

**MAAHANMUUTTAJAOPPILAAT
SUOMALAISSA PERUSKOULUSSA**

**Erilliset erityisopettajan opinnot
Erikoistyö
Kasvatustieteiden tiedekunta
Turun yliopisto
Kirsi Tikkanen
2004**

SISÄLTÖ

1. JOHDANTO	3
1.1. MAAHANMUUTTAJAOPPILAAT KOULUN RIKKAUS VAI RIESA?	5
1.2. ERILAISET MAAHANMUUTTAJAOPPIJAT KOULUSSA	6
1.3. MAAHANMUUTTAJAOPETTAJALLE ASETETUT VAATIMUKSET	8
2. TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	10
2.1. AKKULTURAATIOASENTEET	10
2.2. INTEGRAATIO JA KOULU	12
2.2.1. KÄSITTEEN MÄÄRITTELYÄ	12
2.2.2. TUTKIMUKSEN INTEGRAATIOMALLIT	13
2.3. INKLUUSIO JA KOULU	15
2.3.1. KÄSITTEEN MÄÄRITTELYÄ	15
2.3.2. TUTKIMUKSEN INKLUSIIVISEN OPETUKSEN MALLIT	17
2.4. MAAHANMUUTTAJAOPPILAJEN INTEGRAATIOTA JA INKLUUSIOTA TUKEVAT OPETUSJÄRJESTELYT	22
2.4.1. LAIT JA ASETUKSET	22
2.4.2. MUUT TUKEVAT OPETUSJÄRJESTELYT	24
3. MAAHANMUUTTAJAOPETUKSESTA SAATUJA TULOKSIA	27
4. POHDINTA	30
LÄHTEET	32
LIITEET	

1. JOHDANTO

Monikulttuurisuus näkyy selvästi koko ajan kansainvälistyvässä yhteiskunnassamme. Koulu ei tässä suhteessa muodosta poikkeusta. Maahanmuuttajaoppilaiden määrä kouluissamme onkin lisääntynyt viimeisen vuosikymmenen aikana selvästi. Suomen perusopetuksen kouluissa opiskelee, opetushallituksen lokakuussa 2001 kokoaman tilaston mukaan, noin 13260 maahanmuuttajaoppilasta. Tässä oppilasryhmässä on taustaltaan hyvin erilaisia lapsia ja nuoria. Suurimpia oppilasryhmiä ovat venäläiset, virolaiset, somalit ja entisen Jugoslavian ja Irakin alueelta tulleet oppilaat. Kouluissamme opetettiin lukuvuonna 2000-2001 oppilaiden omana äidinkielenään 49 eri kieltä (Väestörekisterikeskus 2003). Mikäli ennuste maahanmuuton jatkumisesta nykyisessä laajuudessa toteutuu, maahanmuuttajaoppilaiden lukumäärä vuonna 2010 tulisi olemaan noin 180 000 ja perusopetuksessa opiskelevien määrä oletetaan olevan noin 15 000 (Koponen 2000, 15). Tämän vuoksi kaikilla opettajilla tulisi olla valmiudet maahanmuuttajaoppilaiden opettamiseen. Tämä tarkoittaa toisaalta monikulttuurista näkökulmaa opetettaviin asioihin ja toisaalta kaksikielisyysdidaktiikan käyttämistä kaikessa opetuksessa.

Keskeistä on, miten hyvin koululaitoksemme pystyy auttamaan maahanmuuttajaoppilaita kotoutumaan Suomeen. Onnistunut kotoutuminen edellyttää suomi toisena kielenä opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen järjestämistä sekä oppilaan muun oppimisen ja kulttuurin tukemista. Monikulttuurisuuden kohtaaminen voi olla opettajille rankka kokemus ja siihen voi liittyä monenlaisia ongelmia (Pollari 1999, 161; Koponen 2000, 40). Toisaalta koulujen monikulttuurisuus on haaste opettajille ja koko kouluyhteisölle. Haasteisiin vastaaminen onnistuu yhteistyötä tehden ja suvaitsevaisuutta korostaen. (Sarkkinen 1999, 121,124.)

Nykyisessä peruskoulussa yksi keskeisimpiä asioita on työn tuloksien ja opetusjärjestelyjen toimivuuden arviointi. Maahanmuuttajien kanssa työskentelevien opettajien työtä värittää usein joko todellinen tai liioiteltu vaikutelma häiriöiden ja ongelmien lisääntymisestä sekä niistä aiheutuva riittämättömyyden tunne. Ongelmien ja häiriöiden syyt ja ratkaisumallit vaihtelevat tapauskohtaisesti. Yleistyksiä näiden perusteella on hankala tehdä.

Lähes kymmenen vuotta maahanmuuttajaoppilaiden koulunkäynnin erilaisia vaiheita seuranneena olen huomionut, että suomalainen koulukulttuuri, opettajien kokemukset ja asenteet ovat keskeisessä asemassa kehitettäessä koulua maahanmuuttajalasten kannalta rohkaisevampaan suuntaan niin, että heidän erilaiset taustansa hyödynnettäisiin positiivisena voimavarana.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää kirjallisuuden perusteella

- Millaiset edellytykset peruskoululla on integroida maahanmuuttajaoppilaat yleisopetukseen.
- Millaisia opetusmalleja ja tukitoimia tarvitaan ja
- Minkälaisia yleisopetukseen integroitujen maahanmuuttajaoppilaiden kanssa työskentelevien opettajien kokemukset ja ongelmat ovat

Lisäksi tässä tutkimuksessa laaditaan lomake tiedonkulun lisäämiseksi päiväkodin ja koulun välillä maahanmuuttajalapsesta. Kun koulu saa tiedon mahdollisimman aikaisessa vaiheessa kouluun tulevista maahanmuuttajaoppilaista, helpottuu sekä opettajan että maahanmuuttajaoppilaan koulun aloittaminen.

1.1. MAAHANMUUTTAJAOPPILAAT KOULUN RIKKAUS VAI RIESA?

Nykyään koulut kilpailevat keskenään oppilaista ja profiloituvat erilaisiin asioihin. Näin ne joutuvat myös yhä tarkemmin huolehtimaan maineestaan. Koulujen on myös huolehdittava, että oppilaat ja heidän vanhempansa saavat erilaisten painotusten lisäksi koulusta turvallisen, rauhallisen ja viihtyisän kuvan.

Koulu, jossa kymmenen prosenttia oppilaista on maahanmuuttajaoppilaita, ei miellytä niitä vanhempia, joiden suhtautuminen heihin on muutenkin kielteinen. Siksi maahanmuuttajaopetukseen erikoistuneen koulun on omaa profiiliaan kehittäessään arvioitava maahanmuuttajaoppilaiden vaikutusta koulun imagolle. Jos kansainvälisyys saadaan markkinoitua myönteisenä ja kouluelämässä merkittävänä voimavarana, koulu vahvistaa asemaansa muihin kouluihin verrattuna. Jos taas kansainvälisyys saa kielteisen leiman monikulttuurisuuden tuomien ongelmien muodossa, niin lähiseudun oppilaat siirtyvät mieluummin muihin kouluihin. Mahdollisiin monikulttuurisuuden tuomiin ongelmiin on vastattava avoimuudella ja kertomalla rehellisesti maahanmuuttajaoppilaiden vaikutuksesta ja asemasta koulussa, unohtamatta kertoa kuitenkin heidän tuomistaan mahdollisuuksista. (Kosonen 1994, 193; Talib 2002, 122.)

Yhteiskunnan muuttuminen monikulttuuriseksi on hidas prosessi ja kulttuuriset kohtaamiset eivät parhaimmillaankaan ole yksinkertaisia. Parhaimmillaan kahden kulttuurin törmäyksessä syntyy uutta, joka energisoi koko yhteiskuntaa. Onnistunutta kohtaamista pidetään eräänlaisena monikulttuurisena harmoniana. Näin syntyneet kulttuuriset yhdistelmät ovat paras mahdollinen tie integraatioon. (Talib 2002, 69.)

Suomen kouluissa on jälleen käynnistynyt opetussuunnitelmien uudistaminen. Uudistuksen kohteina ovat muun muassa perusopetuksen tuntijako ja yhtenäisen peruskoulun luominen. Yhtenä painopistealueena uudistuksessa tulee myös olemaan koulujen monikulttuurisuus ja koulujen maahanmuuttajaoppilaille tarjoamat tukitoimet.

Opetussuunnitelmissa kulttuuriset sisällöt on nivottava kaikkiin oppiaineisiin, ja eri luokka-asteille vaadittavat sisällöt ja osaamisalueet tulee ilmaista selkeästi. Monikulttuurisuus toimii tällöin laaja-alaisena ja läpäisyperiaatteella kouluissa opettavissa aineissa. Samalla korostetaan myös kulttuurien välistä vuorovaikutusta ja sen edistämistä. (Talib 2002, 120-121.)

1.2. ERILAISET MAAHANMUUTTAJAOPPIJAT KOULUSSA

Koulussa maahanmuuttajalapsi kohtaa uuden kulttuurin, uuden kielen, uudet käyttäytymissäännöt ja uuden opetustyylin. Opettajan ja oppilaan suhde voi olla erilainen kuin hänen kotimaassaan. Päivittäin hän saattaa miettiä omaa käyttäytymistään ja toisten arvaamattomalta tuntuvaa käyttäytymistä. Samoin suomalaisesta opettajasta ja luokkatovereista maahanmuuttajalapsen käyttäytyminen voi tuntua selittämättömältä. (Kosonen 1994, 192; Peltonen 1998, 10.) Turvallisuuden kaipuu on yksi maahanmuuttajaoppilaan tyypillisimmistä piirteistä. Kun kaikki on ympärillä muuttunut, haetaan jotain pysyvää ja turvallista. Oma opettaja on monelle lapselle se henkilö, josta hän hakee tukea. (Peltonen 1998, 11.)

Maahanmuuttajaoppilaiden henkinen hyvinvointi ja integroituminen kouluun koskettaa lasten ja perheiden lisäksi useampaa suomalaista opettajaa ja luokkatoveria. Maahanmuuttajaoppilaat tuovat konkreettista kansainvälisyyttä Suomeen. Lisäksi heidän kulttuurinsa, kielensä, tapansa ja kokemuksensa omasta maastaan voivat olla elävöittämässä suomalaista opetusta ja myös hälventämässä turhia ennakkoluuloja muita etnisiä ryhmiä kohtaan.

Viime vuosina maahanmuuttajamäärät ovat lisääntyneet samalla kun koulun taloudellisia resursseja on vähennetty, luokkakokoja suurennettu ja tukiopetusta vähennetty. Maahanmuuttajaoppilaat saattavat tulla luokkiin suoraan ulkomailta ja nämä suomen kieltä taitamattomat lapset aiheuttavat opettajille painetta resurssien vähetessä ja ryhmäkokojen kasvaessa. Toisaalta maahanmuuttajaoppilaat voivat tulla kouluun päiväkodista, valmistavasta luokasta tai muista kouluista eri paikkakunnilta. Mitä aikaisemmin koulu saa tiedon maahanmuuttajaoppilaan tulosta kouluun, sen parempi. Tällöin koululle jää enemmän aikaa erityisten opetusjärjestelyjen suunnitteluun ja materiaalin sekä mahdollisen koulutuksen hankintaan. Kouluilla olisi hyvä olla valmiina uusia maahanmuuttajaoppilaita varten lomake, missä selvitetään muun muassa maahanmuuttajaoppilaan henkilötiedot, äidinkieli, kansallisuus, kielitaito, uskonto, terveydentila, perhesuhteet ja aikaisempi oppimishistoria. (Koppinen 1999, 73.) Lomakkeen avulla opettajat saavat tietoa monikulttuurisen oppilaan taustaan ja elämänmuotoon liittyvistä tekijöistä, jotka joko auttavat tai vaikeuttavat koulumenestystä. Lisäksi opettaja pystyy lomakkeen perusteella

kartoittamaan uuden koulutulokkaan osaamisalueet, joita hän asiantuntevasti käyttää oppimisen perustana ja oppilaan itsetunnon vahvistajana. Maahanmuuttajaoppilaan erityisosaamisen löytäminen, esilletuonti ja arvostaminen voivat osaltaan ehkäistä heidän syrjäytymistään. (Kosonen 1994, 193; Rekola 1994, 6; Helsingin kaupungin opetusvirasto 1999; Talib 2002, 121.)

Liisa Kosonen (2002) 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 koulunkäynnistä. Lisäksi hän erottaa vielä yksin ilman perhettä tulleet sekä etnisen yhteisön hylkäämät kyseenalaistajat. Kouluun tulevilla maahanmuuttajaoppilailla voi siis olla kaikilla erilainen pohjakoulutus ja motivaatio. Tämän takia maahanmuuttajaoppilaiden avuksi on luotava mahdollisimman kattava tukiverkosto. (Kosonen 2002, 150.)

Nämä eritasoiset 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 sisällä he alkavat tuntea itsensä surulliseksi ja masentuneiksi. **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 lapsissa ja nuorissa vaihe purkautuu voimakkaana aggressiivisina tunteina, jotka saattavat aiheuttaa ongelmia koulussa, erityisesti huonona käyttäytymisenä tai haluttomuutena opiskella. Lopulta **seesteisyysvaiheessa** maahanmuuttajat pystyvät hyväksymään elämäntilansa 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.)

Lasten oman äidinkielen opetusta pidetään tärkeänä. Sen todetaan olevan ajattelun, itseilmaisun, viestinnän, sosiaalisten suhteiden ja maailmankuvan muodostumisen sekä kulttuurin siirron kehittämisen väline. (Peruskoulun opetussuunnitelma 1994, 44.)

Maahanmuuttajien oman äidinkielen opetuksen yksi tärkeimmistä tehtävistä on myös toimia toisen kielen pohjana (Nguyen 1994,31;Lind 1999, 97-98.) Vuoden 1993 valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden pohjalta määriteltiin koulun keskeisimmiksi arvoiksi kansainvälisyys, suvaitsevaisuus ja erilaisuuden hyväksyminen. Koulun tulee huolehti lasten oman äidinkielen ja identiteetin säilymisestä sekä järjestää maahanmuuttajaoppilaille tasa-arvoiset koulutusmahdollisuudet. Uusi perusopetuslaki (628/1999) asettaa maahanmuuttajalapsen samanarvoiseksi suomen kansalaisten kanssa. Heillä on oikeus saada suomen kielen opetusta eri tukimuotoineen niin, että he saavuttavat suomen kielessä toimivan kaksikielisyyden tason. Valitettavasti käytäntö ja periaatteet ovat opetusallakin kaukana toisistaan (Kosonen 1994, 219).

1.3. MAAHANMUUTTAJAOPPILAIEN OPETTAJALLE ASETUT VAATIMUKSET

Opettajat, jotka saavat maahanmuuttajaoppilaan luokalleen odottamatta, ovat kaikkein tukalimmassa tilanteessa. Mitään alkuvalmisteluja ei ole voitu tehdä. Opettaja ei ole myöskään ehtinyt valmistaa luokan tai koulun muita oppilaita uuden oppilaan tuloon. Myöskään suvaitsevaisuuden merkitystä ei ole korostettu, eikä lasten vanhemmille ei ole ehditty tiedottaa asiasta. (Karanko 1994, 10-11; Peltonen 1998, 12.)

Toisesta kulttuurista tulevien oppilaiden opettamiseen on katsottu vaativan opettajalta erityistä, tiedollista, asenteellista ja taidollista kompetenssia. Tämän kompetenssin ydin on opettajan kyky tuntea omat kulttuuriset arvonsa ja lähtökohdat. Toiseksi opettajan tulisi pystyä arvioimaan opetusta toisesta kulttuurista tulevien näkökulmasta. Kolmanneksi

opettajan olisi osattava valita opetus – ja ohjausmenetelmänsä niin, että hän ottaa huomioon oppilaan kulttuurisen ja yhteiskunnallisen viitekehyksen. (Matinheikki-Kokko 1999, 40.)

Miettinen (1998) erottaa tutkimuksensa perusteella neljä erilaista opettajatyyppeä.

Ensimmäinen on **assimiloiva monikulttuurinen opettaja**, jonka mielestä lapsi hyväksyy suomalaisen kulttuurin nopeammin, jos hän oppii nopeasti suomen kieltä ja pukeutuu kuin suomalaiset. Ennakkoluuloja ei kulttuureista tiedostettu. Lisäksi toimintaa kuvasi assimiloiva opetustyyli ja yksipuolinen käsitys kulttuurista.

Toisena hän erotti **rutiineihin tukeutuvan kasvattaja/opettaja – tyypin**. Tällainen opettaja opettaa sääntöjä, seuraa tarkasti opetussuunnitelmaa ja siirtää oppisisällöt opetukseen soveltamatta niitä. Ennakkoluulot ovat tiedostamattomia ja maahanmuuttaja-taustainen oppilas nähdään oman kulttuurinsa edustajana. Opetustyyli on hyvin kurinalainen ja sääntöihin perustuvaa. Opettaja saattaa tuntea itsensä usein väsyneeksi ja uupuneeksi.

Humanistisen monikulttuurisuuden kasvattaja arvostaa omaa kulttuuriaan, mutta myöskin näkee 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.)

Maahanmuuttajaoppilaiden opettajan rooli on laajempi kuin perinteisen suomalaisen luokanopettajan rooli. Monikulttuurisen opettajan lähtökohtana on jokaisen oppilaan hyväksyminen ainutkertaisena omana itsenään. Lisäksi hän antaa täsmällistä palautetta toiminnasta ja uusien asioiden oppimisesta. (Koppinen 1999, 149; Matinheikki-Kokko 1999, 40.) Opetuksen edellytetään vastaavan maahanmuuttajaoppilaan yksilöllisiä tarpeita. Opetuksen tulisi olla kokonaisvaltaista sekä sisällöllisesti ja ajallisesti oikein rytmitettyä. Opettajan tulisi ymmärtää maahanmuuttajien kulttuurisia lähtökohtia, toisaalta ohjata heitä

suomalaiseen kulttuuriin sidottuun oppimisajatteluun, jossa korostuvat oppilaan oma-aloitteisuus ja itseohjautuvuus. Maahanmuuttajaoppilaiden opettajan odotetaan levittävän suomalaiseen oppimisympäristöön monikulttuurista katsomustapaa, jollaista maahanmuuttajien integrointi edellyttää. Alan yhteistyöperinteitä ei ole, joten opettajan on luotava ne itse. Maahanmuuttajaoppilaiden opettajan ammattirooli onkin monikerroksinen: hän on oppilashuoltaja, sulauttaja, selviytyjä, suomi toisena kielenä -taitaja, kaksikielinen opettaja, pätkätyöntekijä, rikastaja ja ohjaaja. Opettajalta ei kuitenkaan edellytetä Suomessa koulutuksellista pätevyyttä maahanmuuttajaoppilaiden opettamiseen, vaikka täydennyskoulutuksen merkitystä onkin korostettu useissa viranomaisten suunnitelmissa. (Matinheikki-Kokko 1999, 40; Koponen 2000, 40.)

2. TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

2.1. AKKULTURAATIOASENTEET

Kulttuurista muutos- ja sopeutumisprosessia, jossa kulttuuritaustaltaan erilaiset ihmiset ja ryhmät kohtaavat toisensa, kutsutaan akkulturaatioksi (Liebkind, 1994, 25).

Tapaa, jolla etninen kulttuurivähemmistö haluaa suhtautua hallitsevaan ryhmään, sanotaan akkulturaatioasenteeksi. Jokaisen etnisen- tai kulttuurivähemmistön on mietittävä, miten tärkeänä hän pitää oman kulttuurinsa säilyttämistä ja siihen liittyvää kulttuuri-identiteettiä sekä miten tärkeänä hän kokee hyvät suhteet valtaväestöön. (Berry, Kim, Minde, Mork 1987; Alitolppa-Niitamo 1993, 32.)

Periaatteessa akkulturaatioasenteet ovat kaksisuuntaisia, sillä molemmat toisensa kohtaavat kulttuurit vaikuttavat toisiinsa yhtä paljon. Käytännössä toinen kulttuureista on hallitsevampi. (Berry et al 1987.) Kun akkulturaatiosta puhutaan psykologisesta näkökulmasta, niin kyse on yksilön arvoissa ja käyttäytymisessä tapahtuvista muutoksista. (Jasinska-Lahti & Liebkind 2002, 80-92.)

Erilaisia vähemmistökulttuurin asenteita kuvaavia sopeutumismalleja voidaan kuvata seuraavasti:

Vieraantuminen eli marginalisoituminen on kyseessä silloin, kun oma kulttuuri torjutaan, mutta ei myöskään omaksuta enemmistökulttuurin tapoja. Tällöin vähemmistön jäsen ikään kuin putoaa kahden kulttuurin väliin. Hän ei hyväksy kumpaakaan kulttuuria, mutta ei myöskään tule hyväksytyksi kummassakaan kulttuurissa. (Berry et al. 1987; Liebkind 1994, 26.)

Assimilaatio eli sulautuminen merkitsee oman kulttuurin hylkäämistä ja enemmistökulttuurin omaksumista sen tilalle. Tämä voi tapahtua joko vapaaehtoisesti maahanmuuttajan omasta halusta tai se aiheutuu tilanteesta, jossa heille ei anneta mahdollisuutta säilyttää omaa kulttuuriaan ja kulttuuri-identiteettiään. Varsinkin nuoret ovat alttiita tällaiselle asenteelle. Tällöin he menettävät oman kulttuurin hallinnan ja ovat alttiita sopeutumisvaikeuksille. (Berry et al. 1987; Alitolppa-Niitamo 1993, 32, Liebkind 1994, 26.)

Seperaatio eli syrjäytymisessä vähemmistön jäsenet korostavat vain omaa kulttuuriaan ja vetäytyvät kokonaan kanssakäymisestä valtaväestön edustaman kulttuurin kanssa. Tällainen asenne aiheuttaa myöhemmin sopeutumisvaikeuksia, ja se johtaa kyvyttömyyteen osallistua laajempaan yhteiskuntaan (Berry et al. 1987; Alitolppa-Niitamo 1993, 33; Liebkind 1994, 26.) Syrjäytymisessä on kysymys enemmänkin yhteiskunnan järjestelmien puutteellisesta toiminnasta kuin henkilöiden kyvyttömyydestä hallita omaa elämää (Poussu-Olli, 2003, 111).

Segregaatiosta 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).

Integraatioasenne on osoittautunut parhaimmaksi akkulturaatiovaihtoehdoksi, sillä se takaa parhaimman lopputuloksen, kaksikulttuurisuuden. Tällöin pyritään sekä säilyttämään omia kulttuuriperinteitä että ylläpitämään yhteyksiä enemmistökulttuuriin. (Berry et al. 1987; Liebkind 1994, 37.) Tämä on mahdollista vasta silloin, kun ympäröivä kulttuuri on avoin ja hyväksyvä erilaisille kulttuuriryhmille (Alitolppa-Niitamo 1994, 32).

Marginalisaatio on sopeutumiselle epäsuotuisin vaihtoehto, kun taas assimilaatio ja separaatio sijoittuvat näiden ääripäiden väliin (Berry et al 1987).

Liebkindin (1995) mukaan akkulturaatioasenteilla on vaikutusta akkulturaatioon, mutta prosessi voi toimia myös toisinpäin: akkulturaatioasteella on vaikutusta akkulturaatioasenteisiin. Ensin akkulturaatioprosessissa perhe voi haluta sulautumista (assimilaatio), mutta myöhemmin asenteet kääntyvät integraation suuntaan. Separaatioasenteen on mahdollista erilaisten akkulturaatiokokemusten myötä muuttua integraatioasenteeksi. (Liebkind 1995, 21-43.)

Kaikki yksilöt eivät akkulturoidu samassa tahdissa. Saman yksilönkin kohdalla akkulturaatio voi edetä eri tahtia eri elämänaalueilla. Ikä ja sukupuoli vaikuttavat paljon akkulturaatioon.

2.2. INTEGRAATIO JA KOULU

2.2.1 KÄSITTEEN MÄÄRITTELYÄ

Tutkimuskirjallisuus osoittaa, että ainoa yleisesti hyväksyttävää määritelmää integraatiosta ei ole olemassa. Ongelmana on myös se, että käsitteelle ei ole asetettu mitään vähimmäisvaatimuksia; missä olosuhteissa ja miten on mahdollista integroida. Pelkkä erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden fyysinen sijoittaminen tavallisiin luokkiin ei käsitteellisesti ole integraatiota (Moberg 1998,136, 2001, 85).

Suomen kielen (2001,550) sanakirjan mukaan integraatiolla tarkoitetaan yhdentämistä, sulauttamista yhteen. Integraatio-käsite on saanut alkunsa Yhdysvalloissa käytetystä sanasta mainstreaming. Kaikilla erityisryhmiin kuuluville tulisi sen mukaan olla tilaisuus elää tavalla, joka vastaa mahdollisimman pitkälle muiden samanikäisten kansalaisten elinoloja ja oikeuksia. Integraatioajattelun tavoitteena on lisätä erityisryhmiin kuuluvien henkilöiden päivittäistä kanssakäymistä muiden ihmisten kanssa. Erityisoppilas voidaan sijoittaa osittain tai kokonaan yleisopetuksen oppilaiden kanssa (Poussu-Olli, 2003,114). Integraation

onnistumiseksi poikkeavien oppilaiden erityistarpeet on kuitenkin huomioitava antamalla erityistukea.

Mobergin mukaan integraatiolla tarkoitetaan pyrkimystä toteuttaa erityiskasvatus mahdollisimman pitkälle yleisten kasvatustarpeiden yhteydessä ja niihin sulautettuna niin, että koko ikäluokka käy oppivelvollisuuskoulua. Tällöin yksi ja sama koulu ottaa huomioon koulutettavien yksilölliset ja kasvatukselliset tarpeet ja edellytykset. (Moberg 1998,137.)

Integraatio on käsite, joka kuvaa monikulttuurisuuteen tähtäävää toimintaa.

Integraatiopolitiikka on kaksisuuntainen toimintaprosessi, jossa yhteiskunta ei yksipuolisesti sopeuta toisesta kulttuurista tulevia ihmisiä, vaan muuttaa myös omia toimintojaan.

Vähemmistötutkimusten on tulkittu varsin yksisuuntaisesti tukevan integraatiota parhaimpana vaihtoehtona maahanmuuttajien sopeutumisessa. (Liebkind 1994, 26.) Sen sijaan esimerkiksi sulauttamispolitiikka ei täytä monikulttuurisuuden normatiivisia edellytyksiä, koska sen taustaoletuksena on toisesta kulttuurista tulevan luopuminen omasta kulttuurista vastaanottavan yhteiskunnan ehdoilla (Matinheikki-Kokko 1999, 229-231).

Integraatio on Emanuelssonin mukaan tavoiteltu ja toivottu asiantila. Käsite voidaan ymmärtää kehitysprosessien laadullisena ulottuvuutena, jolla päästää segregaaation vastaiseen toimintaan. Integraatiolla on vain vähän tekemistä sen kanssa, mitä pitäisi tehdä niin sanotuille poikkeaville henkilöille. Sen sijaan kysymys on siitä, mitä pitäisi tehdä ympäristölle, jotta normaalit erot ihmisten välillä hyväksyttäisiin normaaleiksi. Tässä mielessä integraatio merkitsee haastavaa tarvetta uudistaa normaalia opetusta.

(Emanuelsson 2001,127.)

2.2.2. TUTKIMUKSEN INTEGRAATIOMUODOT

Integraation käsitettä koulussa ovat käsitelleet Söder 1979 sekä Ikonen ja Moberg 1982. Integraatiossa voidaan erottaa neljä muotoa : fyysinen, toiminnallinen, sosiaalinen ja yhteiskunnallinen integraatio.

Fyysisellä integraatiolla tarkoitetaan fyysisen etäisyyden vähentämistä poikkeavan ja muiden välillä joko sijoittamalla yksittäinen oppilas yleisopetuksen luokkaan tai liittämällä erityisluokka yleisopetuskoulun yhteyteen. Jos fyysiseen integrointiin ei liity yhteisöllisyyden tavoittelemisen eikä yksilöllisen opetuksen järjestämisen, käytetään meillä nimitystä ”säästöintegraatio”. **Toiminnallisessa integraatiossa** eri opetusmuodot käyttävät yhteisiä resursseja, toimivat yhdessä ja tekevät yhteistyötä. **Sosiaalinen integraatio** ilmenee ryhmien myönteisenä sosiaalisena vuorovaikutuksena. Koulun jälkeen korostuu **yhteiskunnallinen integraatio**, joka tarkoittaa yksilön sijoittamista yhteiskuntaan yhteisön täysivaltaisena jäsenenä. Tämän taustalla on pyrkimys mahdollisuuksien, oikeuksien ja velvollisuuksien yhdenmukaistaminen poikkeavien ja muiden yhteisöelämässä. (Moberg 2001, 85.)

Moberg (2001) kuvaa integraatiota prosessina, jolloin 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 yhteisessä yhteisössä (yhteiskunnallinen integraatio).(Moberg 2001, 85.)

Fyysisen integroinnin mahdollisuudet riippuvat Mobergin (2001) mukaan kolmesta tekijästä; oppilaasta, opettajasta ja opetuksesta sekä hallinnollisista ja muista kehystekijöistä.

Opettajaan liittyviä integraation edellytyksiä ovat:

- opettajan saama koulutuksen määrä ja laatu
- opettajan aikaisemmat kokemukset
- oppilaiden halukkuus työskennellä muiden kanssa
- koulujärjestelyjä koskeva joustavuus
- opettajan kyky arvioida yksilöllisiä opetustarpeita, asettaa tavoitteita, suunnitella opetusta ja arvioida oppilaan kehitystä
- opettajan kyky hyväksyä kaikkien oppilaiden oikeus saada opetusta vähiten rajoittavassa ympäristössä
- omakohtainen asenne integraatioon. (Moberg 2001, 95, 1982, 15.)

Integraatioajattelu perustuu Mobergin mukaan näkemykseen, jonka mukaan poikkeavilla oppilailla on oltava mahdollisuus saada opetusta mahdollisimman vähän rajoittavassa ympäristössä. Kulttuurivähemmistöt on luettu Mobergin uusimmissa tutkimuksissa erityisopetuksen piiriin kuuluvaksi. Täten integraatio yleisopetuksen luokkaan koskee myös maahanmuuttajaoppilaita. (Moberg 2001, 84.)

2.3. INKLUUSIO JA KOULU

2.3.1. KÄSITTEEN MÄÄRITTELYÄ

Mobergin mukaan integraation syvin olemus (sosiaalisen ja yhteiskunnallisen integraation tavoittelu) on lähellä inklusiivisen kasvatuksen tavoitteita. Hänen mielestään ei ole mitään syytä käyttää inklusio-termiä. Tämä edellyttää, että integraatio on ymmärrettävä muuna kuin pelkkänä sijoitusratkaisuna ja fyysisenä yhdessäolona. (Moberg 1998,141,2001, 85.) Sekä integraatiossa että inklusiossa tavoitteena on kaikille yhteinen koulu. Integraatiossa oppilas siirretään yleisopetukseen, kun taas inklusion tavoitteena on koulu, jota kaikki oppilaat käyvät alusta lähtien.(Poussu-Olli,2003,114.) Inklusion lähtökohta on tasa-arvoisempi kuin integraation, joten mielestäni olisi parempi käyttää inklusio-termiä.

Suomennettuna inklusio (engl. inclusion) merkitsee sulautumista, sisällymistä, mukana olemista. Inklusio-käsite on saanut alkunsa Yhdysvalloissa käytetystä sanasta Inclusive education. Laajasti määriteltynä sillä tarkoitetaan yhteiskuntaa, joka on tarkoitettu kaikille. Jokaisella kansalaisella on silloin oikeus osallistua tasavertaisesti kaikilla yhteiskunnan tasoilla tapahtuvaan toimintaan. Inklusiolla luodaan puitteet ihmisen elämänhallintaan. Yhteiskunnassamme se tarkoittaa sellaisten arvojen, etuoikeuksien ja politiikan muuttamista, jotka aiheuttavat syrjintää. Yhteiskunnan inklusio on ideologinen, poliittinen ja käytännöllinen. (Poussu-Olli 2003,111.) Inklusioajattelun mukaisesti erityisryhmiin kuuluvat käyttävät siis kaikkia yhteiskunnan palveluita samalla tavalla, kun he käyttäisivät, jos heillä ei kyseistä erityistarvetta olisi. Tämä tarkoittaa koulunkäyntiä asuinpaikkaa lähimmässä koulussa. Inklusiivisen koulun ideaan sisältyy siis ajatus lähikouluperiaatteesta eli oikeudesta opiskella siinä koulussa, mihin hän asuinpaikkansa perusteella kuuluu ja mitä

muut samalla alueella asuvat lapset käyvät. Inklusiivisessa koulussa jokaista lasta tuetaan ja opetetaan kykyjensä, kehitystasonsa ja henkilökohtaisten mahdollisuuksiensa mukaisesti. Kaikille yhteinen koulu tarkoittaa sellaista kasvatusajattelua, jonka mukaan erityisoppilas nähdään lapsena ja nuorena, jolla on yksilölliset oppimisedellytykset. Erityisryhmiin kuuluvat oppilaat kasvavat yhdessä ikätovereidensa kanssa ja näin kaikki oppivat auttamaan toinen toisiaan. (Murto 1999, 31-42.) Koulumaailmassa inklusiolla tarkoitetaan laajaa, täydellistä erityisoppilaiden integrointia yleisopetukseen. Tämä vaatii onnistuakseen yhteiskunnan ja koululaitoksen vahvaa sitoutumista kaikille yhteisen koulun kehittämiseen (Poussu-Olli, 2000, 9-11). Nykyinen Suomen koululainsäädäntö lähtee ajatuksesta, että jokaisella on oikeus käydä koulua lähiympäristössään (Biklen 2001, 57-58; Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 99).

Inklusion tavoitteena on edistää sosiaalista oikeudenmukaisuutta, tasa-arvoa, myönteisiä asenteita ja sosiaalista kanssakäymistä. Yhteisöjen jäsenten on tarkoitus kasvaa aktiivisiksi ja tasavertaisiksi yhteiskunnan jäseniksi. (Väyrynen 2001, 19.) Tämä edellyttää kulttuuria, jossa arvostetaan suvaitsevaisuutta, toisten kunnioittamista ja ennen kaikkea erilaisuuden mukanaoloa vuorovaikutussuhteissa (Poussu-Olli 2003, 112).

Inklusio voidaan kuvata muutosprosessiksi kouluyhteisössä tai laajemmin koulutuspolitiikassa. Sen avulla vastataan oppilaiden tarpeisiin yleisopetuksessa. Oppimismahdollisuuksia luodaan kaikkia voimavaroja käyttäen. Inklusion painopisteenä on koulujen ja koulujärjestelmien tarkastelu ja niiden muuttaminen oppilaiden muuttamisen sijaan. (Väyrynen 2001, 17; Ketovuori 19.2.2004 luento.) Inklusion tarkoituksena on palauttaa erilaiset oppijat yleisopetukseen uusin järjestelyin. Inklusio edellyttää opetussuunnitelmien suunnittelua siten, että ne joustavasti kohdentuvat myös erilaisille oppilaille. Oppilasryhmäkoot on muokattava tarpeenmukaisesti ja on selvitettävä oppilaiden erilaiset opetustyyliä. Lisäksi inklusion lähtökohtana voidaan pitää tarkoituksenmukaista fyysistä ympäristöä sekä joustavaa erilaisiin tilanteisiin sopeutuvaa opettajaa. (Poussu-Olli 2003, 116.)

Väyrysen mukaan koulujen kannalta keskeisempiä inklusion kehittämiseen liittyviä asioita ovat:

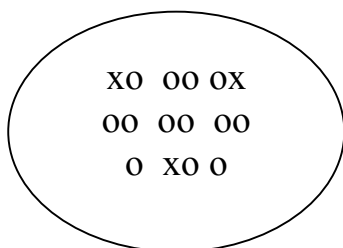
1. Inklusio ei tarkoita sitä, että kaikkia kohdeltaisiin samalla tavalla.
2. Oppilaiden saaman tuen määrä ja laatu riippuu kontekstista.
3. Oppilaiden erilaisuus on oppimisen ja opettamisen lähtökohta. Erilaisuutta ei pidetä poikkeuksena.
4. Erilaisuus on suhteellista ja sosiaalisesti muodostettu.
5. Inklusiivisen opetussuunnitelman mallia ei ole olemassa, koska opetuksen on oltava joustavaa, mielekästä ja toteutettavissa kontekstissaan. (Väyrynen 2001,21-26.)

2.3.2. TUTKIMUKSEN INKLUSIIVISEN OPETUKSEN MALLIT

Inklusiivinen koulu noudattaa lähikouluperiaatetta ja oppiminen yleisopetuksen ryhmässä tapahtuu joustavaa ryhmäytymistä apuna käyttäen. Koulun aikuiset toimivat yhdessä ja oppilaiden oppiminen on yhteistoiminnallista.

Inklusiivisen koulun kehittäminen on jatkuva prosessi. Tämä vaatii koululta ja resurssien jaolta joustavuutta ja jatkuvaa uudelleen arviointia; joka perustuu oppilasmääriin, opettajien osaamiseen ja vahvuuksiin sekä saatavilla oleviin avustajiin. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001,102.) Naukkarinen ja Ladonlahti esittelevät Syracusen koulupiirissä käytettyjä inklusiivisen opetuksen malleja: yksiopettajainen malli, kahden opettajan tiimimalli, kotiryhmätiimimalli sekä laajennettu tiimimalli. (Naukkarinen& Ladonlahti 2001,104-105.)

YKSIOPETTAJAINEN MALLI



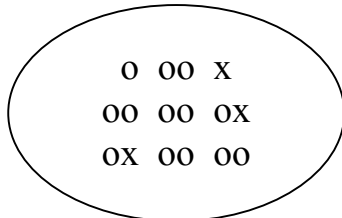
1 opettaja (kaksoispätevyys)

1-2 avustajaa

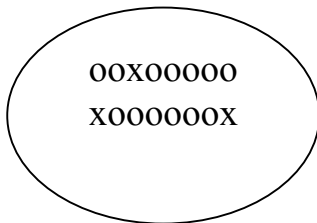
**½ tavallisesta ryhmäkoosta +
kolme oppilasta, joilla erityisen
tuen tarve määritelty**

TIIMIMALLI (KAKSI LUOKKAA)

A



B



1 opettaja

1-2 avustajaa

½ tavallisesta ryhmäkoosta +

**3 oppilasta, joilla erityisen tuen
tarve**

1 opettaja

1-2 avustajaa

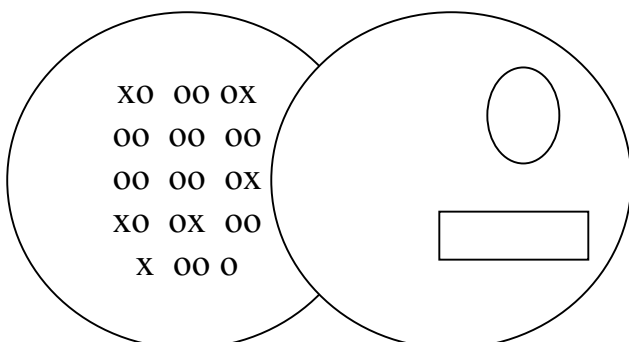
½ tavallisesta ryhmäkoosta +

3 oppilasta, joilla erityisen tuen

tarve

Yhdellä opettajista A tai B erityisopettajan pätevyys tai kaksoispätevyys(= opettajalla sekä luokanopettajan että erityisluokanopettajan kelpoisuus).

TIIMIMALLI (1 kotiluokka)



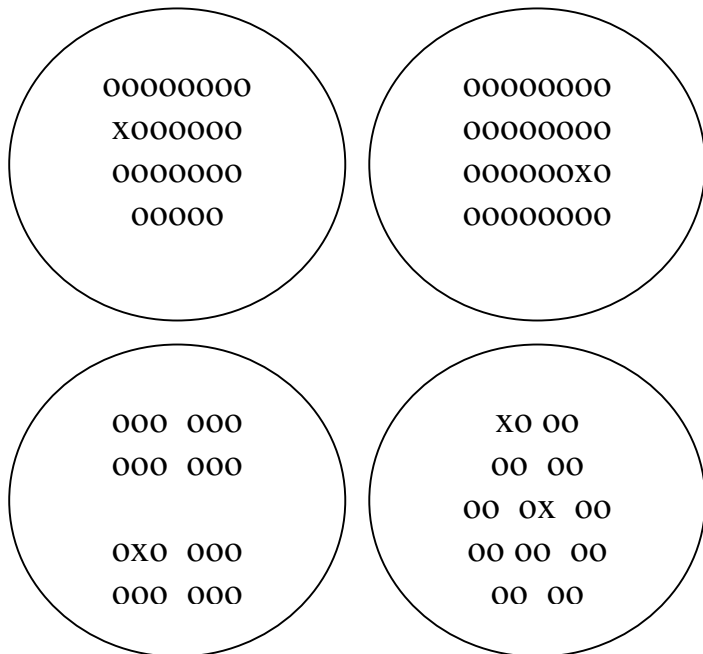
2 opettajaa

2-3 avustajaa

tavallinen ryhmäkoko + 6

**oppilasta, joilla määritelty erityisen
tuen tarve, käyttää kahta luokkaa
erityyppisiin ryhmäytymisiin, voi
ryhmäytyä myös muiden luokkien
kanssa.**

LAAJENNETTU TIIMIMALLI



5 opettajaa

2-3 avustajaa

6 oppilasta, joilla määritelty erityisen tuen tarve sijoitettuina tiimiin kuuluviin luokkiin

Edellä esitettyjen mallien mukaan luokassa oli yleensä useita aikuisia, mikä mahdollistaa opetuksen toteuttamisen monenlaisissa pienryhmissä. Ryhmittely ei tapahdu aina oppilaiden tason tai ongelmien mukaan, vaan samassa ryhmässä voi olla taidoiltaan hyvin eri vaiheessa olevia oppilaita. Pidemmällä olevat oppilaat tai nopeat oppilaat voivat toimia hitaammin etenevien tukijoina. Avustajien läsnäolo luokassa määräytyy erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kautta. Todellisuudessa he ovat luokassa kaikkia oppilaita varten. Heidän roolinsa on moninainen ja vastuullinen. (Naukkari & Ladonlahti 2001, 112.)

Suomessa on kehitelty myös erilaisia malleja kehityttäessä kohti inklusiivista koulua. Lievästi oppimisvaikeuksista kärsiville voidaan järjestää osa opetuksesta erityisopetuksena. Tästä opetuksesta käytetään nimitystä osa-aikainen ja luokaton erityisopetus tai klinikka- ja pienryhmäopetus. (Virtanen, Ratilainen 1996, 54.)

Pienryhmäopetus on osa-aikaista erityisopetusta, jossa on aina tilapäinen vaihtuva ryhmä oppilaita. He saavat erityisopetuksen tukea muutamia kuukausia ja apuna käytetään luokan oppiaineiden materiaalia. Pienryhmäopetusta annetaan erillään olevassa opetustilassa.

Pienryhmätoiminta sijoittuu joustavana klinikkatyyppisenä järjestelmänä luokattoman erityisopetuksen ja erityisluokkatoiminnan väliin ja tarjoaa kouluille erittäin hyvät mahdollisuudet oppimisvaikeuksissa olevien lasten tukemiseen. Tällaisia tukimuotoja koulut tarvitsevat jatkossakin osana koulujen toiminnan kokonaisvaltaista kehittämistä.

Pienryhmäopetus ei korvaa yleisopetuksen luokatonta erityisopetusta tai erityisluokkia. Sen sijaan erityisluokkasiirtojen tarvetta se voi vähentää. Tällöin tuetaan oppilaita, jotka ilman tukitoimia voisivat päätyä erityiskoulun oppilaiksi, vaikka heillä olisi mahdollisuudet selviytyä yleisopetuksessa. Tällöin pyrkimyksenä on toteuttaa erityiskasvatusta mahdollisimman pitkälle yleisen kasvatustoiminnan yhteydessä ja siihen sulautettuna. Tällöin yksi ja sama koulu pystyy ottamaan huomioon koulutettavien yksilölliset kasvatukselliset tarpeet ja edellytykset. (Martikainen 1987, 137-159.) Pienryhmäopetus on eräänlainen yhteistoimintamalli yleisopetuksen kanssa ja toiminnan luonne on usein ennaltaehkäisevää (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunanen 2001, 213).

Lähikouluperiaatetta voidaan toteuttaa myös siten, että erityisoppilaita sijoitetaan yleisopetuksen ryhmiin yksilöllisin tukitoimin tai että erityisoppilaat opiskelevat pienimmissä yleisopetuksen luokassa kaikissa muissa aineissa paitsi esimerkiksi äidinkiessä ja matematiikassa. Nämä aineet he opiskelevat erityisopettajan ohjauksessa. (Rekola, 2003, 8.) Lisäksi inklusio voi toteutua siten, että oppilas opiskelee omassa kotiluokassaan kaikki muut oppiaineet yhtä lukuun ottamatta. Sen hän opiskelee vuosiluokkaa alempien oppilaiden kanssa. (Poussu-Olli 12.2.2004 luento.)

Tarkoituksenmukainen resurssointi on keskeistä onnistuneessa inklusiossa. Riittävät henkilöresurssit ja riittävän pienet ryhmäkoot ovat välttämättömiä heterogeenisissä perusopetusryhmissä. Peruskoulua koskevat säädökset pyrkivät Suomessa turvaamaan pienemmän ryhmäkoon niihin luokkiin, joissa on opetuksessa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Jos kunnat eivät ole sitoutuneet inklusioon tai erityisoppilaiden integroimiseen opetusryhmiin, on vaara, että taloudellisista syistä ryhmäkoot vain kasvavat. Ja näin on vähemmän perusopetusryhmiä, joihin erityisoppilaita voidaan integroida. Joustavaa ryhmäytämisen toteuttamista helpottavat tarkoituksenmukaiset tilat. (Ihatsu, Ruoko & Hakkanen 1999,15-16; Naukkarinen & Ladonlahti 2001,10.)

Jos hyväksytään se tosiasia, että luokan oppilasjoukko koostuu monenlaisilla taidoilla, kyvyillä ja mielenkiinnon kohteilla varustetuista yksilöistä, joudutaan myöntämään etteivät oppimistulokset voi millään olla yhdenmukaiset. Jos opetuksen lähtökohtana on inklusio, voivat kehitys- ja oppimistyylierot olla entistä suuremmat. Opetuksessa voidaan kuitenkin eri tekniikoiden avulla helpommin huomioida oppilaiden yksilölliset vahvuudet ja tuen tarpeet. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 103.)

Inklusiivisen toimintamallin yksi tärkeimmistä toimintaa edesauttavista tekijöistä on opettajien aikaisempaa yhteistoiminnallisempi opetusote. Mitä heterogeenisempia opetusryhmät ovat, sitä enemmän opettajat tarvitsevat toimintaansa erityisopettajien ja avustajien, mutta myös muiden opettajien tukea. Tämä voi tarkoittaa yhteissuunnittelun ja neuvottelujen lisäksi samanaikaisopetusta, tiimiopetusta, yhteistoiminnallista opetusta tai muuta perinteistä opettajajohtoista opetusmallia monipuolistavia muotoja. (Juvonen 2002, 33.)

Moniammatillinen yhteistyö on ajankohtainen käsite myös suomalaisissa kouluissa. Laajimmillaan yhteistyö koskee opettajia, kouluun läheisesti liittyviä ammattilaisia (psykologit) sekä vanhempia. Tällainen moniammatillinen sovellus on muun muassa oppilashuoltoryhmä. Nämä työryhmät kokoontuvat keskustelemaan ja pohtimaan asioita siten, että myös oppilas ja vanhemmat ovat läsnä. Amerikassa inklusiivisissa kouluissa toimii sekä sosiaalisiin että akateemisiin asioihin painottuneita ryhmiä. Näiden ryhmien yhteistyö on viety todellisiin opetus – ja kasvatustilanteisiin. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 111.)

Kodin ja koulun yhteistyö on tärkeä yhteistyön muoto inklusiivisessa koulussa. Vanhemmat ovat aktiivisesti mukana opetuksen ja oppimisen tavoitteiden asettelussa ja toisinaan myös läsnä luokissa. Kaikki vanhemmat yritetään saada yhteistyöhön mukaan tarjoamalla mahdollisimman monia yhteistyötilaisuuksia ja etsimällä perinteisistä yhteistyötavoista poikkeavia toimintatapoja. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 111.)

Inklusion toteutus on lähtenyt usein yksittäisten opettajien tai rehtorien innostuksesta, vaikka taustalla on myös aktiivisia vanhempia. Opettajan usko ja sitoutuminen inklusiivisen

koulun ideaan on ehdottoman tärkeää inklusion onnistumiseksi. Suomalainen koulu on toistaiseksi kaukana inklusiivisen koulun ideasta, vaikka tarve koulun kehittämiseksi tähän suuntaan onkin. On tultu tilanteeseen, jossa koulun on etsittävä ratkaisuja muualta kuin kaikkien näiden erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden siirtämisestä pienryhmiin ja erilliseen erityisopetukseen. Ja eikö koulussa olisi hyvä aloittaa harjoittelemaan työelämässäkin tarvittavia yhteistyön ja tiimityöskentelyyn taitoja erilaisten ihmisten kanssa? Suomi on sitoutunut useisiin kansainvälisiin asiakirjoihin, jotka painottavat inklusion edistämistä. Asiat eivät sitoutumuksista huolimatta ole edistyneet tavoitteiden suuntaan, vaan jopa vastakkaiseen. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001,121.)

2.4. MAAHANMUUTTAJAOPPILAIEN INTEGRAATIOTA JA INKLUUSIOTA TUKEVAT OPETUSJÄRJESTELYT

2.4.1 LAIT JA ASETUKSET

Vuoden 1999 alusta voimaan tullut perusopetuslaki ja -asetus ottaa huomioon maahanmuuttajien tarpeet. Perustuslain mukaisesti Suomessa vakituisesti asuvat 7 –17-vuotiaat maahanmuuttajalapsen ovat suomalaisten kanssa ns. normaalisuuseriaa mukaisesti oikeutettuja ja velvoitettuja osallistumaan maksuttomaan perusopetukseen. (Perusopetuslaki 628/1998.) Maahanmuuttajille taataan täten tasa-arvoinen asema suomalaisten kanssa koulutuspalvelujen käyttäjinä.

Perusopetuksen tulee noudattaa valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita lain 3§ mukaisesti. Siinä arvopohjina ovat ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. Perusopetus edistää yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista. Kunnille on annettu vapaus itse päättää tavoista, joilla maahanmuuttajalasten opetus toteutetaan. Valtakunnallista säätelyä on vähän.

Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen tavoitteena on, että oppilas saa sellaiset kielelliset, tiedolliset ja taidolliset valmiudet, että hän pystyisi muiden opiskelijoiden joukossa hakeutumaan tasavertaisesti jatko-opintoihin, ja että hänen persoonallisuuden kehitystään tuettaisiin siten, että hänellä olisi vahva itsetunto ja identiteetti. (Kauhanen, Luokkanen, Manner 1989,17; Opetushallitus 1999.)

Maahanmuuttajaopetuksen tavoitteet riippuvat siitä, millaista koulutusstrategiaa maahanmuuttajaoppilaisiin sovelletaan. Integraatiostrategian mukaisesti tavoitteena on oppilaiden omaleimaisuuden säilyttäminen. Heitä ei pyritä sulauttamaan valtaväestöön vaan tukemaan tavalla, joka mahdollistaa elämisen valtaväestön keskuudessa omaa kulttuuriaan vaalien. (Kauhanen, Luokkanen, Manner 1989,17.)

Valmistava opetus

Kunnat voivat järjestää perusopetuslain 5 § mukaan perusopetukseen valmistavaa opetusta vasta maahan muuttaneille ja turvapaikanhakijoille. Valmistavan opetuksen laajuus vastaa puolen vuoden oppimäärää. Määrä vaihtelee kunnittain. Opetusryhmät koostuvat tilanteen mukaan eri vuosiluokkien ja kieliryhmien oppilaista.

Valmistavan opetuksen tavoitteena on edistää opetukseen osallistuvien oppilaiden kehitystä ja integroitumista suomalaiseen yhteiskuntaan sekä antaa tarvittavat valmiudet perusopetuksen siirtymistä varten. Opetuksessa korostetaan tiedollisten ja kielellisten tavoitteiden lisäksi sosiaalista turvallisuutta. Tärkein oppiaine valmistavassa opetuksessa on suomen kieli, mitä opetellaankin kaikilla oppitunneilla. Kieli on kaiken oppimisen perusta. (Korpela 1995, 17; Arajärvi & Aato-Setälä 1999.)

Uskonnon opetus

Uskonnonvapauslain mukaan oppilas tulee vapauttaa uskonnon opetuksesta, jos oppilas kuuluu muuhun uskontokuntaan kuin siihen, mitä oppilaitoksessa annetaan. Vähintään kolmelle uskonnonopetuksesta vapautetulle oppilaalle tulee järjestää heidän oman tunnustuksensa mukaista uskonnonopetusta, jos heidän huoltajat sitä vaativat. Korvaavaa opetusta tai ohjattua toimintaa tulee järjestää oppilaille, joille ei opeteta uskontoa tai elämäntietoa. (Opetuslainsäädäntö 2003, 3.)

2.4.2 MUUT TUKITOIMET

Oppimissuunnitelma

Maahanmuuttajaoppilaalle, joka opiskelee yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti voidaan laatia opetuksen tukemiseksi oppimissuunnitelma. Se laaditaan henkilökohtaisen tarpeen mukaisesti tukemaan oppilasta hänen opinnoissaan. Oppimissuunnitelman käytön edellytyksenä ei ole erityisopetussiirto, vaan opetussuunnitelmaa yksilöllistetään jollain muulla tavoin kuin poikkeamalla yleisestä opetussuunnitelmasta. Oppimissuunnitelma sisältää opinto-ohjelman, joka kuvaa miten tavoitteet on tarkoitus saavuttaa ja mitkä ovat erityiset painopistealueet ja tukitoimet. (Viitalahti & Silvennoinen 1989, 56.)

Suomi toisena kielenä –opetus

Kunnilla on mahdollisuus järjestää suomi toisena kielenä -opetusta monella eri tavalla. Suomi toisena kielenä –opetuksen lähtökohtana on kokonaistilanne, johon vaikuttavat:

- o oppilaan ikä ja aikaisempi koulunkäynti
- o oman kielen ja kulttuurin ero suhteessa suomalaiseen kieleen ja kulttuuriin
- o eri oppiaineissa tarvittavat perustaidot
- o oppilaan integroituminen suomalaiseen yhteiskuntaan

Opetusta järjestetään koulukohtaisesti oppilasmäärän, opetuksen tarpeen ja resurssien mukaan.

Suomen kielen opettaminen toisena kielenä on osaksi muuta peruskouluopetusta tukevaa, osaksi systemaattista kielen opetusta. Toisen kielen opetus ei rajoitu pelkästään suomi toisena kielen - tunneille, vaan kaikissa oppiaineissa on otettava huomioon oppilaan puutteellinen suomen kielen taito. Suomi toisena kielenä –oppitunteja voidaan pitää mahdollisuuksien mukaan muiden oppituntien sijasta tai niiden lisäksi. Suomi toisena kielenä -opetuksen vähimmäismäärä tulisi olla kuudesta kahdeksaan tuntiin viikossa.

(Lind 1999, 96.)

Suomenkielen opiskelun alkuvaiheessa kiinnitetään huomiota lähinnä kielen vuorovaikutusluonteeseen eli sanaston lisääntymiseen ja kielen käyttöön. Opetus on luonteeltaan enemmän omaksumista ohjailevaa, jolloin tuetaan vahvasti oppilaan itse omaksumia taitoja ja kielen rakenteita. Oppilaan edistyessä voidaan alkaa käsitellä enemmän, tietysti oppilaiden taustat huomioon ottaen, kielen rakennetta eritellen. Oppilaita tulee kannustaa oman äidinkielen opiskeluun, sillä toisen kielen tehokas oppiminen tarvitsee tuekseen oman äidinkielen taitoa. Kouluissa olisi pyrittävä luomaan sekä kunkin erilaisen oppilaan tarpeisiin sopivaa kielen opetusta että tarpeellinen määrä peruskoulun eri oppiaineiden tukiopetusta, koska oppilaiden koulunkäynti- ja kulttuuritaustat vaihtelevat suuresti. Suomi toisena kielenä –opetus tulee edetä systemaattisesti pinnallisesta kielitaidosta syvälliseen kielen tuntemukseen. (Laaksonen 2001, 49-57.)

Omakielinen opetus

Omakielisellä opetuksella tarkoitetaan oppilaan omalla äidinkielellä tapahtuvaa opetusta, jossa käydään läpi suomalaisen peruskoulun oppisisältöjä. Opetus voi olla joka samanaikaista tai erikseen annettavaa opetusta. Arviointi suoritetaan yhdessä luokan- tai aineenopettajan ja omakielisen opettajan kanssa.

Omakieliset opettajat voivat olla myöskin avuksi sekä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä että erilaisissa konfliktitilanteissa. (Laaksonen 2001,34-35.)

Kotikielen opetus

Oman äidinkielen (kotikielen) tavoitteena on tukea oppilaan kieli- ja kulttuuri-identiteetin muodostumista ja terveen itsetunnon kehitystä. Tavoitteena on tukea oppilaan kasvamista kaksikieliseksi ja –kulttuuriseksi yhteiskunnan jäseneksi.

Kotikielen opetusta annetaan oppilaalle kaksi tuntia viikossa. Se annetaan yleensä koulupäivän jälkeen keskitetysti yhdessä paikassa. Opetukseen osallistuminen on vapaaehtoista. (Opetushallituksen tiedote 6/2003.)

Tukiopetus

Erillisiin maahanmuuttajaoppilaiden tukiopetukseen ovat oikeutettuja oppilaat, joiden maahantulosta on kulunut enintään neljä vuotta (Opetushallituksen tiedote 6/2003). Tähän tukiopetukseen saa valtionosuutta kalenterivuositain jälkikäteen pidettyjen tuntien perusteella. Normaalaa tukiopetusta annetaan tilapäisesti jälkeen jääneille tai muutoin erityistä tukea tarvitseville Suomen peruskoulun oppilaille. (Opettajalehti 2004.)

Tuettu opetus

Vähän koulua käyneille ja oppimisvaikeuksia omaaville ja syrjäytymisvaarassa oleville oppilaille voidaan antaa tuettua opetusta. Opettajan on tuetun opetuksen ryhmässä eriytettävä opetustaan niin, että oppilaan yksilölliset tarpeet, hänellä sopivat opiskelutekniikat ja perustiedoissa olevat puutteet tulevat huomioiduksi. Opetusjärjestely vaihtelevat kouluittain. Esimerkiksi oppilaat opiskelevat pääosan oppiaineista pienryhmässä ja lähinnä taito- ja taideaineissa he ovat integroituna yleisopetukseen. Vähitellen integrointia voidaan laajentaa koskemaan muitakin oppiaineita. (Martikainen 1987,159.)

Maahanmuuttajaoppilaiden luokat

Jos kouluissa on maahanmuuttajaoppilaita, voidaan kouluun perustaa maahanmuuttajaoppilaiden luokka. Tämä luokka on tarkoitettu sellaisille maahanmuuttajaoppilaille, jotka joko vähäisen koulunkäyntitaustansa tai puutteellisen suomen kielen taitonsa vuoksi eivät vielä kykene opiskelemaan kaikissa oppiaineissa samoissa ryhmissä suomalaisten oppilaiden kanssa. Maahanmuuttajaoppilaiden luokilla opettajan on mahdollisuus eriyttää opetustaan siten, että heidän opetusmenetelmänsä ovat tavallista havainnollisempia ja puheensa normaalitempoa hitaampaa. Opettajat voivat karsia käsiteltävää oppiainesta ja opettaa siitä oleellisimman ydinasioita runsaasti kerraten.

Koulunkäyntiavustajat

Koulunkäyntiavustajina voi toimia sekä suomalaisia että maahanmuuttajia. Osa koulunkäyntiavustajista on ammattitutkinnon suorittaneita henkilöitä. Heidän työn tarkoitus on tukea oppilaan toimintakykyä erilaisissa toimintaympäristöissä. Tavoitteena on oppilaan avustaminen ja tukeminen oppimisprosessin eri vaiheissa siten, että oppilaan itsenäisyys ja omatoimisuus korostuvat. (Lahtinen, Lankinen, Penttilä ja Sulonen 1999, 166.)

Kielipajat

Koulussa voidaan järjestää koko koulupäivän tai muutaman tunnin kestäviä kielipajoja, joissa työskentelee oppilaiden omakielinen ohjaaja tai suomi toisena kielenä opettaja. Oppilas voidaan lähettää tunnilta kielipajaan tai oppilas saa omasta aloitteestaan luvan mennä sinne saamaan tukiopetusta. (Opettajalehti 2004.)

3. MAAHANMUUTTAJAOPETUKSESTA SAATUJA TULOKSIA

Maahanmuuttajaopetuksesta tehtyjä tutkimuksia on Suomessa tehty vielä niukasti. Saatavilla on lähinnä erilaisia selvityksiä ja pro gradu -tasoisia tutkimuksia. Monikulttuurisuutta sivuavia lisensiaatintöitä tai väitöskirjoja on maassamme tehty muutamia. Monikulttuurisuuden lisääntyessä jatkuvasti yhteiskunnassamme tarvitaankin erilaisten toimenpiteiden pohjaksi ja arvioimiseksi runsaasti lisää tutkimustietoa.

Murtasaari & Pynnösen (1992, 91) tutkielman mukaan luokanopettajat suhtautuvat myönteisesti maahanmuuttajaoppilaiden integraatioon. Opettajat toivoivat saavansa lisää koulutusta kulttuuritietoisuudesta ja suomen kielen opettamisesta. Yhteistyö muiden maahanmuuttajaopettajien kanssa koetaan tärkeäksi. Yhteistyön kautta toivotaan myös apua materiaalipulaan. Maahanmuuttajaoppilaiden integroituminen koetaan enemmän haasteeksi kuin ongelmaksi, vaikka muun muassa materiaalipulan takia opettajat joutuvat tekemään paljon lisätyötä .

Lumpeen (1999, 37-41) tutkielman mukaan opettajien kokemia välittömiä normaaliopetukseen integroitujen maahanmuuttajien opetuksessa ilmeneviä ongelmia oli maahanmuuttajien riittämätön suomen kielen taito, erilaiset kulttuurikoodit ja niiden tulkinta ja henkilökohtaisen palautteen antaminen. Vuosiluokatonta opetusta toteuttaville ongelmana olivat puutteelliset resurssit ja opetusjärjestelyt. Kukin opettaja oli ratkaissut opetustavan omilla käytänteillään. Opettajien mielestä vuosiluokaton opetus jokaisen henkilökohtaisine opetussuunnitelmineen palveli paremmin maahanmuuttajien opetusta verrattuna perinteiseen opettajajohtoiseen opetustapaan. Kun kaikille laaditaan henkilökohtainen opetussuunnitelma, maahanmuuttajat eivät erotu erilaisina muiden oppilaiden oppimiseen verrattuna.

Mobergin (1998, 139) tutkimuksen mukaan suurimman osan opettajista on edelleen vaikea hyväksyä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden sijoittamista yleisiin opetusryhmiin oppilaiden lähikoulussa. He uskoivat, että yleisopettaja ei kyennyt kohtaamaan erilaisuutta opettaessa kaikkia oppilaita yhdessä. Luokanopettajat eivät usko, että nykyinen koulu nykyisessä muodossaan ja käytössä olevilla resursseillaan kykenee huolehtimaan kaikkien oppilaiden hyvästä opetuksesta. Yksittäisten koulujen integraatiokehitys vaatii asiasta innostuneita vaikuttajia, sillä myönteinen asenne ja asiaan uskomisen on välttämätön integraation kehittämisen edellytys.

Miettisen ja Pitkäsen (1999, 8, 27) tekemässä tutkimuksessa kartoitettiin opettajien käsityksiä työstä maahanmuuttajien kanssa. Tulosten mukaan suomalaiset opettajat näyttävät olevan periaatteessa kulttuurisen monimuotoisuuden kannalla. Opettajat eivät juurikaan pohtineet maahanmuuttajaopetuksen vaikutuksia ulkomaalaistaustaisen oppilaan näkökulmasta, vaan vastaukset painottuivat yleensä opettajien omassa työssä koettuihin käytännön ongelmiin ja niiden vaikutuksiin suomalaisoppilaiden koulumenestykseen. Monikulttuurinen opetustyö on opettajille usein voimia kuluttavaa ja raskasta. Monilla opettajilla opetusta leimasivat valmistautumattomuus ja tiedon puute. Erityisesti pelätään kielivaikeuksia, mutta myös vieraiden kulttuurien tuntemus koetaan puutteelliseksi. Opettajien esille tuomia muita huolenaiheita ovat resurssien riittämättömyys, työmäärän lisääntyminen, ajanpuute, oppilaiden erityisjärjestelyt, ongelmat perheiden kanssa sekä työrauhahäiriöt. Myös kulttuurierojen mukanaan tuoma eriyttämistarve nähdään lähes poikkeuksetta hankalaksi.

Talibin (1999,73) tekemän tutkimuksen perusteella opettajat kokivat maahanmuuttaja-opetuksen sekä rikastuttavana että haasteellisena, mutta myös kuormittavana. Kokemuksen myötä opettamisen kokeminen rikastuttavana jopa väheni. Syynä olivat ennen kaikkea koulutuksen ja kokemuksen puute, riittämättömät resurssit ja ajan puute. Näiden tekijöiden yhteisvaikutus lisäsi opettajien turhautuneisuutta. Tämä lisäsi opettajien asenteellista kovuutta ja suvaitsemattomuutta. Talibin uusin tutkimus osoittaa, että kehitystä on tapahtunut vain niissä kunnissa, joissa erilaisuuden kohtaamista on harjoitettu jo pitkään ja joissa opettajan työtä on tuettu sekä koulutuksella että resurssein. Oppimisen edellytyksenä on turvallinen, kiireetön ja suorituspainesta vapaa oppimisympäristö. Monissa kouluissa todellisuus on kuitenkin päinvastainen. Opettajat joutuvat päivittäin kohtaamaan tilanteita, joissa ammatti-identiteettiä kolhitaan. Yli puolet opettajista kokee työssään stressiä, mitä aiheuttavat ylisuuret opetusryhmät, koulunkäyntiavustajien, toimivan oppilashuoltoryhmän ja kannustavan työyhteisön puuttuminen. Koulujen tehokkuusajatus ja kilpailuttaminen ilmenee välillisesti oppilaiden häiriökäytöksenä ja kiusaamisena. Ne johtavat siihen, että monet opettajat muutaman rankan kouluvuoden jälkeen hakeutuvat kouluihin, joissa ei ole syrjäytymisvaarassa olevia tai maahanmuuttajaoppilaita tai jättävät kokonaan opetusalan. Yhteiskunnalta tämä on lyhytnäköistä, sillä koulutukseen käyttämättömät rahat joudutaan myöhemmin kohdentamaan paljon vakavampien ongelmien hoitoon. Opettajiin kohdistuneet vaatimukset koetaan usein kohtuuttomina. Heidän edellytetään korvaavan ammattitaidollaan ja persoonallisuudellaan myös sen tyhjön, jonka koulun arvostuksen väheneminen on aiheuttanut. (Opettajalehti 2004.)

Lindin (1999, 97) tutkimuksesta kävi selville, että luokanopettajille ei yleensä ollut tietoa maahanmuuttajaoppilaan taustasta tai aikaisemmasta koulunkäynnistä. Esimerkiksi oppilaan äidinkielen tasosta opettajat eivät olleet tietoisia, koska yhteyksiä oppilaan oman äidinkielen opettajaan ei ollut eikä aina edes tiedetty, saiko lapsi edes oman äidinkieltänsä opetusta. Tuloksista ilmeni myös, ettei suomen kielen opetuksen määrä eikä luultavasti opetuksen laatuakaan vastaa sitä tasoa, jota edellytetään niissä valtioiden välisissä sopimuksissa, joihin Suomikin on sitoutunut.

Mikkolan ja Heinon (1997, 277-278) tutkimuksen mukaan opettajille oli ollut hyötyä oppilaan kulttuurin tuntemuksesta ja sillä oli pystytty osa maahanmuuttajaoppilaiden ongelmista

ehkäisemään ennakolta. Tutkimuksesta ilmenee myös, että valmistautumisella etukäteen maahanmuuttajaoppilaan kohtaamiseen vältettiin ongelmatilanteita. Toisaalta ilman tietoa oppilaan taustasta opettaja alkaa ongelmien kasautuessa helposti kokea itsensä uhriksi eikä jaksa työssään.

4. POHDINTA

Erityisopetuksen kasvun myötä on vuosikymmenten aikana syntynyt ja vahvistunut koulutuksen kaksoisjärjestelmä, joka elää kaikilla koulun eri tasoilla kouluhallinnosta yksittäisen oppilaan tasolle. Integraatioideologian myötä ollaan kuitenkin vähitellen palaamassa kehityksessä takaisin päin ja purkamassa, ainakin osittain, koulutuksen kaksoisjärjestelmää. Kehittämishankkeiden myötä kouluissa on lisätty integraatioyhteistyötä, etsitty ja kehitetty erityis- ja yleisopetuksen yhteistyömalleja.

Suomalaisilta opettajilta ja opettajankoulutukselta vaaditaan nykyisin paljon. Tarve koulun kehittämiselle inkluusiiviseen suuntaan on olemassa. Opettajilla on todellinen tuen tarve oppilaiden moninaisuuden edessä: syrjäytyminen, kiusaaminen, häiriköinti ja heikot oppimistulokset ovat koulun arkea ja esillä aikaisempaa useamman oppilaan kohdalla. On tultu tilanteeseen, jossa koulun on etsittävä muita ratkaisuja kuin kaikkien näiden erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden siirtäminen erilliseen erityisopetukseen.

Olen mielenkiinnolla tutustunut erilaisiin malleihin toteuttaa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetusta yleisopetuksessa. Kaikissa malleissa hallinnollisen tason tekemät ratkaisut vaikuttavat käytännön toimintaan. Monesti ylemmältä tasolta saadaan kyllä myötätuntoa ja kannustusta opetuksen kehittämiseen, mutta ei resursseja ja rahaa. Kehittämiseen tarvitaan kuitenkin myös resursseja. Tällä hetkellä integraatiota käytetään liian usein säästötoimena. Käytännössä maahanmuuttajataustainen oppilas tulee yleisopetuksen luokkaan ”puolikielisenä” eikä tarvittavista tukitoimista huolehdita. Erityisopetuksen resursseja on niin vähän, että opettajat eivät saa kaipaamaansa tukea, ja he väsyvät ja pahimmassa tapauksessa vaihtavat alaa.

Aikaisemmat tutkimusten tulokset vahvistavat käsitystä opettajan työn vaativuudesta. Kun opettajilla on aineen opettamisen ja kasvatustehtävien rinnalla lisäksi vastuu oppilaiden

kielen kehittämisestä, ei pelkän lahjakkuuden avulla voi selvitä. Työ vaatii paljon suunnittelutyötä, materiaalin valmistamista sekä paljon pohdintaa ja harkintaa opetettavan aineksen esittämiseksi. Sen takia koulun kehittämisessä on tärkeää opettajien ammatillisen kasvun tukeminen. Se tapahtuu parhaiten moniammatillisen tuen, koulutuksen, avustajien ja koulun opettajien yhteistyön avulla. Koulun kehittyminen on mahdollista, jos opettajakunta saa lisäkoulutusta haastavien tehtävien suorittamiseen.

Opettajan tulisi pyrkiä huolehtimaan myös omasta hyvinvoinnistaan, sillä näin hän huolehtii parhaiten myös oppilaistaan. Yhteistyö ja vanhempien tuki keventävät työtaakkaa ja auttaa kehittymään työssä.

Kouluille tulisi myöntää riittävästi tukea toimivan maahanmuuttajaopetuksen järjestämiseksi. Toisaalta pitää muistaa, että pelkillä resursseilla ei maahanmuuttajaopetusta kehitetä. Tarvitaan kehittämishaluisia kouluja ja opettajia, jotka ovat valmiita panostamaan koulun uudistamiseen. Opetussuunnitelman uudistamisen lisäksi opettajien täytyy pystyä muuttamaan työtapojaan ja lisäämään yhteistyötä. Kouluissa pitäisi olla rinnakkain käytössä monenlaisia opetusmenetelmiä, kuten esimerkiksi yhteistoiminnallinen oppiminen tai samanaikaisopetus. Opetusmenetelmiä kehitettäessä tulee muistaa, että kaikki oppilaat eivät opi samalla tavalla.

Ei riitä, että maahanmuuttajaoppilaat integroidaan kouluihimme. Suomalaiset oppilaat voivat olla ryhmittyneinä omiksi porukoikseen ilman kontaktia heihin, vaikka he kaikki olisivatkin päivittäin samoissa opetusryhmissä. Sosiaaliset suhteet solmitaan kielen ja yhteisen mielenkiintoisen toiminnan avulla. Väkisin ei ystävyyssuhteita luoda, mutta ainakin pitäisi yrittää luoda ystävyydelle otollinen ilmapiiri. Mielestäni tarvitaan myös vapaamuotoista toimintaa yhteisen päämäärän saavuttamiseksi.

Erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyön mallit ovat kontekstisidonnaisia, eikä niitä välttämättä voi siirtää sellaisenaan toiseen ympäristöön. Ne ovat osa koulun kehitysprosessia, joten niitä ei voi vielä pitää valmiina. Näistä malleista voivat koulut ja opettajat ottaa aineksia oman koulunsa kehittämiseen. Toisten kokemukset ja mallit voivat toimia virikkeinä opettajien haluille uudistua ja kehittää kouluun laajemmin. Kehitettäessä koulua kohti inklusiota pyritään samanaikaisesti purkamaan segregointia ja vakinaistamaan

inklusiivisia malleja. Inklusiivinen koulu ei kuitenkaan kehity tyhjiössä vaan osana yhteiskuntaa.

Kirjallisuuteen perustuvan tutkimuksen yhteenvetona voidaan lopuksi todeta, että lainsäädäntö, määräykset ja resurssit vaikuttavat peruskoulujen mahdollisuuteen integroida maahanmuuttajaoppilaat yleisopetukseen. Resurssien merkitys nousikin tärkeäksi tekijäksi käytännön toteutuksen kannalta, koska resurssit takaavat välineet ja raamit opetustyölle. Lisäksi inklusion onnistuminen edellyttää koulutuksen rakenteellista uudistamista ja kehittämishaluisia kouluja ja opettajia.

Tutkimuksessa löytyi maahanmuuttajaopetuksen järjestämiseksi useita erilaisia opetusmalleja, jotka voivat olla joko koulu- tai opettajakohtaisia. Saman koulun sisällä voi olla useampiakin erilaisia yhteistyömalleja, koska mallit ovat kontekstisidonnaisia. Inklusiossa on kysymys tietynlaisesta kehyksestä ja jatkuvasta prosessista, ei valmiista mallista. Mielestäni yleisopetuksen ja erityisluokan välimuodoksi kehitetty pienluokka tuntuu toimivalta ratkaisulta. Pienluokassa oppilas saa tarvitsemaansa tukea pienemmässä ryhmässä, silloin kuin suuressa ryhmässä opiskelu on liian vaativaa. Pienluokkaa voisi kehittää niin, että se palvelisi samalla sekä maahanmuuttajataustaisia oppilaita että suomalaisia erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Toisaalta samanaikaisopetusta voisi kehittää niin, että erityisopettaja toimisi viikossa muutaman tunnin luokassa luokanopettajan apuna kaikkien tukea tarvitsevien oppilaiden apuna. Samalla toteutuisi oppilaan lähikouluajatus.

Tutkimuksessa selvisi, että yksittäisillä opettajilla on suuri rooli koulun kehittämisessä inklusiiviseen suuntaan. Opetukseen ja yhteistyöhön hän tarvitsee erilaisia tukitoimia. Tukitoimien ja tarkoituksenmukaisten resurssien tulisi kohdistua opettajien kokemuksiin ongelmakohtiin, joita olivat ylisuuret opetusryhmät, työrauhahäiriöt, työmäärän lisääntyminen, koulutettujen avustajien, toimivan oppilashuoltotyöryhmän, kannustavan työyhteisön ja koulutuksen puuttuminen. Lisäksi tutkimuksesta kävi ilmi, että opettajat kokivat maahanmuuttajaoppilaan yleisopetuksessa enemmän haasteeksi kuin ongelmaksi, mutta kuormittavaksi.

Onnistunut maahanmuuttajaopetuksen kehittäminen vaatii tietoa tulevista oppilaista ja heidän taidoistaan. Kehittäminen on hyvä aloittaa esikouluikäisille maahanmuuttajalapsille tarkoitettua lomakkeesta, jonka avulla saadaan tarvittavat tiedot päiväkodeilta hyvissä ajoin. Tämän työn yhteydessä esittelen maahanmuuttajakirjallisuuden pohjalta tekemäni lomakkeen, joka on ensimmäinen askel kohti uudistusta.

Kohti inklusiivista koulua voimme kehittyä muistamalla Mika Waltarin sanoja:

” Ei ole eroa ihmisten välillä ja jokainen syntyy alastomana maailmaan ja ihmisen sydän on ainoa mitta ihmisten välillä. Eikä ihmistä voi mitata hänen ihonsa värin tai kielensä mukaa eikä ihmistä voi mitata hänen vaatteittensa tai korujensa mukaan , vaan ainoastaan hänen sydämensä mukaan. Siksi hyvä ihminen on parempi kuin paha ihminen ja oikeus on parempi kuin väärä. Kaikkien ihmisten sydämet ovat samanveroiset eikä toisen sydän ole parempi toisen sydäntä, sillä samaa vettä ja yhtä suolaisia ovat kaikki kyynel, mustien ja ruskeiden kyynel, köyhän ja yhläisen kyynel”(Sinuhe egyptiläinen)

LÄHTEET:

- Alitolppa-Niitamo, A. 1994. Kun kulttuurit kohtaavat – matkaopas maahanmuuttajan kohtaamiseen ja kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen. Suomen mielen-
terveysseura, sairaanhoitajien koulutussäätiö. Keuruu. 32-33.
- Arajärvi, P., Aalto-Setälä, M. 1999. Opetuslainsäädännön käsikirja. Helsinki.
- Berry, J.W., Kim, U., Minde, T., Mork D. 1987. Comparative Studies of acculturative stress, International Migration. Review, 21, 3, 491-511.
- Biglen, D. 2001. Inklusion sosiaalisia konstruktioita :käytännöstä oppimassa. Teoksessa (toim.) Murto P., Naukkarinen A., Saloviita T. Inklusion haaste koululle. Gummerus. Jyväskylä. 55-59.
- Emanuelsson, I. 2001. Integraatio ja segregatio. Teoksessa (toim.) Murto, P, Naukkarinen, A., Saloviita T. Inklusion haaste koululle. Gummerus . Jyväskylä. 125-137.
- Facta 2001. Tietosanakirja osa 6. Wsoy. Porvoo – Helsinki – Juva.
- Helsingin kaupungin opetusvirasto 1999. Maahanmuuttajaopetuksen info-kansio.
- Ihatsu, M., Ruoho, K., Hakkanen, H. 1999. Integraatiosta inklusiiviseen kouluun. Utopiaa vaiko todellisuutta? Teoksessa (toim.) Murto, P. Yhteinen koulu kaikille. Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylän yliopisto täydennys-
koulutuskeskus. Jyväskylä.
- Jasinskaja-Lahti, I., Liebkind, K. 2000. Syrjintäkokemusten vaikutus maahanmuuttaja-
nuoriin. Teoksessa (toim.) Liebkind, K. Monikulttuurinen Suomi. Tammer-Paino Oy. Tampere.
- Juvonen J. 2002. Kohtaamisia koulupolulla . Otavan kirjapaino Oy. Keuruu.
- Karanko, M. 1994. Peruskouluikäisten pakolaislasten ja turvapaikan hakijoiden
koulutus. Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksesta. Opetushallituksen julkaisu.
- Kauhanen, M., Luokkanen, R., Manner, K. 1989. Maahanmuuttajaoppilaiden opetus
normaaliluokassa. Teoksessa (toim.) Pitkänen, P. Monikulttuurinen koulu. Kulttuurien kohtaaminen opetustyössä. Joensuun yliopiston täydennys-
koulutuskeskuksen julkaisu, sarja B oppimateriaali, n:o 19. Joensuun
yliopistopaino. Joensuu. 17-23.
- Koponen, H. 2000. Maahanmuuttajaopetukseen valmentavat sisällöt opettajankoulu-
tuksessa. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen selvitys 8. Hakapaino
Helsinki.

- Koppinen, M-L. 1999. Monikulttuurinen oppiminen – osallistuvaa oppimista. Teoksessa (toim.) Matinheikki –Kokko, K. Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Hakapaino. Opetushallitus. 70-83.
- Koppinen, M-L, Koppinen, L., Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Wsoy. Juva.
- Korpela, H. 1995. Valmistavaopetus tasoittaa muuttajalasten alkutaivalta. Artikkel. Opetushallituksen lehdessä Spektri 6/1995,17.
- Kosonen, L. 1994. Vietnamilainen oppilas kahden kulttuurin välissä. Teoksessa (toim.) Liebkind K. Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Gaudeamus. Helsinki. 192-219.
- Kosonen, L. 2000. Maahanmuuttajanuorten tukeminen käytännössä. Teoksessa (toim.) Liebkin, K. Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Gaudeamus. Helsinki.
- Laaksonen, A. (toim.) 2001. Kulttuurit kohtaavat. Turun normaalikoulun julkaisu 1/2001, Turun yliopisto.
- Lahtinen, M., Lankinen, T., Penttilä, A., Sulonen, A. 1999. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. Wsoy. Juva.
- Laihiala-Kankainen, S. 2001. Huomioita venäläisestä ja suomalaisesta koulukulttuurista Teoksessa (toim.) Perho K. Kahden kulttuurin väkeä. Suomalaiset ja venäläiset koulussa. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita. Joensuun yliopisto. Joensuu. 8-31.
- Liebkind, K. 1994. Vietnamilaisena pakolaisena Suomessa. Teoksessa (toim.) Liebkind K. Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Gaudeamus. Helsinki. 162-186.
- Liebkind, K (toim.) 1995. Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Gaudeamus. Helsinki. 21-43.
- Lind, I. 1999. Maahanmuuttajalapsille oppimiseen annetut oikeudet ja mahdollisuudet. Teoksessa (toim.) Matinheikki – Kokko K. Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Hakapaino. Opetushallitus. 96-102.
- Lumme, P. 1999. Tavoitteena maahanmuuttajaoppilaan integraatio yleisopetukseen. Kasvatustieteen pro-gradu –tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Helsingin yliopisto.
- Martikainen, O. (toim.) 1987. Peruskoulun erityisopetus. Gummerus Jyväskylä.

- Matinheikki – Kokko. K.1999. Maahanmuuttajien opetuksen kehitys Suomessa. Teoksessa (toim.) Matinheikki –Kokko K. Monikulttuurinen koulutusperusteita ja kokemuksia. Hakapaino . Helsinki.30-51.
- Miettinen, M. 1998. Class teachers as multicultural educators in North Karelia, Finland. Häkkinen Kirsi (edit.) Multicultural education reflection on theory and practice. University of Jyväskylä.
- Miettinen, M.& Pitkänen, P. 1999. Opettaja kulttuurien leikkauspisteessä – Opettajien käsitykset työstä maahanmuuttajien kanssa. Hakapaino Oy.
- Mikkola P., Heino L. 1997. Maahanmuuttajalasten sopeutuminen peruskouluun. Turun opettajankoulutuslaitos. Turku.
- Moberg, S. 1982. Erityisopetuksen toteutumismallit. Teoksessa (toim.) Erilaiset oppilaat Gummerus. Jyväskylä.
- Moberg, S.1984 . Poikkeavia oppilaitako normaaliluokalle? Peruskoulun ja lukion opettajien suhtautuminen poikkeavien oppilaiden sijoittamisiin yleisiin opetusryhmiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia, n.17.
- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajan silmin. Teoksessa (toim.) Ladonlahti T., Naukkarinen A., Vehmas S. Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monen ulottuvuudet. Wsoy. Juva.136-161.
- Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa (toim.) Murto P., Naukkarinen A., Saloviita T. Inklusion haaste koululle. Gummerus. Jyväskylä.82-95.
- Murto, P. (toim.) 1999. Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä. 31-42.
- Murtasaari, M & Pynnönen, U. 1992. Opettaminen kahdessa kulttuurissa. Luokanopettajien kokemuksia pakolaislasten opettamisesta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma.
- Naukarinen, A., Ladonlahti T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa (toim.) Murto P., Naukkarinen A., Saloviita T. Inklusion haaste koululle. Gummerus. Jyväskylä.96-123.
- Nguyen, T.D. 1989. Pakolaisten äidinkielen opetus. Teoksessa Kohtauspaikkana Suomi, kirja käytännön pakolaistyöstä. Sosiaalhallitus. Valtion painatuskeskus. Helsinki.

- Opetushallitus 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet.
- Opetushallitus 1999. Perusopetuksen perusteet. Helsinki.
- Opetushallitus 1999. Maahanmuuttajien koulutus Suomessa.
- Opetushallitus 2003. Opetushallituksen tiedote 6/2003.
- Opettajalehti 3/2004
- Opetuslainsäädäntö 2003.
- Peltonen A. 1998. Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen erityispiirteitä. Teoksessa (toim.) Pitkänen P. Monikulttuurinen koulu. Kulttuurien kohtaaminen opetustyössä. Joensuun yliopistopaino. Joensuu. 7-13.
- Perusopetuslaki 1998.
- Perusopetuslaki 1999.628
- Pitkänen, P. 1997. Kun kulttuurit kohtaavat –etiikan näkökulma. Teoksessa (toim.) Pitkänen P. Näkökulmia monikulttuuriseen Suomeen. Edita.Helsinki.
- Pollari, J. 1999. Kuinka maahanmuuttajien opettaja löytää kansainvälistyvän minänsä. Teoksessa (toim.) Matinheikki-Kokko, K. Monikulttuurinen koulutusperusteita ja kokemuksia. Opetushallitus. Hakapaino.
- Poussu-Olli, H.-S. 2000. Onko koululaitos kypsä esikouluun? Kielikukko 3, FinRa, pp.9-11.
- Poussu-Olli, H.-S. 2003. Kuulovammaisuus. Arviointi ja interventio. Painosalama Oy. Turku.
- Rekola, K. 2003. Esimies ja työyhteisön kehittäminen – asenteet ja valmiudet erityisopetuksen pienryhmäintegroitinkokeiluun Friisilän koulussa. Julkaisematon raportti Raision kaupungin erityisopetuksen kehittämistyöstä. Raisio.
- Rekola, N. 1994. Maahanmuuttajalasten opetusjärjestelyistä. Opetushallituksen julkaisu 1994. Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksesta.
- Sarkkinen, U-M. 1999. Ovatko opettajat ja luokanopettajaksi opiskelevat suvaitsevaisia? Teoksessa (toim.) Matinheikki-Kokko, K. Monikulttuurinen koulutus- perusteita ja kokemuksia. Opetushallitus. Hakapaino. 116-126.
- Talib, M-T. 1999. Kansainvälinen koulutyö. Opettaja muutoksen mahdollistajana. Teoksessa (toim.) Honkala, S. Solmut auki. Opetushallitus. Gummerus.
- Talib, M-T. 2002. Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus. Kirjapaja Oy. Helsinki.

- Viitalahti, M. Silvennoinen, P. 1998. Maahanmuuttajaopetuksen erityiskysymyksiä oppilaanohjauksen näkökulmasta. Teoksessa (toim.) Peltonen, A. Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen erityispiirteitä. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja, sarja B: oppimateriaali, n:o 19. Joensuun yliopistopaino. Joensuu. 53-57
- Väestörekisterikeskus 2003. Suomessa asuvien ulkomaalaisten lukumäärän kehitys. <http://www.vaestorekisterikeskus.fi/ulklukum.htm>.
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä ?- inklusion monet kasvot. Teoksessa (toim.) Murto P., Naukkarinen A., Saloviita T. Inklusion haaste koululle. Gummerus. Jyväskylä. 12-28.

Painamattomat lähteet:

Ketovuori, H. luento 19.2.2004.

Poussu-Olli, H-S. luento 12.2.2004.

LIITEET

KOULUTULOKKAAN PERUSTIEDOT

LIITE 1

Lapsen etunimet _____ Sukunimi _____

Syntymäaika _____

Kansalaisuus _____ Uskonto _____

Äidinkieli _____ Suomeen tulovuosi _____

Osoite _____

Huoltaja _____

Pystyy keskustelemaan ilman tulkkia ___ kyllä ___ ei

Päiväkoti, josta lapsi tulee _____

Koulu, johon lapsi tulee _____

Toivomukset lapsen kavereista samalle luokalle _____

Terveystiedot

Ruoka-aineallergiat, erityisruokavaliot

Sairaudet ja mahdolliset lääkitykset

Kuulo / näkö

Terapiat, tutkimukset ja muut tukitoimet

Muita asioita, joita koulun olisi hyvä tietää lapsesta.

Työskentelytaidot / sosiaaliset taidot

	Erinomaisesti	Hyvin	Kohtalaisesti	Heikosti
Keskityt toimintaan erilaisissa tilanteissa				
Noudatat sääntöjä peleissä ja leikeissä				
Pystyt työskentelemään itsenäisesti				
Pystyt työskentelemään ryhmässä				
Ryhdyt innokkaasti työhön				
Suoritat tehtävät loppuun				
Jaksat odottaa vuoroasi				
Tulet toimeen muiden lasten kanssa				
Epäonnistuessasi hillitset itsesi				
Pystyt irrottautumaan vanhemmistasi päivän ajaksi				

Sinulla on kavereita _____ paljon _____ vähän _____ tuskin lainkaan

Kielelliset valmiudet / matemaattiset valmiudet

	Erinomaisesti	Hyvin	Kohtalaisesti	Heikosti
Jaksat keskittyä kuuntelemaan				
Ymmärrät kuulemasi				
Osaat toimia ohjeiden mukaisesti				
Osaat kertoa ja kuvailla asioita ja tapahtumia				
Ymmärrät arkipäivän sanastoa				
Osaat vertailla ja luokitella asioita				
Hallitset lukumäärän ja numeron vastaavuuden (1 – 10)				
Jaksat opetella uusia asioita				

Motoriset valmiudet

	Erinomaisesti	Hyvin	Kohtalaisesti	Heikosti
Osaat leikata saksilla erilaisia kuvioita				
Osaat kirjoittaa oman nimesi				
Suoriudut liikuntatuokioiden tehtävistä				

Kätisyys

___oikea ___vasen ___molemmat

Tämän lomakkeen tiedot voi luovuttaa lapsen tuleville opettajille.

_____/_____

huoltajan allekirjoitus