

Erityistä tukea tarvitsevat maahanmuuttajaoppilaat



Annele Laaksonen

Väitöskirjatutkimuksen tarkoituksena oli selvittää erityistä tukea tarvitsevien maahanmuuttajaoppilaiden käsityksiä omista vaikeuksistaan yleisopetuksessa, heidän käsityksiään erityisopetuksiin siirrosta ja heidän kokemuksiaan koulunkäynnistä ja -viihtyvyydestä neljässä turkulaisessa erityiskoulussa.

Tutkimuksen maahanmuuttajaoppilaat edustivat kaksoisvähemmistöä siinä mielessä, että he olivat sekä maahanmuuttajataustaisia että erityistä tukea tarvitsevia. Aineistoon valittiin 1.–9.-luokkien maahanmuuttajaoppilaita viidestä suurimmasta kieliryhmästä (2004), jotka olivat albania, arabia, somali, venäjä ja vietnam. Näiden kieliryhmien oppilaita oli neljässä erityiskoulussa yhteensä 104, joista tutkimukseen osallistui 89 oppilasta. Turussa siirretään valtakunnallisen mittapuun mukaan keskimääräistä enemmän sekä kantaväestön oppilaita että maahanmuuttajaoppilaita luokkamuotoiseen erityisopetukseen ja erityiskouluihin. Vieraskielisiä oppilaita oli viidessä turkulaisessa erityiskoulussa lukuvuonna 2006–2007 12 %.

Tutkimustulosten mukaan maahanmuuttajaoppilaat itse kokivat, että heidän suurimmat vaikeutensa yleisopetuksessa olivat suomen kielen osaamattomuus ja keskittymisvaikeudet. Psykologien ja muiden asiantuntijoiden kirjaamien lausuntojen mukaan yli puolella maahanmuuttajaoppilaista ilmeni laaja-alaisia oppimisvaikeuksia. Seuraavaksi eniten maahanmuuttajaoppilailla oli kielellisiä vaikeuksia, emotionaalisia ja/tai sosiaalisia vaikeuksia sekä tarkkaavaisuuden ongelmia. Kognitiivisen arvioinnin lähtökohta ja tavoite maahanmuuttajalapsen osalta on selvittää, onko kysymyksessä laajempi ymmärtämisen vaikeus, oppimisvaikeus vai ainoastaan vieraan kielen oppimiseen ja prosessointiin liittyvä vaikeus.

Monikulttuurisen ja -arvoisen kasvatustieteen tärkein tavoite on uudistaa koulua ja muita kasvatuksellisia

Kirjoittaja on Annele Laaksonen, KT erityisopetuksen lehtori Turun normaalikoulussa.

instituutioita niin, että eri etnisiä, rodullisia ja sosiaaliluokkia edustavat ryhmät voisivat saada samanarvoisen kasvatuksen (Talib 2002, 114). Keskeistä onkin, miten hyvin koululaitoksemme pystyy auttamaan maahanmuuttajaoppilaita kotoutumaan Suomeen. Kun on kyseessä erityistä tukea tarvitsevat maahanmuuttajaoppilaat, haaste on vielä suurempi. Kotoutuminen tarkoittaa samaa kuin aiemmin maahanmuuttajien yhteiskuntaan sopeutumisesta käytetty termi integroituminen.

Tänä päivänä haetaan ympäri Eurooppaa inklusiivisia koulumalleja ja Suomikin on sitoutunut kehittämään koululaitosta osallistavaan kasvatukseen ja inklusiiviseen suuntaan. Erityisopetuksen integroiminen yleisopetukseen on hallinnut sekä pedagogista että koulutuspoliittista keskustelua ja viime aikoina myös päätöksentekoa. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhdistäminen vaatii koko kouluopetuksen rakenteellista ja pedagogista uudistumista.

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

voitteena. Inklusion onnistunut toteuttaminen vaatii eri hallintoalojen yhteistyötä, opetushallinnon lisäksi sosiaali- ja terveysalaa.

Vähemmistölasten yliedustus erityisopetuksessa

Suomalainen koulutuspolitiikka ja maahanmuuttopolitiikka tarjoavat periaatteessa yhtäläiset koulutusmahdollisuudet kaikille, mutta käytännön tasolla lähtökohta on vielä hyvin valtakulttuurinen ja toimenpiteet ovat liiaksi kuntien päätösvallasta kiinni. Lyhytnäköisestä koulutuspolitiikasta voi olla seurauksena se, että sekä valtaväestön heikompisaiset että maahanmuuttajataustaiset heikompisaiset oppilaat jäävät vaille perusopetuksen jälkeistä koulutuspaikkaa, työtä ja siten perustoimeentuloa.

Moniarvoisessa yhteiskunnassa ihmiset ovat erilaisia mutta yhtä arvokkaita. Ideaali ei toteudu käytännön elämässä, vaan käytännössä ihmiset ovat eriarvoisia, esimerkiksi monikulttuurisessa yhteiskunnassa maahanmuuttajat ovat valtahierarkiassa heikoilla suhteissa valtaväestöön. Monikulttuurinen kasvatusta voidaan saada aikaan muutosta. Pluralismin (moniarvoisuuden) tavoitteen saamiseksi tarvitaan joskus tukitoimia varsinkin heikommassa asemassa oleville, esimerkiksi positiivista erityiskohtelua ja / tai erityisopetusta.

Harry & Klingner (2006) olivat tutkimuksissaan havainneet vähemmistölasten suuren edustuksen erityisopetuksessa kaikkialla maailmassa. Monien maahanmuuttajalasten ja -nuorten kasvatus- ja koulustausta olivat olleet puutteelliset. Heidän piti ikään kuin aloittaa koulunsa alusta uudessa maassa. Monet oppilaat olisivat menestyneet paremmin, jos heillä olisi ollut paremmat koulutusmahdollisuudet ja tukempampi ympäristö. Keskeisin kysymys olikin, mitä osaa kulttuuriset ja etniset erot, sosioekonominen asema ja maahanmuuttajastatus esittivät oppilaiden koulukokemuksissa. Harryn (2006) mukaan meillä on taipumus nähdä asiat liian kapea-alaisesti. Kun saa kokemuksia toisenlaisista kulttuureista, huomaa, että samaankin asiaan voi olla eri näkökulma tai ratkaisu.. Kun sen oivaltaa, niin se auttaa ymmärtämään vähemmistöjen asemaa myös koulujärjestelmissä ympäri maailmaa. Siirto erityiskouluun voi johtua eri syistä, mutta erityisesti oppimisvaikeuksien diagnosointi on maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla vaikeaa. Osa oppimisvaikeuksista voi johtua riittämättömästä koulu-

taustasta tai lähimenneisyyden traumaattisista kokemuksista, mutta on myös vaarana, että oppilaan puutteellinen kielitaito on syynä kouluvaikeuksiin tai heikko kielitaito sekoitetaan kielen oppimisen ongelmiin, jolloin oppilas siirretään erityiskouluun väärän diagnoosin (dysfasian) perusteella. (Perttula 2001, 12).

Maahanmuuttajaoppilaiden erityistarpeet

Aronowitzin (1991) näki, että yleisimmät psyykkiset ongelmat ilmenivät maahanmuuttajanuorten epäsosiaalisena käytöksenä ja käytöshäiriöinä. Maahanmuuttajanuorten psykologisen ja sosiokulttuurisen koulusopeutumisen merkinä on yleisemmin käytetty heidän koulumenestystään (esim. Kao & Tienda 1995; Portes & MacLeod 1996). Gil & Vega (1996) ovat todenneet syrjäntäkokemusten vaikuttaneen kielteisesti nuorten maahanmuuttajien itsetuntoon. Etninen samaistuminen vähentää psykologista stressiä (Zhou & Bankston 1994). Maahanmuuttajaoppilaiden koulunkäyntiin liittyvät vaikeudet voivat johtua vähäisestä koulunkäyntitaustasta, hyvin erilaisesta kulttuuritaustasta, ohitetusta herkkyyksikaudesta tai oman identiteetin muutospainesta (Perttula 2005, 75–81).

Vaikka maahanmuuttajat ovat sosiaalisen ja kulttuurisen viitekehjyksiensä suhteen erittäin heterogeeninen joukko, silti on erotettavissa joitakin yhteisiä ongelma-alueita, jotka tavalla tai toisella koskettavat useita maahanmuuttajia jossain opintojen vaiheissa (Trux 2000, 261–316).

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

Erilaisten tukimuotojen rajaaminen pelkästään maahanmuuton alkuvaiheeseen ei kaikille maahanmuuttajille riitä, vaan tarvitaan pitkäaikaisempia suunnitelmia ja tukipalveluja kotoutumis-, koulutuspolun sekä myöhemmin työllistymisen onnistumiselle. Maahanmuuttajaoppilaiden erilainen etninen tausta koetaan usein oppimisvaikeuksia ja kouluon-

gelmiä tuottavaksi; ongelmat liitetään oppilaaseen, ei kouluun tai opetus- ja arviointimenetelmiin (Vidgren 2003, 45).

Clinen (1998) mukaan on jatkuvasti huomioitava eräitä keskeisiä seikkoja opetuksessa, kun kaksikielisten maahanmuuttajaoppilaiden koulutuksellisten erityistarpeiden huomiointi etenee prosessina. Näitä seikkoja ovat erityisesti opetuspaikan sopiva valinta, muut oppilaat, joiden kanssa maahanmuuttajalapsi työskentelee, lapsen oppimista ohjaavat henkilöt, opetusmahdollisuuksien hyväksikäyttö, se mitä opetetaan sekä käytettävät opetus- ja kommunikointimenetelmät. Cline korostaa seuraavia asioita opetuksessa: opetusryhmän koko, ryhmän muiden oppilaiden erityistarpeet, yhteistoiminnallinen työskentely luokassa sekä oppilaiden keskinäinen ryhmittely luokassa. Näiden seikkojen huomiointi auttaa kehittämään sellaista oppimisympäristöä kaksikielistä maahanmuuttajalasta varten, jossa arviointi ja opetusmenetelmät saadaan tehokkaalla tavalla sovitettua yhteen.

Maahanmuuttajaoppilas, jolla on kielellisten vaikeuksien lisäksi erityisopetuksen tarvetta, esimerkiksi laaja-alaista oppimisvaikeutta tai psyykkisistä tai fysiologisista syistä johtuvaa tuen tarvetta, tarvitsee erityisesti psykologisesti ja pedagogisesti turvallista ilmapiiriä. Hänen tulisi saada kokea olevansa hyväksytty, arvostettu ja tasavertainen ollessaan vuorovaikutuksessa opettajan ja toisten oppilaiden kanssa. Koulun tulisi omalta osin voida edesauttaa maahanmuuttajaoppilaan hyvinvointia ja samalla vahvistaa hänen itsetuntoaan, edesauttaa oppilaan selviytymistä ja vahvistaa niitä elämänhallintakeinoja, joita tarvitaan kotoutumisessa ja monikulttuurisen identiteetin rakentamisessa.

Kaksikielisyyden tukeminen

Uuteen kulttuuriin sopeuduttaessa kommunikointi ja uuden kielen oppiminen on avainasemassa. Valtakielistä tulee pakolaislapselle ajattelun ja oppimisen kieli, välinekieli, mutta yksilöllisistä eroista johtuen siihen voi kulua monta vuotta. Kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana lapselle kehittyy pintasujuva kieli, joka nojautuu tilanneviiheisiin sosiaalisissa tilanteissa, mutta kielen hallinta on vielä puutteellista (Skutnabb-Kangas 1988.) Opettaja yliarvioi helposti puhumisen perusteella lapsen suomen kielen taidon. Yleensä kuluu noin 5–7 vuotta ennen kuin vähemmistö-

kielinen lapsi osaa valtakielen ikätasoaan vastaavasti. Vasta tällöin hän voi hallita kognitiivisesti vaativat, abstraktiset, analyttiset ja synteettiset päättelytaidot uudella kielellä. Lapsen oman äidinkielen hallinnalla, käsitteiden kehittyneisyydellä on siirtovaikutusta valtakielen oppimiseen. Sosiaalisesta, pintasujuvasta keskustelukielitaidosta käytetään lyhennettä BICS (Basic interpersonal communication skills), kun taas tiedollisesta, akateemisesta kielitaidosta käytetään lyhennettä CALP (Cognitive/ Academic Language Proficiency). (Baker & Jones 1998, 75).

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

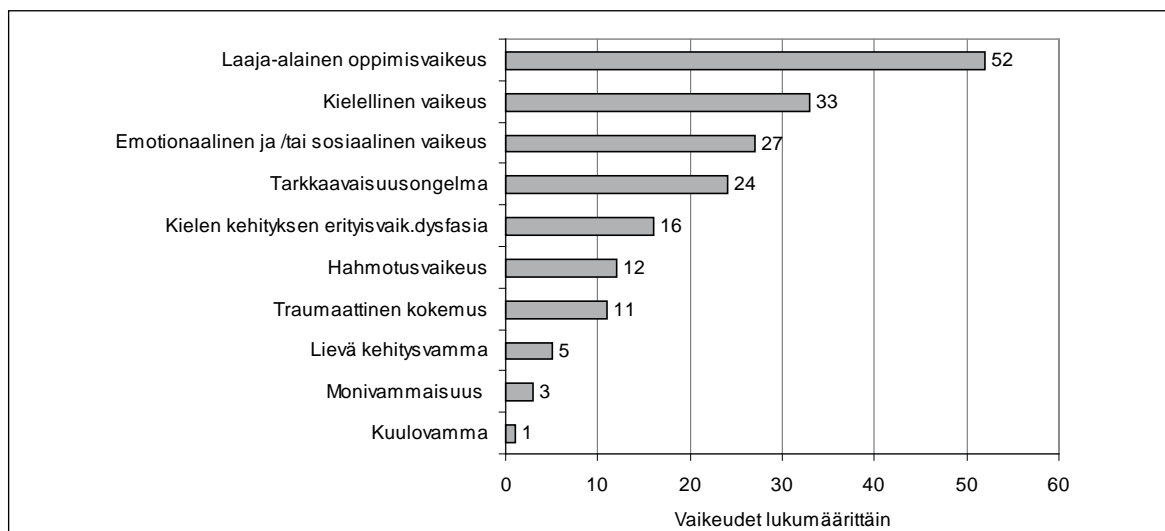
Erityisen tuen arviointi

Maahanmuuttajalapsen psykologisessa arvioinnissa on uskallettava kokeilla erilaisia työvälineitä. Arviointiin liittyvän ajattelun taustalla kulkee dynaamisen arvioinnin periaate, jonka tavoitteena on tarkastella lapsen kykyä oppia, löytää vahvuudet ja ne alueet, joissa erityisesti tarvitaan harjaantumista ja taitojen karttumista. Dynaamiset tutkimusmenetelmät toimivat testaustilanteessa oppimisen välineinä. Myös perinteisiä psykologisia tutkimusvälineitä, kuten Leiter (Leiter 1979), Raven (Raven 1947) ja Nepsy (Kork-

man ym.1997), voidaan käyttää dynaamisesti. Tällöin testipisteitä ei voi verrata normipisteisiin. Psykkisen hyvinvoinnin ja tunne-elämän kehityksen arvioinnissa käytettävät projektiiviset testit pohjautuvat paljolti länsimaisiin ja eurooppalaisiin persoonallisuusteorioihin esimerkiksi psykoanalyysiin ja psykodynaamiseen ajatteluun sekä empiristiseen tiedeideaaliin. (Ala-Harja ym. 1999.) Koulunkäynnissä korostuu uu-

den kielen osaaminen, joka maahanmuuttajaoppilaille on väistämättä vaikeaa. Tämän ei kuitenkaan tarvitse merkitä ajattelun tai oppimiskyvyn ongelmaa. Uuden kielen oppiminen on useamman vuoden kestävä prosessi. (Ala-Harja ym. 1999, 21).

Neljän erityiskoulun maahanmuuttajaoppilaiden erityistuen tarve jakaantui lausuntojen mukaan esitetyn kuvion mukaisesti:



Laaksosen (2007) mukaan yli puolella maahanmuuttajaoppilaista ilmeni laaja-alaista oppimisvaikeutta. Tämä näkyi siinä, että valtaosa erityiskouluissa opiskelevista maahanmuuttajaoppilaista suoritti yksilöllistettyä opetussuunnitelmaa. Maahanmuuttajaoppilaille esiintyi kielellisiä vaikeuksia, emotionaalisia ja/tai sosiaalisia vaikeuksia sekä tarkkaavaisuusongelmia. Lähes kaikkien oppilaiden lausunnoissa psykologit olivat pohtineet maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen tasoa ja sen vaikutusta testitilanteessa. Testien monipuoliset sisällöt (myös ei-kielelliset tehtävät), henkilökohtainen tutustuminen oppilaaseen, joidenkin oppilaiden aikaisemmat lausunnot sekä keskustelut vanhempien ja kouluhenkilökunnan kanssa antoivat psykologeille ja muille erityisasiantuntijoille tärkeää taustatietoa oppilaan tutkimuksia varten. Joillakin oppilalla oli tulkki mukana, jotkut vanhemmat eivät halunneet tulkkia ja osalla ei ollut tulkkia. Psykologien (Ala-Harja ym.1999) mukaan maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla on erikoisen tärkeää selvittää eri tekijöiden vaikutus mahdollisiin koulunkäyntivaikeuksiin.

Maahanmuuttajaoppilaiden itsensä kokemat vaikeudet yleisopetuksessa

Ala- ja yläluokkien maahanmuuttajaoppilaiden mukaan keskeisimmät syyt erityisopetussiirtoon olivat vaikeudet suomen kielessä ja keskittymisvaikeudet.

Maahanmuuttajaoppilaat olivat sitä mieltä, että suomen kielen osaamattomuus vaikutti heidän keskittymiseensä luokkatilanteissa. Keskittymisvaikeuksia esiintyikin toiseksi eniten.. Alaluokilla esiintyi kolmanneksi eniten puhealueen vaikeuksia, kun taas yläluokilla vaikeudet näkyivät eri oppiaineissa. Tunnilta häiritsemistä esiintyi lähes yhtä paljon sekä ala- että yläluokilla.

Maahanmuuttajaoppilaille aiheuttavat vaikeuksia yleisopetuksessa: liian isot opetusryhmät, resurssien riittämättömyys tai niiden epätarkoituksenmukainen kohdentaminen, riittämätön tai satunnaisiin järjestylin annettu suomi toisena kielenä -opetus ja joskus liian lyhyt opiskelu-aika valmistavassa opetuksessa. Lisäksi liian vähäinen yhteistyö opettajaryhmien välillä, esimerkiksi omankielisten opettajien kanssa, aiheuttaa maa-

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

hanmuuttajaoppilaille vaikeuksia selvitä yleisopetuksessa varsinkin, jos hänellä on kielen osaamattomuuden lisäksi oppimisvaikeuksia. Suomalaisissa kouluissa vaatimustaso on joskus liian korkea maahanmuuttajataustaisille ja heikoimmille oppilaille. Opetussuunnitelman tavoitteet ovat liian korkeat joillekin oppilaille ja valinnaismahdollisuus vähäistä. Eriyttämisen puute näkyy eri oppiaineiden opiskelussa.

Opetuksessa tulisi käyttää yksilöllisiä oppimissuunnitelmia, vaihtelevia oppimisympäristöjä ja yhteistoiminnallisia menetelmiä. On ollut vielä aika yleistä, että uusi maahanmuuttajaoppilas sijoitetaan vuotta alemmalle luokalle perusteena heikko kielitaito tai siirtymävaihe, jolloin valmistavan opetuksen pienryhmästä yleisopetuksen isoon ryhmään siirtyminen on koettu liian vaativaksi maahanmuuttajaoppilaille. (Koponen 2000, 31.).

Maahanmuuttajaoppilaiden tuomat haasteet

Maahanmuuttajaoppilaiden kokemat positiiviset asiat erityiskouluissa voisivat olla toteutettavissa myös yleisopetuksen kouluissa, mikäli kunnilla ja päättäjillä olisi tahtoa kohdentaa resursseja yleisopetukseen. Yleisopetuksen suuret opetusryhmät, joissakin tapauksissa resurssin puute, liian korkealle asetetut oppimistavoitteet ja yksipuoliset opetusmenetelmät, yhteistoiminnallisten menetelmien puute sekä koulu yhteisön joustamattomat käytännöt voivat olla esteenä maahanmuuttajaoppilain kokonaisvaltaiseen tukemiseen. Aina ei ole kysymys kuitenkaan pelkästään rahasta, vaan resurssien oikein kohdentamisesta ja rohkeudesta kehittää jotain uutta.

Kouluissa ja luokissa, joissa maahanmuuttajaoppilaiden määrä on suuri, ryhmäkokoja tulisi pienentää, tukiovetuksen määrää tulisi lisätä ja omankielistä tukiovetusta tulisi olla tarjolla. Erityisopetuksen siirtämisen sijasta tulee tarjota varhaista tehostettua tukea. Tehostetun tuen järjestelyt tulisi olla joustavia ja op-

pilalle tulisi tarjota tukiovetusta, osa-aikaista erityisopetusta sekä oppilashuollon tukea. Oppilasta koskeva erityisopetus päätös voitaisiin tehdä pääosin määräaikaaisesti ja siinä määriteltäisiin nykyistä tarkemmin opetuksen järjestämispaikka, opetukseen tarvittavat resurssit, riittävän pieni ryhmäkoko sekä tarvittaessa oppimäärän yksilöllistäminen. Jos erityisopetussiirtoja tehdään, ne tulisi tehdä riittävän ajoissa.

Kaikki opettajat tarvitsevat valmiuksia työskennellä monikulttuurisuuden osana. Tämä tuo tärkeän haasteen peruskoulutuksen lisäksi täydennyskoulutukselle. Opettajankoulutusten oppisisältöihin tulisi saada huomattavasti lisää sekä monikulttuurisuutta, kulttuurisensitiivisyyttä ja -kompetenssia tukevia että suomi toisena kieltä ja kaksikielisyyttä tukevia sisältöjä. Opettajankoulutuksessa opiskelijat tulisi perehdyttää opetuksen monipuoliseen eriyttämiseen ja erityiskasvatukseen. Erityis- ja monikulttuurisuuskasvatuksen teemojen tulee sisältyä kaikkien opettajien täydennyskoulutukseen. Erityiskasvatuksen tarve on opettajien mielestä lisääntynyt koko ajan ja he kaipaavat lisää psykologista ja erityispedagogista tietoa ja koulutusta voidakseen paremmin tunnistaa oppilaiden tilaa ja vastata heidän erilaisiin ongelmiinsa ja tarpeisiinsa (Kontoniemi 2003, 149).

Mitä heterogeenisempia opetusryhmät yleisopetuksessa ovat, sitä enemmän opettajat tarvitsevat toimintaansa erityisopettajien, omankielisten opettajien, muiden opettajien ja mahdollisesti avustajien tukea. Tämä voi tarkoittaa yhteissuunnittelun ja neuvottelujen lisäksi samanaikaisopetusta, tiimiovetusta, yhteistoiminnallista opetusta tai muita perinteistä opettaja-johtoista opetusmallia monipuolisia muotoja. (Juvonen 2002, 33.) Kaikille yhteisen koulun kehittäminen lähtee erilaisuuden arvostamisesta ja luontevista jokapäiväisistä ihmissuhteista. Tärkeää on ammatillisuus, pedagoginen ote, tasavertainen kohtaaminen ja yksilöllisyyden arvostaminen (Ikonen & Virtanen 2007, 16–17). Maahanmuutto tulee jatkumaan, mutta

tuleeko etninen erilaisuus arkipäiväistymään? Olisiko aika nähdä kaikki oppilaat erilaisina ja ainutkertaisina? Jokainen lapsi ja nuori tarvitsee positiivista erityiskohtelua, välittämistä ja kannustusta opiskelun eri vaiheissa. Afrikkalaisen bell hooksin sanoin: ”Koulu on paikka, jossa ajattelun ja tiedon avulla on mahdollisuus tulla enemmän omaksi itsekseen”.

Lähteet

- Ala-Harja, M. 1999. Maahanmuuttajalasten ja -nuorten psykologinen arviointi koulumaailmassa. Espoon, Helsingin ja Vantaan BACU-koulupsykologien työryhmä. Vantaan kaupunki.
- Baker, C. & Jones, S. P. 1998. *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Berry, J.W 1997. Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review* 46:1.
- Cline, T. 1998. The Assessment of Special Educational Needs for Bilingual Children. *British Journal of Special Education* 25 (4), 159–163.
- Gil, A.G. & Vega, W.A. 1996. Two different worlds: Acculturation stress and adaptation among Cuban and Nicaraguan families. *Journal of Social and Personal Relationships* 13(3), 435–456.
- Harry, B. & Klingner, J. 2006. *Why are so many Minority Students in Special Education?: Understanding Race & Disability in Schools*. New York: Teachers College Press.
- Hooks, b.1994. *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*. New York: Routledge
- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007. *Erilainen oppija-yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jasinskaja-Lahti, I., Liebkind, K.2000.Syrjintäkokeusten vaikutus maahanmuuttajanuoriin. Teoksessa K. Liebkind, (toim.) *Monikulttuurinen Suomi*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Juvonen J. 2002. *Kohtaamisia koulupolulla*. Keuruu: Otava.
- Kao, G. & Tienda, M. 1995. Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly*, 76 (1), 1–19.
- Kontoniemi, M. 2003. ”Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni?” Opettajien kokemuksia alisuoriutujista. Jyväskylän yliopisto. *Psychology and Social Research* 210.
- Koponen, H. 2000. Maahanmuuttajaopetukseen valmentavat sisällöt opettajankoulutuksessa. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 8. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Korkman, M., Kirk, U. & Kemp, S. L. 1997. *Nep-sy, Lasten neuropsykologinen tutkimus*. Käsikirja I. Testin esitys- ja pisteytysohjeet. Helsinki: Psykologien kustannus Oy.
- Kuula, R. 2000. Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa. *Koulu ja nuorten syrjäytyminen*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 61.
- Laksonen, A. 2007. Maahanmuuttajaoppilaat erityiskouluissa. *Turun yliopiston julkaisuja*, C: 262.
- Leiter, R. G. 1979. *Instruction manual for the leiter international performance scale*. Wood Dale, Ill: Stoelting C.o.
- Murto, P. 2001. *Vammaisuuden raameista osallisuuden kokemiseen*. Teoksessa: P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: PS- kustannus.
- New, R. S., Mardell, B. & Robinson, D. 2005. Early childhood education as risky business: going beyond what’s ‘safe’ to discovering what’s possible. *Early Childhood Research and Practice*, 7 (2)
- Paananen, S. 2005. *Maahanmuuttajan elämää Suomessa*. Helsinki: Tilastokeskus.
- Perttula, M-L. 2001. *Maahanmuuttajaoppilaat helsinkiläisen peruskoulun 7.-9. luokilla*.
- Kartoitus selviytymisestä ja syrjäytymisestä. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisuja B20: 2001.
- Pitkänen, P. (toim.) 1998. *Monikulttuurinen koulu. Kulttuurien kohtaaminen opetustyössä*. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. Sarja B: oppimateriaali, n:o 19.
- Portes, A. & MacLeod, D. 1996. Educational progress of children immigrants: The roles of class, ethnicity and school context. *Sociology of Education* 69 (October), 255–276.
- Raven, J. C. 1947. *Coloured progressive matrices*. Oxford Psychologists Press Ltd.
- Skuttnabb-Kangas, T. 1988. *Vähemmistö, kieli ja rasismi*. Helsinki: Gaudeamus.
- Talib, M-T. 2002. *Monikulttuurinen koulu.Haaste ja mahdollisuus*. Helsinki: Kirjapaja.

Trux, M-L. 2000. Monimuotoinen työyhteisö. Teoksessa M-L Trux (toim.) Aukeavat ovet- Kulttuurin moninaisuus Suomen elinkeinoelämässä. Helsinki: WSOY, 261–316.

Vidgren, R. 2003. Maahanmuuttajataustaisten ja monikielisistä perheistä tulevien oppilaiden siirtäminen yleisopetuksesta erityisopetukseen. Erityispedagogiikan proseminarityö. Helsingin yliopisto.

MEV-seminaari 19.11.2008



Muuttoliikkeen ja etnisyystudkimuksen (MEV) -seminaari pidettiin 19.11.2008 Siirtolaisuusinstituutissa. Teemana oli "Kielestä kiinni? Korkeasti koulutetut maahanmuuttajat suomalaisten työmarkkinoiden kynnyksellä" ja tarkastelussa oli Specima-projekin tulokset ja toimenpide-ehdotukset sekä ohjauksen ja oppimisen lähtökohdat. Puhujina olivat projektipäällikkö Hannu-Pekka Huttunen, Turun työvoimatoimisto (kuvassa oik.) ja YTM, aikuiskouluttaja, projektisuunnittelija Sari Vanhainen (keskellä), Turun ammattikorkeakoulu. Kommenttipuheenvuoron esitti Yaroslav Nedzelsky (vas.). Hän on ollut opiskelijana mukana Specima-hankkeessa. Kuva: Krister Björklund.

Muuttoliiketutkimus Suomessa ja Ruotsissa



Muuttoliiketutkimus Suomessa ja Ruotsissa -tutkijatapaaminen järjestettiin Espoon Hanasaareissa 21.–22.11.2008. Mukana olivat kuvassa vasemmalta Kerstin von Brömssen, Göteborgin yliopisto, Khalid Khayati, Länköpingin yliopisto, Charlotta Hedberg, Tukholman yliopisto, Elli Heikkilä, Siirtolaisuusinstituutti ja tapaamisen puheenjohtaja, Maren Bak, Göteborgin yliopisto, Camilla Nordberg, Helsingin yliopisto, Catharina Lojander-Visapää, Helsingin yliopisto ja Östen Wahlbeck, Åbo Akademi. Kuva: Tina Rähä.