

# **PERUSOPETUKSEEN VALMISTETTAVAT MAAHAN- MUUTTAJAOPPILAAT**

## **Kriittinen diskurssianalyysi valmistavan opetuksen opetussuunnitelmista**

Sonia Ghribi  
Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos  
Turun yliopisto  
Huhtikuu 2020

TURUN YLIOPISTO  
Opettajankoulutuslaitos

GHRIBI, SONIA: Perusopetukseen valmistettavat maahanmuuttajaoppilaat  
Kriittinen diskurssianalyysi valmistavan opetuksen opetussuunnitelmista

Pro gradu -tutkielma, 106s  
Kasvatustiede  
Huhtikuu 2020

---

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on tutkia perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelmissa tuotettuja maahanmuuttajakonstruktioita. Tavoitteena on myös tutkia, millaisena koulutuksellinen tasa-arvo näyttäytyy näiden diskurssien myötä. Tutkielman aihe on tärkeä sekä ajankohtainen myös siksi, että Opetus- ja kulttuuriministeriön vuonna 2019 julkaistussa raportissa ilmaistaan huoli maahanmuuttajaoppilaiden sekä tarkemmin valmistavan opetuksen nykyisestä tilanteesta.

Tutkielma on kvalitatiivinen ja sen teoreettismetodologisena taustana vaikuttaa kriittinen diskurssianalyysi. Tutkielman aineistona toimi valtakunnallinen sekä kahdeksan kunnallista perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelmaa. Aineisto analysoitiin abduktiivisesti. Opetussuunnitelmien valintaan vaikutti kunnan sijainti, opetussuunnitelman voimaantulo sekä kunnan asukasmäärä. Diskurssianalyysin taustalla vaikuttaa sosiokonstruktionistinen tieteenfilosofia.

Tutkielmassa ilmeni funktionalismi-, kielitaito-, tuki-, kontrolli- ja holhous-, osallisuus- sekä integrointiperusteisuuden diskursseja. Opetussuunnitelmissa tuotetaan huolipuhetta, jossa kuvataan maahanmuuttajat tukea tarvitsevinä sekä kontrollin ja holhannon kohteina. Tämän tutkielman perusteella voidaan lisäksi havaita, että valmistava opetus ei ole yhdenvertaista ja sen järjestäminen vaihtelee.

Maahanmuuttajien määrän kasvaessa myös valmistavan opetuksen oppilaiden määrä kasvaa. Valmistava opetus on monen maahanmuuttajan ensikosketus suomalaiseen kasvatukseen ja opetusjärjestelmään, minkä vuoksi maahanmuuttajakonstruktioon sekä koulutukselliseen tasa-arvoon olisi jatkossa kiinnitettävä enemmän huomiota.

Avainsanat: koulutuksellinen tasa-arvo, kriittinen diskurssianalyysi, maahanmuuttajaoppilas, opetussuunnitelma, valmistava opetus

TURUN YLIOPISTO  
Opettajankoulutuslaitos

GHRIBI, SONIA: Perusopetukseen valmistettavat maahanmuuttajaoppilaat  
Kriittinen diskurssianalyysi valmistavan opetuksen opetussuunnitelmista

Pro gradu -tutkielma, 106s  
Kasvatustiede  
Huhtikuu 2020

---

The aim of this Master's thesis was to analyze the curriculums for instruction preparing for basic education (preparatory instruction). The main interest was to find out what kind of image the curriculums produce of immigrants. The secondary interest was to research how equity in education appears in these discourses. The theme of the thesis is very important, as a report published by the Ministry of Education and Culture in 2019 indicates, there is a need to pay more attention to immigrant teaching and preparatory instruction.

This qualitative thesis uses critical analysis as its theoretic-methodological basis. The data of the thesis was the Finnish national curriculum in 2015, and eight municipal curriculums for preparatory instruction for immigrants. The data was analyzed abductively. The municipal curriculums were selected on the basis of the municipalities' locations as well as their populations, and the validity of the curriculums in relation to the national curriculum. The philosophy behind the thesis is the socio-constructivism philosophy of science.

This study revealed six discourses: functionalism-based, language-based, support-based, control and patronage-based, inclusion-based, and integration-based discourses. The curriculums clearly produce an image of immigrants as being in need of supplemental support, and objects to the control and patronage. In addition, analysis of the various curriculums has shown that preparatory instruction varies nationally, and it is organized differently among the municipalities.

As the number of immigrants increase, so does the number of students in instruction preparing for basic education. Preparatory instruction is the first contact of many immigrants with the Finnish field of education, which is why more attention must be paid to the image of immigrants and equity in education.

Keywords: critical discourse analysis, curriculum, equity in education, immigrant student, instruction preparing for basic education

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>TEOREETTINEN TAUSTA JA AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET .....</b>	<b>3</b>
2.1	Koulutuksen synty ja tehtävät.....	4
2.2	Perusopetukseen valmistava opetus.....	9
2.2.1	Perusopetukseen valmistavan opetuksen tavoitteet .....	12
2.2.2	Valmistavan opetuksen järjestäminen.....	13
2.2.3	Valmistavan opetuksen opettaja .....	16
2.3	Opetussuunnitelma .....	18
2.3.1	Suomalainen koulutuspolitiikka ja opetussuunnitelmat.....	21
2.4	Kulttuurinen diversiteetti .....	24
2.4.1	Toiseus ja toiseuttaminen.....	25
2.4.2	Maahanmuutto Suomessa .....	28
2.4.3	Maahanmuuttajataustaiset lapset ja -nuoret perusopetuksessa .....	31
2.5	Koulutuksellinen tasa-arvo ja yhdenvertaisuus .....	34
<b>3</b>	<b>TUTKIMUSKYSYMYKSET .....</b>	<b>36</b>
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....</b>	<b>38</b>
4.1	Tutkimusasetelma .....	39
4.2	Aineiston koonnin menetelmät .....	40
4.3	Aineiston analyysimenetelmät.....	43
4.4	Aineiston analyysin vaiheet.....	47
<b>6</b>	<b>TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTA.....</b>	<b>49</b>
6.1	Funktionalismiperusteisuuden diskurssi.....	52
6.2	Kielitaitoperusteisuuden diskurssi .....	56
6.3	Tukiperusteisuuden diskurssi.....	62
6.4	Kontrolli- ja holhousperusteisuuden diskurssi.....	70
6.5	Osallisuusperusteisuuden diskurssi .....	74

6.6	Integraatioperusteisuuden diskurssi.....	79
6.7	Yhteenvedo.....	83
<b>7</b>	<b>LUOTETTAVUUS JA TUTKIMUSEETTISET KYSYMYKSET .....</b>	<b>86</b>
<b>8</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>90</b>
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>100</b>

## **TAULUKOT**

TAULUKKO 1. Koulutuksen funktiot Antikaisen ja kollegoiden (2013) mukaan.....	5
TAULUKKO 2. Opetussuunnitelmaideologiat Michael Schiron (2008) mukaan .....	19
TAULUKKO 3. Aineiston opetussuunnitelmat.....	41
TAULUKKO 4. Aineiston kuntien avainlukuja vuonna 2018 (Tilastokeskus, 2020)....	42
TAULUKKO 5. Diskurssit ja otteita diskursseista.....	50

## **KUVIOT**

KUVIO 1. Suurimmat ulkomaalaisten kansalaisuusryhmät Suomessa 2018 (Tilastokeskus, 2019b).....	30
KUVIO 2. Tutkimuskysymysten keskinäinen vuorovaikutuskehä.....	37
KUVIO 3. Valmistavan opetuksen neljä kehittämisnäkökulmaa. ....	96

# 1 JOHDANTO

Maahanmuuttajien määrän kasvaessa Suomi on muuttunut nopeaan tahtiin yhä kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisemmaksi. Tästä diversiteetistä on samalla tullut pysyvä osa myös suomalaista koulutus- ja kasvatusalan kenttää. Suomessa on yhä enenevin määrin lapsia ja nuoria, joiden suomen tai ruotsin kielitaito ei vielä riitä perusopetuksen mukaiseen opiskeluun. Näille esi- ja perusopetusikäisille maahanmuuttajille järjestetään Suomessa – tosin kunnista riippuen – perusopetukseen valmistavaa opetusta. Valmistavan opetuksen tavoitteena on tarjota riittävät valmiudet opiskelemiseen suomen tai ruotsin kielellä, tarpeelliset muut valmiudet perusopetukseen siirtymistä varten sekä edistää maahanmuuttajien tasapainoista kehitystä ja kotoutumista.

Valmistava opetus on Suomessa erittäin ajankohtainen, mutta varsin vähän tutkittu aihealue. Vasta lähiaikoina aihealueen tutkimukseen on ryhdytty kohdistamaan syvempää huomiota. Opetus- ja kulttuuriministeriön vuonna 2019 julkaistussa raportissa esitetään, että valmistavan opetuksen tilanteesta, oppilaiden määrästä, järjestämistavoista, vaikuttavuudesta ja opetuksen saatavuudesta sekä muusta maahanmuuttajaoppilaiden tuesta kunnissa tehdään selvitys (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019). Syynä kiinnostukselle on se, että valmistavan opetuksen oppilasmäärät ovat jatkuvassa kasvussa ja samalla valmistavan opetuksen taso, saatavuus sekä opettajien koulutustasot vaihtelevat valtakunnallisesti merkittävästi. Sen lisäksi Suomessa on ilmennyt huolestuttavaa tietoa siitä, että PISA-mittauksissa maahanmuuttajien ja kantaväestön välillä olevat osaamiserot ovat OECD-maiden yksi suurimmista (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019, 16; Työ- ja elinkeinoministeriö, 2019b, 44). Näin ollen on perusteltua tarkastella valmistavan opetuksen ongelmakohtia sekä ennen kaikkea pyrkiä löytämään näihin ongelmiin ratkaisuja.

Itse pian valmistavana erityisluokanopettajana sekä jo valmistuneena varhaiskasvatuksen opettajana olen kiinnostunut kulttuurisesti ja kielellisesti moninaisesta opetus- ja kasvatustyöstä sekä maahanmuuttajien koulutuksesta. Tärkeänä näkökulmana näen yhtäläisten koulutusmahdollisuuksien tarjoamisen valtakunnallisesti. Koulutukseni ja kasvatusalan kentältä saamani kokemuksen pohjalta pyrin tässä kasvatustieteellisessä laadullisessa tutkielmassa tarkastelemaan perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelmia kriittisesti. Tavoitteenani on tarkastella diskursiivisesti rakentuvia maahanmuuttaja-

konstruktioita sekä valmistavan opetuksen oppilaiden koulutuksellisia tasa-arvokysymyksiä.

Sovellan tutkielmassani Habermasin mainitsemista tiedonintresseistä emansipatorista tiedonintressiä, mikä ilmenee kiinnostuksenani valtasuhteisiin. Tutkielmassa tarkastelen koulutusrakenteita kriittisesti ja sitoudun valmistavan opetuksen oppilaiden – eli vähemmistöön kuuluvien – koulutuksellisen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämiseen. Kriittisellä tutkimusotteella en pyri vain uuden tiedon tuottamiseen vaan yhteiskunnalliseen muutokseen ja ongelmakohtien ratkaisujen löytämiseen (Tomperi, Vuorikoski & Kiilakoski, 2005, 11).



## 2 TEOREETTINEN TAUSTA JA AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET

Osana tutkielman teoreettista taustaa esittelen ensimmäiseksi koulutuksen ja kasvatuksen syntyä sekä tehtäviä kasvatussosiologisen näkökulman kautta. Koulutuksen syntyä sekä koulutuksen tehtäviä tarkastelen neljän eri, mutta toisistaan eroavien, näkökulmien kautta. Tätä pohjustavaa ja yleistä koulutuksen ja kasvatuksen teoriaosuutta seuraa alaluku perusopetukseen valmistavasta opetuksesta, joka on tämän tutkielman päälähtökohta. Perusopetukseen valmistavan opetuksen kappaleessa tuon esiin opetukseen liittyviä lakiin pohjautuvia ehtoja sekä erilaisia järjestämisen muotoja. Lisäksi käsittelen valmistavaan opetukseen liittyen myös opettajuutta; sitä, mitä valmistavan opetuksen opettajalta edellytetään sekä minkälaisia ongelmia siihen liittyy.

Valmistavan opetuksen ja siihen liittyvien lähtökohtien jälkeen käsittelen opetussuunnitelmateoriaa, joka luo pohjaa aineistolleni. Koska tutkielmani lähtökohta on kriittinen, tuon opetussuunnitelmateorian yhteydessä esiin myös opetussuunnitelmaideologiaa sekä esittelen piilo-opetussuunnitelman -käsitteen. Käsittelen lisäksi kulttuurista diversiteettiä, johon sisältyy kappale toiseudesta kulttuurintutkimuksen lähtökohdista sekä yleinen kappale maahanmuutosta. Kulttuuriseen diversiteettiin liittyen olen sisällyttänyt vielä tarkemman katsauksen maahanmuuttajalapsiin ja nuoriin suomalaisessa perusopetuksessa, johon valmistavan opetuksen oppilaat pääsääntöisesti valmistavan opetuksen päätyttyä siirtyvät. Loppuun olen kirjoittanut lyhyen alaluvun koulutuksellisesta tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta.

## 2.1 Koulutuksen synty ja tehtävät

Koulutuksen syntyä Antikainen, Rinne ja Koski (2013, 69–99) perustelevat neljällä sosiologisella teorialla, jotka eivät poissulje toisiaan vaan ovat päällekkäisiä ja osin jopa ristiriitaisia keskenään. Nämä teoriat ovat Antikaisen ja kollegoiden (2013, 69) mukaan seuraavat:

1. funktionaalinen teoria
2. modernisaatioteoria
3. kontrolliteoria
4. statuskilpailuperäinen teoria.

Koulutuksen muotoutumisen taustalla vaikuttavan funktionaalisen teorian mukaan opetuksen ja kasvatuksen tehtäviä tulee tarkastella suhteessa yhä laajempaa kontekstiin. Tämänkaltainen teoria nojaa Émile Durkeheimin ajatteluun, jossa instituutioilla on tehtävä tiettyjen sosiaalisten tarpeiden täyttämistä varten. (Antikainen ym., 2013, 70, 75; Giddens & Sutton, 2017, 805.). Näiden toimijoiden – eli tässä tutkielmassa koulutuksen – tehtävänä on näin ollen tuottaa ja välittää sellaisia tietoja ja arvoja, jotka edesauttavat yhteiskunnan kitkatonta toimintaa. Giddens ja Sutton (2017, 20) tuovat funktionalismiin mukaan käsitteen moraalisesta konsensuksesta (englanniksi moral consensus), jolloin yhteiskunnan kitkattomuuteen ja järjestyksen ylläpitoon edellytetään samoja yhteiskunnallisia arvoja.

Modernisaatioteoreettinen selitys puolestaan näkee koulutuksen muodostuneen yhteiskunnan initaatio- tai siirtymäriitiksi, jonka taustalla on ajatus tietämättömien vapauttamisesta. Tätä modernisaatioteoreettista selitystä kuvaillaan myös massatuotantotehtaana, jonka mukaan oppilaita koulutetaan tasolta toiselle ikään kuin tehtaan liukuhihnassa. Nopeimmin tietyt tiedot, taidot ja asenteet omaavat yksilöt siirtyvät nopeimmille hihnoille ja puolestaan hitaammin omaksuvat hitaammille hihnoille. Lopussa oppilaiden tietojen ja taitojen omaksuminen testataan. (Antikainen ym., 2013, 77–83.)

Koulutuksen muotoutumisen kolmatta teoriaa luonnehditaan kontrolliteoreettiseksi. Sen mukaan koulutuksen avulla voidaan toteuttaa kurityötä ja säädellä etenkin alempia sosiaaliluokkia. Koulutuksen ja kasvatuksen instituutiot nähdään tämän teorian mukaan muotoutuneen siis kurinalaistamisen, säätelyn ja silmälläpidon paikaksi (Antikainen ym.,

2013, 70.) Neljäntenä ja viimeisenä teoriana Antikainen ja kollegat (2013, 90–99) mainitsevat statuskilpailuperäisen teorian, jonka mukaan koulutuksen avulla voidaan ohjata yksilöt yhteiskunnan asemiin. Tästä seuraa ajatus yhteiskuntaryhmien välisestä kilpailuareenasta, jossa jokaisella toimijalla on tarkoitusperänsä oman aseman parantamisessa.

### **Koulutuksen funktiot**

Koulutuksen tärkeimpiä funktioita ovat Antikaisen ja kollegoiden (2013, 156) mukaan neljä näkökulmaa, jotka ovat käytännössä kuitenkin niin yhteenkietoutuneita, ettei niitä voi tarkastella toisistaan irrallisina. Antikaisen ja kollegoiden (2013) jaottelemat funktiot ovat koottuna kokoavasti taulukkoon 1.

TAULUKKO 1. Koulutuksen funktiot Antikaisen ja kollegoiden (2013) mukaan.

<i>Koulutuksen funktiot</i>	<i>Teoria funktion taustalla</i>
<i>Kvalifiointi</i>	Inhimillisen pääoman teoria
<i>Valikointi</i>	Suodatinteoria
<i>Integrointi</i>	Integrointiteoria
<i>Varastointi</i>	Työmarkkinateoria

*Kvalifiointi* nojaa inhimillisen pääoman teoriaan ja sillä tarkoitetaan tietojen, taitojen, asenteiden ja osaamisen tuottamista eli niitä tavoitteita, jotka usein yhdistetään ensisijaisesti koulutuksen tehtäviksi. Kvalifikaatioiden tuottamisessa ei pyritä yksinomaan tuottamaan tietoja ja taitoja pelkästään työelämää varten, vaan sillä pyritään myös moraaliin kehitykseen, siisteyteen, huolellisuuteen sekä tottelevaisuuteen (Antikainen ym., 2013, 156–181), joista myös piilo-opetussuunnitelmatutkimukset ovat kiinnostuneita. Kuten Broady (1991, 99) toteaa, niin ”kaikki piilo-opetussuunnitelman vaatimukset eivät ole sinänsä huonoja.” On siis luonnollista, että osana piilo-opetusta on huolellisuuteen, puhtauteen sekä hyviin käytöstapoihin ohjaavia periaatteita.

*Valikoinnin* näkökulma seuraa suodatinteooreettisia ajatuksia, millä tarkoitetaan lyhyesti koulutuksen avulla tapahtuvaa ihmisten valikoimista ja suodatusta yhteiskunnan erilaisiksi toimijoiksi. Valikoinnin näkökulmaa onkin tärkeä tarkastella kriittisesti, sillä koulutuksella ei suinkaan ole tarkoitus tuottaa kaikista koulutettavista toimijoita yhteiskunnan

hierarkian korkeimpiin asemiin vaan vallanjako toteutetaan niin, että oikeat ihmiset ohjataan heidän tarkoituksellensa sopiviin asemiin (Antikainen, Rinne ja Koski, 2013, 166). Näin ollen koulutuksen avulla yksilöitä suodatetaan tarkoituksellisesti myös sosiaaliluokalta alempiin asemiin. Tästä käytetään usein termiä *yhteiskunnallinen uusintaminen*. Koulutuksen yhtenä piilofunktiona on siis ylläpitää yhteiskunnan erilaisia taloudellisia, byrokraattisia ja hierarkkisia eroja, jolloin lapset valikoituvat usein vähintään vanhempiensa sosiaalisen ryhmän mukaisiin tehtäviin (Antikainen ym., 2013, 166). Tätä valikoinnin kriittistä näkökulmaa ei usein yhdistetä koulutuksen tehtäväksi, sillä koulua pidetään virheellisesti puolueettomana. Koulua harvoin tarkastellaan yhteiskunnallisena instituutiona, joka ei kohtaa neutraalisti erilaisia yksilöitä vaihtelevista taustoista, kuten sukupuolesta, etnisyydestä, uskonnosta tai kieli- tai kulttuuritaustasta riippumatta. Piilopetussuunnitelman näkökulmasta valikointia voidaan tarkastella koulun näkymättöminä linjastoina, joissa osa luokitellaan jo ensimmäisillä luokilla näkymättömiin linjoihin. Toinen linjoista johtaa korkeampaan koulutukseen ja toinen puolestaan nopeammin työmarkkinoille. Opettajat kohtelevat osin tiedostamattomasti näitä oppilaita näiden linjojen päämäärien mukaisesti. (Broady, 1991, 12–13.) Broady (mts. 13) poleemisesti toteaaakin, että ”[a]inoa jotenkin varma tapa menestyä koulussa on se, että valitsee hyvinkoulutetut suurituloiset vanhemmat.”

*Integroinnilla* Antikainen ja kollegat (2013, 171) viittaavat yhteiskunnan kiinteyden ylläpitämiseen eli integrointiteoriaan. Integroinnilla pyritään siihen, että yhteiskunnan vakaus ja kitkaton jatkuvuus turvataan. Kasvatusinstituutiolla eli tässä tapauksessa esi- ja perusopetuksella on näin ollen tehtävänsä siinä, että siellä opiskelevat lapset ja nuoret saadaan hyväksymään yhteisön toiminta, ajattelu, arvot sekä traditiot. Näin heidät soisialisetaan osaksi yhteisöä. Myös pitkän uran kasvatustieteen parissa muodostanut Kansanen (2014, 7) ilmaisee, että opetukseen voidaan rinnastaa sivistys, kasvatus ja koulutus-käsitteet. Kaikilla näillä on sama päämäärä eli yhteiskunnan uusintaminen. Tiettyjen tietojen ja taitojen siirtäminen sukupolvelta toiselle on kautta historian jätetty tietyn instituution varaan (mp.).

Integraationäkökulmaa tarkasteltaessa on hyvä ottaa huomioon myös kasvatuksen ja koulutuksen poliittinen funktio. Integraatio toteutetaan aina siitä yhteiskuntajärjestelmästä käsin, jonka alaisuudessa kasvatusinstituutio toimii (Antikainen ym., 2013, 171). On ymmärrettävää, että demokraattisessa valtiossa – kuten Suomessa – integraatio perustuu erilaisiin lähtökohtiin kuin esimerkiksi diktatuurin maissa. Lisäksi integraationäkökulmaan

vaikuttaa ajan henki. Aikoinaan Suomessa integrointi nojasi kansallisen yhteenkuuluvuuden kehittämiseen ja ylläpitämiseen, mutta Euroopan Unionin aikakaudella tämä näkökulma väkisin laajentui ja muuttui globaalin kulttuurin seurauksena (ks. Antikainen ym., 2013, 171–172.)

Yhteiskunnan moninaisuuden kasvaessa Suomi on kohdannut erilaisia vaatimuksia ja perusteita oman kasvatus- ja opetustoiminnan uudistamiseksi. Integraationäkökulmassa on huomioitava se, kuinka yhteiskunnan jatkuvuus ja sosialisatio toteutetaan niin, että yhteiskunta pysyy eheänä ja kiinteänä. Antikainen ja kollegat (2013, 41) avaavat, että sosiologia tarkoittaa yksilön kasvattamista siihen fyysiseen ja henkiseen kulttuuriympäristöön, johon häntä sovelletaan. He (mts. 171–172) lisäksi ilmaisevat Parsoniin viitaten, että yhteisiin arvoihin integroituminen on koulutusajattelun ydin. Maahanmuuttajien ja pakolaisten integroiminen yhteiskuntaan nähdään usein merkittävänä näkökulmana, mutta integroimisen suhteen on huomioitava ilmiön kaksisuuntaisuus; myös enemmistöryhmiä tulee integroida kielten, uskontojen, kulttuurien, etnisyyden, seksuaalisen suuntautumisen, vammaisuuden sekä sosioekonomisen taustan sekä erilaisten arvojen moninaisuuteen.

Viimeisimpänä koulutuksen tehtävänä on *varastointi*, joka perustuu työmarkkinateoriaan. Varastoinnin käsittämistä helpottaa ymmärrys siitä, kuinka koulutus on historian saatossa muotoutunut. Varastoinnilla viitataan aikaan, jolloin vanhempien työnteon turvaamiseksi lapsille ja nuorille muodostettiin laitoksia, jossa lapsia ja nuoria ”säilöttiin” vanhempien työnteon ajaksi. Tämä varastoinnin näkökulma korostui maailmanlaajuisella tasolla entistä konkreettisemmin koronaviruspandemian (COVID-19) kohdalla. Valtioneuvosto (2020) linjasi Suomen poikkeusoloihin liittyen, että pääosin erilaiset koulutus- ja sivistystoimen tilat suljetaan ja lähiopetus keskeytetään väliaikaisesti. Tästä huolimatta varhaiskasvatuksen toimintayksiköt sekä esiopetus pidetään toiminnassa, jotta erityisesti kriittisten alojen henkilöstölle mahdollistetaan työssäkäynti ja heidän lapsilleen hoitopaikka työpäivien ajaksi.

Varastoinnin näkökulma perustuu myös siihen, että kasvatusinstituutioissa ”varastoidaan” yksilöt siihen asti, kunnes yhteiskunta niitä tarvitsee. Lapset ja nuoret varastoidaan kouluihin, jossa heille opetetaan tietyn ajan erilaisia tietoja ja taitoja, asenteita sekä osaamista. Myöhemmin heidät voidaan valikoida eli sijoittaa tiettyihin asemiin yhteiskunnan tarpeita varten. Näin varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kontekstissa nämä lapset ja

nuoret integroidaan osaksi yhteiskuntaa. Varastoinnin näkökulma näyttäytyy toki myös korkeammilla koulutusasteilla, joissa koulutettiin sellaisia yksilöitä, joita ei vielä tarvittu työvoimana ja näin instituutiot toimivat työvoimareservin varastona (Antikainen ym., 2013, 175–178; Giddens & Sutton, 2017, 808).

Kriittiseen teoriaan pohjaten opetus- ja kasvatustila on poliittis-yhteiskunnallista toimintaa, joka sekä luo että uusintaa yhteiskunnallisia rakenteita. Tästä johtuen opetuksen ja kasvatuksen tavoitteisiin ja menetelmiin on syytä suhtautua kriittisesti. Vaikka kasvatustila on kautta historian osallinen yhteiskunnallisten valta-asetelmien rakentamiseen, niin opetuksen ja kasvatuksen tavoitteet ovat vuosien saatossa myös muuttuneet nostaen esiin yksilöllisen kasvun. Myös Fenstermacher ja Soltis (2009, 88–89) tuovat esiin kasvatuksen tehtävät, joiden yhtenä tavoitteena nähdään yhteiskuntaan kasvattaminen ja sosiaalistaminen opetussuunnitelmaa noudattamalla. Samalla Fenstermacher ja Soltis (2009, 88–89) tuovat kuitenkin esiin vaihtoehtoisen näkökulman siitä, että opetus- ja kasvatustyössä yksilöä tulisi kohdella yksilöllisesti ja arvostavasti ja näin ollen tukea omaa persoonallista kasvua. Vaihtoehtoisessa näkökulmassa opetuksen tavoitteena nähdään sosiaalistamisen sijaan se, että yksilö toteuttaa omaa itsenäistä kasvuaan, jolloin yksilöstä kasvaisi henkisesti tasapainoinen, itsensä kanssa toimeen tuleva ja hyväksyvä ihminen.

Opetuksen ja kasvatuksen tehtävät ovat vuosien saatossa muuttuneet – osin kasvatustilan paradigman muutoksen vuoksi – yhä moniulotteisemmiksi ja tarkastelutavasta riippuen osin myös keskenään ristiriitaisiksi. Salminen (2012, 237) nostaakin esiin dilemman, joka liittyy koulukasvatukseen ja persoonallisen kehityksen tukemiseen. Hän pohtii sitä, onko koulukasvatus sosialisatiota, jolloin keskiössä on ohjattu, sisältökeskeinen näkökulma siitä, että yksilö koulutetaan tai kasvatetaan osaksi yhteiskuntaa vai pyritäänkö kasvatuksella puhtaasti lapsilähtöisyyteen ilman vahvaa sosialisatiion näkökulmaa.

Tarkastellessa opetuksen ja kasvatuksen tehtäviä voidaan kuitenkin selvästi todeta, että yhtenä päätavoitteena on yhteiskunnan uusintaminen. Näkökulmaa yhteiskunnan uusintamisesta ei tule nähdä vääränä mutta se voi aiheuttaa ristipaineita yksilöllisyyttä painotavalle opetukselle. Koulutuksen individualismin näkökulmasta jokaista oppilasta tulee kohdella omana itsenään ja itsestään vastuussa olevana yksilönä. Tämänkaltaisen näkemys nojaa humanistiseen ihmisenäkemykseen ja humanistiseen psykologiaan, joka sai alkunsa 1950-luvulla ja vaikuttaa yhä vahvasti opetuksen ja kasvatuksen kentällä. Fenstermacher ja Soltis (2009, 30) viittaavat Goodmanin näkemys; mitä enemmän yksilölle

annetaan vapautta tähän persoonalliseen kasvuun, sitä tehokkaampi ja toimivampi yhteiskunta siitä Goodmanin mukaan seuraa. Näin ollen tämä yksilöllisyyteen ohjaava opetus voidaan nähdä tärkeänä myös sosiaalistamisen ja yhteiskunnallisen uusintamisen näkökulmasta.

Tomperi ja kollegat (2005, 7) ilmaisevat, että kasvatuksessa on ennen kaikkea taustalla kysymys siitä, keitä kasvatettavista halutaan tehdä tai millaista yhteiskuntaa ja maailmankuvaa kasvatuksella halutaan rakentaa. Edellä tarkasteltiin opetuksen ja kasvatuksen tavoitteita melko laajasti. Kuten kokoavasti voidaan todeta, kasvatuksella ei ainoastaan pyritä vaikuttamaan yksilöihin vaan samalla koko yhteiskunnan säilymiseen ja uusintamiseen. Kasvatus ei ole siis arvovapaata toimintaa ja se on aina sidoksissa valtasuhteisiin, ideologioihin sekä poliittisiin tekijöihin. On tärkeää pystyä tutkimaan näitä kasvatuksen ja koulutuksen arvoja ja menetelmiä kriittisesti.

## **2.2 Perusopetukseen valmistava opetus**

Valmistava opetus on Suomessa erittäin ajankohtainen mutta vain vähän tutkittu aihealue. Vasta viime aikoina aihealueen tutkimukseen on alettu kohdistamaan syvempää huomiota lisääntyneen maahanmuuton vuoksi. Valmistava opetus näyttää toistaiseksi kiinnostavan joitakin pro gradu -tutkielman tekijöitä (ks. esim. Ihalainen, 2018; Ikonen, 2017; Jormanainen, 2017; Närhi, 2017) mutta kattavia väitöskirjoja aiheesta on vielä varsin vähän. Salo (2014) tutki Oulun yliopistossa opettajien osaamisen ja opetuksen kehittämistä perusopetukseen valmistavassa opetuksessa. Tutkimuksessa tarkasteltiin TriPod -mallin mukaista toiminnallista oppimista ja opettamista sekä sen soveltuvuutta valmistavaan opetukseen. Lisäksi ainakin Helsingin yliopistossa on parhaillaan käynnissä kaksi väitöskirjatutkimusta Vastaantulo -hankkeeseen liittyen (Vastaantulo, 2019).

Perusopetukseen valmistava opetus on niille maahanmuuttajille lapsille ja nuorille tarkoitettua opetusta, joiden suomen tai ruotsin kieli ei vielä riitä perusopetuksessa opiskelukseen. Laki ei määrittele sitä, mitä maahanmuuttajalla tarkalleen tarkoitetaan, mutta Lahisen ja Lankisen (2015, 227) mukaan vakiintunut tulkinta määrittelee kaikki ulkomailta Suomeen eri syistä muuttaneet lapset ja nuoret tähän kategoriaan.

Valmistavan opetuksen tarkoituksena on Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteiden (jatkossa lyhennettynä VAOPS) mukaan *antaa oppilaalle tarvittavat valmiudet suomen tai ruotsin kielessä ja tarpeelliset muut valmiudet esiopetukseen tai perusopetukseen siirtymistä varten sekä edistää oppilaiden tasapainoista kehitystä ja kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan* (VAOPS, 2015, 5). Tätä perusopetukseen valmistavaa opetusta on järjestetty opetusministeriön päätöksen (OPM 104/97) nojalla vuodesta 1997 lähtien. Lain mukaan maahanmuuttajille järjestettävän perusopetukseen valmistavan opetuksen laajuus vastaa yhden vuoden oppimäärää (Laki perusopetuslain 9 §:n muuttamisesta). Perusopetusasetuksen (§ 3) perusteella valmistavaa opetusta annetaan 6–10-vuotiaille vähintään 900 tuntia ja tätä vanhemmille vähintään 1000 tuntia. Jos oppilas pystyy seuraamaan esi- tai perusopetusta, niin hänet voidaan siirtää esi- tai perusopetuksen pariin jo aikaisemmin (Lahtinen & Lankinen, 2015, 227). Kuitenkaan mitään tarkkoja yhtäläisiä kielitaitotestejä ei ole määritelty ja arviointi valtakunnan tasolla voi vaihdella merkittävästi.

Valmistavassa opetuksessa ei ole määrätty valtakunnallista tuntijakoa tai oppimäärää, sillä oppilaiden tasot kielitaidot sekä muut valmiudet vaihtelevat hyvin yksilöllisesti. Jokaiselle oppilaalle laaditaan yksilöllinen opinto-ohjelma, johon kirjataan oppilaan lähtötaso, henkilökohtaiset oppimistavoitteet, opiskeltavat oppiaineet, opinnot valmistavan opetuksen opetusryhmässä sekä integrointi perusopetukseen ja ohjauksen ja mahdollisten tukitoimien järjestäminen. (VAOPS, 2015, 9.)

Kunnat ovat velvollisia järjestämään esi- ja perusopetusta kaikille esi- ja oppivelvollisuusikäisille lapsille ja nuorille. Esiopetusikää nuoremmille kunnat tarjoavat varhaiskasvatusta. Perusopetukseen valmistavaa opetusta järjestetään kuitenkin vain kunnan harkinnan mukaan (Lahtinen & Lankinen, 2015, 228), ja näin ollen kunnilla ei ole lakiin perustuvaa velvollisuutta järjestää sitä. Jos kunta järjestää valmistavaa opetusta, niin oppilaalle tarjotaan joko lähikoulua tai muuta opetukseen soveltuvaa paikkaa (Perusopetuslaki § 6). Opetus- ja kulttuuriministeriön (2019, 27) työryhmä on herännyt tähän valmistavan opetuksen tarjonnan eriarvostavaan näkökulmaan ja esittää, että perusopetuslakia tulisi muuttaa siten, että valmistavan opetuksen tarjoaminen olisi jatkossa kuntia velvoittavaa. Lisäksi opetus- ja kulttuuriministeriö (2019, 27) ilmaisee tarpeesta tarkemmalle selvitykselle perusopetukseen valmistavan opetuksen tilanteesta, oppilaiden määrästä, järjestämistavoista, vaikuttavuudesta sekä saatavuudesta.



Opetussuunnitelman perusteet korostaa oppilaan integroimisen tärkeyttä esi- ja perusopetukseen valmistavan opetuksen aikana. Oppilaan tiedot, taidot ja vahvuusalueet vaikuttavat siihen, miten integraation suunnittelu toteutetaan. (Opetushallitus, 2012, 18–19.) Integraatiolla tarkoitetaan sitä, että kaksi toisistaan erillistä osaa yhdistyy uudeksi – ja onnistuessaan – paremmaksi kokonaisuudeksi. Yleis- ja erityisopetuksen suhteen integraatiolla viitataan kahteen toisistaan poikkeavaan näkökulmaan: desegregatioon sekä non-segregatioon. Desegregatiosta (pois segregatiosta) puhuttaessa viitataan näkemykseen, että on kaksi toisistaan erillään olevaa osaa, jotka integroidaan yhteen. Tällöin ajatus on siinä, että segregatiota on jo tapahtunut. Sen sijaan nonsegregatioajattelussa (eli ei-segregatio -näkemyksessä) lähtökohta on siinä, että segregatiota ei ole tapahtunut. Non-segregatiolla viitataan siis inklusioon. (Moberg, Hautamäki, Kivirauma, Lahtinen, Savolainen ja Vehmas, 2009, 80.) Valmistavan opetuksen osalta voidaan erottaa nämä molemmat integraation muodot. Desegregatiota tapahtuu silloin, kun valmistava opetus järjestetään luokkamuotoisena opetuksena, jonka jälkeen hänet integroidaan omaan kotiluokkaansa. Sen sijaan nonsegregatiota tapahtuu inklusiivisessa valmistavassa opetuksessa. Oppilaita ei tässä muodossa alkujaan ole eriytetty omiksi ryhmikseen vaan tarvittavat tukitoimet on pyritty järjestämään yleisopetuksen luokassa.

Integraatio voidaan lisäksi jakaa neljään eri näkökulmaan: fyysiseen, toiminnalliseen, sosiaalipsykologiseen sekä yhteiskunnalliseen integraatioon. Fyysisellä integraatiolla tarkoitetaan sitä, että integroitava yksilö on fyysisesti läsnä siinä ryhmässä, johon yksilö on integroitu. Toiminnallisella integraatiolla viitataan siihen, että integroitava yksilö on huomioitu toiminnan suunnittelussa ja erityisesti toteutuksessa niin, että hän pystyy taidoiltaan ja tiedoiltaan osallistumaan. Sosiaalipsykologisella integraatiolla tarkoitetaan sitä, että yksilö saa integroidussa ryhmässä muodostettua samanlaisia sosiaalisia suhteita kuin muutkin. Yksi tärkeimmistä integraation näkökulmista liittyy laajemmassa näkökulmassa koko yhteiskuntaan ja sen rakenteisiin. Yhteiskunnallisessa integraatiossa tavoite on, että yhteiskunta ja sen rakenteet ovat tasa-arvoisia ja yhdenvertaisia. (Moberg ym., 2009, 81–82)

Integraatio –käsitettä käsittelevät Opetushallituksen kuvaukset eivät selitä kovinkaan onnistuneesti, mitä integraatiolla tarkalleen tarkoitetaan ja miten käsite tulisi ymmärtää (ks. Opetushallitus, 2012, 18). Käsitteeseen liittyykin Mobergin ja kollegoiden (2009, 85) mukaan paljon problematiikkaa. Käsitettä on kritisoitu monen muun asian lisäksi myös sen

puutteesta ilmaista niitä muutoksia, jotka kohdistuvat valtaväestöön vähemmistöjen vaikutuksesta. Onkin ehdotettu, että käsitteen tilalle tulisi saada kaksisuuntaista prosessia kuvaava käsite, joka toisi esiin myös näkökulmia valtaväestössä tapahtuvista muutoksista (ks. Ekholm, 1994, 45).

### **2.2.1 Perusopetukseen valmistavan opetuksen tavoitteet**

Pääsääntöisesti perusopetukseen valmistavan opetuksen tavoitteet kohdistuvat oppilaan kielitaidon kehittämiseen. Perusopetukseen valmistavan opetuksen tavoitteena on kehittää joko suomen tai ruotsin alkeiskielitaitoa. (Opetushallitus, 2017, 5.) Lisäksi tavoitteena on tarjota valmiuksia esi- tai perusopetukseen, edistää tasapainoista kehitystä sekä kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan (VAOPS, 2015, 5). Opetushallitus (2017, 10) korostaa, että valmistavan opetuksen tarkoituksena ei ole tehdä oppilaasta valmista vaan tarjota lähinnä valmiuksia esi- ja perusopetusta varten.

Perusopetukseen valmistavassa opetuksessa tavoitteena on myös erilaisten tukien varhainen tunnistaminen ja tukitoimien käynnistäminen. Lisäksi kodin ja koulun välisessä yhteistyössä on huomioitava maahanmuuttajaperheen mahdollinen tietämättömyys suomalaisesta koulutusjärjestelmästä, opetussuunnitelmista sekä arvioinneista (Opetushallitus, 2017, 13.) Näin ollen valmistavan opetuksen opettajan ammattitaito ja kyky havaita todelliset tuen tarpeet sekä moniammatillinen yhteistyö ovat ensiarvoisen tärkeässä asemassa perusopetukseen valmistavan opetuksen aikana.

Opetushallitus on määritellyt perusopetukseen valmistavaan opetukseen valtakunnalliset tavoitteet ja sisällöt Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Opetushallitus määräsi nämä perusteet noudatettavaksi 1.8.2016 alkaen. Perusteissa mainittujen tavoitteiden suhteen huomioidaan oppilaan ikä- ja kehitysvaiheet sekä kieli- ja kulttuuritaustat. Perusteissa korostetaan myös, että oppilaan oman äidinkielen opetus nähdään tärkeässä osassa sekä suomen tai ruotsin kielen oppimisessa että yksilön kulttuuri-identiteetin kehittymisessä ja oman äidinkielen hallinnassa. (VAOPS, 2015, 7.) Lisäksi oman äidinkielen opetuksen nähdään kehittävän oppilaan kotoutumista (mp.) Maahanmuuttajat ovat hyvin heterogeeninen ryhmä monine eri kielineen, joten kaikkien

maahanmuuttajaoppilaiden oman äidinkielen opetus voi käytännössä olla lähes mahdollista.

Helsingin yliopistossa syksyllä 2019 päättynyt Vastaantulo-hanke lanseerasi suomalaiseseen koulutuspoliittiseen keskusteluun uuden mielenkiintoisen käsitteen: *vastasaapunut kielenoppija*. Käsitteellä viitataan niihin maahanmuuttajiin, joiden äidinkieli ei ole suomi, ruotsi tai saame sekä tarkennetaan niistä ne, jotka ovat saapuneet Suomeen neljän vuoden sisällä. Neljän vuoden aikajaksolla otetaan mallia Ruotsin koululaista, jossa puhutaan vastasaapuneista. (Ahlholm, 2019.) Tämän käsitteen myötä myös valmistavan opetuksen oppilaista voidaan puhua *vastasaapuneina kielenoppijoina*. Tällöin näkökulma heijastuu siihen, että oppilaat vasta opettelevat heille uutta kieltä ja opettelevat vierasta kieltä siten, kuten kuka tahansa muukin itselleen uutta kieltä opetteleva.

Valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteissa (VAOPS, 2015, 10) korostetaan oppimisen näkökulmaa; oppilaat voivat oppia toisiltaan, tukea toisiaan ja toimia kielenkäytön mallina toisilleen. Tämä vertaisoppimisen näkökulma korostuu erityisesti inklusiivisessa valmistavassa opetuksessa, jossa valmistavan opetuksen oppilaat eli nämä *vastasaapuneet kielenoppijat* opiskelevat yhdessä perusopetuksen oppilaiden kanssa oppien suomen tai ruotsin kieltä mahdollisesti nopeammin. Vertaisoppiminen voi tosin mennä myös toiseen suuntaan eräänlaisena kielteisenä integraationa (vrt. Moberg ym., 2009, 78), jolloin vertainen oppii toiselta esimerkiksi suomen kieltä väärin tai opettaa sitä toiselle väärin.

### 2.2.2 Valmistavan opetuksen järjestäminen

Tätä nykyä perusopetukseen valmistavaa opetusta toteutetaan sekä luokkamuotoisena että inklusiivisena valmistavana opetuksena. Luokkamuotoisella valmistavalla opetuksella tarkoitetaan opetusta, joka toteutetaan omissa valmistavan opetuksen ryhmissä. Luokkamuotoisessa valmistavassa opetuksessa jokainen ryhmän oppilas opiskelee perusopetukseen valmistavaa opetusta, mutta osallistuu kykyjensä mukaan integroidusti myös perusopetuksen tunneille. Opetushallituksen (2017, 4) mukaan luokkamuotoisen valmistavan opetuksen ryhmäkoosta päättää opetuksen järjestäjä, mutta suositus on enimmillään 8–10 oppilasta ryhmää kohden.

Valmistavan opetuksen luokkia ei ole jokaisessa koulussa. Esimerkiksi Helsingissä 9–17-vuotiaat valmistavaa opetusta tarvitsevat oppilaat opiskelevat omissa valmistavan opetuksen ryhmissä, josta käytetään myös käsitettä ryhmämuotoinen valmistava opetus. Tämä opetusryhmä ei välttämättä ole oppilaan lähikoulussa. Valmistavan opetuksen päätyttyä oppilas siirtyy omaan lähikouluun, mutta oppilaan huoltajat voivat hakea perusopetuspaikkaa myös siitä koulusta, jossa oppilas on valmistavan opetuksen saanut. (Helsingin kaupunki, 2019.)

Toisena valmistavan opetuksen järjestämismuotona on inklusiivinen opetus, joka on Opetushallituksen (2017, 4) mukaan useissa kunnissa koettu esi- ja alkuopetusikäisille toimivana. Esimerkiksi Helsingissä valmistavan opetuksen suhteen on siirrytty menetelmään, jossa 6–8-vuotiaiden (esiopetusikäisten sekä 1.–2.-luokkalaisten) valmistava opetus järjestetään omassa lähipäiväkodissa tai -koulussa suomenkielisessä opetusryhmässä. Oppilaat noudattavat suomenkielisessä opetusryhmässä kuitenkin valmistavan opetuksen opetussuunnitelmaa. Valmistavan opetuksen päätyttyä oppilas jatkaa samassa opetusryhmässä, ”kotiluokassaan”, perusopetuksen oppilaana. (Helsingin kaupunki, 2019.) Tämänkaltaisen lähestymistapa voidaan nähdä tukevan valmistavan opetuksen ydintavoitteita sikäli, että kotoutuminen toteutuu joustavammin ilman siirtoja koulusta toiseen. Myös vuorovaikutussuhteet ovat pysyvämpiä; opettajan ja oppilaan sekä opettajan ja kodin välinen yhteistyö ja keskinäinen ymmärrys säilyy valmistavan opetuksen ja perusopetuksen ajan eheinä. Nämä tukevat oppilaan kasvua ja kehitystä ja auttavat oppilasta kokemaan osallisuutta omassa lähikouluunsa jo valmistavan opetuksen aikana.

Inklusiivisen opetuksen yhteydessä on tarpeen esitellä inklusion periaatteet. Inklusiolla viitataan vuonna 1994 Espanjan Salamancassa pidettyyn kokoukseen, jossa paneuduttiin koulutuksen yhdenvertaisuuskysymyksiin. Tuolloin Salamancassa tehtiin sopimus (englanniksi Salamanca statement), jonka mukaan tavallisella koululla on oltava velvollisuus ottaa jokainen lapsi vastaan riippumatta lapsen fyysisestä, älyllisestä, sosiaalisesta, emotionaalista, kielellisestä tai muusta statuksesta. (Takala, 2016, 13.) Näin syntyi ajatus inklusiosta eli oppilaan lähikoulun valmiudesta vastaanottaa kaikki oppilaat. Inklusiolla pyritään siihen, että yleisopetus- ja erityisopetusluokat sulautetaan yhteen yhdeksi yhtenäiseksi kouluksi ja oppilas voi osallistua oman lähikoulunsa perusopetukseen.

Takala (2016, 13) toteaa, että inklusio ei ole kuitenkaan pelkkä ajatus lähikouluperiaatteesta, vaan sen taustalla vallitsee laajempi tasa-arvoinen näkökulma. Salamancan sopimukseen osallistuivat lähes sadan eri maan hallitukset ja näin ollen tarve koulutuksen ja erityisopetuksen kehittämiseksi nojaa kansainväliseen viitekehykseen. Inklusiolla pyritään vähentämään syrjäytymistä ja tarjoamaan kaikille yhtäläiset mahdollisuudet tasaverlaiseen ja merkitykselliseen oppimiseen niin, että ketään ei jätetä ulkopuolelle. (ks. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 1994.)

Inklusioajattelussa voidaan erottaa kolme vaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa tavoitteena on tarjota kaikille pääsy opetuksen pariin (access to education). Tämä vaihe voidaan Suomessa nähdä toteutuneen oppivelvollisuuden myötä. Toisena vaiheena inklusioajattelussa voidaan nähdä koulutuksen laadun parantaminen (access to quality education), jonka voidaan nähdä toteutuneen peruskoulu-uudistuksen myötä. Kolmantena vaiheena pidetään opetuksen järjestämisen kehittämistä niin, että jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet huomioidaan riittävin tukitoimin sekä mahdolliset oppimisen esteet poistetaan (access to good learning environment and individual support). Kolmas vaihe käynnistyi lakimuutoksien 1990-luvulla. Tätä kolmatta tavoitetta pyritään yhä opetus- ja kasvatusalalla kehittämään (Opetusministeriö, 2007, 19–20.) Valmistava opetus ja sen kehittäminen voidaan nähdä osaksi tätä inklusioajattelun kolmatta vaihetta.

Nykyään oppilaita opiskelee yhä vähemmän erityisluokissa tai -kouluissa. Inklusiivisen periaatteen toteutuminen ei ole kuitenkaan mahdollista ilman riittävää osaamista, mikä edellyttää sosiaalisia, rakenteellisia ja taloudellisia valmiuksia kohdata oppilaan erityiset tarpeet. Takala (2016, 17) ilmaiseekin Hertzia lainaten, että huonosti ja ilman resursseja toteutettu inklusio voi asettua omia tavoitteitaan vastaan ja syrjäyttää viime kädessä ne oppilaat, joiden oppimispolkua inklusion piti alkujaan kehittää. Moberg ja kollegat (2009, 81) mainitsevat myös integraatioon liittyen, että oppilaan fyysinen sijoittaminen tavalliseen luokkaan ilman tarvittavia tukitoimia ei ole oikein toteutettua integraatiota vaan lähinnä ”säästöintegraatiota”.

Kasvatuksen ja koulutuksen kentällä inklusioajattelua ei ole otettu vastaan täysin myönteisesti. Takala (2016, 17) toteaa, että monet opettajat vastustavat inklusion periaatetta, sillä sen nähdään tuovan opettajille lisätyötä. Opettajat näyttävät pelkäävän myös sitä, että tarvittavia ja riittäviä tukitoimia ei ole saatavilla, jolloin ajaututaan ”säästöintegraa-

tion”. Takala (mts. 20) kirjoittaa kuitenkin, että joidenkin oppilaiden kohdalla erityisluokka tai -koulu on oppilaan kannalta paras vaihtoehto, mutta tällöin päätöksen täytyy perustua täysin oppilaan, ei opettajan tai koulun, etuun.

### 2.2.3 Valmistavan opetuksen opettaja

Valmistavan opetuksen opettajien pätevyyttä ei ole määritelty valtakunnallisella tasolla, joten valmistavaa opetusta voi Suomessa toteuttaa kuka tahansa, jolla on muodollinen opettajan kelpoisuus eli pedagoginen pätevyys. Useimmiten tätä opetusta toteuttaa luokanopettaja tai erityisopettaja (ks. Kyttälä, Sinkkonen & Hautala, 2011, 5.) Esiopetuksen puolella opettajana toimii varhaiskasvatuksen opettaja, joskus myös alkuopettaja.

Kyttälä ja kollegat (2011) pohtivat artikkelissaan valmistavan luokan opettajan kelpoisuutta. He (mts. 7) tuovat esille valmistavan luokan opettajalta vaadittuja erityispedagogisia valmiuksia opettaa suomen kieltä, opettaa yksilön luokkatason mukaisia keskeisiä sisältöjä sekä tunnistaa todelliset oppimisvaikeudet niistä vaikeuksista, joiden taustalla on suomen kielen heikkous. Sen lisäksi kirjoittajat tuovat esiin, että opettajan tulisi ymmärtää ja kunnioittaa kulttuurisia lähtökohtia sekä samalla valmentaa oppilaita suomalaiseen kulttuuriin. Kirjoittajat ihmettelevätkin valmistavan luokan opettajan epäselviä kelpoisuusvaatimuksia työn vaatimukseen nähden. Kyttälä ja kollegat (2011, 7) kirjoittavat: *[k]un otetaan huomioon koko valmistavan opetuksen ongelmakenttä erilaisine haasteineen, tuntuisi kummalliselta, jos valmistavan opetuksen opettajan kelpoisuudeksi riittäisi yksinomaan muodollinen pedagoginen pätevyys, erityisesti, jos siihen ei edes kuuluisi laadullisesti ja määrällisesti riittävää täydennyskoulutusta.*

Myös Opetusalan ammattijärjestö (lyhennettynä OAJ) on ottanut kantaa valmistavan opetuksen opettajien osaamiseen. Ammattijärjestön kannanotossa ilmaistaan huoli sen suhteen, kuinka perusopetuksen valmistavan opetuksen opettajille ei ole määritelty kelpoisuusvaatimuksia eikä osalla ole valmistavan opetuksen kannalta merkittäviä suomi tai ruotsi toisena kielenä -opintoja. Lisäksi OAJ ehdottaa, että opettajien monikulttuurisuustaitoja tulee kehittää ja opinnot tulee sisällyttää pakollisiksi osuuksiksi. (Opetusalan ammattijärjestö, 2015, 10.) Opettajien kulttuurinen, katsomuksellinen tai kielellinen tietämättömyys voi ilmetä opettajan epävarmuutena tai toiseuttamisena. Nyt eri opettajankoulutuksissa ympäri Suomea monikulttuurisuustaitoja opetetaan hyvin vaihtelevasti, mikä

asettaa myös opettajien monikulttuurisuusosaamisen ja ymmärryksen eriarvoiseen asemaan. Monikulttuurisuustaitojen eli eri kieli-, kulttuuri- ja katsomustaustojen ymmärtäminen on yhä ajankohtaisempaa koko Suomessa – ei pelkästään pääkaupunkiseudulla ja muissa suurissa kaupungeissa. Myös Opetus- ja kulttuuriministeriön (2019, 19) esityksessä kiinnitetään huomiota opettajankoulutuksen monikulttuurisuustaitojen kehittämiseen. Tähän lisääntyneeseen tarpeeseen on onneksi herätty. Parhailtaan Turun yliopisto koordinoi Diversity in Education (lyhennetty DivEd) -nimistä hanketta, jolla pyritään kehittämään opettajuuden ja opettajankoulutuksen kieli- ja kulttuuritietoisuutta sekä osaamista. Hanketta rahoittaa opetus- ja kulttuuriministeriö (Dived, 2019.)

Yhtenä keinona vaikuttaa opettajien ja oppilaiden monikulttuurisuustaitoihin eli kulttuurisen moninaisuuden kohtaamiseen on hyödyntää maahanmuuttajataustaisia opettajia sekä heidän osaamistaan ja kokemuksia. Opetus- ja kulttuuriministeriö (2019, 17) näkee, että maahanmuuttajataustaisten opettajien rekrytointia opetus- ja kasvatusalalla tulisi kehittää. Opettajien kielellinen, katsomuksellinen ja kulttuurillinen diversiteetti heijastaisi yleisesti samalla myös laajempaa yhteiskunnan sekä kasvatus- ja koulutusalan monimuotoisuutta sekä vaikuttaisi positiivisesti maahanmuuttajaoppilaiden oppimistuloksiin, itsetuntoon sekä turvallisuuteen (ks. Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019, 17). Myös valmistavan opetuksen kentällä tulisi huomioida edellä mainitut vaikutukset maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin. Kuitenkin monikulttuurisuuden eli kulttuurisen moninaisuuden kohtaamisen rinnalla valmistavan opetuksen opettajalta vaaditaan suomen tai ruotsin kielen opettamisen taitoja. Valmistavan opetuksen yksi tärkeimpiä tavoitteita on kehittää oppilaiden suomen tai ruotsin kieltä niin, että oppilas pystyisi saavuttamaan alkeiskielitaidon ja osallistumaan perusopetukseen. Näin ollen valmistavan opetuksen opettajat ovat kielen oppimisen kannalta avainasemassa. Heidän kielitaitonsa sekä kykynsä opettaa suomea tai ruotsia toisena kielenä on tärkeää.

Vuonna 2017 tehdyssä kandidaatin tutkielmassani tutkin kolmen kantasuomalaisen vähemmistöuskontoa edustavien opettajien kokemuksia uskontoonsa liittyen suomalaisen varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kentällä. Haastateltavan mukaan oppilaat kokivat vähemmistöuskontoa edustavan opettajan vahvuudeksi. Yksi haastateltavista mainitsi, että:

*Kun mä siel [koulussa] liikun ja kuljen niin oppilaat kokee jotenki et heidät hyväksytää, et hei me näytään. Me näytään tavalla tai toisella siellä koulun arjessa myös siellä aikuisten puolella.*

Lisäksi tekemässäni kandidaatin tutkielmassa ilmeni vähemmistöuskontoa edustavan opettajan vahvuusnäkökulma koulu yhteisöissä. Eräs haastateltava mainitsi monikulttuurisen eli kulttuurillisesti moninaisen henkilöstön olevan vahvuus etenkin kielellisesti, kulttuurisesti ja katsomuksellisesti moninaisissa kouluissa. Santoro (2007, 91–92) valaisee tutkielmassani ilmenneeseen näkökulmaan liittyen, kuinka vähemmistökulttuureja edustavat opettajat ovat vahvuutena kasvatusinstituutioissa heidän omakohtaisten kokemusten ja vähemmistökulttuureihin kohdistuvan syvemmän ymmärtämisen kautta.

Toisaalta on kuitenkin huomioitava, että jokainen yksilö tulisi kohdata hänen oman itsensä rakentaman identiteetin kautta eikä yksinomaan henkilön kulttuurin, kielen tai katsomuksen valossa. Lisäksi on huomioitava myös se näkökulma, että valtakulttuurin edustaja voi olla kielellisesti, katsomuksellisesti ja kulttuurillisesti sekä erilaisuuden kohtaamisessa sensitiivisempi ja puolueettomampi kuin esimerkiksi homogeenisessä yhteiskunnassa kasvanut ja koulutautunut ja myöhemmin Suomeen muuttanut yksilö. Pelkästään kuuluminen vähemmistöön tai maahanmuuttajataustaisen statuksen omaaminen ei yksinomaan tee kenestäkään erilaisuuden kohtaamisessa osaavampaa. Olennaista on se, että yksilö ymmärtää erilaiset syrjivät rakenteet, osaa tarkastella niitä kriittisesti sekä kykenee asettumaan vähemmistöjen puolelle.

Kuten aikaisemmin on mainittu, niin valmistavaa opetusta toteutetaan Suomessa hyvin vaihtelevin käytännöin. Luokkamuotoisen valmistavan opetuksen toteuttavan opettajan vahvuutena voidaan nähdä jo rekrytointivaiheessa huomioitavat kielen opettamiseen ja monikulttuurisuustaitoihin liittyvät tiedot ja taidot. Tällöin voidaan jo kohdentaa tietynlaiset pedagogiset vastuut ja tehtävät opettajalle. Sen sijaan inklusiiviseen valmistavaan opetukseen pitäisi olla valmius kaikilla esi- ja perusopetuksen opettajilla.

### **2.3 Opetussuunnitelma**

Opetussuunnitelmat toimivat nimensä mukaisesti koulutuspoliittisina suunnitelmina, joilla opetus- ja kasvatustyötä ohjataan. Niiden laatiminen on monimutkainen prosessi, jonka taustalla vaikuttaa erilaisia lähtökohtia. Kansanen (2014, 22) toteaa, että opetussuunnitelmien laadinnassa on kaksi vaihtoehtoa. Toinen vaihtoehto korostaa oppiaineita,



kun puolestaan toinen kokonaisopetusta. Näistä ensimmäisenä mainittu opetussuunnitelmavaihtoehto vaikuttaa muun muassa peruskoulutasolla, kun taas jälkimmäisenä mainittu sen sijaan pienten lasten opetuksessa (mp.). Opetussuunnitelma-ajattelussa vertaillaan usein kahden eri koulukunnan piirteitä ja niiden vaikutuksia opetussuunnitelmaan. Nämä ovat angloamerikkalainen Deweyn ajatteluun pohjautuva Curriculum -koulukunta sekä saksalainen Herbartilainen Lehrplan -koulukunta. Näistä Lehrplan -ajattelu korostaa opettavien tieteenalojen sisältöjä, kun puolestaan Curriculum -koulukunta arvostaa siinä samassa myös kasvatustavoitteita. Useissa maissa on nähtävissä näiden molempien koulukuntien ajattelua opetussuunnitelmatasolla. (Salminen & Annevirta, 2014, 335.)

Yhtä lailla opetussuunnitelmia voi tarkastella ideologianäkökulman kautta, jotka Michael Schiro (2008, 4–6) jakaa neljään ideologiaan: tieteenalälähtöisyyteen perustuvaan, yhteiskunnalliseen tehokkuuteen perustuvaan, oppilaan yksilöllisyyteen perustuvaan sekä yhteiskunnan rekonstruktioon perustuvaan ideologiaan. Kokoavasti nämä ideologiat lyhyine kuvauksineen on esitelty taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Opetussuunnitelmaideologiat Michael Schiron (2008) mukaan

Opetussuunnitelmaideologia	Lyhyt kuvaus ideologiasta
Tieteenalälähtöinen ideologia ( <i>Social Academic Ideology</i> )	Tieteenalojen sisältöjen, tiedon ja älyn siirtäminen asiantuntijoiden välittämänä oppilaille.
Yhteiskunnalliseen tehokkuuteen perustuva ideologia ( <i>Social Efficiency Ideology</i> )	Yhteiskunnallisen hyödyn tavoittelu niin, että kansalaisista tuotetaan mahdollisimman tehokkaita ja yhteiskunnan tarpeita palvelevia yksilöitä.
Oppilaan yksilöllisyyteen perustuva ideologia ( <i>Learner Centered Ideology</i> )	Oppilaan yksilöllisen kasvun ja kehityksen tavoittelu.
Yhteiskunnan rekonstruktioon perustuva ideologia ( <i>Social Reconstruction Ideology</i> )	Yhteiskunnan uudistaminen oikeudenmukaiseksi ja kaikkia yhteiskunnan toimijoita palvelevaksi. Ideologia sisältää sosiaalisen oikeudenmukaisuuden periaatteita.

*Tieteenalälähtöisessä ideologiassa* yksilöitä tarkastellaan tieteenalan hierarkian näkökulmasta. Hierarkiassa ylimpänä ovat tutkijat ja asiantuntijat, jotka johtavat tieteenalaa tuoden tieteenalaan uutta tietoa. Seuraavana hierarkiassa ovat opettajat, jotka välittävät tutkijoiden ja asiantuntijoiden tuomaa tietoa oppilaille. Hierarkiassa alimpana ovat oppilaat, joiden tehtävänä on ideologian mukaan oppia tieteenalan sisällöt, jotta heistä voi kasvaa ammattitaitoisia tieteenalan sisällä. Hierarkian jokaisen tason yksilöä kuvaa kuitenkin oppimisen ja opettamisen dynamiikka, sillä jokainen omasta positioistaan sekä samalla oppii että on opetettavana. (Schiro, 2008, 25–26.) Tieteenalälähtöisessä opetussuunnitelmaideologiassa riskinä on se, että tieteenalojen sisältöjen varjoon jäävät muut oppimisen ja kehittymisen ulottuvuudet (Mäkinen & Kujala, 2017, 274), jotka ainakin nykyisissä opetussuunnitelmissa näyttäytyy melko korostuneessa asemassa.

Tämän tutkielman kannalta tätä hierarkiaa voidaan tarkastella niin, että ylimpänä ovat ne tutkijat, jotka ovat tuoneet esiin kulttuuriseen moninaisuuteen sekä monikieliseen opetukseen ja oppimiseen liittyvää tutkimustietoa. Näitä tutkimustietoja käytetään pohjana sille, kuinka valmistavan opetuksen opetussuunnitelmia luodaan ja kehitetään. Hierarkian keskitasolla olevat opettajat noudattavat opetussuunnitelmia sekä siinä määriteltyjä sisältöjä ja välittävät niitä hierarkian alimmalla tasolla oleville oppilaille eli valmistavan opetuksen oppilaille.

*Yhteiskunnalliseen tehokkuuteen perustuva ideologia* juontaa juurensa Bobbittin vaatimukseen, että pedagogien tulisi oppia teollisuuden kehittämiä tuotannon tieteellisiä tekniikoita. Tämän ideologian mukaan yksilö kasvatetaan yhteiskunnan funktionaalisuutta ja tehokkuutta ylläpitävään tehtävään, mutta samalla oman merkityksellisen elämän ylläpitämiseen. Koulutettuna yksilönä ei nähdä sellaista, joka tietää, mitä tarkoituksenmukainen ja tehokas toiminta on vaan sellaista, joka toimii sen mukaisesti. Oppiminen nähdään opetussuunnitelmaideologian mukaan havaittavissa olevan käytöksen muutoksena, joka johtaa tiettyjen toimintojen suorituskykyyn. Oppiminen edellyttää tekemistä ja harjoittelua, ja tällöin puhutaankin jo ”learning-by-doing” lähestymistavasta. (Schiro, 2008, 51–64, 80)

*Oppilaan yksilöllisyyteen perustuvan ideologian* mukaan koulun tulisi suuntautua lapsen ympärille, jolloin lapsen tarpeet ja kiinnostuksen kohteet asemoituvat muiden tarpeiden edelle. Oppimiskäsityksenä nähdään konstruktivismin mukaisesti se, että yksilö oppii ja kehittyy oman aikaisemman kognitiivisen rakenteen varassa. Tätä ideologiaa noudattavat

pedagogit ovat pääosin kiinnostuneita kasvusta ja oppimisesta – tietoa opitaan konstruktivisesti kokemuksellisen oppimisen kautta eikä tarkkarajaisina tieteenalojen sisältöjä opetellen. (Schiro, 2008, 91– 109)

*Yhteiskunnan rekonstruktioon perustuva ideologia* otaksuu yhteiskunnan kohtaavan monia sosiaalisia, yhteiskunnallisia ja terveydellisiä ongelmia. Ideologian mukaan monet näistä ongelmista ovat syvällä sosiaalisissa rakenteissa ja piilo-opetussuunnitelman välittämänä ne hienovaraisesti muokkaavat oppilaita joko uusintamaan tai jopa pahentamaan näitä ongelmia. Yhteiskunnan rekonstruktioon perustuva ideologia näkee koulutuksen tämän kehän katkaisijana ja samalla muutoksen mahdollistajana. (Schiro, 2008, 133)

### **2.3.1 Suomalainen koulutuspolitiikka ja opetussuunnitelmat**

Suomalaisen koulutuspolitiikka on järjestäytynyt ja hierarkkinen. Koulutuksen pääperiaatteet ja lait määrittää eduskunta mutta valtioneuvosto ja sen koulutuksesta vastaava opetus- ja kulttuuriministeriö ovat vastuussa koulutuspolitiikan suunnittelusta ja toimeenpanosta eli valtakunnallisista tavoitteista sekä tarkemmista tuntijaoista. (Jyrhämä, Hellström, Uusikylä & Kansanen, 2016, 43). Opetus- ja kulttuuriministeriön toimialaan kuuluu muun muassa opetus, varhaiskasvatus sekä tiede.

Opetushallituksen tehtävänä on laatia opetussuunnitelmien perusteet, jotka toimivat valtakunnallisena määräyksenä normatiivisine teksteineen (Opetushallitus, 2020a). Niissä ilmaistaan ainakin opetuksen tavoitteet ja opetettavat tieto- ja taitosisällöt, mitkä valikoidut yhteiskunnallisesti tärkeinä pidetyistä tiedoista ja taidoista, oppimiskäsityksistä sekä oppilasarvioinnin periaatteista (ks. Kansanen, 2014, 22). On hyvä muistaa, että nämä yhteiskunnallisesti tärkeinä pidetyt tiedot ja taidot sekä arvopohja ovat aina omaan aikaansa ja kontekstiinsa sidottuja, sillä yhteiskunnan muuttuessa ja kehittyessä myös koulutuspoliittiset tavoitteet muuttuvat.

Peruskoulu-uudistuksen sekä koulutuksen kehittymisen myötä opetussuunnitelmajärjestelmä on muotoutunut yhä laajemmaksi verkostoksi. Jaan tässä tutkielmassa järjestelmän sekä horisontaaliseksi että vertikaaliseksi verkostoksi. Horisontaalisesti opetussuunnitelmat voidaan jakaa niin, että ainakin varhaiskasvatukselle, esiopetukselle, perusopetukselle, taiteen perusopetukselle, lukiokoulutukselle että maahanmuuttajakoulutukselle on

oma valtakunnallinen opetussuunnitelman perusteet -asiakirja, josta jokaisesta muodostuu vertikaalisesti yhä tarkemmat opetussuunnitelmat. Vertikaalinen opetussuunnitelma hierarkia rakentuu niin, että valtakunnallisista opetussuunnitelmien perusteista muodostuu koulutuksen järjestäjien omat kuntakohtaiset opetussuunnitelmat. Kunnissa järjestettävän opetuksen on perustuttava kunnan valmistelemaan ja hyväksymään opetussuunnitelmaan. Vuodesta 1994 alkaen myös koulut ovat liittyneet tähän järjestelmään tarkentaen oman koulukohtaisen opetussuunnitelman – myös omaleimaistuminen sallittiin. Näin vertikaalinen opetussuunnitelma verkosto sai lisäksi yhden uuden ulottuvuuden. Lisäksi vastikään 2010-luvulta alkaen opetussuunnitelma järjestelmä on kehittynyt kohdistumaan myös oppilaaseen, jolle voidaan tarvittaessa laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämisestä koskeva suunnitelma (lyhennettynä HOJKS). (Jyrhämä ym., 2016, 56–57; Rokka, 2011, 4)

Opetussuunnitelmissa tapahtuu jopa lyhyelläkin aikavälillä pieniä muutoksia. Tämä on perusteltua, sillä muutoksilla pyritään vastaamaan yhteiskunnan uusiin sekä toisinaan äkillisiin tarpeisiin. Toisaalta koulutuksen muuttuminen ja erityisesti oppiainejako muutokset ovat hitaita, sillä ne edellyttävät uusien sisältöjen mukaisesti opettavia päteviä opettajia. Tämä vaikuttaa aikaisemmin mainittuun tieteenalalähtöistä opetussuunnitelmaideologiaa myötäilevään asiantuntijakehään, mikä on yhtenä syynä sille, miksi opetussuunnitelmien suurempien linjojen muutokset ovat haastavia (ks. Jyrhämä ym., 2016, 45.) Lisäksi edeltävänsä kumoavat opetussuunnitelmat eivät muuta käytänteitä kovinkaan nopeasti, vaikka käsitteet ja arvot muuttuisivatkin. Antikainen, Rinne ja Koski (2013, 197) tuovat esiin sen, että ideaalien ja käytäntöjen välimaasto voi olla suuri, jolloin puhutaan Svingbyä lainaten opetussuunnitelmarunoudesta. Tällä viitataan siihen retoriikkaan, jota opetussuunnitelmatason teksteissä tuotetaan oikeuttaen tietynlaiset koulun toiminnot.

Antikainen ja kollegat (2013, 205) mainitsevat opetussuunnitelmien muuttuneen yhä yksilöllisyyttä korostavammaksi (vrt. aikaisemmin mainittuun oppilaan yksilöllisyyteen perustuvaan opetussuunnitelmaideologiaan). Tällä yksilöllisyyttä korostavalla suuntauksella on kuitenkin myös riskinsä, sillä yksilöiden ja koulutusorganisaatioiden välinen kilpailu kasvaa. Kilpailun kasvaessa puolestaan koulutuksellisen tasa-arvon periaatteet vahingoittuvat (ks. Antikainen ym., 2013, 369).

Rokka (2011) tutki väitöskirjassaan peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteita yhteiskunnallisten ja poliittisten painotuksien näkökulmista. Sen sijaan Riitaoja (2013) tutki väitöskirjassaan toiseuksien rakentumista

vuosien 1970, 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmia apuna käyttäen. Molemmissa väitöstutkimuksissa ilmenee, että opetussuunnitelmat ovat modifioituvia asiakirjoja, jotka pyrkivät vastaamaan erilaisiin muutospaineisiin. Sekä Rokka (2011, 6) että Riitaoja (2013, 155–159) havaitsivat, että yhteiskunnan perustana toimii vahva käsitys suomalaisuudesta, mutta samalla yhteiskuntaa kuvaillaan monikulttuuriseksi ja kansainväliseksi. Jyrhämä ja kollegat (2016, 60) kirjoittavat, että kansakouluaikoina opetussuunnitelmissa korostettiin isänmaallisuutta, joka myöhemmissä opetussuunnitelmissa on muuttunut suvaitsevaksi eettisyydeksi ja ekologiseksi vastuullisuudeksi, monikulttuurisuuden ymmärtämiseksi, ideaksi maailmankansalaisuudesta sekä lopulta kestäväksi elämäntavaksi.

Näiden virallisten dokumentoitujen opetussuunnitelmien lisäksi kouluissa vallitsee myös piilo-opetussuunnitelma. Piilo-opetussuunnitelman käsitteeseen alettiin kiinnittää huomiota tarkemmin 60–70-luvuilla mutta Immanuel Kant ilmaisi jo 1700- ja 1800-luvun vaihteessa piilo-opettamiseen liittyviä ajatuksia, jonka mukaan lapsia ei lähetetä kouluun siksi, että he oppisivat ainesisältöjä vaan tottuisivat istumaan hiljaa ja seuraamaan opettavia asioita huolellisesti (Broady, 1991, 101–102.) Tällä viitataan ytimekkäästi koulujen arkipäiväisessä todellisuudessa tapahtuvaan niin tietoiseen kuin tiedostamattomaan piilo-opettamiseen, johon kuuluu esimerkiksi koulun kirjoittamattomien sääntöjen ja halutun käyttäytymisen sisäistäminen, opettajien ja oppimateriaalien sisällöissä esiintyvien – jopa toiseuttavien – asenteiden omaksuminen (ks. Mikander, 2016) sekä koulun toimintakulttuurin hyväksyminen. Lisäksi piilo-opetussuunnitelman välittämänä oppilas omaksuu käsityksen itsestään oppijana sekä koulunkävijänä (Antikainen ym., 2013, 255–262.)

Piilo-opetussuunnitelman käsitteellä tuodaan kriittisesti esiin koulutuksen piilofunktioita. Giddens ja Sutton (2017, 807) ilmaisevat piilo-opetussuunnitelman olevan keino, jolla oppilaat hyväksyvät järjestyksen, hierarkian, ja passiivisuuden vallitsevaa tilaa kohtaan. Kriittisessä näkökulmassa piilo-opetussuunnitelma voidaan Giddensin ja Suttonin (2017, 808) mukaan pitää Illichin teoriaan nojaten oman sosiaalisen aseman ymmärtämisenä ja siinä silti pysymisenä. Antikainen ja kollegat (2013, 258) tuovat esiin näkemyksen piilo-opetussuunnitelmaa kohtaan. He viittaavat Durkheimin ajatukseen, jossa tietyillä toimintatavoilla ja niiden oppimisella on sosiaalisen yhteisön kiinteyttä ylläpitävä funktio.

## 2.4 Kulttuurinen diversiteetti

Yhteiskunnat ovat jatkuvasti muutoksen alla. Kasvatus tai opetus tulee tuskin koskaan saavuttamaan pistettä, jolloin kehitys nähtäisiin tarpeettomana. Opetus- ja kasvatusala onkin alati kehittyvä, sillä tavoitteiden, menetelmien ja arvojen suhteen tapahtuu jatkuvaa muutosta. Parhailaan suomalainen yhteiskunta on muuttunut yhä enenevin määrin kielellisesti, katsomuksellisesti, kulttuurillisesti, etnisesti sekä myös ääri-ideologiallisesti moninaisemmaksi. Lisääntyvän maahanmuuton myötä myös opetus- ja kasvatusalan on kyettävä pysymään näiden muutoksien rinnalla. Jotta muutosta voisi tapahtua, on kyettävä havaitsemaan koulutuksen ja kasvatuksen mahdolliset ongelmakohdat sekä ennen kaikkea löytämään niihin ratkaisuja. Erityisesti vähemmistöryhmien – tässä tapauksessa maahanmuuttajien – koulutukselliseen tasa-arvoon ja oikeudenmukaisuuteen on syytä kohdistaa huomiota. Tomperi ja kollegat (2005, 18) toteavat, että opettajankoulutuslaitoskaan ei riittävästi kykene näkemään, että koulutus kytkeytyy valtaan ja etuoikeutettujen eli enemmistöryhmän etuihin ja maailmankuvaan. Samaa ilmaisee Broady (1991, 14) ja kirjoittaa, että opettajat elävät sitkeästi siinä uskossa, että koulu tukee jokaisen oppilaan henkilökohtaista kypsymistä itsenäiseksi ja tasapainoiseksi ihmiseksi. Näiden uskomusten sekä puolueellisten rakenteiden rikkomiseksi tarvitaan kriittistä kasvatusta. Kriittisellä pedagogiikalla pyritään siihen, että sortavat ja epäoikeudenmukaiset rakenteet purkautuisivat, jotta opetus- ja kasvatus olisi oikeudenmukaista, vapaata, demokraattista ja ennen kaikkea tasavertaista.

Erityisesti kulttuurisesta moninaisuudesta puhuttaessa näkökulma on usein kulttuurien kohtaamisessa, jolloin vaarana on kohdata toiset kulttuurit niiden ennakkotietojen määrittelemänä. Kulttuurisesta diversiteetistä puhuttaessa moninaisuus tuleekin nähdä yli kulttuuri- ja kielirajojen. Tällä viitataan siihen, että kulttuurista moninaisuutta ilmenee myös esimerkiksi eri kulttuuri- ja kieliryhmien sisällä – ei pelkästään kulttuuri- ja kieliryhmien välillä. Giddens ja Sutton (2017, 677) käyttävät tästä käsitettä superdiversiteetti (englanniksi super-diversity) sekä antavat esimerkkinä Englantiin muuttaneet somalialaiset, joiden taustat ovat hyvin vaihtelevia: osa heistä on maahanmuuttajia tai pakolaisia, osa puolestaan Englannin kansalaisia. Silti heitä kaikkia yhdistää tavalla tai toisella somalialaisuus.

### 2.4.1 Toiseus ja toiseuttaminen

Erilaisuuden kohtaamisessa voidaan helposti sortua niin kutsuttuun toiseuttamiseen, jota tässä tutkielmassa käsitellään kulttuuritutkimuksen lähtökohdista. Toiseudella (englanniksi *otherness*) viitataan Baumanin (1997, 53–54) mukaan ihmisten jakoa sisä- ja ulkoryhmiin sekä ihmisjoukkona että asenteina heitä kohtaan. Tämä vastakkaisasettelu onkin merkittävässä asemassa sikäli, että omaa sisäryhmää voi pitää vain ”meinä” silloin, kun toiset nähdään ”heinä”. Löytty (2005, 162) kirjoittaa toiseuden nojaavan vieraan ja tutun välissä ilmenevään valtasuhteeseen, jossa toinen arvotetaan toista vähempiarvoiseen asemaan. ”He” edustaa siis ryhmää, johon yksilö ei voi tai halua kuulua, ja näkemys heitä kohtaan on hajanainen. Puolestaan ”me” edustaa ryhmää, johon yksilö samastuu. Nämä erot ovat toiseuden käsitteessä oleelliset, sillä ilman eroja ja vastakkainasettelua on vaikea ymmärtää ”toinen”. (Bauman, 1997, 53,153.)

Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toiseus ilmenee yksilön ennakkotietojen varjossa; sisäryhmän jäsen kohtaa ”toisen” eli ulkoryhmän niiden tietojen ja tunteiden pohjalta, joita omaa esimerkiksi maahanmuuttajia kohtaan. (Löytty, 2005, 168). Ulkoryhmä (esimerkiksi joissakin tapauksissa maahanmuuttajat) voidaan nähdä arvaamattomana, sillä ryhmän käyttäytymistä ja toimintaa ymmärretään varsin vähän. Lisäksi ulkoryhmään kohdistuvat syytökset tai epäilykset uskotaan ja ennen kaikkea halutaan nähdä tosina. Tilanne on päinvastainen, kun omaan sisäryhmään tai sen jäseneseen kohdistuu negatiivisia syytöksiä tai epäilyksiä, jolloin sisäryhmä kokee tehtäväkseen puolustaa ja kumota väitteet. (Bauman, 1997, 53–57.)

Sisä- ja ulkoryhmien välisen jännitteeseen ja sen seurauksesta ilmenevään kanssakäymiseen liittyen Bauman (1997, 66–69) tuo esiin Batesonin ehdottaman käsitteen, *skismoittumisen* (englanniksi *schismogenesis*), joka voidaan jakaa symmetriseen tai komplementaariseen skisoittumiseen. Symmetrisellä skismoittumisella viitataan siihen, että kumpikin ryhmä kohtaa toisensa uhon kautta – symmetrisellä eli tasasuhtaisella käyttäytymisellä. Sen sijaan komplementaarisella skismoittumisella viitataan sellaiseen kanssakäymiseen, jossa toinen osapuoli lujittaa ja vastapuoli puolestaan löysää voimiaan. Tyyppillisesti tätä symmetristä skismoittumista esiintyy silloin, kun toinen on hallitseva ja toinen alistuva osapuoli. Näiden kahden edellä mainitun kanssakäymisen lisäksi on vastaavuoroisuuteen taipuva lähestymistapa, jossa kumpikin osapuoli tarjoaa toiselle sitä, mitä

itse tarvitsee – tällöin kyse on ikään kuin keskinäisestä riippuvuudesta (Bauman, 1997, 66–69.)

Lehtonen (2004, 253) tuo esiin puolestaan Lévi-Straussin ja Baumanin esittämiä ihmiskunnan historiassa käytettyjä keinoja toiseuden kohtaamisessa. Yhtenä keinona on ollut toiseuden kohtaaminen siten, että toiset ajettiin pois, esimerkiksi vangitsemalla, karkottamalla, tilallisella erottamisella tai liikkumisvapauden rajoittamisella. Toisena keinona Lehtonen (2004, 253) esittää toiseuden hävittämisen assimilaatio -keinoin; toisten muuttaminen meidän kaltaisiksi. Samankaltaisia toimintatapoja, kuten psykologista karkottamista ja toisten muovaamista vähemmän erilaisiksi eli karkeasti jaoteltuna ”lähde tai muutu meidän kaltaiseksemme” -ajattelutapaan nojautuvia asenteita, on edelleen havaittavissa. Nämä edellä mainitut keinot mukailevat aikaisemmin mainittua komplementaarista skismoittumista, sillä hallitsevampi osapuoli hyväksyy vähemmistön vain tietyin ehdoin (ks. Bauman, 1997, 68). On tärkeää huomioida, että Bauman (mp.) mainitsee molempien edellä mainittujen lähestymistapojen johtavan todennäköisemmin suhteen rikoutumiseen.

Assimilaatioon liittyen suomalaisuus voidaan erehdyttävästi nähdä normatiivisena, jos suomalaisuuden sisäisiä eroja ja superdiversiteettiä ei tuoda riittävästi esille. Tällöin kaikki tästä normatiivisuudesta poikkeava koetaan erilaisena ja samalla muut arvotetaan sen perusteella, kuinka lähellä he ovat suomalaisuutta (Lehtonen & Löytty, 2003, 9.) Vaarana on, että esimerkiksi maahanmuuttajat hyväksytään paremmin sen perusteella, kuinka lähellä heidän kulttuurinsa, tapansa, tottumuksensa, ulkonäkönsä, uskontonsa tai esimerkiksi kielensä ovat suomalaisuutta. Enzensberger (2003, 35) lisäksi väittää, että maahanmuuttajan vauraus vaikuttaa myös vastaanottavan maan vastaanottoasenteisiin; mitä korkeammin koulutettu tai vauraampi, niin sitä parempi vastaanotto. Näin ollen mitä köyhempi yksilö on, sitä erilaisemmaksi hänet asemoidaan ja sitä myötä toiseutetaan.

Dervin (2013, 88–89) perustellusti tuo esiin sen, että kulttuurien vertaileminen on ollut opetuksessa vahva työkalu kulttuurien välisen tietoisuuden aikaansaamiseksi, mutta siihen kytkeytyy kuitenkin riskejä niin etnosentrisyyttä, ksenofobiaa kuin ksenofiliaa ihanovien diskurssien käyttöön. Tällöin kulttuureita ei onnistuta tarkastelemaan perspektiivistä riippuvaisena, historiallisena ja ihmisten liikehdinnän vääristämänä. Philipsiin viitaten Dervin (mp.) mainitsee, että kulttuurien hierarkkinen tarkastelu johtaa siihen, että



jotkut kulttuurit nähdään toistaan parempina tai kehittyneempinä. Samansuuntaista kirjoittavat Arvonen ja kollegat (2010, 23) korostaen, että kulttuuri on dynaamista ja maahanmuuttajaperhe voi luoda oman kulttuurinsa yhdistäen aikaisemman kulttuuripiirinsä nykyiseen. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, kuinka perheet saattavat juhlia oman kotimaansa juhlia, kuten eid-juhlia sekä samalla myös Suomessa yleisesti vietettäviä juhlapäiviä, kuten joulua, juhannusta tai vappua.

Riitaoja (2013, 349–350) tutki toiseuttamista koulutasolla ja havaitsi, että 1985–2004 vuosien valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa sekä koulun diskursiivisissa käytännöissä poikkeavaksi oppilaaksi tuotettiin ei-valkoinen, ei-suomalainen tai -suomenkielinen, ei-keskiluokkainen, ei-sekulaari luterilainen, ei-heterodydinperheessä asuva sekä osaamis- ja käyttäytymistavoitteita noudattamaton oppilas. Tomperi ja kollegat (2005, 19) ovat yhtä mieltä siitä, että koulu tarjoaakin monia piiloviestejä siitä, keitä kasvatetaan: juurikin keskiluokkaisia, suomalaissyntyisiä, vaaleaihoisia, heteroseksuaaleja ja luterilaisia oppilaita. Tomperin ja kollegoiden (2004) sekä Riitaojan (2013) vuosien takaisten kirjoitusten jälkeen voidaan todeta suomalaisen kasvatus- ja opetusalan kehittyneen erilaisuuden kohtaamisessa yhä tasa-arvoisempaan ja valveutuneempaan suuntaan. Edelleen tämän tutkielman kannalta olevan kulttuurisen moninaisuuden ja valmistavan opetuksen saralla on kuitenkin kehittämisen varaa.

Gloabalistumisen myötä sekä yhteiskunnassa että tarkemmin kasvatus- ja koulutusyhteisöissä kohdataan moninaisuutta aikaisempaa enemmän. Lehtonen ja Löytty (2003, 8, 13) toteavat, että pelkällä erilaisuuden suvaitsemisella ei ratkota ongelmia toiseuden kohtaamisessa vaan ihmisten tulisi kehittyä näkemään erilaisuus normaalina ja oppia löytämään avoimempia toimintatapoja sen kohtaamiseksi (ks. Saarikoski & Kovero, 2013, 11–12). Erilaisuus voidaan onnistuneesti kohdata siten, että tiedostetaan myös oman sisäryhmän keskinäinen erilaisuus. Tätä lähestymistapaa tukee ajatus superdiversiteetistä sekä siitä, kuinka ihmiset tulee kohdata heidän itsensä rakentaman identiteetin välittämänä eikä kulttuuriseen, katsomukselliseen, kielelliseen, sukupuoliseen tai seksuaaliseen suuntautumiseen kohdistuneiden ennakkokäsitysten tai olettamuksien varjostamana (ks. Hautakorpi, Jääskeläinen, Lempinen, Niittymäki, Onwen-Huma, Pirttijärvi & Kajander, 2015, 12–13).

## 2.4.2 Maahanmuutto Suomessa

Suomessa on ollut pitkään erityisesti työperäistä maastamuuttoa. Vasta 1990-luvun vaihteen jälkeen Suomeen on tullut kasvava määrä maahanmuuttajia. Se, kenet määritellään maahanmuuttajiksi, vaihtelee. Maahanmuuttajista puhuttaessa saatetaan eri tilastoissa ja etenkin arkikielessä tarkoittaa joko ulkomaalaistaustaisia, vieraskielisiä, ulkomaan kansalaisia, ulkomailla syntyneitä henkilöitä tai turvapaikanhakijoita ja pakolaisia. Työ- ja elinkeinoministeriö (2019a; 2019b) sekä Tilastokeskus (2019a) tarkentavat, että käsitteellä *ulkomaalaistaustainen* viitataan sellaiseen henkilöön, jonka joko molemmat tai vain ainoa tiedossa oleva vanhempi on syntynyt ulkomailla. Näistä ulkomaalaistaustaisista osa on itsekin syntynyt ulkomailla, jolloin heitä kutsutaan maahanmuuttajiksi. Mikäli ulkomaalaistaustainen henkilö on syntynyt Suomessa, hänestä käytetään käsitettä toisen sukupolven ulkomaalaistaustainen. *Vieraskieliseksi* puolestaan kutsutaan sellaista henkilöä, jonka rekisteröity äidinkieli on muu kuin suomi, ruotsi tai saame riippumatta siitä, missä on syntynyt. *Ulkomaan kansalaiseksi* kutsutaan henkilöä, jolla ei ole Suomen kansalaisuutta. On huomioitava kuitenkin, että monella Suomen kansalaisuuden omaavalla voi olla myös toisen tai usean maan kansalaisuus. (Työ- ja elinkeinoministeriö, 2019b.)

Pakolaisella viitataan yleiskielessä sellaiseen ulkomaalaiseen henkilöön, joka on paennut kotimaastaan pelon, vainon, sodan tai turvattomuuden takia. Pelon tai vainon taustalla voi olla poliittinen mielipide, uskonto, syntyperä, kansallisuus tai yhteiskunnallinen ryhmä. Sen sijaan suppeampi versio pakolaisasemasta määritellään Geneven pakolaissopimuksen mukaisesti niille turvapaikanhakijoille, joille on myönnetty turvapaikka (Sisäministeriö, 2020).

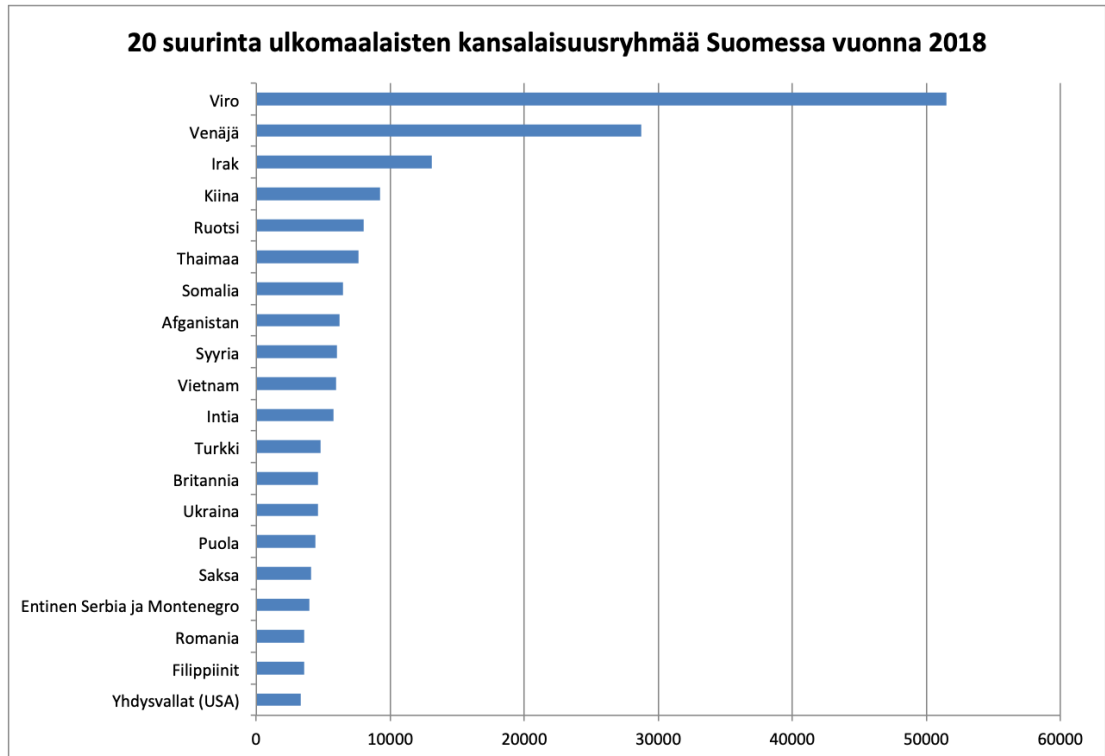
Maahanmuuttajaksi voidaan määritellä monen eri taustan omaava henkilö, mutta pääajatuksena maahanmuuttajuudelle on Suomeen pidemmäksi aikaa muuttavasta yksilöstä. Maahanmuutto voi perustua myös joko vapaaehtoisuuteen tai pakkoon. Maahanmuuttaja voi olla ulkomaan kansalainen ja vieraskielinen pakolainen, josta tyypillisenä esimerkkinä 2010-luvulla ovat irakilaiset tai syyrialaiset. Maahanmuuttaja voi olla myös EU-maiden välillä liikkuva ulkomaan kansalainen sekä vieraskielinen, josta tyypillisenä esimerkkinä ovat Virosta Suomeen muuttaneet henkilöt. Lisäksi maahanmuuttoon lasketaan usein myös paluumuuttajat, jolloin puhutaan henkilöistä, joilla on suomalaiset sukujuuret

tai muutoin läheiset yhteydet Suomeen. Paluumuuttaja voi olla Suomen kansalainen, syntyperäisen suomalaisen jälkeläinen, Inkerin siirtoväkeen kuulunut tai Suomen armeijassa toisen maailmansodan aikana palvellut henkilö. (Maahanmuuttovirasto, 2020.)

Maahanmuutto ja maastamuutto ovat olleet osa Suomea jo pitkään mutta niiden taustalla vaikuttavat syyt, määrät ja seuraukset ovat vaihdelleet. 1900-luvulla Suomesta muutti sekä Pohjois-Amerikkaan että Ruotsiin runsaasti suomalaisia työn ja parempien mahdollisuuksien perässä. Vasta 1990-luvulla maahanmuutto Suomeen lisääntyi merkittävästi, minkä seurauksena vuonna 1999 säädettiin laki maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta (493/1999). Suomen liityttyä Euroopan Unioniin ja sen sisällä määritelty vapaa liikkuvuus lisäsi myös maahanmuuttoa 2000-luvulla yhä enemmän myös työn ja opiskelun vuoksi. (Työ- ja elinkeinoministeriö, 2019a.)

Vuonna 2017 koko Suomen väestöstä oli Tilastokeskuksen (2019a) mukaan 7% ulkomaalaistaustaisia, mikä on väkimäärältään 384 123 henkilöä. Ulkomaan kansalaisia asui Suomessa vuonna 2017 lähes 250 000 henkilöä ja vuonna 2018 luku nousi lähes 258 000:een. Suomeen muutetaan erilaisin perustein. Vuoden 2017 tilastotietojen perusteella EU:n ulkopuolelta tulleiden ensimmäinen oleskelulupa Suomeen on myönnetty 35% perhesyiden perusteella. Työn perusteella oleskelulupa on myönnetty 26%:lle ja opiskelun puolestaan 20%:lle. Kansainvälisen suojelun perusteella ensimmäinen oleskelulupa on myönnetty 14%:lle ja kiintiöpakolaisen statuksella puolestaan vain 4%:lle. EU-kansalaisille puolestaan rekisteröinnit ovat lähestulkoon kirjattu työn (51%) tai perheen (22%) perusteella (Tilastokeskus, 2019b; Työ- ja elinkeinoministeriö, 2019b.)

Suomen selvästi suurin ulkomaalaisten kansalaisryhmä vuonna 2018 oli virolaiset, joita oli yli 50 000. Toiseksi suurin ryhmä on venäläiset, joita puolestaan oli yli 25 000. Seuraavaksi tilastossa tulevat irakilaiset, kiinalaiset sekä ruotsalaiset (ks. kuvio 1). Suurin vieraskielisten ryhmä vuonna 2018 oli venäjä, jonka jälkeen tilastossa seuraavat ovat viro (eesti), arabia, somalia ja englantia. (Tilastokeskus, 2019b; Tilastokeskus, 2019c.)



KUVIO 1. Suurimmat ulkomaalaisten kansalaisuusryhmät Suomessa 2018 (Tilastokeskus, 2019b)

Työ- ja elinkeinoministeriön (2019b, 7) mukaan Suomen väkiluvun kasvuun vaikuttaa tällä hetkellä ainoastaan maahanmuutto. Ilman maahanmuuttoa Suomen väkiluku pieneneisi. Lisäksi Työ- ja elinkeinoministeriö (2019b, 21–25) korostaa, että Suomi tarvitsee työperäistä maahanmuuttoa, sillä se vaikuttaa positiivisesti julkiseen talouteen. Maahanmuuttajien työpanos on erityisesti Uudellamaalla erityisen merkittävä. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2019, 15) mukaan vuonna 2017 ulkomaalaistaustaisista työkäisiä eli 15–64-vuotiaista oli 75%, kun vastaavasti suomalaistaustaisista vain 61%. Työmarkkinoilla koettu syrjintä, verkostojen puute sekä työnantajien tottumattomuus vaikuttavat kuitenkin maahanmuuttajien työelämän vastaanottavuuteen (Työ- ja elinkeinoministeriö, 2019b, 28–29.) Opetus- ja kulttuuriministeriö (2019, 16) ilmaiseekin huolenaiheekseen maahanmuuttajien heikon työllisyysasteen sekä sen, että monet maahanmuuttajataustaiset ovat ylikoulutettuja vastaaviin työtehtäviinsä nähden. Nämä näkökulmat on tärkeä ottaa huomioon myös opetus- ja kasvatusalalla.

1990-luvun maahanmuuttajat asettuivat lähinnä Helsinkiin, josta myöhemmin osa on muuttanut maan sisällä myös muihin kaupunkeihin. Vuonna 2017 ulkomaalaistaustaisten

osuus oli suurin pääkaupunkiseudun lisäksi Ahvenanmaan kunnissa, Korsnäsissä, Närpiössä sekä Turussa. Kuntien vastaanottosopimusten vuoksi ulkomaalaistaustaisen väestön määrä on runsasta myös muualla Suomessa. (Tilastokeskus, 2019a.) Pakolaisten sijoittaminen kuntiin ja kasvanut maahanmuutto ovat lisänneet maan muiden osien ulkomaalaistaustaista väestöä. Viime vuosina muualla Suomessa asuvan maahanmuuttajaväestön muuttoliike Uudellemaalle on ollut melko vilkasta ja Tilastokeskuksen arvion mukaan pääkaupunkiseudulla asuu 2030 vuonna 350 000 vieraskielistä. (Työ- ja elinkeinoministeriö, 2019b, 13.) Suomessa Työ- ja elinkeinoministeriön (2019b, 15) mukaan alueellinen etninen segregatio on melko maltillista muihin Pohjoismaihin verrattuna. Suomalaisten ja ulkomaalaissyntyisten alueellinen segregatio on Turussa voimakkaampaa kuin muissa suurissa kaupungeissa.

Näiden edellä mainittujen tietojen ja arvioiden perusteella myös kasvatus- ja koulutustoimintaa on kehitettävä vastaamaan vieraskielisten henkilöiden ja heidän perheenjäsentensä kouluttautumiseen etenkin pääkaupunkiseudulla mutta myös muissa Suomen maakunnissa kuten Varsinais-Suomessa. Eriytymisen ja syrjäytymisen ehkäisyyn sekä osallisuuden tukemiseen on kiinnitettävä huomiota. Tämän tutkielman kannalta tärkeä näkökulma on valmistavassa opetuksessa ja sen laadussa, jotta maahanmuuttajaoppilas, jonka kielelliset taidot eivät vielä riitä seuraamaan perusopetusta, pääsee mahdollisimman pian kokemaan osallisuutta suomalaisessa kasvatus- ja koulutusinstituutioissa sekä samalla koko yhteiskunnassa. Kasvatus- ja koulutusinstituutioissa on pyrittävä kehittämään myös kaksisuuntaista integraatiomenetelmiä, jotta sekä enemmistöryhmän että eri vähemmistöryhmien jäsenet oppisivat näkemään ihmisten välisen erilaisuuden normaalina – ja ennen kaikkea erityisesti rikkautena.

### **2.4.3 Maahanmuuttajataustaiset lapset ja -nuoret perusopetuksessa**

Vieraskielisten opiskelijoiden määrät ovat lisääntyneet suomalaisissa kasvatus- ja koulutusinstituutioissa. Pelkästään vuonna 2015 pakolaiskriisin seurauksesta Suomeen saapui noin 32 000 turvapaikanhakijaa, mikä on aikaisempiin vuosiin verrattuna moninkertainen. Hakijamäärät ovat viime vuosina laskeneet merkittävästi, mutta vuoden 2015 hakijat vaikuttavat yhteiskunnallisella tasolla sekä kasvatuksen ja opetuksen kentällä vielä pit-

kään (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019.) Työ- ja elinkeinoministeriön (2019b, 41) mukaan vuonna 2017 Suomessa asui yli 90 000 ulkomaalaistaustaista lasta. Jos laskuihin otetaan mukaan myös ne lapset, joiden vähintään toinen vanhempi on ulkomaalaistaustainen, nousee luku jopa 127 000 lapseen.

Opetus- ja kulttuuriministeriö asetti vuonna 2015 ohjausryhmän valmistelemaan maahanmuuttoasioihin koskien lyhyen ja pitkän aikavälin toimenpiteet. Tätä ohjausryhmää jatkoi vuonna 2018 jatkotyöryhmä, jonka tehtäviin kuuluu muiden muassa maahanmuuttajien koulutuksen ja kotoutumisen seuraaminen. Opetus- ja kulttuuriministeriö on uudistanut lainsäädäntöä sekä koulutuksen rahoituskysymyksiä vastaamaan nykyisiä tarpeita sekä kehittänyt joustavampia opetusrakenteita. Valmistavan opetuksen suhteen rahoitus muuttui niin, että tällä hetkellä sen perusteena toimii oppilaan läsnäolokuukaudet. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019, 9, 12)

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2019, 26–27) sekä Työ- ja elinkeinoministeriön (2019b, 44) mukaan Suomessa on ilmennyt huolestuttavaa tietoa siitä, että PISA -mittauksissa maahanmuuttajien ja kantaväestön välillä olevat oppimiserot ovat OECD maiden yksi suurimmista (ks. myös Jyrhämä ym., 2016, 224). Nämä erot kantaväestöön kohdistuvat sekä ensimmäisen että toisen sukupolven maahanmuuttajiin. Yhtenä tekijänä näihin osamiseroihin nähdään suomen kielen puutteellinen taito. Varhaiskasvatusta ja koulutusta tulee kehittää niin, että lasten ja nuorten oppimistulokset voitaisiin nostaa kantaväestön tasolle. Yhtenä menetelmänä ehdotetaan muun muassa varhaiskasvatukseen osallistumisen edistämistä sekä kielenkehityksen systemaattista seuranta (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019, 27). Lisäksi halutaan tarkempaa tutkimustietoa siitä, mitkä tekijät vaikuttavat näihin heikompiin oppimistuloksiin sekä pilotoidaan ja arvioidaan erilaisia malleja ja niiden vaikutuksia. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019, 26–27.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2019, 28) ilmaisee kuulleen asiiantuntijoiden huolen sen suhteen, että monien maahanmuuttajalasten sekä maahanmuuttajataustaisten lasten huoltajat luottavat maailmallakin tunnetuksi tulleeseen suomalaiseen koulujärjestelmään. Huoltajat eivät kuitenkaan usein ole tietoisia näistä edellä mainituista eroista oppimistulosten välillä. Työryhmä haluaakin kehittää kodin ja koulun välistä yhteistyötä, joka on myös yksi valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteissa (VAOPS, 2015, 10) mainittu tehtävä. Toisena huolestuttavana tietona ilmenee, että monen maahanmuuttajataustaisen oppilaan koulutuksen keskeyttäminen on yleistä. Yhdenvertaisuusongelmat

kohdistuvat erityisesti niihin oppilaisiin, jotka ovat saapuneet Suomeen perusopetuksen loppuvaiheessa. Työ- ja elinkeinoministeriö haluaa kohdentaa tukea erityisesti opintojen nivelvaiheisiin; aikaisemman tiedon valossa on tärkeää tukea erityisesti pakolaistaustaisia, heikomman sosioekonomisen taustan omaavien perheiden lapsia sekä niitä oppilaita, jotka saapuvat Suomeen perusopetuksen loppuvaiheessa. (Työ- ja elinkeinoministeriö, 2019b, 44.)

Kolmas huolenaihe kohdistuu kiusaamisen kokemuksiin. Soilamon (2006, 107) väitöskirjatutkimuksessa ilmeni, että monet ulkomaalaistaustaiset nuoret kokevat kiusaamista kantaväestöä yleisemmin mutta heillä on myös valtaväestöön verrattuna suurempi riski ryhtyä kiusaajaksi. Vaikka Soilamon (2006) väitöskirjatutkimuksesta on jo vuosia aikaa, niin samansuuntaisia tuloksia ilmeni Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen (2019) vuonna 2017 julkaistun kouluterveyskyselyn mukaan. Kyselyn mukaan jopa 40% ulkomailla syntyneistä nuorista sekä kodin ulkopuolelle sijoitetuista ja toimintarajoitteisista on kokenut syrjivää kiusaamista. (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 2019.) Julkaisussa ilmeni, että ulkomaalaistaustaisista 8.–9.-luokkalaisista perusopetuksen oppilaita noin 26–35% oli kokenut kiusaamista ihonväriin, kieleen tai ulkomaalaiseen taustaan perustuen (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 2017, 3–4). Tutkimuksessa ei huomioitu valmistavan opetuksen oppilaita, mikä olisi erittäin mielenkiintoinen tutkimuksen aihe nyt yhä kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisemmassa yhteiskunnassamme.

Opetus- ja kulttuuriministeriö käynnisti aikaisemmin mainitut rakenteelliset ja lainsäädännölliset uudistukset, jotka astuivat voimaan vasta vuoden 2018 alussa (ks. Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019, 16). Näin ollen näiden uudistuksien tuloksia voidaan tarkastella spesifimmin vasta lähiaikoina. Voidaan kuitenkin todeta, että opetus- ja kulttuuriministeriö on valveutunut valmistavan opetuksen sekä yleisesti ulkomaalaistaustaisten koulutukselliseen problematiikkaan.

## 2.5 Koulutuksellinen tasa-arvo ja yhdenvertaisuus

Suomea on pitkään arvostettu koulutuksellisten tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuskysymysten vuoksi (ks. Opetusalan ammattijärjestö, 2016, 2; Antikainen, ym., 2013, 139). Koulutuksellisten mahdollisuuksien eriarvoisuus on vuosikymmenien saatossa Suomessa kaventunut, mutta suomalainen yhteiskunta ja opetus- ja kasvatusala ei ole kuitenkaan vielä 2020-luvullakaan riittävän yhdenvertainen. Antikainen ja kollegat (2013, 127, 368) pohtivat, onko täydellisen koulutuksellisen tasa-arvon saavuttaminen käytännössä edes mahdollista sekä toteavat, että loppupeleissä se on myös ei-toivottava tavoite erityisesti koulutustuotosten eli valikoinnin osalta. Koulutuksellinen tasa-arvo on kuitenkin myös yhteiskunnallisen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden heijastaja sekä uusintaja, minkä vuoksi sitä on pyrittävä aktiivisesti erilaisin toimin edistämään.

Antikainen ja kollegat (2013, 368) jakavat Husénia mukaillen koulutukselliset tasa-arvonäkökulmat suppeiksi ja laajoiksi tulkinnoiksi. Suppeaa koulutuksellista tasa-arvoa tarkastellaan suhteessa lain asettamiin tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta estäviin tekijöihin. Suppean tulkinnan mukaan tasa-arvo ja yhdenvertaisuus on toteutunut, kun muodolliset esteet koulutuksen pääsyyn on poistettu. Sen sijaan laajemmalla tulkinnalla tarkoitetaan niitä tasa-arvolähtökohtia, jotka perustuvat esimerkiksi oppilaan kulttuuriseen, kielelliseen ja sosiaaliseen huono-osaisuuteen. Pohjoismaissa koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmaan sisältyy vahvasti laajan tulkinnan huomioon ottamista. (Antikainen, ym., 2013, 368)

Opetushallitus (2020b) ilmaisee, että koulutuksen järjestäjillä on vastuu tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämässä. Vastuu pohjautuu naisten ja miesten väliseen tasa-arvolakiin sekä yhdenvertaisuuslakiin, jolloin kyseessä on suppean tulkinnan mukaista koulutuksellista tasa-arvoa. Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta (§ 1) määrittelee syrjintäperusteiksi sukupuolen, sukupuoli-identiteetin sekä sukupuolen ilmaisun. Sen sijaan yhdenvertaisuuslain (§ 8) mukaan ketään ei saa syrjiä *iän, alkuperän, kansalaisuuden, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, poliittisen toiminnan, ammattiyhdistystoiminnan, perhesuhteiden, terveydentilan, vammaisuuden, seksuaalisen suuntautumisen tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella*. Koulutuksen järjestäjällä on lain mukaan velvollisuus järjestää sekä tasa-arvo- että yhdenvertaisuussuunnitelma (Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta, § 5; Yhdenvertaisuuslaki, § 6). Koulutukselliseen tasa-arvoon sisältyy siis näkemyksiä sekä tasa-arvosta että yhdenvertaisuudesta, mutta myös





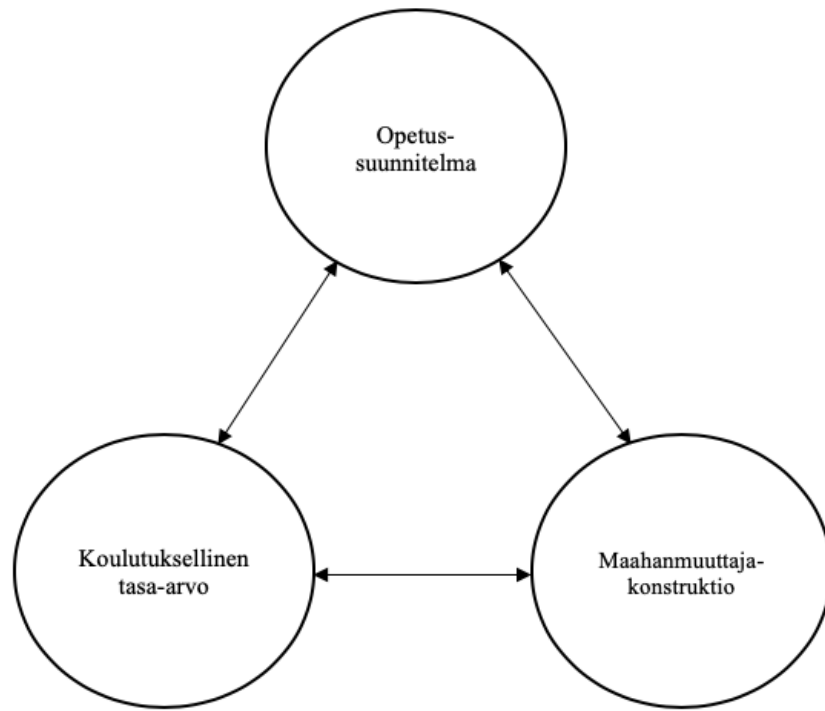
### 3 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tässä tutkielmassa tutkin millaisia diskursiivisia maahanmuuttajakonstruktoita perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelmissa tuotetaan. Tutkielman tavoitteena on tarkastella kriittisesti opetus- ja kasvatustyötä ohjaavien opetussuunnitelmien diskursseja, joilla tuotetaan konstruktoita maahanmuuttajista. Kriittisen tutkimusotteen näkökulmasta opetussuunnitelmia voidaan tarkastella oppilaiden luokittelua, arviointia ja valikointia välittävänä mekanismina. Samalla ne voivat luoda pohjaa sosiaaliselle kerrostuneisuudelle. Tästä johtuen tutkin myös sitä, millaisena maahanmuuttajien koulutuksellinen tasa-arvo näyttäytyy valmistavan opetuksen opetussuunnitelmissa ja niissä tuotetuissa diskursiivisissa maahanmuuttajakonstruktoissa.

Diskurssitutkimuksessa kielen nähdään luovan sosiaalista todellisuutta, mutta samalla sosiaalinen todellisuus luo kielenkäyttöä (Pietikäinen & Mäntynen, 2009, 22). Opetussuunnitelmat, maahanmuuttajakonstruktiot sekä koulutuksellinen tasa-arvo muodostavat näin ollen keskinäisen vuorovaikutuskehän (ks. kuvio 2.), jossa ylimpänä toimivat opetussuunnitelmat tuottavat diskursiivisia konstruktoita maahanmuuttajista sekä samalla koulutuksellisesta tasa-arvosta. Näillä diskursiivisilla konstruktoilla vaikutetaan vastavuoroisesti opetussuunnitelmien kielenkäyttöön.

Tutkimusongelmaa lähestytään seuraavien tutkimuskysymyksien muodossa:

1. Millaisia diskursiivisia konstruktoita perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelmissa tuotetaan maahanmuuttajista?
2. Millaisena maahanmuuttajien koulutuksellinen tasa-arvo näyttäytyy näiden diskursiivisten valossa?



KUVIO 2. Tutkimuskysymysten keskinäinen vuorovaikutuskehä

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tämä tutkielma paikantuu kasvatustieteisiin sisältäen laajasti näkökulmia kasvatussociologiasta. Tutkielman tutkimusongelman sekä näkökulman vuoksi tutkimusstrategiana on perusteltua hyödyntää kvalitatiivista eli laadullista lähestymistapaa. Metsämuuronen (2002, 177) toteaa kvantitatiivisen tutkimusotteen eroavan kvalitatiivisesta tutkimusotteesta metodologisista lähtökohdista tarkasteltuna. Eskola ja Suoranta (2008, 15) ehdottavat kvalitatiiviselle tutkimukselle tunnusmerkeiksi aineistonkeruumenetelmän, tutkittavien näkökulman, harkinnanvaraisen otannan, aineiston laadullis-induktiivisen analyysin, hypoteesittomuuden, tutkimuksen tyytilajin ja tulosten esitystavan, tutkijan aseman sekä narratiivisuuden. Kasvatustieteen ”hiljaisen vallankumouksen” (ks. Eskola & Suoranta, 2008, 31) myötä kvalitatiiviset tutkimusmenetelmät ovat lisääntyneet. Viime vuosikymmenten aikana on siis huomattu, että kasvatustieteen alalla tutkimuskohteena voi olla vaikeasti mitattavia kysymyksiä, joihin positivistisen metodologian avulla voi olla hankalaa löytää selityksiä.

Aineiston koko voi laadullisissa tutkimuksissa olla suppea ja juurikin siitä syytä laadullisissa tutkimuksissa on usein haastavaa tehdä yleistyksiä määrällisiin tutkimusmenetelmiin verrattuna. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien yhtenä piirteenä nähdään aineiston harkinnanvaraisuus, jolloin voidaan keskittyä jopa varsin pieneen aineistoon mutta analysoida niitä perusteellisesti. Tällöin laatu nähdään jopa määrää merkittävämpänä (ks. Eskola & Suoranta, 2008, 18; Pietikäinen & Mäntynen, 2009, 157–158.) Tässä tutkielmassa näkökulma kohdistui perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelmiin, jotka ovat opetuksen ja kasvatuksen kentällä verrattain uusia asiakirjoja hakien asemaansa opetussuunnitelmien kentällä. Perusopetukseen valmistavalla opetuksella on pyritty vastaamaan yhteiskunnan uusiin muutoksiin ja tarpeisiin. Täten näiden asiakirjojen sisältö on tuoretta, kokeilevaa ja laajuudeltaan melko suppeaa.

## 4.1 Tutkimusasetelma

Tämä kvalitatiivinen tutkimusote nojaa konstruktionistiseen teoriataustaan, joka on laaja ja monella tieteenalalla kehitetty näkökulma erilaisine lähestymistapoineen. Teoreettis-metodologisena ajatteluna se sai erilaisia näkökulmia eri tieteenaloilta, jonka seurauksena syntyi muun muassa diskurssianalyysi. Tässä tutkielmassa tarkemmin määriteltynä konstruktionismi noudattaa ontologisen konstruktionismin piirteitä, jolloin kielen ulkopuolella nähdään olevan ei-diskursiivisia maailmoja. (Juhila, 2016a, 371–372.) Tämän tutkielman kannalta tällaisen ei-diskursiivisen, ontologisen, todellisuuden näen instituutioiden ja vallan olemassaololla sekä niiden välisillä suhteilla. Kuten Juhila (2016a, 374) ilmaisee Parkeriin viitaten, niin realistinen diskurssianalyytikko on kiinnostunut neljästä näkökulmasta:

- Mitä instituutioita diskurssit vahvistavat?
- Mitä diskurssit vaientavat?
- Ketkä diskursseista hyötyvät?
- Ketkä diskursseja ajavat?

Nämä neljä näkökulmaa auttavat realistista diskurssianalyytikkoa ontologisoituneiden totuusdiskurssien löytämiseen sekä samalla ohjaa tutkijaa ottamaan Juhilan (2016b, 418–419) kutsuman asianajajan position diskurssianalyysissään. Muita hänen mainitsemia positiioita ovat analyytikko, tulkitsija sekä keskustelija. Näistä asianajajan positio tukee emansipatorisen tiedonintressin mukaisesti sitä, että tiedonhankinnan motivaationa on muutokseen pyrkiminen. Positiosta käsin pyritään siihen, että vastakkain asettuvat valta- ja alistussuhteet eritellään ja vaiennetut saavat mahdollisuuksia vahvempaan subjektiviteettiin. Positiostaan asianajaja asettuu vaiennettujen ja marginalisoitujen puolelle ja arvioi kriittisesti sekä muutosorientoidusti vallitsevia käytäntöjä (Juhila, 2016b, 418.) Tässä tutkielmassa marginalisoiduilla viitataan valmistavan opetuksen oppilaisiin sekä yleisesti maahanmuuttajiin. Vallitsevilla kulttuurisilla, koulutuspoliittisilla ja yhteiskunnallisilla käytännöillä viitataan kaikkeen eksplisiittiseen ja implisiittiseen toimintaan, joka tavalla tai toisella toiseuttaa marginalisoidut ja estää heidän koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisen.

## 4.2 Aineiston koonnin menetelmät

Tämän tutkielman aineisto koostuu kirjallisista dokumenteista eli opetussuunnitelmista, tarkemmin perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelmista. Opetussuunnitelmista valikoituvat dokumentit kahdelta tasolta:

1. valtakunnalliselta tasolta
2. koulutuksen järjestäjäkohtaiselta tasolta.

Valtakunnallisen Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelmana toimii uusin vuonna 2015 julkaistu opetussuunnitelma, josta käytetään tutkimustulososuudessa lyhennettä V1. Vuoden 2015 opetussuunnitelmaa edelsi Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet vuodelta 2009. Koulutuksen järjestäjäkohtaisiksi opetussuunnitelmiksi valikoituivat neljän suuren kunnan sekä neljän pienemmän kunnan valmistavan opetuksen opetussuunnitelmat. Tässä tutkielmassa määritän yli 150,000 asukkaan kunnat suuriksi kunniksi.

Koulutuksen järjestäjien opetussuunnitelmista valikoitui kuntia eri puolilta Suomea: kaksi Etelä-Suomen kuntaa, kaksi Länsi-Suomen kuntaa, kolme Pohjois-Suomen kuntaa sekä yksi Itä-Suomen kunta. Käytän näistä kunnista lyhenteitä, jossa numero yksi (1) viittaa ainoaan voimassa olevaa valtakunnalliseen perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelmaan, johon kunnat omissa opetussuunnitelmissaan nojaavat. Numero kaksi (2) lyhenteen perässä puolestaan viittaa kunnallisiin opetussuunnitelmiin. Ehtona kaikille koulutuksen järjestäjille eli kunnille oli se, että perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelmien tuli olla vähintään vuodelta 2015, jolloin uusi valtakunnallinen perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet julkaistiin. Eräässä opetussuunnitelmassa julkaisuvuotta ei näy, mutta sisällöt ja viittaukset vuoden 2015 perusteisiin viittaa sen olevan vähintään vuodelta 2015.

Aineistoksi valikoitui aluksi valtakunnallisen opetussuunnitelman lisäksi kolme pienen kunnan sekä kolme isomman kunnan opetussuunnitelmaa. Lopulta tutkielmani aineistoksi valikoitui kuitenkin valtakunnallisen lisäksi kahdeksan kunnan eli neljä pienen ja neljä isomman kunnan opetussuunnitelmaa, mikä oli kattava ja samalla riittävä määrä siksi, että niissä tuotettu sisältö alkoi selkeästi toistaa itseään. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 74) toteavat, että kylläntymistä eli saturaatiota ei voi saavuttaa, ellei tutkija tiedä mitä

aikoo aineistostaan hakea. Opetussuunnitelmissa tuotettiin pääosin yhtenäistä kuvaa maahanmuuttajista, mikä vastasi ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni. Maahanmuuttajakonstruktion toistuvuus opetussuunnitelmissa antoi viittauksia aineiston kylläntymiselle.

Osa koulutuksen järjestäjätason opetussuunnitelmista on sivunumeroitu. Lisäksi osalla numerointi alkaa jo sisällysluettelosta, mikä luonnollisesti lisää sivumäärää. Taulukossa 3. on ilmaistuna kokoavasti aineistoni asiakirjojen julkaisuvuodet, sivumäärät sekä tutkielmassa käytetyt lyhenteet. Taulukkoon ilmoitetut sivumäärät perustuvat laskentaan sen perusteella, kuinka monella sivulla opetussuunnitelmaa käsiteltiin ja näin ollen sisällysluettelot sekä liitteet olen vähentänyt taulukon sivumäärämerkinnästä. Sivumäärät eivät ole täysin vertailukelpoisia, sillä kuntien opetussuunnitelmien fonttikoot sekä sivuasettelut ovat toisistaan poikkeavia. Ne antavat lukijalle kuitenkin osviittaa opetussuunnitelmien sisällöllisistä pituuksista.

TAULUKKO 3. Aineiston opetussuunnitelmat

Asiakirjan lyhenne	Julkaisuvuosi	Sivumäärä
V1 (Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet)	2015	13 s.
H2	2016	12 s. + liitteet
E2	2016	10 s.
O2	2016	18 s.
T2	2016	15 s.
RO2	<i>2015 tai myöhempi</i>	14 s.
RA2	2015	13 s. + liite
KL2	2016	13 s. + liitteet
KJ2	2016	14 s.

Asiakirjojen sisältöä on mielenkiintoista peilata kunnan väkilukuun sekä ulkomaan kansalaisten osuuteen väestöstä, ja siksi tarkastelen kuntien avainlukuja. Ulkomaan kansalaisella Tilastokeskus (2020) määrittelee ne, joilla on jonkun muun maan tai maiden kansalaisuus kuin Suomen. Kokoavasti jokaisen kunnan vuoden 2018 väkiluku sekä ulkomaan kansalaisten osuus väestöstä näkyy taulukkomuodossa (taulukko 4.).

TAULUKKO 4. Aineiston kuntien avainlukuja vuonna 2018 (Tilastokeskus, 2020)

<b>Koulutuksen järjestäjä</b>	<b>Väkiluku, 2018 (henkilöä)</b>	<b>Ulkomaan kansalaisten osuus väestöstä (%), 2018</b>
KJ2	7 370	0,9
KL2	14 849	1,2
RA2	39 360	4,8
RO2	62 922	2,5
T2	191 331	6,6
O2	203 567	3,0
E2	283 632	10,9
H2	648 042	9,6



### 4.3 Aineiston analyysimenetelmät

Tämän tutkielman analyysimenetelmänä toimii kriittinen diskurssianalyysi (englanniksi Critical Discourse Analysis, CDA). Diskurssianalyysi toimii yhtenä monista laadullisen tutkimuksen menetelmistä, jonka taustalla vaikuttaa sosiokonstruktionismin tieteenfilosofia. Jokinen, Juhila ja Suoninen (2016, 25) esittävät, että diskurssianalyysiä kuvaa pikemmin näkemys väljästä teoreettisesta viitekehystä kuin tutkimusmenetelmästä. Kuitenkin lähtökohtana on se, että kieli on sosiaalista todellisuutta rakentavaa, merkityssysteemit ovat rinnakkaisia ja keskenään kilpailevia sekä oletus siitä, että merkityksellinen toiminta on kontekstisidonnaista. Lisäksi näkemykset siitä, että toimijat ovat osa merkityssysteemejä sekä se, että kieli toimii seurauksia tuottavana, ovat diskurssianalyysin perusoletuksia. Näistä lähtökohdista jokin voi tutkimusongelmasta ja -asetelmasta riippuen olla toistaan hallitsevampi. (Jokinen ym., 2016, 26.)

Diskurssianalyysissa on tärkeää huomioida, että kielellä ei ainoastaan kuvata vaan samalla myös rakennetaan, uusinnetaan tai muunnetaan sosiaalista todellisuutta. Tähän lähtökohtaan sisältyy ajatus siitä, kielen merkityssysteemit muodostuvat aina suhteessa toisiin merkityssysteemeihin. (Jokinen ym., 2016, 27–28.) Esimerkiksi tässä tutkielmassa voidaan maahanmuuttaja ymmärtää suhteessa kantasuomalaisuuteen tai ulkomaalaisuus suhteessa suomalaisuuteen. Lisäksi merkityssysteemien keskinäisiin suhteisiin on diskurssianalyysissä kiinnitettävä huomiota.

Merkityssysteemit eli diskurssit voivat olla rinnakkaisia tai jopa keskenään ristiriitaisia. Pakolaisuus voidaan tuoda esiin sekä keskinäisen yhteenkuuluvuuden nimissä mutta samalla meidän ja toisten välisiä eroja korostaen. (Jokinen ym., 2016, 32.) Myös maahanmuuttajuutta voidaan korostaa yhteiskunnallisen tai taloudellisen hyödyn sekä taakan näkökulmista. Nämä erilaiset diskurssit kuvaavat selvästi sitä, mihin merkityssysteemien kirjolla viitataan.

Diskurssianalyysissa konteksti otetaan merkityksellisenä huomioon ja se huomioidaan aineiston vuorovaikutuksellisuudessa. Konteksti huomioidaan diskurssianalyysissä niin, että aika ja paikka – niiden laajassa merkityksessä – suhteutetaan merkityssysteemeihin eli diskursseihin. Jokinen ja kollegat (2016, 36–42) esittävät erilaisia konteksteja, joita

diskurssianalyysissä voidaan tarkastella. Nämä ovat lause- ja episodikontekstit, vuorovaikutuskontekstit, kulttuuriset kontekstit sekä reunaehtokontekstit. Lause- ja episodikontekstilla viitataan siihen, että jo yksittäisellä sanalla voi olla erilaisia merkityksiä suhteessa lausekontekstiinsa, jolloin sanan merkitys ilmenee vasta omasta lausekontekstistaan. Toisaalta merkityssysteemejä ei tule tarkastella vain sana- tai lausetasolla, sillä myös non-verbaaliset viestit, piirrokset ja vastaavat multimodaalisuuden mukaiset viestinnän keinot ovat osa diskurssia. (Jokinen ym., 2016, 34, 37.) Tärkeää on siis siirtyä sana- ja lausetasolta laajempiin konteksteihin, kuten kokonaisuuksiin sekä esimerkiksi ei-verbaalisiin merkityksenantoihin, jotka voivat tuoda diskursseihin uusia ulottuvuuksia. Näitä non-verbaalisia viestejä, kuten opetussuunnitelmissa esiintyviä kuvia, ei tässä tutkielmassa ole tarkoituksena analysoida.

Vuorovaikutuskontekstilla Jokinen ja kollegat (2016, 38) viittaavat puolestaan vuorovaikutuksen ominaisuuteen, joka on huomioitava merkityssysteemien tulkinnassa. Vuorovaikutustilanne vaikuttaa esimerkiksi keskustelun dynamiikkaan sekä sisältöön ja näin ollen esimerkiksi niissä tutkielmassa, joissa aineistonkeruumenetelmänä toimii haastattelu, tämä vuorovaikutuskonteksti on ensiarvoisen tärkeää ottaa huomioon. Toisaalta Fairclough (2001, 41) nostaa esiin fyysisen vuorovaikutuksen rinnalle mediadiskurssien väliset suhteet, jolloin tuottajan ja kuulijan välitön vastavuoroisuus uupuu ja diskursseja tuotetaan ideaalille vastaanottajalle. Sen sijaan, että esimerkiksi haastattelutilanteessa sekä haastattelija että haastateltava mukautuvat toistensa keskustelulle, niin mediadiskursseissa ja asiakirjadiskursseissa tämä välitön vuorovaikutuksen taso jää vähäisemmäksi.

Nämä edellä mainitut kontekstit ovat hyvin aineistouskollisia, mutta kieltä voidaan tarkastella myös suhteessa kulttuurikontekstiin, jolloin tulkinnassa edellytetään oman kulttuurin tai esimerkiksi yhteiskunnallisen ilmapiirin tuntemusta (Jokinen ym., 2016, 39). Tämän tutkielman aiheen kannalta tämä kulttuurinen konteksti ilmenee esimerkiksi siinä, että nojaan maahanmuutto- sekä inklusioaiheiden kohdalla tämän hetkiseen yhteiskunnalliseen ilmapiiriin sekä mahdollisiin stereotyyppioihin ja pyrin kriittisesti vasta-argumentein pohtimaan vaihtoehtoisia näkökulmia.

Tämän tutkielman kannalta erittäin tärkeä konteksti on Jokisen ja kollegoiden (2016, 40–41) esittämä reunaehtokonteksti. Reunaehtokontekstilla viitataan siihen, että tiettyjen aineistojen tuottamisessa on tietynlaisia tuottamisen ehtoja – esimerkiksi omaelämäkerran

tuottamisessa pätee erilaisia reunaehtoja kuin tämän tutkielman kannalta oleellisen virallisen opetussuunnitelman tuottamisessa. Näin ollen niihin pätee hyvin tarkkoja tuottamisen ehtoja, jotka on otettava analysoitaessa huomioon. Tutkielman tekijänä olen jo tutkimuskysymyksiä asettaessani ottanut tämän kontekstin huomioon ja oletan, että virallisissa ja ohjaavissa asiakirjoissa diskurssit ovat väljiä ja asialliseksi pyrkiviä. Sen vuoksi mahdollisten piilossa olevien ristiriitaisten tai alistavien diskurssien löytäminen ohjasi tutkimuskysymyksiäni sekä menetelmäni muodostumista.

Viimeisenä lähtökohtana tämän tutkielman kannalta on kielenkäytön seurauksia tuottava luonne. Tällöin tutkitaan sitä, mitä erilaisilla merkityssysteemeillä tullaan tuottaneeksi. Tällöin puhutaan tilannekohtaisista funktioista tai ideologisista seurauksista. Tilannekohtaiset funktiot eivät välttämättä ole intentionaalisia vaan voivat olla toimijan tiedostamattomaa toimintaa ja ne saavat erilaisia merkityksiä yksittäisissä vuorovaikutustilanteissa. (Jokinen ym., 2016, 47–48.) Tämän tutkielman kannalta mielenkiintoista on tutkia tilannekohtaisten funktioiden sijaan kielen ideologisia seurauksia. Nämä ideologiset seuraukset kytkeytyvät valtaan ja voivat olla toisinaan jopa vaikeita havaita. Jokinen ja kollegat (2016, 49) ilmaisevat, että diskurssianalyysissä on tärkeää pyrkiä löytämään näitä useimmiten piilossa olevia ristiriitaisia seurauksia.

Tässä tutkielmassa päätavoitteenani on kriittisesti analysoida valtasuhteita, jolloin Jokisen ja Juhilan (2016, 75) mainitsevat valta-analyysin ominaisuudet on otettava aineiston analyysissä huomioon. Nämä ominaisuudet ovat kiinnostus diskurssien välisiin ja sisäisiin valtasuhteisiin, analysointi sen suhteen, miten diskurssit muotoutuvat hegemonisiksi sekä diskurssien ideologisten seurausten arviointi (mp.). Lisäksi luonnollisesti pohdin muutoksen mahdollisuuksia. Vallankäytön kysymyksissä on perusteltua huomioida foucault’lainen diskurssianalyysi, jonka lähtökohtana toimii kriittisyys, vallitsevien valtasuhteiden horjuttaminen, tekstin tarkasteleminen diskurssina sekä vaiettujen aiheiden valinta tutkimuskohteeksi. Lisäksi Jokinen ja Juhila (2016, 77) kirjoittavat, että foucault’laisessa diskurssianalyysissä valta nähdään myös uusien asioiden ja käsitysten eli vastadiskurssien tuottajana. Vaiettuna – tai ainakin vähemmän tutkittuna – aiheena pidän valmistavan opetuksen oppilaita sekä heihin liittyviä yhdenvertaisuuskysymyksiä. Nojaan myös analyysissäni Schiron (2008) esittämään yhteiskunnan rekonstruktioon perustuvaan opetussuunnitelmaideologiaan sen osalta, että koulutuksen avulla voidaan uusintaa sosiaalista epäoikeudenmukaisuutta, ellei siihen pyritä vaikuttamaan koulutuksen avulla.

Niin toimiakseen on ensin löydettävä ne keinot, jotka vaikuttavat tähän uusintamisprosessiin. Näitä sosiaaliseen epäoikeudenmukaisuuteen johtavia keinoja pyrin opetussuunnitelmista havaitsemaan.

Kriittinen diskurssianalyysi sopii perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelmien analyysimenetelmäksi siksi, että opetussuunnitelman kielellä konstruoidaan aina jotakin todellisuutta. Opetussuunnitelmien taustalla vaikuttaa ihmiset työryhmänä, joten he ovat osallisia uusintamassa tai muuntamassa sitä sosiaalista rakennetta, joka ympärillämme vaikuttaa. Opetussuunnitelmat ovat velvoittavia tai vähintään suuntaa näyttäviä ja opettajien ja koulutussuunnittelijoiden toimintaa ohjaavia asiakirjoja, mutta kuten Mäkinen ja Kujala (2017, 269) esittävät, niin *se, miten opetussuunnitelmaa tulkitaan ja toteutetaan koulutyön arjessa, riippuu sille annetuista merkityksistä*. He (mp.) lisäävät, että keskeistä on se, että opettaja osaa ja aktiivisesti pyrkii tulkitsemaan opetussuunnitelmatekstiä sekä ajankohtaisia ilmiöitä antaessaan opetussuunnitelmatekstillemme merkityksiä.

Aineiston analyysissä on käytetty apuna tietokoneavusteista NVivo 12 -analyysiohjelmaa sillä koin, että aineiston käsitteleminen ja hallinta tietokoneavusteisesti helpottaa analysointia huomattavasti. Tietokoneavusteisella analyysimenetelmällä aineistoa voi käydä läpi järjestelmällisesti ja tekstiä voi koodata eri kategorioihin eli noodeihin. Näitä kategorioita voi tietokoneohjelman avulla muuttaa useaan kertaan ja niitä voi halutessaan myös poistaa, mikä on manuaalisella analyysillä huomattavasti vaikeampaa. Lisäksi ohjelman avulla haluttujen merkkien ja selontekojen etsiminen on helpompaa kuin manuaalisella käsintehdyllä analyysimenetelmällä.

Pääosin aineiston käsittely tietokoneavusteisesti on yksinkertaisempaa manuaaliseen verrattuna, mutta ohjelman haittojen tarkastelu on tutkimuksen luotettavuuden kannalta tärkeää. Tein vertailua Atlas.ti sekä Nvivo ohjelmien välillä, ja lopulta päädyin NVivo -ohjelmaan sen saatavuuden vuoksi. Molemmat ohjelmat olivat minulle tuntemattomia. Haastavaksi alussa koinkin sen, kuinka oppisin käyttämään ohjelmaa niin, että se tukisi aineistoni analyysiä eikä päinvastoin veisi mielenkiintoani sitä kohtaan (ks. Rantala, 2010, 111).

Tutkielmani aineistona toimivat kahdeksan eri kunnan valmistavan opetuksen opetussuunnitelmat sekä Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet. Aineistosta 8/9 on saatavilla internetissä PDF-tiedostoina ja 1/9 DOC-tiedostona,

joiden tallentaminen NVivoon on yksinkertaista alkuperäistä tallennusmuotoa muuttamatta. Nämä opetussuunnitelmat ovat julkisia asiakirjoja sekä kaikkien ulottuvilla.

#### **4.4 Aineiston analyysin vaiheet**

Aineistoni analyysi noudattaa teoriasidonnaista eli abduktiivista lähestymistapa. Olen aineistoni analyysissä sitoutunut tutustumaan aineistooni niin, että lähdän liikkeelle empiriasta mutta huomioin soveltuvin osin myös teoriataustan analyysini taustalla. Abduktiivinen lähestymistapa ilmenee esimerkiksi siinä, kuinka käytän sosiologista teoriaa osin analyysini taustalla etenkin koulutuksellista tasa-arvoa tutkiessani, mutta samalla en hylkää mahdollisuutta muiden näkökulmien esilletuloon.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa tutustuin aineistooni silmäillen. Tulostin jokaisen kunnan sekä valtakunnallisen opetussuunnitelman aluksi paperimuotoon ja tutustuin opetussuunnitelmatekstien tuottamistapoihin ja pyrin saamaan kokonaiskuvan aineistostani. Jokaisen kunnan opetussuunnitelmat ovat yksilöllisiä ja sisällöltään ne ovat valtakunnalliseen opetussuunnitelman perusteisiin verrattuna tarkentavia. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa erottelin selvästi toisistaan kunnallisten opetussuunnitelmien tekstit valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden tekstistä, jotta en tulkitsisi valtakunnallista opetussuunnitelmaa osana kunnallista.

Kokonaiskuvan jälkeen analyysini toisessa vaiheessa tarkastelin sitä, minkälaisia teemoja opetussuunnitelmissa ilmenee. Merkitsin omia havaintojani sekä muistiinpanojani paperilla oleviin asiakirjoihin ja kävin keskustelua aineiston kanssa omien muistiinpanojeni sekä havaintojeni pohjalta. Muodostin jo tässä vaiheessa joitakin pääteemoja aineistosta havaintojeni perusteella. Nämä teemat muotoutuivat osin teoreettisen tiedon, mutta myös puhtaasti aineiston pohjalta.

Analyysin kolmannessa vaiheessa kävin aineistoa läpi NVivo -ohjelmaa apuna käyttäen. Kävin aineistoa läpi entistä tarkemmin ja intensiivisemmin lähilukuperiaatteella. Etsin erilaisia selontekoja, joilla maahanmuuttajia kuvataan sekä sitä, millaisena maahanmuuttajien koulutuksellinen tasa-arvo näyttäytyy opetussuunnitelmissa. Nämä selonteot eivät

opetussuunnitelmissa aina ole täysin eksplisiittisiä, jolloin ei-näkyvien selontekojen löytäminen on tärkeää mutta osin vaikeaa. Tässä aineistoni analyysivaiheessa koodasin selonteot noodeiksi aikaisemmin muotoutuneiden teemojen pohjalta. Tässä analyysivaiheessa teemat muotoutuivat yksityiskohtaisemmiksi ja aikaisemmin muodostamani teemat joko sulautuvat toisiinsa tai pysyvät omina luokkinaan. Käytin lähilukuperiaatteen taustalla tutkimuskysymyksiäni, jotka pyrin toki tarkoin nivomaan jokaiseen analyysini vaiheeseen. Analyysini neljännessä vaiheessa käsitelin teemat yksitellen ja tein niiden alle omia alateemoja.

Pietikäinen ja Mäntynen (2009, 165) tuovat esiin diskurssitutkimuksen analyysin työkaluksi kirjoittamisen. Tätäkin periaatetta noudattaen etenin analyysissäni viidenteen vaiheeseen, jossa käytännössä vertailin teemoja sekä niiden eri selontekojä ja tein jatkuvasti tulkintaa. Tässä vaiheessa selonteot muodostuivat viimeistään diskursseiksi. Kirjoitusprosessissa toin sitaatteja aineistostani ja jäsentäsin niitä luokkien sisällä vielä yksityiskohtaisemmiksi luokiksi. Linkitin lopulta ajattelu- ja kirjoittamisprosessini tuloksen tiivistäen tulososioon.

1. Silmäily, kokonaiskuvan saavuttaminen
2. Pääteemojen muodostaminen
3. Tietokoneavusteinen selontekojen jäsentäminen teemoihin
4. Teemojen koodaaminen alateemoihin
5. Kirjoitusprosessi teemojen pohjalta

## 6 TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTA

Valtakunnallisessa valmistavan opetuksen opetussuunnitelmassa ilmenee valtasuhteisiin liittyen se, että se asemoituu hierarkiassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden alle. Valtakunnallisessa valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteissa viitataan soveltuvien osien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin, mikä tuo ilmi näiden kahden opetussuunnitelman välisen valtasuhteen. Kunnalliset valmistavan opetuksen opetussuunnitelmat sen sijaan asemoituvat hierarkiassa valtakunnallisen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteiden alle.

Opetussuunnitelmatekstien avulla tuotetaan merkityssystemejä, joiden välittämällä maahanmuuttajaoppilaat konstruoidaan. Opetussuunnitelmatason kielellä tuottamat kuvat ja asenteet välittyvät asiakirjoja lukevien toimijoiden ja sitä myöten koulutus suunnitteluun sekä laajemmin yhteiskunnalliseen ajatteluun ja koulutukselliseen tasa-arvoon. Valmistavan opetuksen opetussuunnitelmat rakentavat asiakirjoissaan identiteettejä erityisesti valmistavan opetuksen oppilaista sekä heidän huoltajistaan – eli kootusti maahanmuuttajista. Aineiston analyysin pohjalta maahanmuuttajista rakentuva kuva näyttäytyy kuuden diskurssin kautta. Nämä diskurssit ovat:

1. funktionalismiperusteisuuden diskurssi
2. kielitaitoperusteisuuden diskurssi
3. tukiperusteisuuden diskurssi
4. kontrolli- ja holhousperusteisuuden diskurssi
5. osallisuusperusteisuuden diskurssi
6. integraatioperusteisuuden diskurssi

Kokoavasti nämä kuusi diskurssia sekä tyypillisimmät näitä diskursseja kuvailevat otteet ovat kirjattuna taulukkoon 5.

TAULUKKO 5. Diskurssit ja otteita diskursseista

DISKURSSI	OTTEITA DISKURSSEISTA
<p>Funktionalismiperusteisuuden diskurssi</p>	<p><i>Perusopetukseen valmistavan opetuksen tavoitteena on edistää opetukseen osallistuvan oppilaan suomen tai ruotsin kielen taitoa, tasapainoista kehitystä ja kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan sekä antaa tarvittavia valmiuksia perusopetusta varten. (V1)</i></p> <p><i>Oppilaat voivat näin hahmottaa koulussa opiskeltavien asioiden merkitystä oman elämän ja yhteisön sekä yhteiskunnan ja ihmiskunnan kannalta. Samalla he saavat aineksia maailmankuvansa laajentamiseen ja jäsentämiseen. (V1)</i></p> <p><i>Ihmisenä kasvaminen, opiskelu, työnteke sekä kansalaisena toimiminen nyt ja tulevaisuudessa edellyttävät tiedon- ja taidonalat ylittävää ja yhdistävää osaamista. (H2)</i></p> <p><i>Valmistavan opetuksen tavoitteena on osaltaan vahvistaa maa-hanmuuttajien aktiivista osallisuutta suomalaisessa yhteiskunnassa sekä edistää heidän kotoutumistaan –. (KJ2)</i></p> <p><i>Luku- ja kirjoitustaidon opetuksessa tuetaan kognitiivisten taitojen lisäksi lukemista ja kirjoittamista sosiaalisena ja kulttuurisena prosessina, jonka tehtävänä on tukea myös osallisuutta suomalaisessa yhteiskunnassa. (KJ2; RA2)</i></p>
<p>Kielitaitoperusteisuuden diskurssi</p>	<p><i>Jos perusopetukseen valmistavan opetuksen oppilaalla on heikko luku- ja/tai kirjoitustaito, tulee oppilaan oman opinto-ohjelman tavoitteet asettaa siten, että oppilas saa omalle taito- ja ikätasolleen soveltuvaa luku- ja kirjoitustaidon opetusta (V1)</i></p> <p><i>Luku- ja kirjoitustaidottomien oppilaiden opinnoissa painottuvat suomen kieli, lukuja kirjoitustaito sekä matemaattisten taitojen perusteet. (KJ2)</i></p> <p><i>Perusopetukseen valmistavan opetuksen tärkein tavoite on suomen kielen oppiminen. (KJ2; RA2)</i></p> <p><i>Valmistavassa opetuksessa oppilaan suomen kielen kehittymiseen kiinnitetään erityistä huomiota (E2)</i></p> <p><i>Oppilaan oman äidinkielen hallintaa ja sen säilymistä tuetaan myös eri tavoin yhteistyössä perheen kanssa. (V1)</i></p>



<p>Tukiperusteisuuden diskurssi</p>	<p><i>Myös mahdolliset oppimisvaikeudet on tärkeä selvittää, jotta tuen tarve voidaan ottaa huomioon. (V1)</i></p> <p><i>Tarvittaessa huoltajaa pyydetään toimittamaan asiantuntijalauseintoja tai pedagogisia asiakirjoja liittyen oppilaan aiemmin todettuun tuen tarpeeseen. (KJ2; RA2)</i></p> <p><i>[Kunnassa] merkittävä osa valmistavan opetuksen oppilaista on turvapaikanhakijoita ja myös ilman huoltajaa maahan tulleita, ja siksi heidän traumaattinen taustansa tulee erityisesti ottaa huomioon myös koulussa. (KL2)</i></p> <p><i>Perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajat [kunnassa] ovat pääsääntöisesti erityisluokanopettajia. (RO2)</i></p> <p><i>Valmistavassa opetuksessa perusopetukseen siirtyvälle oppilaalle laaditaan siirtymävaiheen pedagoginen arvio tai pedagoginen selvitys perusopetuksessa tarvittavan tuen tason ja tuen muotojen selvittämiseksi. (T2)</i></p>
<p>Kontrolli- ja holhousperusteisuuden diskurssi</p>	<p><i>Kasvatuskeskustelu on ensisijainen tapa puuttua oppilaan epäasialliseen käyttäytymiseen. (V1)</i></p> <p><i>Kurinpidollisia keinoja ovat perusopetuslain mukaan jälki-isunto, kirjallinen varoitus ja määräaikainen erottaminen. Opetusta häiritsevä oppilas voidaan määrätä poistumaan luokkahuoneesta tai muusta tilasta, jossa opetusta annetaan, taikka koulun tilaisuudesta. Lisäksi työrauhan turvaamiseksi oppilaan oikeus osallistua opetukseen voidaan evätä enintään jäljellä olevan työpäivän ajaksi, jos on olemassa vaara, että toisen oppilaan tai muun henkilön turvallisuus kärsii oppilaan väkivaltaisen tai uhkaavan käyttäytymisen vuoksi taikka opetus tai siihen liittyvä toiminta vaikeutuu kohtuuttomasti oppilaan häiritsevän käyttäytymisen vuoksi (V1)</i></p> <p><i>Huoltajan vastuulla on seurata lapsensa koulunkäyntiä säännöllisesti sekä toimia yhteistyössä koulun kanssa. (T2)</i></p> <p><i>Oppilaille on kouluyhteisön jäsenenä oma vastuunsa. Siihen kuuluu säännöllinen osallistuminen koulutyöhön, reilu ja arvostava suhtautuminen koulutovereihin ja koulun aikuisiin sekä yhteisten sääntöjen noudattaminen. Toisten ihmisten loukkaamattomuuden sekä työn ja työrauhan kunnioittaminen ja sovituista tehtävistä huolehtiminen on koulutyössä välttämätöntä. (H2)</i></p>
<p>Osallisuusperusteisuuden diskurssi</p>	<p><i>Yhteisöllinen oppilashuolto on ennalta ehkäisevää ja sen tehtävänä on vahvistaa osallisuuden, huolenpidon ja turvallisuuden ilmapiiiriä perusopetukseen valmistavassa opetuksessa. (V1)</i></p> <p><i>Yhteiset tapahtumat suunnitellaan sellaisiksi, että ne tukevat huoltajien verkostoitumista, avointa vuorovaikutusta ja aktiivista osallistumista koulun toimintaan. (H2)</i></p>

	<p><i>Osallisuus lähtee aina turvallisesta ryhmästä, jossa jokaisella on lupa ilmaista tunteitaan ja mielipiteitään. Oppilaan oma paikka kouluyhteisön jäsenenä luo tunteen kuuluvuudesta ja lisää lapsen tai nuoren ihmisarvoa ja itsetuntoa. (KJ2)</i></p> <p><i>Oppilaan osallisuutta omaan opiskeluunsa ja koulunkäyntiinsä vahvistetaan pitämällä häntä keskeisenä henkilönä ja ohjaamalla häntä omien tavoitteidensa asettamisessa sekä oppimisen suunnittelussa ja arvioinnissa. (T2)</i></p>
<p>Integrintiperusteisuuden diskurssi</p>	<p><i>Valmistavan opetuksen aikana oppilaita integroidaan esi- tai perusopetukseen, oppilaan ikätasoa vastaaviin suomen- tai ruotsinkielisiin opetusryhmiin oman opinto-ohjelman mukaan oppilaan omassa opinto-ohjelmassa määritellyllä tavalla. (V1)</i></p> <p><i>Valmistavalla luokalla oleva oppilas integroidaan yleisopetuksen ryhmään oppilaan oman opinto-ohjelman mukaan. (E2)</i></p> <p><i>Näin valmistavan opetuksen oppilaat osallistuvat yleisopetuksen ryhmiin jo valmistavan opetuksen alusta lähtien –. (KL2)</i></p> <p><i>Valmistavan opetuksen oppilaita osallistuu perusopetukseen eri oppiaineiden tunneille. Näitä tunteja kutsutaan integrintitunneiksi. (O2)</i></p> <p><i>Integraatiolla muun opetuksen ryhmiin tuetaan ja kehitetään oppilaan realistista käsitystä hänen omista opiskeluvalmiuksistaan ja vahvuuksistaan. (T2)</i></p>

## 6.1 Funktionalismiperusteisuuden diskurssi

Valmistavan opetuksen opetussuunnitelmissa tuotetaan vahvasti funktionalismidiskursseja. Funktionaalisuuteen sisältyy näkemys kotoutumisesta sekä moraalista konsensusesta, jolloin yhteiskunnan kitkattomuuteen ja järjestyksen ylläpitoon edellytetään samoja yhteiskunnallisia arvoja kaikkien kohdalla. Lisäksi osaksi funktionaalisuutta olen määrittellyt modernisaatioteorian, jonka Antikainen ja kollegat (2013, 77–83) määrittelevät yhtenä teoriana koulutuksen muotoutumiselle. Koulutuksen funktionaalisuuteen sisältyy se, että maahanmuuttajia pyritään eheästi ohjaamaan määritetyiltä tasoilta toisille. Näitä tasoja ovat esimerkiksi varhaiskasvatuksesta lakisääteiseen esiopetukseen, esiopetuksesta lakisääteiseen perusopetukseen, perusopetuksesta yksilön valintojen ohjaamana jatko-opintoihin. Jatko-opinnoista yksilöllä on mahdollisuus edetä esimerkiksi ammattikorke-

kouluun, yliopistoon tai päättää koulutuspolku siirtymällä työelämään. Tämä koulutuspolun eteneminen on yhä enenevin määrin joustavaa, mutta päällimmäisenä tavoitteena on funktionalismiin pohjaten saada maahanmuuttajat osaksi yhteiskuntaa, jossa jokaisella on oma tehtävänsä.

Valmistavaan opetukseen osallistuvia oppilaita koulutetaan tietyn ajan – perusopetuslain (§ 9) mukaan yhden vuoden oppimäärän ajan – siihen, että heidät voidaan tämän jälkeen siirtää perusopetuksen piiriin. Valmistava opetus nähdään siis ikään kuin siirtymäriittinä ennen esi- tai perusopetukseen pääsyä massatuotantotehtaaseen (ks. Antikainen ym., 2013, 77–83) rinnastettuna.

*Opetukseen osallistuvalla on oikeus siirtyä perusopetukseen tai esiopetukseen jo ennen edellä todettujen [6–10-vuotiaille vähintään 900 tuntia ja tätä vanhemmille vähintään 1000 tuntia] tuntimäärien täyttymistä, jos hän pystyy seuraamaan perusopetusta tai esiopetusta (V1).*

Nopeimmin tietyt tiedot, taidot ja asenteet omaavat oppilaat siirtyvät nopeimmille hihnoille ja puolestaan hitaimmin omaksuvat hitaammille hihnoille. Valmistavan opetuksen aikana oppilaat voidaan jo ennen vuoden oppimäärän täyttymistä siirtää perusopetukseen, jolloin ”massatuotantotehtaan” mukaan nopeimmat oppilaat integroituvat perus- tai esiopetukseen aikaisemmin ja hitaimmat myöhemmin.

*Valmistava opetus voi kestää myös pidempään tai vastaavasti oppilas voi siirtyä perusopetuksen ryhmään tai aikuisten perusasteelle jo aikaisemmin. Oppilaan siirtymiseen vaikuttavat oppilaan suomen kielen taidon ja oppimisvalmiuksien kehittyminen. (O2)*

Suomalainen yhteiskunta ei ole vielä 2020 -luvullakaan yhdenvertainen ja tämä ilmenee muun muassa koulutusjärjestelmässä niin, että yksilön sosioekonominen tausta, kielitaito, sukupuoli, seksuaalinen suuntautuminen, uskonto ja toimintakyky vaikuttavat sijoittumiseen yhteiskunnassa (ks. Saarikoski & Kovero, 2013, 34). Opetussuunnitelmissa tuodaan esiin valmistavan opetuksen oppilaan jatko-opintomahdollisuudet sekä koulutuspolun jatkuvuus, jolloin maahanmuuttajaoppilaiden yhdenvertainen kohtelu ja koulutuksellinen tasa-arvo pyritään huomioimaan – toki opetussuunnitelmatekstin reunaehtokontekstit huomioiden. Kuitenkin se, miten tämä yhdenvertaisuus ilmenee aidosti käytännössä, ei välttämättä toteudu opetussuunnitelmien mukaisesti.

*Lisäksi yläkouluikäisille annetaan tietoa jatko-opintomahdollisuuksista ja eri alojen pätevyys- ja koulutusvaatimuksista sekä tarjotaan mahdollisuus tutustua työelämään (TET) ja toisen asteen koulutukseen (E2).*

*Lisäksi on huolehdittava, että sekä oppilas että huoltaja saavat tietoa perusopetukseen valmistavan opetuksen jälkeisistä jatko-opintomahdollisuuksista (H2).*

Eräessä kunnassa tähän maahanmuuttajaoppilaan jatko-opintomahdollisuuksiin käytettiin vertaistuen malliin perustuvaa toimintaa, jossa yläkoulun valmistavan opetuksen opettajat sekä oppilaat yhdessä järjestävät vuosittaisen valojen illan. Valojen illassa entiset valmistavan opetuksen oppilaat tulevat kertomaan heidän omista opinto- ja työelämäpoluistaan nykyisille valmistavan opetuksen oppilaille sekä huoltajille. Tällaisella toiminnalla tuetaan oppilaiden osallisuutta ja vaikutetaan valmistavan opetuksen oppilaiden sekä huoltajien keskinäistä yhteistyötä vuosiluokat ja ikäraajat ylittäen. Maahanmuuttajaoppilaille järjestetty teemailta paneutuu valmistavan opetuksen jälkeisen koulutuksen ja opiskelun aihepiiriin, mikä on maahanmuuttajien kotoutumisen ja yhtäläisten mahdollisuuksien saavuttamisen kannalta äärimmäisen tärkeää. Myös valmistavan opetuksen perusteissa mainitaan, että *oppilaalla on oltava käsitys omista mahdollisuuksistaan jatko-opinnoissa ja työelämässä (V1)*. Kuitenkin tällaisella toiminnalla voidaan kriittisestä näkökulmasta käsin katsoa olevan toiseuttava näkökulma, jolloin valmistavan opetuksen oppilaat ja huoltajat määritellään keskenään yhtenäiseksi ryhmäksi. Maahanmuuttajat eli valmistavan opetuksen oppilaat ovat kuitenkin heterogeeninen joukko, jonka etninen, kielellinen, kulttuurillinen ja katsomuksellinen sekä koulutuksellinen tausta vaihtelee. Samalla heidät kategorisoidaan perusopetuksen oppilaista erilliseksi ryhmäksi, joka tarvitsee erityistä ohjausta koulutus- ja opiskelumahdollisuuksien osalta.

Keskeistä piilo-opetussuunnitelmassa on se, miten koulu toimii, eikä se, miten sen kuuluisi toimia. Piilo-opetussuunnitelma on haitallinen silloin, kun se on piilevä ja sitä noudattavat opettajat eivät ole siitä itsekään tietoisia. Sen tähden olisi kiinnitettävä tarkempaa huomiota vähemmistöjen koulutusmahdollisuuksiin ja koulutukselliseen tasa-arvoon yksilön taustasta riippumatta. Osana valikointia yhteiskunnan eri asemiin on kautta historian ollut tavalla tai toisella se, että yhteiskuntarakenteita uusinnetaan (ks. Antikainen ym., 2013, 166). Koulutuksen avulla yksilöitä ohjataan erilaisiin tehtäviin, jossa kukin osaltaan turvaa yhteiskunnan jatkuvuuden. Yhteiskunnan funktionaalisuuden näkökulmasta tämä on sinänsä välttämätöntä, mutta valikoinnin ei tulisi perustua yksilön kulttuuriin, uskontoon, kieleen tai sosioekonomiseen taustaan. Kurki (2008, 34) havainnollistaa yhteiskunnan toteuttamasta valikointiprosessista esimerkin siitä, miten toisen asteen ammatillista

koulutusta tuodaan peruskoulussa esiin näyttävämmiin, josta seuraa se, että lukioon päätyvät *päämäärätietoiset, itsenäiset ja motivoituneet, hyvin peruskoulussa pärjänneet (keskiluokkaiset ja valkoihoiset suomalaiset) nuoret.*

Lisäksi Kurki (2008, 39) havaitsi, että jatko-opintoihin liittyen maahanmuuttajataustaisen suomalaistapaisuus nähtiin vahvuutena ja parempana väylänä akateemisiin lukio-opintoihin. Kotitöihin tottuneisiin tyttöihin kohdistettiin taas puolestaan stereotyyppisiä ennakkooletuksia, mikä ilmeni niin, että heille sopivampana opintienä nähtiin hoiva-ala. Kurjen (mp.) tutkimuksen mukaan tutkittavien tyttöjen tulevaisuuden suunnitelmat rakentuivat sinänsä heidän omille koulutusvalinnoilleen, mutta kriittisestä lähtökohdasta käsin on kuitenkin hyvä kiinnittää huomiota niihin erinäisiin mekanismeihin, joilla oppilaiden toimijuutta rakennetaan. Toimijuutta voidaan tarkastella kolmella tasolla: makrotasolla, mesotasolla sekä mikrotasolla (Ojala, Palmu & Saarinen, 2009, 15–16). Maahanmuuttajien kohdalla makrotason toimijuus viittaa siihen, kuinka laajemmin kulttuurinen ilmapiiri ja yhteiskunnan rakenteet tukevat heidän toimijuuttaan. Mesotason toimijuudella viitataan institutionaaliseen valtajärjestelmään. Tällaisena voidaan pitää esimerkiksi opetussuunnitelmia, jotka ovat tämän tutkielman kannalta merkittäviä mekanismeja maahanmuuttajien toimijuuden rakentumiselle. Näiden lisäksi toimijuutta voidaan tarkastella mikro eli yksilötasolla, jolloin on kyse yksilön itselleen rakentamasta toimijuudesta (ks. Ojala ym., 2009, 15–16). Näin ollen mikrotason toimijuuteen vaikuttavat sekä makro- että mesotason periaatteet; kuinka maahanmuuttajien toimijuutta tuetaan laajemmassa mittakaavassa. Näillä on välittömiä seurauksia yksilötason toimijuuden rakentumiselle.

Kun maahanmuuttajaoppilas valitsee perusopetuksen päätyttyä itselleen jatkokoulutuspolun, rakentuu tämä valintaprosessi aina niiden kokemusten ja käsityksien pohjalta, jotka oppilas on muodostanut itsestään (vrt. Kurki, 2008, 45). On ensiarvoisen tärkeää, että maahanmuuttajakonstruktioissa ilmeneviä sortavia ja toiseuttavia mekanismeja dekonstruoidaan eli puretaan. Näin koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseksi luodaan paremmat puitteet. On huomioitava, että osa sekä perusopetuksen että valmistavan opetuksen oppilaista saa kotiympäristöstään omia koulutuspolkujaan edistävää taloudellista, sosiaalista sekä kulttuurista pääomaa. Näin heidän kielenkäyttönsä, ajattelunsa, kulttuurin tuntemuksensa ja käyttäytymisensä on erilaista suhteessa niihin, joilla tällainen pääoma on vähäisempää. Tällä kotoa saadulla pääomalla on vaikutusta myös siihen, miten opet-

taja näkee oppilaan (ks. Broady, 1991, 12–13). Oppilas rakentaa kuvaa itsestään ja tulevaisuuden odotuksistaan sekä mahdollisuuksistaan osin opettajan luomien odotusten sekä asenteiden välittämisen vaikutuksesta.

Funktionalismiperusteisuuteen sisältyy näkemys aikaisemmin mainitusta modernisaatio-teoriasta, johon liittyen Antikainen ja kollegat (2013, 79) nostavat esiin vakiotestit. Ne toimivat tietyn tason, esimerkiksi tietyn koulutustason, päätepisteinä. Arviointimenetelmiä on summatiivisen arvioinnin lisäksi diagnostinen arviointi, joka toimii opetusta ohjaavana arviointikeinona. Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteissa ei ole mainintaa mistään tietystä vakiotestausjärjestelmästä, vaikka opetuksessa otetaankin opetussuunnitelman mukaan aikaisempi osaaminen ja oppilaan jo hallitsema suomen tai ruotsin kielen taito.

*Tavoitteiden toteutumista arvioitaessa arvioidaan myös mille luokkatasolle oppilas perusopetuksessa sijoitetaan. (H2)*

*Oppilaan siirtymiseen vaikuttavat oppilaan suomen kielen taidon ja oppimisvalmiuksien kehittyminen. (O2)*

Oppilaiden siirtyminen tasolta toiselle tai esi- ja perusopetukseen integrointi jää yksinomaan koulun ja opettajan evaluatiiviseksi tehtäväksi ilman valtakunnallisesti sovittuja arviointimenetelmiä, mikä puolestaan herättää pohtimaan maahanmuuttajaoppilaiden yhdenvertaisuutta ja koulutuksellista tasa-arvoa valtakunnallisesti.

## 6.2 Kielitaitoperusteisuuden diskurssi

Arvonen ja kollegat (2010, 46) kirjoittavat, että *opetussuunnitelmien perusteissa ja erilaisissa maahanmuuttoon koskevissa asiakirjoissa tavoitteeksi ei ole asetettu yksinomaan suomen kielen taidon kehittymistä*. Tästä poiketen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteissa sekä kaikissa aineiston kunnallisissa opetussuunnitelmissa korostetaan erityisesti suomen tai ruotsin kielen taitoa. Suomen tai ruotsin kielen oppiminen nähdään koko valmistavan opetuksen yhtenä päätavoitteena. Suomen tai ruotsin kieli nähdään sekä kohteena että välineenä; maahanmuuttajille opetetaan suomen kieltä, jonka avulla opitaan muita tärkeitä taitoja.

*Perusopetukseen valmistavan opetuksen tärkein tavoite on suomen kielen oppiminen (KJ;2 RA2)*

*Valmistava opetus on kielitietoista: suomen kieltä opetetaan ja opitaan kaikissa oppiaineissa ja tilanteissa päivän aikana. (RO2)*

Tavoite vain suomen tai ruotsin kielen oppimiselle jättää varjoonsa toiminnallisen kaksikielisen tai monikielisuuden tärkeyden. Arvonen ja kollegat (mp.) lisäävät aikaisemmin mainittuun, että ”[t]avoitteena on toiminnallinen kaksikielisyys, jossa oma äidinkieli ja yhteiskunnan kieli (toinen kieli) elävät vahvasti rinnan ja niitä hallitaan erilaisten kielenkäyttötilanteiden vaatimalla tavalla”. Valmistavan opetuksen opetussuunnitelmissa tätä kaksikielisen ja monikielisyyttä ei näillä käsitteillä tuoda näkyvästi esiin lähes ollenkaan, vaan näkökulma on pääosin siinä, että valmistavassa opetuksessa suomen tai ruotsin kielen oppiminen on ensiarvoisen tärkeää. On toki luonnollista, että juuri maahan tulleiden kohdalla kohdemaan kielen oppiminen on tärkeää, mutta näkökulma sivuuttaa sen, että eri kielten hallinta on tärkeä osa maahanmuuttajaoppilaan kasvua. Tärkeää olisikin opetussuunnitelmissa – erityisesti perusteissa – puhua siitä, että valmistavan opetuksen tärkeänä tavoitteena on kehittää oppilaan toiminnallista kaksikielisen ja monikielisyyttä juuri näitä käsitteitä käyttäen. Tällaisia selontekoja löytyy muutamista aineiston opetussuunnitelmista.

*Myös oppilaan äidinkielen ja toiminnallisen **kaksi- tai monikielisuuden** kehittymistä tuetaan. (KJ2; RA2)*

*Oppilaan oman kielen hyvä hallinta luo edellytyksiä suomen kielen ja muiden kielten oppimiselle, **monikielisyydelle**. Oman äidinkielen opetus vahvistaa oppilaan identiteettiä ja rakentaa pohjaa toiminnalliselle kaksikielisyydelle. (RO2)*

Valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppilaan kaksikielisen ja monikielisyyteen viitataan epäsuorasti oman äidinkielen opiskelun tärkeytenä. Oman äidinkielen opetus nähdään maahanmuuttajaoppilaan oman äidinkielen, oppimistaitojen, kulttuuri-identiteetin ja -taustan vahvistajana. Lisäksi oman äidinkielen hallinta vahvistaa suomen tai ruotsin kielen oppimista ja sitä kautta myös muiden oppiaineiden sisältöjen omaksumista sekä edistää oppilaan kotoutumista.

*Oppilaan omalla äidinkielellä tuettu opetus edistää eri oppiaineiden sisältöjen omaksumista. -- Oman äidinkielen opiskelu edistää oppilaan oppimistaitoja ja vahvistaa kulttuurista identiteettiä. -- Oppilaan 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 (V1).*

Perusteista nämä selonteot siirtyvät myös kunnallisiin valmistavan opetuksen opetussuunnitelmiin. Oman äidinkielen opetus nähdään tärkeänä, mutta sen toteutuksesta vastataan kuntien opetussuunnitelmissa vaihtelevasti. Pääosin opetussuunnitelmissa ilmaistaan, että oppilaan oman äidinkielen taitotaso on arvioitava ja tässä yhteistyö huoltajien sekä oman äidinkielen opettajien kanssa nähdään tärkeänä.

*Opetusta järjestetään perusopetuksen oppilaille keskitetysti opetusryhmän muodostuessa ja siihen voivat osallistua esiopetuksen ja valmistavan opetuksen oppilaat. (RO2)*

Selonteot opetussuunnitelmissa korostavat oman äidinkielen tärkeyttä ja niissä pyritään tuomaan arvostava ja kunnioittava sävy asiakirjojen reunaehtokonteksteja noudattaen. Sen sijaan se, miten oman äidinkielen opetus ja arvostus käytännössä ilmenee, tulee monissa opetussuunnitelmissa esiin lause- ja sanatasolla alistetusti, sillä kielen opetus järjestetään vain tiettyjen ehtojen täytyessä. Oman äidinkielen opiskelu etenkin harvinaisempien kieliryhmien kohdalla ei ole välttämättä monessa kunnassa mahdollista, jos opetusta ei kyseisessä kielessä järjestetä. Tämä oman äidinkielen kunnioitus ja samalla sen käytännön toteutus ja näiden välinen ristiriita tuo esiin Jokisen, Juhilan ja Suonisen (2016, 49) ilmaiseman diskurssin välisen ristiriitaisuuden. Tämä ilmenee siinä, että omaa äidinkieltä arvostetaan ideaalitasolla mutta sen käytännön toteutus ei ole selkeä. Opetussuunnitelmissa tuotetaan arvostavia näkökulmia, joilla saadaan lukija vakuuttuneeksi siitä, että kielellistä moninaisuutta arvostetaan. Opetussuunnitelmissa tuotetaan alistussuhteita sekä eriarvoisuutta myös eri kieliryhmien välillä.

*[Kunnassa] oppilas voi osallistua oman äidinkielen opetukseen, **mikäli** opetusta järjestetään kyseisessä kielessä. (KL2)*

*Valmistavan opetuksen oppilaat voivat osallistua perusopetuksen oppilaiden kanssa yhteisiin oman äidinkielen opetuksen ryhmiin **niissä kielissä, joissa** opetusta kyseisenä lukuvuonna järjestetään. (O2)*

On toki ymmärrettävää, että monissa kunnissa eri kielten opetus voi jäädä vähemmälle vähäisen tarpeen tai kieltenopettajien saatavuuskysymysten vuoksi, mutta diskurssianalyysissä näiden syiden pohtiminen ei ole oleellista vaan tärkeämpää on se, mitä merkityksiä kielellä tuotetaan. Koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta oman äidinkielen opetus kaikille oppilaille on tärkeää. Eräässä kunnassa tähän kielenopetuksen saatavuusproblematiikkaan esitetään innovatiivinen ja nykyaikainen ratkaisu etäopetuksen muodossa, johon myös Opetusalan ammattijärjestö (2016, 5) suosittelee monipuolisen ja laadukkaan



sekä samalla tasa-arvoisen opetustarjonnan mahdollistamiseksi. Keväällä 2020 ilmenneen koronaviruspandemian vuoksi etäopetuksen tärkeys korvaavana opetuskeinona nousi esiin, kun lähiopetusta ei poikkeusolojen johdosta voitu tavanomaisesti järjestää

*Mikäli mahdollista, opetuksessa voidaan hyödyntää myös etäopetusta harvinaisempien kieliryhmien kohdalla. (O2)*

Oman äidinkielen opetuksen suhteen opetussuunnitelmissa kiinnitetään huomiota kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön ja sen tärkeyteen, mikä näkyy valtakunnallisessa opetussuunnitelman perusteissa sekä kunnallisissa opetussuunnitelmissa. Kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä pyritään vahvistamaan koko perheen oman äidinkielen arvostamista sekä sen hallintaa. Tämä on tärkeä osa maahanmuuttajien kasvua, jotta lapsi tai nuori ei assimiloituisi pakon edestä liikaa ja menettäisi samalla tärkeää osaa itsestään (ks. Saarikoski & Kovero, 2013, 19).

Samalla kun opetussuunnitelmissa korostetaan suomen tai ruotsin kielen sekä oman äidinkielen oppimista, tuodaan opetussuunnitelman perusteissa lisäksi esiin vieraan kielen opiskelu. Tällöin selonteot viimeistään viittaavat jo epäsuorasti oppilaan monikielisyyteen. Vakiintuneeksi käytännöksi näyttää muotoutuneen vieraan kielen käsite puhuttaessa muista kuin kotimaisista kielistä. Suomisanakirjan (2020a) mukaan vieraalla tarkoitetaan tuntematonta, outoa ja jopa ulkopuolista. Pelkästään tällaisessa jo hyvin vakiintuneessa käsitteessä voidaan nähdä olevan toiseuttava luonne, kun se jo pelkästään kielellisen merkityksensä vuoksi muodostaa mielikuvan siitä, että muut kuin kotimaiset kielet ovat ”outoja”.

*Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin sisältyy oppilaiden vieraan kielen opetuksen tavoitteet. Perusopetukseen valmistavassa opetuksessa noudatetaan näitä opetussuunnitelman perusteita soveltuvin osin. Oppilaan vieraan kielen opinnot järjestetään kunnan kieliohjelman mukaisesti. Oppilaan kielelliset valmiudet ratkaisevat, missä määrin hänen omaan opinto-ohjelmaansa voidaan sisällyttää vieraiden kielten opiskelua perusopetukseen valmistavan opetuksen aikana. (VI)*

Vierasta kieltä ei opetussuunnitelmissa määritellä sen tarkemmin. Muutamassa kunnassa määritellään valmistavan opetuksen oppilaan osallistuvan pääsääntöisesti A1 -kielenä englannin opiskeluun, mikä toki herättää pohtimaan maahanmuuttajaoppilaan oman vallinnanvapauden mahdollisuutta. Valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteissa ohjeistetaan siihen, että oppilaan omat kielelliset valmiudet ratkaisevat vieraan kielen opiskelun mahdollisuuden. Herää kysymys koulutuksellisesta tasa-arvosta; mitä oppilaan

omilla kielellisillä valmiuksilla tarkoitetaan ja kuka tämän valmiuden tarkalleen ottaen arvioi? Kun selvää perustelua ei ole sille, minkälaiset kielelliset valmiudet ovat ehtona vieraan kielen oppimiselle, niin vaarana on opettajan oman tulkinnan varainen evaluointi. Arviointi voi vaihdella valtakunnallisesti mutta myös kunta-, koulu- sekä luokkakohtaisesti merkittävästi, mikä asettaa koulutukselliset tasa-arvokysymykset keskiöön. Monissa kunnallisissa opetussuunnitelmissa ilmaistaan jopa oppilaan mahdollinen vapauttaminen vieraan kielen opinnoista tai vieraan kielen opiskelun yksilöllistäminen, jolloin selonteot ovat jo tukiperusteisuuden diskurssiin sopivia.

*Luku- ja kirjoitustaidottomien valmistavan opetuksen oppilaiden osalta vieraiden kielten opiskelu määritetään yksilöllisesti oppilaan omassa opinto-ohjelmassa. (E2)*

*Perusopetuksen valmistavasta opetuksesta perusopetukseen siirtyvän oppilaan vapauttaminen siirtymävaiheessa vieraan kielen opiskelusta perustuu huoltajan hakemukseen ja tapauskohtaiseen harkintaan. (RO2)*

Vieraan kielen vapauttaminen sisältää näkökulman siitä, että uuden kielen oppiminen olisi oppilaalle jollakin tasolla vahingollista tai sopimatonta ikä- ja kehitystaso huomioiden. Smolander, Kunnari ja Laasonen (2016, 57) tuovat artikkelissaan esiin, että useamman kielen omaksuminen ei ole nykytietämyksen mukaan riski kielellisille vaikeuksille. Monikielisten lasten arvioinnissa on Smolanderin ja kollegoiden (2016, 66) mukaan huomioitava sekä sisäisiä että ulkoisia tekijöitä. Sisäisillä tekijöillä he viittaavat kielikykyyn, ikään sekä kielten typologiaan. Ulkoisia tekijöitä ovat sen sijaan kielten omaksumisjärjestys, altistusaika ja kieliympäristö. On yhdenvertaisuuden ja koulutuksellisen tasa-arvon vuoksi ensiarvoisen tärkeää ottaa nämä näkökulmat huomioon, mikäli oppilaan vieraan kielen opiskelua yksilöllistetään tai päädytään vapauttamaan oppilas kokonaan vieraan kielen opiskelusta. Huoltajan hakemukseen ja tapauskohtaiseen harkintaan voi liittyä tietämättömyyttä useamman kielen oppimiseen liittyen. Jopa kasvatus- ja opetusalan ammattilaisilla voi vielä nykypäivänäkin olla tietämättömyyttä oppilaan monikielisyyteen liittyvästä kasvatuksesta ja opetuksesta, mikä näkyy Smolanderin ja kollegoiden (2016, 57) mukaan siinä, että kaksi- tai monikielisiä maahanmuuttajataustaisia lapsia ohjautuu muihin lapsiin verrattuna enemmän diagnostisiin tutkimuksiin ja sitä kautta erityisen tuen piiriin kasvatusinstituutioissa. Arvioinnissa on näin ollen ylidiagnosoinnin riski.

Eräässä valmistavan opetuksen opetussuunnitelmassa tuodaan esiin, että vieraan kielen opiskelussa pyritään käyttämään mahdollisimman paljon opittavaa kieltä, jotta vasta kehittymäisillään oleva suomen kieli ei olisi esteenä vieraan kielen oppimiselle. Suomen

kielen ei tässä tapauksessa tarvitse olla väline vieraan kielen oppimiselle vaan vierasta kieltä voi oppia oppilaan oman äidinkielen tukemana. Ruotsi, englantia sekä saksa kuuluvat germaaniseen kieliryhmään, jolloin germaanisen kielen oppiminen suomalais-ugrilaiseen kieliryhmään kuuluvan suomen kielen kautta voi olla toista germaanista kieltä puhuvalle oppilaalle haastavaa.

Kielitaitonäkökulmaan sisältyy luku- ja kirjoitustaidon osa-alueet. Opetussuunnitelmissa kielitaitoperusteisuuden diskurssit sisältävät näin ollen myös luku- ja kirjoitustaitoa käsitteleviä selontekoja. Niissä viitataan siihen, että monet valmistavan opetuksen oppilaat konstruoidaan joko luku- tai kirjoitustaidottomina tai ainakin heikkotaitoisina. Tämä konstruktio lähtee jo valtakunnallisesta opetussuunnitelman perusteista, jossa mainitaan: *Jos perusopetukseen valmistavan opetuksen oppilaalla on heikko luku- ja/tai kirjoitustaito, tulee oppilaan oman opinto-ohjelman tavoitteet asettaa siten, että oppilas saa omalle taito- ja ikätasolleen soveltuvaa luku- ja kirjoitustaidon opetusta (VI) sekä [p]erusopetukseen siirtyvän luku- ja kirjoitustaidottoman oppilaan riittävästä tuesta huolehditaan (VI).* Selonteot liittyen luku- ja kirjoitustaidottoman opetuksen riittävään tukeen siirtyy kaikkiin kahdeksan kuntatason opetussuunnitelmiin. Eräässä opetussuunnitelmassa on jopa luku- ja kirjoitustaidottomille luotu oma alaotsikko: *3.2 Luku- ja kirjoitustaidottomat oppilaat (KJ2)*

Luku- ja kirjoitustaidon suhteen ei usein tarkenneta sitä, minkälaisesta taidosta on kyse, jolloin suomen tai ruotsin kielen luku- ja kirjoitustaitoa pidetään opetussuunnitelmissa vallitsevana prioriteettina. Luku- ja kirjoitustaito määritellään tällöin opetussuunnitelmassa latinalaiseksi kirjoitusjärjestelmäksi, sillä koko valmistavan opetuksen päätavoitteena näyttäytyy suomen tai ruotsin kielen kehittäminen. Jos ottaa huomioon tilastot, joiden mukaan Suomen maahanmuuttajaväestöstä suurimmat kansalaisuusryhmät ovat Viro, Venäjä, Irak ja Kiina (ks. kuvio 1), niin myös opetussuunnitelmassa eri kirjoitusjärjestelmien luku- ja kirjoitustaito olisi tärkeää ottaa jollakin tasolla huomioon. Valmistavan opetuksen oppilailla voi siis olla jo ennestään luku- ja kirjoitustaito ei-aakkosellisissa kirjoitusjärjestelmissä, kuten mandariinikiinassa, tai ei-latinalaisissa kirjoitusjärjestelmissä, kuten arabiassa tai venäjän kielessä. Monissa opetussuunnitelmissa ei tuoda esiin tätä potentiaalista oman äidinkielen luku- ja kirjoitustaitoa, mutta erään kunnan valmistavan opetuksen opetussuunnitelmassa oman äidinkielen mahdollinen luku- ja kirjoitustaito huomioidaan.

*Tärkeää on selvittää oppilaan luku- ja kirjoitustaitoa omalla äidinkielellä (O2).*

Kielitaitoperusteisuuden viittaavat selonteot ovat monilta osin myös funktionalismiperusteisuuden selontekoja. Nämä funktionalismi- ja kielitaitoperusteisuudet ilmenevät erityisen yhteenkietoutuneina luku- ja kirjoitustaidon kulttuurinäkökulmissa. Tällöin luku- ja kirjoitustaidon opetuksessa korostetaan sosiaalista ja kulttuurista prosessia, jolla pyritään tukemaan oppilaan osallisuutta yhteiskunnassa.

### 6.3 Tukiperusteisuuden diskurssi

Opetussuunnitelmissa tuotetaan vahvaa hegemonista diskurssia tuen tarpeesta. Maahanmuuttajaoppilas konstruoidaan joko tukea tarvitsevana tai vaihtoehtoisesti potentiaalisena tukea tarvitsevana. Valmistavan opetuksen oppilaiden kohdalla näkökulmaa tuen tarpeen suhteen tulisi peilata ympäristön ja erilaisten taustojen vaikutukseen. Suomessa pääosin esimerkiksi oppimisvaikeuksien määrittelyissä (esim. luki- ja matematiikan testit) ei oteta maahanmuuttajia riittävästi huomioon ja joissakin arviointivälineissä tehtävät saattavat olla jopa hyvin kielellisiä. Toisaalta visuaalisilla arviointimenetelmillä voi olla haittapuolensa, jos oppilas ei ole näihin harjaantunut. Testauksissa saatetaan kuitenkin mainita, että heikko tulos voi viitata esimerkiksi oppilaan erilaisiin lähtökohtiin, mutta itse testausmenetelmässä näitä ei huomioida (Arvonen ym., 2010, 19, 21, 53–54.) Smolander, Kunnari ja Laasonen (2016, 62) kirjoittavat, että monikielisten lasten kielellisten vaikeuksien testauksissa keskitytään pitkälti verbimorfologiaan, mikä ei kuvaa luotettavasti oppilaan mahdollisia kielellisiä vaikeuksia.

Oppimisvaikeuksien määrittelyihin ja tuen tarjoamiseen liittyen näyttää, että monissa kunnissa noudatetaan käytäntöä, jonka mukaan ennen perusopetukseen siirtymistä valmistavan opetuksen oppilaille laaditaan pedagoginen arvio tuen tarpeettomuudesta huolimatta.

*[P]erusopetukseen valmistavan opetuksen loppuessa perusopetukseen siirtyvälle oppilaalle tehdään siirtymävaiheen pedagoginen arvio, joka seuraa oppilasta uuteen kouluun ja jonka pohjalta oppilaalle voidaan tarvittaessa tehdä oppimissuunnitelma (KL2).*

*Perusopetukseen siirtyvälle oppilaalle tehdään pedagoginen arvio valmistavan opetuksen loppuvaiheessa (T2).*

Pedagogisen arvion laatiminen näyttää kuitenkin aineiston perusteella hyvin paikkakuntakohtaiselta, sillä joidenkin kuntien opetussuunnitelmien mukaan pedagoginen arvio tai selvitys tehdään vasta silloin, kun sille nähdään tarvetta. Tällöin pedagoginen arvio nähdään kolmiportaisen tuen mukaisesti väylänä tehostettuun tukeen ja pedagoginen selvitys väylänä erityiseen tukeen. Koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta kuntien vaihtelevat käytännöt heikentävät koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista valtakunnan tasolla.

*Tarvittaessa oppilaalle tehdään pedagoginen arvio tai selvitys. Valmistavan opetuksen oppilas voi siirtyä perusopetukseen erityisen tuen päätöksellä, jos on ilmeistä, että oppilas tarvitsee erityistä tukea (KJ2)*

Joissakin tapauksissa valmistavan opetuksen oppilaista tehdään ennakko-oletuksia tuen tarpeen suhteen. Opetussuunnitelmassa ohjataan opetus- ja kasvatustieteiden henkilöstöä pyytämään huoltajilta asiantuntijalausuntoja tai pedagogisia asiakirjoja oppilaan aiemmin todetun tuen tarpeesta. On toki oppilaan kannalta ensiarvoisen tärkeää, että mahdollisiin tuen tarpeisiin pyritään vastaamaan mahdollisimman varhain. Tällöin asiantuntijalausuntojen tai pedagogisten asiakirjojen välittämänä suomalaisen kasvatusinstituution työntekijät voivat jatkaa siitä, mihin oppilaan kohdalla on aikaisemmin tukimuotojen suhteen päädytty ja oppilaan tuki pysyy jatkuvana. Lisäksi mahdolliset aikaisemmat asiantuntijalausunnot ja pedagogiset asiakirjat helpottava opettajia ja kasvatustieteiden asiantuntijoita arvioimaan sitä, minkälaisia toimenpiteitä oppilaan kohdalla on jo kokeiltu. Asiantuntijalausuntoihin sekä erityisesti pedagogisiin asiakirjoihin tulisi tosin suhtautua kriittisesti mahdollisten kulttuurisidonnaisuuksien vuoksi.

Oletus valmistavan opetuksen oppilaasta on se, että hän on vastikään maahan muuttanut lapsi tai nuori, jonka suomen tai ruotsin kielen taito ei riitä vielä perusopetuksessa opiskelukseen. Siinä maassa, jossa oppilas on mahdollisen asiantuntijalausunnon tai pedagogisen asiakirjan saanut liittyen mahdolliseen aiemmin todettuun tuen tarpeeseen voi näyttäytyä suomalaisessa opetus- ja kasvatuskulttuurissa toisenlaiselta. Oppilaan tausta ja aikaisemmat kertomukset eivät saisi ohjata liikaa sitä, mitä oppilaalta odotetaan ja kuinka hänet kohdataan, vaan tuen tarve tulee nähdä dynaamisena. Oppilas voi näyttäytyä tukea tarvitsevana, jos oppimisympäristö tai opetusmenetelmät ovat olleet epäsuotuisat ja tavoitteet ikä- ja kehitystasoa nähden korkeat. Samoin, kun suomalaisella kasvatustieteillä toteutettavissa arvioinneissa pyritään huomioimaan kulttuurisidonnaisuudet, tulisi kulttuurisidonnaisuus huomioida kaksisuuntaisesti (vrt. Arvonen ym., 2010, 23, 53.).

Valmistavan opetuksen oppilaiden tukidiskurssi ilmenee opetussuunnitelmissa myös heidän työskentely- ja oppimistaitojen arvottavalla kuvailulla.

*Erilaisista koulukulttuureista tulevilla oppilailla ryhmä- ja parityöskentelyt, yhteistoiminnalliset opiskelumenetelmät sekä toisaalta itsenäinen tiedonhankinta ja yksilöllinen työskentely voivat vaatia tottumista ja harjoittelua (O2).*

Tämänkaltainen selonteko on arvottavaa, jolloin suomalainen koulukulttuuri työskentelytapoineen arvotetaan paremmaksi suhteessa muihin. Lisäksi huomionarvoista on se, että opetusmenetelmiksi esiteltiin sekä itsenäinen että ei-itsenäinen työskentely, joihin molempiin maahanmuuttajaoppilaan on totuttava ja harjaannuttava. Tämä selonteko antaa ymmärtää, että oli maahanmuuttajaoppilaan aikaisempi koulukulttuuri mitä tahansa, on oppilaan opittava uuden paremmaksi määritellyn suomalaisen koulukulttuurin tavoille.

Eräässä opetussuunnitelmassa valmistavan opetuksen maahanmuuttajaoppilas konstruoidaan hyvinkin stereotyyppisesti tukea tarvitseväksi. Opetussuunnitelman normi eli oletus siitä, minkälainen maahanmuuttajaoppilas valmistavassa opetuksessa opiskelee, on hyvin ryhmän alkuperään ja taustaan liittyvä sekä samalla hyvin toiseuttava.

*[Kunnassa] merkittävä osa valmistavan opetuksen oppilaista on turvapaikanhakijoita ja myös ilman huoltajaa maahan tulleita, ja siksi heidän traumaattinen taustansa tulee erityisesti ottaa huomioon myös koulussa. Traumaattiset kokemukset voivat näkyä sulkeutuneisuutena, levottomuutena, masentuneisuutena tai oppimisvaikeuksina. Oppimiselle ja kotoutumiselle pitää antaa riittävästi tukea ja aikaa. (KL2)*

Tällaista toiseuttavaa selontekoa on tarpeen tarkastella lause ja virke kerrallaan. Ensimmäisessä lauseessa ilmaistaan hyvin stereotyyppisesti kunnan valmistavan opetuksen oppilaat. Heitä kuvaillaan turvapaikanhakijoiksi sekä ilman huoltajaa maahan tulleiksi. Turvapaikanhakijalla viitataan sellaiseen ulkomaalaiseen henkilöön, joka hakee suojelua toisesta valtiosta. Selonteon kirjanneen kunnan valmistavan opetuksen oppilaat tuotetaan siis hyvin vahvasti suojelua ja oleskeluoikeutta hakevaksi ulkomaalaiseksi. Lisäksi selonteossa korostetaan, että merkittävä osa näistä valmistavan opetuksen oppilaista on suojelua hakevia ulkomaalaisia. Käsitteillä *merkittävä osa* ilmaistaan, että kyseessä on enemmistö, mutta samalla selonteko sivuttaa kuitenkin ne kaikki muut valmistavan opetuksen oppilaat, joiden tausta on tästä poikkeava. Samalla selonteko toiseuttaa turvapaikanhakijat suhteessa muihin koulun oppilaisiin. Enzensberger (2003, 35) mukaan maahanmuut-

tajan tausta vaikuttaa vastaanottavan maan vastaanottoasenteisiin. Näin ollen mitä enemmän tukea ja suojelua tarvitsevampi yksilö tai ryhmä on, sitä erilaisemmaksi hänet asemoidaan ja sitä myötä toiseutetaan.

Opetussuunnitelmatekstin seuraavassa lauseessa tuodaan esiin, että näiden suojelua tarvitsevien turvapaikanhakijoiden traumaattinen tausta on otettava erityisesti huomioon myös koulussa. Tällaisella selonteolla tuotetaan vahvaa totuuspuhetta sekä stereotyyppistä kuvaa turvapaikanhakijoista. Totuuspuheella viitataan puheeseen, jota kielen tuottaja pitää varmana totuutena. Diskurssin tuottajalla on näin ollen puhevalta, jonka puhe otetaan vakavasti (ks. Jokinen & Juhila, 2016, 86). Turvapaikanhakijat määritellään automaattisesti ryhmäksi, joiden kaikkien taustalla on traumaattisia kokemuksia. Tällöin nämä *traumatisoituneet turvapaikanhakijat* erotellaan sekä suhteessa muihin peruskoulun opiskelijoihin että suhteessa muihin valmistavan opetuksen oppilaisiin.

Selonteossa lisäksi ilmaistaan, että näistä aikaisemmista syistä johtuen *tämä traumaattinen tausta tulee ottaa erityisesti huomioon myös koulussa*. Selonteossa mielenkiintoinen näkökulma kohdistuu siihen, että traumaattinen tausta tulisi huomioida *myös* koulussa. Selonteko on osa kunnan valmistavan opetuksen opetussuunnitelmaa ja näin ollen kaikkien sisällöt kohdistuvat kouluun, johon opetus- ja kasvatustalouden työntekijöiden toimivalta rajoittuu. Selonteossa on ennako-oletuksena, että tausta on otettu muualla huomioon ja koulun on tarjottava tukea traumatisoituneiden oppilaiden opettamisessa. Tällainen selonteko lisäksi kätkee sisäänsä holhousasetelman, jossa eri asiantuntijat toimivaltoineen tukevat toimenpiteillään objektivituneita eli suojelusta ja apua tarvitsevia maahanmuuttajaoppilaita. Subjektipositioon (ks. Jokinen, Juhila & Suoninen, 2016, 45) liittyen selonteossa opetus- ja koulutusalan asetetaan siis asiantuntijan asemaan ja valmistavan opetuksen oppilaat puolestaan hoidettavan asemaan.

Seuraavassa virkkeessä, jossa ilmaistaan, että *[t]raumaattiset kokemukset voivat näkyä sulkeutuneisuutena, levottomuutena, masentuneisuutena tai oppimisvaikeuksina*, kuvailaan traumaattisten kokemusten tuottamia mahdollisia seurauksia. Selonteko kuitenkin tuottaa traumaattisille kokemuksille yhtäläistä ja tiukkarajaista medikalisoitunutta oirekuvailua. Samalla selonteko asettaa valmistavan opetuksen oppilaan passiivisen ja erilaisin keinoin hoidettavan subjektipositioon, jonka identiteetti perustuu hänen oireisiinsa. Tällöin sivuutetaan helposti näkemys siitä, että hänen ihmisarvonsa ei riipu näistä ominaisuuksista (Puolimatka, 2010, 302). Valmistavan opetuksen tehtävänä ei ole tutkia op-

pilaan oireita ja syitä niille. Tämä tehtävä kuuluu pääosin lääketieteen alaisuuteen. Tällaisella selonteolla on kategorisoiva vaikutus, mikä antaa suuntaa sille, kuinka kategoriiaan kuuluvista jäsenistä tulisi ajatella.

Jos otetaan selonteossa ilmaistu oirekuvailu huomioon, niin sulkeutuneisuuden, levottomuuden ja oppimisvaikeuksien taustalla voi vaikuttaa muutkin tekijät kuin oppilaan traumaattinen tausta. Jo itsessään valmistavan opetuksen oppilaat ovat maahanmuuttajia, joiden suomen tai ruotsin kielen taito on vasta kehittymäisillään. Näin ollen uuden kielen reseptiivisyyden ja produktiivisuuden, tunteiden nimeämisen ja niistä puhumisen sekä oman toiminnan ilmaisemisen suhteen yksilö tarvitsee toimivia vuorovaikutuskeinoja, joiden puuttuminen voi vaikuttaa yksilöön yhtäläisin muodoin: sulkeutuneisuutena, levottomuutena sekä oppimisvaikeuksina. Lisäksi mahdollinen traumaattinen tausta näytetään ihmisissä vaihtelevasti.

Mielenterveyteen ja hyvinvointiin liittyen on hyvä ottaa huomioon Arvosen ja kollegoiden (2010, 42) esiin tuomat seuraukset koskien maahanmuuttajanuorten kotoutumista. He kirjoittavat, että itsessään muutto, uuden kielen ja asioiden omaksuminen ja kokonaisuudessaan kotoutuminen voivat vaikuttaa nuoren mielenterveyteen ja identiteetin rakentamiseen. He (mp.) lisäävät, että monilla maahanmuuttajanuorilla voi olla taustalla traumakokemuksia. Tässä opetussuunnitelman selonteossa esiintyvä näkökulma onkin sinänsä erittäin ymmärrettävää, mutta sen tarkoituksenmukaisuus kunnallisessa opetussuunnitelmassa on pohdinnan arvoinen asia asiakirjan reunaehtokontekstit huomioiden. Yhtäläisesti näitä seurauksia voi ilmetä pelkästään Suomessa syntyneillä sekä Suomen sisällä muuttavien lasten ja nuorten kohdalla.

Mahdollisten traumakokemusten ja mielenterveysongelmien kohtaaminen on opetus- ja kasvatusalalla ehdottoman tärkeää, mutta sen tulisi olla yksityistä, suojattua ja oppilaita kunnioittavaa sen sijaan, että heidän ongelmistaan kirjoitetaan opetussuunnitelmaan tavalla, joka toiseuttaa koko ryhmän. Samansuuntainen suojeluun perustuva näkökulma esitetään Lapsen oikeuksien sopimuksessa artiklassa 20, jossa lapsella, *joka on tilapäisesti tai pysyvästi vailla perheen turvaa – –, on oikeus valtion antamaan erityiseen suojeluun ja tukeen* (Unicef, 2020). Suojelu voidaan tässä nähdä myös henkisenä ja asenteellisenä suojeluna. Lisäksi Lapsen oikeuksien sopimuksessa ilmaistaan, että lapsella on oikeus yksityisyyteen, ja pakolaisen asemaa anovaa tai sen saanutta lasta tulee suojella ihmisoikeuksien mukaisesti (Unicef, 2020).



Selonteon viimeinen virke, jossa mainitaan, että *[o]ppimiselle ja kotoutumiselle pitää antaa riittävästi tukea ja aikaa*, tuo kokoavasti esiin sen, että virkettä edeltävät huolipuheet kytkevät taakseen valtaa. Valmistavan opetuksen oppilas tuotetaan traumatisoituneeksi ja vahvasti tukea tarvitsevaksi, jota on tuettava, jotta oppiminen ja kotoutuminen mahdollistuu. Näkökulma sivuuttaa Fenstermacherin ja Soltisin (2009, 88–8) näkökulman siitä, että yksilöä tulisi kohdella yksilöllisesti ja arvostavasti heidän omaa persoonallista kasvuaan tukien. Näkökulma oppimisen ja kotoutumisen mahdollistamiseksi asettaa koulutuksen ja yhteiskunnan funktionaalisuuden lähtökohdaksi.

Tukidiskurssiin sisältyy opettajien pätevyyskelpoisuuteen perustuvat selonteot. Pääosin opetussuunnitelmissa valmistavan opetuksen opettajan pätevyyskelpoisuutta ei määritellä. Kytälän ja kollegoiden (2011) artikkelin mukaan on valmistavan opetuksen opettajien koulutustaustat vaihtelevat, mutta erään kunnan opetussuunnitelmassa tuodaan esiin, että valmistavan opetuksen opettajat ovat pääsääntöisesti erityisluokanopettajia.

*Perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajat [kunnassa] ovat pääsääntöisesti erityisluokanopettajia. Tarvittaessa yhteistyötä tehdään osa-aikaisen erityisopetuksen ja oppilashuollon ammattihenkilöiden kanssa (RO2)*

Erytisluokanopettajan pätevyysvaatimus ilmaisee sen, että valmistavan opetuksen oppilaat nähdään jollakin tasolla tukea tarvitsevina ja että opettajan työ vaatii erityispedagogista osaamista. Monissa opetussuunnitelmissa on huomioitu se, että monilla valmistavan opetuksen oppilailta ei välttämättä ole kokemusta suomalaisesta koulukulttuurista ja tuen tarpeen suhteen viitataan harjaantumattomuuteen, joka valmistavan opetuksen opettajan tulee osata ottaa huomioon tuen tarpeen arvioinnissa.

*Tuen tarpeen arvioinnissa tulee erottaa varsinaiset oppimisvaikeudet, kehittyvä suomen kielen taito ja työskentelytaitojen harjaantumattomuus. (RA2; KJ2)*

Tuen tarpeen arvioinnissa ja oppimisvaikeuksien erottamisessa on hyvä huomioida Kytälän ja kollegoiden (2011) artikkeli, jonka mukaan valmistavan opettajan tehtävänä on tunnistaa todelliset oppimisvaikeudet niistä vaikeuksista, joiden taustalla on suomen kielen heikkous. Tämä on valmistavassa opetuksessa ensiarvoisen tärkeää koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta. Valmistavan opetuksen opettajien pätevyyttä ei ole määritelty valtakunnallisella tasolla yhtenäiseksi, joten valmistavaa opetusta voi tällä hetkellä Suo-

messa toteuttaa kunnasta riippuen kuka tahansa, jolla on muodollinen opettajan kelpoisuus eli pedagoginen pätevyys. Koulutuksellisen tasa-arvon vuoksi valmistavassa opetuksessa opiskelevilla oppilailla tulisi olla yhtäläiset koulutusmahdollisuudet heidän paikkakunnastaan riippumatta.

Tuen tarpeen diskurssi ei kuitenkaan kaikissa opetussuunnitelmissa kohdistu pelkästään valmistavan luokan oppilaaseen eli maahanmuuttajalapseen -tai nuoreen. Erään kunnan valmistavan opetuksen opetussuunnitelmassa korostetaan tuen tarpeen arvioinnissa ensisijaisesti kasvatusinstituution toimivuutta, ja huomiota kiinnitetään oppimisen esteettömyyteen, oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn sekä varhaiseen tunnistamiseen. Kasvatusinstituution toimivuuden sekä oppimisen esteettömyyden näkökulma puoltaa ajatusta siitä, että maahanmuuttajaoppilaan kouluvalmiuden sijaan pohditaan koulun valmiutta ottaa erilaiset oppilaat sekä heidän tarpeensa huomioon opetuksessa (vrt. Kolehmainen, Saarinen & Kontu, 2015). Tällainen selonteko löytyy eräästä kunnallisesta opetussuunnitelmasta.

*Ensimmäiseksi tarkastellaan koulussa käytössä olevia toimintatapoja, opetusjärjestelyjä ja oppimisympäristöjä sekä niiden soveltuvuutta oppilaalle. (H2)*

Muutamassa kunnallisessa opetussuunnitelmassa korostetaan maahanmuuttajaoppilaiden perusopetuksen loppuun suorittamisen tärkeyttä. Kuten olen aikaisemmin tuonut esiin, monen maahanmuuttajataustaisen oppilaan koulutuksen keskeyttäminen on yleistä. Työ- ja elinkeinoministeriö (2019b, 44) ilmaisee, että muun muassa Suomeen perusopetuksen loppuvaiheessa saapuneisiin oppilaisiin on kohdennettava tukea. Myös YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksen 28:ssä artiklassa ilmaistaan, että lapsella on oikeus opetukseen sekä koulunkäynnin jatkuvuuteen.

*[Kunnassa] kiinnitetään erityistä huomiota yläkouluikäisinä maahan tulleiden nuorten perusopetukseen valmistavan opetuksen järjestämiseen, jotta jokainen saisi mahdollisimman hyvät valmiudet suorittaa perusopetuksen päättötodistukseen tarvittavat opinnot. (KL2)*

Tässä selonteossa ilmenee se, että opetussuunnitelmassa konstruoidaan maahanmuuttajat tukea tarvitseviksi sekä samalla aikaisempien tutkimuksien valossa myös potentiaalisiksi koulun keskeyttäviksi. Koulutukselliseen tasa-arvoon liittyen selonteko viittaa kuitenkin siihen, että valmistavan opetuksen oppilaalle pyritään tarjoamaan mahdollisimman hyvät

valmiudet perusopetuksen päättämistä varten, jotta kunnan oppilaat eivät jakautuisi merkittävästi. Perusopetuksen päättötodistuksella on vaikutusta jatko-opintoihin, jolloin suodatinteoreettisten periaatteiden mukaan yhteiskunnallinen valikointi ohjaa eri yksilöitä yhteiskunnan erilaisiksi toimijoiksi. Koulutuksellisen tasa-arvon vuoksi onkin tärkeää, että jokaiselle oppilaalle tarjotaan yhtäläisiä mahdollisuuksia eri koulutuspolkujen ja samalla elämänpolkujen valinnoille.

Osana tukiperusteisuuden diskurssia on opetuksen järjestämiseen liittyvät selonteot. Niissä ilmenee, että valmistavan opetuksen järjestäminen edellyttää erilaisia tuen muotoja. Tuen muotona on usein mainittu se, että opetus on pienryhmäopetusta, sillä oppilaiden lähtökohdat esimerkiksi kielitaidon osalta voivat olla erilaisia. Yksi tuen muoto on myös se, että valmistavan opetuksen ryhmäkooksi on Opetushallituksen tasolla suositeltu 8–10 oppilaan ryhmää.

*Opetus on yhdysluokkaopetusta ja luonteeltaan pienryhmäopetusta. (O2)*

Osana tuen muotoa on se, että valmistavan opetuksen opettajan lisäksi monen kunnan valmistavan opetuksen luokassa työskentelee avustaja tai koulunkäynninohjaaja. Koulunkäynninohjaajan avulla pyritään luomaan edellytyksiä eriyttämiselle, mikä on erityisesti yhdysluokkaopettamisessa tärkeää. Erään kunnan kouluissa toimii jopa kulttuuri- ja/tai koulumentoreita, jotka tukevat valmistavan opetuksen oppilaita sekä integrointitunneilla että jo perusopetukseen siirtyneitä. Opetussuunnitelmassa tuodaan esiin, että erityisesti kulttuurimentorilla on tärkeä tehtävä kulttuuritulkkauksen, oppilaan kotoutumisen sekä koulun että vapaa-ajan asioiden tukemisessa. Tällöin maahanmuuttajien tukeminen ulottuu jopa koulun ulkopuolelle.

Aineiston opetussuunnitelmissa ilmenee, että valmistavaa opetusta järjestetään vaihtelevasti joko ryhmämuotoisena tai inklusiivisena opetuksena riippuen oppilaan ikätasosta, aikaisemmasta kouluhistoriasta ja kielitaidosta sekä yksilökohtaisista että koulu- ja kuntakohtaisista valmiuksista. Mitään yhtenäistä linjausta opetuksen järjestämiselle ei ole vaan päätökset perustuvat kuntien omaan päätäntävaltaan. Koulutuksellisen tasa-arvon osalta olisi kuitenkin tärkeää, että opetuksen järjestämiseksi olisi yhtenäisiä periaatteita, jotta maahanmuuttajaoppilaan yhtäläiset mahdollisuudet opetukseen eivät perustuisi asunpaikkakuntaan tai tarkemmin jopa kaupunginosaan.

## 6.4 Kontrolli- ja holhousperusteisuuden diskurssi

Perusopetukseen valmistavan opetuksen valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa ilmenee kontrolli- ja holhousperustaisia diskursseja. Sosiaalisella kontrollilla viitataan toimintaan, jonka tarkoituksena on yksilön tai ryhmän normien mukaisen käyttäytymisen varmistaminen. Kasvatusjärjestelmä on jo itsessään merkittävä sosiaalisen kontrollin instituutio, jonka valta perustuu legitimizeettiin eli koulun oikeuteen antaa ja pitää yllä tietynlaisia arvoja ja normeja. Kasvatuksessa ja opetuksessa käytetyllä vallalla viitataan niihin keinoihin, joilla valistetaan, ohjataan, ojennetaan sekä paheksutaan ja hyväksytään yksilöitä ja ryhmiä. (Antikainen ym., 2013, 37, 84.). Kontrolli- ja holhousperusteisuuden diskurssi voidaan nähdä myös osana funktionaalista ajattelua, sillä kontrollin pyrkimyksenä on yhteiskunnan kitkaton ja yhdenmukainen toiminta. Foucault tuo esiin valtaan ja kuriin liittyvän pakottamisen politiikan, jossa vaikutetaan yksilöön ja hänen käyttäytymiseensä niin, että yksilö toimii odotetusti. Lyhyesti ilmaistuna hän viittaa siis siihen, että kurinpidomenetelmillä tuotetaan valtakoneiston näkökulmasta alistuneita ja kuuliaisia yksilöitä inhimillisen moninaisuuden järjestämiseksi (Foucault, 2014, 188–189, 298).

Postmodernissa yhteiskunnassa arvot ovat moninaiset ja osin jopa keskenään ristiriitaiset. Arvot ohjaavat normeja, joiden välittämänä ihmisten käyttäytymistä arvioidaan ja ohjataan. Normit voivat nojautua virallisiin lakeihin ja säädöksiin, joista esimerkkinä ovat opetussuunnitelmissa esiintyvät perusopetuslakiin nojaavat kurinpidolliset keinot (ks. Antikainen ym., 2013, 33.) Valtakunnallisessa perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelmassa (V1) on oppilaan hyvinvointiin sekä oppimisen ja koulunkäynnin tukeen liittyvän 6. kappaleen alakappaleena suunnitelma kasvatustieteiden ja kurinpidollisten keinojen käyttämisestä ja niihin liittyvistä menettelytavoista (6.5). Tämä normaali säätelevä kappale kokonaisuudessaan tuo esiin sen, minkälaisia oikeuksia kasvatustieteiden instituutiolla normien vastaisen käyttäytymisen kohdalla. Näitä opetussuunnitelman perusteissa mainittuja oikeuksia ovat oikeus kasvatustieteiden keskusteluun sekä oikeus kurinpidollisiin keinoihin. Kurinpidollisista keinoista esimerkkinä ovat *perusopetuslain mukaan jälki-istunto, kirjallinen varoitus ja määräaikainen erottaminen (V1)*.

Riitaojan (2013, 135) haastatteleman Opetushallituksen asiantuntijan mukaan vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmissa pyrittiin luopumaan -kasvatus päätteisistä kä-

sitteistä, sillä niillä tuotettiin holhoava näkökulma. Tässä kasvatustieteen keskustelujen ja kurinpidollisten keinojen käyttämiseen liittyvässä selonteossa käsitteellä *kasvatus* sekä erityisesti käsitteellä *kuri* ilmaistaan valta-asetelma, jossa toinen on toiminnan kohteena ja toinen toteuttajana. Aineiston kaikissa opetussuunnitelmissa muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta käytetään käsitettä *kasvatus* ainoastaan, kun viitataan kasvatustieteen keskusteluun.

Suhteutettuna aikaisempiin kappaleisiin opetuksen eriyttämisestä (6.1), kodin ja koulun yhteistyöstä (6.2), oppilashuollosta (6.3) sekä oppilaanohjauksesta (6.4), on suunnitelma kasvatustieteen keskustelujen ja kurinpidollisten keinojen käyttämisestä ja niihin liittyvistä menettelytavoista sisällöltään pisin ja kattavin valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa. Siinä ohjataan kasvatustieteen ammattilaisten oikeuksiin työrauhan turvaamiseksi. Nämä menettelyt pohjautuvat perusopetuslakiin ja samalla ne pätevät myös perusopetuksen puolella.

Kontrollidiskurssiin liittyvät kurinpitomenetelmät kuntien opetussuunnitelmissa nojaavat lähinnä opetussuunnitelman perusteisiin. Pääosin kuntien opetussuunnitelmissa viitataan myös kunnan/alueen yhteiseen suunnitelmaan. Eräässä opetussuunnitelmassa suunnitelmaa kasvatustieteen keskustelujen ja kurinpidollisten keinojen käyttämisestä ja niihin liittyvistä menettelytavoista ei löydy ollenkaan. Toisen kunnan opetussuunnitelmassa viitataan puolestaan siihen, että kunnan yhtenäinen suunnitelma tukee kaikkien kuntien oppilaiden yhdenvertaista kohtelua kunnan sisällä.

*Yhteinen suunnitelma varmistaa toimintatapojen laillisuuden ja yhdenmukaisuuden sekä oppilaiden yhdenvertaisen kohtelun kaupungissa (H2).*

Kontrolli- ja holhousdiskurssit sisältävät sen suuntaisia selontekoja, joissa valmistavan opetuksen oppilaat sekä huoltajat infantilisoitetaan ja heidät nähdään holhouksen kohteena. Esimerkkinä tästä holhonnasta on selonteko, jossa ohjataan maahanmuuttajaoppilasta sekä -huoltajaa säilyttämään asiakirjoja. Tämänkaltaisessa selonteossa voidaan nähdä oletus siitä, että maahanmuuttajaoppilas tai -huoltaja ei ymmärrä asiakirjojen tärkeyttä ja merkityksellisyyttä.

*On tärkeää, että oppilas ja huoltajat ymmärtävät valmistavan opetuksen osallistumistodistuksen olevan tärkeä asiakirja, joka tulee säilyttää (O2).*

Eräessä toisessa opetussuunnitelmassa ilmaistaan, että maahanmuuttajahuoltajan tehtävänä on seurata valmistavassa opetuksessa opiskelevan oppilaan koulunkäyntiä sekä samalla ohjataan vastuullisuuteen yhteistyön suhteen. Kodeilla ei kuitenkaan ole velvollisuutta yhteistyöhön, vaan pelkästään heidän lapsensa oppivelvollisuuden suorittamiseen (Jyrhämä ym., 2016, 143). Valmistava opetus on väylä suomen tai ruotsin kieltä vasta opetteleville maahanmuuttajaoppilaille ennen oppivelvollisuuden pariin siirtymistä. On siis selvää, että huoltajilta odotetaan yhteistyötä, mutta koulujen on Jyrhämän ja kollegoiden (mp.) mukaan oltava yhteistyön käynnistäjiä sekä ylläpitäjiä. Arvonen ja kollegat (2010, 60) tosin kirjoittavat, että heidän kokemustensa perusteella maahanmuuttajaoppilaiden huoltajat ovat kiinnostuneita lapsensa koulunkäynnistä sekä sen edistymisestä ja halutavat tukea heitä. He (mp.) nostavat esiin sen, että maahanmuuttajahuoltajan/-huoltajien koulutustaustalla ei ole merkitystä tuen suhteen, sillä kouluttautuminen nähdään luonnollisena kasvupolkuna tai sen koetaan tarjoavan maahanmuuttajaoppilaille sellaisia mahdollisuuksia, joita huoltajilla ei ole ollut.

Eräessä opetussuunnitelmassa viitataan siihen, että valmistavan opetuksen oppilaiden huoltajat eivät ole tietoisia suomalaisen koulujärjestelmän, koulukulttuurin ja yhteiskunnan piirteistä. Selonteossa tuodaan esiin, että huoltajien ohjaukseen tulee paneutua. Osin tämä voidaan nähdä osallistavana diskurssina, mutta selonteossa ilmenee myös holhousperustaista diskurssia.

*Oppilaille ja hänen huoltajilleen suomalainen koulutusjärjestelmä, koulukulttuuri ja yhteiskunta ovat usein vieraita, joten ohjaukseen on kiinnitettävä erityistä huomiota. (KJ2.*

*Huoltajille annetaan tietoa suomalaisesta koulusta ja koulutusjärjestelmästä, opetussuunnitelmasta, oppilaan arvioinnista, opetusmenetelmistä ja perusopetukseen valmistavassa opetuksessa käytettävästä oppilaan omasta opinto-ohjelmasta. (VI)*

On ymmärrettävää, että valmistavan opetuksen maahanmuuttajaoppilaille suomalainen koulutusjärjestelmä, koulukulttuuri ja ylipäättään yhteiskunta voi olla uutta. Tällöin ohjaukseen on hyvä kiinnittää huomiota koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta. Selonteko kuitenkin viittaa yksisuuntaiseen prosessiin, jossa maahanmuuttajista tuotetaan jopa toiseuttava kuva. Toiseuttavana voidaan nähdä näkemys, jonka mukaan he tulevat *vierasta* koulukulttuurista sekä koulutusjärjestelmän ja yhteiskunnan piiristä.

Kuri ja kontrolli eivät enää 2010- ja 2020-luvuilla merkitse samaa kuin aikaisempien sukupolvien koulutusjärjestelmissä, sillä se on ajan saatossa muuttunut näkyvästä vallankäytöstä yhä näkymättömämmäksi. Riitaoja (2013, 110) tosin tuo esiin, että näitä pehmeitä hallintakeinoja ilmenee jo 1970-luvun perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Näkyvien ja avointen vallankäyttömenetelmien karsiminen johtaa helposti erilaisiin piilossa toimiviin vallankäyttömenetelmiin, joista Puolimatka (2010, 283–288) käyttää nimitystä nimetön auktoriteetti. Nimettömässä auktoriteetissa auktoriteetti on peitettyä ja vallankäyttö toimii suostutteluna, jolla vedotaan oppilaan haluun toimia tietyllä tavalla (Puolimatka, 2010, 284). Tätä piilovaikuttamista voidaan nähdä opetussuunnitelmissa silloin, kun oppilaita houkutellaan tietyn tiedon, taidon tai moraalisen haltuunottoon. Kun kyseessä on valmistavan opetuksen maahanmuuttajaoppilas – joka jo muutenkin kuuluu Suomessa vähemmistöön – on vetoaminen poikkeavuuden tai ulkopuolisuuden pelkoon (ks. Puolimatka, 2010, 285) yksilöllistä kasvua vahingoittava vallanmuoto. Kurjen (2008, 39) tutkielmassa tulee esiin, että maahanmuuttajien suomalaistapaisuus nähtiin vahvuutena, johon juuri nimettömällä eli piilossa olevalla vallankäytöllä vaikutetaan.

*Opettajan tehtävänä on auttaa oppilasta ymmärtämään, mitä heidän on tarkoitus oppia, mitä he ovat jo oppineet ja miten he voivat edistää omaa oppimistaan sekä parantaa suoriutumistaan. (H2)*

*Valmistavan opetuksen oppilaille kerätään portfolio, joka sisältää oppilaan kehitystä ja edistymistä kuvaavia dokumentteja. Portfolio siirretään valmistavan opetuksen päättyessä oppilaan seuraavalle opettajalle (luokanopettaja, luokanvalvoja, suomi toisena kielenä -opettaja). (E2)*

Puolimatka (2010, 298) tuo esiin kontrolli- ja holhousperusteisuuden diskurssiin liittyen, että kasvatustieteiden kontrolli on siirtynyt yhä enemmän normaalistamiseen ja tietynlaisen subjektiviteettiin suostutteluun, jolloin ammattikasvattajien tehtävänä on tarkkailla oppilaita ja tunnistaa heissä poikkeavuuden merkkejä (ks. myös Riitaoja, 2013, 349–350). Tämä poikkeavuuteen viittaavien merkkien tarkkailu ilmenee tukiperusteisuuden diskurssissa yksityiskohtaisemmin.

*Opettaja **havainnoi** oppilaan opiskelua ja etenemistä opinnoissa. (O2)*

Puolimatka (2010, 298) viittaa Foucaultiin, jonka mukaan poikkeavia yksilöitä käsitellään ikään kuin kuntoon hoidettavina. Keinoina tähän tarkkailuun ja sosiaaliseen kontrolliin voidaan pitää havainnointia ja haastattelua, joiden avulla pyritään saamaan olennaiset tiedot yksilöstä. Näihin tietoihin pohjaten oppilas arvioidaan esimerkiksi suhteessa suomalaiseen koulutusjärjestelmään ja määritellään poikkeavaa opetusta saaneet oppilaat

epänormaaleiksi. Tällaisella toiminnalla on leimaava sekä samalla mahdollisesti itseään toteuttava ennustus, mikä pahimmillaan voi johtaa jopa syrjäytymiseen (mts. 299–301). Smolander ja kollegat (2016, 63) peräänkuuluttavat arviointia koskien, että normireferenssistä tulisi luopua ja arvioinnin tulisi siirtyä kriteerireferenssiin, jolloin oppilasta ei arvioida suhteessa normeihin ja toisiin lapsiin vaan suhteessa häneen itseensä.

*Valmistavan opetuksen oppilaiden opiskelutottumukset, koulunkäyntitaidot ja lähtötaso **kartoitetaan** valmistavan opetuksen alkaessa yhteistyössä huoltajien kanssa. (E2)*

*Oppilaan oppimiseen ja koulunkäyntiin tarvitsemansa tukitoimet aloitetaan heti tarpeen ilmetessä. Juuri Suomeen tulleen tukea tarvitsevan oppilaan kokonaistilanteen **kartoittaminen on prosessi**, joka sisältää oppilaan aikaisempien kokemusten ja oppimisen kytke-  
misen nykytilanteeseen, lähitulevaisuuden hahmottamista, tukitoimien suunnittelua ja ar-  
viointia sekä oppilaan oppimisen ja hyvinvoinnin säännöllistä seurantaa. (KJ2)*

Diskurssianalyysissä on perusteltua tutkia tekstiä sanatasolla. Opetussuunnitelmissa – kuten esimerkiksi edellisissä selonteoissa – käytetään usein passiivimuotoa aktiivimuodon sijaan. Korhonen, Maamies, Eronen, Heikkilä, Kankaanpää, Moilanen, Piehl ja Viertiö (2017, 186–187) tuovat esiin kielitoimiston kielioppioppaassa, että passiivimuotoa käytetään muun muassa silloin, kun tekijä on joko epäolennainen tai sitä ei voida tai haluta paljastaa. Passiivimuodon käyttöön sisältyy tulkinnanvaraisuutta sekä epätarkkuutta, jolloin esimerkiksi edellisissä selonteoissa jää epäselväksi, kuka tarkalleen ottaen aloittaa oppilaan oppimiseen ja koulunkäyntiin tarvitsemat tukitoimet tai kartoittaa oppilaan opiskelutottumukset, koulunkäyntitaidot ja lähtötason. Passiivimuodossa ilmaistut toimet eivät henkilöidy ja ne tekevät kontrollista kasvotonta asiantuntijavaltaa, jolloin kontrollin subjekti jää epäolennaiseksi.

## 6.5 Osallisuusperusteisuuden diskurssi

Osallisuus on käsitteenä moniulotteinen ja se sekoittuu helposti osallistamiseen sekä osallistumiseen. Osallisuus on näitä laajempi käsite ja siihen sisältyy näkökulmia liittymiseen, suhteessa olemiseen, kuulumiseen, yhteisyyteen, yhteensopivuuteen, mukaan ottamiseen, osallistamiseen sekä vaikuttamiseen (Isola, Leemann, Lääperi, Schneider, Valtari & Keto-Tokoi, 2017, 3). Tämän aineiston osallisuusperusteisuuden diskurssiin sisältyy erityisesti näkökulmia kuulumiseen, yhteisyyteen, mukaan ottamiseen sekä osallistamiseen ja vaikuttamiseen. Osallisuus on osallistumista laajempi käsite, joka sisältää toimintaa sekä olemista. Osallistamisella puolestaan viitataan aktivoimisen prosessiin eli esimerkiksi



kasvatusinstituutioissa toteutettuun toimintaan, jolla oppilaat pyritään aktivoimaan ja saattamaan osallisiksi koko koulun yhteistä toimintakulttuuria.

Lapsen osallisuutta ja siihen liittyviä periaatteita määrittää merkittävästi Yhdistyneiden kansakuntien Lapsen oikeuksien sopimus (Unicef, 2020). Sopimus on pohjimmiltaan ihmisoikeussopimus, joka koskee kaikkia alle 18-vuotiaita. Se on ollut Suomessa lainvoimainen vuodesta 1991 (Suomen YK-liitto, 2020) ja sen mukaan kaikille alle 18-vuotiaille tulee tarjota yhtäläiset oikeudet ilman *rotuun, ihonväriin, sukupuoleen, kieleen, uskontoon, poliittisiin tai muihin mielipiteisiin, kansalliseen, etniseen tai sosiaaliseen alkuperään, varallisuuteen, vammaisuuteen, syntyperään tai muuhun seikkaan perustuvaa erottelua* (Unicef, 2020). Lisäksi yhtenä periaatteena sopimuksessa on se, että lapsella on oikeus ilmaista oma näkemyksensä ja tulla huomioduksi häntä koskevissa oikeudellisissa ja hallinnollisissa toimissa. (Unicef, 2020). Lapsen huomioon ottaminen häntä koskevissa hallinnollisissa toimissa ilmenee monissa aineiston opetussuunnitelmissa. Näissä tuodaan esiin, että oppilas osallistetaan häntä koskeviin päätöksentekoihin.

*Opettajan, oppilaan ja huoltajien yhteiset oppimisprosessia koskevat arviointikeskustelut edistävät keskinäistä luottamusta ja vahvistavat **oppilaan** sekä huoltajien **osallisuutta**. (H2)*

*Oppilaan siirtyessä toiseen kouluun valmistavan opetuksen opettaja sopii siirtopalaverin, jossa on paikalla huoltaja, **oppilas**, uusi opettaja sekä tarvittaessa tulkki. (O2).*

*Oppimissuunnitelman laativat valmistavan opetuksen opettaja ja muut oppilasta opettavat opettajat **yhdessä oppilaan** ja huoltajan kanssa. (KJ2; RA2)*

Osallisuudella tähdätään oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemiseen, mikä nojaa myös YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksen 29:een artiklaan (Unicef, 2020). Kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin liittyy keskeisenä osana kuulumisen eli osallisuuden tunne, mikä ilmenee monessa opetussuunnitelmassa.

*Osallisuuteen sisältyy keskeisesti kuulumisen ja mukanaolon tunne. Osallisuus tukee oppimista, hyvinvointia sekä vastuulliseksi ihmiseksi ja yhteiskunnan jäseneksi kasvamista. (KJ2)*

*[Kunnan] perusopetuksen kouluissa vahvistetaan jokaisen oppilaan kokemusta osallisuudesta, mikä merkitsee, että oppilas kuuluu koulu yhteisöön sen yhdenvertaisena jäsenenä, hänen toiminnallaan on merkitystä ja hän voi vaikuttaa ympäristönsä ja yhteisönsä asioihin. (T2)*

Aikaisemmassa kielitaidodiskurssissa korostuu vahvasti valmistavan opetuksen oppilaiden kielitaidon kehittämisenäkökulma. Kieltä opitaan aidoissa itselleen merkityksellisissä

tilanteissa. Tätä varten kielenoppija tarvitsee yhteyttä muihin vertaisiinsa, mikä puolestaan viittaa sosiaalisten taitojen tärkeyteen sekä halukkuuteen olla yhteydessä muiden kanssa. Lapset harvoin valitsevat kielenoppimisen menetelmäksi formaalin opetuksen. Sen sijaan lapsi haluaa oppia kieltä aidoissa tilanteissa, joissa tavoitteena on hankkia ystäviä sekä olla yhteydessä muiden kanssa. Smolander ja kollegat (2016, 67) nostavat esiin motivaation tärkeyden kielen oppimisessa, jolloin mikrotason toimijuuteen ja osallisuuden liittyä merkittävässä roolissa näkemys itsestä uuden kielen oppijana. Tähän kielenoppimisen sosiokulttuuriseen näkökulmaan kiinnitetään eräässä opetussuunnitelmassa huomiota.

***Yhteistoiminta** perusopetuksen oppilaiden kanssa edistää kielitaidon ja vuorovaikutustaitojen kehittymisen lisäksi sosiaalisten suhteiden syntymistä. (E2)*

Oppilaalla itsellään on oman oppimisen ja kehittymisen polulla keskeinen asema. Opetus- ja kasvatustyöllä on pitkään pyritty siihen, että oppilas itsenäistyy ja oppii ottamaan vastuuta omasta toiminnastaan. Oppilaan osallisuus nähdään yhtenä tekijänä siihen, että oppilas harjaantuu oman oppimisen ja kehittymisen ominaisuuksiin.

*Oppilaan osallisuutta omaan opiskeluunsa ja koulunkäyntiinsä vahvistetaan pitämällä häntä keskeisenä henkilönä ja ohjaamalla häntä omien tavoitteidensa asettamisessa sekä oppimisen suunnittelussa ja arvioinnissa. (T2)*

Osallisuusperusteisuuden diskurssiin sisältyy näkökulmia makrotason osallisuudesta. Tällöin osallisuutta ei nähdä vain rajatusti osallisuutena kouluyhteisössä vaan laajemmin myös suomalaisessa yhteiskunnassa.

*Luku- ja kirjoitustaidon opetuksessa tuetaan kognitiivisten taitojen lisäksi lukemista ja kirjoittamista sosiaalisena ja kulttuurisena prosessina, jonka tehtävänä on tukea myös **osallisuutta** suomalaisessa yhteiskunnassa. (KJ2; RA2)*

Opetussuunnitelman perusteissa viitataan oppilashuoltotyöhön, jonka avulla pyritään turvaamaan sekä maahanmuuttajaoppilaan että -huoltajan osallisuus. Lisäksi opetussuunnitelmassa ilmaistaan tarkemmin yhteisöllisen oppilashuollon osallisuutta vahvistava tehtävä. Oikeuskanslerin (OKV/2/50/2015) päätöksen mukaan oppilashuollon palvelut ovat hyvin kielipainotteisia. Maahanmuuttajan puutteellinen suomen tai ruotsin kieli voi näin ollen toimia oppilashuollon palveluiden saatavuutta ja samalla osallisuutta estävänä tekijänä.

*Yhteisöllinen oppilashuolto on ennalta ehkäisevää ja sen tehtävänä on vahvistaa osallisuuden, huolenpidon ja turvallisuuden ilmapiiriä perusopetukseen valmistavassa opetuksessa. (V1)*

Osallisuusperusteisuuden diskurssissa myös huoltajien osallisuus otetaan huomioon. Osana yhteistyötä on se, että valmistavan opetuksen maahanmuuttajaoppilaiden huoltajat osallistetaan osaksi koulukulttuuria. Tällä kodin ja koulun yhteistyöllä pyritään sekä oppilaan hyvinvoinnin että koulumenestyksen turvaamiseen. Tätä ainakin perusopetuksen osalta tapahtuvaa yhteistyötä ohjataan perusopetussäädöksissä, opetussuunnitelman perusteissa sekä vuoden 2012 laatukriteereissä (Jyrhämä ym., 2016, 141). Nämä samat ehdot oletettavasti pätevät myös valmistavan opetuksen puolella, vaikka sitä ei määritelläkään perusopetukseksi. Jyrhämä (mts. 142) lisää, että yhteistyöllä on oikeusturvaperusteisia argumentteja, sillä kun oppilas on alaikäinen, on huoltajilla viime kädessä päätäntävalta. Päätäntävällän vuoksi huoltajien on ymmärrettävä, mitä koulussa tapahtuu ja minäkalaisia päätöksiä siellä tehdään oppilaasta. Valmistavan opetuksen oppilaiden ja maahanmuuttajaperheiden kohdalla yhteistyöhön tuo uusia näkökulmia se, että yhteistä kieltä ei välttämättä ole ja koulukulttuurit ja -tavat ovat aikaisemmassa maassa voineet olla suomalaisesta järjestelmästä poikkeavia. Siksi päätäntävältäan liittyen huoltajien osallistaminen ja sen onnistumisen takaaminen on ensiarvoisen tärkeää.

Huoltajien osallistaminen on oppilaan kannalta merkittävä lähtökohta, sillä jos vertaa Arvosen ja kollegoiden (2010, 27) kirjoittamaan näkökulmaan, on joidenkin maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla vanhempien ja muiden yhteisön jäsenillä merkittävä side oppilaaseen. Huoltajien mielipiteillä voi olla valtava merkitys oppilaan tulevaisuuden suunnitelmiiin. Näin ollen oppilaan tukemiseksi olisi ensiarvoisen tärkeää vahvistaa yhteistyötä huoltajien kanssa ja osallistaa heidät parhaalla mahdollisella tavalla osaksi koulun toimintaa.

Monissa opetussuunnitelmissa huoltajien osallistuminen koulun toimintaan huomioidaan. Se, että huoltajia informoidaan koulun tapahtumista ja kannustetaan osallistumaan, ei välttämättä kuitenkaan yksinomaan riitä vaan tarvitaan erilaisia keinoja siihen, kuinka perheet osallistetaan aidosti osaksi koulun toimintaa. Osana osallisuutta voidaan pitää koulun osallistamisnäkökulma; kuinka koulu osallistaa maahanmuuttajaoppilaiden huoltajia. Huoltajilla tulisi olla kokemus siitä, että he tuntevat olonsa tervetulleiksi ja heitä kannustetaan aidosti osallistumaan toimintaan. On tärkeää nostaa esiin näkökulma siitä,

että huoltajia ei tulisi nähdä pelkästään tiedottamisen ja houkuttelun kohteina. Heidät tulisi nähdä aktiivisina toimijoina, jotka ovat itse rakentamassa aktiivista vuorovaikutusta ja yhteistyötä koulun kanssa omien toiveidensa ja tarpeidensa mukaisesti.

*Huoltajia kannustetaan osallistumaan koko koulun yhteisiin vanhempainiltoihin. Tilaisuuksiin tilataan tarvittaessa tulkit paikalle. (O2)*

Kodin kielitaito on huomioitu vaihtelevasti opetussuunnitelmissa kodin ja koulun yhteistyön ja huoltajien osallistamisen kannalta. Kielitaidon huomiointi voidaan nähdä osallisuuden pohjana, sillä ilman yhteistä kieltä voi olla vaikeaa ymmärtää toisiaan puolin ja toisin. Pääosin tällaisissa tapauksissa ohjataankin tulkin käyttöön, mikä tuo helpotusta yhteistyölle. Tällöin yhteistyö on kuitenkin hyvin rajattua: se onnistuu tietyin aika- ja kustannusrajoittein, se ei ole spontaania ja se voi tuntua hyvin formaalilta. Yhtenä keinoona osallisuuden kehittämiseen on se, että kodin ja koulun välisissä tiedotteissa hyödynnettäisiin selkeää kieltä eli selkokieltä (ks. Selkokeskus, 2020), mikä mainitaankin muutamissa opetussuunnitelmissa. Selkokielen avulla koulut voivat auttaa huoltajia sekä valmistavan opetuksen oppilaita ymmärtämään suomenkielisiä tiedotteita paremmin. Selkokielen käyttäminen tulisi olla osa koulun inklusiivista käytäntöä, jotta kukaan ei joudu esimerkiksi puutteellisen kielitaidon vuoksi vähempiarvoiseen asemaan.

*Valmistavan opetuksen opettaja huomioi vanhempien kehittymässä olevan suomen kielen taidon ja laatii kotiin menevistä tiedotteista mahdollisimman selkeitä. Joitakin koulun tiedotteita on käännetty eri kielille. Tiedottamiseen tulee kiinnittää erityistä huomiota, jotta maahanmuuttajataustaiset vanhemmat olisivat yhdenvertaisessa asemassa muiden vanhempien kanssa. (O2)*

*Kodin ja koulun välisessä yhteistyössä tulee kiinnittää huomiota viestinnän selkeyteen. Tiedottamisessa voidaan hyödyntää valmiita oma- ja selkokielistä lomakkeita ja muita materiaaleja. (T2)*

Osana osallisuusperusteisuuden diskurssia on tarpeen tuoda esiin myös niitä sisältöjä, jotka toimivat vastadiskurssina osallisuudelle. Osallisuudelle ei ole vakiintunutta vastakohtaa, mutta usein silloin viitataan syrjäytymiseen tai esimerkiksi ekskluusioon (THL, 2020). Eksklusiolla tarkoitetaan inklusion vastakohtaa eli poissulkemista ja toiseuttamista. Tällaista epäsuoraa toiseuttamista ilmenee muun muassa siinä, että valmistavan opetuksen oppilaita ei eräissä opetussuunnitelmassa tuoda esiin osana koulua.

*Valmistavan opetuksen oppilaat osallistuvat **pääsääntöisesti** koulun yhteisiin vuosisuunnitelman mukaisiin tapahtumiin. (KL2)*

Opetussuunnitelmissa käytetään useasti käsitettä *pääsääntöisesti*. Käsitteellä opetussuunnitelman laatija häivyttää selonteon tarkan merkityksen sekä siihen liittyvät lisä- ja poikkeussäännöt. Lisä- ja poikkeussäännöllä tässä selonteossa voidaan esimerkiksi viitata niihin oppilaisiin, jotka eivät uskontoonsa perustuen voi tai halua osallistua koulun yhteisiin tapahtumiin. Lisäksi käsitteellä pääsääntöisesti pyritään Maamiehen (1998) mukaan vahvistamaan omaa asiantuntijuutta sekä uskottavuutta. Tällaisella selonteolla on kyse valtaasetelmasta sekä eksklusiivisesta koulukäytännöstä, jolloin koulun yhteisiä tapahtumia ei ole mahdollistettu kaikille oppilaille sopivaksi. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (jatkossa lyhennettynä POPS) tuodaan esiin, että koulun yhteisöllisyyden ja oppilaiden terveen kehityksen, sosiaalisten suhteiden sekä opiskelussa jaksamisen kannalta muun muassa yhteiset tapahtumat ovat tärkeitä (POPS, 2014, 43). Koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta oppilaita ei tulisi poissulkea koulun yhteisistä tapahtumista vaan jokaisella oppilaalla on oltava oikeus osallistua. Erään kunnan opetussuunnitelmassa ilmaistaankin, että valmistavan opetuksen oppilaat osallistuvat – ilman häivyttäviä sanavalintoja käyttäen – koulun yhteisiin tapahtumiin, joita ovat *esimerkiksi liikuntapäivät, avoimien ovien päivät, pajapäivät, yhteiset juhlat ja teemapäivät (T2)*.

## 6.6 Integraatioperusteisuuden diskurssi

Opetussuunnitelmien integraatioon liittyvät selonteot viittaavat monelta osin yhteiskunnalliseen integraatioon, jotka olen määrittänyt osaksi funktionalismiperusteisuuden diskurssia. Tällöin integraatio on ulkoista, sillä se liittyy koulun ulkopuoliseen toimintaan eli laajemmassa näkökulmassa koko yhteiskuntaan ja sen rakenteisiin. Yhteiskunnallisen näkökulman sijaan voidaan tarkastella koulua ikään kuin pienoisyhteiskuntana, jolloin integrointi yhteiskuntaan voidaan nähdä rajatummin integrointina koulun toimintakulttuuriin. Koulun toimintakulttuurilla tarkoitetaan niitä historiallisesti ja kulttuurillisesti muotoutuneita periaatteita ja tapoja, joita kasvatus- ja opetusinstituutioissa noudatetaan. Toimintakulttuuri opetus- ja kasvatusinstituutioissa perustuu oppivan yhteisön periaatteelle, johon myös valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa viitataan. Oppivan yhteisön taustalla toimii ajatus siitä, että kaikki oppivat toisiltaan niin horisontaalisesti kuin vertikaalisesti.

*Perusopetukseen valmistavan opetuksen oppilaat osallistuvat soveltuvin osin koulun monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin. Tämä edistää oppilaiden **integroitumista**. (T2)*

Opetussuunnitelmien sisäiseen integraatioon viitataan fyysiseen, toiminnalliseen ja psykologissosiaaliseen toimintaan perustuvilla selonteoilla. Fyysisellä integraatiolla tarkoitetaan toimintaa, jossa yksilö fyysisesti sijoitetaan toiseen eli integroitavaan ryhmään. Fyysiseen integraatioon, jossa oppilas sijoitetaan valmistavan opetuksen ryhmästä perusopetuksen ryhmään, viitataan opetussuunnitelmissa erilaisin selonteoin. Pääosin integraatiota ei kuitenkaan määritellä opetussuunnitelmissa sen tarkemmin eikä integraation kestoa tarkenneta vaan se jää koulutuksen järjestäjän ja opettajan päätöksensvaraiseksi. Joskus integraatio on väliaikaista ja rajattua, jolloin selonteoissa viitataan esimerkiksi perusopetuksen oppiaineiden, erityisesti taito- ja taideaineiden, väliaikaiseen integrointiin.

*Valmistavan opetuksen alusta lähtien oppilas voi osallistua perusopetukseen taito- ja taideaineissa ja oppilaan koulunkäytinhistorian mukaisesti esimerkiksi matematiikassa ja vieraisissa kielissä. (KJ2)*

*[Y]läkoulukäisten perusopetukseen valmistavan opetuksen aikana oppilaat osallistuvat seitsemännen luokan taito- ja taideaineiden opetukseen pääosin yleisopetuksen ryhmien mukana. Näin valmistavan opetuksen oppilaat osallistuvat yleisopetuksen ryhmiin jo valmistavan opetuksen alusta lähtien, mikä edesauttaa **heidän sopeutumistaan suomalaiseseen kouluun** ja kohentaa yläkoulukäisenä maahan tulleen oppilaan mahdollisuuksia suorittaa perusopetuksen oppimäärä valmistavan opetuksen jälkeen. (KL2)*

Edellisessä selonteossa korostetaan integraation tärkeyttä sen vuoksi, että valmistavan opetuksen oppilaat sopeutuisivat suomalaiseen kouluun. Tässä selonteossa ilmeneekin selkeästi se, että integraatio kohdistuu vähemmistöihin, joiden tehtävä on sopeutua. Sopeutuminen on jo käsitteenä hankala; sillä viitataan Suomisanakirjan (2020b) mukaan mukautumiseen ja tottumiseen mutta myös alistumiseen. Käsitteessä on siis valtasuhteita korostava hierarkia, jossa maahanmuuttaja voidaan nähdä alistuneessa suhteessa suomalaiseen kouluun. Tämä selonteko toki herättää pohtimaan syvemmin sitä, mitä suomalaisella koululla tarkoitetaan. Suomalainen koulu on 2020 -luvulla moninainen, jonka vuoksi koulun kaikkien jäsenten tulisi *mukautua* monikieliseen ja -kulttuuriseen toimintakulttuuriin. Huttunen, Löytty ja Rastas (2005, 24) tuovat kärjistäen mutta osuvasti esiin sen, että erilaisuus nähdään myönteisenä asiana – mutta vain silloin, kun valtakulttuuria ei vaadita muuttamaan.

Valmistavan opetuksen päätavoitteena on integroida oppilas pysyvästi perusopetukseen valmistavan opetuksen päätyttyä. Integroinnilla tarkoitetaan tällöin sellaista toimintaa, jossa oppilas on alkujaan omassa valmistavan opetuksen ryhmässä ja josta hän siirtyy perusopetukseen myöhemmin. Inklusiivisen valmistavan opetuksen kohdalla ei tällöin

puhuta integroinnista, sillä oppilas on jo alkujaan osana perusopetuksen ryhmää, vaikka noudattaakin valmistavan opetuksen omaa opetussuunnitelmaa. Tällöin kyse on lähinnä toiminnallisesta integraatiosta, jolloin perusopetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa on otettu valmistavan opetuksen oppilas huomioon niin, että hän pystyy kielitaidoiltaan ja tiedoiltaan osallistumaan opiskeluun. Toiminnallinen integraatio on huomioitu myös fyysisen integraation kohdalla muutamissa opetussuunnitelmissa.

*Valmistavan opetuksen oppilaita osallistuu perusopetukseen eri oppiaineiden tunneille. Näitä tunteja kutsutaan integrointitunneiksi. Opetuksen tulee olla kaikissa oppiaineissa kielitietoista. (O2)*

Psykologissosiaalinen integraatio voidaan nähdä tärkeänä integraation muotona oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kannalta. Psykologissosiaalisella integraatiolla tarkoitetaan sitä, että valmistavan opetuksen oppilas saa muodostettua samanlaisia sosiaalisia suhteita kuten muutkin ja ryhmien – eli esimerkiksi valmistavan opetuksen oppilaiden sekä perusopetuksen oppilaiden – välillä vaikuttaa myönteinen vuorovaikutus.

*Integroinnilla edistetään valmistavan opetuksen oppilaiden ja perusopetuksen oppilaiden välistä vuorovaikutusta ja tuetaan opiskeltavan oppiaineen sisällön omaksumista. (O2)*

Psykologissosiaaliseen integraatioon sisältyy myös näkemys siitä, että oppilas osallistuu ja hänet hyväksytään sellaisena kuin hän on. Sen huomioiminen opetuksessa luo pohjaa yhdenvertaisen yhteiskunnan, koulutuksellisen tasa-arvon sekä yksilön oman toimijuuden kehittymiselle.

*Integraatiolla muun opetuksen ryhmiin tuetaan ja kehitetään oppilaan realistista käsitystä hänen omista opiskeluvalmiuksistaan ja vahvuuksistaan. (T2)*

Edellisessä selonteossa ilmaistaan, että integraatiolla tuetaan oppilaan omaa realistista käsitystä itsestään. Toisaalta integraatio muun opetuksen ryhmässä ei automaattisesti kehitä oppilaan käsitystä omista opiskeluvalmiuksista ja vahvuuksista onnistuneesti, jos toiminnallista integraatiota ei huomioida. On selvää, että valmistavan opetuksen oppilaalla suomen tai ruotsin kielen taito on vasta kehittymässä. Tällöin käsitys itsestä oppijana ja näkemykset omista vahvuuksista voivat peilautua suhteessa niihin, joiden suomen kieli on jo sillä tasolla, että perusopetuksessa opiskelu onnistuu.

Integraatiota ei tulisi nähdä vain yksisuuntaisena prosessina, jossa objektina oleva ryhmä tai yksilö integroidaan joko fyysisesti, psykologissosiaalisesti, yhteiskunnallisesti tai toiminnallisesti ympäristöönsä. Monissa opetussuunnitelmissa integraation kaksisuuntaisuuden ei kuitenkaan viitata muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta.

*Oppiaineiden opetuksessa tehdään yhteistyötä koulun muiden opettajien ja opetusryhmien kanssa. Integraatio- ja yhteistyöjärjestelyt toteutetaan joustavasti ja ne voivat olla **molempien suuntaisia**. (T2)*

*Valmistavan opetuksen oppilas osallistuu perusopetukseen ja perusopetukseen jo siirtyneitä oppilaita voidaan tukea valmistavan opetuksen ryhmässä. (KJ2, RA2)*

Muutamassa opetussuunnitelmassa selonteot liittyivät kaksisuuntaisuuteen niin, että valmistavan opetuksen oppilaat integroidaan perusopetukseen ja perusopetukseen jo siirtyneitä entisiä valmistavan opetuksen oppilaita integroidaan valmistavan opetuksen ryhmiin. Tällöin kaksisuuntaisuus kohdistuu vain maahanmuuttajaoppilaisiin sen sijaan, että viitattaisiin kaikkiin koulun oppilaisiin.



## 6.7 Yhteenveto

Tutkielman aineistona toimii valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden lisäksi kahdeksan eri kunnan opetussuunnitelmat. Näistä neljä kuntaa luokittelin pieniksi kunniksi ja neljä isoiksi kunniksi. Valitut opetussuunnitelmat ja niiden analysointi antaa yleistettävyyden sijaan osviittaa siitä, minkälaista diskurssia opetussuunnitelmateksteissä tuotetaan maahanmuuttajista sekä miten heidän osaltaan koulutuksellinen tasa-arvo toteutuu. Aineistosta näyttäytyy esiin kuusi diskurssia: funktionalismiperusteisuuden, kielitaitoperusteisuuden, tukiperusteisuuden, kontrolli- ja holhousperusteisuuden, osallisuusperusteisuuden sekä integrointiperusteisuuden diskurssit. Pääosin kaikissa opetussuunnitelmissa pääpaino oli perusopetukseen valmistavasta opetuksesta – ei niinkään esiopetukseen.

Funktionalismiperusteisuuden diskurssissa voidaan nähdä valmistavan opetuksen pääta-voitteet, joita muut diskurssit tukevat. Näitä päätavoitteita ovat yhteiskunnan jatkuvuuden turvaaminen, maahanmuuttajien sosiaalistaminen sekä kotouttaminen. Lisäksi diskurssiin sisältyy ajatus liikkumisesta kasvatus- ja koulutusinstituutioiden eri tasoilla. Valmistavan opetuksen oppilaalle asetettu tavoite on, että valmistavan opetuksen jälkeen hän siirtyy perusopetukseen, josta puolestaan jatkaa jatko-opintojen kautta työelämään. Sen sijaan tasoilta toiselle liikkumiselle ei ole määritelty tiettyjä arviointimenetelmiä, jolloin arviointi näyttää perustuvan opetus- ja kasvatusalan ammattilaisen omaan subjektiiviseen evaluointiin.

Kielitaitoperusteisuuden diskurssissa ilmenee, että suomen (tai ruotsin) kielen opiskelu on valmistavan opetuksen yksi päätavoitteista. Suomen (tai ruotsin) kielen opiskelu nähdään sekä tavoitteena että välineenä muille tavoitteille. Lisäksi opetussuunnitelmissa ilmaistaan vieraan kielen opiskelun sekä oman äidinkielen tärkeys. Omaa äidinkieltä pyritään opetussuunnitelmissa tuomaan arvostaen esiin, mutta opetussuunnitelmien selonte-osta ilmenee, että sen opettaminen kouluissa vaihtelee. Oman äidinkielen tärkeys ilme-nee lisäksi niissä selonteoissa, joissa korostetaan kodin ja koulun välisen yhteistyön mer- kitystä koko perheen oman äidinkielen arvostamisen kohdalla. Vieraan kielen opiskeluun vaikuttaa oppilaan omat kielelliset valmiudet. Kielitaitoperusteisuuden diskurssiin sisäl-tyy rinnakkain tukiperusteisuuden diskurssin sisältöjä sen osalta, että opetussuunnitel- missa maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla tuotetaan näkemys, että he ovat joko luku- ja

kirjoitustaidottomina tai ainakin niissä heikkotasoisia. Luku- ja kirjoitustaitoa ei kuitenkaan opetussuunnitelmissa määritellä tarkemmin, mikä näyttää asettavan suomen tai ruotsin kielen luku- ja kirjoitustaidon vallitsevaksi prioriteetiksi ilman tarvetta tarkennukselle.

Tukiperusteisuuden diskurssi luo hegemonista kuvaa maahanmuuttajaoppilaista sekä heidän huoltajistaan tukea tarvitsevinä objekteina. Nämä diskurssit kuvaavat hyvin sitä, miten erilaisten asioiden legitimointitavat voivat rakentaa ja vakiinnuttaa jopa epätyytyttäviä asiantiloja tiettyjen ihmisryhmien kohdalla (Jokinen, 2016, 179), kuten tässä tapauksessa maahanmuuttajien kohdalla. Tukiperusteisuuden diskurssiin sisältyy vahvaa huoli-puhetta maahanmuuttajien luku-, kirjoitus-, työskentely- ja oppimistaidoista sekä mahdollisista traumaattisista taustoista. Diskurssissa tuodaan esiin myös oppimisvaikeuksien kartoittamisen tärkeys.

Opetussuunnitelmissa ilmenee erilaisia kontrolliin ja holhontaan perustuvia selontekoja. Kontrolli- ja holhousperusteisuuden diskurssi kätkeekin sisäänsä merkittävästi valtaa, joka oikeuttaa opetus- ja kasvatustalon työntekijät käyttämään erilaisia kurinpitomenetelmiä. Lisäksi diskurssi kätkee sisäänsä maahanmuuttajaoppilaiden ja -huoltajien holhontaan sekä infantilisoinnin. Heitä ohjataan ottamaan vastuuta lastensa koulunkäynnistä sekä osin heitä ohjataan myös huolehtimaan asiakirjojen säilyttämiseen. Lisäksi opetussuunnitelmissa tuotetaan sisältöä sen suuntaisesti, että huoltajia on informoitava suomalaisesta koulusta, koulujärjestelmästä, opetussuunnitelmasta sekä arviointiperusteista. Kontrolli- ja holhousperusteisuuden diskurssiin sisältyy tukiperusteisuuden diskurssiin sopiva normaalistamisen näkökulma, jossa oppilaita tarkkaillaan ja heissä pyritään tunnistamaan poikkeavuuden merkkejä.

Osallisuusperusteisuuden diskurssi pyrkii osallistamaan sekä maahanmuuttajaoppilaan että -huoltajat osaksi koulu yhteisöä mutta samalla myös osaksi suomalaista yhteiskuntaa. Osallisuuteen liittyy myös suomen kielen osaamisen puute maahanmuuttajien kodeissa, minkä huomioiminen on opetussuunnitelmissa vaihtelevaa. Joissakin opetussuunnitelmissa mainitaan selkeän kielen tärkeys koulun tiedotteissa sekä tulkin käyttäminen osana yhteistyötä. Osallisuusdiskurssissa ilmenee ideaalitason tavoitteita, jotka voivat jäädä puutteelliseksi käytännön tasolla.

Integraatioperusteisuuden diskurssi on kaikista diskursseista konkreettisin kohdistuen suoraan opetuksen järjestämiseen. Siinä integraatio nähdään sekä kohteena että välineenä.

Opetussuunnitelmien integraatioselonteot eivät kuitenkaan kuvaa riittävän tarkasti mistä integraation muodosta on kyse. Lisäksi integraatio kohdistuu pääosin vain yksisuuntaiseen näkökulmaan, jossa valmistavan opetuksen oppilaat nähdään integraatiotoimenpiteiden kohteina. Kaksisuuntainen integraatio ei opetussuunnitelmissa tule riittävästi esiin.

Opetussuunnitelmissa ilmenee, että maahanmuuttajakonstruktio on moninaisempi niissä kunnissa, joissa maahanmuuttajia on prosentuaalisesti enemmän suhteessa väestöön. Sen sijaan joissakin pienemmissä kunnissa maahanmuuttajakonstruktio on opetussuunnitelmissa melko yksityiskohtainen – jopa toiseuttava. Toisaalta näissä kunnissa valmistavan opetuksen oppilaiden sekä yleisesti maahanmuuttajien tausta voi olla melko homogeeninen, sillä Suomessa maahanmuuttajien muuttoliike on kohdistunut suurimpiin kaupunkeihin. On toki positiivista havaita pienempien kuntien järjestävän valmistavaa opetusta, vaikka siihen ei lakisäätteisiä perusteita vielä olekaan.

Osana koulutuksellista tasa-arvoa on se, että oppilaan sukupuoli, kielellinen, sosiaalinen, etninen, kulttuurinen ja uskonnollinen tausta tai asuinpaikka eivät rajoita hänen koulutautumismahdollisuuksiaan. Valmistavan opetuksen opetussuunnitelmissa ilmenee, että valmistavaa opetusta järjestetään valtakunnan tasolla hyvinkin vaihtelevasti. Joissakin kunnissa ja kouluissa valmistavaa opetusta järjestetään inkluusiivisesti, joissakin puolestaan luokka-/ryhmämuotoisesti. Mitään ehtoja opetuksen järjestämiselle ei ole ilmaistu vaan opetuksen järjestäminen vaihtelee kunnittain. Sen lisäksi, että opetuksen järjestäminen vaihtelee, voidaan valmistavaa opetusta järjestää toisessa kuin oppilaan omassa lähikoulussa, jonne hän valmistavan opetuksen jälkeen siirtyy. Tämä on inkluusiivisen periaatteen, eli oppilaan lähikoulun valmiudesta vastaanottaa kaikki oppilaat, vastaista.

Mielenkiintoinen ja samalla huolestuttava havainto opetussuunnitelmissa on se, että kahden kunnan opetussuunnitelmissa ilmenee täysin samanlaisia sisältöjä jopa sana-, lause- ja kappaletasoisesti. Opetussuunnitelmissa ei tule esiin syitä sille, miksi niissä on yhteneviä selontekoja. Se antaa kuitenkin aihetta pohtia, onko kuntien valmistavan opetuksen opetussuunnitelmia laadittu kuntatasolla riittävän tarkasti ja onko kunnan omat toimintaperiaatteet huomioitu yksilöllisesti. Tällöin oikeutetuksi huolenaiheeksi nouseekin kiistatta se, onko opetussuunnitelmiin päätyntä tietoisesti tai tiedostamattomasti juhlapuhe-retoriikkaa, joiden sisältö ei vastaa kunnan sekä erityisesti valmistavan opetuksen oppilaiden yksilöllisiä tarpeita.

## 7 LUOTETTAVUUS JA TUTKIMUSEETTISET KYSYMYKSET

Tutkimuskentällä vaikuttaa erilaisia tutkimuseettisiä perinteitä. Yhtenä näkökulmana pidetään tutkimuksen moraalisia valintoja, jolloin kaikkia tehtyjä valintoja voidaan tarkastella arvosidonnaisuuden näkökulmasta, jolloin tutkimusaiheen valinta on jo itsessään hyvin arvosidonnainen valinta. Toisena perinteenä pidetään teknisluontoista näkökulmaa, jolloin tutkimuseettiset ongelmat kohdistuvat rajatummin tutkimustoimintaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 113.). Nämä molemmat edellä mainitut tutkimuseettiset näkökulmat olen ottanut huomioon tutkimuksen luotettavuus- ja eettisyyskysymyksissä.

Eskola ja Suoranta (1998, 214) mainitsevat tutkimustoiminnan luotettavuuskysymyksessä tärkeäksi tekijäksi sen, että tutkimuksen eteneminen on ilmaistu mahdollisimman tarkasti. Tässä tutkimuksessa näin ollen pyrin luotettavuutta parantaakseni kuvaamaan mahdollisimman selkeästi tutkimuksen kulun. Eskola ja Suoranta (1998, 211) lisäksi toteavat merkittäväksi tekijäksi sen, että tutkija itse myöntää oman subjektiviteettinsa tutkimusprosessissa. Analysoidessani aineistoa pyrin olemaan mahdollisimman objektiivinen. Tämän laadullisen tutkielman luotettavuutta varjostaa kuitenkin oma subjektiviteettini tutkijana tietyissä moraalisisissa valinnoissa, kuten minkälaista lähde- ja teoriakirjallisuutta hyödynnän ja minkälaisiin teoreettisiin näkökulmiin peilaan tutkimustuloksia. Lisäksi diskurssianalyysissä aineiston analysoiminen ei ole yksiselitteinen prosessi. Siinä tutkija paikantaa aineistonsa kanssa käytävään vuoropuheluunsa perustuvia merkityspotentiaaleja (ks. Jokinen & Juhila, 2016, 103).

Hammersley (2013, 14–15) kirjoittaa näistä objektiivisuuden haasteista ja ehdottaa, että tutkimusta tehdessä objektiivisuus nähtäisiin hyveenä. Hyve on keskitie kahden toisilleen toimivan vastinparin välillä. Tähän Hammersley (mp.) näkee yhtenä episteemisenä hyveenä sen, että tutkija nojaa tutkimuksessaan intellektuaaliseen maltillisuuteen. Tällä hän tarkoittaa sitä, että tutkimuksessa ei nojauduta eksessiivisyyteen tiedon tai menetelmän suhteen. Eskola ja Suoranta (2008, 17) korostavat myös Hammersleyn näkemyksiä sivuten, että puhdasta objektiivisuutta on vaikea tavoittaa, mutta sen sijaan on pyrittävä mahdollisimman avoimeksi omien uskomuksien, asenteiden ja arvostuksien suhteen ja tunnistettava niiden vaikutukset tutkimuksen luotettavuuteen. Näin ollen objektiivisuuden

suhteen tässä tutkielmassa nojautun maltillisuuteen niin, että olen pyrkinyt huomioimaan ongelmakohdat ja tuon ne refleksiivisyyden nimissä julki.

Antaki, Billig, Edwards ja Potter (2003) tuovat esiin diskurssianalyysissä mahdollisesti tapahtuvia virheitä. Yhtenä virheenä he näkevät sen, että tutkija asemoituu analyysissään henkilökohtaisesti liikaa tutkittavaan asiaan. He nostavat esimerkkinä sen, että tutkija tarjoaa liikaa sympatiaa ja on solidaarinen tutkittaville. Vaikka tämä on ymmärrettävää silloin, kun kohteena ovat syrjintää, häirintää tai hyväksikäyttöä kokeneet ihmiset, niin tutkija sortuu analysoinnissaan analysoimaan väriä lähtökohtia (Antaki ym., 2003.) Tässä tutkielmassa tähän analysointivirheeseen olen kiinnittänyt huomiota ja olen pyrkinyt tiedostamaan omat henkilökohtaiset näkemykseni valmistavan opetuksen oppilaista tai valmistavan opetuksen laadusta sekä maahanmuuttajien ja yhteiskunnan välisistä suhteista. Toisaalta emansipatorisen tiedonintressin sekä kriittisen diskurssianalyysin asianajajan positiosta (ks. Juhila, 2016b, 418–419) käsin olen analysoinut aineistoa tietyin arvioivin, kriittisin ja muutosorientoiduin lähtökohdin.

Tutkimuksen luotettavuudessa on huomioitava käsitteiden yhdenmukainen ymmärtäminen. Näin ollen pyrin selkeästi määrittelemään käytetyt käsitteet selkeästi siten, että niiden merkitykset ovat lukijoiden kanssa vastaavat. Käsitteiden määrittely on ensiarvoisen tärkeää etenkin niiden käsitteiden kohdalla, jotka arkikielessä voivat olla hyvinkin vaihtelevia keskenään. Tällaisia käsitteitä ovat tässä tutkielmassa esiin tulleet monikulttuurisuuden, kulttuurisen moninaisuuden sekä erityisesti maahanmuuttajuuden käsitteet. Lisäksi tärkeä näkökulma tutkimuseettisyyteen liittyen nojaa lähdeviittauksiin. Olen pyrkinyt antamaan kunniaa eri tekijöiden omille ajatuksille noudattamalla hyvää tieteellistä käytäntöä sekä oikeanmukaista American Psychological Associationin eli APA:n lähdeviittausperiaatteita. Lähdeviittausten huolellisilla merkinnöillä lukija voi täten erottaa omat pohdintani toisen henkilön tai ryhmän ajatuksista (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, 6).

Osana tutkimuseetiikan moraalisia valintoja on tärkeää huomioida myös tiedonhankinnan menetelmät (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, 6). Olen tutkielmassani pyrkinyt mahdollisuuksien mukaan käyttämään uusimpia ja ajankohtaisimpia teoksia. Keväällä 2020 maailmanlaajuisen koronaviruspandemian myötä Suomen kirjastot suljettiin tai vähintään niiden palveluja supistettiin, mikä vaikutti tiedonhankintaani – tosin vasta tutkielmani loppuvaiheessa. Olen käyttänyt alusta alkaen hyödyksi tiedonhaussa myös E-

kirjoja, joiden saatavuus poikkeusaikana oli pääosin kiitettävää. Tutkielmani jokaisessa vaiheessa olen pyrkinyt perehtymään sekä antamaan kunnioitusta omissa aihealueissaan tunnettujen ja tieteellistä arvostusta saaneiden tekijöiden ajatuksille.

Tutkimustulosten kohdalla olen vastaavuutta ja uskottavuutta vahvistaakseni pyrkinyt siihen, että ne ovat todenmukaisia ja nousevat aidosti esiin aineistosta. Tätä parantaakseni olen pyrkinyt tuomaan tutkielman jokaisen vaiheen esiin yksityiskohtaisesti ja läpinäkyvästi. Lisäksi olen pyrkinyt rakentamaan tutkielmani kokonaisuuden toisiaan täydentäviksi niin, että teoriatausta ja tutkielman toteutus, analyysi sekä loppupohdinta nivELYvät luonnollisesti toisiinsa (ks. Pietikäinen & Mäntynen, 2009, 170–171).

Eskola ja Suoranta (2008, 59) esittävät, että eettisten ongelmien ennakoinnilla on merkitystä epäeettisen toiminnan välttämiseksi, sillä eettisen ja epäeettisen toiminnan raja on häilyvä. Näin ollen tässä tutkielmassa olen pyrkinyt välttämään epäeettisen toiminnan jo tutkielman alkuportailla. Muun muassa yhtenä epäeettisen toiminnan välttämiskeinona olen pyrkinyt huomioimaan, että teoria tai omat arvolataukset eivät ohjaa hallitsevasti aineistoni tulkintaa. Ilman tämän tietoista huomiointia tutkija voi keskittyä etsimään omasta aineistostaan vain teoriaa tai omia arvojaan tukevaa tietoa.

Tutkielmani aineistona toimivat opetussuunnitelmat ovat julkisia asiakirjoja ja ne ovat kaikkien saatavilla. Oman tutkielmani kriittisen ja emansipatorisen lähtökohdan siivittämänä päädyin kuitenkin lopulta osittain anonymisoimaan opetuksen järjestäjät eli kunnat niin, että en viittaa niihin suoraan vaan käytän niistä nimeämiäni lyhenteitä. Aineisto on tästä huolimatta julkinen ja kaikkien saatavilla, mikä vaikuttaa tutkielmani luotettavuuteen sekä läpinäkyvyyteen. Pääperiaatteena aineiston anonymisointiin koen tutkielman aineiston analyysissä nousseiden sisältöjen vuoksi muodostunutta sosiaalista vastuutani koulutuksen järjestäjiä kohtaan. Kriittisestä lähtökohdasta käsin pyrin diskurssianalyysissä kiinnittämään huomiota opetussuunnitelmissa tuotettuun maahanmuuttajakonstruktion sekä koulutuksellisen tasa-arvon kysymyksiin ja sitoudun alusta alkaen vähemmistöön kuuluvien oikeudenmukaisuuteen sekä yhdenvertaisuuteen. Tutkielmani tavoitteena on näin ollen tuoda laajemmassa mittakaavassa esiin ne diskursiiviset käytännöt, jotka rakentavat kuvaa maahanmuuttajista sekä samalla koulutuksellisen tasa-arvon toteutumuksesta. Tutkielman tavoitteena ei niinkään ole kohdistaa syyttävää näkökulmaa opetussuunnitelmien laatijoita kohtaan. Sen sijaan tavoitteena on tuoda esiin ja samalla purkaa

niitä vahvemman oikeudella määriteltyjä (ks. Kallio, 2009) sortavia diskursiivisia käytäntöjä, joilla vaikutetaan sekä makro, meso- että mikrotasolla ajattelutapoihin maahanmuuttajuuteen sekä koulutukselliseen tasa-arvoon.

## 8 POHDINTA

Tämän tutkielman tarkoituksena oli perehtyä valmistavan opetuksen opetussuunnitelmiin. Päällimmäisenä tavoitteena oli tutkia sitä, minkälaisia diskursseja maahanmuuttajista tuotetaan sekä valtakunnallisessa että kahdeksassa valmistavan opetuksen kunnallisessa opetussuunnitelmassa. Näkökulma oli kasvatussociologinen myös siksi, että tavoitteena oli tutkia sitä, millaisena maahanmuuttajien koulutuksellinen tasa-arvo näyttäytyy aineiston opetussuunnitelmissa. Pietikäinen ja Mäntynen (2009, 163–164) ilmaisevat, että diskurssitutkimuksessa ei pyritä yhteen oikeaan yleistettävään tulokseen. Tässä laadullisessa tutkielmassa yleistäminen on mahdotonta, mutta sen sijaan tavoitteena oli keskittyä rajattuun aineistoon ja analysoida sitä perusteellisesti kriittisestä näkökulmasta.

Tutkimusmenetelmänä kriittinen diskurssianalyysi oli minulle täysin uusi. Uuteen tutkimusmenetelmään perehtyminen oli ehdottomasti yksi tutkielmani työllistävimmistä osuksista ja toi omia rajoitteitaan tutkielman etenemiselle. Koin haasteita tutkimusmenetelmään liittyvien uusien käsitteiden ja niiden merkityksien sisäistämässä. Kiitettävän ohjauksen sekä monien laadukkaiden teoriakirjojen avulla koin hiljalleen oppivani menetelmästä ne tärkeimmät näkökohdat, jotka liittyivät tutkielman aiheeseen. Toisena rajoituksena tutkielman tekemisessä koin tietokoneavusteisen analyysimenetelmän käyttämisen ja sen toimintaperiaatteeseen tutustumisen. Opin kuitenkin menetelmän periaatteet tämän tutkielman aineiston kannalta riittävästi.

Fairclough (2002, 14) korostaa kielen analysointiin liittyvää kolmea toisiinsa sidottua tekijää. Näitä hän nimittää representaatioksi, identiteetiksi sekä suhteeksi. Hänen (mp.) mukaansa mikä tahansa tuotettu teksti yhtäaikaaisesti representoi maailmaa, tuottaa identiteettejä sekä muodostaa suhteita. Valmistavan opetuksen opetussuunnitelmissa nämä kolme tekijää esiintyvät siten, että opetussuunnitelmateksti representoi aina sen hetkistä maailmaa sekä yksityiskohtaisemmin sen hetkistä Suomea, jolloin opetussuunnitelma on julkaistu. Valmistavan opetuksen opetussuunnitelmissa suomalainen yhteiskunta esitetään tasa-arvoisuuden ja yhdenvertaisuuden saavuttaneena yhteiskuntamallina, mutta samalla ironisesti ne kätkevät sisäänsä eriarvoisuutta ylläpitäviä mekanismeja. Lisäksi opetussuunnitelmat korostavat sekä suomalaista yhteiskuntaa että kulttuuria ihanteena, johon valmistavan opetuksen oppilaat integroidaan ja sosiaalistetaan.



Opetussuunnitelmat tuottavat identiteettejä muun muassa valmistavan opetuksen oppilaista, maahanmuuttajista sekä samalla perusopetuksen oppilaista. Lisäksi identiteettejä tuotetaan kasvatus- ja opetusalan henkilöstöstä tavalla, joka rakentaa valtahierarkioita oppilaiden ja henkilöstön välille. Stuart Hallin (1999, 12, 39) mukaan yksilön identiteetti rakentuu eron kautta yksilön määritellesä itsensä suhteessa muihin. Erot ja vastakohtat ovatkin identiteetin, samoin kuin toiseuden, määrittelyssä tärkeässä asemassa. Valmistavan opetuksen oppilaiden identiteetti rakentuu diskursiivisesti sosiaalisen vuorovaikutuksen tuloksena suhteessa perusopetuksen muihin oppilaisiin. Tämän lisäksi identiteetin rakentumista tapahtuu suhteessa muihin valmistavan opetuksen oppilaisiin. Tutkimissani opetussuunnitelmissa ilmeni toisinaan hyvinkin vahvaa toiseuttamista, mikä näyttää joiltain osin kohdistuvan kollektiivisesti kaikkiin maahanmuuttajien sisäisiin ryhmiin. Opetussuunnitelmista välittyy käsitys valmistavan opetuksen oppilaiden homogeenisuudesta, kun todellisuudessa he edustavat hyvin heterogeenista ja toisistaan monessakin suhteessa erilaista ihmisryhmää. Osa heistä määriteltiin traumaattisten kokemusten koettelemiksi turvapaikanhakijoiksi, kun taas osaa luonnehdittiin oppimisvalmiuksiltaan erilaisiksi. Lisäksi vertailua tehtiin myös luku- ja kirjoitustaitoisuuden välillä.

Opetussuunnitelmissa tuotettiin maahanmuuttajasta kuva tukea tarvitsevana objektina. Antikainen ja kollegat (2013, 299) esittävät aiheeseen liittyvän esimerkin siitä, miten peruskoulussa tuotetaan käsityksiä yksilöstä oppijana. Tämä vaikuttaa omalta osaltaan yksilötason toimijuuteen. Nämä käsitykset välittävät sekä näkyviä että näkymättömiä viestejä ja vaikuttavat siihen, minkälaisena yksilö näkee itsensä tulevaisuudessa. Koulujen symbolinen järjestys tuottaa hyvinkin vahvan kuvan siitä, mihin yksilö on tulevaisuudessa kykenevä ja esimerkiksi millainen koulutus- tai työpolku sopii juuri hänelle (ks. Broady, 1991). Vähemmän tutkittu aihealue onkin se, minkälaisia käsityksiä valmistavan opetuksen oppilaat muodostavat itsestään oppijana valmistavan opetuksen aikana sekä minkälaisia tulevaisuuden odotuksia ja toiveita heillä on. Kasvatusinstituutiot ovat yksi tärkeimpiä lasten ja nuorten toimintaympäristöjä, joissa sekä avartuu että sulkeutuu erilaisia kehitysmahdollisuuksia (Antikainen ym., 2013, 252). Sen vuoksi on tärkeää, että kasvatusinstituutioissa ei ilmenisi koulutuksellisen tasa-arvon nimessä toiseuttamista missään muodossa. On selvää, että opetussuunnitelmilla vaikutetaan sekä vähemmistöä että enemmistöä edustaviin yksilöihin. Ensiarvoisen tärkeää olisikin irrottautua stereotyyppisestä ajattelusta, jotta yksilöä ei nähtäisi taustansa perusteella ennalta määriteltynä.

Opetussuunnitelmat tuottavat identiteettien lisäksi suhteita myös kieli- ja kulttuuritasojen välille. Suomalainen kulttuuri ja suomen kieli esitetään valtahierarkiassa muihin kieliin ja kulttuureihin nähden korkeampana. Vieraat kielet ja kulttuurit tuodaan esiin ajoittain toiseuttaen. Vieraita kieliä ja kulttuureita korostetaan, ja valmistavan opetuksen oppilaan oman kielen ja kulttuurintuntemusta pidetään tärkeänä. Nämä ristiriitaiset diskurssit ilmenevät muun muassa pyrkimyksenä arvostaa ja sisällyttää oppilaiden kulttuuri- ja kielitausta osaksi opetusta, mutta samoissa opetussuunnitelmissa arvokkaana pääomana esitetty kulttuuri- ja kielitausta näyttäytyykin ajoittain toiseuttavassa sävyssä. Myöskään käytännön toteutusta tämän osalta ei onnistuta kuvaamaan riittävästi. Arvostus näyttääkin suhteutuvan suomalaisen yhteiskunnan ihanteeseen.

Suomalainen yhteiskunta on muuttunut viime vuosikymmeninä yhä moninaisemmaksi, ja kieli- ja kulttuurivähemmistöryhmien osuus yhteiskunnassamme on kasvanut merkittävästi. Yhteiskunnan eheyden ja funktionaalisuuden ylläpitämiseksi muutokseen on pyritty vastaamaan muun muassa perusopetukseen valmistavalla opetuksella, jonka valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa ilmenee funktionaaliseen teoriaan pohjautuvaa diskurssia. Ulkomailta Suomeen muuttaneet maahanmuuttajat *valmistetaan* perusopetusta varten. Samalla heitä *valmistetaan* osaksi yhteiskunnan koneistoa, jotta yhteiskunnan funktionaalisuus sekä moraalinen konsensus (ks. Giddens & Sutton, 2017, 20) säilyisivät. Tästä syystä vastasaapuneita kielenoppijoita, maahanmuuttajia sekä valmistavan opetuksen oppilaita voisi poleemisesti kutsua aineiston pohjalta sekä perusopetukseen että suomalaiseen yhteiskuntaan *valmistettaviksi* yksilöiksi.

Valmistavan opetuksen opetussuunnitelmassa funktionaalista diskurssia ilmenee opetuksen tavoitteiden määrittelyssä. Tavoitteiksi määritellään suomen tai ruotsin kielen kehittäminen, tarpeellisten muiden valmiuksien antaminen esi- ja perusopetusta varten, oppilaiden tasapainoisen kehityksen tukeminen sekä suomalaiseen yhteiskuntaan kotouttaminen. Lisäksi opetuksen tavoitteeksi määritellään oman äidinkielen hallinnan sekä oman kulttuurin tuntemisen tukeminen. Valtakunnallinen opetussuunnitelma ei kuitenkaan kuvaa riittävästi, mitä näillä tarpeellisilla muilla valmiuksilla tarkalleen tarkoitetaan.

Opetussuunnitelma on normatiivinen asiakirja, jolla on omanlaiset reunaehtokontekstit. Opetussuunnitelmissa tuotettu tieto voidaan – reunaehtokontekstit huomioiden – nähdä

lähinnä produktiivisena vallankäyttömekanismina, jolla pakottamisen sijaan lukija pyritään suostuttelevasti omaksumaan tietynlaiset käsitteet, sisällöt ja rajat (ks. Antikainen, ym., 2013, 189). Suomessa opettajan asema on kuitenkin autonominen. Opettaja päättää sen, kuinka lopulta toimitaan (Jyrhämä ym., 2016, 46.), vaikka toki koulun toimintakulttuuri sekä opetussuunnitelmat ohjaavat käytännön opetus- ja kasvatustyötä voimakkaasti sosiaalisen pakon myötävaikutuksesta.

Perusopetukseen valmistavassa opetuksessa on tällä hetkellä vahva kielitaito -perspektiivi. Lapselta vaaditaan suurelta osin tietynlainen kielellinen kypsyyden, jotta oppilas voi siirtyä perusopetuksen piiriin. Suomen tai ruotsin kielen kehittäminen ei ole pelkästään tärkeä osa valmistavaa opetusta vaan keskeinen osa myös maahanmuuttajien ja maahanmuuttajataustaisten opetusta. PISA -mittauksissa maahanmuuttajien ja kantäväestön erot ovat Suomessa suuria, ja yhtenä tekijänä näihin eroihin nähdään maahanmuuttajien ja maahanmuuttajataustaisten suomen kielen puutteellinen taito. Kielitaidon kehittäminen näyttää kuitenkin valmistavan opetuksen opetussuunnitelmissa melko oppiainekeksisenä sen sijaan, että kielitaidon oppiminen nähtäisiin sosiokulttuurisen näkökulman valossa.

Valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa opetuksen käytännön järjestämiseen ei juurikaan puututa muutoin kuin korostamalla oppilaiden eriyttämisen ja integroinnin tärkeyttä. Kunnallisissa opetussuunnitelmissa ilmenee puolestaan hyvin erilaisia vaihtoehtoja valmistavan opetuksen järjestämisen suhteen. Osassa kunnissa järjestetään valmistavaa opetusta tietyin ehdoin inklusiivisesti ja osassa luokkamuotoisesti. Tarkastelenkin seuraavaksi näiden kahden vastaparin haasteita ja vahvuuksia.

Luokkamuotoisessa valmistavassa opetuksessa kaikki oppilaat ovat valmistavan opetuksen oppilaita – tosin taidoiltaan ja ikätasoiltaan vaihtelevia. Luokkamuotoisessa valmistavassa opetuksessa oppilaiden ainoana korrektina suomen tai ruotsin kielen mallintajana toimii valmistavan luokan opettaja, mahdollinen avustaja sekä joidenkin eri oppiaineiden opettajat. Koulupäivään sisältyy formaalin opettamisen lisäksi koulumatkat, välitunnit, ruokailu ja siirtymät. Niiden osalta oikean suomen kielen malli voi päivän mittaan jäädä melko suppeaksi eikä produktiivinen tai reseptiivinen suomen tai ruotsin kielen taito kehity optimaalisesti. Riskinä on myös se, että oppilas oppii vertaiseltaan suomen tai ruotsin

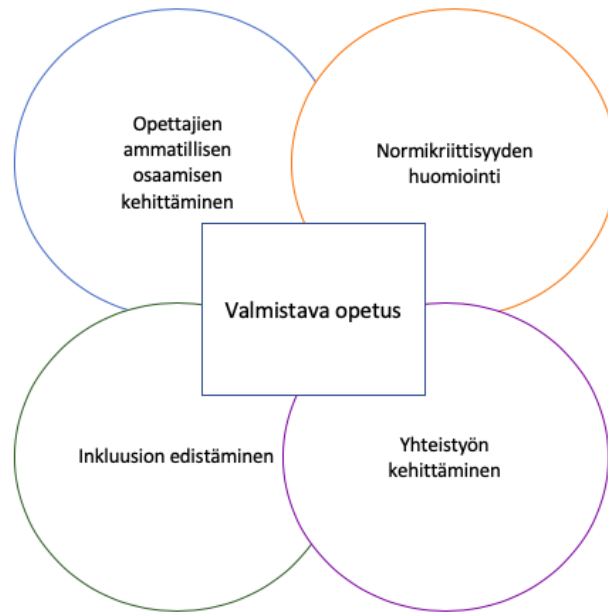
kieltä virheellisesti. Toisaalta Arvonen ja kollegat (2010, 39) tuovat esiin Lehtosen tutkimuksesta, kuinka suomen tai ruotsin kielen virheellinen tuottaminen voi olla tarkoituksenmukainen erottautumis- tai korottautumiskeino valtaväestöstä.

Luokkamuotoisen opetuksen hyötynä voidaan nähdä se, että oppilaat ovat kaikki yhdessä oppimassa uutta kieltä sekä sen avulla uusia asioita. Vaikka he ovatkin heterogeeninen joukko, ei heitä luokkamuotoisessa opetuksessa verrata niihin perusopetuksen oppilaisiin, jotka osaavat jo suomen tai ruotsin kieltä. Voidaan olettaa, että luokkamuotoisessa opetuksessa sisältöjä voidaan kielellisesti helpommin eriyttää *vastasaapuneille kielenoppijoille* sopivalle tasolle. Sen lisäksi luokkamuotoisen opetuksen hyötynä voidaan nähdä se, että opettaja on jo työtehtävänsä perusteella orientoitunut ohjaamaan ja opettamaan maahanmuuttajaoppilaita, joiden suomen tai ruotsin kieltä vasta kehitetään.

Inklusiivisen valmistavan opetuksen haasteina voidaan nähdä opettajan ammattitaidon puute. Tavallisella esi- tai luokanopettajalla ei välttämättä ole riittävästi kokemusta tai osaamista maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta tai suomen kielen opettamisesta toisena kielenä. Inklusiivista valmistavaa opetusta toteutetaan tällä hetkellä pääosin esi- ja alkuopetuksen oppilaille, jotka muutoinkin vasta harjoittelevat lukemaan ja kirjoittamaan. Tosin muiden kuin valmistavan opetuksen oppilaiden luku- ja kirjoitustaidon oppiminen tapahtuu pääosin kielellä, joka on heille jo entuudestaan tuttu. Jos perusopetuksen ja valmistavan opetuksen oppilailla on samoja oppimateriaaleja, tulisi niiden sisällön olla jollakin tasolla elaboroitua eli tarkemmin selitettyä ja oppilaan omiin aikaisempiin tietorakenteisiin liitettyä. Tällöin suomen tai ruotsin kieltä vasta opetteleva maahanmuuttajaoppilas voi ymmärtää oppiaineen sisältöjä paremmin. Inklusiivisessa valmistavassa opetuksessa voi vaatimustaso olla valmistavan opetuksen oppilaan taitotasoon nähden kielellisesti liian korkea. Kun yleisopetuksen oppilas voi keskittyä ottamaan haltuun oppiaineen sisällöt, on valmistavan opetuksen oppilaan käytännössä tehtävä suurempi työ ponnistellessaan sisältöjen lisäksi suomen tai ruotsin kielen merkityksien ymmärtämiseksi (Kyttälä ym., 2011, 5). Inklusioajatteluun onkin suhtauduttu osin epäilevästi riittämättömien tukitoimien puutteen vuoksi. Maahanmuuttajaoppilaiden perusopetukseen valmistava opetus vaatii onnistuakseen ammattitaitoa, erilaisia asianmukaisia sekä taloudellisia tukitoimia ja onnistunutta eriyttämistä – ei ”säästöintegraatiota”, josta Moberg ja kollegat (2009, 81) kirjoittavat.

Inklusiivisen valmistavan opetuksen hyötyinä voidaan nähdä moninaisuuden positiivinen kohtaaminen kaksisuuntaisesti; suomen- tai ruotsinkielisen opetusryhmän jäsen pääsee tutustumaan maahanmuuttajaoppilaaseen mahdollisimman varhain ja oppii suhtautumaan heihin ennakkoluulottomasti ja avarakatseisesti. Tällöin integroinnin näkökulmaan voidaan sisällyttää näkemys niistä muutoksista, jotka kohdistuvat valtaväestöön. Inklusiivisessa valmistavassa opetuksessa maahanmuuttajaoppilas pääsee luomaan vertaissuhteita sen luokan sisällä, johon oppilas valmistavan opetuksen jälkeen lopulta siirretään perusopetuksen oppilaaksi. Lisäksi maahanmuuttajaoppilas pääsee harjoittelemaan suomen tai ruotsin kieltä autenttisessa ympäristössä ja oppii kieltä sitä jo hallitsevilta.

Tämän tutkielman pohjalta en voi ottaa kantaa näiden kahden vastinparin paremmuuteen koulutuksellisen tasa-arvon, oppimistulosten tai kouluviihtyvyyden osalta. Mutta selvää on se, että kouluilla ja kunnilla täytyy olla paremmat valmiudet ottaa vastaan vastasaapuneet kielenoppijat eli maahanmuuttajaoppilaat. Kolehmainen ja kollegat (2015, 36) tuovat esiin Linnilän jakamat kolme tärkeää näkökulmaa yleisesti koulun valmiuskeskusteluun liittyen. Nämä tekijät ovat: opettajien ammatillisen osaamisen päivittäminen, lapsen ja lapsuuden kuuleminen ja kunnioittaminen sekä vanhempien kanssa rakentuva kasvatus-työ. Näiden kolmen tekijän pohjalta näen, että valmistavaa opetusta voisi koulutuksellisen tasa-arvon edistämiseksi kehittää seuraavasti: opettajien kulttuurisen ja kielellisen moninaisuuden ammatillista osaamista pitäisi kehittää, maahanmuuttajan aito kuuleminen ja kunnioittaminen tulisi ottaa erityisen tarkasti huomioon normikriittisellä otteella sekä eri toimijoiden kanssa tehtävää yhteistyötä tulisi kehittää. Lisäksi näen, että inklusiioon tulisi kiinnittää maahanmuuttajaoppilaiden osalta erityistä huomiota (ks. kuvio 3.).



KUVIO 3. Valmistavan opetuksen neljä kehittämisenäkökulmaa.

Valmistavan opetuksen kentällä käytetään erityisopetuksen resursseja normaalisti kieltä oppivien vieraskielisten oppilaiden kielenopetukseen, kun resurssit tulisi kohdentaa oppimisvaikeuksien tunnistamiseen ja tukemiseen (ks. Ahlholm, 2019). Opettajien osaamista erilaisuuden ja moninaisuuden kohtaamisessa olisikin kehitettävä, jotta erityisopetuksen resurssien käyttämisen sijaan valmistavan opetuksen opettajilla olisi tarpeeksi kykyä ja osaamista kohdata kentällä vaadittavat erilaisuuden ja moninaisuuden tarpeet. Lisäksi opettajien tulisi kehittyä näkemään kulttuurit dynaamisina sekä perspektiivistä riippuvaisina (ks. Dervin, 2013, 88–89).

Opettajien ammatillisen kasvun kehittämisessä on pyrittävä myös siihen, että opettajat näkisivät koulutusjärjestelmän vähemmistöjä sortavat ja piilossa toimivat rakenteet. Ilman näiden tietoista huomiointia maahanmuuttajaoppilaan tukeminen ja koulutuksellisen tasa-arvon edistäminen voi olla käytännön tasolla haastavaa. Opettajat voivat tietämättään myötävaikuttaa yhteiskunnan sosiaaliseen kerrostuneisuuteen eli yhteiskunnan eriarvoisuuteen. Opettajien ammatillisen osaamisen kehittämiseksi valmistavan opetuksen opettajille olisi ennen kaikkea muodostuttava tarkemmat pätevyysvaatimukset (ks. Oikeuskanslerin päätös OKV/2/50/2015) sekä tarjouduttava mahdollisuuksia lisäkoulutusta erityisesti suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetukseen.

Maahanmuuttajan kuulemiseen ja kunnioittamiseen liittyy näkemys, että heidät otetaan koulun toimintaan mukaan aktiivisina toimijoina ja heidät kohdataan sekä hyväksytään yksilöinä ilman ennakko-oletuksia. Koulutuksellisen tasa-arvon laajan tulkinnan mukaan normikriittinen asenne on ensiarvoisen tärkeässä asemassa. Tämän tutkielman perusteella suosittelenkin, että maahanmuuttajakonstruktion kiinnitetään erityistä huomiota, jotta maahanmuuttajien heterogeenisuus, kirjava moninaisuus sekä heidän superdiversiteettinsä tulee paremmin huomioituksi. Lisäksi on kiinnitettävä huomiota siihen, että nimetömän auktoriteetin varjossa maahanmuuttajia ei pyritä normalisoimaan suhteessa valtakulttuurin edustajiin. Koulu on kuitenkin instituutio, jossa oppilaita arvioidaan ja arvotetaan. Kouluissa myös kasvatetaan ja tuotetaan yhteiskunnan toimijoita. Vähemmistökulttuuriin kuuluvat maahanmuuttajat eivät saa yhtäläisiä minuuden vahvistavia rakennusaineita valtakulttuurin normeihin kasvaneisiin ja samalla etuoikeutettuihin, lapsiin ja nuoriin verrattuna (ks. Saarikoski & Kovero, 2013, 25).

Huoltajien kanssa tehtävään yhteistyöhön sisältyy osin maahanmuuttajan kuulemisen ja kunnioittamisen näkökulma. Onnistunut yhteistyö tukee kuuntelevaa, arvostavaa ja vastaanottavaista vuorovaikutusta kodin ja koulun välillä. Yhteistyössä on otettava huomioon kodin kielitaito. Yhteistyöllä tavoitellaan sitä, että kasvatusvastuu säilyy huoltajilla, mihin myös Lapsen oikeuksien sopimus velvoittaa (ks. Unicef, 2020). Yhdessä sekä koti että koulu sitoutuvat lapsen kasvatustyöhön omasta positiostaan käsin. Huoltajien osallistamiseen on kunta- ja koulukohtaisesti kiinnitettävä huomiota, jotta koulun toimintakulttuuri olisi inklusiivista eikä heidän osallistamisensa jäisi puutteelliseksi. Huoltajien kanssa tehtävällä yhteistyöllä voidaan osaltaan vaikuttaa koulutuksellisen tasa-arvon laajaan näkökulmaan, jonka mukaan koulutusmahdollisuuksiin vaikuttaa esimerkiksi oppilaiden kulttuurinen, kielellinen, etninen ja sosiaalinen tausta.

Inklusioon sisältyy ajatus, jonka mukaan tavallisilla kouluilla ja kunnilla on oltava velvollisuus ottaa jokainen lapsi vastaan riippumatta lapsen fyysisestä, älyllisestä, sosiaalisesta, emotionaalaisesta, kielellisestä tai muusta piirteestä. Aineiston perusteella valmistavan opetuksen järjestäminen on sekä kuntien välillä että myös kuntien sisällä hyvinkin toisistaan poikkeavaa. Kaikilla kunnilla tai kouluilla ei ole edes velvollisuutta ottaa vastasaapunutta maahanmuuttajaoppilasta vastaan. Huolestuttavaa onkin se, että lakisää-

teistä perustetta valmistavaan opetukseen ei ole, jolloin koulutuksellisen tasa-arvon suppean näkökulman mukaan muodolliset tekijät estävät yksilöiden ja ryhmien pääsyn koulutuksen pariin (ks. Antikainen, ym., 2013, 368).

Jyrhämä ja kollegat (2016, 58, 139) tuovat esiin sen, että Suomessa on vain vähäisiä eroja peruskoulujen ja alueiden välillä, mutta erot ovat kasvamassa. Vaikka valmistava opetus ei olekaan perusopetusta, sen tavoitteena on kuitenkin ohjata valmistavan opetuksen päätyttyä oppilas perusopetuksen piiriin. Näihin alueellisiin eroihin liittyen toivonkin pikaisia lakiperusteisia muutoksia. Jokaisella maahanmuuttajalla, jonka suomen tai ruotsin kielen taito on puutteellinen, on oltava oikeus koulutuksellisen tasa-arvon nimessä laadukkaaseen valmistavaan opetukseen asuinkunnastaan tai asuinalueestaan riippumatta. Lisäksi koen, että jokaisella maahanmuuttajaoppilaalla on oikeus omaan lähikouluunsa inklusioajattelun nimessä – olkoon valmistava opetus sitten luokkamutoista tai inklusiivista. Näin oppilas voi heti suomalaisen koulupolun alussa luoda pysyviä vertaissuhteita sekä kokea yhteisöllisyyttä omassa lähikoulussaan. Ei ole maahanmuuttajaoppilaan edun mukaista, että valmistavan opetuksen sekä perusopetuksen nivelvaihe on näin haavoittuva kuin miltä se tutkielman aineiston perusteella vaikuttaa.

Inklusionäkökulmaan liittyy myös laajempi ajatus siitä, että integraatio tulisi nähdä kaksisuuntaisena. Myös enemmistöryhmät tulee integroida sekä fyysisesti, psykologissosiaalisesti, toiminnallisesti että yhteiskunnallisesti eri kielten, uskontojen, kulttuurien, etnisyyden, seksuaalisen suuntautumisen, vammaisuuden, sosioekonomisen taustan ja erilaisten arvojen moninaisuuteen. Suomalainen yhteiskunta on 2020-luvulla hyvinkin moninainen sekä alati muuttuva, mikä vaatii jatkuvaa mukautumista sekä erilaisten kulttuurien rinnakkaiseloa. Nämä huomioonottavalla ja aikamme moninaiisiin tarpeisiin vastaavalla inklusiivisella lähestymistavalla voidaan mahdollisesti pureutua yhteen aikamme kipupisteeseen ja ehkäistä huolenaiheeksi noussutta maahanmuuttajaoppilaiden opiskelun keskeytymistä.

Työ- ja elinkeinoministeriön (2019b, 7) mukaan Suomen väkiluvun kasvuun vaikuttaa tällä hetkellä ainoastaan maahanmuutto. Työperäinen maahanmuutto vaikuttaa lisäksi julkiseen talouteen positiivisesti. Yhteiskunnan funktionaalisuuden sekä koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta onkin erittäin tärkeää tutkia valmistavaa opetusta, sen laatua, sisältöjä sekä yhdenvertaisuutta. Koulutuksen on pystyttävä vastaamaan paremmin li-



sääntyneeseen kielelliseen, kulttuuriseen ja etniseen moninaisuuteen. Valmistavan opetuksen opetussuunnitelmia ei ole tutkittu aikaisemmin, ja siksi toivon tämän tutkielman pohjalta, että kasvatus- ja opetuslalla kiinnitetään entistä enemmän huomiota kulttuurisesti ja kielellisesti moninaisten perheiden koulutukselliseen tasa-arvoon, yhdenvertaisuuteen sekä avoimeen kohtaamiseen. Normikriittisellä otteella voidaan tarkastella yhteiskuntaa sekä tämän tutkielman kannalta erityisesti koulutusjärjestelmää niin, että syrjivät ja toiseuttavat rakenteet voitaisiin purkaa.

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2019, 27) ilmaisi tarpeesta tarkemmalle selvitykselle perusopetukseen valmistavan opetuksen tilanteesta, oppilaiden määristä, järjestämistavoista, vaikuttavuudesta sekä saatavuudesta. Valveutumisen myötä koulutuksellisen tasa-arvon tärkeyteen on herätty. Maahanmuuttajaoppilaiden ja vastasaapuneiden kielenoppijoiden koulutuksellisen tasa-arvon vuoksi toivon, että tulevaisuudessa valmistava opetus muuttuu kaikkia kuntia velvoittavaksi. Tällöin valmistavan opetuksen järjestäminen ja laatu valtakunnallisesti tasoittuisi ja koulutuksellinen tasa-arvo toteutuisi suppean koulutuksellisen tasa-arvonäkökulman mukaisesti (ks. Antikainen ym., 2013, 368). Toivon, että valmistava opetus kiinnostaisi jatkossa yhä useampia tutkijoita, joiden avulla saisimme tarkempaa ja kattavampaa tietoa valmistavasta opetuksesta sekä maahanmuuttajien koulutuksellisesta tasa-arvosta.

Erityisesti tämän tutkielman pohjalta valmistavan opetuksen opetussuunnitelmien kattavampi tutkiminen olisi merkityksellistä sen vuoksi, että opetussuunnitelmien diskursseilla luodaan sosiaalista todellisuutta, jolla vastavuoroisesti on vaikutusta puolestaan siihen, minkälaista kielenkäyttöä maahanmuuttajista sekä koulutuksellisesta tasa-arvosta tuotetaan. Tutkielmani havainnot ilmentävät sitä, kuinka kieli ei ole pelkästään kieltä ja sen rakenteita, vaan valintoja, hierarkiailmentymiä ja sosiaalista todellisuutta rakentavia merkityksiä. Kielenkäyttäjällä on valta hallita, kontrolloida ja luoda sosiaalista todellisuutta, edistää tai purkaa stereotyyppioita, osallistaa yksilö ja toiseuttaa toinen, luokitella, yhdistää ja erotella ihmisiä sekä esittää jokin yksilö normaalina ja toinen poikkeavana. Kieli on valtaa ja vallankäyttöä – joskus hyvin näkymätöntä sellaista.

## LÄHTEET

- Ahlholm, M. (26.10.2019). 'Vastasaapunut' on tarpeellinen käsitetyökalu koulutus suunnittelussa [blogikirjoitus]. Haettu osoitteesta: <https://blogs.helsinki.fi/vastaantulo/2019/10/20/vastasaapunut-on-tarpeellinen-kasitetyokalukoulutus suunnittelussa/>.
- Antaki, C., Billig, M., Edwards, D. & Potter, J. (2003). *Discourse analysis means doing analysis: a critique of six analytic shortcomings*. Haettu osoitteesta: <https://hdl.handle.net/2134/633>. Viitattu 11.2.2020
- Antikainen, A., Rinne, R., Koski, L. (2013). *Kasvatussosiologia*. Jyväskylä: PS-kustannus
- Arvonen, A., Katva, L. & Nurminen, A. (2010). *Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien tunnistaminen (e-Pub-versio)*. Jyväskylä: PS-kustannus. Viitattu 17.3.2020
- Bauman, Z. (1997). *Sosiologinen ajattelu* (suom. J. Vainonen). Tampere: Vastapaino
- Broady, D. (1991). *Piilo-opetus suunnitelma. Mihin koulussa opitaan* (suom. R. Aalto, J. Auvinen, A-L. Kirversoja & H. Nieminen). Tampere: Vastapaino
- Dervin, F. (2013). Making Sense of Education for Diversities: Criticality, Reflexivity and Language. Teoksessa H. Arslan and G. Rață. *Multicultural Education: From Theory to Practice*. Cambridge Scholars Publishing, 85–100
- Dived (2019). Dived – Diversity in Education. Haettu osoitteesta <http://dived.fi/>. Viitattu 28.8.2019
- Ekholm, Elina (1994). Yhteisöt kohtaavat – ja muuttuvat. Teoksessa Forsander, A. Ekholm, E. Saleh, R. *Monietninen työ haaste ammattitaidolle*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen täydennyskoulutusjulkaisu 9.
- Enzensberger, H. (2003). Suuri muutto (suom. R. Virkkunen). Teoksessa M. Lehtonen & O. Löytty. *Erilaisuus*. Tampere: Vastapaino, 21–49
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino
- Fairclough, N. (2001). *Language and power* (2<sup>nd</sup> edition). Harlow: Longman.
- Fairclough, N. (2002). *Miten media puhuu* (suom. V. Bloom & K. Hazard). Tampere: Vastapaino
- Fenstermacher, G. D. & Soltis, J. (2009). *Approaches to teaching* (5<sup>th</sup> Edition). New York: Teachers College Press.
- Foucault, M. (2014). *Tarkkailla ja rangaista* (suom. E. Nivanka). Helsinki: Otava
- Giddens, A. & Sutton, P. W. (2017). *Sociology* (8<sup>th</sup> edition). Cambridge: Polity Press

- Hall, S. (1999). *Identiteetti*. (suom. ja toim. M. Lehtonen & J. Herkman) Tampere: Vastapaino
- Hammersley, M. (2011). *Methodology: Who Needs It? (e-Pub-versio)*. London: SAGE Publications Ltd
- Hautakorpi, J., Jääskeläinen, L., Lempinen, M., Niittymäki, H., Onwen-Huma, H., Pirttijärvi, A. & Kajander, V. (2015). *Tasa-arvotyö on taitolaji. Opas sukupuolten tasa-arvon edistämiseen perusopetuksessa*. Helsinki: Opetushallitus
- Helsingin kaupunki. (2019). Valmistava opetus. Haettu osoitteesta <https://www.hel.fi/helsinki/fi/kasvatus-ja-koulutus/perusopetus/mita-opiskelaan/valmistava/>. Viitattu 25.8.2019
- Huttunen, L., Löytty, O. & Rastas, A. (2005). Suomalainen monikulttuurisuus. Paikallisia ja ylijärjaisiä suhteita. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & O. Löytty. *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino, 16–40
- Ihalainen, K. (2018). *Valmistavan luokan opettajien kokemuksia koulutuksen merkityksestä työssä pärjäämisessä* (pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto). Haettu osoitteesta: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/60482/1/URN%3ANBN%3Afi%3Aju-201812054994.pdf>. Viitattu 18.4.2020
- Ikonen, H. (2017). *Perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajien näkemyksiä pätevyysvaatimuksen asettamisesta ja omasta lisäkoulutuksen tarpeestaan* (pro gradu -tutkielma, Turun yliopisto). Haettu osoitteesta: [https://www.utu.fi/bitstream/handle/10024/145514/Hietalahti\\_Katariina\\_Ikonen\\_Helka\\_progradu.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.utu.fi/bitstream/handle/10024/145514/Hietalahti_Katariina_Ikonen_Helka_progradu.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Isola, A-M., Kaartinen, H., Leemann, L., Lääperi, R., Schneider, T., Valtari, S. & Ketotokoi, A. (2017). *Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa*. Helsinki: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy
- Jokinen, A. & Juhila, K. (2016). Valtasuhteiden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino, 75–104
- Jokinen, A. (2016). Poliitikkojen puheet puntarissa. Kaupunginvaltuutettujen asunnottomuuspuheiden retoriikka. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila ja E. Suoninen. *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino, 179–211
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (2016). *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino
- Jormanainen, E. (2017). ”Semmonen haavekoulu. Että ois tarpeeks resursseja.” *Opettajien kokemuksia ja odotuksia inklusiosta valmistavassa opetuksessa* (pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto) Haettu osoitteesta: [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/222876/emmi\\_jormanainen\\_pg2017.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/222876/emmi_jormanainen_pg2017.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Juhila, K. (2016a). Kulttuurin jatkuvasti rakentuvat kehät. Tilanteista kulttuuriseen kontekstiin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino, 369–407
- Juhila, K. (2016b). Tutkijan positiot. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino, 411–443

- Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, K. & Kansanen, P. (2016). *Opettajan didaktiikka*. Helsinki: PS-Kustannus
- Kallio, K. (2009). Totuus lapsuudesta vai lapsuustotuuksia? Metodologisia lähtökohtia lapsuuden nykyisyyden historian tutkimukseen. *Kasvatus & Aika*, 3(3) 2009, 115-131. Haettu osoitteesta: <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68114>. Viitattu 4.4.2020
- Kansanen, P. (2014). *Opetuksen käsitemaailma*. Helsinki: PS-Kustannus
- Kivinen, O., Hedman, J. & Kaipainen, P. (2012). Koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuus Suomessa. Eriarvoisuuden uudet ja vanhat muodot. *Yhteiskuntapolitiikka*, 77(5), 559-566. Haettu osoitteesta: <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/103027/kivinen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Viitattu 15.4.2020
- Kolehmainen, M., Saarinen, M. & Kontu, E. (2015). Koulukypsyudesta koulun valmiuteen – Kouluvalmiuskäsitteen kehittyminen 1900-luvun alusta tähän päivään. *Kasvatus & Aika*, 9(2), 32–40. Haettu osoitteesta: <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68522>. Viitattu 5.2.2020
- Korhonen, R., Maamies, S., Eronen, R., Heikkilä, E., Kankaanpää, S., Moilanen, R., Piehl, A & Viertiö, A. (2017). *Kielitoimiston kielioppiopas (4.korjattu painos)*. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus.
- Kurki, T. (2008). Sukupuolittuneita ja rodullistettuja koulutusreittejä. Maahanmuuttaja-taustaiset tytöt siirtymässä toisen asteen koulutukseen. *Nuorisotutkimus*, 26(4), 26–51. Haettu osoitteesta: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1755062>. Viitattu 2.3.2020
- Kyttälä, M., Sinkkonen, H-M, & Hautala, S. (2011). Oppimisvaikeuksien tunnistaja vai kielenopettaja. Pohdittavana valmistavan luokan opettajan kelpoisuus. *NMI-Bulletin*, 21(1), 4–8. Haettu osoitteesta: <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2011/01/Kytt%C3%A4l%C3%A4-ym.pdf>. Viitattu 4.10.2019
- Laki maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta. (493/1999). Viitattu 15.4.2020
- Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta. (1986/609). Viitattu 15.4.2020
- Laki perusopetuslain 9 §:n muuttamisesta. (1037/2008). Viitattu 29.3.2019
- Lehtonen, M. (2004). Vieraus ja viisaus. Teoksessa M. Lehtonen, O. Löytty & P. Ruuska. *Suomi toisin sanoen*. Tampere: Vastapaino, 247-290
- Lehtonen, M. & Löytty, O. (2003). Miksi erilaisuus? Teoksessa M. Lehtonen & O. Löytty. *Erilaisuus*. Tampere: Vastapaino, 7–17
- Löytty, O. (2005). Toiseus. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & O. Löytty. *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Helsinki: Vastapaino, 161-189
- Maahanmuuttovirasto. (2020). Paluumuutto. Haettu osoitteesta: <https://migri.fi/paluumuutto>. Viitattu 15.4.2020
- Maamies, S. (1998). Talvella on pääsääntöisesti kylmä. Haettu osoitteesta: <https://www.kielikello.fi/-/talvella-on-paasaantoisesti-kylma>. Viitattu 4.4.2020
- Metsämuuronen, J. (2002). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp Ky
- Mikander, P. (2016). *Westerners and others in Finnish school textbooks* (väitöskirja, Helsingin yliopisto). Haettu osoitteesta: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-2500-2>. Viitattu 2.10.2019

- Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (2009). *Erytispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY
- Mäkinen, M. & Kujala, T. (2017). Metaforat opetussuunnitelmaideologioiden tulkintavälineenä. Haettu osoitteesta: [https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/102972/metaforat\\_opetussuunnitelmaideologioiden\\_tulkintavali-neena\\_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/102972/metaforat_opetussuunnitelmaideologioiden_tulkintavali-neena_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Viitattu 20.2.2020
- Nori, H. (2011). *Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa* (väitöskirja, Turun yliopisto). Haettu osoitteesta: <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/67040/AnnalesC309Nori.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Närhi, M. (2017). *Kokemukset oppimista tukevista tekijöistä valmistavassa opetuksessa ja sen jälkeisessä siirtymässä perusopetukseen* (pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto). Haettu osoitteesta: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/101733/GRADU-1499422802.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Viitattu 18.4.2020
- Oikeuskanslerin päätös (OKV/2/50/2015). Valmistavan opetuksen laatuun kiinnitettävä huomiota. Haettu osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/viranomaiset/foka/2015/20152371>. Viitattu 18.4.2020
- Ojala, H., Palmu, T. & Saarinen, J. (2009). Paikalla pysyvää ja liikkeessä olevaa. Feministisiä avauksia toimijuuteen ja sukupuoliin. Teoksessa: H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa* (ePub-versio). Tampere: Vastapaino, 13–38. Viitattu 29.3.2020
- Opetusalan ammattijärjestö. (2015). Kotoutumiskompassi. Haettu osoitteesta <https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2015/kotoutumiskompassi07122015si-vuittain.pdf>. Viitattu 1.8.2019
- Opetusalan ammattijärjestö. (2016). Tasa-arvon tiekartta. Miten tasa-arvoiset koulutusmahdollisuudet turvataan tulevaisuudessa? Haettu osoitteesta: [https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2016/tasa-arvontiekartta3\\_20160412.pdf](https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2016/tasa-arvontiekartta3_20160412.pdf). Viitattu 15.4.2020
- Opetushallitus. (2012). Perusopetukseen valmistava opetus. Haettu osoitteesta [https://www.oph.fi/download/145302\\_Perusopetukseen\\_valmistava\\_opetus\\_2012.pdf](https://www.oph.fi/download/145302_Perusopetukseen_valmistava_opetus_2012.pdf). Viitattu 25.8.2019
- Opetushallitus. (2017). Perusopetukseen valmistava opetus. Haettu osoitteesta <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukseen-valmistava-opetus.pdf>. Viitattu 25.8.2019
- Opetushallitus. (2020a). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Haettu osoitteesta: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>. Viitattu 27.2.2020
- Opetushallitus. (2020b). Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnittelu oppilaitoksissa. Haettu osoitteesta: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tasa-arvo-ja-yhdenvertaisuussuunnittelu-oppilaitoksissa>. Viitattu 15.4.2020
- Opetusministeriö. (2007). Erytisopetuksen strategia. Haettu osoitteesta <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79498/tr47.pdf>. Viitattu 1.8.2019

- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2019). Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi. Kipupisteet ja toimenpide-esitykset III (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:1). Haettu osoitteesta [http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161285/OKM\\_1\\_2019\\_Maahanmuuttajien%20koulutuspolut.pdf](http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161285/OKM_1_2019_Maahanmuuttajien%20koulutuspolut.pdf). Viitattu 28.8.2019
- OPM (104/1997). Opetusministeriön päätös maahanmuuttajien peruskouluopetukseen valmistavasta opetuksesta 104/1997. Viitattu 29.3.2019
- Perusopetusasetus. (2015/363). Viitattu 29.3.2019
- Perusopetuslaki. (2003/1136). Viitattu 29.3.2019
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2009). *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino
- POPS. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Puolimatka, T. (2010). *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia*. Ryttylä: Suunta-kirjat
- Rantala, I. (2010). Laadullisen aineiston analyysi tietokoneella. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus
- Riitaoja, A-L. (2013). *Toiseuksien rakentuminen koulussa. Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta* (väitöskirja, Helsingin yliopisto) Saatavilla osoitteesta: [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/39471/riitaoja\\_vaitoskirja.pdf?sequence=1](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/39471/riitaoja_vaitoskirja.pdf?sequence=1).
- Rokka, P. (2011). *Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä* (väitöskirja, Tampereen yliopisto). Haettu osoitteesta: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66741/978-951-44-8456-8.pdf?sequence=1>
- Saarikoski, A. & Kovero, S. (2013). *Älä oleta, normit nurin! Normikriittinen käsikirja yhdenvertaisuudesta, syrjinnän vastustamisesta ja vapaudesta olla oma itsensä*. Helsinki: Seta.
- Salo, R. (2014). *Opettajien osaamisen ja opetuksen kehittäminen perusopetukseen valmistavassa opetuksessa* (väitöskirja, Oulun yliopisto). Haettu osoitteesta: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526206745.pdf>.
- Salminen, J. (2012). *Koulun pirulliset dilemmat*. Helsinki: Teos.
- Salminen, J. & Annevirta, T. (2014). Opetussuunnitelman perusteiden välittämä ohjaus – mitä, kenelle ja miksi? *Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 45(4), 333-348
- Santoro, N. (2007). ‘Outsiders’ and ‘others’: ‘different’ teachers teaching in culturally diverse classrooms. *Teachers and Teaching: theory and practice* 13:1, 81–97. Haettu osoitteesta <http://dx.doi.org/10.1080/13540600601106104>. Viitattu 28.8.2019
- Schiro, M. (2008). *Curriculum Theory. Conflicting Visions and Enduring Concerns*. Sage Publications
- Selkokeskus. (2020). Mitä on selkokieli? Haettu osoitteesta: <https://selko.fi/mita-on-selkokieli/>. Viitattu 13.3.2020

- Sisäministeriö. (2020). Pakolainen pakenee vainoa kotimaassaan. Haettu osoitteesta: <https://intermin.fi/maahanmuutto/turvapaikanhakijat-ja-pakolaiset>. Viitattu 16.3.2020
- Smolander, S., Kunnari, S. & Laasonen, M. (2016). Näkökulmia kielellisten taitojen arviointiin ja kielellisen vaikeuden tunnistamiseen monikielisellä lapsella. *Puhe ja kieli*, 36:1, 57–75. Haettu osoitteesta: <https://journal.fi/pk/article/view/56011/18508>. Viitattu 29.3.2020
- Soilamo, A. (2006). *Maahanmuuttajaoppilaan osallisuus koulukiusaamisessa* (väitöskirja, Turun yliopisto). Haettu osoitteesta: [https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/43426/C\\_249Soilamo.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/43426/C_249Soilamo.pdf?sequence=2&isAllowed=y).
- Suomen YK-liitto. (2020). Lasten oikeudet. Haettu osoitteesta: <https://www.yk-liitto.fi/yk-teemat/ihmisoikeudet/lasten-oikeudet>. Viitattu 4.4.2020
- Suomisanakirja. (2020a). Vieras. Haettu osoitteesta: <https://www.suomisanakirja.fi/vieras>. Viitattu 19.3.2020
- Suomisanakirja. (2020b). Sopeutua. Haettu osoitteesta: <https://www.suomisanakirja.fi/sopeutua>. Viitattu 18.3.2020
- Takala, M. (2016). Inklusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa M. Takala (toim.) *Eri-tyispedagogiikka ja kouluikä (ePub-versio)*. Helsinki: Helsinki University Press, 13–22. Viitattu 31.7.2019
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2017). Ulkomaista syntyperää olevien nuorten hyvinvointi Kouluterveyskyselyssä vuonna 2017. Haettu osoitteesta: [http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135234/URN\\_ISBN\\_978-952-302-910-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135234/URN_ISBN_978-952-302-910-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Viitattu 6.9.2019
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2019). Kouluterveyskysely 2017: Oppilaat voivat paremmin peruskoulun alaluokilla kuin yläluokilla. Haettu osoitteesta: <https://thl.fi/fi/-/kouluterveyskysely-2017-oppilaat-voivat-paremmen-peruskoulun-alaluokilla-kuin-ylaluokilla>. Viitattu 6.9.2019
- Tilastokeskus. (2019a). Maahanmuuttajat väestössä. Haettu osoitteesta <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa.html>. Viitattu 26.8.2019
- Tilastokeskus. (2019b). Ulkomaan kansalaiset. Haettu osoitteesta: <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/ulkomaan-kansalaiset.html> Viitattu 6.9.2019
- Tilastokeskus. (2019c). Vieraskieliset. Haettu osoitteesta: <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/vieraskieliset.html>. Viitattu 6.9.2019
- Tilastokeskus. (2020). Kuntien avainluvut. Haettu osoitteesta: <https://www.stat.fi/tup/alue/kuntienavainluvut.html#?year=2019&active1=320>. Viitattu 13.2.2020
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.) (e-Pub-versio)*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. Viitattu 31.3.2020
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkauseräilyjen käsitteleminen Suomessa. Haettu osoitteesta: [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf). Viitattu 4.4.2020
- Työ- ja elinkeinoministeriö. (2019a). Maahanmuuton vaiheita Suomessa. Haettu osoitteesta <https://tem.fi/maahanmuuton-vaiheita-suomessa>. Viitattu 26.8.2019

- Työ- ja elinkeinoministeriö. (2019b). Kasvua ja hyvinvointia maahanmuutto- ja kotouttamispolitiikalla. Yleiskuva ja kehittäminen. Haettu osoitteesta <https://tem.fi/documents/1410877/11992263/Faktatietoa+maahanmuutosta+ja+kotouttamisesta+25012019/faa5862e-9f95-d674-199e-f8cf9b4ba2c4/Faktatietoa+maahanmuutosta+ja+kotouttamisesta+25012019.pdf> Viitattu 26.8.2019
- Unicef. (2020). Lapsen oikeuksien sopimus – koko teksti. Haettu osoitteesta: <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>. Viitattu 4.4.2020
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Haettu osoitteesta: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. Viitattu 21.4.2020
- Valtioneuvosto. (2020). Hallituksen linjaamat toimenpiteet. Haettu osoitteesta: <https://valtioneuvosto.fi/documents/10616/21411573/Hallituksen+linjaamat+toimet+1603.pdf/887504b5-4969-aa37-541e-645e3390f6fc/Hallituksen+linjaamat+toimet+1603.pdf>. Viitattu 20.3.2020
- VAOPS. (2015). Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015. Helsinki: Opetushallitus.
- Vastaantulo. (2019). Tiivistelmä hankkeen tuloksista. Haettu osoitteesta: <https://blogs.helsinki.fi/vastaantulo/files/2019/10/Vastaantulo-hankkeen-tulokset-tiivistelm%C3%A4n%C3%A4.pdf>. Viitattu 11.11.2019
- Yhdenvertaisuuslaki. (1325/2014). Viitattu 15.4.2020