

TURUN YLIOPISTON JULKAISUJA
ANNALES UNIVERSITATIS TURKUENSIS

SARJA - SER. C OSA - TOM. 262

SCRIPTA LINGUA FENNICA EDITA

MAAHANMUUTTAJAOPPILAAT ERITYISKOULUISSA

English Abstract

Annele Laaksonen

TURUN YLIOPISTO
Turku 2007

Turun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta

Ohjaajat

Professori Joel Kivirauma
Turun yliopisto

Professori Marja Vauras
Turun yliopisto

Esitarkastajat

Professori Pirkko Pitkänen
Tampereen yliopisto

Assistant Professor Markku Jahnukainen
University of Alberta

Vastaväittäjä

Professori Pirkko Pitkänen
Tampereen yliopisto

Kansi: Martti Laaksonen
Kuva: Ulla Roine, Kuva-Paijula Oy

ISBN 978-951-29-3434-8 (Painettu/Print)
ISBN 978-951-29-3435-5 (PDF)
ISSN 0082-6995
Painosalama Oy – Turku 2007

”Koulu on paikka, jossa ajattelun ja tiedon avulla on mahdollisuus tulla enemmän omaksi itsekseen.” (hooks 1994)

ALKUSANAT

Maahanmuuttajaoppilaiden voimakas lisääntyminen 1990 -luvun puolivälissä Turun normaalikoulussa tarjosi minulle mahdollisuuden aloittaa opetustyöni normaalikoulussa ensin maahanmuuttajaoppilaiden opettajana ja sittemmin erityisopettajana. Monikulttuurisuuteen liittyvät monet kysymykset ovat tulleet arjen kautta tutuksi maahanmuuttajaoppilaiden, heidän perheittensä ja monikulttuurisen kouluyhteisön kautta. Yli kaksikymmenvuotinen työni erityisopetuksen eri saroilla ja vahva halu syventää omaa ammattitaitoa edesauttoi minua tarttumaan maahanmuuttajaoppilaiden tuomiin uusiin haasteisiin sekä käytännön että nyt tutkimuksen kautta. Työ monikulttuurisessa koulussa erityisopettajana on ollut erittäin monipuolista ja vaativaakin, mutta samalla se on rikastuttanut työtäni ainutlaatuisella tavalla. Työssäni havaitsin, kuinka koulumyönteisiä maahanmuuttajaoppilaat yleensä ovat, erilaisista vaikeuksistaankin huolimatta. Omaa opettajuutta, opettamista ja oppilaiden oppimista olen pohtinut maahanmuuttajaoppilaiden kautta uusin silmin. Suomalainen koulumaailma on maahanmuuttajille elämyksineen, kokemuksineen, oppimistavoitteineen ja -ympäristöineen vaativa mutta samalla mahdollisuuksia antava. Se tukee parhaimmillaan maahanmuuttajaoppilaan kotoutumista ja koulutuspolkua.

Tieteellistä tutkimusta tehdään monenlaisista lähtökohdista ja motiiveista käsin. Oma lähtökohtani on aito kiinnostus ja halu auttaa opettajana erityistä tukea tarvitsevia oppilaita ja sitä kautta lisääntynyt tiedon ja tutkimisen tarve. Tutkimisen motiivi syntyi myös omasta sisäisestä halusta tarttua uusiin haasteisiin. Tutkimus antaa mahdollisuuden ihmetellä elämän moninaisuutta. Maahanmuuttajaoppilaiden tulo suomalaisiin kouluihin on tuonut erityisesti uusia haasteita sekä yleisopetukseen että erityisopetukseen. Toisaalta erityisopetuksessa on tapahtunut paljon kehitystä siihen suuntaan, että erilaiset oppilaat voivat opiskella yhdessä. Pohdin tutkimuksen aikana useastikin, voisivatko maahanmuuttajaoppilaat olla omalla tavalla edistämässä erilaisuuden kohtaamista ja kunnioittamista suomalaisissa kouluyhteisöissä. Tämän tutkimuksen kautta minulla on ollut mahdollisuus tutustua monikulttuurisuutta ja erityispedagogiikkaa käsitteleviin tutkimuksiin sekä artikkeleihin, jotka ovat laajentaneet ja syventäneet teoreettista näkemystäni.

Erityisopettajan työssä pohdin erilaisia maahanmuuttajien koulunkäyntiin liittyviä kysymyksiä, muun muassa, miten tukea maahanmuuttajaoppilaan suomen kielen opiskelua ja kaksikielisyyttä opiskelun eri vaiheissa, miten auttaa oppilaita kulttuurien välisissä ja kulttuurien sisäisissä yhteentörmäyksissä, jotka useimmiten johtuvat väärinkäsityksistä, yhteisen kielen puutteesta ja / tai ylilyönneistä, kun haetaan omaa paikkaa isossa kouluyhteisössä. Pohdin myös, miten tukea maahanmuuttajaoppilaiden kotoutumista ja kasvua monikulttuurisuuteen siten, että he säilyttävät oman kulttuurinsa ja samalla kotoutuvat suomalaiseen koulukulttuuriin ja yhteisöön. Työssäni kohtasin maahanmuuttajaoppilaita, joilla oli suomen kielen vaikeuden lisäksi oppimisvaikeuksia, kielellisiä ja matemaattisia vaikeuksia, sosiaalisia ongelmia, tarkkaavaisuusongelmia ynnä muuta erityistuen tarvetta. Opetustyössä havaitsin, että jotkut maahanmuuttajaoppilaat tarvitsivat toisia enemmän

yksilöllistä tukea ja ohjausta, eriyttämistä ja joskus opetussuunnitelmien yksilöllistämistä. Toisaalta tutkimukseen lähtöäni motivoi erityiskouluja kohtaan esitetty voimakas kritiikki. Halusin tutkia, miten erityiskoulut onnistuvat maahanmuuttajaoppilaiden itsensä kokemina opetus- ja kasvatustehtävässään ja miten ne oppimisympäristönä tukevat maahanmuuttajaoppilaiden kouluviihtyvyyttä. Samalla pohdin, tulisiko tutkimuksessa mahdollisesti esiin erityiskoulujen osalta jotakin sellaista, mistä voisi olla hyötyä kehitettäessä kaikille yhteisiä yleisopetuksen kouluja.

Turun kaupungin koulutoimen ja Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan arviointiyksikön yhteistyöhankkeessa selvitettiin Turun kaupungin erityisopetuksen tilaa ja kehittämistarpeita 2002–2004 (Kivirauma, Rinne & Klemelä 2004). Minulla oli mahdollisuus päästä tutkijana mukaan kyseiseen yhteistyöhankkeeseen professorien Joel Kivirauman ja Marja Vauraksen myötävaikutuksella. Maahanmuuttajaoppilaat erityiskoulussa on uusi tutkimuskohde Suomessa, joten erityisopetuksen tutkimushankkeen kautta pääsin kartoittamaan Turun kaupungin neljän erityiskoulun perusopetusta maahanmuuttajaoppilaiden näkökulmasta.

Kiitän lämpimästi väitöstutkimukseni ohjaajia, professori Joel Kiviraumaa ja professori Marja Vaurasta saamastani hyvästä ohjauksesta, tuesta ja kannustuksesta, joka innosti minua tutkimuksen eri vaiheissa. Professori Annikki Koskensalon kanssa käymäni keskustelu tutkimuksen alkuvaiheessa sai minut entistä vakuuttuneemmaksi siitä, että tämän tyyppistä tutkimusta tarvitaan. Kiitän häntä innostuneesta myötäelämisestä. Työni loppuvaiheessa haluan lausua suuret kiitokset kasvatustieteen, erityisesti koulutuspolitiikan ja monikulttuurisuuskasvatuksen professorille Pirkko Pitkäselle ja erityispedagogiikan dosentti Markku Jahnukaiselle. Molemmat tarkastajat antoivat työni loppuunsaattamisen kannalta merkityksellisiä ja asiantuntevia kommentteja sekä ohjeita.

Lämpimät kiitokset dosentti Erkki Alaselle ja KTL Eero Laakkoselle tilastollisten analyysimenetelmien käyttöön liittyvistä arvokkaista neuvoista ja ohjeista. Erityiskiitokset kielenhuollosta ja tieteellisestä pohdinnasta haluan osoittaa dosentti Vuokko Kaartiselle. Haluan kiittää myös DKK Marja-Liisa Palmrothia abstraktin osalta käännösavusta. Eri tutkijakollegojen kanssa käymäni keskustelut ovat omalta osin vieneet tutkimusta eteenpäin ja tuoneet näkökulmia, jotka kenties olisivat itseltäni jääneet huomaamatta. Erityisen kiitoksen haluan osoittaa tutkimuksessa mukana oleville maahanmuuttajaoppilaille, erityiskoulujen rehtoreille, erityisopettajille, maahanmuuttajataustaisille ja muille opettajille, koulunkäyntiavustajille sekä Turun opetuspalvelukeskuksen henkilökunnalle hyvästä yhteistyöstä tutkimuksen eri vaiheissa.

Omat esimieheni, rehtorit KL Veli-Matti Hakanen ja KL Annika Hongisto ovat omalta osaltaan mahdollistaneet tutkimuksen tekemisen tukemalla opintovapaitani ja samalla he ovat kannustaneet minua tutkimuksen eri vaiheissa. Kiitän lämpimästi rehtoreita ja Turun normaalikoulun työtovereitani positiivisesta myötäelämisestä, jonka olen saanut kokea tutkimuksen eri vaiheissa. Erityisen lämpimän kiitoksen haluan osoittaa rakkaalle kotiväelleni, aviomies Martti Laaksoselle ja pojilleni suuresta tuesta ja kannustuksesta ja siitä huumorista ja jalat maassa -asenteesta, jolla he ovat välillä muistuttaneet minua arjen tärkeistä asioista ja pitäneet huolta, että rentoudun työn ja tutkimuksen lomassa. Lämmin

kiitos myös lähiomaisille ja ystäville, jotka ovat omalla, erityisen kannustavalla tavallaan kantaneet työtäni eteenpäin.

Turku, marraskuu 2007



Annele Laaksonen

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksessa selvitettiin Turun kaupungin neljän erityiskoulun perusopetuksen 1.–9.-luokkalaisten erityistä tukea tarvitsevien maahanmuuttajaoppilaiden käsityksiä 1. koulunkäyntiin liittyvistä vaikeuksistaan yleisopetuksessa ennen erityiskouluun siirtoa, 2. maahanmuuttajaoppilaiden käsityksiä erityisopetussiirtoprosessista ja niistä muutoksista, joita koulunkäynnissä ilmeni erityisopetussiirron jälkeen, 3. maahanmuuttajaoppilaiden kokemuksia koulunkäynnistään ja kouluviihtyvyydestään erityiskoulussa. Tutkimus vahvisti käsitystä, että maahanmuuttajaoppilaat tarvitsevat positiivista erityiskohtelua, kielellistä tukea, yksilöllistä ohjausta, pieniä opetusryhmiä ja hyvinvointia edistäviä toimintamalleja kotoutumis- ja koulutuspolulleen.

Osallistavan kasvatuksen keskeinen kasvatusajattelu lähtee sukupuolta, etnisyyttä ja ”rotua” koskevien valtarakenteiden purkamisesta ja oppilaiden erilaisuuden hyväksymisestä. Painopisteen muuttuminen oppilaasta oppimisympäristön muokkaamiseen on saanut aikaan sen, että erityisopetus ei ole enää ensisijaisesti erillistä, paikkaan sidottua erityisopetusta, vaan opetuksen yksilöllistämistä. Monikulttuurisessa luokassa työskentelevän opettajan keskeiseksi interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuudeksi näyttäisivät muodostuvan asenteet ja suhtautumistavat erilaista oppilasta kohtaan; opettajilta vaaditaan interkulttuurista sensitiivisyyttä kohdattaessaan vieraasta kulttuurista tulevia lapsia ja nuoria. Kasvatus ja opetus vaikuttavat oppilaan hyvinvoinnin jokaisella alueella. Oppiminen ja oppimistulokset ovat yhteydessä sekä opetukseen, kasvatukseen että hyvinvointiin. Jokaisella osa-alueella on tärkeä merkityksensä erityistä tukea tarvitsevan maahanmuuttajaoppilaan koulunkäynnin ja kotoutumisen kannalta. Tutkimuksen lähtökohdiana on humanistinen orientaatio kasvatuskäsityksiin ja mahdollisuuksien tasa-arvo Suomen koulutuspolitiikassa.

Tutkimukseen valittujen maahanmuuttajaoppilaiden kieliryhmät olivat arabia, albania, somali, venäjä ja vietnam. Kyseisiin kieliryhmiin kuuluvia maahanmuuttajaoppilaita oli neljässä erityiskoulussa (2004) yhteensä 104 ja kyselylomakkeeseen vastasi 89 oppilasta eli 86 %, mikä on tutkimuksen yleistettävyyden kannalta riittävä. Vaikka tutkimus on lähtökohdiltaan kvantitatiivinen, niin tutkimuksessa käytettiin osittain haastattelumetodia, koska kyselylomakkeet olivat suomenkielisiä ja niiden ymmärtäminen tuotti vaikeuksia joillekin maahanmuuttajaoppilaille. Kysymysten ymmärtämiseen vaikutti sekin, että tutkimuksen ikäjakauma oli suuri (7–18).

Tutkimustulosten mukaan maahanmuuttajat kokivat, että heidän suurimmat vaikeutensa yleisopetuksessa olivat suomen kielen osaamattomuus ja keskittymisvaikeudet. Maahanmuuttajaoppilaille jäi epäselväksi itse erityisopetussiirtoprosessi ja heidän omat vaikutusmahdollisuutensa erityisopetussiirtoon jäivät pieniksi. Maahanmuuttajaoppilaat viihtyivät erityiskouluissa hyvin, he kokivat oman oppimisensa ja keskittymiskykynsä parantuneen erityiskoulun pienissä opetusryhmissä. Maahanmuuttajaoppilaat hyötyivät siitä yksilöllisestä tuesta, jota he olivat saaneet erityiskouluissa. Alaluokkalaisten maahanmuuttajaoppilaiden suhtautuminen erityiskouluun oli myönteisempää kuin yläluokkien maahanmuuttajaoppilaiden.

Kaikissa erityiskouluissa maahanmuuttajaoppilaat kokivat asemansa luokassa hyväksi, tytöt vielä hiukan voimakkaammin kuin pojat. Opettaja-oppilassuhde koettiin hyväksi. Negatiivisena puolena maahanmuuttajaoppilaat kokivat koulukiusaamisen suuren esiintyvyyden erityiskouluissa. He olivat usein itse joko kiusaamisen kohteena tai kiusaajina. Maahanmuuttajaoppilaat uskoivat koulumenestymiseensä ja mahdollisuuksiinsa erityiskouluissa. He olivat yleisesti sitä mieltä, ettei erityiskoulu leimaa, joskin yläluokkien maahanmuuttajaoppilaat olivat empiväisempiä sen suhteen kuin alaluokkien maahanmuuttajaoppilaat. Tässä tutkimuksessa haluttiin tuoda maahanmuuttajaoppilaiden omat näkemykset esiin. Maahanmuuttajaoppilaita erityiskouluissa ei ole Suomessa juurikaan tutkittu, joten tutkimusaihe oli siltäkin osin uusi ja haastava.

Avainsanat: maahanmuuttajaoppilas, erityisopetus, integraatio-segregaatio, osallistava kasvatus, kotoutuminen, moninaisuus, monikulttuurisuus, interkulttuurisuus, kaksoisvähemmistö

University of Turku
Faculty of Education

Laaksonen Annele
Immigrant Pupils in Special Education Schools

Doctoral Dissertation, 206 p.
November 2007

ABSTRACT

The study focused on the opinions of immigrant pupils in the 1st–9th grades of basic education in four special education schools of the City of Turku and in need of special support about the following:

1. Their difficulties in going to school in general education before the transfer to a special education school.
2. Their opinions about the transfer process to special education and the changes in their school practice after being transferred to a special education school.
3. Their experiences about their school and coping in special education school.

The study strengthened the idea that immigrant pupils need positive special treatment, linguistic support, individual guidance, small teaching groups and operating models that promote well-being on their integration and education path.

The central educational idea of inclusive education is based on deconstructing the power structures concerning gender, ethnicity and “race” and approval of differences in the pupils. Shifting the emphasis from the pupil to working on the learning environment has resulted in special education no longer being primarily separate special education tied to a certain place, but directing the teaching more towards individuality. The central dimension of intercultural competence of a teacher working in a multicultural class seems to be the attitudes and approaches to a different pupil; the teacher must be interculturally sensitive when facing children and young people from a foreign culture. Education and teaching affect every sector of the pupil’s well-being. Learning and learning results have a connection with teaching, education and well-being. Every sector is important for the going to school and integration of an immigrant pupil in need of special support. The basis of the study is the equality of opportunities and the humanistic idea of the human being in the Finnish education policy.

The immigrant pupils selected for the study represented the following language groups: Arabian, Albanian, Somali, Russian and Vietnamese. In the four special education schools, the number of immigrant pupils belonging to these language groups (2004) totalled 104. A total of 89 pupils i.e. 86% answered the questionnaire, which is sufficient considering the generalisation of the study. Although this is basically a quantitative study, the interviewing method was used in part of the study, because the questionnaires were in Finnish and consequently, it was difficult for some immigrant pupils to understand them. Understanding the questions was also affected by the fact that the age distribution in the study was very wide (7–18).

According to the results of the study, the immigrants felt that the biggest drawbacks in general education were their inability to speak Finnish and lack of concentration. The actual process of being transferred to a special education class remained unclear for immigrant pupils, and they could do very little about the transfer themselves. The results show that immigrant pupils coped well in special education school; they felt that their learning ability and concentration improved in the small groups of the special education school. They considered the individual support given in the special education schools to be useful. The lower-grade immigrant pupils had a more positive attitude towards special education school than the upper-grade immigrant pupils.

In all the special education schools the immigrant pupils experienced that they were in a good position in the class; girls felt this even a little more strongly than boys. The teacher-pupil-relationship was felt to be good. School bullying being so common was a negative feature experienced by immigrant pupils, who were often targets or bullies themselves. Immigrant pupils believed in their success at school and in the opportunities offered by special education schools. Generally they were of the opinion that pupils are not labelled by special school; however, upper-grade immigrant pupils were more hesitant than lower-grade immigrant pupils. This study aimed at bringing out the immigrant pupils’ own opinions. Teaching immigrant pupils in special education schools has not been very much studied in Finland, which made the topic new and even more challenging.

Key words: immigrant pupil, special education, integration-segregation, inclusive education, integration, diversity, multiculturalism, inter-culturalism, double minority

SISÄLTÖ

ALKUSANAT	3
TIIVISTELMÄ	6
ABSTRACT	7
KUVIOT	11
TAULUKOT	12
TAULUKOT	12
1. JOHDANTO	13
1.1 Tutkimuksen tarkoitus ja käytetyt menetelmät	15
1.2 Tutkimuksen käsitteelliset lähtökohdat	16
2. MAHDOLLISUUKSIEN TASA-ARVO MAAHANMUUTTOPOLITIIKAN KOULUTUSPOLITIIKAN JA ERITYISOPETUKSEN LÄHTÖKOHTANA	28
2.1 Maahanmuuttopolitiikan arvot	29
2.2 Maahanmuuton lähtökohdat	30
2.3 Erilaisuus ja moninaisuus perusopetuksessa	31
2.4 Maahanmuuttajien yhtäläiset koulutusmahdollisuudet	33
2.5 Erityisopetuksen ihmiskäsitys	35
2.6 Osallistava pedagogiikka–tasavertaiset oppimisympäristöt	36
3. ERITYISOPETUS KOHTI OSALLISTAVAA KASVATUSTA	39
3.1 Integraation ja inklusion käsitteistä	39
3.2 Erityisopetuksen muodot	41
3.3 Segregaatio–integraatio–erillisyydestä kohti yhteistä koulua	43
3.4 Moniarvoisen koulun vahvuuksia	47
3.5 Erityisopetuksen kaksoisjärjestelmämalli	48
3.6 Erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden määrällinen kasvu	51
3.7 Erilaisuus lasten ja nuorten maailmassa	52
4. MONIKULTTUURISTUVA KOULU	55
4.1 Monikulttuurisuuspolitiikan ulottuvuudet	55
4.2 Kulttuurien kohtaaminen	56
4.2.1 Psykososiaaliset tasot akkulturaatioissa	58
4.2.2 Eriarvoisuutta poistavat lähestymistavat	58
4.3 Etnisyys ja identiteetti	59
4.4 Yksilö- ja kollektiivinen kulttuuri	61
4.5 Syrjäntäkemukset	62
4.5.1 Syrjäytyminen	63
4.6 Interkulttuurinen kompetenssi	64
4.7 Monikulttuurinen opettaja	65
4.8 Vuorovaikutus opettajan ja nuorten välillä	68

5.	KOTOUTTAMINEN JA KOTOUTUMINEN.....	70
5.1	Kotouttamislaki.....	70
5.1.1	Kotouttamissuunnitelma.....	71
5.1.2	Kotouttamisohjelma.....	73
5.2	Lapset ja nuoret kotoutumissuunnitelmassa.....	74
5.3	Välisukupolven erityistarpeet kotoutumisessa.....	76
5.4	Koulu kotoutumisen edistäjänä.....	78
5.5	Koulun hyvinvointimalli kotoutumisen ja koulutuksen tukena.....	79
5.5.1	Koulun olosuhteet (having).....	82
5.5.2	Sosiaaliset suhteet (loving).....	82
5.5.3	Mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen (being).....	83
5.5.4	Terveydentila.....	85
5.5.5	Hyvinvoinnin riskitekijöitä.....	86
5.6	Kielitaito osana kotoutumista.....	87
6.	ERITYISOPETUSTA SAAVAT MAAHANMUUTTAJAOPPILAAT	92
6.1	Erityisopetusta saavat oppilaat Turussa.....	93
6.2	Erityistä tukea tarvitseva maahanmuuttajaoppilas.....	94
6.3	Maahanmuuttajaoppilaiden erityisopetussiirrot.....	95
6.3.1	Erityisopetussiirtoprosessiin liittyvä arviointi.....	95
6.4	Maahanmuuttajat Varsinais-Suomessa.....	97
6.5	Turun kaupungin maahanmuuttajaoppilaat.....	100
6.6	Turun kaupungin monikulttuurinen strategia.....	101
6.7	Hyvinvoinnin riskimuuttajat.....	103
6.8	Erityisopetuksen kehittämishanke Turun kaupungissa.....	104
6.9	Turun kaupungin erityiskoulut.....	104
7.	TUTKIMUSMENETELMÄT.....	106
7.1	Paradigman valinta.....	106
7.2	Tutkimuksen osa-alueet.....	107
7.3	Tutkimusongelmat.....	107
7.4	Tutkimusaineiston kuvaus.....	108
7.5	Tutkimuksen toteutus.....	109
7.5.1	Tutkimusaineiston keruu.....	111
7.5.2	Tutkimusaineiston analyysimenetelmät.....	111
7.5.3	Tutkimuksen luotettavuus.....	112
7.5.4	Tutkijana tutkimusprosessissa.....	114
8.	TUTKIMUSTULOKSET	116
8.1	Tutkimuksessa mukana olevat erityiskoulut.....	116
8.2	Maahanmuuttajaoppilaiden vaikeudet lausuntojen mukaan.....	118
8.3	Maahanmuuttajaoppilaiden oma äidinkieli.....	120
8.4	Sukupuoli ja luokka-aste.....	120
8.5	Suomessa oloaika.....	122
8.6	Koulunkäynti lähtömaassa ja Suomessa.....	123
8.7	Maahanmuuttajaoppilaiden ikä suhteessa luokkatasoon.....	124
8.8	Tavoitteellinen kaksikielisyys perusopetuksessa.....	125

8.9 Erityisopetussiirtoprosessi.....	131
8.10 Maahanmuuttajaoppilaiden kokemat vaikeudet yleisopetuksessa	135
8.11 Muutokset erityiskouluissa.....	137
8.12 Oman kulttuurin huomioiminen	139
8.13 Maahanmuuttajaoppilaiden osallisuus koulukiusaamiseen.....	142
8.14 Kouluviihtyvyyys ja luokkailmasto.....	145
8.15 Suomessa on hyvä käydä koulua.....	148
8.16 Maahanmuuttajaoppilaiden tulevaisuuden suunnitelmat.....	150
8.17 Erityisopetus tulisi järjestää.....	150
9. TULOSTEN TARKASTELUA.....	152
9.1 Tulokset.....	152
10. PÄÄTELMIÄ.....	169
LÄHTEET.....	180
LIITTEET.....	202

KUVIOT

KUVIO 1.	Tutkimuksen käsitteelliset lähtökohdat.....	18
KUVIO 2.	Ihmiskäsitys Suomen maahanmuuttopolitiikan koulutustuspolitiikan ja erityisopetuksen eettisenä perustana	28
KUVIO 3.	Bell hooksin kasvatuserittely osallistavasta pedagogiikasta	36
KUVIO 4.	Erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden määrä	51
KUVIO 5.	Interkulttuurisen sensitiivisyyden oppimisen malli	66
KUVIO 6.	Maahanmuuttajaoppilaiden kotoutumis- ja koulutuspolun toisiaan tukeva rakenne	72
KUVIO 7.	Koulun hyvinvointimalli Allardt'n sosiologisen teorian mukaan	80
KUVIO 8.	Erityiskoulujen oppilaiden suhteellinen osuus peruskoululaisista.....	93
KUVIO 9.	Turun vieraskielisten määrä ja laskettu arvio	99
KUVIO 10.	Turun kaupungin opetustoimen monikulttuurisuuden strategia.....	101
KUVIO 11.	Tutkimuksen eri osa-alueet	108
KUVIO 12.	Maahanmuuttajaoppilaiden pääasialliset vaikeudet lausuntojen mukaan.....	118
KUVIO 13.	Maahanmuuttajaoppilaiden osallistuminen suomi toisena kielenä -opetukseen	128
KUVIO 14.	Maahanmuuttajaoppilaiden osallistuminen oman äidinkielen opetukseen	130
KUVIO 15.	Maahanmuuttajaoppilaiden näkemykset erityisopetussiirrosta.....	133
KUVIO 16.	Maahanmuuttajaoppilaiden käsitykset erityisopetussiirron syistä.....	136
KUVIO 17.	Erityiskoulussa lisääntyi	137
KUVIO 18.	Erityiskoulussa pysyi ennallaan.....	138
KUVIO 19.	Erityiskoulussa väheni	139
KUVIO 20.	Oman kulttuurin huomioiminen.....	140
KUVIO 21.	Maahanmuuttajaoppilaiden näkemykset kulttuuriristiriidoista.....	141
KUVIO 22.	Maahanmuuttajaoppilaiden kiusaaminen.....	142
KUVIO 23.	Maahanmuuttajaoppilaiden kiusaamisen kohteena.....	143
KUVIO 24.	Suomessa on hyvä käydä koulua	149
KUVIO 25.	Erityisopetus tulisi järjestää	151

TAULUKOT

TAULUKKO 1.	Suomessa eri kouluissa olevat maahanmuuttajaoppilaat	34
TAULUKKO 2.	Opetuksen yksilöllistäminen.....	41
TAULUKKO 3.	Osallistamista kuvaavat toimintamallit.....	43
TAULUKKO 4.	Erytisopetuksen ja yleisopetuksen integraation kehittyminen.....	44
TAULUKKO 5.	Erytisopetuksen kaksoisjärjestelmämalli.....	49
TAULUKKO 6.	Berryn nelikenttäteoria	57
TAULUKKO 7.	Erytiskoulut ja niiden oppilasmäärät	94
TAULUKKO 8.	Suomen suurimmat maahanmuuttajakaupungit.....	98
TAULUKKO 9.	Alle 15-vuotiaat vieraskieliset äidinkielen mukaan	100
TAULUKKO 10.	Tutkimuskoulujen oppilasmäärän muuttuminen	105
TAULUKKO 11.	Tutkimuksessa mukana olevat maahanmuuttajaoppilaat.....	109
TAULUKKO 12.	Maahanmuuttajaoppilaiden viisi suurinta kieliryhmää.....	120
TAULUKKO 13.	Sukupuolijakauma erityiskouluissa	120
TAULUKKO 14.	Maahanmuuttajaoppilaiden luokka-astejakautuma erityiskouluissa.....	121
TAULUKKO 15.	Maahanmuuttajaoppilaiden Suomessa oloaika.....	122
TAULUKKO 16.	Maahanmuuttajaoppilaiden koulunkäynti lähtömaassa.....	123
TAULUKKO 17.	Maahanmuuttajaoppilaiden koulunkäynti muualla.....	123
TAULUKKO 18.	Maahanmuuttajaoppilaiden ikä luokka-asteittain	124
TAULUKKO 19.	Maahanmuuttajaoppilaiden osallistuminen valmistavaan opetukseen.....	126
TAULUKKO 20.	Erytiskoulun luokka-aste	131
TAULUKKO 21.	Maahanmuuttajaoppilaan mielipiteen huomioiminen	132
TAULUKKO 22.	Erytisopetussiirron ymmärtäminen.....	133
TAULUKKO 23.	Erytisopetussiirron aloitteentekijät	135
TAULUKKO 24.	Maahanmuuttajaoppilaiden kokemat vaikeudet	135
TAULUKKO 25.	Kouluviihtyvyys ja luokkailmasto.....	145
TAULUKKO 26.	Summamuuttajien yksittäisten muuttajien frekvenssi- ja prosenttijakaumat.....	147
TAULUKKO 27.	Maahanmuuttajaoppilaiden tulevaisuuden suunnitelmat.....	150

1. JOHDANTO

Keväällä 2004 julkaistiin opetushallituksen laaja kartoitus siitä, miten eri kunnat Suomessa ovat vastanneet maahanmuuttajaoppilaiden erityistuen tarpeeseen. Turun kaupungissa maahanmuuttajaoppilaita on muita kuntia enemmän sijoitettuna erityiskouluihin (11,3 %), mikä on selvästi yli opetushallituksen (2004) tekemän kartoituksen tuloksen, jossa maahanmuuttajaoppilaiden osuus erityisopetussiirroista oli hiukan yli valtakunnallisen erityisopetussiirtopäätösten määrän 5,7 %. Tässä tutkimuksessa oli mukana neljä Turun kaupungin erityiskoulua ja kyseisten koulujen oppilaista 856 (2004) noin 12 % oli maahanmuuttajataustaisia. Tämän tutkimuksen osallistumisprosentti neljän erityiskoulun osalta oli 10,4 %. Suureen prosenttilukuun vaikutti erityisesti maahanmuuttajaoppilaiden runsas määrä Sappalinnan erityiskoulussa, jossa noudatetaan yksilöllistä opetussuunnitelmaa.

Kaikilla tutkimuksessa mukana olleilla maahanmuuttajaoppilailla oli psykologin ja / tai lääkärin, osalla lisäksi muun asiantuntijan lausunto ja virallinen erityisopetussiirtopäätös. Tutkijalla oli mahdollisuus lukea lausunnot ja tehdä niistä yhteenveto, joka esitetään tulosten yhteydessä. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan paneuduttu syvällisemmin medikaalisiin syihin, vaan tutkittiin maahanmuuttajuutta ja koulutusta erityistä tukea tarvitsevien maahanmuuttajaoppilaiden näkökulmasta. Lukuvuonna 2002–2003 Turun kaupungin peruskouluissa oli vieraskielisiä oppilaita 1249, eli 9,26 %. He edustivat 60 eri kieltä. Lisäksi muissa kuin kaupungin koululaitoksen kouluissa oli 193 vieraskielistä oppilasta. Vieraskielisistä oppilaista oli otettu tai siirretty erityisopetukseen 141 oppilasta eli 11,3 %. (Erike -työryhmä 2003.) Vieraskielisiä oppilaita oli viidessä erityiskoulussa lukuvuonna 2006–2007 12 %.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin niitä tekijöitä, missä maahanmuuttajaoppilaat itse kokivat tarvitsevansa tukea ja missä heillä oli vaikeuksia sekä yleisopetuksessa että erityiskouluissa, miten maahanmuuttajaoppilaat kokivat erityisopetussiirtoprosessin ja koulunkäynnin erityiskouluissa, miten heidän oma kulttuurinsa huomioitiin, mitä jatko-opintosuunnitelmia heillä oli ja miten he viihtyivät erityiskouluissa.

Turulla on pitkät perinteet erityiskoulujen ylläpitämiseen. Tänä päivänä haetaan ympäri Eurooppaa inklusiivisia (yhteinen koulu kaikille) koulumalleja ja Suomikin on sitoutunut kehittämään koululaitosta osallistavaan kasvatukseen ja inklusiiviseen suuntaan. Turussa on suunnitteilla siirtää oppilaan tarvitseman tuen painopistettä yhä enemmän yleisopetukseen. Erityiskouluja hajautetaan yleisopetuksen yhteyteen pienluokkia perustamalla ja perinteisistä erityisopetusluokituksista luovutaan. Erityiskoulu-nimikkeiden tilalle suunnitellaan keskitetyn palvelun keskuksia. Opetuksen järjestelyt ovat tähän asti olleet vahvasti segregoivia muun muassa siksi, että yleisopetuksen koulut eivät ole kyenneet kohtaamaan kaikkien oppilaiden yksilöllisyyttä ja erilaisuutta.

Inklusiivisen kehityksen rinnalla peruskoulukaan ei ole voinut välttyä hyvinvointivaltion purkutalkoilta. Kunnat painiskelevat talousahdingossaan, jolloin myös paineet koulutoi-

men supistuksiin, koulujen lakkauttamisiin, koulu- ja ryhmäkokojen kasvattamiseen ja kaikesta ”ylimääräisestä”, kuten tuntikehyksestä, erityisopetuksesta sekä oppilashuollosta, tinkimiseen ovat kovat. Kuntien oppilasmäärien vähentyessä kouluverkkoja supistetaan ja opetusryhmiä yhdistetään sen sijaan että ryhmäkokoja pienennettäisiin. Pienemmissä luokissa oppilailla olisi mahdollisuus saada kaipaamaansa yksilöllistä tukea ja ohjausta. Olisi tärkeätä, että erityistä tukea tarvitsevia maahanmuuttajiakin voitaisiin tukea entistä enemmän yleisopetuksessa sekä yleisopetuksen yhteydessä olevissa pienryhmissä kuitenkin niin, että he saisivat tarvitsemansa yksilöllisen tuen ja opetuksen sekä riittävät resurssit onnistuneen koulutus- ja kotoutumispolun toteutumiseen.

Lain mukaan opinnoissa tilapäisesti jälkeen jääneille tai muutoin erityistä tukea tarvitseville oppilaille tulee antaa tukiovetusta ja oppilaalla, jolla on lieviä oppimis- ja sopeutumisvaikeuksia, on oikeus saada erityisopetusta muun opetuksen ohessa (Perusopetuslaki 16§, 17§). Laissa tukiovetuksen antaminen määritellään koulun velvollisuudeksi ja erityisopetus oppilaan oikeudeksi (Kuusela 2006, 100). Opetushallituksen teettämän laajan oppimistuloksia, oppilasarviointia, tukiovetusta ja erityisopetusta koskevan selvityksen mukaan suuri osa oppilaista, joiden tulokset jäävät alle minimimitavoitteiden, eivät ole saaneet sen enempää tuki- kuin erityisopetustakaan. Läänien tai tilastollisen kuntaryhmituksen mukaan ei löydetty mitään suuria eroja, sen sijaan erot yksittäisten kuntien ja koulujen välillä jäivät tässä raportissa selvittämättä. Opetushallituksen jokaisessa arviointiraportissa on käsitelty koulutuksen tasa-arvokysymyksiä, sillä kysymys on koulutuspoliittisesti erittäin tärkeästä alueesta. (Kuusela 2006.)

Perusopetuslain mukaan oppilas tulee siirtää erityisopetukseen, jos hänelle ei vammaisuuden, sairauden, kehityksessä viivästymisen tai tunne-elämän häiriön taikka muun niihin verrattavan syyn vuoksi voida antaa opetusta muuten. Eri yhteyksissä on arvioitu, että jos erityisopetukseen siirrettyjen määrä edelleen kasvaa, vuonna 2011 erityisoppilaiden määrä ylittäisi 10 %:n. Opetushallituksen tekemän selvityksen mukaan valtakunnallisesti tarkastellen maahanmuuttajaoppilaita siirretään erityisopetukseen hieman useammin kuin valtaväestöön kuuluvia oppilaita. Pääosin maahanmuuttajaoppilaiden siirrot erityisopetukseen on tehty perusopetuslain mukaisesti, mutta joissain tapauksessa ne eivät ole olleet lainsäädännön mukaisia, vaan päätökset on tehty puutteellisen kielitaidon vuoksi. (Shakir & Tapanainen 2004, 61.) Opetushallituksen mukaan maahanmuuttajaopetuksen koordinaattorit eri kunnissa korostavat, että suomen kielen taitamattomuus ei saa olla syynä oppilaan erityisopetukseen siirtämiseen.

Maahanmuuttajaoppilaiden tavoitteena on integroitua valtaväestöön arvostaen omaa kulttuuriaan ja juuriaan. Kun lisäksi on kysymys erityistukea tarvitsevista maahanmuuttajaoppilaita, he edustavat kaksoisvähemmistöä, jolloin segregoitumisen riski on suuri. Non-segregaation lähtökohtana on yksi yhteinen koulu, joka voi olla sellainen, ettei ketään tarvitse sulkea sen ulkopuolelle.

Vaikka länsimaista erityisopetusta ohjaa pyrkimys vähiten rajoittavaan kasvuympäristöön, laitokset, erityiskoulut ja erityisluokat ovat edelleen arkipäivän todellisuutta. Integraatio viittaa siihen, että joku on syrjässä, ulkopuolella, ja hänet täytyy ottaa uudelleen mukaan. Inklusiivissa ollaan alusta asti kaikille yhteisessä koulussa. Kaikki mukaan otta-

va koulu joutuu kehittämään järjestelmän, jossa kaikkien oppilaiden tarpeet otetaan huomioon. Inklusiivissa korostuu koko henkilökunnan yhteistyö ja osallistuminen kaikkien oppilaiden kasvatukseen. (Stainback, Stainback & Jackson 1992, 3–4.)

Erityisopetuksen kannalta on mielenkiintoista, että vuosikymmenen ajan on ajettu kouluintegraatiota, nyttemmin inklusiivista koulua, jossa kaikki oppilaat voisivat opiskella samassa luokkaympäristössä (Moberg 2001). Näyttää kuitenkin siltä, ettei suomalainen peruskoulu pysty täysin vastaamaan edes niin sanottujen tavallisten oppilaiden asettamiin haasteisiin. Hallitsemattomassa integraatiossa ajaudutaan helposti kohti oppilaiden heitteillejättöä (Hautamäki 1996; Jahnukainen 1996; Kähäri 2000). Monikulttuurisen kasvatustieteen tärkein tavoite on uudistaa koulua ja muita kasvatuksellisia instituutioita niin, että eri etnisiä, rodullisia ja sosiaaliluokkia edustavat ryhmät voisivat saada samanarvoisen kasvatuksen (Talib 2002, 114). Keskeistä onkin, miten hyvin koululaitoksemme pystyy auttamaan maahanmuuttajaoppilaita kotoutumaan Suomeen. Kun on kyseessä tukea tarvitsevat maahanmuuttajaoppilaat, haaste on vielä suurempi. Kotoutuminen tarkoittaa samaa kuin aiemmin maahanmuuttajien yhteiskuntaan sopeutumisesta käytetty termi integroituminen.

1.1 Tutkimuksen tarkoitus ja käytetyt menetelmät

Tämä tutkimus oli kuvaileva survey-tutkimus, jossa tietoa kerättiin standardoidussa muodossa (kyselylomakkeilla) neljän turkulaisen erityiskoulun 1.–9. luokkien erityistä tukea tarvitsevilta maahanmuuttajaoppilailta. Kyselylomakkeen täyttämässä käytettiin osittain haastattelutekniikkaa, koska lomakkeet olivat suomenkielisiä ja maahanmuuttajaoppilaiden ikäjakauma oli suuri, (7–18 vuotta). Lomake oli osittain sama, jota käytettiin yleisopetuksen tutkimushankkeen yhteydessä (Olkinuora & Mattila 2001) ja se perustui Olkinuoran ja Lappalaisen (1991)* rakentamaan luokkailmastomittariin sekä Linnakylän ja Malinin (1997) kansainvälisen WHO-koululaistutkimuksen kouluviihtyvyyssmittareihin (Linnakylä & Malin 1997, 112–127). Lomake sisälsi väittämiä, joiden paikkansapitävyyttä oppilaan tuli arvioida Likertin asteikon mukaisesti. Tutkimuksen vastausprosentti oli 86 %, mitä voidaan pitää tutkimuksen yleistettävyyden kannalta riittävänä.

Osalle maahanmuuttajaoppilaista lomakkeen suomenkielisyys aiheutti vaikeuksia ymmärtää kysymysten ja väittämien sisältöjä. Toisaalta oli huomioitava, että joillakin maahanmuuttajilla oli pelkästään fyysisistä syistä vaikea täyttää itse lomaketta. Kaikki maahanmuuttajaoppilaat saivat tarvittaessa apua vaikeiden käsitteiden tai kysymysten ymmärtämisessä tutkijalta itseltään, omilta opettajiltaan, suomi toisena kielenä -opettajilta, oman äidinkielen opettajilta, omankielisiltä opettajilta tai kouluavustajilta. Koska Samppalinnan erityiskoulussa oli huomattavasti enemmän maahanmuuttajaoppilaita verrattuna muiden kolmen erityiskoulujen maahanmuuttajaoppilaisiin, niin tutkija kirjasi muistiin Samppalinnan maahanmuuttajaoppilaiden kyselylomakkeiden täyttämisen yhteydessä esitetyt oppilaiden vapaamuotoiset kommentit. Tutkija kävi läpi kaikkien mukana olevien erityis-

* Alun perin mittari kehitettiin Fraserin (1986) ja McPartlandin (1976) mittareiden pohjalta.

koulujen maahanmuuttajaoppilaiden erityisopetussiirtoon vaikuttaneet lausunnot, jonka pohjalta maahanmuuttajaoppilaat olivat erityiskouluihin otettu tai siirretty.

Tässä tutkimuksessa maahanmuuttajaoppilaiden psykomedikaalisiin diagnooseihin ei paneuduta syvällisemmin, mutta lausuntojen esille tuomat erityisvaikeudet esitetään tulosten yhteydessä pylväsdiagrammina. Tutkimus edustaa empiiristä tutkimusta ja tulosten avulla pyrittiin kuvailemaan ja analysoimaan maahanmuuttajaoppilaiden käsityksiä omista koulunkäyntivaikeuksistaan yleisopetuksessa, kokemuksia erityisopetussiirrostaan sekä koulunkäynnistään ja viihtyvyydestään erityiskoulussa. Lomakkeet esitettiin oman äidinkielen opettajilla. Koska lomaketta ei käännetty oppilaiden omalle äidinkielelle, lomakkeen täyttämistä helpotettiin siten, että maahanmuuttajaoppilaat arvioivat väittämiä kolmiportaisella Likertin asteikolla. Kolmiportainen Likertin-asteikko sekä mittauksessa käytetyt mitta-asteikot, nominaali- ja ordinaaliasteikot rajasivat tilastollisten analyysimenetelmien käyttöä. Aineiston analyysi on tehty SPSS for Windows- ja Excel-ohjelmalla. Ryhmien välisiä eroja on testattu epäparametrisillä testeillä, (ristiintaulukointi, khin neliötesti, Cramerin V-arvot, Mann-Whitneyn U-testi ja Wilcoxin testi).

1.2 Tutkimuksen käsitteelliset lähtökohdat

Keskeisin tutkimuksessa käytettävä käsite on maahanmuuttaja¹. Maahanmuuttajanimike on homogeeninen nimitys hyvin heterogeeniselle väestöryhmälle. Maahanmuuttaja on yleiskäsite, joka kuvaa monista eri syistä toiseen maahan pysyvässä asumistarkoituksessa muuttaneita henkilöitä.

Maahanmuuttajilla tarkoitetaan sekä ulkomaan kansalaisia että ulkomailla syntyneitä ensimmäisen polven muuttajia, joilla on jo asuinmaan kansalaisuus (Forsander 2004, 63). Kansainvälisessä laissa sanalla pakolainen on virallinen merkitys. Se on määritelty Geneven pakolaissopimuksessa vuonna 1951 ja sitä kutsutaan myös Yhdistyneiden kansakuntien (YK) pakolaissopimukseksi. Maahanmuutosta, joka sisältää termin pakolaisuus, on Suomessa tehty useita eri aihepiirien tutkimuksia (Alitolppa-Niitamo 2004; Forsander 2002; Jasinskaja-Lahti 2000; Marjeta 2001; Tiilikainen 2003).

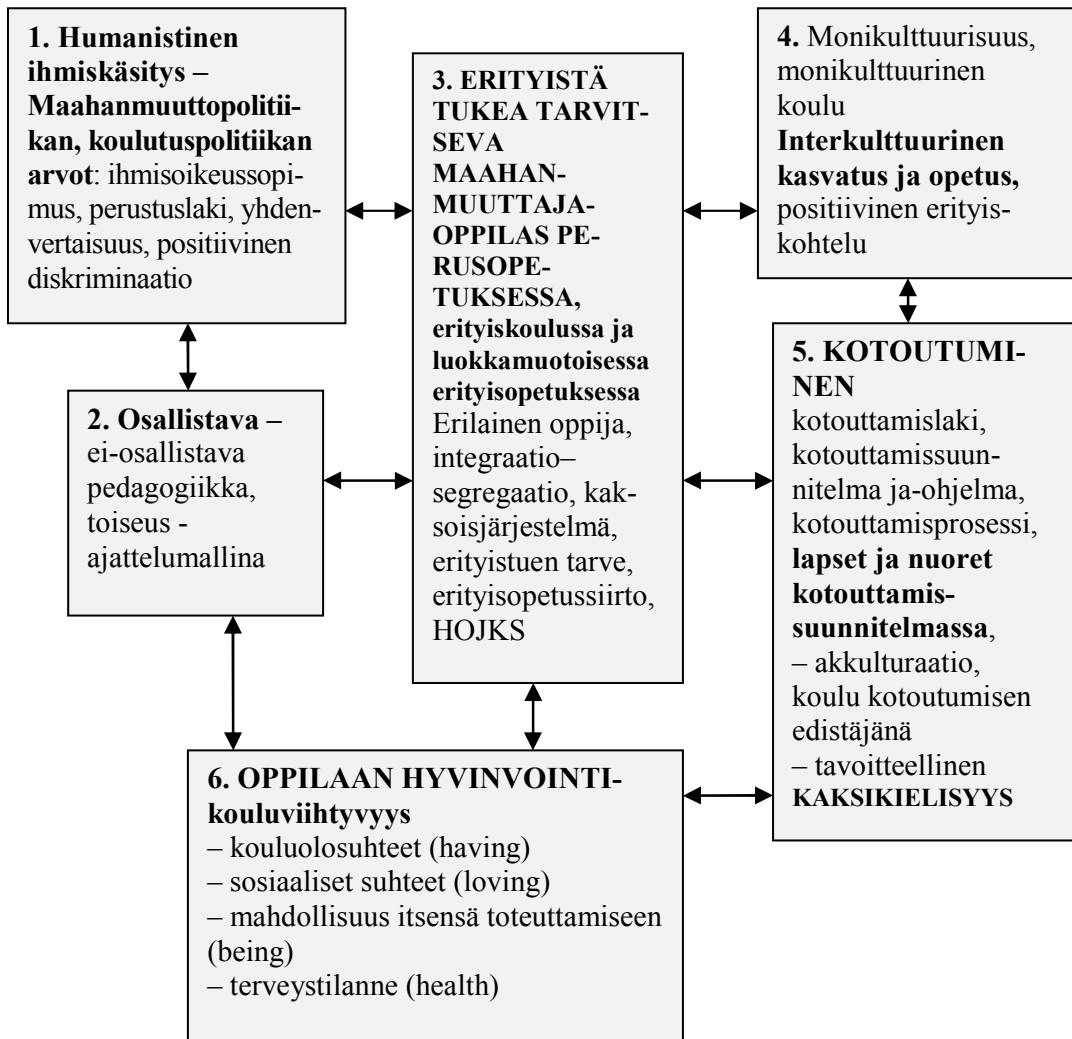
Osalla maahanmuuttajista saattaa olla jo Suomen kansalaisuus ja he olisivat mieluummin esimerkiksi uussuomalaisia kuin maahanmuuttajia. Maahanmuuttaja-käsite kuvaa sitä, että henkilö on jossain vaiheessa muuttanut Suomeen jostain muusta maasta.

¹ Maahanmuuttajalla tarkoitetaan sellaista henkilöä, joka muuttaa maahan pitempiaikaisesti tai pysyvästi (Laki maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta 493 / 1999). Laajassa merkityksessä tarkasteltuna maahanmuuttajia ovat pakolaiset, pitempiaikaisessa opiskelutarkoituksessa muuttavat, siirtotyöläiset, paluumuuttajat, kohdemaan kansalaisen kanssa avioituvat ja muilla perustein asuinmaataan vaihtavat henkilöt. Pakolaisia ovat maahanmuuttajat, joilla on entisessä kotimaassaan perusteltua joutua vainotuksi rodun, uskonnon, kansallisuuden, tiettyyn yhteiskunnalliseen ryhmään kuulumisen tai poliittisen mielipiteen johdosta. (Fossi & Häkkinen, 1998.)

Maahanmuuttaja-nimitystä on kritisoitu syystäkin, jos sitä käytetään kuvaamaan ihmistä, joka syystä tai toisesta muuttaa toiseen maahan asumaan, voidaan kysyä, miten kauan kyseinen henkilö on maahanmuuttaja. Säilyykö nimitys ikuisesti vai esimerkiksi kotoutumiseksi määritellyn ajan? Monet maahan muuttaneet kokevat, että ”maahanmuuttaja”-määrittely ja siihen liitetty identiteetti ei enää sovi heihin, tai se ei ainakaan määritä heidän koko identiteettiänsä tai kokemusmaailmaansa. (Alitolppa-Niitamo, Söderling & Fågel 2005, 11.)

Tässä tutkimuksessa käytettiin maahanmuuttajalapsista ja -nuorista yleisnimikettä maahanmuuttajaoppilas asiasisältöjen selkiyttämiseksi, joskin vastoin tutkimuksen luonnetta kyseinen nimike luokittelee oppilaat jo valmiiksi tiettyyn ryhmään kuuluviksi. Tutkimuksessa käytetty määritelmä ’erityistä tukea tarvitsevat maahanmuuttajaoppilaat’ kattaa hyvin heterogeenisen oppilasjoukon, ja niin ollen nimike ei tee oikeutta yksittäiselle maahanmuuttajaoppilaalle. Toinen luokitteleva tekijä tutkimuksessa on erityiskoulunimikkeen käyttäminen, josta on jo koulujen virallisissa nimissä luovuttu. Tutkimuksessa käytettiin nimikettä siksi, että se käsitteenä selkiyttää eron koulumuotojen välillä.

Maahanmuuttajia käsittelevä tutkimustoiminta ei sovi minkään yksittäisen tieteenalan rajoihin, vaan siinä sovelletetaan eri tieteenalojen teorioita ja menetelmiä (Liebkind 1994, 14; Tiilikainen 2003, 21). Vaikka maahanmuuttajat ovat sosiaalisen ja kulttuurisen viitekehjensä suhteen erittäin heterogeeninen joukko, silti on erotettavissa joitakin yhteisiä ongelma-alueita, jotka tavalla tai toisella koskettavat useita maahanmuuttajia jossain opintojen vaiheessa (Trux 2000, 261–316).



KUVIO 1. Tutkimuksen käsitteelliset lähtökohdat on rakennettu Allardtin (1976a, 1976b, 1989); Antonovskyn (1987); bell hooksin* (1994); Florencen (1998); Lazaruksen (1993); Maltenin (1985) teorioita soveltaen

Tätä tutkimusta ohjaava paradigma koostui useista erilaisista mutta samaan aikaan vaikuttavista tekijöistä. Keskeiset tekijät paradigmassa ovat maahanmuuton koulutuspoliittiset

* Nimen kirjoitusasulla (pienet alkukirjaimet) bell hooks pyrki häivyttämään itsensä, jotta hänen ajamansa sosiaalinen ja pedagoginen kritiikki nousisi ohi hänen persoonansa (Hua 1998).

ja erityiskasvatukselliset tekijät, jotka esitetään luvussa 2, erityisopetusta voimakkaasti leimaava kaksoisjärjestelmä ja osallistava kasvatus luvussa 3, monikulttuurisuus ja interkulttuurisuus luvussa 4. Sitä kautta määrittyivät maahanmuuttajaoppilaiden koulutus- ja kotoutumispolku sekä hyvinvointimalli kotoutumisen tukena luvussa 5. Maahanmuuttajaoppilaiden koulutukselliset erityistarpeet on esitetty luvussa 6 ja tutkimusmenetelmiä sekä tutkimuksen uskottavuutta luvussa 7. Lopuksi on käsitelty tutkimuksen tuloksia, niiden tarkastelua ja päätelmiä luvuissa 8–10.

Teoreettisena lähtökohtana on erityispedagoginen näkemys oppilaan pedagogisesta erityistarpeesta sekä erityisopetuksen kehittyminen erillisyydestä osallistavampaan suuntaan, osallistuva pedagogiikka, jossa tasavertaisten oppimisympäristöjen avulla peilataan erityiskoulujen ja luokkamuotoisen erityisopetuksen oppimisympäristöjen kykyä huomioida erilaiset oppilaat tasavertaisina. Tutkimuksessa nousi esiin opettajien ja kouluyhteisöjen interkulttuurisen kompetenssin näkyvyys kasvatuksessa ja opetuksessa. Maahanmuuttajaoppilaan kotoutumista ja kouluviihtyvyyttä tarkastellaan sosiaalipolitiikan näkökulmasta koulun hyvinvointimallin avulla. Maahanmuuttajien kouluviihtyvyyteen vaikuttaa maahanmuuttajien kokonaistilanne ja kotoutumisvaihe, jossa iso merkitys on suomen kielen taidolla, oppilaan saamalla henkilökohtaisella erityistuella ja -opetuksella sekä vuorovaikutussuhteilla.

1. Maahanmuuton koulutuspolitiikan ja erityiskasvatuksen taustalta löytyy humanistinen ihmiskäsitys ja niin ollen yhteneviä arvoja. Koulutuksen tasa-arvo on Suomessa erittäin keskeinen koulutuspolitiikan tavoite, jonka perustana on Hallitusmuodossa säädetty jokaiselle kansalaiselle oikeus perusopetukseen (HM § 13). Lähtökohtana on ollut koulutuksen tasa-arvon ymmärtäminen siten, että opiskelijoilla on oikeus yhdenvertaisiin koulutuspalveluihin sukupuolesta, asuinpaikasta ja kodin sosioekonomisesta statuksesta riippumatta. Perusopetuksessa saavutetut valmiudet ratkaisevat jatko-opintoihin pääsyn ja luovat edellytyksiä tulevaisuuden opinnoissa ja elinikäisen oppimisen yhteiskunnassa menestymiselle. (Jakku -Sihvonen 1996, 2.)

Lähes kaikki maahanmuuttajat tulevat maista, joiden koulujärjestelmä on hyvin autoritaarinen. Uudessa maassa koulunkäyntiin totuttelemisen vaatii aina aikaa. Parin vuoden ajan on normaalia, että erilaisia sopeutumisvaikeuksia ilmenee. Lapsi voi oireilla somaattisesti ja valittaa erilaisia fyysisiä vaivoja esimerkiksi kouluterveydenhoitajalle. Aasialaisessa ja afrikkalaisessa kulttuurissa somaattisten kipujen kautta tuodaan tunteita esiin. Itsetunnon heikkous on tavallista, kun sopeutuminen ja oman paikkansa löytäminen on vielä kesken. (Pitkänen ym. 1998.)

2. Osallistavassa pedagogiikassa painotetaan oppijoiden erilaisuuden huomioonottamista: erot kytkeytyvät muun muassa osallistujien sosiaalisiin, etnisiin, kulttuurisiin ja uskonnollisiin taustoihin. On annettava ääni kulttuurin moninaisuuden kirjolle, mikä tarkoittaa esimerkiksi erilaiset kulttuurit huomioivia opetus suunnitelmia ja tietämyksen syventämistä eri kulttuureista. (Florence 1998, 121.) Hooks sijoittuu postmoderniin ajattelun ja ”eron politiikkaan”, jossa tarkastellaan, miten kulttuurisissa ja yhteiskunnallisissa käytännöissä tuotetaan eroja ja luokitusjärjestelmiä. Siihen kuuluu esimerkiksi sukupuolta, etnisyyttä ja ”rotua” koskevien valtarakenteiden purkaminen (bell hooks, 1981; hooks 1994, 10; Ran-

tonen 2000, 204–205). Osallistavan kasvatuksen tutkimukseen kuuluu olennaisena osana lasten äänen kuuleminen.

Väyrysen (2006) tarkasteli suomalaisia ja etelä-afrikkalaisia oppilaita koskevassa etnograafisessa tutkimuksessa osallistavan koulun muutosprosessin haasteita koulujen oppilaiden kokemuksiin paneutumalla ja koulun arkea havainnoimalla. Kun osallisuus etelä-afrikkalaisessa koulussa merkitsee ylipäättään mahdollisuutta käydä koulua, niin Suomessa tarkastellaan muutosprosessia koulun käytänteiden avulla. Osallistaminen oli kummasakin koulussa odotusta tietystä norminmukaisesta käyttäytymisestä ja oppimisesta. Suomalaisessa koulussa oppimisen haasteet yleisopetuksessa kohdattiin erillisen erityisopetuksen kautta ja Etelä-Afrikassa opittiin pärjäämään kavereiden avulla. Pärjääminen molemmissa kouluissa määrittyi niistä odotuksista ja asenteista, joita opettajilla oli, ei niinkään opetussuunnitelmasta. (Väyrynen 2006, 371–385.)

Erilaisuus ja samanlaisuus osoittautuvat kontekstista ja näkökulmasta riippuviksi käsitteiksi (Burbules & Rice 1991, 403). Siksi identiteetin muodostuksessa on eron käsite ainakin yhtä tärkeä kuin samuus. Ulkopuolisuus on sisäpuolisuuden toinen puoli, sillä joidenkin henkilöiden liittymät sulkevat pois toiset. Näin eräiden yhteydestä syntyy toiseus. Identiteetti sulkee siis pois erilaisen. Toisaalta kollektiivinen identiteetti tekee toiseudesta erilaisen, vastakohtansa. (Hall 1992, 279–280, 308; Jenkins 1996, 80–81; Kaunismaa 1997, 227.) Toiseus on usein juuri toiselle tuotettu identiteetti (Lamminmäki-Kärkkäinen 1999, 29–39).

bell hooksin (1984) määritelmän mukaan marginaalissa oleminen ei kuitenkaan tarkoita osattomuutta: ”To be in the margin is to be part of the whole but outside the main body.” Näin marginaalisuudesta tulee mahdollisuus: valtavirran keskiön ulkopuolelle sijoittuvat lakkaavat olemasta uhreja ja näyttäytyvät emansipatorisessa valossa sellaisen tiedon haltijoina, joita me valtavirrassa pyristelevät tarvitsemme oppiaksemme ymmärtämään maailman tilaa.

Toiseus perustuu ennakkoluuloon, mutta on sitä syvällisempää: toiseus on varmaa, kokemuksen kautta vahvistunutta tietoa (Kristeva 1992). Toiseus on ajattelumalli, skeema, havainnolle ja niiden tulkinnoille silloin, kun törmäämme ilmiöön tai henkilöön, jonka tiedämme erilaiseksi (Banks 1988, 85, 87–88; Lamminmäki-Kärkkäinen 1999; Liebkind 1988, 72, 82; Salo-Lee 1996). Ulkopuolisuuden kielteiseksi leimaamiseen liittyy yleensä kollektiivisen identiteetin ylläpitoon (Hall 1992; Lamminmäki-Kärkkäinen 1999, 33–49). Erilaisuus itsessään ei johda eriarvoisuuteen.

3. Erityisopetus tarkoittaa pedagogisesti poikkeavan henkilön saamaa opetusta, jossa pyritään sisältöjen, menetelmien ja opetusjärjestelyjen soveltamisella ottamaan huomioon opetettavan yksilölliset erityispiirteet (Fadjukoff & Pirttimaa 1991). Maahanmuuttajien kohdalla segregaatista eli eristämisestä on kyse silloin, kun enemmistökulttuurin jäsenet ajavat esimerkiksi politiikallaan vähemmistöä toisarvoiseen asemaan koulutuksen, työn ja yhteiskunnallisen aseman suhteen (Berry et al. 1987, 491–511). Harry & Klingner (2006) ovat tutkineet vähemmistölasten, lähinnä afrikkalaislasten ja latinalais-amerikkalaisten lasten suurta osuutta erityisopetuksessa Yhdysvalloissa. Harry tutki lisäksi marokkolais-

lasten koulunkäyntiä Espanjassa. Erityisopetukseen sijoitettujen vähemmistölasten osuus muuallakin maailmassa kuin Yhdysvalloissa oli suuri. Kyseisten tutkijoiden mukaan monet vähemmistölapset oli luokiteltu oppimisvaikeuksisiksi. Tutkimuksen mukaan kuitenkin vähemmistölasten heikolla sosioekonomisella taustalla, kulttuurieroilla, erilaisella kielellä, opetuksen tasolla ja suurella luokkakooilla oli suurempi vaikutus erityisopetussijoitukseen kuin millään kognitiivisilla tekijöillä eli oppimisvaikeuksilla.

Integraatio-käsitettä on kritisoitu siksi, että se edustaa välivaihetta viitatessaan siihen, että jotkut oppilaat on jo jätetty ulkopuolelle ja heidät otetaan myöhemmin mukaan kuten esimerkiksi kulttuurisesti vähemmistöoppilaat. Toisaalta oppilas leimaantuu ollessaan luokassa ”integroitu oppilas” jolloin oppilaan erilaisuus muutetaan poikkeavuudeksi terminologian kautta. (Kivirauma 2004, 18; Moberg 1994; 1996, 26–27.) Maahanmuuttajaoppilaan ei ole helppoa integroitua omaan lähikouluunsa. Epäilyttävää on, jos maahanmuuttajaoppilas päätyy pysyvästi esimerkiksi mukautettuun opetukseen vain maahanmuuttajataustansa vuoksi (Ikonen & Virtanen 2007, 17). Olisi suotavaa, että mahdollisimman moni pystyisi opiskelemaan ilman erityisiä toimia, koska niillä voi olla negatiivisia vaikutuksia kuten poikkeavaksi leimautuminen (Jahnukainen 2001a; Moberg 1979).

Anderssonin (1996), Kuukan (2000), Vidgrenin (2003) Helsingissä tehdyissä tutkimuksissa ilmeni, että pääasialliset syyt maahanmuuttajaoppilaiden erityisopetussiirtoihin olivat kielellinen erityisvaikeus/dysfasia, muut kielelliset vaikeudet, neurologinen diagnoosi, laaja-alaiset oppimisvaikeudet, aistivammat, kehitysvammaisuus ja psyykkiset vaikeudet, jossa keskeisimmät ovat erilaiset psyykkiset ongelmat, aggressiivisuus, sopeutumattomuus, keskittymisvaikeudet ja koulupinnaus. Laaja-alaiset oppimisvaikeudet ja dysfasiaoireet olivat selvästi suurin syy maahanmuuttajataustaisten ja monikielisten perheiden lasten ja nuorten erityisopetussiirtoille. Tutkimuksen toteutumisajankohdan maahanmuuttajia oli erityisluokilla ja -kouluissa suhteellisen paljon ja erityisopetussiirrot olivat nousussa. Tutkimuksen pohjalta ja maahanmuuttajaoppilasmäärän lisääntyessä nousi keskustelua eri tukitoimista, joita osittain oli tehtykin, konkreettisista toimenpiteistä maahanmuuttajaoppilaiden tukemiseksi yleisopetuksen yhteydessä. Erityisopetussiirtoja pyrittiin ehkäisemään tai niitä pyrittiin tekemään määrääjäksi. Maahanmuuttajat ja ulkomaalaiset tarvitsevat erityisopetuksen palveluja siinä missä muutkin oppilaat. Jotta vältetään suomen kielen heikkoudesta johtuvia erityisopetussiirtoja, tarvitaan muita tukimuotoja. Arviointia varten on tarpeen kehittää kulttuurista riippumattomia testejä, mikäli se on mahdollista. (Parviainen & Lahtinen 1996, 294–304.)

Mobergin (2003) mukaan erityisopettajat ja luokanopettajat olivat sitä mieltä, että sekä vamman vaikeusaste että ongelman tyyppi säätelivät sitä, mitä segregoituja oppimisympäristöjä oppilaille suositeltiin. Opetuksen häiritseminen ja oppimisen vaikeudet näyttivät selvemmin olevan niitä ongelmia, joiden perusteella opettajat suosittelivat osalle oppilaisista erillistä erityiskoulua. Mobergin mukaan kaikkein voimakkaimmin opettajien epäroivä suhtautuminen integraatioon näkyi epäilynä yleisopetuksen kyvystä kohdata kaikkien oppilaiden yksilölliset kasvatukselliset tarpeet. (Moberg 2003, 145.)

Kasvatusongelmien liiallista medikalisoitua ja psykologisoitua on Suomessakin alettu tarkastella kriittisesti (esim. Kivirauma 1998; Määttä 1999; Saloviita 1998; Vehkakoski

1998). Erityisopetuksessa tulisi sisältöjen, menetelmien ja opetusjärjestelyjen soveltamisella huomioida opetettavan yksilölliset erityispiirteet (Fadjukoff & Pirttimaa 1991). Erityisopetuksen tehokkuutta Yhdysvalloissa kyseenalaisti Dunn jo vuonna 1968 (Dunn 1968, 5–22). Tehokkuustutkimuksia ovat jatkaneet mm. MacMillan ym. 1974; Madden ja Slavin 1983; Moberg 1982. Erityisopetusta on eri tutkimusten mukaan pidetty leimaavana ja eristävänä ja kritiikki on nykyään voimistunut.

Inklusiivisen koulun ideaan sisältyy ajatus oppilaan oikeudesta käydä koulua omassa lähikoulussaan eli siinä koulussa, mihin hän asuinpaikkansa perusteella kuuluu ja mitä muut samalla alueella asuvat lapset käyvät (Murto, Naukkarinen & Saloviita 2001, 101). Lähikoulu ei ole oppilaan lähin koulu, vaan se koulu, jossa hän saa tarvitsemaansa opetusta. Integraatio- ja inklusiiokehitys on nähty uhkana erityisopettajaprofessionille ja sen edustamalle erityisosaamiselle (Kivirauma 1998; Saloviita 1998). Inklusiion painopisteenä on koulujen ja koulujärjestelmien tarkastelu ja niiden muuttaminen oppilaiden muuttamisen sijaan (Väyrynen 2001, 17).

Keskeistä on se, miten kulttuurissamme erilaisia erilaisuuden ulottuvuuksia arvotetaan ja mikä näiden arvostusten mukaan tulee mukaan otetuksi (included) ja mikä ulosuljetuksi (excluded) (Gordon 2000; Mietola 2001, 84). Erityisopetuksen kehittymiseen Euroopassa vaikuttaa ennen muuta neljä tekijää: työttömyys, siirtolaisuus, tietotekniikan kehitys sekä yksilöllisten oikeuksien korostaminen (Ihatsu & Tuunainen 1995, 227–230).

Maahanmuuttajaoppilaita eri maissa tutkineet (Gibson 1991; Markus & Kitaya 1991; Ogbu 1987; 1995; Tomlinson 1991) olettavat monien sosiaalisten, taloudellisten, historiallisten ja kulttuuristen tekijöiden vaikuttavan heidän koulumenestykseensä. Maahanmuuttajien opiskelumotivaatioon vaikuttavia tekijöitä on tutkinut muun muassa Trux (2000). Vanhemmilta, opettajilta ja ikätovereilta saatu tuki ja välittäminen ovat selvästi yhteydessä maahanmuuttajaoppilaan koulumotivaatioon, myönteiseen minäkuvaan, kyvykkyyden tunteeseen, sosiaalisen käyttäytymiseen ja koulusuorituksiin. Tutkimuksia vanhempien koulutustason yhteydestä lasten koulutuspolkujen valintoihin ja ajautumisiin on useita (vrt. Backman 1996; Ekholm 1994; Haapaniemi 1994; Isoaho ym. 1990; Järvinen 1996; 1999; Kivinen & Rinne 1995; Kuusinen 1986; Lareau et al 1999; Linnakylä 2001; Rutter 1985; Rönkä 1977; Ulvinen 1996; Welsh et al 2001).

Eri tutkimukset (Forsten-Lindman 1998) ovat osoittaneet, että pakolaislapset ovat useista syistä onnettomampia ja ahdistuneempia kuin muut lapset. Traumaattisia pakolaiskokeimuksia ovat tutkineet mm. Kinzie et al. 1989; Kleinman 1987 ja rodullisen sekä kulttuurisen poikkeavuuden takia hylätyksi tulemista Jaakkola 1990. Vanhempien kulttuurin ja ympäröivän yhteiskunnan normien eroavuuden aiheuttamaa konfliktia on tutkinut Nguyen & Williams 1989.

Aronowitzin (1991) näki, että yleisimmät psyykkiset ongelmat ilmenivät maahanmuuttajanuorten epäsosiaalisena käytöksenä ja käytöshäiriöinä. Maahanmuuttajanuorten psykologisen ja sosiokulttuurisen koulusopeutumisen merkkinä on yleisemmin käytetty heidän koulumenestystään (esim. Kao & Tienda 1995; Portes & MacLeod 1996). Gil & Vega

(1996) ovat todenneet syrjäytymiskokemusten vaikuttaneen kielteisesti nuorten maahanmuuttajien itsetuntoon. Etninen samaistuminen vähentää psykologista stressiä (Zhou & Bankston 1994). Maahanmuuttajaoppilaiden koulunkäyntiin liittyvät vaikeudet voivat johtua vähäisestä koulunkäyntitaustasta, hyvin erilaisesta kulttuuritaustasta, ohitetusta herkkyyksikaudesta tai oman identiteetin muutospainesta (Perttula 2005, 75–81). Heikot oppimistaidot yhdistyneenä sosiaalisen kompetenssin puutteisiin ovat yksi lapsen ja nuoren syrjäytymistä lisäävä riskitekijä. Tutkimusten mukaan 35–75 %:lla oppimisvaikeuksista kärsivistä lapsista on puutteita jollakin sosiaalisen kompetenssin alueella (Kaukiainen, Junntila, Kinnunen & Vauras 2005; Merrell 1993, 115–133).

4. Gordonin (2005) mukaan ”kulttuurista” puhuttaessa käsittelemme niitä tapoja, joilla ihmiset elävät yhdessä sekä niitä tapoja, joilla he hahmottavat ja tulkitsevat tätä yhdessä elämistä ” (Gordon 2005, 163). Gay (1997) näkee monikulttuurisuudessa olevan kyse arjen todellisuudesta. Monikulttuurinen koulu ja yhteiskunta tarvitsevat opettajia, jotka ovat tarpeeksi itsenäisiä ja rohkeita puuttumaan ongelmiin heti, kun he näkevät epäoikeudenmukaisuutta ja epätasa-arvoa (Räsänen 1997, 30; 1999a, 142–143). Virrankosken tutkimuksissa (1998; 2001) koulujen avoimella keskusteluilmapiirillä on oma osuutensa toteutettaessa suvaitsevaisuusarvon mukaista kasvatusta. Samaisessa tutkimuksessa suvaitsevaisuus ja tasa-arvo toteutuvat paremmin kouluissa, joissa on maahanmuuttajaoppilaita. Tällöin kontaktit oppilaiden välillä ovat läheisiä, suoria ja jokapäiväisiä. Oppilas - opettajasuhteet ovat tärkeä osatekijä kouluun sopeutumisessa ja kokemukset tällaisista suhteista saattavat liittyä muihin tärkeisiin oppilaan sopeutumista osoittaviin tekijöihin (Talib 1999; 2002). Eri tutkimukset Suomessa (Miettinen 2001; Miettinen & Pitkänen 1999; Talib 1999) ja muualla (muun muassa Nieto 1996; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001) kertovat siitä, että monelta opettajalta puuttuu valmiuksia toimia monimuotoista arvomaailmaa edustavissa kouluissa.

Kahden henkilön kohtaaminen on interkulttuurinen tapahtuma. Toisen henkilön kohtaaminen on joskus mahdollista, kun on ensin kohdannut itsensä (Burbules & Rice 1991; Kristeva 1992; Talib 1999, 244–245). Itsensä kohtaaminen on omien persoonallisten ja kulttuuristen sidosten tiedostaminen. Monikulttuurisessa luokassa työskentelevän opettajan keskeiseksi interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuudeksi näyttäivät muodostuvan asenteet ja suhtautumistavat erilaista oppilasta kohtaan (Isosaari & Vaajoensuu 2000). Lappalaisen (2005, 187–189) mukaan maahanmuuttajan kohtaaminen vaatii lähikoulun opettajalta kulttuurista herkkyyttä.

Aho (1996, 48–50) pitää kasvattajan persoonaa opettajan tärkeimpänä työkaluna. Jotta opettaja kykenisi vahvistamaan maahanmuuttajalapsen itsetuntoa, on hänellä itsellään oltava vahva ja terve itsetunto. Silloin hän voi hyväksyä erilaisuutta, sietää epävarmuutta ja käyttää luovia sekä joustavia kasvatustapojen menetelmiä. Ongelmatilanteissa hän jaksaa kuunnella oppilaan kantaa ja etsiä oikeita ratkaisuja oppilaan edun mukaisesti. Talibin tutkimuksen (1999, 73) mukaan opettajat kokivat maahanmuuttajaopetuksen sekä rikastuttavan että haasteellisenä. Silloisessa tutkimuksessa nousi esiin joidenkin opettajien osalta opetuksen kuormittavuus, ajanpuute, opettajan koulutuksessa saadut valmiudet riittämättömiksi ja siksi opetuksen kokeminen turhauttavana.

Opettajat halusivat pakolaislasten opetukseen laadukasta kaksikielistä oppimateriaalia ja itselleen täydennyskoulutusta. Maahanmuuttajaoppilaille suunnatun valmistavan opetuksen pitäisi opettajien mielestä olla pitempi kuin puoli vuotta (1–3 vuotta) ja he toivoivat, että luokassa olisi etnisiä opettajia auttamassa, jotta muun muassa erilaisia väärinkäsityksiä voitaisiin välttää. (Forsten-Lindman 1998, 47.)

Lahdenperän (1997, 178–179) väitöskirjatutkimuksen mukaan Ruotsissa 70 % ruotsia toisena kielenä -opettavista sekä luokanopettajista (N=79) piti oppilaan vierasta etnistä taustaa haitallisena koulutyölle. Kenelläkään opettajista ei ollut yksinomaan positiivisia asenteita oppilaan maahanmuuttajataustaa kohtaan. Vain neljäsosalla opettajista oli vastavuoroinen tai interkulttuurinen asenne maahanmuuttajaoppilaita kohtaan.

Mikkola (2001) on tutkinut maahanmuuttajaoppilaan monikulttuurista identiteettiä, jossa todetaan monikulttuurisen lapsen tukemisen ja ohjaamisen edellyttävän koulussa lähenymistä toisen persoonan sinä-asemaan. Toisen persoonan asemassa vastavuoroisuus on molempia palkitsevaa. (Mikkola 2001, 231.) Kriittinen, monikulttuurinen kasvattaja näkee kulttuuritaustan olennaisena osana oppilasta ja hänen identiteettiään. Opettajan opetustapa on oppilaskeskeistä. Hän on tietoinen myös omista asenteistaan ja kriittisyys on olennainen osa opettajan jokapäiväistä opettajana ja kasvattajana olemista. Oppilaan kohtaaminen lähtee empatiasta ja erilaisten opetusmenetelmien käytöstä opetuksessa. (Miettinen 1998, 66–81.) Valtonen (1999) puhuu ”monikulttuurisesta pääomasta”, jolla hän tarkoittaa ”kykyä hyväksyä, ymmärtää, arvostaa ja elää kulttuurien moninaisuudessa.” Talibin (1999a, 75–76) mukaan jatkuvan muutoksen maailmassa korostuu epävarmuuden sietokyky. Opettajan halukkuus tulkita omia näkemyksiään ja uskomuksiaan olisi alku muutokselle.

Miettisen ja Pitkäsen tutkimuksessa (1999) kartoitettiin opettajien käsityksiä työstä maahanmuuttajien kanssa. Vastaajina oli sekä suomenkielisiä että ruotsinkielisiä opettajia eri asteilta. Tulosten mukaan suomalaiset opettajat näyttävät olevan periaatteessa kulttuurisen monimuotoisuuden ja moniarvoisuuden kannalla. Toisaalta opettajat eivät juuri pohjineet maahanmuuttajaopetuksen vaikutuksia ulkomaalaistaustaisen oppilaan näkökulmasta, vaan vastaukset painottuivat opettajien omassa työssä koettuihin käytännön ongelmiin ja niiden vaikutuksiin suomalaisoppilaiden koulumenestykseen. (Miettinen & Pitkänen 1999, 8, 27.)

5. Kotoutumistutkimuksissa esiintyy usein käsite etninen tasa-arvo. Ekholmin (1994) mukaan etninen tasa-arvo liittyy kotoutumiseen, koska integraatiossa on kyse myös vallan ja hyvinvoinnin jakautumisesta eri etnisten ryhmien välillä. Toisen polven maahanmuuttajat eivät ole oikeutettuja kotoutumispalveluihin eikä heitä välttämättä sisällytetä heidän vanhemmilleen tehtyihin kotoutumissuunnitelmiin. Monet näistä lapsista ja nuorista tarvitsevat kuitenkin tukea, sillä heidän vanhempansa ovat ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajia, joiden on usein vaikea auttaa lapsiaan esim. koulunkäyntiin ja kieliongelmiin liittyvissä asioissa. Kun tutkitaan maahanmuuttajaoppilaiden koulunkäyntiä, siihen liittyviä vaikeuksia ja kouluviihtyvyyttä, on tärkeitä huomioida mittaria laadittaessa edellä mainittu viitekehys ja tarkastella maahanmuuttajaoppilaiden koulunkäyntiä useita teo-

riota yhdistellen ja soveltaen. Erityistä tukea tarvitsevia maahanmuuttajia Suomessa ei ole kovinkaan paljon vielä tutkittu ja siksi luokkamuotoiseen erityisopetukseen liittyviä tutkimuksia, jotka koskevat maahanmuuttajaoppilaita, ei juuri ole. Maahanmuuttajaoppilaiden oppimisvaikeuksiin liittyviä tutkimuksia on myös vielä hyvin vähän.

Maahanmuuttajien akkulturaatiota ja suomalaisten asennoitumista maahanmuuttajiin ovat tutkineet mm. Jaakkola (1999); Ekholm (1994); Lepola (2000); Liebkind (1994); Miittinen (2001); Mikkola (2001); Salminen (1997). Liebkind (1997) kiinnittää huomiota akkulturaatio-stressiin, josta maahanmuuttaja saattaa kärsiä yrittäessään sopeutua ja sopeuttaa omaa kulttuuriaan uuteen ympäröivään kulttuuriin. Stressin määrä riippuu akkulturaatio-kokemuksista, erityisesti henkilökohtaisista syrjäytymiskokemuksista. Searle ja Ward (1990) ovat erottaneet toisistaan psykologisen ja sosiokulttuurisen sopeutumisen. Edellinen viittaa ”psykologisiin lopputuloksiin”, joihin kuuluvat sekä henkilökohtainen ja kulttuurinen identiteetti, hyvä psyykinen terveys ja yleinen tyytyväisyyden tunne uudessa kulttuuriympäristössä. Jälkimmäinen viittaa niihin ulkoisiin psykologisiin tekijöihin, jotka kiinnittävät yksilön hänen uuteen ympäristöönsä. Tämä sisältää kyvyn selviytyä päivittäisistä, erityisesti perhettä, työtä ja koulua koskevista ongelmista (Berry 1997, 14).

Nuorten maahanmuuttajien akkulturaatiota, heidän psykologista sopeutumistaan uhkaavia ja sitä edistäviä tekijöitä on tutkittu huomattavasti vähemmän kuin aikuisten (Gil ym. 1994; Gil & Vega 1996). Siksi ei tunneta tarpeeksi niitä tekijöitä, jotka voisivat suojata nuoria heidän etniseen taustaansa ja vähemmistöasemaansa liittyviltä kielteisiltä kokemuksilta (Phinney & Chavira 1995, 31–53). Transnationalismi viittaa lähtömaiden ja toisissa maissa asuvien maahanmuuttajien välisiin yhteyksiin. Erityisesti toisen polven maahanmuuttajien identiteetille transnationalismilla voi olla suuri merkitys, jos isäntämaassa oman vähemmistön asema on heikko. (Forsander 2001.)

Amerikkalaisissa ja kanadalaisissa 1900-luvun tutkimuksissa on selvitelty, miten akkulturaatioprosessissa lasten maassaoloaika vaikutti heidän riippuvuus-riippumattomuussuhteeseensa omaan etniseen ryhmäänsä (Berry 1979; Buriel 1975; Conner 1977; Dyal & Dyal 1981; Kagan 1977; Keifer, 1974). Ensimmäisen polven maahanmuuttajat ovat enemmän riippuvaisia omasta etnisestä taustastaan kuin toisen ja kolmannen polven maahanmuuttajat. Koska koulu on kriittinen paikka sopeutumisen kannalta, tutkimuksissa pidettiin tarpeellisena analysoida maahanmuuttajaoppilaiden sopeutumispaineita, stressiä ja selviytymistä sekä niiden ilmenemistä juuri koulukontekstissa. Ensimmäinen asia, jota tutkittiin, oli kodin ja koulujen erot arvojen suhteen. Koulun arvomaailma näytti olevan ristiriidassa kodin arvojen kanssa ja siitä johtuen vanhempien ja lasten välillä syntyi konflikteja. Kaksikieliset ja -kulttuuriset ohjelmat auttoivat vähemmistöjen vanhempia selviytymään paremmin sukupolven välisistä ristiriidoista. 10–15-vuotiaat nuoret lähestyivät amerikkalaista arvomaailmaa joissakin asioissa mutta säilyttivät kuitenkin arvoja myös omasta kotikulttuuristaan. (Berry 1979; Buriel 1975; Conner 1977; Dyal & Dyal 1981; Kagan 1977; Keifer 1974.)

Toiseksi tutkimukset osoittivat, että liian usein opettajat omilla tiedostamattomilla tai tietoisilla asenteillaan aiheuttivat akkulturaatiostressiä (Blaney et al., 1977). Opettajien kouluttautuminen tietoisemmiksi monikulttuurisuudesta ja heidän kehittymisensä kulttuu-

risensitiivisemmiksi helpottaisi maahanmuuttajien akkulturaatiostressiä. Kolmanneksi virallisissa ja epävirallisissa tutkimuksissa on tunnistettu kaksi tyypillistä akkulturaatiostressiä aiheuttavaa tekijää monikulttuurisessa luokassa. Nämä ovat voimakas valtaväestön kilpailu- ja arvostelukulttuuri. Oppilaita lähestyttiin kulttuurisensitiivisillä harjoituksilla, luokkahuone muokattiin uudelleen niin, että valtaväestön oppilaat, opettajat ja eri väestöryhmien vanhemmat auttoivat maahanmuuttajaoppilaita selviytymään paremmin opiskelupaineesta koulu yhteisössä.

Lehtinen on tutkinut (2002, 213–217) maahanmuuttajalasten suomen kielen kehitystä ja kaksikielisyyttä peruskoulun ensimmäisellä luokalla. Lehtisen mukaan kielen oppimisen kannalta keskeistä on, että maahanmuuttajaoppilas erottaa ajan myötä puhekielen, joka usein liittyy sosiaalisiin tilanteisiin, ja hyvän yleiskielen, joka on opetettu kieli, ja löytää niille molemmille sopivan käyttöyhteyden. Tämä pragmaattinen kompetenssi on Lehtisen mukaan ensimmäisen luokan oppilaille vasta kehittymässä. Sosiaalinen kielitaito useimmiten omaksutaan, kun taas akateeminen kielitaito on tavoiteltava. (Lehtinen 2002, 214.) Kaksikielisyys ei koskaan kehity ainoastaan vierasta kieltä opiskelemalla. Kaksi- ja monikielisyys kehittyy puhumalla ja elämällä monikielisessä ympäristössä. Kaksikielisyys on kuitenkin enemmän kuin kielen puhumista tai kulttuurikontekstia. Kaksikielisyys vaikuttaa ihmiseen kokonaisvaltaisesti: se on elämäntyö ja elämän sisältö. (Hassinen 2005, 13.)

Clinen (1998) mukaan on jatkuvasti huomioitava eräitä keskeisiä seikkoja opetuksessa, kun kaksikielisten maahanmuuttajaoppilaiden koulutuksellisten erityistarpeiden huomiointi etenee prosessina. Näitä seikkoja ovat erityisesti opetuspaikan sopiva valinta, muut oppilaat, joiden kanssa maahanmuuttajalapsi työskentelee, lapsen oppimista ohjaavat henkilöt, opetusmahdollisuuksien hyväksikäyttö, se mitä opetetaan sekä käytettävät opetus- ja kommunikointimenetelmät. Cline korostaa seuraavia asioita opetuksessa: opetusryhmän koko, ryhmän muiden oppilaiden erityistarpeet, yhteistoiminnallinen työskentely luokassa sekä oppilaiden keskinäinen ryhmittely luokassa. Näiden seikkojen huomiointi auttaa kehittämään sellaista oppimisympäristöä kaksikielistä maahanmuuttajalasta varten, jossa arviointi ja opetusmenetelmät saadaan tehokkaalla tavalla sovitettua yhteen. Edellä mainittujen tutkimusten mukaan oppimisympäristön muokkaaminen niin, että erilaiset pienryhmät voivat opiskella yhdessä, yhteistoiminnalliset menetelmät sekä oppilaiden itsearviointi motivoivat maahanmuuttajia ja heidän itsetuntonsa ja oppimistuloksensa parantuivat. (Beck 1977.)

Kouluympäristöä tulisi kehittää moniarvoisempaan suuntaan. Ei ole tarkoitus eliminoida eroavaisuuksia, vaan kehittää yhteiskuntaa, jossa ihmisten väliset luonnolliset ongelmat ja eroavaisuudet voidaan sovittaa yhteistyössä molempien ryhmien, valtaväestön ja vähemmistöjen kanssa. Toisaalta tutkimukset osoittivat, etteivät ainoastaan muutokset kouluympäristössä tai opetuksessa vähentäneet akkulturaatiostressiä, vaan siihen tarvittiin muita keinoja, muun muassa perinteisiä tukimuotoja, erilaisia harjoituksia ja positiivisia lähestymistapoja. (Beck, 1977.)

6. Elämänhallinta perustuu osittain siihen, miten tyydyttäväksi ihminen kokee elämänsä ja millaisena hän näkee oman hyvinvointinsa. Hyvinvointi taas riippuu siitä, missä määrin

ihminen saa keskeisimmät tarpeensa tyydytetyksi. Kouluhyvinvoinnin näkökulmasta opettaja-oppilassuhteella on oma erityinen ja tärkeä asemansa. Hoy & Hannum (1997) pitävät opettajien yhteisyyttä (affiliation) osana koulun ilmapiiriä. Tämä tarkoittaa sitä, että opettajat pitävät toisistaan, työstään ja oppilaistaan sekä sitä, että he ovat sitoutuneet (committed) sekä oppilaisiinsa että heidän hyvinvointiinsa. Kysyttäessä, mitä oppilaat pitävät koulustaan, vastaavatkin he usein, mitä he pitävät opettajistaan (Sabo 1995). Koulun johtamistavan on todettu vaikuttavan oppilaiden tyytyväisyyteen ja hyvinvointiin koulussa, mutta myös heidän suorituksiinsa (Baldursson 1995; Liinamo & Kannas 1995; Nevo 1995; Samdal 1998; Teddlie & Stringfield 1993). Talibin (1999, 244) mukaan maahanmuuttajaoppilaiden aito kohtaaminen ja vuoropuhelu edellyttävät kiireettömyyttä, jota koulun institutionaalinen aika ei salli. Oppilaat kokevat, ettei opettajalla yleisopetuksessa riitä aika heidän ohjaamiseensa yksilöllisesti, kun taas erityisopetuksessa opettajat ja vuorovaikutus oppilaiden kanssa on keskeisiä voimavaroja (Guterman 1995; Habel et al. 1999).

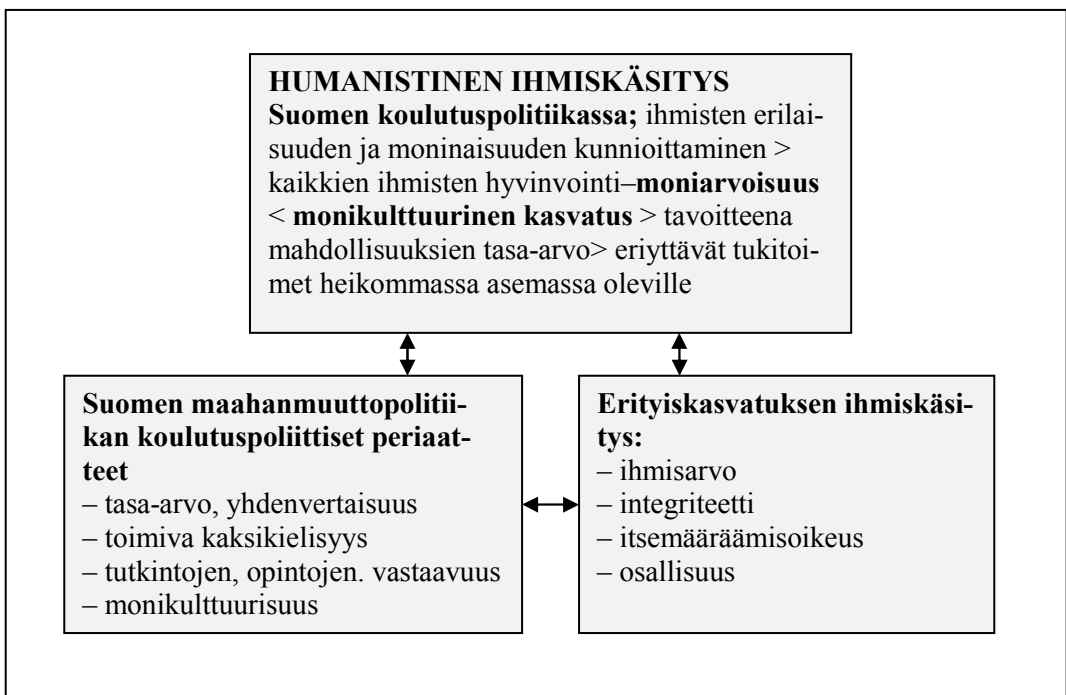
Henkilökohtaiset selviytymiskeinot, niiden merkitys hyvinvoinnille sekä identiteettikysymykset kuvaavat hyvinvointitutkimuksen uusia trendejä (Williams & Popay 1999). Lapsen oikeuksien yleissopimuksen korostamat oikeudet hoitoon ja suojeluun, osallistumiseen ja osallisuuteen ja yhteiskunnallisiin voimavaroihin ovat lähellä Allardtin loving-, having- ja being-jaottelua (Kiili 1998, 23). Liian lineriaarisen elämäntapahtumien harhaa on syytä varoa, vaikka riskitekijöitä tunnustetaan jo lapsuudessa. Lapsuuden kokemuksista ei seuraa aina determinesti tietynlainen elämä, olivatpa nämä kokemukset miten haavoittavia tahansa. Ihmisillä on monenlaisia polkuja ja selviytymisen tarinoita, vaikka sosiaalisten ongelmien jatkumoakin esiintyy. (Vornanen & Törrönen 2001.) Maahanmuuttajaoppilaan hyvinvointi tukee hänen koulunkäyntiään ja kotoutumistaan. Valtosen (1999) mielestä koulutus on tärkein edellytys paitsi työllistymiselle myös monille muille elämänmahdollisuuksille. Vanhemmat toivoivat lastensa vapautuvan koulutuksen avulla pakolaisuuden painolastista.

Maahanmuutto muuttaa myös perheen rakennetta ja sosiaalisia verkostoja. Maahanmuuton psykososiaaliset vaikutukset näkyvät herkästi perheenjäsenten välisten roolien muutoksissa. Perhedynamiikan muutokset voivat ilmetä sekä sukupolvien että sukupuolten välisissä suhteissa. Nämä muutokset ovat ainakin jossain kotoutumisen vaiheessa haaste perheen sisäiselle yhtenäisyydelle. (Alitolppa-Niitamo 2003; 2004; Suarez-Orozco & Suarez-Orozco 2001.)

Rutter (1994) suosittelee nopeaa koulunkäynnin aloittamista maahan tuleville lapsille, jotta vaikeita elämäntilanteita kohdannut lapsi saa koulusta turvallisen kokemuksen siitä, että normaali elämä voi jatkua ja se vaikuttaisi häneen jopa terapeuttisesti. Valitettavasti joskus koulunkäynnistä saattaa muodostua uusi traumaattinen ajanjakso muiden raskaiden elämäntapahtumien ketjussa. Koulutuksen kohdalla kotoutumisen ongelmia ovat kielitaito ja nuorten koulun keskeyttäminen. Kouluissa maahanmuuttajien tulee saada oman äidinkielen opetusta, koska äidinkielen hyvä hallinta edistää myös muissa opinnoissa edistymistä. Maahanmuuttajanuori tarvitsee sosiaalista kompetenssia, kykyä saavuttaa henkilökohtaisia päämääriä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa säilyttäen samalla myönteiset suhteet toisiin ihmisiin. (Rubin, Bream & Rose-Krasnor 1991.)

2. MAHDOLLISUUKSIEN TASA-ARVO MAAHANMUUTTO-POLITIIKAN KOULUTUSPOLITIIKAN JA ERITYISOPE-TUKSEN LÄHTÖKOHTANA

Länsimaista koulutuspolitiikkaa on toisen maailmansodan jälkeen ohjannut usko koulutuksen hyvinvointia ja tasa-arvoa edistävään vaikutukseen. Mahdollisuus hyvään koulu- menestykseen ja pitkään koulutusuraan on haluttu tarjota jokaiselle sukupuolesta, asuin- paikasta, yhteiskunnallisesta asemasta ja varallisuudesta riippumatta. Seurauksena on ollut koulutusjärjestelmän jatkuva kasvu ja koulutuksen pidentyminen. (Hurn 1993; Kivi- nen ym.1995.)



KUVIO 2. Rauhalaa (1988) mukailen ihmiskäsitys Suomen maahanmuuttopolitiikan koulutus- tuspolitiikan ja erityisopetuksen eettisenä perustana

Moniarvoisessa yhteiskunnassa ihmiset ovat erilaisia mutta yhtä arvokkaita. Ideaalii ei toteudu käytännön elämässä, vaan käytännössä ihmiset ovat eriarvoisia, esimerkiksi mo- nikulttuurisessa yhteiskunnassa maahanmuuttajat ovat valtahierarkiassa heikoilla suhtees- sa valtaväestöön. Monikulttuurinen kasvatus voi saada aikaan muutosta. Pluralismin (mo- niarvoisuuden) tavoitteen saamiseksi tarvitaan joskus tukitoimia varsinkin heikommassa asemassa oleville, esimerkiksi positiivista erityiskohtelua ja / tai erityisopetusta.

Monikulttuurisuuspolitiikassa tulisi selkeyttää päämäärä, mihin halutaan pyrkiä sekä tavoitteet ja menetelmät, joiden avulla se saavutetaan. Halutaanko harmonista rinnakkaiseloä, pelkästään rinnakkaiseloä vai vuorovaikutuksellista suhdetta maahanmuuttajaväestön ja kantaväestön välillä? Koulu voisi olla edelläkävijä siinä, että kaikki oppilaat kohdataan erilaisina mutta samanarvoisina. Tämä koskee myös erityisopetuksen järjestämistä: tavoitellaanko aidosti yhteistä koulua kaikille, yksiväyläistä toimintamallia, jossa erilaiset oppilaat opiskelevat yhdessä, moniväyläistä toimintamallia, jossa yleisopetuksen ja erityisopetuksen yhteistyötä kehitetään vai ylläpidetäänkö kaksi erillistä koulutusjärjestelmää (taulukko 3)?

Koulussa tasa-arvon käsitettä tulkitaan ennen muuta mahdollisuuksien tasa-arvona. Tasa-arvo koskee koulutuspalvelujen, opetukseen pääsyn, opetukseen liittyvien järjestelyjen, tukitoimien ja resurssien tasa-puolisuutta. Se merkitsee myös kaikkien yhteisön jäsenten yhdenvertaista kohtelua sekä oppilasarvioinnin oikeudenmukaisuutta (Ikonen & Virtanen 2007, 137.) Tasa-arvo ja demokratia kuuluvat yhteen ja demokratian toteutuminen edellyttää osallisuutta ja mahdollisuutta vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. Humanistisessa lähestymistavassa korostetaan muun muassa myönteistä ajattelua ja erilaisuuden kunnioittamista (Cantell & Koskinen 2004, 71).

2.1 Maahanmuuttopolitiikan arvot

Kansainväliseen ihmisoikeusjärjestelmään ei ole sattumalta syntynyt erillistä sopimusjärjestelmää suojelemaan vähemmistöjen, kuten naisten, etnisten vähemmistöjen ja lasten etuja ja oikeuksia. Sopimusten tarkoituksena on turvata niin sanottu positiivinen diskriminaatio. Heikkojen ryhmien oikeudet tuleekin asettaa vahvemman, toisin sanoen enemmistön, oikeuksien edelle tietyissä kysymyksissä. (Törrönen 2001, 18.)

Monikulttuurisessa maailmassa yhteisille eettisille periaatteille löytyy pohja ihmisoikeusasiakirjoista. Euroopan unionin perustana olevat arvot ovat ihmisarvon kunnioittaminen, vapaus, kansanvalta, tasa-arvo, oikeusvaltio ja ihmisoikeuksien kunnioittaminen, vähemmistöihin kuuluvien oikeudet mukaan luettuina. Nämä ovat jäsenvaltioille yhteisiä yhteiskunnassa, jolle on ominaista moniarvoisuus, syrjimättömyys, suvaitsevaisuus, oikeudenmukaisuus, yhteisvastuu sekä naisten ja miesten tasa-arvo. (Kiljunen 2005, 78; Lepola 2000.) Euroopan neuvoston vuonna 1996 julkaisema Eurooppalainen strategia lapsille kehottaa EU:n jäsenmaita huomioimaan lasten aseman ja oikeudet myös poliittisessa päätöksenteossa (Talib, Löfström & Meri 2004). Suomi on sitoutunut kansainvälisiin sopimuksiin, jotka takaavat kaikille oikeuden opetukseen ja sivistykseen. YK:n yleissopimus syrjinnän vastustamisesta muistuttaa opetuksen alalla syrjimättömyyden periaatteesta ja jokaisen oikeudesta saada opetusta (Ladonlahti, Naukkarinen & Vehmas 2003, 14–15).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan opetuksen arvopohjana ovat ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. Perusopetus edistää yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista. Opetuksen avulla tuetaan monikulttuurisen identiteetin rakentumista, osallisuutta suomalaisessa yhteiskunnassa ja globaalistuvassa maailmassa sekä edistetään su-

vaitsevaisuutta ja kulttuurien välistä ymmärrystä. (OPS 2004) Suomen perustuslain 17 § mukaan kaikilla Suomessa asuvilla ihmisillä on oikeus kehittää ja ylläpitää omaa äidinkieltään. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) mainitaan, että perusopetuksen on tuettava jokaisen oppilaan ”kielellistä ja kulttuurista identiteettiä sekä äidinkielen kehitystä”. (Latomaa 2007, 8.)

Suomalaisen vähemmistöpolitiikan tarkoituksena oli aina 1990-luvun alkupuoliskolle saakka kansallisten etnisten vähemmistöjen ja maahanmuuttajien kulttuurin sulauttaminen eli assimiloiminen osaksi suomalaista yhteiskuntaa. 1990-luvun loppupuolella assimilaation sijaan tavoitteeksi vähemmistöpolitiikassa tuli integraatiopyrkimys. Toisin kuin assimilaatiossa nähdään integraatiopolitiikassa kulttuurinen moninaisuus hyväksyttävänä. Integraatiossa on kyse kaksisuuntaisesta muokkautumisesta eli yhteiskunta ei pelkästään pyri sopeuttamaan muista kulttuureista tulleita omaan kulttuuriinsa, vaan yhteiskunta vastavuoroisesti muuttaa myös omia toimintojaan (Matinheikki-Kokko 1999). Integraatioon sisältyväksi katsotaan myös kulttuuriautonomia ja yhteiskunnallinen tasa-arvo. Yhteiskunnalliseen tasa-arvoon kuuluu puolestaan poliittinen, taloudellinen ja sosiaalinen samanarvoisuus. Monikulttuurisuus on integraation nuorempi käsite. (Matinheikki-Kokko 1999, 31.)

Ekholmin (1994) mukaan etninen tasa-arvo liittyy kotoutumiseen, koska integraatiossa on kyse myös vallan ja hyvinvoinnin jakautumisesta eri etnisten ryhmien välillä. Ekholm jakaa integraation kahteen osaan: rakenteelliseen integraatioon ja etnisen yhteisön sisäiseen integraatioon. Etninen ryhmä voi olla sisäisesti hyvin yhtenäinen, mutta silti syrjässä valtaväestön hallitsemasta yhteiskunnasta. Rakenteellinen integraatio määrittäytyy juuri etniseksi tasa-arvoksi, maahanmuuttajien yhdenvertaisiksi mahdollisuuksiksi osallistua yhteiskunnan taloudelliseen, sosiaaliseen ja poliittiseen elämään.

Maahanmuuttajan tulisi voida säilyttää oma kulttuurinsa elinvoimaisena valtakulttuurin rinnalla, mutta käytännössä periaate ei aina toteudu (Mikkola 2001). Onnistuneessa maahanmuuttopolitiikassa olennaista ovat toimivat käytännöt, hyvä asenneilmapiiri ja sujuva hallinto (Alitolppa-Niitamo, Söderling & Fågel 2005, 21). Tasavertainen kohtelu ei tarkoita sitä, että jokaisen kohdalla toimitaan täsmälleen samalla tavalla vaan sitä, että taustalla on aito yhdenvertaisuus ja tasavertaisuus. Ei siis riitä, että syrjitään siistimmin. Yhdenvertaisuuteen sisältyy ajatus, että heikommassa asemassa olevia voidaan tukea posititiivisella erityiskohtelulla, mikäli kaikkien lähtökohdat eivät ole tasa-arvoiset. Lähtökohtien tasa-arvo ei riitä, vaan täytyy aikaansaada mahdollisuuksien tasa-arvoa. (Salmenkangas & Mietola 2005, 12.)

2.2 Maahanmuuton lähtökohdat

Euroopan unionin komissio on jakanut maahanmuuton kolmeen osaan: humanitaarisista syistä hyväksyttävä muutto (Geneven sopimuksen mukaiset pakolaiset ja heihin rinnastettavat henkilöt), perheiden yhdistäminen sekä työperusteinen, taloudellisista syistä johtuva maahanmuutto. Humanitaarisista syistä saapuviin kuuluvat kiintiöpakolaiset sekä turvapaikan tai esimerkiksi suojelun tarpeesta johtuen oleskeluluvan saaneet. Näillä ryhmillä on lisäksi mahdollisuus pyytää perheenjäsentensä pääsyä maahan. (Wallenius 2001.)

Korkiasaari ja Söderling (1994, 227) tuovat esiin muuttoliikkeen eri muodot: vapaaehtoisen muuttoliikkeen ja pakolaisuuden. Vapaaehtoinen muuttoliike sisältää maassamuuton (kuntien sisäisen, kuntien välisen ja paluumuuton) ja siirtolaisuuden (maastamuuton ja maahanmuuton, paluumuuton). Pakolaisuus sisältää maiden välisen tai sisäisen muuttoliikkeen, joista jälkimmäinen on viime aikoina lisääntynyt.

Maahanmuuttajien palvelujen järjestämisessä voidaan erottaa kaksi pääperiaatetta. Universalistien mielestä etnisten vähemmistöjen ongelmat voidaan hoitaa ns. normaalipalveluilla samalla tavoin kuin valtaväestön vastaavat ongelmat. Sosiaalipoliittisten toimenpiteiden kohteena etniset vähemmistöt rinnastetaan koko väestöön ja sen avuntarvitsijoihin. Valikoivan sosiaalipolitiikan kannattajat vaativat ”myönteistä eriyttämistä” etnisten vähemmistöjen epätasa-arvoisen aseman korjaamiseksi. Käytännössä tämä merkitsisi vähemmistöjen tarpeista lähteviä vaihtoehtoisia palvelutoimenpiteitä, erilaisia tukitoimia esim. työelämässä ja koulutuksessa. (Kyntäjä 1996; Matinheikki-Kokko 1994; Triseliotis 1986.)

Kansainvälisesti mitattuna Suomessa on edelleen vähän ulkomaalaisia. Työministeriön tilaston mukaan maahanmuuttajien määrä vuonna 2005 oli 113 852, siis 2,1 % väestöstä. On arvioitu, että vuonna 2020 Suomessa olisi 190 -200 000 ulkomaan kansalaista, 3,7 % väestöstä. Suomessa asuu kaikkiaan ihmisiä yli 150 maasta. Suurimmat ulkomaalaisryhmät ovat venäläiset, virolaiset, ruotsalaiset ja somalialaiset. Erityisesti venäläisten ja virolaisten määrä on noussut voimakkaasti. Somalit ovat Suomen suurin pakolaisryhmä. (Paananen 2005, 4.) Myös entisen Jugoslavian alueelta ja Irakista on suhteellisen suuret pakolaistaustaiset ryhmät. Suomen ulkomaalaisista naisia ja miehiä on lähes yhtä paljon. Ikärakenteeltaan maahanmuuttajaväestö poikkeaa huomattavasti suomalaisista. Lasten osuus on korkeampi ja vanhuksia vähän. Suomessa asuvista maahanmuuttajista lähes puolet on alle 30-vuotiaita. Suomen ulkomaalaiset ovat pitkälti keskittyneet tiettyihin kaupunkeihin, lähinnä etelän suuriin taajamiin. (Räty 2002, 36–37.)

2.3 Erilaisuus ja moninaisuus perusopetuksessa

Erilaisuuden ja moninaisuuden eli diversiteetin kohtaaminen on tullut tärkeäksi keskusteluaiheeksi Suomessa viimeisten kymmenen vuoden aikana. Suomen maahanmuuttopolitiikka on uudistettu Euroopan unionin liittymisen myötä ja erilaiset tasa-arvopyrkimykset ovat voimistuneet entisestään. Suomen perustuslain mukaan ihmiset ovat yhdenvertaiset lain edessä. Yhdenvertaisuuden turvaamiseksi yhteiskunnan eri alueilla on säädetty oma lakinsa. Lain mukaan ikään, etniseen ja kansalliseen alkuperään, kansalaisuuteen, kieleen, uskontoon, vakaumukseen, mielipiteeseen, terveydentilaan, vammaisuuteen sekä sukupuoliseen suuntautumiseen perustuva syrjintä on kiellettyä (Yhdenvertaisuuslaki 21/2004). Erot ja kategoriat, joilla ihmisiä ja ryhmiä luokitellaan, rakentuvat globaalisti ja ilmenevät paikallisesti. Täten esimerkiksi normaaliutta ja poikkeavuutta määrittelevät kasvatustieteelliset teoriat tai kansainväliset tilastolliset luokitukset myös rakentavat sitä todellisuutta, joka yksittäisissä kouluissa tai luokissa näyttäytyy oppilaiden eroina tai eriarvoisuutena. Erityisen hankalassa tilanteessa voivat olla niin kutsutut kaksoisvähem-

mistöt, jotka kuuluvat samanaikaisesti kahteen tai useampaan vähemmistöön. (Salmenkangas & Mietola, 2005, 15.)

Etnisen yhdenvertaisuuden edistämiseksi viranomaisten tulee laatia yhdenvertaisuussuunnitelma. (Streng 2004). On ristiriitaista ja turhauttavaa nähdä ympäröivässä todellisuudessa maahanmuuttajien ja muiden vähemmistöjen eriarvoisuutta ja syrjintää, vaikka kulttuurimme perustaan kuuluu näkemys kaikkien ihmisten ehdottomasta tasa-arvosta. Ihmisarvoon sisältyy erityisesti niiden ihmisten suojeleminen, joiden ihmisarvo on uhanalaisempaa. (Hautamäki, Lehtinen, Lahtinen & Moberg, 2002.)

Koulutusta ja tasa-arvoisten kouluttautumismahdollisuuksien politiikkaa on pidetty yhtenä kansakunnan onnen ja vaurauden lähteenä. Suunta on muuttunut Suomessakin yhtenäiskoulun järjestelmän vahvasta kannatuksesta uusliberalistisempaan suuntaan. Uudessa koulutuspolitiikassa on kyse kokonaan uudesta kulttuurista arvo- ja moraaliympäristöineen. Opiskelijat tuoteistetaan ja ihmisten välinen kilpailu aletaan mieltää ”luonnollisena inhimillisenä olotilana”. (Jauhiainen, Rinne & Tähtinen 2001, 12–13.) Maahanmuuttajien arvo korostuu liian usein vain työllisyytemme pelastajina ja tosiasiaassa kestää kuitenkin usein pitkään, ennen kuin maahanmuuttaja saa koulutustaan vastaavaa työtä.

Jos koulutuksen tasa-arvo jaetaan kolmeen osaan, tasa-arvoon oppimistuloksissa, tasa-arvoon tulosten arvioinnissa ja tasa-arvoon tuen tarjonnassa, kaikilla saroilla riittää tehtävää. Oppimistuloksissa tuskin koskaan saavutetaan sellaista tasa-arvoa, että koulutuksen kulttuuriselta periytymiseltä vältyttäisiin. Positiivinen diskriminaatio on osoitus toimenpiteistä, joilla kohdennetun lisäresurssin avulla pyritään tukemaan niitä kouluja, joiden lähtötilanne on heikoin. Resurssit asettavat rajat toiminnalle, sille mikä on mahdollista. Niiden taso myös viestii yhteiskuntaan, miten tärkeänä päättäjät mitäkin koulutusta pitävät, mutta ne eivät ilman muuta muutu hyviksi oppimistuloksiksi. (Kuusela 2006, 138.) Monikulttuurisuuskasvatuksen tutkijat ovat korostaneet, että kansainvälisyys- ja monikulttuurisuuskasvatuksessa ei ole kysymys erillisistä opintojaksoista, sisällöistä ja menetelmistä, vaan se on kokonaisvaltainen asenne ja lähestymistapa, jonka tulisi näkyä koulun kaikessa toiminnassa ja joka on tarpeen kaikille. (Shakir & Tapanainen 2004, 57–58.)

Inklusiivinen opetus lähtee siitä, että kaikki oppilaat käyvät alusta asti tavallista lähikoulua, jossa he saavat edellytystensä mukaisen yksilöllisen opetuksen. Inklusion perusteita ovat sosiaalinen oikeudenmukaisuus, tasa-arvo ja demokratia. Toimiva inklusio edellyttää ei vain tarvittavien opetus- ja tukipalvelujen saatavuutta vaan myös syvällisiä rakenteellisia muutoksia nykyisessä koulujärjestelmässä. Koulussa tämä merkitsee sitä, että kaikilla oppilailla – myös erityisoppilaaksi luokitelluilla – on oikeus saada opetusta ikätovereidensa kanssa lähikoulussa. (Lipsky & Gartner 1997; Stainback & Stainback 1996.) Kysymys ei ole siitä, että oppilaan tulisi olla sopiva koululle, vaan siitä, että koulun pitäisi muuttua niin, että se sopeutuu oppilaan ja hänen ympäristönsä elämään ja todellisuuteen. Tämä näkökulma inklusioon rajoittaa välittömästi kansainvälistä vertailua inklusion kehityslinjoista, sillä prosessi, joka tapahtuu yhdessä kontekstissa, ei olekaan sama toisessa. (Murto, Naukkarinen & Saloviita 2001, 17; Pijl, Meijer & Hegarty 1997.)

2.4 Maahanmuuttajien yhtäläiset koulutusmahdollisuudet

Uutena ryhmänä koulussa on Suomessa syntyneet maahanmuuttajien lapset, ensimmäinen suomalainen sukupolvi, toisen polven maahanmuuttajat. On herännyt kysymys, missä vaiheessa lakataan käyttämästä maahanmuuttaja-nimitystä. Esimerkiksi Irossa-Britanniassa käytetään termiä kaksikielinen oppilas, joka korostaa lapsen kielitaitoa ja sitä, että hän elää kahdessa kieliympäristössä päivittäin. (Kosonen 1999, 95.) Suomeen on muodostumassa suuri uussuomalaisten joukko. Tämä maahanmuuttajajoukko puhuu suomea toisena kielenä ja nuori polvi tulee useimmissa tapauksissa varttumaan kaksikieliseksi. Suomeen on syntymässä uusia kotikieliä, uusia kulttuurisia miljöitä ja uusia kielellisiä tarpeita. (Laihiala-Kankainen, Pietikäinen & Dufva 2002, 173–174.)

Suomen kouluihin ilmestyi kansainvälistymisen myötä entistä suurempi määrä maahanmuuttajalapsia 1990-luvulla. Oppivelvollisuusikäisten maahanmuuttajien lakisääteiset oikeudet ja velvollisuudet on parin viime vuoden aikana uusittu. 1.1.1999 voimaan tulleen perusopetuslain mukaisesti Suomessa vakituisesti asuvat 7–17-vuotiaat maahanmuuttajalapset ovat suomalaisten kanssa ns. normaalisuusperiaatteen mukaisesti oikeutettuja ja velvoitettuja osallistumaan maksuttomaan perusopetukseen. (Perusopetuslaki 628/1998.) Henkilö määritellään Suomessa vakituisesti asuvaksi, jos hänellä on vuoden oleskelulupa.

Maahanmuuttajien koulutuksen tavoitteiksi nimetään tasa-arvo, toimiva kaksikielisyys, tutkintojen ja opintojen vastaavuus sekä monikulttuurisuus. Tasa-arvo-periaatteen mukaan maahanmuuttajille turvataan yhtäläiset koulutusmahdollisuudet suomalaisten kanssa. Monikulttuurisessa yhteiskunnassa erilaiset kulttuurit elävät tasa-arvoisessa vuorovaikutuksessa keskenään säilyttäen kuitenkin omat piirteensä. Monikulttuurisuuden keskeisenä ajatuksena on, että kaksikielisyys ja -kulttuurisuus mahdollistavat yksilölle useampia näkökulmia yhteiskuntaan. (Lehtinen 2002, 45, 52.) Yleisenä maahanmuuttajaopetuksen tavoitteena on, että oppilas saa sellaiset kielelliset, tiedolliset ja taidolliset valmiudet, että hän pystyy tasavertaisena muiden kanssa hakeutumaan jatko-opintoihin. Lisäksi tavoitteena on, että hänen persoonallisuuden kehitystään tuetaan siten, että hänelle kehittyy vahva itsetunto ja identiteetti. (Kauhanen, Luokkanen & Manner 1998.)

Tutkintojen ja opintojen vastaavuuden tarkoituksena on, että maahanmuuttajien ulkomailta hankkima koulutus tunnustetaan ja luodaan mahdollisuus täydennyskoulutukseen (Domander 1994, 37). Rädyn (2002, 46) mukaan monikulttuurisuus tarkoittaa erilaisuuden hyväksymistä ja arvostamista, tasa-arvoa yksilöiden ja kulttuurien välillä sekä yhteisesti sovittuja pelisääntöjä ja rajoja. Maahanmuuttajien integroitumisen todetaan edellyttävän, että maahanmuuttajille on tarjolla mahdollisuuksia opiskella kieltä, perehtyä uuteen asuinmaahan, täydentää opintojaan ja ammattitaitoaan työmarkkinoille pääsemiseksi. Lisäksi heille on järjestettävä muita sopeutumista edistäviä tukipalveluja. Maahanmuuttajien opetuksen ja koulutuksen järjestäminen vaatisi periaatteellista yhteiskuntapoliittista keskustelua, sillä kaikesta tasa-arvoretoriikasta huolimatta myös suomalaisen yhteiskunnan rakenteet mahdollistavat avoimen tai piilossa olevan eriarvoisuuden ja syrjinnän (Talib 2002, 124). Erilaisuus itsessään ei johda eriarvoisuuteen. Jokaisella valtion alueella

laillisesti olevalla on oikeus vapaasti liikkua ja valita asuinpaikkansa tällä alueella, ja jokainen on vapaa lähtemään mistä tahansa maasta, myös omastaan (Tuomaala, S. 1999).

Opetushallituksen (3.4.2004) tekemän selvityksen mukaan maahanmuuttajaoppilaiden määrä on kolminkertaistunut maamme peruskouluissa kymmenessä vuodessa (taulukko 1). Kun vuonna 1992 peruskouluissa opiskeli 4945 maahanmuuttajaoppilasta, vuonna 2002 heitä oli 15105. Nykyisin yhä useammalla peruskoulun oppilaalla on jokin muu äidinkieli kuin suomi tai ruotsi. Vaikka maahanmuuttajaoppilaiden määrä maassamme on Euroopan mittakaavassa vähäinen – kolme prosenttia perusopetuksen oppilaista – meilläkin on kouluja, jossa maahanmuuttajaoppilaiden määrä nousee 30–60 %. Alaikäisiä, ilman huoltajiaan tulleita turvapaikanhakijoita on vuosina 1991–2001 Suomeen saapunut 1259. Ilman huoltajaa tulleiden määrä on viime vuosina vähentynyt huomattavasti (VNS 2002).

TAULUKKO 1. Suomessa eri kouluissa olevat maahanmuuttajaoppilaat / opiskelijat

Perusopetuksessa	15400
Lukiokoulutuksessa	1820
Kansanopistojen maah.muutt.koulutus	540
Valmistava koulutus (amm.)	880
Ammatillisessa peruskoulutuksessa	4400
Aikuisten amm. lisäkoulutuksessa	810
Korkeakouluissa	4200
Ammattikorkeakouluissa	3130

Lisäksi aikuislukioissa ja kansalaisopistoissa opiskelee ulkomaan kansalaisia (OPH / 2004).

Monikulttuurinen opetustyö on opettajille usein voimia kuluttavaa ja raskasta. Monet opettajat kokevat puutteelliseksi omat tietonsa vieraista kulttuureista, he pelkäävät kieli-vaiveuksia, resurssien riittämättömyyttä, työmäärän lisääntymistä ja ajan puutetta. He kokevat vaikeiksi oppilaiden erityisjärjestelyt, ongelmat perheiden kanssa sekä työrauhahäiriöt. Kulttuurierojen mukanaan tuoma eriyttämistarve nähdään lähes poikkeuksetta hankalaksi. Opettajien kannanottoja määrittelevät pitkälti opetusjärjestelyjen onnistuminen tai niiden epäonnistuminen. (Järvelä & Raappana 1997; Miettinen & Pitkänen 1999, 27–28; Talib 1999 b; 238–239.)

Opettajien kokema muutos luokkahuoneissa ei ollut yksinomaan maahanmuuttajista johtuva, vaan muutokseen vaikutti suomalaisen yhteiskunnan taloudellinen lama, runsas työttömyys sekä pelko tukijärjestelmien ja hyvinvointivaltion pettämisestä. Tämän johdosta perheiden hajoaminen, lasten ja nuorten psykososiaalinen pahoinvointi sekä päihitteiden käyttö ja rikollisuus yleistyivät. (Talib, Löfström & Meri 2004, 13.) Talibin väitöskirjatutkimuksessa (1999b, 241) kävi ilmi, että opettajat eivät olleet saaneet peruskoulutuksessaan tarpeeksi valmiuksia kohdata maahanmuuttajaoppilaita. Opettajilta puuttuu myös valmiuksia kohdata erilaisia oppimisvaikeuksia tai oppilaan psyykkisestä tilasta johtuvia ongelmia (Talib 1999b, 245).

2.5 Erityisopetuksen ihmiskäsitys

Ihmisarvo on erityisopetuksen ihmiskäsityksen kulmakivistä kaikkein tärkein. Oppilaan tulee kokea itsensä merkityksellisenä ja tärkeänä ihmisyhteisössä (Hautamäki ym. 2001, 79). Pedagogisen lähestymistavan tavoitteena tulee olla ihmisyksilön avuttomuuden tunteen poistaminen, kun ihminen kohtaa ongelmia: ihminen saa merkityksensä ja arvonsa lopullisesti yhteisön jäsenenä (Salminen 1989, 28–30). Humanistisessa koulussa toivon perspektiivin virittämällä tulee välttää epäonnistumisen pelko. Koulussa yrittäminen, uskaltaminen ja tekeminen ovat perusteltua, vaikka kaikki ei heti onnistuisikaan. Väliaikainen epäonnistuminen on oppimisen riski, mutta sen yli voi päästä. (Rintala & Laitinen 2004, 16–17.) Ihmiskäsitykseen nivoutunut periaate on osallisuus elämään ja yhteisöön. Jokainen yksilö on paitsi oman elämänsä subjekti, myös subjekti siinä yhteisössä, jossa kasvatus tapahtuu. Ihmisen oikeuksissa on kysymys myös oikeudesta olla pieni ja heikko sekä oikeudesta epäonnistua (Linnasalo 1989, 40–43). Ideologisella tasolla segregoivaa erityisopetusta on kyseenalaistettu 1960-luvulta lähtien, mutta käytännön tasolla koulutuspoliittiset ratkaisut suomalaisessa lainsäädännössä ja hallinnossa ovat tukeneet erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden erillään kouluttamista. Erityiskasvatuksen ihmiskäsitys pohjautuu neljälle keskeiselle periaatteelle: ihmisarvolle, integriteetille, itsemääräämisoikeudelle ja osallisuudelle.

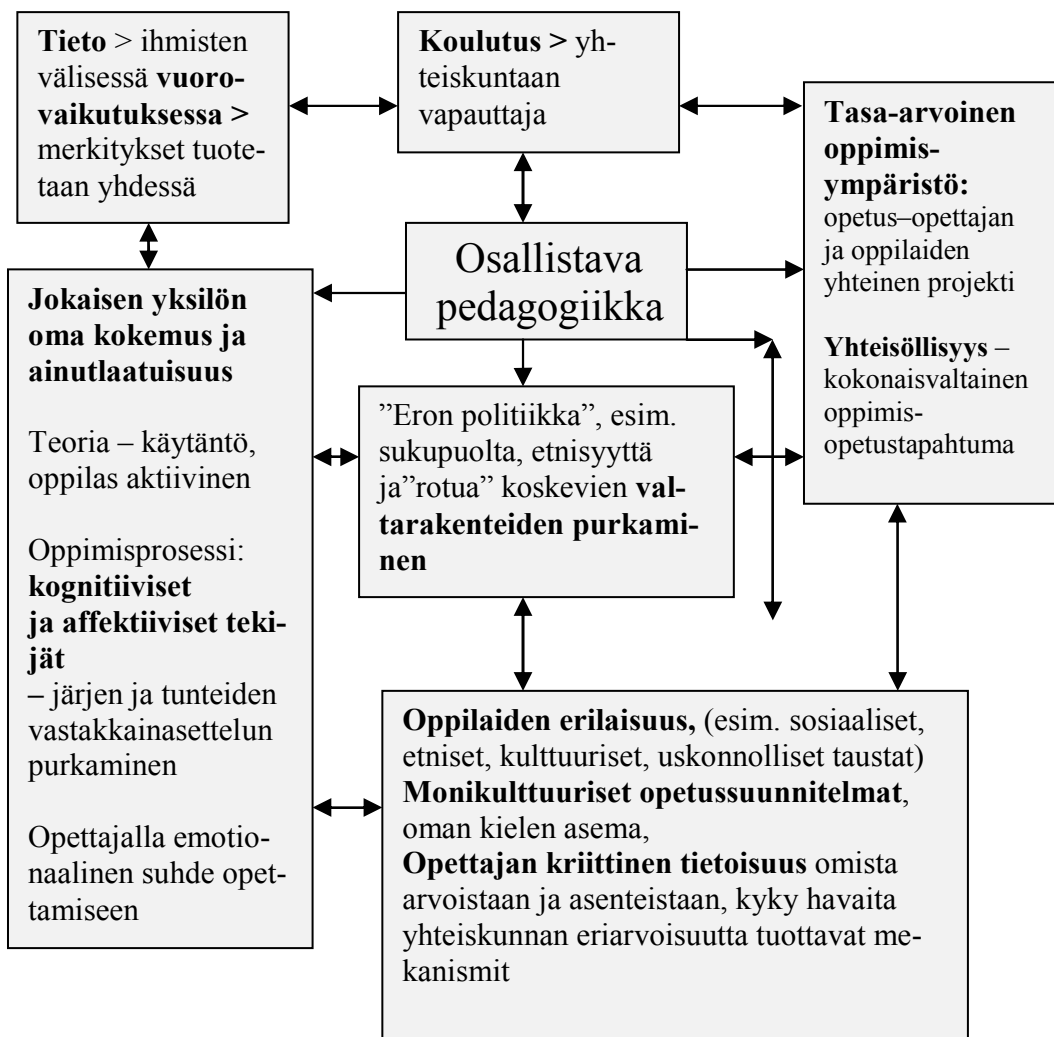
Integriteetin periaate yhdessä itsemääräämisoikeuden kanssa merkitsee, että ihmisellä on oikeus elää omaa elämäänsä ja olla aktiivisesti mukana kaikissa häntä koskevissa asioissa. Siksi yksilön suostumus ja myötävaikutus erityispedagogisia ratkaisuja tehtäessä ovat toimenpiteiden välttämättömiä edellytyksiä. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 1993, 138.) Boothin (1987, 198) mukaan integraatio kasvatuksessa ja koulutuksessa tarkoittaa prosessia, jossa kaikkien lasten ja nuorten, heidän perheidensä ja lähiyhteisön sekä opettajien osallistumista koulun opetukseen, kasvatukseen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen lisätään.

Peruskoulun kiistämätön menestys on paradoksaalisella tavalla synnyttänyt tämän hetken kipeimmät koulutuksellisen tasa-arvon epäkohdat. Sitä mukaa kun koulutus on laajentunut ja peruskoulutaso noussut, on niiden ryhmien asema, jotka eivät menesty kilpailussa, samalla huonontunut. Meillä käytännössä koko ikäluokka suorittaa peruskoulun. Ongelmalliseen asemaan on asettunut se noin viiden prosentin ryhmä, joka ei enää jatka toisella asteella. Työelämän vaatavuustason kasvaminen asettaa tämän ryhmän alttiiksi vakavalle marginaalisoitumiselle työelämässä. (Lampinen 2006, 13–18.)

Vaikka eri sosiaaliryhmiin kuuluvat oppilaat eivät koulunkäynnin alkuvaiheessa eroaisikaan toisistaan koulumenestyksessä, (todellisuudessa eroavat) eroja syntyy koulunkäynnin kuluessa (Antikainen, Rinne & Koski 2000; Brown 1987; Hurn 1993; Willis 1984). Tämän yhteyden toteaminen ja tunnustaminen eivät tarkoita, että se tulisi hyväksyä; se on maamme koulutuspoliittisten tavoitteiden vastainen. Koulutuspoliittisen päätöksen teon tueksi on syytä tuoda esiin niitä välittäviä muuttujia, jotka ovat kuntien ja koulujen, josain määrin suuralueiden keskimääräisten oppimistulosten takana. (Kuusela 2006, 137.)

2.6 Osallistava pedagogiikka–tasavertaiset oppimisympäristöt

Feministisen ja kriittisen pedagogiikan edustajat ovat olleet Suomessakin monien koulutussosiologien lisäksi haastamassa käsitystä koulutuksen puolueettomasta luonteesta. Kyseisten pedagogien lähtökohtiin kuuluu huomion kiinnittäminen erilaisiin ja erilaisista taustoista tuleviin ihmisiin ja ryhmiin. (Rekola & Vuorikoski 2006, 16.) Osallistavassa pedagogiikassa painotetaan oppijoiden erilaisuuden huomioonottamista: erot kytkeytyvät muun muassa osallistujien sosiaalisiin, etnisiin, kulttuurisiin ja uskonnollisiin taustoihin. On annettava ääni kulttuurin moninaisuuden kirjolle, mikä tarkoittaa esimerkiksi erilaiset kulttuurit huomioivia opetussuunnitelmia ja tietämyksen syventämistä eri kulttuureista. (Florence 1998, 121.)



KUVIO 3. Bell hooksia mukaillen Teaching to Transgress (Totuttujen rajojen rikkominen) -kasvatusajattelu osallistavasta pedagogiikasta (hooks 1994)

Hooksin (1994, 129–147; 1998) mukaan feministisen pedagogiikan kasvatusajattelun keskeinen viesti on, ettei koulutuksen pitäisi toimia yhteiskuntaan sopeuttajana vaan vapauttajana. Bell hooksin kehittämä opetuksellinen lähestymistapa, jota kutsutaan osallistavaksi pedagogiikaksi (engaged pedagogy), tarkoittaa, että opetus on opettajan ja oppijoiden yhteinen projekti. Tavoitteena on purkaa hierarkkisia valtasuhteita luomalla tasa-vertainen oppimisympäristö. Opettajakin on välillä oppijan roolissa. (Aittola & Suoranta 2001, 10–11; Suoranta 2003, 215–217; Torres 1998, 129–157). Hooks sijoittuu postmodernin ajattelun ja ”eron politiikkaan”, jossa tarkastellaan, miten kulttuurisissa ja yhteiskunnallisissa käytännöissä tuotetaan eroja ja luokitusjärjestelmiä. Siihen kuuluu myös esimerkiksi sukupuolta, etnisyyttä ja ”rotua” koskevien valtarakenteiden purkaminen. (hooks 1981; 1994, 10; Rantonen 2000, 204–205) Kriittisen pedagogiikan teoreetikot puhuvat sorrettujen ja alistettujen asemaan paneutumisesta ja tietoisesta ’toisen’ näkökulman huomioimisesta, millä pyritään saamaan heidän ’äänensä’ kuuluviin yhteiskunnassa (Giroux 1997; 1998). Opetustilanteissa monikulttuurisuuden huomioiminen voisi merkitä sitä, että opiskelijoiden annetaan käyttää enemmän omaa äidinkieltään tai murretaan (hooks 1994, 167–175). Vaikka hooks keskittyykin analysoimaan lähinnä etnisiä eroja, hän laajentaa monikulttuurisuuden kattamaan myös erilaiset sosiaaliluokat ja -ryhmät (Florence 1998, 119; hooks 1994, 195).

Bell hooksin feministisen pedagogiikan mukaan tasa-arvoisessa oppimisympäristössä opiskelu ei ole pelkästään rationaalista toimintaa. Osallistava pedagogiikka edellyttää järjikeskeisen kasvatus- ja opetuskäsityksen laventamista. Ihmisten tulee saada olla tuntevia, kokevia, muistavia ja rakastavia opetustilanteissakin. Tasavertaisessa oppimisympäristössä tarvitaan kaikkien luokkahuoneessa toimijoiden kokonaisvaltaista eli tiedollista, emotionaalista ja kehollista huomioimista. Hooks (1994, 198) kiinnittää huomiota vastavuoroisen oppimisen periaatteeseen, jossa kaikkien opiskelijoiden aktiivinen osallistuminen opiskeluun ja keskusteluun korostuu, mikä vahvistaa myös oppilaiden itsetuntoa. Hooks korostaa tiedon muuttuvaa ja kontekstisidonnaista luonnetta. Tieto muuttuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja sen merkitys tuotetaan yhdessä.

Hooksin mukaan tulisi kiinnittää kognitiivisten tekijöiden lisäksi huomiota aiempaa laajemmin affektiivisiin puoliin. Länsimaissa omaksuttu dualistinen vaihtoehto, jossa tunteet nähdään järjen vastakohtana, elää myös opetuskulttuurin perustana. (Florence 1998, 125.) Tunteiden yhdistäminen järkeen voi tuottaa paitsi oppimisen iloa ja intoa myös johtaa luovempiin ja rohkeampiin ajattelutapoihin ja ongelmaratkaisuihin. Nykyinen yhteiskunta heijastaa vieläkin patriarkaalista valta-asemaa, jäykkää ja hierarkkista suhdemallia opettajan ja oppilaan välillä.

Opetuskulttuurissa opettajat on perinteisesti ohjattu kantamaan neutraalin, sukupuolettoman ja etäisen ammattilaisen roolia. Ammatillisesta roolista on etua, mutta siitä voi tulla myös este aidolle kohtaamiselle ja vuorovaikutukselle, jos ammatillisuus käsitetään liian kaavamaisena. Opettajan tulisi astua esiin ihmisenä neutraalin asiantuntijaroolinsa takaa. (Vuorikoski & Törmä 2004.) Yhteisöllisyys edellyttää kaikkien opetustilanteisiin osallistujien aktiivista läsnäoloa ja yhteiseen prosessiin sitoutumista. Tasa-arvoisen oppimisyhteisön luominen edellyttää yhteisvastuuta ja siihen kytkeytyvää opiskeluryhmään ja -prosessiin sitoutumista. Se merkitsee tehokkuusajattelusta luopumista koulutuksessa, sillä

sitoutuminen ja yhteisvastuullisesti toimiva ryhmä vaatii paljon aikaa: opiskeltavien asioiden prosessointi yhdessä tarvitsee paitsi taitavaa ohjausta myös ryhmän keskinäisten suhteiden työstämistä. Hooksin rinnalla monet muut kasvatustieteilijät puhuvat tällaisesta käsityksestä ja he kokevat lisäksi, että jokaisen yksilön oma kokemus on ainutlaatuisia. (hooks 2002; Liston & Carrison 2004; Noddings 2003; Skinnari 2004; Viskari 2003) Hooks itse koki nuoruuden huonoista koulukokemuksista huolimatta koulun paikkana, jossa ajattelun ja tiedon avulla oli mahdollista tulla enemmän omaksi itsekseen (hooks 1994, 2–3).

Osallistavaa kasvatusta edistäviä lähestymistapoja ovat yhteistoiminnallinen opetus, yhteistoiminnallinen oppiminen, yhteistoiminnallinen ongelmanratkaisu, heterogeeninen ryhmäjako ja tuloksekas opetus. Lähestymistapojen ja menetelmien kehittäminen ei kuitenkaan yksistään riitä. Opettajien asenteilla on ratkaiseva vaikutus siihen, miten erilaisuus yhteisössä mielletään ja mitä sille tehdään. Mikäli erilaisuus nähdään voimavarana eikä ongelmana, viestitään koko yhteisölle muutoksen mahdollisuutta, ja tällöin erilaisuus voi olla oppimisen ja opettamisen lähtökohta. (Pekkala 2006.)

Yksittäisen oppilaan ja opettajasuhteen lisäksi tulee huomioida, että koko luokkayhteisö on täynnä erilaisia oppilaita. Oppilaat ovat erilaisia muun muassa etnisiltä ja sosiaalisilta taustoiltaan, uskonnoltaan, sukupuoleltaan, oppimiskyvyiltään ja taidoiltaan. Opettajan ammattietiikkaan sisältyy ammatin perustehtävä ja arvot sekä ammatissa tarvittavat tiedot ja taidot. Koulun rikkaus on se, että oppilaiden erilaisuuden lisäksi opettajat ovat persoonaltaan ja taustoiltaan erilaisia, mutta ammattietiikan perustana on perustehtävä ja arvot, vastuut lapsille ja lapsista sekä vanhemmille.

Feministisen ja kriittisen pedagogiikan edustajat ovat monien koulutussosiologioiden lisäksi olleet Suomessakin haastamassa käsitystä koulutuksen puolueettomasta luonteesta. Koulutuksesta puhutaan kauniin sanoin, että se on yhteiskuntakehityksen edistäjä ja mahdollisuuksien tarjoaja. Koulutus ei kuitenkaan lunasta lupauksiaan - ei ainakaan kaikille. Sekä feministisen että kriittisen pedagogiikan lähtökohtiin kuuluukin huomion kiinnittäminen erilaisiin ja erilaisista taustoista tuleviin ihmisiin ja ryhmiin. (Rekola & Vuorikoski 2006, 16–25.)

3. ERITYISOPETUS KOHTI OSALLISTAVAA KASVATUSTA

3.1 Integraation ja inklusion käsitteistä

Käsitteiden integraatio ja inklusio käytössä ilmenee jatkuvasti sekavuutta ja epämääräisyyttä erityisesti kansainvälisiä vertailuja tehtäessä. Naukkarisen (2001) mukaan tulee kiinnittää huomio käsitteiden historialliseen alkuperään niiden käyttöä arvioitaessa. Yhdysvalloissa integraatio nähdään selvästi mainstreaminginä tai lähinnä fyysisenä ympäristönä. Siihen kuuluu 1. vähiten rajoittavan ympäristön periaate, 2. oppilaan yksilöllinen kasvatusjärjestelmä ja 3. koulutukseen osallistuvien henkilöiden vastuun selkiytyminen. Pohjoismaissa, joissa integraation muodot on yritetty erottaa toisistaan, todellisen integraation (sosiaalisen ja yhteiskunnallisen integraation) ja inklusion ero on enemmän akateeminen kuin käytännöllinen. (Hautamäki ym. 2002, 187.) Integraatio erityiskasvatuksen yhteydessä tarkoittaa pyrkimystä toteuttaa erityiskasvatus mahdollisimman pitkälle yleisten kasvatuspalvelujen yhteydessä ja niihin sulautettuna niin, että koko ikäluokka käy oppivelvollisuuskoulua (Moberg 2003, 137).

Inklusio tarkoittaa ihmisoikeusliikettä, joka Yhdysvalloissa 1950-luvulla ajoi mustien ja valkoisten lasten oikeutta käydä samaa koulua, 1960–1970-luvuilla laitokseen suljettujen ihmisten oikeuksia, 1980-luvulla kehitysvammaisten lasten oikeutta koulunkäyntiin. 1990-luvulta alkaen inklusiivinen liike Yhdysvalloissa on tarkoittanut vammaisten lasten oikeutta käydä ns. lähikoulua. Näin ollen tämä ihmisoikeusliike on ensin ajanut oikeutta elää laitosten ulkopuolella, sitten oikeutta saada opetusta ja nykyään se ajaa oikeutta saada opetusta samassa sosiaalisessa yhteisössä eli lähikoulussa, missä muutkin samanikäiset lapset ovat. (Ware 1998, 21–42.) Jahnukainen & Itkonen (2006, 54) vertailevat Suomen ja Yhdysvaltojen koulutusjärjestelmiä ja koulutuspolitiikkaa. Vaikka USA on ollut vammaisten erityisoppilaiden integraation mallimaa, jako julkiseen ja yksityiseen koulutukseen sekä rahoituksen epätasainen jakautuminen vaikuttavat koulujen yleiseen eriarvoistumiseen. Suomessa taas on painotettu nimenomaan ”kaikkien koulua” koko ikäluokan yhteisenä oppivelvollisuuskouluna. Keskeisin toiminnallinen ero Suomen erityisopetuksessa on panostuksessa varhaiskuntoutuksen ja matalan kynnyksen erityiseen tukeen. Tällainen tuki on periaatteessa mahdollinen kenelle tahansa suomalaisen peruskoulun oppilaalle. Yhdysvalloissa erityiseen tukeen tarvitaan aina diagnoosi (vamman, sairaus tms.). Inklusion käsite on vallannut erityispedagogisen kentän viime vuosina. Yksiselitteistä inklusion määrittelyä ei toistaiseksi ole, mutta siihen on liitetty usein termit hyväksyminen, tasavertaisuus, yhteen kuuluminen, tuki, lähikoulu, kaikille yhteinen koulu jne. (Kuorelahti, Savolainen & Puro 2004, 3.)

Inklusiivisen kasvatuksen tarkoitus on luoda keinoja yleisopetuksen oppimisympäristön kehittämiseen sellaiseksi, että myös erityisoppilaat, maahanmuuttajaoppilaat ja muut haasteellisimmat oppilaat voisivat opiskella yhdessä muiden oppilaiden kanssa (Murto, Naukkarinen & Saloviita 2001). Koululaitoksen ja erityisopetuksen yhteydessä inklusio-termiä käytetään yleisesti synonyymeina integraatiolle. Käyttämällä inklusio-termiä erityispedagogiikan diskurssissa saadaan aikaan täydellinen käsitteellinen sotku. Erityis-

pedagogiikan ja inklusioajattelun paradigmat ovat vastakkaisia toisilleen, ja usein suomalaisessa keskustelussa nämä kaksi suuntausta on sotkettu toisiinsa. Yleisessä keskustelussa integraation väitetään lisääntyneen, vaikka Saloviidan (2006) mukaan kyseessä on vain erityisopetusstatuksen myöntäminen luokassa jo oleville oppilaille. Vaikuttimena tähän voi olla esimerkiksi taloudelliset syyt kunnille erityisoppilaista myönnettävän lisätuen houkuttelemana. (Saloviita 2006, 323.)

Ladonlahti ja Naukkarinen (2003) ovat havainneet peruskoulun käytänteitä pohtiessaan ”tavallisen” oppilaan käsitteen kaventuneen ja yhä harvemman mahtuvan siihen määritelmään. Tästä seuraa erityisopetuksen tarpeen lisääntynyt kasvu. Jos inklusiivinen ryhmä ymmärretään sellaiseksi, että kaikki erilaisiksi koetut oppilaat on koottu yhteen, on joko ymmärretty väärin tai unohdettu inklusion perusta - kaikkien oppiminen yhdessä. Mikäli erityiskasvatuksellisten tarpeiden asemasta puhutaan oppimisen ja osallistumisen esteistä ja lähdetään etsimään ratkaisuja näiden esteiden poistamiseksi, ollaan jo pitkällä kohti osallistavaa kasvatusta. (Pekkala 2006, 324.)

Perinteinen näkemys erillisestä erityisopetuksesta on saatettu kiistanalaiseksi kysymällä onko oikein, eettistä, hyväksyttävää, tehokasta ja tuloksellista tarjota erityisopetusta siten, että osa oppilaista saa opetusta omissa erilaisten ryhmissä. Erityisopetuksen integroiminen yleisopetukseen on hallinnut sekä pedagogista että koulutuspoliittista keskustelua ja viime aikoina myös päätöksentekoa. (Kuorelahti, Savolainen & Puro 2004, 3.) Nykyinen suomalainen koulu on kaukana inklusiivisesta koulusta. Jos sitä halutaan vakavasti kehittää siihen suuntaan, se tarvitsee rakenteellista ja sisällöllistä remonttia. Hyvä, kaikkia oppilaita arvostava ja oppilaiden edellytysten mukainen yksilöllinen opetus kaikille yhteisessä koulussa on niin arvokas päämäärä, että sitä kannattaa tavoitella. (Moberg 2001, 119.)

Väyrysen (2001, 21–26) mukaan koulujen kannalta keskeisintä inklusion kehittämisessä on seuraavat periaatteet:

1. Inklusio ei tarkoita sitä, että kaikkia kohdeltaisiin samalla tavalla.
2. Oppilaiden saaman tuen määrä ja laatu riippuu kontekstista.
3. Oppilaiden erilaisuus on oppimisen ja opettamisen lähtökohta. Erilaisuutta ei pidetä poikkeuksena.
4. Erilaisuus on suhteellista ja sosiaalisesti muodostettu.
5. Inklusiivisen opetussuunnitelman mallia ei ole olemassa, koska opetuksen on oltava joustavaa, mielekästä ja toteutettavissa kontekstissaan.

Naukkarisen (2001) mukaan opettajien valmius inklusiiviseen kasvatukseen kytkeytyy opettajankoulutukseen, joka vaatii tässä suhteessa uudistuksia. Tämä koskee luokanopettaja-, erityisopettaja- ja aineenopettajakoulutusta. Nykyään yleisopetus ja erityisopetus ovat uskomuksineen, rakenteineen ja käytäntöineen monin tavoin eriytyneitä.

3.2 Erityisopetuksen muodot

Erityisopetus on yleisopetusta yksilöllisempää opetusta ja se voidaan järjestää joko osa-aikaisena eli laaja-alaisena tai luokkamuotoisena oppilaan tuesta riippuen. Perusopetusta koskevan lain (628 /1998) mukaan erityisopetus on järjestettävä ensisijaisesti yleisopetuksen yhteydessä joko eriyttämällä opetusta tai käyttämällä muita tukitoimia. Lisäksi huoltajilla ja oppilaalla itsellään tulee olla mahdollisuus vaikuttaa koulun valintaan. (Ikonen & Virtanen 2003, 179.) Mikäli se ei onnistu, opetus voidaan järjestää erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa (Huhtanen 2000, 82). Erityisopetusmuodot vaihtelevat oppilaiden erityistarpeiden mukaan ja niiden taustalla olevien syiden mukaan. Oppilaiden erityistarpeiden ohella voivat siirtoon olla syynä sekä opetus että hallinnolliset kehitystekijät, kuten tarjolla olevat erityisopetuspalvelut. (Moberg 1982, 57–58.)

Luokkamuotoinen erityisopetus on opetusta, joka järjestetään yleisopetuksen koulun yhteydessä olevalla erityisluokalla tai erityiskoulussa. Perusopetuslain mukaan oppilas tulee siirtää erityisopetukseen, jos hänelle ei vammaisuuden, sairauden, kehityksessä viivästyksen tai tunne-elämän häiriön taikka muun niihin verrattavan syyn vuoksi voida antaa opetusta muuten. Erityisopetukseen siirretylle oppilaalle on laadittava henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Suunnitelma tulee laatia yhdessä lapsen huoltajan kanssa ja siihen on tarkoitus kirjata muun muassa oppilaan tarvitsemat tukitoimenpiteet sekä oppilaan henkilökohtaiset oppimistavoitteet. (Perusopetuslaki 628/1998 17§.) Erityisopetuksessa voi olla erilaajuisia erityisopetukseen erikseen hyväksytyjä oppimääriä, jossa yksilöllistetään (ent. mukautetaan) opetuksen tavoitteet ja sisällöt oppilaan edellytysten mukaisiksi. Yksilöllistäminen voi tarkoittaa koko perusopetuksen oppimäärää tai yksittäistä oppiainetta.

Valanne (2004) kuvaa opetuksen yksilöllistämistä (taulukko 2), jonka avulla oppilaan tarvitseman yksilöllistämisen eri tavat on helppo hahmottaa.

TAULUKKO 2. Opetuksen yksilöllistäminen Ikosta, Ojalaa ja Virtasta (2001) mukaillen

	Yleisopetuksen oppimäärä – ei erityisopetussiirtopäätöstä – oppimissuunnitelma	Yksilöllistetty oppimäärä – erityisopetussiirtopäätös – HOJKS
Opetussuunnitelman yksilöllistäminen	yleisopetuksen opetussuunnitelma – arviointi: yleisopetuksen opetussuunnitelman tavoitteet	– yleisopetuksen opetussuunnitelmasta johdettu yksilöllistetty oppimäärä – arviointi: HOJKS: ssa tarkennetut tavoitteet
Opetuksen yksilöllistäminen		– opetussuunnitelma – opetusmateriaali – opetusväline – tukipalvelut
Oppimisympäristön yksilöllistäminen		– paikka – lukujärjestys – ihmisten lukumäärä

Opetuksen yksilöllistämisessä on kyse opetussuunnitelman yksilöllistamisestä, opetuksen yksilöllistamisestä tai oppimisympäristön yksilöllistamisestä. Oppilas voi opiskella yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaan tai yleisopetuksen opetussuunnitelmasta johdetun yksilöllistetyn oppimäärän mukaan. Erityiskouluissa noudatetaan joko yleisopetuksen opetussuunnitelmaa ja/tai opetussuunnitelmasta johdettua yksilöllistettyä oppimäärää. Opetuksen ja oppimisympäristön yksilöllistämistä käytetään oppilaan tukena sekä yleisettä erityisopetuksessa.

Opetussuunnitelmat ovat erilaisia eri kouluissa sen mukaan, millainen oppilasjoukko kussakin koulussa on. Opetussuunnitelmaan tulee sisältyä selvitys erityisopetuksen järjestämisestä (opetushallitus 2003, § 2). Se, opiskelevatko oppilaat erilaajuisen eli yksilöllistetyn oppimäärän mukaan, ilmaistaan HOJKS: ssa. (Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma). Niin opetussuunnitelmaa kuin yksilöllisiä suunnitelmiakin laadittaessa tarvitaan paikalliseen asiantuntijuuteen perustuvaa tavoitteiden ja sisältöjen määrittelyä sekä koulu- ja luokkakohtaisia ratkaisuja. (Ikonen & Virtanen 2003, 99). Jahnukainen (2003, 255) näkee elämäntapaerollisuuden huomioimisen ja toteutumisen kunkin lapsen kasvatuksen ja opetuksen suunnittelussa ja arvioinnissa tärkeänä silloin, kun laaditaan henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevia suunnitelmia. Erityisesti koulutuksen nivelvaiheissa tulee luoda katse oppilaan kehityshistoriaan ja toisaalta seuraavaan suurempaan kehitysvaiheeseen.

Psyykinen oppimisympäristö merkitsee oppilaalle parhaimmillaan hyvinvointia tai pahimmillaan pahoinvointia. Se on kokemuksellinen tila, jossa ollaan joko ryhmän tasavertainen tai syrjäytynyt jäsen. Oppilastovereiden myönteinen palaute on tärkeä. Erilaisuus pitää oppia hyväksymään osana elämän rikkautta. (Ikonen & Virtanen 2003, 155–156.) Koulun sosiaalisen oppimisympäristön keskeinen kriteeri on oppilaiden välisen vuorovaikutuksen laatu. Opettajan tehtävänä on valita sellaiset pedagogiset lähestymistavat, jotka tukevat sosiaalista vuorovaikutusta. Yhteistoiminnallisten menetelmien käyttö on erityisen suotavaa, kun luokassa työskentelee erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Fyysinen oppimisympäristö luo pitkälti puitteet sille, mitä tehdään ja miten toimitaan. Inklusiivisessa koulussa on otettava huomioon myös erityistä tukea saavien oppilaiden tarpeet. Kognitiivisen oppimisympäristöön liittyy oppilaiden tiedollisen eli kognitiivisen kehityksen tukeminen. (Happonen 2000, 51–52.) Ikonen & Virtanen (2003, 155–156) mukaan opetuksen eriyttäminen on välttämätöntä, koska samassa luokassa työskentelee aina hyvin eritasoisia oppilaita ja jotta oppilaat voivat työskennellä saman asian parissa henkilökohtaiset oppimistavoitteet ja integraatiodidaktiikan kehittäminen on mahdollistettava (Jylhä 2000a, 5–11).

Erityisluokkasiirtojen ohella perusoikeuksien kannalta ongelmallinen seikka on oppimäärän yksilöinti. Se voi sulkea lähes kaikki ovet jatko-opintoihin, kun peruskoulun normaali oppimäärä jää suorittamatta. Oppimäärien yksilöintiä on lainsäädäntöteitse helpotettu sillä, että yksilöinti ei enää nykyisin poista yleistä jatko-opiskelukelpoisuutta, mutta se ei poissulje sitä, että oppilaitoksilla on täysi oikeus valita oppilaansa. (Saloviita 2006, 328.) Kun oppilaan oppimäärä on yksilöllistetty, on vaarana, että yksittäisen opettajan määriteltäväksi jää, mitä oppilas voi oppia, ja se puolestaan voi johtaa tavoitetason romahtami-

seen. Tämä on nähtävästi tärkeä syy siihen, miksi erityisopetuksen suhteelliset oppimistulokset ovat niin heikkoja kuin ovat. (Baker ym. 1994, 1995.)

Euroopan unionin jäsen – ja ehdokasmaiden poliittisena linjana on erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden integroiminen yleisopetuksen kouluihin ja erilaisten tukimuotojen, kuten tukihenkilöstön, materiaalin, täydennyskoulutuksen ja välineiden tarjoaminen opettajille (Mackinnon, Newbould, Zeldin & Hales 1997).

TAULUKKO 3. Osallistamista kuvaavat toimintamallit Euroopan unionin jäsenmaissa (Meijer, Soriano & Watkins 2003, 7)

Yksiväyläinen toimintamalli	Moniväyläinen toimintamalli	Kaksiväyläinen toimintamalli
Lähes kaikki oppilaat on integroitu yleisopetukseen	Yleis- ja erityisopetus (Suomi sijoittuu tähän)	Kaksi selvästi erillistä koulutusjärjestelmää
Yleisopetusta tuetaan palvelutarjottimella	Osallistamisen menetelmiä käytössä, yleis- ja erityisopetusta yhdistäviä palveluja	Erytyiskoulut ja -luokat erityisopetusta tarvitseville oppilaille

Maat voidaan jakaa kolmeen ryhmään erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden osallistamista koskevan politiikan perusteella. Ensimmäisen ryhmän maissa, joissa on yksiväyläinen toimintamalli, tavoitteena on lähes kaikkien oppilaiden integroituminen yleisopetukseen. Tällaista osallistamista tuetaan laajalla yleisopetuksen kouluille suunnatulla palvelutarjottimella. Toisen ryhmän maissa, moniväyläisessä toimintamallissa, johon Suomikin kuuluu, käytetään monia osallistamisen menetelmiä. Niissä maissa tarjotaan lukuisia yleis- ja erityisopetusjärjestelmiä yhdistäviä palveluja. Kolmannen ryhmän maissa, kaksiväyläisessä toimintamallissa, on kaksi selvästi erillistä koulutusjärjestelmää. Erityisopetusta tarvitsevat oppilaat sijoitetaan yleensä erityiskouluihin tai -luokille. Valtaosa virallisesti erityisopetuksen piiriin kuuluvista oppilaista ei tavallisesti opiskele yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti eikä yhdessä muiden ikätovereidensa kanssa. (Meijer, Soriano & Watkins 2003, 7.)

Eri maissa pyritään siirtymään psykologis-lääketeieteellisestä näkemyksestä pedagogisempaan tai vuorovaikutteisempaan suuntaan erityistarpeiden muotoa. Euroopassa erot eri maiden välillä ovat suuret, sillä joissakin maissa erillisiin kouluihin ja luokkiin sijoitettujen oppilaiden osuus on alle yksi prosentti kaikista oppilaista, toisissa osuus on jopa kuusi prosenttia. Eriytetyssä tai osallistavassa opetuksessa olevien lasten määrässä tapahtuvaa kehitystä on vaikea arvioida. Vaikka tarkkoja lukuja ei ole saatavilla, niin yleisesti voidaan sanoa, että koko Euroopan tasolla ei osallistamispyrkimyksissä ole juurikaan edistytty viimeksi kuluneiden kymmenen vuoden aikana. Erityisopetuksen hajauttaminen ja erityiskoulujen muuttaminen resurssikeskuksiksi on yleinen suuntaus ympäri Eurooppaa. (Meijer, Soriano & Watkins 2003, 14–18.)

3.3 Segregaatio–integraatio–erillisyydestä kohti yhteistä koulua

Suomalaisen perusopetuksen lähikouluajatteluun johtanutta kehitystä kuvaa Mobergin hahmottelema kaavio (taulukko 4), josta käy ilmi, että ongelman keskipisteenä ei nähdä

enää vain oppilasta. 90-luvulta lähtien on nähty, että oppilaan ympäristön ja vuorovaikutuksen muuttamisella voidaan myös ratkaista ongelmia.

TAULUKKO 4. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatiota koskevan ajattelun kehittyminen Mobergin (2001) mukaan

Keskeinen piirre	Erillisen erityisopetuksen kausi (1960-luku)	Vähiten rajoittavan ympäristön kausi (60- ja 70-lukujen vaihde ja 80-luku)	Yhteisen koulun tavoittelu (90-luvusta lähtien)
Kohdehenkilö	Poikkeava oppilas	Erityisopetusta tarvitseva oppilas	Oppilas
Ongelman sijainti	Oppilaassa	Oppilaassa ja ympäristössä	Ympäristössä ja vuorovaikutuksessa
Kasvatusta koskeva malli	Biomedikaalinen hoito	Behavioraalinen kasvatusohjelma	Yksilöllinen konstruktiiivinen opetus
Tyypillinen oppimisympäristö	Eryityskoulu, erityisluokka	Vähiten rajoittava oppimisympäristö vaihtoehtojen jatkumosta	Tavallinen koulu, tavallinen luokka
Tavoite	Kontrolli, hoito	Käyttäytymisen parantaminen	Ympäristön ja asenteiden muuttaminen

Painopisteen muuttuminen oppilaasta oppimisympäristön muokkaamiseen on saanut aikaan sen, että erityisopetus ei enää ensisijaisesti ole erillistä, paikkaan sidottua erityisopetusta, vaan opetuksen yksilöllistämistä. Mobergin (2001) mukaan 1960-lukua leimasi erillisen erityisopetuksen kausi, jossa oppilas nähtiin poikkeavana ja ongelmaisena, hänelle suunniteltiin biomedikaalista hoitoa ja hänen opetuksensa tapahtui yleensä erityiskoulussa tai erityisluokalla. Yksittäisille oppilaille tehtiin erilaisia hoito- ja kuntoutussuunnitelmia. Tällöin lähtökohtana oli tavallisen luokan vapauttaminen häiritsevistä oppilaista ja luokista muodostuikin pahantapaisten ja heikkolahjaisten oppilaiden sekaluokkia. Heikkokykysten ja vammaisten oppilaiden opetus organioitiin muista oppilaista erillisiksi toiminoiksi. (Kivirauma 1987, 201.) 1960–1970-luvun vaihteessa ja 80-luvulla nimike muuttui erityistä tukea tarvitsevaksi oppilaaksi ja ongelman sijainti nähtiin sekä oppilaassa että ympäristössä. Kasvatuksessa noudatettiin behavioraalista kasvatusohjelmaa.

Normaalisaaion mukaan henkilöllä nähtiin olevan oikeus olla erilainen ja hänen mahdollisuuksiaan opiskella yleisopetuksen väylien mukaan erityiskoulujen- ja luokkien ohella lisättiin ja tuettiin. Yhteisen koulun tavoittelu on noussut esiin 1990-luvulla yleiseurooppalaisen mallin mukaan. Sen mukaan ongelma on enemmänkin ympäristössä ja vuorovaikutuksessa kuin oppilaassa itsessään. Oppilas tarvitsee koulussa selviytymiseen yksilöllistä konstruktiiivista opetusta ja opiskelu tapahtuu tavallisessa koulussa ja tavallisessa luokassa. Jotta kouluympäristö ja perinteinen koulukulttuuri pystyvät kohtaamaan ja vastaamaan erilaisten oppilaiden kasvatuksesta ja opetuksesta, tarvitaan ympäristön ja asenteiden muuttamista, opettajankoulutuksen kehittämistä ja työssä olevien opettajien täydennyskoulutusta.

Historiallis-sosiologisessa kuvauksessa on erotettu viisi eri aikakautta sen mukaan, miten poikkeaviin on suhtauduttu: tuhoaminen, eristäminen, turvakotiin sijoittaminen, segregaatio, integraatio (Ihatsu 1995, 10–11). Poikkeavuuden lähestymistapoja olivat psykologislääketieteellinen näkökulma ja pedagoginen näkökulma. Ensimmäisessä näkökulmassa korostuu sairaus ja siitä johtuva poikkeava käyttäytyminen, kun taas pedagogisessa lähestymistavassa painottuvat kasvatukselliset ja opetukselliset erityistarpeet ja kokonaiskuntoutus. (Salminen 1989, 25–29.) Poikkeavuudessa ei sinänsä ole mitään ”poikkeavaa”, vaan se on yhteiskunnan normaalitila (Durkheim 1982, 14). Kivirauman (2003, 208) mukaan yhteiskunnan vahvat ryhmät (kriteerinä sosiaaliluokka, ikä, rotu, kansallisuus, ammatti, sukupuoli) voivat pakottaa toiset ryhmät hyväksymään omat poikkeavuustilansa.

Suomessa vuosina 1972–77 toteutettu yhtenäiskoulujärjestelmä merkitsi ajattelutavan muutosta. Koulutuksen avulla haluttiin edistää yhteiskunnallista, alueellista ja sukupuolten välistä tasa-arvoa. Yhtenäiskoulu merkitsi koko ikäluokan opettamisen ohella erityisopetuksen ja normaaliopetuksen lähentämistä toisiinsa. (Kivirauma, Rinne & Klemelä 2004, 14–15.)

Nirjen (1985, 65–68) mukaan normalisaatio perustuu humanistiselle, tasa-arvon arvope rustalle korostaen valinnanvapautta ja oikeutta itse määrätä omaan elämään kuuluvista kysymyksistä. Normaalisatio painottaa yksilöllisyyden kunnioitusta ja henkilön oikeutta olla erilainen. Kun aikaisemmin uskottiin, että paras tapa auttaa poikkeavia oppilaita oli heidän erottamisensa muista ja kokoaminen yhteen joko erityiskouluun tai -luokkaan, niin nyt uskotaan siihen, että jokainen voisi saada opetusta yleisopetuksen yhteydessä yhdessä ikätoveriensa kanssa. Nyt elämme ”yhteisen koulun tavoittelun kautta” Euroopassa (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 181–187). Yleinen ajattelukulku koulutuksellista integraatiota suositeltaessa on ollut se, että kaikkien oppilaiden opettaminen yhdessä (fyysinen integraatio) synnyttää yhteistoimintaa ja yhteistyötä (toiminnallinen integraatio), mikä edesauttaa kaikkien osallistujien kehittymistä, toisten hyväksymistä ja myönteisten sosiaalisten suhteiden syntymistä (psykologinen ja sosiaalinen integraatio) ja luo pohjaa myöhemmälle koulun jälkeiselle ihmisten tasa-arvolle kaikille yhteisessä yhteisössä (yhteiskunnallinen integraatio). (Moberg 1996, 121.)

Integraatio-käsitettä on kritisoitu siksi, että se edustaa välivaihetta. Se viittaa siihen, että jotkut oppilaat on jo jätetty ulkopuolelle ja heidät otetaan myöhemmin mukaan, esimerkiksi kulttuuristen vähemmistöjen oppilaat. Oppilas saattaa myös leimaantua ollessaan luokassaan ”integroitunut oppilas” jolloin oppilaan erilaisuus muutetaan poikkeavuudeksi terminologian kautta (Moberg 1994, 27; Kivirauma, Rinne & Klemelä 2004, 18). Yhdysvalloissa lapsen oppimisvaikeudet eivät ole esteenä tavalliseen luokkaan sijoittamisessa (Deiner 1983; Hewett & Forness 1984, 309, 315–316; Ihatsu 1981, 41; Moberg & Ikonen 1980, 45). Kasvatusongelmien liiallista medikalisoitua ja psykologisoitua on Suomessakin alettu tarkastella kriittisesti (esim. Kivirauma 1998; Saloviita 1998; Vehkakoski 1998; Määttä 1999). Erityisopetuksessa tulisi sisältöjen, menetelmien ja opetusjärjestelyjen soveltamisella huomioida opettavan yksilölliset erityispiirteet (Fadjukoff & Pirttimaa 1991).

Erytisyopetuksen kriittinen tarkastelu on johtanut paitsi uudenlaisiin ihmisten erilaisuutta koskeviin näkemyksiin myös esitettyjen perusolettamusten purkaamiseen. Skrticin (1997, 51) mukaan poikkeavuus voidaan määritellä ja osoittaa osaksi sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Erytiskasvatuksen käyttämät luokittelukategoriat, kuten poikkeavuus- ja vammakategoriat yleensäkin, sisältävät paitsi objektiivista tietoa ihmisistä myös ihmisryhmiä koskevia subjektiivisia tulkintoja, ajattelutapoja ja ylimääräisiä merkityksiä. Yhteistä poikkeaville on niihin kohdistettu yhteinen leima, ei teon syyt tai persoonalliset ominaisuudet, jotka saattavat vaihdella tapauksesta toiseen. Julkisesti annettu leima on pysyvämpi, kun taas yksityisesti annettun voi unohtaa. Oppilasta tulee häirikkö ja kiusankappale ja pieninkin epäilyttävä merkki voidaan tulkita osoitukseksi vakavasta ongelmas- ta. Lopulta normaalioppilaana oleminen ei tahdo onnistua ja oppilas hakeutuu toisten samalla tavalla kohdeltujen joukkoon - poikkeavaan alakulttuuriin. (Furlong 1985, 128–132.)

Pohjola (1999, 119) havainnollistaa riskimäärittelyä asiakastyössä lasten ja perheiden kanssa. Diagnostisessa ajattelussa lapsen asiakkuus paikantuu ongelma- tai oirenimikkeen mukaan, jolloin lasta kuvataan vaikka autistisena lapsena tai jonkin sellaisen piirteen mukaan, joka kuvaa lasta kokonaisuudessaan, kuten esimerkiksi aggressiivisuus. Lapselle voidaan laatia myös ennuste, jossa hänen mahdollisuutensa arvioidaan ja tulkitaan etukäteen. Pohjola esittää edellisille tulkinnoille vaihtoehdoisen tavan ymmärtää lasta toimivana subjektiivina, ajattelevana ja tahtovana yksilönä, joka on tasavertainen toimija omassa asiassaan.

Riskitekijöiden ohella tutkitaan paljon myös niitä tekijöitä, jotka auttavat lapsia ja nuoria ongelmaisissa elämäntilanteissa. Joustava selviytyminen merkitsee selviytymistä riskiolosuhteista tai vaikeuksista huolimatta. Lapsi voi selviytyä monilla tavoin haavoittaviksi arvioiduissa olosuhteissa. (Rutter 1985; Rönkä 1992.) Erytiskasvatuksen perusolettamukset ovat päätyneet loogiseen kehään määritellessään poikkeavuutta: oppilaan poikkeavuus määritellään opetuksen poikkeavuudella ja päinvastoin. Kehämäisyys vaikuttaa alkeelliselta virheeltä, mutta todellisuudessa se on normatiivisen legimitaatiotarinan varsinainen ydinoivallus. (Murto, Naukkarinen, Saloviita 2001, 144–147.)

Ripatin (1988, 85) mukaan pakolaisopetuksessa voidaan erottaa kaksi erillistä periaatetta: normaalisuus- sekä huoltoperiaate. Normaalisuusperiaatteen mukaan pakolaisten koulutusta ei käsitellä erityiskysymyksenä, vaan pakolaisopetus pyritään järjestämään normaaleja jo olemassa olevia väyliä pitkin. Toisaalta huoltoperiaatteen mukaan on olemassa myös erityistoimia, joilla oppilas ”autetaan alkuun”.

Erlaisissa tutkimuksissa ei ole saatu näyttöä siitä, että opetus erityisluokalla tuottaisi parempia tuloksia kuin samojen oppilaiden opettaminen yleisopetuksen luokilla. Näyttöjen puute koskee sekä oppimistuloksia että yleistä sopeutumista, ulottuu esikoulusta ylimmille luokille asti ja koskee kaikkia diagnoosisiryhmiä. (Baker, Wang & Wahlberg 1994; 1995.) Maahanmuuttajien kohdalla segregatiosta eli eristämisestä on kyse silloin, kun enemmistökulttuurin jäsenet ajavat esimerkiksi poliitiikallaan vähemmistöä toisarvoiseen asemaan koulutuksen, työn ja yhteiskunnallisen aseman suhteen (Berry et al. 1987, 491–511). Erytispedagogiikan itseymmärryksen mukaan erityisopetus on tehok-

kainta mahdollista opetusta erityisoppilaille ja erityisopetus on siksi rationaalinen osa koulujärjestelmää. Perinteinen selitys erityisopetukselle on myös hyvää tarkoittava, sillä sen mukaan erityisopetussiirroissa ajatellaan oppilaan parasta, hänen etuaan. Kyse on positiivisesta erilliskohtelusta. (Saloviita 2006, 329.) Saloviidan (2006) mukaan individualistisessa näkemyksessä lähdetään yksilön patologian kautta hakemaan ratkaisua henkilöä kuntouttamalla tai erityisopetussiirtojärjestelyillä, kun sen sijaan rakenteellisen näkökulman kautta haetaan toimivia ratkaisuja ympäristöä ja toimintatapoja muuttamalla, jolloin oppilas ei jää ulkopuolelle.

Erillisiä kouluympäristöjä alettiin pitää Yhdysvalloissa yhä useammin diskriminoivana ja sosiaalista syrjäytymistä edistävänä. Näin integraatiolle on syntynyt moraalinen perusta (Crockett & Kauffman 1999). 1960-luvun lopulla Yhdysvalloissa voimistunut ihmisoikeusliike vaati kaikille vähemmistöille samoja oikeuksia kuin valtaväestönä oleville valkoisille protestanteille. Tällöin aika vaati myös erityisopetuksen uudelleen arviointia, olihan suuri osa oppilaista vähemmistökulttuurien edustajia. Vammaisvähemmistöryhmän lisäksi erityisopetuksen ongelmana oli vähemmistökulttuureja edustavien lasten yliedustus. (Deno 1970; Dunn 1968; Hallahan, Kaufman 1994; MacMillan, Semmel & Gerber 1994.)

3.4 Moniarvoisen koulun vahvuuksia

Suomalaisen koulutuspolitiikan virallinen tavoite on integraatio, jolla pyritään kulttuuriin pluralismiin, moniarvoisuuteen ja kotoutumiseen. Tässä tehtävässä koulutuksella on yleisesti tunnustettu ja merkittävä asema. Koko kansan tavoitettava koulutusjärjestelmä on tehokas tapa levittää kulttuuriarvoja. Nuorten monikulttuuristuva arki on suomalaisen koulun suurimpia nykyhaasteita. Suomen koululainsäädäntö lähtee ajatuksesta, että jokaisella on oikeus käydä koulua lähiympäristössään. (Biklen 2001, 57–68; Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 99.)

Koulutuksen tasa-arvoisuus on jatkuvasti tärkeä yhteiskunnallinen puheenaihe. Tämä on johtanut myös erityisopetuksen uudelleen arvioimiseen. Dyson (1999) erottaa muun muassa seuraavat ”diskurssiot” inklusiota koskevassa keskustelussa: 1. Yleisopetuksen vaatimus kaikkien lasten tasavertaisesta oikeudesta yhdenmukaiseen kohteluun, 2. Opetuksen tehokkuus; onko yhteisopetus tehokkaampi vai tehottomampi opetustapa kuin lasten erillään opettaminen, ja millaiset vaikutukset kyseisillä opetustavoilla on toisaalta ”erityisoppilaiden” ja toisaalta ”tavallisten oppilaiden” oppimiseen ja kehitykseen. (Murto, Naukkarinen & Saloviita 2001.)

Integraatiossa on kysymys ympäristön muutoksesta niin, että normaalit erot ihmisten välillä hyväksyttäisiin normaaleiksi. Tässä mielessä integraatio merkitsee haastavaa tarvetta uudistaa normaalia opetusta (Emanuelsson 2001, 127). Purasen (1995, 2–5) mukaan integraation maailma on rinnakkaismaailma, josta silloin tällöin pitäydytään muuhun maailmaan, mutta inklusiossa maailma on tässä ja nyt ja sen sisällä ovat kaikki vammaan, rotuun tai muuhun erilaisuuteen katsomatta. Inklusiivisessa koulussa oppilaan yksilölliset tavoitteet mukautetaan koulun opetusjärjestelmään ja jokaiseen elämään. Läh-
tökohtana on, että kaikki oppivat ja ikätoverit oppivat toisiltaan. Tavallisissa luokissa on

koulutettava oppilaita erilaisuuden hyväksymiseen; se on otettava mukaan lukujärjestykseen ja opetussuunnitelmaan (Sailor, Gerry & Wilson 1990).

Inklusiivisen koulun ja kasvatusjärjestelmän kehittäminen tarvitsee toteutuakseen 1. kulttuurin 2. koulutuspolitiikan ja 3. käytännön tason mukanaoloa (Booth & Ainscow 2000). Hongiston (2001) mukaan suomalaisessa koululaitoksessa on aivan liian paljon totuttu erityisten asioiden erityiseen käsittelyyn eli erilaisuus on useimmiten saanut erityistä ja erillistä käsittelyä, mikä on jarruttanut integraatiotoimintaa, jota tarvitaan maahanmuuttajaoppilaankin koulunkäynnin tukemisessa yleisopetuksessa. (Hongisto 2001, 75–76.)

Yhdysvalloissa 1994 tehdyn tutkimuksen mukaan perinteisessä luokassa työskentelevät opettajat suhtautuivat huomattavasti kielteisemmin lievästi vammaisten oppilaiden integroimiseen yleisopetukseen kuin vastaavasti inklusiivisten luokkien opettajat, jossa luokanopettaja ja erityisopettaja toteuttivat samanaikaisopetusta. Kielteisesti suhtautuvat opettajat perustelivat kantaansa sillä, että erityistä tukea tarvitsevan oppilaan yksilölliset tarpeet eivät tule riittävästi huomioiduksi yleisopetusryhmässä, heillä ei ole riittävästi sopivia opetusohjelmia, luokkakoko on liian suuri ja ympäristö häiritsevä ja liikavirikkeinen. (Minke, Bear, Deemer & Griffin 1996, 152.) Samanaikaisesti työskentelevillä opettajilla oli vastaavasti erittäin positiivisia kokemuksia inklusiivisesta luokasta. Heidän mielestään erityisoppilaat kehittyivät yksilöllisten opetussuunnitelmien mukaan ja erityisesti oppilaiden sosiaaliset taidot lisääntyivät sekä itsetunto parani. Opettajat käyttivät opetuksessaan paljon team-työskentelyä. (Minke ym. 1996, 152.)

3.5 Erityisopetuksen kaksoisjärjestelmämalli

”Yksilön hyvää” tarkoittavan politiikan toteuttamisella on Suomeen luotu parissa vuosikymmenessä eräänlainen rinnakkaiskoulujärjestelmä, joka on täysin vastoin yhtenäisen, tasa-arvoisen perusopetuksen henkeä. Vaikka nykyinen lainsäädäntömme ei tunne luokitteluja, oppilaita ryhmitellään yhä kuntatasolla perinteisen luokittelun mukaisesti ja opettajat päteväytyvät ja erikoistuvat oppilasryhmien erityistarpeiden mukaan. Yleisopetus ja erityisopetus ovat eriytyneet Suomessa omiksi järjestelmikseen. (Naukkarinen 2001, 346–347.) Erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhdistäminen vaatii koko kouluopetuksen rakenteellista ja pedagogista uudistumista (Murto, Naukkarinen & Saloviita 2001, 7–8). Yksi merkittävä koulutuksellinen muutos erityisopettajakoulutuksessa on ollut se, että erillisten erityisopettajien kullekin osa-alueelle ”räätälöidyt” opetussuunnitelmat lakkautettiin vuonna 1995 (Holopainen, Luokola & Niemelä 2003, 65).

Opettajankoulutukseen kuuluva erityispedagoginen opetus on pääsääntöisesti niin suppeaa, että opettajaksi valmistuva on saanut siitä lähinnä argumentit oman asiantuntemuksensa riittämättömyyden perustelemiseen ja oppilaan siirtämiseen yksilöopetukseen tai pienryhmään (Pekkala 2006, 324). Luokanopettaja-, aineenopettaja- ja erityisopettajakoulutus ovat kaikki toisistaan erillään olevia koulutuksia. Jos lähdetään ajatuksesta, että erilaisuus on voimavara ja rikkaus, jota voimme hyödyntää, ei tarvita mitään erityistä maailmaa. Silloin hyväksymme maailman, jossa kaikkien on tultava toimeen toisten kanssa. Silloin ei tarvita erityispedagogiikkaa vaan tarvitaan hyvää pedagogiikkaa, hyvää kasvatusta ja

lujaa asiantuntemusta. Koulu ottaa silloin huomioon oppilaiden moninaisuuden, muuttaa toimintakulttuuria, toimintatapojaan ja käytäntöjään niin, että se kykenee ottamaan oppilaat sellaisina kuin he ovat ja edesauttaa kaikissa toiminnoissaan toisten kunnioittamista ja huomioon ottamista. (Pekkala 2006, 325.)

TAULUKKO 5. Erityisopetuksen kaksoisjärjestelmämalli Kivirauman (2006) mukaan

Kaksoisjärjestelmä	
Säilyttävät tekijät	Avaavat tekijät
Historian painolasti	Oikeudenmukaisuus
Professiot	Resurssit
Koulu organisaationa	Vammaisliikkeet
Psykomedikaalinen malli	Sosiaalinen malli
Koulutus kilpailuna	Vanhemmat
	Koulutuspolitiikka kunnallisena politiikkana

Kivirauman (2006) mukaan erityisopetuksen kaksoisjärjestelmässä erottuvat rakenteita avaavat tekijät ja rakenteita säilyttävät tekijät. Säilyttävinä tekijöinä Kivirauma näkee erillään opettamisen pitkän perinteen, johon on totuttu niin erityis- kuin yleisopetuksessakin (kaikkien etu). Erillään olo lähtee jo yliopiston rakenteista: kasvatustiede ja erityispedagogiikka edustavat omia tieteenhaarojaan. Erityisopetus toimii yleisopetuksen ”turvaventtiilinä”. Järjestelmän rakenteista, ”mielen tiloista” sekä kulloinkin vallalla olevista suuntauksista riippuu, kenet hyväksymme joukkoomme.

Koulu organisaationa edustaa byrokraattista rationaalisuutta. Kilpailu- ja markkinayhteiskunta pyrkii tehokkuuteen, jossa heikommat oppilaat eivät pärjää. Akateemisuuden aste, koulun eetos ja opettajien asenteet vaikuttavat säilyttävään suuntaan. Erilaiset professiot muun muassa opettajaryhmien saavutetut edut, erityisopettajakulttuurit (miesten erityisluokat, naisten klinikat), hallinnon vahva autonomia ja managerialismi, ovat etuja, joista ei luovuta. Integraatio- ja inklusiiokehitys on nähty uhkana erityisopettajaprofessiolle ja sen edustamalle erityisosaamiselle. (Kivirauma 1998; Saloviita 1998.)

Koulujen välinen kilpailu, kilpailu oppilaista, resursseista, maineesta ja lisäksi erilaiset tehokkuus- ja laatudiskurssit, ranking-listat ja julkisuus vaikeuttavat koulun toimintaa ja asettavat koulut eriarvoiseen asemaan, (ranking -listojen tekijöitä ei kiinnosta, mikä koulu on saavuttanut parhaat tulokset järjestämällä korkealaatuista erityisopetusta). Se antaa aihetta pohtia koko yhtenäiskoulujärjestelmämme tulevaisuutta, mikä on taannut kaikille oppilaille opiskelumahdollisuuden ja jonka oppimistulokset ovat herättäneet huomiota laajasti maamme rajojen ulkopuolellakin. Psykomedikaalisissa mallissa ongelmien syy nähdään yksittäisessä oppilaassa eikä esimerkiksi oppimisympäristössä tai yhteiskunnallisissa ilmiöissä. Erilaiset uudet luokitukset ohjaavat erillään opettamisen suuntaan.

Rakenteita avaavina tekijöinä Kivirauma (2006) näkee vanhempien (myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden) entistä aktiivisemmän roolin muun muassa lapsensa kouluvalinnoissa; vanhemmilla on subjektiivinen oikeus valita lapsensa koulu paikka ja -muoto. Toisaalta vanhempien aktiivisuudessa on eroja. Lisääntyneestä aktiivisuudesta kertoo

Turun yliopistossa tehty, Länsi-Suomen aluetta koskeva pro gradu -tutkimus (Kaskimäki, 2006), jonka mukaan vanhempien valitukset erityisopetussiirto- ja erityiskoulusijoitus päätöksistä ovat lisääntyneet viime vuosien aikana. Suomessa oikeuslaitoksen rooli päätöksissä on vielä ollut minimaalinen, mutta jatkossa sen asema saattaa nousta. Koulutus kunnallisena politiikkana on uudistunut siten, että resurssien jako ei ole enää korvamerkittyä rahaa. Riippuu kunnan poliittisesta päätöksenteosta, mihin rahat suunnataan ja mitä pidetään tärkeänä. Erityisopetus koulu- ja luokkamutoisena on kallista. Toisaalta ryhmäkokoja suurennetaan ja pienten koulujen asema on vaakalaudalla. (Kivirauma, 2006.)

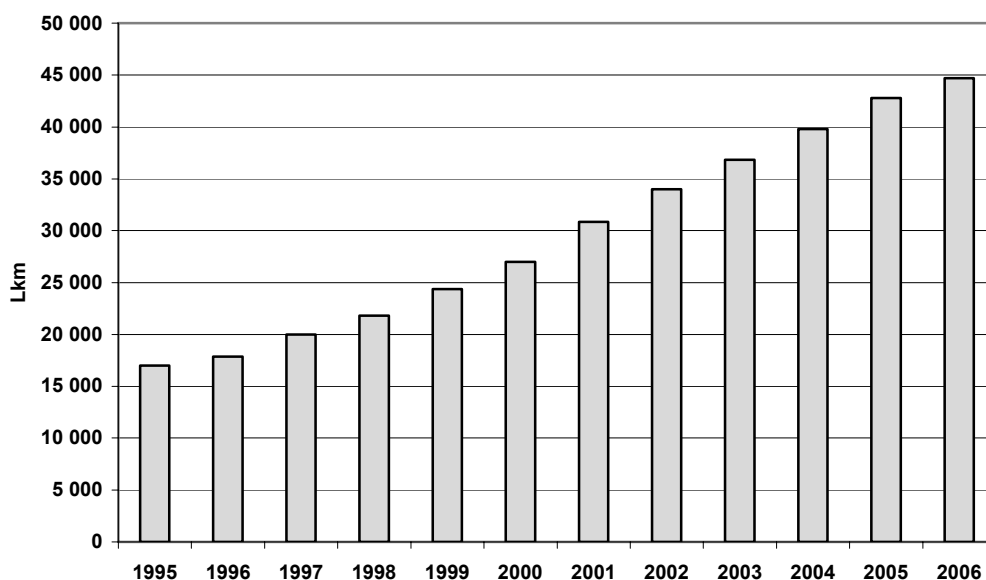
Vammais- ja vähemmistöliikkeet eivät ole kovin aktiivisia Suomessa, toisaalta hyvinvointivaltion tehtävien siirto yksityissektorille on vahvistanut vähemmistöliikkeitä. Maa-hanmuuttajat uutena ryhmänä on tuonut isommille kunnille myös koulutuspoliittisen haasteen. Jokaisella kansalaisella on oikeus opetussuunnitelmien mukaan yhdessä oppimiseen. Yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuusvaatimus tasa-arvoisesta koulutuksesta on jo pitkään liitetty sukupuoleen, sosiaaliseen taustaan sekä kielellisten ja rodullisten vähemmistöjen koulutukseen, mutta vasta viime aikoina vammaisten lasten koulutukseen. Osasyynä pidetään lääketieteellistä poikkeavuuden hahmottamistapaa, joka edellyttää yksilöön kohdistettavia toimenpiteitä ja erillisjärjestelmiä. Sosiaalisen mallin mukaan yksilöä vammauttavat tekijät löytyvät ympäristön rakenteista, toimintatavoista ja kielellisistä käytänteistä. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhdistäminen vaatii koko kouluopetuksen rakenteellista ja pedagogista uudistumista. (Murto, Naukkarinen & Saloviita 2001, 7–8.)

Pohjoismaissa lainsäädäntö ja opetussuunnitelmat määrittelevät erityisoppilaan aseman ja oikeudet. Erityisen tuen tarve on Ruotsissa lisääntynyt erityisesti pojilla ja osalla maa-hanmuuttajista. Islannissa koululaki turvaa erityistukea oppilaalle, jolla on emotionaalisen, sosiaalisen tai toiminnallisen tuen tarve. Kaikki erityisluokat on virallisesti lakkautettu, mutta monissa kouluissa on ns. erityispedagoginen keskus, jossa tukea tarvitsevat saavat opetusta muun muassa avustavalta erityispedagogilta. Vanhemmat haluaisivat pitää erityiskoulut, koska yleisopetuksen kouluun ei luoteta. Opettajat kokevat itsekin, että ryhmäkoot ovat liian suuret, jotta yksilöllinen opetus olisi mahdollista. Opettajat eivät ole saaneet koulutusta erityispedagogiikassa. (Gilbert & Hart 1990; Meijer et al 2003.)

Norjassa opetuksessa lähtökohtana on inklusio: tuki annetaan yleisopetuksen yhteydessä eikä ketään erotella (erityisyydestä ei puhuta!) Yhteisessä koulussa lähtökohta on, että jokainen tarvitsee tukea ja opetus tukee kaikkia. Koululta edellytetään tehokkaampaa opetuksen eriyttämistä (diffrensiert opplaerning) ja yhteistyötä. Kouluilla kehitetään erityistukea ja luodaan malleja ”eriytettyä opetusta” sekä mukautettua opetusta varten. Tanskassa laki takaa oppilaalle oikeuden saada opetusta omien edellytystensä mukaisesti. Oppilaalla on myös oikeus saada erityistukea ja erityisopettajan antamaa ohjausta, mikäli hän sitä tarvitsee. Opetus on Tanskassakin inklusiivista: konkreettista ja pienissä ryhmissä tapahtuvaa. Tanskassa on myös erityisluokkia ja -kouluja. Erityistuki annetaan yleisimmin normaaliluokan opetuksen yhteydessä. (Gilbert & Hart 1990; Meijer et al 2003.)

3.6 Erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden määrällinen kasvu

Erityisopetukseen siirrettyjen peruskoululaisten määrä on kasvanut viimeisen kymmenen vuoden aikana puolella. Tilastokeskuksen mukaan syksyllä 2006 siirtopäätöksen saaneita oppilaita oli lähes 45 000 eli 7,7 % kaikista oppilaista. Osa-aikaisessa erityisopetuksessa olevia oppilaita oli lukuvuonna 2003–2004 yli 21 % (126 000). Erityisopetusta saavista kaksi kolmesta oli poikia.



KUVIO 4. Erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden määrä peruskoulun koko oppilasmäärästä 1995–2006

Erityisopetus näyttää kasvaneen samanaikaisesti, kun kunnat ovat tehneet suuria leikkauksia. Tilastot eivät kerro, mikä yhteys näillä on, mutta lienee selvää, että pienentyneet resurssit lisäävät erityisopetuksen tarvetta. Erityisopetuksen tuen tarve on selvästi annetun tuen määrää suurempi. Tuen tarpeessa olevien oppilaiden määrä kasvaa nopeammin kuin tarpeeseen kyetään vastaamaan. Erityisoppilaista 40 % sai opetuksen peruskoulujen yleisopetuksen yhteydessä, kolmannes peruskoulujen erityisryhmissä ja 27 % erityiskoulujen erityisluokilla. Erityisopetuksen järjestäminen yleisopetuksen yhteydessä on yleistyntynyt. Vuosi vuodelta lisääntyvä erityisoppilaiden osuus antaa aiheen pohtia, käytetäänkö erityisopetuksen resurssit parhaalla mahdollisella tavalla. (Kuusela 2006, 135.)

Erityisopetuksen voimakkaalle kasvulle on esitetty lisäksi seuraavia syitä:

- oppilaalla on lakisääteinen oikeus oppilashuollon ja erityisopetuksen tukeen
- opetuksen yksilöllistäminen on nyt mahdollista myös yleisopetuksessa eikä pelkästään erityisluokilla

- asenteet erityisopetusta kohtaan ovat muuttuneet myönteisimmiksi
- diagnosointi on helpottunut erityispedagogisen tietotaidon kasvun myötä
- tuen tarve todetaan varhain
- oppilaita autetaan oppiaineista vapauttamisen sijasta
- lapset ovat yhä rauhattomampia ja keskittymiskyvyttömämpiä
- taloudellinen lama ja työttömyys tuovat ongelmia–vanhempien kasvatusvastuu on heikentynyt ja oppilaiden pahoinvointi on lisääntynyt (20 % oppilaista on psyykkisen tuen tarpeessa)
- opetusryhmät ovat suuria ja joukossa on erilaisia oppilaita
- opetus suunnitelmien tavoitetaso on niin korkea, että yhä useampi putoaa kerkasta.

(Rintala 2005, 9–11.) Erityisen tuen tarpeen kasvun pysäyttämiseksi tarvitaan yleisopetuksessa ennaltaehkäiseviä toimia.

Erityisopetuksen lisääntymiseen ei ole yhtä selkeää selitystä. Kehitystä ja oppimista koskeva tieto on tuonut uusia menetelmiä ja keinoja, joilla oppilaita voidaan auttaa. Lasten levottomuus on opettajien mukaan kasvanut. Opetusryhmät ovat entistä vaikeammin hallittavissa, koska niissä on monenlaisia tuen tarvisijoita. Opettajien peruskoulutuksen antamat eväät erilaisten oppilaiden kohtaamiseen ovat puutteelliset, ja siksi sekä vanhemmat että opettajat kohdistavat runsaasti toiveita erityisopetuksen järjestämiseen. Opettajankoulutusta tulisi parantaa ja täydennyskoulutusta tulisi lisätä. Lievemmat oppimiseen ja /tai sosioemotionaaliseen kehitykseen liittyvät pulmat saattavat olla ratkaistavissa, mikäli ongelmiin puututaan heti ja laaditaan oppilaalle oppimissuunnitelma menettelytavoista luottamusta ja keskinäistä kunnioitusta tukevassa ilmapiirissä. Oppimissuunnitelman tarkoituksena on selkeyttää ja jäsentää oppilaan koulunkäynnin tai oppimisen tilannetta. (Tilus 2004, 11.)

Erityiskoulujen oppilasmäärän kasvun myötä maahanmuuttajaoppilaiden osuus erityisopetuksessa on myös lisääntynyt viime vuosien aikana. Ruotsissa havaittiin, että kaikista aikomuksista ja säädöksistä huolimatta `special units, grundsärskolan` (apukoulujen) oppilasmäärä kasvoi vuosina 1993–1999 peräti 62 % ja vähemmistölasten määrä niissä kasvoi myös. (Allodi 2002, 51.) Mikäli leimaavat käytännöt eivät muutu, ei lainsäädäntö yksin ole riittävä ehto uudistuksille (Thomas & Loxley 2001, 4).

3.7 Erilaisuus lasten ja nuorten maailmassa

Monenlaisuus on yksilöllisyyden ylittävää, erottuvaa erilaisuutta. ”Erilaisen” erilaisuus on marginaalista. ”Toiseutta” tuottava erilaisuus eroaa siitä yksilöllisyydestä, samanlaisuuteen sisällytettävästä erilaisuudesta, joka on arvostettua ja inklusiivista (Gordon & Richler 1991). Lasten ja nuorten arjessa, erityisesti koulumaailmassa, tavallisuus on eräänlainen itsestään selvänä pidetty normi, joka pitää sisällään yhdenmukaisen suomalaisuuden etnisyyden oletuksen. Jo tavallisuudesta, normaalisuudesta poikkeaminen voi olla lasten ja nuorten todellisuudessa vaativaa. Yritys kyseenalaistaa tavallisuuden tai normaaliuden normia – saati muuttaa muiden ajattelutapoja – on varmasti vielä vaativampaa. Erilaisuus haluttavana asemana näyttäisi alkavan valjeta tai olevan hyödynnettävissä, vasta myöhemmin, aikuisuuden kynnyksellä. (Gordon 2001; Harinen 2000, 155–162.)

Koulu sekä paljastaa että peittää nuorten välisiä kansallisuuteen tai muihin yhteiskunnallisiin asemiin liittyviä erilaisuuksia, toisaalta se tuo voimakkaasti esiin nuorten samanlaisuuden tai erilaisuuden kokemusta.

Monikulttuurinen ja monikielinen tausta voi olla nuorelle sekä rikkaus että ristiriitojen lähde. Toimiminen uuden ympäristön muuttuvissa tilanteissa ja oman polun löytäminen erilaisten identiteettien kudelmassa on nuorelle haastava prosessi. Nuoruus on opiskelun, etsimisen ja rajojen ylittämisen aikaa. Ystäväpiiri, koulukokemukset ja opinnoissa menestyminen muokkaavat omalta osaltaan nuoren identiteettiä. Monikulttuurisessa koulussa avainasemassa on opettaja, jonka asenteet ja toimintamallit vaikuttavat siihen, miten kulttuurinen erilaisuus kohdataan ja miten sitä käsitellään opetustilanteissa. (Laihiala-Kankainen, Pietikäinen & Dufva 2002, 173–174.)

Maahanmuuttajat kokevat itse, että he tulevat nähdyksi paitsi erilaisina, myös rodullisten mielikuvien ja stereotyypioiden kautta. Miten poistaa edellä mainitut esteet vuorovaikutustilanteissa ja tulla nähdyksi ilman etnografista katsetta. Clifford on todennut, että etnografisen katseen sijasta tuli käyttää etnografista korvaa, joka olisi herkkä vuoropuhelulle ja erilaisten äänien ja positioiden esiin tulolle. (Clifford 1986, 11–12.)

Kulttuurinen osa-alue yhdistää yksilöllisen ja sosiaalisen, jolloin muodostuvat laajat kulttuuriset tulkintamallit. Kulttuurilla on merkitystä myös sille, miten esimerkiksi maahanmuuttajaoppilas tai valtakulttuuria edustava oppilas hahmottaa maailmaansa ja miten hän selviytyy suomalaisessa koulussa oppijana ja koululaisena. Etnisessä identiteetissä, kuten identiteetissä yleensäkin, on löydettävissä sekä objektiivinen että subjektiivinen puoli. Objektiivinen puoli kuvaa sitä, miten muut näkevät yksilön, ja subjektiivinen puoli sitä, miten yksilö näkee itsensä ryhmän jäsenenä. Identiteetissä voi olla myös muita ”osasia”, kuten esimerkiksi sukupuoli, ikä tai koulutus. (Lange & Westin 1985.) Mietola (2001) on tutkinut erilaisuutta peruskoulun oppikirjoissa. Erilaisuuden otsikoinnin alle on asetettu niin vammaiset, pakolaiset, erityisoppilaat, suomenruotsalaiset, saamelaiset, romanit kuin maahanmuuttajatkin. He edustavat ensisijaisesti vähemmistöryhmiä. Tutkimukset ovat osoittaneet, että perinteiset näkemykset erilaisuutta vieroksuvasta, kansallisuuteen ja kulttuuriin sidotusta Suomen kansalaisuudesta ovat edelleen näkyviä arjen käytännöissä, joissa maahanmuuttajat ja erilaisiksi mielletyt voidaan nähdä uhkaksi ja sulkea täyden kansalaisuuden ulkopuolelle. (Jasinskaja-Lahti ym. 2002; Forsander 2002; Pitkänen & Kouki 1999.)

Tolosen (2002) tutkimuksen mukaan tavallisuudella on tärkeä asema nuorten koulukulttuurissa. Nuorille on tärkeää esittää itsensä tavallisina. Tolosen mukaan tavallisuuspuheen merkityksellisyys nuorilla saattaa johtua ambivalenssista, jota sosiaaliselta tai etniseltä taustaltaan tai sukupuoleltaan erilaiset nuoret kokevat pohtiessaan, ovatko he tarpeeksi normaaleja tai tavallisia. Tolonen toteaaakin tavallisuuden olevan ”strategista”: se piilottaa erot nuorten välillä. (Tolonen 2002.) Yksinkertaisimmillaan tavallisuus tarkoittaa sitä, ettei ole liian erilainen. Tavallisuus sisältää erilaisuutta, mutta vain ”turvallista” erilaisuutta, joka ei paikanna nuorta ”meidän ” ulkopuolelle (Gordon 1999; Lahelma 1999; Mietola 2001).

Koulussa nuoret työstävät itseään suhteessa koulussa rakentuviin merkityksiin ja hakevat omaa paikkaansa koulussa rakentuvista järjestyksistä. Keskeisenä tässä prosessissa on niin sanotun normaalin tai tavallisen oppilaan paikka. ”Tavallinen oppilas” muodostaa keskustan, jota vasten ”toinen” (poikkeava, erityinen) määrittyy. (Mietola ym. 2001; 2005.) Koulussa normalisuus edellyttää usein sitä, että oppilas sopii tavallisiin järjestylihin eikä häneen tarvitse kiinnittää erityistä huomiota. Oppilas oppii ja käyttäytyy ”odotusten mukaan”.

Mietolan (2004) tutkimuksen mukaan erityisluokalla opiskelevat nuoret ovat automaattisesti erityisluokalle siirron ja paikantumisen seurauksena tavallisuuden ulkopuolella. Koulun ja nuorten koulukulttuurin tutkimuksissa on todettu myös suomalaisuuden / kansallisuuden / etnisyyden määrittävän keskeisesti tavallisuutta. Joillekin nuorille ”tavallisen” paikan ottaminen tai itsensä kokeminen tavalliseksi ei ole mahdollista esimerkiksi perheen kulttuurin tai ihonvärin vuoksi. (Tolonen 2002.) Vierauden tunne säilyy, kun erityisopetusta representoidaan stereotypistetyin kuvin ja kuvauksin, jotka korostavat ja rakentavat eroa ”meidän” koulunkäyntiin (Hall 1999, 166–174). Näin esimerkiksi ”sopeutumattomuus” tiivistyy piirrettyyn kuvaan oppilaasta, joka istuu luokassa takki päällä.

Kulttuurin, etnisyyden ja uskonnon määrittelyn tekee hankalaksi niiden käsitteellinen yhteenkietoutuminen (Baumann 1999, 69–79). Maahanmuuttajanuorten kohdalla on esitetty, että käsityksiin etnisyydestä vaikuttavat voimakkaasti vastapuolen, ”toisen”, määrittelemät ehdot ja nuorten tunne ulkopuolisuudesta. Etnisyys määrittelläänkin useimmiten sosiaalisesti rakentuneena kategoriana, jolla on transnationaalisia ulottuvuuksia ja jossa identifikaatio tapahtuu toiminnassa. (Baumann 1999, 21.)

Hall (1992, 303) toteaa miten eroja tuotetaan kielellisesti, ”minä” voi saada merkityksensä vain suhteessa ”toiseen”, jota se ei ole. ”Toisen” rakentumisen prosessissa maailma jaetaan niihin, jotka kuuluvat siihen ja niihin, jotka eivät siihen kuulu”. Hallin mukaan identiteetin rakentuminen on prosessi, jossa erontekojen ja ulossulkemisen kautta ”minä” saa merkityksensä ja paikannetaan osaksi ”meitä”. Suurpää (2002) on tutkimuksissaan pohtinut erilaisuuden hierarkioita ja todennut, että ”maahanmuuttaja” ei ole yksisisältöinen kategoria tai jäsenyysoikeus. Harisen & Ronkaisen (2003) mukaan esiintyy erilaisia hierarkioita kokemusten ja kohtelun tasolla, on eri asia olla Suomessa asuva somalialainen tai turkkilainen maahanmuuttaja.

Ålundin (1997) mukaan maahanmuuttajanuoriin liittyvä puhetapa, jossa ”maahanmuuttajakulttuuri” käsitetään mystiseksi ja orientaalisiksi, johtaa Ålundin mukaan siihen, että kulttuurisilla eroavaisuuksilla selitetään ilmiöitä, joihin yhtä hyvin voisi löytyä vastaus sosiaalisesta eriarvoisuudesta ja ulkopuolisuudesta (Ålund 1997, 27). ”Poikkeavaa kulttuuria” pidetään syynä useisiin maahanmuuttajien ongelmiin. Maahanmuuttajien ja ”paikallisten” yhteiseloä kutsutaan kulttuurisiksi kohtaamisiksi ja arjen kanssakäymistä ”kulttuurisiksi törmäyksiksi” tai ”konflikteiksi”. Tämäntapaiselle retoriikalle on ominaista se, että maahanmuuttajanuorten ymmärretään elävän kahden kulttuurin välisessä kullussa tai lukitussa tilassa. Vaikka nuoret tulkitsevat elävänsä kulttuurien välisessä puristuksessa, se ei kuitenkaan tee heistä puolikkaita tai kulttuurisesti määrittelemättömiä. (Andersson 2003, 233–235; Honkasalo 2001, 71.)

4. MONIKULTTUURISTUVA KOULU

4.1 Monikulttuurisuuspolitiikan ulottuvuudet

Castles`n ja Millerin (1993) mukaan monikulttuurisuuspolitiikka tukeutuu kolmeen ulottuvuuteen. Ensimmäinen näistä on kulttuurinen identiteetti eli kaikkien oikeus yksilöllisen kulttuuriperintönsä ilmaisemiseen, mukaan lukien kieli ja uskonto, tarkkaan määriteltyjen rajojen sisällä. Toinen ulottuvuus on sosiaalinen oikeudenmukaisuus: kaikkien oikeus yhtäläiseen kohteluun ja mahdollisuuksien tasa-arvoon. Kolmas ulottuvuus on taloudellinen tehokkuus, jonka mukaan on taloudellinen välttämättömyys tukea ja hyödyntää kaikkien yksilöiden kykyjä ja lahjakkuuksia näiden alkuperästä riippumatta. (Castles & Miller 1993.)

Monikulttuurisen yhteiskunnan ideaalin mukaan etniset ryhmät sekä säilyttävät oman kulttuuriperintönsä että sopeutuvat suomalaiseen yhteiskuntaan. Berryn (1992) määritelmän mukaan kulttuuri on ”tietyn ihmisryhmän yhteinen elämäntapa.” Käsitettä ”monikulttuurinen yhteiskunta” lienee Suomessa ensimmäisen kerran käytetty hallinnollisissa teksteissä vuonna 1990. Paitsi että kulttuurinen ominaisuus liitetään erityisesti maahanmuuttajaryhmiin, se liitetään yleisesti etnisiin ryhmiin. (Lepola 2000, 203, 266–267.) Kuusisto (2000, 54) onkin todennut, että vaikka ulkomaalainen omaksuisi jonkin ”suomalaisuuden” piirteitä, ”oikea” suomalainen voi aina tehdä eron painottamalla muita piirteitä - etnisyyden määritelmiä voidaan muokata tilanteen mukaan. Kuusisto väittääkin, että ulkomaalaisen on käytännöllisesti katsoen mahdotonta täysin assimiloitua ”suomalaiseen kansakuntaan”.

Kulttuuri on opittua, ei perittyä. Se on peräisin sosiaalisesta ympäristöstä, ei geneistä. Kulttuuri tulisi erottaa ihmisluonnosta ja toisaalta yksilön persoonallisuudesta, vaikka yhteiskuntatieteilijät keskustelevatkin siitä, missä raja kulkee ihmisluonnon ja kulttuurin ja toisaalta kulttuurin ja persoonallisuuden välillä. (Hofstede 1993.) Gordonin (2005) mukaan ”kulttuurista” puhuttaessa käsittelemme niitä tapoja, joilla ihmiset elävät yhdessä, sekä niitä tapoja, joilla he hahmottavat ja tulkitsevat tätä yhdessä elämistä (Gordon 2005, 163). Gay (1997) näkee monikulttuurisuudessa olevan kyse arjen todellisuudesta. Gayn tavoitteena on kulttuurinen pluralismi, jossa kullakin on omaan kulttuuriinsa kuuluvia tunnusmerkkejä, esimerkiksi muslimityttöjen huivit ja romanien kansallispuvut, mutta vähemmistöt tulevat kuitenkin integroiduksi valtakulttuuriin. Sosiaalinen kanssakäyminen koulussa voi olla monikulttuurista. (Gay 1997, 1–5.)

Kulttuurilla tarkoitetaan niitä ihmisten välisiä ja ihmisten ja luonnon välisiä vuorovaikutusten suhteita, joihin kaikki yhdessäolo perustuu (Triandis 1994, 22). Erilaisten kulttuurien kohdatessa kohtaavat myös erilaiset maailmankuvat, elämäntavat ja käytännöt (Miettinen 2001, 6). Suhteellisen helposti havaittavia ja tutkittavia kulttuurin ilmenemismuotoja ovat erilaiset tavat, kieli, ruoka ja vaatetus. Vaikeimmin suoraan havaittavia kulttuurin ilmenemismuotoja ovat sen sijaan esimerkiksi arvot, arvostukset, uskomukset ja asenteet. (Salo-Lee 2004.)

Monikulttuurisuus ei liity välttämättä maahanmuuttoon. Similän (1995) esittämän monikulttuurisen yhteiskunnan määritelmän mukaan yhteiskunta on monikulttuurinen, jos sen sisällä on mahdollista erottaa useita erillisiä kulttuureja (kuten hän toteaa kaikissa yhteiskunnissa olevan) ja jos yhteiskunta on organisoitunut näiden erojen pohjalta. Tämä edellyttää, että eri kulttuurit ovat jossain määrin institutionalisoituneita ja että ne osoittavat ajallista pysyvyyttä niin, että kulttuuriset erityispiirteet siirtyvät sukupolvelta toiselle. Lisäksi eri ryhmät voisivat jossain laajuudessa hoitaa omia asioitaan itsenäisesti. (Similä 1995, 12–13.)

Kulttuuriulottuvuuden mittaaminen on vaikeinta, koska jo pelkästään kulttuurin määrittely on hankalaa. Tuskinpa uskonto, ruoka tai musiikki kertovat kulttuurisen integraation asteen (Coussey & Christianssen 1997; Ekholm 1994). Valtonen (1999) tarkastelee integraatiota maahanmuuttajien selviytymiskeinojen kautta. Tällaisia selviytymiskeinoja voi olla muun muassa keskittyminen toisen polven maahanmuuttajiin tai panostaminen yhteisön kollektiiviseen hyvinvointiin. Toisaalta Valtonen nimeää myös hyvinvoinnin mittareita, kuten työ/ opiskelupaikka, tunne sosiaalisen liikkuvuuden mahdollisuudesta, perheen yhdistäminen, sukulaisten turvallisuus lähtömaissa ja toisen polven maahanmuuttajien menestyminen. Epäonnistuneen kotoutumisen merkkejä ovat puolestaan perheen hajojaminen, työttömyyden jatkuminen, syrjäytyminen ja rikollisuus.

4.2 Kulttuurien kohtaaminen

Monikulttuurisuuden rinnalla käytetään myös termiä interkulttuurisuus, joka voidaan ymmärtää monikulttuurisuuskäsitettä laajemmaksi. Se viittaa aktiiviseen ja passiiviseen kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen, jolloin rakentava vaihtoehto on dialogi ja toisilta oppiminen. Enemmistöjen tapauksessa on kyse monikulttuurisessa yhteiskunnassa elämisen oppimisesta ja erilaisuuden kunnioittamisesta. Vähemmistöiltä sen sijaan vaaditaan niiden tietojen ja taitojen oppimista, jotka mahdollistavat enemmistökulttuurissa menestymisen. (Räsänen 2000; Talib 2004.)

Horstin (2005) mukaan erilaiset näkemykset monikulttuurisuudesta on hyvä nostaa esiin. Monet tutkijat mieltävät monikulttuurisuuden heterogeeniseksi käsitteeksi, jolla ei tarkoiteta mitään yhtä ja samaa asiaa. Hall (1999) näkee monikulttuurisuuden hajaantuvan erilaisiin muotoihin, kuten kaupalliseen, kosmopoliittiseen, hallinnalliseen, konservatiiviseen ja kriittiseen monikulttuurisuuteen. Monikulttuurisuus on monimuotoinen ja usein ristiriitainen teema missä tahansa maailmaa. (Horsti 2005.)

Berry (1990; 1997) on korostanut kahden peruskysymyksen merkitystä etnisen vähemmistön jäsenille: ensinnäkin miten tärkeää on säilyttää oma kulttuuri ja identiteetti sekä toiseksi, miten toivottavaa on luoda hyvät suhteet valtaväestöön ja laajempaan yhteiskuntaan.

TAULUKKO 6. Berryn nelikenttäteoria määrittelee integraation akkulturaatioteorian kautta. (Berry, Poortinga, Segall & Dasen 1992.)

Onko oman kulttuuri-identiteetin säilyttäminen tärkeää?			
		Kyllä	Ei
Ovatko suhteet valta-	Kyllä	Integraatio	Assimilaatio
kulttuuriin tärkeitä?	Ei	Separaatio	Marginalisaatio

Berryn, Poortingan, Segallin ja Dasenin esittelemässä Berryn mallissa kulttuurien muuttuminen, akkulturaatio, nähdään dynaamisena prosessina, joka edellyttää ryhmien välitöntä kosketusta toisiinsa. Nuoren kannalta teoria voi näyttää seuraavanlaiselta: omien ryhmien suhteiden ylläpitäminen ja halu oman kulttuurisen identiteetin säilyttämiseen korostuvat integraatiossa, kun taas ryhmien välisten suhteiden ja oman kulttuurisen identiteetin ylläpitäminen katoavat marginaalisaatiossa.

Kouluopetuksessa Berryn akkulturaatiomalli merkitsee sitä, että assimilaatiossa muuta kuin valtakulttuuria edustava oppilas sulautetaan valtakulttuuriin, jolloin oppilas menettää oman kulttuurinsa erityispiirteet, esimerkiksi äidinkielessä, ja lakkaa noudattamasta entisen kulttuuriryhmänsä traditioita. Separaatiossa eri kulttuureja edustavat oppilaat eristetään esimerkiksi koulutuspoliittisilla ratkaisuilla muista ryhmistä siten, ettei ryhmien välillä ole vuorovaikutusta, jolloin oman kulttuurisen identiteetin ylläpitäminen on mahdollista, mutta erilaisten ryhmien väliset suhteet eivät pääse kehittymään. Marginaalisaatiossa oppilas menettää mahdollisuuden myös oman kulttuurisen identiteettinsä säilyttämiseen, jolloin vaarana on täydellinen syrjäytyminen sekä valtakulttuurista että oppilaan omasta kulttuuriryhmästä. Integraatiossa oppilas puolestaan sopeutuu valtakulttuuriin pitäen samalla kiinni omasta etnisestä identiteetistään, arvoistaan, äidinkielestään ja tavoistaan. (Berry ym.1990; Berry 1991; 1997.) Tällöin oppilas oppii hallitsemaan kahden tai useamman kulttuurin ”koodit”. Etnisen identiteetin voidaan ajatella kehittyvän ja muuttuvan erilaisten vaiheiden kautta.

Sue ja Sue (1990) ovat kehittäneet mallin, johon sisältyy viisi erilaista vaihetta: konformistisuusvaihe, ristiriitavaihe, uppoutumisvaihe, itsetutkiskeluvaihe sekä integratiivisen tietoisuuden vaihe. Konformistisuusvaiheessa henkilö suosii yksipuolisesti valtakulttuurin arvoja ja torjuu oman kulttuurinsa täysin halveksittavana. Ristiriitavaiheessa omaa taustaa kohtaan tunnetaan sekä häpeää että ylpeyttä. Henkilö ei enää voi täysin hyväksyä oman kulttuurinsa aliarviointia ja alkaa tuntea hienoista epäluuloa tiettyjä valtakulttuurin jäseniä kohtaan. Uppoutumisvaihetta Sue & Sue kuvailee tilaksi, jossa valtakulttuuri torjutaan ja ainoastaan oma kulttuuri hyväksytään. Tällainen suhtautuminen voi usein olla vastareaktio valtakulttuurin liialliselle ihannoimiselle. Itsetutkiskeluvaiheessa omaa kulttuuria ja samaa vähemmistöryhmää kohtaan herää jälleen tiettyä kriittisyyttä; toisaalta uudessa kulttuurissa aletaan nähdä valikoiden joitain hyväksyttäviä piirteitä. Tämä konflikteja ja levottomuutta sisältävä vaihe johtaa kohti viimeisen vaiheen vahvaa itsetuntoa ja sisäistä varmuutta omasta etnisyydestä. Integroivassa vaiheessa henkilö näkee kaikissa kulttuu-

reissa sekä hyviä että huonoja puolia. Hän on ylpeä juuristaan ja arvostaa kulttuuriaan, mutta toisaalta kykenee myös itsenäisesti valikoimaan osia uudesta kulttuurista.

4.2.1 Psykososiaaliset tasot akkulturaatioissa

Dyal ja Dyal (1981) kuvasivat siirtolaisuutta Kanadassa ja Amerikassa tehdyissä tutkimuksissa 1970-luvulla. Akkulturaatioprosessia kuvattiin neljällä psykososiaalisella tasolla: *kulttuurinen, etninen, interpersoonallinen ja intrapersoonallinen*.

Kulttuurinen ja etninen taso: Mitä suurempi ero kotikulttuurin ja valtakulttuurin välillä on sitä suuremmat vaikeudet ovat sopeutumisessa. Todennäköisesti sopeutuminen ja akkulturaatiostressi vaihtelevat kuitenkin isäntämaasta riippuen, siihen vaikuttaa kyseisen maan hallituksen maahanmuuttopolitiikka, monikulttuurisuusfilosofia sekä virallinen että epävirallinen monikulttuurisuusilmapiiri; onko aikomus sulauttaa maahanmuuttajat vai tapahtuuko integroituminen tasapainossa oman kulttuurin kanssa. Akkulturaatioon vaikuttaa myös valtakulttuurin mahdollisuus tarjota sosiaalista ja taloudellista tukea sekä työllistää maahanmuuttajia joustavasti. Moniarvoisessa, monikulttuurisessa yhteiskunnassa suuretkin kulttuurierot aiheuttavat vähemmän akkulturaatiostressiä kuin yhteiskunnat, jotka haluavat sulauttaa vähemmistöt valtaväestöön. Tällöin sinänsä pienetkin kulttuurierot aiheuttavat enemmän akkulturaatiostressiä. (Berry, 1975.)

Interpersoonallinen taso: Interpersoonalliset ominaispiirteet sisältävät mm. sosiaalisen verkoston, perheen, ystävät, sosiaalisen aseman ja roolin, sosiaaliset kokemukset, etnisen ryhmän ja yhteiskunnan sopeuttamiskokemukset. Katzin (1974) mukaan niillä maahanmuuttajilla, jotka ovat paremmin sopeutuneet, siteet omaan etniseen vähemmistöön eivät ole liian tiukat, vaan he ovat omaksuneet monikulttuurisen identiteetin. Katzin mukaan yksilön oma sosiaalinen lähiverkosto pysyy samanlaisena kulttuureista riippumatta. Maahanmuuttajat haluavat eivät ainoastaan tukea ja apua siinä, mitä he tekevät, vaan myös palautetta siitä, miten he tekevät asioita. Palaute on heille vielä tärkeämpää kuin natiiveille.

Intrapersonallisen taso: Intrapersonalliset ominaispiirteet sisältävät mm. etnisen identiteetin, sosiaaliset taidot, kilpailu- tai yhteistyötaidot, sosiaalisen orientaation, itsekunnioituksen, kognitiivisen tason, stressihallinnan, epävarmuuden sietokyvyn, deprivatiokyvyn (esim. omaisten menetys, sukulaiset jäävät lähtömaahan). Uudessa tilanteessa mahdollisesti aikaisemmin koetut traumat tulevat esiin ja maahanmuuttaja joutuu ehkä pala palalta rakentamaan itselleen uutta ehjää identiteettiä. Erilaiset siirtymätilanteet, asuinpaikan muutokset, koulutusvaiheet, uusi työpaikka tai työpaikan vaihdokset lisäävät stressiä. Huoli omaisista, jotka jäivät lähtömaahan tai sijoittuvat niihin maihin, voi aiheuttaa jatkuvaa stressiä. (Katz 1974.)

4.2.2 Eriarvoisuutta poistavat lähestymistavat

Etnisen eriarvoisuuden poistamiseen tähtäävä myönteinen eriyttäminen on kansainvälisestikin laajasti hyväksytty lähtökohta maahanmuuttopolitiikassa. Denney (1983) Ely & Denney (1987) erottavat seuraavat, historiallisesti toisiaan seuranneet lähestymistavat: 1. kulttuurisesti tiedostamaton lähestymistapa, 2. liberaalipluralistinen lähestymistapa,

3. kulttuuripluralistinen ja 4. strukturalistinen lähestymistapa. Tällaiset suuntaukset ovat edelleen edustettuna tämän päivän vähemmistöideologisissa keskusteluissa. Hall (1997, 234–238) on erotellut neljä teoreettista selitysmallia, jotka valottavat, miten kysymystä eroista ja erilaisuudesta voidaan lähestyä eri tieteenalojen näkökulmista.

Ensimmäinen näkökulma on lingvistinen. Kiinnostuksen kohteena on käsitteiden vastakohtaisuus, jonka avulla merkitys sidotaan käsitteisiin (esim. musta/valkoinen, tuttu/vieras). Kieliteoriaan perustuu myös näkökulma, että maailma on mahdollista ymmärtää vain vuoropuhelussa ”toisen” kanssa. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna maahanmuuttajien saama merkitys syntyy vuorovaikutuksessa toisten kanssa, eri osapuolten välisten käsityserojen avulla. Tällöin se kuva, joka maahanmuuttajista hahmottuu, ei ole muuttumaton vaan jatkuvan neuvottelun kohteena. Kolmatta selitysmallia Hall kuvaa antropologiseksi. Tämän selitysmallin mukaan symboliset rajat ovat kulttuurisen järjestyksen perusta. Ihmiset ja sosiaaliset ryhmät rakentavat kuvaa maailmasta järjestelemällä ja organisoimalla asioita eri luokittelujärjestelmiin. Neljäs selitysmalli on psykoanalyttinen ja liittyy erilaisuuden rooliin ihmisen psyykkisessä elämässä. Perusajatus on, että toinen on merkittävä minuuden, yksilön persoonallisen identiteetin, muotoutumisen kannalta. (Hall 1997.)

Kulttuurin merkitystä vähemmistöjen sopeutumisessa alettiin 1970-luvulla pohtia laajemminkin Euroopassa. Euroopan yhteisö korosti vuoden 1977 koulutuspoliittisessa ohjelmassaan siirtolaisten äidinkielen keskeistä merkitystä lasten psyykkisen hyvinvoinnin kehityksessä ja integraatiokehityksessä. Taustalla vaikuttivat huolestuttavat tutkimustulokset siirtolaislasten heikosta koulumenestyksestä. Strukturalistinen lähestymistavan keskeisin pyrkimys on etnisyyteen perustuvan eriarvoisuuden poistaminen ja antirasistisen politiikan tuottaminen. Se on pyrkinyt poistamaan sellaisia yhteiskunnallisia rakenteita, jotka ylläpitävät etnisten vähemmistöjen eriarvoisuutta työmarkkinoilla, koulutuksessa, terveydenhuollossa ja sosiaalihuollossa. Strukturalistien mielestä valta ja vastuu ovat jakaantuneet yhteiskunnassa epätasaisesti ja syrjäytyminen on koskenut erityisesti niin sanottuja etnisiä vähemmistöjä. Strukturalistien mielestä ei riitä, että tehdään joitakin yksittäisiä korjauksia vähemmistön asemassa, vaan sen sijaan tarvitaan vähemmistön sosiaalisesta ja kulttuurisesta todellisuudesta lähteviä perusteellisia muutoksia. (Horsti 2005; Liebkind 1994, 88.)

4.3 Etnisyys ja identiteetti

Ihmiset ovat sidottuja kulttuuriryhmiinsä jäsenyyden ja samaistumisen kautta. Saman kulttuurijärjestelmän sisällä elävät ihmiset jakavat tiettyjä arvoja, uskomuksia, maailmankatsomuksia, tapoja ja normeja. Ihmisen ankkuroituminen omaan kulttuurimaailmaansa osoittaa yleismaailmallisia piirteitä (Liebkind 1994, 13). Kulttuurisidonnaisuus merkitsee sitä, ettei yksikään etnisiä suhteita koskeva teoria voi sivuttaa kulttuurin vaikutusta ihmisen psyykeen (Pepitone & Triandis 1987). Yksikään tieteenala ei yksinään pysty tarjoamaan tyydyttäviä selityksiä eri etnisten ryhmien välisistä suhteista ja käsitteistä, kuten etnisyys, kulttuuri, identiteetti (Lange & Westin 1981, 1985). Identiteetti pyrkii määrittelemään yhtäältä sen, miten olemme samankaltaisia muiden kanssa, toisaalta, miten ero-

amme toisista. Identiteetissä on siis kyse samankaltaisuudesta ja erilaisuudesta. Identiteetin käsite auttaa ymmärtämään keitä olemme, mutta samalla se väistämättä erottaa 'meidät' toisista. (Hall 1999; Woodward 1997.)

Etnisyyden käsite on sosiologiassa laaja ja kattaa sekä kulttuuri-identiteetin että etnisen identiteetin (Liebkind 1994, 22; Wilpert 1989). Sosiaalipsykologiassa identiteetin käsite on jakautunut persoonalliseen ja sosiaaliseen identiteettiin. Persoonallisella identiteetillä viitataan henkilökohtaiseen minään (self). Sosiaalisella identiteetillä viitataan ihmisen minäkäsityksen niihin osiin, jotka viittaavat sosiaalisiin ryhmäjäsennyksiin. Burr (2004, 87–112) osoittaa, että identiteettimme eli käsitys siitä, keitä me olemme, perustuu ryhmäjäsennyksiimme eli identiteetti on lähtökohtaisesti sosiaalinen.

Kulttuuri-identiteetti ja etnisyyden muotoutuminen ja ylläpito ovat tiukassa yhteydessä siihen, miten henkilökohtainen identiteetti on syntynyt (Friedman 1994, 29). Minuuden rakenne ja sisältö saattavat huomattavasti vaihdella eri kulttuureissa. Markus ja Kitayama (1991; 1995, 366–369) ovat tutkineet sitä, miten kulttuuri vaikuttaa yksilön käsityksiin itsestä ja muista ihmisistä kuin myös sitä, miten se ohjaa hänen toimintaansa. Kulttuuri ohjaa myös sitä, miten yksilön ulkoinen tai julkinen minä muotoutuvat suhteessa sukulaisiin, muihin ihmisiin ja sosiaalisiin instituutioihin. (Markus & Kitayama 1991, 226.) Tietyissä kulttuureissa yksilön sisäiset ominaisuudet eivät muodosta tietoisuuden tärkeintä ydintä. Sosiaalisten suhteiden merkitys saattaa ohjata yksilön tietoista toimintaa. Identiteetti muodostuu samaistumisena omaan kulttuuriin ja sen perinteisiin arvoihin; turvallisuuden tunne syntyy hyväksymisen tunteesta ja itsensä ”normaaliksi” kokemisesta. (von Benda-Beckham 1995, 12.)

Nuoret sopeutuvat ympäröivään maailmaan ja oppivat sen sosiaaliset vaatimukset löytämällä tasapainon vanhemmilta opittujen arvojen ja muuttuvien olosuhteiden väliltä. Jos nämä ovat hyvinkin erilaiset, voi tasapainon löytäminen olla vaikea tehtävä. Nuorten on löydettävä jonkinlainen kultainen keskitie, ymmärrettävä identiteetin muodostaminen ajan kanssa ja luotava omat arvonsa tälle pohjalle. (Alasuutari 1989, 71.) Identiteetin luominen on jatkuvaa tasapainottelua ympäröivän maailman ja oman sisäisen minän välillä. Etenkin maahanmuuttajien elämässä sukupolvien välinen ero voi olla kovinkin suuri, jos vanhemmilla on vahvat perinteet kotimaasta, josta nuorella ei ole minkäänlaista omaehtoista kokemusta.

Siirtolaiset kokevat valtaetäisyydessä vallitsevan eron. Vastaanottavat maat ovat yleensä tasa-arvoisempia kuin heidän aiemmat kotimaansa. Siirtolaiset kohtaavat uusissa oloissa joitakin vakio-ongelmia. He ovat vuorovaikutuksessa paikallisten asukkaiden kanssa työpaikoilla, kaupoissa, virastoissa ja usein myös kouluissa, mikä muuttaa heidän henkistä ohjelmointiaan isäntämaan arvojen mukaiseksi. Kotioloissa siirtolaiset yrittävät säilyttää alkuperäisen kotimaansa arvot ja vuorovaikutuksen tavat. (Hofstede 1993, 318.) Kansainvälisen muuttoliikkeen nähdään usein lisäävän kykyä kamppailla rajallisista resursseista, yhteisön jäsenyyteen kuulumisesta ja yhteisen hyvän jakamisesta, koska rajojen yli muuttavat liikkuvat yleensä hyvän tai paremman toivossa (Enzenberger 2003, 26–28).

Maahanmuutto aiheuttaa Alitolppa-Niitamon (2003) mukaan perhedynamiikassa muutoksia: sukupuoliroolit voivat muuttua ja sukupolven väliset roolimuuotokset koettelevat perheenjäseniä. Sosiaaliset odotukset voivat olla voimakkaita ja ristiriitaisia. Lapsi omaksuu arvonsa kymmenen ensimmäisen elinvuoden aikana. Ne omaksutaan havainnoimalla ja jäljittelemällä aikuisia ja vanhempia lapsia. Tapa, jolla vanhemmat puhuvat muihin kulttuureihin kuuluvista ihmisistä ja ryhmistä ja käyttäytyvät heitä kohtaan, määrää tavan, jolla lapsen mieli avautuu tai sulkeutuu kulttuurien väliseltä ymmärtämiseltä. (Hofstede 1993, 342.)

Jasinskaja-Lahden ja Liebkindin tutkimuksissa (2000) ilmeni, että maahanmuuttajanuorten selviytymistä auttoivat hyvät perhesuhteet ja suomen kielen taito. Äidin taholta koettu tuki ja ymmärrys paransivat erityisesti tyttöjen ja isän taholta koettu tuki poikien itsetuntoa. Syrjäntäkemukset selvästi ja järjestelmällisesti lisäsivät tutkittujen maahanmuuttajanuorten stressioireita ja käyttäytymisongelmia. Ne myös heikensivät heidän itsetuntoaan ja tyytyväisyyttään elämään. Maahanmuuttajanuorten kielitaito paransi heidän itsetuntoaan ja hallinnan tunnettaan, mutta ei lisännyt heidän tyytyväisyyttään elämään. Mikä tahansa uusi taito kohentaa ihmisen itsetuntoa, varsinkin jos ympäristö arvostaa sitä. Tämän tutkimuksen tulos näytti, ettei parantunut suomen kielen taito sellaisenaan lisää maahanmuuttajanuorten tyytyväisyyttä elämäänsä eikä se suojaa heitä stressioireilta tai käyttäytymisongelmilta.

4.4 Yksilö- ja kollektiivinen kulttuuri

Suurin osa ihmisistä elää yhteiskunnissa, jossa ryhmän etu menee yksilön edun edelle. Kollektiivisessa yhteiskunnassa ”perhe”, jossa lapsi kasvaa, koostuu monista yhdessä elävistä läheisistä ihmisistä, ei pelkästään vanhemmista ja lapsista. Kulttuuriantropologiassa tätä kutsutaan suurperheeksi. Kasvaessaan lapset oppivat näkemään itsensä ”meidän” ryhmän jäsenenä, joka on erillinen muista ”heidän” ryhmänsä kuuluvista, joita on paljon. Oman identiteetin tärkein lähde ja ainoa turva elämän koetuksissa on lähiryhmä. Siksi omaa lähiryhmää kohtaan tunnetaan elinikäistä uskollisuutta ja uskollisuudesta luopuminen on pahinta, mitä voi tehdä. Yksilön ja hänen lähiryhmänsä välille syntyy riippuvuus-suhde, joka on sekä käytännön sanelema että psykologinen. (Hofstede 1993, 78.) Kollektiivisen kulttuurin edustajat tyytyvät myös mielellään yhteisöllisyyteen eli ns. viisas mies voi päättää toisten puolesta (Metsänen 2000, 187–190).

Maailmassa ovat vähemmistönä yhteiskunnat, joissa yksilön etu ohittaa ryhmän edun. Länsimaille tyypillinen yksilökulttuuri korostaa ”minää”. Lapsi pyritään kasvattamaan mahdollisimman itsenäiseksi ja ryhmästä riippumattomaksi. Yhteisökeskeisessä, eli kollektiivikulttuurissa, ryhmän etu menee yksilön edulle. Perhe koostuu monista yhdessä elävistä ihmisistä. Kasvaessaan lapsi samaistuu ja sitoutuu lähiryhmään, yksilönä hän määrittää itsensä muiden kautta ja avulla. Kasvatuksen tarkoituksena on saada ihmiset seisomaan omilla jaloillaan. (Talib 1999, 86.)

Yksilöllisyys liittyy yhteiskuntiin, jossa yksilöiden väliset siteet ovat löyhät. Jokaisen odotetaan pitävän huolta itsestään ja lähimmäistään. Vastakohtana oleva kollektiivisuus

on tunnusomainen yhteiskunnille, joissa ihmiset syntymästään lähtien ovat integroituneet voimakkaisiin ja kiinteästi yhteen kuuluviin lähiryhmiin, jotka suojelevat heitä koko eliniän vaatiessa vastineeksi ehdottoman uskollisuuden. (Hofstede 1993, 78–79.) Yhteisön toiminnan seurauksena syntyvät myös kulttuuri-instituutiot, kuten koti, perhe, koululaitos jne. Voidaan puhua koulukulttuurista, joka on koulun toimintaperiaatteiden ja tapojen kokonaisuus.

Suuren valtaetäisyyden maissa vanhempi–lapsisuhteen eriarvoisuus jatkuu oppilas–opettajasuhteessa, joka palvelee oppilaan mieleen syvästi juurtunutta riippuvuuden tarvetta. Opettajia kunnioitetaan, vanhempia opettajia vielä enemmän kuin nuoria. Opettaminen on opettajakeskeistä; opettajat määräävät älyllisen polun, jota lähdetään kulkemaan. Luokassa odotetaan vallitsevan tiukan kurin ja opettaja aloittaa aina viestinnän. Pienen valtaetäisyyden maissa opettajien odotetaan pohjimmaltaan kohtelevan oppilaita vertaisinaan ja oppilaan tekävän samoin. Opetus on oppilaskeskeistä ja oppilaita palkitaan aloitteellisuudesta. Oppilaiden odotetaan itse löytävän omat älylliset polkunsä. (Hofstede 1993.)

4.5 Syrjintäkokemukset

Nuoria maahanmuuttajia koskevissa tutkimuksissa kulttuurisesti etäisimmät maahanmuuttajaryhmät kuten arabit, somalit ja turkkilaiset ovat kokeneet enemmän syrjintää ja rasismia kuin ne, joiden kulttuuri on lähempänä suomalaista kulttuuria. Venäläiset oppilaat pyrkivät piilottamaan oman kulttuuri-identiteettinsä välttääkseen kiusaamisen ja ryyssittelyn eivätkä julkisesti käytä omaa kieltään. Piilottelu estää näin oppilaiden kaksikielisen identiteetin kehittymisen ja vahvistumisen. (Talib 2002, 75.)

Konfliktiteorian mukaan syrjintä ja ulkomaalaisvastaisuus lisääntyvät, jos eri ryhmät joutuvat toistensa kanssa tekemisiin tai kun vähemmistön määrä enemmistökulttuuriin nähden kasvaa tai kun vähemmistö ja enemmistö joutuvat kilpailemaan samoista rajallisista voimavaroista, esim. työpaikoista. Valtaväestön asenteet maahanmuuttajia kohtaan ovat sitä kielteisemmät, mitä enemmän valtaväestön jäsenet kokevat sosioekonomisen asemansa uhatuksi ulkomaalaisten vuoksi. (Jaakkola 1999, 185; 2000, 29) Vielä 1990-luvun loppupuolella suvaitsevaisuus näyttää perustuneen pikemminkin suomalaisten ja maahanmuuttajien välisten suhteiden vähäisyydelle kuin vastavuoroiselle vaihtosuhteelle, jossa vastuut ja velvollisuudet edellyttäisivät toisiaan. (Suurpää 2002, 62–66.)

Kontaktiteorian mukaan ennakkoluulot puolestaan vähenevät, kun enemmistön ja vähemmistön väliset kontaktit lisääntyvät, monipuolistuvat ja muuttuvat henkilökohtaisimmiksi (Duckitt 1992). Kontaktiteoria perustuu ajatukseen siitä, että oppimalla tuntemaan ja ymmärtämään toisiaan eri kulttuuritaustan omaavien ihmisten asenteet muuttuvat toisiaan kohtaan myönteisemmiksi (Jaakkola 2000, 29).

Monet tilastot (esim. Tilastokeskus 2002) osoittavat, että maahanmuuttajilla on niin sanottua ”kantaväestöä” suurempi riski jäädä ulkopuolisiksi ja tulla muun yhteiskunnan puolelta torjutuksi. Yksi syy ulkopuolisuuteen voi olla sosiaalisen kompetenssin puute. Erityistä tukea tarvitseva maahanmuuttajaoppilas voi joutua kaksin verroin alttiiksi syr-

jäytymiselle etnisen taustansa ja erityistuen tarpeensa takia. Lisärasite voi tulla oppilaan segregoivasta koulusijoituksesta siitäkin huolimatta, että erityiskoulussa maahanmuuttajaoppilas voi saada kaipaamaansa positiivista erityiskohtelua.

Ihmisen ympäristö ja sosiaalinen vuorovaikutus ovat hänen kehityksensä kannalta olennaisia tekijöitä. Pohtiessaan nuorten ongelmien syitä Pulkkinen (2002, 36–39) käyttää termiä ”sosiaalinen pääoma”, jonka puute ilmenee sosiaalisina ongelmina. Sosiaalinen pääoma pitää Pulkkisen mukaan sisällään kolme komponenttia: 1) arvot ja normit, 2) yhteisöllisyys ja 3) luottamus. Erityisen tärkeäksi Pulkkinen näkee perheen sisällä kehittyvän sosiaalisen pääoman ja hänen mielestään perheessä on sosiaalista pääomaa silloin, kun siellä on vahvat suhteet vanhempien ja lasten välillä. Lapselle ei ole hyötyä vanhempien koulutuksesta jos vanhemmat eivät ole lastensa kanssa.

Domanderin (1992) mukaan rotua koskevaa syrjintää olivat kokeneet eniten kehitysmaista eritoten Afrikasta ja Aasiasta tulleet. Syrjintä oli esiintynyt erilaisina haukkumanimillä tai käytännössä eristämisenä. Osan kohdalla ei koettu olevan kyse rotuun kohdistuvasta syrjinnästä, vaan esimerkiksi koulutukseen ja työkokemukseen sekä sukupuoleen kohdistuvasta syrjinnästä. (Domander 1992, 108.) Lasten syrjäytymistä aiheuttavat esimerkiksi vanhempien työttömyys, pakolaisuus, vammaisuus, kodittomuus, aids, huumekauppa, perheväkivalta ja perheiden rikkinaisuus (Talib, Löfström & Meri 2004, 12–13). Etnisillä nimityksillä on valta rajata joitakin ryhmiä tai taustan omaavia henkilöitä sisään tai ulos yhteisöstä. Söderlingin (1997, 48–49) tutkimuksissa ilmeni elämänhallinnan yhteys maahanmuuttajia koskeviin asenteisiin. Kieli on yksi tärkeimpiä ihmisten ominaisuuksia, joiden perusteella syrjiminen on kielletty. Muita keskeisiä ominaisuuksia ovat sukupuoli, ”rotu” ja uskonto (Skutnabb-Kangas 2000). Virrankosken (1994) tutkimuksessa nousi esiin koulun moraalikasvatukselle keskeisiä kysymyksiä, esim. ihmisoikeuden laaja tulkinta, suvaitsevaisuus, erilaisuuden hyväksyminen, jopa sen lisääminen.

4.5.1 Syrjäytyminen

Yhteiskunnasta syrjäytyminen alkaa yleensä suhteellisen nuorena; ensimmäisiä merkkejä siitä voi ilmetä kouluiässä. Nuoren ongelmallinen käyttäytyminen on usein ensimmäinen merkki myöhäisemmästä syrjäytymisestä. Käytöshäiriöt taas ovat merkki siitä, että nuori voi huonosti, hänellä on ongelmia, joihin hän ei itse löydä parannuskeinoja eikä hän osaa hakea apuakaan. Avun hakeminen edellyttää jonkin verran sosiaalista kompetenssia, tosin maahanmuuttajilla avun hakeminen ongelmiin on vaikeaa myös kieliongelmiin ja joskus myös kulttuurierojen vuoksi. (Künnapuu 2003, 251.)

Liebkind, Mannila, Jasinskaja-Lahti, Jaakkola, Kyntäjä ja Reuter (2004) selvittivät tutkimuksessaan, miten suurimpaan maahanmuuttajaryhmään kuuluvat Virosta, Venäjältä ja Neuvostoliitosta tulleet maahanmuuttajat ja paluumuuttajat ovat kotoutuneet Suomeen. Tutkimuksen mukaan syrjäytymisriskinä pidettiin kasautuvaa eli pitkittynyttä työttömyyttä, heikoksi koettua toimeentuloa ja terveyttä. Tulokset osoittivat, että venäläisten asema oli kaikilla kolmella syrjäytymisen ulottuvuudella tarkasteltuna heikompi kuin virolaisten. Etniseltä taustaltaan suomalaiset maahanmuuttajat sijoittuivat näiden ryhmien väliin. Hyvä suomen kielen taito, riittävä asuttu aika Suomessa, ystäväystyminen sekä

samaan maahanmuuttajaryhmään kuuluvien että suomalaisten kanssa, suojasivat maahanmuuttajia useilla elämänaalueilla yhtä aikaa ilmeneviltä syrjäytymisriskeiltä kaikissa etnisissä ryhmissä. Syrjäytymisessä on kysymys enemmänkin yhteiskunnan järjestelmien puutteellisesta toiminnasta kuin henkilöiden kyvyttömyydestä hallita omaa elämää.

Wahlbeck (1999) on kuvannut maanpaossa elävän etnisen ryhmän kontaktiverkostoa isäntämaiden ja entisen kotimaan välillä. Transnationalismi (Forsander 2002) voidaan jakaa taloudelliseen, poliittiseen ja sosiokulttuuriseen osa-alueeseen. Transnationalismi viittaa lähtömaiden ja toisissa maissa asuvien maahanmuuttajien välisiin yhteyksiin. Erityisesti toisen polven maahanmuuttajien identiteetille transnationalismilla voi olla suuri merkitys, jos isäntämaassa oman vähemmistön asema on heikko. Maahanmuuttajat voivat tuntea kuuluvansa rajat ylittävään laajempaan yhteisöön.

Koulun vaikutus nuoren elämänsäkuuluun ja syrjäytymiseen yhteiskunnassa on kiistanalainen. Koulun merkitys syrjäytymisprosessissa korostuu kahtaalta. Ensiksi koulu syrjäyttää tukea tarvitsevia nuoria puutteellisten tukitoimien vuoksi ja toisaalta koulu tuottaa omilla mekanismeillaan, muun muassa leimaamisen välityksellä syrjäytymistä. Koulun institutionaaliset tehtävät, opetussuunnitelma, piilo-opetussuunnitelma ja erityisopetus (interventiot) eivät näytä riittävästi vastaavan uudistuvan yhteiskunnan haasteisiin. (Kuula 2000, 175.)

4.6 Interkulttuurinen kompetenssi

Toisen henkilön kohtaaminen on joskus mahdollista, kun on ensin kohdannut itsensä (Burbules & Rice 1991; Kristeva 1992; Talib 1999, 244–245). Itsensä kohtaaminen on omien persoonallisten ja kulttuuristen sidosten tiedostaminen. Talibin (1999) mukaan opettajat eivät tiedosta omaa ja kouluinstituution mahtia oppilaittensa elämässä eivätkä koulukulttuurin ideologian tuottamaa toiseutta. Toiseuden läsnäolo saa aikaan noidankehän, jossa opettajan negatiiviset odotukset saavat oppilaan toiminnallaan vahvistamaan toiseuden sisältämiä stereotyyppioita entisestään ja johtavat oppilaan syrjäytymisvaaraan. (McCarthy 1994, 88–89; Talib 1999, 137–138; 244–245)

Interkulttuurista kompetenssia on määritelty mahdollisuudeksi toimia erilaisten ihmisten kanssa näiden yksilöllisyys ja tilanne huomioiden siten, että ymmärtää ja tulee ymmärretyksi (Jokikokko & Waris 1999; Pelkonen 1999, 20). Interkulttuurinen kompetenssi on kykyä toimia ja käytännössä se edellyttää tietoa, asennetta ja taitoa. Talibin (2000, 13) mukaan opettaja saattaa käyttää sellaista koulun arvomaailman suuntaista kieltä ja käsitteistöä, joka on ainakin osittain vierasta niille oppilaille, joiden kulttuurinen ja yhteiskunnallinen tausta on erilainen kuin opettajan. Opettajan tulisi myös huomata nonverbaalisen viestinnän tärkeys osana oppimista. Kulttuurien kohdatessa toiminnan kieli helpottaa kohtaamista, mikäli viestejä osataan tulkita. Toisen henkilön kohtaamiseen sisältyy ymmärtämisen aktiivinen tavoittelu. Ymmärtäminen kohdistuu sekä henkilöön kulttuurisena subjektina että tämän toimintaan. Kohtaaminen sinänsä ei kuitenkaan edellytä toisen henkilön toiminnan hyväksymistä. Se sijaan ymmärtämiselle on välttämätöntä hyväksyä toinen henkilö ja hänen ihmisarvonsa. (Burbules & Rice 1991, 408, 409.) Humanismissa ihmisten välinen yhteistyö ja oikeudenmukaisuus korostuvat (Lehtisalo & Raivola 1992, 260).

4.7 Monikulttuurinen opettaja

Miettinen (1998) erottaa tutkimuksensa perusteella neljä opettajatyyppeä: ensimmäinen on assimiloiva monikulttuurisen opettaja, jonka mielestä lapsi hyväksyy suomalaisen kulttuurin nopeammin, jos hän oppii nopeasti suomen kieltä ja pukeutuu kuin suomalaiset. Toimintaa kuvasi assimiloiva opetustyyli ja yksipuolinen käsitys kulttuurista. Toisena hän erotti rutiineihin tukeutuvan kasvattaja- /opettajatyypin. Tällainen opettaja opettaa sääntöjä, seuraa tarkasti opetussuunnitelmaa ja siirtää oppisisällöt opetukseen soveltamatta niitä. Ennakkoluulot ovat tiedostamattomia ja maahanmuuttajataustainen oppilas nähdään oman kulttuurinsa edustajana. Opetustyyli on hyvin kurinalainen ja sääntöihin perustuva. Opettaja saattaa tuntea itsensä usein väsyneeksi ja uupuneeksi.

Humanistinen monikulttuurisuuden kasvattaja arvostaa omaa kulttuuriaan, mutta näkee myös toisten kulttuurin arvokkaana. Opettaja on tietoinen omista asenteistaan ja ennakkoluuloistaan ja hänellä on objektiivinen käsitys kulttuurista. Opetustapa on hyvin yksityiskohtaisiin asioihin ja kulttuureista saatuihin tietoihin perustuvaa. Lähestymistapa oppilaisiin on empaattinen; tiedon sisältö on monikulttuurista suvaitsevaisuuskasvatusta. Viimeinen opettajatyyppeä, kriittinen monikulttuurinen kasvattaja, näkee kulttuuritaustan olennaisena osana oppilasta ja hänen identiteettiään. Opettajan opetustapa on oppilaskeskeistä. Hän on tietoinen myös omista asenteistaan ja kriittisyys on olennainen osa opettajan jokapäiväistä opettajana ja kasvattajana olemista. Oppilaan kohtaaminen lähtee empatiasta ja erilaisten opetusmenetelmien käytöstä opetuksessa. Hänellä on kyky tehdä työstään mielekästä ja kehityskelpoista. (Miettinen 1998, 66–81.)

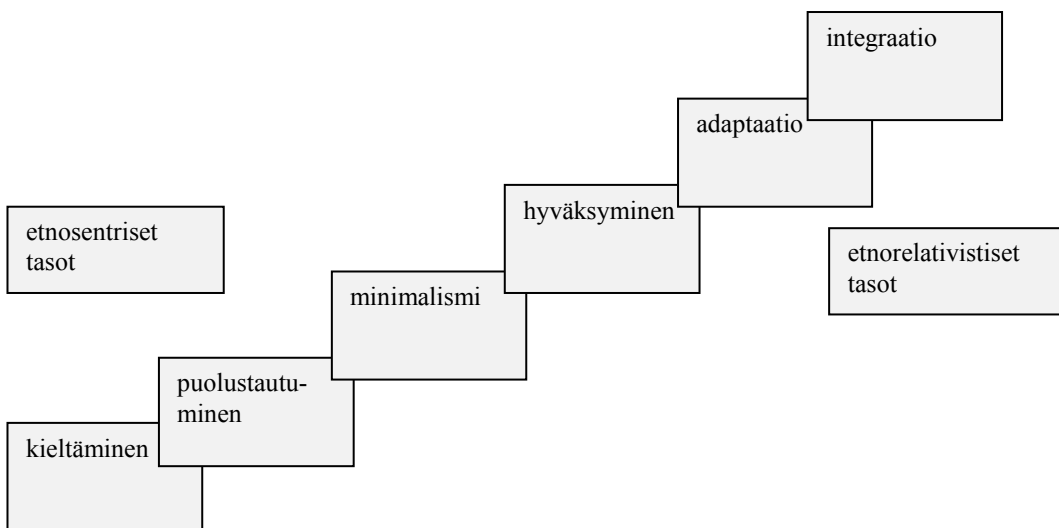
Kun ihmisellä on tarvittavat interkulttuuriset tiedot ja taidot sekä oikeudenmukaisuuteen pyrkivä asenne, hän voi rohkeasti ja aktiivisesti puuttua epäoikeudenmukaisuuksiin ja taistella rasismia, ennakkoluuloja sekä kaikenlaista syrjintää vastaan. Tätä toiminnan kompetenssia korostavat etenkin kriittisen pedagogiikan edustajat. (Giroux & McLaren 2001, 243–244.)

Seuraavaksi esitellään Banksin (1998), Bennettin (1995), Girouxin ja McLarenin (2001) ja Niedon (1996) näkemyksiä valmiuksista, joita opettajalla tulisi olla eri kulttuurien kanssa työskennellessään. Interkulttuurinen pätevyys edellyttää opettajalta seuraavanlaisia asioita:

- Opettajalla on selkeä kokonaiskäsitys interkulttuurikasvatuksesta ja hän on sisäistänyt sen arvot ja tavoitteet työnsä pohjaksi. Jokainen opettaja toteuttaa näitä tavoitteita omalla, persoonallisella tavallaan.
- Opettaja on erityisen tietoinen niistä oletuksista, joita vähemmistökulttuurin opettamiseen sisältyy. Tiettyihin ryhmiin kuuluvien oppilaiden kouluvaikeuksia selittää usein heidän taustatekijöillään (köyhyys, rikkinaiset perheet, erilainen arvo maailma) eikä koulun kulttuurilla ja käytänteillä katsota olevan vaikutusta heidän koulumenestykseensä. Opettajan on kuitenkin tiedostettava, että opettajan odotuksilla on todettu olevan merkittävä vaikutus oppilaan koulumenestykseen.

- Opettaja osaa tunnistaa ja pyrkii muuttamaan niitä näkyviä ja näkymättömiä rakenteita ja mekanismeja, joilla koulu luo ja ylläpitää epätasa-arvoa (esim. opetussuunnitelmat, arviointi, tasoryhmät).

Monikulttuurisessa luokassa työskentelevän opettajan keskeiseksi interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuudeksi näyttäisivät muodostuvan asenteet ja suhtautumistavat erilaista oppilasta kohtaan. Opettajalta vaaditaan erityistä herkkyyttä kohdata vieraasta kulttuurista tuleva, vierasta kieltä puhuva lapsi, jolla saattaa olla hyvinkin vaikeita kokemuksia takanaan. (Isosaari & Vaajoensuu 2000.)



KUVIO 5. Interkulttuurisen sensitiivisyyden oppimisen malli Bennettin (1993) mukaan

Kuviona esitelty malli on eräänlainen jatkumo, jossa korkeammalle tasolle siirtyminen edellyttää edistymistä kulttuurien kohtaamisen taidoissa. Etnosentrisellä tasolla oleva ihminen osaa lähestyä moninaisuutta vain omasta maailmankuvastaan ja kulttuuristaan käsin tai kieltää erilaisuuden olemassaolon kokonaan, mikä tapahtuu ensimmäisessä, kieltämisen vaiheessa. Seuraava taso, puolustautuminen, viittaa erilaisuuden näkemiseen uhkana ja oman kulttuurin näkemisen muita parempana. Sen voi ajatella olevan kieltämistä edistyneempi taso, koska siinä kulttuuristen erojen olemassaolo tiedostetaan. Minimalismin tasolla oleva ihminen puolestaan vähättelee kulttuurisia eroja viitaten mm. siihen, että kaikilla ihmisillä on lopulta primäärit päämäärät ja tarpeet (esimerkiksi hengissä pysyminen) ja myös samankaltaiset perusarvot (esim. lähimmäisen rakkaus). (Bennett 1993.)

Etnorelativistiselle tasolle siirtynyt ihminen taas ymmärtää kulttuurierot, kunnioittaa erilaisuutta ja osaa katsoa kutakin kulttuuria sen omista lähtökohdista. Kulttuurinen relativismi ei merkitse yksilön itsensä tai oman yhteisön normittomuutta. Se edellyttää vain, että eri kulttuurien edustajat luopuvat arvoasetelmistaan ollessaan tekemisissä itselle vieraiden ryhmien tai vieraan yhteiskunnan kanssa. Levi-Strauss (2004) kantaa huolta kaiken valtaavasta ”maailmankulttuurista” (vrt. monokulttuuri), johon kaikki kulttuurien väliset erot ovat sulautuneet ja hävinneet. Amerikka on kovaa vauhtia yhdenmukaistamassa ja tasoittamassa maailmaa (Levi-Strauss 2004). Uhkana on tästä syystä, että yhtenäiskulttuuri johtaa kulttuuriseen entropiaan: hajoamiseen, pysähtyneisyyteen ja harmauteen. Levi-Strauss (2004) näkee, että nimenomaan kulttuurien erilaisuus ja moninaisuus ja tämän moninaisuuden pohjalta lähtevä vaihto ja vuorovaikutus muiden kanssa luovat uutta ja edistyksellistä. Monikulttuurisuuteen ja erilaisuuteen perustuva kehitys mutkittelee ja haarautuu eri suuntiin levittäytyväksi rihmastoksi.

Kulttuurien hyväksymisen (neljäs taso) lisäksi tarvitaan juuri perspektiivinotto- ja empatiakykyä. Adaptaatiotason saavuttanut ihminen ymmärtää ja osaa tulkita toisen kulttuurin edustajaa ja pystyy selviytymään kulttuurisen kohtaamisen tilanteista ilman suurempia ongelmia. Integraatio eli ylin taso edellyttää, että ihminen on ikään kuin jatkuvassa välitilassa, minkään kulttuurin arvot ja normit eivät kahlitse hänen käytöstään, ajatteluaan ja asenteitaan, vaan hän pystyy toimimaan ajan muuttuvien tilanteiden mukaan erilaisten ihmisten kanssa. Tämä taso lienee jonkinlainen utopia; tuntuu vaikealta ajatella, että ihminen pystyisi luopumaan täysin omasta kulttuurisesta viitekehiksestään. (Bennett 1993.)

Bennettin mallissa on omat puutteensa ja ristiriitansa. On vaikea kuvitella, että eteneminen tasolta toiselle tapahtuisi Bennettin kuvaamassa järjestyksessä tai että henkilö olisi aina sidottu vain yhteen tasoon. Bennettin malli ei myöskään kerro, mikä lopulta selittää siirtymisen tasolta toiselle eli mahdollistaa persoonallisen kasvun ja oppimisen. Mallia täydentää Taylorin (1994) kehittelemä Mezirovin (1991) teorioihin perustuva transformatiivisen oppimisen malli. Taylorin mallissa tärkeitä ovat merkitysperspektiivit, järjestelmät, joiden avulla tulkitsemme maailmaa. Vaikka nämä merkitysjärjestelmät kehittyvät jo varhain lapsuudessa, ovat ne kuitenkin jatkuvassa muutoksen tilassa, koska kokemukset sulautetaan osaksi tätä merkitysjärjestelmää.

Transformatiivisessa oppimisessa keskeiseksi nousevat siis ihmisten kokemukset ja tapahtumat (esimerkiksi kulttuurishokki), jotka saavat heidät tutkimaan, kyseenalaistamaan ja muuttamaan omia kulttuurisia merkityksiään sekä niiden mukana oletuksiaan, asenteitaan ja käytöstään. Taylor (1994, 400) painottaa paitsi toiminnallisten taitojen, myös tiedollisten ja tunneperäisten taitojen oppimisen tärkeyttä. Tiedollisilla taidoilla Taylor viittaa kykyyn tarkastella asioita erilaisesta perspektiivistä, tunneperäiset taidot taas viittaavat lähinnä empatiakykyyn ja asenteisiin, kun taas toiminnalliset taidot mahdollistavat tarkoituksenmukaisen toimimisen eri tilanteissa ja ympäristöissä. Interkulttuurisia valmiuksia omaava ihminen on siis käynyt läpi prosessin, jossa toisiinsa kytkeytyneet tapahtumat ja kokemukset ovat muovanneet ja muuttaneet hänen tapaansa ymmärtää itsensä ja muut, ja sitä kautta vaikuttaneet myös hänen ajattelunsa ja toimintaansa.

Interkulttuurisuuskasvatus on näkyvästi korostettu monikulttuurisissa konteksteissa, mutta on tuotu esiin näkökulma, että sen tulisi olla filosofia, joka läpäisee kaiken opetuksen. Se ei koskisi pelkästään sisältöjä, tavoitteita ja menetelmiä, vaan muutoksia koko kouluympäristössä sekä julkisissa että piiloisissa tekijöissä. (Niemi 1996, 310–317.) Miettisen & Pitkäsen (1999) mukaan ei ole yksimielistä käsitystä siitä, mitä taitoja monikulttuuriselta opettajalta vaaditaan, mutta tiedonkriittisyys, itsereflektio ja kyky empatiaan ja oppilaan maailman ymmärtämiseen korostuvat monikulttuurisen opettajan taidoissa.

4.8 Vuorovaikutus opettajan ja nuorten välillä

Jahnukainen (1997; 2001a) tutki vuorovaikutusta opettajan ja nuoren aikuisen välillä. Erilaisissa tutkimuksissa on tullut esiin, että suomalaiset nuoret eivät viihdy hyvin koulussa (Kannas 1995). Erityisen huonosti koulussa viihtyvät pojat ja kaikkein ikävin vaihe on yläaste (Linnakylä ym. 1996). Kaikkein sietämättömämmäksi koulussa koetaan opettajat (Erätuuli & Puurula 1990; Kinder 1997; Tervo 1993). Jahnukaisen mukaan erityisopetuksessa tilanne on toinen. Erityisopetuksessa ja pienryhmässä viihdytään paremmin kuin yleisopetuksessa (Kuorelahti, 2000; Kivirauma 1995; Jahnukainen 1998; 2001). Oppilaat kokevat, ettei opettajalla yleisopetuksessa riitä aika heidän ohjaamiseensa yksilöllisesti, kun taas erityisopetuksessa opettajat ja vuorovaikutus oppilaiden kanssa on keskeisiä voimavaroja (Guterman 1995; Habel et al. 1999; Jahnukainen 1998; Kuorelahti 1997).

Yleisemmin kiinnostava kysymys onkin, miten voitaisiin kehittää sellaista opettajuutta, joka vastaisi mahdollisimman monen nuoren tarpeisiin ja olisi samalla inklusiota edistävää. Erityisoppilaiden koulukokemusaineistojen pohjalta herää kysymys, onko erityisopettajilla käytössään joitain erityisiä keinoja, jolla he saavat koulun maistumaan heikoimmin kouluun kiinnittyneille oppilaille. (Erätuuli & Puurula 1990.) Opettajan tulee kohdata erilaisuutta, huomioida oppilaan tuen tarve, tukea oppilasta erityisvaikeuksissa, yksilöllistää ja eriyttää opetusta sekä kehittää oppilashuollollisia valmiuksia ja yhteistyötaitoja (Ballard 1995, 1–2; Udvari-Solner & Thousand 1995, 149–163). Opettaja punnitsee jokaisessa oppilassuhteessaan omaa suhdettaan erilaisuuteen, tuntemattomaan ja vieraaseen. (Kontoniemi 2003, 147). Opettaja, jolla on kypsä ammatti-identiteetti, kykenee sopeutumaan muutoksiin ja menetyksiin. Hän pystyy joustavasti muuttamaan päämääriään ja tavoitteitaan tilanteiden mukaan. (Laine 1999, 251.)

Kaikkia oppilaita ei pystytä motivoimaan vetoamalla koulunkäynnin merkitykseen tai korostamalla koulutusta hyvänä väylänä työmarkkinoille (Antikainen 1998, 193–197). Jokisen (2001) mukaan toimivan luokkahuoneen edellytyksiä ovat kolme opettajaan liittyvää tekijää: tunnettyö, joka tapahtuu pitkälti opettajan ja oppilaiden välisissä neuvotteluissa, avoin asiantuntijuus eli kommunikaatiolle ja neuvottelulle rakentuva asiantuntijuus ja emotionaalisesti läsnä oleva, oppilaita tukeva auktoriteetti. Jokisen mukaan perinteisten elämänohjeiden sisäistäminen ei ole niin tärkeää kuin taito elää alati toistuvissa ja muo-doltaan vaihtuvissa vuorovaikutustilanteissa. (Jokinen 2001.)

Talib (1999 ja 2002) on tutkinut ja käsitellyt toiseuden kohtaamista koulussa. Tutkimuksen mukaan yksi keskeinen ongelma opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksessa on yhtei-

sen kielen puuttuminen, resurssien puute ja eriyttämisen tarve. Tutkimuksessa mukana olleet opettajat myönsivät, että heiltä puuttuu sekä kulttuuriin liittyvää että oppilaan tuntemukseen liittyvää tietoa kuin myös valmiuksia toimia vieraasta kulttuurista tulleiden oppilaiden kanssa. Erilaisten kulttuurien kohdatessa kohtaavat myös erilaiset maailmankuvat, elämäntavat ja käytännöt. Oppilaan erilaiset puolet vaikuttavat hänen minäkuvaansa, maailmankuvaansa, oppimiseen ja hänen kokemukseensa siitä, mikä on hänen paikkansa maailmassa ja yhteiskunnassa. Samoin eri osa-alueet vaikuttavat siihen, miten oppilas kokee koulunkäynnin. Maailmankuvalla tarkoitetaan oppilaan muodostamaa käsitystä tai mallia maailmasta, eli kaikesta siitä, minkä keskellä hän elää ja minäkuvalla käsitystä omasta itsestään. (Leino & Leino 1997, 61.)

Koulussa maahanmuuttajalapsi kohtaa uuden kulttuurin, uuden kielen, uudet käyttäytymissäännöt ja uuden opetustyylin. Opettajan ja oppilaan suhde voi olla erilainen kuin hänen kotimaassaan. Päivittäin oppilas saattaa miettiä omaa käyttäytymistään ja toisten arvaamattomalta tuntuvaa käyttäytymistä. (Kosonen 1999; Peltonen 1998, 10.) Monikulttuurisuuskasvatus on kulttuuritaustaltaan erilaisten oppilaiden kasvattamista samassa koulussa tai luokassa tavoitteena oppilaiden valmistaminen elämään monikulttuurisessa yhteiskunnassa (Mikkola & Heino 1997, 116).

Suomessa koulussa vallitsevat käytänteet ja työyhteisön asenteet muuttuvat hitaasti ja sellainenkin opettaja, jolla on aitoa halua kehittää ja muuttaa käytänteitä, saattaa katsoa helpommaksi sopeutua vallitsevaan koulukulttuuriin kuin taistella sitä vastaan. Opettajat törmäivät helposti riittämättömiin resursseihin ja ajan puutteeseen, kuten Talibin (2000, 176) ja Miittisen (2001, 64–65) maahanmuuttajaoppilaiden opettajia käsittelevässä tutkimuksessa käy ilmi. Näiden lisäksi koulutuksen ja kokemuksen puute ovat lisänneet maahanmuuttajaoppilaiden opettajien turhautumisen tunnetta. Opettajankoulutus ei edellä mainittujen tutkijoiden mukaan ole kehittänyt niitä valmiuksia, joita kulttuurien kohtaamisessa tarvitaan. Vaikka vanhempien koulutuksella ja perheen sosioekonomisella asemalla on ylivoimaisesti suurin vaikutus lasten koulutuskäyttäytymiseen, siirtolaistausta ei kuitenkaan ole mikään este korkealle koulutukselle, pikemminkin päinvastoin. (Similä 1993.)

5. KOTOUTTAMINEN JA KOTOUTUMINEN

”Kotouttaminen” ja ”kotoutuminen” olivat uudissanaja, jotka kielitoimiston virkakielen tutkijan Jussi Kallion myötä tuli käyttöön vuonna 1996 STM:n pakolaistoimiston pyynnöstä suomenkieliseksi vastineeksi sanalle ”integraatio”. Sanan oli määrä olla myönteinen ja korostaa ajatusta, että ei vain maahanmuuttajan, vaan myös valtakunnan tulisi sopeutua. Jälkimmäinen merkitys ei sanasta sinänsä ilmene, mutta myönteisen sävyn katsotaan murteellisen kantasanana ”koto” uudissanalle antavan. Huonona puolena tosin on, että sanat sekoittuvat helposti sanaan kotiuttaminen, merkityksessä kotiin lähettäminen. (Kekäläinen 1999.)

Euroopan neuvosto on jakanut kotoutumisen osa-alueet neljän dimension mallin mukaan: sosiaalinen, taloudellinen, kulttuurinen ja poliittinen. Ulottuvuuksia voidaan erotella myös yksilölliseen ja yhteisölliseen tasoon. Taloudellisella ulottuvuudella indikaattorit liittyvät useimmiten työmarkkinoihin. Esimerkiksi työttömyysaste, työmarkkinoiden etninen segregatio ja maahanmuuttajien osuus avainryhmissä ovat tällaisia indikaattoreita. Poliittinen ulottuvuus viittaa esimerkiksi äänestysaktiivisuuteen tai tiedotusvälineiden seurantaan, kansalaisuuden hakemiseen ja etniseen järjestäytymiseen. Kulttuuriulottuvuuden mittaaminen on vaikeinta, koska jo pelkästään kulttuurin määrittelemisen on hankalaa. Sosiaalisella ulottuvuudella voidaan mitata muun muassa asumistasoa, asumisen keskittymistä tietyille alueille tai sosiaaliturvan käytön laajuutta. Sosiaalisen integraation indikaattoreina ovat lisäksi kielitaito ja suhteet valtaväestöön. (Castles 1996.)

5.1 Kotouttamislaki

Maahanmuuttajien kotouttamislaissa (493 /1999) sanotaan, että kotoutuminen on maahanmuuttajien yksilöllistä kehitystä tavoitteena osallistua työelämään ja yhteiskunnan toimintaan samalla omaa kieltään ja kulttuuriaan säilyttäen. Kotouttamisella tarkoitetaan viranomaisten kotoutumista edistäviä toimenpiteitä ja voimavaroja. Kotoutuminen on kaksisuuntainen keskinäisen mukautumisen prosessi. Kotoutumiseen osallistuvat maahanmuuttajien lisäksi työ- ja muut lähiyhteisöt sekä koko yhteiskunta. Kotoutumissuunnitelmia laadittaessa ja yksilöllisiä suunnitelmia tehtäessä on tärkeää, että otetaan huomioon koko perhe ja perheen tilanne, erityisesti tyttöjen ja naisten asema sekä koulutustarpeet.

Maahanmuuttajilla on samalla mahdollisuus ylläpitää ja kehittää omaa kulttuuriaan ja uskontoaan sopusoinnussa Suomen lainsäädännön kanssa. Valtioneuvoston ohjelman mukaan kotoutumiseen liittyy olennaisesti myös viihtyvyys; toisaalta integroitumisen edellytys on viihtyminen uudessa ympäristössä, ja toisaalta viihtyminen on myös seurausta integroitumisesta. (Mallon & Hasanzadeh 1998, 2.) Kotouttamispolitiikan tulee sisältää erilaisia lähestymistapoja, joissa otetaan huomioon eri ryhmien toisistaan poikkeavat tarpeet. Useimpien tarvitsevia kotouttamistoimia ovat alkuvaiheen ohjaus, orientointi, neuvonta ja tiedotus, kotoutumiskoulutus, oppilaitosten valmentava opetus lapsille ja

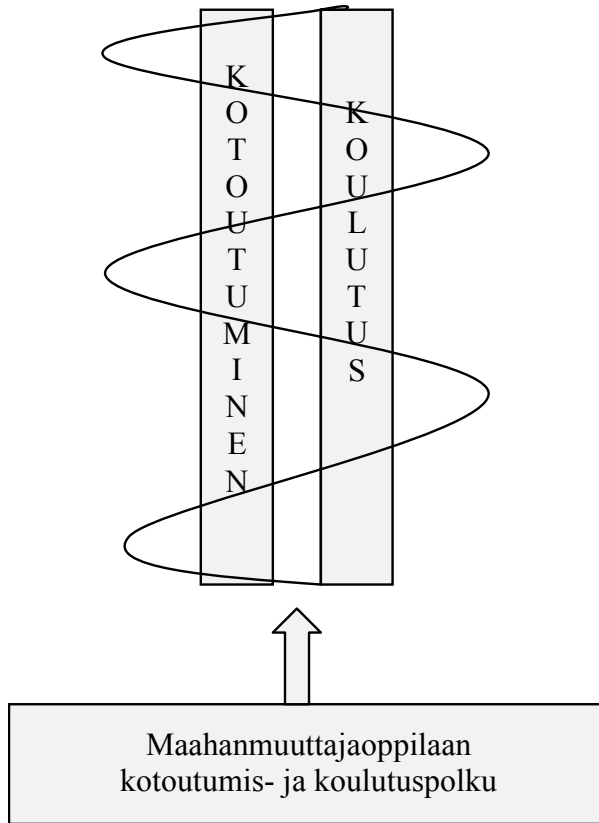
nuorille, oman äidinkielen opetus, tulkkaus, kulttuuri- ja vapaa-ajan toiminta sekä järjestötoiminta. Lisäksi nuoret tarvitsevat myös kulttuurilliset erot huomioivaa terveydenhoitoa, traumausten jälkitilojen hoitoa ja eriytyneitä sosiaali- ja työvoimapalveluja.

Maahanmuuttajien integraation/kotoutumisen yhteydessä painotetaan sitä, että vastaanotossa on otettava huomioon tulijoiden erilaisuus ja erilaiset tavat liittyä yhteiskuntaan. Maahanmuuttajien kotoutumissuunnitelmissa on esitetty, että alkuvaiheessa maahanmuuttajan olisi tärkeätä saada tietoa omalla äidinkielellään. Sitä mukaa, kun maahanmuuttajan suomen kielen taito karttuu, suomenkielistä tiedonsaantia tulisi lisätä. Suomessa maahanmuuttajien integroitumisen tärkeimpänä osoituksena pidetään työpaikan saamista. Sen lisäksi korostetaan muiden pohjoismaiden tapaan äidinkielen ja oman kulttuurin säilyttämisen tärkeyttä. (Paananen 2005, 4.)

Kotimaasta lähdön syy ja lähdön toteuttamistapa vaikuttavat paljolti siihen, miten uuteen maahan kotoutuminen lähtee käyntiin. Tuovila-Ginters (1997) on todennut, että jos on saanut rauhassa lähteä, voi rauhassa tulla. Ennen uuden kulttuurin kohtaamista ihminen on lapsena saanut oman ensimmäisen kulttuurinsa arvot, tavat ja symbolit. Tämän ensimmäisen kulttuurin ja yhteiskunnan toimintatapojen välittymistä kutsutaan sosiaalisäätioksi. Tämä lapsuusajan etnisen kulttuurin välittyminen on useimmiten voimakkain kulttuurillinen leimautuminen, minkä ihminen koko elinaikanaan saa. (Arnstberg 1988.)

5.1.1 Kotouttamissuunnitelma

Kotouttamissuunnitelmia on perinteisesti tehty lähinnä työvoimaan kuuluville maahanmuuttajille. Viime vuosina on kuitenkin huomattu, että useat erilaiset maahanmuuttajaryhmät kuten kotiäidit, teini-ikäiset nuoret ja vanhukset tarvitsevat oman kotoutumissuunnitelmansa. Ehdotuksessa uudeksi kotouttamislaiksi suositellaankin, että muun muassa lapsille ja nuorille laaditaan yksilölliset kotoutumissuunnitelmat. (Alitolppa-Niitamo, Söderling & Fågel 2005, 55.) Seuraavassa kuviossa esitellään, miten oppilaan elämässä kotoutuminen ja koulutus kulkevat limittäin. Molemmissa on eri vaiheita ja ”polku” voi olla välillä mutkainen ja välillä suora. Kotoutuminen ja koulutus kuitenkin tukevat toisiaan ja oppilaan monikulttuurista identiteettiä.



KUVIO 6. Maahanmuuttajaoppilaan kotoutumis- ja koulutuspolun toisiaan tukeva rakenne

Toisen sukupolven maahanmuuttajat eli Suomessa syntyneet lapset eivät ole oikeutettuja kotouttamispalveluihin eikä heitä välttämättä sisällytetä heidän vanhemmilleen tehtyihin kotoutumissuunnitelmiin. Monet näistä lapsista ja nuorista tarvitsevat kuitenkin tukea, sillä heidän vanhempansa ovat ensimmäisen polven maahanmuuttajia, joiden on usein vaikea auttaa lapsiaan esim. koulunkäyntiin ja kieliongelmiin liittyvissä asioissa. (Alitolppa-Niitamo, Söderling & Fågel 2005, 66.) Maahanmuuttajanuorten kokonaisvaltainen tukeminen niin koulutuksessa, vapaa-ajan harrastuksissa kuin oman kulttuurin ylläpitämisessä olisi nähtävä olennaisena osana kotoutumissuunnittelua.

Maahanmuuttajien integrointipolitiikan toteuttamiseksi tulisi Lepolan (2000) mukaan luoda kokonaan uusi, kolmitasoinen järjestelmä. Sen ylimmän tason muodostaisi valtakunnallinen integrointi- eli kotouttamispolitiikka, josta hallitus raportoi vuosittaisessa kertomuksessaan eduskunnalle. Kunnallisella tasolla kunnan tulisi tehdä maahanmuuttajapoliittinen ohjelma ja kotouttamissuunnitelma, jossa määriteltäisiin maahanmuuttajien kotouttamistavoitteet ja toimenpiteet sekä resurssit ja yhteistyökysymykset. Yksilö- ja perhetasolla tulisi tehdä kotouttamissuunnitelma, joka sisältäisi ne toimenpiteet, jotka edesauttaisivat maahanmuuttajien integroitumista, oman elämänsä hallintaa sekä ”uuden ja maahanmuuttajan oman kulttuurin yhteensovittamista”. Yksilökohtaisiin kotouttamissuunnitelmiin liittyisi kotoutumistuki, jolla korvattaisiin työttömyys- ja toimeentuloturvan

muodossa maksettu sosiaaliturva. Sen saaminen edellyttäisi maahanmuuttajalta kotoutumissuunnitelmaan sitoutumista. (Lepola 2000, 176.)

5.1.2 Kotouttamisohjelma

Kotouttamisohjelmassa tulee huomioida erityisryhmät, esimerkiksi työvoiman ulkopuolella olevat vanhukset, lapset sekä luku- ja kirjoitustaidottomat henkilöt. Erityinen haaste ovat lapset, jotka eivät ole päivähoitossa: miten kunta tukee heidän kotoutumistaan. Ohjelman tulee edistää tasa-arvoa usealla eri tasolla. Kunnassa tulee edistää sekä sukupuolten välistä tasa-arvoa että kantaväestön ja maahanmuuttajaväestön välisiä suhteita. On myös suunniteltava, miten tuetaan maahanmuuttajien äidinkielen ja oman kulttuurin vaalimista samoin kuin paluumuuttomahdollisuuksia. (Räty 2002, 141.)

Kotoutumiskaarella tarkoitetaan uuteen kotipaikkaan kotiutumisen kulkua. Kaaren tarkoitus on löytää hetket, jolloin maahanmuuttajan elämä lähti nousuun tai laskuun. Kotoutumiskaari suuntautuu tulevaisuuteen ja kaaren jatkuvuudella kiinnitetään huomio siihen, että kotoutuminen on pitkä prosessi. Erityisen tärkeää on, että maahanmuuttajaperheiden kanssa työskentelevät huomioivat sen, että perheenjäsenten kaaret kulkevat eri tahdissa, koska kotoutuminen eri tahdissa on perheen sisällä repivää. Koska koulu kotouttaa lapsia voimakkaasti, perheenjäsenten välille voi muodostua suuri kuilu, jos vanhemmat eivät samaan aikaan pääse voimakkaasti kotouttavien toimintojen piiriin. Kaikki eivät ole valmiita toimimaan heti saavuttuaan maahan. Jos muuttaa rankoista oloista, voi viedä aikaa ennen kuin arki alkaa sujua. (Alitolppa-Niitamo 2003.) Aikuinen kotoutuu parhaassa tapauksessa työelämään, arkisiin toimiin, järjestötyöhön ja kulttuuritoimintaan. Lapselle ja nuorelle kotoutumisen tärkein kulmakivi on löytää kaveri ja ystävä. (Ikonen 2005, 31.)

Osa maahanmuuttajista kotoutuu omatoimisesti ilman yhteiskunnan erityistukea, osa kuitenkin tarvitsee kotoutumisensa tueksi ohjausta, koulutusta ja muita tukitoimia. Huomiota tulee ottaa se, että myös työelämän ulkopuolella olevilla perheenjäsenillä ja erityisesti nuorilla tulee olla todelliset mahdollisuudet kouluttautua, työskennellä ja elää myönteisessä vuorovaikutuksessa ympäröivän yhteiskunnan kanssa. (Maahanmuuttopoliittinen ohjelma). Erityisen tärkeänä pidetään sitä, etteivät vähemmistökulttuureihin kuuluvat syrjäydy tai sulaudu enemmistökulttuureihin. (Shakir & Tapaninen 2004, 40.)

Siirtolaisuus, pitkäaikainen tai koko elämän kestävä, on elämäntilanne, jossa vaaditaan sopeutumiskykyä ja kärsivällisyyttä. Siirtolaisten sopeutumisessa on eri vaiheita: (ainakin kolmesta vaiheesta voidaan puhua) 1. alkuajan sopeutumisvaihe, 2. uuden identiteetin etsimisvaihe ja 3. seestymisvaihe. Sopeutuminen on alussa niin intensiivistä, että harvalle siirtolaiselle jää aikaa miettiä oman sopeutumisensa ehtoja. Kaikki on uutta ja jännittävää. Kukaan ei tässä vaiheessa edes osaa kuvitella, miten pitkään ja vaativaan prosessiin on joutunut. (Norman 1994, 2000.) Yleiseen sopeutumiseen kuuluu oleellisena osana kielellinen sopeutuminen. Siirtolaisajan alussa tärkein päämäärä on kielimuurin ylittäminen. Hyvin moni asia sekä työelämässä että sosiaalisessa kanssakäymisessä riippuu kielitaidoista. Monelle siirtolaiselle saattaa olla ankara kokemus se, että oman kielen antama turvallisuus on nyt hävinnyt heidän elämästään. Kukaan ei halua joutua eristyksiin uudes-

sa maassa ja siksi monet uhraavat aikaa ja voimiaan maan kielen oppimiseen. Oma kieli jää taka-alalle. (Lindgren, Eskeland & Norman 2003, 213.)

Vierasmaalainen kokee yleensä jonkinlaisen kulttuurishokin. Tavallaan vieraassa kulttuurissa vieraileva palaa henkisesti lapsen asteelle, jolloin hänen on aloitettava uudestaan kaikkein yksinkertaisimpienkin asioiden oppiminen. Tämä kiusaa häntä tavallisesti ja aiheuttaa avuttomuuden ja vihan tunteita uutta ympäristöä kohtaan. (Hofstede 1993, 299.) Muuttajan kyvyttömyys kertoa tarpeistaan ja uuden maan asukkaiden ymmärtämättömyys hänen tarpeistaan kohtaan johtaa usein turhautumiseen, jonka seuraukset voivat olla katastrofaaliset. Kulttuurishokki ilmenee sekä fyysisinä että henkisinä oireina. Se voi puhjeta päänsärkynä, vatsakipuna, huimauksena, ihottumana, pahoinvointina, ärtyneisyytenä, unettomuutena tai ylikorostuneena unentarpeena. Masentuneisuus, yksinäisyys, vetäytyminen, suuttumus, aggressio, viha, pelko, itkuisuus ja valittaminen ja oman persoonallisuuden muutokset ovat myös tyypillisiä oireita. Omasta kulttuurista saapuvan uuden tulokkaan opastaminen voi auttaa monia aiemmin tulleita uuden kotimaan kulttuuriympäristön ja elämäntavan hallinnan opettelussa. On tärkeitä tavata muita oman kulttuurin ihmisiä ja annettava aikaa itselleen, myös negatiivisille tunteille. Kulttuurishokin kokeminen on normaali ihmismielen reaktio. Yhteydenpito perheenjäsenten ja ystävien välillä on oiva keino kulttuurishokin lieventämiseen. (Hofstede 1993.)

5.2 Lapset ja nuoret kotoutumissuunnitelmassa

Maahanmuuttajaoppilaan kohdalla suomalaisen koulun käytänteet voivat hyvinkin paljon poiketa oman maan koulujen käytänteistä. Useimmiten toisen polven maahanmuuttajaoppilaiden ensimmäinen kosketus kouluun tapahtuu Suomessa ja siksi kouluyhteisö luokin omalta osaltaan maahanmuuttajaoppilaille mahdollisuuden samalla kotoutua suomalaiseen yhteiskuntaan. Oppilaat tarvitsevat varsinkin maahantulon alkuvaiheessa positiivista erityiskohtelua. Ohjausta pidetään tärkeänä välineenä maahanmuuttajien kotoutumisen tukemisessa. Ohjauksessa alettiin kehittää 1990-luvulla monikulttuurista aspektia, jossa kulttuurin käsite todettiin kompleksiseksi. Monikulttuurisuus ymmärretään laajasti ihmisten erilaisuutena, oli sitten kyse kansallisuudesta, sukupuolesta, vammaisuudesta tai seksuaalisesta suuntautumisesta. Monikulttuurisella ohjauksella on kolme pääperiaatetta: 1. omien asenteiden ja ennakkoluulojen tiedostaminen, 2. toisenlaisen maailmankuvan ymmärtäminen ja 3. erilaisten käytäntöjen soveltaminen. (Launikari & Puukari 2005, 27–28.)

Monikulttuurisessa perheessä lapsi joutuu itse rakentamaan oman kulttuurinsa. Usein tämä tapahtuu siinä iässä, jolloin lapsella ei välttämättä vielä ole siihen riittäviä valmiuksia. Ollikaisen (1996) mukaan lapsen saattaa olla vaikeaa ymmärtää, miksi elämä naapuriperheessä on niin kovin erilaista kuin omassa perheessä. Kun lapsi muodostaa omaa identiteettiään, joutuu hän hyväksymään, hylkäämään tai sulauttamaan kahden tai useamman erilaisen kulttuurin normit ja roolimallit. Lapsi voi olla ylpeä identiteetistään silloin, kun hän tuntee yhteenkuuluvaisuutta sekä perheeseen että ympäröivään kulttuuriin ja saa jatkuvasti myönteistä palautetta kanssaihmisiltään. (Lähteenmäki, 2003.)

Maasta toiseen muuttava lapsi kohtaa paljon uusia haasteita ja ristiriitoja, sillä hän kuuluu nyt ainakin kahden kulttuurin vaikutuspiiriin. Lapset ja nuoret ovat ehkä jättäneet taakseen paljon heille itselleen tärkeää, kuten sukulaiset, ystävät, koulut, ympäristön jne. Osa lapsista on valmistautunut muuttoon ja osa lapsista on joutunut lähtemään yhtäkkiä. Osa lapsista ja nuorista on tullut Suomeen suoraan entisestä kotimaastaan, osa on viettänyt eripituisia aikoja joko pakolaisleirillä tai turvapaikan hakijana. Joidenkin perheiden taustalla on uuden maan sisällä tapahtuva muutto paikkakunnasta toiseen. Giddens (1991; 1994) käyttää elämänpolitiikka-käsitettä (life politics) kuvaamaan elämää koskevien päätösten ja valintojen politiikkaa jälkitraditionaalisessa ja globaalissa kontekstissa. Hän sisällyttää politiikkaan minän, identiteetin, itsereflektisyyden, elämänkulun, hyvinvoinnin ja elämäntyylin. Giddens painottaa tutkimuksissaan uusia, vaihtoehtoisia `toisia mahdollisuuksia`, second chances. Ihmisellä pitäisi olla tarjolla ja valittavissa jokaisessa uudessa tilanteessa ulospääsy ja ratkaisumahdollisuus. Ihmisen ei pitäisi olla sidottu vain yhteen ja ainoaan vaihtoehtoon, vaan hänen pitäisi pystyä aloittamaan elämänsä uudelleen missä tahansa elämänvaiheessa ja tilanteessa. Maahanmuuttajat yrittävät sopeutua uusiin olosuhteisiin ja kulttuuriin. Kotimaan jättäminen tai sieltä pakeneminen, kaiken siihenastisessa elämässä merkittävän ja rakkaan taakseen jättäminen ja uuteen, outoon yhteiskuntaan asettautuminen aiheuttavat maahanmuuttajille tuntemuksen historiattomuudesta ja aikaisemman identiteetin menettämisestä. Siksi maahanmuuttajia tulisi Suomessakin tukea uuden elämän aloittamisessa, identiteetin ja minäkuvan rakentamisessa ja positiivisen elämänasenteen ylläpitämisessä. (Giddens 1991; 1994.)

Tutkimukset ovat osoittaneet, että perheenjäsenten välillä on eroja kotoutumisprosessin pituudessa ja onnistumisessa. Lasten ja nuorten kotoutumista ovat tutkineet mm. Ekholm 1994; Liebkind & Jasinskaja-Lahti 2000; Salminen 1997; Virtanen 1993. Heidän mukaansa toive lasten onnellisesta tulevaisuudesta kannustaa vanhempiakin vieraassa maassa. Lasten päivähoiton ja koulun kautta myös vanhemmat saavat kontakteja suomalaisen yhteiskuntaan. Lasten ja nuorten kotoutumista edesauttavat vanhempien tuen lisäksi vertaiset, ikätoverit, jotka ovat suunnilleen samalla tasolla sosiaalisessa, emotionaalissa ja kognitiivisessa kehityksessä. (Salmivalli 2003.) Lapsen sosiaalisen sopeutumisen indikaattoreina voidaan pitää toisaalta hänen sosiaalista asemaansa ryhmässä, toisaalta sitä, onko lapsella ystäviä. Lasten kotouttamistyön kehittämisessä on tärkeää huomioida viranomaisten (päiväkoti, koulu, sosiaalityöntekijät, neuvola) yhteistyön keskeinen rooli. Laaja tekijäpohja ja moniammatillinen työote ovat tärkeitä maahanmuuttajatyössä. Kielitaitoon panostaminen varhaisessa vaiheessa on tärkeää, kielitaidon arviointikeinoja tulee kehittää päivähoitossa ja kouluissa, ja nuorten ohjaukseen tulee erityisesti panostaa nivelvaiheissa.

Aikuisissa tapahtuvat muutokset ja uusi elämäntilanne vaikuttavat vuorovaikutukseen lapsen ja aikuisten välillä. Aikuiset kokevat itsensä helposti epävarmoiksi ja riittämättömiksi vanhemmuudessaan erityisesti, kun heiltä ehkä puuttuu kotimaan ihmisverkosto eikä uutta tukiverkkoa ole vielä syntynyt. Vuorovaikutuksessa lasten kanssa vanhemmilla saattaa olla esim. hankaluuksia asettaa rajoja ja sääntöjä, he voivat olla kärsimättömiä, ylisuojelevia tai he voivat antaa lapselle liian paljon vastuuta. On myös mahdollista, että lapselta salataan asioita, että lapsi joutuu kantamaan salaisuuksia tai että lapsi kuuntelee

kaikkeaa. Ihmisen voidaan sanoa käyvän läpi akkulturaatioprosessia lähes koko elämänsä ajan eri tasoilla. (Domander 1994, 108–109.)

5.3 Välisukupolven erityistarpeet kotoutumisessa

Peruskoulun yläluokilla maahanmuuttajanuorten suoriutumisessa on eroja, mutta kaikkia yhdistävät vaikeudet, jotka liittyvät heidän maahantuloikänsä. Tämä maahanmuuttajasukupolvi, jota kutsutaan ”välisukupolveksi” (the generation in between) on saapunut maahan teini-ikässä. He edustavat maahanmuuttajien ns. toista sukupolvea, sillä he saapuivat maahan alaikäisinä vanhempiensa tai huoltajiensa kanssa. Maahan saavuttuaan he kuitenkin kohtaavat erilaisia haasteita kuin ennen teini-ikää saapuneet toiseen sukupolveen kuuluvat ja ovat siksi kotoutumismahdollisuuksiensa suhteen heidän kanssaan eri asemassa. Erilaisten haasteiden ja tarpeiden takia välisukupolvi on nähtävä erillisenä ryhmänä. Osa välisukupolven kohtaamista erityishaasteista liittyy samanaikaiseen kotoutumisprosessiin yhtäaikaan heidän vanhempiensa kanssa, osa oman identiteetin muodostamiseen ja osa tarpeellisten tietojen ja taitojen nopean oppimisen vaatimukseen. (Alitolppa-Niitamo 2002.) Jos maahanmuuttajanuorten perheiden kulttuuri poikkeaa merkittävästi suomalaisesta, he ovat ristiriitaisessa tilanteessa. Pahimmassa tapauksessa nuoret eivät omaksu oman perheensä arvoja eivätkä myöskään suomalaisen yhteiskunnan arvoja. Kun lapsi /nuori oppii suomen kielen koulussa nopeasti, hän voi pyrkiä mukaan erilaisiin porukoihin ja riski omaksua negatiivisiä asioita kasvaa. Muita nuorten maahanmuuttajien ongelmia ovat perheen yhdistämisprosessin hitaus, psyykkiset ongelmat ja juurettomuus sekä syrjinnän kohteeksi joutuminen. (VNS 2002.)

Nuori tarvitsisi kipeästi vanhempien tukea, jotta voisi selvitä murroksesta ja sopeutua kaksikieliseen kulttuuriin. Tätä tukea hän ei ehkä kotoa saa ja silloin asiat voivat riistäytyä käsistä. Alitolppa-Niitamon (2003) mukaan suomalaisessa yhteiskunnassa erityisesti nuoruuteen liittyviä jäsenyyden tiloja ovat perhe ja koti, koulu, vapaa-ajan viettopaikat ja -yhteisöt sekä suomalainen nuorisokulttuuri tapoineen ja normineen. Nuorten osallisuus sijoitetaan kuitenkin yleensä ”väliin”, lapsuuden riippuvuuden ja aikuisuuden riippumattomuuden ambivalenssiin. Maahanmuuttajataustaisten nuorten jäsenyyteen liitetään lisäksi ajatus ”kaksoisliminaliteetista”, jolla viitataan sekä lapsuuden ja aikuisuuden että kahden tai useamman kulttuurin välitiloissa elämiseen. (Alitolppa-Niitamo 2003.)

Kosonen (2000) on laatinut kuusiportaisen jaottelun maahanmuuttajaoppilaiden voimavaroista ja tarpeista. Ensimmäiseksi voidaan erottaa osaavien oppilaiden ryhmä, joilla on hyvä pohjakoulutus ja opiskelumotivaatio. Toisena voidaan erottaa osaamiseen pyrkivät oppilaat, jotka ovat motivoituneita, mutta heillä on huono pohjakoulutus. Kotiin eristäytyvillä lapsilla ei ole motivaatiota opiskeluun ja he ovat usein masentuneita. Jengiytyvät nuoret taas hakevat sosiaalista hyväksymistä. Heillä on heikko koulutus, eivätkä he ole motivoituneita koulunkäyntiin. Lisäksi hän erottaa vielä yksin ilman perhettä tulleet sekä etnisen yhteisön hylkäämät kyseenalaistajat. Kouluun tulevilla maahanmuuttajaoppilailta voi siis olla kaikilla erilainen pohjakoulutus ja motivaatio. (Kosonen 2000.)

Kososen (2000) kuusiportainen jaottelu:

1. osaavat nuoret
2. osaamiseen pyrkivät nuoret, joilla on heikko pohjakoulutus mutta hyvä opiskelumotiivaatio
3. kotiin eristäytyneet nuoret, jotka ovat masentuneita tai esimerkiksi perinteisen naisen roolin omaksuneita ja perheen perustamista suunnittelevia ja jotka eivät ole motivoituneita koulutukseen
4. jengiytyvät nuoret, joilla usein on heikko koulutus ja jotka hakevat sosiaalista hyväksyntää muilta samankaltaisilta nuorilta
5. ilman omaa perhettä Suomeen tulleet
6. oman etnisen ryhmänsä hylkäämät nuoret.

Erityistä huomiota tulisi kiinnittää murrosiässä Suomeen tuleviin nuorten maahanmuuttajien psyykkisiin tarpeisiin. Osa lapsista ja nuorista on Suomessa ilman vanhempia, osalla on lähisukulaisia lähtömaassa tai muualla. Turvattomuus, painajaiset, epävarmuus tulevaisuudesta, huoli omaisista ja yksinäisyys ovat näiden lasten jokapäiväistä elämää. Tämä on jättänyt jälkensä lasten mieleen ja tietenkin vaikuttaa koulussa oppimiseen ja jaksamiseen. Yhteys syrjinnän ja psyykkisten oireiden välillä on tullut eri tutkimuksissa esille. (Talib 2002, 77.) Näille lapsille tulisi järjestää psyykkistä kuntoutusta ja terapiaa (Blom, Laukkanen, Lindström, Saresma & Virtanen 1996, 294–295).

Toisen polven maahanmuuttajia on kutsuttu ”Euroopan aikapommiksi” (Jensen & Chitose 1994). Kun arvioidaan näiden nuorten sopeutumista uuteen yhteiskuntaan, heidän koulu-menestyksensä on työllistymistä parempi mittapuu (Portes & McLeod 1996). Länsi-Euroopassa tehtyjen tutkimusten mukaan maahanmuuttajalapsen lapset ovat usein sopeutuneet huonosti valtaväestön kouluissa (Eldering & Klopogge 1989).

Maahanmuuttajalapsi voi kokea syyllisyyttä siitä, että kotimaasta on lähdetty, jotta hän saisi paremman elämän ja tulevaisuuden. Jos koulu ei suju ja lapsi tuntee, ettei hän osaa mitään, sopeutuminen on vaikeaa ja syyllisyys kasvaa. Lapsi ei haluaisi paljastaa, ettei koulussa mene hyvin, joten hän saattaa näytellä reipasta ja rohkeaa - mikä aiheuttaa suunnattomia henkisiä paineita ja voi ilmetä esimerkiksi somaattisina oireina ja masennuksena. (Pitkänen 1998.) Aggressiivisuus ja katkeruus voivat myös kuulua maahanmuuttajalapsen tunneasteikkoon. Lapsi on katkera siitä, että jouduttiin lähtemään ja vihainen siitä, ettei hän opi eivätkä kaikkein tavallisimmatkaan asiat suju, vaikka hän on ne ennen osannut. Juurettomuus, muukalaisuus ja yksinäisyys ovat monelle maahanmuuttajalapselle tuttuja tunteita. Hän joutuu väistämättä miettimään, kuka on, mistä on ja mikä merkitys on omalla taustalla, omilla juurilla ja omalla kansallisella perinnöllä. Kun kaikki on ympärillä muuttunut, haetaan edes jotain pysyvää ja turvallista. Oma opettaja on monelle maahanmuuttajalapselle se henkilö, josta haetaan tukea.

5.4 Koulu kotoutumisen edistäjänä

Kansainvälistymisen myötä Suomen kouluihin ilmestyi entistä suurempi määrä maahanmuuttajalapsia 1990-luvulla. Opettajien kokema muutos luokkahuoneissa ei ollut yksinomaan maahanmuuttajista johtuva, vaan muutokseen vaikutti suomalaisen yhteiskunnan taloudellinen lama, runsas työttömyys sekä pelko tukijärjestelmien ja hyvinvointivaltion pettämisestä. Tämän johdosta perheiden hajoaminen, lasten ja nuorten psykososiaalinen pahoinvointi sekä päihteiden käyttö ja rikollisuus yleistyivät. (Talib, Löfström & Meri 2004, 13.) Niedon (2004) mukaan suvaitseminen on vasta monikulttuurisen kompetenssin ensimmäinen taso ja sisältää ajatuksen siitä, että ihminen kestää jotakin, joka voi olla epämieluisaakin. Koulussa tämä voi tarkoittaa jopa sitä, että kulttuurin erilaisuus on taakka, jota on vain suvaittava kulttuuriltaan pluralistisessa yhteiskunnassa. (Talib, Löfström & Meri, 2004.)

Monikulttuurisissa kouluissa opetussuunnitelmia laadittaessa kulttuuriset sisällöt on nivottava kaikkiin oppiaineisiin ja eri luokka-asteilla vaadittavat sisällöt ja osaamisalueet tulee ilmaista selkeästi. Talibin (2002, 123) mukaan koulukulttuuri heijastaa ja ylläpitää aina valtakulttuurin ilmaisemia arvoja ja asenteita. Opettajankoulutuksessa tulisi jo kiinnittää huomiota emotionaalisten ja motivaationaalisten tekijöiden merkitykseen kouluoppimisessa ja oppimisvaikeuksissa ja miettiä niitä keinoja, miten nämä voitaisiin ottaa huomioon koululuokassa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. (Aunola, Nurmi, Niemi, Lerkkanen & Rasku-Puttonen 2000, 517–527.)

Saukkosen (2003) mukaan yhteiskunnassa, jossa yhdessä olemisen ja tekemisen ja yhdessä tekemisen mahdollisuudet kapenevat, koulu voi olla paikka, jossa näitä asioita opetellaan (Saukkonen 2003, 211). Koulut ovat tavallaan pienoisyhteiskuntia, joihin oppilaat tulevat erilaisista taustoista ja elämäntilanteista. Opettajat työskentelevät monella tavalla kulttuurin leikkauspisteessä ja voivat toimia sillanrakentajina kulttuurien sekä menneisyyden ja tulevaisuuden yhteiskuntien välillä. He voivat avata ovia ja tarjota ymmärtämisen välineitä yksilöiden ja ryhmien välille sekä rakentaa visioita tulevaisuudesta, jossa kulttuurien välinen yhteistyö nähdään niitä rikastuttavana eikä rasittavana tekijänä. Kulttuurien välinen vuoropuhelu on tärkeä oppimiselle, innovaatiolle ja perspektiivien laajentumiselle. (Saukkonen 2003, 211.)

Maahanmuuttajalle opettaja voi olla ensimmäinen kontakti suomalaiseen kulttuuriin: lapsi tarvitsee merkityksellisiä toisia, jotka voivat vahvistaa hänen suomalaista todellisuuttaan (Mikkola 2001, 230). Lapsen aikaisempaa kulttuuria tulisi kunnioittaa ja tulevaa suomalaisuutta tulisi rakentaa sen pohjalle. Maahanmuuttajaoppilaan saapuminen suomalaiseen kouluun on rikastanut koulukulttuuriamme, mutta samalla se muuttaa erityisesti maahanmuuttajataustaisen oppilaan maailmaa ja käsityksiä. Vaikka maahanmuuttajaoppilas sopeutuisi pian päivittäisiin koulurutiineihin, on koulu- ja opetuskulttuurien perustavanlaatuisiin eroihin sopeutuminen hidasta. Oppilaan sisäinen motivaatio joko voimistuu tai heikkenee sen mukaan, välittykö hänelle myönteistä tai kielteistä palautetta (Peltonen & Ruohotie 1992).

Koulussa menestymisen ja viihtymisen eroja pyrittiin 1960-luvulla selittämään kulttuuri-deprivaation – ei enää yksinkertaisesti älykkyyden avulla. Ajateltiin, että toiset kulttuurit eivät ole riittävän virikkeellisiä lasten älyllisen kehityksen kannalta. Deprivaatioteoria esiintyi Yhdysvalloissa kahdessa muodossa. Toinen painotti työväenluokkalaisten lasten puheen kieliopillisia puutteita, toinen kielen kognitiivisten komponenttien vähyyttä. (Collins 1988, 303–304.) Seuraavalle vuosikymmenelle siirryttäessä kulttuurideprivaatio kääntyi kulttuuriseksi eroiksi. Kulttuurideprivaatiota on kritisoitu voimakkaasti siitä, että se nostaa toisen kulttuurin toisen edelle nimeämällä sen deprivoituneeksi. Jokainen kulttuuri koostuu kuitenkin sille ominaisista tekijöistä, joten oikeampaa on puhua kulttuurisista eroista, ei deprivaatiosta. (Collins 1988, 299–326; Hurn 1993, 151–153)

Pisa-tutkimuksessa (2003) suomalaisten osaaminen oli huipputasoa kaikilla tutkituilla alueilla eli matematiikassa, lukutaidossa, luonnontieteissä ja ongelmanratkaisussa. Tämä huipputulos perustui erityisesti suomalaisten heikompien ja keskitason oppilaiden erittäin hyviin suorituksiin. Suomalaisoppilaiden heikoimman neljänneksen keskiarvopistemäärä oli selvästi parempi kuin minkään muun maan vastaavan neljänneksen. (Kupari & Välijärvi 2003.)

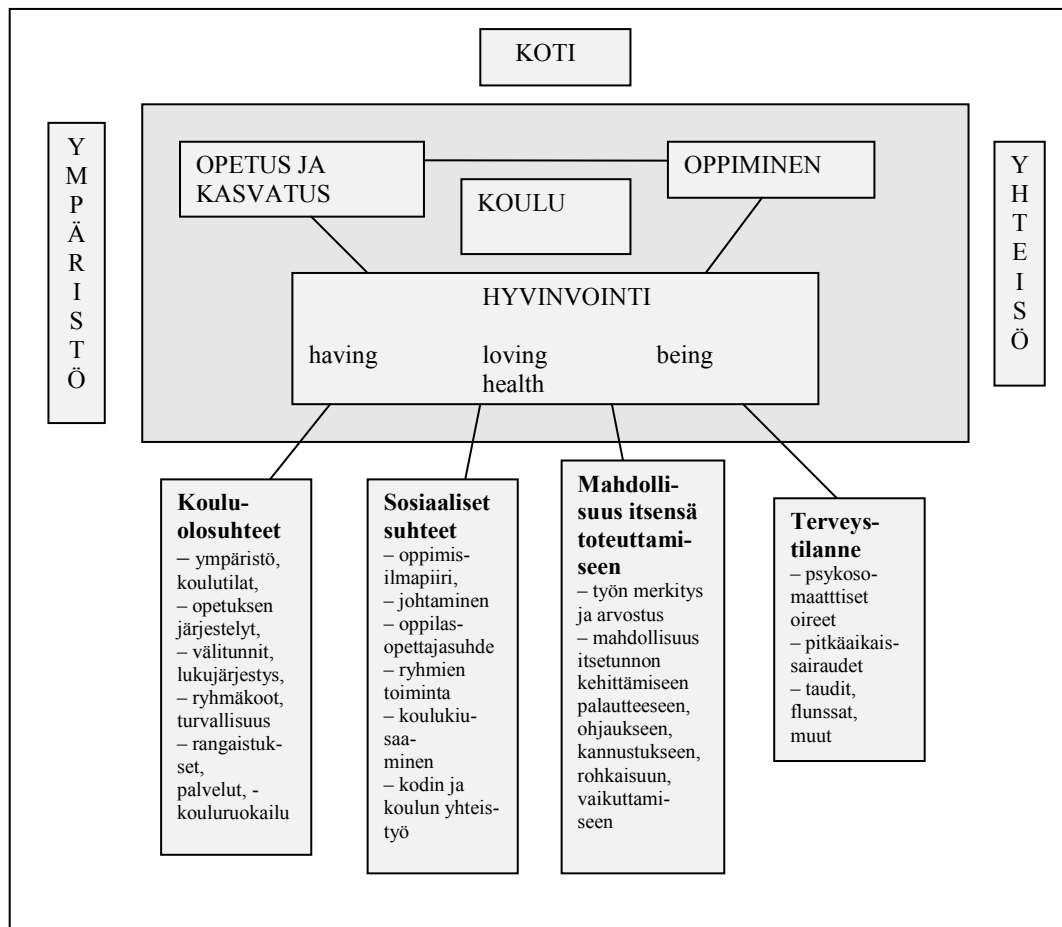
5.5 Koulun hyvinvointimalli kotoutumisen ja koulutuksen tukena

Nuorten elämänlaatua koskevien tutkimusten (Raphael ym.1996; Renwick & Brown 1996) mukaan elämänlaatu on yksilöiden kokemus asemastaan elämässä omassa kulttuurissaan ja arvojärjestelmässään suhteessa päämääriinsä, odotuksiinsa, normeihinsa ja huoliinsa. Siihen vaikuttavat monin tavoin henkilöiden fyysinen terveys, psykologinen tila, itsenäisyyden aste, sosiaaliset suhteet sekä heidän suhteensa ympäristöstään nouseviin tilanteisiin. Lasten ja nuorten hyvinvointiin vaikuttavia ulottuvuuksia ovat hyvinvointiselontekoryhmän mukaan väestörakenne ja elinolot, vanhemmuus, elinympäristö sekä kuntarakenne.

Hyvinvoinnin ilmenemistä kuvaavia tekijöitä ovat terveys, elämänhallinta ja elämäntavat. Koululaisilla elämänhallintaan liittyviä asioita ovat koulunkäynnin sujuminen, mahdollinen koulukiusaaminen ja sen selvittäminen tai avunsaanti koulunkäyntivaikeuksissa – miten oppilasta on kuultu ja miten asioita on selvitetty kouluyhteisössä. Törrösen (2001, 33–34) ja Simpuran (1996, 12–13) mukaan tarvitaan välineitä, joiden avulla voidaan seurata lasten hyvinvointia, mutta näiden lisäksi tarvitaan myös lasten omia arvioita hyvinvoinnista ja sen edistämistä. Lasten ja nuorten terveyden tutkimuksessa painotetaan fyysisen terveyden ohella entistä enemmän yksilön omia kokemuksia, koko elämäntilannetta sekä kasvuoheitoja yhteiskunnassa.

Koulun hyvinvointimalli yhdistää hyvinvoinnin, kasvatuksen ja saavutukset koulussa. Malli voi olla väline, jolla arvioidaan yksilötasolla kouluhyvinvoinnin saavuttamista eri osa-alueilla, mutta sen lisäksi sillä voisi arvioida eri oppilasryhmien, kuten maahanmuuttajaoppilaiden, alisuoriutujien, käyttäytymishäiriöisten, lahjakkaiden tai ylitunnollisten oppilaiden hyvinvointia. (Konu 2002, 65.) Perushyvinvoinnin lisäksi erityistä tukeaa tarvitsevan oppilaan tulee saada kokea olevansa kouluyhteisössä ainutlaatuinen ja arvostettu

omana itsenään. Erityistä tukea tarvitseva oppilas voi tarvita opetus- ja kasvatustilanteissa monenlaista erityistä tukea, avustajaa, apuvälineitä, ohjausta, lääkitystä, kuntoutusta ja terapiaa, jonka saamisen tulisi olla hänen perusoikeutensa. Hän tarvitsee opettajaa, jolla on valmiudet ja halu lämpimään yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen oppilaan kanssa, jonka positiivisuus kantaa oppilasta eteenpäin ja joka ei näe oppilasta vajavaisena, vaan ihmisenä, joka on antava ja saava kumppani oppimisen ja koulutuksen eri vaiheissa.



KUVIO 7. Koulun hyvinvointimalli perustuu Allardtin sosiologiseen teoriaan (1976a; 1976b; 1981; 1989; Konu 2002)

Kasvatus ja opetus vaikuttavat hyvinvoinnin jokaisella alueella. Oppiminen ja oppimistulokset ovat yhteydessä sekä opetukseen, kasvatukseen että hyvinvointiin. Jokaisella osaluueella on tärkeä merkityksensä maahanmuuttajaoppilaan kouluun sopeutumisen kannalta. Oppiminen on kokonaisvaltaista, jolloin esimerkiksi lapsen psyykinen ja fyysinen hyvinvointi, vanhempien ja koko perheen hyvinvointi ja toimeentulo sekä koulun toimintakulttuuri vaikuttavat siihen. Kaikki nämä tekijät korostuvat entisestään, kun on kyse maahanmuuttajaoppilaista. (Dufva 2007, 25) Oppilaiden kotioloilla, koulun yhteistyöta-

hoilla, eri järjestöillä ja ympäröivällä yhteisöllä on oma tärkeä merkityksensä oppilaiden kannalta mutta myös koulun näkökulmasta. (Konu 2002, 67.) Kouluhyvinvoinnin käsite on jaettu neljään osa-alueeseen: koulun olosuhteet (having), sosiaaliset suhteet (loving), itsensä toteuttamisen mahdollisuudet (being) ja terveydentila (health). Terveys voimavarana on osa hyvinvointia ja luo pohjaa oppimiselle. Lapsella on ensisijainen oikeus lapsuuteen, ja aikuisten olisi kyettävä tarjoamaan tämä mahdollisuus kaikille lapsille rodusta tai kansalaisuudesta riippumatta. (Lahikainen ym. 1995.)

Koulun oppilashuolto on sekä yhteisöllistä että yksilöllistä tukea. Tavoitteena on, että kaikki kouluyhteisön jäsenet sitoutuvat edistämään oppilaiden hyvää oppimista ja psyykkistä, fyysistä ja sosiaalista hyvinvointia. Oppilashuollon tavoitteena on lisäksi mielenterveyden suojaaminen ja syrjäytymisen ehkäiseminen sekä koulun yhteistyön kehittäminen. (Ikonen & Virtanen 2007, 123.) Huolehtivan koulukulttuurin tunnusmerkkejä ovat välitön tilanteisiin puuttuminen ja johdonmukaiset menettelytavat sekä kaikkien kouluyhteisön jäsenten tuntema ja toteuttama vastuullinen toiminta oppilaiden kasvuun ja kehitykseen liittyvistä asioista. Kaikki toimivat osana koulun arkea ja ovat valmiit sitoutumaan yhteisiin tavoitteisiin ja toimintaperiaatteisiin. (Tilus 2004, 8.) Oppilashuoltotyö tehdään luotamuksellisessa ja vastuullisessa yhteistyössä vanhempien ja koulun ulkopuolisten tahojen kanssa (Peltonen 2005). Maahanmuuttajavanhemmat voivat kokea oppilashuoltotoiminnan aluksi itseään syyllistävänä, sillä kollektiivisessa kulttuurissa lapsen ja nuoren ongelmat koetaan myös omina ongelmina, mistä syntyy vanhemmille itsensä syyttämisen ja häpeän tunne. Vanhemmille on hyvä selkiyttää, että oppilashuollon toiminnalla pyritään auttamaan ja tukemaan oppilasta, ei syyllistämään sen enempää oppilasta kuin hänen vanhempiaankaan. Joskus on hyvä korostaa, että oppilaalla voi esiintyä esimerkiksi yksilöllisiä fyysisiä tai sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia, mihin vanhemmat eivät olisi voineet mitenkään vaikuttaa. Oppimisympäristöä on luokiteltu fyysiseen, sosiaaliseen, kognitiiviseen ja psyykkiseen oppimisympäristöön. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001.)

Vygotskyn (1978) mukaan koulua aloittavan lapsen tärkein sosiaalinen konteksti on koti, missä lapsi elää vuorovaikutuksessa kodin kaikkien ihmisten ja fyysisen ympäristön kanssa. Kotona lapset saavat palautetta toiminnastaan vuorovaikutuksessa vanhempiensa ja fyysisen ympäristönsä kanssa. Kasvatustoimenpiteet, kuten lapsen palkitseminen ja rankaisu, ovat osa konkreettista palautetta, jota vanhemmat antavat lapselle tämän toiminnasta. Lapsen vuorovaikutuksessa saama palaute vaikuttaa siihen, miten lapsi esimerkiksi ennakoi tulevissa tilanteissa ja siihen, miten hän näkee oman toimintansa ja toimintansa mahdollisuudet.

Allardtin loving-kategorian laajentaminen belong-kategoriaksi toisi Kiilin (1998) mukaan mahdollisuuden tarkastella lasten ja nuorten osallisuutta, kuulumista ja yhtenäisyyden tunnetta lapsen eri elämänpiireissä, kuten kotona, koulussa ja kaverielämässä. Perinteisen hyvinvointidiskurssin taustalla on hyvinvointivaltion kasvu ja keskustelu onnellisen lapsuuden edellytyksistä. Tässä diskurssissa korostuvat hyvinvointivaltion instituutiot: päivähoito, koulu, terveydenhoito jne. (Törrönen 2001). Henkilökohtaiset selviytymiskeinot, niiden merkitys hyvinvoinnille sekä identiteettikysymykset kuvaavat hyvinvointitutkimuksen uusia trendejä (Williams & Popay 1999, 179–181).

5.5.1 Koulun olosuhteet (having)

Koulun olosuhteet käsittävät koulun fyysisen ympäristön ja koulurakennuksen. Tähän yhteyteen kuuluvat myös vähemmän konkreettiset, kuten turvallinen työskentelyympäristö, viihtyisyys, melu, ilmanvaihto, lämpötila jne. Opiskeluympäristön asiat kuuluvat myös koulun olosuhteisiin. Tällaisia ovat lukujärjestys ja työskentelyn jaksotus, ryhmäkoot sekä käytössä olevat rangaistukset. Olosuhteita voidaan tarkastella myös oppilaille tarjottavina palveluina kuten kouluruokailu, terveydenhuolto ja oppilaanohjaus. (Allardt 1976a; 1989.) Oppilaan kehitysympäristössä keskeinen asema Maltenin (1985) mukaan on koti- ja kouluympäristöllä, vapaa-ajan ympäristöllä ja yhteiskuntaympäristöllä. Koulun fyysinen ympäristö voi olla miellyttävä, viihtyisä ja jopa terapeutti. Haposen (1998; 2000) mukaan fyysisen ympäristön kaava määrää pitkälti sen, miten tilassa voi liikkua. Hyvä oppimisympäristö heijastaa käsityksiä siitä, miten ihmiset oppivat. Haposen (1998) tutkimuksen mukaan kolmasosa erityisluokista edusti perinteistä luokkatyyppiä ja noin puolet toiminnallista ja terapeutista luokkatyyppiä.

5.5.2 Sosiaaliset suhteet (loving)

Sosiaaliset suhteet käsittelevät sosiaalista opiskelu ympäristöä, opettaja-oppilassuhdetta, suhteita koulutovereihin, ryhmädynamiikkaa, kiusaamista, kotien ja koulun välistä yhteistyötä, päätöksentekoa koulussa sekä koko koulun ilmapiiriä. Koulun ilmapiirillä ja opiskeluilmapiirillä on vaikutuksensa oppilaiden hyvinvointiin ja tyytyväisyyteen koulussa. (Samdal 1998; Savolainen 2001.) Koulun hyvinvointimallissa kotien ja koulun väliset suhteet on asetettu sosiaalisten suhteiden osa-alueelle, samoin kuin koulun suhteet ympäröivään yhteisöön (esim. terveydenhuoltoon ja sosiaalitoimeen).

Minäkuvan rakentuminen on koko elämän kestävä prosessi, jolle luodaan pohja lapsen tärkeimpien ihmissuhteiden kautta – kotoa, perheessä, päivähoitossa, koulussa ja kavereiden piirissä. Jos ympäristö näkee ensisijaisesti maahanmuuttajan, pakolaisen erinäköisenä, eri uskonnon, eri kulttuurin edustajana – ja vasta toissijaisesti lapsena, myös lapsi itse alkaa nähdä itsensä ympäristön silmin. (Alitolppa- Niitamo, 2003.) Ihmisellä on todettu olevan tarve samaistua johonkin ryhmään, jonka kanssa hänellä on jotain yhteistä. Usein tämä ryhmä on etninen ryhmä, jonka jäsenet jakavat yhteiset juuret ja kulttuurin, samanaiset arvot ja sosiaaliset mallit. Ryhmä jakaa yhteisymmärryksen ja hyväksyy toinen toisensa ilman kyseenalaistamista. (von Benda-Beckham & Verkuyten 1995, 12.)

Kouluhyvinvoinnin näkökulmasta opettaja-oppilassuhteella on oma erityinen ja tärkeä asemansa. Hoy & Hannum (1997) pitävät opettajien yhteisyyttä (affiliation) osana koulun ilmapiiriä. Tämä tarkoittaa sitä, että opettajat pitävät toisistaan, työstään ja oppilaistaan sekä sitä, että he ovat sitoutuneet (committed) sekä oppilaisiinsa että heidän hyvinvointiinsa. Kysyttäessä, mitä oppilaat pitävät koulustaan, vastaavatkin he usein, mitä he pitävät opettajistaan. (Sabo 1995.) Koulun johtamistavan on todettu vaikuttavan oppilaiden tyytyväisyyteen ja hyvinvointiin koulussa, mutta myös heidän suorituksiinsa (Baldursson 1995; Liinamo & Kannas 1995; Nevo 1995; Samdal 1998; Teddie & Strinfield 1993).

Konu (1998) on tiivistänyt koulun hyvinvoinnin kolmeksi osa-alueeksi: koulun olosuhteet, sosiaaliset suhteet ja oppilaan itsensä toteuttamisen muodot. Näihin kaikkiin kasva-

tus ja opetus vaikuttavat. Kodit, koulun yhteistyötahot sekä ympäröivä yhteisö vaikuttavat kaikki hyvinvointiin koulussa. Terveys voimavarana on osa hyvinvointia ja luo pohjaa oppimiselle. Salmisen (1989) erityispedagogisen näkemyksen mukaan yhteiskunnan formaalin kasvatuksen tehtävänä ei ole ainoastaan opettaminen, vaan keskeisenä tavoitteena tulee olla oppilaan tukeminen ja sopeuttaminen sosiaalisen yhteisöön ja yhteiskunnan normeihin.

Sosiaaliset tilanteet saattavat olla hyvinkin tulenarkoja häiriökäytöksille sellaisissa luokissa, joissa on paljon maahanmuuttajataustaisia, syrjäytymisvaarassa olevia ja integraation tuomia erityisoppilaita. Tietoisuus oppilaiden tunnetason tarpeista ja niistä huolehtiminen vaikuttavat positiivisesti koko luokan ilmapiiriin ja vähentävät konflikteja. Kuitenkin ylisuuret opetusryhmät sekä koulunkäyntiavustajien ja toimivan oppilashuollon puute eivät mahdollista tilaa eikä aikaa opettajalle ja oppilaille pohtia ja jakaa erilaisia kokemuksia ja tuntemuksia. Tavoitteiden ja todellisuuden välinen ristiriita vähentää opettajien uskoa selviytyä työstään kunnialla. (Talib 2005, 119.) Maahanmuuttajaoppilas, jolla on erityistuen tarvetta kielellisten vaikeuksien lisäksi, mahdollisesti laaja-alaista oppimisvaikeutta sekä psyykkisistä tai fysiologisista syistä johtuvaa tuen tarvetta, tarvitsee erityisesti psykologisesti turvallista ilmapiiriä. Hänen tulisi saada kokea olevansa hyväksytty, arvostettu ja tasavertainen ollessaan vuorovaikutuksessa opettajan ja toisten oppilaiden kanssa. Ristiriidat sekä sosiaalisissa suhteissa että maahanmuuttajien tunne-elämän ja syvimpien psyykkisten toimintojen alueella ilmenevät maahanmuuttajien sosiaalisena kykenemättömyytenä suoriutua opinnoistaan, työharjoittelustaan tai arkielämän askareistaan (Eteläpelto & Tynjälä 1999, 298).

Kouluongelmien synnyssä Ogden (1991, 18) esittää konfliktien kehän, jossa vuorovaikutus antaa vauhtia epäonnistumisen pyörälle. Konfliktien voimistuvassa kehässä oppilas joutuu koulussa toistuviin konfliktitilanteisiin, joista hän saa rangaistuksen, minkä jälkeen oppilaalla on itsestään negatiivinen käsitys ja alhaiset odotukset itseensä nähden, jolloin hän muuttaa käyttäytymistään alhaista odotusta vastaavaksi, mikä puolestaan vaikuttaa oppilaaseen stressaavasti ja vaikuttaa hänen persoonallisuuteensa ja minäkäsitykseensä. Kun on kysymys maahanmuuttajaoppilaasta, jonka paineet voivat olla monesta suunnasta lähtöisin (koti, koulu ja kaverit), hän tarvitsee myönteisiä aikuissuhteita ja hyvää vuorovaikutussuhdetta opettajaan päästäkseen pois kehältä. Interventiot ovat keinoja, joilla koulussa voidaan pyrkiä suoraan vaikuttamaan oppilaan kehitykseen. Opetus on interventiota, kuntoutus on interventiota, terapia on interventiota; erona on syvyys, jolla sisäisiin tapahtumiin puututaan. (Hautamäki -Lahtinen, Moberg & Tuunainen 1993, 86–89.)

5.5.3 Mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen (being)

Allardt (1976a, 1989) being viittaa siihen, että kutakin henkilöä kunnioitetaan tärkeänä osana yhteiskuntaa. Jokaisella ihmisellä tulisi olla mahdollisuuksia vaikuttaa oman elämänsä avainkysymyksiin samoin kuin aktiiviseen vapaa-aikaan. Mahdollisuudet merkitykselliseen työhön ja luonnosta nauttimiseen ovat myös tärkeitä itsensä toteuttamisen osa-alueita. Kouluun liitettynä being voidaan nähdä koulun tarjoamina itsensä toteuttamisen mahdollisuuksina. Jokaista oppilasta tulisi pitää tärkeänä osana kouluyhteisöä. Kun-

kin oppilaan tulisi pystyä osallistumaan häntä itseään ja hänen koulunkäyntiään koskevaan päätöksentekoon. Olennaisen tärkeää on oppilaan mahdollisuus parantaa tietojaan ja taitojaan omissa kiinnostuksen kohteissaan ja omalla etenemisnopeudellaan. Positiiviset oppimiskokemukset edistävät itsensä toteuttamista. Kullekin oppilaalle sopiva ohjaava ja kannustava opetus tuottaa positiivisia kokemuksia erilaisille oppijoille. Oppilaan työn saama arvostus niin vanhemmilta, opettajilta kuin koulutovereilta on olennaisen tärkeää. Arvostus on perustavaa laatua oleva asia, jotta opiskelu voisi olla merkityksellistä. Mahdollisuudet vapaa-ajan harrastuksiin sekä läheinen yhteys ympäröivään luontoon toimivat vastapainona työlle ja siten vahvistavat itsensä toteuttamista.

Koulun psyykkinen oppimisympäristö määrittää oppilaiden subjektiivisten sosiaalisten kokemusten tilaksi, jossa keskeisenä indikaattorina on kouluviihtyvyys. Jylhän (2000) mukaan psyykkinen ympäristö merkitsee oppilaalle joko hyvinvointia tai pahoinvointia. Se on yksilöllinen tunnetila, jossa ollaan joko ryhmän tasa-arvoistamana tai syrjäyttämänä jäsenenä. Tasapainoinen yksilöllinen kasvu pohjautuu opettajilta ja oppilastovereilta saatuun myönteiseen palautteeseen. Oppilas voi koulussa kuvata vaikkapa visuaalisesti oman mikrokulttuurinsa osa-alueita, joita ovat muun muassa ikä, sukupuoli, asuinpaikka, etninen ryhmä ja kansallisuus, uskonto, kieli, koulutus, sosiaaliluokka sekä erilaiset poikkeavuudet kuten vammaisuus ja erityislahjakkuus. Oppilasryhmän kulttuurisen kirjon visualisointiin voidaan sitten viitata eri oppiaineiden tunneilla tapahtuvan aiheen syventämisen yhteydessä. (Räsänen 2004, 90–91.)

Tutkimukset ovat korostaneet perhe- ja yhteisöverkostojen tärkeyttä erityisesti maahanmuuttajien koulusopeutumiselle. Perhesuhteet ovat tärkeitä useista eri syistä: ne toimivat maahanmuuttajanuorten kokeman syrjinnän ja muiden akkulturaatio-ongelmien kielteisten vaikutusten vastavoimana. Etnisen samaistumisen merkitys tarjoaa henkilökohtaisia (itsetunto) ja sosiaalisia (yhteisön tuki) voimavaroja, jotka auttavat selviytymään uuden kulttuurin aiheuttamista paineista ja vaatimuksista. Etninen samaistuminen vähentää psykologista stressiä. (Zhou & Bankston 1994, 1998) Fukuyaman (2001, 48) mukaan vahvat perhesiteet luovat turvallisuutta ja luotettavuutta, joka on sosiaalisen pääoman olennainen osa. Maahanmuuttajaoppilaiden hyvinvointiin liittyviä tutkimuksia on vielä jokseenkin vähän, kun taas maahanmuuttajia päiväkodissa ja koulussa koskevia tutkimuksia on tehty useita.

Maahanmuuttajanuorten psykologisen ja sosiokulttuurisen koulusopeutumisen merkkinä on yleisemmin käytetty heidän koulumenestystään (Kao & Tienda 1995; Portes & MacLeod 1996; White 1996). Tällaisissa tutkimuksissa on usein havaittu, että perheen sosiaalinen ja taloudellinen asema on yksi parhaiten koulumenestystä selittävästä tekijöistä. Sama tulos on saatu vastaavissa valtaväestön nuoria koskevissa tutkimuksissa. Maahanmuuttajien syrjintäkokemukset ovat osoittautuneet yhdeksi suuremmista maahanmuuttajien sopeutumiseen liittyvistä ongelmista. Syrjintäkokemusten on todettu vaikuttavan kielteisesti nuorten maahanmuuttajien itsetuntoon. (Gil & Vega 1996.)

Maahanmuuttajalapseen sopeutumiseen vaikuttaa ehdottomasti koko perheen tilanne. Maahanmuutto on stressi koko perheelle. Uusissa olosuhteissa vanhemmat saattavat tuntua lapsesta aivan erilaisilta ihmisiltä kuin ennen, ja ehkä he sitä itse asiassa ovatkin.

Vanhemmat ovat yhtäkkiä yksin, vailla sukuyhteisön antamaa turvaa. (Pitkänen 1998, 10.) Vanhempien voi olla mahdotonta asettaa lapselle sääntöjä ja rajoja tai yleensä huomioida hänen tarpeitaan, koska vanhemmat ovat niin täynnä omia asioitaan. Maahanmuuttajalapsi voi kokea myös syyllisyyttä: Hänestä voi tuntua, että uuteen tilanteeseen on jouduttu hänen vuokseen. On lähdetty ehkä siksi, että lapsi saisi paremman tulevaisuuden. (Pitkänen 1998, 10.)

Lapsen sopeutumisprosessi eroaa aikuisen prosessista siinä, että lapsi kohtaa koulussa tai leikkipaikalla välittömästi uuden kulttuurin ja yleensä aloittaa surutyönsä heti (Pitkänen 1998). Ajan myötä viihtyvyys lisääntyy, kyky tulla toimeen kasvaa ja uusista oloista ollaan valmiita löytämään hyviäkin puolia. Ajatukset suuntautuvat tulevaisuuteen, sopeutuminen on alkanut. (Peltonen, 1998.)

Kun lapsi oppii suomen kielen koulussa nopeasti, hän voi pyrkiä mukaan erilaisiin porukoihin ja riski omaksua negatiivisiakin asioita kasvaa. Lasten ja nuorten kotoutumista edesauttavat vanhempien tuen lisäksi vertaiset, ikätoverit, jotka ovat suunnilleen samalla tasolla sosiaalisessa, emotionaalisessa ja kognitiivisessa kehityksessä. Maahanmuuttajanuori tarvitsee sosiaalista kompetenssia, kykyä saavuttaa henkilökohtaisia päämääriä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa säilyttäen samalla myönteiset suhteet toisiin ihmisiin. (Rubin, Bream & Rose-Krasnor 1991.)

5.5.4 Terveystila

Terveys nähdään tässä yhteydessä rajatussa merkityksessä, tautien ja sairauksien poissaolona. Seedhausen (1986) mukaan taudit ovat eräänlaisia poikkeavuuksia, jotka ilmenevät ihmiskehon osissa ja joita lääketiede pystyy diagnosoimaan. Sairaudet ovat ihmisten kokemaa tuntemuksia. Terveystila käsittää fyysiset ja psyykkiset oireet, tavalliset vilustumiset, krooniset ja lyhytaikaiset taudit ja sairaudet. Koulun hyvinvointimallissa terveystila ymmärretään erillisenä hyvinvoinnin osa-alueena. Sitä pidetään henkilökohtaisena tilana, johon ulkoisilla olosuhteilla on oma vaikutuksensa.

Terveys- ja hyvinvointiin liittyviä mittauksia on paljon yksityiskohtaisemmin tutkittu Bowlingin toimesta (Bowling 1991; McDowell & Newell 1996). Oppilaiden kouluviihtyvyyttä koskevilla tutkimuksillaan Huebner (1991); Huebner et al. (1999); Huebner & McCullough (2000); McCullough et al. (2000) esittivät, että lasten ja nuorten subjektiivisessa hyvinvoinnissa voidaan nähdä kolme rakenteellista osatekijää: laajempi tyytyväisyys elämään (elämänasenne), positiiviset tunteet ja negatiiviset tunteet.

Ihmisen sisäinen elämäntilanne muodostuu minän eheydestä ja ihmisen sisäisistä, rakentavista voimavaroista, joita hän käyttää ristiriitojen ratkaisussa ja stressiprosessin läpikäymisessä (Antonovsky 1987). Raitasalo (1995, 2000) luokittelee nämä voimavarat 1. ymmärrettävyydeksi, joka pohjautuu ihmisen kognitiiviseen tunteeseen ja johon kuuluu elämän loogisuus ja ennustettavuus, 2. hallittavuudeksi, johon sisältyy ihmisen käytössä olevat voimavarat, joiden avulla hän kykenee selviytymään vaikeista tilanteista, 3. tarkoituksellisuudeksi, johon sijoittuvat motivaatio ja sitoutuminen elämän haasteisiin. Vaikeissa elämäntilanteissa ja ongelmia kohdatessaan ihminen pyrkii muuttamaan vallitsevat

olosuhteet itselleen suotuisemmiksi ja mukauttamaan käytöstään niin, että arvioitu itselle aiheutuva haitta vähenisi mahdollisimman paljon. Hänellä on käytettävissään sekä tunne-elämään suuntautuneita että ongelmanratkaisuun suuntautuneita elämänhallintakeinoja, joista Lazaruksen (1988) ja Raitasalon (1995) mukaan valitaan jommatkummat käsillä olevan ristiriitatilanteen laadusta riippuen. Yhteiskunta, ja esimerkiksi vastaanottokeskus, pyrkii tukemaan ihmisen elämänhallintaa nimenomaan vaikuttamalla ulkoiseen elämänhallintaan. Saadessaan inhimillisen vastaanoton ja riittävästi tukea etenkin alkuvuosina maahanmuuttaja omaksuu aktiivisen roolin oman elämänsä hallitsijana uudessa yhteiskunnassa. Aktiivisena toimijana hän toivoo voitavansa vaikuttaa elinolosuhteisiinsa ja arjen realiteetteihin. (Alitolppa-Niitamo; Söderling & Fågel 2005, 37.)

5.5.5 Hyvinvoinnin riskitekijöitä

Vaikeudet voivat joskus kasaantua lasten ja perheiden elämässä. On tutkittu esimerkiksi riskiolosuhteissa eläviä lapsia ja selvitetty laman vaikutuksia lapsiin tai lasten syrjäytymisriskejä (esim. Järventie 1999). Joustava selviytyminen merkitsee selviytymistä riskiolosuhteista tai vaikeuksista huolimatta. Lapsi voi selviytyä, vaikka hän eläisikin monilla tavoin haavoittavaksi arvioiduissa olosuhteissa. Vastaaviin tuloksiin tutkimuksissaan ovat päätyneet Magnusson 1988, 60–61; Rutter 1985; Rönkä 1992.

Hoito- ja suojelunäkökulmasta lasten hyvinvoinnin objektiivisia kriteereitä ovat Kiilin (1998) mukaan yksinolo, lähiverkostot, turvallisuus, terveys ja riskit. Subjektiivisia hyvinvoinnin kriteerejä ovat lapsen tunne välittämisestä, yksinäisyys, uhat ja pelot, arvostuksen tunne, koettu terveys sekä yhteisyyden ja kuulumisen tunne (koti, kaveripiiri, koulu ja vapaa-aika). (Kirmanen 2000.)

Perheen, työn ja terveyden kolminaisuuteen liittyvät fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten tarpeiden tyydyttäminen. Se, kuinka perhe pystyy omalta osaltaan näitä tarpeita täyttämään, liittyy perheen ulkoisiin ja sisäisiin tekijöihin. Ulkoisia tekijöitä ovat muun muassa perheiden taloudellinen tausta, asumistaso, vanhempien koulutustaso ja ammatit. Perheiden sisäiset voimavarat liittyvät muun muassa perheen historiaan, vanhempien ja lasten persoonallisuuteen ja keskinäisiin suhteisiin. (Forssén ym. 2000) Lapsi huolehtii joskus perheessään paljon monimuotoisemmista tehtävistä, kuin olemme osanneet edes ajatella (Kiili 1998).

Kun puhutaan lapsen kompetenssista, kyvystä selviytyä erilaisista vaativista tilanteista, voidaan olettaa, että erityisen vaikeissa olosuhteissa eläneen lapsen kompetenssi saattaa olla parempi kuin suojatussa oloissa eläneen. Vaikeissa oloissa elävä lapsi joutuu olosuhteiden pakosta ottamaan enemmän vastuuta itsestään ja muista ja nämä kokemukset, enemmän kuin ikä, älykkyys tai muut sellaiset tekijät, muovaavat kompetenssia. (Alderson 2000.) Lapsen huomioon ottamista erilaisissa tilanteissa voidaan pitää myös lapsen kunnioittamisena, mikä noudattaisi Williamsin ja Popayn (1999) hyvinvointimallia, joka on voimavarakeskeinen. Williams ja Popay ymmärtävät hyvinvoinnin koostuvan luovasta ja toimivasta yksilöstä, hyvinvointia ylläpitävistä rakenteista ja niiden välisistä prosesseista.

Maahanmuuttajaperheiden lasten oletetaan kotoutuvan automaattisesti päiväkodin ja koulun kautta. Näin ei kuitenkaan aina ole, vaan lapsi tarvitsee aina vanhempiensa ohjaavaa otetta ja kontrollia. Maahanmuuttoon liittyvien haasteiden vuoksi vanhemmat eivät aina pysty ylläpitämään toimivaa vanhemmuutta. Tästä syystä erityistä huomiota tulisikin kiinnittää vanhemmuuden vahvistamiseen ja tunnistaa sellaiset perheet, joissa kotoutumista ja elämänhallintaa estävät riskitekijät näyttävät kasaantuvan. (Alitolppa-Niitamo, Söderling & Fågel 2005, 109.)

5.6 Kielitaito osana kotoutumista

Yksi vakiintumassa oleva käsite Suomen koulutusjärjestelmässä on toiminnallinen kaksikielisyys, jolla viitataan taitoon toimia kahdella kielellä eli taitoon käyttää kieliä eri tarkoituksiin (funktioihin) sekä arkipäivän tilanteissa, koulutuksen välineenä ja työelämässä (Latomaa 1995; 1996, 2002). Tämänäyttypäinen kaksikielisyys on maahanmuuttajien suomen kielen ja oman äidinkielen opetuksen tavoitteena peruskoulussa. Kielenoppiminen on aina kaksitahoinen kysymys, koska siinä on kyse joko kielitiedosta tai kielitaidosta, yleensä kuitenkin molemmista yhtä aikaa. Kielitieto tarkoittaa sitä, että oppija pystyy selittämään ilmiön, mutta ei välttämättä osaa käyttää sitä. Kielitaito on sitä, että oppija itse osaa tuottaa oikean ilmaisan tai muodon osaamatta silti selittää sitä. Maahanmuuttajapililas tarvitsee näitä molempia. (Nissilä & Mustaparta, 84.)

Yleisenä maahanmuuttajaopetuksen tavoitteena on, että oppilas saa sellaiset kielelliset, tiedolliset ja taidolliset valmiudet, että hän pystyy tasavertaisena muiden kanssa hakeutumaan jatko-opintoihin. Lisäksi tavoitteena on, että hänen persoonallisuuden kehitystään tuetaan siten, että hänelle kehittyy vahva itsetunto ja identiteetti (Kauhanen, Luokkanen & Manner 1998, 17). Maahanmuuttajien kohdalla kieliasiat ovat keskeisiä koko kotoutumisprosessin aikana: ne vaikuttavat koulutus- ja vaikuttamismahdollisuuksiin, työllistymiseen, palvelujen käyttöön, yhteyksiin valtaväestön kanssa ja ylipäänsä viihtymiseen ja haluun jäädä tai lähteä (Tarnanen & Suni 2005, 9). Kielitaito on osa maahanmuuttajan hyvinvointia, jopa sen edellytys, jos hyvinvoinnilla ymmärretään sosioekonomiseen taustaan liittyviä tekijöitä: työllistymistä, asumista, koulutusta ja sosiaalisia verkostoja. (Pohjanpää ym. 2003; Tarnanen & Suni 2005.) Onnistunut kotoutuminen edellyttää suomen toisena kielenä opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen järjestämistä sekä oppilaan muun oppimisen ja kulttuurin tukemista.

Kanadalainen tutkija Cumming (1994b) osoittaa tutkimuksissaan, että toisen kielen oppiminen tapahtuu tavallaan kahdessa vaiheessa. Ensin opitaan pintakieli, arkinen käyttökieli, jolla pärjätään tavallisessa kommunikaatiossa. Tämän oppiminen vie aikaa kahdeksasta kuukaudesta kahteen vuoteen. Vieraan kielen oppiminen niin hyvin, että sen avulla voidaan opiskella abstrakteja, syvällisempiä kognitiivisia operaatioita vaativia asioita, vie viidestä vuodesta seitsemään vuoteen. Näiden välin jää tasannevaihe, jolloin näyttää siltä kuin oppilas ei enää oppisikaan uutta kieltä juuri yhtään. Tutkimusten mukaan lapset ja nuoret edistyvät parhaiten niin omassa äidinkieleessään, toisen kielen opinnoissaan kuin myös yleensä eri oppiaineissa, kun heitä opetetaan kaksikielisesti. Heikoimmat tulokset saavutetaan, jos vähemmistökielinen lapsi on pelkästään enemmistökielisessä opetukses-

sa. (esim. Thomas & Collier 2003.) Kaksikielisyys tuen tulisi toteutua varhaiskasvatuksesta toisen asteen opintoihin asti.

Yhdysvalloissa on saatu mielenkiintoista tutkimustietoa erilaisten menetelmien vaikutuksesta toisen kielen oppimiseen. Thomasin ja Collierin (1997) mukaan löydettiin kolme avaintekijää, jotka selittivät toisen kielen oppimista enemmän kuin oppilaan sosiokulttuurinen tausta tai koulun alueen status: 1. Kaksisuuntainen kaksikielinen opetus, jossa toisen kielen opetus oli sidottu muuhun opetussuunnitelmaan. Oppilaat olivat samassa luokassa yhtä suurena ryhmänä ns. natiivien kanssa. 2. Vuorovaikutukseen perustuvia, yhteistoinnallisia opetustapoja käytettiin kahdella kielellä. Opetussuunnitelmassa tiedollinen aines yhdistettiin oppilaan kokemuksiin ja elämänpiiriin. 3. Koulun sosiokulttuurisen kontekstin muuttuminen, mikä oli usein pitkä ja vaikea prosessi, mutta toteutuessaan toi kouluun lämpimän, turvallisen ja tukevan ilmapiirin.

Alisuoriutuminen, esimerkiksi kielitaidon puutteen vuoksi, voi johtaa syrjäytymiseen. Lapsen energia kuluu toissijaiseen toimintaan, eikä hän voi nauttia uusien asioiden oppimisesta, jolloin hän jää ulkopuolelle. Kielitaito on osa maahanmuuttajan hyvinvointia – jopa sen edellytys, jos hyvinvoinnilla ymmärretään sosioekonomisen taustaan liittyviä tekijöitä: työllistymistä, asumista, koulutusta ja sosiaalisia verkostoja. (Pohjanpää, Paananen & Nieminen 2003.)

Maahanmuuttajien elinolot -tutkimuksessa ilmeni, että samastakin maasta Suomeen muuttaneet, elävät keskenään varsin erilaisissa kieliympäristöissä, mutta heitä yhdistää kuitenkin arjen kaksi- tai monikielisyys. Tyypillisesti Suomeen muuttaneiden arjessa elää rinnakkain ainakin kaksi kieltä: oma äidinkieli ja suomi. Useimmille maahanmuuttajille suomi on toinen kieli. Kielitieteellisissä ja koulutuksellisissa yhteyksissä toisella kielellä tarkoitetaan kieltä, joka opitaan äidinkielen jälkeen. (Mitchell & Myles 1998; Sajavaara 1999.)

Kun on tarve erottaa toinen kieli vieraasta kielestä, erotettavaksi kriteeriksi nousee oppimisympäristö. Toinen kieli opitaan sellaisessa ympäristössä, jossa kyseistä kieltä käytetään, ja toisesta kielestä tulee olennainen viestintäväline oman äidinkielen rinnalle, kun taas vieras kieli opitaan muunkielisessä ympäristössä (Martin & Sajavaara 1999) Kielitaitoa ja sen kehittymistä voidaan kuvata prosessina, joka on jatkuvassa muutostilassa samaan tapaan kuin lapsen kieli. Se kehittyy välillä hitaammin ja välillä nopeammin ja joskus pysähdellen (Paananen 2005, 17). Suomen kielen taito ja kaksikielisyysaste vaihteleekin suuresti toisen polven suomalaisilla. Kaksikielisyysaste sinänsä on esitetty lukuisia käsityksiä (Döpke 1992b; Huss 1991; Skuttnabb- Kangas 1988). Kaksikielisyyttä voidaan arvioida neljästä näkökulmasta: kuullun ymmärtämisen, puhumisen, luetun ymmärtämisen ja kirjoittamisen kannalta. Yleinen toisen polven suomalaisilla oli reseptiivinen eli passiivinen kaksikielisyys, jossa henkilö ymmärtää ja mahdollisesti lukeekin vähemmistökieltä, mutta ei juuri lainkaan kykene tuottamaan sitä. Liebkindin (1992) mukaan jollakulla ihmisellä voidaan sanoa olevan kaksikielinen identiteetti vain siinä tapauksessa, että hänellä on integratiivinen asenne kahteen kieleen samanaikaisesti melkein päällekkäin riippumatta siitä, miten hyvin hän näitä kieliä taitaa.

Jo aivan pienelle lapselle on tyypillistä, että hän vastaa eri kieltä puhuville vanhemmilleen heidän äidinkielellään. Hän tulkitsee isän puhuman kielen isänkieleksi ja äidin käyttämän kielen äidinkieleksi. Vaikka vanhemmat puhuvat eri äidinkieltä ja asuvat vielä kolmannessa maassa, on tärkeää, että he siitä huolimatta puhuvat lapselle omaa kieltään. Parhaiten valtakulttuurin kielen lapsi oppii päiväkodissa tai koulussa. Omalla äidinkielellä on erityisen tärkeä merkitys tunteiden tulkkinä. Toisen ja vieraan kielen oppijan kielestä voidaan erottaa niin sanottu välikieli tai oppijan kieli (engl. interlanguage tai learner language). Tällaisella kielellä tarkoitetaan sitä kielen muotoa, joka on tavallaan välittävä taso kielitaidottomuuden ja kielitaidon välillä ja joka ilmenee ja muuttuu kielen oppimisen prosessin aikana. Tämä oppijan kieli sisältää joitakin suoria lainauksia ja transferoitumia oppijan äidinkielestä ja se on systeemi, jossa esimerkiksi kohdekielen kielioppi on oppijan mukailemaa. (Baker & Jones 1998, 702; Sharwood 1996, 74; Wei 2000b, 496.)

De Cillia (2001, 248) näkee puolikielisyiden uhkaavan etenkin silloin, kun lapsen äidinkielenen sosialisatio jää vajaaksi. Kyse on tällöin epätäydellisestä, jumiin jääneestä kielellisestä sosialisatiosta, jossa lapsi ei opi kumpaakaan kieltä kunnolla. Samoin kuin välikielen käsite, myös puolikielisyiden käsite nähdään nykyään vähättelevänä ja kaksikielisen puhujan alisuoriutumista korostavana. Wei (2000a, 20–21) tuokin esille, että ennemmin kuin painottaa kaksikielisen puhujan puutteita, tulisi nähdä, että suotuisissa olosuhteissa molemmat kielet helposti kehittyvät pitkälle.

Monissa kaksikielisyyttä koskevissa tutkimuksissa korostetaan, että vähemmistökielisten lasten opetuksessa tulisi määrätietoisesti pyrkiä kaksikielisyiden vahvistamiseen. Cummins ja Danesin (1990) mukaan vähemmistökieliset lapset hyötyvät äidinkielistä opetuksesta siten, että lasten oma äidinkielen taito kehittyy ja lasten koulumenestys on jopa parempi kuin niiden vähemmistökielisten lasten, jotka ovat enemmistökielisessä opetuksessa. Vaikka kielikoulutus tukee kielenoppimista, koulutuksen kesto ei ole suorassa yhteydessä saavutettuun kielitaidon tasoon, vaan siihen vaikuttavat muun muassa koulutuksen intensiivisyys ja maahanmuuttajan lähtökohdat (Paananen 2005, 17). Onnistuneen suomalaisen yhteiskuntaan integroitumisen edellytyksenä pidetään myönteistä kaksikielistä identiteettiä, jonka kehittyminen on mahdollista, kun maahanmuuttaja haluaa oppia suomen kielen ja tutustua suomalaisiin, mutta säilyttää myös oman äidinkielen taitonsa ja kulttuuriset tapansa ja kontaktinsa. (Berry, 1997; Jasinskaja-Lahti, 2000.) Mikäli kaksikielisen lapsen kouluoppiminen ei etene odotusten mukaisesti, tulisi oppimisen mahdollisia kieleen liittyviä esteitä selvittää riittävän varhain. (Mäkelä 2007, 30.)

Valmistava opetus

Maahanmuuttajille järjestettävän perusopetuksen valmistavan opetuksen laajuus vastaa puolen vuoden oppimäärää (perusopetuslaki 628/1998, 9. §). Valmistavan opetuksen vähimmäistuntimäärät ovat 6–10-vuotiaille 450 tuntia ja sitä vanhemmille 500 tuntia, mutta oppilas voi siirtyä perusopetukseen ennen ko. tuntimäärien täyttymistä, jos hän pystyy seuraamaan perusopetusta. Toisaalta puoli vuotta on monelle oppilaalle suomen kielen osaamisen kannalta liian lyhyt aika. Useissa kunnissa ja kouluissa valmistavassa opetuksessa voikin jatkaa tarvittaessa. (Koponen 2000, 21.)

Valmistavan opetuksen tavoitteena on edistää opetukseen osallistuvan oppilaan tasapainoista kehitystä ja kotoutumista sekä antaa tarvittavat tiedot perusopetukseen siirtymistä varten. Opettajat, jotka opettavat vastikään Suomeen muuttaneita oppilaita, joutuvat valtaväestöstä eniten tekemisiin maahanmuuttajien akkulturaatioprosessin kanssa. Muuttotapahtuman vapaaehtoisuus vaikuttaa voimakkaasti akkulturaatioprosessin luonteeseen. (Domander 1992, 16.)

Tärkein oppiaine valmistavassa opetuksessa on suomen kieli, mitä opetellaan kaikilla oppitunneilla. Kieli on kaiken oppimisen perusta (Arajärvi & Aalto-Setälä 1999; Korpela 1995, 17). Kun maahanmuuttaja tulee Suomeen, hänelle tulisi järjestää vuoden kestävä tiivis opetusjakso, joka sisältäisi suomen kieltä, kulttuuria, historiaa ja yhteiskuntatietoa. Se auttaisi maahanmuuttajia itsenäistymään ja kotoutumaan. Liian usein käy niin, että tulokas alkaa hiljalleen syrjäytyä: hän passivoituu ja turvautuu toimentulotukeen. Perusopetuksen valmistavassa opetuksessa luku- ja kirjoitustaidottomat maahanmuuttajanuoret muodostavat oman erityisryhmänsä. Heidän oppimisprosessinsa on haastava, sillä siihen vaikuttaa nuorten vähäinen koulukäyntiausta, kulttuuritausta, joka poikkeaa hyvin paljon suomalaisesta kulttuuritaustasta, ja jo ohitetut, oppimisen kannalta tärkeät herkkyykskaudet sekä oman identiteetin muutospainet uudessa koulunkäyntitilanteessa ja uudessa kotimaassa. (Ikonen 2005, 75–76.) Maahanmuuttajanuorten mahdollisuutta osallistua oppisopimuskoulutukseen tulisi parantaa. Ammatillisen koulutuksen keskeyttämistä tulisi vähentää esimerkiksi tukiopetuksen sekä omakielisen opetuksen avulla.

Vähän koulua käyneille, oppimisvaikeudesta kärsiville ja syrjäytymisvaarassa oleville oppilaille voidaan antaa tuettua opetusta. Opettajan on tuetun opetuksen ryhmässä eriytettävä opetustaan niin, että oppilaan yksilölliset tarpeet, hänelle sopivat opiskelutekniikat ja perustaitojen puutteet tulevat huomioituksi. (Martikainen 1987, 159.) Maahanmuuttajaoppilaalle, joka tarvitsee erityisiä tukitoimia perusopetuksessa, laaditaan oppimissuunnitelma. Oppimissuunnitelma tarkistetaan säännöllisesti ja se seuraa oppilasta hänen sirtyessään koulusta toiseen. Maahanmuuttajien tukiopetukseen ovat oikeutettuja ne oppilaat, joiden maahantulosta on kulunut enintään kolme vuotta. Maahanmuuttajien tukiopetukseen voi saada valtionavustusta enintään 86 %. Tukiopetusta voidaan antaa myös oppilaan omalla äidinkielellä. Perusopetuslain mukaan (16 & 628/1998) opinnoissa tilapäisesti jälkeen jääneille tai muutoin erityistä tukea tarvitseville tulee antaa tukiopetusta, jota voidaan antaa sekä suomeksi / ruotsiksi että oppilaan omalla äidinkielellä.

Äidinkieli on perusta, jolle lapsen ajattelun ja tunne-elämän tasapainoinen kehitys rakentuu; se on tärkeä osa lapsen identiteettiä. Vanhempien ja perheen rooli on keskeinen, kottona puhutaan äidinkieltä. Maahanmuuttajalasten oman äidinkielen opetusta pidetään tärkeänä. Sen todetaan olevan ajattelun, itseilmaisun, viestinnän, sosiaalisten suhteiden ja maailmankuvan muodostumisen sekä kulttuurin siirron kehittämisen väline. Maahanmuuttajien oman äidinkielen opetuksen yksi tärkeimmistä tehtävistä on myös toimia toisen kielen pohjana. (Lind 1999, 97–98.)

Maahanmuuttajaoppilaiden äidinkielen opetuksen tärkeimpänä tehtävänä ja tavoitteena pidetään oppilaiden itsetunnon ja identiteetin vahvistamista. Tavoitteena on, että he uskaltaisivat ilmaista itseään ja vaalia perinteitään (Kauhanen, Luokkanen & Manner 1998,

17–20). Oppilaan oman äidinkielen opettaja on avainasemassa kodin ja koulun yhteistyössä. Oman äidinkielen opettaja tuntee molemmat maat ja kulttuurit, molemmat kielet ja koulut, ja hän osaa kielen lisäksi tulkita myös tunteita ja arvostuksia. Maahanmuuttajien äidinkielen opetus on perusopetusta täydentävää opetusta. Opetuksen järjestäjillä ei ole lainsäädännön mukaan velvollisuus järjestää opetusta. Useissa kunnissa ongelmana on, ettei oman äidinkielen opettajia ole saatavissa. Eniten oman äidinkielen opetusta tarjotaan venäjän ja somalin kielellä (Haatainen, 2004).

6. ERITYISOPETUSTA SAAVAT MAAHANMUUTTAJA-OPPILAAT

Clinen (1998, 159–163) mukaan maahanmuuttajalasten koulutukselliset erityistarpeet voidaan parhaiten ottaa huomioon näkemällä opetus prosessina. Tarpeiden arviointi ja opetuksen menettelytavat sovitetaan yhteen. Clinen mukaan voidaan erottaa kolme päätapaa arvioida kaksikielisten maahanmuuttajalasten erityistarpeita. Ensimmäinen on normatiivinen lähestymistapa. Siinä arvioinnin kohteena on lapsi, jolla on jokin erityinen oppimisvaikeus. Lapsi kärsii heikentyneestä oppimiskyvystä tai vammasta. Tällöin selvitetään, mikä oppimisvaikeus on kyseessä ja suoritetaan sen pohjalta normaalit persoonallisuustekijöihin ja oppimiskykyyn liittyvät testit. Toinen arviointitapa on niin sanottu opetusohjelmaan liittyvä tapa. Siinä arvioidaan oppilaalle laadittua opetusohjelmaa. Opetusohjelma ei aina vastaa riittävästi oppilaan erityistarpeita. Tavoitteena Clinen mukaan on muuttaa opetusohjelmaa vastaamaan paremmin lapsen todellisia taitoja ja osaamista. Testien pohjalta analysoidaan, mitä lapsi jo on oppinut ja missä vaaditaan vielä erityistä lisätyötä. Kolmas arvioinnin lähestymistapa on niin sanottu dynaaminen arviointi. Siinä tarkastelun kohteena ovat lapsen kehittyneet taidot ja kyvyt eli mihin hän jo pystyy pienellä avustuksella. Tavoitteena on tunnistaa lapsen niin sanottu potentiaalisen kehityksen toiminnallinen alue, jotta hänen voimavaransa ja tarpeensa voitaisiin paremmin huomioida opetuksessa. Tätä varten lapsi suorittaa standardoituja tehtäviä aikuisen avustuksella.

Erilaisten kulttuurien kohdatessa kohtaavat myös erilaiset maailmankuvat, elämäntavat ja käytännöt. Opettajan pitää huomioida oppilaastaan yksilöllinen ja sosiaalinen puoli, jolloin etnisyyden olisi oltava opettajalle yksi puoli oppilaasta muiden ominaisuuksien joukossa. Oppilaan erilaiset puolet vaikuttavat hänen minäkuvaansa, maailmankuvaansa, oppimiseen ja hänen kokemukseensa siitä, mikä on hänen paikkansa maailmassa ja yhteiskunnassa. Samoin osa-alueet vaikuttavat siihen, miten oppilas kokee koulunkäynnin. Maailmankuvalla tarkoitetaan oppilaan muodostamaa käsitystä tai mallia maailmasta, eli kaikesta siitä, minkä keskellä hän elää ja minäkuvalle käsitystä omasta itsestään. (Leino & Leino 1997, 61.)

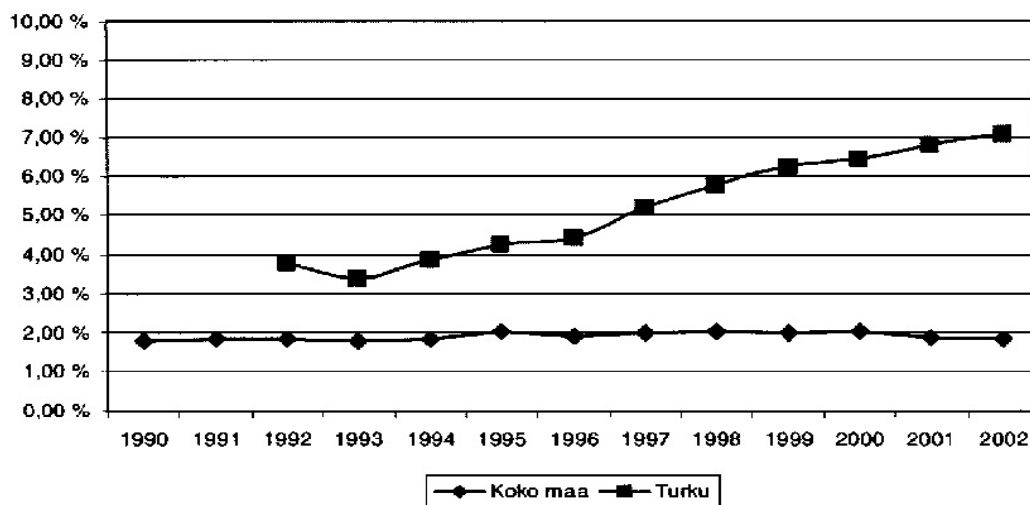
Maahanmuuttajaoppilaat saattavat kouluun tullessaan olla kotoutumiskriisissä, jonka aiheuttaa muutto uuteen maahan ja kulttuuriin. Tämä kotoutumiskriisi jakaantuu neljään eri vaiheeseen ja kestää noin viisi vuotta. Sopeutumisen ensimmäinen vaihe kuherruskuukausi eli ”honeymoon” on täynnä kokemusta ihanasta uuden kulttuurin erilaisuudesta ja turvallisuudesta. Seuraava shokkivaihe kehittyy vähitellen. Ulkoisesti ihmiset näyttävät rauhallisilta, mutta sisältä he alkavat tuntea itsensä surulliseksi ja masentuneeksi. Reaktiovaiheessa heille paljastuu todellisuus ja he ryhtyvät käsittelemään sitä. Tässä vaiheessa ihmiset kokevat aggressiivisuutta, vihamielisyyttä, toivottomuutta ja pettymystä uuteen maahansa. Tällöin herää ajatus paluusta entiseen maahan. Varsinkin lasten ja nuorten aggressiivisuus saattaa purkautua koulussa erityisesti huonona käyttäytymisenä tai haluttomuutena opiskella. Lopulta seestymisvaiheessa maahanmuuttajat pystyvät hyväksymään elämäntilanteensa ja alkavat taas nähdä myönteisiä asioita uudessa kulttuurissa.

Maahanmuuttokriisi eroaa muista ihmisen kriiseistä siinä, että se kestää huomattavasti kauemmin kuin muut kriisit, erityisesti reaktiovaihe on pitempi. (Pollari 1999, 155-156.)

Maahanmuuttajien sopeutumisessa on tärkeää ympäröivän yhteiskunnan myönteinen asenne hallitusta myöten. Tutkimukset ovat korostaneet perhe- ja yhteistyöverkostojen tärkeyttä erityisesti maahanmuuttajien koulusopeutumiselle. Perhesuhteet ovat tärkeitä useista eri syistä: ne toimivat maahanmuuttajanuorten kokeman syrjinnän ja muiden akkulturaatio-ongelmien kielteisten vaikutusten vastavoimana. Etnisen samaistumisen merkitys tarjoaa henkilökohtaisia (itsetunto) ja sosiaalisia (yhteisön tuki) voimavaroja, jotka auttavat selviytymään uuden kulttuurin aiheuttamista paineista ja vaatimuksista. Etninen samaistuminen vähentää psykologista stressiä. (Zhou & Bankston 1994.)

6.1 Erityisopetusta saavat oppilaat Turussa

Teittisen (2003) mukaan Lounais-Suomessa on valmiutta sijoittaa ”helpommin” erityisopetusta tarvitsevat oppilaat erityiskouluihin kuin muualla Suomessa (Teittinen 2003, 29).



KUVIO 8. Erityiskoulujen oppilaiden suhteellinen osuus peruskoululaisista vuosina 1990–2002

Erityisopetuksen määrä kaikista esi-, perus- ja lisäopetuksen oppilaista on 20 % eli viidesnes koko oppilasjoukosta. Tilastokeskuksen (2005) erityisopetuksen oppilastilastojen mukaan tukea saavien oppilaiden kokonaismäärä on noin 172 000 oppilasta, josta osaa-aikaista erityisopetusta sai noin 129 000 oppilasta ja erityisopetukseen otettuja tai siirrettyjä oppilaita oli noin 43 000 oppilasta eli 7,3 % peruskoulun oppilaista. Puolet näistä erityisopetukseen otetuista ja siirretyistä oli yleisopetuksen oppilaita, joille oli yksilöllistetty vain yhden tai muutaman oppiaineen oppimäärä ja toinen puoli oli niitä oppilaita, joille oli yksilöllistetty kaikkien oppiaineiden oppimäärä. Eniten lisääntyi niiden oppilaiden määrä, joilla oli tunne-elämän häiriöstä tai sosiaalisesta sopeutumattomuudesta johtuvia oppimisvaikeuksia. (Ikonen & Virtanen 2001, 13–14, 56.)

Turun erityiskouluissa opiskelee suhteellisesti enemmän oppilaita kuin muissa suurissa kaupungeissa ja erityiskoulujen oppilasmäärä on kasvanut lähes kaksinkertaiseksi 1990–2002 aikana. Turun kaupungin erityiskoulujen oppilaiden määrä on lähes kolminkertainen pääkaupunkiseudun kuntiin verrattuna. (Kivirauma, Rinne & Klemelä 2004, 30–32). Vuonna 1992 Turun peruskoulun oppilaista 3,8 % sai erityisopetusta erityiskoulussa ja vuonna 2002 vastaava osuus oli 7,1 % (koko maassa 5,7 %).

TAULUKKO 7. Erityiskoulut ja niiden oppilasmäärät v. 2001 koko maassa ja seitsemässä Suomen kaupungissa (Tilastokeskus 2002a ja 2003b)

Kaupunki	Peruskoulun oppilasmäärä	Erityiskoulujen määrä	Erityiskoulujen oppilasmäärä	Erityiskoulujen oppilasmäärän %-osuus
Koko maa	595700	244	11200	1,9
Espoo	25148	9	386	1,5
Helsinki	50059	18	781	1,6
Jyväskylä	8049	7	238	3,0
Tampere	18510	6	471	2,5
Turku	15417	8	1052	6,8
Oulu	12949	6	492	3,8
Vantaa	21804	3	469	2,2

Vuoden 2007 tilaston mukaan Turun kaupungin suomenkielisissä erityiskouluissa oppilasmäärä oli vähentynyt vuodesta 2006 (1140 oppilasta) vuoteen 2007 (1106 oppilasta) noin kolmen luokkakoon verran eli 34 oppilaalla. Oppilasmäärä oli kaiken kaikkiaan vähentynyt perusopetuksen ja lukioiden osalta yhteensä 352 oppilaalla ollen nyt 17251 (ruotsinkieliset koulut mukana).

6.2 Erityistä tukea tarvitseva maahanmuuttajaoppilas

Oppimisvaikeusdiagnostiikka ei riitä muodostamaan käsitystä oppilaalle mielekkäistä opetuksen järjestelyistä, vaan ne saavat merkityksensä vasta vuorovaikutuksessa siinä kontekstissa, jossa toiminta tapahtuu. (Kivirauma 2001, 160–180). Eri tutkimusten mukaan alle 18-vuotiaista suomalaislapsista voi pahoin 10–20 %. Nämä lapset oireilevat eri tavoin ja heidän arvioidaan olevan räätälöidyn erityistuen tarpeessa. Pölkkinen (2001) tutkimuksen mukaan alle 13-vuotiaiden poikien koulumotivaatio on Suomessa hälyttävän heikko ja oireita tunnistetaan koulussa lisääntyvästi. Kun norjalaisista 13-vuotiaista koulupojista 15 % viihtyy koulussa huonosti, vastaava luku Suomessa on 44 %. (Pölkkinen 2001.)

Rintasen (2000) pitkäaikaistutkimuksessa koulusta syrjäytyminen ja vaikeudet koulussa (koulupudokkuus) ennustavat vahvasti myöhempää syrjäytymiskehitystä eli näkyvät vahvasti myöhemmin. Yläasteen kouluongelmallisista 48 % oli vielä armeijaan kutsuntaiässä koulutuksellisessa syrjäytymisriskissä. Keskittymisvaikeudet, käytöshäiriöt ja ylivilkkaus nousevat esille riskeinä. (Rintanen 2000.) Järventien (2000, 135–153) tutkimus kuvaa

huonosti voivien lasten ja nuorten kokemuksia itsestään. He voivat olla väsyneitä, turvattomia, yksinäisiä, masentuneita ja ilottomia.

6.3 Maahanmuuttajaoppilaiden erityisopetussiirrot

Lukuvuonna 2002–2003 Turun kaupungin peruskouluissa oli vieraskielisiä oppilaita 1249 eli 8,5 %. He edustavat 60 eri kieltä. Lisäksi muissa kuin kaupungin koululaitoksen kouluissa oli 193 vieraskielistä oppilasta. Vieraskielisistä oppilaista on otettu tai siirretty erityisopetukseen 141 oppilasta eli 11,3 %. Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että neljän erityiskoulun luokkamuotoisessa erityisopetuksessa 12,2 % oppilaista on maahanmuuttajataustaisia. Heistä yli puolet suoritti oppivelvollisuuttaan Samppalinnan koulussa. (Turun kaupungin erityisopetuksen kehittämissuunnitelma 2003–2010.) Turun maahanmuuttajaväestöstä enemmistö on lapsiperheitä ja perheet ovat sijoittuneet tiettyihin asumalähiöihin ja se asettaa eritoten näiden alueiden palveluille omat vaatimuksensa. Turussa koulujen arkipäivässä erilaisten oppijoiden aikaisempi oppimishistoria sekä opetus- ja kasvatusperinteet otetaan huomioon. Lopullisena tavoitteena on tasa-vertaisten oppimisvalmiuksien luominen suomalaisen perusopetuksen päättötodistuksen saamiseksi.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) maahanmuuttajille taataan tasavertainen asema suomalaisten kanssa koulutuspalvelujen käyttäjinä. Maahanmuuttajaoppilaille kuuluu lisäksi se tuki, jota koulu muillekin oppilaille tarjoaa, mm. tukiopetus, erityisopetus, oppilashuoltopalvelut, kuraattori-, terveydenhoitaja- ym. palvelut. Parhaimmillaan oppilashuoltoryhmän jäsenet pystyvät maahanmuuttajaoppilaiden ja heidän perheidensä tarpeisiin vastaamalla edistämään kotoutumista ja käynnistämään tukitoimia ennalta ehkäisemään ongelmien kasautumista. Tehtävä on kuitenkin haasteellinen, sillä eihän käytettävissä ole useinkaan yhtä laajaa taustatietoutta kuin mitä suomalaisista oppilasta on saatavilla. (Perttula 2001, 27.)

Koulutusasioista otettiin yhteyttä vähemmistövaltuutetun toimistoon vuoden 2004 aikana noin 30 kertaa. Yhteydenotot koskivat muun muassa maahanmuuttajaoppilaille tehtyjen erityisopetussiirtojen tarkoituksenmukaisuutta, oikeutta päästä opetukseen, opetustilanteissa epäiltyä syrjintää sekä tulkin käyttöä. Tulkin tulisi vähemmistövaltuutetun toimiston mukaan olla paikalla ainakin silloin, kun valmistellaan päätöksiä oppilaan asemasta. (Shakir & Tapanainen 2004, 62.)

6.3.1 Erityisopetussiirtoprosessiin liittyvä arviointi

Kognitiivisen arvioinnin lähtökohta ja tavoite maahanmuuttajalapsen osalta selvittää, onko kysymyksessä oppimisvaikeus vai ainoastaan vieraan kielen oppimiseen ja prosessointiin liittyvä vaikeus. Koulunkäynnissä korostuu uuden kielen osaaminen, joka maahanmuuttajaoppilaille on väistämättä vaikeaa. Tämän ei kuitenkaan tarvitse merkitä ajattelun tai oppimiskyvyn ongelmaa. Uuden kielen oppiminen on useamman vuoden kestävä prosessi. (Ala-Harja ym. 1999, 21.)

On erittäin vaikeata, ellei suorastaan mahdotonta löytää testejä, jotka eivät olisi kulttuurisidonnaisia, sillä siinä tapauksessahan ne heijastelisivat vain puhdasta älykkyyttä ottamatta huomioon sosiaalisen taustan eroja. Sekä kykytestit että projektiiviset testit ovat kulttuurisidonnaisia. Perinteiset projektiiviset testit reflekoivat eurosentristä näkemystä yksilöstä ja ryhmästä. Maahanmuuttajaoppilaan tutkimisessa testien merkitys on vain osa tutkimusta ja testistäkin voidaan tehdä tiettyjä osioita. Jotta oppilas voisi saada erityisopetussiirtopäätöksen, testiin liittyy aina 1. vanhemmilta tuleva tieto, 2. koululta tuleva tieto, 3. mahdollisesti lääkärin tai psykologin arvio. Monikulttuurisessa yhteiskunnassa testit tulisi standardisoida eri väestöryhmille erikseen. Kaikki oppimisvaikeutta ja kehityksen kulkua testaavat mittarit ovat kulttuurisidonnaisia, ja edellyttävät usein hyvää suomen kielen taitoa. Siksi oppimisvaikeuden luotettava diagnosointi on hyvin hankalaa. Vaarana on, että oppilaan puutteellinen kielitaito sekoitetaan kielen oppimisen ongelmiin, ja maahanmuuttajaoppilas diagnosoidaan dysfaatikoiksi. (Tuovila-Ginters, 1997.)

Samoin älykkyyksikäsitelmä vaihtelee jonkin verran kulttuurista toiseen. Osa oppimisen vaikeuksista selittyy riittämättömällä koulutaustalla ja lähimenneisyyden traumaattisilla kokemuksilla. Kielen ja käsitteiden oppiminen on pitkä urakka, jossa samalla täytyy sisäistää uuden kulttuurin rakennetta ja kielellisiä ajatuskaavoja (Perttula 2001, 12). Maahanmuuttajaoppilaan tutkimukseen on varattava enemmän aikaa kuin suomalaislapsen arviointiin. Testitilanne itsessään voi olla outoa lapselle; hän saattaa esim. olla ensimmäistä kertaa kaksin vieraan aikuisen kanssa tai tehtävät, joita häntä pyydetään tekemään, saattavat työskentelytavoiltaan olla hänelle täysin outoja. Koulupsykologin työskentelytapaan maahanmuuttajaoppilaiden arvioinnissa kuuluu tiivis yhteistyö lapsen / nuoren, perheen, opettajien, oman äidinkielen henkilöiden (esim. tulkin) kanssa. (Ala-Harja ym. 1999.)

Maahanmuuttajalapsen psykologisessa arvioinnissa on uskallettava kokeilla erilaisia työvälineitä. Arviointiin liittyvän ajattelun taustalla kulkee dynaamisen arvioinnin periaate, jonka tavoitteena on tarkastella lapsen kykyä oppia, löytää vahvuudet ja ne alueet, joissa erityisesti tarvitaan harjaantumista ja taitojen karttumista. Dynaamiset tutkimusmenetelmät toimivat testaustilanteessa oppimisen välineinä. Myös perinteisiä psykologisia tutkimusvälineitä, kuten Leiter (Leiter 1979), Raven (Raven 1947) ja Nepsy (Korkman ym.1997), voidaan käyttää dynaamisesti. Tällöin testipisteitä ei voi verrata normipisteisiin. Psykkisen hyvinvoinnin ja tunne-elämän kehityksen arvioinnissa käytettävät projektiiviset testit pohjautuvat paljolti länsimaisiin ja eurooppalaisiin persoonallisuusteorioihin esimerkiksi psykoanalyysiin ja psykodynaamiseen ajatteluun sekä empiristiseen tiedeideaaliin. (Ala-Harja ym. 1999.)

Projektiiviset testit heijastavat maailmankuvaa ja käsityksiä yksilöstä ja ryhmästä, jotka ovat kulttuurispesifisiä eurooppalaiselle ja länsimaiselle ajattelulle. On kuitenkin olemassa toisenlaisia, ei-länsimaisia persoonallisuusteorioita, joiden lähtökohtana ovat erilaiset filosofiset ajatusmallit. (Brunåker ym. 1996.) Myös testien symbolitulkinta perustuu länsimaiseen perinteeseen. Symbolien tulkinta riippuu myös siitä, miten pitkään henkilö on asunut uudessa maassa ja omaksunut uutta kulttuuria. Kuvamateriaalia sisältävissä testeissä lasten vastaukset riippuvat paljolti siitä, miten tottuneita he ovat keskustelemaan ja kertomaan kuvista. (Brunåker ym. 1996.) Maahanmuuttajalapsen ja -nuoren opetuksen

suunnittelussa koulupsykologin tehtävä on paljolti luoda kokonaiskuva eri lähteistä saaduista tiedoista ja ja kokemuksista.

Periaatteena tulisi olla, ettei lapsen huono suomen kielen taito saa olla syynä lapsen siirtämiseen erityisopetukseen. Monelta maahanmuuttajaoppilaalta puuttuvat ne perustaidot, jotka suomalaisoppilaat ovat hankkineet jo paljon nuorempina. Kokemusten perusteella tuntuu välttämättömältä alkaa kehittää maahanmuuttajalasten, erityisesti hyvin erilaisista kulttuureista tulevien lasten valmiuksia jo paljon ennen kouluikää. Maahanmuuttajille on tyypillistä, että heidän kotimaassaan ei ole ollut erityisopettajan, koulukuraattorin ja koulupsykologin palveluja tarjolla kuten Suomessa. Siksi näiden tahojen tukea ei osata hakea tai sitä jopa vältetään. Erityisen vieraita monelle maahanmuuttajalle ovat suomalaiset lapsiperheille suunnatut sosiaaliset ja psykologiset palvelut (Alitolppa-Niitamo, Söderling & Fågel 2005, 86.) Leimautuminen erityisoppilaaksi saattaa jopa johtaa oppilaan aseman romahtamiseen omassa kulttuuripiirissä tai aiheuttaa arvonnaskua avioliittoon suunniteltaessa. Lapsen elämään voi vaikuttaa myös se, että lapsi ja vanhemmat läpikäyvät maahanmuuttokotoutumisprosessia eri tahdissa. (Ala-Harja ym. 1999.)

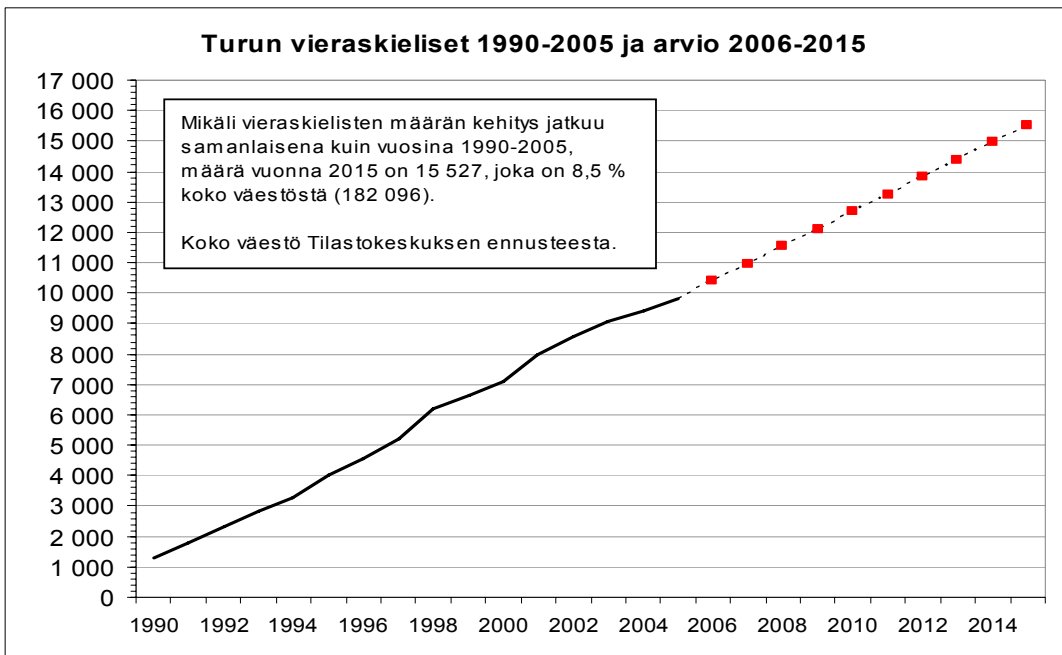
6.4 Maahanmuuttajat Varsinais-Suomessa

Työministeriön tilaston mukaan maahanmuuttajien määrä vuonna 2005 oli 113 852 siis 2,1 % väestöstä. On arvioitu, että vuonna 2020 Suomessa olisi 190–200 000 ulkomaan kansalaista, 3,7 % väestöstä. Suurimmat maahanmuuttajaryhmät olivat venäläiset ja virolaiset paluumuuttajat, seuraavaksi suurimmat ryhmät tulivat Ruotsista, Somaliasta, Irakista, Serbia-Montenegrosta, Iso-Britanniasta, Saksasta, Iranista, Kiinasta, Turkista ja Thaimaasta, Yhdysvalloista, Bosnia-Hertsegovinasta ja Jugoslaviasta. Vuonna 2005 Varsinais-Suomessa oli yli 11 000 ulkomaan kansalaista eli 2,5 % koko maakunnan väestöstä. Osa ulkomaalaisista on saanut Suomen kansalaisuuden ja he sekoittuvat tavanomaisissa väestötilastoissa kantaväestöön. Tätä osoittaa se, että niitä henkilöitä, joilla äidinkieli on jokin muu kuin suomi tai ruotsi, asui Varsinais-Suomessa jo yli 14 000. Ulkomaalaiset poikkeavat ikärakenteeltaan Suomen kansalaisista. Vuonna 2003 oli ulkomaalaisväestöstä lähes viidennes lapsia. Lasten määrän kasvu alkoi 1990-luvulla, kun Suomi otti vastaan perheellisiä pakolaisryhmiä. Myöhemmin on lasten määrä ja osuus kasvanut myös perheen yhdistämisen kautta. (Alitolppa-Niitamo, Söderling & Fågel 2005, 17.)

TAULUKKO 8. Suomen suurimmat (yli 1000) maahanmuuttajakaupungit 31.12.2003 (Suomen tilastollinen vuosikirja 2004, 152–160)

Kaupunki	Maahanmuuttajia	Osuus kaupungin väestöstä %
Helsinki	29 635	5,3
Espoo	9 275	4,1
Vantaa	7 815	4,2
Turku	7 633	4,4
Tampere	5 455	2,7
Lahti	2 672	2,7
Jyväskylä	2 048	2,5
Oulu	1 989	1,6
Vaasa	1 751	3,1
Lappeenranta	1 620	2,8
Kotka	1 218	2,2
Salo	1 105	4,5
Porvoo	1 085	2,3
Kuopio	1 068	1,2
Joensuu	1 028	2,0

Varsinais-Suomen väestörakenne ei ole kehittynyt kaikilta osin suotuisasti. Väestö on vanhentunut nopeasti, minkä takia asukkaista pienempi osa on lapsia ja suurempi osa vanhuksia kuin Suomessa keskimäärin. Toisaalta voimakkaat paikalliskulttuurit sekä näkyvä ruotsinsuomalainen kulttuuri ovat elävöittäneet ympäristöä. Varsinais-Suomessa on 3088 alle 15-vuotiasta vieraskielistä lasta. Suurimmat kieliryhmät ovat venäjä, viro, arabia ja albania. Maahanmuuttaja tarvitsee erityistä tukea kotoutumisprosessinsa alkuvaiheessa hyvin arkisiinkin asioihin. Tuen tarpeen luo outo kieli ja kulttuuripiiri sekä kokemusten puute yhteiskunnan eri toiminnoista ja palveluista. Tuen tarve vaihtelee yksilöittäin ja elämänvaiheittain. Joskus tukea voi tarvita vuosia maahanmuuton jälkeen, kun joku asia tulee kotoutujan elämässä ajankohtaiseksi. (Gynther 2000.)



KUVIO 9. Turun vieraskielisten määrä ja laskettu arvio vuoteen 2015

Maahanmuuttajat ovat varsin voimakkaasti keskittyneet maakunnassamme Turun ja Salon seutukuntiin. Turun seutukunnan osuus maakunnan maahanmuuttajista on 82 % ja Salon 9 %. Pelkästään Turun kaupungin osuus maahanmuuttajista on 69 %. Turun kaupungin maahanmuutto on pysynyt määrällisesti melko samana viime vuosina, joskin Turusta on tullut yksi keskus, johon lähinnä pakolaiset tulevat. Kiintiöpakolaisten osuus on vähentynyt ja sen sijaan Suomen sisäinen muuttoliike on vilkastunut kohteena yhä useammin Turku ja muut Etelä-Suomen isot kaupungit. Turun maahanmuuton muuttosyyinä ovat turvapaikan hakeminen, perheen yhdistäminen ja uutena ryhmänä lisääntyvä työperäinen maahanmuutto, muun muassa Puolasta on muuttanut perheitä Suomeen työn takia. Väestörekisterin mukaan vuonna 2005 Turussa oli 5,6 % vieraskielistä (9837) ulkomaa-laista, joista miehiä oli 3660 ja naisia 3443. Turun väestöstä on sen lisäksi vuosien 1990–2005 aikana saanut Suomen kansalaisuuden 2942 henkilöä (ennen vuotta 1990 kansalaisuuden saaneet puuttuvat).

Turussa maahanmuuttajia on kaikista maanosista, yhteensä 81 eri maasta. Eri kielten ja kulttuurien määrä on vielä suurempi, sillä samasta lähtömaasta on muuttanut tänne erikielisiä tai eriuskoisia ihmisiä ja erilaisia etnisiä ryhmiä. ”Kansalaisuus muu kuin Suomen” -väestä valtaosa on venäläisiä, (1 400). Eurooppalaiset ovat hyvin edustettuina uusissa turkulaisissa; 2531 henkilön lähtömaat edustavat 28 eri Euroopan valtiota.

TAULUKKO 9. Alle 15-vuotiaat vieraskieliset äidinkielen mukaan Varsinais-Suomessa 2004 (Maahanmuuttajat Varsinais-Suomessa 2006, Varsinais-Suomen TE-keskus)

Vieraskielisiä	Kaikki 14378	Alle 15-vuotiaat 3088	Lasten osuus 21,5 %
Venäjä	3446	538	15,6 %
Viro	1366	210	15,4 %
Arabia	1208	411	34,0 %
Albania	1172	413	35,2 %
Kurdi	967	303	31,3 %
Englanti	624	93	14,9 %
Vietnam	547	147	26,9 %
Somali	474	202	42,6 %
Kiina	412	77	18,7 %
Muut	4162	694	16,7 %

Suomen kuntaliiton hallitus hyväksyi maahanmuuttopoliittiset linjaukset kesäkuussa 2004. Niissä tarkastellaan maahanmuuton vaikutuksia kuntiin useasta eri näkökulmasta. Linjauksessa todetaan, että monia maahanmuuttajien kotoutumiseen, koulutukseen ja työllistymiseen liittyviä toimenpiteitä toteutetaan eri lähteistä rahoitettavilla projekteilla, ja tähdennetään tarvetta siirtää projekteista saadut hyvät kokemukset normaaliin toimintaan. (Shakir & Tapanainen 2004, 409.)

Maahanmuuttopoliittisen ohjelman osalta (2005) työryhmä ehdottaa nykyistä parempia edellytyksiä maahanmuuttajien osallisuudelle lähiyhteisössä, kuten naapurustossa, työyhteisössä, kouluissa ja harrastuksissa. Tuetaan vähemmistökuultuuriryhmien omaa kansalaistoimintaa, erityisesti maahanmuuttajanuorten nuoriso- ja liikuntatoimintaa tavoitteena sekä kotoutumisen edistäminen että identiteetin vahvistaminen. Osoitetaan nykyistä enemmän kohtaamispaikkoja ja vastaavia tiloja maahanmuuttajien omaehtoisen toiminnan tukemiseksi. Varsinais-Suomen maahanmuuttopoliittisessa ohjelmassa (10/ 2007) korostuu kaksi keskeistä kehittämisaluetta, joihin liittyvät toimenpide-ehdotukset: suomenkielen opetuksen tarjoaminen ja opetuskäytäntöjen mukauttaminen kaikille opetusta tarvitseville sekä koko väestölle kohdennetun asennekasvatuksen kehittäminen.

6.5 Turun kaupungin maahanmuuttajaoppilaat

Turun suomenkielisissä kouluissa on noin 8,5 % oppilaita, joiden äidinkieli on muu kuin suomi. Lukumääräisesti tämä tarkoittaa noin 1200 oppilasta. Suurimmat kieliryhmät ovat venäjä, albania arabia, kurdi, somali, ruotsi, vietnam ja viro. Turussa maahanmuuttajat asuvat tietyillä aluilla, mikä johtuu asuntopolitiikasta. Eniten vieraskielisiä oppilaita on alaluokkien kouluista Varissuolla, Lausteella, Pansiossa ja Halisissa / Nummessa. Varissuo on Suomen maahanmuuttajavaltaisin alue; noin 30 % väestöstä on maahanmuuttajataustaisia. Varissuolla sijaitsee kunnan koulun lisäksi Turun normaalikoulu, jossa maahanmuuttajaoppilaiden määrä on lisääntynyt huomattavasti viimeisen kymmenen vuoden aikana ollen vuonna 2007 koko koulussa yli 35 %. Turun maahanmuuttajaväestöstä

enemmistö on lapsiperheitä ja perheet ovat sijoittuneet tiettyihin asumalähiöihin, mikä asettaa eritoten näiden alueiden palveluille omat vaatimuksensa.

Erityisopetusratkaisut ja -linjat luodaan kuntatasolla. Turun kaupungin erityisopetuksen kehittämissuunnitelmassa (2003–2010) toimenpide-ehdotuksena lähdetään siitä, että yleisopetuksen kouluja tuetaan, jotta niissä olisi paremmat resurssit ja menetelmälliset valmiudet huolehtia erityistä tukea tarvitsevasta oppilaasta. Pyrkimys on lisätä tuettuja pieniä ryhmiä sekä 7.-9.-luokkalaisten yksilöllistä oppimäärää opiskelevien vieraskielisten oppilaiden luokkien sijoittamista hallinnollisesti yleisopetuksen yhteyteen. Nämä ratkaisut tehdään yhteistyössä koulutoimintakeskuksen ja Samppalinnan koulun kanssa.

6.6 Turun kaupungin monikulttuurinen strategia



KUVIO 10. Turun kaupungin opetustoimen monikulttuurisuuden strategia vuosille 2006–2008

Turun kaupungin opetustoimen monikulttuurisuuden strategian (2006–2008) kriittiset menestystekijät esitellään näkökulmittain (kuvio 10). Toiminta-ajatuksena opetustoimessa on, että Turun koulut toimivat monikulttuurisina oppimisympäristöinä, jossa osaava henkilöstö tukee moniammatillisena yhteistyönä oppilaan kasvua ja elämän hallintaa sekä antaa kaikille oppijoille tiedot ja taidot jatko-opintoja varten.

Arvopohjana on oppilaslähtöisyys, osaaminen ja luovuus, oikeudenmukaisuus ja yhteistyö. Koko opetustoimen opetus ja oppiminen kehitetään toimivaksi rakenteeksi koulun arjessa. Painopisteet ovat

1. laadukas kasvatusta, opetus ja hyvinvoinnin edistäminen
2. toiminnallisten ja taloudellisten resurssien turvaaminen
3. organisaation osaamisen kehittäminen

Kriittisiä menestystekijöitä ovat

- laadukas opetus ja kasvatusta maahanmuuttajille tavallisina turkulaisina
- monikulttuuriset osaajat kansainvälistyvässä maailmassa
- koulutustarjonnassa kattavat kielenopetus- ja tulkkipalvelut
- yhteistyössä ja viestinnässä monikulttuurinen tulkkipalveluin turvattu asiakasvuorovaikutus
- määräraharahatarpeiden pitkän aikavälin suunnitelmallinen määrittely ja resurssien kohdennus
- opetuspalvelu- ja koulutus sopimukset
- rakenteiden uudistaminen
- strateginen johtaminen ja organisaatiokulttuuri
- tieto- ja viestintätekniikan innovatiivinen käyttö
- henkilöstön osaamis pääoman yhdistäminen, tiedon jakaminen ja hyödyntäminen
- avoin vuorovaikutus, sitoutuminen ja kannustaminen
- työkyky ja jaksaminen.

(Turun kaupungin opetustoimen monikulttuurisuuden strategia vuosille 2006–2008).

Turun kaupunginvaltuusto on 25.2.2005 hyväksynyt Turku-strategian, jossa yhdeksi kriittiseksi menestystekijäksi mainitaan lasten, nuorten ja lapsiperheiden aseman kehittäminen. Lasten kotouttamistyön kehittämisessä on tärkeää huomioida viranomaisten (päiväkoti, koulu, sosiaalityöntekijät, neuvola) yhteistyön keskeinen rooli. Laaja tekijäpohja ja moniammatillinen työote on tärkeitä maahanmuuttajatyössä. Kielitaitoon panostaminen varhaisessa vaiheessa on tärkeää, kielitaidon arviointikeinoja tulee kehittää päivähoitossa ja kouluissa ja nuorten ohjaukseen tulee erityisesti panostaa koulutuksen nivelvaiheissa. Monikulttuurisuuskoulutusta tulee lisätä lasten palveluissa, jotta lasten, nuorten ja perheiden erityistilanteet osataan tunnistaa ja löytää sopivia käytäntöjä. Maahanmuuttajavanhempien ja yhdistysten tukemiseen vertaisvoimavarana on syytä panostaa. Onnistuneen kotouttamisen kannalta on tärkeää määrittellä vastuu ja työnjako lasten ja nuorten kotouttamisessa. Kotouttamistyön kehittämishaasteita on paljon erityisesti lastensuojeluun sekä lapsiin, nuoriin ja perheisiin liittyvissä kysymyksissä. Lastensuojelutilanteet monilapsisissa perheissä, koulunsa keskeyttäneiden nuorten elämäntilanteet, nuorten tukeminen perheen yhdistämisen yhteydessä, maahanmuuttajat turvakodeissa sekä yhteistyö maa-

hanmuuttajaperheiden kanssa päiväkodeissa ja koulussa ovat kotouttamistyön erityiskysymyksiä, joihin tulee syventyä kunta- ja virkamiestasolla. (Varsinais-Suomen maahanmuuttopoliittinen toimintaohjelma-hanke 2006–2007.)

6.7 Hyvinvoinnin riskimuuttajat

Turun koko maahanmuuttajajärjestelmä on ollut ajoittain koko valtakunnan silmätikkuna. Ulkomaalaisten sullominen liian tiiviisti lähiöihin on tuonut ongelmia. Nykyisin erilaisia palveluja ja asumisviihtyvyyttä lähiöissä on huomattavasti lisätty ja parannettu sekä kanssakäymistä maahanmuuttajien ja kantaväestön välillä kehitetty. Ensimmäiset pakolaistulvat osuivat Turussakin pahimpiin lamavuosiin. ”Kun ei ole työtä ja leipää omallekaan väelle, miksi elättää vieraita”-nurinaa esitettiin. Kannanotot ovat vähentyneet, ”uusi suomalainen” ei olekaan uhka, vaan jopa tarpeellinen työvoimapulan välttämiseksi. Olipa kansallisuus mikä hyvänsä, oikeaksi turkulaiseksi pääsee arkitiedon mukaan vasta asuttuaan paikkakunnalla 20 vuotta. Huono-osaisuuden ja hyväosaisuuden kuilu syvenee Turussa huolestuttavasti Rasinkankaan (2006) väitöskirjatutkimuksen mukaan.

Hyvinvoinnin riskimuuttajat kasautuvat Turun kaupunkirakenteen ulkokehän lähiöihin, joissa on keskimääräistä pahempi työttömyys, enemmän vuokralla asuvia ja toimeentulotuen saajia, matalampi koulutus – ja ansiotaso, synkemmät rikosluvut, runsaammin yksinhuoltaperheitä ja suhteellisesti enemmän maahanmuuttajia. Huono-osaisuuden kasautuminen edistää väestöllisten ja alueellisten vastakohtaisuuksien kärjistymistä. Ongelmälähiöt leimautuvat köyhien, syrjäytyneiden ja vierasmaalaisten tyyssijöiksi. Pahimmillaan syntyy itseään ruokkiva negatiivisuuden kierre. Valoisa puoli asiassa on se, että synkistä tilastoluvuista huolimatta asukkaiden itsensä kokema hyvinvointi on tärkeä ottaa huomioon. Asukkaat voivat kokea lähiön viihtyisäksi asuinpaikaksi ja palveluiltaan erinomaisiksi ja tiedostavat silti asuinympäristönsä huonon maineen. Asuinpaikan valintaa ja paikkojen leimaamista toisiaan huonommaksi tutkinut Rasinkangas korostaa, että huonosta maineesta puhuvat usein ne, jotka eivät edes ole käyneet kyseisellä alueella. Rasinkankaan (2006) mukaan maahanmuuttajaväestö asettuu entistä tiiviimmin Turussa tiettyihin lähiöihin. Ulkomaalaistaustaisten osuus on suuri Itä-Turun alueella, isoin Varissuolla, jossa heitä on jo yli kolmannes asukkaista, 2369 (27 %), Lausteella 716 (22 %) ja Halisisa 699 (20 %). Maahanmuuttajat haluavat asua usein etniseltä taustaltaan samanlaisten ihmisten keskuudessa, mutta toisaalta he eivät halua, että valtaväestö muuttaa pois alueelta. (TS, Tilastokeskus, 31.10.06.)

Turun nuorisoasiankeskuksen ja Turun yliopiston sosiaalipolitiikan laitoksen yhteistyönä toteuttama kyselytutkimus (N=3449, julkaistiin 24.10.2006) Turun kaupungin 14–18-vuotiaille nuorille osoitti, että nuorten maahanmuuttaja-asenteet eivät ole muuttuneet viimeisen seitsemän vuoden aikana, vaan päinvastoin nuorten asenteet ovat kiristyneet sitten vuoden 1999 tutkimuksen. Tilanne on huolestuttava ja syihin tulee paneutua Ervasti (2006) mukaan. Valtaosa turkulaisnuorista on onneksi terveellä tavalla suvaitsevaisia ja heillä on myönteinen ihmiskäsitys. Tutkimuksessa selvisi, että viidesosa turkulaisista nuorista uskoo, että ihmisten välillä on rotuun perustuvia älykkyyseroja. (Ervasti 2006.) Ervasti oli oikeutetusti huolissaan sekä maahanmuuttajiin kohdistuvista asenteista että

koulukiusaamisen huolestuttavasta lisääntymisestä. Useampi kuin joka kymmenes peruskoulun nuorista koki joutuneensa koulukiusatuksi viimeisen vuoden aikana.

6.8 Erityisopetuksen kehittämishanke Turun kaupungissa

Turun kaupungin koulutoimen ja Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan arviointi- ja kehittämissyksikön yhteistyöhankkeessa kartoitettiin Turun kaupungin erityisopetuksen tilaa ja kehittämistarpeita 2002–2004. (Kivirauma, Rinne & Klemelä 2004) Tutkimuksen keskeisinä tavoitteina oli luoda kuvaa erityisopetuksesta ja sen kehittymisestä Turussa, selvittää, mitä tuen tarpeita turkulaisilla perusopetuksen oppilailta on, luoda kuvaa perusopetuksen ja erityisopetuksen välisistä siirtymistä, tarkastella koulujen rakenteita, resursseja ja toteuttamismalleja sekä selvittää opettajien täydennyskoulutustarpeita erityisopetuksessa. Kohderyhmänä olivat perusopetuksen kaikki suomenkieliset erityiskoulut, erilliset erityisluokat ja osa-aikainen erityisopetus.

Tutkimus toteutettiin monitahoarviointina eli tutkimukseen otettiin mukaan opettajat, oppilaat, kouluavustajat ja oppilaiden vanhemmat. Kantaväestön oppilaiden osalta tutkimuksessa oli mukana viisi Turun kaupungin kahdeksasta erityiskoulusta. Turkulaisilta maahanmuuttajaoppilailta ja heidän vanhemmiltaan kerättiin kyselylomakkeella tietoja ja käsityksiä luokkamuotoisesta erityisopetuksesta. (Kivirauma Rinne & Klemelä 2004, 40–41.) Kyseisessä tutkimuksessa maahanmuuttajaoppilaiden vastausprosentti erityiskoulujen osalta jäi 16 %:iin ja luokkamuotoisen erityisopetuksen maahanmuuttajavanhempien vastausprosentti jäi 14 %:iin.

6.9 Turun kaupungin erityiskoulut

Turussa toimii kahdeksan luokkamuotoista erityisopetusta järjestävää erityiskoulua: C.O. Malmin* koulu, Katariinan koulu, Kiinanmyllyn koulu (entinen Tyksin koulu), Mikaelin koulu, Sampalinnan koulu, Sirkkalabackens skola, Vuorelan koulu sekä Lausteen perhekuntoutuskeskuksen yhteydessä toimiva Satulavuoren koulu. Jokainen koulu on erikoistunut tiettyntyyppiseen erityisopetukseen ja niiden oppivelvollisuuden pituus, opetussisällöt kuin opetuksen painopisteetkin vaihtelevat erityiskouluittain.

TAULUKKO 10. Tutkimuskoulujen oppilasmäärän muuttuminen Tilastokeskuksen mukaan vuosina 1992–2002

Vuosi	C. O. Malmi*	Katariina	Mikael	Samppalinna	Yhteensä
1992	41	94	174	130	439
1993	38	99	187	125	449
1994	34	105	180	106	425
1995	33	134	189	112	468
1996	29	150	203	113	495
1997	35	187	193	154	569
1998	41	203	210	181	635
1999	47	209	219	208	683
2000	45	209	234	223	711
2001	51	223	255	236	765
2002	53	219	288	254	814

Turussa on kuusi suomenkielistä perusopetuksen erityiskoulua, jotka ovat kaikki koko perusopetuksen eli vuosiluokkien 1–9-kouluja. Erityiskoulut toimivat joko kokonaan tai osittain fyysisesti ja toiminnallisesti integroituna 18 muun perusopetuksen koulun kanssa lukuun ottamatta Kiinanmyllyn koulua, joka toimii sairaalassa. Tässä tutkimuksessa on mukana neljä erityiskoulua: Katariinan koulu, C. O. Malmin koulu, Mikaelin koulu ja Samppalinnan koulu. Koulujen esittelyt pohjautuvat Turun kaupungin erityisopetuksen kehittämissuunnitelman 2003–2010 tietoihin. (ERIKE -työryhmä 2003, 26–28.)

* C. O. Malmin koulu toimi ennen vuotta 1998 nimellä Turun kuulovammaisten koulu.

7. TUTKIMUSMENETELMÄT

7.1 Paradigman valinta

Kokeellinen (eksperimentaalinen) tutkimus ja kvantitatiivinen survey-tutkimus ovat pitkään olleet vakiintuneita nimikkeitä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2006, 125). Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa nähtiin 1900-luvulla useita eri lähestymistapoja, joissa Husen (1997) näki kaksi kilpailevaa paradigmaa. Husen käyttää nimityksiä luonnontieteellinen ja humanistinen paradigma. Keeves (1997) puolestaan pitää kaikkia kasvatustieteessä käytettyjä paradigmoja toisiaan täydentävinä. Keeves pyrkii yhtenäisyyteen tulkinnassaan yhdestä yleisestä kasvatustieteellisen tutkimuksen paradigmasta, mutta sen sijaan useista lähestymistavoista. Ennen kuin termi ”kvalitatiivinen” tuli käyttöön, käytettiin nimitystä ”kenttätyö” ja aineistonkeruuta nimitettiin ”osallistuvaksi havainnoinniksi” (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2006, 125). Useat tutkijat ovat sitä mieltä, että vastakkainasettelu kvantitatiivisen ja kvalitativisen tutkimuksen välillä on turhaa (Bryman 1993). Niin kvalitativisessa kuin kvantitatiivisessäkin tutkimuksessa tutkija voi olla etäällä tutkittavasta tai lähellä heitä (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1994).

Tämä tutkimus on metodologialtaan lähinnä kuvaileva survey-tutkimus, jossa on käytetty kvantitatiivista mittaria tiedon keräämiseen (Cohen, Manion & Morrison 2003, 169–174; Erätuuli, Leino & Yli-Luoma 1994; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 130–137). Tutkimus edustaa empiiristä tutkimusta, jossa etsitään yksityistapausten joukosta tilastollisesti pääteltäviä koko populaatiota koskevia ominaisuuksia tai ilmiöitä. Empiirisessä tutkimuksessa käytetään kokeellista metodia. Aineisto on kerätty kyselylomakkeella halutusta kohdejoukosta.

Tämän tutkimuksen paradigman valinnassa päädyttiin käyttämään kvantitatiivista tutkimusmenetelmää, joka palveli myös tutkimuksen luotettavuutta. Koska tutkimuksen otos oli melko pieni (89) ja kyseessä oli erityistä tukea tarvitsevat maahanmuuttajat, kyselylomakkeen täyttämistä helpotettiin joidenkin oppilaiden kohdalla käyttämällä haastattelumetodia. Lomakkeessa kysymysten ja väitteiden muoto ja esittämisjärjestys on täysin määrätty. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2006, 197). Tutkimuksessa oli kolme pääongelmaa: 1 Maahanmuuttajaoppilaiden kokemat koulunkäyntivaikeudet yleisopetuksessa 2 Maahanmuuttajaoppilaiden käsitykset erityisopetussiiirrosta 3 Maahanmuuttajaoppilaiden käsitykset ja kokemukset erityiskoulujen valmiuksista edistää heidän koulunkäyntiään ja -viihtyvyyttä.

Koska Suomessa erityisopetuksessa on vallalla kaksoisjärjestelmä, niin käytännössä usein oppilas, jolla on laaja-alaisempaa erityistuen tarvetta, on siirretty luokkamuotoiseen erityisopetukseen tai erityiskouluun. Kunnan päättäjillä ja virkamiehillä ei ole ollut riittävästi tietoa, resursseja ja kenties uskallusta tai tahtoa lähteä ponnekkaasti ajamaan koulutusmallia, jossa enenevässä määrin erityistä tukea tarvitsevat oppilaatkin voisivat opiskella yleisopetuksen yhteydessä. Maahanmuuttajaoppilaat ovat yhtäläillä oikeutettuja yleis- ja erityisopetukseen kuin kantaväestön oppilaat. Osallistavan kasvatuksen näkemyksen mu-

kaan oppiminen on oppilaan ja opettajan yhteinen projekti, oppimisympäristö on tasa-arvoinen ja erilaisuutta hyväksyvä. Maahanmuuttajaoppilaan kotoutumisen ja hyvinvoinnin kannalta perheellä, koulutuksella, kavereilla ja vapaa-ajalla on tärkeä merkitys.

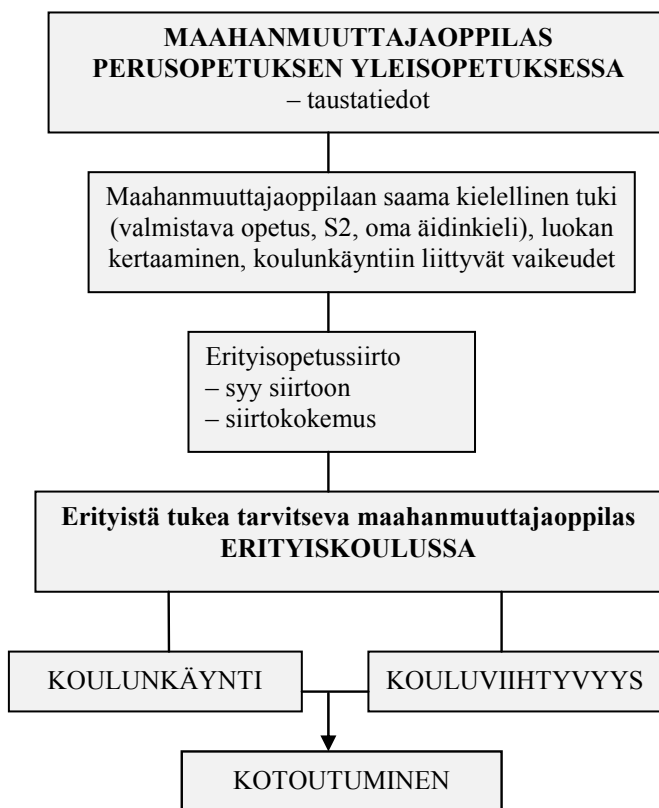
Maahanmuuttajaoppilailta kysyttiin, mitkä asiat muuttuivat, pysyivät ennallaan tai vähenivät erityiskoulussa. Tutkimuksessa selvitettiin erityiskoulujen osalta kouluviihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä, joissa tärkeinä tekijöinä oppilaiden hyvinvointia ajatellen olivat pienet ryhmäkoot, opettajilta saatu yksilöllinen tuki, opettaja-oppilasuhteet ja oppimisilmapiiri. Sekä yleis- että erityiskoulujen opettajilta vaaditaan interkulttuurista sensitiivisyyttä maahanmuuttajaoppilaan kohtaamisessa, opetuksessa ja kasvatuksessa. Koska maahanmuuttajaoppilaat ovat suomenkielisten oppilaiden kanssa samoissa opetusryhmissä, niin opetuskieli on suomi sekä yleis- että erityisopetuksessa. Teoriaosassa pohdittiin kaksikielisyyden asemaa ja hyödyntämistä koulutuksen eri vaiheissa ja sen vaikutusta koulunkäyntiin ja kotoutumiseen.

7.2 Tutkimuksen osa-alueet

Seuraavassa kuviossa esitellään kyselylomakkeen keskeiset sisältöalueet, joiden pohjalta yksittäiset muuttujat on laadittu. Lähtökohtana on maahanmuuttajaoppilas yleisopetuksessa. Koska kysymyksessä oli erityistä tukea tarvitseva maahanmuuttajaoppilas, selvitettiin kysymysten avulla niitä vaikeuksia, mitä maahanmuuttajaoppilailta oli yleisopetuksessa, itse erityisopetussiirtoprosessia ja lisäksi maahanmuuttajaoppilaan koulunkäyntiä ja -viihtyvyyttä erityiskouluissa. Onnistunut koulutuspolku antaa pohjan jatko-opintoihin ja isommilta maahanmuuttajaoppilailta kysyttiinkin heidän jatkokoulutusaikastaan ja tulevaisuuden suunnitelmistaan Suomessa tai muualla.

7.3 Tutkimusongelmat

Tutkimuksessa on kolme pääongelmaa, joiden kautta pyrittiin selvittämään maahanmuuttajaoppilaiden koulunkäyntiin liittyviä vaikeuksia yleisopetuksessa, oppilaiden kokemuksia sekä erityisopetussiirrosta että koulunkäynnistä erityiskoulussa. Tutkimuksessa mukana olevat maahanmuuttajaoppilaat edustivat erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Kaikilla oppilailta oli olemassa erityisopetussiirron perusteeksi asiantuntijalausunto tai useampia lausuntoja. Tämän tutkimuksen lähtökohtana ei ollut syvällisempi perehtyminen erityisopetussiirron medikaalisiin syihin, vaan maahanmuuttajuus sinänsä lapsen ja nuoren koulutuksen näkökulmasta, maahanmuuttajaoppilaiden kokemat vaikeudet yleisopetuksessa, heidän kokemuksensa erityisopetussiirrosta sekä kyseisten oppilaiden koulunkäynti- ja kouluviihtyvyysskokemukset erityiskoulussa.



KUVIO 11. Tutkimuksen eri osa-alueet

1. MAAHANMUUTTAJAOPPILAJEN KOKEMAT KOULUNKÄYNTIVAIKEUDET YLEISOPETUKSESSA
2. MAAHANMUUTTAJAOPPILAJEN KOKEMUKSET ERITYISOPETUSSIIROSTA
3. MAAHANMUUTTAJAOPPILAJEN KÄSITYKSET JA KOKEMUKSET ERITYISKOULUN VALMIUKSISTA EDISTÄÄ HEIDÄN KOULUNKÄYNTIÄÄN JA –VIIHTYVYYTTÄÄN

7.4 Tutkimusaineiston kuvaus

Tutkimuksen kohderyhmänä olivat neljän turkulaisen erityiskoulun maahanmuuttajaoppilaat.

Maahanmuuttajaoppilaiden aineisto kerättiin systemaattisen otannan mukaan 2004 neljästä turkulaisesta erityiskoulusta eli Katariinan, C.O. Malmin, Mikaelin ja Samppalinnan kouluista. Vuorelan koulu jätettiin pois, koska kyselytutkimus olisi ollut Vuorelan koulun (EHA 1 ja EHA 2) maahanmuuttajaoppilaille liian vaikea. Aineistoon valittiin maahanmuuttajaoppilaat viidestä suurimmasta oppilaiden kieliryhmästä (2004) kyseisissä erityiskouluissa (albania, arabia, somali, venäjä ja vietnam). Näiden kieliryhmien oppilaita oli neljässä erityiskoulussa yhteensä 104. Koska yhteensä ko. kouluissa oli oppilaita 856, niin maahanmuuttajaoppilaiden osuus oli 12.1 %. Tähän tutkimukseen osallistui 89 maahanmuuttajaoppilasta, joka on 10,4 % neljän erityiskoulun yhteisestä oppilasmäärästä. Kaikilla tutkimuksessa mukana olleilla maahanmuuttajaoppilailla oli psykologin ja / tai lääkärin lausunto, joillakin vielä muun asiantuntijan lausunto sekä virallinen erityisopetusiirtopäätös. Tutkija luki kaikki lausunnot ja teki niistä yhteenvedon, joka esitetään tulosten yhteydessä. Kyselyn palautti 89 oppilasta eli 86 % erityiskoulujen maahanmuuttajaoppilasta. Vastanneista 57 % oli poikia ja 43 % tyttöjä. Luokka-asteittain tarkasteltuna 49 oppilasta oli alaluokilta, luokilta 1–6 ja 40 oppilasta yläluokilta, luokilta 7–9.

Seuraavassa esitellään tutkimuksessa mukana olevat erityiskoulut ja maahanmuuttajaoppilaiden määrät kunkin erityiskoulun oppilasmäärästä. Perusopetuksen erityiskoulut toimivat osittain omissa kouluyksiköissään, osittain sekä fyysisesti että toiminnallisesti integroituna 18 muun perusopetuksen koulun kanssa. Suomi on ottanut humanitäärisistä syistä pakolaisia ja turvapaikanhakijoita. Valtaosa lapsiperheistä on sijoittunut pääkaupunkiseudulle ja Turkuun. Turussa on kuitenkin pääkaupunkia useammin sijoitettu maahanmuuttajaoppilas erityiskouluun.

TAULUKKO 11. Tutkimuksessa mukana olevat maahanmuuttajaoppilaat erityiskouluittain keväällä 2004 (N= 89)

Erityiskoulu	Maahanmuuttajaoppilaat	%	Oppilasmäärä
Katariina	19	8,7 %	217
C. O. Malmi	7	13 %	54
Mikael	6	2 %	310
Samppalinna	57	20,7 %	275
Yhteensä	89		856

Maahanmuuttajaoppilaiden vastaukset (89) jakautuivat kouluittain seuraavasti: Katariina 19/20, C.O. Malmi 7/8, Mikael 6/12 ja Samppalinna 57/64. Maahanmuuttajaoppilaiden osuus luokkamuotoisesta erityisopetuksesta on painottunut Samppalinnan erityiskouluun, 57/89 jossa valtaosa tutkimuksessa mukana olleista maahanmuuttajista opiskeli. Samppalinnan erityiskoulussa toteutetaan yksilöllistettyä opetussuunnitelmaa.

7.5 Tutkimuksen toteutus

Tutkimus edustaa kuvailevaa survey-tutkimusta ja se toteutettiin kyselytutkimuksena. Kyselylomakkeiden pohjana käytettiin Turun erityisopetuksen kehittämishankkeessa käytettyjä lomakkeita (Kivirauma, Rinne & Klemelä 2004). Oppilaille osoitetusta lomak-

keista toinen keskittyi kouluviihtyvyyden ja luokkailmaston arviointiin. Lomake perustui Olkinuoran ja Lappalaisen (1991) rakentamaan luokkailmastomittariin sekä Linnakylän ja Malinin (1997) kansainvälisen WHO-koululaistutkimuksen kouluviihtyvyyssmittareihin (Olkinuora & Mattila 2001).

Maahanmuuttajaoppilaille suunnattuja lomakkeita muutettiin niin, että tutkija lisäsi niihin kysymyksiä, jotka kohdentuivat aikaisempaa lomaketta enemmän juuri maahanmuuttajaoppilaille, toisaalta kysymysten ja väittämien määrää supistettiin jonkin verran. Lomake koostui strukturoiduista kysymyksistä ja väittämistä. Strukturoitujen kysymysten tarkoituksena oli tuoda kvantifioitavissa olevaa informaatiota, joka antaa melko nopeasti tietoa tukea tarvitsevien oppilaiden kokemista vaikeuksista yleisopetuksessa, erityisopetussiirtokokemuksista ja opiskelusta ja viihtyvyydestä erityiskoulussa. Lomake sisälsi väittämiä, joiden paikkansapitävyyttä oppilaan tuli arvioida Likertin asteikon mukaisesti. Koska lomaketta ei käännetty oppilaiden omalle äidinkielelle, lomakkeen täyttämistä helpotettiin siten, että maahanmuuttajaoppilaat arvioivat väittämiä kolmiportaisella Likertin asteikolla.

Maahanmuuttajaoppilaille suunnatut kyselylomakkeet esitettiin omankielisillä opettajilla, jotka antoivat omia parannusehdotuksiaan. Ne huomioitiin kyselylomakkeiden lopullisessa versiossa, mutta samalla haluttiin lomakkeiden pysyvän vertailukelpoisena Turun erityisopetuksen kehittämishankkeessa (Kivirauma, Rinne & Klemelä 2004) käytettyjen kyselylomakkeiden kanssa. Kyselylomake rakentui kolmeen eri osaan. Ensimmäisessä osassa kysyttiin taustatietoja, kuten sukupuolta, ikää, koulua, luokkaa, kotona puhuttua kieltä, Suomessa oloaikaa, koulunkäyntiä Suomessa ja muualla, koulunkäyntiä ennen erityisopetussiirtoa ja oppilaiden saamaa kielellistä tukea yleisopetuksessa. Toinen osa koostui kysymyksistä, jotka koskivat erityisopetussiirtoon vaikuttavia tekijöitä, niitä vaikeuksia, mitä oppilaalla oli ollut yleisopetuksessa, siirtoajankohtaa, mistä oppilas oli siirtynyt, kuka erityisopetussiirtoa oli ehdottanut, saiko maahanmuuttajaoppilas itse vaikuttaa siirtoon ja mitä mieltä maahanmuuttajaoppilas oli erityisopetussiirrosta jälkikäteen. Kolmas osa koostui väittämistä, jotka koskivat luokkamuotoista erityisopetusta ja erityiskoulua, oppimista, omaa kulttuuria, osallisuutta kiusaamiseen, kouluviihtyvyyttä ja muita koulunkäyntiä koskevia sisältöjä. Oppilailta kysyttiin, mikä muuttui, (lisääntyi, pysyi samana tai väheni) oppilaiden mielestä erityiskoulussa. Osassa väittämistä oppilas sai valita kolmesta vaihtoehdosta sen, mikä eniten kuvasi hänen omaa käsitystään asiasta (täysin samaa mieltä, en osaa sanoa, täysin eri mieltä). 7.-9. luokkien maahanmuuttajaoppilailta kysyttiin vielä kolmannessa osiossa, mitä kyseinen oppilas aikoi tehdä perusopetuksen jälkeen.

Koska Sampपालinnan erityiskoulussa oli maahanmuuttajaoppilaita huomattavasti enemmän kuin muissa erityiskouluissa, tutkija oli koulussa viikon ja siksi hänellä oli mahdollisuus kirjoittaa muistiin 5–9-luokkalaisten maahanmuuttajaoppilaiden kyselylomakkeiden täyttämisen yhteydessä esitetyt vapaamuotoiset lisäkommentit ja näkemykset, jotka esitetään tulosten yhteydessä. Kyseisiä oppilaita oli yhteensä 24/41, joista 5 oli viidennellä luokalla, 3 kuudennella luokalla, 5 seitsemännellä luokalla, 3 kahdeksannella luokalla ja 8 yhdeksännellä luokalla. Tytöistä lisämielipiteitä esitti 10 ja pojista 14. 5.–9. luokkien maahanmuuttajaoppilaiden lisäkommentit ja vapaat mielipiteet esitetään tulosten yhteydessä siten, että P1, P2...jne. ovat poikia (N=14) ja T1, T2...jne. ovat tyttöjä (N= 10)

siksi, että kyseisten oppilaiden nimiä ei lähdeviitteissä mainita. Monet maahanmuuttajaoppilaat kokivat kyselylomakkeen vaikeaksi ja osa ei välttämättä olisi motivoitunut vastaamaan lomakkeeseen, ellei heitä olisi lähestynyt keskustelun avulla.

7.5.1 Tutkimusaineiston keruu

Maahanmuuttajaoppilaat täyttivät kyselylomakkeen koulussa yhdessä joko tutkijan, suomi toisena kielenä opettajan, omankielisen opettajan, oman äidinkielen opettajan, erityisopettajan, luokanopettajan tai kouluavustajan kanssa. Lomakkeen täyttämässä käytettiin osittain strukturoitua haastattelua eli lomakehaastattelua, sillä kyselylomakkeen suomenkielisyys, luetun ymmärtäminen tuotti vaikeuksia joillekin maahanmuuttajaoppilaille. Kyselylomakkeen ymmärtämistä ja täyttämistä vaikeutti se, että maahanmuuttajaoppilaiden ikäjakauma oli suuri (7–18) ja heidän suomen kielen taitonsa vaihteli. Vastausprosenttia ja tutkimuksen sisäistä validiteettia nosti se, että kielellisesti vaikeat käsitteet selvitettiin maahanmuuttajaoppilaille ja hän sai heti kysyä, mikäli joku asiiasialtö tai käsite oli epäselvä tai jos hän ei ymmärtänyt koko kysymystä tai väittämää. Lomakkeen täyttämisen ohjeena oli, että maahanmuuttajaoppilaan oma vastaus tulee näkyä ja jos hän ei osaa sanoa mielipidettään, se merkitään kohtaan ”en osaa sanoa” ja jos taas oppilas ei halua vastata ollenkaan, kohta jätetään täyttämättä.

7.5.2 Tutkimusaineiston analyysimenetelmät

Aineiston tilastollisessa analysoinnissa jouduttiin käyttämään epäparametrisiä testejä, sillä ryhmien koot eivät olleet keskenään yhtä suuria, aineisto oli melko pieni eikä aineisto toteuttanut parametristen testien edellyttämiä jakaumaoletuksia, kuten normaalisuutta (Nummenmaa 2004). Lisäksi kolmiportainen Likertin asteikko sekä mittauksessa käytetyt mitta-asteikot, nominaali- ja ordinaaliasteikot rajasivat tilastollisten analyysimenetelmien käyttöä. Aineiston analyysi on tehty SPSS for Windows- ja Excel-ohjelmalla. Ryhmien välisiä eroja on testattu epäparametrisillä testeillä (ristiintaulukointi, khin neliötesti, Mann-Whitney U -testi sekä Wilcoxin testi).

Tutkimuksessa maahanmuuttajaoppilaita oli mukana kummaltakin asteelta lähes yhtä paljon, alaluokilta 49 oppilasta ja yläluokilta 40. Tutkimus ei kuitenkaan selvittänyt sitä, kummalla asteella opiskelevien maahanmuuttajaoppilaiden koulukokemukset Suomesta olivat pitempiä. Lomakkeessa ei kysytty Suomeen tuloaikaa, vaan Suomessa oloaikaa. Siksi ei ole itsestään selvä, että yläluokkaikäisillä oppilailla olisi pitemmät koulukokemukset Suomen kouluista kuin alaluokkaikäisillä. Luokkia 1-6 ja 7-9 on verrattu silloin, kun se tutkimuksen tulosten kannalta on tarkoituksenmukaista. Vertailut tehtiin myös sukupuolen mukaan; tyttöjä osallistui tutkimukseen 37 ja poikia 52. Koska arabiankielisiä oppilaita (N=35) oli selkeästi enemmän erityiskouluissa kuin muidenkielisiä oppilaita, haluttiin verrata arabiankielisten oppilaiden vastauksia muiden kieliryhmien vastauksiin siten, että muut kieliryhmät (albania, somali, venäjä, vietnam) yhdistettiin. Samoin Sämpalinnan erityiskoulussa opiskeli huomattavasti enemmän (N=57) maahanmuuttaja-taustaisia oppilaita kuin muissa erityiskouluissa, joita oli yhteensä (N=32). Siksi haluttiin katsoa, esiintykö Sämpalinnan koulun oppilaiden vastauksissa jotain sellaista, mitä muiden erityiskoulujen vastauksissa ei esiintynyt tai päinvastoin.

Kouluviihtyvyydestä ja luokkailmastosta tehtiin kuusi summamuuttujaa: ”oma asema luokassa”, ”opettaja-oppilassuhde”, ”koulumenestys ja mahdollisuudet”, ”suhde erityiskouluun”, ”negatiiviset tunteet”, ”erityiskoulu leimaa”. Koska tutkimuksen tarkoitus oli selvittää melko yleisesti maahanmuuttajaoppilaiden käsityksiä niistä vaikeuksista, mitä heillä oli ollut ennen erityisopetussiirtoa, heidän kokemuksiaan itse erityisopetussiirtoprosessista ja koulunkäynnistään ja -viihtyvyydestään erityiskoulussa, niin voidaan epäparametristen testien käyttöä pitää tähän tarkoitukseen soveltuvana analyysimenetelmänä.

7.5.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden osoittamiseksi tutkijan tulisi Soinisen (1995, 124) mukaan suorittaa koko tutkimuksen arviointi. Tässä tutkimuksessa luotettavuuden tarkastelu kohdistuu käytettyyn mittariin ja tutkijaan itseensä osana tutkimusprosessia. Validiteettia tarkastellaan sisäisen ja ulkoisen validiteetin näkökulmasta (Cook & Campbell 1979). Luotettavuuden näkökulmasta on olennaista, onko koottu teoreettisten käsitteiden kannalta oikeaa tietoa ja onko tieto koottu virheettömästi. Edellisessä on kyse validiteetista ja jälkimmäisessä reliabiliteetin ongelmasta (Kuorelahti 2000, 74). Trux (1999, 2000) käyttää termiä kulttuurisensitiivisyys, kun hän puhuu tutkimuksen mittareiden ja testaaajan kulttuurisidonnaisuudesta. Testituloksilla on vaara vääristyä silloin, kun testattavat eivät jaa testaaajan ja testin laatijan maailmankuvaa, teknistä kokemusta ja sosiaalista näkökulmaa.

Cronbachin alfalla mitattu sisäinen konsistenssi* ei summamuuttujien ”oma asema luokassa” (.57), ”negatiiviset tunteet” (.54) ja ”erityiskoulu leimaa” (.59) osalta ole kovin korkea. Cronbachin alfa -kertoimia käytetään usein reliabiliteetin alarajana, mutta kertoimien takana on myös muita komponentteja kuin pelkkä mittausvirhe. Vaikka varsinaisia standardeja näiden kertoimien minimiarvoista ei ole olemassa, tässä on syytä arvioida potentiaalisia tekijöitä, jotka alentavat niitä.

1) Kun tutkimuksen kohderyhmä on maahanmuuttajaoppilaat, niin mahdollisuus, että mittaria on ymmärretty väärin, on merkittävä. Summamuuttujien validiteetin näkökulmasta tämä olisi huolestuttava asia. Kyselylomakkeiden täyttämässä maahanmuuttajaoppilaiden saama suomen kielen tuki ja osittain käytetty haastattelumetodi lisäävät huomattavasti tutkimuksen mittarien validiteettia.

2) Ymmärrettävyyden takia kyselylomaketta helpotettiin kolmiportaisella Likertin asteikolla, jossa 1=samaa mieltä, 2=en osaa sanoa ja 3=eri mieltä ja tällainen karkea luokitus kasvattaa mittausvirhettä.

3) Cronbachin alfan laskeminen perustuu osioiden välisiin korrelaatiokertoimiin. Homogeenisissa aineistoissa (ts. kun mitattavan ilmiön vaihtelu on pieni) mittausvirheen osuus korostuu ja korrelaatiot ovat matalia, jonka seurauksena sisäinen konsistenssi voi näyttää alhaiselta hyvilläkin mittareilla. Maahanmuuttajat erityiskoulussa on ehkä siinä määrin homogeeninen ryhmä, että tällaisesta aineistosta lasketut mittarien hyvyttä kuvaavat kertoimet eivät tee oikeutta ko. mittareille.

Tässä tutkimuksessa summamuuttujia pidetään teorian kannalta tärkeinä ja laskettuja reliabiliteetti-arvioita aineiston homogeenisuuden huomioon ottaen riittävinä. Reliabiliteettikertoimen jäädessä alle 0.60 se tarkoittaa käytännössä sitä, että osioiden keskimääräiset korrelaatiokertoimet ovat selvästi alle 0.50 luokkaa, jolloin kyseisiin muuttujiin liittyvien päätelmien teossa pyritään olemaan varovaisia (Alkula et. al.1994, 100; Nummenmaa et. al.1997, 201–203; Tähtinen & Isoaho 2001, 137–142). Tässä tutkimuksessa reliabiliteetti on riittävä ja muodostettuja summamuuttujia pidetään teorian kannalta tärkeinä. Summamuuttujien keskiarvot ja keskihajonnat on esitetty reliabiliteettikertoimien (Cronbachin alfat) yhteydessä. Keskiarvoista nähdään, mihin maahanmuuttajaoppilaiden vastaukset ovat sijoittuneet Likertin asteikolla 1-3 (1= samaa mieltä, 2= en osaa sanoa, 3 = eri mieltä).

Tutkimuksen sisäistä validiteettia lisää se, että tutkija on pitkään tehnyt käytännön työtä sekä maahanmuuttajaoppilaiden kanssa että erityisopettajana ja tämä toi jo lähtökohdalta tasokkaan mittarin (Olkinuora & Lappalainen, 1991, Linnakylä & Malin 1997) muokkaamiseen johdonmukaisuutta ja luotettavuutta, kun piti arvioida, mittaako mittari sitä, mitä sen on tarkoitus mitata. Toisaalta mittarin laatimisen ja käyttämisen yhteydessä jouduttiin kriittisesti pohtimaan tutkimuksen kannalta keskeistä kysymystä siitä, että saako mittarilla kerätyksi oikeaa tietoa maahanmuuttajaoppilaiden koulunkäynnistä yleis- ja erityisopetuksessa, koska kyselylomakkeen kieli oli suomi, oppilaiden ikäjakauma ja taustatekijöistä johtuvat erot olivat suuret ja sinänsä kyselylomakkeeseen vastaaminen voi olla maahanmuuttajaoppilaille uusi ja outo tilanne.

Kyselylomake ei varmasti ole paras mahdollinen mittari, kun halutaan tietoa maahanmuuttajaoppilaiden koulunkäynnistä ja varsinkin erityistä tukea tarvitsevien maahanmuuttajaoppilaiden koulunkäynnistä ja kouluviihtyvyydestä. Mittarin sisäinen validiteetti olisi ehkä korkeampi, jos kyselylomake olisi ollut mahdollista täyttää oppilaiden omalla äidinkiellällä tai täyttämistä olisi tuettu molemmilla kielillä, oppilaan omalla äidinkiellällä ja tarvittaessa suomen kielellä. Monilla maahanmuuttajaoppilailta puhuminen ja kuullun ymmärtäminen on helpompaa kuin kirjoittaminen ja luetun ymmärtäminen, joten kokonaan käytetty haastattelumetodi sekä kysymysten määrän vähentäminen olisi ollut joidenkin maahanmuuttajaoppilaiden kannalta kenties parempi vaihtoehto kuin kyselylomaketyyppinen tiedonkeruu. Kyselylomakkeen täyttäminen oli varsinkin pienille maahanmuuttajaoppilaille työläs ja vaikea. Tuskin ilman aikuisen kielellistä tukea se olisi onnistunut. Toisaalta kysymykset ja väittämät olivat monipuolisia ja sisällöllisesti tuttuja koskien lasten ja nuorten koulunkäyntiä ja sosiaalisia suhteita kouluyhteisössä.

Tutkimuksen lähtökohdat ja teoreettiset käsitteet on koottu Antonovskyn, Allardtin, Lazaruksen, Ahvenaisen, Maltenin, Urpolan ja Bell hooksin teorioita soveltaen (kuvio 1). Teorian pohjalta rakennettiin malleja käsitteitä koskevista yhteyksistä ja niiden yhdenmukaisuutta testattiin todellisuuden kanssa tämän tutkimuksen avulla. Maahanmuuttajaoppilaan koulunkäyntiä ei voi tutkia irrallaan, vaan siihen liittyy olennaisena osana oppilaan ja hänen perheensä kotoutuminen, varsinkin maahantulon alkuvaiheessa (kuvio 6). Mittarin perustietoa koskevat kysymykset liittyvät maassaoloaikaan, kieli- ja koulutaustaan. Koska mittarissa esitellään väittämät, jotka koskevat maahanmuuttajaoppilaiden kohtaamia erityisvaikeuksia yleisopetuksessa, itse erityisopetussiirtoprosessia ja koulunkäyntiä

luokkamuotoisessa erityisopetuksessa, niiden teoriapohjana ovat erityisopetuksen tukijärjestelmät, erityisopetuksen kaksoisjärjestelmä ja erityisopetuksen kehittyminen Suomessa (taulukot 2, 3, 4 ja 5).

Monikulttuurisuutta ja akkulturaatiota nuorten näkökulmasta esitellään taulukossa 6. Kaksikielisyyttä esitetään teoriaosassa tutkimusten valossa. Kun on kyseessä maahanmuuttajaoppilaat, joilla on suomen kielen lisäksi koulunkäyntiin liittyviä erityisvaikeuksia, koulun hyvinvointimalli kouluviihtyvyyden näkökulmasta (kuvio 7), interkulttuurinen kasvatus ja opetus (kuvio 5) ja osallistava pedagogiikka tasavertaisen oppimisympäristön mahdollistajana (kuvio 3) antavat teoriapohjaa mittariin, kyselylomakkeen väittämisiin. Maahanmuuttopolitiikan koulutuspolitiikan ja erityisopetuksen eettisenä lähtökohdiana on yhteinen ihmiskäsitys, (kuvio 2). Koko tutkimusta ja mittaria ajatellen maahanmuuttajaoppilaiden osallisuus kaikkiin koulutusmuotoihin ja -asteisiin on Suomessa lailla varmistettu ja siten myös maahanmuuttajaoppilailla on periaatteessa tasavertaiset mahdollisuudet olla aktiivisia osallistujia koulutustaan koskevista asioista.

Tutkimuksen ulkoinen validiteetti on korkea, kun tuloksia yleistetään Turun kaupungissa koulua käyviin maahanmuuttajaoppilaisiin. Tutkimuksia ei voi yleistää suoraan toisiin kuntiin, koska erityistä tukea tarvitsevien maahanmuuttajaoppilaiden koulunkäyntijärjestelyt, suomen kielen tuki ja omankielinen tuki, erityisopetussiirrot ja -järjestelyt vaihtelevat kunnittain. Tutkimuksen tarkoitus olikin kartoittaa, mistä syistä maahanmuuttajaoppilaita on siirretty Turussa erityiskouluun, mitä vaikeuksia maahanmuuttajaoppilailla omasta mielestään oli yleisopetuksessa ja miten he kokivat erityisopetussiirtoprosessin, koulunkäynnin sekä kouluviihtyvyyden luokkamuotoisessa erityisopetuksessa ja erityiskoulussa.

Tutkimuksen tulokset voivat olla suuntaa-antavia ja tärkeitä pohdittaessa erityisopetuksen hajauttamista ja pienryhmien perustamista yleisopetuksen yhteyteen, eri koulumuotojen yhteistyötä ja niitä toimivia opetusmetodeja ja toimintamuotoja, joilla yleisopetuksen toimintaympäristöä voidaan muuttaa erilaisen oppilaan kohtaamisen ja tukemiseen. Maahanmuuttajaoppilaiden tiedot saatiin luotettavista lähteistä, koulujen oppilaskorteista ja erityisopetussiirtoon vaikuttavista lausunnoista. Tutkimustuloksia voidaan yleistää, kun kehitetään erityistä tukea tarvitsevien maahanmuuttajaoppilaiden yksilöllisiä kotoutumis- ja koulutuspolkua yleisopetuksen yhteyteen. Erityisesti tutkimuksen tuloksia tulisi hyödyntää, kun suunnitellaan yksilöllistettyä (mukautettua) opetussuunnitelmaa opiskelevien maahanmuuttajien koulutus- ja tukijärjestelmiä Turussa koulutuksen eri vaiheissa, myös perusopetuksen jälkeen, sillä tämä joukko edusti selkeästi suurinta osaa erityistä tukea tarvitsevista maahanmuuttajaoppilaita. Toisaalta tutkimustulosten yleistämistä hankaloittaa se, että neljän erityiskoulun maahanmuuttajaoppilaiden määrä erosi huomattavasti toisistaan ja otoskoko on kokonaisuudessaankin melko pieni.

7.5.4 Tutkijana tutkimusprosessissa

Truxin (1999, 208) mukaan monikulttuurinen tutkimus antaa kahdensuuntaista tietoa. Varsinaisen tutkimustiedon lisäksi saatu tieto kertoo myös tutkijasta itsestään. Tämän tutkimuksen tekijällä aikaisempi kiinnostus ja kokemus monikulttuurisuudesta ja maahanmuuttajuudesta on tullut lähinnä monikulttuurisen koulu yhteisön, täydennyskoulutuk-

sen, luennoimisen, maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden, maahanmuuttajaoppilaiden ja -perheiden sekä erityisopettajan työn kautta. Tutkimusprosessi sinänsä on haastava ja mielenkiintoinen matka, jossa on hyväksyttävä monenlaiset esteet ja viiveet, toisaalta onnistumisen riemut ennen maaliin tuloa. Tutkimuksen eri vaiheissa keskustelut ohjaajien kanssa vievät työtä eteenpäin, mutta eniten tutkija puurtaa yksin, käy sisäistä vuoropuhelua itsensä ja kirjallisuuden kanssa. Tutkimus vaatii sekä rohkeutta ja uskoa valmistumiseen että arkista elämää tutkimuksen teon ohessa. Tutkimusprosessi on kokemus, jota et voi mistään muualta saada ja jossa tunnet oppivasi sekä tutkijana että ihmisenä paljon. Itselleni oli positiivinen yllätys huomata, kuinka itsestään löytyi tutkijan rooli ja miten mielenkiintoista ja haastavaa oli tutkimuksen eri vaiheet. Sekä suomalaisiin että ulkomaisiin tutkimuksiin tutustuminen on toisaalta vahvistanut joitakin omia käsityksiä, toisaalta avartanut ja tuonut uutta perspektiiviä omaan tutkimukseen. Mielenkiintoista on ollut havaita, miten paljon monikulttuurisuuteen, etnisyyteen ja kotoutumiseen liittyvät tutkimukset ovat viimeisen kymmenen vuoden aikana lisääntyneet myös Suomessa. Maahanmuuttajalapsia päiväkodissa ja koulussa on tutkittu jo melko paljon, sen sijaan maahanmuuttajalasten ja -nuorten hyvinvointia sekä erityistä tukea tarvitsevia maahanmuuttajaoppilaita on tutkittu vielä vähän. Toisaalta monet siirtolaismaat, kuten Yhdysvallat, Kanada ja Australia ovat pohtineet samoja koulunkäyntiin ja kotoutumiseen liittyviä asioita jo paljon aikaisemmin kuin eurooppalaiset ja me nyt.

Tutkimus on ollut uranuurtava siinä mielessä, että se koskee maahanmuuttajaoppilaita erityiskouluissa. Tutkijan näkökulmasta heikkoutena on ollut tutkijan vähäinen kokemus tutkimuksen tekemisessä, vahvuutena taas vahva opetukseen liittyvä käytännön tuntemus maahanmuuttajuudesta ja erityisopetuksesta. Tutkimuksen erityisenä arvona pidän tukea tarvitsevien maahanmuuttajaoppilaiden saamista tutkimukseen mukaan ja heidän näkemystensä esiin tuomista. Vähemmistöryhmien kuuleminen heitä koskevissa asioissa jää usein vielä vähäiseksi, ellei siihen eri tilanteissa tietoisesti panosteta.

8. TUTKIMUSTULOKSET

Tulosten tarkastelu jakautuu neljään osaan: ensiksi esitellään tutkimuksessa mukana olevat erityiskoulut, maahanmuuttajaoppilaiden vaikeudet lausuntojen mukaan ja oppilaiden jakautuminen neljän erityiskoulun osalta. Tarkastelussa tuodaan lisäksi esiin oppilaiden oma äidinkieli (albania, arabia, somali, venäjä tai vietnam) ja sen jakautuminen erityiskouluittain. Tulosten ensimmäisessä vaiheessa esitellään oppilaiden taustatiedot, kuten sukupuoli, luokka-aste, Suomessa oloaika, koulunkäynti lähtömaassa ja Suomessa sekä maahanmuuttajaoppilaiden ikä suhteessa luokkatasoon.

Toiseksi tarkastellaan, miten maahanmuuttajaoppilaita oli tuettu kielellisesti yleisopetuksessa ennen erityisopetussiirtoa, olivatko he opiskelleet valmistavassa opetuksessa, olivatko he saaneet suomi toisena kielenä -opetusta ja olivatko he opiskelleet omaa äidinkieltään. Tässä osassa tarkastellaan myös oppilaiden kokemuksia erityisopetussiirtoprosessista, siirtoajankohdasta ja siitä, mitä vaikutusmahdollisuuksia oppilailla itsellään oli siirtoon, miten oppilaat ymmärsivät siirron ja mitä ajatuksia maahanmuuttajaoppilailla oli erityisopetussiirrosta jälkikäteen. Lisäksi tarkastellaan, ketkä olivat erityisopetussiirron aloitteentekijät. Lopuksi selvitetään maahanmuuttajaoppilaiden vaikeuksia yleisopetuksessa.

Kolmanneksi tarkastellaan maahanmuuttajaoppilaiden näkemyksiä erityiskouluista. Oppilailta kysyttiin, mikä muuttui koulunkäynnin suhteen erityiskoulussa, mitkä tekijät lisääntyivät, mitkä pysyivät ennallaan ja mitkä tekijät vähenivät. Lisäksi selvitettiin, missä näkyi eroja ala- ja yläluokkien oppilaiden välillä ja missä näkyi eroja Sappalinnan ja muiden erityiskoulujen välillä. Maahanmuuttajaoppilaiden osallisuutta koulukiusaamiseen tarkasteltiin sekä kiusaajan että kiusatun näkökulmasta.

Neljänneksi tarkastellaan kouluviihtyvyyttä ja luokkailmastoja kuuden summamuuttujan avulla. Summamuuttujien avulla selvitetään maahanmuuttajaoppilaan omaa asemaa luokassa, opettaja–oppilas-suhdetta, koulumenestystä ja mahdollisuuksia, suhdetta erityiskouluun, negatiivisia tunteita ja leimaako erityiskoulu. Lopuksi tarkasteltiin maahanmuuttajaoppilaiden käsityksiä omasta koulunkäynnistään Suomessa ja oppilaiden suunnitelmia perusopetuksen jälkeen. Viimeisenä esitellään maahanmuuttajaoppilaiden vanhempien näkemyksiä siitä, missä erityisopetus olisi hyvä järjestää.

8.1 Tutkimuksessa mukana olevat erityiskoulut

Katariinan koulu palvelee neurologisesti vammautuneita, kielihäiriöisiä ja pitkäaikaisairaita oppilaita, joiden vamma tai häiriö esiintyy lähinnä puheessa, liikunnassa ja motorikassa. Heistä suurin osa opiskelee perusopetuksen yleistä oppimäärää. Osalla oppilaita on kielen kehityksen erityisvaikeus. Dysfaattisille lapsille annetaan esi- ja perusopetusta. Joidenkin oppilaiden oppimäärä on yksilöllistetty heidän oppimisedellytystensä mukaisesti. Oppilaille laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma,

HOJKS. Opetus järjestetään yksilöllisesti kokonaiskuntoutuksen periaatteella. Oppilaiden oppivelvollisuus kestää 11 vuotta ja koulussa annetaan myös esiopetusta. Koulu toimii integroituna yhden perusopetuksen koulun kanssa. Koulunkäynnin tarkoituksena on, että oppilaat saavat hyvät opilliset ja sivistykselliset valmiudet selviytyä jatko-opinnoissa, työelämässä ja henkilökohtaisessa elämässään. Katariinan koulu palvelee turkulaisia ja ympäristökuntien perusopetuksen oppilaita.

C.O. Malmin koulu antaa esi- ja perusopetusta kuuroille, huonokuuloisille sekä kieli- ja kommunikaatiohäiriöisille oppilaille. Koulu tarjoaa alueellista ohjausta ja tukipalvelua. Opetus perustuu yleiseen opetussuunnitelmaan ja lisäksi jokaiselle oppilaalle tehdään oma henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS. Koulunkäynnin tavoitteena on, että oppilaat saavat hyvät opilliset ja sivistykselliset valmiudet selviytyä jatko-opinnoissa, työelämässä ja omassa henkilökohtaisessa elämässään. Oppilaiden oppivelvollisuus on 11 vuotta. Koulu toimii integroituneena yhden perusopetuksen koulun kanssa. C. O. Malmin koulu palvelee turkulaisia ja länsisuomalaisia perusopetuksen oppilaita. Koulu toimii osaamis- ja kehittämiskeskuksena kuulovammaisten ja kielihäiriöisten oppilaiden opetukseen liittyvissä asioissa.

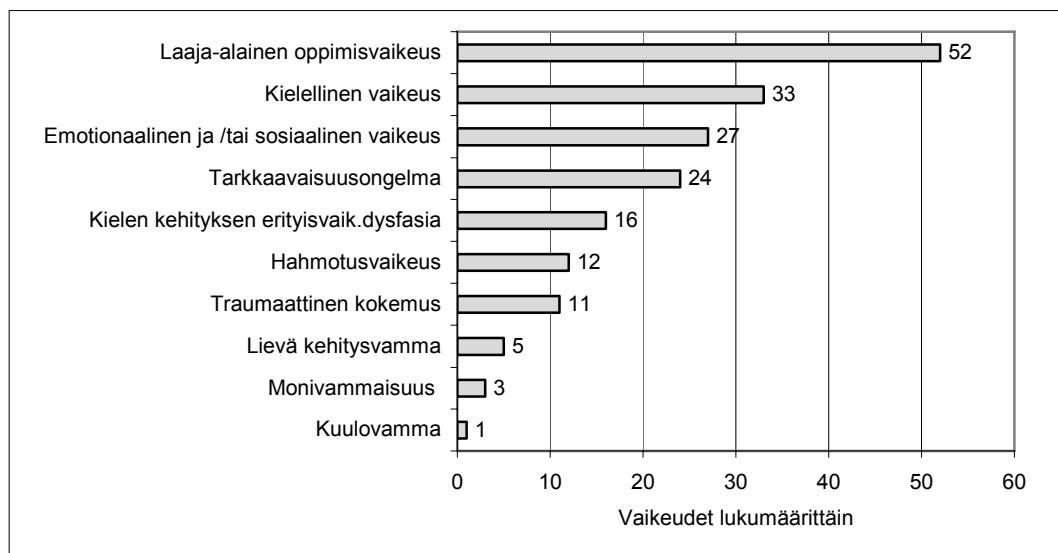
Mikaelin koulu on tarkoitettu suuressa ryhmässä toimimiseen sopeutumattomille oppilaille ja hahmotushäiriöisille oppilaille. Pääasiassa sopeutumattomien oppilaiden vaikeudet johtuvat sosiaalisten taitojen puutteesta, neurologisista ongelmista ja tunne-elämän vaikeuksista. Vaikeudet näkyvät käytännössä keskittymis- ja tarkkaavaisuushäiriöinä, käytösongelmina sekä tehtävien ja koulunkäynnin laiminlyöntinä. Oppilaat opiskelevat perusopetuksen yleistä oppimäärää. Koulu auttaa oppilaita sopeutumaan yhteiskunnan vastuullisiksi jäseniksi ja tukee oppilaiden hahmotushäiriöiden korjaamista. Toiminta-ajatuksena on tukea perusopetuksen yleisiä toimintamahdollisuuksia ja antaa oppilaille jatko-opintomahdollisuus. Koulu toimii integroituneena viiden muun perusopetuksen koulun kanssa. Lisäksi koululla on Mäntymäen perhekeskuksen tiloihin integroitu toimipiste, joka on tarkoitettu erityisongelmallisille, pääasiassa ESY- ja EMU-opetuksen oppilaille. Mikaelin koulun alaisuudessa toimivat pienryhmät, joissa annetaan erityisopetusta oppilaille, joilla ei ole hahmottamisvaikeuksiensa vuoksi valmiuksia selviytyä yleisopetuksen koulussa. Käytännössä oppilailla on esimerkiksi vaikeuksia hahmottaa itseään suhteessa ympäristöön, aikaan ja paikkaan. Lisäksi matematiikassa, lukemisessa ja kirjoittamisessa saattaa esiintyä oppimisvaikeuksia, jotka eivät johdu ymmärtämisen puutteesta. Tekstin ja puheen ymmärtäminen saattaa tuottaa vaikeuksia. Opetuksessa noudatetaan yleistä opetussuunnitelmaa ja opetusta tarjotaan tulevaisuudessa ns. toiminta- ja työvaltaisilla 7-9-luokilla sekä erityisalkuluokalla. Koulu palvelee turkulaisia perusopetuksen oppilaita. Mikaelin kouluun kuluvat Lausteen yksikkö, Mäntymäen yksikkö, Pernon yksiköt (alaluokat ja yläluokat), Topeliuksen yksikkö ja Urheilupuisto.

Samppalinnan koulu tarjoaa palveluitaan oppilaille, joilla on laaja-alaisia ja pitkäaikaisia oppimisvaikeuksia. Nämä ilmenevät muistamisessa, hahmottamisessa, kielellisissä taidoissa tai psyykkisessä toimintakyvyssä. Oppilaiden oppimisedellytysten mukaisesti heidän oppimääränsä on pääsääntöisesti yksilöllistetty. Oppilas voi opiskella yksittäisissä oppiaineissa niin yleisen kuin yksilöllistetyn oppimäärän mukaan. Jokaiselle oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Koulunkäynnin

tavoitteena on, että oppilaat kasvavat elämässään itsenäisesti toimeen tuleviksi kansalaisiksi ja oman elämänsä hallitsijoiksi. Koulussa painotetaan arkielämän taitojen oppimista, omaa aloittekykyä, itseluottamusta ja sosiaalista vuorovaikutusta, jotta muiden asioiden oppiminen on helpompaa. Työskentelyssä korostuu kokonaisvaltainen vastuu oppilaan kasvamisesta ja oppimisesta. Oppiaineet ovat samat kuin muissakin turkulaisissa perusopetuksen kouluissa, painopistealueina opetuksessa ovat taide- ja taitoaineet. Koulu toimii integroituneena viiden muun perusopetuksen koulun kanssa. Opetusta tarjotaan lisäksi toiminta- ja työvaltaisilla 7–9 luokilla. Koulu palvelee turkulaisia perusopetuksen oppilaita. Opetuksen lisäksi Samppalinnan koululta saa yksilöllistetystä opetuksesta alueellista ohjausta ja tukipalveluja. Samppalinnan kouluun kuuluvat Aunelan yksikkö, Kerttulin yksikkö, Puropellon yksikkö, JOPO-luokat (joustavan perusopetuksen luokat) Akse-lintiellä.

8.2 Maahanmuuttajaoppilaiden vaikeudet lausuntojen mukaan

Neljän erityiskoulun maahanmuuttajaoppilaiden erityistuen tarve jakaantui lausuntojen mukaan esitetyn kuvion mukaisesti ja ne esitetään lukumäärinä.



KUVIO 12. Maahanmuuttajaoppilaiden pääasialliset vaikeudet lausuntojen mukaan neljässä erityiskoulussa

Lausuntojen mukaan yli puolella maahanmuuttajaoppilaista ilmeni laaja-alaista oppimisvaikeutta. Tämä näkyi siinä, että valtaosa erityiskouluissa opiskelevista on maahanmuuttajaoppilaista, oli sijoitettu Samppalinnan erityiskouluun, jossa noudatetaan yksilöllistettyä opetussuunnitelmaa. Seuraavaksi eniten maahanmuuttajaoppilaille oli kielellisiä vaikeuksia, emotionaalisia ja/tai sosiaalisia vaikeuksia sekä tarkkaavaisuusongelmia. Vähiten oppilailla oli sekä aistivammoja että lievää kehitysvammaa. Joillakin oppilailla oli vaikeuksien kasaumia, mikä ei näy tuloksissa eikä kuviossa. Lähes kaikkien oppilaiden

lausunnoissa psykologit olivat pohtineet maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen tasoa ja sen vaikutusta testitulanteessa. Testien monipuoliset sisällöt (myös ei-kielilliset tehtävät), henkilökohtainen tutustuminen oppilaaseen, joidenkin oppilaiden aikaisemmat lausunnot sekä keskustelut vanhempien ja kouluhenkilökunnan kanssa antoivat psykologeille ja muille erityisasiantuntijoille tärkeää taustatietoa oppilaan tutkimuksia varten. Joillakin oppilailla oli tulkki mukana, jotkut vanhemmat eivät halunneet tulkkia ja osalla ei ollut tulkkia. Psykologien (Ala-Harja ym.1999) mukaan maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla on erikoisen tärkeää selvittää eri tekijöiden vaikutus mahdollisiin koulunkäyntivaikeuksiin.

Lausuntojen perusteella voi sanoa, että useimmilla maahanmuuttajaoppilailla oli vaikeuksia monella eri osa-alueella, useimmilla sekä kielellisellä että ei-kielellisellä alueella. Oppilaiden erityiskoulusiirtoihin olivat useimmiten syinä laaja-alaiset oppimisvaikeudet. Tällöin psykologien tutkimuksissa oli todettu muun muassa yleisen suoritustason heikkous. Siihen oli liittynyt muisti- ja päättelytaitojen heikkoutta tai yleistä kognitiivisen kehityksen viivästyistä. Kehitysprofiili oli epätasainen, sillä oppilailla löytyi heikempien osa-alueiden lisäksi myös vahvempia osa-alueita. Tässä tutkimuksessa ei ole tarkkaa tietoa siitä, mikä osuus oli suomen kielen osaamattomuudella. Kaikilla erityisopetukseen siirretyillä maahanmuuttajaoppilailla oli joko psykologiset lausunnot, lääkärilausunnot tai molemmat. Joillakin oli edellä mainittujen lausuntojen lisäksi muiden erityisasiantuntijoiden lausuntoja.

Laaja-alaisia oppimisvaikeuksia oli 52 maahanmuuttajaoppilaalla ja he opiskelivat Sampalinnan erityiskoulussa. Kielelliset vaikeudet (33) jakaantuivat useampaan erityiskouluun, mutta kielen kehityksen erityisvaikeutta, dysfasiaa (16) esiintyi Katariinan ja C. O. Malmin koulun maahanmuuttajaoppilailla. Emotionaaliset ja/tai sosiaaliset vaikeudet (27) esiintyivät pääosin Mikaelin koulun oppilailla, mutta kyseisiä vaikeuksia oli myös Sampalinnan ja joillakin Katariinan koulun oppilailla. Keskittymisvaikeuksia lisätyinä toiminnan suuntaamisvaikeuteen oli kaikkien koulujen maahanmuuttajaoppilailla, toisilla toistuvasti, toisilla ajoittain esiintyvänä. Monivammaisuutta ja kuulovammaa esiintyi C. O. Malmin koulun maahanmuuttajaoppilailla (4). Hahmotusvaikeutta, traumaattisia kokemuksia sekä lievää kehitysvammaa esiintyi hajanaisesti eri koulussa. Mikaelin erityiskoulussa opiskelevilla maahanmuuttajaoppilailla esiintyi hahmotusvaikeutta eniten.

Maahanmuuttajaoppilaita arvioitaessa on hyvä erottaa, mikä johtuu maahanmuuttoprosessista, mikä muusta. Kaksi- ja monikielellisillä kuten yksikielisilläkin lapsilla esiintyy kehityksellisiä ja neurologisperäisiä kielenkehityksen häiriöitä. Kehityksellisiä viivästyksiä todetaan noin 10–15 prosentilla ja kielen kehityksen erityishäiriöitä noin 2-3 prosentilla lapsista. (Mäkelä 2007, 30.) Diagnostiikassa on tärkeä erottaa, ovatko kysymyksessä maahanmuuttoprosessiin liittyvät hankaluudet, muut vaikeudet vai aikaisemmat traumaattiset kokemukset. Aika ei paranna traumaattisia kokemuksia, vaan ne täytyy työstää. Lapset koetut, työstämättä jääneet, traumaattiset kokemukset voivat vahingoittaa lapsen elämää vakavasti ja niiden vaikutus saattaa näkyä vielä aikuisiässä. Silti on mahdollista, että lapsi välillä on ollut oireeton. (Ala-Harja ym.1999.)

8.3 Maahanmuuttajaoppilaiden oma äidinkieli

TAULUKKO 12. Maahanmuuttajaoppilaiden viisi suurinta kieliryhmää neljässä erityiskoulussa
Kieliryhmät olivat albania, arabia, venäjä, vietnam ja somali²

Äidinkielet	Katariina	C. O. Malmi	Mikael	Samppalinna	Yhteensä
albania	7	2	3	10	22
arabia	3	0	2	30	35
venäjä	5	0	0	8	13
vietnam	4	5	0	3	12
somali	0	0	1	6	7
Yhteensä	19	7	6	57	89

Eniten erityiskouluissa opiskeli arabian- ja albaniankielisiä oppilaita. Valtaosa kyseisten kieliryhmien oppilaista opiskeli Samppalinnan erityiskoulussa. Varsinkin arabiankielisten oppilaiden suuri osuus nimenomaan Samppalinnan koulussa voi johtua monista tekijöistä, joista ei saatu tarkempaa tietoa tässä tutkimuksessa. Arabiankielisten ja albaniankielisten oppilaiden tukemiseen tulee kiinnittää erityistä huomiota jo yleisopetuksessa, ennen erityisopetussiirtoa. Tutkimuksen eri osioissa verrattiin arabiankielisten oppilaiden ja muiden kieliryhmien oppilaiden vastauksia toisiinsa. Mikäli tilastollisesti merkitseviä eroja löytyi, ne esitettiin taulukkojen yhteydessä.

8.4 Sukupuoli ja luokka-aste

TAULUKKO 13. Sukupuolijakauma erityiskouluissa

Erityiskoulu	Sukupuoli		Yhteensä
	Tytöt	Pojat	
Katariina	7	12	19
C.O. Malmi	2	5	7
Mikael	2	4	6
Samppalinna	26	31	57
Yhteensä	37	52	89

² Vuoden 2004 Turun kaupungin peruskoulujen oppilastilastoissa (Turun normaalikoulu mukaan lukien) suurimmat kieliryhmät olivat venäjänkieliset (238) arabiankieliset (203), albaniankieliset (179), kurdinkieliset (169), somalinkieliset (110), vietnaminkieliset (83) ja vironkieliset (65). Yhteensä vieraskielisiä oppilaita oli 57 eri kieliryhmästä ja sen lisäksi 24 oppilaan kieliryhmästä ei ollut tietoa. Tilasto kertoo, että arabian- ja albaniankielisten oppilaiden osuus venäjänkielisten lisäksi on huomattavan suuri Turun perusopetuksessa moneen muuhun kieliryhmään verrattuna. Näiden kieliryhmien suuresta määrästä johtuen erityistä tukea tarvitsevia oppilaitakin näyttää olevan suhteellisesti enemmän albanian- ja arabiankielisisä ryhmissä. Sen sijaan venäjänkieliset eivät erotu määrältään muista kieliryhmistä, vaikka venäjänkielisiä oppilaita on Turussa eniten. Tämä tutkimus ei anna vastausta siihen, miksi venäjänkielisiä on vähemmän neljässä erityiskoulussa kuin albaani- ja arabiankielisiä oppilaita.

Maahanmuuttajaoppilaista tyttöjä oli 37 ja poikia 52. Kantaväestön oppilaista yleensä erityiskouluissa opiskelevien poikien osuus on suurempi kuin tyttöjen (Kivirauma 1989, Kuula 2000, 25). Maahanmuuttajataustaisia poikia oli myös tämän tutkimuksen mukaan enemmän erityiskoulussa kuin vastaavasti tyttöjä, mutta ero oli huomattavasti pienempi kuin aikaisemmissa, lähinnä EMU- ja ESY- luokkia koskevissa tutkimuksissa. Samppalinnan koulun maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla tyttöjen ja poikien ero oli pieni, kun vastaavasti kantaväestön oppilaiden kohdalla sukupuolten välinen ero on suuri; tyttöjä on koko koulun oppilasmäärästä 36,8 % ja poikia 63,2 %. Tämä tutkimus ei anna vastausta siihen, miksi maahanmuuttajatyttöjä on suhteellisesti enemmän erityiskouluissa kun kantaväestön tyttöjä. Kenties kysymystä tuleekin tarkastella siitä näkökulmasta, että sukupuoliominaisuus ei olekaan ollut keskeinen syy erityisopetussiirtoon, vaan maahanmuuttajuus sinänsä ja vaikeudet yleisopetuksen kouluissa.

Erityisopetuksen sukupuoliominaisuus ei ole mikään suomalainen ilmiö, sillä tilanne on samanlainen eri maissa (Lyytinen 2004, 22–23; OECD 2000). Voidaan todeta, että maasta riippumatta koulukulttuureissa on jotain sellaista, joka tekee sen vieraammaksi pojille kuin tytöille. (Rinne, Kivirauma & Wallenius 2004). Rutterin, Caspi'n ja Moffitin (2003) mukaan poikien yliedustus ilmenee erityisesti senlaatuissa kehityksellisissä ongelmissa, jotka alkavat näkyä varhain ja sisältävät neuraalisen kehityksen erilaisuuden. Vastaavasti tyttöjen yliedustus ilmenee ongelmissa, jotka alkavat tyypillisemmin vasta murrosiässä ja liittyvät tunnehäiriöihin.

TAULUKKO 14. Maahanmuuttajaoppilaiden luokka -astejakautuma erityiskouluissa

Erityiskoulu	Katariina	C. O. Malmi	Mikael	Samppalinna	Yhteensä
Alakoulu, lkt 1-6	14	7	1	27	49
Yläkoulu, lkt 7-9	5	0	5	30	40
Yhteensä	19	7	6	57	89

Maahanmuuttajaoppilaiden määrä erityiskouluissa oli lähes yhtä suuri sekä ala- että yläluokilla. Keväällä 2004 maahanmuuttajaoppilaita opiskeli vähemmän C. O. Malmin (8) ja Mikaelin (12) erityiskouluissa kuin Katariinan (20) ja varsinkin Samppalinnan erityiskouluissa (64). Katariinan ja C. O. Malmin koulussa oppilaat opiskelivat pääasiassa luokilla 1–6. Sen sijaan Mikaelin koulussa maahanmuuttajaoppilaiden osuus painottui luokille 7–9. Samppalinnan koulussa maahanmuuttajaoppilaiden määrä oli lähes yhtä suuri sekä ala- että yläluokilla. Tämä tutkimus ei selvittänyt sitä, minkä ikäisenä maahanmuuttajaoppilaat olivat tulleet Suomeen ja minkä ikäisenä he olivat tulleet suomalaiseen kouluun. Siksi ei ole itsestään selvää, että yläluokkien oppilaat olisivat olleet pitempään suomalaisessa koulussa kuin alaluokkien oppilaat. Seuraavassa esitetään maahanmuuttajaoppilaiden maassaoloaikaa ja siitä voidaan päätellä, että ne oppilaat, jotka ovat syntyneet Suomessa, ovat todennäköisesti aloittaneet koulunsa 1. luokalta. Heidän koulukokemuksensa perustuvat ehkä kokonaan Suomen kouluista saatuihin kokemuksiin.

8.5 Suomessa oloaika

TAULUKKO 15. Maahanmuuttajaoppilaiden Suomessa oloaika

Suomessa oloaika	Oppilaat	Prosentit
Syntynyt Suomessa	20	22,5
Yli 5 vuotta	48	53,9
3-5 vuotta	16	18,0
1-2 vuotta	3	3,4
Alle 1 vuotta	1	1,1
En osaa sanoa	1	1,1
Yhteensä	89	100,0

Maahanmuuttajaoppilaista valtaosa on syntynyt Suomessa ja yli puolet on asunut Suomessa yli viisi vuotta. Toisin kuin heidän vanhemmillaan useimmilla maahanmuuttajaoppilailla varhaislapsuus-, päiväkotij- ja koulukokemukset ovat Suomesta. Siksi onkin entistä tärkeämpää tukea maahanmuuttajaoppilaita jo ennen kouluikää. Lapsilla ei ole henkilökohtaista kokemusta tai muistikuvaa lähtömaasta ja sen vuoksi he ovat eri tilanteessa kuin heidän vanhempansa, joiden varhaislapsuus-, koulu- ja nuoruusajan muistot ovat lähtömaasta. Oppilaat ovat toisen polven maahanmuuttajia ja heidän tulevaisuutensa on useammilla uudessa kotimaassa. Joillekin kotoutumisprosessi on pitkä, lähes koko eliniän kestävä prosessi, jossa koulutus, työllistyminen ja uuden kielen oppiminen ovat keskeisempiä tavoitteita. Ensimmäiset kolme vuotta ovat kuitenkin tärkeä vaihe kotoutumisen käynnistymisen kannalta. Seuraavassa esitellään oppilaiden esiintuomia tapoja pitää kontakteja sukulaisiin ja ystäviin, jotka ovat jääneet lähtömaihin tai asuvat muissa Euroopan maissa.

Me soitetaan meijä maaha joskus. Mun serkku asuu Ruotsis, siel mä oon käyny. (T6)

Meijä äitin sisko asuu Saksas. Joskus me olla lähetetty rahaa meijä mummil ja sit mun veli on käyny meijä maas. (T4)

Jos meijä maaha tulee rauha, niin me muutetaan ehkä takaisin sinne. (T3)

Minun mamma asuu Venäjällä. Hän osaa puhua vähän suomea. Me ollaan oltu hänen luonaan lomilla ja hän oli kerran täällä Suomessa. (T7)

Oppilaiden mukaan yhteydet sukulaisiin olivat toistuvia ja tärkeitä. He itse ja heidän perheensä ikävöivät omaisiaan. Monet oppilaat olivat joko käyneet tai heidän perheensä suunnitteli lomamatkaa kotimaahan tavatakseen sukulaisia ja ystäviä. Kollektiivisessä kulttuurissa perhekäsitys kattaa myös lähisukulaiset ja heistä huolehtiminen on maahanmuuttajille yhtä tärkeää kuin ydinperheestä huolehtiminen. Sukulaisiin pidetään yhteyttä etäältäkin ja monille maahanmuuttajille oli ollut pettymys, kun he eivät onnistuneet saamaan perheen yhdistämisen kautta isovanhempiaan Suomeen. Suomessa isovanhempia ei lasketa ydinperheeseen.

8.6 Koulunkäynti lähtömaassa ja Suomessa

TAULUKKO 16. Maahanmuuttajaoppilaiden koulunkäynti lähtömaassa

Koulunkäynti ennen Suomeen tuloa	Tytöt	Pojat	Yhteensä
Kosovo	1	2	3
Irak tai Iran	4	9	13
Saudi- Arabia	3	2	5
Venäjä	1	1	2
En ole käynyt muualla	29	37	66

TAULUKKO 17. Maahanmuuttajaoppilaiden koulunkäynti muualla prosenttisuuksina

Koulunkäynti muualla	Oppilasmäärä	Prosentti
Kyllä, 1-2 vuotta	15	16,9
Kyllä, 3-4 vuotta	8	9,0
En ole käynyt koulua muualla	66	74,1
Yhteensä	89	100,0

Maahanmuuttajaoppilaista noin neljäsosa oli käynyt koulua lähtömaassaan (taulukko 16 ja 17) ja näistä arabiankielisillä kielialueella 18 oppilasta, Kosovossa 3 ja Venäjällä 2. Ulkomailla koulua käyneistä maahanmuuttajaoppilaista (23) suurin osa, 18 oppilasta oli käynyt koulua Iranissa, Irakissa tai Saudi-Arabiassa. Useilla oppilailla ei ollut selkeää muistikuvaa koulunkäynnistä omassa maassaan. Osalla oppilaista koulu oli keskeytynyt sodan, muun kriisin tai palumuuton takia, osa oli aloittanut koulunkäynnin Suomessa ensimmäiseltä luokalta, vaikka oli jo käynyt vuoden tai kaksi koulua omassa lähtömaassaan. Tämä selittää joidenkin kohdalla niin sanotun yli-ikäisyyden omaa luokka-astetta kohden. Lähtömaan kouluolosuhteet poikkeavat melkoisesti suomalaisesta koulusta. Suurin osa oppilaista oli käynyt koulua pelkästään Suomessa ja lähes puolet oppilaista ei osannut sanoa, olivatko he käyneet koulua muualla kuin Suomessa. Valtaosa maahanmuuttajaoppilaista oli tullut kouluun suoraan päiväkodista.

8.7 Maahanmuuttajaoppilaiden ikä suhteessa luokkatasoon

TAULUKKO 18. Maahanmuuttajaoppilaiden ikä luokka-asteittain

Ikä	Luokka				Yhteensä
	1–2	3–4	5–6	7–9	
7	2	0	0	0	2
8	3	0	0	0	3
9	7	5	0	0	12
10	2	8	0	0	10
11	0	9	3	0	12
12	0	3	3	0	6
13	0	0	9	2	11
14	0	0	2	2	4
15	0	0	2	9	11
16	0	0	1	8	9
17	0	0	0	8	8
18	0	0	0	1	1
Yhteensä	14	25	20	30	89

Tulosten perusteella näyttäisi siltä, että osa maahanmuuttajista oli luokassaan ikäoveriintaan vanhempi ja jotkut jopa enemmän kuin yhden vuoden. Oppilaiden ikä luokilla 1–6 vaihteli 7–16 vuosien välillä, mutta painottui 9–13 ikävuosiin. Luokilla 7–9 ikä vaihteli 13–18 vuosien välillä, mutta painottui 15–17 ikävuosiin. Molemmilla asteilla oli luokkatasoonsa nähden yli-ikäisiä oppilaita. Jotkut maahanmuuttajaoppilaat kertoivat itse, että he eivät olleet selviytyneet omassa maassaan kokeista ja olivat siksi jääneet luokalle. Ne maahanmuuttajaoppilaat, jotka eivät olleet jääneet luokalle missään vaiheessa, hämmästelivät, että heidät oli sijoitettu Suomessa alemmalle luokka-asteelle kuin he ikänsä perusteella olisivat kuuluneet. Maahanmuuttajaoppilaita ei saisi pelkästään heikon suomen kielen takia sijoittaa ikätasoaan alemmalle luokka-asteelle, mutta käytännössä heitä on sijoitettu ikätasoaan vastaavaa luokkatasoa alemmaksi, kun on katsottu siirtymisen valmistavan opetuksen pienryhmästä yleisopetuksen isoon luokkaan olevan liian vaativaa.

Koulunkäyntitautaisilla maahanmuuttajaoppilailta saattaa olla vaikeuksia esittää mahdollista tietotaitoaan Suomeen tullessaan suomen kielen osaamattomuuden takia. Yksinkertaistettu suomen kieli voi antaa kuulijalle liian yksinkertaisen kuvan maahanmuuttajaoppilaasta ja hänen osaamisestaan. Osaaminen voi jäädä koulussa opettajaltakin huomauttamatta. Toisinaan taas kouluolosuhteet ovat voineet olla lähtömaassa niin heikot tai niitä ei ole ollut, että nuoren maahanmuuttajaoppilaan ensimmäisen kosketus oppikirjoihin voi tulla vastaan suomalaisessa koulussa vasta yläluokkaikäisenä.

Mä jäin luokal, kun mä en osannu suomee. Ei mua kukaan auttanut koulus eikä läksyis. Meijän perhees ei kukaan muu ku mä osaa suomee. (P5)

Mä jäin luokal, kun mä tulin keskel vuotta sinne kouluu ja ne toiset oli lukenu enemmän kun mejän vanhas koulu. (P8)

Mun täytyy jäädä luokall, kun mä häiritsin tunneil. Mä en kato ymmärtäny, mitä opettaja puhui, mä en jaksanu enkä viitsinyt tehdä mittä ja kyl mä vähä kiusasi muit välitunneil. (P14)

Siel vanhas koulus laitetti kaik mamut aina yks vuos alemmal luokal, se oli kait sel-laine tapa. (P9)

Oppilaiden mielestä keskeisemmät syyt erityiskouluun siirtymiseen löytyivät suomen kielen osaamattomuudesta, vaikeudesta keskittyä isossa luokassa ja jonkin verran kiusaamiseen osallistumisesta. Jotkut toivat esiin sen, ettei heitä ymmärretty aikaisemmassa koulussa, koska siellä ei ollut totuttu maahanmuuttajaoppilaisiin.

8.8 Tavoitteellinen kaksikielisyys perusopetuksessa

Maahanmuuttajien koulumenestystä voidaan mitata monella tavalla. Nykyisen arviointikäytännön mukaan kaikkia lapsia pyritään arvioimaan yksilöllisesti kunkin omista lähtökohdista käsin. Maahanmuuttajille suomen kieli on pitkään toinen kieli, mikä tulee huomioida arvioinnissa. Uuteen kulttuuriin sopeuduttaessa kommunikointi ja uuden kielen oppiminen on avainasemassa. Valtakielestä tulee pakolaislapselle ajattelun ja oppimisen kieli, välinekieli, mutta yksilöllisistä eroista johtuen siihen voi kulua monta vuotta. Kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana lapselle kehittyy pintasujuva kieli, joka nojautuu tilanneviheisiin sosiaalisissa tilanteissa, mutta kielen hallinta on vielä puutteellista (Skuttnabb-Kangas 1988.) Opettaja yliarvioi helposti puhumisen perusteella lapsen suomen kielen taidon. Yleensä kuluu noin 5–7 vuotta ennen kuin vähemmistökielinen lapsi osaa valtakielen ikätasoaan vastaavasti. Vasta tällöin hän voi hallita kognitiivisesti vaativat, abstraktiset, analyttiset ja synteettiset päättelytaidot uudella kielellä. Lapsen oman äidinkielen hallinnalla, käsitteiden kehittyneisyydellä on siirtovaikutusta valtakielen oppimiseen. Sosiaalisesta, pintasujuvasta keskustelukielitaidosta käytetään lyhennettä BICS (Basic interpersonal communication skills), kun taas tiedollisesta, akateemisesta kielitaidosta käytetään lyhennettä CALP (Cognitive/ Academic Language Proficiency). (Baker & Jones 1998, 75.)

Suomessa lapset usein osallistuvat omien oppimistavoitteittensa suunnitteluun ja ottavat vastuun oppimisestaan aikuisten tuella. Tämä saattaa olla vierasta maahanmuuttajaoppilaille, joka kenties on tottunut ohjatumpaan opiskeluun (Lairio, Puukari 2001). Toimiva kaksikielisyys on tärkeä haaste niin maahanmuuttajille itselleen kuin maahanmuuttajien opetuksesta vastaaville tahoille. Siksi tutkimuksessa haluttiin kartoittaa maahanmuuttajien osallistumista valmistavaan opetukseen, suomi toisena kielenä -opetukseen ja oman äidinkielen opiskeluun.

Tuettaessa oppilaan kaksikielisyyttä on tärkeää, että oppilaalla on mahdollisuus kuulla ja käyttää kumpaakin kieltä luonnollisissa ja vaihtelevissa tilanteissa sekä lasten että aikuisien kanssa. Ympäristön asenteiden tulee olla oppimisen kannalta myönteiset ja lapsen tulee saada äidinkielen ja valtakielen opetusta päivähoitossa ja/tai koulussa. Vaikka lapsen ja nuoren yksilölliset edellytykset kielen oppimiseen vaihtelevat, niin on toivottavaa,

että lapsen ja nuoren sosiaalinen tilanne on sellainen, että hänellä on kielen oppimisen edellytykset.

Valmistava opetus

Perusopetuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteissa ja Turun kaupungin perusopetuksen vuosiluokkien 1–9 valmistavan opetuksen kuntakohtaisessa osiossa määritellään valmistavan opetuksen lähtökohdat ja tavoitteet. Opetusta annetaan 6–10-vuotiaille vähintään 450 ja tätä vanhemmille vähintään 500 tuntia. Oppilas opiskelee oman opinto-ohjelmansa mukaan. Ryhmäkoko vastaa erityisopetuksen ryhmäkokoja. Luku- ja kirjoitustaidottomille maahanmuuttajanuorille (vähän tai ei lainkaan koulua käyneille) opetuksen tavoitteet tulee asettaa siten, että oppilas saa omalta tasoltaan lähtevää opetusta. Opetuksen pääpaino on luku- ja kirjoitustaidon oppimisessa sekä niissä perusasioissa, jotka tukevat arkitilanteissa selviytymistä, kotoutumista ja opiskelija-identiteetin kehitystä.

TAULUKKO 19. Maahanmuuttajaoppilaiden osallistuminen valmistavaan opetukseen ennen luokkamuotoiseen erityisopetukseen siirtoa, luokkien 1–6 (N= 46) ja luokkien 7–9 (N=40) osalta

Luokka-aste	En ole opiskellut	Kyllä, ½ vuotta	Kyllä, 1 vuotta	Yhteensä
Alaluokat, 1-6	36 (78,3 %)	2 (4 %)	8 (17,4 %)	46 / 49
Yläluokat, 7-9	21 (52,5 %)	8 (20 %)	11 (27,5 %)	40 / 40

Valtaosa maahanmuuttajaoppilaista sekä ala- että yläluokilla eivät olleet osallistuneet valmistavaan opetukseen. Yläkoulun oppilaista oli valmistavaan opetukseen osallistunut enemmän oppilaita kuin alaluokkien osalta, ero oli tilastollisesti merkitsevä (U-testi, $p=0,03$). Huomattavaa kuitenkin oli valmistavaan opetukseen osallistumattomien maahanmuuttajaoppilaiden suuri määrä molemmilla kouluasteilla, 57/89 (taulukko 19). Vain 10 oppilasta ilmoitti alaluokilta osallistuneensa valmistavaan opetukseen. Tämä johtuu osittain siitä, että suurin osa alaluokkien oppilaista tulee suoraan päiväkodista kouluun. Turun kaupungin päiväkodeissa ei ole järjestetty tutkimuksen aikana valmistavaa opetusta ja siksi päiväkodeista kouluun tulevat oppilaat eivät ole voineet saada valmistavaa opetusta.

Yläluokkien oppilaista puolet oli käynyt valmistavassa opetuksessa. Osa yläluokkien maahanmuuttajaoppilaista oli käynyt jo alaluokista lähtien koulua Suomessa, osa oli maahanmuuttovaiheessa ollut sen ikäinen, että oli sijoittunut suoraan yläluokille. Valmistavia luokkia on perustettu varsinkin isompiin kuntiin tarpeen ja kysynnän mukaan. Ensimmäiset maahanmuuttajaoppilaat olivat niitä, jotka tulivat ”ummikkoina” yleisopetuksen kouluihin ilman valmistavaa opetusta.

Suomi toisena kielenä (S2) -opiskelu

Suomi toisena kielenä, S2-oppimäärä eroaa tavoitteiltaan ja sisällöltään suomi äidinkielenä oppimäärästä. Yhdessä oman äidinkielen opetuksen kanssa suomi toisena kielenä -opetus vahvistaa oppilaan monikulttuurista identiteettiä ja rakentaa pohjaa kaksikielisyydelle. Jotta suomen kielen taito ehtisi kehittyä niin hyväksi, että yleisopetukseen osallistuminen luonnistuisi ilman erityisiä vaikeuksia, tulisi Suomessa asua noin viisi vuotta. (Suni 1996, 122.)

Suomi toisena kielenä -oppiaineen arvioinnin tulee olla monipuolista. Arvioinnin kohteena ovat sekä edistyminen että kielitaito. Osaamisen arvioinnissa kiinnitetään huomiota kielen kaikkiin osa-alueisiin. Kielitaidon arviointi perustuu kielitaidon tasojen kuvauksiin. (Ikonen 2005, 116.)

Täs koulus mä olen opiskellu S2-kielt, mutten siel vanhas koulus. (T3)

Mä osaan kyll mun mielest aika hyvin suomee, mut sit kun tulee kokeita, mä en osaa mitään, kaikki unohtuu ja mull tulee kirjoitusvirheitä paljon. (T10)

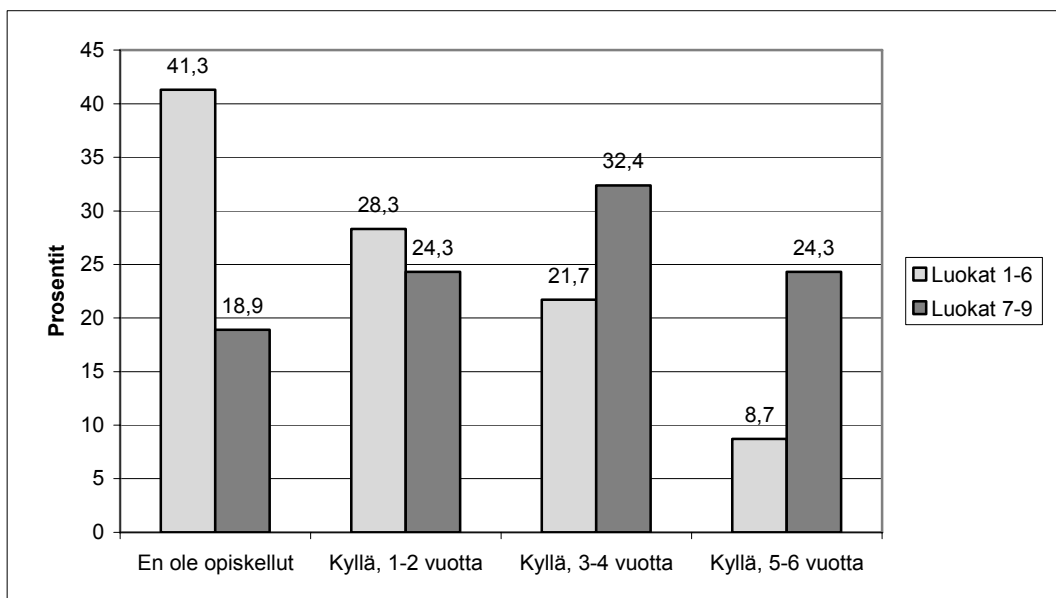
Mä puhu kotona suomee ja meijä omaa kielt, äitin kans mä puhu albanii ja muuten suomee, oma maan kavereitte kans me puhutaan molempii. (P7)

Ei suomen kieli ole vaikeaa. Mä opin sitä aika nopeasti. Silloin suomi on vaikeaa, kun on outoja sanoja tai lauseita. Kielioppi on vaikeeta joskus. (P4)

Mun oma opettaja auttaa mua aika paljon ja sit meil on S2-ope joka auttaa kans. (T1)

Kotona mä joskus autan äitii, kun hän ei ymmärrä suomea, sit mä ole ollu äidin kans yhdes virastos ja jossain muus paikas tulkkaamas, kerran mä olin sairaalas, ku mun sisko oli siel. (T8)

Maahanmuuttajaoppilaat olivat sitä mieltä, että heidän suomen kielen taitonsa oli hyvä, kun he osasivat puhua sitä. Isommat maahanmuuttajaoppilaat näyttivät ymmärtävän pieninä oppilaita paremmin, että kielitaitoon kuuluu puhumisen lisäksi muitakin kielen osa-alueita.



KUVIO 13. Maahanmuuttajaoppilaiden osallistuminen suomi toisena kielenä, S2-opetukseen luokkien 1–6 (N= 46) ja 7–9 (N= 37) oppilaiden osalta

Osallistumisessa suomi toisena kielenä -opiskeluun oli tilastollisesti merkitsevää ero luokka-asteiden välillä (U-testi, $p=0,01$); alaluokkalaisista huomattavasti enemmän oli niitä, jotka eivät olleet osallistuneet S2-opetukseen kuin yläluokkalaista. Vaikka tutkimuksesta ei käynyt ilmi syitä eroon, niin osasyynä lienee se, että suurin osa yläluokan oppilaista oli opiskellut muutenkin pitempään Suomessa kuin alaluokkien oppilaat. Osa yläluokkien oppilaista oli kuitenkin aloittanut opiskelun Suomessa vasta yläkouluvaiheessa ja silloin he eivät olleet osallistuneet ollenkaan tai vain vähän aikaa suomi toisena kielenä -opetukseen. Luokista 1–6 lähes puolet maahanmuuttajaoppilaista ei ollut osallistunut ollenkaan suomi toisena kielenä -opetukseen ja yläluokan maahanmuuttajaoppilaista lähes viidesosa ei ollut osallistunut S2-opetukseen. Osa niistä alaluokkien oppilaista, jotka eivät olleet osallistuneet suomi toisena kielenä -opiskeluun, olivat tulleet suoraan päiväkodista kouluun ja siksi he vastasivat, etteivät he olleet osallistuneet S2 -opetukseen. Kuitenkin 1–6 vuotta suomi toisena kielenä -oppimäärää oli opiskellut noin 60 % alaluokkien ja 80 % yläluokkien oppilaista.

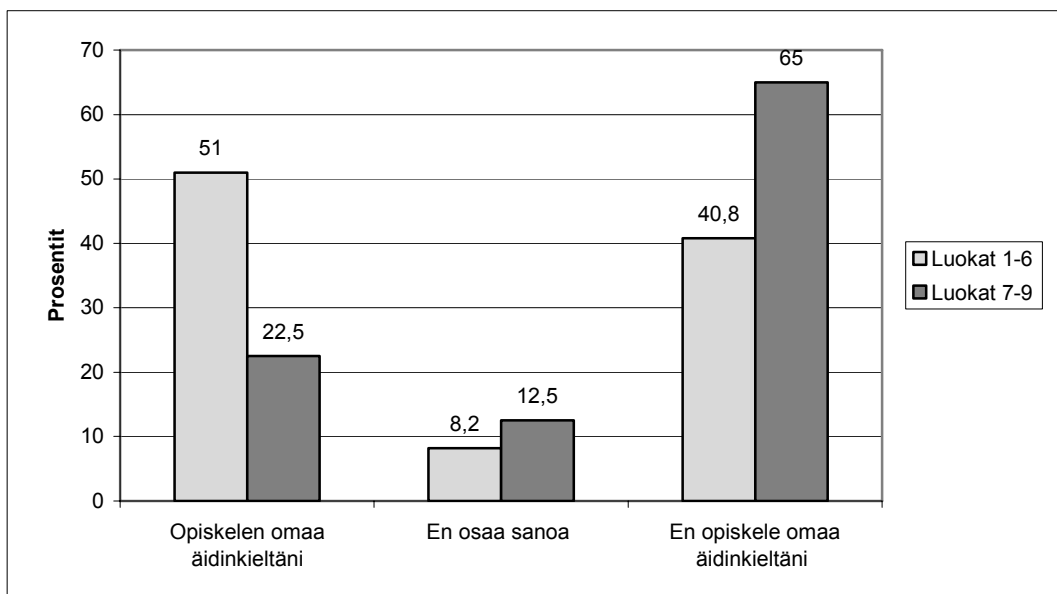
Oma äidinkieli

Erityisesti Yhdysvalloissa, Kanadassa ja Isossa-Britanniassa maahanmuuttajien äidinkielenä on käytetty nimitystä perinnekieli (heritage language). Perinnekielen opetus kohdistuu kolmannen tai neljännen polven maahanmuuttajiin muun muassa kyseisissä maahanmuuttomaissa. Joskus perinnekieli kohdistuu hiljattain maahanmuuttaneisiin. (Latomaan 2007, 37) Latomaan mukaan Suomen kouluissa maahanmuuttajien omasta kielestä on käytetty nimitystä äidinkieli jo vuodesta 1987. Maahanmuuttajaoppilaan omaa äidinkieltä tulisi kehittää niin, että siitä tulisi toimiva ja käyttökelpoinen voimavara. Nykyisellään sen toteutus täyttää vain ihmisoikeudelliset tavoitteet. Sekä valmistavassa opetuksessa,

suomi toisena kielenä -opetuksessa, oman äidinkielen opetuksessa että omankielisessä tukiopetuksessa olisi hyvä tehdä yhteistyötä eri opettajaryhmien välillä. Jotkut vanhemmat voivat ajatella, että uuden kielen oppiminen onnistuu nopeammin, jos ei ylläpidä omaa äidinkieltään. Useat tutkimukset viittaavat kuitenkin siihen suuntaan, että asia on päinvastoin; vahva äidinkieli tukee vieraan kielen oppimista (Hassinen 2005; Lehtinen 2002, 60–62; Nieke 2000; Seikkula-Leino 2002, 41–42; Skuttnabb-Kangas 1994b; Sundman 1994, 21–24).

Kouluissa on oppilailta, jotka ovat puolikielisiä molemmissa kielissä tai toisaalta on oppilaita, jotka vaihtelevat taitavasti useampiakin kieliä kyseisestä kontekstista riippuen: he puhuvat vanhempien kanssa omaa etnistä äidinkieltään, kaverien kanssa joko omaa äidinkieltään tai suomea, opiskelukielenä he käyttävät suomea, englantia tai muuta kieltä. Maahanmuuttajataustaisen oppilaan ensimmäinen kieli eli ensikieli on yleensä muu kuin suomi. Samastumiskriterin käyttö puolestaan edellyttää sitä, että oppilaalta itseltään kysytään, mihin kieleen hän identifikoituu. Kaksikielinen oppilas voi samastua useampaan kuin yhteen kieleen, ja hän voi niin ikään oppia useampia kuin yhden kielen ensikielensä. Kaksikielisillä itsellään on siis oikeus määrittellä äidinkieltensä, ja niitä voi olla yksi tai useampia. (Latomaa 2007, 38–39.)

Kielet arvottavat asioita ja niitä arvotetaan. Kielellä on aina itseisarvo ennen kaikkea puhujille, mutta myös kielellisen diversiteetin kantajana. Oman kielen ja ympäristön kielen erilainen arvo, asema, käyttötarve ja tapa hahmottaa maailmaa sekä vaikeuttavat että rikastavat siirtolaisen elämää sen kaikissa vaiheissa. Kielten yhdistäminen ja sekoittaminen eivät välttämättä ole osoitus huonosta kielitaidosta tai ilmaisun epäonnistumisesta, vaan se voi olla osoitus luovuudesta ja joustavuudesta. On kuitenkin hyvä huomioida, että kieli ei ole yhtä tärkeä kaikille, jokaiselle kieli ei myöskään ole ensisijainen identiteetin lähde. (Martin 1998, 19.) Kieli on tärkeä ihmiselle suhteessa itseensä ja yhteisöön.



KUVIO 14. Maahanmuuttajaoppilaiden osallistuminen oman äidinkielen opetukseen luokkasteilla 1–6 (N=49) ja 7–9 (N=40)

Alaluokkien maahanmuuttajaoppilaat olivat osallistuneet tilastollisesti merkitsevästi enemmän oman äidinkielen opiskeluun kuin yläluokkien oppilaat (U-testi, $p=0,01$). Sukupuolten, koulujen ja kieliryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa. Alaluokkien maahanmuuttajaoppilaista noin puolet osallistui oman äidinkielen opetukseen, kun taas yläluokkien maahanmuuttajaoppilaista vajaa neljäsosa osallistui oman äidinkielen opetukseen. Molemmilla asteilla oli niitä oppilaita, jotka eivät osanneet sanoa, osallistuivatko he oman äidinkielen opiskeluun ja iso osa niitä oppilaita, jotka ilmoittivat, etteivät he olleet osallistuneet oman äidinkielen opiskeluun.

Vaikka oman kielen opetusta annetaan pääsääntöisesti vain kaksi tuntia viikossa, opetuksen tavoitteena on, että oppilas tuntee kuuluvansa omaan kieliyhteisönsä ja tietää, miten siinä toimitaan. Pyritään siihen, että oppilas olisi ylpeä omasta äidinkielestään, hallitsisi sitä ja käyttäisi sitä mielellään. (Ikonen 2005, 122.) Maahanmuuttajaoppilaat pitivät omaa äidinkieltään tärkeänä ja useimmat kertoivat osaavansa puhua omaa äidinkieltään hyvin, mutta kirjoittaminen tuotti joillekin oppilaille vaikeuksia. Joskus valtaväestön kielestä tulee nuorelle maahanmuuttajalle merkityksellinen kieli opiskelu- ja kaveripiireissä, kun taas äidinkieltä puhutaan enemmän kotona perheenjäsenten kesken ja omissa etnisissä ryhmissä. Yhteistä kieltä tarvitaan lasten ja vanhempien keskinäiseen kommunikaatioon. Jos eri sukupuolet eivät ymmärrä toisiaan, seuraukset voivat olla traagisia. Vahva äidinkieli on selusta, joka auttaa maahanmuuttajaa paitsi ymmärtämään juuriaan myös kotoutumaan uuteen kotimaahansa. (Mäkelä 2007, 14.)

Täs koulus mä saan opetusta omal kielel, mut en siel vanhas paikas. Mun mielestä oma kieli on tärkee siks, ett mä voin jutella mun perheen kanss. Jos me vaik joskus muutettais takaisin meijä oma maaha, niin mun täytyy osata mun omaa kielt. (T9)

On ihan hyvä osata montaa kieltä, ku matkustaa eri paikois. (P1)

Meijä äiti ja isäki puhuu eri kielt, koska he ova eri maast kotoisin. (P11)

Em mä kyll kovin hyvi osaa meijä omaakaan kielt, mä osaan kyl puhuu sitä ihan hyvin, mut em mä osaa oikein hyvi kirjoittaa enkä ainaskaan lukee kunnol. (P2)

Mun kieli on niinku minä, se kuuluu mulle ja mun perheelle. (P12)

8.9 Erityisopetussiirtoprosessi

Erityisopetussiirtoprosessi eri vaiheineen oli joillekin maahanmuuttajaoppilaille outo ja epäselvä tilanne. He havaitsivat olevansa uudessa koulussa, vaikka syy siirtoon jäikin toisille maahanmuuttajataustaisille oppilaille epäselväksi. Maahanmuuttajaoppilaista valtaosa, yli puolet oli siirtynyt erityiskouluihin Turun kaupungin muista kouluista (61,8 %). Noin viideosa (21,3 %) maahanmuuttajaoppilaista ei osannut sanoa, mistä he olivat siirtyneet. Vajaa kymmenen prosenttia maahanmuuttajaoppilaista tuli suoraan päiväkodeista.

Siirtoajankohta

TAULUKKO 20. Erityiskoulun luokka-aste, mihin maahanmuuttajaoppilaat siirtyivät

Luokat	Katariina	C.O. Malmi	Mikael	Sampsalinna	Prosentti
1-2	12	6	1	21	44,9
3-4	5	1	1	17	27,0
5-6	2	0	1	8	13,5
7-9	0	0	2	8	11,2
En tiedä	0	0	0	3	3,4
Yhteensä	19	7	6	57	100,0

Erityisopetussiirroissa oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ero alaluokkien ja yläluokkien välillä, (U-testi; $p=0.001$). Alaluokkien maahanmuuttajaoppilaille tehtiin enemmän erityisopetussiirtoja kuin yläluokkien oppilaille. Tulos on melko yhdensuuntainen Turun erityisopetuksen tutkimushankkeen (Kivirauma, Rinne & Klemelä 2004) tuloksen kanssa, jossa enemmistö, kolmasosa (32 %) oppilaista siirtyi luokkamuotoiseen erityisopetukseen jo ensimmäisen kouluvuoden aikana. Luokille 1–2 siirtyvien suureen lukumäärään vaikutti osaltaan ne maahanmuuttajaoppilaat, jotka oli otettu suoraan luokkamuotoiseen erityisopetukseen Turun kaupungin päiväkodeista tai jotka olivat 11-vuotisen oppivelvollisuuden piirissä. Lähes kolmasosa siirroista tehtiin vielä 3–4 luokilla, ylemmille luokille siirryttäessä erityisopetussiirtojen määrä väheni.

Yksilöllisissä kulttuureissa oppilas itse on aktiivinen ja osallinen häntä koskevissa päätöksissä toisin kuin yhteisöllisissä kulttuureissa, jossa perheen asema on keskeinen ja

asioiden yhteisöllinen hoitaminen on etusijalla. Useille maahanmuuttajaoppilaille oli jäänyt epäselväksi itse erityisopetussiirtoprosessi tutkimuksineen. He eivät osanneet kertoa kuitenkaan, mistä syystä asia oli jäänyt heille epäselväksi. Syyt erityisopetussiirtoon olivat myös useimmille epäselviä. Seuraavassa maahanmuuttajaoppilaiden näkemys siitä, kysyttiinkö heidän omaa mielipidettään siirron suhteen ja ymmärsivätkö maahanmuuttajaoppilaat erityisopetussiirron merkityksen omalla kohdallaan.

Kyll mä kävin tutustumas meijä äiti ja isä kans täs koulus. (T2)

Olin mä siel psykologi luona ja se kerto täst koulust. (P3)

Meijä oma opettaja kertoi mul, et mun olis hyvä siirty tän. (P10)

Mä tuli, ko mun serkkuki on tääl. (T4)

Tääl koulus on paljo meijä maalaissi, mul on kavereit tääll. (P6)

Ei mul kukaan kertonu, miks mä tulin tänne ja miks en jatkanu vanhas koulus. (P13)

Suomalaisen koulun eri tukitoimet ja -muodot ovat epäselviä monille maahanmuuttaja-perheille. Erityisopetuksessa ja oppilashuollossa tulee esiin käsitteitä, jotka eivät aukene maahanmuuttajille ilman tulkkia. Koko erityisopetussiirtoprosessi erilaisine tutkimuksineen voi tuntua hyvinkin oudolta ja pelottavalta. Mikäli vanhemmat eivät ole itsekään selvillä erilaisista erityisopetussiirron käytänteistä, niin tuskin he kykenevät täysin selvittämään asiaa omille lapsilleen. Toisaalta perheen tapana voi olla se, että tämäntyypiset asiat hoidetaan aikuisten kesken eikä koeta edes tarpeelliseksi selvittää asiaa omalle lapselle tai nuorelle.

TAULUKKO 21. Maahanmuuttajaoppilaan mielipiteen huomioiminen erityisopetussiirron yhteydessä

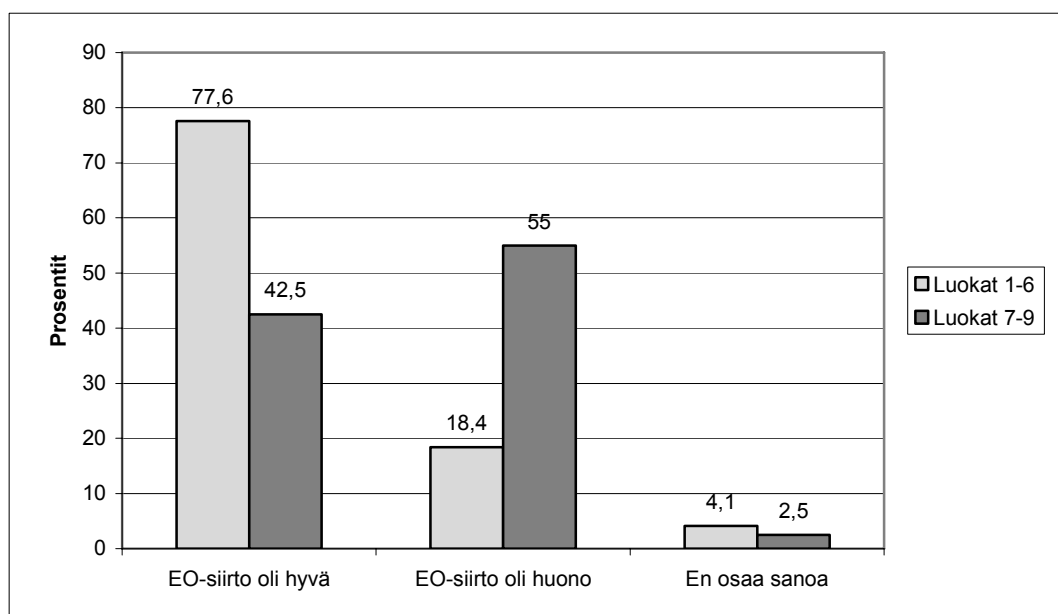
Erityiskoulut	Kyllä	Ei	En osaa sanoa	Oppilaat
Katariina	9	9	1	19
C. O. Malmi	1	6	0	7
Mikael	1	4	1	6
Samppalinna	14	39	4	57
Yhteensä	25	58	6	89

Maahanmuuttajaoppilaista vajaa kolmasosa oli sitä mieltä, että hänen mielipidettään kysyttiin erityisopetussiirron yhteydessä, yli puolet oli sitä mieltä, ettei hänen mielipidettään kysytty ja vain kuusi oppilaista ei osannut sanoa, kysyttiinkö hänen mielipidettään. Sukupuolten, luokka-asteen, kieliryhmien eikä koulujen välillä ollut tilastollista merkitsevää eroa.

TAULUKKO 22. Erityisopetussiirron ymmärtäminen

Erityiskoulut	Kyllä	En	En osaa sanoa	Yhteensä
Katariina	5	12	2	19
C.O. Malmi	1	6	0	7
Mikael	0	6	0	6
Samppalinna	31	23	3	57
Yhteensä	37	47	5	89

Useimmat maahanmuuttajaoppilaat kokivat erityisopetussiirron omalla kohdallaan hyväksi, vaikka eivät itse siirtoprosessia ymmärtäneetkään. Joillakin maahanmuuttajille jäi vanhasta koulusta sellainen käsitys, ettei siellä ollut totuttu maahanmuuttajaoppilaisiin ennestään, heitä ei ymmärretty ja heidät haluttiin sieltä pois. Maahanmuuttajaoppilaille oli jäänyt yksittäisiä muistikuvia psykologisista testeistä, tutkimuksista ja eri keskusteluista ennen erityiskouluun siirtoa. Sen sijaan kokonaiskuva erityisopetussiirrosta jäi useimmille hahmottomatta. Vaikka tilastollisesti merkitsevää eroa ei ollut tyttöjen ja poikien välillä, pojat ymmärsivät hiukan paremmin siirron merkityksen kuin tytöt ja vastaavasti yläluokkien (7-9) oppilaat ymmärsivät siirron paremmin kuin alaluokkien oppilaat. Kieliryhmien välillä ei ollut merkitsevää eroa.



KUVIO 15. Alaluokkien (N=49) ja yläluokkien (N=40) maahanmuuttajaoppilaiden näkemykset erityisopetussiirrosta jälkikäteen

Alaluokkien maahanmuuttajaoppilaat kokivat erityiskouluun siirtymisen myönteisemmin kuin yläluokkien oppilaat. Ero oli tilastollisesti merkitsevä (U-testi, $p=0,002$). Moni maahanmuuttajaoppilaista luokilta 1–6 piti siirtoa luokkamuotoiseen erityisopetukseen hyvänä (kuvio 15) ja vastaavasti vajaa puolet luokkien 7–9 oppilaista oli sitä mieltä, että siirto

erityiskouluun oli hyvä ratkaisu. Alaluokkien oppilaista vajaa viidennes koki, että siirto luokkamuotoiseen erityisopetukseen oli huono ratkaisu, kun vastaavasti yläluokkien oppilaista yli puolet koki, että erityisopetussiirto oli huono ratkaisu. Vaikka erityiskoulusiirtoon oltiin yleisesti tyytyväisiä verrattaessa Samppalinnan koulua muihin erityiskouluihin, Samppalinnan koulussa oli tilastollisesti merkitsevästi enemmän niitä oppilaita, joiden mielestä erityiskoulusiirto jälkikäteen ei tuntunutkaan hyvältä ratkaisulta (U-testi, $p=0,02$). Kieliryhmien välillä ei ollut merkitsevää eroa, mutta arabiankieliset oppilaat olivat hieman kielteisempiä erityisopetussiirtoon jälkikäteen kuin muiden kieliryhmien oppilaat. Samoin sukupuolten välillä ei ollut merkitsevää eroa, mutta tytöt suhtautuivat hieman myönteisemmin erityisopetussiirtoon jälkikäteen kuin pojat.

Suhtautuminen erityiskouluun näyttää valtaväestön oppilaidenkin kohdalla muuttuvan negatiivisempaan suuntaan yläluokille tultaessa, mikä tutkimusten mukaan on yleinen suuntaus perusopetuksen piirissä (Kivirauma & Rinne & Klemelä 2004, 68). Tulos on yhteneväinen Turun erityisopetuksen tutkimushankkeen tuloksen kanssa, jossa 8. luokkalaisilla oli negatiivisemmat asenteet erityisopetussiirtoa kohtaan kuin 5. luokkalaisilla. Tässä tutkimuksessa ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa sukupuolten välillä, kun sen sijaan Turun kaupungin erityisopetuksen tutkimushankkeessa valtaväestön pojat suhtautuivat jälkikäteen kielteisemmin erityiskouluun kuin tytöt. (Kivirauma & Rinne & Klemelä 2004, 59).

Maahanmuuttajaoppilaat kokivat erityiskoulussa hyvänä pienet opetusryhmät, opettajien antaman henkilökohtaisen tuen, läksyjen vähäisemmän määrän ja niiden tekemisen osittain jo koulussa, hyvät suhteet eritoten omaan opettajaan, hyvät kaverisuhteet siitä huolimatta, että kiusaamistakin esiintyi. Osa isommista oppilaista mietti jo koulun jälkeistä aikaa ja osalla olikin jatkosuunnitelmia joko opiskeluun tai töihin liittyen.

Mun opettaja on paras, se ei suutu koskaan. (P5)

Tää on muuten hyvä koulu, mut tääl on liikaa tappelui. (T9)

Mulla on viimeine vuos ja sit mä meen töihi. (T10)

Ope kyl auttaa, jos mä en osaa jotain. Opet ei suutu tääl niin usein. (T5)

Kyl mä joskus ajattele, et se vanha kouluki olis ollu ihan hyvä. (T7)

Mä osaan tehdä itte läksyt ja mul on paremmat numerot tääl. (T2)

Mä olen ollut aika monta kertaa jälkkäris, mut kyll se on ihan oikei mul. (P8)

Mä meen amiksen täält, ku mun veliki on siel. (P9)

Tääl o ihan siisti, vaik välil tulee turpii. (P7)

Olin mä välil meijä maas, mut mä tuli takasi. (T9)

On tärkeitä olla koulus, koska sit pääsee paremmi töihi ja saa rahaa. (T3)

TAULUKKO 23. Erityisopetussiirron aloitteentekijät kouluasteittain

Ehdottanut erityisopetukseen siirtoa	Luokat 1–6	Luokat 7–9
psykologi / lääkäri	22,5 %	9,0 %
opettaja/ luokanvalvoja	19,1 %	21,3 %
isä /äiti	10,1 %	1,1 %
rehtori	1,1 %	7,9 %
kuraattori	1,1 %	4,5 %
opinto-ohjaaja	1,1 %	1,1 %

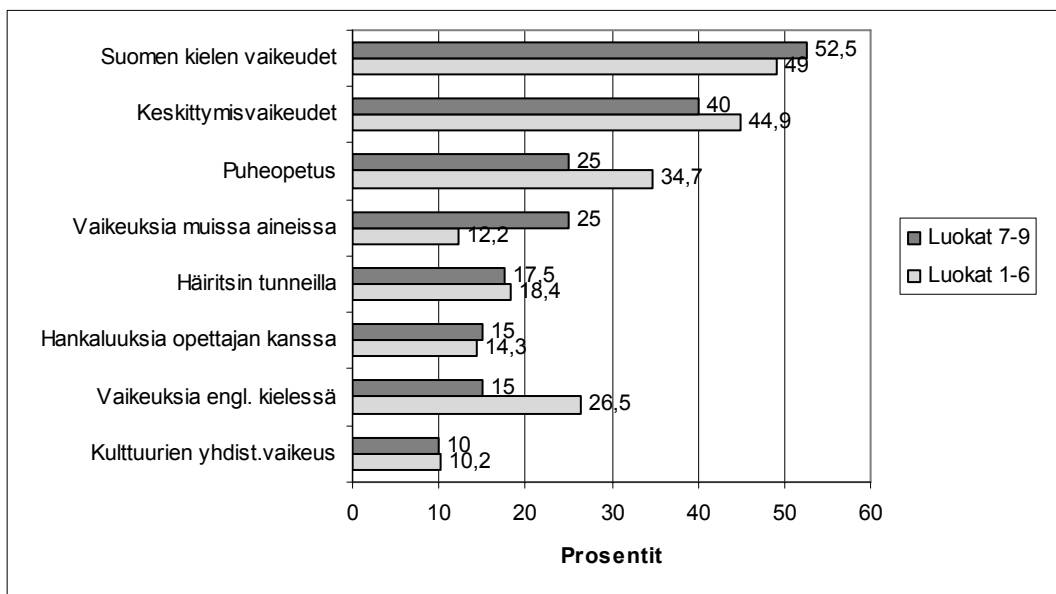
Maahanmuuttajaoppilaiden mukaan luokilla 1–6 psykologi tai lääkäri ehdotti erityisopetussiirtoa selvästi eniten omien tutkimustensa pohjalta. Viidennes siirroista tuli opettajan aloitteesta. Opettaja oli usein se henkilö, joka koulussa tunnisti oppilaan vaikeudet, teki säännöllistä yhteistyötä vanhempien kanssa ja ohjasi vanhempien kautta oppilasta jatko-tutkimuksiin. Jos on kysymyksessä erityisopetussiirto, siirtoa edeltävät psykologiset tai muut asiantuntijan tekemät tutkimukset. Alaluokilla erilaiset koulunkäyntiin liittyvät vaikeudet tulevat esiin luokkatilanteissa, erilaisissa vapaissa sosiaalisissa tilanteissa tai koti-tilanteissa. Siksi oma opettaja yhdessä vanhempien, erityisopettajan ja oppilashuollon kanssa on oppilaan kannalta avainasemassa havaitsemassa oppilaan koulunkäyntiin liittyviä vaikeuksia. Luokilla 7–9 eniten erityisopetussiirtoa ehdotti opettaja tai luokanohjaaja. Psykologin / lääkärin osuus erityisopetussiirtojen ehdottamisessa oli suurempi ala- kuin yläluokilla. Rehtorin ja kuraattorin rooli siirtojen aloitteentekijänä tuli esiin voimakkaammin ylä- kuin alaluokilla.

8.10 Maahanmuuttajaoppilaiden kokemat vaikeudet yleisopetuksessa

TAULUKKO 24. Maahanmuuttajaoppilaiden kokemat vaikeudet ennen erityisopetussiirtoa

Luokat 1–6, N=49	Opp.	%	Luokat 7–9, N=40	Opp.	%
1. Vaikeudet suomen kielessä	24	49,0	1. Vaikeudet suomen kielessä	21	52,5
2. Keskittymisvaikeudet	22	44,9	2. Keskittymisvaikeudet	16	40,0
3. Puhealueen vaikeudet	17	34,7	3. Vaikeudet muissa aineissa	10	25,0

Kummallakin asteella nousi vahvasti esiin kaksi keskeisintä syytä erityisopetussiirtoihin. Ne olivat vaikeudet suomen kielessä ja keskittymisvaikeudet.



KUVIO 16. Maahanmuuttajaoppilaiden käsitykset erityisopetussiirron syistä (N= 40, lkt 7–9 ja N=49, lkt 1–6)

Sekä ala- että yläluokkien maahanmuuttajaoppilaista noin puolet koki, että heillä oli eniten vaikeuksia suomen kielessä. Maahanmuuttajaoppilaiden itsensä mukaan se vaikutti heidän keskittymiseensä luokkatilanteissa ja keskittymisvaikeuksia esiintyikin toiseksi eniten. Ala- ja yläluokkien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa yleisopetuksessa koettujen vaikeuksien suhteen. Alaluokilla esiintyi kolmanneksi eniten puhealueen vaikeuksia ja yläluokilla vaikeudet tulivat esiin eri oppiaineissa. Sukupuolten, luokka-asteiden, koulujen ja kieliryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa. Tunnilla häiritsemistä esiintyi lähes yhtä paljon sekä ala- että yläluokilla. Hankaluuksia opettajan kanssa esiintyi molemmilla asteilla lähes saman verran. Alaluokkalaisilla oli enemmän vaikeuksia englannin kielessä kuin yläluokkalaisilla, mutta ero ei ollut tilastollisesti merkitsevää. Kymmenen prosenttia molempien asteiden maahanmuuttajoppilasta koki, että kulttuurien yhdistäminen oli vaikeaa. Maahanmuuttajaoppilaat kuvasivat avoimesti niitä vaikeuksia, mitä heillä oli yleisopetuksessa ollut:

Mä en ymmärtäny tunneill, mitä siel puhutti ja siks mä häiritsin muita. (P1)

Toiset haukku mua ja mun siskoo ja se tuntu pahalta. (P9)

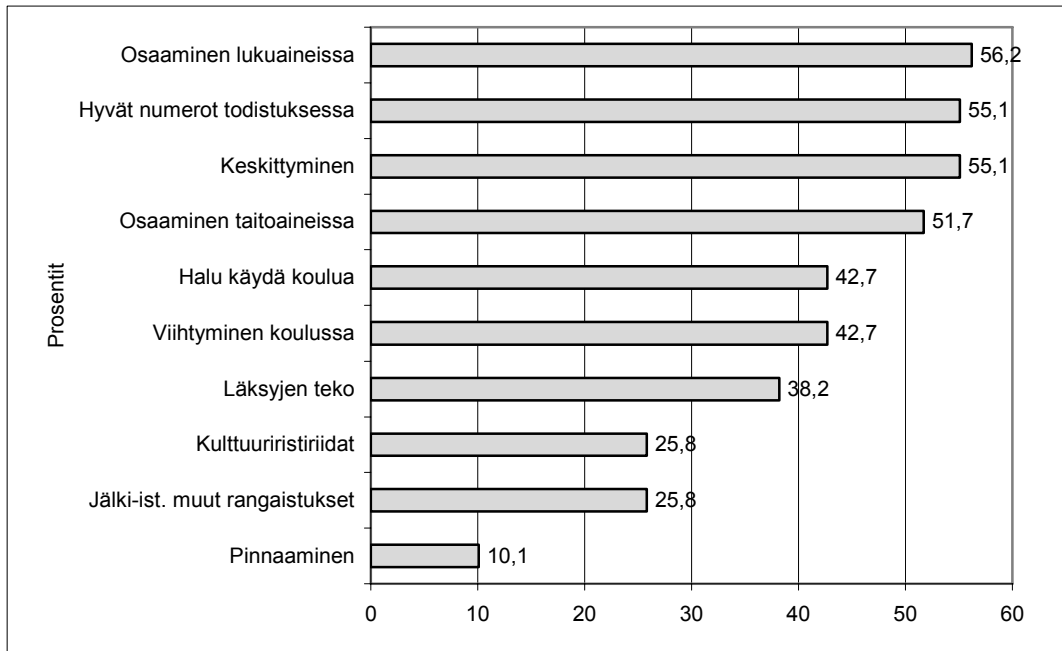
Täällä on kivampaa, kun melke kaikki läksyt tehdään koulus ja sit niit on vähemmi ku vanhas koulus. Meijä ope auttaa mua kans aika paljo. (P11)

Matikasta mä tykkäsin, mut äikkä ja muut oli aika vaikeita. (P4)

Mä kiusasi muit, ku muakin kiusatti, mull huudelti rasistisii juttui, sit mä hermostuin ja rupesin tönimään. Kerran mä potkasii yhtä kaverii. (P5)

8.11 Muutokset erityiskouluissa

Maahanmuuttajaoppilailta kysyttiin, mikä lisääntyi erityiskoulussa. Muutokset olivat positiivisia osaamisen ja kouluviihtyvyyden suhteen.



KUVIO 17. Erityiskoulussa lisääntyi

Maahanmuuttajaoppilaista yli puolet oli sitä mieltä, että osaaminen lukuaineissa parani erityiskoulussa ja sen myötä hyvät numerot todistuksessa. Oppilailla oli helpompi seurata opetusta, sillä keskittyminen parani pienryhmässä. Osaaminen taitoaineissa, koulumotiivaatio ja kouluviihtyminen paranivat noin puolella oppilaista ja läksyjen teko parani yli kolmasosalla oppilaista. Sen sijaan noin neljäsosa oppilaista koki, että kulttuuriristiriidat, jälki-istunnot ja rangaistukset lisääntyivät erityiskouluissa. Tilastollisesti merkitseviä eroja ei löytynyt sukupuolten, luokka-asteiden, koulujen eikä kieliryhmien välillä. Sekä Samppalinnan koulussa että muissa erityiskouluissa maahanmuuttajaoppilaiden keskittyminen parani erityisopetussiirron jälkeen, mutta Samppalinnan koulun oppilaat kokivat keskittymisensä paranevan erityiskoulussa jonkin verran enemmän kuin muiden erityiskoulujen oppilaat.

Maahanmuuttajaoppilaat kertoivat pääosin myönteisistä kokemuksistaan erityiskoulussa:

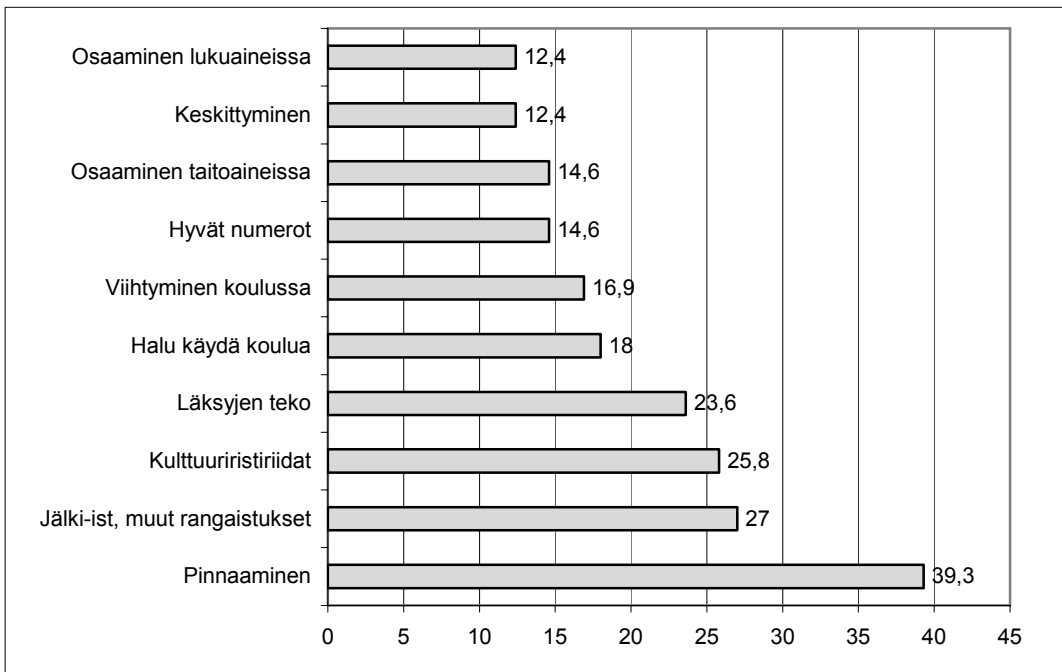
Täs koulus on pienet luokat, vaik joskus tunnill on silti kauhee meteli. (T4)

Mun reppu on aina koulus, mä teen läksyt siel. (T7)

Mä ymmärrän tunnil paremmi, ku vanhas koulus. (P10)

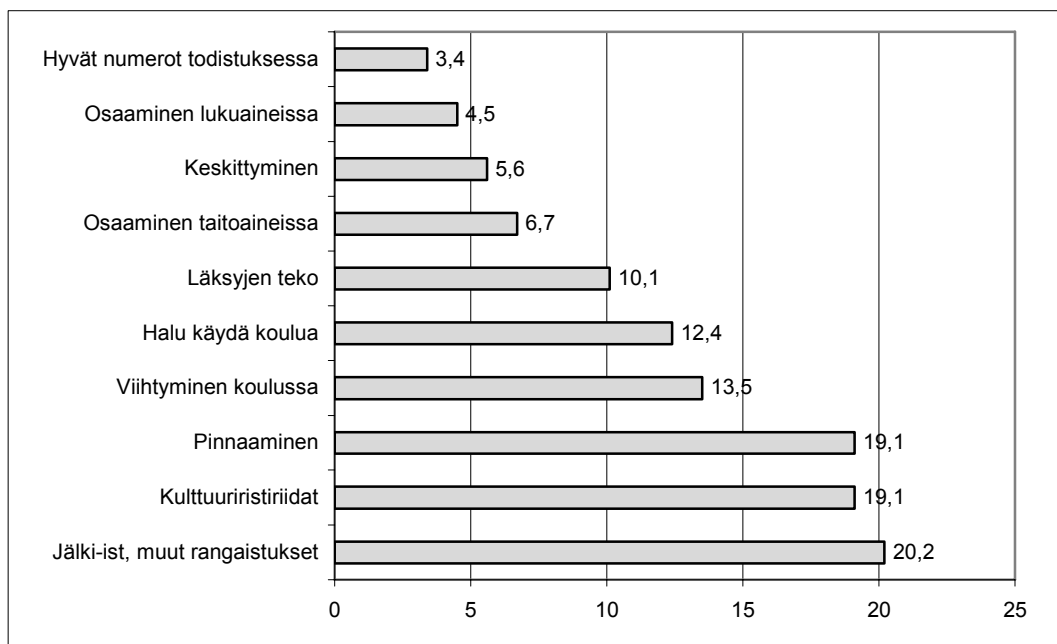
Tääl on enemmän käsitöit ja muit sellasii, liikunta on kivaa. (P2)

Maahanmuuttajaoppilaat toivat omissa mielipiteissään esiin sen, että opiskelu erityiskouluissa oli helpompaa, mikä kertoo ehkä siitä, että vaatimustaso oli oppilaille sopivampi kuin yleisopetuksen opetussuunnitelmaan mukaan eteneminen. He tunsivat tarvitsevansa läksyissä tukea, jota he saivatkin silloin, kun läksyt tehtiin koulussa. Oppilaat kaipasivat yksilöllistä tukea ja pieniä luokkia. Erityisesti oman opettajan henkilökohtainen tuki ja ohjaus koettiin hyväksi.



KUVIO 18. Erityiskoulussa pysyi ennallaan

Noin kolmasosa maahanmuuttajaoppilaista ajatteli, että erityiskouluun siirtymisen jälkeen erilaiset rangaistukset, jälki-istunnot ja pinnaamiset pysyivät samana kuin yleisopetuksen kouluissa. Neljäsosa maahanmuuttajaoppilaista oli sitä mieltä, että kulttuuristiriidat ja läksyjen teko pysyivät ennallaan. Hiukan alle viidesosa oppilaista koki koulumotivaation pysyvän ennallaan. Runsas kymmenen prosenttia oppilaista oli sitä mieltä, että osaaminen luku- ja taitoaineissa, keskittyminen ja hyvät numerot todistuksessa pysyivät ennallaan. Eri ryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa.

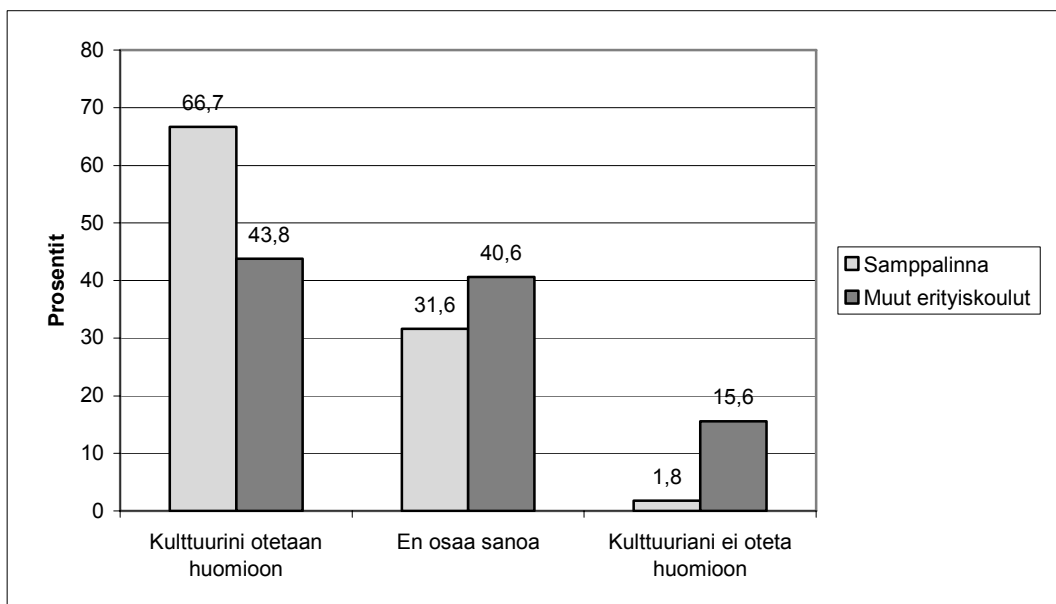


KUVIO 19. Erityiskoulussa väheni

Maahanmuuttajaoppilaista noin viidesosa oli sitä mieltä, että jälki-istunnot ym. muut rangaistukset, pinnaaminen ja kulttuuriristiriidat vähenivät erityiskoulussa. Hiukan yli kymmenen prosenttia oppilaista oli sitä mieltä, että läksyjen teko, halu käydä koulua ja kouluviihtyvyys vähenivät luokkamuotoisessa erityisopetuksessa. Vain pieni osa oppilaisista arveli osaamisen luku- ja taitoaineissa, keskittymisen ja hyvien numeroiden todistuksessa heikkenevän erityiskoulussa. Tilastollisesti merkitsevää eroa ei ollut sukupuolten, luokka-asteiden, kieliryhmien eikä koulujen välillä.

8.12 Oman kulttuurin huomioiminen

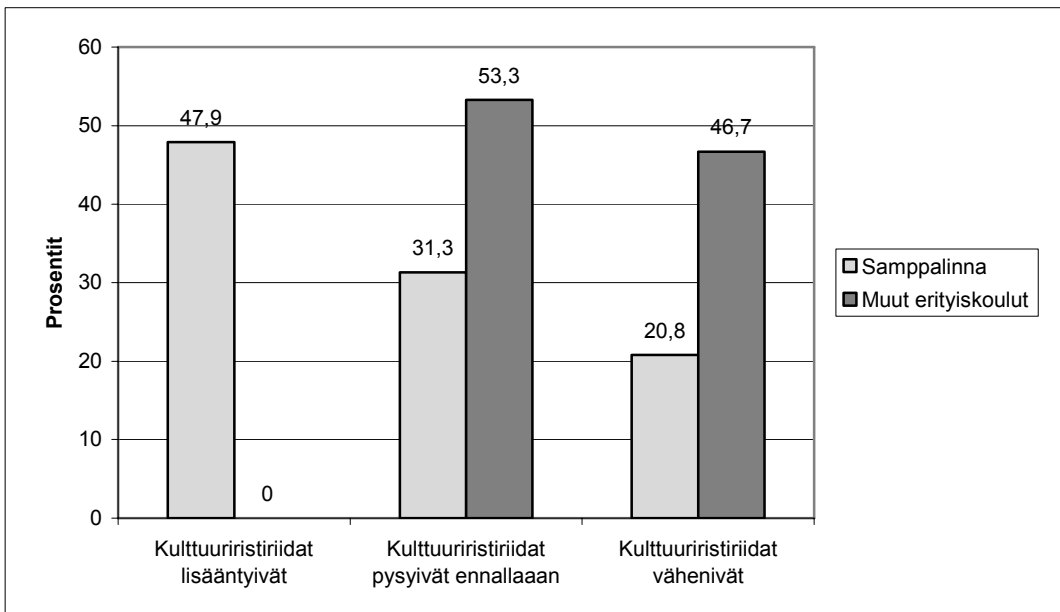
Kaikissa erityiskouluissa oltiin sitä mieltä, että maahanmuuttajien oma kulttuuri huomioitiin koulun toiminnassa, mutta Samppalinnan erityiskoulun maahanmuuttajaoppilaat kokivat muita kouluja enemmän oman kulttuurinsa tulleen huomioituksi.



KUVIO 20. Oman kulttuurin huomioiminen Samppalinnassa (N= 50) ja muissa erityiskouluissa (N= 15)

Oman kulttuurin huomioimisessa oli tilastollisesti merkitsevää eroa erityiskoulujen oppilaiden vastausten välillä (U-testi, $p = 0,01$) johtuen siitä, että Samppalinnan erityiskoulun oppilaista useampi kuin muiden erityiskoulujen oppilaista koki kulttuurinsa tulleen huomioituksi. Samppalinnan koulun oppilaista yli 2/3 oli sitä mieltä, että heidän oma kulttuurinsa otettiin huomioon koulussa. Muiden koulujen oppilaista vajaa puolet oli sitä mieltä, että heidän kulttuurinsa otettiin huomioon. Toisaalta muiden erityiskoulujen oppilaista vain noin puolet vastasi kysymykseen, joten toisen puolen käsitykset jäivät saavuttamatta. Tilastollisesti merkitsevää eroa ei löytynyt sukupuolten, luokka-asteiden eikä kieliryhmien välillä.

Maahanmuuttajaoppilaiden määrä on huomattavasti suurempi Samppalinnan koulussa kuin muissa erityiskouluissa ja siten se jo osaltaan kertoo sen, että monikulttuurisuusasiat näkyvät koulun arjessa ja toiminnassa muita kouluja enemmän. Erot tulevat näkyviin vastaavasti myös ristiriitatilanteissa.

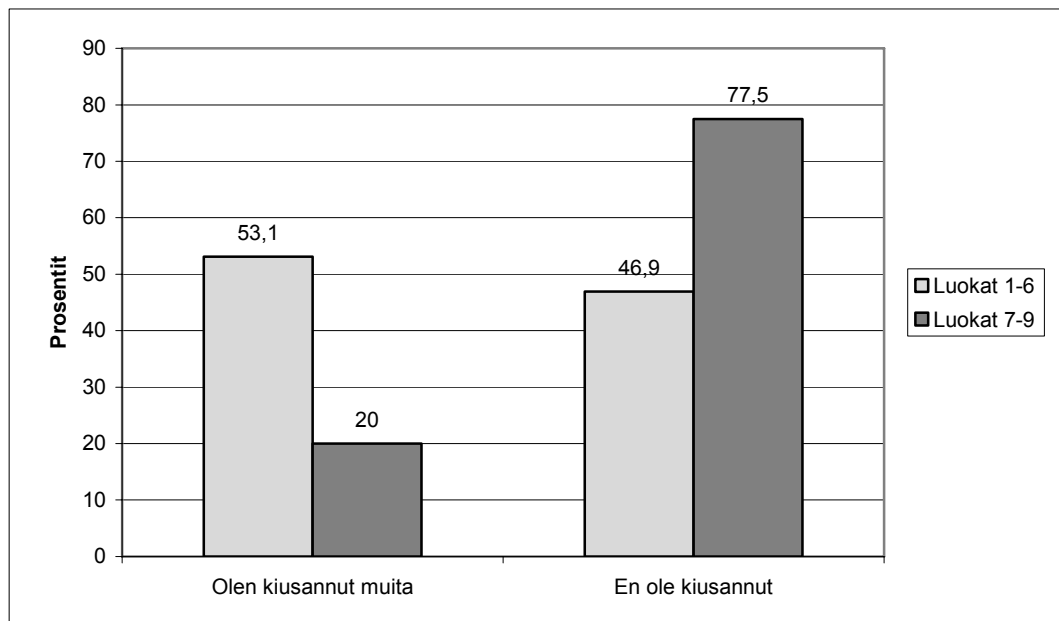


KUVIO 21. Maahanmuuttajaoppilaiden näkemykset kulttuuriristiriidoista Samppalinnan erityiskoulussa (N= 48) ja muissa erityiskouluissa (N= 15)

Samppalinnan ja muiden erityiskoulujen välillä näkyi tilastollisesti merkitsevä ero (χ^2 (2) =11,54, $p<0,01$) kulttuuriristiriidoissa. Samppalinnan koulun oppilaista lähes puolet oli sitä mieltä, että erityiskoulussa kulttuuriristiriidat lisääntyivät, kun vastaavasti muiden koulujen oppilaista ei kukaan ollut sitä mieltä. Huomiotavaa oli kuitenkin muiden erityiskoulujen oppilaiden vastausten pieni määrä. Samppalinnan koulun oppilasta kolmasosa oli sitä mieltä, että kulttuuriristiriidat pysyvät samoina, kun vastaavasti yli puolet muiden koulujen oppilasta oli sitä mieltä, että kulttuuriristiriidat pysyvät samoina erityiskouluissa kuin yleisopetuksessa. Samppalinnan koulun maahanmuuttajaoppilaista noin viidesosa oli sitä mieltä, että kulttuuriristiriidat vähenevät ja vajaa puolet muiden erityiskoulujen oppilasta oli sitä mieltä, että kulttuuriristiriidat vähenevät erityiskouluissa. Mitä suurempi määrä maahanmuuttajataustaisia oppilaita koulussa on, sitä suurempi mahdollisuus on törmätä ajoittain kulttuurien välisiin ristiriitoihin, mutta toisaalta arkinen, luontainen yhdessäolo lisää myönteistä vuorovaikutusta ja poistaa ennakkoluuloja eri ryhmien välillä. Maahanmuuttajaoppilaat ovat hyvin pienessä ajassa lisääntyneet myös erityiskouluissa ja eritoten Samppalinnan koulussa. Jokaiselle osapuolelle tilanne on vielä uusi ja se voi aiheuttaa hämmennystä ja ajoittain yhteentörmäyksiä. Tämä tutkimus kertoi, miten kulttuuriristiriitojen koettiin yleisesti lisääntyvän, pysyvän samana tai vähentyneen erityiskouluissa, mutta se ei kertonut, kuinka monta kertaa yksittäinen oppilas oli joutunut kulttuuriristiriitojen kohteeksi.

8.13 Maahanmuuttajaoppilaiden osallisuus koulukiusaamiseen

Maahanmuuttajaoppilailta kysyttiin koulukiusaamisesta molemminpäin; olivatko he kiusanneet muita oppilaita ja olivatko he itse joutuneet kiusaamisen kohteeksi kuluneen lukuvuoden aikana. Vastaukset kysymyksiin erosivat luokka-asteittain.

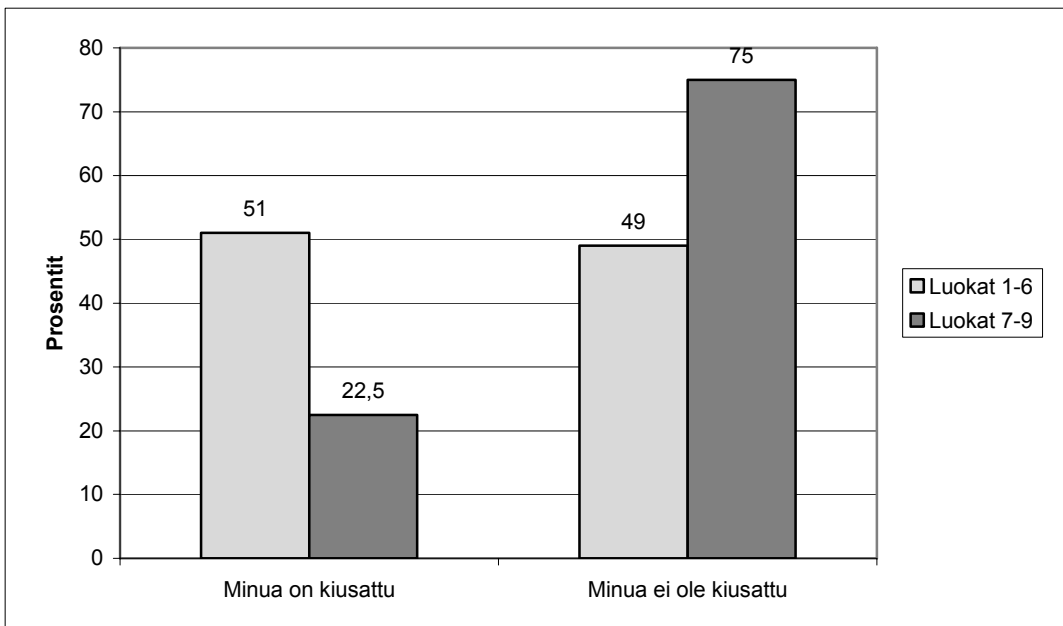


KUVIO 22. Maahanmuuttajaoppilaat kiusaajina ala- (N= 49) ja yläluokilla (N=40)

Alaluokkien maahanmuuttajaoppilaat osallistuivat koulukiusaamiseen tilastollisesti merkitsevästi enemmän kuin yläluokkien oppilaat (U-testi, $p=0,001$). Luokkien 1–6 maahanmuuttajaoppilasta yli puolet ilmoitti osallistuvansa kiusaamiseen, kun vastaavasti yläluokilla viidesosa maahanmuuttajaoppilasta kertoi osallistuvansa kiusaamiseen. Vajaa puolet 1–6-luokkien maahanmuuttajaoppilasta ilmoitti, ettei ollut osallistunut kiusaamiseen ja vastaavasti yli kolme neljäsosaa 7–9 luokkien maahanmuuttajaoppilasta ilmoitti, ettei ollut osallistunut kiusaamiseen. Tämä tutkimus ei antanut vastausta siihen, mistä syistä ristiriitoja eri oppilaiden välillä oli syntynyt eikä se kertonut sitä, kuinka usein yksittäinen maahanmuuttajaoppilas oli osallistunut kiusaamiseen. Tutkimuksesta ei myöskään ilmennyt, olivatko yläluokkalaiset osallistuneet koulukiusaamiseen alaluokkavaiheessa. Erot luokka-asteiden välillä saattoivat joissakin tapauksissa kertoa siitä, että yläluokkaiässä oli jo pitempään opiskeltu yhdessä ja mahdolliset ristiriidat ilmenivät muissa asioissa kuin kiusaamisina. Tosin on maahanmuuttajaoppilaita, jotka ovat muuttaneet Suomeen vasta yläluokkaikäisinä ja kielitaidottomuuden lisäksi he ovat joutuneet ehkä kohtaamaan sekä itsessään että muissa murrosiän aiheuttamat kriisit. Kiusaamisen osallistumisen suhteen ei löytynyt merkittäviä eroja sukupuolten, koulujen eikä kieliryhmien välillä.

Yksi syy konflikteihin on varmasti yhteisen kielen puute; kun ei ymmärretä täysin, mitä toinen osapuoli tarkoittaa, tulee tulkintavirheitä ja siten äkkipikaisia reaktioita. Toisaalta

on kulttuurien välisiä eroja ja tottumuksia siinä, missä toinen osapuoli loukkaa sanallisesti ja toinen osapuoli käyttää fyysistä ”kieltä”. Kun on kysymyksessä pienet oppilaat, niin useimmiten oppilaat itse ajattelevat, että kyse on vain leikistä, ja alussa usein niin onkin, mutta pieneksi tarkoitettu töniminen muuttuu myöhemmin tappeluksi. Etnisten ryhmien välillä tulee yhteenottoja toisinaan enemmän kuin maahanmuuttajien ja kantaväestön välillä. Kiusaamisessa kysymys on usein kommunikaatiokatkoista, toisiin totuttelusta, ”paikan” hakemisesta kouluyhteisössä ja kaveripiirissä. Koulumaailmassa konfliktit tulevat usein tilanteissa, jossa aikuinen ei ole läsnä tai näköetäisyydellä ja siksi tarvitaan kaikkien osapuolten kuulemistä, jotta tilanne saadaan rauhoittumaan ja toisaalta opitaan jatkossa selviytymään mahdollisista ristiriitatilanteista toisin.



KUVIO 23. Maahanmuuttajaoppilaat kiusaamisen kohteena ala- (N= 49) ja yläluokilla (N= 40)

Alaluokilla maahanmuuttajaoppilaat kokivat joutuvansa kiusaamisen kohteeksi tilastollisesti merkitsevästi enemmän kuin yläluokilla (U-testi, $p=0,001$). Alaluokilla puolet oppilasta koki joutuneensa kiusaamisen kohteeksi ja vastaavasti yläluokilla vajaa neljäsosa oppilasta koki joutuneensa kiusaamisen kohteeksi. Toisaalta tutkimus ei selvittänyt sitä, minkä laatuinen kiusaamisen kohteeksi maahanmuuttajaoppilas oli joutunut ja kuinka usein sama oppilas oli ollut kiusaamisen kohteena. Tulos on yhdenmukainen Turun erityisopetuksen kehittämishankkeen vastaavan tuloksen kanssa, jossa erityiskoulussa opiskelevat oppilaat ilmoittivat kiusaavansa enemmän kuin osa-aikaisessa erityisopetuksessa opiskelevat oppilaat. Vastaavasti joka kolmas (34,7 %) erityiskoulussa tunsi itseään kiusatun, kun vastaava luku osa-aikaista erityisopetusta saaneiden osalta oli 22,7 %. (Kivirauma, Rinne & Klemelä 2004, 69.). Sukupuolten, koulujen ja kieliryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa kiusatuksi joutumisen suhteen.

Käsitykset tappelusta ja sen mahdollisista seuraamuksista vaihtelivat maahanmuuttajaoppilaidenkin keskuudessa. Monet pojat kokivat ”leikkinä” fyysisetkin kiinnikäymiset ja heistä sanallinen solvaaminen oli pahempaa kuin esimerkiksi töniminen. Maahanmuuttajapojat kertoivat käyttäneensä fyysisiä otteita puolustaessaan itseään tai muita. He kertoivat olevansa itse sekä kiusaajina että kiusattuina. Useat erityiskouluissa opiskelevat maahanmuuttajaoppilaat olivat sitä mieltä, että huutamista ja tappelua varsinkin välitunnilla ja tunnin alussa on liikaa. Ne pitäisi saada loppumaan ja parempi olisi olla, jos kaikki oppilaat olisivat ihan rauhassa keskenään.

Ei me aina tapella, me vaan tönitään. (P9)

Mä tappelen mun kaverin kaa ja sit me kumminki sovita, se on tiedäks sellaista leikkii. (P6)

Mä puolustan joskus meijä maalaissii. (T5)

Jotkut tulevat vaan haastaa riitaa eikä ne anna meijä olla rauhas. (P11)

Ei tääl saa tapella, mut kyll aika moni mun kavereist tappelee. Mun oma opettaja ja reksi kyl kieltävät tappelut. (P8)

Mä lupaan kyll lopettaa, mut sit se vaan unohtuu. (P1)

Mun äiti on kieltänyt kaikki tappelemiset. (P1)

Mua pelottaa kun toiset tappelee, mä haluaisi olla ihan rauhas vaan. (T10)

Seuraavassa (taulukko 25) esitellään summamuuttajat ja niiden avulla tuloksia kouluviihtyvyydestä ja luokkailmastosta. Kuusi summamuuttujaa: ”oma asema luokassa”, ”opettaja-oppilassuhde”, ”koulumenestys ja mahdollisuudet”, ”suhde erityiskouluun”, ”negatiiviset tunteet”, ”erityiskoulu leimaa”.

8.14 Kouluviihtyvyys ja luokkailmasto

TAULUKKO 25. Kouluviihtyvyys ja luokkailmasto; summamuuttujien keskiarvot, keskihajonnat ja reliabiliteettikertoimet (Cronbachin alfat)

Summamuuttujat ja niiden sisältämät väitelauseet	Väitelauseiden määrä	keskiarvo	keskihajonta	Cronbachin alfa
Oma asema luokassa	5	1,43	0,36	0,57
Toiset luottavat minuun				
Toiset kunnioittavat minua				
Minulla on kavereita				
Teen ryhmitöitä				
Koulussa tunnen olevani tärkeä				
Opettaja-oppilassuhde	7	1,42	0,34	0,63
Opettajat kannustavat minua				
Opettajat ovat oikeudenmukaisia				
Opettajat kuuntelevat minua				
Opettajat ovat tasapuolisia				
Opettajat auttavat				
Opettajat arvioivat oikein				
Pidän opettajistani				
Koulumenestys ja mahdollisuudet	3	1,29	0,41	0,66
Menestyn, jos yritän				
Tiedän, mitä osaan tehdä hyvin				
Saan ansaitsemiani arvosanoja				
Suhde erityiskouluun	6	1,57	0,43	0,66
Erityiskoulussa opin paremmin				
Erityiskoulussa minua opetetaan henkilökohtaisesti				
Opiskelen mieluummin erityiskoulussa				
Erityisluokassa on rauhallinen ympäristö				
Viihdyn todella hyvin				
Kulttuurini otetaan huomioon				
Negatiiviset tunteet	8	2,10	0,38	0,54
Tunnen itseni masentuneeksi				
Välillä hermostun				
Koulutyö on vaikeaa				
Jotkut kilpailevat				
Monet tappelevat				
Minua ei huolita joukkoon				
Tunnen yksinäisyyttä				
En halua lähteä kouluun				
Erityiskoulu leimaa	4	2,22	0,50	0,59
Kaverit / sukulaiset paheksuvat				
Erityiskouluilla on huono maine				
Jatko-opintomahd. huononevat				
Minua kiusataan erityiskoulun takia				

Maahanmuuttajaoppilaat olivat sitä mieltä, että heidän asemansa luokassa oli hyvä. Heihin luotetaan, heitä kunnioitetaan, he osallistuvat ryhmiin ja heillä on kavereita. Tyttöjen ja poikien välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero luokka-aseman suhteen (U-testi, $p=0,02$) tyttöjen pitäessä asemaansa luokassa parempana kuin pojat. Maahanmuuttajaoppilaat kokivat, että erityiskoulussa opettajat auttavat ja tukevat heitä yksilöllisesti. Opettajat kannustavat heitä, ovat tasapuolisia ja vuorovaikutus toimii hyvin. He pitävät opettajistaan. Tilastollisesti merkitsevää eroa ei ollut ala- ja yläkoulun, erityiskoulujen eikä kieliryhmien välillä. Maahanmuuttajaoppilaat kokivat menestyvänsä hyvin luokkamuotoisessa erityisopetuksessa.

Samppalinnan koulun oppilaat uskoivat omaan koulumenestykseensä ja mahdollisuuksiinsa tilastollisesti enemmän kuin muiden koulujen oppilaat, ero oli tilastollisesti merkitsevä (U-testi, $p=0,03$). Sen sijaan tilastollisesti merkitsevää eroa ei ollut sukupuolten, ala- ja yläkoulun eikä kieliryhmien välillä. Maahanmuuttajaoppilaiden suhde erityiskouluun oli pääosin myönteinen. Ala- ja yläluokkalaisten oppilaiden välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero suhtautumisessa erityiskouluun (U-testi, $p=0,004$) alaluokkien oppilaiden suhtautuessa yläluokkien oppilaita myönteisemmin erityiskouluun. Sen sijaan tilastollisesti merkitsevää eroa ei ollut sukupuolten, koulujen eikä kieliryhmien välillä.

Maahanmuuttajaoppilaat eivät osanneet sanoa, kokivatko he negatiivisia tunteita erityiskoulua kohtaan. Yläluokkalaiset kokivat negatiivisia tunteita hieman enemmän kuin alaluokkalaiset, ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Maahanmuuttajaoppilaat olivat sitä mieltä, ettei erityiskoulu leimaa. Heidän mukaansa sukulaiset eivät paheksu opiskelua erityiskoulussa ja jatko-opintomahdollisuudet eivät huonone erityiskoulussa. Ala- ja yläluokkien välillä oli eroa erityiskoulun leimaamisen suhteen. Yläluokkien oppilaat olivat hiukan epävarmempia kuin alaluokkien oppilaat siitä, leimaako erityiskoulu. Samppalinnan maahanmuuttajaoppilaat olivat myös epävarmempia erityiskoulun leimaamisen suhteen kuin muiden erityiskoulujen oppilaat, jotka olivat enemmän sitä mieltä, ettei erityiskoulu leimaa. Seuraavassa taulukossa näkyy, miten maahanmuuttajaoppilaat olivat vastanneet summamuuttajien yksittäisiin väittämiin.

TAULUKKO 26. Summamuuttujien yksittäisten muuttujien frekvenssi- ja prosenttijakaumat

Kouluviihtyvyys ja luokkailmasto	Samaa mieltä	En osaa sanoa	Eri mieltä
Oma asema luokassa	(1)	(2)	(3)
Toiset luottavat minuun	56 (62,9 %)	31 (34,8 %)	2 (2,2 %)
Toiset kunnioittavat minua	42 (47,2 %)	42 (47,2 %)	5 (5,6 %)
Minulla on kavereita	71 (79,8 %)	13 (14,6 %)	5 (5,6 %)
Teen ryhmätöitä	67 (75,3 %)	12 (13,5 %)	10 (11,2 %)
Koulussa tunnen olevani tärkeä	44 (49,4 %)	41 (46,1 %)	4 (4,5 %)
Opettaja-oppilassuhde			
Opettajat kannustavat minua	66 (74,2 %)	22 (24,7 %)	1 (1,1 %)
Opettajat ovat oikeudenmukaisia	61 (68,5 %)	22 (24,7 %)	6 (6,7 %)
Opettajat kuuntelevat minua	67 (75,3 %)	16 (18,0 %)	6 (6,7 %)
Opettajat ovat tasapuolisia	68 (76,4 %)	11 (12,4 %)	10 (11,2 %)
Opettajat auttavat	70 (78,7 %)	17 (19,1%)	2 (2,2 %)
Opettajat arvioivat oikein	57 (64,0 %)	27 (30,3 %)	5 (5,6 %)
Pidän opettajistani	30 (33,7 %)	30 (33,7 %)	29 (32,6 %)
Koulumenestys ja mahdollisuudet			
Menestyn, jos yritän	71 (79,8 %)	14 (15,7 %)	4 (4,5 %)
Tiedän, mitä osaan tehdä hyvin	76 (85,4 %)	12 (13,5 %)	1 (1,1 %)
Saan ansaitsemiani arvosanoja	55 (61,8 %)	27 (30,3 %)	7 (7,9 %)
Suhde erityiskouluun			
Erityiskouluissa opin paremmin	56 (62,9 %)	25 (28,1 %)	8 (9,0 %)
Minua opetetaan henkilökohtaisesti	65 (73,0 %)	16 (18,0 %)	8 (9,0 %)
Opiskelen mieluummin er. luokassa	37 (41,6 %)	25 (28,1 %)	27 (30,3 %)
Er. lk:ssa on rauhallinen ympäristö	39 (43,8 %)	32 (36,0 %)	18 (20,2 %)
Viihdyn todella hyvin	59 (66,3 %)	20 (22,5 %)	10 (11,2 %)
Kulttuurini otetaan huomioon	52 (58,4 %)	31 (34,5 %)	6 (6,7 %)
Negatiiviset tunteet			
Tunnen itseni masentuneeksi	13 (14,6 %)	37 (41,6 %)	39 (43,8 %)
Välillä hermostun	45 (50,6 %)	26 (29,32 %)	18 (20,2 %)
Koulutyö on vaikeaa	9 (10,1 %)	32 (36 %)	48 (53,9 %)
Jotkut kilpailevat	44 (49,4 %)	21 (23,6)	24 (27,0 %)
Monet tappelevat	49 (55,1 %)	25 (28,1 %)	15 (16,9 %)
Minua ei huolita joukkoon	23 (25,8 %)	22 (24,7 %)	44 (49,4 %)
Tunnen yksinäisyyttä	16 (18,0 %)	26 (29,2 %)	47 (52,8 %)
En halua lähteä kouluun	20 (22,5 %)	13 (14,6 %)	56 (62,9 %)
Erityiskoulu leimaa			
Kaverit /sukulaiset paheksuvat	18 (20,2 %)	29 (32,6 %)	42 (47,2 %)
Erityiskouluilla on huono maine	28 (31,5 %)	26 (29,2 %)	35 (39,3 %)
Jatko-opintomahd. huononevat	17 (19,1 %)	58 (65,2 %)	14 (15,7 %)
Minua kiusataan erit. koulun takia	13 (14,6 %)	12 (13,5 %)	64 (71,9 %)

Taulukossa (26) näkyy, että maahanmuuttajaoppilaat kokivat pääosin myönteisenä opiskelun erityiskouluissa ja kouluviihtyvyys todentui eri väittämien kohdalla. En osaa sanoa -vastauksia oli suhteellisen paljon ja se kertoo, että osa maahanmuuttajaoppilaista ei ehkä ole ymmärtänyt suomen kielellä esitettyjen väittämien sisältöjä. Negatiivisina ilmiöinä korostuivat oma hermostuminen toisinaan, joidenkin kilpailu ja monien oppilaiden osallistuminen tappeluun. Erityiskoulussa opiskelua ei koettu leimaavaksi eikä sen takia koettu myöskään kiusaamista.

Maahanmuuttajaoppilaat esittivät niitä syitä, miksi he viihtyivät luokkamuotoisessa erityisopetuksessa tai erityiskoulussa:

Tää on hyvä koulu, ku tääl saa olla ihan sellaine ku sä oot, ei tartte esittää mitää. (T8)

Kaikki hyväksyy sinut, vaik sä oot eri maalaine, täällä on niin paljo mamuoppilai, ettei se oo mitään outoo. (T10)

Me ollaan saatu esittää mejän maalaissi laului ja me olla katsottu mejä maalaissi uutissi netist. (T6)

Em mä oo mitenkään erilainen, mä oon tääl Suomes ja tää on nyt mun maa. (P12)

Kyl tääl välil joku on vähän rasistinen, mut kyl mäkin välil huutele muil, ku mä suutun. Ei kaikest kannata välittä. (P5)

Tääl on mejä maalaine opettaja, sen luokse voi aina mennä, jos o jotai huolii ja sit se auttaa mua. (T6)

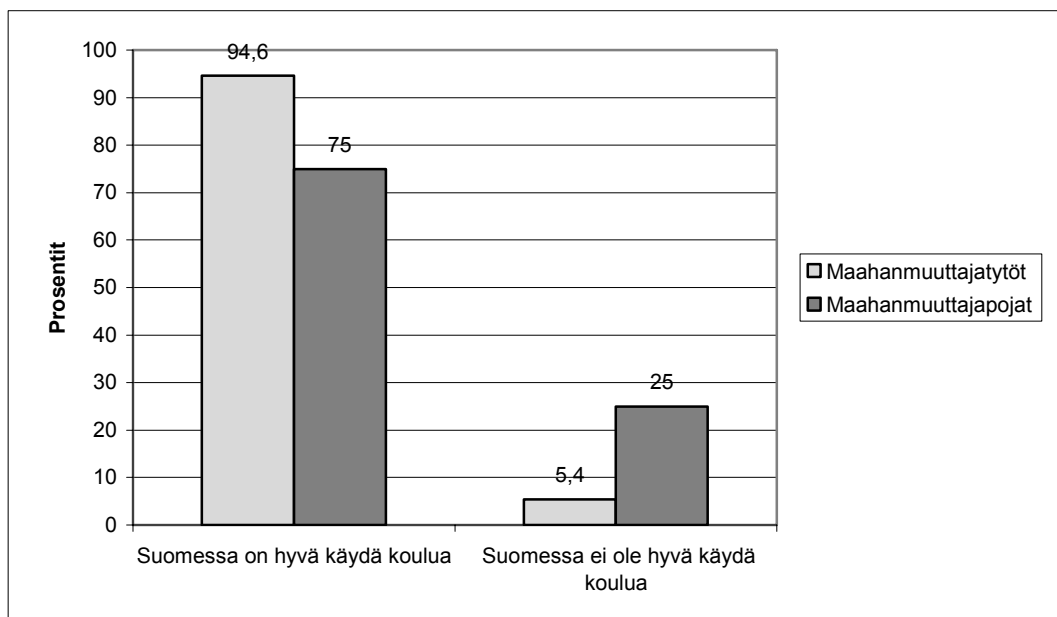
Tänne tulee paljo mamui ja mun mielest tääl on hyvä olla. (P3)

Jotkut mamut tappelee aina keskenään ja se on kyl pelottavaa, mut ei ne mua kiusaa. (P14)

Osa maahanmuuttajaoppilaista oli sitä mieltä, että on hyvä, jos koulussa opiskellaan eri kulttuureja, myös heidän omaansa. Toiset oppilaat taas eivät halunneet erottautua liikaa kantaväestön oppilaista. Jotkut maahanmuuttajaoppilaat epäilivät erityiskoulua huonoksi, koska siellä oli paljon maahanmuuttajataustaisia oppilaita, ja toiset taas korostivat, että on hyvä, kun 'mamuja' on paljon ja heihin suhtaudutaan samalla tavalla kuin muihinkin oppilaisiin.

8.15 Suomessa on hyvä käydä koulua

Useimpien maahanmuuttajaoppilaiden mielestä koulutus oli hyvin tärkeä tulevaisuuden kannalta ja useimmilla yläluokan oppilaille oli selvä kuva siitä, mitä he halusivat tehdä perusopetuksen jälkeen. Osa epäro i vielä joidenkin vaihtoehtojen välillä ja osalla ei ollut vielä ihan selkeää kuvaa siitä, mihin koulutukseen ja /tai mille ammatilliselle linjalle he aikoivat pyrkiä perusopetuksen jälkeen. Monet olivat olleet työharjoittelussa ja ne maahanmuuttajaoppilaat, jotka kertoivat siitä, olivat kokeneet harjoittelun myönteisenä.



KUVIO 24. Maahanmuuttajaoppilaiden, tyttöjen (N=37) ja poikien (N=52) näkemykset väittämästä ”Suomessa on hyvä käydä koulua”

Molempien sukupuolten mielestä Suomessa on hyvä käydä koulua (kuviota 24), joskin maahanmuuttajatytöistä vielä useampi kuin pojista oli sitä mieltä. Ero oli tilastollisesti merkitsevä tyttöjen ja poikien välillä (U-testi, $p=0,02$). Useimpien maahanmuuttajaoppilaiden mielestä koulutus oli hyvin tärkeä tulevaisuuden kannalta ja useimmilla yläluokan oppilailla oli selvä kuva siitä, mitä he halusivat tehdä perusopetuksen jälkeen. Osa epäröi vielä joidenkin vaihtoehtojen välillä ja osalla ei ollut vielä ihan selkeää kuvaa siitä, mihin koulutukseen ja /tai mille linjalle he aikoivat pyrkiä perusopetuksen jälkeen. Monet olivat olleet työharjoittelussa ja ne maahanmuuttajaoppilaat, jotka kertoivat siitä, olivat kokeneet harjoittelun myönteisenä. Maahanmuuttajaoppilaat kertoivat tulevaisuuden suunnitelmistaan muun muassa seuraavia asioita:

Mä käyn koulun loppuun ja sit mä menen autohommiin. (P10)

Koulu on ihan tärkeä, että pääsee ammattiin. (T10)

Mä olin jo tois yhdessä kebab-paikas, sinne mä haluan uudestaan. (P13)

Mä haluaisin ajaa bussii, mun isäkin on ajanu. (P10)

Mä menen ehkä naimisiin. (T9)

Mä haluaisin kampaajaks tai sit meikkaajaks. (T7)

Mä tykkään lapsist ja mä voisoin hoitaa niit tai sitte mä jään kotiin. (T6)

Jotain mä haluaisin vielä opiskella, em mä vaan tiä, mitä, katotaan nyt. (P11)

Maahanmuuttajaoppilaat olivat käsitelleet koulussa tulevaisuuden suunnitelmiaan ja realistisia jatko-opintomahdollisuuksiaan sekä työelämävaihtoehtoa. Monilla oli selkeitä suunnitelmia, osalla haaveita ja osalla vielä hieman epävarmaa, minkä vaihtoehdon he valitsisivat. Osalla oppilaista vanhemmat olivat kotona, osalla kielikurseilla ja osalla tois-sä. Jotkut oppilaat halusivat seurata isänsä tai veljensä jälkiä työelämässä.

Maahanmuuttajaoppilaiden vastauksista päätellen oppilaanohjaajan tuki ammatinvalinnan ohjauksessa oli heille tärkeä. Jonkin verran perusopetuksen jälkeisistä jatkosuunnitelmista oli keskusteltu myös kotona vanhempien kanssa ja koulussa omien opettajien kanssa. Maahanmuuttajaoppilailla oli aika realistiset käsitykset jatko-opintojensa suhteen. Samppalinnan koulun maahanmuuttajajoppilaista suurin osa suunnitteli ammatillisia opintoja perusopetuksen jälkeen. Monesti voi olla niin, että maahanmuuttajanuorilla on ohjauksen kautta selkeämpi käsitys jatkumahdollisuuksistaan kuin maahanmuuttajavanhemmillä, joilla on ns. unelma-ammattit näköpiirissä osittain siksi, ettei heillä kenties ole tietoa siitä laajasta koulutuskirjosta ja ammattivalikoimasta, mitä Suomessa on tarjolla.

8.16 Maahanmuuttajaoppilaiden tulevaisuuden suunnitelmat

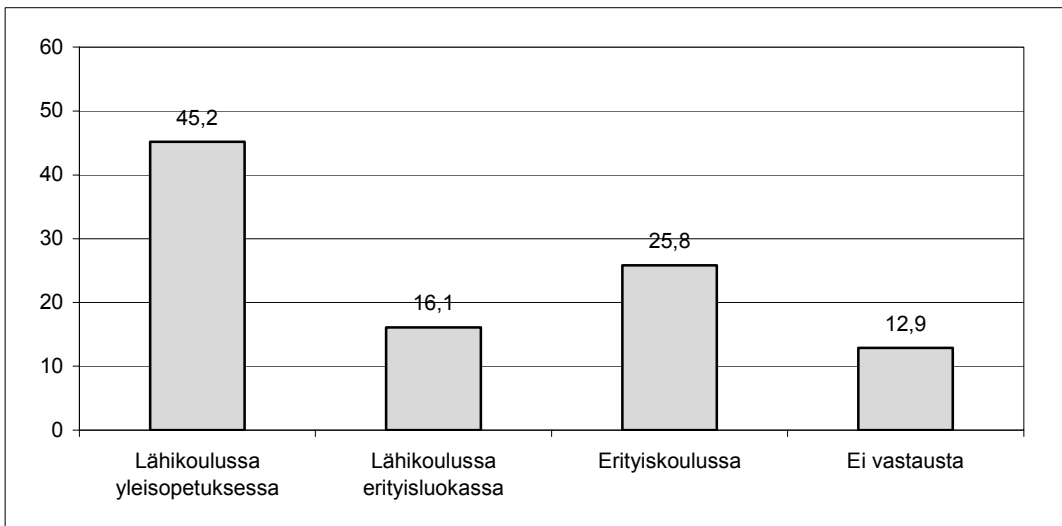
TAULUKKO 27. Maahanmuuttajaoppilaiden tulevaisuuden suunnitelmat perusopetuksen jälkeen

Tulevaisuuden suunnitelmat	Oppilaat	Prosentit
Ammattikouluun	30	33,7 %
Lukioon	5	5,6 %
Suoraan töihin	3	3,4 %
En osaa sanoa	51	57,3 %

Lähes kaikki yläluokkien oppilaat kertoivat tulevaisuuden suunnitelmistaan, kun taas alaluokkien oppilaat eivät osanneet vastata kysymykseen. Heille asia oli vielä etäinen ja kysymykseen oli vaikea vastata. Suurin osa yläluokkien maahanmuuttajaoppilaista halusi ammatilliseen jatkokoulutukseen, kolme suoraan töihin ja viisi oppilasta aikoi pyrkiä lukioon. Sen enempää tyttöjen ja poikien, erityiskoulujen kuin kieliryhmienkään välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa.

8.17 Erityisopetus tulisi järjestää

Maahanmuuttajaoppilaiden vanhemmilta kysyttiin Turun erityisopetuksen kehittämishankkeen yhteydessä (Kivirauma, Rinne & Klemelä 2004), missä erityisopetus tulisi heidän mukaansa järjestää, ja vanhempien vastaukset (N=30) jakaantuivat seuraavasti:



KUVIO 25. Maahanmuuttajavanhempien (N=30) näkemykset siitä, missä erityisopetus tulisi järjestää

Vanhemmista lähes puolet oli sitä mieltä, että erityisopetus tulisi järjestää ensisijaisesti lähikoulussa yleisopetuksen yhteydessä, noin neljäsosa puolsi erityiskoulua sellaisenaan ja vajaa viidennes vanhemmista kannatti erityisopetuksen järjestämistä oppilaan kodin lähellä, mutta erityisluokassa. Hiukan yli kymmenen prosenttia vanhemmista jätti vastaamatta kysymykseen. Nämä tulokset eivät olleet tieteellisesti yleistettävissä, sillä maahanmuuttajavanhempien vastausten määrä 30 (34 %) ei ollut riittävä. Ne antoivat kuitenkin suuntaa keskustelulle, jota tänä päivänä käydään siitä, missä erityisopetus tulisi järjestää.

9. TULOSTEN TARKASTELUA

9.1 Tulokset

Erilaisuuden ymmärtäminen ja kunnioittaminen ovat tulleet kansainvälistymisen myötä entistä tärkeämmäksi tämän päivän Suomessa. Euroopan neuvostoon kuuluvissa maissa toteutetaan vuosina 2006–2007 ”Kaikki erilaisia- kaikki samanarvoisia”- nuorisokampanjaa, jonka yhtenä tavoitteena on edistää moninaisuuden arvostamista ja jokaisen oikeutta olla oma itsensä. Koulut ovat avainasemassa siinä, miten erilaisuus koetaan voimavaraksi, miten edistetään hyviä etnisiä suhteita ja miten monikulttuurisen kasvatuksen avulla oppilaille voidaan näyttää, että on erilaisia olemisen muotoja, tapoja ajatella ja toimia. (Aunola 2003, 31) Kansainvälisissä tutkimuksissa etnisyys on perinteisesti liitetty erityisopetukseen. Suurissa siirtolaisuusmaissa kritisoitiin jo 1960-luvulla valtakulttuurista poikkevien lasten yliedustusta erityisopetuksessa (Kivirauma 1995; Kivirauma, Rinne & Klemelä 2004, 53). Erityistä tukea tarvitsevat maahanmuuttajaoppilaat tarvitsevat erityisopetusta ja tukea opinnoissaan siinä missä kantaväestönkin oppilaat, mutta tasa-arvoisen koulutuspolitiikan näkökulmasta lienee tuskin tarkoitus, että erityiskoulussa maahanmuuttajaoppilaita on suhteessa enemmän kuin kantaväestön oppilaita. Ei ole tarpeellista luoda erityisopetukseen uutta maahanmuuttaja-luokitusjärjestelmää, kun vanhoistakin erityisopetuksen rasitteina olevista luokituksista ollaan pyrkimässä pois.

Maahanmuuttajataustaiset oppilaat tarvitsevat positiivista erityiskohtelua

Tämän tutkimuksen erityiskoulussa opiskelevat maahanmuuttajaoppilaat edustivat kaksoisvähemmistöä siinä mielessä, että oppilaat olivat maahanmuuttajataustaisia ja lisäksi he tarvitsivat erityistä tukea koulunkäynnissään. Pääasialliset syyt maahanmuuttajaoppilaiden erityisluokkasiirtoon tulivat esiin asiantuntijalausunnoissa, joiden takana olivat koulupsykologit, neuropsykologit, erikoislääkärit, puheterapeutit ym. asiantuntijat. Lausunnoissa ilmeni oppilailla esiintyvän eniten laaja-alaisia oppimisvaikeuksia. Siihen liittyi muisti- ja päättelytaitojen heikkoutta, kognitiivisen kehityksen viivästyminen tai kognitiivisen suoriutumistason epätasaisuutta. Kielen kehityksen erityisvaikeus, dysfasia, ilmeni myös oppilaan omassa äidinkielessä. Oppilaan ongelmat olivat kielen tuottamisen ja vastaanoton alueella. Kielelliset vaikeudet näkyivät lisäksi osittain kielen ymmärtämisessä ja joillakin oppilailla puhealueella: puhe oli epäselvää, niukkaa ja / tai siihen liittyi äännevaikeuksia. Suomen kielen hallinta oli vaikeaa ja ohjeiden ymmärtäminen heikkoa. Maahanmuuttajaoppilailla ilmeni myös eriasteisia lukivaikeuksia. Psykkiset vaikeudet ilmenivät mm. ahdistuneisuutena, aggressiivisuutena, keskittymisvaikeutena ja traumaattisina kokemuksina. Neurologisia diagnooseja olivat CP-vamma, aistivammat: näkö-, kuulovamma tai monivammaisuus. Aina, kun on kyseessä erityiskouluun siirto, siirtoa edeltää yhteistyö eri tahojen kanssa, jossa tärkeänä osapuolena on oppilas itse, vanhemmat, erityisopettaja, oma opettaja, koulun oppilashuolto ja tutkiva taho.

Erityisopetuksiin syiden taustalla ei useinkaan ole yhtä tiettyä vaikeutta tai diagnoosia, vaan monien vaikeuksien yhteenkasaus. Psykkiset vaikeudet mainittiin usein kielellis-

ten vaikeuksien rinnalla siirron syyksi. Oppimisvaikeuksien kohdalla psyykkiset vaikeudet ja kielelliset vaikeudet esiintyivät usein taustalla. Laaja-alaiset oppimisvaikeudet ja dysfasiaoireet ovat selvästi suurin syy maahanmuuttajalasten ja -nuorten erityisopetuksiin. Tulos on yhteneväinen Helsingissä tehdyn, maahanmuuttajaoppilaiden erityisopetusta koskevan tutkimuksen kanssa (Vidgren 2003, 39–41).

Tämä tutkimus lähti maahanmuuttajaoppilaiden omista näkemyksistä ja kokemuksista. Heidän itsensä on kuitenkin vaikeata täysin hahmottaa omaa erityistuen laajuuttaan ja tarvettaan. Diagnoosit ja lausunnot jätettiin tutkimuksessa tarkoituksella vaille tarkempaa ja syvällisempää käsittelyä. Koska kuitenkin on kysymys neljän erityiskoulun maahanmuuttajaoppilaista, jo lausuntojen perusteella voidaan todeta, että näiden oppilaiden koulunkäynnin tukeminen, opetussuunnitelmien toteuttaminen, eriyttäminen, opetus ja kasvatusta vaativat opettajilta ja oppimisympäristöltä erityistä herkkyyttä, erilaisuuden kohtaamista ja ammatillisuutta. Oppilaat tarvitsevat positiivista erityiskohtelua, mikä käytännössä tarkoittaa yksilöllistä tukea, kielellistä tukea, resurssien kohdentamista, pieniä opetusryhmiä varsinkin, jos luokassa on useampi maahanmuuttajataustainen oppilas. Kaikissa lausunnoissa oli pohdittu suomen kielen vaikeutta osasyynä oppimisvaikeuksiin, joskin lausuntojen mukaan maahanmuuttajaoppilaiden vaikeudet olivat muuta kuin suomen kielen osaamattomuudesta johtuvia.

Turun kaupungin erityiskoulujen maahanmuuttajaoppilaista suurin osa suorittaa yksilöllistettyä opetussuunnitelmaa

Tämän tutkimuksen tulos vahvasti aikaisemmin todettua tietoa siitä, että valtaosa turkulaisista erityistä tukea tarvitsevista maahanmuuttajaoppilaista opiskelee yksilöllistettyä opetussuunnitelmaa Sampalinnan koulussa. (57/89). Lausuntojen mukaan maahanmuuttajaoppilailla oli eniten laaja-alaisia oppimisvaikeuksia ja tarvetta opetussuunnitelman yksilöllistämiseen. Vastaavan suuntaisia tuloksia on saatu Helsingin kaupungin erityiskoulussa opiskelevista somalioppilaista. Kun Helsingissä somalinkielisten maahanmuuttajaoppilaiden kokonaismäärä on 780, niin luokamuotoisessa erityisopetuksessa tai integroidussa erityisopetuksessa opiskelevien määrä on 9 % ja yksilöllistetyssä erityisopetuksessa 39 (5 %) (Vidgren 2003). Turussa somalinkielisiä oppilaita ei ole yleis- eikä erityisopetuksessa vastaavia määriä kuin Helsingissä. Turussakin maahanmuuttajaoppilaiden luokamuotoinen erityisopetus on selkeästi painottunut Sampalinnan erityiskouluun, jossa noudatetaan yksilöllistettyä (ent. mukautettua) opetussuunnitelmaa. Sampalinnan koulun maahanmuuttajaoppilaiden suuri määrä (20,7 %) nostaa Turun erityiskoulussa opiskelevien maahanmuuttajaoppilaiden prosentin selvästi yli keskimääräisen valtakunnallisen tason (5,7 %). Tämä antaa aiheen pohtia, onko erityisopetuksiin yhtenä merkittävänä syynä ollut heikko suomen kielen taito tai etninen tausta. Maahanmuuttajaoppilaille aiheuttavat vaikeuksia yleisopetuksessa liian isot opetusryhmät, resurssien riittämättömyys tai niiden epätarkoituksenmukainen kohdentaminen, riittämätön tai satunnaisin järjestelyin annettu suomi toisena kielenä -opetus ja joskus liian lyhyt opiskelu-aika valmistavassa opetuksessa. Kenties liian vähäinen yhteistyö opettajaryhmien välillä ja eriyttämisen puute aiheuttavat maahanmuuttajaoppilaille vaikeuksia selvittää yleisopetuksessa varsinkin, jos hänellä on kielen osaamattomuuden lisäksi oppimisvaikeuksia. Suomalaisissa kouluissa vaatimustaso on joskus liian korkea maahanmuuttajataustaisille ja heikoimmille oppilaille.

Opetussuunnitelman tavoitteet ovat liian korkeat joillekin oppilaille ja valinnaismahdollisuus vähäistä.

Tutkimuksessa mukana olleista viidestä kielestä (albania, arabia, venäjä, vietnam ja somali) arabiankielisiä oppilaita oli selvästi eniten luokkamuotoisessa erityisopetuksessa (35/89). Samppalinnan koulussa opiskeli suurin osa arabiankielisistä oppilaista, 30/35. Tämä tutkimus ei antanut selitystä arabiankielisten oppilaiden suureen määrään yksilöllistä opetussuunnitelmaa noudattavassa erityiskoulussa muuten kuin siltä osin, että yli puolet arabiankielisistä oppilaista oli käynyt koulua omassa maassaan ennen Suomeen tuloa. Arabiankielillä alueilla oli opiskellut 18 oppilasta. Lähtömään kouluolosuhteet, metodit ja sisällöt poikkeavat melkoisesti suomalaisesta koulusta. Kouluerot omaan lähtömaahan verrattuna voivat olla yksittäinen tekijä aiheuttamassa sopeutumisvaikeuksia maahanmuuttajanuorille suomalaisessa koulukulttuurissa. Tässä tutkimuksessa osa oppilaista kertoi käyneensä koulua kotimaassaan, osalla koulu oli keskeytynyt erilaisten konfliktien takia ja yksi oppilas kertoi käyneensä koulua kolme vuotta kotimaassaan, mutta silti hän aloitti koulunsa Suomessa ensimmäiseltä luokalta. Albaniankielisiä maahanmuuttajaoppilaita (22) oli myös muita kieliryhmiä (venäjä, vietnam, somali) enemmän erityiskouluissa. Samppalinnan koulussa albaniankielisiä oppilaita oli noin puolet 10/22. Sekä arabian- että albaniankielisiä perheitä on Varsinais-Suomessa venäjän ja viron jälkeen eniten.

Turun erityisopetuksen tutkimushankkeen (2004) yhteydessä kerätty maahanmuuttajavanhempien aineisto oli niin pieni (34 %), että tutkimustulos ei ole yleistettävissä, mutta aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että perheen sosio-ekonominen tilanne vaikuttaa lapsen koulumenestykseen. Maahanmuuttajavanhemmat toivovat lapsilleen usein parempaa koulutusta kuin mihin heillä itsellään on ollut mahdollisuus lähtömaassa. Tutkimusten mukaan koulutuksessa oleminen on vahvasti luokkasidonnaista siten, että koulun lyhyeen lopettaneet tulevat valtaosin alemmista sosiaaliryhmistä (Furlong & Cartmel 1997, 20 -21). Perheyhteys on keskeinen ja korvaamaton hyvinvoinnin edellytys kaikille maahanmuuttajille kulttuurista riippumatta. Monilla maahanmuuttaperheillä kielitaidottomuus ja työttömyys ovat koko perhettä koskevia ongelmia. Maahanmuuttajavanhempien turhautuminen voi heijastua sekä perheen lapsiin että nuoriin ja sitä kautta lasten koulumotiivaatioon ja kotoutumiseen. Siksi tarvitaankin perheen kokonaistilanne huomioiden myös yksittäisiä, perheenjäseniä koskevia kotoutumissuunnitelmia.

Sukupuolitekijä erityisopetussiiirroissa – erot pieniä maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla

Toiseksi tutkimuksessa tuli esiin maahanmuuttajaoppilaiden sukupuolijakauma erityiskoulusiiirroissa. Erityiskouluun siirrettyjen maahanmuuttajaoppilaiden määrässä poikien osuus (52) oli suurempi kuin tyttöjen (37). Tämä tulos oli samansuuntainen, mutta ei niin selkeä kuin Turun erityisopetushankkeen tutkimustulos, missä luokkamuotoiseen erityisopetukseen siirrettyjen poikien osuus oli yli puolet suurempi kuin tyttöjen (Kivirauma, Rinne & Klemelä 2004). Kun tarkastellaan tulosta erityisesti Samppalinnan koulun osalta, jossa tämän tutkimuksen mukaan suurin osa maahanmuuttajaoppilaista opiskeli, niin maahanmuuttajatyttöjen (26) ja -poikien (31) välillä ei ollut suurtakaan eroa. Yllättävää, aikaisempiin tutkimuksiin verrattuna on se, että maahanmuuttajatyttöjä oli siirretty juuri yksilöllistettyyn opetukseen lähes yhtä paljon kuin poikia. Silloin ei ole kysymys niin-

kään sukupuolen merkityksestä erityisopetussiirrolle, vaan maahanmuuttajuus sinänsä. Mahdollinen kielitaidottomuus ja/tai muut syyt aiheuttavat oppimisvaikeuksia siinä määrin, että opiskelu yleisopetuksessa tulee hankalaksi. Kantaväestön osalta sukupuolen ja koulutuksen välisistä yhteyksistä on useita tutkimuksia. Tytöt menestyvät koulussa keskimäärin poikia paremmin (Lahelma 1992; Jakku-Sihvonen & Kuusela 2002). Työväenluokkainen tausta yhdistettynä maskuliiniseen sukupuoleen tuottaa varmimmin yhteen-törmäyksen koulun vaatimusten kanssa (Davies 1984; Kivirauma 1995).

Tyttöjen ja poikien erilaiselle sopeutumiselle koulutyöhön voidaan hakea selitystä erilaisista tekijöistä, mm. kotikasvatuksesta. Äitien ohjaavuus vaikutti myönteisesti lapsen kognitiivisiin ja sosiaalisiin taitoihin. Hirstonin (2001) tutkimuksen mukaan vanhemmat käyttivät ohjaavampaa kasvatusta tyttöihin kuin poikiin. Tyttöjen koulunkäyntiä ei vielä-kään pidetä monissa maissa tarpeellisena, koska naiset ovat pääasiassa kotitöissä. Toisaalta mahdoton ei ole myöskään tilanne, että koko koulunkäynti on lapselle aivan uusi asia. Esimerkiksi pakolaisissa on lapsia, jotka näkevät 9-vuotiaana ensimmäistä kertaa kirjan tai pitävät silloin ensimmäistä kertaa kynää kädessään. (Pitkänen 1998, 11.) Suomalaisten koulujen naisvaltainen opettajakunta voi olla maahanmuuttajapojille osittain auktoriteettikysymys, jos he ovat tottuneet siihen, että perheessä isä ja opettajana mies edustaa auktoriteettia, jolloin naisopettajien sanalla ja opetuksella ei ole samaa painoarvoa ja ristiriitoja syntyy herkemmin.

Tutkimuksissa on havaittu, että opettajat kommentoivat tyttöjen ja poikien osaamista eri tavalla. Poikien annetaan useammin ymmärtää, että heidän menestymättömyytensä johtuu liian vähäisestä yrittämisestä, ja tyttöjen puolestaan, että heidän osaamattomuutensa johtuu kykyjen puutteesta (Stetsenko, Little, Gordeeva, Grasshof & Oettingen 2000). Sukupuoli näyttäytyy siis keskeisenä kriteerinä tarkasteltaessa ihmisen toiminnastaan saamaa palautetta. Tyttöjen käytösongelmat ennustavat sisäänpäin suuntautuvia ongelmia, depressiota ja ahdistuneisuutta (Pulkkinen 2002; Zoccolillo 1993). Lapsesta aikuiseksi - tutkimuksessa (Rönkä 1999) nuorten miesten ongelmat, kuten aggressiivisuus, koulusopeutumisen vaikeudet, normien rikkominen, alkoholin liikakäyttö ja työuran epävakaisuus eivät kasaudu naisilla yhtä selkeästi kuin miehillä (Rönkä 1999; Rönkä & Pulkkinen 1995). Sukupuolten välisissä eroissa on tapahtunut muutoksia viime vuosikymmenen aikana. Nuorisoikäiset tytöt ovat osallistuneet epäsosiaaliseen toimintaan enemmän kuin ennen (Rutter, Giller & Hagell, 1998).

Siirtoajankohta ja ikätekijä suhteessa luokkatasoon

Kolmas tulos osoitti sen, että maahanmuuttajaoppilaita oli lähes yhtä paljon sekä alaluokilta (49) että yläluokilta (40). Maahanmuuttajaoppilaiden ottaminen tai siirtäminen luokkamuotoiseen erityisopetukseen painoittui tutkimuksen mukaan luokille 1–2. Tulos on yhteneväinen Turun erityisopetushankkeen tutkimustuloksen kanssa (Kivirauma, Rinne & Klemelä 2004, 54). Tutkimuksessa ei tullut ilmi, miten moni kyseisistä maahanmuuttajaoppilaita oli suoraan aloittanut koulunkäyntinsä erityiskoulussa. Yläluokilla erityisopetussiirrot vähenivät ja niitä oli hiukan yli kymmenen prosenttia. Maahanmuuttajaoppilaan itsensä kannalta on tärkeää, että hän saa tarvitsemansa tuen koulutuksensa alkuvaiheessa. Yleensä oppilaan kokonaisvaltaisen kehityksen ja opiskelun kannalta, myös jatkoa ajatellen, erityistuki tulisi tarvittaessa suunnata jo koulutuksen alkuvaiheeseen.

seen. Mitä varhaisemmin voidaan oppilasta tukea, sitä paremmat mahdollisuudet hänellä on kehittyä ja selviytyä sekä perus- että jatko-opinnoistaan. Toisaalta erityisjärjestelyt, mahdolliset erityisopetussiirrot voidaan purkaa, mikäli oppilaan tilanne on muuttunut ja hän kykenee opiskelemaan yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaan. Olisikin tärkeätä, että erityisopetussiirrot olisivat joustavia ja määräaikaista eikä niiden pois purkaminen olisi aikaa vievää ja liian byrokraattista. Maahanmuuttajaoppilas voi tarvita opintonsa alkuvaiheessa paljonkin erityistukea, mutta myöhemmin kielitaidon karttuessa opiskelu kenties alkaa sujua ja kielitaidottomuudesta aiheutuvat oppimisvaikeudet vähentyä.

Joidenkin maahanmuuttajaoppilaiden ikä suhteessa luokkatason muihin oppilaisiin oli 1–3 vuotta muita korkeampi. Luokan kertaaminen oli yleisempää ala- kuin yläluokilla. Vaikka oppilaan opiskelu ei olisikaan luokka-asteeseen sidottu, niin työskentely jatkuvasti huomattavasti nuorempien kanssa voi aiheuttaa oppilaille sosiaalisia, itsetuntoon tai motivaatioon liittyviä ongelmia. Yli-ikäisyyden haitta näkyy herkemmin murrosiässä (7–9 luokilla) ja se voi johtaa vaikeuksiin kaverisuhteissa, turhiin poissaoloihin ja heikkoon koulumotivaatioon, jolloin syrjäytymisriski voi kasvaa. Jos oppilalta jää saamatta perusopetuksen päättötodistus, se taas vaikeuttaa jatko-opiskelua, työnsaantia ja työmarkkinatuen saamista. Maahanmuuttajaoppilaiden korkeampi ikä suhteessa luokkatovereihin johtuu osittain siitä, että osa oli käynyt koulua omassa lähtömaassaan ja aloitti silti koulun Suomessa joko ensimmäiseltä luokalta tai 1–2 vuotta ikätovereitaan alemmalta luokka-asteelta.

Luokan kertaaminen tai maahanmuuttajaoppilaan sijoittaminen ikäryhmäänsä alemmalle luokalle ei tulisi olla mikään automaatio. Ratkaisuja opiskelun tukemiseksi tulisi hakea enemmänkin yksilöllisin koulutus- ja kotoutumispoluin. Opetuksessa tulisi käyttää yksilöllisiä oppimissuunnitelmia, vaihtelevia oppimisympäristöjä ja yhteistoiminnallisia menetelmiä. On ollut vielä aika yleistä, että uusi maahanmuuttajaoppilas sijoitetaan vuotta alemmalle luokalle perusteena heikko kielitaito tai siirtymävaihe, jolloin valmistavan opetuksen pienryhmästä yleisopetuksen isoon ryhmään siirtyminen on koettu liian vaativaksi maahanmuuttajaoppilalle (ja hänet on sijoitettu vuotta alemmalle luokkatasolle). Maahanmuuttajaoppilalle ei saisi aiheuttaa traumaattista tilannetta sijoittamalla hänet ikätasoaan huomattavasti alemmalle luokalle pelkästään puutteellisen kielitaidon perusteella. (Koponen 2000, 31.)

Osa maahanmuuttajista oli joutunut lähtemään kotimaastaan ilman virallisia dokumentteja koulutuksesta, kehityksestä tai kansallisuudesta. Niinpä ei ole helppo seurata lapsen kasvuun ja kehitykseen liittyviä vaiheita yhtä tarkasti kuin esim. Suomessa neuvoloiden ja koulujen kautta. Maahanmuuttajaoppilas saattaa hämmästellä sitä, että koulunkäynnin periaatteet ja järjestelyt ovat omassa maassa olleet hyvin poikkeavia suomalaisesta käytännestä. Oikeastaan vain Pohjoismaissa opetus on lapsilähtöistä ja demokraattista. Mitä kaukaisempaan kulttuuriin mennään, sitä opettajajohtoisempaa ja tiukasti esimerkiksi uskonnollisten periaatteiden sanelemaa koulunkäynti on. (Pitkänen 1998, 11.)

Erityisopetussiirtoprosessi epäselvää maahanmuuttajaoppilaille

Neljäs merkittävä tulos koski siirtoajankohtaa ja koko erityisopetussiirtoprosessia. Ala-luokkavaiheessa tehdyt siirrot olivat huomattavasti yleisempiä kuin yläluokkavaiheessa

tehdyt siirrot. Yli 80 % siirroista tehtiin alaluokkavaiheessa. Useimmille maahanmuuttajaoppilaille itse siirtoprosessi tutkimusvaiheineen jäi epäselväksi. Tulos on melko yhden-suuntainen Turun erityisopetuksen tutkimushankkeen (Kivirauma, Rinne & Klemelä 2004) tuloksen kanssa, jossa enemmistö, kolmasosa maahanmuuttajaoppilaista siirtyi erityiskouluun jo ensimmäisen kouluvuoden aikana. Maahanmuuttajaoppilaista suurin osa, yli puolet siirtyi Turun kaupungin luokkamuotoiseen erityisopetukseen muista Turun kaupungin kouluista.

Reilusti yli puolet maahanmuuttajaoppilaista oli sitä mieltä, ettei hänen omaa mielipidettä siirtoasiassa kysytty. Noin puolet maahanmuuttajaoppilaista ei ymmärtänyt siirron merkitystä omalla kohdallaan. Omien sanojensa mukaan maahanmuuttajaoppilaat kuuliivat asiasta joko omalta opettajaltaan tai rehtorilta siinä vaiheessa, kun asiasta oli jo päätetty ja koulun vaihto oli edessä. Maahanmuuttajaperheet eivät aina ole perillä suomalaisista koulukäytänteistä, erilaisista tukijärjestelmistä, oppilashuollosta, lainsäädännöstä ja erityisopetukseen liittyvistä käsitteistä. Erityiskoulua he voivat jopa pitää erityisen hyvänä kouluna tai he voivat ajatella koulun profiloituvan erityisosaamiseen, vaikka kyseessä onkin erityisen tuen tarpeessa olevista oppilaista. Omankielisten opettajien tai tulkin aktiivinen käyttö esimerkiksi oppilashuoltoryhmän kokouksissa tai siirtoprosesseissa lisää oppilaan ja perheen tietoisuutta erityisopetuksen eri tukimuodoista. On erittäin tärkeää, että maahanmuuttajat saisivat varsinkin kotoutumisensa alkuvaiheessa tietoa omalla äidinkielellään suomalaisen koulun käytänteistä, opetukseen ja kasvatukseen liittyvistä tavoitteista ja sisällöistä. Asiallinen tieto on siksikin paikallaan, että muuten ”kuulopuhe”-tyyppinen tiedonkulku voi antaa täysin väärän kuvan erityiskouluista.

Kollektiivisen kulttuurin ajattelutapa tulee esiin, kun maahanmuuttajaoppilaan kohdalla pohditaan erityisopetussiirtoa. Jo erityisopetus käsitteenä voi olla vieras maahanmuuttajavanhemmille, mutta ennen kaikkea koko perhe tai suku voi kokea epäonnistumista tai häpeää, jos lapselle ehdotetaan erityisopetussiirtoa. Usein perheen isä neuvottelee asiasta eri tahojen kanssa ja oppilas itse ei ole aktiivisesti mukana muuten kuin, että häntä tutkitaan. Hänelle ei tule selvää kuvaa siitä, miksi häntä tutkitaan, mihin häntä ollaan siirtämässä, vaan ehkä hän tuntee syyllisyyttä ja tietää aiheuttaneensa pettymystä ja häpeää perheelleen. Siksi eri tahojen yhteistyö mahdollisimman varhaisessa vaiheessa selkiyttää tilannetta ja vähentää vanhempien ja lapsen kokemaa syyllisyyttä. Yleensä ennen erityisopetussiirtoa tehdään psykologiset tutkimukset. Ehdotuksen aloitteentekijät, kouluviranomaiset ja lasta tutkivat taho toimivat joskus eri paikoissa, ja siksi olisikin paikallaan näiden tahojen yhdistäminen siten, että tutkivasta tahosta psykologi voisi useammin tulla kouluun tapaamaan kyseistä lasta/ nuorta ja vanhempia yhdessä opettajan kanssa. Tämä auttaisi perheitä paremmin ymmärtämään, että yhdessä yritetään löytää oppilaalle hyvä oppimisympäristö ja muut tukitoimet, joita oppilas tarvitsee. Yhteistyötä nykyisessä muodossakin eri tahojen välillä on, mutta yhteistyömuotoja on varmasti syytä monipuolistaa ja kehittää.

Tavalliset psykologiset testit ovat länsimaisia perusolettamukseltaan jo normituksiltaan. Kulttuurittomia testejä ei ole olemassakaan, vaan psykologit käyttävät vakiotyövälineitään maahanmuuttajien kanssa suuntaa-antavina. Testien ohella lapseen ja/ tai nuoreen tutustumisella sekä vanhempien ja opettajien kuulemisella on merkitystä psykologille

kokonaisarvion kannalta. Jos lapsi ei osaa suomea melko täydellisesti, on käytettävä tulkia. (Kosonen 1999, 96.) Suen ja Suen (1990, 75) mukaan vähemmistöön lukeutuvat asiakkaat ovat usein epäluuloisia. Heillä on tapana koetella, voiko psykologiin luottaa ja onko psykologi herkkä asiakkaan erityisille tarpeille vai toimiiko tämä pikemminkin omista ja instituutionsa lähtökohdista käsin.

Yläluokkien maahanmuuttajanuoret kriittisempiä erityisopetussiirtoa kohtaan kuin alaluokkien maahanmuuttajaoppilaat

Viidentenä tutkimuksessa ilmeni erot eri luokka-asteilla opiskelevien maahanmuuttajaoppilaiden suhtautumisessa erityiskoulusiirtoon; yläluokkien oppilaat suhtautuivat negatiivisemmin erityiskoulusiirtoon kuin alaluokkien oppilaat. Alaluokkien maahanmuuttajaoppilailta koulukokemukset ovat myönteisempiä siksikin, että heillä on vähemmän turhautumisia ja epäonnistumisia takana kuin yläluokkien maahanmuuttajaoppilailta. Yläluokkien oppilaista yli puolet piti erityiskoulua jälkikäteen ajateltuna huonona vaihtoehtona itselleen, kun taas alaluokkien oppilaista 3/4 piti erityisopetussiirtoa omalla kohdallaan hyvänä ratkaisuna. Tutkimus ei varsinaisesti kerro, miksi erot ikäryhmien välillä ovat niin suuret. Tulos on kuitenkin yhteneväinen sen kanssa, että suhtautuminen yleensä kouluun näyttää muuttuvan negatiivisempaan suuntaan yläluokille tullessa koko perusopetuksen piirissä (Kivirauma, Rinne & Klemelä 2004, 68). Yläluokkalaiset voivat kohdata erityisopetussiirron enemmän rangaistuksena ja koko perheen häpeänä kuin alaluokkien oppilaat. Tutkimuksessa näkyi kuitenkin se, että 7.–9. -luokkalaiset maahanmuuttajat pohtivat eri tavalla tulevaisuuttaan kuin alaluokkien oppilaat. Ehkä huoli opiskelu- ja työpaikoista näkyy siinä, että he pohtivat jo enemmän erityiskoulun jälkeistä aikaa. Monesti yläluokan oppilailta koulumotivaatio voi olla laskussa ja he odottavat perusopetuksen jälkeistä aikaa, muun muassa ammatillista koulutusta, työelämään siirtymistä tai oppivelvollisuuden päättymistä. Alaluokkalaisilla suhde kouluun on usein vielä positiivista ja eletään 'tässä ja nyt'-hetkeä, kouluvuotia on edessä eikä huoli tulevaisuudesta ole vielä ajankohtaista.

Oppimisen esteenä suomen kielen vaikeus ja keskittymisvaikeudet

Kuudes merkittävä tekijä oli, että maahanmuuttajaoppilaat kokivat itse, että suurimmat vaikeudet yleisopetuksessa johtuivat nimenomaan suomen kielen osaamattomuudesta ja keskittymisvaikeuksista, mistä jälkimmäiseen saattoi osasyynä olla nimenomaan kielivaikeudet. Puutteellinen suomen kielen taito vaikeuttaa luonnollisesti kotoutumista. Kielitaidon puute on usein este työllistymiselle ja myös yleisin syy opintojen keskeyttämiseen. (Valtonen 1999.) Kaksikielisyyden tukeminen jo varhaislapsuudesta alkaen on satsaus maahanmuuttajaoppilaan tulevaisuuteen, koulussa menestymiseen ja työelämään sijoittumiseen (vrt. Lehtinen 2002, 214).

Eniten maahanmuuttajaoppilailta oli vaikeuksia suomen kielessä sekä ala- että yläluokilla. Koulunkäynnin vaikeuden kokemiseen vaikuttaa suomen kielen taidon puutteellisuuden lisäksi suomalaisen koulun erillaisuus (Koponen 1997; Korpela 1994; Pihlava ym. 2001, 177–185; Pitkänen 1998, 10–14; Suni 1996; Tuovila-Ginters 1997) Peruskouluikäisillä on selkeästi nähtävissä sosiaalisten kontaktien ja harrastusten yhteys kielitaitoon (Pehkonen 2006, 50–51; Viitalahti & Silvennoinen 1998, 59).

Koko oppilasmäärästä runsas puolet maahanmuuttajaoppilaista ei ollut saanut valmistavaa opetusta, joskin yläluokkalaiset hieman enemmän kuin alaluokkalaiset. Iso osa maahanmuuttajaoppilaista tuli suoraan päiväkodista kouluun ja Turussa päiväkodeissa ei ole valmistavaa opetusta (2004). Osa yläluokille tulevista maahanmuuttajaoppilaista oli käynyt ½–1-vuotisen valmistavan opetuksen ennen tavalliseen yleisopetuksen luokkaan siirtymistä, mutta tämän tutkimuksen mukaan noin puolet yläluokkienkin oppilaista oli jäänyt vaille valmistavaa opetusta. Valmistavan opetuksen pituudet vaihtelevat kunnittain puolesta vuodesta yhteen vuoteen. Kososen (1994) tulosten mukaan suomen kielen täydellinen oppiminen vie vuosia ja koulujen pitäisikin suunnata suomen kielen opetukseen tukitoimia ainakin viitenä ensimmäisenä maassaolovuotena, koska muuten maahanmuuttajaoppilaiden mahdollisuudet jatkokoulutukseen ovat olennaisesti suomalaisnuoria heikkommat. Lisäksi koulujen olisi pyrittävä tunnistamaan yksittäiset riskilapset ja oltava yhteydessä maahanmuuttajien omiin yhteisöihin ja muihin auttajatahoihin. Maahanmuuttajaoppilaiden integrointi perusopetukseen pyritään järjestämään heti, kun oppilaan kielelliset ja sosiaaliset taidot antavat siihen mahdollisuuden. Suurin osa Suomen kunnista järjestää perusopetuksen valmistavaa opetusta vähintään vuoden. (Shakir & Tapanainen 2004, 60.) Opetusjärjestelyjen lähtökohtana on se, että valmistavaa opetusta antavissa kouluissa oppilaat integroituvat opetuksen aikana kyseisen koulun perusopetukseen. Tällöin oppilailla on oikeus koulun tuki- ja oppilashuoltopalveluihin. Opiskelun pääpaino on suomi toisena kielenä -opiskelussa.

Opetushallitus teki opetusministeriön toimeksiannosta syksyllä 2003 ensimmäisen valtakunnallisen selvityksen maahanmuuttajaoppilaiden perusopetuksesta ja valmistavasta opetuksesta, jossa se esitti selkeän näkemyksen siitä, ettei suomen kielen taitamattomuus saa olla syynä oppilaan erityisopetukseen siirtämiseen, vaan syynä pitää olla todellinen oppimisvaikeus tai yleinen oppimisen heikkous. Romakkaniemi (1998) on selvittänyt maahanmuuttajanuorten sijoittumista toisen asteen koulutukseen Helsingissä tilastojen valossa ja haastatteleamalla virolaisia, venäläisiä ja somalialaisia nuoria. Haastattelussa ilmeni, että somalialaisille valmistava opetus oli kaikkein tärkeintä, kun taas virolaiset ja venäläiset arvelivat selviytyvänsä ilmankin. Näiden nuorten mielestä opetus yhdessä suomalaisten kanssa auttaa sopeutumaan nopeammin suomalaiseen koulumaailmaan. Romakkaniemen tutkimuksen mukaan 13 % ammatilliseen koulutukseen hyväksytyistä maahanmuuttajanuorista peruutti opiskelupaikkansa. Romakkaniemen (1998) mukaan pitäisi selvittää syitä keskeyttämiseen ja suunnitella kullekin keskeyttäjälle yksilöllinen ja tuettu koulupolku.

Perusopetuslaissa taataan maahanmuuttajalapsille oikeus saada suomen kielen opetusta eri tukimuotoineen siten, että he saavat toimivan kaksikielisyyden. Maahanmuuttajat opiskelevat suomi toisena kielenä -oppimäärän mukaan, joten heillä on eri tavoitteet kuin suomea äidinkielenään opiskelevilla. Mahdollisuuksien mukaan tukiovetusta voidaan antaa myös lapsen omalla äidinkielellä. Käytännössä suomi toisena kielenä opetuksen sekä tukiovetuksen järjestelyt ja toteutuminen vaihtelevat eri kouluissa. (Räty 2002, 148.) Suomi toisena kielenä -oppimäärää oli opiskellut tämän tutkimuksen mukaan noin 2/3 (60 %) alaluokkien ja 4/5 (80 %) yläluokkien oppilaista. Oppimäärien tavoitteita, sisältöjä ja menetelmiä ei tässä tutkimuksessa tutkittu. Oppilaat kertoivat osallistuneensa suomi toisena kielenä opetukseen, mutta samalla he nimesivät suomen kielen osaamattomuuden

suurimpana vaikeutenaan yleisopetuksen kouluissa. Lienee tosiasia, että suomea opetetaan vieläkin luokissa liian usein siten, kun se olisi maahanmuuttajaoppilaan oma äidinkieli, mikä ei ole suomi toisena kielenä- opetuksen tavoitteiden mukaista.

Maahanmuuttajan on opittava toimimaan uudessa ympäristössä, mutta pysyäksään toimintakykyisenä, omaa elämäänsä hallitsevana ihmisenä hänen on voitava säilyttää myös oma kulttuuri-identiteettinsä (Mallon & Hasanzadeh, 1998, 2). Oman äidinkielen opetukseen oli osallistunut 1.–6. luokkien maahanmuuttajaoppilaista noin puolet ja 7.–9. luokkien oppilaista yli viideosa. Jokaisen maahanmuuttajalapsen ja -nuoren onnistunut kotoutuminen, jossa kaksikielisyydellä on merkittävä osansa, lisää henkistä ja fyysistä hyvinvointia sekä yksilö- että yhteisötasolla. Turun kaupungin kotouttamisohjelman Maahanmuuttajalapsen ja nuoret-työryhmän loppuraportissa (2003) esitetäänkin kehittämistoimenpiteenä muun muassa maahanmuuttajalasten ja -nuorten kielen opetuksen ja oppimisen tehostaminen. Kielen opetuksessa olisi tärkeä yhteistyö eri opettajaryhmien välillä. Maahanmuuttajataustaisia opettajia on sekä yleisopetuksen kouluissa että erityiskouluissa, mutta usein kielen opetus tapahtuu erillisissä ryhmissä sen sijaan, että se olisi samanaikaisopetusta. Omankielistä tukea tai muita yhteistyömuotoja voisi olla jo opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa.

Äidinkieli on lapsen tunne- ja ajatuskieli ja se, jolla perhe yleensä kommunikoi keskenään. Peruskoulussa tarjottavan oman äidinkielen opetuksen tarkoituksena on vahvistaa kodin sisäisiä siteitä sekä yhteyksien ylläpitämistä sukulaisiin ja kotimaahan ja lisätä lapsen oman kodin kulttuuriperinteen tuntemusta. (Liebkind 1994, 215.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan äidinkielen opetuksella tuetaan oppilaan ajattelun sekä kielenkäyttötaitojen, itseilmaisun ja viestinnän kehittymistä, sosiaalisten suhteiden ja maailmankuvan muodostumista ja persoonallisuuden ehyttä kasvua. Yhdessä suomi / ruotsi toisena kielenä -opetuksen kanssa oppilaan oman äidinkielen opetus vahvistaa oppilaan identiteettiä ja rakentaa pohjaa monikulttuuriselle ja toiminnalliselle kaksikielisyydelle. Äidinkielen opetuksella edistetään oppilaan mahdollisuuksia opiskella täysipainoisesti kaikkia perusopetuksen oppiaineita. Valtonen (1999) suosittelee, että tukiopetusta kouluissa annettaisiin oppilaiden äidinkielellä. Pakolaislasten vanhemmatkin toivovat koululta tasokasta äidinkielen opetusta, koska perheiden resurssit eivät riitä lasten äidinkielen taidon takaamiseen. Äidinkielen tuntien tulisi olla osa lasten normaalia lukujärjetyä. (Valtonen 1999.) Romakkaniemen (1998) tutkimuksessa haastatellut maahanmuuttajanuoret toivoivat enemmän omaa äidinkielen opetusta. Oppilaiden mielestä opetusryhmät pitäisi jakaa tarkemmin oppilaiden iän ja tason mukaan.

Monissa kaksikielisyyttä koskevissa tutkimuksissa korostetaan, että vähemmistökielisten lasten opetuksessa tulisi määrätietoisesti pyrkiä kaksikielisyyden vahvistamiseen. Tutkimustulosten mukaan (Cummins & Danesi 1990; 1993) vähemmistökieliset lapset hyötyvät äidinkielisestä opetuksesta muun muassa seuraavasti: lasten äidinkielen taito kehittyy. Lasten koulumenestys on jopa parempi kuin niiden vähemmistökielisten lasten, jotka ovat enemmistökielisessä opetuksessa. Tulos selittyy sillä, että lapsen kognitiivinen kehitys edistyy parhaiten silloin, kun lasta opetetaan hänen vahvimalla kielellään. Äidinkielistä

opetusta saava lapsi kokee, että hänen oma äidinkiелensä ja kulttuurinsa on arvokas. Pannostus äidinkiелiseen opetukseen luo paremmat edellytykset oppia muita kieliä.

Eri tutkimuksissa on selvitetty, miten lapset parhaiten saavuttaisivat toimivan kaksikielisyiden. Yhtenevä, eri puolilla maailmaa saatu tulos on se, että lapsen ensimmäisen kielen hyvä hallinta edistää myös muiden kielten oppimista. Jos äidinkielen perusta on vankka, lapsi hallitsee käsitteitä sekä pystyy käyttämään kieltä ajattelun ja ongelmaratkaisun välineenä. Eräiden tutkimusten mukaan kaksikielisessä opetuksessa olleet lapset oppivat kaikkia aineita muita paremmin. Tällöin siis kaikki aineet opetettiin kahdella kielellä. (Collier & Wayne 1989.) Yhdysvaltalaiset Wayne ja Collier tutkivat espanjankielisiä siirtolaislapsia USA:ssa ja sitä, millä tavalla lapset parhaiten oppisivat enemmistön kielen eli tässä tapauksessa englannin. Tutkimus toteutettiin monivuotisena seurantatutkimuksena vuosina 1991–96 suurin tutkimusaineistoin. Keskeinen tulos oli se, että parhaiten englantia oppivat ne lapset, joita opetettiin kaksikielisesti toisin sanoen he oppivat muun muassa keskeiset käsitteet niin äidinkiellellään kuin englanniksi. Luonnollisesti näille lapsille kehittyi myös vahva espanjan kielen taito. Heikoimmin puolestaan menestyivät oppilaat, jotka olivat tavallisissa englanninkielisissä luokissa ja saivat korkeintaan jonkin verran tukiopetusta englannin kielessä ja äidinkielleessään. (Wayne & Collier 1997.) Seikkula-Leinon (2002) tutkimuksen mukaan puolestaan heikoillakin oppilailla on mahdollisuus oppia vieraskielisessä opetuksessa, mistä voi päätellä, että vieraskieliseen opetukseen voisivat osallistua kaikki oppilaat. (Seikkula-Leino 2002, 143.)

Jasinskaja-Lahti (1997) on pohtinut muun muassa äidinkielen osaamisen tason yhteyttä toisen kielen oppimiseen. Hän kertoo, että monet maahanmuuttajaperheet vastustavat äidinkielen opetuksen antamista. He pelkäävät sen hidastavan uuden kielen oppimista. Tutkimusten mukaan oman äidinkielen opetus ei kuitenkaan hidasta vieraan kielen kehittymistä.

Ruotsinsuomalaisten nuorten kannalta tärkeimpänä erityispiirteenä Skuttnabb-Kangas (1994) näkee kaksikulttuurisuuden. Nimenomaan kaksikielisen päivähoiton ja opetuksen ansiosta lapsille kehittyy korkeatasoinen metakielellinen ja metakulttuurinen kompetenssi, joka on vähemmistön olemassaolon tärkeä edellytys. (Skuttnabb-Kangas 1994; 122–123.) Vaikka kielikoulutus tukee kielenoppimista, koulutuksen kesto ei ole suorassa yhteydessä saavutettuun yhteisen kielitaidon minimitasoon, vaan siihen vaikuttavat muun muassa koulutuksen intensiivisyys ja maahanmuuttajan lähtökohdat. (Paananen 2005, 17; Pälli & Latomaa 1997.)

Maahanmuuttajaoppilaiden mukaan toiseksi eniten vaikeuksia ilmeni keskittymisessä, lähes saman verran kummallakin asteella. Kolmanneksi eniten vaikeuksia oli alaluokilla puheen alueella ja yläluokilla vastaavasti vaikeudet näkyivät muissa oppiaineissa. Sampalinnan koulun oppilaat kokivat muiden erityiskoulujen oppilaita enemmän, että heidän kulttuurinsa huomioitiin koulussa. Toisaalta Sampalinnan koulun maahanmuuttajataustaiset oppilaat olivat kokeneet jonkin verran enemmän kulttuuriristiriitoja kuin muiden koulujen oppilaat. Koska maahanmuuttajaoppilaita on moninkertaisesti enemmän Turussa Sampalinnan erityiskoulussa kuin muissa erityiskouluissa, on selvää, että monikulttuurisuus näkyy koulun arjessa sekä positiivisena asiana että myös konfliktien kautta.

Opetuksen häiritseminen ja oppimisen vaikeudet näyttävät selvemmin olevan niitä ongelmia, joiden perusteella opettajat suosittelevat osalle oppilaista erillistä erityiskoulua (Moberg 2003, 145). Talibin (1999) mukaan kulttuurin vaikutus oppilaan minäkuvaan ja valtakulttuurin luoma kollektiivinen kuva oppilaan etnisestä ryhmästä vaikuttaa oppilaan koulumenestykseen. Muutenkin oppilaille, jotka ovat tottuneet hierarkiseen ja ankaraan koulukuriin, voi olla vaikeuksia sopeutua melko sallivaan suomalaiseen koulujärjestelmään ja siksi he kokeilevat rajojaan.

Pakolaislasten ongelmat voivat olla käytöshäiriöitä, mutta he kärsivät myös masennuksesta, apatiasta tai itsetuhokäyttäytymisestä. On muistettava, että pakolaislapsen tai -nuoren vakava psyykinen oireilu voi olla viivästynyttä reaktiota pakolaisajan trauman vaikutuksiin, eikä oireilu tällöin ole varsinainen psyykinen häiriö. Toipuminen helpottuu, jos lapselle tai nuorelle voidaan antaa heidän kulttuurinsa mukaista hoitoa ja heidän perheensä ja sosiaalisia suhteitaan tuetaan. (Liebkind 1994, 195.)

Maahanmuuttajaoppilaan osallisuus koulukiusaamiseen

Seitsemäs tutkimustulos kertoi maahanmuuttajaoppilaiden runsaasta osallistumisesta koulukiusaamiseen. He olivat sekä kiusaajana että kiusatun rooleissa. Maahanmuuttajaoppilaista yli puolet luokilla 1–6 osallistui sekä koulukiusaamiseen että joutui itse kiusaamisen kohteeksi, kun vastaavasti luokilla 7–9 viidesosa osallistui sekä kiusaamiseen että joutui itse kiusaamisen kohteeksi. Sekä kiusaajan että kiusatun roolissa oleminen oli huomattavasti yleisempää ala- kuin yläluokilla. Tutkimuksesta ei ilmennyt, kuinka toistuvaa kiusaaminen tai kiusattuna oleminen oli ja olivatko yläluokkien maahanmuuttajaoppilaat osallistuneet kiusaamiseen silloin, kun he olivat alaluokilla. Tulos on jossain määrin yhdenmukainen Turun erityisopetuksen kehittämishankkeen kanssa, jossa luokkamuotoisessa erityisopetuksessa opiskevat oppilaat osallistuivat kiusaamiseen enemmän kuin osaikaiset erityisoppilaat. Soilamon (2006, 138) tutkimuksen mukaan maahanmuuttajaoppilaat olivat suomalaisia oppilaita useammin kiusaamisen keskiössä kiusaajan tai kiusaamisen uhrin asemassa. Borgin (1999) ja Soilamon (2006) mukaan maahanmuuttajaoppilaiden kiusaamistilanteet tapahtuivat useimmiten välituntien aikana opettajien valvovien silmien ulottumattomissa.

Mitä enemmän kantaväestön oppilaat ja maahanmuuttajaoppilaat ovat vuorovaikutuksessa keskenään, sitä vähemmän esiintyy keskinäisiä konflikteja ja etnistä syrjintää (Banks 1988; Jaakkola 2000, 29; Liebkind 2004 ym., 103–105; Miettinen & Pitkänen 1999, 19; Virrankoski 1994, 1998). Pehkosen (2006) tutkimuksessa tuli esiin, että maahanmuuttaja-aikuiset tunsivat pelkoa siitä, että osaavatko he toimia oikein ja loukkaamatta valtaväestöä kohtaan. Lapsilla esiintyy varmasti samanlaista pelkoa hyväksytyksi tulemisen ja ymmärretyksi tulemisen ristiaallokossa.

Lukuisat tutkimukset, esim. Cornwall & Bawden 1992; Fergusson ym. 1993; Maughan ym. 1996; Smart ym. 1996; Williams & McGee 1994 ovat osoittaneet, että oppimisvaikeudet ja epäsosiaalinen käyttäytyminen usein liittyvät toisiinsa. Kun erityiskoulun oppilaille on kasaantuvasti samantyyppisiä ongelmia, niin sosiaaliset tilanteet, kuten välitunnit, käytävätilanteet, ruokailutilanne ja joskus kotimatkat ovat oppilaille melkoinen haaste, vaikka he oppituntien aikana jaksaisivatkin keskittyä työskentelyyn. Monet sosiaaliset

tilanteet ja konfliktien selvittäminen edellyttävät hyvää kielitaitoa. Maahanmuuttajaoppilaan kielirajoitteisuus ilmenee juuri konfliktitilanteissa, jolloin oppilas ei pysty ilmaisemaan itseään riittävästi uuden kielen avulla. Kieli on myös vallan väline (Talib 2002, 67).

Tämän tutkimuksen maahanmuuttajaoppilaista noin kymmenen prosenttia kertoi joutuneensa rasististen solvauksen kohteeksi. Ihon väristä ja käyttäjän tarkoituksesta riippumatta ”neekerinimittelyn” kohteeksi joutuneet ovat kokeneet termin loukkaavaksi ja halventavaksi. Oppilaiden vapaissa vastauksissa ilmeni, että maahanmuuttajaoppilaiden kesken esiintyy vähintään yhtä paljon nimittelyä kuin kantaväestön oppilaiden ja maahanmuuttajaoppilaiden välillä. Maahanmuuttajanuorten keskuudessa amerikkalaisen nuorisokulttuurin ja rap-musiikin ihannointi antaa ikään kuin luvan erilaisille ”rasistisille” nimityksille, mutta toisessa kontekstissa, esimerkiksi koulun ristiriitailanteissa samat nimitykset koetaan rasistisina loukkauksina. Tästä kenties johtuu, että maahanmuuttajalapsen ja -nuoren käyttävät joskus itse nimityksiä, joita he eivät hyväksy missään nimessä kantaväestön oppilaiden taholta. Tämä voi aiheuttaa epäselvyyttä oppilaiden välisissä kanssakäymisissä. Maahanmuuttajaoppilaat käyttäytyvät joskus itsekkin rasistisesti muita maahanmuuttajaoppilaita kohtaan ja se näkyy niin sanotuissa ranking-listoissa, joissa eri maahanmuuttajaryhmät on sijoitettu tiettyyn järjestykseen, jolloin alimpana listassa oleva on epäsuosituin ja syrjityin. Pikas (1990) on kehittänyt koulukiusaamista käsittelevän menetelmän, jossa tilannetta ja tapahtumia käsitellään osapuolten kahdenkeskisten keskustelujen sarjana. Tavoitteena on kääntää kiusaajat kiusatun avustajiksi (Martikainen & Muuronen 1997; Jylhä 2000).

Turun nuorisoihankeskuksen ja Turun yliopiston sosiaalipolitiikan laitoksen yhteistyönä tehty tutkimus koski 14–18 -vuotiaita turkulaisia oppilaita (N=3449). Tutkimustulosten mukaan maahanmuuttaja-asenteet ovat kiristyneet verrattuna vuoden 1999 tutkimustuloksiin. Asenteet kiristyvät tyypillisesti silloin kun maahanmuuttajien määrä lisääntyy ja vieras koetaan uhkana itselle, mutta vastustusreaktion jälkeen tottumisreaktion myötä asenteet muuttuvat yleensä positiivisemmiksi. Näin ei ole kuitenkaan turkulaisten nuorten kohdalla käynyt, vaan nuorten arvot ja asenteet ovat konservatiivisia ja turvallisuudenhakuisia. Huolestuttavaa tutkimuksen mukaan oli se, että viidesosa turkulaisnuorista uskoi, että ihmisten välillä on rotuun perustuvia älykkyyseroja. Toinen huolestuttava tulos oli se, että useampi kuin joka kymmenes peruskoulun yläluokkia käyvistä oppilaista oli vuoden aikana joutunut kiusaamisen kohteeksi. Molemmat tulokset ovat huolestuttavia ja niihin on syytä tarttua muun muassa nuorten kasvuympäristöissä kuten kotona ja koulussa. (Ervasti 2006.) Koulun konfliktitilanteissa jää ehkä joskus huomaamatta rasistiset loukkaukset, jotka ovat edeltäneet tappelutilanteita, ja vasta fyysisiin tilanteisiin puututaan, koska silloin konflikti tulee näkyvämmäksi. Konfliktien kokonaisselvittely on paikallaan, jotta voidaan sopia jatkosta ja voidaan yhdessä edistää rauhaisaa yhdessäoloa.

Luokkamuotoisen erityisopetuksen ja erityiskoulun tuomat muutokset positiivisia

Kahdeksas tutkimustulos kuvaa niitä muutoksia, mitä maahanmuuttajaoppilaat kokivat luokkamuotoisessa erityisopetuksessa ja erityiskoulussa. Yleisesti ottaen muutokset olivat positiivisia koulunkäynnin ja kouluviihtymisen suhteen. Kaikille erityisopetukseen siirretyille oppilaille tehdään henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), jossa määritellään oppimisen tavoitteet, sisällöt, menetelmät ja mahdolliset

kuntouttavat toimenpiteet kunkin oppilaan edellytysten mukaan. Yleisesti maahanmuuttajaoppilaista yli puolet koki, että osaaminen lukuaineissa, hyvät numerot todistuksessa, keskittyminen ja osaaminen taitoaineissa paranivat erityiskoulussa. Vajaalla puolella koulumotivaatio ja -viihtyminen paranivat. Runsaalla kolmanneksella läksyjen teko parani. Neljännes maahanmuuttajaoppilaista oli sitä mieltä, että kulttuuriristiriidat, jälki-istunnot ja rangaistukset lisääntyivät erityiskouluissa. Pinnaamisen koki lisääntyneen noin kymmenen prosenttia oppilaista. Kolmasosa maahanmuuttajaoppilaista ei osannut sanoa, mikä lisääntyi erityiskoulussa. Yhteenvetona voi todeta, että maahanmuuttajaoppilaiden kokemat positiiviset muutokset erityiskoulussa olivat erittäin voimakkaita oppimisen ja motivaation suhteen. Sen sijaan käyttäytymiseen liittyvät tekijät, kuten pinnaaminen ja rangaistukset / jälki-istunnot pysyivät lähestulkoon samana kuin yleisopetuksessa. Kulttuuriin liittyvät sekä myönteiset että negatiiviset ilmiöt lisääntyivät jonkin verran enemmän Sappalinnan erityiskoulussa kuin muissa erityiskouluissa yleisopetukseen verrattuna. Sekä ala- että yläluokkien oppilaiden kouluviihtyvyys parani, yläluokilla alaluokkia enemmän. Lukuaineosaaminen ja keskittyminen lisääntyivät samoin sekä ala- että yläluokilla, mutta vielä enemmän yläluokilla. Alaluokkien maahanmuuttajaoppilaista vajaa puolet ei osannut vastata muutosta koskeviin kysymyksiin.

Kouluviihtyvyys luokkamuotoisessa erityisopetuksessa ja erityiskoulussa

Yhdeksäs tutkimustulos kuvasi kouluviihtyvyyttä erityiskouluissa. Tutkimuksessa maahanmuuttajaoppilaiden kokemukset kouluviihtyvyydestä ja luokkailmastosta esitettiin kuuden summamuuttujan avulla. Ensimmäinen summamuuttuja oli ”oma asema luokassa”. Sekä tytöt että pojat kokivat asemansa luokassa hyvinä, mutta maahanmuuttajatytöt kokivat asemansa paremmaksi kuin pojat. Molemmat tunsivat, että heihin luotetaan, heitä kunnioitetaan, heillä on kavereita ja he osallistuvat ryhmätöihin. Jylhän tutkimuksen (1998) mukaan samanarvoisuus-käsite merkitsi alaluokkien oppilaille kolmea näkökulmaa: sosiaalista, opetuksellista ja yhteiskunnallista samanarvoisuutta. Sosiaalisiin suhteisiin liittyivät Jylhän tutkimuksessa oppilaiden väliset suhteet, jotka sisälsivät toisen ihmisen arvostamisen erilaisuudesta huolimatta (vrt. Biklen 1985, 3–4; Gordon & Richler 1991, 27). Oppilastekijöistä kotitausta, koulusuoriutuminen, persoonallisuus ja kyvyt, sukupuoli ja siihen liitetyt roolimallit ovat yhteydessä vuorovaikutukseen luokassa (Leivo ym. 1987b; Ogden 1991; Uusikylä 1980; Younger & Warrington 1996; Younger, Warrington & Williams 1999).

Happonen (1998) mukaan sosiaalisesti kannustava oppimisympäristö tukee oppilaiden yhteistyötä ja vuorovaikutusta antaen mahdollisuuden myös vetäytymiseen ja yksintyöskentelyyn. Happonen (1998; 2000) päätteli opetustilatyypologian perusteella, että vajaassa puolessa erityisluokista ohjaavina toiminta-ajatuksina ovat toiminnallisuus, terapeuttisuus ja yksilöllisyys. Laadukas fyysinen ja sosiaalinen oppimisympäristö takaa varmimmin myös hyvät oppimistulokset ja tuloksellisen kognitiivisen oppimisympäristön. Fyysisesti toimivassa ja sosiaalisesti kannustavassa kouluympäristössä viihtyvät ja toimivat tuloksellisesti opettajat, oppilaat ja muu koulun henkilökunta. Kognitiiviseen oppimisympäristöön liittyy oppilaiden tiedollisen kehityksen tukeminen.

Toinen summamuuttuja oli ”opettaja-oppilassuhde”. Kaikki maahanmuuttajaoppilaat kokivat, että opettajat auttoivat heitä yksilöllisesti, opettajat kannustavat heitä ja ovat

tasapuolisia. Vuorovaikutus toimii maahanmuuttajaoppilaiden mielestä hyvin. Maahanmuuttajaoppilaat pitivät opettajistaan. Sukupuolten, luokka-asteiden, erityiskoulujen eikä kieliryhmien välillä ollut tilastollisesti merkitsevää eroa, vaan kaikki kokivat opettaja-oppilassuhteen yhtä myönteisesti. Arjen huolenpito kuuluu erityisesti opettajien jokapäiväiseen toimintaan. Arjen huolenpidossa korostuu vuorovaikutuksen laatu - se on oppilaan aitoa kuulemistä ja kohtaamista (Peltonen 2005, 203). Itsetunnon vahva aikuinen hyväksyy erilaisuuden ja sietää epävarmuutta. Aikuisen roolimalli on tärkeä lapsen itsetunnon kannalta, sillä empaattinen itseensä luottava elämäntapa voidaan oppia vain toiselta. Oppilaan itsetuntoa voidaan vahvistaa tai heikentää vuorovaikutuksessa.

Moniammatillinen oppilashuoltoryhmä koordinoi ja kehittää oppilashuoltotyötä koulussa. Se osallistuu koko koulu yhteisön hyvinvointia edistävään työhön, tukee arjen huolenpidon toteuttamista sekä etsii ratkaisuja yksittäisten oppilaiden auttamiseen. (Peltonen 2005, 204.) Suomalaisopettaja on auttavainen, huomaavainen ja joskus yliaktiivinenkin auttamisessa. Suomalainen koulu on demokraattinen, opettajat lojaaleja ja koko järjestelmä joustava. Se antaa tilaa sekä opettajan että oppilaan kasvulle. Maahanmuuttajaoppilaat syyttävät joskus ristiriitatilanteissa opettajia rasistisiksi. Tämä johtuu ehkä oppilaan omasta defenssistä kyseisessä tilanteessa, kyvyttömyydestä puolustaa itseään suomen kielellä, maahanmuuttajaoppilaan omasta heikosta itsetunnosta tai tuntemuksesta, ettei opettaja välitä hänestä, vaikka juuri rajoja asettamalla opettaja päinvastoin näyttää välittävänsä hänestä.

Ympäristön tarjoamat mahdollisuudet yhdessä omien edellytysten ja ratkaisujen kanssa vaikuttavat siihen, millaisia tilanteita ja elämäntapahtumia ihmisen kokemusmaailmaan tulee kuulumaan, mitä hän oppii sekä millaisia sosiaalisia suhteita hän muodostaa. Yksilön oppimisedellytykset realisoituvat siten erilaisten järjestelmien vuorovaikutuksen tuloksena läpi elämän jatkuvana dynaamisena tapahtumasarjana (biologinen järjestelmä, sosiaalinen järjestelmä, kehityshistoriallinen järjestelmä ja satunnaistekijöiden järjestelmä). (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 28.) Luokan turvallisella ja kiireettömällä ilmapiiirillä on hyvin suuri merkitys oppilaiden oppimiseen (Talib 2005, 73).

Kuorelahden (2000) väitöskirjassaan toteama opettaja-addiktiivisuus on tuttua myös maahanmuuttajaopetuksen puolella; oppimisen ja kotoutumisprosessin vaikeuksista kärsivä oppilas tukeutuu opettajaansa ja on riippuvainen hänen huomiostaan. Kuorelahden tutkimuksessa todettiin, että kun vuorovaikutus opettajan kanssa oli runsasta, niin opiskeluun sitoutuminen oli varsin korkealla tasolla. (Kuorelahti, 2000.) Haapasalon, Byringin ja Metsäsen (1991,168) mukaan opiskelu erityisluokalla vähensi koulunkäyntiin liittyviä suorituspaineita ja paransi oppilaan psyykkistä hyvinvointia.

Opettajan tehtävänä on käyttää sellaisia opetusmetodeja ja työtapoja, joilla voidaan toiminnallisesti tukea erilaisten oppilaiden sosiaalista vuorovaikutusta. Oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisy ja niiden vaikutusten minimointi ja oppimisen toiminnallisuus ovat hyvän erityisopetuksen tunnusmerkkejä. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001,199.) On esitetty kritiikkiä siitä, että erityisluokassa kanssakäyminen perustuu suurimmaksi osaksi aikuisen ja lapsen väliseen suhteeseen eikä niinkään oppilaiden keskinäiseen suhteeseen (Jylhä 1998, 148).

Kuorelahden (2000, 31) mukaan sopeutumattomana pidetyn oppilaan ongelmat liittyivät oppimismotivaation alhaisuuteen ja sitä kautta heikkoihin oppimistuloksiin. Oppilaan kannalta keskeisimmät ongelma-alueet olivat suhde opettajiin ja ikätovereihin sekä koulun ulkopuolisista tekijöistä suhde kotiin ja yhteiskuntaan. Suhde opettajiin oli sopeutumattomien oman käsityksen mukaan koulunkäynnin kannalta ratkaisevin (Pomeroy 1999, 466).

Matinheikki-Kokon (1999, 40) mukaan toisesta kulttuurista tulevien oppilaiden ja opiskelijoiden opettaminen vaatii opettajilta erityistä tiedollista, asenteellista ja taidollista kompetenssia. Tämän kompetenssin ja kulttuurisensitiivisyyden ydin on opettajan kyky tuntea omat kulttuuriset arvonsa ja lähtökohtansa. Toiseksi opettajan tulisi pystyä arvioimaan opetusta toisesta kulttuurista tulevien näkökulmasta. Kolmanneksi opettajan olisi osattava valita opetus- ja ohjausmenetelmänsä siten, että hän ottaa huomioon oppilaan kulttuurisen ja yhteiskunnallisen viitekehyksen. Opettaja voi muuttaa oppilaan suunnan ja luoda uskoa tulevaisuuteen (Talib 2005, 72).

Kolmas summamuuttuja oli ”koulumenestys ja mahdollisuudet”. Maahanmuuttajaoppilaat kokivat menestyvänsä hyvin erityiskoulussa. He kokivat koulumenestymisensä ja mahdollisuutensa parantuneen erityiskoulussa. Samppalinnan erityiskoulun oppilaat uskoivat koulumenestymiseensä ja mahdollisuuksiinsa enemmän kuin muiden erityiskoulujen oppilaat. Eri ryhmien (sukupuolten, luokka-asteiden, kieliryhmien) välillä ei ollut eroja.

Neljäs summamuuttuja oli ”suhde erityiskouluun”. Maahanmuuttajaoppilaiden suhde erityiskouluun oli myönteinen, joskin ala- ja yläluokkien maahanmuuttajaoppilaiden välillä oli eroa. Molempien luokka-asteiden maahanmuuttajaoppilaat suhtautuivat myönteisesti erityiskouluun. Alaluokkien oppilaat suhtautuivat myönteisemmin erityiskouluun kuin yläluokkien oppilaat. Muiden ryhmien välillä sen sijaan ei ollut eroja.

Viides summamuuttuja oli ”negatiiviset tunteet”. Maahanmuuttajaoppilaat eivät osanneet sanoa, oliko heillä negatiivisia tunteita erityiskoulua kohtaan. Ala- ja yläluokkien oppilaat erosivat siten, että alaluokan oppilailla oli vähemmän negatiivisia tunteita ja ’en osaa sanoa’-vastauksia kuin yläluokan oppilailla. Osittain negatiivisten tunteiden ilmaisemisen vaikeus johtuu ehkä siitä, että maahanmuuttajaoppilaat ovat yleensä koulumyönteisiä ja he kokevat, että Suomessa on hyvä käydä koulua. Muiden ryhmien (sukupuolten, koulujen ja kieliryhmien välillä ei ollut eroja).

Kuudes summamuuttuja oli ”erityiskoulu leimaa”. Maahanmuuttajaoppilaiden mielestä erityiskoulu ei leimaa, eivätkä jatko-opiskelumahdollisuudet huonone erityiskoulussa. Vanhemmat ja sukulaiset eivät myöskään paheksu erityiskoulussa opiskelua maahanmuuttajaoppilaiden mielestä. Eri luokka-asteiden välillä ilmeni eroja leimaamisen suhteen. Yläluokkien maahanmuuttajaoppilaat olivat epävarmempia sen suhteen, leimaako erityiskoulu kuin alaluokkien oppilaat. Samppalinnan erityiskoulun oppilaat olivat myös hiukan epävarmempia leimaamisen suhteen kuin muiden koulujen oppilaat.

Sekä maahanmuuttajatytöt että -pojat olivat sitä mieltä, että Suomessa on hyvä käydä koulua. Tytöistä 94,6 % piti koulutusta Suomessa hyvänä, kun vastaavasti pojista 75 %

piti koulunkäyntiä Suomessa hyvänä. Se, että maahanmuuttajaoppilaat arvostivat koulutusta ja viihtyivät erityiskouluissa, tukee aikaisempia tutkimuksia, mm. Pihlavan, Walleniuksen ja Olkinuoran (2001) tekemää tutkimusta, jossa mitattiin maahanmuuttajaoppilaiden kokemuksia turkulaisista yleisopetuksen kouluista.

Maahanmuuttajaoppilaiden ikäero vaikutti tulevaisuuden suunnitelmia koskevaan kysymykseen. Alaluokkien oppilaat jättivät lähestulkoon vastaamatta kysymykseen, joka koski heidän tulevaisuuden suunnitelmiaan. Kaikki yläluokkien maahanmuuttajaoppilaat (N=30) vastasivat tulevaisuutta koskevaan kysymykseen ja heidän vastauksensa jakautuivat oppilasmäärällisesti siten, että 27 maahanmuuttajaoppilasta halusi jatkaa opintojaan ammatillisella puolella, kolme halusi lukioon ja yksi oppilas halusi suoraan töihin.

Yhteenveto maahanmuuttajaoppilaiden vapaamuotoisista ajatuksista, jotka liittyivät koulunkäyntiin ja kouluviihtymiseen Samppalinnan koulussa

Maahanmuuttajaoppilaiden kyselylomakkeen yhteydessä Samppalinnan erityiskoulun 5.–9. -luokkalaiset (N= 24) maahanmuuttajaoppilaat kertoivat omia ajatuksiaan koulunkäyntiin ja kouluviihtyvyyteen liittyvistä kysymyksistä ja väittämistä. Maahanmuuttajaoppilaiden ajatusten ilmaiseamiseen vaikutti osaltaan se, että kyseisille oppilaille oli helpompaa ilmaista itseään verbaalisesti kuin kirjallisesti ja toisaalta se, että tilanne oli kahdenkeskinen ja turvallinen. Monen maahanmuuttajaoppilaan suomenkielinen puhe voi olla jo melko sujuvaa (sosiaalinen kielitaito), jolloin suomen kielen vaikeudet tulevat esiin enemmänkin kognitiivisessa (tiedollisessa kielessä) kielitaidossa. Osa oppilaista kertoi, etteivät he osaa omaa äidinkieltäkään mielestään hyvin; he osaavat puhua kieltä, mutta kirjoittaminen on vaikeaa. Oppilaat kertoivat, että heidän perheensä pitävät säännöllisesti yhteyttä lähtömaahan jääneisiin tai eri puolella Eurooppaa oleviin sukulaisiin mm. kännykällä. Osa oppilaista kertoi, että he olivat ehtineet käydä koulua entisessä kotimaassaan, kunnes koulunkäynti oli keskeytynyt sodan ja / tai muiden konfliktien takia. Kun he tulivat Suomeen, koulunkäynti alkoi usein alusta.

Maahanmuuttajaoppilaat olivat hyvin avoimia ja he kertoivat omista koulunkäyntiin liittyvistä vaikeuksistaan. He kuvasivat myös itselleen negatiivisia asioita esim. tunneilla häiritsemisestä, opiskeluvaikeuksista, läksyjen tekemättömyydestä ja kiusaamisesta. Joillakin oppilailla oli kokemuksia luokan kertaamisesta ja aika monilla suomen kielen osaamattomuus vaikeutti eniten koulunkäyntiä yleisopetuksessa. Lähes kaikkien oppilaiden mielestä suomen kielen oppiminen on tärkeä ja tavoiteltava koulutuksen ja kotoutumisen kannalta.

Useimmat maahanmuuttajaoppilaat olivat kokeneet, että yleisopetuksessa oli vaikeata seurata opetusta, heillä oli liikaa läksyjä eivätkä he saaneet apua niiden tekemisessä, koska muut perheenjäsenet eivät osanneet auttaa suomenkielisisissä tehtävissä. Oma äidinkieltä moni kertoi puhuvansa kotona. Omien kavereiden kanssa he kertoivat puhuvansa joko omaa kieltä tai vaihdellen suomea ja omaa äidinkieltä; kieltä vaihdettiin tilanteiden mukaan. Edellisessä koulussa toiset saivat opetusta omalla äidinkielellään ja se koettiin hyväksi. Kaikki oppilaat eivät mielestään tarvinneet enää suomi toisena kieltä, S2-opetusta, mutta olivat aikaisemmin osallistuneet opetukseen aktiivisesti. He eivät osanneet sanoa, huomioitiinko jokaisella oppitunnilla suomi toisena kielenä -oppimäärä. Osa

maahanmuuttajaoppilaista osallistui varsinaisten oppituntien lisäksi erilliseen suomi toisena kielenä -opetukseen. Erityisopetussiirron joku maahanmuuttajaoppilas koki rangais-
tuksena siitä, että oli osallistunut tappeluun vanhassa koulussa. Osa oppilaista koki, että
hänellä itsellään oli ollut koko kouluajan opiskeluun liittyviä vaikeuksia. Jotkut maahan-
muuttajaoppilaat kertoivat, että heitä ei ollut ymmärretty aikaisemmassa koulussa.

Moni maahanmuuttajaoppilas kertoi, että vanhassa koulussa oma opettaja oli puhunut
erityisopetussiirrosta ja osalle taas koko siirto tuli yllätyksensä. Muutama maahanmuutta-
jaoppilas koki, että omasta mielestään hän olisi hyvin voinut jatkaa koulunkäyntiä van-
hassa koulussa. Erityiskoulu oli tuttu paikka joillekin ennestään kaverien tai sukulaisten
kautta. Psykologisia testejä ja tutkimustilannetta erityisopetussiirron yhteydessä maahan-
muuttajaoppilaat eivät hahmottaneet. Joku sanoi kuulleen ”hullujen” koulusta, mutta
kyseinen maahanmuuttajaoppilas itse kuitenkin viihtyi erityiskoulussa eikä kokenut sitä
mitenkään ”hulluna”. Erityiskoulun opettajat saivat myönteistä palautetta, koska opettajat
eivät suutu, he ovat tasapuolisia ja auttavat maahanmuuttajaoppilaita. Oma opettaja oli
monen mielestä kaikkein tärkein ja paras, koska hänellä oli aikaa auttaa opiskeluun liitty-
vissä asioissa. Pienet luokat koettiin yleisesti hyvänä ja joidenkin oppilaiden mielestä
läksyjen pienempi määrä yleisopetukseen verrattuna koettiin hyväksi. Osa oppilaista koki,
että opiskelu on ihan samanlaista kuin entisessä koulussa ja samoja asioita opiskellaan.
Monen mielestä erityiskoulu oli muuten hyvä paitsi, että koulussa oli liikaa tappeluita.

Lähes kaikki maahanmuuttajaoppilaat pitivät koulutusta tärkeänä oman tulevaisuutensa
kannalta ja he suunnittelivatkin jo jatko-opiskelua ammatilliselle puolelle. Töihin menoa
ja rahan saamista pidettiin tärkeänä. Jotkut maahanmuuttajaoppilaista halusivat seurata
ammatin valinnassaan isäänsä tai veljeään. Koulun jälkeisestä ajasta osalla oli selkeät
suunnitelmat, osa ei pohtinut niitä vielä ollenkaan, osalla oli mielessä muuttaminen takai-
sin omaan maahan, jos olosuhteet sallivat. Suurin osa maahanmuuttajaoppilaista aikoi
jäää Suomeen.

10. PÄÄTELMIÄ

Vähemmistölasten ylliedustus erityisopetuksessa

Maahanmuuttopolitiikan ja koulutuspolitiikan kannalta on tärkeä tiedostaa, mihin suuntaan pyritään. Tavoitellaanko harmonista rinnakkaiseloa, rinnalla oloa vai vuorovaikutuksellista ja tasavertaista yhdessäoloa kantaväestön ja vähemmistöjen välillä? Samalla tulee miettiä erityisopetuksen järjestämismallia; ylläpidetäänkö kaksisuuntaista toimintamallia, jossa osa tukea tarvitsevista oppilaista opiskelee yleisopetuksen kouluissa, osa erityiskouluissa, vai mallia, jossa erityistä tukea tarvitsevat oppilaat opiskelevat yleisopetuksen yhteydessä olevassa luokkamuotoisessa erityisopetuksessa tai pienryhmässä vai kehitetäänkö systemaattisesti mallia, jossa kaikki oppilaat erilaisuuden asteesta huolimatta voivat opiskella samassa ympäristössä yleisopetuksen kouluissa tavallisissa opetusryhmissä tai pienryhmissä.

Suomalainen koulutuspolitiikka ja maahanmuuttopolitiikka tarjoavat periaatteessa yhtäläiset koulutusmahdollisuudet kaikille, mutta käytännön tasolla lähtökohta on vielä hyvin valtakulttuurinen ja toimenpiteet ovat liiaksi kuntien päätösvallassa kiinni. Lyhytnäköisestä koulutuspolitiikasta voi olla seurauksena se, että sekä valtaväestön heikompiosaiset että maahanmuuttajataustaiset heikompiosaiset oppilaat jäävät vaille perusopetuksen jälkeistä koulutuspaikkaa, työtä ja siten perustoimeentuloa. Lepolan (2000) mukaan tasavertaisuus ja todellinen monikulttuurisuus ei voi toteutua, ellei kaikkia Suomen asukkaita pidetä poliittisesti ja yhteiskunnallisesti täysivaltaisina. Täysivaltaisuus ei voi toteutua, ellei päästä irti ajattelutavasta, joka luokittelee muut kuin etniset suomalaiset tai Suomen kansalaiset ulkomaalaisiksi.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää erityistä tukea tarvitsevien maahanmuuttajaoppilaiden käsityksiä omista vaikeuksistaan yleisopetuksessa, heidän käsityksiään erityisopetussiirrosta ja heidän kokemuksiaan koulunkäynnistä ja -viihtyvyydestä neljässä turkulaisessa erityiskoulussa. Samalla kun maahanmuuttajaoppilaat ovat tulleet uutena ryhmänä kouluihimme, pohditaan Suomessa erityiskoulujen hajauttamista ja erilaisen oppilaan mahdollisuutta opiskella kaikille yhteisessä koulussa. Erityisopetukseen sijoitetujen oppilaiden määrä on kaksinkertaistunut viimeisen kymmenen vuoden aikana ja sitä kasvua ei voi jatkaa. Erityisopetuksen kasvuun on haettu syitä muuan muassa liian vaativista opetussuunnitelman tavoitteista, perusopetuksen tuntijaon liian suppeasta valinnan mahdollisuudesta, oppilaan siirtämisestä erityisopetukseen, mikäli yhdenkin oppiaineen oppimäärä on yksilöllistetty, eriyttämisen ja tukiopetuksen puutteesta. Jokainen ihminen tarvitsee erityiskohtelua, välittämistä ja kannustusta opiskelun eri vaiheissa. Toisaalta jokaisen tulisi voida opiskella omien kykyjensä mukaan.

Harry & Klingner (2006) olivat tutkimuksissaan havainneet vähemmistölasten suuren edustuksen erityisopetuksessa kaikkialla maailmassa. Monien maahanmuuttajalasten ja -nuorten kasvatus- ja koulutustausta olivat olleet puutteelliset. Heidän piti ikään kuin aloittaa koulunsa alusta uudessa maassa. Monet oppilaat olisivat menestyneet paremmin, jos

heillä olisi ollut paremmat koulutusmahdollisuudet ja tukevampi ympäristö. Keskeisin kysymys olikin, mitä osaa kulttuuriset ja etniset erot, sosioekonominen asema ja maahanmuuttajastatus esittivät oppilaiden koulukokemuksissa. Harrin (2006) mukaan meillä on taipumus nähdä asiat liian kapea-alaisesti. Kun saa kokemuksia toisenlaisista kulttuureista, huomaa, että samaankin asiaan voi olla eri näkökulma tai ratkaisu. Kun sen oivaltaa, niin se auttaa ymmärtämään vähemmistöjen asemaa myös koulujärjestelmissä ympäri maailmaa. Siirto erityiskouluun voi johtua eri syistä, mutta erityisesti oppimisvaikeuksien diagnosointi on maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla vaikeaa. Osa oppimisvaikeuksista voi johtua riittämättömästä koulutaustasta tai lähimenneisyyden traumaattisista kokemuksista, mutta on myös vaarana, että oppilaan puutteellinen kielitaito on syynä kouluvaikeuksiin tai heikko kielitaito sekoitetaan kielen oppimisen ongelmiin, jolloin oppilas siirretään erityiskouluun väärän diagnoosin (dysfasian) perusteella. (Perttula 2001, 12.)

Turussa siirretään valtakunnallisen mittapuun mukaan keskimääräistä enemmän maahanmuuttajia luokkamuotoiseen erityisopetukseen ja erityiskouluihin. Siksi on syytä hyvin kriittisesti pohtia kunnan valmiuksia kohdata maahanmuuttajaoppilaiden koulutukselliset erityistarpeet ja haasteet nimenomaan yleisopetuksen puolella, sillä lähtökohtana tulisi olla oppilaan tukeminen yleisopetuksen yhteydessä. Tavoitteena tulisi olla maahanmuuttajaoppilaan opiskelu kodin lähellä olevassa koulussa tai lähialueen koulussa. Joustava pienluokka voisi joissakin tapauksissa parhaiten tukea maahanmuuttajaoppilaan koulutuspolkua ja kokonaisukehitystä. Koska luokka sijaitsisi yleisopetuksen yhteydessä, oppilas voisi opiskella osan aikaa isommassa ryhmässä ja näin hän kokisi selviytyvänsä muiden mukana opintojen eri vaiheista saaden kuitenkin tarvitsemaansa yksilöllistä tukea. Jatkuva vuorovaikutus opetusryhmien välillä ja opettajien välinen yhteistyö edesauttaisivat opiskelua vaihtelevissa oppimisympäristöissä ja kokoonpanoissa. Maahanmuuttajaoppilaan tulee saada edetä kykyjensä mukaan ja eritoten koulutuksen siirtymävaiheissa oppimista ja koulunkäyntiä tulee kaikin puolin tukea. Erityisen tärkeätä ovat positiiviset vuorovaikutussuhteet opettajan ja maahanmuuttajaoppilaiden sekä maahanmuuttajaoppilaiden ja muiden oppilaiden välillä. Yhteistyö maahanmuuttajaperheiden ja etnisten opettajien kanssa on tärkeätä maahanmuuttajaoppilaiden kokonaisukehityksen kannalta. Oppilaan tulee saada olla oma itsensä omine heikkouksineen ja vahvuuksineen. Välittämisen pedagogiikassa korostuu oppilaan yksilöllinen kohtaaminen ja oppilaan oma osallisuus häntä koskevissa asioissa. (Hayden 2007, 21).

Perusopetuksen jälkeen Turussa noin lähes 10 % maahanmuuttajaoppilaista on uhkana jäädä vaille jatko-opiskelupaikkaa tai työpaikkaa. Jotta nämä maahanmuuttajanuoret eivät syrjäydy, tarvitaan heille erityistä tukea koulutuksen loppuvaiheessa, siirtymävaiheen suunnitelmia ja/ tai yksilöllisiä koulutus- ja kotoutumissuunnitelmia, mm. kymppiluokkaa, tehostettua suomen kielen tukea yhdistettynä omaan äidinkielen opiskeluun, työn ja opiskelun yhteensovittamista (ns. pajakoulua). Kotouttamislakiin on ehdotettu muutosta, jossa nuorille, alaikäisille maahanmuuttajille laadittaisiin omat kotoutumissuunnitelmat kuitenkin niin, että ne ovat yhteydessä muiden perheenjäsenten kotouttamissuunnitelmiin.

Turussakin on ollut hyvin voimakkaana erityisopetuksen kaksoisjärjestelmä. Yleisopetus ja erityisopetus ovat toimineet erillään, joskin yhteistyö oppilas- ym. asioissa on toiminut hyvin. Kynnys siirtää oppilaat luokkamuotoiseen erityisopetukseen on ollut matala. Tämä

sama ilmiö on jonkin verran havaittavissa myös maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla. Deno ja Dunn (1968, 1970) kyseenalaistivat jo 60–70-luvuilla erityisopetuksen ja kysyivät, onko erillinen erityisopetusjärjestelmä ylipäättään tarpeellinen. He esittivät, ettei yksilöllinen lähestymistapa ole riittävä, vaan tarvitaan kokonaisvaltaisempaa lähestymistä. Lisäksi he kyseenalaistivat erityisluokkien oppimistulokset ja neljänneksi he totesivat erityisluokkien leimaavan oppilaansa. Erityisopetus perustuu oppilaan hankaliksi tai erilaisiksi koettujen ominaisuuksien diagnosoimiseen ja patologisoimiseen, jossa asiantuntija määrittää yksilön suhteessa kuviteltuun normaaliin. Saloviidan (2006) mukaan ei ole löydetty todisteita siitä, että erillinen erityisopetus saisi aikaan merkittävästi parempia tuloksia kuin mikään muukaan opetus. Toisaalta, jos ajatellaan oppilaan kokonaisvaltaista kehitystä, kouluviihtyvyyttä ja elämänhallintakeinoja, oppimistulokset ovat vain yksi osa laajempaa kokonaisuutta.

Turussa on kouluja, joissa maahanmuuttajaoppilaita ei ole ollenkaan tai heitä on hyvin vähän ja toisaalta on lähiöitä, joiden maahanmuuttajaväestön osuus alueella on huomattava. Kouluissa ja päiväkodeissa, joissa on paljon maahanmuuttajataustaisia oppilaita, ei ole riittävästi resursseja ryhmäkokojen pienentämiseen, omankielisten opettajien vakinaistamiseen, opettajien ja muun henkilökunnan täydennyskoulutukseen, suomi toisena kieleinä opetuksen ja arvioinnin yhtenäistämiseen ja kaksikielisen opetuksen tehostamiseen. Suomen kielen oppimisen ja kotoutumisen kannalta luokat, joissa valtaosa oppilaista puhuu heikkoa suomen kieltä, eivät tue maahanmuuttajaoppilaita eivätkä muitakaan. Tämän tutkimuksen pohjalta herää väistämättä kysymys siitä, olisiko joidenkin erityiskouluissa opiskelevien maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla erityisopetussiiro voitu välttää, mikäli resurssit olisi kohdennettu yleisopetukseen ja siellä valmiudet kohdata oppilaan erityistarpeet olisivat olleet riittävät.

Maahanmuuttajaoppilaita tulee erityiskouluihin eri puolilta Turun kaupunkia, mutta valtaosa kyseisistä oppilaista tulee maahanmuuttajavetoisista lähiöistä, joissa asuu paljon päiväkotijä ja kouluikäisiä maahanmuuttajia. Kyseisillä alueilla tarvittaisiin enemmän yleisopetuksen yhteyteen eri-ikäisille oppilaille tuettuja pienryhmiä. Kuntien asuntotilanteen vuoksi maahanmuuttajat sijoitetaan usein sinne, missä on tilaa ja vuokra-asuntoja tarjolla. Vaarana on maahanmuuttajien keskittyminen samoille alueille, jolloin asukasrakenne muodostuu sosiaalisesti yksipuoliseksi. Asukkaiden valinnassa olisikin oettava huomioon monipuolisen asukasrakenteen tavoite. Toisaalta riittävän suurilla maahanmuuttajayhteisöillä on myös positiivinen puoli, esimerkiksi yhteisön tuen merkitys kotoutumiselle ja palveluiden järjestämisen käytännöllisyys. Maahanmuuttajien kokemukset suomalaisista vaikuttavat kotoutumiseen. Ystävystyminen suomalaisten kanssa edistää kotoutumista ja Suomessa viihtymistä ja negatiiviset kokemukset ovat kotoutumiselle erittäin kielteisiä. (Valtonen 1999.)

Tämä tutkimus vahvisti sen, että Turussa maahanmuuttajaoppilaita on erityisen paljon siirretty Sampoalinnan erityiskouluun, jossa noudatetaan yksilöllistettyä opetussuunnitelmaa. Keväällä 2004 maahanmuuttajaoppilaita oli Sampoalinnan koulussa 64 (23,3 %) ja lukuvuonna 2006–2007 heitä oli 69 (28,2 %), joten määrä on jopa jonkin verran kasvanut. Tämä tutkimus ei tuonut selkeätä syytä, miksi näin on. Muissakin erityiskouluissa Mikaelin koulua lukuun ottamatta maahanmuuttajaoppilaiden prosentiaalinen osuus oli

korkeampi kuin erityisopetukseen siirrettyjen kantaväestön oppilaiden osuus aineiston keruuaikana 2004 vastaavissa muissa kunnissa. Kun yleisopetuksen ryhmäkoot ovat isoja ja luokan oppilaista puolet tai ylikin on maahanmuuttajataustaisia, yksittäisen opettajan on hyvin vaikea tukea kaikkia oppilaita yksilöllisesti. Olisi tärkeää, jos maahanmuuttajaoppilaat olisivat jakaantuneet tasaisemmin Turun kaupungin kouluihin. Turun kaupungin kouluverkko-uudistuksen mukaiset suunnitelmat lisätä suuria kouluyksiköitä ja suurentaa ryhmäkokoja eivät tue erityistä tukea tarvitsevan oppilaan mahdollisuutta selviytyä yleisopetuksen koulutusväylästä.

Turun erityisopetuksen kehittämistyöryhmä on esittänyt 22.12.2006 päivätyssä kehittämissuunnitelmassaan erityisopetuksen osittaista siirtämistä lähelle oppilaan kotia. Kehittämissuunnitelman lähtökohtana on tukea yleisopetuksen kouluja niin, että niillä olisi paremmat resurssit ja menetelmälliset valmiudet huolehtia tukea tarvitsevista oppilaista. Tavoitteena on lisätä Turussa alueellisia pienluokkia, joihin otetaan korkeintaan 10 oppilasta. Oppilas saa tällöin erityisopetusta lähikoulussaan tai ainakin lähialueen koulussa. Painopisteen siirtyminen erityisopetuksesta yleisopetukseen edesauttaa tällöin opetusjärjestelyjen joustamista oppilaan mukaan eikä päinvastoin. Työryhmä esittää, että erityiskouluja kutsutaan jatkossa keskitetyn palvelun kouluiksi ja ne on suunnattu oppilaille, jotka tarvitsevat vaativaa erityistukea, muun muassa terapiaa tai kuntoutusta, sekä oppilaille, jotka ovat hyvin levottomia tai ovat vaikeasti liikuntavammaisia. Turun kouluihin tarvitaan lisää alueellisia koulupsykologeja ja -kuraattoreita. Tavoitteena on luopua erityisopetusluokituksesta 2008–2009 alusta lukien. Tällöin hahmotushäiriöluokista luovutaan ja ne muutetaan astettaisen alueen pienluokiksi. (Turun kaupungin erityisopetuksen kehittämistyöryhmä 2006.)

Maahanmuuttajaoppilaiden erityistarpeet

Välittävässä pedagogiikassa korostuu Hayden (2007) mukaan oppilaan yksilöllinen kohtaaminen. Koulun haaste on ymmärtää erilaisuutta, mutta nykyään yhteiskunnalliset ilmiöt, nuorten kulttuuri, koulun perinteinen toiminta ja oppilaiden yksilölliset tarpeet ovat liian kaukana toisistaan. Tämän tutkimuksen maahanmuuttajaoppilaat edustivat oppilaita, joilla oli maahanmuuttajuuden lisäksi laajempaa erityistuen tarvetta. Siksi nämä oppilaat tuovat erityisiä haasteita myös kouluyhteisöille, opetukselle ja kuntoutukselle. Maahanmuuttajataustaiset oppilaat edustivat hyvin heterogeenistä ryhmää. Siksi kaikenlainen yleistäminen ei anna oikeutta yksittäisille maahanmuuttajaperheille ja sen jäsenille.

Maahanmuuttajaperheiden tilanteet ovat hyvin erilaisia ja siksi perheen kokonaistilanne vaikuttaa maahanmuuttajalapsen ja -nuoren hyvinvointiin. Maahanmuuttaja-aikuisväestön työttömyysprosentti on kolme kertaa suurempi kuin vastaavasti kantaväestön työttömyysprosentti. Vanhempien kotoutumisen onnistuminen tai epäonnistuminen heijastuu lapseen ja nuoreen. Heillä jää ehkä näkemättä työssä käyvän aikuisen malli ja toisaalta vanhempien huoli toimeentulosta tai heidän tunteensa ulkopuolelle jäämisestä voivat aiheuttaa stressitekijöitä myös lapsissa ja nuorissa. Kenties kielitaidottomat vanhemmat eivät pääse osalliseksi lapsensa tavoittelemasta kaksikielisyydestä. Vanhempien on vaikea hyväksyä vaikutteita, joita lapset saavat koulusta ja suomalaisilta ystäviltään. Lapset ja nuoret elävät kahden kulttuurin välissä ja sukupolven välinen kuilu korostuu.

Uusissa opetussuunnitelman perusteissa koulut velvoitetaan entistä tiiviimpään yhteistyöhön kotien kanssa. Velvoitus koskee myös maahanmuuttajaoppilaiden koteja, sillä maahanmuuttajaoppilaidenkin koulumenestykseen vaikuttavat monet perheeseen liittyvät tekijät. Hyvät perhesuhteet ehkäisevät maahanmuuttoon liittyviä sopeutumiso ongelmia, joten koulun on tärkeä huolehtia siitä, että oppilaiden vanhemmat ovat perillä suomalaisen koulun toiminnasta, sen tarjoamista tukitoimista ja oman lapsen kouluasioista. Siksi onkin tärkeää, että myös maahanmuuttajaoppilaiden vanhemmilla on mahdollisuus esittää mielipiteensä suomalaisesta koulusta ja lapsen integroitumisesta kouluun. Molemmipuolisten väärinkäsitysten estämiseksi tulkin tai koulun omakielisen henkilökunnan käyttö kodin ja koulun välisessä yhteistyössä voi olla välttämätöntä. (Ikonen 2005, 20; Perttula 2001, 15.)

Erilaisten tukimuotojen rajaaminen pelkästään maahanmuuton alkuvaiheeseen ei kaikille maahanmuuttajille riitä, vaan tarvitaan pitkäaikaisempia suunnitelmia ja tukipalveluja kotoutumis-, koulutuspolun sekä myöhemmin työllistymisen onnistumiselle. Maahanmuuttajaoppilaiden erilainen etninen tausta koetaan usein oppimisvaikeuksia ja kouluongelmia tuottavaksi; ongelmat liitetään oppilaaseen, ei kouluun tai opetus- ja arviointimenetelmiin (Vidgren 2003, 45). Perusopetuksesta eteenpäin siirtyminen on selkeästi keskeisin pulma-kohta koulujärjestelmässämme niille nuorille, joilla on erityisiä sopeutumisen tai oppimisen vaikeuksia. Hyvin tuettu peruskoulu ja oppilaskohtaiset suunnitelmat (muun muassa siirtymäsuunnitelmat) edesauttavat myös erityistä tukea tarvitsevan nuoren siirtymistä menestyksellisesti jatko-opintoihin ja työelämään. (Jahnukainen 2001, 308 -309.)

Maahanmuuttajaoppilaat tuovat monenlaista lisähaastetta sekä yleisopetukseen että erityisopetukseen. Useissa kansainvälisissä tutkimuksissa on tuotu esiin opettajien keskeinen rooli vähemmistöryhmien lasten heikon koulumenestyksen taustalla. Ongelmana nähtiin muun muassa opettajien alhaiset odotukset ja stereotyyppiset asenteet. Muita selittäviä tekijöitä on löydetty arviointimenetelmien ja kokeiden vääristymistä. (Verna 1997, 55–64.) Maahanmuuttajaoppilas, jolla on kielellisten vaikeuksien lisäksi erityisopetuksen tarvetta, esimerkiksi laaja-alaista oppimisvaikeutta tai psyykkisistä tai fysiologisista syistä johtuvaa tuen tarvetta, tarvitsee erityisesti psykologisesti ja pedagogisesti turvallista ilmapiiriä. Hänen tulisi saada kokea olevansa hyväksytty, arvostettu ja tasavertainen ollessaan vuorovaikutuksessa opettajan ja toisten oppilaiden kanssa. Koulun tulisi omalta osin voida edesauttaa maahanmuuttajaoppilaan hyvinvointia ja samalla vahvistaa hänen itsetuntoaan, edesauttaa oppilaan selviytymistä ja vahvistaa niitä elämänhallintakeinoja, joita tarvitaan kotoutumisessa ja monikulttuurisen identiteetin rakentamisessa. Lähestymistapojen ja menetelmien kehittäminen ei kuitenkaan yksistään riitä, vaan tarvitaan koulu yhteisöissä erilaisuuden arvostamista osana koulun filosofiaa ja sen arvopohjaa. Konfliktitilanteissa pakolaisperheiltä vaaditaan vahvaa sisäistä eheyttä, jotta perhe kykenisi uudessa kulttuuriympäristössään pitämään kiinni omista kulttuuriarvoistaan, toimimaan taloudellisesti ja kulttuurisesti turvallisena yhteisönä ja samaan aikaan tukemaan jäsentensä usein hyvin eri tahtiin kulkevaa sopeutumisprosessia. (Liebkind 1994, 91.) Vaikeuksiensa yli selvinnyt ja surutyönsä tehnyt maahanmuuttajaoppilas on suomalaisen koulun voimavara, mahdollisuus ja rikkaus (Korpela 1995). Hyvä vuorovaikutussuhde yksilön, lähiyhteisön ja yhteiskunnan välillä lisää maahanmuuttajan elämänhallintataitoja.

Lahdenperän (2007) mukaan Ruotsin kouluissa monikielisten lasten koulusaavutuksia arvioidaan yhden ainoan, ruotsalaisen valtakulttuurin mukaan. Uskallan väittää, että tilanne Suomessa on vielä osittain samankaltainen. Oppilaiden osaamista mitataan edelleen pitkälti valtakulttuurin näkökulmasta. Kaikkien oppilaiden kohdalla noudatetaan yleistä opetussuunnitelmaa samankaltaisesti, jolloin eriyttäminen ja suomi toisena kielenä oppimäärän tiedostaminen ja noudattaminen jää vielä joko kokonaan huomiotta tai se on liian yksittäisen opettajan varassa. Yleisopetuksen kouluissa tulkitaan tasa-arvoa vielä liian usein niin, että kaikkien oppilaiden oppisisällöt ja -määrät tulee olla samat ja eriyttäminen on ikään kuin muilta oppilailta pois. Positiivinen erityiskohtelu, jota maahanmuuttajaoppilas tarvitsee varsinkin maahantulon alkuvaiheessa ja mahdollisesti koulutuksen jatkovaiheissa, koetaan helposti yksittäisen oppilaan suosimisena. Yhteneviä piirteitä näkisin myös Ruotsin tilanteen kanssa siinä, että liian vähän Suomessakin lasten kaksikielisyttä hyödynnetään opintojen eri vaiheissa, jolloin omalla äidinkielellä saatu omankielinen tuki voisi ratkaisevasti auttaa esimerkiksi oppilasta, jolla on oppimisvaikeuksia. Omalle äidinkielelle ei anneta sille kuuluvaa itseisarvoa, vaan se edustaa vain välinearvoa suomen kielen oppimiseen.

Kaksikielisyys-yhteistyö opettajien välillä

Maahanmuuttajaoppilaat toivat esiin tässä tutkimuksessa suurimpana vaikeutena suomen kielen osaamattomuuden. On erittäin todennäköistä, että oppilaalla on suuria vaikeuksia koulussa, ellei hän ymmärrä, mitä koulussa opetetaan. Siitä voi olla seurauksena tarkkaavaisuusongelmat, mikäli oppilasta ei riittävästi tueta. Siksi olisikin hyvin tärkeä kouluissa panostaa suomi toisena kielenä- aseman ja arvioinnin kehittämiseen sekä oman äidinkielen ja omankielisen tukiopetuksen saamiseen osaksi oppilaan koulupäivää. Yksi tärkeä tavoite olisi suomi toisena kielenä -opiskelun ja -arvioinnin kehittäminen ja yhtenäistäminen niin, että koulujen väliset erot opetuksen toteuttamisessa tasoittuisivat. Suomi toisena kielenä -opetuksen asema perusopetuksessa tulisi määritellä uudelleen ja tukea sen opiskelua vaikuttamalla sekä ryhmäkokojen määrittelyyn että asenteisiin. Tutkimusten mukaan suomenkielinen opetus tehostuu, jos käyttöön otetaan laajasti tasoryhmät ja tasokoheet. Kielen opetus on myös sitä tuloksekkaampaa mitä aikaisemmassa vaiheessa se aloitetaan.

Oman äidinkielen tavoitteellinen kehittäminen tulisi mahdollistaa ja sen asemaa opetussuunnitelmissa vankentaa. Lapsille ja nuorille tulisi antaa tukiopetusta sekä oppilaanohjausta omalla äidinkielellään. Toiseksi olisi hyvä lisätä eri opettajaryhmien välistä yhteistyötä muun muassa oman äidinkielen opettajien, omankielisten tukiopettajien ja muiden opettajien välillä. Olisi hyvä, jos etniset opettajat vakiinnuttaisivat asemansa kouluyhteisöissä. Samalla he voisivat toimia kulttuuritulkkeina, osallistua oppilashuoltoon ja muutenkin toimia maahanmuuttajataustaisten ja muiden oppilaiden apuna. Maahanmuuttajataustaisten opettajien saaminen osaksi suomalaista koulua on tärkeä tavoite, kun maahanmuuttajaoppilaiden määrä tulee lisääntymään. He ovat voimavara asennekasvatuksessa ja samalla he arkipäiväistävät monikulttuurisuuden osoittamalla lapsille ja nuorille, että suomalainen yhteiskunta ja koulu ovat aidosti monikulttuurisia ja monikulttuurisuutta arvostavia. Maahanmuuttajaopettajat ovat koulussa myös helpottamassa kotoutumista. He itse ovat esimerkkeinä kannustamassa maahanmuuttajataustaisia oppilaita jatkoopintoihin. Opettajakelpoisuuden saaminen Suomessa ja tutkintojen vastaavuus edesaut-

taisivat etnisten opettajien vakinaistamista. Monella maahanmuuttajalla on varsin korkea koulutustausta, mutta he toimivat koulunkäyntiavustajina tai muissa vähän koulutusta vaativissa tehtävissä. Kunnioitus kulttuurista ja etnistä erilaisuutta kohtaan edellyttää myös opettajahuoneelta ja koko koulu yhteisöltä avoimuutta, kulttuurisensitiivisyyttä ja monikulttuurisuutta. (Laaksola 2007, 5.)

Kouluissa esiintyy ajoittain rasismia sekä valtaväestön että maahanmuuttajaoppilaiden välillä, mutta myös maahanmuuttajaoppilaiden kesken. Tämä ei aina tule opettajien tietoisuuteen, mutta sen käsitteleminen oppilaan ikävaiheeseen sopivalla tavalla olisi tärkeää. Ongelma ei häviä sillä, ettei siitä puhuta tai sitä ei osata käsitellä. Koulu on otollinen paikka yhdessä kotien kanssa kannustaa ja tukea lapsia ja nuoria toisten ihmisten kunnioittamiseen ja arvostamiseen.

Kehittämistarpeita

Opetusministeriö haluaa kehittää erityisopetusta ennaltaehkäisevään suuntaan. Erityisopetuksen siirtämisen sijasta oppimisvaikeuksien ensisijaiseksi lääkkeeksi tarjotaan varhaista tehostettua tukea. Tehostetun tuen järjestelyt olisivat joustavia ja oppilaille tarjottaisiin tukiovetusta, osa-aikaista erityisopetusta sekä oppilashuollon tukea. Oppilasta koskeva erityisopetuspäätös tehtäisiin pääosin määräaikaaisesti ja siinä määriteltäisiin nykyistä tarkemmin opetuksen järjestämispaiikka, opetukseen tarvittavat resurssit, riittävän pieni ryhmäkoko sekä tarvittaessa oppimäärän yksilöllistäminen. Jos erityisopetussiirtoja tehdään, ne tulisi tehdä riittävän ajoissa.

Opettajankoulutusten oppisisältöihin tulisi saada huomattavasti lisää sekä monikulttuurisuutta, kulttuurisensitiivisyyttä ja -kompetenssia tukevia että suomi toisena kieltä ja kaksikielisuutta tukevia sisältöjä. Opettajankoulutuksessa opiskelijat tulisi perehdyttää opetuksen monipuoliseen eriyttämiseen ja erityiskasvatukseen. Erityis- ja monikulttuurisuuskasvatuksen teemojen tulee sisältyä kaikkien opettajien täydennyskoulutukseen. Erityiskasvatuksen tarve on opettajien mielestä lisääntynyt koko ajan ja he kaipaavat lisää psykologista ja erityispedagogista tietoa ja koulutusta voidakseen paremmin tunnistaa oppilaiden tilaa ja vastata heidän erilaisiin ongelmiinsa ja tarpeisiinsa (Kontoniemi 2003, 149). Suomessa vallalla oleva kaksoisjärjestelmä lähtee jo yliopistoista, joissa koulutetaan erilaisia opettajia. Peruskoulun yhtenäistämisen myötä opettajakoulutustakin voisi viedä enemmän siihen suuntaan, että kaikille tuleville opettajille olisi yhteiset, samaan aikaan toteutettavat opinnot, jotka sisältäisivät erilaisen oppilaan kohtaamista ja tietoa muun muassa erilaisista oppimisvaikeuksista. Tavoitteena olisi oppilaan tukeminen yleisopetuksessa. Tämä lisäisi samalla eri opettajaryhmien välistä vuorovaikutusta. Myöhemmin jokainen opettaja voisi erikoistua oman intressinsä mukaan.

Kun kritiikki luokkamuotoista erityisopetusta kohtaan on hyvinkin voimakasta, niin olisi varmasti syytä pohtia, mitä pitäisi olla toisin yleisopetuksessa, jotta tukea tarvitseva oppilas voisi opiskella omien kykyjensä ja edellytystensä mukaan ja saisi lisäksi tarvitsemansa tuen. Tärkeätä olisi myös, että oppilas kokisi onnistumista ja hänen oppimismotivaationsa säilyisi. Toisaalta tulisi miettiä, mitä erityisen hyvää on luokkamuotoisessa erityisopetuksessa, koska tämäkin tutkimus osoitti, että ajoittaisesta kiusaamisesta osallistumisesta huolimatta maahanmuuttajaoppilaat viihtyivät luokkamuotoisessa erityisopetuksessa.

Olisi hyvä nähdä myös se, että onnistuneita kotoutumis- ja koulutuspolkuja voi olla sekä yleis- että erityisopetuksessa. Kotoutumisen onnistumisen kannalta on olennaista, että koulutuspolku rakentuu elinikäisen oppimisen ja koulutuksen jatkuvuuden periaatteelle. Maahanmuuttajaoppilas, joka on päässyt onnistuneesti jatkokoulutukseen ja työelämään, hankkinut kenties perheen, toimeentulon ja on jäämässä pysyvästi Suomeen, on mielestään kotoutunut hyvin. Silloin ehkä tärkeintä ei olekaan se, mitä koulutusväyliä maahanmuuttaja on kulkenut, vaan se, että hän on onnistunut kotoutumisessaan ja on saanut tarvitsemaansa tukea joko yleis- tai erityisopetuksessa. Tärkeätä onkin, että opetusjärjestelyt ovat joustavia ja että ne takaavat yhdenvertaisuuden koulutuksen saavutettavuudessa.

Erityiskoulu -nimikettä ei enää mainita koulujen nimissä ja muutenkin erilaisista oppilasta koskevista luokituksista ollaan pyrkimässä pois. Edellä mainitun lisäksi erityiskoulut suuntaavat toimintaansa entistä enemmän koulun ulkopuolelle, yhteistyötä koulujen välillä on lisätty, joten entisajan eristäytymistä ei ole samassa määrin kuin ennen. Tarvitaan jatkuvasti päivitettyä tietoa erityisopetuksen tilasta, mikä tarkoittaa sekä valtakunnallista että kunnallista tilaa sekä yksittäisen erityisoppilaan kohdalla arviota siitä, mikä on oppilaan edistymisen ja kuntoutumisen kokonaistilanne, millaista tukea tarvitaan, pystytäänkö tarpeiden mukainen opetus antamaan yleisopetuksessa vai erityisluokamuotoisessa opetuksessa. (Ihatsu, Happonen & Hälvä 2001, 22–34.)

Luokkamutoisessa erityisopetuksessa opettajat ovat tottuneet erilaisen oppilaan kanssa työskentelyyn, jopa niin, että erilaisuus nähdään osana elämää ja koulun arkea. Jokaisella oppilaalla on oikeus olla erilainen ja jokainen ihminen on erilainen. Tässä tutkimuksessa maahanmuuttajaoppilaat kokivat, ettei erityiskoulu leimaa. Tämä on ristiriidassa tutkimusten ja yleisen käsityksen kanssa. Toisaalta aikaisempien tutkimusten mukaan maahanmuuttajaoppilaat ovat ylipäättään tyytyväisempiä suomalaisen koulujärjestelmään kuin kantaväestön oppilaat. Maahanmuuttajaoppilaiden esittämät positiiviset asiat erityiskouluissa voisivat olla toteutettavissa myös yleisopetuksen kouluissa, mikäli kunnilla ja päättäjillä olisi tahtoa kohdentaa resursseja yleisopetukseen. Siinä, missä maahanmuuttajaoppilaat tarvitsevat positiivista erityiskohtelua koulunkäynnin eri vaiheissa, opettajat tarvitsevat positiivisia ratkaisuja opetuksen järjestämiseen. Vaikka erityiskouluissa maahanmuuttajaoppilaat ovat yhtä lailla uusi oppilasryhmä kuin yleisopetuksessakin ja monille erityisopetusta antaville opettajille interkulttuurinen kasvatus on uusi asia, niin ehkä erityisopettajakoulutuksen kautta saatu tieto erilaisuudesta yleensä, lisättyä omaan herkkyyteen ja rohkeuteen kohdata erilaisuutta on sitä ammatillisuutta ja asennetta, jota tarvitaan enemmän yleisopetuksessa ja opettajankoulutuksessa. Interkulttuurista kompetenssia voi syventää kouluttamalla ja kehittämällä itseään. Kaikki opettajat tarvitsevat valmiuksia työskennellä monikulttuurisuuden osana. Tämä tuo tärkeän haasteen peruskoulutuksen lisäksi täydennyskoulutukselle. Maahanmuuttajaopetukseen perehdyttävää täydennyskoulutusta tarvitaan kaikilla tasoilla. (Koponen 2000, 60.)

Turun kaupungin erityisopetuksen kehittämishankkeessa Martinmäen (2004) tutkimuksen mukaan turkulaiset aineenopettajat ja luokanopettajat suhtautuivat odotettua myönteisemmin luokillaan opiskelevien erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden sijoittamiseen yleisopetuksen luokkiin. Tutkimus toi esiin kysymyksen, ovatko Turun koulutoimen päättäjät valmiita tukemaan integraatiokäytänteitä niin, että yhä useammat opettajat kykene-

vät ottamaan haasteen vastaan ja saavat siihen tarvittavat resurssit. Kunnilta edellytetään oppimisympäristöjen kehittämistä sellaisiksi oppimisen areenoiksi, että kaikki oppilaat voisivat edetä opinnoissaan saman katon alla. Tämä on haaste, joka koskee myös tämän tutkimuksen erityistä tukea tarvitsevien maahanmuuttajaoppilaiden opetusta.

Turun kaupungin erityisopetuksen kehittämishankkeen (2004) tulosten pohjalta ja Turun erityisopetuksen kehittämistyöryhmän (2006) valmistelemana Turussa on suunnitteilla siirtää oppilaan tarvitseman tuen painopistettä erillisestä erityisopetuksesta yleisopetukseen päin. Erityiskouluja hajautetaan yleisopetuksen yhteyteen pienluokkia perustamalla ja perinteisistä erityisopetusluokituksista luovutaan. Erityiskoulu-nimikkeiden tilalle suunnitellaan keskitetyn palvelun keskuksia. Opetushallituksen tietojen mukaan Turku käyttää oppilashuoltoon oppilasta kohden puolet vähemmän rahaa kuin vastaavan kokoiset kaupungit Suomessa. Tavoitteena on lisätä psykologien ja kuraattorien määrää lähitulevaisuudessa.

Opetushallituksen laajan selvityksen mukaan oppimistulokset, oppilasarviointi ja oppilaan saama tuki vaihtelevat yleisopetuksessakin (Kuusela, 2006). Tavoitteena tulisi olla myös yleisopetuksessa, että maahanmuuttajaoppilas, kuten kantaväestön oppilas saa tukevassa oppimisympäristössä yksilöllistä tukea, eriyttämistä tarpeen mukaan, positiivisia oppimiskokemuksia, tukea sekä läksyjen teossa että suomi toisena kielenä opinnoissaan, mahdollisuuden opiskella omaa äidinkieltään, oikeudenmukaiset arvioinnit koulunkäynnin eri vaiheissa ja ylipäättään eväitä elämänhallintaansa. Hänen tulee voida kehittää oppimisstrategioitaan niin, että hän voi edetä opinnoissaan omien taitojensa ja kykyjensä mukaan. Osallistuva kasvatusta edellyttää oppimisympäristön muokkaamista erilaisille oppijoille sopivaksi eikä oppilaiden pakottamista tiettyyn jo olemassa olevaan muottiin. Osallistavan pedagogiikan mukaan opettajien tulee rohkeasti tarttua mahdollisiin epäkohtiin, muokata oppimisympäristöään tasavertaiseen suuntaan, uskaltaa purkaa jäykkiä valtarakenteita ja epäkohtia, yhdistää sekä itsessään että opetuksessaan kognitiiviset ja affektiiviset tekijät. Opetuksen tulee olla oppilaan ja opettajan yhteinen projekti, jossa kumpikin voi erehtyä ja osata.

Kouluissa tarvitaan valmiutta kohdata kognitiivisia konflikteja sekä tietynlaista pedagogista uskallusta lähteä tekemään asioita uudella tavalla. New, Mardell ja Robinson (2005) esittelevät pedagogiseen riskinottoon rohkaisevaa opetussuunnitelmaa. He tarkoittavat sellaista osallistavaa pedagogiikkaa, jossa aikuiset ja lapset yhdessä tutkivat uusia aiheita ja uskaltavat lähtemään uusiin aluevaltauksiin esimerkiksi muokkaamalla oppimisympäristöä. Opettajatiimit voisivat yhdessä suunnitella opetusta, jakaa asiantuntijuutta, toteuttaa ja tukea erilaisten oppilaiden oppimista niin, että he voisivat opiskella omien edellytystensä mukaan muiden kanssa. Murrone (2001) mukaan inklusiivisessa kaikilla oppilailla otetaan mukaan koulun kaikkiin toimintoihin. Kaikkien yhteisen koulun tavoittelu ei aina ole ollut suunnitelmallista, ilman suunnittelua ja resursseja toiminta jää ideologian tasolle. Inklusiivisuus ei voi olla myöskään säästötoimi. Kuulan (2000, 188) mukaan inklusiivisuus on nähtävissä erityiskasvatuksen positiivisena visiona, mutta myös realistisena tavoitteena. Inklusiivisuuden onnistunut toteuttaminen vaatii eri hallintoalojen yhteistyötä, opetushallinnon lisäksi sosiaali- ja terveysalaa.

Yleisopetuksen suuret opetusryhmät, joissakin tapauksissa resurssin puute, liian korkealle asetetut oppimistavoitteet ja yksipuoliset opetusmenetelmät, yhteistoiminnallisten menetelmien puute sekä koulu yhteisön joustamattomat käytänteet voivat olla esteenä maahanmuuttajaoppilaan kokonaisvaltaiseen tukemiseen. Aina ei ole kysymys pelkästään rahasta, vaan resurssien oikein kohdentamisesta ja rohkeudesta kehittää jotain uutta. Maahanmuuttajaoppilaan aito kohtaaminen ja vuoropuhelu edellyttävät kiireettömyyttä, jota yleisopetuksessa on ehkä mahdoton järjestää. (Talib 1999, 244.) Jotta käytännön esteet poistuisivat, tarvitaan hyvää yhteistyötä, luovia ratkaisuja koulun sisällä, joustavia opetusjärjestelyjä, positiivista asennetta ja oikeaa resurssien kohdentamista.

Opettajien asenteilla on ratkaiseva vaikutus myös siihen, miten erilaisuus koulu yhteisössä mielletään ja mitä sille tehdään. Mikäli erilaisuus nähdään voimavarana eikä ongelmana, viestitään koko yhteisölle muutoksen mahdollisuutta ja tällöin erilaisuus voi olla oppimisen ja opettamisen lähtökohta. Pekkanen (2006, 325) ja Jylhän (2000) mukaan erilaisuus pitäisikin oppia kohtaamaan oppilasjoukon luonnollisena ominaisuutena. Talibin (1999) mukaan opettajat kokivat maahanmuuttajaopetuksen sekä haasteellisenä että kuormittavana. Tähän vaikuttivat koulutuksen ja kokemuksen puute, riittämättömät resurssit ja ajan puute. Costa (1997, 184) puolestaan näkee, että kyse on opettajien kompetenssin puutteesta, jos ongelmat tulee ratkaista koulun ulkopuolella eikä sen seinien sisällä. Eri tutkimukset osoittavat, että siinä missä suhteet opettajiin koetaan keskeisenä ongelma-alueena kouluviihtyvyyden kannalta yleisopetuksessa, niin vuorovaikutussuhteet erityisopettajiin erityisluokilla koetaan hyviksi. Tässäkin tutkimuksessa maahanmuuttajaoppilaat kokivat opettaja-oppilassuhteet erityiskouluissa hyvinä ja kannustavina. Lisäarvon viihtymiseen toivat pienet ryhmäkoot ja yksilöllisen tuen saanti. Varsinkin oppimisvaikeuksiset oppilaat ovat kokeneet, että yleisopetuksessa opettajalla ei riitä aika heidän ohjaamiseensa yksilöllisesti, kun taas erityisopetuksessa vuorovaikutussuhteet oppilaan ja opettajan välillä ovat keskeisiä voimavaroja. (Guterman 1995; Habel et al, 1999; Jahnukainen 1998; Kivirauma 1995; Kuorelahti 1997)

Mitä heterogeenisempia opetusryhmät yleisopetuksessa ovat, sitä enemmän opettajat tarvitsevat toimintaansa erityisopettajien, omankielisten opettajien, muiden opettajien ja mahdollisesti avustajien tukea. Tämä voi tarkoittaa yhteissuunnittelun ja neuvottelujen lisäksi samanaikaisopetusta, tiimiopetusta, yhteistoiminnallista opetusta tai muita perinteistä opettajajohtoista opetusmallia monipuolisia muotoja. (Juvonen 2002, 33.) Ammattipoliittisena asiana tulee nähdä oppilaiden heikon aseman lisäksi opettajien asema silloin, jos luokassa lisääntyy erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä eikä sitä ole mitenkään resursoitu koulun budjettiin ryhmäkokona, palkkaperusteena, avustajina, tukitunteina yms.

Suurin osa fyysisistä koulu ympäristöistämme soveltuu erityisen huonosti inklusiivisen kasvatuksen tarpeisiin. Happonen (1998, 2000) mukaan yleisopetuksen opetustilat eivät vastanneet erityisopettajien käsityksiä terapeuttisesta, kannustavasta, virikkeisestä, rauhallisesta ja viihtyisästä opetustilasta. Laadukas fyysinen ja sosiaalinen oppimisympäristö takaa varmimmin myös hyvät oppimistulokset ja tuloksellisen kognitiivisen oppimisympäristön. Fyysisesti toimivassa ja sosiaalisesti kannustavassa koulu ympäristössä viihtyvät ja toimivat tuloksellisesti opettajat, oppilaat ja muu koulun henkilökunta (Ahvenainen,

Ikonen & Koro 2001, 201). Kaikille yhteisen koulun kehittäminen lähtee erilaisuuden arvostamisesta ja luontevista jokapäiväisistä ihmissuhteista. Tärkeää on ammatillisuus, pedagoginen ote, tasavertainen kohtaaminen ja yksilöllisyyden arvostaminen (Ikonen & Virtanen 2007, 16–17).

Tutkimuksellisia haasteita

Tämän tutkimuksen arvoa nosti se, että maahanmuuttajaoppilaat itse saivat tuoda omia näkemyksiään omasta koulunkäynnistään yleisopetuksessa ja erityiskouluissa. Olisikin tärkeätä entistä enemmän kuulla maahanmuuttajalapsia, -nuoria, - aikuisia ja maahanmuuttajaperheitä heitä koskevissa asioissa sekä saada myös maahanmuuttajataustaisia tutkijoita esittämään näkemyksiään ja omia tutkimustuloksiaan. Vaikka viimeisen kymmenen vuoden aikana on tehty paljon monikulttuurisuutta, maahanmuuttajien identiteettiä, kotoutumista ja koulutustakin käsitteleviä tutkimuksia, tarvitaan lisäksi tutkimuksia, jotka käsittelevät maahanmuuttajalasten ja -nuorten hyvinvointia Suomessa sekä tutkimuksia erityistä tukea tarvitsevistä maahanmuuttajalapsista ja nuorista, heidän kuntoutuksesta ja koulutuksestaan eri asteilla ja eri koulumuodoissa.

Onnistuneimmillaan tutkimus lisää erilaisten ilmiöiden ymmärtämistä laajemmin. Samojen teemojen säännöllisellä tutkimisella voidaan todentaa tutkittavassa ilmiössä tapahtuneet muutokset tai pysyvyudet. Tarvitaan tutkimuksellista tietoa siitä, miten erityistä tukea tarvitsevia maahanmuuttajia voidaan tukea ja opettaa yleisopetuksessa, tietoa ja arviointia siitä, milloin maahanmuuttajaoppilaan kohdalla on kysymys suomen kielen vaikeudesta, milloin laajemmasta ymmärtämisen vaikeudesta tai muusta tuen tarpeesta ja lisäksi tutkimuksia eri kouluasteilla ja koulumuodoissa opiskelevista maahanmuuttajaoppilaista. Tutkimuksellisesti olisi hyvä saada lisätietoa siitä, miten kaksikielistä opetusta on suomalaisissa kouluissa toteutettu ja minkälaisin tuloksin.

Maahanmuutto tulee jatkumaan, mutta tuleeko etninen erilaisuus arkipäiväistymään? Olisiko aika nähdä kaikki oppilaat erilaisina ja ainutkertaisina? Koulun tulee näyttää oppilaille, että on erilaisia kulttuureja ja niiden kautta myös erilaisia olemisen muotoja, tapoja ajatella ja toimia. Jokainen lapsi ja nuori tarvitsee positiivista erityiskohtelua, välittämistä ja kannustusta opiskelun eri vaiheissa. Keskeisin tekijä kouluviihtyvyyden kannalta on vuorovaikutus opettajana toimivan aikuisen ja nuoren välillä. Toimiva vuorovaikutus muodostuu joustavasta vaihtelusta opettajan, ohjaajan ja kurinpitäjän rooleissa. (Jahnukainen 1997.) Talib (1999, 13–19) viittaa tunnettuun maahanmuuttajafilosofin, Julia Kristevan, ajatuksiin toteamalla, että vain tiedostamalla oman erilaisuutemme ja tutustumalla omaan muukalaisuuteemme, voimme avoimesti kohdata toisen, kenties vieraankin ihmisen.

LÄHTEET

- Adelman, H. S. 1992.** LD: The next 25 Years. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 1, 17–22.
- Aho, S. 1996.** Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Edita.
- Ahvenainen, O., Ikonen, O. Koro, J. 2001.** Johdatus erityiskasvatukseen käytäntöön. Vantaa.
- Aittola, T. & Suoranta, J. 2001.** H. Giroux ja P. McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettämällä. Teoksessa H. Giroux & P. McLaren. *Kriittinen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Ala-Harja, M. 1999.** Maahanmuuttajalasten ja -nuorten psykologinen arviointi koulumaailmassa. Espoon, Helsingin ja Vantaan BACU-koulupsykologien työryhmä. Vantaan kaupunki.
- Alasuutari P. 1989.** Erinomaista rakas Watson: johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Helsinki: Hanki ja jää.
- Alderson, P. 2000.** Children as researches. The effects of participation rights on research methodology. Teoksessa: P. Christensen & A. Prout (Eds.) *Research with children. Perspectives and practices*. London: Falmer Press.
- Alitolppa-Niitamo, A. 2002.** The Generation in-between: Somali Youth and Schooling in Metropolitan Helsinki. *Intercultural Education* 13 (3).
- Alitolppa-Niitamo, A. 2003.** Esitelmä nuorisotutkimuspäivillä 6.11. 2003. Monikulttuurinen perhe ja välisukupolvi.
- Alitolppa-Niitamo, A. 2004.** The Icebreakers. Somali-speaking Youth in Metropolitan Helsinki with a focus on the context of formal education. Helsinki. Väestöntutkimuslaitos Series D 42/ 2004.
- Alitolppa-Niitamo, A., Söderling, I., Fågel, S. (toim.) 2005.** Olemme muuttaneet. Näkökulmia maahanmuuttoon, perheiden kotoutumiseen ja ammatillisen työn käytäntöihin. Väestöntutkimuslaitos. Väestöliitto.
- Alkula, T. Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1994.** Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Porvoo: WSOY.
- Allardt, E. 1976a.** Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Porvoo: WSOY.
- Allardt, E. 1976b.** Dimensions of Welfare in a Comparative Scandinavian Study. *Acta Sociol* 19: 227–240.
- Allardt, E. 1981.** Experiences from the Comparative Scandinavian Welfare Study, with the Bibliography of the Project. *Eur. J. Polit Res* 9: 101–111.
- Allardt E. 1989.** An updated indicator system: having, loving, being. University of Helsinki. Department of Sociology, Working papers 1989: 48.
- Allodi, M. W. 2002.** Support and Resistance. Ambivalence in special education. *Studies in Educational Science* 61. Stockholm Institute of Education.
- Andersson, T. 1996.** Maahanmuuttajat erityisluokilla. Kartoitus. Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Andersson, Å. 2003.** Inte samma lika. Identifikationer hos ten årfflickor i en multietnisk stadsdel. Stockholm: Symposium.
- Antikainen, A. 1998.** Kasvatus, elämäntilanne ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2000.** Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.
- Antonovsky, A. 1987.** *Unraveling the mystery of health – how people manage stress and stay well*. Californiak: Jossey-Bass Publishers.
- Arajärvi, P. Aalto-Setälä, M. 1999.** Opetuslainsäädännön käsikirja.
- Arnstberg, K-O. 1988.** Kultur och kulturvariation, 71–87. Teoksessa Å. Daun & B. Ehn (Eds.). *Blandsverige. Kulturskillnader och kulturmöten*. Stockholm: Carssons.
- Aronowitz, S & Giroux, H. 1991.** *Postmodern Education: Politics, culture and social criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

- Aunola, K. & Nurmi, J-E. & Niemi, P. ,Lerkkanen, M-K. & Rasku-Puttonen, H. 2000.** Developmental Dynamics of Achievement Strategies, Reading performance, and parental beliefs. *Reading Research Quarterly*. A. Stetsenko, T. D. LITTLE, T. Gordeeva, M. Grasshof & G. Oettingen (2000): Gender Effects in Children's Beliefs about School Performance: A Crosscultural Study. *Child Development* 71 (2), 517–527.
- Aunola, U. 2003.** Maahanmuuttajanuori tarvitsee oman kulttuurin tukea. *Spektri* 3, 30–31.
- Backman, H. 1996.** Keiden jatkokoulutustoiveet toteutuvat? Syrjäytymisen riskiryhmät. Teoksessa R. Jakkusihvonen, A. Lindström & S. Lipsanen (toim.) Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Opetushallitus, Arviointi 1/96.
- Baker, C. & Jones, S. P. 1998.** *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Baker, E. T, Wang, M. C & Wahlberg, H. J. 1994 /1995.** The effects of inclusion on Learning. *Educational Leadership*, 52: 33–35.
- Ballard, K. 1995.** Inclusion, Paradigms, Power and Participation. In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds.) *Towards Inclusive Schools*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Baldursson, S. 1995.** Educational policy and evaluation of schools. *Evaluering av skolor. TemaNord* 1995: 531. Köbenhavn: Nordisk Ministerråd.
- Banks J. A. 1988.** *Multicultural Education. Theory and Practice* (2nd ed). Boston: Allyn and Bacon.
- Bar On B-A. 1993.** Marginality and epistemic privilege. In: L. Alcoff & E. Potter (toim.) *Feminist epistemologies*. New York and London: Routledge, 83–100.
- Baumann, G. 1999.** *The Multicultural Riddle: Rethinking National, Ethnic and Religious Identities*. London: Routledge
- Beck, C. 1977.** Is immigrant education only for immigrants? In A. Wolfgang (toim.) *Education of immigrants students: Issues and Answers*. Toronto: Ontario Institute Studies in Education.
- Bennett, M. 1993.** Towards Ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In: R. M. Paige (ed.) *Educating for the intercultural experience*. Yarmouth. Intercultural Press, 21–66.
- Bennett C. 1995.** *Comprehensive Multicultural Education: theory and practice*. Massachusetts. Needham Heights.
- Berry, J. W. 1979.** Social and cultural change. In H. Triandis & R. Brislin (Eds.), *Handbook of cross psychology* (Vol.5) Boston: Allyn and Bacon.
- Berry, J.W. Kim, V. Minde, T. & Mok, D. 1987.** *Comparative Migration Review* 1. 491–511.
- Berry, J. 1992.** Adaptation and acculturation in a new society. *International Migration* 30, 69–86.
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M.H. & Dasen, B. R. 1992.** *Cross-Cultural Psychology: Research and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Berry, J.W 1997.** Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review* 46:1.
- Biklen, D. 1985.** Getting started. Teoksessa: D. Biklen, R.; Bogdan, D.L. Ferguson, S. J. Searl, Jr. & S.J. Taylor, *Achieving the Complete School. Strategies for Effective Mainstreaming* (1–29). New York: Teachers College Press.
- Biklen, D. 2001.** Inklusion sosiaalisia konstruktioita käytännöstä oppimassa. Teoksessa P. Murto, A. Naukarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: PS-kustannus. 2001, 55–59.
- Blaney, N. T., Stephan, C., Rosenfield, D., Aronson, E. & Sikes, J. 1977.** Interdependence in the classroom: A field study. *Journal of Educational Psychology*, 1977, 69, 121–128.
- Blom, H., Laukkanen, R. & Lindström, A. & Saresma, U. & Virtanen, P. (toim.). 1996.** *Erytyisopetuksen tila*. Toimen tarkistettu painos. Helsinki: Opetushallitus.
- Booth, T. 1987.** The policy and practice of integration. Teoksessa: T. Booth, P. Potts & W. Swan (Eds.) *Preventing Difficulties in Learning*. Oxford: Open University.
- Booth, T. & Ainscow, M. 2000.** *Breaking down the barriers: the Index for Inclusion*. *Education Journal*.
- Borg, M. 1999.** The extent and nature of bullying among primary and secondary school children. *Educational Research* 41 Number 2 Summer 1999. Wales: Cambrian Printers, 137–153.

- Bowling, A. 1991.** Measuring Health: A review of quality of life measurement scales. Buckingham: Open University Press.
- Brown, P. 1987.** Schooling Ordinary Kids. London: Tavistock.
- Brunåker, A; Carivant Nyman, G. & Bremer, S. 1996.** Tankar om Transkulturell Barndiagnostik. Hallunda. Omsorgsnämnden.
- Bryman, A. 1998.** Quantity and quality in social research. London: Unwin Hyman.
- Burbules, N. C. & Rice, S. 1991.** Dialogue across Differences: Continuing the Conversation. Harvard. Educational Review 61 (4): 393–416.
- Buriel, R. 1975.** Kognitives styles among three generations of Mexican – American Children. Journal of Cross-cultural Psychology 6, 417–429.
- Burr, V. 2004.** Sosiaalipsykologian ihmiskäsityksiä. Tampere: Vastapaino.
- Cantell, H. & Koskinen, S. 2004.** Ympäristökasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä. Teoksessa H. Catell (toim.). Ympäristökasvatuksen käsikirja. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Castles, S. & Miller, M-J. 1993.** The Age of Migration, London: MacMillan.
- Certo, N., Haring, N., & York, R., 1984, 109.** Public school integration of severely handicapped students: Rational issues and progressive alternatives. London: Brookes.
- Clifford, J. 1986:** Inclusion: Partial Truths. Teoksessa J. Clifford & G. Marcus (Eds.) Writing Culture: The Poetics & Politics of Ethnography, Berkeley. University of California Press, 1–26.
- Cline, T. 1998.** The Assessment of Special Educational Needs for Bilingual Children. British Journal of Special Education 25 (4), 159–163.
- Cohen, R. 1980.** Developing sociological knowledge. Englewood Cliffs. Prentice-Hall.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. 2000.** Research Methods in Education. 5th Edition. London: Routledge.
- Collier, V. P., & Wayne, P. 1989.** How Quickly Can Immigrants Become Proficient in School English? Journal of Educational Issues of Language Minority Students 5 (Fall): 26-39.
- Collins, J. 1998.** Language and Class in Minority Education. Anthropology & Education Quarterly 19:4, 299–326.
- Conner, J. W. 1977.** Tradition and change in three generations of Japanese Americans. Chicago: Nelson-Hall.
- Cook, T.D & Campbell, D.T. 1979.** Quasi-Experimentation. Design & analysis issues for field settings. Chicago: Rand McNally College Publishing Company.
- Cornwall, A. & Bawden, H. 1992.** Reading Disabilities and Aggression: A Critical Review. Journal of Learning Disabilities. Vol. 25, 5. 281–288.
- Costa, X. B. 1997.** Intercultural education and teacher training. Teoksessa D. Woodrow, G. Verna, M. B. Rocha-Trindade, G. Campani & C. Bagley. Intercultural Education: Theories, Politics and Practice. Ashgate: Aldershot- Brookfield. USA-Singapore-Sydney, 183–201.
- Coussey, M. & Christianssen, E.S. 1997.** “ Indicators of Integration”. In Measurement and indicators of integration. Germany: Council of Europe Publishing.
- Crockett, J. B & Kauffman, J. M. 1999.** The least restrictive environment. Its origins and interpretations in special education. London: Lawrence Elbaum Associates.
- Cumming, A. 1994b.** Writing Expertise and Second-Language Proficiency. Teoksessa A. H. Cumming (toim.) Bilingual Performance in Reading and Writing. Ann Arbor: Language Learning, 173–221.
- Cummins, J. & Danesi, M. 1990.** Heritage languages: The development and denial of Canada’s linguistic resources. Toronto: Our School – Our selves Education Foundation.
- Davies, L. 1984.** Pupil power. Deviance & Gender in School. London: Farmer Press.
- De Cillia, R. 2001.** Sprachliche Menschenrechte und die Bedeutung der Muttersprache im schulischen Spracherwerb. Teoksessa W. Weidinger (toim.) Bilingualität und Schule. Ausbildung, wissenschaftliche Perspektiven und empirische Befunde. Wien: Verlagsgmb H & Co. KG, 246–252.
- Deiner, P. 1983.** Resources for teaching young children with special needs. New York: Harcourt Brace Javanovich.

- Denney, D. 1983.** Some Dominant Perspectives in the Literature to Multi- Racial Social Work. *The British Journal of Social Work*, 13, No 2.149–173, 1983.
- Deno, E. 1970.** Special Education as Developmental Capital. *Exceptional Children* 37, 229–235.
- Domander, M. 1992, 108.** Maahanmuuttajat ja koulutus. Siirtolaisuustutkimuksia A16. Turku: Siirtolaisinstituutti.
- Domander, M. 1994.** Kulttuuritausta ja maahanmuuttajakoulutuksen tuloksellisuus. Siirtolaisuustutkimuksia A17. Turku: Siirtolaisinstituutti.
- Duckitt, J. 1992.** *The Social Psychology of Prejudice*. New York: Praeger.
- Dufva, M. 2007.** (toim.) Kimara. Kielellisiä ja matemaattisia oppimisvalmiuksia ennalta ehkäisevä toimintamalli alkuopetuksessa: arvioinnista opetukseen. Oppimistutkimuksen keskus. Turun yliopisto.
- Dunn, L.M. 1968.** Special Education for the Mildly Retarded—Is Much of it Justifiable? *Exceptional Children* 35, (1) 5–22.
- Durkheim, E. 1982.** Sosiologian metodisäännöt. Helsinki: Tammi.
- Dyal, J. A. & Dyal, R. Y., 1981.** Acculturation, stress and coping. *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 1981, 301–328.
- Dyson, A. 1999.** Special needs in the twenty-first century: where we've been and we're going, *British Journal of Special Education* Vol 29, Nol. March.
- Döpke 1992b.** One parent, one language: an interactional approach. Amsterdam: John Benjamins.
- Ekholm, E. 1994.** Syrjäytyjä vai selviytyjä—pökölaisten elämää Suomessa. Sosiaali- ja terveys-ministeriön selvityksiä 1994: 9.
- Eldering, L. & Klopogge, J. (eds.) 1989.** *Different Cultures Some School: Ethnic Minority Children in Europe*. Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Ely, P. & Denney, D. 1987.** *Social Work in a Multi-Racial Society*. Cambridge: University Press.
- Emanuelsson, I. 2001.** Integraatio ja segregatio. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita T. (toim.) *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: PS- kustannus. 125–137.
- Enzensberger, H. M. 2003.** Suuri muutto-33. merkintää, s.21- 49. Teoksessa: M. Lehtonen & O. Löytty (toim.): *Erilaisuus*. Tampere: Vastapaino.
- Erike-työryhmä, 2003.** Erityisopetuksen kehittämissuunnitelma 2003–2010. Turun kaupunki. Koulutoimintakeskus.
- Ervasti, H. 2006.** Nuorten arvot puntarissa. Tutkimusraportti. Turun yliopisto. Sosiaalipolitiikan laitos.
- Eräutuuli, M., Leino, J. & Yli-Luoma, P. 1994.** Kvantitatiiviset analyysimenetelmät ihmistieteissä. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Eräutuuli, M. & Puurula, A. 1990.** Miksi häiritset minua? Työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 81.
- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. 1999.** Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma. Helsinki: WSOY.
- Fadjukoff, P. & Pirttimaa, R. 1991.** Erityispedagoginen ajattelu Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos, Research reports 33.
- Fergusson, D.M., Horwood, L. J. & Lynskey, M. T. 1993.** The Effects of Conduct Disorder and Attention Defisit in Middle Childhood on Offending and Scholastic Ability at Age 13. *J. Child Psychol. Psychiat.*, 34 (6) 899–916.
- Florence, N. 1998.** bell hooks'engaged pedagogy. A transgressive education for critical consciousness. London: Bergin & Garvin.
- Forsander, A. 2001.** ”Etnisten ryhmien kohtaaminen”. Teoksessa Forsander, A.; Ekholm, E.; Hautaniemi, P. ym. (toim.): *Monietnisyyden, yhteiskunta ja työ*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Forsander, A. 2002.** Luottamuksen ehdot. Maahanmuuttajat 1990-luvun suomalaisilla työmarkkinoilla. Helsinki: Väestöliitto.

- Forsander, A. 2004.** Maahanmuuton merkitys väestönkehityksen kannalta. Teoksessa: Väestökehitykseen vaikuttaminen-tulisiko syntyvyyttä ja maahanmuuttoa lisätä? Tulevaisuusselonteon liiteraportti 3. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 31 / 2004, 59–107. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
- Forssén, K. 2000.** Lapsiperheet ja hyvinvointivaltio. Katsaus suomalaisen perhepolitiikan kehitykseen. Teoksessa V-M. Ritakallio, H. Ervasti, K. Forssén, K. Nurmi (toim.) Eriarvoisuutta paikantamassa. Turku: Sosiaalipoliittisen yhdistyksen tutkimuksia 55.
- Forsten-Lindman, N. 1998.** Pakolaislasten seurantatutkimus Turussa 1995–2000. Ensimmäinen osaraportti vuosilta 1995–1997. Turun kaupungin sosiaalikeskuksen julkaisu, 6/1998.
- Fossi, R. & Häkkinen, K. 1998.** Monikulttuurisuus. Luentosarja. Jyväskylän yliopisto.
- Fraser, B.J. 1986.** Classroom Environment. London: Croom -Helm.
- Friedman, J. 1994.** Cultural Identity & Global Process. London: Sage.
- Fukuyama, F. 2001.** Suurvapustus. Inimloomus ja ühiskondliku korra taastamine. Tallinn: Tänapäev.
- Furlong, V. J. 1985.** The Deviant People. Sociological Perspectives. Philadelphia: Open University Press.
- Furlong, A. & Cartmel, F. 1997.** Young people and Social Change. Individualization and Risk in Late Modernity. Guilford and King's Lynn: Open University Press.
- Gay, G. 1997.** Principles and Paradigms of Multicultural Education. Presentation at the International congress on multicultural education. Jyväskylä. October, 16-18, 1997.
- Gibson, M. 1991.** Minorities and Schooling: Some Implications. In M.Gibson & J. Ogbu (Eds.) Minority Status and Schooling: A Comparative Study of Immigrants and Involuntary Minorities (357- 381). New York: Garland.
- Giddens, A. 1991.** Modernity and Self-Identity. Self and Society in Late Modern Age. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. 1994.** Beyond Left and Right. The Future of Radical Politics. Cambridge: Polity Press.
- Gil, A.G., Vega, W.A. & Dimas, J. M. 1994.** Acculturative stress and adjustment among Hispanic adolescent boys. Journal of Community Psychology 22(1), 43–54.
- Gil, A.G. & Vega, W.A. 1996.** Two different worlds: Acculturation stress and adaptation among Cuban and Nicaraguan families. Journal of Social and Personal Relationships 13(3), 435–456.
- Gilbert, C & Hart, M. 1990.** Towards Integration special needs. Nordspes. 2006.
- Giroux H & McLaren P. 2001.** Kriittinen Pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.
- Gordon, L.P. & Richler, D. 1991.** Changing special education practise: Law, advocacy and innovation. Teoksessa G. L. Porter & D. Richler (toim.) Changing Canadian schools: Perspectives on disability and inclusion (9–34). Ontario: The Roher Institute.
- Gordon, T. Holland, J. & Lahelma, E. 2000.** Making spaces: citizenship and difference in schools. London: MacMillan & New York: St. Martin's Press.
- Gordon, T. 2001.** Kuka voi olla suomalainen? Erot ja yhteisyys ”muihin” nuorten naisten ja miesten rakentamina. Nuorisotutkimus 19 (1), 25 -38.
- Gordon, T. 2005.** Kulttuurit, erot ja kohtaamiset. Teoksessa R. Mietola, E. Lahelma, S. Lappalainen & T. Palmu (toim.) Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä: erontekoa ja yhdessä tekemistä. Suomen kasvatus-tieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 22.
- Guterman, B. R. 1995.** The validity of categorical learning disabilities services: the consumer view. Exceptional Children, 62, 111–124.
- Gynther, P. 2000.** Maahanmuuttajanuorten koulutustarpeet Turussa. Turun maahanmuuttajakouluttajien resurssirengas. Friday and Saturday Nights' Fever kaupunkiohjelma.
- Haapaniemi, L. 1994.** Tarkkailuluokkalaisten kotitaustoista. Sosiologian laudatur-tutkielma. Turun yliopisto. Sosiologian laitos.
- Haapasalo, S., Byring, R. Metsänen, P. 1991.** Erityisluokan oppilas. Mukautettuun ja vammautuneiden opetukseen osallistuneiden nuorten kuntoutustutkimus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Haatainen, T. 2004.** Koulutus kaikille. Suomen kansallinen toimintasuunnitelma. Suomen Unesco-toimikunnan julkaisuja no. 81.

- Habel, J., Bloom, L.A., Ray, M. S & Bacon, E. 1999.** Consumer reports: What students with behavior disorders say about school. *Remedial and Special Education*, 20, 93–105.
- Hall, S. 1992.** Kulttuurin ja politiikan muutoksia. Tampere: Vastapaino.
- Hall, S. 1992.** The West And the Rest: Discourse and Power. In S. Hall & B. Gieben (Eds) *Formations of Modernity*. Cambridge: Polity Press in association with The Open University.
- Hall, S. 1999.** Identiteetti. Tampere: Vastapaino.
- Hallahan, D. & Kauffman, J. 1994.** Toward a Culture of Disability in the Aftermath of Deno and Dunn. *The Journal of Special Education* 4, 496–508.
- Happonen, H. 1998.** Fyysisten erityisopetusympäristöjen historiallinen, typologinen ja arvioitu tila Suomessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja 40.
- Happonen, H. 2000.** Hyvän oppimisympäristön merkitykset. *Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto* 3 / 2000, 51–55.
- Happonen, H., Ihatsu, M. & Ruoho, K. 2001.** Erityisopetuksen viides vaihe. Teoksessa P. Holopainen, O. Ikonen & T. Ojala Arviointi opetuksen ja oppimisen ohjausta tukevana toimintana, Opetushallitus ja Jyväskylän yliopisto.
- Harinen, P. 2000.** Valmiiseen tulleet. Tutkimus nuoruudesta, kansallisuudesta ja kansalaisuudesta. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 11/2000.
- Harinen, P. 2003.** (toim.) *Kamppailuja jäsenyyksistä. Etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 38.
- Harinen, P. & Ronkainen, J. 2003.** Matkalaukku ja pari kolme passia. Kaksoiskansalaisuus yhteiskunnallisen jäsenyyden muotona. Teoksessa: P. Harinen (toim.) *Kamppailuja jäsenyyksistä. Etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa*. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 38.
- Harry, B. & Klingner, J. 2006.** *Why are so many Minority Students in Special Education?: Understanding Race & Disability in Schools*. New York: Teachers College Press.
- Hassinen, S. 2005.** Lapsesta kasvaa kaksikielinen. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- Hautamäki, J. 1996.** Oppilaiden ikäkausi ja edellytykset: hyvä opetus yksilöllisenä palveluna. Teoksessa: H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresmaa & P. Virtanen (toim.) *Erityisopetuksen tila. Arviointi 2/96*. Opetushallitus.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 1993.** *Erityispedagogiikka 1. Erityispedagogiikka tieteenä*. Juva: WSOY.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2001.** *Erityispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Hayden, T. 2007.** Hitaasti, pienin askelin. *Opettaja* 36 /2007, 20-21.
- Hewett, F. M. & Forness, S. R. 1984.** *Education of Exceptional Learners* (3.p.). Boston: Allayn and Bacon.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2006.** *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hirsto, L. 2001a.** Tytöt ja pojat oppimisympäristössään. *Psykologia* 36 (5), 316–320.
- Hofstede, G. 1993.** *Kulttuurit ja organisaatiot- mielen ohjelmointi*. Juva: WSOY.
- Holopainen, E., Luokola, A. & Niemelä, E. 2003.** Erityispedagogiikan laitos kouluttajana. Teoksessa: T. Landonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas. *Poikkeava vai erityinen?* Juva: Atena Kustannus.
- Hongisto, A. 2001.** Oppilasarviointi ja maahanmuuttajaoppilaat. Teoksessa A. Laaksonen (toim.) *Kulttuurit kohtaavat. Monikulttuurisuus Turun normaalikoulussa. Turun yliopisto. Turun normaalikoulun julkaisuja* 1/2001.
- Honkala, S. (toim.) 1999.** *Solmut auki. Opetushallitus*. Jyväskylä: Gummerus.
- Honkasalo, V. 2001.** ”Nyt mä oon suomalainen...varmaan”. Nuoret maahanmuuttajat, etnisyys ja rasismi. *Julkaisematon pro gradu -tutkielma*. Helsingin yliopisto. Uskontotieteen laitos.
- hooks, b. 1981.** *Ain't I woman: black women and feminism*. Boston: South End Press.
- hooks, b. 1984.** *Feminist theory from margin to center*. Boston: South End Press.

- hooks, b. 1989.** Talking back: Thinking feminist, thinking black. Boston: South End Press.
- hooks, b. 1994.** Teaching to transgress. Education as the practice of freedom. New York: Routledge.
- hooks, b. 2002.** Communion. The female search for love. New York: HarperCollins.
- Hoy, W. K. & Hannum, J. W. 1997.** Middle School Climate: An Empirical Assessment of Organizational Health and Student Achievement. *Educ Admind Quart* 33: 290–311.
- Huebner, E.S. 1991.** Further validation of the Students' Life Satisfaction Scale: The independence of satisfaction and affect ratings. *J Psychoeduc Assess* 9:363–368.
- Huebner, E. S. & McCullough, G. 2000.** Correlates of School Satisfaction Among Adolescents. *J Educ Res* 93: 331–335.
- Huebner, E.S., Gilman, R. & Laughlin, J.E. 1999.** A multimethod investigation of the multidimensionality of children's well-being reports: Discriminant validity of life satisfaction and self-esteem. *Soc Indic Res* 46:1–22.
- Huhtanen, K. 2000.** Maattomat kuninkaat. Osa-aikainen erityisopetus oppivelvollisuuskoulun vuosiluokilla 1–6. Tampereen yliopisto.
- Hurn, C. 1993.** The Limits and Possibilities of Schooling. Boston: Allyn and Bacon.
- Husen, T. 1997.** Research paradigms in Education. In J. P. Keeves (ed.): *Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook*, 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 16–21.
- Huss, L. M., 1991.** Simultan tvåspråkighet i svensk-finsk context. *Uppsala acta universitatis Upsaliensis*. Uppsala.
- Ihatsu, M. 1981.** Kehitysvammainen peruskoulussa. Tutkielma lisensiaatin tutkintoa varten kasvatustieteessä. Joensuun korkeakoulu.
- Ihatsu, M. 1995.** Erikseen ja yhdessä: normalisaation kehityslinjat. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 57. Erityiskasvatus.
- Ihatsu, M., Happonen, H. & Hälvä, E. 2001.** Laatu kehittämisen tavoitteena. Teoksessa P. Holopainen, O. Ikonen & T. Ojala Arviointi opetuksen ja oppimisen ohjausta tukevana toimintana, *Kehittyvä koulutus 1/2001*. Opetushallitus.
- Ihatsu, M. & Tuunainen, K. 1995.** Erityisopetus eri maissa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan monisteita 24.
- Ikonen, K. (toim.) 2005.** Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa-opetussuunnitelma-työstä käytäntöön. Opetushallitus.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2001.** HOJKS: Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2003.** HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007.** Erilainen oppija-yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Isoaho, H., Kivinen, O. & Rinne, R. 1990.** Nuorten koulutus ja kotitausta. Helsinki: Hakapaino.
- Isoaari, A. & Vaajoensuu, M. L. 2000.** Tässä työssä on elämän maku—maahanmuuttajien opettajien näkemyksiä työnsä erityishaasteista. Pro gradu-tutkielma. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Jaakkola, M. 1989.** Suomalaisten suhtautuminen ulkomaalaisiin ja ulkomaalaispolitiikkaan. Siirtolaistutkimuksia 21. Työvoimaministeriö.
- Jaakkola, M. 1993.** Suomalaisten ulkomaalaisasenteet 1980–1990-luvuilla. Ennakkotietoja tutkimuksesta. Työpoliittinen tutkimus 60. Työministeriö.
- Jaakkola, M. 1999.** Maahanmuutto ja etniset asenteet. Työpoliittinen tutkimus 213. Työministeriö.
- Jaakkola, M. 2000.** Asenneilmasto Suomessa vuosina 1987–1999. Teoksessa: K. Liebkind (toim.) *Monikulttuurinen Suomi*. Helsinki: Gaudeamus, 28–55.
- Jahnukainen, M. 1996.** Mukautetun ja sopeutumattomien erityisopetuksen oppilasvirrat. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.). *Erityisopetuksen tila*. Opetushallitus.
- Jahnukainen, M. 1997.** Koulun varjosta aikuisuuteen. Entisten tarkkailuoppilaiden peruskoulun jälkeiset elämänvaiheet. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 182.

- Jahnukainen, M. 1998.** Lisäluokalta tulevaisuuteen. Vantaan kymppiluokan oppilaiden lukuvuoden 1995–1996 koulukokemukset ja jälkiseuranta. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 196.
- Jahnukainen, M. 2001.** Kaksi mallia nuorten koulutuksesta ja työelämästä syrjäytymisen ehkäisyssä. Lisäopetuksen ja Omauran päättäneiden jälkiseuranta. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.). Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Jahnukainen, M. 2003.** HOJKS elämänkaaren eri vaiheissa. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) HOJKS II, 255–256. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jahnukainen, M. & Itkonen, T. 2006.** PISA- tulokset ja erityisopetus: vertailussa Suomi ja Yhdysvallat. Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt. Paradigmat katosivat—mitä jäljellä? Kasvatustieteen päivät, 2006. Oulun yliopisto.
- Jaku-Sihvonen, R. 1996.** Opetuksen saavutettavuus ja koulutuksellinen tasa-arvo arvioinnin kohteena. Teoksessa Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Opetushallitus. Arviointi 1/1996. Helsinki.
- Jaku-Sihvonen, R. & Kuusela, J. 2002.** Mahdollisuuksien koulutuspolitiikan tasa-arvo. Opetushallitus. Arviointi 7.
- Jasinskaja-Lahti, I. 1997.** Työpoliittinen tutkimus. Perheen merkitys venäjänkielisten maahanmuuttajanuorten etniselle identiteetille. Nuorisotutkimus 15 (4) 25–30.
- Jasinskaja-Lahti, I. 2000.** Psychological Acculturation and Adaptation among Russian-Speaking Immigrant Adolescents in Finland. Sosiaalipsykologisia tutkimuksia. Helsingin yliopisto. Sosiaalipsykologian laitos.
- Jasinskaja-Lahti, I., Liebkind, K. 2000.** Syrjäytymisen vaikutus maahanmuuttajanuoriin. Teoksessa K. Liebkind, (toim.) Monikulttuurinen Suomi. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Jasinskaja-Lahti, I., Liebkind, K. & Vesala, T. 2002.** Rasismi jasyrjintä Suomessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Jauhiainen, A. Rinne, R. & Tähtinen, J. (toim.) 2001.** Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia—Research in Educational Sciences 1. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Jensen, L. & Chitose, Y. 1994.** Today's second generation: evidence from 1990 U. S. Census, International Migration Review 28, 714–735.
- Jokinen, K. 2001.** Koulu neuvoteltavana, Nuorisotutkimus, 4/2001, 19. vuosikerta.
- Julkunen, R. 1994.** Hyvinvointivaltio moraaliyhteisönä. Teoksessa J. Virkki (toim.) Ydinperheestä yksilöllistyyviin perheisiin. Porvoo- Helsinki-Juva: WSOY, 104–125.
- Juvonen J. 2002.** Kohtaamisia koulupolulla. Keuruu: Otava.
- Jylhä, I. 1998.** Yhdessä ja erikseen. Harjaantumisoppilaiden ja ala-asteen oppilaiden yhteistoiminnallisten ryhmien muotoutuminen sekä sosiaalisen integraation toteutuminen kuvaamataidon opetuskokeilussa. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Jylhä, I. 2000.** Millainen on hyvä oppimisympäristö? Inklusiivisen kasvun haasteita. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus. Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto 2/ 2000, 5-11.
- Järvelä, M-L. & Raappana, S. 1997.** Monikulttuurisuus opettajankoulutuksen kehittämisessä. Aktuumi 2. Oulun yliopisto.
- Järventie, I. 2000:** Lasten syrjäytyminen-laiminlyöty alue tutkimuksessa ja politiikassa. Teoksessa M. Heikkilä, & J. Karjalainen (toim.) (2000): Köyhyys ja hyvinvointivaltion murros. Helsinki: Gaudeamus, 135–153.
- Järvinen, T. 1996.** Vähemmistöt, kulttuuri ja koulumenestys. Janus 4 (3).
- Järvinen, T. 1999.** Peruskoulusta toisen asteen koulutukseen: valintojen konteksti ja selitysmallit. Nuorisotutkimus 18 (3).
- Jenkins R 1996.** Social Identify. Routledge: London.
- Jokikokko, K. & Waris, S. 1999.** Intercultural growth. A case study of the M.Ed. students and their tutor. Pro gradu-työ: Oulun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Juvonen, J. 2002.** Kohtaamisia koulupolulla. Keuruu: Otava.
- Kagan, S. 1977.** Social motives and behaviors of Mexican-American and Anglo-American children. In J.S. Martinez Jr. (Eds.); Chicano psychology, New York: Academic Press 1977.

- Kannas, L. (toim.) 1995.** Koululaisen kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. WHO-koululaistutkimus. Opetushallitus.
- Kao, G. & Tienda, M. 1995.** Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly*, 76 (1), 1–19.
- Kaskimäki, K. 2006.** Erityisopetussiirrot vanhempien virallisten valitusten kohteena, pro gradu-tutkimus, 2006. Turun yliopisto.
- Katz, P. 1974.** Acculturation and social networks of American immigrants in Israel. Unpublished doctoral dissertation, SUNY Buffalo. In J.A. Dyal & R.Y. Dyal *Acculturation, stress and coping*. *International Journal of Intercultural Relations*, Vol.5, pp. 301–328, 1981.
- Kauhanen, R.; Luokkanen, R. & Manner, K. 1998,** 17- 20. Maahanmuuttajaoppilaiden opetus normaaliluokassa. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) *Monikulttuurinen koulu. Kulttuurien kohtaaminen opetustyössä*. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston täydennyskeskuksen julkaisuja. Sarja B: oppimateriaali, n:o 19.
- Kaukiainen, A., Juntila, N., Kinnunen, R. & Vauras, M. 2005.** MASK- Monitahoarviointi sosiaalisesta kompetenssista. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskus. 2005.
- Kaunismaa P., 1997.** Keitä me olemme?: Kollektiivisen identiteetin käsitteellisistä lähtökohdista. *Sosiologia* 34 (3): 220–230.
- Keifer, C.W. 1974.** *Changing cultures, changing lives*. San Francisco: Jossey- Bass, 1974.
- Kekäläinen, A. 1999.** ”Kotoutua vai kotiutua?” *Monitori* 2/ 1997, 6–7.
- Kiili, J., 1998.** Lapset ja nuoret hyvinvointinsa asiantuntijoina. Raportti hyvinvointi-indikaattorien kehittämistä. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitoksen yhteiskuntapolitiikan työpapereita no. 105.
- Kiljunen K. 2005.** Euroopan unionin perustuslaki. Eurooppa-tietoa. *J-Tutkimusaineisto*. 110–111.
- Kinder, K. 1997.** Causes of Disaffection: The views of pupils and education professionals. *EERA Bulletin*. April 1997, 3–11.
- Kinzie, J.D., Sack, W., Angell, R., Clarke, G & Rath, B. 1989.** A Three-Year Follow-up of Cambodian Young People Traumatized as Children. *Journal of American Academy of Child Psychiatry*, 28, 4, 501–504.
- Kirmanen, T. 2000** Lapsi ja pelko. Sosiaalipsykologinen tutkimus 5-6- vuotiaiden lasten peloista ja pelon hallinnasta. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 78.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1995.** Koulutuksen periytyvyys. Nuorten koulutus ja tasa-arvo Suomessa. Koulutus 1995: 4. Helsinki: Tilastokeskus.
- Kivinen, O., Rinne, R., Järvinen, M-R., Koivisto, J. & Laakso, T. 1995.** Koulutuksen säätelyjärjestelmät Euroopassa. Kuuden maan lainsäädäntö-, ohjaus- ja säätelyjärjestelmät. Helsinki. Opetushallitus ja Koulutus-sosiologian tutkimuskeskus.
- Kivirauma, J. 1987.** Poikkeavuus ja kansanopetus ennen oppivelvollisuutta. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: 120.
- Kivirauma, J. 1989.** Erityisopetus ja suomalainen oppivelvollisuuskoulu vuosina 1921–1985. Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja C:74.
- Kivirauma, J. 1995.** Koulun varjossa. Entiset tarkkailuoppilaat kertovat koulukokemuksistaan. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Research Reports 53.
- Kivirauma, J. 1998.** Teoksessa J. Hautamäki, U. Lahtinen, S. Moberg & K. Tuunainen *Erityisopetuksen perusteet*; 2001. Helsinki: WSOY.
- Kivirauma, J. 2001.** Erityispedagogiikka, normaalisuus ja medikalisaatio. Teoksessa: P. Murto, A. Naukkarienen & T. Saloviita (toim.). *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kivirauma, J. 2003.** Normaali erityisopetuksen piilo-opetussuunitelma. Teoksessa T. Ladonlahti, A., Naukkarienen & S. Vehmas *Poikkeava vai erityinen*. Juva: Atena Kustannus.
- Kivirauma, J. Rinne, R. & Klemelä, K. (toim.) 2004.** Erityisopetus laajenevana koulutienä. Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana. Turun yliopisto. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 203.

- Kivirauma, J. 2006.** Erityisopetus tehokkuuden ja oikeudenmukaisuuden palveluksessa. Luento luentosarjasta: Oppilaan kohtaaminen-yhteisöllinen prosessi yksilön oppimisen ja ohjauksen tukena, Turun yliopisto, Turun normaalikoulu, 27.9.2006.
- Kleinman, A. 1987.** Anthropological Psychiatry. The Role of Culture in Cross-Cultural Research on Illnes. *British Journal of Psychiatry*, 151, 447–454.
- Kontoniemi, M. 2003.** ”Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni?” Opettajien kokemuksia alisuoriutujista. Jyväskylän yliopisto. *Psychology and Social Research* 210.
- Konu, A. 2002.** Oppilaiden hyvinvointi koulussa. *Acta Universitatis Tamperensis* 887. Tampereen yliopisto. Tampere.
- Koponen, H. 2000.** Maahanmuuttajaopetukseen valmentavat sisällöt opettajankoulutuksessa. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 8. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Korkiasaari, J. & Söderling, J. 1994.** Muuttoliike. Teoksessa S. Koskinen (toim.), Suomen väestö. Helsinki: Gaudeamus.
- Korkman, M. , Kirk, U. & Kemp, S. L. 1997.** Nepsy, Lasten neuropsykologinen tutkimus. Käsikirja I. Testin esitys- ja pisteytysohjeet. Helsinki: Psykologien kustannus Oy.
- Korpela, H. 1995.** Valmistava opetus tasoittaa muuttajalasten alkutaivalta. *Opetushallitus. Spektri* 6/1995, 17.
- Kosonen, L. 1999.** Maahanmuuttajat oppilashuollon asiakkaina–Alkuhämmennyksestä oman ammattitaidon käyttöön. Teoksesta S. Honkala (toim.) *Solmut auki*. Opetushallitus.
- Kosonen, L. 2000.** Maahanmuuttajanuorten tukeminen käytännössä. Teoksessa K. Liebkind (toim.) 2000. *Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa*. Helsinki: Gaudeamus. s. 149–157.
- Kristeva J., 1992.** Muukalaisia itsellemme. Helsinki: Gaudeamus.
- Kuorelahti, M. 1997.** Luokkamuotoisen erityisopetuksen tuloksellisuus. Sopeutumattomat oppilaat, vanhemmat, opettajat ja rehtorit arvioivat. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Julkaisematon lisensiaatin tutkielma.
- Kuorelahti, M. 2000.** Sopeutumattomien luokkamuotoisen erityisopetuksen tuloksellisuus. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 169. Jyväskylä.
- Kuorelahti, M., Savolainen, P., Puro, E. 2004.** Erityistä tukea ja erityisopetusta tarvitsevien peruskoululaisten opetuksen toimivuus Jyväskylässä. *Jyväskylän kaupungin opetusviraston julkaisusarja A9: 2004*.
- Kupari, P. & Välijärvi, J. (toim.) 2003.** Osaaminen kestävällä pohjalla. Pisa 2003 Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 262.
- Kuukka, I. 2000.** Maahanmuuttajataustaiset oppilaat erityisluokilla 1997–1999. Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Kuula, R. 2000.** Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa. *Koulu ja nuorten syrjäytyminen*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 61.
- Kuusela, J. 2002.** Mahdollisuuksien koulutuspolitiikan tasa-arvo. Opetushallitus. Arviointi 7.
- Kuusela, J. 2006.** Temaattisia näkökulmia perusopetuksen tasa-arvoon. *Oppimistulosten arviointi* 6/ 2006. Opetushallitus.
- Kuusinen, J. 1986.** Koulumenestys, lahjakkuus ja sosiaalinen tausta. *Kasvatus* 17 (3).
- Kuusisto, P. 2000.** Ethnicity in Print. Implicit linguistic manifestations of the construction of ethnicity in British and Finnish Newspapers. *Pragmatics, Ideology and Contacts Monographs* 1. University of Helsinki. Department of English.
- Künnapuu, K. 2003, 251.** Sosiaalinen kompetenssi, maahanmuuttajat ja rikollisuus. Teoksessa P. Harinen: *Kamppailuja jäsenyyksistä. Etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa*. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura julkaisuja 38.
- Kyntäjä, E. 1996.** Maahanmuuttajien sosiaalinen asema kahdeksassa Euroopan maassa. *Siirtolaisuustutkimuksia* A 19. Siirtolaisuusinstituutti.
- Kähäri, S. 2000.** Janin koulupolku-kuvaus ESY- oppilaan integraatioprosessista. *Kasvatustieteen syventävien opintojen tutkielma*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

- Laaksola, H.** Opettaja 26 -31 / 2005. Erityisopetuksen kasvu huolestuttaa.
- Laaksola, H.** Opettaja 25 / 2007. Opettajainhuoneista monikulttuurisia.
- Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. Vehmas, S. 2003.** Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan ulottuvuudet. Juva: Atena Kustannus.
- Lahdenperä, P. 2007.** Oppilasarviointi yksisilmäistä Ruotsissa. Artikkel. M. Siekkinen Opettaja 7/2007.
- Lahelma, E. 1992.** Sukupuolten eriytyminen peruskoulun opetussuunnitelmassa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lahelma, E. 1999.** Hyvätapainen yksilö. Kasvatustavoitteet koulun arjessa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino.
- Lahelma, E. & Gordon, T. (toim.) 2002.** Koulun arkea tutkimassa- yläasteen erot ja erilaisuudet. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja.
- Lahikainen, A. R, Kraav, L., Kirmanen, T. & Maijala, L. 1995.** Lasten turvattomuus Suomessa ja Virossa. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 25.
- Laihiala-Kankainen, S.; Pietikäinen, S., & Dufva, H. 2002,** 173–174. Moniääninen Suomi, Kieli, kulttuuri ja identiteetti. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Laine, T. 1999.** Opettajuus luokanopettajaksi opiskelevan kehitystehtävänä. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettajakoulutus modernin murroksessa, 235–254.
- Lairio, M. & Puukari, S. 2001.** Ohjaus käsitteenä ja ammattina. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Opinto-ohjaajan toimenkuva muuttuvassa yhteiskunnassa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuselosteita 1.
- Laki maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta (493/ 1999).**
- Lamminmäki-Kärkkäinen T. 1999.** Toiseus Siionin keväässä. Diskursiivinen kuva ulkopuolisista vanhoillislestadiolaisten lastenlehdessä. Pro gradu-työ: Oulun yliopisto, Oulun opettajakoulutuslaitos
- Lampinen, O. 2006.** Tiedepolitiikka 1/ 2006. Tasa-arvo koulutuspolitiikassa.
- Lareau, A. & McNamara Horvat, E. 1999.** Moments of social Inclusion and Exclusion Race, Class and Cultural capital in Family School Relationships. *Sociology of Education* 72 (1), 37–53.
- Latomaa, S. 1995.** Mitä hyötyä on oppijoiden kielitaustan tuntemisesta? Teoksessa Aalto, E. & Suni, M. (toim.) Kohdekielenä suomi. Näkökulmia opetukseen. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita n:o 1. Jyväskylän yliopisto. 9-31.
- Latomaa, S. 1996.** Matkalla uuteen kieleen. Teoksessa H. Ruuska & S-M Tuomi (toim.) Moneja baareja tiellä toimivaan kaksikielisyyteen. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLII.
- Latomaa, S. 2002.** Maahanmuuttajien kielelliset oikeudet Suomessa. Teoksessa A. Mauranen (toim.) & L. A. Tiittula Kieli yhteiskunnassa-yhteiskunta kielessä. FinLA:n vuosikirja.
- Latomaa, S. 2007.** Oma kieli kullaa kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen. Opetushallitus.
- Lazarus, R. S. 1993.** Coping theory and reseach: past, present and future. *Psychosom Med* 55: 234–247.
- Lange, A. & Westin, C. 1981.** Etnisk diskriminering och social identitet. Stockholm: Liber Förlag.
- Lange, A. & Westin, C. 1985.** The Generative Mode of Explanation in Social Psychological Theories of Race and Ethnic Relations, Research group on ethnic relations, social cognition and cross –cultural psychology. University of Stockholm. Dept. of Educ. and Centre for Research in International Migration and Ethnicity, Report no. 6.
- Lappalainen, E-M. 2005.** Kulttuurisesti sensitiivinen opettajuus; Käden, kielen ja kulttuurin oppimisen yhdistäminen maahanmuuttajien koulutuksen pedagogiikassa ja opettajan kasvupolulla. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta
- Launikari, M. & Puukari, S. (toim) 2005.** Multicultural guidance and counselling. Theoretical Foundations and Best Practices in Europe. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lehtinen, T. 2002.** Oppia kieli kaikki. Maahanmuuttajalasten suomen kielen kehitys ja kaksikielisuus peruskoulun ensimmäisellä luokalla. Turun yliopiston julkaisuja, C: 181.
- Lehtisalo, L & Raivola, R 1992.** Koulutuspolitiikka. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Leino, A-L. & Leino, J. 1997.** Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Leiter, R. G. 1979.** Instruction manual for the leiter international performance scale. Wood Dale, Ill: Stoelting C.o.
- Leiwo, M., Kuusinen, J., Nykänen, P., M-R. 1987b.** Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa II. Peruskoulun luokkakeskustelun määrällisiä ja laadullisia piirteitä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 3.
- Lepola, O. 2000.** Ulkomaalaisesta suomenmaalaiseksi. Monikulttuurisuus, kansalaisuus ja suomalaisuus 1990-luvun maahanmuuttopoliittisessa keskustelussa. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 787.
- Levi-Strauss, C. 2004.** Rotu, historia ja kulttuuri. Helsinki: Gaudeamus.
- Liebkind, K. 1992.** Ethnic Identity—Challenging the Boundaries of Social Psychology. Teoksessa G. Breakwell (toim.) Social Psychology of Identity and the Self Concept. London: Academic Press.
- Liebkind, K. 1994.** Maahanmuuttajat ja kulttuurien kohtaaminen. Teoksessa K. Liebkind.(toim.) Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa, 21- 49. Helsinki: Gaudeamus.
- Liebkind, K. 1997.** Eräitä kulttuurin moniarvoisuuden teorian soveltamisen ongelmia: Etnisen identiteetin kompleksisuus.Teoksessa J. Pentikäinen & M. Hiltunen (toim.) Suomen kulttuurivähemmistöt. Helsinki: Suomen Unesco- toimikunnan julkaisuja N:o 72.
- Liebkind K., 1988.** Me ja muukalaiset- Ryhmärajat ihmisten suhteissa. Helsinki: Gaudeamus.
- Liebkind, K. (toim.) 2000.** Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus
- Liebkind, K & Jasinskaja- Lahti, I. 2000.** Syrjäntäkokeusten vaikutus maahanmuuttajiin. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Monikulttuurinen Suomi. Helsinki: Gaudeamus
- Liebkind, K., Mannila, S., Jasinskaja-Lahti, I., Jaakkola, M., Kytäjä, E. & Reuter, A. 2004.** Venäläinen, virolainen, suomalainen. Helsinki: Gaudeamus.
- Lind, I. 1999.** Maahanmuuttajalapsille oppimiseen annetut oikeudet ja mahdollisuudet. Teoksessa K. Matinheikki-Kokko (toim.) Monikulttuurinen koulutus -perusteita ja kokemuksia. Opetushallitus. 96-102.
- Liinamo, A. & Kannas, L. 1995.** Viihdyntö, pärjäykö, selviäkö turvallisesti: Koulunkäynti oppilaiden kokemana. Teoksessa L. Kannas (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys, 109 -130. Helsinki: Opetushallitus.
- Lindgren, A-R., Eskeland, T. & Norman, M. 2003, 213.** Osima ja Baskabusk—monet suomet Norjassa? Teoksessa H. Jönsson- Korhola & A-R. Lindgren Monena Suomi maailmalla, Suomalaisen Kirjallisuuden seura.
- Linnakylä, P., Brunell, V. & Kankaanranta, M. 1996.** Miten oppilaat kokevat koulun? Kouluelämän laatu ja sen kehittyminen 1990-luvulla.Teoksessa R. Jaku-Sihvonen, A. Lindström & S. Lipsanen (toim.) Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Opetushallitus. Arviointi 1 / 96. Helsinki.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 1997.** Oppilaiden profiloituminen kouluviihtyvyyden arvioinnissa. Kasvatus 28 (2), 112–127.
- Linnasalo, A-L.1989.** Vaivainen vaihtoehto. Jyväskylä: Kynnys ry.
- Lipsky, D. K., & Gartner, A. 1997.** Inclusion and school reform: Transforming America's classrooms. Baltimore: Paul H. Brooks.
- Liston, D. & Garrison, J. (toim.) 2004.** Teaching, learning and loving.Reclaiming passion in educational practice. New York: RoutledgeFalmer.
- Lyytinen, H. 2004.** Sukupuoli ja oppimisvaikeudet.Teoksessa E. Vitikka (toim.) Koulu-sukupuolioppimistulokset. Opetushallitus. Moniste 8/2004.
- Lähteenmäki, M. 2003.** Monikulttuuristen lasten identiteetti. Monikulttuuriset avioliitot sillanrakentajina-seminaari 15.8.2003. Helsingin yliopisto.
- Mackinnon, D. & Newbould, D.Zeldin, D. Hales, M., 1997.** Education in Western Europe, Facts & Figures. The Open University.
- MacMillan, D.L., Jones, R.L. & Aloia, G.F. 1974.** The mentally retarded label: A theoretical analysis and review of research. American Journal of Mental Deficiency 79 (3), 241–261.

- MacMillan, D. L., Semmel, M. & Gerber, M. 1994.** The Social Context of Dunn: Then and Now. *Journal of Special Education* 4, 466–480.
- Madden, N. & Slavin, R. 1983.** Mainstreaming students with mild handicaps: Academic and social outcomes. *Review of Educational Research* 53 (4), 519–569.
- Magnusson, D. 1988.** Individual development from an interactional perspective: A longitudinal study. Hillsdale N. J. Lawrence Erlbaum.
- Mallon, N. & Hasanzadeh, S. 1998.** Maahanmuuttajanuoret tiedon lähteillä. "Olisi kiva saada tietoa henkilöiltä, jotka osaavat vastata". Helsingin kaupungin nuorisoasiainkeskus. Nuorten tiedotus- ja neuvontapiste Kompas-si. Helsingin kaupungin kulttuuriasiainkeskus. Kansainvälinen kulttuurikeskus Caisa.
- Malten, A. 1985.** Specialpedagogiken och arbetslaget. Lund: Liber Förlag.
- Marjeta, M. 2001.** Ädit ja tyttäret kahdessa kulttuurissa. Somalialaisnaiset, perhe ja muutos. Joensuu: Joensuu University Press. Sosiologian laitoksen julkaisuja 4.
- Markus, H. & Kitayama, S. 1991.** Culture and Self: Implications for Cognition, Emotion and Motivation. *Psychological Review*, 98, 224–253.
- Martikainen, O. 1987.** (toim.) Peruskoulun erityisopetus. Jyväskylä: Gummerus.
- Martikainen, I-L & Muuronen, A. 1997.** Ala -asteelle integroitujen liikunta- ja näkövammaisten oppilaiden sosiaalinen integraatio ja kokemuksia koulukiusaamisesta. Teoksessa O. Ikonen, (toim.) Suvaitsevaisuus - erilaisuuteen suhtautuminen koulussa. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 27.
- Martin, M. 1999.** Kielen merkitys siirtolaiselle vauvasta vaarin. Siirtolaisuus. *Migration* 2/1999.
- Martin, M. & Sajavaara, K. 1999.** Suomi toisena ja vieraana kielenä. Teoksessa K. Sajavaara (toim.) A. Piirainen-Marsh. Kielenoppimisen kysymyksiä. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä.
- Martinmäki, H. & Klemelä, K. 2004.** Turun yleisopetuksen valmiudet integraatioon opettajien kokemana. Teoksessa: J. Kivirauma, R. Rinne & K. Klemelä (toim.) Erityisopetus laajenevana koulutienä. Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien koulutienä. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja. A: 203.
- Matinheikki-Kokko, K. 1994.** Suomen pakolaisvastaanotto-periaatteet ja käytäntö. Teoksessa K. Liebkind, (toim.) Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Matinheikki-Kokko, K. 1999.** Kulttuurikompetenssin oppiminen toisesta kulttuurista tulevien ohjaustyössä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY, 291–305.
- Maughan, B., Bickles, A., Hagell, A. Rutter, M. & Yule, W. 1996.** Reading Problems and Antisocial Behaviour: Developmental Trends in Comorbidity. *J. Child Psychol. Psychiat.* Vol. 37, (4) 405–418.
- McCarthy C. 1994.** Multicultural Discourses and Curriculum Reform. A Critical Perspective. *Educational Theory* 44 (1): 81–98.
- McCullough, G., Huebner, E. S. & Laughlin, J. E. 2000.** Life events, self-concept and adolescents' positive subjective well-being. *Psychol Schools* 37: 281–290.
- McDougall, A.K. 1978.** A study of classification skills, cognitive styles and academic achievement of Portuguese-Canadian and Anglo-Canadian Children. Unpublished MASC Thesis, University of Waterloo, article J. Dyal & R. Dyal Acculturation, Stress and Coping. *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 5 1981. 301–328.
- McDowell, I & Newell, C. 1996.** Measuring Health. A guide to Rating Scales and Questionnaires. New York: Oxford University Press.
- McPartland, 1976.** The Search for School Climate: A Review of the Research. Carolyn S. Anderson. *Review of Educational Research*, Vol. 52, No.3 (Autumn, 1982), pp.368–420.
- Meijer C., Soriano V., Watkins A. 2003.** European Agency for Development In Special Needs Education.
- Merrell, K.W. 1993.** School Social Behavior Scale, SSBS. Using behavior rating scales to assess social skills and antisocial behavior in school settings: Development of the School Social Behavior Scales. *School Psychology Review*, 22, 115–133.

- Metsänen R. 2000.** Monikulttuurinen ohjaus. Teoksessa J.Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana II. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-kustannus Oy. 180–195.
- Mezirow, J. 1991.** Transformative dimensions of adult learning. San Francisco: Jossey- Bass.
- Mietola, R. 2001.** Itseä ja erilaista oppimaan. White Women, Race Matters: the Social Construction of Whiteness. London: Routledge. Nuorisotutkimus 2/ 2001.
- Mietola, R. 2004.** "They're just same kind of people too". Shared and differing student positions in interview narration. Esitys ECER2004-konferenssissa 22.9.2004.
- Mietola, R., Lahelma, E., Lappalainen S. & Palmu T. (toim.) 2005.** Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä–erontekoja ja yhdessä tekemistä. Suomen kasvatustieteellinen seura ry.
- Miettinen, M. 1998.** Class teachers as multicultural educators in North Karelia. University of Jyväskylä.
- Miettinen, M. & Pitkänen, P. 1999.** Opettaja kulttuurien leikkauspisteessä. Opettajien käsitykset työstä maahanmuuttajien kanssa. Opetushallitus.
- Miettinen, M. 2001.** ”Kun pitää olla vastaanottamassa sitä kansainvälistymistä”: pohjois-karjalaisten luokanopettajien käsitykset monikulttuurisuuskasvatuksesta. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 67.
- Mikkola, P. & Heino, L. 1997.** Maahanmuuttajalasten sopeutuminen peruskouluun. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Turun opettajankoulutuslaitos. Julkaisusarja A: 178.
- Mikkola, P. 2001.** Kahden kulttuurin taitajaksi. Maahanmuuttajaoppilaan monikulttuurinen identiteetti, tavoitteet ja toiminta. Turun yliopiston julkaisuja, C:171.
- Minke, K.M., Bear, G.G., Deemer, S.A. & Griffin, S.M. 1996.** Teacher's Experiences with inclusive classroom: implications for special education reform. The Journal of Special education. Volume 30, number 2/1996.
- Mitchell, R. & Myles, F. 1998.** Second Language learning theories. London: Arnold.
- Moberg, S. 1979.** Leimautuminen erityispedagogiikassa. Nimikkeisiin apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen liittyvät käsitykset ja niiden vaikutus hypoteettista oppilasta koskeviin havintoihin. Jyväskylä Studies in Education and Social Research N:o 39.
- Moberg, S. & Ikonen, O. 1980.** Integraatio kehitysvammahuollossa. Käsitemanalyysi ja teoreettinen tausta. Valtakunnallinen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 6. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Moberg, S. 1982.** Erilaiset oppilaat. Johdatus erityisopetukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Moberg, S. 1994.** Erityisopetuksen ja yleisopetuksen sulauttaminen. Spektri 7 / 8, 26 -27.
- Moberg, S. 1996.** Integraatioketähditys peruskoulun erityisopetuksessa. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma, & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Arviointi 2/1996. Opetushallitus.
- Moberg, S. 2001.** Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto- ja opetus Suomessa. Lastensuojelun keskusliitto. Helsinki.
- Moberg, S. 2003.** Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajan silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas Poikeava vai erityinen. Juva: Atena Kustannus.
- Moffitt, T.E. 1993.** 'Adolescence-limited and life-course-persistent anti social behavior: A Developmental Taxonomy.' Psychological Review, vol.100, no.4, 607–701.
- Monikulttuurinen Varsinais-Suomi 10/2007.** Varsinais-Suomen maahanmuuttopoliittinen ohjelma vuoteen 2015. Varsinais –Suomen TE-keskus 2007.
- Murto, P. 2001.** Vammaisuuden raameista osallisuuden kokemiseen. Teoksessa: P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS- kustannus.
- Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) 2001.** Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) 2001.** Kaikki mukaan. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mäkelä, T. 2007.** Miksi äidinkieli tarvitsee tukea? Teoksessa S. Latomaa (toim.) Oma kielei kullaa kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen. Opetushallitus.

- Määttä, P. 1999.** Perhe asiantuntijana. Erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt. Jyväskylä: Atena-kustannus.
- Naukkarinen, A. 2001b.** Oppilaan yksilöllisyyden kohtaaminen, kouluintegraatio ja inklusiivinen koulu. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.). Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän opettajankoulutuslaitos.
- Naukkarinen, A. 2001c.** Oppiva koulu oppilaan yksilöllisyyden kohtaajana. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.
- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001.** Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö-välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS- kustannus.
- Nguyen, A. N. & Williams, H. L. 1989.** Transition from East to West: Vietnamese Adolescents and Their Parents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28, 505–515.
- Nevo, D. 1995.** School- base evaluation: a dialogue for school improvement. Oxford: Elsevier Science.
- New, R. S., Mardell, B. & Robinson, D. 2005.** Early childhood education as risky business: going beyond what's 'safe' to discovering what's possible. *Early Childhood Research and Practice*, 7 (2).
- Nieke, W. 2000.** Interkulturelle Erziehung und Bildung: Wertorientierung im Alltag. 2. uudistettu painos. Reihe Schule und Gesellschaft Bd. 4. Opladen: Leske, Budrich.
- Nieto, S. 1996.** Affirming Diversity: the sociopolitical context of multicultural education. New York: Longman Publishers.
- Nieto, S. 2004.** Affirming diversity. The sociopolitical context of multicultural education. Amherst: University of Massachusetts.
- Nirje, B., 1985.** The basis and logic of the normalization principle. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 11 (2), 65–68.
- Nissilä, L. & Mustaparta, A-K., 2005.** Suomi toisena kielenä -opetus. Teoksessa K. Ikonen (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa- optussuunnitelmatyöstä käytäntön. Opetushallitus.
- Noddings, N. 2003.** Happiness and education. Cambridge, UK: University Press.
- Norman, M. 1994.** Kaksikielisyys pohjoisnorjalaisittain -haave vai tosiasia suomalaisnorjalaisten perheiden näkökulmasta.- Nordlyd. Tromsø University working papers on language & linguistics nr.20.
- Norman, M. 2000.** Suomalais-norjalaisten perheiden historiaa Tromsassa toisen maailmansodan jälkeen.- Nordlyd. Tromsø University working papers on language & linguistics nr. 29.
- Nummenmaa, L. 2004.** Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Tammi.Oppimateriaalit.
- Nummenmaa, T. Konttinen, R. Kuusinen, J & Leskinen, E. 1997.** Tutkimusaineiston analyysi. Porvoo: WSOY.
- OECD. 2000.** Special Needs Education. Statistics and Indicators. Paris: OECD.
- Ogbu, J. 1987.** Variability in Minority School Performance: A Problem in Search of an Explanation. *Anthropology & Education Quarterly* 18:4, 312–334.
- Ogbu, J. 1995.** (original 1981). Origins of Human Competence: A Cultural Ecological Perspective. In N. Coldberger & J. Veroff (Eds.) *Culture and Psychology* (245–275). New York: New York University Press.
- Ogden, T. 1991.** Specialpedagogik. Att första och hjälpa beteendestörda elever. Lund: Studentlitteratur.
- Olkinuora, E. & Lappalainen, M. 1991.** A need for scientifically developed instruments for self- evaluation of schools. Handout of a poster presented at the 4th EARLI conference August 24 -28, 1991, The University of Turku.
- Olkinuora, E. & Mattila, E. 2001.** Miten menee peruskoulussa? Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:195.
- Ollikainen, M., 1996.** Minun maailmani on erilainen. *Yliopisto-lehti* 6/96.
- Opetushallitus 2004.** Maahanmuuttajaoppilaiden perusopetukseen valmistava opetus ja perusopetus syyslukukaudella 2003. Opetushallituksen muistio.
- Paananen, S. 2005.** Maahanmuuttajan elämää Suomessa. Helsinki: Tilastokeskus.

- Parviainen, U. & Lahtinen, U. 1996.** Maahanmuuttajat ja erityisopetus. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Arviointi 2/ 1996. Opetushallitus.
- Pehkonen, A. 2006.** Maahanmuuttajan kotikunta. Kunnallisalan kehittämissäätiö KAKS.
- Pekkala, L. 2006.** Erityis-, eristys-, edistyspedagogiikka? -luento. Lapin yliopisto. Lapin nuorten osallisuusseminaari, 15.5.2006.
- Pelkonen, P. 1999.** Interkulttuurinen oppiminen-Tapaustutkimus Karibuni-projektiin osallistuneiden opiskelijoiden kokemuksista. Pro gradu-tutkielma. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Peltonen, A. 1998.** Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen erityispiirteitä. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Monikulttuurinen koulu. Kulttuurien kohtaaminen opetustyössä. Joensuun yliopisto.
- Peltonen, H. 2005.** (toim.) Opiskelun tuki esi- ja perusopetuksessa. Virikkeitä ja toimintamalleja yleisen ja erityisen tuen järjestämiseksi. Opetushallitus.
- Peltonen M, & Ruohotie P. 1992.** Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Aavaranta-sarja. Keuruu: Otava.
- Pepitone, A. & Triandis, H. 1987.** On the Universality of Social Psychological Theories. Journal of Cross-Cultural Psychology, Vol.18, No 4, 471– 498, 1987.
- Perttula, M - L. 2001.** Maahanmuuttajaoppilaat helsinkiläisen peruskoulun 7.-9. luokilla. Kartoitus selviytymisestä ja syrjäytymisestä. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisuja B20: 2001.
- Perusopetusasetus 852/1998.**
- Perusopetuslaki 628/1998.**
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004.** Opetushallitus.
- Phinney, J. S. & Chavira, V. 1995.** Parental ethnic socialization and adolescent coping with problems related to ethnicity. Journal of Research on Adolescence 5, 31–53.
- Pihlava, M., Wallenius, L. & Olkinuora, E. 2001.** Maahanmuuttajaoppilaiden kokemuksia turkulaisesta koulusta. Teoksessa E. Olkinuora, E. Mattila (toim.) Miten menee peruskoulussa? Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa.
- Pijl, S.J., Meijer, C. & Hegarty, S. (Eds.) 1997** Inclusive Education: A Global Agenda. London: Routledge.
- Pikas, A. 1990.** Irti kouluväkivallasta. Tapiola: Weilin & Göös.
- Pitkänen, P. (toim.) 1998.** Monikulttuurinen koulu. Kulttuurien kohtaaminen opetustyössä. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. Sarja B: oppimateriaali, n:o 19.
- Pitkänen, P. & Kouki, S. 1999.** Vieraiden kulttuurien kohtaaminen viranomaistyössä. Helsinki: Edita.
- Pohjola, A. 1999.** Moniammatillinen asiantuntijuus. Teoksessa P. Virtanen (toim.) Verkostoituva asiakastyö. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Pohjanpää, K. Paananen, S. & Nieminen, M. 2003.** Maahanmuuttajien elinolot. Venäläisten, virolaisten, somalialaisten ja vietnamilaisten elämää Suomessa 2002. Elinolot 2003: 1. Tilastokeskus.
- Pollari, J. 1999.** Kuinka maahanmuuttajien opettaja löytää kansainvälistyvän minänsä. Teoksessa K. Matinheikki-Kokko (toim.). Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Opetushallitus.
- Pomeroy, E. 1999.** The teacher-student relationship in secondary school: insights from excluded students. British Journal of Sociology of Education 20 (4). 465– 482.
- Portes, A. & MacLeod, D. 1996.** Educational progress of children immigrants: The roles of class, ethnicity and school context. Sociology of Education 69 (October), 255–276.
- Pulkkinen, L. 2002.** Mukavaa yhdessä: Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Puranen, T. 1995.** Seuraava askel integroidusta koulusta: inklusiivinen koulu. Oppilaan vahvuudet ovat opetuksen peruspilarit. Tukiviesti- lehti 5 / 1995. Kehitysvammaisten Tukiliitto ry.
- Pälli, P. & Latomaa, S. 1997.** Aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen taito. Maahanmuuttajakoulutuksen arviointi. Opetushallitus.

- Pölkki, P., 2001.** Oppilaiden syrjäytymisuhkien tunnistaminen ja ehkäisy peruskoulun haasteena. Teoksessa I. Järventie & H. Sauli (toim.) (2001): Eriarvoinen lapsuus. Porvoo. WSOY.
- Raitasalo, R. 1995.** Elämänhallinta sosiaalipoliittikan tavoitteena. Kansaneläkelaitos. Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 1. Helsinki.
- Raitasalo, R. 2000.** Ihmisellä on myös vastustusresursseja. Julkaisussa: Kelan sanomat 2/ 2000. Kansaneläkelaitos.
- Rantonen, E. 2000.** bell hooks: toisin opettaja. Teoksessa A. Anttonen, K. Lempiäinen & M. Liljeström (toim.) Feministejä - aikamme ajattelijoita. Tampere: Vastapaino, 187–212.
- Raphael, D., Rukholm E., Brown I., Hill-Bailey, P. & Donato, E. 1996.** The Quality of Life Profile- Adolescent Version: Background, Description, and Initial Validation. *J Adolesc Health* 19: 366-375.
- Rasinkangas, J. 2006.** Hyvinvointiyhteiskunnan riskitekijät. *Turun Sanomat*, 31.10.2006.
- Rauhala, L.1988.** Holistinen ihmiskäsitys. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* (25), 190–201.
- Raven, J. C. 1947.** Coloured progressive matrices. Oxford Psychologists Press Ltd.
- Rekola, H. & Vuorikoski, M. 2006.** Feministinen pedagogiikka rajojen yrittäjänä. *Kasvatus* 37 (1) 16–25.
- Renwick, R. & Brown, J. 1996.** The Centre for Health Promotion's Conceptual Approach to Quality of life. Being, Belonging and Becoming. Teoksessa R. Renwick (Eds), I. Brown & N. Nagler *Quality of Life in Health Promotion and Rehabilitation: Conceptual approaches, Issues and Applications*, s. 75–86. Sage. Thousand Oaks, CA.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Wallenius, L. 2004.** Koulutus erityisoppilaan kokemana. Teoksessa J. Kivirauma, R. Rinne & K. Klemelä (toim.) *Erytisopetus laajenevana koulutienä*. Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 203.
- Rintala, P. 2005.** Erytisopetus Pohjoismaissa. *Erytyiskasvatus* 2/ 2005.
- Rintanen, H., 2000.** Lasten ja nuorten syrjäytymisen taustatekijöitä pitkittäistutkimuksen valossa. Teoksessa S. Taskinen Huono ennuste. Mitä on lasten ja nuorten syrjäytyminen. Helsinki: Stakes, raportti 10.
- Ripatti, T. 1988.** Pakolaisten koulutus sopeutumisen välineenä ja vähemmistöpoliittisena toimintana. Sosiaalihuollituksen raporttisarja Nro 16/1988.
- Romakkaniemi, H. 1998.** Koulutus kotoutumisen tukena. Selvitys maahanmuuttajanuorten sijoittumisesta toisen asteen opintoihin Helsingissä syksyllä 1997. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B4: 1998. Helsinki.
- Rubin, Bream & Rose-Krasnor, 1991.** Social problem solving and aggression in childhood. Teoksessa D. Pepler, & K. Rubin (toim.) *The development and treatment of childhood aggression* (s. 219-248). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rutter, J. 1994.** Refugee Children in the Classroom. Including a Comprehensive Information Briefing on Refugees in Britain: Trentham Books.
- Rutter, J. 2001.** Supporting Refugee Children in 21st Century Britain. A compilation of essential information. Stoke on Trent: Trentham Publications.
- Rutter, M. 1985.** Family and School Influences on Behavioural Development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 26 (3), 349–368.
- Rutter, M., Giller, H. & Hagell, A. 1998.** Antisocial behaviour by young people. Cambridge: University Press.
- Rutter, M, Caspi, A. & Moffit, T.E., 2003.** Using sex differences in psychopathology to study causal mechanisms: Unifying issues and research strategies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(8).1092–1115.
- Räsänen, R. 1997.** International Teacher Education as and Attempt to reach over Cultural Boundaries. Teoksessa R. Räsänen & V. Sunnari 1997 (toim.). *Challenges for growth within Boundaries*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 98/1997.
- Räsänen, R. 1999a.** Koulu monikulttuurisessa maailmankylässä. Teoksessa Niemi, H. 1999. *Opettajankoulutus modernin murroksessa*. Tampereen yliopisto.
- Räsänen, R. 2000.** The global village as a challenge for a teacher education. Teoksessa: V. Sunnari & R. Räsänen (toim.), *Ethical challenges for teacher education and teaching*. Special focus on gender multicultural issues. *Acta Universitatis Ouluensis* E 45.

- Räsänen, M. 2004.** Kuvataide kulttuuri-identiteetin rakentajana. Teoksessa M. Virtanen (toim.) Avain monikulttuuriseen Suomeen. Opas perusopetuksen aihekokonaisuuteen kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys, 90–91. Turun yliopisto. Turun opettajankoulutuslaitos.
- Räty, M. 2002.** Maahanmuuttaja asiakkaana. Helsinki: Tammi.
- Rönkä, A. 1992.** Nuoren aikuisen sosiaalinen selviytyminen. Katsaus kirjallisuuteen. Psykologian laitoksen julkaisuja 319. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Rönkä, A. 1999.** The Accumulation of problems of social functioning: Outer, inner and behavioral strands. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*, 148. Jyväskylän yliopisto.
- Rönkä, A. & Pulkkinen, L. 1995.** Accumulation of problems in social functioning in young adulthood: A Developmental Approach. *Journal of Personality and Social Psychology* 69, 381–391.
- Sabo, D. J. 1995.** Organizational Climate of Middle Schools and the Quality of Student Life. *J Res Dev Educ* 28: 150–160.
- Sajavaara, K. 1999.** Toisen kielen oppiminen. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-March (toim.), *Kielenoppimisen kysymyksiä. Soveltavan kielentutkimuksen keskus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Sailor, W., Gerry, M., & Wilson, W.C. 1990.** Policy implications of emergent full inclusion models for the education of students with severe disabilities (Report No. EC 302 673). San Francisco State University, CA. California Research Institute.
- Salmenkangas, M. & Mietola, R. 2005.** Suomi eteenpäin ilman syrjintää. Seis-hanke, Euroopan Unioni. Helsinki: Edita.
- Salminen, J. 1989.** Erityispedagogiikka ja erityisopetus. Tampere: Kirjayhtymä Oy.
- Salminen, O. 1997.** Entisestä Jugoslaviasta tulleiden pakolaisten kotoutuminen. ”Täällä on kaikki hyvin, mutta...;” Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 1997: 9.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K.M.J., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. 1996.** Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior* 22, 1–15.
- Salmivalli, C. 2003.** Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja. Opetus 2000. PS-kustannus.
- Salo-Lee L 1996.** Kieli, kulttuuri ja viestintä. Teoksessa E Saksala (toim) *Me ja muut- Kulttuurienvälinen viestintä*. Helsinki: Yle-opetuspalvelut.
- Saloviita, T. 1998.** Teoksessa *Erityisopetuksen perusteet*; J. Hautamäki, U. Lahtinen, S. Moberg & K. Tuunainen. 2001. Helsinki: WSOY.
- Saloviita, T. 2006.** Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus* 4/2006.
- Samdal, O. 1998.** The school environment as a risk or resource for students' health-related behaviours and subjective well-being. The University of Bergen. Research Centre for Health Promotion.
- Shakir, A. & Tapaninen, M. 2004.** Rasismi ja etninen syrjintä Suomessa. Helsinki: Ihmisoikeusliitto ry., 40.
- Sharwood S. M. 1996.** Crosslinguistic Influence with Special Reference to the Acquisition of Grammar. Teoksessa P. Jordens & J. Lalleman (toim.) *Investigating Second Language Acquisition*. Berliini: Mouton de Gruyter, 71–83.
- Samdal, O. 1998.** The school environment as a risk or resource for students' health-related behaviours and subjective well-being. Research Centre for Health Promotion. University of Bergen.
- Saukkonen, S. 2003.** Koulu ja yksilöllisyys. Jännitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 211.
- Savolainen, A. 2001.** Koulu työpaikkana. *Acta Universitatis Tamperensis* 830. Tampereen yliopisto.
- Searle, W. & Ward, C. 1990.** The prediction of psychological and socio-cultural adjustment during cross-cultural transitions. *International Journal of Intercultural Relations* 14, 449–464.
- Seedhouse, D. 1986.** *Health: The Foundations for achievement*. Shichester: John Wiley & Johns.
- Seikkula- Leino, J. 2002.** Miten oppilaat oppivat vieraskielisessä opetuksessa? Oppilaiden suoriutumistasot, itsetunto ja motivaatio vieraskielisessä opetuksessa. Turun yliopiston julkaisuja, C: 190.

- Similä, M. 1993.** Rekrytering till högre utbildning bland andra generationens invandrare i Sverige 9. Nordiske Migrationsforskerseminar, Esbjerg, 1993.
- Similä, M. 1995.** ”Kan Sverige bli mångkulturellt?” *Invandrare och Minoriteter* 6/12–15.
- Simpura, J. 1996.** Elintasosta elämänhallintaan. Teoksessa K. Ahlqvist & A. Ahola (toim.) *Elämän riskit ja valinnat- Hyvinvointia Lama-Suomessa*. Helsinki: Tilastokeskus, 10–27.
- Skinnari, S. 2004.** Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Skrtic, T. M. 1997.** Special education and student disability: a socio/political perspective. In *Special educational research in an international and interdisciplinary perspective. A documentation from a conference in Stockholm*. 1996. The Department of Special Education. Stockholm Institute of Education.
- Skuttnabb-Kangas, T. 1988.** Vähemmistö, kieli ja rasismi. Helsinki: Gaudeamus.
- Skuttnabb-Kangas, T. 1994b.** Språkliga mäskliga rättigheter, invandrade minoriteter och makt. Teoksessa M. Peura & T. Skuttnabb-Kangas (toim.) *Man kan vara tväländare också... Sverigefinnarnas väg från tystnad till kamp. Sverigefinländarnas arkiv*, 73–83.
- Skuttnab-Kangas, T. 2000.** *Linguistic Genocide in Education- or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Smart, D., Sanson, A. & Prior, M. 1996.** Connections Between Reading Disability and Behaviour Problems: Testing Temporal and Causal Hypotheses. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24. (3).
- Soilamo, A. 2006.** Maahanmuuttajaoppilaan osallisuus koululukiusaamisessa. *Turun yliopiston julkaisuja*, C: 249.
- Soininen, M. 1995.** Tieteellisen tutkimuksen perusteet. *Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A*: 43.
- Stainback, S. Stainback, W & Jackson H. J. 1992.** *Toward inclusive classrooms*. Julkaisussa: S. Stainback, W. Stainback (toim.) *Curriculum considerations in inclusive classrooms*. Baltimore: Brookes.
- Stainback, S. & Stainback, W. 1996.** *Inclusion, a guide for educators*. Baltimore: Paul.H. Brookes Publishing Company.
- Stetsenko, A. Little, T.D. Gordeeva, T.O., Grasshof, M. & Oettingen, G. 2000.** Gender effects in childrens beliefs about school performance: A cross-cultural study. *Child Development* 71: 273–287.
- Streng, J. 2004.** Rasismi Suomessa 2003–Rasistiset ilmiöt, lainsäädäntö, maahanmuuttopolitiikka ja etnisten ryhmien asema. Työministeriö.
- Suárez-Orozco, C. & Suárez-Orozco, M. 2001.** *Children of Immigration*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sue, D.W. & Sue, D. 1990.** *Counseling the culturally difference. Theory and practice*. New York: Wiley.
- Sundman, M. 1994.** Kaksikielisyys ja vähemmistökieli. Teoksessa K. Toivainen & J. Toivainen (toim.) *Ensikielenä suomalaiskieli*. Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 46, 60–70.
- Suni, M. 1996.** Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taito peruskoulun päättövaiheessa. *Opetushallituksen monisteita* 11. Helsinki: Opetushallitus.
- Suomen tilastollinen vuosikirja 2004.** 152–160.
- Suoranta, J. 2003. H. Giroux.** Tieto, opettajuus ja kasvatusteoriat postmodernissa. Teoksessa T. Aittola (toim.) *Kasvatustieteiden sosiologian teoreetikoita*. Helsinki: Gaudeamus.
- Suurpää, L. 2002.** Nuorisotutkimus, *Huono-osaisuus*, 4 / 2002 / 20.vuosikerta, 62–66.
- Söderling, I. 1997.** Maahanmuuttoasenteet ja elämänhallinta. Väestöliitto. Väestöntutkimuslaitos.
- Söderling, I. 2005.** Suomen väestökysymys ja maahanmuutto. Teoksessa A. Alitolppa- Niitamo, I. Söderling & S. Fågel. (toim.) *Olemme muuttaneet. Näkökulmia maahanmuuttoon, perheiden kotoutumiseen ja ammatillisen työn käytäntöihin*. Väestöliitto, Väestöntutkimuslaitos.
- Talib, M-T. 1999.** Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttaja -oppilaista. *Hel-singin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia* 207.

- Talib, M-T. 1999b.** Kahden kulttuurin ristipaineessa. Teoksessa S. Honkala (toim.). Solmut auki. Jyväskylä: Gummerus.
- Talib, M-T. 2000.** Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaopilaista. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja.
- Talib, M-T. 2002.** Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaja.
- Talib, M-T., Löfström, J. & Meri, M. 2004.** Kulttuurit ja koulu. Avaimia opettajille. Helsinki: WSOY.
- Talib, M -T. 2005.** Eksotiikkaa vai ihmisarvoa? Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. Kasvatusalan tutkimuksia 21. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Tarnanen, M. & Suni, M. 2005.** Maahanmuuttajien kieliympäristö ja kielitaito. Teoksessa S. Paananen (toim.) Maahanmuuttajien elämää Suomessa. Tilastokeskus. Helsinki. Edita Prima Oy, 9-22.
- Taylor, E. 1994.** A learning Model for Becoming Interculturally Competent. In International Journal of Intercultural Relations 18: 389-408. Elsevier Science Ltd, USA.
- Teddlie, C. & Stringfield, S. 1993.** Schools make a difference. Lessons Learned from a 10-Year Study of School Effects. New York: Teachers College Press.
- Teittinen, A. 2003.** Perusopetuksen inklusiopolitiikan lähtökohtia. Kehitysvammaliiton tutkimusyksikkö. KOTU. Kehitysvammaliitto.
- Tervo, J. 1993.** Hapuilua ja hallintaa. Tampereen yliopisto. Ser A Vol 387.
- Thomas, W. P. & Collier V. P. 2003.** A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement. Center for Research on Education, Diversity & Excellence.
- Tiilikainen, M. 2003.** Arjen islam. Somalinaisten elämää Suomessa. Tampere: Vastapaino.
- Tilastokeskus 2002a.** Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset 2001. Koulutus 2002:4.
- Tilastokeskus 2004.** Oppilaitostilastot 2002. Koulutus 2003:5.
- Tilus, P. 2004.** Menettelytapaohjeet erityistä tukea ja erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden opetuksen ja tukitoimien järjestämiseksi. Jyväskylän kaupungin opetusviraston julkaisusarja A8: 2004.
- Thomas, G. & Loxley, A. 2001.** Deconstructing special education and constructing inclusion. Buckingham: Open University.
- Tolonen, T., 2002.** Suomalaisuus, tavallisuus ja sukupuoli nuorten näkemyksissä. Teoksessa T. Gordon, K. Komulainen & K. Lempiäinen (toim.) Suomineiton hei: kansallisuuden sukupuoli. Tampere: Vastapaino.
- Tomlinson, S. 1991.** Ethnicity and Educational Attainment in England. An Overview. Anthropology & Education Quarterly, 22 (2), 121-139.
- Torres, A. 1998.** Education, power and personal biography. Dialogues with critical educators. New York: Routledge.
- Triandis, Harry C. 1994:** Culture and Social Behavior. New York: McGraw-Hill.
- Triseliotis, T. 1986.** Transcultural social work. In Cox, J.L. (ed.) Transcultural psychiatry. Great Britain: Croom Helm.
- Trux, M-L. 1999.** Kulttuurisensitiivisyys ja psykologinen "toisen" arviointi. Kertomuksia kulttuurien kohtaamisesta. Teoksessa J. Ihanus (toim.) Kulttuuri ja psykologia. Helsinki. Yliopistopaino.
- Trux, M-L. 2000.** Monimuotoinen työyhteisö. Teoksessa M-L Trux (toim.) Aukeavat ovet- Kulttuurien moninaisuus Suomen elinkeinoelämässä. Helsinki: WSOY, 261-316.
- Tuomaala, S. 1999.** Poista vetelyys ja basillit 1930-luvulla, vahvista itsenäistä kansakuntaa! Koulu laisen kuva 1920-1930-luvun terveysoppaissa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino.
- Tuovila-Ginters, L. 1997.** Maahanmuuttajaoppilaiden erityisongelmien kohtaaminen. Luento. Joensuun yliopisto. 10.4.1997.
- Turun erityisopetuksen kehittämissuunnitelma 2003 -2010.** ERIKE-työryhmä. Turun kaupunki. Koulutoimintakeskus.
- Turun kaupungin erityisopetuksen kehittämissuunnitelma, 22. 12. 2006.** Oppilaan tuki perusopetuksessa. Turun kaupungin Opetuspalvelukeskus.

Turun kaupungin opetustoimen monikulttuurisuuden strategia vuosille 2006–2008.

- Tuunainen, K. & Ihatsu, M. 1996.** Erityisopetuksen organisoimien kehityslinjat Suomessa. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Opetushallitus.
- Tähtinen, J. & Isoaho, H. 2001.** Tilastollisen analyysin lähtökohtia. Ensiaskeleet kvantitatiivisen käsittelyyn, analyysiin ja tulkintaan SPSS-ohjelmaympäristössä. Julkaisusarja C, oppimateriaalit: 13. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Törrönen, M. (toim.) 2001.** Lapsuuden hyvinvointi–yhteiskuntapoliittinen puheenvuoro. Pelastakaa Lapset ry. Helsinki.
- Törrönen, M. & Vornanen, R. 2002.** Emotionaalinen huono-osaisuus peruskoululaisten korostamana syrjäytymisenä. Nuorisotutkimus 4/2002.
- Udvari-Solner, A. & Thousand J. 1995.** Effective Organisational, Instructional and Curricular Practices in Inclusive Schools and Classrooms. In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds.) Towards Inclusive Schools. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Ulvinen, V.M. 1996.** Kulttuurinen suorituskyky ja syrjäytyminen. Teoksessa P. Siljander & V-M. Ulvinen (toim.) Syrjäytymisestä selviytymiseen-vaikeuksien kautta elämänhallintaan. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteista ja selosteita 66, 43–63.
- Uusikylä, K. 1980.** Miten kuvaan opetustapahtumaa. Tampere: Oy Gaudeamus.
- Valanne, E. 2004.** Oppimisen yleinen ja erityinen tuki. Luento 16.10.2004.
- Valtioneuvoston selonteko kotouttamislain toimeenpanosta, VNS 5 / 2002 vp.**
- Valtonen, K. 1999.** Pakolaisten kotoutuminen Suomeen 1990 -luvulla. Työministeriö.
- Varsinais-Suomen maahanmuuttopoliittinen toimintaohjelma-hanke 2006–2007.** Varsinais-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus, Oy Vasso Ab.
- Vehkakoski, T. 1998.** Vammaiseksi nimeämisestä vammaisuuden luomiseen. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas. Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena, 88–102.
- Verna, G. 1997.** Inequality and Intercultural Education. Teoksessa D. Woodrow ym. (toim.) Theories, Policies and Practice. Intercultural Education. USA-Singapore-Sydney. Ashgate. Aldershot.
- Vidgren, R. 2003.** Maahanmuuttajataustaisten ja monikielisistä perheistä tulevien oppilaiden siirtäminen yleisopetuksesta erityisopetukseen. Erityispedagogiikan proseminarityö. Helsingin yliopisto.
- Virrankoski, O. 1994.** Muukalaisuuden kohtaaminen peruskoulun päättöluokalla. Moraalikasvatus peruskoulussa ja päättöluokan oppilaiden kansalliset muukalaisuskomukset sekä ennakkoluulot sosio - kognitiivisena rakenteena. Turun yliopiston julkaisuja C 107.
- Virrankoski, O. 1998.** Suvaiseisuus, rasismi ja ennakkoluulot. Teoksessa E. Valde (toim.) Normaaliopettaja. Opiskelukäytäntöjä Turun normaalikoulussa. Turun yliopisto. Turun normaalikoulun julkaisuja 1/1998, 143–168.
- Virtanen, T. 1993.** Somalipakolaiset Suomessa. Tutkimus somalipakolaisten tulosta ja vastaanotosta Suomeen. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen julkaisuja 1993:3.
- Viskari, S. 2003.** Pedagoginen rakkaus. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 155–180.
- Von Benda-Beckman K & Verkuyten M (eds) 1995.** Nationalism, ethnicity and cultural identity in Europe. Utrecht: Ercomer.
- Vuorikoski, M. & Törmä, T. (toim.) 2004.** Opettaja peilissä. Katse ammatilliseen kasvuun. Helsinki: Kansanvalitusseura.
- Vygotsky, L. 1978.** Ajattelu ja kieli. Espoo: Weilin + Göös.
- Vygotsky, L. S. 1978.** Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes. Edited by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Väyrynen, S. 2001.** Miten opitaan elämään yhdessä?- Inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen, & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Väyrynen, S. 2006.** Kuka kuuluu mukaan ja mitä arvostetaan? Esimerkki osallistavien ja ei-osallistavien käytänteiden suhteesta suomalaisessa ja afrikkalaisessa koulussa. *Kasvatus* 4 / 2006.
- Wahlbeck, Ö. 1999.** *Kurdish Diasporas. A Comparative Study of Kurdish Refugee Communities.* London: MacMillan Press Ltd.
- Wallenius, T. 2001.** Vieraassa vara parempi? Suomen maahanmuuttopolitiikan haasteet. Elinkeinoelämän valtuuskunta (EVA). Helsinki: Taloustieto Oy.
- Ware, L. 1998.** I kind of wonder, if we're fooling ourselves. Teoksessa T. Booth & M. Einscauw (Eds.) *From Them to Us. An international Study Of Inclusion in Education.* London: Routledge.
- Wass, S. (toim) 2000.** Onko peruskoulu romuttunut? Peruskoulu 25 vuotta. Saarijärvi Offset Oy.
- Wayne, P. & Collier, V. P. 1997.** *School Effectiveness for Language Minority Students.* Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Wei, L. 2000a.** Dimensions of Bilingualism. Teoksessa L. Wei (toim.) *The Bilingualism Reader.* Lontoo: Routledge, 3–25.
- Wei, L. 2000b.** Glossary. Teoksessa L. Wei (toim.) *The Bilingualism Reader.* Lontoo: Routledge, 494–499.
- Welsh, M. Parke, R. D. Widaman, K. & O'Neil, R. 2001.** Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal analysis. *Journal of School Psychology* 39(6).
- White, M. 1996.** Immigrant adaptation and educational attainment. *Sociological abstracts, American Sociological Association.*
- Williams, S. & McGee, R. 1994.** Reading Attainment and Juvenile Delinquency. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35 (3).
- Williams, F. & Popay, J. 1999.** Balancing Polarities: Developing a New Framework for Welfare Research. Teoksessa F. Williams & J. Popay & A. Oakley (toim.) *Welfare Research: A Critical Review* London: UCL Press, 156–183.
- Willis, P. 1984.** *Koulunpenkiltä palkkatyöhön.* Tampere: Vastapaino.
- Wilpert, C. 1989.** Ethnic and Cultural Identity: Ethnicity and Second Generation in the Context of European Migration. In: K. Liebkind (Eds.) *New Identities in Europe. Immigrant ancestry and the ethnic identity of youth.* Aldershot.
- Woodward, K. 1997.** (toim.) *Identify and Difference.* London: Sage.
- Yhdenvertaisuuslaki 21/2004.**
- Younger, M. & Warrington, M. 1996.** Differential achievement of girls and boys at GCSE: some observations from the perspective of one school. *British Journal of Sociology of Education* 17 (3), 299–313.
- Younger, M., Warrington, M. & Williams, J. 1999.** The gender gap and classroom interactions: reality and rhetoric? *British Journal of Sociology of Education* 20 (3), 325–341.
- Zhou, M. & Bankston, C.L. 1994.** Social Capital and The Adaptation of The Second Generation. The Case of Vietnamese Youth in New Orleans: *International Migration Review* 18 (4): 821–845.
- Zhou, M., & Bankston, C.L. 1998.** *Growing up American: How Vietnamese children adapt to life in the United States.* New York: Russell Sage Foundation. (ED 424 335)
- Zoccolillo, M. 1993.** Gender and the development of conduct disorder. *Development and Psychopathology* 5, 65–78.
- Ålund, A. 1997.** *Multikultiungdom. Kön, etnicitet, identitet.* Lund: Studentlitteratur.

LIITTEET

Kyselylomake maahanmuuttajaoppilaille

LUOKKAMUOTOINEN ERITYISOPETUS KYSELY MAAHANMUUTTAJAOPPILAILLE (Albania, arabia, venäjä, vietnam, somali)

Oppilaan nimi: _____

Ikä: _____ **Sukupuoli:** tyttö poika

Luokka: _____

Koulu: _____

Kotona puhuttu kieli: _____

I YLEISOPETUKSEN KOULU (ennen erityisluokkasiirtoa)

Alleiviivaa oikea vaihtoehto.

1. Suomessa oloaika: syntynyt Suomessa yli 5 v 3-5 v 1-2 v alle 1 v
2. a. Koulunkäynti muussa maassa kuin Suomessa: luokat 1 2 3 4 5 6 7 8 9
b. Missä maassa? _____
3. Koulunkäynti Suomessa (opetuskieli suomi), ennen erityiskoulua:
en kyllä luokat: 1 2 3 4 5 6 7 8 9
4. Olen kerrannut luokan eli jäänyt luokalle: en kyllä luokat: 1 2 3
4 5 6 7 8 9
5. Olen opiskellut valmistavassa vaiheessa: en kyllä puoli vuot-
ta.....vuoden
6. Olen opiskellut S2 eli suomea toisena kielenä: en kyllä _____ vuotta

II KUN SIIRRYIT ERITYISLUOKALLE

7. Mille luokalle tulit erityisopetukseen? _____ luokalle
8. Mistä koulusta siirryit? _____ koulusta
9. Miksi tulit erityisluokkaan? Rastita 3 tärkeintä syytä. (Numeroi 1 tärkein, 2 seur. tärkein jne.)

Siirryin erityisluokkaan, koska...

- a. minulla oli hankaluuksia opettajan kanssa
- b. häiritsin tunneilla toisia
- c. pinnailin koulusta
- d. oli keskittymisvaikeuksia
- e. kiusasin muita oppilaita
- f. sain puheopetusta
- g. minulla oli vaikeuksia suomen kielessä
- h. minulla oli vaikeuksia matematiikassa
- i. minulla oli vaikeuksia englannissa
- j. minulla oli vaikeuksia muussa aineessa, missä?
- k. minulla oli vaikeuksia kahden kulttuurin yhdistämisessä

10. Kuka ensimmäisenä ehdotti Sinulle siirtymistä erityisluokkaan?
 - a. rehtori
 - b. opo
 - c. psykologi / lääkäri
 - d. isä / äiti
 - e. opettaja / luokanvalvoja
 - f. kuraattori
 - g. erityisopettaja
 - h. Sinä itse

11. Kysyikö kukaan Sinulta, haluatko mennä erityisluokkaan? kyllä ____ ei ____

12. Ymmärsitkö Sinä silloin, mitä erityisluokkasiirto tarkoittaa? kyllä ____ en ____

13. Mitä Sinä nyt ajattelet erityisluokkaan siirtymisestä ?

- a. Minun kannaltani oli hyvä ratkaisu tulla erityisluokkaan.
- b. Ei ehkä kuitenkaan olisi kannattanut tulla erityisluokkaan.
- c. Ei olisi missään tapauksessa kannattanut tulla erityisluokkaan.
- d. Minun olisi pitänyt tulla aikaisemmin erityisluokkaan.

14. Oletko tänä kouluvuonna kiusannut koulussa jollakin tavoin toisia? kyllä ____ en ____

15. Onko Sinua itseäsi tänä kouluvuonna kiusattu koulussa? kyllä ____ ei ____

1 2 3

	1	2	3
1. Pidän koulusta hyvin paljon			
2. Minulla on koulussa paljon kavereita			
3. Koulutyö on vaikeaa			
4. Jotkut oppilaat kilpailevat siitä, kuka on paras			
5. Monet oppilaat tappelevat keskenään			
6. Teen ryhmitöitä mielelläni			
7. Asiat, joita tunnilla käsitellään, ovat todella kiinnostavia			
8. Pidän kaikista opettajistani			
9. Koulussamme ei kiusata muita oppilaita			
10. Oppiminen on tärkeää			
11. Minua ei huoliteta välitunnilla muiden joukkoon			
12. Kuulen usein rasistisia nimityksiä			
13. Luokkamme opettajat kohtelevat meitä tasapuolisesti			
14. Teen yleensä kotitehtävät			
15. Koulunkäynti on tärkeää tulevaisuuden kannalta			
16. Tunnen itseni koulussa yksinäiseksi			
17. Jotkut oppilaat tönivät minua tai tarttuvat kiinni			
18. Välitunnit ovat hauskoja			
19. Koulun säännöt ovat kaikille samat			
20. Kiusaan muita koulussa			
21. En haluaisi aamulla lähteä kouluun			
22. Opettajat auttavat maahanmuuttajaoppilaita luokassa			
23. Koulussa jokainen oppilas saa olla oma itsensä			
24. Opettajat kannustavat minua koulussa			
25. Opiskelen koulussa omaa äidinkieltäni			
26. Opettajat antavat oikeudenmukaisia arvosanoja			
27. Minua kiusataan, kun opiskelen erityiskoulussa			
28. Käyttäytyminen vanhempien odotusten mukaan on tärkeää			
29. Käyttäytyminen opettajan odotusten mukaan on tärkeää			
30. Käyttäytyminen kavereiden odotusten mukaan on tärkeää			
31. Suomessa on hyvä käydä koulua			