

## OPINNÄYTETYÖ

### **Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden yhdenvertaisuuden edistäminen** Hyvät käytännöt hyötykäyttöön Hyvinkäällä

Saija Tuohimaa

Yhteisöpedagogi (yamk)  
(90 op)

4/2021

# TIIVISTELMÄ

Humanistinen ammattikorkeakoulu Yhteisöpedagogi (yamk)
Tekijä: Saija Tuohimaa Opinnäytetyön nimi: Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden yhdenvertaisuuden edistäminen – Hyvät käytännöt hyötykäyttöön Hyvinkäällä Sivumäärä: 55 ja 6 liitesivua Työn ohjaaja(t): Arto Lindholm Työn tilaaja(t): Hyvinkään kaupungin sivistystoimi
<p>Tämän opinnäytetyön tarkoituksena oli tutkia maahanmuuttajataustaisten oppilaiden yhdenvertaisuuden edistämistä Hyvinkään peruskouluissa. Yhdenvertaisuus on tärkeä teema opetussuunnitelmassa. Hyvinkäällä on kuusi maahanmuuttajien keskittämiskoulua, joista neljällä on jo pitkät perinteet maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisesta kun taas kaksi on toiminut keskittämiskouluna vasta lyhyemmän aikaa. Koululla on tärkeä osa maahanmuuttajanuorten kotoutumisen edistämässä ja syrjäytymisen ehkäisemisessä. Kaikilla opettajilla ei kuitenkaan ole riittävästi koulutusta tai kokemusta pystyäkseen vastaamaan monikulttuuristen luokkien tuomiin haasteisiin, jolloin työn kuormittavuus lisääntyy ja työhyvinvointi laskee. Lisääntyneen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrän vuoksi opettajilla on siis tarvetta kehittää interkulttuurista kompetenssiaan eli valmiuksiaan kohdata maahanmuuttajataustaisia oppilaita.</p> <p>Opinnäytetyön kautta haettiin vastauksia seuraaviin kysymyksiin: Miten Hyvinkään maahanmuuttajien keskittämiskouluissa opettavat opettajat huomioivat työssään maahanmuuttajataustaiset oppilaat ja pyrkivät edistämään heidän yhdenvertaisuuttaan? Millaista tukea opettajat toivoisivat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamiseen? Millaisia hyviä käytänteitä keskittämiskoulut voivat jakaa keskenään liittyen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden yhdenvertaisuuden edistämiseen sekä mitä voimme oppia koululta, jolla on pitkä historia maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisesta? Kehittämistyön tavoitteena oli löytää kehittämis ehdotuksia yhdenvertaisuuden edistämiseksi Hyvinkään peruskouluissa. Lisäksi tavoitteena oli jakaa blogin kautta Hyvinkään peruskoulujen opettajille tietoa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamiseen liittyvien haasteiden selvittämisestä sekä hyvistä käytännöistä, joiden avulla edistää maahanmuuttajataustaisten oppilaiden yhdenvertaisuutta.</p> <p>Tutkimusaineisto hankittiin kyselyn sekä benchmarkkaamisen avulla. Pandemian vuoksi en voinut käydä tutustumassa kouluihin ja heidän käytäntöihinsä paikan päällä vaan keräsin tärkeimmän aineistoni haastattelemalla. Tutkimusaineistoni perusteella opettajilla vaikuttaisi olevan eniten haasteita maahanmuuttajataustaisten oppilaiden yhdenvertaisuuden suhteen viidellä osa-alueella: opetusjärjestelyihin liittyvissä asioissa, identiteetin vahvistamisessa ja syrjinnän ehkäisemisessä, kodin ja koulun välisessä yhteistyössä, oppilaiden osallisuudessa kouluyhteisössä sekä suomi toisena kielenä -opetuksen haasteissa.</p> <p>Maahanmuuttajataustaisia oppilaita opettaessaan opettajat käyttävät jo monia eri metodeja. Erilaisia opetusmateriaaleja, lisäkoulutusta ja lisätietoa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden taustoista toivottaisiin kuitenkin enemmän. Haastattelujen perusteella esiin nousseista hyvistä käytännöistä kokosin kymmenen kehitysehdotusta Hyvinkään maahanmuuttajien keskittämiskouluille. Ehdotuksiin sisältyy muun muassa yhteistyön vahvistaminen oman äidinkielen opettajien kanssa, yhteistyö koulun ulkopuolisten järjestöjen kanssa, eri äidinkielen näkyminen koulun arjessa, yhteisöllisyyden lisääminen esimerkiksi koulun omien avaintaitojen avulla, erillisten maahanmuuttajataustaisten oppilaiden vanhemmille suunnattujen</p>

vanhempainiltojen pitäminen tulkkien ja selkokielisten materiaalien avustuksella sekä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielen kehittämisestä tiedottaminen suomi toisena kielenä -opettajien johdolla.

Asiasanat: yhdenvertaisuus, maahanmuuttaja, peruskoulu, kotoutuminen, interkulttuurinen kompetenssi

## ABSTRACT

Humak University of Applied Sciences

Master's Degree in Community Educator Programme

Author: Saija Tuohimaa

Title: Enhancing equity of pupils with immigrant background – Adopting best practices at comprehensive schools in Hyvinkää

Number of Pages: 55 and 6 attachment pages

Supervisor(s): Arto Lindholm

Commissioned by:

The purpose of this thesis was to study how equity of pupils with immigrant background is enhanced at comprehensive schools in Hyvinkää. Equity is an important theme in the Finnish basic education curriculum. There are altogether six schools in Hyvinkää where pupils with immigrant background are mostly placed at. Four of these schools have been teaching pupils with immigrant background for a longer period whereas two of them have taken in pupils with immigrant background only for a few years. School plays an important role in enhancing integration and preventing social exclusion. However, teachers sometimes lack sufficient education or experience to face the challenges of multicultural classes. This may burden teachers and lower their job-satisfaction. Because of the increasing amount of pupils with immigrant background, teachers need to improve their intercultural competence, i.e. their capacity to teach pupils with immigrant background.

The purpose of this study was to discover the ways in which the teachers at schools in Hyvinkää use special teaching methods when teaching pupils with immigrant background, what kind of support teachers need and what kind of best practices they can share with each other regarding pupils with immigrant background. In addition, the aim of this study was to discover suggestions for enhancing equity and to share information about the matter through a blog.

The research data was collected with a questionnaire and via benchmarking. Because of the pandemic I was not able to visit other schools which in part meant that I obtained essential information by interviewing teachers who teach Finnish as a second language.

According to the data of this research, teachers who teach pupils with immigrant background seem to have most challenges in five different areas: teaching arrangements, supporting identity and preventing discrimination, collaboration between school and home, pupils as a part of school community and the challenges of teaching Finnish as a second language. Teachers already use a variety of methods when teaching pupils with immigrant background but diverse teaching materials, additional education and additional information about the backgrounds of their pupils are still required.

On the basis of benchmarking ten development proposals were made to be adopted at schools in Hyvinkää in order to enhance equity of pupils with immigrant background. The proposals included, for example, collaboration with different organizations, strengthening the sense of community, conducting separate parents' evenings with interpreters and plain language materials for parents with immigrant background, raising language awareness at schools and letting different mother tongues be seen in everyday school life.

Keywords: equity, immigration, integration, comprehensive school, best practices, intercultural competence

# SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1	JOHDANTO.....	7
	1.1 Opinnäytetyön lähtökohdat ja tarve .....	8
	1.2 Maahanmuuttajat Hyvinkäällä .....	11
2	YHDENVERTAISUUS SUOMALAISISSA PERUSKOULUISSA.....	13
	2.1 Maahanmuuttaja.....	13
	2.2 Kotoutuminen .....	15
	2.3 Yhdenvertaisuus.....	16
	2.4 Koulujen yhdenvertaisuussuunnitelmat .....	17
	2.5 Monikulttuurisuus .....	19
	2.6 Kielitietoinen koulu .....	19
	2.7 Opettajan interkulttuurinen kompetenssi .....	20
	2.8 Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimisvaikeudet .....	21
3	TUTKIMUSKYSYMYKSET JA OPINNÄYTETYÖN TAVOITTEET ...	23
4	TUTKIMUKSELLISEN KEHITTÄMISTYÖN TOTEUTUS.....	25
	4.1 Kysely .....	25
	4.2 Benchmarking .....	26
	4.3 Tutkimuseettiset kysymykset.....	28
5	KYSELYN VASTAUKSET .....	30
6	YHDENVERTAISUUDEN TOTEUTUMISEN HAASTEET .....	38
	6.1 Opetusjärjestelyt .....	38
	6.2 Identiteetin tukeminen ja syrjinnän ehkäiseminen.....	42

6.3 Kodin ja koulun välinen yhteistyö .....	44
6.4 Oppilaat osana koulu yhteisöä .....	46
6.5 Suomi toisena kielenä -opetuksen haasteet.....	47
6.6 Onnistumisen kokemuksia.....	48
7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA .....	50
8 YHDENVERTAISUUDEN KEHITTÄMINEN JA TULOSTEN JALKAUTTAMINEN .....	54
LÄHTEET .....	56
LIITTEET .....	61

# 1 JOHDANTO

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuus suomalaisissa kouluissa on lisääntynyt erityisesti viimeisten kolmenkymmenen vuoden aikana (Talib, Löfström & Meri 2014, 13; Klemelä, Tuittu, Virta & Rinne toim. 2011, 9). Lisääntyneen monikulttuurisuuden myötä opettajien ammattitaito on koetuksella heidän toimiessaan tärkeänä osana maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kotouttamisprosessia. Vuonna 2019 ulkomaalaistaustaisia asukkaita Suomen väestöstä oli 8% (Tilastokeskus 2021). Tämä näkyy myös kouluissa: useimpien opettajien oppitunneilla on läsnä kasvava määrä maahanmuuttajataustaisia oppilaita, joiden erilaiset taustat, kielet ja kulttuurit on otettava huomioon opetusta suunnitellessa. Opettajilta vaaditaan monenlaisia taitoja ja valmiuksia ulkomailta Suomeen muuttaneen oppilaan opettamisessa ja tukemisessa. Opettajilla on erilaiset valmiudet maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohtaamiseen. Opettajien interkulttuurinen kompetenssi on siis vaihtelevaa, minkä vuoksi oppilaiden tasa-arvo ja koulujen moniarvoisuus ei välttämättä aina toteudu (Talib 2005, 111). Opettajien täytyy kehittää omaa interkulttuurista kompetenssiaan voidakseen parhaalla mahdollisella tavalla tukea ja ohjata maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimista ja identiteetin kehitystä, ehkäistä syrjäytymistä ja edesauttaa kotoutumista.

Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen on myös olennainen osa opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan yhdenvertainen kohtelu edellyttää sekä perusoikeuksien ja osallistumisen mahdollisuuksien turvaamista kaikille että yksilöllisten tarpeiden huomioon ottamista (Opetushallitus 2021). Räsänen (2009, 35) mukaan yhdenvertaisuus ei tarkoita vain sitä, että kaikkia kohdellaan samalla tavalla. Täytyy ottaa huomioon, että Suomen historiaa, kieltä ja kulttuuria tuntematon tarvitsee paljon tukea päästäkseen samaan asemaan valtaväestön kanssa. (mt.) Michelle Obama sanoi eräässä podcastissaan: ”We have to be better to be equal.” Vaikka hän viittasikin tällä lauseella afroamerikkalaisiin suhteessa valkoihoisiin amerikkalaisiin, voi lausetta pohtia myös opinnäytetyöni kontekstissa: täytyykö maahanmuuttajataustaisten oppilaiden jatkuvasti ponnistella todistaakseen olevansa yhdenvertaisia kansasuomalaisten kanssa?

Hyvinkäällä on kuusi koulua, joihin maahanmuuttajataustaiset oppilaat on pääsääntöisesti sijoitettu. Neljä koulua ovat toimineet keskittämiskouluina jo pitkään, kun taas kahdessa koulussa vasta opetellaan ottamaan huomioon maahanmuuttajataustaisten oppilaiden yksilöllisiä tarpeita. Miten eri kouluissa toimitaan yhdenvertaisuuden edistämiseksi? Millaista tukea opettajat

tarvitsevat voidakseen kehittää interkulttuurista kompetenssiaan? Mitä koulut voivat oppia toisiltaan yhdenvertaisuuden edistämisestä? Millaisia hyviä käytänteitä löytyy aiemmista tutkimuksista? Näihin kysymyksiin lähden hakemaan vastauksia opinnäytetyössäni. Työn tilaajana toimii Hyvinkään kaupungin sivistystoimi ja tutkimuksen tarkoituksena on koota kyselyn, haastattelujen ja kirjallisuuden avulla opettajille hyviä käytänteitä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden yhdenvertaisuuden edistämiseksi.

## 1.1 Opinnäytetyön lähtökohdat ja tarve

Ihmiset muuttavat uuteen maahan monista eri syistä: jotkut pakenevat oman maan epävakaa tilannetta, toiset muuttavat paremman elämän toivossa, jotkut työn perässä, toiset avioliiton vuoksi ja jotkut muuten vaan seikkailun vuoksi. Olipa muuton syy mikä tahansa, maahanmuuttajat joutuvat kuitenkin kohtaamaan monenlaisia ongelmia uudessa kotimaassaan, kuten kieli-ongelmia, sopeutumisvaikeuksia, epäystävällisyyttä tai työn saannin vaikeutta. Raskaimmin maahanmuuttoon liittyvät paineet kokevat usein lapset. (Talib, Löfström & Meri 2004, 12.)

Monissa kansainvälisissä tutkimuksissa on todettu maahanmuuttajien lasten koulumenestyksen olevan valtaväestön lapsia heikompa. Perttulan (2001, 11) mukaan huonoon koulumenestykseen vaikuttaa mm. opettajien rasistiset asenteet ja alhaiset odotukset, arviointimenetelmien ja kokeiden vääristymät, vähäinen yhteistyö kodin ja koulun välillä sekä koulujärjestelmän ja koko yhteiskunnan rasismi ja syrjintä. Perttulan väitteet opettajien rasistisista asenteista kuulostavat aika rajuilta 2020-luvun Suomessa. Perttula on tosin kirjoittanut tekstinsä jo 20 vuotta sitten. Kenties vielä vuosituhaten taitteessa opettajilla saattoikin olla rasistisia asenteita, mutta luulisi, että kahdessakymmenessä vuodessa asenteet olisivat muuttuneet, kun monikulttuurisuudesta on tullut arkipäivää sekä oppilaitoksissa että niiden ulkopuolella yhteiskunnassa yleisesti.

Kuitenkin vielä heinäkuussa 2020 kirjoitetussa Ylen artikkelissa väitetään maahanmuuttajataustaisten oppilaiden huonoon koulumenestykseen olevan osasyynä opettajien rasistiset asenteet. Artikkelissa haastateltu Tuuli Kurki väittää, että opetus on sekä tietoisesti että tiedostamatta rodullistavaa eli oppilaisiin liitetään ennakkoluuloja etnisen taustan tai ihonvärin takia. (Yle 2020.) Kurki perustaa näkemyksensä väitöskirjatutkimukseensa, jossa hän väittää koulutuksen virallisesti edistävän suvaitsevaisuutta ja monikulttuurisuutta, mutta käytännössä vahvistavan rodullista ja sukupuolitettua eriytymistä (Kurki 2018). Kurjen näkemystä opettajien rasistisista asenteista vahvistavat Ylen artikkelissa haastatellut nuoret maahanmuuttajat, jotka



kertovat kohdanneensa opettajien taholta syrjintää ja vähättelyä. Tällaiset asenteet vaikuttavat oppilaan koulumenestystä heikentävästi, kun oppilas alkaa itsekin uskoa ympäristön viestejä. (Yle 2020.) Heikko koulumenestys puolestaan altistaa lapsia syrjäytymiselle, joten asiaan on syytä kiinnittää huomiota, erityisesti opettajien taholta (Klemelä ym. 2011, 26).

Opettajan monikulttuurinen kompetenssi on yksi tärkeimmistä oppilaiden syrjäytymistä ehkäisevistä asioista. Monikulttuurinen kasvatusideologia korostaa erilaisuuden hyväksymistä ja oppilaiden hyvinvoinnista huolehtimisen periaatetta, joka puolestaan luo yhteisöllisyyttä ja siten ehkäisee syrjintää. (Talib, Löfström & Meri 2004, 13-14.) Koulumaailmassa kiire ja suuret luokkakoot saattavat kuitenkin vaikeuttaa monikulttuuristen tavoitteiden saavuttamista, kuten Talibin suorittamassa opettajien monikulttuurisen kompetenssin tutkimuksessa (2005) kävi ilmi. Tutkimukseen osallistuneista opettajista puolet koki työnsä kuormittavana. Opettajien työtä kuormittivat maahanmuuttajataustaiset oppilaat, integraation mukanaan tuomat oppilaat eli perusopetusluokkaan sijoitetut erityisoppilaat, syrjäytymisvaarassa olevat suomalaisoppilaat ja oppilaiden henkinen pahoinvointi. (Talib 2005, 99-100.)

Vaikka Talibin tutkimuksesta on aikaa jo 16 vuotta, opettajan työtä kuormittavat edelleen osittain samat asiat. OAJ:n mukaan opettajien työn kuormittavuus liittyy nykyään työn muuttuviin vaatimuksiin, digitalisaatioon, vastuun suureen määrään, oppilaiden huonoon käytökseen ja väkivaltaan, yksilöllisyyden vaatimuksiin, erityisoppilaiden integraation aiheuttamiin resurssi-puutteisiin eli esimerkiksi koulunkäyntiavustajien tai eriyttävän materiaalin vähäiseen määrään, lisääntyneeseen työmäärään, huoltajien epäasialliseen ja vaativaan käytökseen, sisäilmaongelmiin, meluun, ja ydintehtävän jäämiseen muiden tehtävien jalkoihin (OAJ 2020). Viimeisimmän opettajien työolobarometrin mukaan opettajien työtyytyväisyys on laskenut, työn määrä lisääntynyt tuoden mukanaan jatkuvan kiireen, ja väkivalta on myös lisääntynyt (OAJ 2019).

2020-luvulla maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat kouluissa jo niin arkipäivää, ettei heitä enää erikseen mainita työn kuormittavuuden tekijöinä. Kuitenkin opettaessani kahdella maahanmuuttajien keskittämiskouluilla viime vuonna, kuulin opettajien keskusteluissa usein turhautumista maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamiseen: resurssipula, opetusmateriaalien heikkous ja oman ammatillisen kehittämisen vähäiset mahdollisuudet heikensivät opettajien työmotivaatiota. Jotkut opettajat kokivat, että heillä ei ollut tarpeeksi kokemusta tai koulutusta, jotta pystyisivät vastaamaan monikulttuurisen luokan tuomiin haasteisiin.

Olen ollut Hyvinkäällä töissä englannin ja ruotsin opettajana 14 vuotta, mutta vasta viime lukuvuoden aikana opetin maahanmuuttajataustaisia oppilaita ensimmäistä kertaa. Tämä johtuu siitä, etten ole aiemmin ollut töissä maahanmuuttajien keskittämiskoulussa, mutta edellisvuonna toimin opettajana sekä ala- että yläkoulussa, jotka molemmat olivat keskittämiskouluja. Vuosi oli monella tapaa hyvin opettavainen ja mielenkiintoinen, ja se sai minut tarkastelemaan omia ennakkoluulojani kriittisesti.

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden yhdenvertaisuuden edistämisestä kiinnostuin huomattuaani, että hyvistä yrityksistäni huolimatta en itsekään kohdellut heitä aina tasa-arvoisesti kansuomalaisiin verrattuna. Talib (2002, 121) kirjoittaa, että opettajat odottavat oppilailtaan heidän edellytyksiään vastaavia suorituksia. Itse erehdyin pitämään erään oppilaan ruotsin kielen oppimisen edellytyksiä maahanmuuttajataustastaan johtuen heikompana kuin ne todellisudessa olivat. Kun oppilas kysyi, onko hänellä mahdollisuuksia nostaa arvosana viidestä kahdeksaan puolessa vuodessa, kerroin kaiken olevan mahdollista, mutta vaativan paljon työtä. Sisimmässäni en silti uskonut hänen pystyvän siihen. Tämä johtui kuitenkin pitkälti informaation puutteesta; vasta kuultuani oppilaan taustoista, ymmärsin, että itse asiassa hänellä oli taustansa ansiosta paremmat oppimisen edellytykset kuin monella valtaväestöön kuuluvilla luokkatovereillaan. Ilokseni kyseinen oppilas osoittikin minun olleen väärässä ennako-odotuksieni ja arvosana oli todellakin hyvin ansaittu kahdeksan lukuvuoden lopussa.

Toinen ennako-odotuksiani vahvasti ravistellut tapaus liittyy tyttöön, joka osasi todella heikosti suomea. Olin hyvin huolissani hänen ruotsin opiskelustaan ja kysyin neuvoa kollegaltani. Vastaukseksi sain käsien levittelyä ja lausahduksen: ”Ei hänelle kannata mitään erityistoimia tehdä, ei hän opi kuitenkaan”. Kerran tunnin jälkeen kysyin tytlötlä, miltä ruotsi hänen mielestään vaikuttaa. Tyttö kertoi sen olevan hankalaa, mutta hän kertoi myös pitävänsä ruotsista kovasti, ja esitteli vihkostaan pitkiä sanalistoja, joita hän oli kirjoittanut ruotsiksi ja arabiaksi. Olin kuvitellut hänen olevan turhautunut ruotsiin, joten hämmästykseni oli suuri, kun kävikin ilmi, että hänellä oli paljon intoa ja motivaatiota jopa itsenäiseen ruotsin opiskeluun. Eräällä välitunnilla tyttö tuli keskustelemaan kanssani ollessani välituntivalvojana, ja kyselin häneltä tulevaisuuden haaveistaan ja tavoitteistaan. Tyttö vastasi silmät tuikkien: ”Haluan olla kansanedustaja ja Suomen ensimmäinen tummaihoisen naispresidentti!” Jälleen kerran vastaus sai minut sanattomaksi ja ennako-oletukseni joutuivat kriittiseen tarkasteluun.

Kuuntelin erästä radio-ohjelmaa, jossa maahanmuuttajataustaiset nuoret kertoivat kohtaamistaan haasteista. Yhtenä epäkohtana he mainitsivat sen, että heille ehdotetaan kouluissa usein

matalapalkkaisten alojen koulutusohjelmia, vaikka heidän tavoitteensa olisivat korkeammalla. Joudumme kohtaamaan sen tosiasian, että edes me opettajat emme ole ennakkoluuloista vapaita. Ajoittainen itsetutkiskelu tekee hyvää ihmisen kasvulle ja kehitykselle. Kuten Paavola ja Talib (2010, 81) toteavat, kasvattaja voi muuttaa käsityksiä, käyttäytymistä ja toiminnan laatua, mikäli hän suostuu tarkastelemaan toimintaansa kriittisesti ja ulkopuolisen silmin.

Maahanmuuttajataustaiset oppilaat kohtaavat paljon haasteita ja ennakkoluuloja niin opettajien kuin muiden oppilaiden taholta. Maahanmuuttajatausta saattaa aiheuttaa haasteita oppilaan koulupolulla, ja niihin täytyy oppilaan saada tukea. Ongelmat saattavat johtua kuitenkin monen asian summasta, ja kuten haastattelemani maahanmuuttajaopetuksen koordinaattori sanoi, maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin ei tarvitse suhtautua lähtökohtaisesti pelolla tai ennakkoluuloisesti. Monissa maahanmuuttajataustaisen oppilaan kanssa eteen tulevilla asioilla auttaa myös oppilaan omaan kulttuuriin tutustuminen ja sen ominaispiirteiden tunnistaminen.

## **1.2 Maahanmuuttajat Hyvinkäällä**

Hyvinkää on vajaan 50000:n asukkaan kaupunki Keski-Uudellamaalla. Monikulttuurisuus ei ole Hyvinkäällä uusi ilmiö, koska jo ensimmäisessä Hyvinkään tunnetun historian maininnassa vuodelta 1495 kerrotaan Jussi Laurinpojasta ja hänen tukholmalaisesta vaimostaan (Hyvinkää 2021). Tosin silloin elettiin Kalmarin unionin aikaa eli varsinaisesta maahanmuuttajasta ei siihen aikaan kuitenkaan ollut kysymys. Nykyään maahanmuuttajien osuus Hyvinkään väestöstä on jo yli 5% (Helsingin kaupunki 2021).

Hyvinkään kotouttamisohjelmassa vuosille 2020-2023 kerrotaan, että Hyvinkäälle tulee maahanmuuttajia lähinnä perhesiteen perusteella, töihin tai kansainvälistä suojelua saavina. Kotouttamisohjelman tarkoituksena on kehittää maahanmuuttajien palveluita vastaamaan heidän tarpeitaan ja varmistaa resurssien riittävyys, jotta maahanmuuttajat voivat elää kantaväestön kanssa tasavertaisina kuntalaisina. Kotouttamisohjelmaan on merkitty kunnan eri alojen kotoutumistyön kehittämiskohteet, tavoitteet ja toimenpiteet. Perusopetuksen kohdalla ohjelmaan on kirjattu tavoitteiksi oppilaan opiskelun eteneminen tuetusti ja ohjatusti koko peruskoulun ajan sekä opiskelun jatkuminen toisella asteella tai aikuisten perusopetuksessa. Näiden tavoitteiden saavuttamiseksi toimenpiteiksi on merkitty suomi toisena kielenä -opetus, valmentava opetus, opettajien yhteistyö ja oppilaan tukeminen etenkin nivelvaiheissa, oman äidinkielen opetus sekä oppilaiden ja huoltajien tiedottaminen Suomen koulujärjestelmästä ja opiskelumahdollisuuksista. (Hyvinkää 2020.)

Vuosina 2015-2017 Hyvinkäällä toimi kaksi maahanmuuttoviraston vastaanottokeskusta. Useat keskuksissa asuneet, oleskeluluvan saaneet perheet jäivät asumaan Hyvinkäälle, koska lapset olivat jo ehtineet aloittaa koulun, mikä lisäsi maahanmuuttajataustaisten lasten määrää Hyvinkään peruskouluissa. (Hyvinkää 2020.) Kaiken kaikkiaan Hyvinkäällä on yhteensä 343 maahanmuuttajataustaista oppilasta, jotka puhuvat äidinkielenään 49:ää eri kieltä. Suurimmat kieliryhmät ovat viro, venäjä, albania, arabia, kiina ja thai.

Hyvinkään kaupungin laatiman maahanmuuttajataustaisen oppijan koulupolun vaiheisiin kuuluu valmistava luokka, siirtyminen perusopetukseen, STK-opetus (suomi toisena kielenä ja kirjallisuus) sekä oman äidinkielen opetus. Peruskouluikäisenä Suomeen muuttava lapsi tai nuori aloittaa koulupolunsa valmistavalta luokalta. Valmistavan luokan tavoitteena on tutustuttaa oppijat suomalaisen koulumaailman käytäntöihin, auttaa suomalaiseen yhteiskuntaan kotoutumisessa sekä edistää suomen kielen taitoa riittävästi, jotta oppija pystyy opiskelemaan perusopetuksen luokassa. Perusopetuksen luokkaan siirtyessä oppilas laitetaan usein ikätasoaan vuotta alemmalle tasolle, mikä antaa lisäaikaa suomen kielen oppimiselle ja tukee myös muiden aineiden oppimista. STK-opetusta Hyvinkäällä annetaan kuudessa eri koulussa. STK-opetuksen myötä oppilas tutustuu paitsi suomen kieleen ja kirjallisuuteen, myös suomalaiseen kulttuuriin. Maahanmuuttajataustaisella oppijalla on mahdollisuus saada oman äidinkielen ja kulttuurin opetusta 2h viikossa. Oman äidinkielen tunneilla tutustutaan paitsi omaan kieleen myös omaan kulttuuriin. Tällä hetkellä Hyvinkäällä annetaan oman äidinkielen opetusta albanian, arabian, darin, kiinan, thain, turkin, venäjän, vietnamin ja viron kielissä. (Hyvinkää 2020a.)

Hyvinkäällä on yhteensä kuusi maahanmuuttajien keskittämiskoulua: Aseman alakoulu, Paa-volan alakoulu, Martin alakoulu, Pohjoispuiston yläkoulu, Härkävehmaan yläkoulu sekä Puo-limatkan yhtenäiskoulu. Keskittämiskouluista Aseman ja Pohjoispuiston koulut ovat toimineet keskittämiskouluina vasta lyhyen aikaa, kun taas muilla kouluilla on jo pitkä kokemus maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisesta.

## 2 YHDENVERTAISUUS SUOMALAISISSA PERUSKOU- LUISSA

### 2.1 Maahanmuuttaja

Maahanmuuttajan ja maahanmuuttajataustaisen määritelmä on haastavaa ja moninaista. Maahanmuuton syitä on monia. Ainoa kaikkia maahanmuuttajia yhdistävä tekijä on, että he ovat muuttaneet asumaan syntymämaastaan muuhun maahan. Ihmiset voivat muuttaa toiseen maahan omasta tahdostaan esimerkiksi työn tai opiskelun takia, tai he voivat paeta toiseen maahan kotimaan vaarallista ja henkeä uhkaavaa tilannetta, jolloin he saapuvat maahan pakolaisena. Paluumuuttajia puolestaan ovat entiset tai nykyiset Suomen kansalaiset, jotka palaavat Suomeen. Toisen polven maahanmuuttajat ovat joko syntyneet uudessa maassa tai toinen vanhemmista on syntynyt ulkomailla (Talib, Löfström & Meri 2004, 20-21.) Maahanmuuttajat ja heidän lapsensa eivät siis ole homogeeninen ryhmä, vaan heillä on hyvin erilaisia taustoja ja tilanteita.

Maahanmuuttajilla tarkoitetaan laissa ”Suomeen muuttanutta henkilöä, joka oleskelee maassa muuta kuin matkailua tai siihen verrattavaa lyhytaikaista oleskelua varten myönnettyllä luvalla tai jonka oleskeluoikeus on rekisteröity taikka jolle on myönnetty oleskelukortti” (Laki kotoutumisen edistämisestä 3§). Maahanmuuttajista puhuttaessa käytetään usein eri sukupolviin viitattavia termejä ’ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajat’, ’toisen sukupolven maahanmuuttajat’ sekä ’välisukupolvi’ tai ’2,5-sukupolvi’ (Martikainen, Saari&Korkiasaari 2013, 42). Ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajat ovat ulkomailla syntyneitä ja Suomeen muuttaneita ihmisiä. Toisen polven maahanmuuttajat ovat syntyneet Suomessa, mutta heillä on ulkomaalaiset vanhemmat. Jos Suomessa syntyneen henkilön vanhemmista toinen on syntynyt Suomessa ja toinen ulkomailla, kuuluu henkilö ns. 2,5-sukupolveen. Välisukupolveen sen sijaan lasketaan ne henkilöt, jotka ovat muuttaneet Suomeen lapsuudessa tai nuoruudessa. (mt. 42-43.)

Suurin osa Suomessa asuvista maahanmuuttajista on saapunut Suomen naapurimaistamme Viirosta ja Venäjältä. Seuraavaksi suurimmat maahanmuuttajaryhmät ovat Irakista, Kiinasta, Ruotsista ja Thaimaasta. (Tilastokeskus 2019.) Yli puolella Suomeen tulleista maahanmuuttajista muuton taustalla on perhesyyt. Muita maahanmuuton syitä ovat työpaikka, opiskelu, pakolaisuus tai turvapaikanhaku. (Tilastokeskus 2015.)

Hyvinkään maahanmuuttajaopetuksen koordinaattorin mukaan koulumaailmassa maahanmuuttajat määritellään usein kielen kautta eli maahanmuuttajaksi katsotaan henkilö, jonka äidinkieli on muu kuin suomi, ruotsi tai saame. Tällaiset oppilaat ovat usein joko toisen polven maahanmuuttajia, välisukupolveen kuuluvia tai ns. 2,5-sukupolvea. Se, miten henkilö määrittelee itse itsensä voi kuitenkin erota paljonkin siitä, miten yhteiskunta hänet määritteli; henkilö voi kokea itsensä täysin suomalaiseksi, vaikka tiettyjen kriteereiden täytyminen tarkoittaisikin, että hänet lasketaan maahanmuuttajaksi.

Israelissa syntynyt Suomeen muuttanut toimittaja Abu-Hanna (2012) suosittelee käyttämään maahanmuuttaja-sanan tilalla siirtolais-sanaa johdonmukaisuuden vuoksi: käytetäänhän Suomesta muualle maailmaan muuttaneistakin sanaa siirtolainen (Abu-Hanna 2012, 16). Koulumaailmaan erittäin hyvin sopiva termi on mielestäni monikulttuurioppilas, jota esimerkiksi monikulttuurisuustutkimuksen pioneeri Mirja-Tytti Talib käyttää usein teoksissaan. Käytän kuitenkin opinnäytetyössäni termiä maahanmuuttajataustainen oppilas/oppija, koska termi on yleisesti käytössä koulumaailmassa, esimerkiksi opetussuunnitelmassa ja Hyvinkään kaupungin koulupolku-suunnitelmassa, ja se kattaa mielestäni myös muut kuin ensimmäisen polven maahanmuuttajat paremmin kuin pelkkä termi 'maahanmuuttaja'.

Maahanmuuttajia on tutkittu monilla eri aloilla. Yksi esimerkki koulumaailmaan liittyvästä tutkimuksesta on Kai Rantasen ja Hanna Salokorven pro gradu -tutkielma Maahanmuuttajien ja opettajien kohtaamisia – ”Englishman in New York” (2017). Tutkimuksesta käy ilmi, että maahanmuuttajaoppilaat olivat pääosin tyytyväisiä saamaansa opetukseen ja kokemukset kouluajoilta olivat positiivisia yksittäisiä ikäviä muistoja lukuun ottamatta (Rantanen & Salokorpi 2017, 49). Myönteisiin kokemuksiin on vaikuttanut yleensä opettaja, joka on suhtautunut kaikkiin tasa-arvoisesti ja ystävällisesti pitäen kuitenkin sopivasti myös kuria. Merkittävänä positiivisten oppimiskokemusten lisääjinä on ollut myös oppilaiden kokemukset siitä, että opettaja luottaa häneen, ymmärtää, välittää aidosti, ottaa oppilaan tunteet huomioon, oppilas on tullut kuulluksi ja hän on saanut kannustusta. (mt. 50-51.) Rantasen ja Salokorven mukaan opettajat puolestaan kokivat, etteivät pysty keskittymään opetustyöhön kunnolla, koska aikaa menee oppilaiden kielestä johtuviin erityistarpeisiin eikä taloudellisia tai rakenteellisiakaan resursseja ole riittävästi. Tästä seurasi riittämättömyyttä ja uupumusta, mikä taas johti välinpitämättömyyteen, ja opettajat kokivat huonoa omaatuntoa siitä, että joidenkin oppilaiden koulumenestystä katsottiin läpi sormien ja heidän annettiin luisua koulun läpi saavuttamatta yhteiskunnassa vaa-dittavia taitoja. Suuri maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä johti myös siihen, etteivät

opettajat jaksaneet perehtyä jokaisen oppilaan taustaan ja kulttuuriin niin hyvin kuin olisivat toivoneet. Opettajat kuitenkin korostivat haastatteluissa tasa-arvoista ja oikeudenmukaista suhtautumista jokaiseen oppilaaseen eikä heidän puheistaan välittynyt yhtään rasismia tai ennakkoluuloja. Päinvastoin heillä oli aitoa halua auttaa paitsi oppilaita myös heidän vanhempiaan suomalaiseen yhteiskuntaan integroitumisessa. Suuri haaste opettajien näkökulmasta oli myös maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oman identiteetin muodostumisen tukeminen monien erilaisten kulttuurien ja kielten keskellä. (mt. 70-73.)

Rantasen ja Salokorven tutkimukseen osallistuneet opettajat työskentelivät itähelsinkiläisessä koulussa luokilla, joissa jopa yli 50 % oppilaista oli maahanmuuttajataustaisia. Vaikka monissa kouluissa maahanmuuttajataustaisten osuus luokissa onkin paljon pienempi, saman-kaltaisia ongelmia esiintyy kuitenkin muuallakin: vähäiset resurssit, lisämateriaalien tuottaminen, kielelliset haasteet ja oppilaiden identiteetin tukeminen ovat arkipäivää myös omaan tutkimukseeni osallistuvissa kouluissa, ja nämä samat haasteet nousivat esiin myös teettämässäni haastatteluissa sekä kyselyssä.

## 2.2 Kotoutuminen

Lain mukaan kotoutuminen tarkoittaa maahanmuuttajan ja yhteiskunnan vuorovaikutteista kehitystä, jonka tavoitteena on antaa maahanmuuttajalle yhteiskunnassa ja työelämässä tarvittavia tietoja ja taitoja samalla kun tuetaan hänen mahdollisuuksiaan oman kielen ja kulttuurin ylläpitämiseen. Kotouttamisella sen sijaan viitataan viranomaisten ja muiden tahojen toimenpiteisiin ja palveluihin, joilla pyritään edistämään ja tukemaan kotoutumista. (Laki kotouttamisen edistämisestä §3.) Kotoutumisen eli integraation tavoitteena on maahanmuuttajien osallistuminen yhteiskunnan taloudelliseen, poliittiseen ja sosiaaliseen elämään yhdenvertaisina jäseninä, jolloin heitä koskevat myös samat oikeudet ja velvollisuudet kuin valtaväestöä (Talib 2005, 14).

Kotoutumista edistää mm. kohdemaan kielen oppiminen, sosiaaliset suhteet ja koulutus tai työllistyminen. Varhaiskasvatuksella ja peruskouluilla on merkittävä rooli lasten ja nuorten kotoutumisen edistämässä mm. kielen oppimisen ja yhteisöön kuulumisen ansiosta. Peruskouluikäiset maahanmuuttajataustaiset lapset ja nuoret aloittavat suomalaisen koulutiensä yleensä valmentavalta luokalta. Siellä he voivat kokea olevansa osa ryhmää, osa omaa koulua ja pikkuhiljaa osa suomalaista yhteiskuntaa, mikä puolestaan edistää kotoutumista ja lasten kasvamista vastuullisiksi yhteiskunnan jäseniksi. (Forsell, Hiltunen, Pihlava, & Alisaari 2016.)

Kotoutuminen on aina kaksisuuntainen prosessi, jossa maahanmuuttaja hankkii yhteiskunnassa tarvittavia tietoja ja taitoja samalla, kun yhteiskunta muuttuu väestön monimuotoistuesssa ja mahdollistaa kotoutumista tarjoamalla toimenpiteitä kotoutumisen tukemiseksi ja edistämiseksi. (Työ- ja elinkeinoministeriö 2014.)

## 2.3 Yhdenvertaisuus

Jokaisella on oikeus turvalliseen elämään ilman pelkoa esimerkiksi syrjimisestä, kiusaamisesta ja rasismien kohteeksi joutumisesta. Suomessa on voimassa yhdenvertaisuuslaki, jonka tarkoituksena on edistää yhdenvertaisuutta ja ehkäistä syrjintää. Laki kieltää syrjinnän mm. kielen, kansalaisuuden, uskonnon, vakaumuksen, alkuperän tai mielipiteen takia. Yhdenvertaisuuslaki velvoittaa viranomaisia, koulutuksen järjestäjiä ja työnantajia edistämään yhdenvertaisuutta ja arvioimaan sen toteutumista. (Yhdenvertaisuuslaki 1§, 5§.)

Kouluilla on tärkeä tehtävä tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämässä. Yhdenvertaisuutta voidaan edistää mm. luomalla turvallinen oppimisympäristö, tarjoamalla positiivisia oppimiskokemuksia, ehkäisemällä syrjintää ja kiusaamista sekä vahvistamalla yhteisöllisyyden kulttuuria oppilaitoksissa. Vähemmistöön kuuluvat lapset ja nuoret tarvitsevat hyväksytyksi tulemisen kokemuksia, jotta he pystyvät sisäistämään oman ja muiden ihmisarvon sekä rakentamaan identiteettiään (Paavola & Talib 2010, 65). Vähemmistöoppilaille on tärkeää tuntee kuuluvansa ryhmään ja saada ystäviä myös valtaväestöön kuuluvista oppilaista (mt., 68). Kokeemukset syrjimisestä, luokittelusta ja rasismista vaikuttavat oppilaiden itsetuntoon, henkiseen hyvinvointiin ja koulussa toimimiseen (mt., 74). Mikäli lapsi joutuu kokemaan jatkuvaa arvostelua tai vähättelyä, heidän itseluottamuksensa laskee, ja he voivat vastareaktion toimia ylikorostuneen välinpitämättömästi, röyhkeästi tai jopa aggressiivisesti (mt., 67). Huono itsetunto vaikuttaa puolestaan oppilaan koulumotivaatioon ja sitä kautta myös oppimistuloksiin (mt., 58).

Yhdenvertaisuuden edistäminen kouluissa vaikuttaa siis maahanmuuttajataustaisten oppilaiden identiteetin rakentumiseen, itsetuntoon, hyvinvointiin, opiskelumotivaatioon ja oppimistuloksiin. Kaikki edellä mainitut asiat yhdessä edistävät myös lasten ja nuorten kotoutumista vastaanottavaan maahan.

Julia Agafonovan (2012, 47) pro gradu -tutkimuksessa opettajat kertoivat, että eivät kiinnitä maahanmuuttajalapsiin erityistä huomiota luokassa ja heitä kohdellaan samoin kuin muitakin, ja opetusmenetelmät ovat myös samoja. Tämä toki kuulostaa yhdenvertaiselta kohtelulta, mutta



jäin miettimään, pitäisikö maahanmuuttajaoppilaisiin kuitenkin kiinnittää erityistä huomiota? Omasta kokemuksesta tosin tiedän, että osa maahanmuuttajataustaisista oppilaista menestyy koulussa niin hyvin, etteivät he tarvitse erityisiä tukitoimia. Jotkut maahanmuuttajataustaiset oppilaat saattavat hyötyä jopa ylöspäin eriyttämisestä. Agafonovan tutkimuksessa opettajat myönsivät, että maahanmuuttajalapsen joutuvat kuitenkin tekemään paljon suuremman työn monessa oppiaineessa kuin kantasuomalaiset luokkatoverinsa heikomman kielitaidon takia (mt., 47).

Yhdenvertaisuuskysymykset saattavat koulussa nousta esiin myös erilaisiin kulttuureihin liittyvissä ongelmatilanteissa. Useimmiten ongelmat näkyvät taito- ja taideaineiden tunneilla, ruokalassa ja välitunneilla (Agafonova 2012, 48). Ongelmatilanteilta voidaan välttyä, jos opettaja tuntee hyvin maahanmuuttajataustaisen lapsen kulttuurin erityispiirteitä. Koska lapset eivät välttämättä uskalla kertoa opettajalle kaikista kulttuurisista eroavaisuuksista, olennaisen tärkeää on myös kommunikointi vanhempien kanssa. (mt., 53.) Mielestäni nämä kuuluvat luokanopettajan ja luokanvalvojan velvollisuuksiin, mutta aineenopettajan resurssit harvoin riittävät ottamaan perin pohjin selkoa kaikkien opettamiensa maahanmuuttajaoppilaiden taustoista ja kulttuureista. Tällöin opettajien välinen kommunikaatio ja tiedonjako on ensiarvoisen tärkeää, jotta myös aineenopettaja saa riittävästi tietoa.

## 2.4 Koulujen yhdenvertaisuussuunnitelmat

Yhdenvertaisuuslain myötä myös kouluilla ja oppilaitoksilla on oltava tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelma. Tutustuin kolmen Hyvinkääläisen koulun yhdenvertaisuussuunnitelmiin: Pohjoispuiston, Härkävehmaan ja Puolimatkan. Nämä koulut ovat Hyvinkään yläkouluista maahanmuuttajien keskittämiskouluja.

Pohjoispuiston koulun yhdenvertaisuussuunnitelmassa 2020-2021 avataan ensin yhdenvertaisuuteen ja syrjintään kuuluvia käsitteitä, kuten etninen syrjintä, häirintä, muodollinen ja tosiasiallinen yhdenvertaisuus, sekä kerrotaan tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen liittyvästä lainsäädännöstä. Suunnitelmassa myös selvennetään, miten yhdenvertaisuus- ja tasa-arvotyö näkyy eri osa-alueilla, kuten opetuksen järjestämisessä ja opintosuoritusten arvioinnissa, sekä avataan taulukon avulla, miten Pohjoispuiston koulussa puututaan syrjintään, häirintään, epäasialliseen käytökseen ja kiusaamiseen. Lopuksi suunnitelmaan on kirjattu koulussa suoritettu tasa-arvo-

kysely ja sen pohjalta laaditut kehittämiskohteet, joihin kuuluu oikeus olla oma itsensä ja kaikkien kohtelu asiallisesti, oppilaiden kannustaminen kaikille aloille sukupuolesta riippumatta sekä kaikenlaisten loukkaavien puheiden nollatoleranssi. (Pohjoispuiston koulu 2020.)

Härkävehmaan koulun tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmassa painotus on selkeästi sukupuolten välisessä tasa-arvossa sekä seksuaalisessa häirinnässä ja ahdistelussa. Aluksi suunnitelmassa kerrotaan yleisistä periaatteista, joiden mukaan koulussa toimitaan sekä tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen liittyvistä pedagogisista asioista, joihin koulussa kiinnitetään huomiota. Suunnitelmassa määritellään käsitteitä häirintä ja ahdistelu, annetaan toimintaohjeita oppilaille häirintä-, ahdistelu-, kiusaamis- ja väkivaltatilanteisiin, sekä muistutetaan kodin ja koulun yhteistyöstä lapsen ilmaistessa sukupuoltaan epätyypillisesti. Viimeisessä kappaleessa käsitellään tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelman arviointia ja seurantaa, johon sisältyy muun muassa kiusaamiskysely ja teemapäivien vietto. Tasa-arvon teemapäiväksi ehdotetaan Minna Canthin päivää, mutta etäopiskelun vuoksi teemapäivä jäi tänä vuonna kyseisenä päivänä pitämättä. (Härkävehmaan koulu 2020.)

Laki antaa suunnitelmalle vain kehykset: oppilaitosten on arvioitava yhdenvertaisuuden toteutumista toiminnassaan ja ryhdyttävä tarvittaviin toimenpiteisiin yhdenvertaisuuden toteutumisen edistämiseksi (Finlex 2014). Koska tarkkoja ohjeita suunnitelmien tekemiseen ei ole, eri koulujen yhdenvertaisuussuunnitelmien painotukset saattavat vaihdella paljonkin. Esimerkiksi Härkävehmaan koulun suunnitelma on suunnattu selkeästi enemmän oppilaille, kun taas Pohjoispuiston suunnitelma on suunnattu enemmän opettajien työkaluksi.

Tiedusteltuani Puolimatkan yhtenäiskoulun yhdenvertaisuussuunnitelmaa kävi ilmi, että suunnitelma oli sen verran vajavainen, että koulussa ryhdyttiin työstämään työryhmän voimin uutta suunnitelmaa.

Internetistä löytyy paljon apua niin oppilaitosten tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmien tekemiseen kuin myös suunnitelmien jalkauttamiseen koulun arkeen ja toiminnan arvioimiseen. Esimerkiksi tasa-arvovaltuutetun, yhdenvertaisuusvaltuutetun, opetushallituksen ja rauhankasvatuksen sivuilla on monia konkreettisia malleja ja esimerkkejä, jotka helpottavat suunnitelmien tekemistä.

## 2.5 Monikulttuurisuus

Kulttuurilla tarkoitetaan laajassa merkityksessä tietylle kansalle ominaisia tapoja, tottumuksia ja uskomuksia, mutta kulttuuri voidaan käsittää myös mielen kollektiiviseksi ohjelmaksi, joka erottaa eri kulttuurien jäsenet toisistaan. Kulttuuri on kieli-, aika- ja paikkasidonnaista ja määrittelyyn vaikuttaa määrittelijän oma kulttuuri, sosiaalinen asema, henkilökohtaiset ajatusmallit ja määrittelyajankohta. (Talib 2002, 36-37.) Koska pelkällä kulttuurilla tarkoitetaan eri asioita eri konteksteissa, on monikulttuurisuuden määritelmä vielä haastavampaa. Arkielämässä monikulttuurisuus-termillä viitataan usein etniseen moninaisuuteen. Talibin (2005, 13) mukaan sillä voidaan löyhimmillään viitata valtakulttuuria myötäilevään tapaan muistuttaa päätöksentekijöitä erilaisten kulttuurien ja arvojen olemassaolosta. Olssonin (2018, 27) mukaan monikulttuurisuus-termillä voidaan viitata yhteisöön, jossa on edustettuna monta eri kulttuuria, mutta käsitettä voidaan tarkastella myös ideologiana tai poliittisena tavoitteena. Talibin & Paavolan (2010, 26) mukaan monikulttuurisuus liittyy kuitenkin aina jollain tavalla ryhmien väliin suhteisiin ja termiä käsiteltäessä olisi tärkeää määritellä, puhutaanko vain maahanmuuttajiin liittyvistä ilmiöistä vai otetaanko monikulttuurisuudessa huomioon myös muita kysymyksiä tai vähemmistöjä. Tässä opinnäytetyössä monikulttuurisuudella viitataan yksinkertaisesti siihen, että kouluissa on oppilaita monista eri kulttuureista.

Monikulttuurisessa kasvatuksessa ‘toinen’ määritellään henkilöksi, joka poikkeaa valtakulttuurista etnisyytensä, uskontonsa, sosiaaliluokkansa, sukupuolensa tai seksuaalisen orientoitumisensa vuoksi. Tällaiset henkilöt joutuvat usein leimaamisen ja erityistarkkailun kohteeksi. Monikulttuurisella kasvatuksella pyritään edistämään kulttuurista moniarvoisuutta ja sosiaalista tasa-arvoa kaikkien koulussa toimivien vuoropuhelun ja yhteistyön avulla. (Talib 2004, 19).

## 2.6 Kielitietoinen koulu

Kielitietoisessa koulussa tunnustetaan kielen keskeinen merkitys vuorovaikutuksessa ja oppimisessa. Kielellä ajatellaan, viestitään ja annetaan asioille erilaisia merkityksiä. Opettajan pitää tuntea opettamansa aineen kieli ja tiedostaa ero arkikielen ja koulun kielen välillä. Esimerkiksi historian opettajan täytyy tiedostaa, että historiassa on paljon ajanilmauksia, passiivia ja menneen ajan muotoja, joten opettajan tehtävänä on opettaa myös näitä muotoja. Koulun kieli puolestaan koostuu opiskelukielitaidon kielestä, oppiainekohtaisesta kielestä sekä koulun toimintaan ja toimintakulttuuriin liittyvästä kielestä. Kielitietoisessa koulussa tiedostetaan oppilaiden eri kielet ja kielimuodot sekä arvostetaan eri kieliä. Oppilaiden äidinkieli nähdään resurssina

eikä rasitteena ja ne myös näkyvät koulun arjessa, esimerkiksi eri kielisinä tervehdyksinä, tervetuloivotuksina tai ruokalistoina seinillä. (Espoon kaupunki 2019; Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos 2020.)

## 2.7 Opettajan interkulttuurinen kompetenssi

Kaikissa lukemissani tutkimuksissa todetaan monikulttuurisuuden lisääntymisen koululuokissa olevan opettajille mielenkiintoista, mutta vaativaa. Opettajat tarvitsevat tietoa oppilaidensa kotikulttuurista, kielitaidosta ja oppimisvalmiuksista, sekä tukea ja koulutusta lisätäkseen varmuuttaan toimia opettajana monikulttuurisessa ympäristössä. Mikäli työ koetaan suorituspainotteiseksi, itselle vieraaksi ja kohtuuttoman vaativaksi, välinpitämättömyys lisääntyy, työn merkityksellisyys vähenee ja alanvaihto alkaa houkuttaa muutaman rankan vuoden jälkeen. (Paavola & Talib 2010, 82.) Opettajien interkulttuurisesta kompetenssista puhuttaessa viitataan niihin taitoihin ja valmiuksiin, joita opettajalla on kulttuuristen erojen ymmärtämiseen ja millaisia merkityksiä monikulttuurisille kokemuksille annetaan. Vahvistaakseen interkulttuurista kompetenssiaan opettajat tarvitsevat valmiuksia kohdata itselle vieraista kieli- ja kulttuuritaustoista tulevia oppilaita sekä kulttuurisesti sopivia ja erilaisia oppimistyyplejä tukevia menetelmiä. (Granqvist & Salmenkivi 2020, 2).

Interkulttuurinen pätevyys sisältää myös kriittistä suhtautumista omaan arvomaailmaan ja pohdintaa ajattelun taustalla olevista merkityksistä eli siitä, miksi toimimme niin kuin toimimme (mt., 80). Vaikka oma kulttuuri ohjaakin ihmisen ajattelua vahvasti, on tärkeää suhtautua kunnioittavasti ja arvostaen toisiin kulttuureihin ja toisenlaista maailmankuvaa kohtaan, koska siten kasvattajat pystyvät omalta osaltaan vähentämään vähemmistöihin kuuluvien oppilaiden syrjäytymistä (mt., 75). Koulu voi parhaassa tapauksessa toimia ennakkoluuloja ja stereotyyppioita ehkäisevästi ja purkavasti lisäämällä ymmärrystä, vuoropuhelua ja asioiden monipuolista tarkastelua (Kivistö 2004, 111).

Mirja-Tytti Talib on tutkinut opettajan monikulttuurista kompetenssia vuonna 2005. Tutkimus on jatkoa Talibin väitöskirjalle Toiseuden kohtaaminen koulussa, opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista (1999). Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajien valmiuksia vastata monikulttuuristen koulujen haasteisiin ja ylläpitää erilaisen oppilaan arvokkuutta. Tutkimukseen osallistui 359 opettajaa eri puolilta Suomea. Vain 8% vastaajista oli sitä mieltä, että heidän ammattitaitonsa riittää ehdottomasti vastaamaan monikulttuurisuuden tuomiin haasteisiin, kun taas 27,5% ei kokenut omaavansa valmiuksia uusien haasteiden kohtaamiseen. Loput

olivat joko melko varmoja (33,7%) tai epävarmoja (30,4%) ammattitaitonsa riittävydestä. Tutkimuksen mukaan opettajien monikulttuurinen kompetenssi vahvisti tietoisuutta selviytyä uusista haasteista ja lisäsi työhön liittyvää optimismia. Tällaiset opettajat kokivat myös työyhteisössään vähemmän ongelmia ja töihin liittyvää kuormittumista. (Talib 2005, 107-108.)

Talib (2005, 43) käyttää interkulttuurisesta kompetenssista myös termiä monikulttuurinen kompetenssi. Talibin mukaan opettajan monikulttuuriseen työhön kuuluu seitsemän kehittyvää ja kehitettävää tietoisuuden tasoa: identiteetti, menneisyyden reflektointi, etninen identiteetti, sosiaalinen tietoisuus, kriittinen ammatillinen reflektointi, sosiaalinen toiminta sekä yhteiskunnallinen vaikuttaminen ja globaali vastuuntunto ja vaikuttaminen (mt.).

## 2.8 Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimisvaikeudet

Maahanmuuttajataustaisen oppilaan oppimisvaikeuksien erottaminen kielellisistä vaikeuksista on monen opettajan mielestä suuri haaste. Oppimisvaikeuksia tutkittaessa täytyy lähteä liikkeelle nuoren koko elämäntilanteesta ja tarkastella nuoren elämää kokonaisuutena, ottaen huomioon myös ympäristötekijät ja nuoren elämänhistoria (Arvonen, Katva & Nurminen 2010, 26). Aivan ensimmäiseksi täytyy kartoittaa, ovatko oppimisen edellytykset kunnossa eli lepo, ruokailu ja asuminen. Kun perustarpeet on tyydytetty, nuori voi kokea olonsa turvallisiksi ja keskittyä oppimiseen. (mt., 55.)

Oppimisvaikeuksien arvioinnissa tulee ottaa huomioon, että käyttämämme arviointimenetelmät ja -välineet liittyvät aina vahvasti länsimaiseen tutkimusperinteeseen ja niissä painotetaan länsimaisen koulutuksen vaatimia taitoja ja valmiuksia. Tehtävät on kehitetty suomalaisille lapsille, nuorille ja aikuisille, joiden äidinkieli on suomi (Arvonen ym. 2010, 65). Siten oppijan kieli- ja kulttuuritausta vaikuttaa vahvasti testistä selviytymiseen. Pelkkä testien kääntäminen oppijan äidinkielelle ei kuitenkaan tee testistä kulttuurisesti ja kielellisesti sopivampaa, koska testien kieli on sovellettu juuri suomalaiseen käsitteistöön, tapaan hahmottaa maailmaa ja tietoihin suomalaisessa yhteiskunnassa. Maahanmuuton myötä oppija omaksuu uusia tietoja ja taitoja, jolloin esimerkiksi varhaislapsuudessa Suomeen muuttanut oppija saattaa osata kognitiivisia tehtäviä paremmin suomen kielellä kuin omalla äidinkielellään. (mt., 66, 69.)

Arviointia tehdessä voidaan kiinnittää huomiota opittujen asioiden mittaamisen lisäksi myös siihen, miten oppija tekee tehtäviä: millaisia virheitä oppija tekee, millaista strategiaa käyttää ja luovuttaako hän vaikeita tehtäviä kohdatessaan. Testattava on saattanut myös tottua erilaisiin

tehtävätyyppeihin tai testitilanteessa oleminen on hänelle vierasta, mikä vaikuttaa testin suoritamiseen (mt., 69, 71.)

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimisvaikeuksia arvioidessa tulee ottaa huomioon monipuolisesti oppilaan erilaiset lähtökohdat, ympäristöjen vaikutus oppimiseen, oppilaan senhetkinen elämäntilanne kokonaisuutena, oppimisvaikeuksien arviointivälineiden soveltuvuus sekä oppilaan taidot erilaisissa tilanteissa, toiminnoissa ja tehtävissä myös koulutaitojen ulkopuolella. Usein oppimisvaikeuksien arvioinnissa ja päätelmien teossa tarvitaan moniammatillista yhteistyötä, jotta kaikki eri tekijät tulevat huomioiduksi. (Arvonen ym. 2010, 79.)

Emma Salmisen huhtikuussa 2020 valmistuneessa pro gradu -tutkielmassa on tutkittu maahanmuuttajaoppilaiden tukemista koulussa. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kertoivat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisen olevan mielenkiintoista, mutta aikaa vievää. Haastatelluista vain yksi kertoi saaneensa koulutusta maahanmuuttajaoppilaiden opettamiseen, muut olivat oppineet ja opiskelleet asiat itsenäisesti ja kokemuksen kautta. Opettajilla oli kiinnostusta muita kulttuureita kohtaan, mikä lisäsi heidän motivaatiotaan opiskella eri kulttuurien tapoja ja tukea heidän oppilaitaan. Osa opettajista kuitenkin totesi, että tällaisen työn oppii parhaiten ”kentällä” eikä oppikirjoista. (Salminen 2020, 31.)

Salminen (2020, 34) toteaa, että tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista tutkia, millaista koulutusta opettajat haluaisivat saada maahanmuuttajaoppilaiden tukemiseen. Oma tutkimukseni keskittyy tukitoimien sijasta yhdenvertaisuuden edistämiseen, mutta toisaalta oppilaiden saama tuki on myös osa yhdenvertaisuuskysymystä, koska jokaisella oppilaalla on oikeus saada tarvitsemaansa tukea oppimiseen. Tämä puolestaan edellyttää maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla tietoa ja selvitystä siitä, johtuvatko oppilaan kohtaamat haasteet kielellisistä ongelmista vai oppimisvaikeuksista.

### 3 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA OPINNÄYTETYÖN TAVOITTEET

Yhdenvertaisuus ja sen edistäminen yhteiskunnassa yleensäkin on noussut erittäin tärkeäksi teemaksi viime vuosikymmenen aikana. Yhdenvertaisuuden edistäminen on tärkeää, koska elämme tasa-arvoisessa maassa ja ihmiset ovat samanarvoisia ihonväristä, kansallisuudesta ja uskonnosta riippumatta. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden yhdenvertaisuuden edistäminen kouluissa lisää oppilaiden hyvinvointia monella tasolla, ja samalla se vaikuttaa myös muiden oppilaiden hyvinvointiin esimerkiksi parempien sosiaalisten suhteiden myötä.

Opettajat ovat maahanmuuttajaoppilaiden elämässä usein hyvin tärkeitä ja arvostettuja henkilöitä. Kaikilla opettajilla ei kuitenkaan ole välttämättä tietoa siitä, mitä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa pitäisi tai ei pitäisi huomioida, miten heidän syrjimistään voisi ehkäistä ja miten heitä voisi parhaiten auttaa luokkaan, kouluun ja yhteiskuntaan integroitumisessa. Koulutusta on tarjolla niukasti, ja konkreettisia työkaluja oppilaiden yhdenvertaisuuden edistämiseksi täytyy osata ja jaksaa etsiä tai ideoida omalla ajalla. Opettajat saattavat kokea heihin kohdistuvat odotukset kohtuuttomiksi, jos oma ammattitaito ei riitä ratkomaan yhteiskunnan moniarvoisuuden tuomia ristiriitoja. Tällöin työn merkityksellisyys vähenee ja välinpitämättömyys lisääntyy. (Paavola & Talib 2010: 82). Epävarmuus omista taidoista monikulttuuristen oppilaiden kohtaamisessa ja opettamisessa vaikuttaa myös opettajien koettua työhyvinvointia vähentävästi johtaen riittämättömydentunteisiin, ahdistukseen ja jopa uupumukseen tai uran vaihtoon (Talib 2002, 108, Paavola & Talib 2010, 75, 82). Opinnäytetyöni tavoitteena on vastata maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetukseen liittyviin haasteisiin keräämällä yhteen hyviä käytänteitä, jotka auttavat opettajia kehittämään monikulttuurista osaamistaan ja edistämään maahanmuuttajataustaisten oppilaiden yhdenvertaisuutta.

Opinnäytetyöni tutkimuskysymykset ovat:

- 1) Miten Hyvinkään maahanmuuttajien keskittämiskouluissa opettavat opettajat huomioivat työssään maahanmuuttajataustaiset oppilaat ja pyrkivät edistämään heidän yhdenvertaisuuttaan?
- 2) Millaista tukea opettajat toivoisivat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamiseen?
- 3) Millaisia hyviä käytänteitä keskittämiskoulut voivat jakaa keskenään liittyen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden yhdenvertaisuuden edistämiseen ja mitä voimme oppia

kouluilta, joilla on pitkä historia maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisessa. Millaisia hyviä käytänteitä on jo kertynyt muun muassa aiempien tutkimusten myötä?

Opinnäytetyöni tavoitteina puolestaan on:

- 1) Löytää kehittämissuhteita yhdenvertaisuuden edistämiseksi Hyvinkään peruskouluissa.
- 2) Jakaa blogin kautta Hyvinkään peruskoulujen opettajille tietoa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamiseen liittyvien haasteiden selvittämisestä sekä hyvistä käytännöistä, joiden avulla edistää maahanmuuttajataustaisten oppilaiden yhdenvertaisuutta.



## 4 TUTKIMUKSELLISEN KEHITTÄMISTYÖN TOTEUTUS

Opinnäytetyössäni hyödynnän erilaisia menetelmiä. Tutkimuksen tarkoituksena on saada tietoa siitä, miten opettajat huomioivat maahanmuuttajaoppilaat, millaisia keinoja opettajilla on käytössään pyrkiessään edistämään maahanmuuttajataustaisten oppilaiden yhdenvertaisuutta koulussa ja millaista tukea he siihen tarvitsisivat. Tämän opinnäytetyön tutkimusmenetelmät ovat kysely ja benchmarkkaus. Koska pandemian aikana en päässyt tutustumaan kouluihin käytännössä, hankin tärkeimmän aineistoni haastattelemalla. Haastattelin kahden hyvinkääläisen koulun suomi toisena kielenä -opettajia sekä yhden tamperelaisen koulun suomi toisena kielenä -opettajaa. Koska yhdestä hyvinkääläisestä koulusta haastatteluun osallistui kaksi opettajaa, haastateltuja on yhteensä neljä henkilöä. Olen myös haastatellut Hyvinkään maahanmuuttajaopetuksen koordinaattoria aiempaa opiskelutehtävääni varten ja sisällytän kyseisen haastattelun aineistooni. Tutkimuksen aineisto koostuu siis kolmen koulun opettajien ja rehtoreiden kyselyvastauksista sekä viiden henkilön haastattelun tuottamista tuloksista.

### 4.1 Kysely

Ensimmäisenä tutkimusmenetelmänä käytin kyselyä. Kysely suoritettiin verkkokyselynä käyttäen Forms-työkalua. Kysely lähetettiin kolmen hyvinkääläisen yläkoulun opettajille ja rehtoreille eli Puolimatkan, Pohjoispuiston ja Härkävehmaan kouluille. Nämä ovat Hyvinkään yläkouluista maahanmuuttajien keskittämiskouluja. Kyselyssä oli 12 kysymystä, joista kaksi ensimmäistä olivat vastaajan taustatietoihin liittyviä, viisi monivalintakysymystä ja viisi avointa kysymystä, joissa sai halutessaan perustella vastauksiaan ja kertoa mielipiteitään laajemmin (liite 2). Avoimet kysymykset ovat mielestäni tässä tutkimuksessa olennaisen tärkeitä, jotta vastaajat saivat kertoa aiheesta syvemmin ja pystyivät perustelemaan mielipiteitään paremmin. Koska opettajat ovat kiireisiä ihmisiä ja joutuvat muutenkin jatkuvasti vastailemaan moniin kyselyihin, pyrin pitämään kyselyn mahdollisimman tiiviinä ja selkeänä: avoimiin kysymyksiin vastaaminen oli vapaaehtoista eli kyselyn pystyi halutessaan tekemään myös pelkkiin monivalintakysymyksiin vastaamalla, jolloin vastaamiseen kului aikaa vain muutama minuutti. Kysely oli avoinna kahden viikon ajan joulukuussa 2020.

Kyselytutkimuksen etuna on usein se, että niiden avulla saadaan kerättyä laaja tutkimusaineisto ja tutkimukseen voidaan saada paljon henkilöitä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 190). Kolmen koulun yhteenlaskettu opettajien lukumäärä on 101, mutta kyselyyn vastasi vain 14

opettajaa, eli vastausprosentti jäi hyvin alhaiseksi, 14,1%. Vastaamattomuus onkin yksi kyselyn tavanomaisista haittapuolista (Hirsjärvi ym. 2007, 190). Vastaamisaktiivisuuteen vaikutti varmasti joulukiireet ja koronasyksyn väsymys. Vastausprosentin jäätyä näin alhaiseksi ei aineiston perusteella voi tehdä kovin laajoja johtopäätöksiä, mutta avoimista vastauksista löytyi kuitenkin monia mielenkiintoisia huomioita ja esimerkkejä.

## 4.2 Benchmarking

Benchmarking on itselleni uusi tutkimusmenetelmä. Ohjaajamme ehdotettua sitä huomasin kuitenkin, että sehän on juuri sitä, mitä tässä tutkimuksessa tarvitaan. Itse asiassa Hyvinkäällä olisivat opettajat päässeet kokeilemaan benchmarkkaamista viime keväänä, ja itsekin ilmoitin halukkuudestani kokeilla sitä, mutta korona muutti suunnitelmia koulujen sulkeuduttua.

Kielitoimiston sanakirjan määritelmän mukaan benchmarking eli vertaiskehittäminen tarkoittaa yrityksen, tuotteen tms. kehittämistä vertaamalla sitä hyväksi todettuihin esikuviin, kilpailijoihin tms. (Kotimaisten kielten keskus 2020). Benchmarkkaamisen pohjana on kiinnostus menestyviä organisaatioita kohtaan. Menetelmän avulla voidaan oppia menestyksen syitä ja löytää hyviä tapoja toimia. (Ojasalo, Moilanen & Ritakoski 2015, 186.) Yksinkertaistettuna benchmarkkaaminen on siis hyvien käytänteiden jakamista ja vertaisoppimista sen kautta. Opettajilla ja eri kouluilla saattaa olla käytössään jo monia erilaisia tapoja, joita ovat käyttäneet ja projekteja, joita ovat tehneet yhdenvertaisuuden edistämiseksi – vaikka eivät olisi asiaa sen teeman alla tietoisesti tehneetkään. Kaikkea ei aina tarvitse eikä kannata keksiä alusta asti itse, vaan jo olemassa olevia käytänteitä kannattaa jakaa muille.

Suunnitelmana oli toteuttaa benchmarkkaaminen keskustelemalla eri koulujen ja eri aineiden opettajien kanssa, havainnoimalla sekä tutustumalla koulujen yhdenvertaisuussuunnitelmiin. Pandemian vuoksi kouluihin on kuitenkin ulkopuolisilta pääsy kielletty, joten käytännössä benchmarkkaaminen muuttui Teams-haastatteluiksi. Kolmesta tutkimukseen osallistuvasta koulusta kahdella on jo pidemmät perinteet maahanmuuttajien keskittämiskouluna toimimisesta ja yksi on toiminut keskittämiskouluna vasta pari vuotta. On siis mahdollista, että kauemmin keskittämiskouluna toimineilla olisi jotain tarjottavaa koululle, joka on suhteellisen nuori keskittämiskouluna. Alakoulun puolella on samanlainen tilanne, joten sisällytin tutkimukseeni myös yhden hyvinkääläisen alakoulun suomi toisena kielenä -opettajan haastattelun, koska opinnäytetyön tuloksista voisi olla hyötyä myös vähemmän aikaa keskittämiskouluna toimineen alakoulun opettajille.

Koska haastatteluaineistokin olisi jäänyt hyvin suppeaksi kolmen haastattelun jälkeen, päätin laajentaa haastatteluja myös Hyvinkään ulkopuolelle. Kysyin sosiaalisessa mediassa suosituksia tutkimukseeni sopivista kouluista, eli sellaisista kouluista, joissa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetusta olisi jo pitkään toteutettu hyvin tuloksin. Sainkin useita hyviä ehdotuksia ympäri Suomea. Tutustuttuani netissä ehdotettuihin kouluihin, valitsin muutaman kohteen Uudeltamaalta ja Pirkanmaalta. Lähetin sähköpostia valittujen koulujen suomi toisena kielenä -opettajille, koska heillä on useimmiten laajin kokonaisnäkemys koulun maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tilanteesta. Luultavasti etäopetukseen siirtymisen aiheuttamasta ylimääräisestä kuormituksesta johtuen ainoa koulu, joka vastasi haastattelupyyntööni oli Etelä-Hervannan yhtenäiskoulu Tampereella. Kyseinen koulu osoittautuikin hyväksi valinnaksi tutkimukseni kannalta, koska koululla on ollut maahanmuuttajataustaisia oppilaita aina perustamisvuodestaan 1982 lähtien, ja tällä hetkellä koulun 900:stä oppilaasta kolmasosa eli noin 300 on maahanmuuttajataustaisia. Koululla toimii neljä S2-opettajaa, nivelvaiheen opettaja, valmentavia luokkia, oman äidinkielen opettajia sekä kymmeniä koulunkäyntiavustajia, joista osa on myös itse maahanmuuttajataustaisia. Koulun opetushenkilöstö on siis myös hyvin monikulttuurista.

Haastattelut toteutettiin Teamsissa lokakuun 2020 ja maaliskuun 2021 välisenä aikana. Lähetin haastateltaville muutamaa päivää aikaisemmin haastattelun rungon, jotta he saivat miettiä vastauksia etukäteen ja itse haastatteluaika tulisi käytettyä tehokkaasti (liite 4).

Hyviä käytänteitä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetukseen on kerätty aiemminkin. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan koulutus- ja kehittämissyksikön sekä Turun kaupungin opetustoimen suorittama hanke vuodelta 2008 on oman tutkimukseni kaltainen, mutta valtavan laajamittainen. Hankkeen tarkoituksena oli tukea peruskouluikäisten maahanmuuttajataustaisten oppilaiden monikulttuurista kasvatusta ja edistää heidän kotoutumistaan (Klemelä, Tuittu, Virta & Rinne, toim. 2011). Laajassa tutkimuksessa lähetettiin kysely kaikille Turun peruskoulujen 3.-9. luokkalaisille maahanmuuttajataustaisille oppilaille, heidän opettajilleen ja oppilaitosten rehtoreille sekä vanhemmille. Lisäksi haastateltiin suomi toisena kielenä -opettajia, valmistavan luokan opettajia, omakielisiä opettajia ja rehtoreita. Vertailuaineistoksi kerättiin kyselyn avulla vastauksia viiden koulun 3.-9. luokkalaisilta suomalaisilta oppilailta ja heidän vanhemmiltaan.

Hankkeeseen kuului myös kehittämissosio viiden teeman ympärillä, jotka olivat haastattelujen ja kyselyiden perusteella koulujen monikulttuurisuudessa erityisen haastavaa: maahanmuuttajataustaisten oppilaiden arviointi, suomi toisena kielenä -opetus ja sen kehittäminen, kodin ja

koulun välinen yhteistyö sekä opettajien toisilleen antama tuki maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisessa ja arvioinnissa. Näiltä kouluilta kerättiin monikulttuuriseen opetukseen liittyviä hyviä käytänteitä opettajia ja rehtoreita haastatteleamalla. Hyvät käytännöt jaettiin myös viiteen kategoriaan: opetusjärjestelyt, oppilaan arviointi, kodin ja koulun välinen yhteistyö, nivelvaiheet ja verkostoyhteistyö. Hyvät käytänteet oli koottu nettisivuille, mutta kyseisiä sivuja ei enää ollut saatavilla. Kun tiedustelin asiaa Turun yliopistolta, hankkeessa mukana ollut henkilö vastasi, että kymmenessä vuodessa käytänteet olivat vanhentuneet ja sivut oli päätetty poistaa. Tuoreimmat tutkimustulokset ja hyvien käytänteiden kerääminen yhteen paikkaan tulevat siis tarpeeseen.

Turun kasvatustieteellisessä tiedekunnassa tehdään kuitenkin edelleen paljon tutkimus- ja kehittämistyötä, ja heidän sivuilleen onkin kerätty laajasti kieli- ja kulttuuritietoisien koulun hyviä käytänteitä sekä aiheeseen liittyvää informaatiota (Turun yliopisto 2020).

### 4.3 Tutkimuseettiset kysymykset

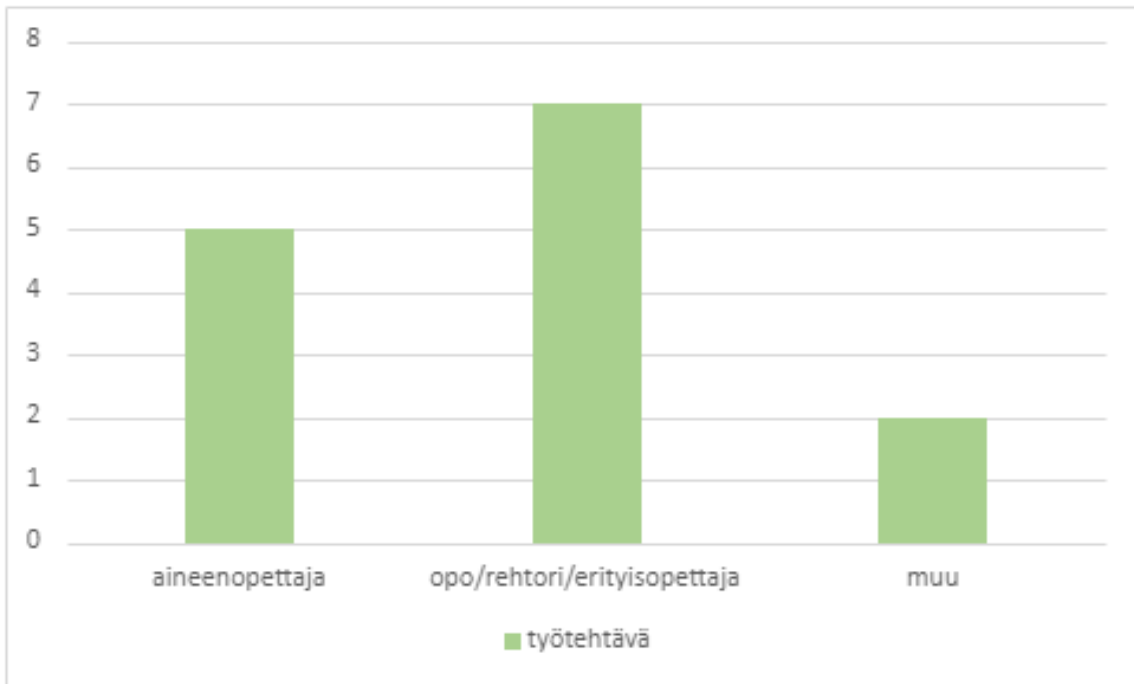
Tutkimustyössäni noudatan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019a) Hyvän tieteellisen käytännön periaatteita tutkimukseni kaikissa osissa. Hankin tutkimukselleni tutkimusluvan työni tilaajalta eli Hyvinkään kaupungin sivistystoimelta keväällä 2020. Opettajille ja rehtoreille lähetetyn kyselyn saatekirjeessä kerroin tutkimukseni tarkoituksesta, tietojen käsittelystä luottamuksellisesti ja anonyymisti sekä vastausten hävittämisestä (liite 1). Kyselyn taustatietoja koskevat kohdat muokkasin sellaisiksi, ettei vastaajan henkilöllisyyttä pysty päättelemään vastauksia yhdistelemällä.

Haastateltavat saavat suostumuslomakkeen luettavaksi ennen haastattelua (liite 3). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeen mukaan suostumuksen haastatteluun voi antaa joko suullisesti tai kirjallisesti (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019b, 10). Koska kaikki tapahtuu verkkovälitteisesti, pyydän haastateltavia ilmaisemaan suostumuksensa haastatteluun suullisesti haastattelutallenteen alussa. Kaikki haastateltavat suostuvat tutkimukseen vapaaehtoisesti ja heillä on oikeus keskeyttää haastattelu halutessaan. Yksittäisen haastateltavan henkilöllisyys ei käy ilmi tutkimuksesta, koska käsittelen vastauksia yleisesti ja yhtenäisesti.

Vaikka olen itse töissä samassa organisaatiossa kuin kyselyyn ja haastatteluun osallistuneet, en näe itseäni esteellisenä suorittamaan tutkimusta. Päinvastoin koen, että minulla on sellaista kokemustietoa, joka auttaa tämän opinnäytetyön toteuttamisessa ja aiheen syvällisemmässä käsittelyssä: tunnen toimintaympäristön ja minulla on monipuolista opetuskokemusta.

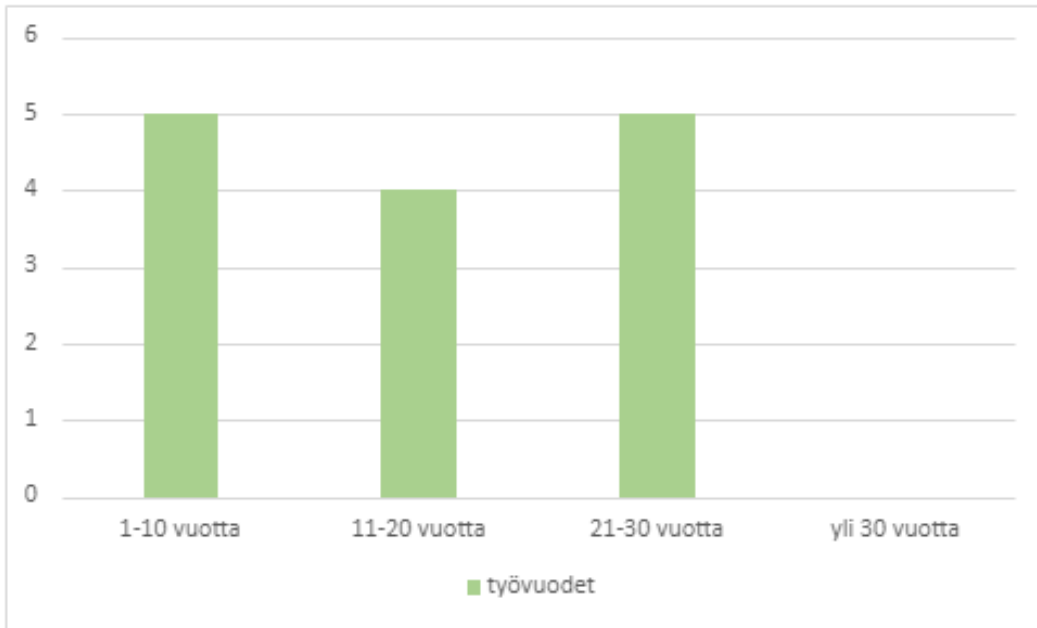
## 5 KYSELYN VASTAUKSET

Vastaajista 5 oli aineenopettajia ja 7 kuului kategoriaan erityisopettaja / opo / rehtori. 2 vastasi kuuluvansa ryhmään “muu”; tähän ryhmään saattaa katsoa kuuluvansa esimerkiksi suomi toisena kielenä -opettajia tai oman äidinkielen opettajia.



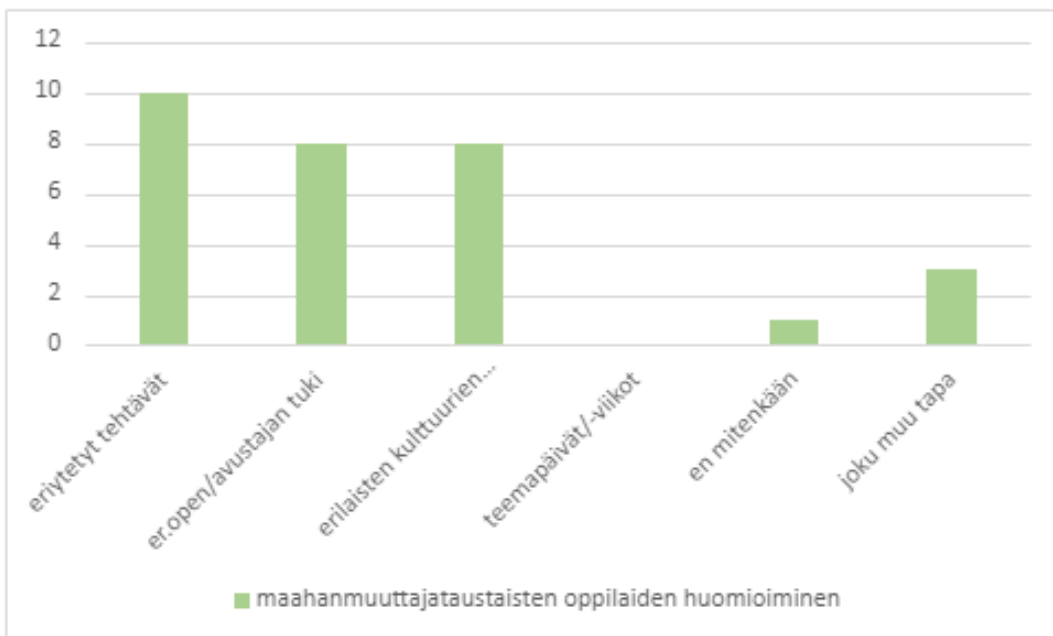
Taulukko 1. Vastaajien työtehtävät.

Opetustoimen työkokemus jakaantui hyvin tasaisesti: viidellä vastanneista oli takanaan 1-10 työvuotta, neljällä 11-20 ja viidellä 21-30.



Taulukko 2. Työvuodet opetustoimessa.

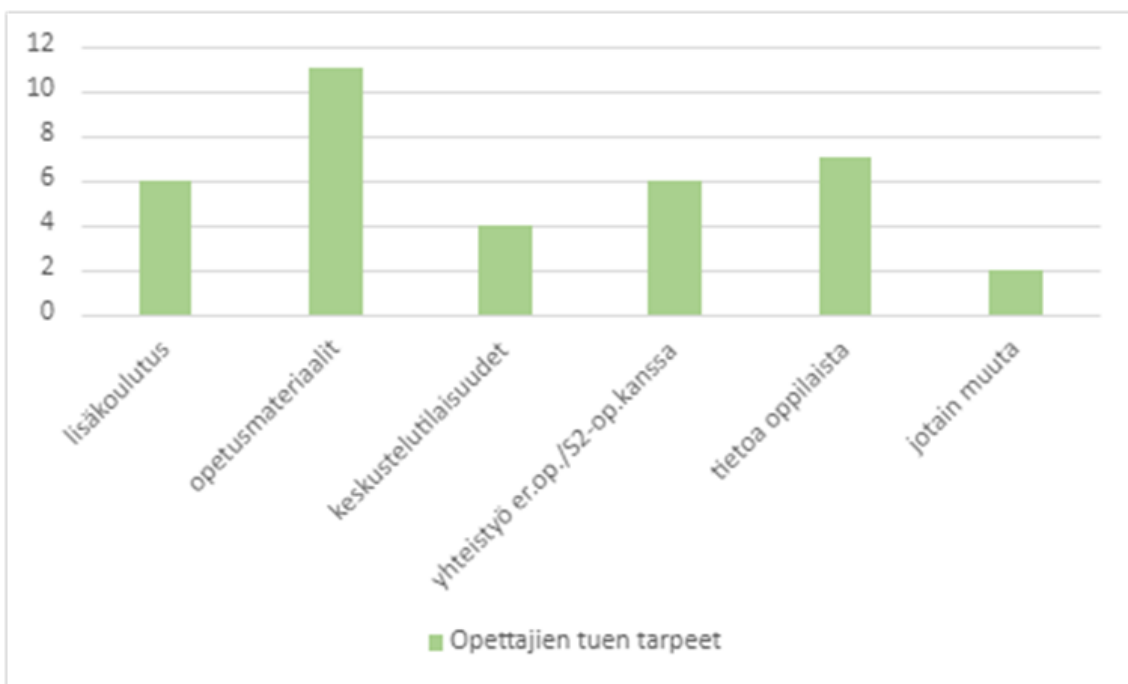
Ensimmäisessä monivalintakysymyksessä tiedustelin, miten opettajat ovat ottaneet huomioon maahanmuuttajataustaisia oppilaita tunneilla. Kysymykseen sai valita useamman vastausvaihtoehdon.



Taulukko 3. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden huomioiminen tunnilla.

Kysymyksen perusteluissa mainittiin monia hyviä käytännön esimerkkejä tunneilta: opetusmateriaalin kääntäminen selkokielelle, tehtävien ja tekstien tiivistäminen tai suullistaminen, vaikeiden sanojen kirjoittaminen taululle, kuvien tai näyttelemisen käyttö havainnollistamisen apuna, vastausten piirtäminen kirjoittamisen sijasta, suomen kielen apu kokeissa, lisäaika kokeissa, tukiopetus ja henkilökohtaiset keskustelut. Tutkimusten perusteella tämä onkin hyvä asia, koska yksittäiset maahanmuuttajataustaisten oppilaiden äidinkieliä tai kulttuuria korostavat teemapäivät saattavatkin jopa vahvistaa ennakkoluuloja ja stereotyyppioita; tavoiteltavampaa olisi saada maahanmuuttajaoppilaiden kulttuurit rikkaudeksi ja luonnolliseksi osaksi koulun arkea (Meier, 2009; Räsänen 2009).

Seuraava kysymys liittyi siihen, millaista tukea opettajat toivoisivat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa.



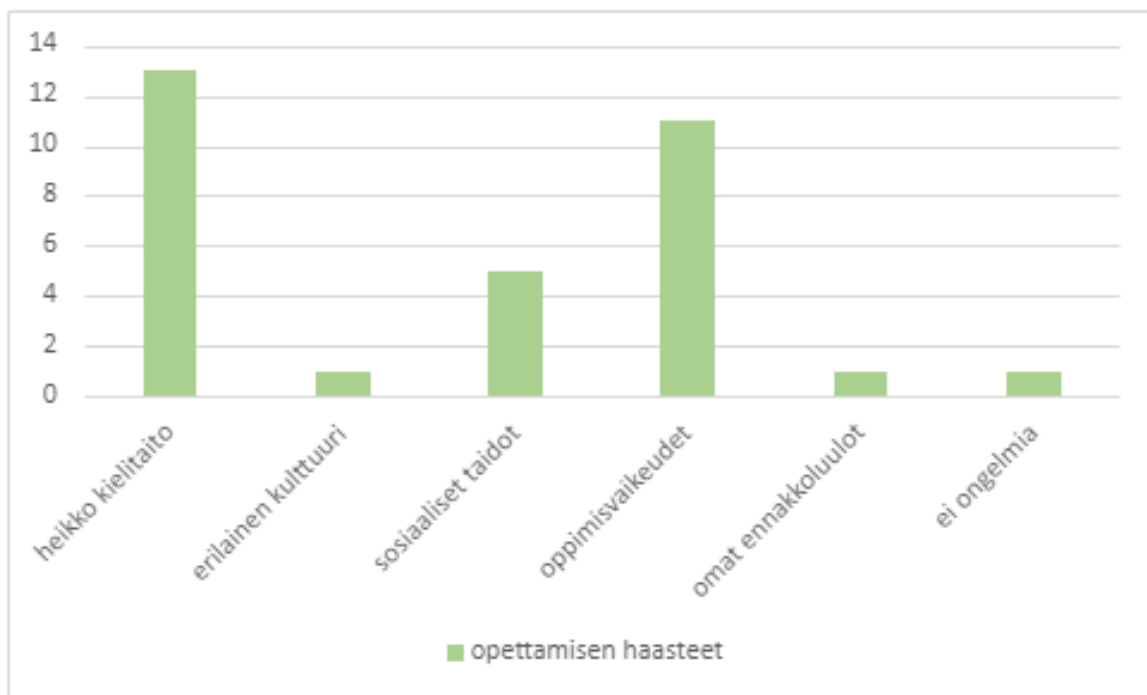
Taulukko 4. Opettajien tuen tarpeet.

Vastaajista suurin osa eli 11 toivoisi erilaisia opetusmateriaaleja, 7 haluaisi lisää tietoja oppilaiden taustoista ja/tai kulttuureista, 6 haluaisi lisäkoulutusta, 6 kannatti läheisempää yhteistyötä erityisopettajien ja S2-opettajien kanssa, 4 toivoisi yhteisiä keskustelutilaisuuksia muiden keskittämiskoulujen opettajien kanssa ja 2 merkitsi vastaukseksi "jotain muuta". Vastausten



perusteluissa selvisi, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamiseen ja kohtaamiseen tarvittaisiin enemmän aikaa sekä tietoa siitä, onko oppimisvaikeudet näkyvissä myös omalla äidinkielellä. Eräs vastaaja toivoisi myös tulkkaus-/käännösapua, ja antoi hyvän käytännön esimerkin: oppilas voisi kirjoittaa reaaliaineissa koevastauksia omalla äidinkielellä ja opettaja saisi ne käännettyinä arvioitavaksi. Tällöin ei tarvitsisi arvuutella, olisiko oppilas osannut enemmänkin, mutta rajoittunut sanavarasto vaan ei riittänyt ilmaisemaan asioita suomeksi. Kuten kerroin luvussa 2.8, maahanmuuttajataustaisen oppilaan oppimisvaikeuksien tunnistaminen on haastavaa. Pelkkä testien kääntäminen oppilaan omalle äidinkielelle ei tee testistä sopivampaa, koska oppimisvaikeuksia tutkittaessa täytyy ottaa huomioon oppilaan koko elämäntilanne ja elämän eri osa-alueet (Arvonen, Katva & Nurminen, 2010, 26).

Seuraavaksi kyselyssä tiedusteltiin, millaiset asiat opettajat ovat kokeneet haastaviksi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisessa.



Taulukko 5. Maahanmuuttajataustaisen oppilaan opettamisen haasteet.

Lähes kaikki eli 13 vastaajaa olivat sitä mieltä, että yksi haastavimmista asioista on oppilaiden heikko suomen kielen taito, ja tähän kytkeytyy myös oppilaiden oppimisvaikeuksien selvittämisen hankaluus, jota 11 vastaajaa piti haastavana. 5 vastaajaa oli merkinnyt haasteelliseksi

asiaksi oppilaan sosiaalisiin taitoihin liittyvät asiat. Avoimessa vastauksessa eräs vastaaja perusteli vastaustaan näin:

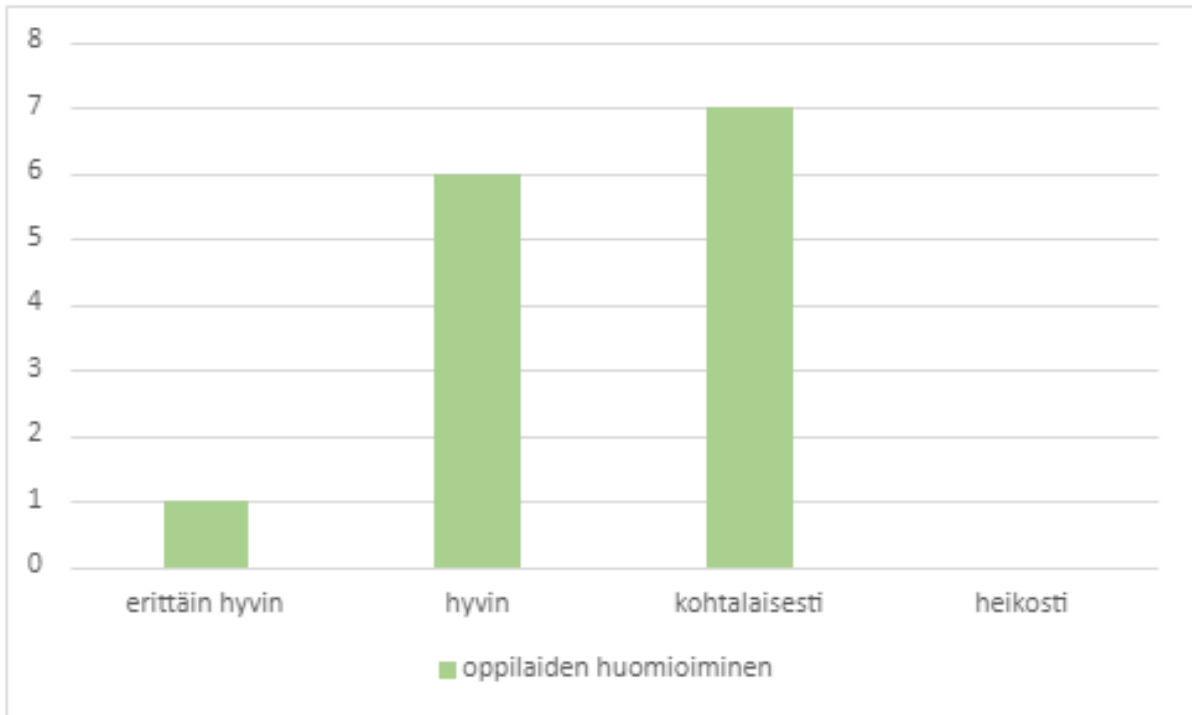
“Joskus varsinkin poikien isottelukulttuuri ja suhtautuminen tyttöihin on haasteellista, mutta niistäkin selvittää puhumalla ja yhteistyöllä vanhempien kanssa.”

Lisäksi perusteluissa mainittiin heikko kielitaito, jonka taakse voi piiloutua muita, vaikeasti selvitettävissä olevia oppimisvaikeuksia. Haastavaksi koettiin myös perheiden epärealistiset haaveet oppilaan tulevaisuudesta ja puutteelliset tiedot yhteiskunnastamme. Erään vastaajan mielestä kysymyksestä puuttui kaikkein tärkein asia, eli suomi toisena kielenä -ryhmien haasteet:

“Minusta hankalinta on, että useimmilla opettamillani s2-oppilailla on opettamassani aineessa eli suomen kielessä ja kirjallisuudessa käytännössä täysin tai lähes äidinkielen tasoinen osaaminen. Kuitenkin heitä pitäisi opettaa ja arvioida periaatteessa toisin kuin muita. Minusta se ei palvele oppilaan etuja ja hankaloittaa suotta myös opettajan työtä. Tällaisen oppilaan laittaminen S2-opetukseen ei myöskään ole hyväksi opinnoille. Toisaalta minulla on ollut joskus vuosia sitten tunneillani myös puoliummikoita, joiden paikka olisi ollut erillisessä S2-ryhmässä.”

Vain yksittäiset vastaajat pitivät haastavina oppilaan oman kulttuurin erilaisuutta tai omia ennakkoluuloja. Yhden vastaajan mielestä sen sijaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettaminen ei ole sen haastavampaa kuin muidenkaan oppilaiden.

Arvioitaessa, miten omassa koulussa otetaan huomioon maahanmuuttajataustaiset oppilaat, vain yhden mielestä heidät otetaan huomioon erinomaisesti, kuuden mielestä hyvin ja seitsemän mielestä kohtalaisesti.



Taulukko 6. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden huomioonottaminen koulussa.

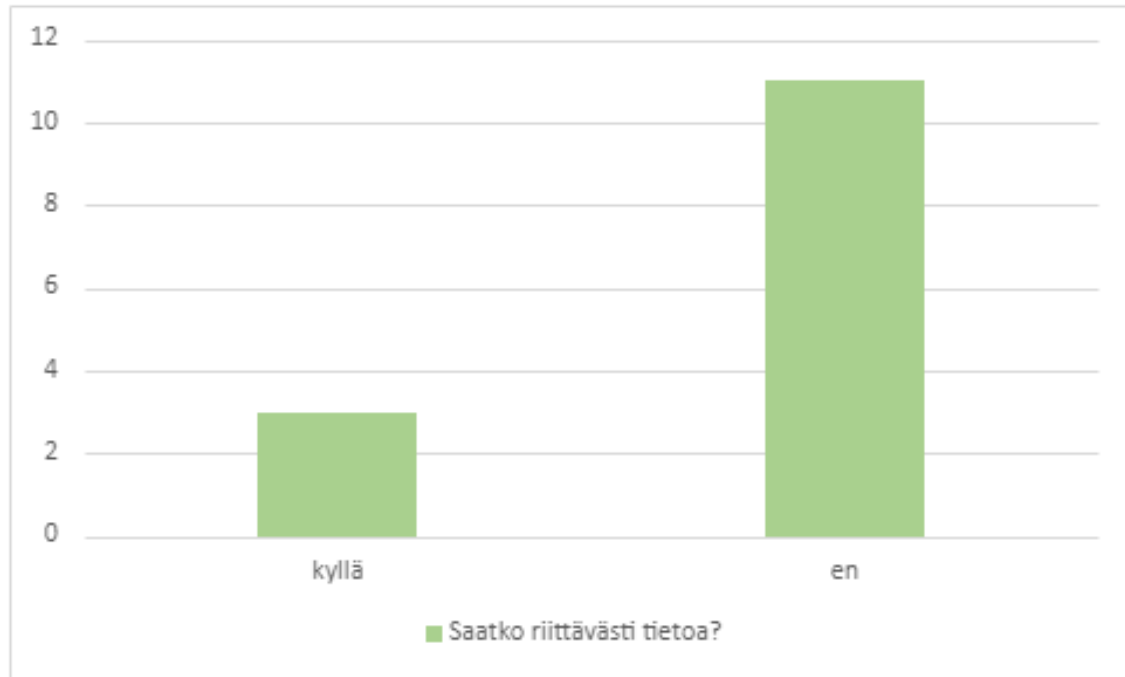
Tämän perusteella vaikuttaisi siis siltä, että parannettavaakin olisi, vaikka kukaan ei arvioinutkaan toimintaa heikoksi. Vastaaja, jonka mielestä koulussa otetaan maahanmuuttajataustaiset oppilaat huomioon erinomaisesti, perusteli vastaustaan seuraavasti:

“Rehtori on esimerkiksi puhunut, että olet tehnyt valinnan, kun olet tässä koulussa. Jos maahanmuuttajien opetukseen et jaksakaan panostaa, voi vaihtaa koulua, mukailin hieman kärkkäästi. Opettajat ovat motivoituneet, olen nähnyt yksittäisten opettajien kääntävän myös asioita oppilaan omalle kielelle esim. matikasta, jotta saadaan aineen osaaminen selville. Vieraat kielet näkyvät näyttävästi teemoina ympäri koulua seinäjulisteissa.”

Muissa perusteluissa mainittiin mm. tiedon siirtyminen aineenopettajalta erityisopettajalle sekä selkokielisten materiaalien vähäinen määrä:

“Reaaliaineissa heikommin suomea osaavat tarvitsisivat omat selkokielliset materiaalit. Näitä ei käsittääkseni käytetä. Ainakin se jää liikaa opettajan aktiivisuuden varaan eikä ylimääräisiin hankintoihin tietenkään rohkaista. Välttämättä materiaalia ei löydykään.”

Puutteita on myös tiedonvälityksessä: vain 3 vastaajaa saa mielestään riittävästi tietoa maahanmuuttajataustaisten oppilaidensa taustoista, äidinkielestä ja kulttuurista, loput kaipaavat enemmän tietoa.



Taulukko 7. Vastaajien mielipide siitä, saavatko he riittävästi tietoa maahanmuuttajataustaisista oppilaista.

Lopuksi vastaajat saivat kertoa vapaasti kokemuksia maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisesta. Kahdessa vastauksessa korostettiin, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat eivät ole yhtenäinen ryhmä ja heillä on suuria keskinäisiä eroja asenteessa ja osaamisessa, kuten muillakin oppilailla. Yhdessä vastauksessa todettiin rehellisesti, ettei ehdi tarpeeksi huomioidaan maahanmuuttajataustaisia oppilaita eivätkä taidotkaan riitä:

“Mikäli tuon oikeasti haluaa tehdä laadukkaasti, vaatii se huomattavaa työpanosta ja resursointia niin opetusmateriaalin kuin oppimisen tuen suhteen (toki maahanmuuttajaoppilaiden valmiuksissa on eroja, mutta useimmiten esim. valmistavalta yleisopetukseen siirtyvien oppilaiden kohdalla näin).”

Yksi vastaajista kertoi monista mieleen painuneista kohtaamisista:

“Maahanmuuttajaoppilas osaa kirjakielen, mutta kun tekstiviestissä luki, että ota mukaan verkkarit. Oppilas kysyi, mitkä ovat verkkarit, kerroin verryttelyhousut, aha, tiedän, vastasi oppilas. Olen monta kertaa hämmästynyt, kun meillä ei ole yhteistä kieltä ja matikkaa opettaessa totean, että opitaan sana helppo. Omassa maassa oppilas on oppinut paljon pitemmällä matikkaa, kun meidän suomenkielisessä koulussa. Oppilaat palaavat vielä peruskoulun jälkeen tervehtimään minua ja kertomaan kuulumisia tai joskus kysyy, voitko vielä auttaa. Kerran yhden tytön polkupyörä oli varastettu. Hän löysi sen seuraavana keväänä kirpparilta. Oppilas pyysi, että voinko auttaa suomen kielessä, että hän osaa poliisille oikein kertoa asiat.”

Maahanmuuttajataustaisia oppilaita opettaessaan opettajat käyttävät jo monia eri metodeja. Eri-laisia opetusmateriaaleja, lisäkoulutusta ja lisätietoa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden taustoista toivottaisiin kuitenkin enemmän. Hyvinkääläisissä kouluissa maahanmuuttajataustai-set oppilaat otetaan huomioon kohtalaisesti eli parannettavaakin vielä on.

## 6 YHDENVERTAISUUDEN TOTEUTUMISEN HAASTEET

Litteroin osan haastatteluista Wordin litterointi-toiminnon avulla, mutta suurten tiedostokokojen vuoksi osa haastatteluista piti litteroida ilman apuohjelmia. Litteroinnin jälkeen analysoin haastattelujen sisältöä teemoittelemalla aineistoa värikoodein. Kirjallisuuden, kyselyn ja haastattelun perusteella olen jaotellut tutkimuksen tulokset viiteen osa-alueeseen, joissa opettajilla vaikuttaisi olevan eniten haasteita yhdenvertaisuuden suhteen, ja olen peilannut niitä tutkimuksen aikana kerääntyneeseen tietoon. Jaottelun pohjana käytän Klemelän ym. tutkimuksessa käytettyjä teemoja, jotka on muokattu tähän tutkimukseen sopiviksi (Klemelä ym. 2011, 27). Nämä osa-alueet ovat opetusjärjestelyt, identiteetin tukeminen ja syrjinnän ehkäiseminen, kodin ja koulun välinen yhteistyö, oppilaat osana koulu yhteisöä sekä suomi toisena kielenä -opiskelun haasteet. Lopuksi kuvailen vielä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamiseen liittyviä onnistumisen kokemuksia, jotka tulivat ilmi haastatteluissa.

### 6.1 Opetusjärjestelyt

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden vaihteleva kielitaso on yksi monikulttuuristen koulujen suurimmista haasteista. Oppilailla on oltava yhdenvertaiset mahdollisuudet oppia, mutta kuten eräs haastateltava sanoi:

“--kyllä siinä saa aikamoinen sirkuspelle olla, että kaikille saa omantasoisia tehtäviä”

Miten materiaalia pitäisi tai voisi eriyttää? Millaisia tukitoimia voi tarjota? Kyselyn ja haastattelun perusteella opettajat hyödyntävät lukuisia eri eriyttämistapoja. Koetehtäviin voi vastata suullisesti tai piirtämällä, opetuksessa voi käyttää apuna kuvia, koetehtäviä voi käännettää oppilaan omalle äidinkielelle tai oppilas voi vastata kysymyksiin osaksi suomeksi ja osaksi omalla äidinkielellä. Materiaaleja voi ja kannattaa myös selkokielistää. Selkokielellä tarkoitetaan suomen kielen muotoa, jota on muokattu yleiskieltä luettavammaksi ja ymmärrettävämmäksi sisällön, sanaston ja rakenteen osalta. Selkokielen tarkoituksena on edistää yhteiskunnassa niiden jäsenten yhdenvertaisuutta, joilla on kielellisiä ongelmia. Oppimateriaalin selkokielistämisestä ei siis hyödy vain maahanmuuttajataustaiset oppilaat vaan myös esimerkiksi suomalaiset oppi-

laat, joilla on oppimisvaikeuksia. (Selkokeskus 2020.) Selkokielistäminen ei kuitenkaan välttämättä kuulu jokaisen opettajan perustaitoihin, joten asian opetteluun kannattaa varata riittävästi aikaa ja resursseja.

Maahanmuuttajataustaisilla oppilailla voi olla myös suuria haasteita käsitteistön opettelussa ja hallinnassa, mikäli käsitteet eivät ole tuttuja edes omalla äidinkielellä. Tällöin ei voi olettaa, että oppilaat pystyvät opettelemaan tunnilla samoja asioita kuin muut. Hyvinkääläinen suomi toisena kielenä -opettaja kertoi tästä konkreettisen esimerkin:

“ -- esimerkiksi biologiassa heillä on ollut vaikka kaksi käsitettä tunnilla, mitä he ovat opetelleet; jos muut ovat opetelleet kalalajeja, niin he ovat opetelleet, mikä on kala ja mikä on evä. Tai nyt kun kirjoitetaan muiden kanssa historian kirjoitelmia, niin heillä on saman aikakauden kuva ja he yrittävät löytää siitä kuvasta niitä sanoja ja yrittävät tehdä niistä lauseita.”

Kyseinen opettaja oli kuitenkin sitä mieltä, että monilla maahanmuuttajataustaisilla oppilailla minäpystyvyyden tunne ei ole kovin vahva:

“ Mutta eihän heillä varmaan ole kauhean pystyvä olo jossain matikan tunnilla, kun se opetus menee sitä tahtia, mitä se muiden kanssa menee ja he ovat valovuoden päässä niin ei siellä normiopetuksessa saa heille mitenkään luotua sellaista oloa, että he olisivat hyviä tai että he osaavat, päinvastoin. Toki jos opet muistavat arviointissa ja kokeissa, että eivät välitä kirjoitusvirheistä tai muista niin heidän tukemisensa on helpompaa, mutta näiden tosi heikkojen tukeminen on haaste.”

Albert Banduran (1995) lanseeraamalla minäpystyvyyden käsitteellä viitataan siihen, millainen usko yksilöllä on omiin valmiuksiin ja millainen luottamus yksilöllä on omiin kykyihin. Minäpystyvyyden usko saattaa muuttua ajan myötä esimerkiksi onnistumisen kokemusten myötä. (Pellicka 2016, 16.) Opettajien olisi hyvä pitää mielessä, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohdalla onnistumisen kokemukset tunneilla muodostuvat usein aivan erilaisista asioista kuin kantasuomalaisilla. Liian korkeat vaatimukset lannistavat ja heikentävät uskoa omiin kykyihin. Siksi onkin parempi jakaa tavoitteet pienempiin osiin ja antaa kannustavaa palautetta pienistäkin saavutuksista.

Haastateltujen koulujen opettajat olivat samaa mieltä aiemmassa luvussa esiteltyyn kyselyyn vastanneiden opettajien kanssa informaation kulun haasteista aineenopettajien ja erityisopettajien välillä. Haastateltujen opettajien kouluissa opettajien kesken tietoja vaihdettiin usein epämuodollisissa käytävä- tai opettajainhuonekeskusteluissa. S2-opettajat pitivät osassa kouluja myös kokouksia, jossa käyvät läpi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielitaitoa ja erityistarpeita. Näin korona-aikana opettajien käytävä- ja kahvikeskustelut ovat vähentyneet merkittävästi, koska aikatauluja on porrastettu ja ylimääräisiä kontakteja pitää vältellä. Tiedonkulkuun täytyy siis kiinnittää erityistä huomiota, ja tiedon saamiseksi täytyy olla valmis tekemään aktiivisesti työtä. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen koordinoiman divED (diversity in education) -hankkeen sivuille on koottu hyviä käytänteitä kieli- ja kulttuuritietoisien koulun tarpeisiin. Sivuilla mainitaan, että jokaisen koulun opettajan pitää tietää omissa opetusryhmissään olevien S2-oppilaiden suomen kielen opiskeluhistoria ja kehittyminen (Turun yliopisto). Tähän eivät pelkät käytäväkeskustelut riitä vaan oppilaiden taustoista keskustelemiseen tulee varata riittävästi aikaa ja mahdollisuuksia. Parhaiten tiedon saisi kaikille opettajille samalla kertaa S2-opettajien johtamissa kokouksissa, joissa käytäisiin läpi kaikkien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden taustoja ja suomen kielen kehityksen tilannetta. Kouluissa, joissa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden lukumäärä on noussut jo hyvin korkeaksi tätä ehdotusta täytyy tietenkin muokata.

Haastattelemani tamperelaisen koulun opettaja kertoi Tampereen alueella olevasta romanitautaisesta hanketyöntekijästä, joka toimi myös eräänlaisena kulttuuritulkkinä kodin ja koulun välillä. Kyseinen henkilö käy pitämässä koulutuksia oppilaille ja opettajille ja häntä voi tarvittaessa pyytää koululle auttamaan vaikeiden tilanteiden hoitamisessa. Haastateltu opettaja näki hyvänä asiana, että oppilaat pystyvät keskustelemaan ja ratkomaan asioita saman kulttuurin sisältä tulevan henkilön kanssa.

Vastaavaa mallia on käytetty myös esimerkiksi Kauhajoella. Sisäministeriön julkaisemassa Pidä huolta –sarjassa esitellään hyviä käytänteitä yhdenvertaisuuden edistämiseksi (Sisäministeriö 2014). Sarjan kolmannessa osassa esitellään Kirsi Grönstrandin Kauhajoella kehittämä toimintamalli romanilasten koulunkäynnin tukemiseksi. Grönstrand on itse romani, jolle kertyi yläkoulussa suuret määrät poissaoloja kiusaamisen takia, mutta kukaan koululta ei kuitenkaan ollut kotiin yhteydessä. Grönstrand halusi kehittää toimintamallin, joka auttaisi ratkomaan kulttuurien välisiä ristiriitatilanteita ja vahvistamaan romanilasten identiteettiä: kun kouluyhtei-



sössä on oman kulttuurin edustaja, tunne yhteisöön kuulumisesta vahvistuu, ja oppilaiden kokonaisvaltainen maailmankuva kehittyy. (Sisäministeriö 2014; Yli-Jokipii, Aksinovits, Salin & Hautakoski 2020.) Hyvinkään kouluissa tällainen toimintamalli ei haastattelujen mukaan ole käytössä, mutta olisi varmasti harkitsemisen arvoinen vaihtoehto, mikäli taloudelliset haasteet eivät olisi esteenä.

Pollari & Koppinen ehdottavat maahanmuuttajataustaisille oppilaille yhdeksi tukitoimeksi kielivastustajaa, eli koulunkäyntiavustajaa, joka osaa maahanmuuttajan kieltä, tai vähintään yhden kouluavustajan täydennyskouluttamista toimimaan erityisesti S2-oppilaiden kanssa (Pollari & Koppinen 2011, 85). Yksi Hyvinkään koulujen haastateltavista kertoi luokassaan olleesta harjoittelijasta, joka osasi samaa kieltä kuin pari oppilasta, joiden suomen kielen taito oli vielä hyvin heikko. Harjoittelija oli auttanut oppilaita tehtävien tekemisessä ja kääntämisessä sekä kokeissa, ja hänen läsnäolonsa oli koettu hyvin hyödylliseksi. Pollarin & Koppisen mukaan nuoret saavat omakielisestä avustajasta tukea ja turvaa, ja opettajat hyötyvät kulttuuria tuntevasta yhteistyökumppanista monin tavoin esimerkiksi samanaikaisopetuksessa tai kodin ja koulun yhteistyössä.

Lapset ja nuoret saavat toki tukea myös oman äidinkielen tai uskonnon opettajista, mutta he kiertävät usein monella koululla eikä heidän työnkuvaansa kuulu omien oppituntien ulkopuoliset asiat. (mt. 85.) Oppituntien ja koulujen vaihdosten vuoksi heitä voi olla myös vaikea tavoittaa eivätkä he näy jokaisen koulun arjessa. Useammassa koulussa opettaessaan oman äidinkielen opettajat saattavat tuntea ulkopuolisuutta työyhteisöissä (Piippo 2017) eivätkä näin ollen välttämättä vietä paljon aikaa opettajainhuoneessa, vaikka pystyisivätkin. Tutkimukseni tamperelaisessa koulussa oman äidinkielen opettajia kutsutaan myös konsultoiviksi kieltenopettajiksi. Hyvinkäällä oman äidinkielen tunnit on keskitetty tiettyihin kouluihin, koska useimmissa ryhmissä on oppilaita monesta eri koulusta. Monikulttuurisuus ei siis näy opettajainhuoneissa eikä haastateltavien mukaan oman äidinkielen opettajien apua hyödynnetä riittävästi. Omasta ja haastateltavieni mielestä tässä on yksi tärkeä kehittämiskohde.

Osa kyselyyn vastanneista sekä haastateltavista kertoivat, että maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin on heidän koulussaan niin totuttu, ettei heitä edes muista ottaa huomioon tunneilla millään erityisellä tavalla. Yhteisöllisyyden kannalta tämä on toki erinomaista, mutta myös maahanmuuttajataustaisilla lapsilla ja nuorilla on oikeus eri tukimuotoihin, johtuivatpa oppimisen haasteet kielellisistä ongelmista tai oppimisvaikeuksista. Oppimisvaikeuksien tunnistaminen ja selvittäminen on kuitenkin yksi suurimmista haasteista maahanmuuttajataustaisten oppilaiden

opetuksessa, koska tavallisen opettajan on vaikea erottaa, johtuvatko ongelmat pelkästään heikosta kielitaidosta vai onko taustalla oppimisvaikeuksia. Arvonen, Katva & Nurminen (2010) ovat koonneet Oma tie –projektin aikana Helsingin Diakonissalaitoksella kertyneitä kokemuksia ja havaintoja yhteen kirjassa Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien tunnistaminen.

## 6.2 Identiteetin tukeminen ja syrjinnän ehkäiseminen

Perusopetus rakentuu moninaiselle suomalaiselle kulttuuriperinnölle. Se on muodostunut ja muotoutuu eri kulttuureiden vuorovaikutuksessa. Opetus tukee oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin rakentumista ja kasvua aktiivisiksi toimijoiksi omassa kulttuurissaan ja yhteisössään sekä kiinnostusta muita kulttuureita kohtaan. Samalla opetus vahvistaa luovuutta ja kulttuurisen moninaisuuden kunnioitusta, edistää vuorovaikutusta kulttuurien sisällä ja niiden välillä ja luositen pohjaa kulttuurisesti kestäväälle kehitykselle. (Opetushallitus 2014, 83.)

Haastatteluissa kävi ilmi, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden identiteetin tukeminen äidinkieltä ja kulttuuria esillä pitämällä on välillä hyvin haastavaa, koska oppilaat ovat usein hyvin haluttomia tuomaan esiin omaa kulttuuriaan tai kieltään. Erityisesti yläkouluikäisillä on suuri halu olla mahdollisimman samanlainen kuin muut ikätoverinsa, eivätkä he halua erottua joukosta esimerkiksi kääntämällä lauseita omalle äidinkielelleen. Integroitumisen paineita saatetaan tulla myös kotoa: yksi haastatelluista opettajista kertoi olevansa hyvin varovainen oppilaiden äidinkielen ja kulttuurin esille tuomisessa. Tämä johtui siitä, että erään oppilaan kotoa oli tullut vihainen puhelu sen jälkeen, kun opettaja oli tunnilla puhunut oppilaan erilaisesta äidinkielestä vertaillessaan maailman eri kieliä. Vanhempien mielestä ei olisi saanut kaikkien kuullen muistuttaa, että lapsi ei ole kantasuomalainen. Kaikki haastattelemani opettajat olivat kuitenkin sitä mieltä, että S2-tunneilla oppilaat puhuvat vapautuneemmin omaa äidinkieltään tai esimerkiksi oman kulttuurin musiikista. Opettajien mielestä tämä johtuu siitä, että näillä tunneilla kaikkien äidinkieli on muu kuin suomi, jolloin erilaisuudesta tuleekin itse asiassa samantyyppistä suvaitsemattomuutta.

Monikulttuurisessa koulussa kohtaa väistämättä kulttuurieroja. Yleisesti tunnettuja ristiriitaitilanteita esiintyy liikunnan tai musiikin tunneilla, kun käydään uimassa, opetellaan tansseja tai soitetaan ns. kevyempää musiikkia (Paavola & Talib 2010, 94). Myös koulujen joulu- ja kevätjuhlat ovat nousseet viime vuosina usein otsikoihin uskonnollisten elementtensä vuoksi. Tamperealaisen koulun opettaja kertoi, että heidän koulussaan kaikki juhlat ovat olleet jo vuosia uskonnottomia eikä seurakunta käy enää pitämässä päivänavauksia.

Hyvinkääläisen koulun opettaja kertoi kotitalouden tunneilla tänä syksynä puhututtaneesta ongelmasta: jotkut maahanmuuttajataustaiset pojat eivät olleet suostuneet tiskaamaan, koska heidän kulttuurissaan kotityöt kuuluvat naisille, eikä niitä saa miehet tehdä. Asiasta oli kuitenkin päästy yli keskustelemalla ja selventämällä kyseisen oppiaineen opetussuunnitelman perusteita. Tamperelaisessa koulussa on oltu viime aikoina huolissaan kunniaväkivaltaan ja naisen asemaan liittyvistä asioista. Näihin teemoihin he ovat saaneet apua koulun ulkopuolisilta toimijoilta, muun muassa DIDAR-toiminnasta. DIDAR on osa Setlementti Tampere ry:n väkivalta- ja kriisityön yksikköä. Toiminta on poliittisesti ja uskonnollisesti sitoutumatonta ja sen tarkoituksena on tukea eri osapuolten dialogia ja auttaa löytämään väkivallattomia ratkaisuja kulttuuriin kunniakäsityksiin ja niistä johtuviin konflikteihin. (Setlementti Tampere ry 2021.) Tamperelaisessa koulussa DIDAR oli järjestänyt tyttö- ja poikakerhoja. Haastattelun opettajan mukaan oli hyvä, että kerhon vetäjä tuli koulun ulkopuolelta ja oli itsekin maahanmuuttajataustainen, eli hän tunsi hyvin kulttuurin, johon kerhoissa käsiteltävät asiat liittyivät. Samassa koulussa on myös aiemmin mainitsemani romanityöntekijä vetänyt kerhoa romanilapsille.

Opettajat, joita haastattelin, työskentelevät kouluilla, joilla on ollut maahanmuuttajataustaisia oppilaita jo pitkään. Yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon eteen tehdään paljon töitä kaikilla kouluilla. Siitä huolimatta kaikkien haastateltavien mielestä kouluissa tapahtuu jonkin verran syrjintää, mutta kyse on usein yksittäistapauksista eikä niinkään systemaattisesta rasismista. Kuten eräs opettaja asiaa kuvaili:

“Se on usein tällaista ymmärtämättömyyttä, ja sitten kun niistä tilanteista keskustellaan niin se on vaan tällainen sana, joka osataan ja se on siinä tilanteessa tullut mieleen huutaa ääneen, että ei varsinaisesti sellaisia isoja ennakkoluuloja.”

Kouluissa on totuttu maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin jopa siinä määrin, että heitä ei aina edes mielletä maahanmuuttajaoppilaiksi. Eräs haastatelluista opettajista kertoi valtaväestöön kuuluneen oppilaan ilmaisseen hyvin maahanmuuttajavastaisen mielipiteen Suomeen tulevista maahanmuuttajista. Kun opettaja oli kauhistellut asiaa ja muistuttanut oppilaita heidän omien luokkakavereidensa maahanmuuttajataustoista, mielipiteensä ilmaissut oppilas oli hämmästellyn todennut, etteivät hänen luokkatoverinsa ole maahanmuuttajia. Opettaja huomautti lisäksi, että kyseinen oppilas oli sillä hetkellä myös seurustellut maahanmuuttajataustaisen luokkalaisensa kanssa.

“-- eihän me piilossa rasismilta olla, mutta ei se mun mielestä iso ongelma ole.”

Tampereella oli hyödynnetty ulkopuolisia toimijoita myös rasismin vastaisella viikolla, kun 8. ja 9. luokkalaiset olivat osallistuneet Yhteiset lapsemme ry:n järjestämään keskustelutilaisuuteen. Yhteiset lapsemme ry edistää monikulttuuristen lasten hyvinvointia ja lasten oikeuksien tukemista sekä tekee muun muassa kummi- ja kehitysyhteistyötä tarkoituksena edistää välittävää asenneilmapiiriä ja vähentää rasismia. (Yhteiset Lapsemme ry).

Syrjinnän ehkäisemiseksi käytetään eri kouluilla erilaisia menetelmiä. Haastatteluissa tuli ilmi tyypillisten kasvatustilaisuuksien lisäksi kiusaamisen vastaiset teematunnit, kiusaamistiimit, verso- eli vertaissovittelijatoiminta ja täydennyskoulutus.

### 6.3 Kodin ja koulun välinen yhteistyö

“Viestittely on ehkä vähän hankalampaa kuin suomalaisten kanssa, kun aina miettii, että mikä se kielitaidon taso on, ja miten ne kotona ymmärtää nyt kun mä soitan sinne, että tällaista ja tällaista on tapahtunut. Yhteydenpito koteihin on ehkä vähän kangertelevampaa.”

Maahanmuuttajataustaisen oppilaan kohdalla yhteistyö kodin ja koulun välillä voi olla monella tavalla ongelmallista ja jopa opettajaa kuormittavaa (Talib 2005, 118). Haastattelemi opettajat kertoivat, että kynnys ottaa yhteyttä kotiin on usein korkeampi kuin suomalaisten kohdalla, jos ei ole varmuutta siitä, millainen kielitaito oppilaan vanhemmilla on. Vanhemmat eivät myöskään välttämättä seuraa Wilma-oppilaan opiskelun sujumista. Ellei kielitaitoa tai kiinnostusta ole, oppilaat saattavat käyttää itse vanhempien Wilma-tunnuksia poissaolojen ilmoittamiseen tai joutua tulkkaamaan vanhemmille koulusta saapuvia tiedotteita ja viestejä.

Haastateltavistani osa oli sitä mieltä, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden vanhemmat eivät pääsääntöisesti ole kovin vahvasti mukana koulutyössä, käyttävät Wilmaa harvemmin ja vastaavat viesteihin vähemmän kuin suomalaisten vanhemmat. Kotien voi olla haastavaa tukea oppilaan opiskelua, jos vanhemmilla itsellään on heikko koulutausta tai ovat itse luku- tai kir-

joitustaidottomia. Koulutuksen arvostus myös vaihtelee paljon eri kulttuurien välillä. Vanhemmat saattavat olla haluttomia pohtimaan oman lapsensa oppimiseen liittyviä asioita moniammatillisessa yhteistyössä myös sen vuoksi, etteivät he ole tottuneet siihen. Esimerkiksi yhteiskulttuureissa, kuten Somaliassa, kotiasioista ei puhuta vieraiden tai perheen ulkopuolisten henkilöiden kanssa. (Paavola & Talib 2010, 125-126.) Tällaisissa tilanteissa erinomaisena apuna toimisi jo aiemmin mainitsemani ”kulttuuritulkki”; henkilö, joka tuntee suomalaisen koulun käytännöt ja on samalla kyseisen kulttuurin asiantuntija.

Paavolan & Talibin (mt., 126) mukaan kulttuurien ominaispiirteistä johtuen keskustelut vanhempien kanssa eivät voi noudattaa samaa kaavaa kuin suomalaisten kanssa (mt.). Ei pidä kuitenkaan ajatella, että vähäinen yhteydenpito olisi suoraan yhteydessä koulutuksen vähäiseen arvostukseen. Klemelä ym. (2011, 147) selvittivät tutkimuksessaan maahanmuuttajataustaisten vanhempien asenteita ja mielipiteitä koulutuksesta. Tutkimukseen osallistuneista maahanmuuttajataustaisista vanhemmista kaikki uskoivat koulutuksen mahdollistavan nousun sosiaalisessa hierarkiassa ja lähes 70 % toivoi lapsensa jatkavan peruskoulun jälkeen lukioon. Koulutususkoon tosin vaikuttaa maahanmuuttajavanhempien oma heikko asema Suomen työmarkkinoilla ja Suomen tasa-arvoiset ja maksuttomat koulutusmahdollisuudet verrattuna lähtömaahan. (mt., 147.) Tutkimuksen mukaan maahanmuuttajat suhtautuvat joka tapauksessa erittäin positiivisesti suomalaiseen kouluun, luottavat opetuksen laatuun ja pyrkimykseen ja tahtovat lastensa kouluttautuvan pitkälle saavuttaakseen arvostetun aseman yhteiskunnassa (mt., 151-152). Kielemiuri ei saisi olla esteenä toimivalle kodin ja koulun yhteistyölle. Kuten eräs haastateltavista totesi, kotiin soitettaessa vastaanotto on lähes poikkeuksetta positiivinen ja yhteistyömyönteinen; opettajia kunnioitetaan ja heidän mielipiteitään pidetään arvossa.

Miten maahanmuuttajataustaisten oppilaiden vanhempia voisi siis aktivoida mukaan kasvatuskumppanuuteen? Pollarin & Koppisen mukaan joka lukuvuosi kannattaisi järjestää maahanmuuttajataustaisten oppilaiden vanhemmille omia vanhempainiltoja, joissa on paikalla tulkkeja ja selkokielistettyä materiaalia, ja illan aikana keskitytään puhumaan nimenomaan S2-oppilaiden opiskeluun liittyvistä erityiskysymyksistä. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden vanhemmille voi järjestää myös ”vanhempainkoulun”, missä opetetaan koulunkäyntiin liittyviä suomenkielisiä käsitteitä, koulun toimintatapoja, suomalaista koulujärjestelmää, kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön liittyviä käytäntöjä sekä Wilman käyttöä. (Pollari & Koppinen 2011, 61.) Talibin mukaan maahan muuttaneelle perheelle ja oppilaalle kannattaa selittää varhaisessa vai-

heessa myös opettajien toimintatavoista, oppimistavoitteista ja vanhempien tavoista tukea. Vastavuoroisesti myös opettajan tulee tietää vanhempien lapselleen asettamista odotuksista, kotikielestä ja perheen arvoista ja normeista. (Talib 2002, 127). Maahanmuuttajavanhempia kannattaa ohjata mukaan myös koulun vanhempainyhdistyksen toimintaan, jotta he voisivat kokea olevansa osa koulu yhteisöä (mt. 61).

Vanhemmilta saatava tuki on aina ratkaisevan tärkeässä osassa oppilaan koulumenestyksen kannalta, mutta erityisen tärkeää se on maahanmuuttajaperheissä. Jos vanhemmat jaksavat ja voivat järkevästi ylläpitää omaa kulttuuriperinnettään, vahva yhteenkuuluvuuden tunne suojaa oppilasta kodin ulkopuolisilta syrjäytymiskokemuksilta, luo tukea ja turvaa, auttaa sopeutumaan uuteen kulttuuriin, vaikuttaa oppilaan itsetuntoon ja sitä kautta myös vähentää stressiä ja käyttäytymishäiriöitä koulussa. (Paavola & Talib 2010, 123.)

#### **6.4 Oppilaat osana koulu yhteisöä**

Oppimisyhteisön jokaisen jäsenen pitäisi tuntea olevansa osa sitä yhteisöä, johon on tullut opiskelemaan tai töihin. Osallisuuden tunne syntyy tasavertaisesta kohtelusta ja siitä, että tulee huomatuksi omana itsenään. Osallisuus puolestaan synnyttää halun osallistua yhteisön toimintoihin. (Pollari & Koppinen 2011, 55.) Positiivinen ryhmäidentiteetti eli tunne ryhmään kuulumisesta auttaa erittäin paljon kotoutumisessa ja koulussa menestymisessä (Paavola & Talib 2010, 121). Yhteisöllisyyden rakentumiseen vaikuttaa toisen kunnioittaminen, yksilöllinen kohtaaminen, yhteinen vastuunkanto, yhteisissä sopimuksissa pysyminen ja vertaistuki. (lähde?) Kaikenlainen kiusaaminen ja syrjintä puolestaan vähentää yhteenkuuluvuuden tunnetta ja heikentää ryhmäidentiteettiä.

Kouluissa tehdään paljon työtä sen eteen, että erilaisissa ryhmäkokoontumiskohtauksissa olisi hyvä henki, ketään ei kiusattaisi ja kaikilla olisi turvallinen oppimisympäristö. Käytännössä tämä voi näkyä monella eri tavalla: ryhmäytymispäivinä vietetään normaalia enemmän aikaa oman luokan kanssa, tukioppilaat järjestävät ryhmäytymiskohtauksia nuoremmille oppilaille, luokan kanssa tehdään retkiä koulun ulkopuolelle tai oppilaskunta järjestää koko koulun yhteishenkeä lisääviä tapahtumia. Haastattelemani tamperelaisen koulun opettaja kertoi, että heille on tulossa koulun omat paidat, jotka ovat koulun väreissä. Paitoihin on myös painatettu avaintaidot, joista muistutetaan ympäri koulua. Avaintaidoilla tarkoitetaan yhteisesti sovittuja arvoja, joihin koko koulu on sitoutunut. Heidän koulussaan näitä avaintaitoja on kolme: otan vastuun, kunnioitan muita ja olen sisukas. Paitojen toivotaan lisäävän me-henkeä eli yhteenkuuluvuuden tunnetta ja

niitä voidaan pitää esimerkiksi koulujen välisissä urheilukilpailuissa. Samassa koulussa on käytössä myös avaintaito-diplomi, joita jaetaan koko koulun yhteisissä tilaisuuksissa eri avaintaidoissa ansioituneille oppilaille.

Yhteishengen edistämisen haasteiksi haastateltavat mainitsivat sen havainnon, että maahanmuuttajat viihtyvät usein parhaiten omissa ryhmissään. Oppilaan heikko suomen kielen taito aiheuttaa joskus myös ongelmia kavereiden saamisessa sekä ryhmätöissä, etenkin nivelvaiheissa. Yhdessä koulussa on haastateltavien mukaan ollut haasteita muodostaa tunnilla ryhmiä, joissa on sekä maahanmuuttajataustaisia oppilaita että suomalaisia, koska suomalaiset oppilaat ovat huolissaan heikon kielitaidon omaavan oppilaan mahdollisuudesta panostaa ryhmätyöhön, jolloin kaikki työ jäisi suomalaisoppilaiden vastuulle.

Kaikkien yhteisen koulun henkeä voi lisätä myös pitämällä koulun yleisissä tiloissa esillä kylttejä kaikilla kielillä, joita koulussa puhutaan - mukaan lukien myös henkilökunnan äidinkielet. Luokissa voisi olla esillä myös esimerkiksi kyrilliset tai arabialaiset aakkoset, joita oppilaat voisivat opetella luokassa istuessaan. Kirstin koulussa Espoossa kielitietoisuus on tärkeä osa kaikkea koulun toimintaa, ja he ovatkin kehittäneet Words for the World –ohjelmaa. Vastaavaa toimintaa on kehitetty myös Hyvinkäällä joissain keskittämiskouluissa. Ohjelman tavoitteena on antaa monikielisille lapsille mahdollisuus osoittaa kielitaitoaan, rohkaista oppilaita käyttämään vierasta kieltä ja tutustumaan eri kulttuureihin, lisätä kielitietoisuutta, aktivoida oppilaita osallistumaan opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen, ja antaa koululle mahdollisuus osoittaa arvostustaan ja kiinnostustaan oppilaiden omaa äidinkieltä ja kulttuuria kohtaan (Espoon kaupunki).

## **6.5 Suomi toisena kielenä -opetuksen haasteet**

Suomi toisen kielenä eli S2-opetus on keskeisessä roolissa maahanmuuttajataustaisen oppilaan kotouttamisprosessissa. Opetus ei kuitenkaan ole ongelmaton. Haastateltavieni mukaan S2-opetuksen suurimmat haasteet aiheutuvat suurista ja heterogeenisistä opetusryhmistä. Kahden-toista oppilaan ryhmät saattavat ulkopuolisista vaikuttaa pieniltä verrattuna muihin opetusryhmiin, mutta suuret tasoerot kielitaidossa ja koulutaustoissa haastavat opettajan ammattitaitoa. Kyselyn ja haastattelujen perusteella haastavaa on myös erottaa oppimisvaikeudet opeteltavaan kieleen liittyvistä vaikeuksista. Yhdenvertaisuuden näkökulmasta haasteellista on haastattelujen mukaan myös oppilaiden jakaminen S2-ryhmiin, kun ei ole tarkkaa tietoa kenen kielitaito vaatii S2-opetusta:

“Kuka on S2-oppilas niin sehän on sellainen rakenneasia. Mistä me tiedetään kuka tarvitsee S2 tai kuka tähän opetukseen otetaan. Mehän joudutaan lähtemään sitä miettimään usein sellaisilla perusteilla, että mikä on oppilaan nimi tai ulkonäkö tai joku muu. Sitten me lähdetään vähän haarukoimaan, että olisikohan tämä millainen tai mitä kieliä on ilmoitettu. Kun ne ilmoitetut kielet ei aina pidä paikkaansa niin varmaan kaikenlaisissa tällaisissakin tilanteissa meille tulee kömmähdyksiä ja oletuksia, että luokitellaan oppilas vaikka S2-oppilaaksi vaikkei hän olisikaan --”

Eräs opettaja ihmetteli puolestaan eriarvoisuutta oppimateriaalien hinnoittelussa: sama kirja maksaa äidinkielen kirjana puolet vähemmän kuin S2-kirjana. Syytä tähän ei opettaja osannut sanoa.

## 6.6 Onnistumisen kokemuksia

Vaikka maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetukseen liittyy paljon haasteita, on se parhaimmillaan myös todella antoisaa. Tämä kävi ilmi sekä kyselyn avovastauksista että haastattelusta. Haastateltavien kokemusten perusteella maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat avoimempia ja välittömämpiä kuin suomalaiset nuoret.

“Tuo välittömyys, kun he ovat niin aitoja ja päästää opettajan niin lähelle, kun suomalaiset nuoret pitää aina vähän etäämpänä ja virallisempina ne välit. Heidän elämästään kyllä tietää, he kertovat niin paljon.”

“On siinä monenlaista haastetta, mutta ne S2-oppilaat on kauhean ihania oppilaita ja välittömiä, ja siellä uskaltaa puhua siitä omasta taustasta ja äidinkielestä, että kuinka tiukat vanhemmat on suomalaisiin verrattuna tai miten joku ruoka Suomessa on outoa. Siellä he tavallaan vapautuneesti uskaltavat puhua kulttuurieroista ja omista kotioloistaan, että se on kyllä mun mielestä kauhean antoisaakin, vaikka haasteita on paljon.”

“Mä tykkään tässä työssä siitä, että tässä näkee jotenkin konkreettisemmin kuin vaikka äikän opetuksessa, että olet mennyt tosi paljon eteenpäin. Ne on tietenkin aina onnistumisia, kun huomaa, että joku on oppinut tai joku hoksaa jonkun asian, vaikka ne on hitaita prosesseja. Mä jotenkin ajattelen aina, että ylipäättään se on onnistuminen, jos on semmoinen hyvä tunti, semmoinen missä on oikeasti ollut hyvä olla ja siellä on hyvä ilmapiiri.”



Itselläni on myös hyvin positiivisia kokemuksia maahanmuuttajataustaisista oppilaista. Heiltä saa usein välittömästi palautteen; opettaja voi saada jopa kehuja, mitä harvoin kuulee suoraan suomalaisilta teini-ikäisiltä. Kun on saavuttanut heidän luottamuksensa, he puhuvat avoimesti myös henkilökohtaisista asioistaan, opiskelun haasteista ja onnistumisista tai suomalaisesta kulttuurista. Opiskelun ulkopuoliset keskustelut niin maahanmuuttajataustaisten kuin suomalaistenkin nuorten kanssa ovatkin usein opettajan työn parasta antia – valitettavasti niille jää kuitenkin aina aivan liian vähän aikaa.

Opettajat ovat useimmiten äärimmäisen tunnollisia työntekijöitä, jotka haluavat hoitaa työtehtävänsä parhaalla mahdollisella tavalla. Kuten kyselyn ja haastattelujen vastauksista ilmeni, opettajat tekevät jo paljon työtä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden yhdenvertaisuuden edistämiseksi. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden välittömyys ja konkreettiset onnistumisen kokemukset tuovat opettajille iloa. Kuitenkin pula opetusmateriaaleista, resursseista, ajasta ja informaatiosta vähentävät mahdollisuuksia toteuttaa opetusta niin hyvin kuin moni toivoisi, mikä puolestaan kuormittaa opettajia.

## 7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Opinnäytetyöni tarkoituksena oli tutkia, miten hyvinkääläiset opettajat huomioivat työssään maahanmuuttajataustaiset oppilaat ja pyrkivät edistämään heidän yhdenvertaisuuttaan, millaista tukea opettajat toivoisivat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa, millaisia hyviä käytänteitä keskittämiskoulut voivat jakaa keskenään liittyen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden yhdenvertaisuuden edistämiseen ja mitä voimme oppia kouluilta, joilla on pitkä historia maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisessa. Lisäksi halusin tutkia, millaisia hyviä käytänteitä on jo kertynyt muun muassa aiempien tutkimusten myötä. Tavoitteenani oli laatia kehittämissuhteita hyvinkääläisille kouluille maahanmuuttajataustaisten oppilaiden yhdenvertaisuuden edistämisen avuksi ja jakaa tietoa hyvistä käytännöistä hyvinkääläisten peruskoulujen opettajille.

Tutkimukseni perusteella hyvinkääläisten keskittämiskoulujen opettajat ottavat vaihtelevasti huomioon maahanmuuttajataustaisia oppilaita tunneilla; jotkut eivät ota mitenkään, jotkut tekevät paljon töitä sen eteen, että oppilas pysyisi opetuksessa mukana. Esimerkkeinä mainittiin opetusmateriaalin kääntäminen selkokielelle, tehtävien ja tekstien tiivistäminen tai suullistaminen, vaikeiden sanojen kirjoittaminen taululle, kuvien tai näyttelemisen käyttö havainnollistamisen apuna, vastausten piirtäminen kirjoittamisen sijasta, suomen kielen apu kokeissa, lisäaika kokeissa, tukiopeus ja henkilökohtaiset keskustelut. Haastatteluissa tuli esiin käsitteiden selvennys, yksilölliset opiskelutavoitteet tunneille ja yhteistyö suomi toisena kielenä-opettajan kanssa. Tamperelaisessa koulussa käytetään apuna myös oman äidinkielen opettajia sekä kielivastustajia.

Kyselyn perusteella opettajat toivoisivat maahanmuuttajaoppilaiden opettamisen avuksi erilaisia opetusmateriaaleja, enemmän aikaa kohtaamisille, enemmän tietoa oppilaiden taustoista ja lisää koulutusta. Ajan lisääminen ei valitettavasti ole edes päättävien elinten hallinnassa, mutta olemassa olevan ajan voi jokainen halutessaan käyttää paremmin ja tehokkaammin. Joskus tehokkuutta on pitkällä tähtäimellä pysähtyminen keskustelemaan oppilaille tärkeistä asioista verbitaivutuksen sijasta, vaikka opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamisen paineissa se usein unohtuukin. Oppilaiden taustojen selvittäminen sen sijaan vaatii aktiivisuutta kaikilta osapuolilta. Hyväksi havaittu käytäntö on pitää kokouksia, joissa käydään läpi esimerkiksi suomi toisena kielenä -opettajan johdolla jokaisen oppilaan taustoja ja edistymistä suomen kielen opinnoissa, jotta opettajat pystyvät eriyttämään opetustaan tarpeen mukaan.

Yhdenvertaisuuden edistäminen oli kaikille haastatelluille vaikea kysymys. Luultavasti siksi, että kyseessä on niin laaja ja monimuotoinen asia, johon vaikuttavat monet eri tekijät, kuten olemme tutkimuksesta huomanneet. On haastavaa, mutta myös antoisaa pohtia, miten itse voi vaikuttaa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden yhdenvertaisuuden edistämiseen. Haastattelussa kiusaamiseen ja rasistisiin lausahduksiin puuttuminen saman tien nousi aina ensimmäiseksi keinoksi. Tehokkaaksi toimintatavaksi oli havaittu myös moniammatillinen yhteistyö esimerkiksi nuorisotyöntekijöiden ja erilaisten järjestöjen kanssa.

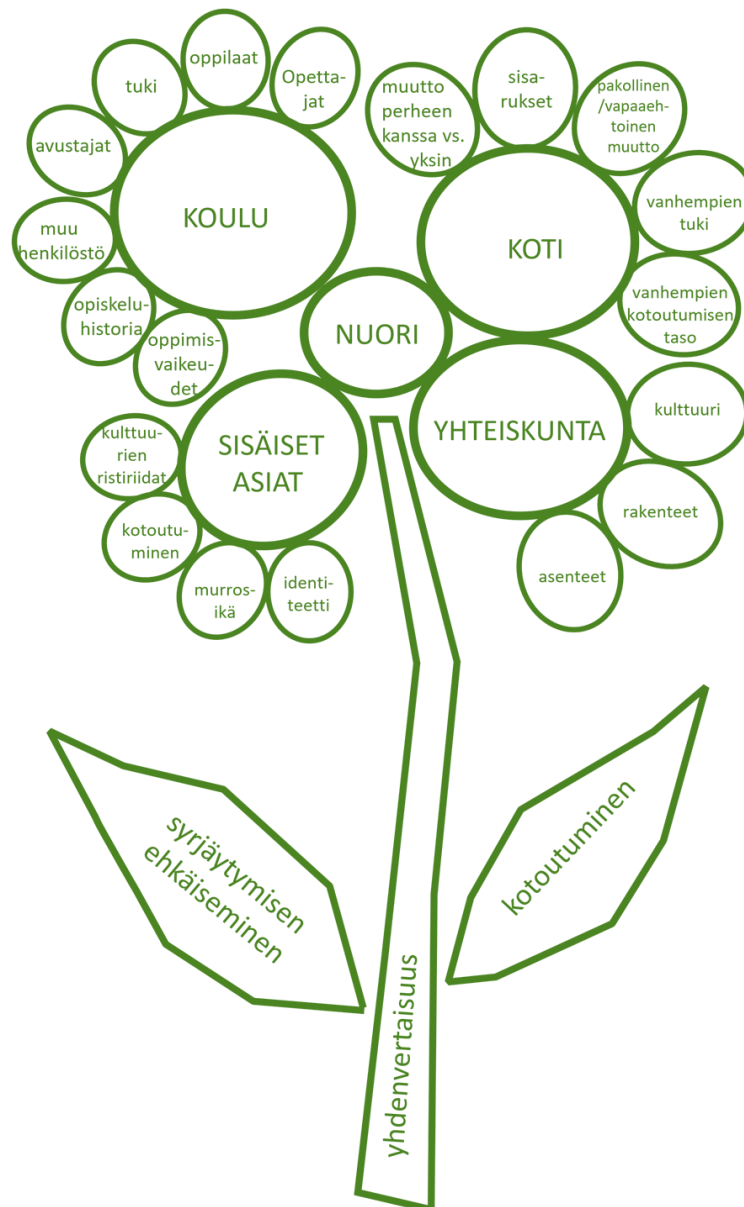
Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden identiteetin tukemisessa tärkeintä on eri kulttuurien ja äidinkielen huomioiminen joka päivä, eikä vain yksittäisinä juhlahetkinä. Tällaiset yhden kulttuurin esiin nostamiset kerran vuodessa vaikuttavat päälle liimatulta toiminnalta eikä niistä ole juurikaan hyötyä yhtenäisyyden kannalta (Meier, 2009). Sen sijaan joka päivä näkyvillä olevat monikieliset kyltit, aakkoset ja tervehdykset on hyväksi havaittu tapa muistuttaa koulun monikulttuurisesta rikkaudesta.

Jokaisella nuorella taustasta riippumatta on halu tuntee kuuluvansa ryhmään. Yhdenvertaisuuden kokemukset luovat osaltaan positiivista ryhmäidentiteettiä. Yhteisöllisyyden edistämiseen hyväksi havaittuja keinoja ovat haastateltavien mukaan monipuoliset ryhmäytykset. Hyvänä käytäntönä tamperelaisesta koulusta voisi nostaa esiin koulupaitojen tilaamisen ja koulun avaintaitojen korostamisen koulun eri toiminnoissa sekä avaintaito-diplomeiden jakaminen avaintaitojen eri osa-alueilla ansioituneille oppilaille.

Ennen kuin maahanmuuttajataustainen lapsi tai nuori istuu oman luokkansa kanssa aineenopettajan oppitunneilla, hänen elämässään on tapahtunut valtava määrä asioita, jotka vaikuttavat hänen koulunkäyntiinsä. Oppilas on voinut paeta kotimaastaan henkeä uhkaavaan tilanteen takia, hän on saattanut tulla Suomeen vanhempiensa töiden vuoksi tai hän on syntynyt Suomessa, mutta vanhempiensa ovat ulkomaalaisia. Hän on voinut tulla Suomeen perheensä kanssa tai aivan yksin. Hän on saattanut asua ahtaissa vastaanottokeskuksissa vieraiden ihmisten kanssa tai hyvässä asunnossa oman perheen kanssa. Hän on osallistunut valmentavalle luokalle, ja hänen suomen kielen taitonsa saattaa olla lähes äidinkielen tasoinen tai hyvin heikko. Hän on saattanut käydä kotimaassaan koulua monta vuotta tai ei ollenkaan. Hän on todennäköisesti kohdannut vastaanottavan yhteiskunnan negatiivisia asenteita, ja yrittää parhaansa mukaan sopeutua uuteen kulttuuriin. Mikäli oppilas on asunut Suomessa vasta vähän aikaa, hän saattaa joutua selviytymään koulusta ilman kodin tukea vanhempien heikosta suomen kielen taidosta tai koulu-

tustaustasta johtuen. Oppilas tuo luokkaan mukanaan oman äidinkielen, kulttuurinsa ja persoonansa, ja koulun tehtävä on tukea sekä hänen identiteettiään että mahdollisia kielellisiä ja oppimisen haasteita.

Alla oleva kuva havainnollistaa, kuinka monet asiat vaikuttavat maahanmuuttajataustaisen nuoren koulunkäyntiin.



Kuva 1. Maahanmuuttajataustaisen nuoren koulunkäyntiin vaikuttavat tekijät. Graafinen toteutus Annika Korhonen.

Kodin, koulun ja yhteiskunnan vaatimusten puristuksessa nuori yrittää etsiä omaa identiteettiään, käydä läpi murrosiän tuomia fyysisiä ja psyykkisiä muutoksia sekä omaa kotoutumisprosessiaan. Yhteiskunnan mahdollisesti eriarvoistavat rakenteet ja uuden kotimaan asukkaiden asenteet nuoren omaa kulttuuria kohtaan asettavat nuoren valintojen eteen hänen pyrkiessään ylläpitämään positiivista sosiaalista identiteettiä. Jos valtaväestö ei arvosta oppilaan edustamaa ryhmää, monikulttuurisen identiteetin sijaan hän saattaa joutua tasapainottelemaan kahden ryhmän välillä, ja pahimmillaan kieltämään oman taustansa ja vaihtamaan ryhmää. (Talib, Löfström & Meri 2004, 66.)

Koulu on tärkeä maahanmuuttajataustaisen nuoren kotoutumisen edistämässä. Koulussa opitaan kieltä, luodaan sosiaalisia suhteita, tutustutaan uuteen kulttuuriin ja parhaassa tapauksessa myös ylläpidetään omaa kulttuuria ja äidinkieltä. Maahanmuuttajataustainen oppilas voi saada vertaistukea muilta samassa tilanteessa olevilta oppilailta, ja koulun monikulttuurinen henkilöstö voi myös auttaa oman kulttuuri-identiteetin tukemisessa. Opettajalla pitää olla riittävät valmiudet kohdata luokan monikulttuurisuuden mukanaan tuomat haasteet. Opettajan monikulttuurinen kompetenssi on edelleen ajankohtainen asia: se on myös yksi tärkeimpiä oppilaiden syrjäytymistä ehkäiseviä tekijöitä ja sen mukanaan tuoma optimismisuus työntekoa kohtaan saattaa myös suojata opettajia uupumukselta (Talib 2005, 9, 113).

Tutkimusten mukaan eniten maahanmuuttajataustaisen nuoren koulumenestykseen vaikuttaa perheeltä saatu tuki. Väittäisin, että vähintään yhtä tärkeää on kuitenkin nuoren yhdenvertaisuuden kokemukset eri paikoissa. Siksi yllä olevassa kuvassa yhdenvertaisuus toimii tukirankana maahanmuuttajataustaisen nuoren elämässä niin kotona, koulussa, yhteiskunnassa kuin identiteetin kehittymisessäkin. Yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon kokemukset puolestaan ehkäisevät tehokkaasti syrjäytymistä ja edistävät nuoren kotoutumisprosessia.

## 8 YHDENVERTAISUUDEN KEHITTÄMINEN JA TULOSTEN JALKAUTTAMINEN

Tämän opinnäytetyön ensimmäisenä tavoitteena oli tuottaa kehittämissuhteita Hyvinkään maahanmuuttajien keskittämiskouluille maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisen avuksi ja yhdenvertaisuuden edistämiseksi. Tehtävä osoittautui haasteellisemmaksi kuin olin odottanut, koska yhdenvertaisuus on monisyinen käsite eikä benchmarkatuissa kouluissa ollut tehty varsinaisia konkreettisia toimenpiteitä asian edistämiseksi niin paljon kuin odotin. Osaksi haasteet johtuivat myös asioiden pitämisestä niin itsestään selvinä, ettei niitä enää hahmotettu erityisiksi toimenpiteiksi.

Tutkimukseni perusteella ehdottaisin, että Hyvinkään maahanmuuttajien keskittämiskouluissa pohdittaisiin seuraavia asioita:

- 1) yhteistyö oman äidinkielen opettajien kanssa (maahanmuuttajataustaisten oppilaiden apuna, tukena, kieli- ja kulttuuritulkkeina)
- 2) kieliavustajien tai eritaustaisten ja -kielisten avustajien palkkaaminen tai harjoittelijoiden hyödyntäminen
- 3) yhteistyö koulun ulkopuolisten järjestöjen kanssa maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin liittyvissä asioissa, esimerkkinä tamperelaisen koulun yhteistyö romanitaustaisen hanketyöntekijän tai Yhteiset lapsemme ry:n kanssa
- 4) yhteisöllisyyden lisääminen esimerkiksi koulun omien avaintaitojen nimeämisen ja avaintaito-diplomien jakamisen tai ”tiimipaitojen” kautta
- 5) erikielisten toivotusten, kylttien ja aakkosten näkyminen koulun arjessa
- 6) kielitietoisuuden lisääminen peruskouluissa
- 7) erillisten maahanmuuttajataustaisten oppilaiden vanhemmille suunnattujen vanhempainiltojen pitäminen tulkkien ja selkokielisten materiaalien avustuksella
- 8) säännöllisten kokousten pitäminen suomi toisena kielenä -opettajan johdolla, joissa käydään läpi S2-oppilaiden taustoja, suomen kielen kehitystä ja tuen tarvetta
- 9) täydennyskoulutusmahdollisuuksien tarjoaminen keskittämiskoulujen opettajille esimerkiksi oppimateriaalien eriyttämisestä, selkokielistämisestä jne. tai maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimisvaikeuksien tunnistamisesta ja tukemisesta
- 10) vertaismentoroinnin mahdollistaminen keskittämiskoulujen opettajille

Yllämainittuja toimenpiteitä hyödyntämällä voitaisiin edistää merkittävästi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden yhdenvertaisuutta sekä lisätä keskittämiskoulujen opettajien interkulttuurista kompetenssia, mikä puolestaan vähentäisi opettajien työssä kokemaa kuormitusta ja lisäisi siten myös koettua työhyvinvointia ja työssä jaksamista.

Opinnäytetyöni toisena tavoitteena oli jakaa tietoa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden yhdenvertaisuuden edistämisen keinoista ja jalkauttaa kehittämissuunnitelmat Hyvinkääläisten opettajien arkeen. Jotta asettamani tavoitteet toteutuisivat, tutkimustulokset pitäisi saada tiedoksi maahanmuuttajataustaisia oppilaita opettaville opettajille. Paras keino ihmisten saavuttamiseen on nykyään tietenkin sosiaalinen media. Pohdittuani erilaisia vaihtoehtoja päädyin perustamaan blogin nimeltä Yhdenvertaista opetusta, joka tulee löytymään sivulta [www.yhdenvertaistaopetusta.blogspot.com](http://www.yhdenvertaistaopetusta.blogspot.com), kunhan saan sen julkaisukuntoon. Kerään blogiin listan sivustoista, joista löytyy vinkkejä muun muassa monikulttuurisuudesta, yhdenvertaisuussuunnitelmista, tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämisestä, kieli- ja kulttuuritietoisien koulun käytänteistä sekä maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien tunnistamisesta. Lisäksi kerään sivulle kirjallisuusvinkkejä ja opettajilla on mahdollisuus kommentointiin, keskusteluun ja omien käytänteiden jakamiseen. Mainostan blogiani sen valmistuttua sekä Instagram- että Facebook-tileilläni sekä opettajien yleisissä keskusteluryhmissä. Aiheesta olisi mielestäni hyvä keskustella myös Hyvinkään keskittämiskoulujen VESO-koulutuspäivinä tai yhteisissä koulutustilaisuuksissa.

Vaikka opinnäytetyöni keskittyikin tutkimaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden yhdenvertaisuuden edistämistä Hyvinkään peruskouluissa, ovat tulokset ja kehittämissuunnitelmat sovellettavissa myös muilla paikkakunnilla ja erilaisissa oppilaitoksissa. Jatkossa olisi mielenkiintoista tehdä myös seurantatutkimus kehittämissuunnitelmien jalkauttamisen vaikutuksista Hyvinkäällä.

## LÄHTEET

Abu-Hanna, Umayya 2012. Multikulti. Helsinki: Siltala.

Agafonova, Julia 2012. Maahanmuuttajat suomalaisessa koulussa. Ongelmia ja sopeutumiseen liittyviä vaikeuksia. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu. Viitattu 11.5.2020. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/84429/gradu06625.pdf?sequence=1>

Arvonen, Anu & Katva, Liisa & Nurminen, Anne 2010. Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien tunnistaminen. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Bandura, Albert 1995. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Teoksessa Bandura, Albert (toim.) Self-efficacy in changing societies. Cambridge University Press, 1–45.

Espoon kaupunki 2019. Ilona Kuukka. Viitattu 17.3.2021. <file:///home/chronos/u-55a21f42ea3d3aab9ea2849b0c9b2d2ac421170a/MyFiles/Downloads/Kielitietoisuus%202019%20Ilona%20Kuukka.pdf>

Espoon kaupunki. Kielitietoisuus. Viitattu 24.3.2021. [https://www.espoo.fi/fi-FI/Kasvatus\\_ja\\_opetus/Perusopetus/Peruskoulut/Alakoulut/Kirstin\\_koulu/Opiskelu\\_koulussamme/Kielitietoisuus\(52795\)](https://www.espoo.fi/fi-FI/Kasvatus_ja_opetus/Perusopetus/Peruskoulut/Alakoulut/Kirstin_koulu/Opiskelu_koulussamme/Kielitietoisuus(52795))

Forsell, T., Hiltunen, P., Pihlava, M. & Alisaari, J. (2016). Oppilaan kotoutumisen tukeminen valmistavassa opetuksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 7(3). Viitattu 15.4.2021 <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2016/oppilaan-kotoutumisen-tukeminen-valmistavassa-opetuksessa> .

Granqvist, Jasmin & Salmenkivi, Siiri 2020. Luokanopettajaopiskelijoiden interkulttuuriset valmiudet sekä heidän kokemus interkulttuurisen kompetenssin kehityksestä opintojen aikana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Viitattu 20.4.2021. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/68785/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-202004302992.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Helsingin kaupunki 2021. Ulkomaalaistaustaiset Helsingissä. Viitattu 26.3.2021 <https://ulko-maalaistaustaisethelsingissa.fi/fi/nykytilanne>



- Hirsjärvi, Sirkka & Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hyvinkää 2019. Viitattu 15.3.2021. <https://www.hyvinkaa.fi/globalassets/kaupunki-ja-hallinto/hyvinkaa--tietoa/tilastot/liitteet/vaestorakenne-2019.pdf>
- Hyvinkää 2021. Hyvinkään seudun historia lyhyesti. Viitattu 14.4.2021 <https://www.hyvinkaa.fi/kaupunki-ja-hallinto/hyvinkaatietao/historia/>
- Kivistö, Jari 2009. Koulun arjen ja globaalikasvatuksen yhteensovittamisen haasteita. Teoksessa Lampinen, Johanna & Melén-Paaso, Monica (toim.). Tulevaisuus meissä. Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen. Opetusministeriön julkaisuja 2009:40, 108-111. Viitattu 27.4.2021. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/76679/opm40.pdf?sequence=1>
- Kotimaisten kielten keskus 2020. Kielitoimiston sanakirja. Viitattu 13.5.2020. <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/#/benchmarking>
- Klemelä, Kirsi & Tuittu, Anne & Virta, Arja & Rinne, Risto (toim.) 2011. Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 211. Turku.
- Kurki Tuuli 2018. Immigrant-ness as (mis)fortune? : Immigrantisation through integration policies and practices in education. Viitattu 13.4.2021. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/294719/immigran.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Laki kotoutumisen edistämisestä 1386/2010. Viitattu 17.3.2021 <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101386>
- Martikainen, Tuomas & Saari, Matti & Korkiasaari, Jouni 2013. Kansainväliset muuttoliikkeet ja Suomi. Teoksessa Martikainen, T., Saukkonen, P. & Säävälä, M. (toim.). 2013. Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta. Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Meier, Corinne 2009. Handling cultural diversity in education in South Africa. Viitattu 27.3.2021 [file:///home/chronos/u-55a21f42ea3d3aab9ea2849b0c9b2d2ac421170a/MyFiles/Downloads/Handling\\_cultural\\_diversity\\_in\\_education\\_in\\_South\\_.pdf](file:///home/chronos/u-55a21f42ea3d3aab9ea2849b0c9b2d2ac421170a/MyFiles/Downloads/Handling_cultural_diversity_in_education_in_South_.pdf).
- OAJ 2019. Opetusalan työolobarometri 2019. Viitattu 27.3.2021. [https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/opetusalan\\_tyoolobarometri\\_2019\\_nettiin.pdf](https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/opetusalan_tyoolobarometri_2019_nettiin.pdf)

OAJ 2020. Työkuormitus. Viitattu 27.3.2021. <https://www.oaj.fi/tyoelamaopas/tyohyvinvointi/tyokuormitus/>

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Viitattu 15.3.2021. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tekstikappale/429101>

Paavola, Heini & Talib, Mirja-Tytti. 2010. Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa. Juva: PS-Kustannus.

Pellikka, Saija 2016. Minäpystyvyydestä mepystyvyyteen. Yhteisöllisyyden mahdollisuusraenteet asumispalveluyksiköissä. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Nuoriso- ja järjestötyön koulutusohjelma. Viitattu 27.4.2021. [https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/109107/Pellikka\\_Saija.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/109107/Pellikka_Saija.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Perttula, Marja-Liisa 2001. Maahanmuuttajaoppilaat helsinkiläisen peruskoulun 7.-9. -luokilla. Kartoitus selviytymisestä ja syrjäytymisestä. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B20:2001. Viitattu 15.3.2021 <https://docplayer.fi/3398098-Maahanmuuttajaoppilaat-helsinkilaisen-peruskoulun-7-9-luokilla-kartoitus-selviytymisesta-ja-syrjaytymisesta-marja-liisa-perttula.html>

Piippo, J. (2017). Näkökulmia oman äidinkielen opetukseen: opettajien olennainen osuus. Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 8(4). Viitattu 22.3.2021 <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2017-1/nakokulmia-oman-aidinkielen-opetukseen-opettajien-olennainen-osuus>.

Pollari, Jorma & Koppinen Marja-Leena 2011. Maahanmuuttajan kohtaaminen ja opettaminen. Jyväskylän: PS-Kustannus.

Rantanen, Kai & Salokorpi, Hanna 2017. Maahanmuuttajien ja opettajien kohtaamisia – ”Englishman in New York”. Kasvatustieteiden tiedekunta. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 13.5.2020. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/59077>

Räsänen, Rauni 2009. Teoksessa Lampinen, Johanna & Melén-Paaso, Monica (toim.). Tulevaisuus meissä. Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen. Opetusministeriön julkaisuja 2009:40, 29-41. Viitattu 27.4.2021. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/76679/opm40.pdf?sequence=1>

Salminen, Emma 2020. Maahanmuuttajaoppilaiden tukeminen koulussa. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu. Viitattu 20.4.2021. [https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/149370/Salminen\\_Emma\\_opinnayte.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/149370/Salminen_Emma_opinnayte.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Selkokeskus 2020. Selkokieli. Viitattu 22.3.2020. <https://selkokeskus.fi/selkokieli/>

Setlementti Tampere ry 2021. Tietoa DIDARista. 23.3.2021. <https://www.didar.fi/tietoa-didarista/> Viitattu

Sisäministeriö 2014. Yhdenvertaisuus-julkaisu Osa 3: Pidä huolta - esimerkkejä yhdenvertaisuuden edistämisestä. Viitattu 19.3.2021. <https://yhdenvertaisuus.fi/documents/5232670/5376058/Pid%C3%A4+huolta+-+Esimerkkej%C3%A4+yhdenvertaisuuden+edist%C3%A4misest%C3%A4/f63d5f5b-b514-4ef3-ba6d-dcdec996a9da/Pid%C3%A4+huolta+-+Esimerkkej%C3%A4+yhdenvertaisuuden+edist%C3%A4misest%C3%A4.pdf>

Talib, Marja-Tytti 2002. Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaja Oy.

Talib, Mirja-Tytti, Löfström Jan & Meri, Matti 2004. Kulttuurit ja koulu – avaimia opettajille. Vantaa: WSOY.

Talib, Mirja-Tytti 2005. Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetensista. Turku: Painosalama Oy.

Tilastokeskus 2015. Maahanmuuton syyt. Viitattu 20.4.2021. <https://www.stat.fi/maahanmuuton-syyt>

Tilastokeskus 2019. Ulkomaan kansalaiset. Viitattu 20.4.2021. <https://www.tilastokeskus.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/ulkomaan-kansalaiset.html>

Tilastokeskus 2021. Viitattu 15.3.2021. <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa.html>

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019a. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Viitattu 24.3.2021. [https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019b. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. Viitattu 24.3.2021. [https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2020.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf)

Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos. Kielitietoisia käytänteitä opettajille. Viitattu 17.3.2021. <https://dived.fi/kielitietoisia-kaytanteita-opettajille/>

Työ- ja elinkeinoministeriö 2014. Kotouttamisen kaksisuuntaisuus. Viitattu 20.4.2021. <https://kotouttaminen.fi/kotoutumisen-kaksisuuntaisuus>

Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325> Viitattu

Yle 2020. "En olisi odottanut tätä sinulta", sanoi opettaja – Suomessa maahanmuuttajataustaiset oppivat huonommin kuin muut, tutkijan mukaan syrjintä rehottaa. 17.3.2021. <https://yle.fi/uutiset/3-11431717>

Yli-Jokipii, M. & Aksinovits, L. & Salin, R. & Hautakoski, T. (2020). Oman äidinkielen osaaminen – hyödyntämätön resurssi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(2). Viitattu 22.3.2021. <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2020/oman-aidinkielen-osaaminen-hyodyntamaton-resurssi>

## LIITTEET

### Liite 1. Kyselyn saatekirje.

Hei!

Olen Saija Tuohimaa, Tapainlinnan koulun englannin ja ruotsin opettaja. Opiskelen töiden ohessa yhteisöpedagogin yamk -tutkintoa Helsingin Humakissa ja teen parhaillaan opinnäyte-työtä Hyvinkään kaupungin sivistystoimelle aiheesta Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden yhdenvertaisuuden edistäminen Hyvinkään yläkouluissa. Tarkoitukseni on selvittää, miten maahanmuuttajataustaiset oppilaat otetaan huomioon kouluissa, millaisin toimin heidän yhdenvertaisuuttaan pyritään edistämään, millaista tukea opettajat toivoisivat maahanmuuttajaoppi-laiden kohtaamisessa ja mitä koulut voivat oppia toisiltaan yhdenvertaisuuden edistämisen suh-teen. Tutkimusmenetelmistä käytössä ovat kysely ja benchmarkkaaminen. Kehittämistyön tu-loksena syntyvästä ”työkalupakista” toivon olevan apua keskittämiskoulujen opettajille sekä ala- että yläkoulussa. Voit auttaa minua tutkimuksessani vastaamalla liitteenä olevaan kyse-lyyn. Samalla saat mahdollisuuden vaikuttaa siihen, millaista tukea keskittämiskoulujen ope-ttajille tarjotaan tulevaisuudessa. Koska opettajat ovat viime aikoina joutuneet vastaamaan lu-kuisiin kyselyihin, tämä kysely on tehty mahdollisimman yksinkertaiseksi, ja vastaaminen vie vain muutaman minuutin. Kyselyn tuloksia käytetään vain tässä tutkimuksessa, vastauksia kä-sitellään luottamuksellisesti ja anonymisti, ja vastaukset hävitetään puolen vuoden sisällä tut-kimuksen valmistuttua. Kiitos jo etukäteen ajastasi ja vastauksistasi - jokainen vastaus on ar-vokas!

Saija Tuohimaa

saija.tuohimaa@edu.hyvinkaa.fi

Liite 2. Haastattelun suostumuslomake.

Tutkimuksen nimi: Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden yhdenvertaisuuden edistäminen kouluissa

Tutkimuksen toteuttaja: Humanistinen ammattikorkeakoulu (Humak), Saija Tuohimaa  
0405318303 saija.tuohimaa@edu.hyvinkaa.fi

ohjaaja: Arto Lindholm, arto.lindholm@humak.fi 0400349386

Minua [tutkittavan nimi] on pyydetty osallistumaan tutkimukseen, jonka tarkoituksena on tutkia maahanmuuttajataustaisten oppilaiden yhdenvertaisuuden edistämistä kouluissa.

Olen saanut tutkimustiedotteen ja ymmärtänyt sen. Tiedotteesta olen saanut riittävän selvityksen tutkimuksesta, sen tarkoituksesta ja toteutuksesta, oikeuksistani sekä tutkimukseen mahdollisesti liittyvistä hyödyistä ja riskeistä. Minulla on ollut mahdollisuus esittää kysymyksiä ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini.

Olen saanut tiedot tutkimukseen mahdollisesti liittyvästä henkilötietojen keräämisestä, käsittelystä ja luovuttamisesta ja minun on ollut mahdollista tutustua tutkimukseen liittyvään tietosuojaselosteeseen.

Osallistun tutkimukseen vapaaehtoisesti. Minua ei ole painostettu eikä houkuteltu osallistumaan tutkimukseen.

Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita osallistumistani tutkimukseen.

Ymmärrän, että osallistumiseni on vapaaehtoista ja että voin peruuttaa tämän suostumukseni koska tahansa syytä ilmoittamatta. Olen tietoinen siitä, että mikäli keskeytän tutkimuksen tai peruutan suostumukseni, minusta keskeyttämiseen ja suostumukseni peruuttamiseen mennessä kerättyjä tietoja ja näytteitä voidaan käyttää osana tutkimusaineistoa.

Allekirjoituksellani vahvistan osallistumiseni tähän tutkimukseen.

Jos tutkimukseen liittyvien henkilötietojen käsittelyperusteena on suostumus, vahvistan allekirjoituksellani suostumukseni myös henkilötietojeni käsittelyyn. Minulla on oikeus peruuttaa suostumukseni tietosuojaselosteessa kuvatulla tavalla.

Liite 3. Kyselylomake.

Olen...

aineenopettaja

erityisopettaja

S2-opettaja

rehtori

Kuinka monta vuotta olet työskennellyt opetustoimessa?

1-10

11-20

21-30

yli 30

Miten olet huomionnut maahanmuuttajataustaisia oppilaita tunneillasi?

eriytetyillä tehtävillä

tarjoamalla erityisopettajan/koulunkäyntiavustajan tukea

ottamalla huomioon heidän oman kulttuurinsa vaikutuksen/ rajoitukset

teemapäivillä/-viikoilla

joku muu tapa, mikä?

en mitenkään

(avoin kohta) Kerro lisää.

Millaista tukea haluaisit saada maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohtaamiseen?

lisäkoulutusta

erilaisia opetusmateriaaleja

yhteisiä keskustelutilaisuuksia muiden maahanmuuttajien keskittämiskoulujen opettajien kanssa

enemmän yhteistyötä erityisopettajien/S2-opettajien kanssa

enemmän tietoa oppilaiden taustoista ja/tai kulttuurista

muu, mikä?

(avoin kohta) Kerro lisää.

Mitkä asiat olet kokenut haasteellisiksi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisessa?

oppilaan heikko Suomen kielen taito

oppilaan oman kulttuurin erilaisuus

oppilaan sosiaalisiin taitoihin liittyvät asiat

oppilaan oppimisvaikeuksien selvittäminen

omat ennakkoluulot

maahanmuuttajataustaisen oppilaan opettaminen ei ole sen haasteellisempaa kuin muidenkaan oppilaiden opettaminen

(avoin kohta) Kerro lisää.

Mielestäni koulussamme otetaan huomioon maahanmuuttajataustaiset oppilaat

erittäin hyvin

hyvin

kohtalaisesti

heikosti

(avoin kohta) Perustele halutessasi.

Saatko mielestäsi riittävästi tietoa maahanmuuttajataustaisten oppilaidesi taustoista ja/tai kulttuurista?

kyllä

en



(avoin kohta) Perustele halutessasi.

Voit kertoa omin sanoin, millaisia kokemuksia sinulla on maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisesta.

Liite 4. Haastattelun kysymykset.

Kysely maahanmuuttajataustaisista oppilaista

(Tutkimus: Saija Tuohimaa, Humanistinen ammattikorkeakoulu Helsinki: Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden yhdenvertaisuuden edistäminen Hyvinkään peruskouluissa)

Taustatiedot

Minkä aineen opettaja olet?

Kerro koulusi maahanmuuttajaoppilaista.

Yhdenvertaisuus ja tasa-arvo

Miten yhdenvertaisuus ja tasa-arvo toteutuu mielestäsi koulussanne?

Miten koulussanne pyritään ehkäisemään syrjintää eri muodoissaan?

Oletko kohdannut tilanteita, joissa yhdenvertaisuus ei ole toteutunut? Miten silloin on toimittu?

Yhteenkuuluvuus

Millaisin keinoin koulussanne pyritään lisäämään yhteenkuuluvuuden tunnetta, me-henkeä?

Kulttuurit

Oletko huomannut tilanteita kulttuurien välisistä ristiriidoista?

Miten niitä on selvitetty?

Miten tuette oppilaan omaa identiteettiä?

Tiedonsiirto

Miten varmistetaan, että kaikki maahanmuuttajaoppilaita opettavat saavat riittävästi tietoa?

Millaista yhteistyötä teette eri opettajien kesken?

S2-opetus

Mitkä ovat opetuksen haasteet?

Oppilaiden motivaatio?

Millaista on kodin ja koulun yhteistyö?

Etäopetusjärjestelyt S2-oppilaiden kanssa?

Muuta kommentoitavaa, esim. onnistumisia.