

Merja Paksuniemi, Minna Körkkö,
Pigga Keskitalo & Katja Norvapalo (toim.)

OPASKIRJA OPPILAAN KOHTAAMISEEN MONIKULTTUURISESSA KOULUN ARJESSA



Opaskirja oppilaan kohtaamiseen monikulttuurisessa koulun arjessa

**Merja Paksuniemi, Minna Körkkö,
Pigga Keskitalo & Katja Norvapalo (toim.)**



**SIIRTOLAISUUS-
INSTITUUTTI**

Turku 2019



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND

Opetus- ja kulttuuriministeriö



Euroopan unioni
Euroopan sosiaalirahasto



Elinkeino-, liikenne- ja
ympäristökeskus

Vipuvoimaa

EU:lta
2014–2020

Kansikuva: Anna Samoylova (<https://unsplash.com/s/photos/school>)

Julkaisuja 26, 2019

Siirtolaisuusinstituutti

Copyright © Siirtolaisuusinstituutti & kirjoittajat

ISBN 978-952-7167-73-1 (nid.)

ISBN 978-952-7167-74-8 (pdf)

ISSN 2343-3507 (painettu)

ISSN 2343-3515 (verkkojulkaisu)

Painosalama Oy, Turku 2019

Sisällysluettelo

Kirjoittajat ja teoksen toimittajat	7
---	---

Alkusanat	9
-----------------	---

I Kulttuurisensitiivisyys kasvatuskontekstissa

Kulttuurisensitiivisyys koulussa	15
--	----

– *Merja Paksuniemi*

Kulttuurisensitiivisyys saamelaisopetuksessa	23
--	----

– *Pigga Keskitalo*

Inklusiivisen pedagogiikan sisältö ja metodit	33
---	----

– *Suvi Lakkala*

II Kulttuurisensitiiviset käytänteet

Mentorointi	43
-------------------	----

– *Minna Körkkö*

Maahanmuuttajanuorten koulutusvalintoihin vaikuttavia tekijöitä	49
---	----

– *Elli Heikkilä*

Maahanmuuttajanuorten koulusiirtymä toiselle asteelle	55
---	----

– *Heidi Keskinen*

Ajattelutaitojen opettaminen perusopetuksessa	63
---	----

– *Outi Kyrö-Ämmälä ja Katja Anttila*

Maahanmuuttajaoppilaan osallisuuden edistäminen	85
---	----

– *Satu Taskinen*



Luettelo kartoista, kuvista ja kuvioista

Kartat

1. Suomen saamelaisten kotiseutualue 25

Kuvat

1. Etsi M-kirjain. Montako löydät? 68
- 2a, b. Mitä näet kuvissa? 68
3. Mikä ei mielestäsi kuulu joukkoon? Perustele 73
4. Etsi yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia 74
5. Timanttiasteikko tarvikkeista 75
6. Miten eri kohteet (penkki, talo, puu, pensas) sijoittuvat suhteessa poikaan? 76
7. Numero- ja kirjainkortit 77
8. Valitse kuviolle pari 80

Kuviot

1. Kulttuurisensitiivisen opetuksen toteutumiseen vaikuttavat kolme päätekijää 17
2. Kulttuurisensitiivisen opettajan piirteitä 19
3. Opetusmenetelmän, opettajan ohjauksen intensiteetin ja oppimisen haasteellisuuden yhteydet 37
4. Kulttuurin näkyvät ja piilossa olevat osat 44
5. Kulttuurisensitiivinen opinpolku Lapissa -hankkeen mentorointimalli 46
6. Ulkomailla syntyneet ulkomaalaistaustaiset 7–19-vuotiaat nuoret Lapissa 1990–2018 50
7. Maahanmuutto Lappiin 1990–2018 51
8. Ulkomailla syntyneiden ulkomaalaistaustaisten muutto maan sisällä muista maakunnista Lappiin 1990–2017 51
9. Perusopetuksen tavoitteena on laaja-alaisen osaamisen edistäminen 65
10. Eteneminen perusopetukseen valmistavasta opetuksesta yleisopetukseen 87
11. Osallisuuden edistämisen malli 90



Jenny Paksuniemi, Maitolaituri

Kirjoittajat ja teoksen toimittajat

KM Katja Anttila työskentelee Lapin yliopiston harjoittelukoulussa erityisopettajana. Anttila on valmistunut luokanopettajaksi vuonna 1997 ja erityisopettajaksi vuonna 2001. Hän on toiminut sekä erityisopettajan että erityisluokanopettajan tehtävissä Rovaniemellä ja Hämeenlinnassa. Harjoittelukoulun tutkimus-, kokeilu- ja kehittämistoiminnassa Anttila on ollut mukana seikkailukasvatuksen ja arvioinnin kehittämisessä. Ideoita arkeen – hankkeessa Anttila on toiminut kouluttajana.

FT, dosentti Elli Heikkilä toimii Siirtolaisuusinstituutin tutkimusjohtajana. Hän on tehnyt yhteistyötä Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa toteutettavien hankkeiden kanssa, joiden teemana ovat vähemmistöt ja heidän koulupolkunsa Lapissa. Heikkilä on johtanut ja ollut mukana useissa maahanmuuttoa käsittelevissä hankkeissa ja julkaissut lukuisia tutkimuksia aiheesta.

KT, dosentti Pigga Keskitalo toimii nykyään Lapin yliopistossa kasvatustieteiden tiedekunnassa yliopistotutkijana kehittämis- ja tutkimushankkeissa. Hän on myös Siirtolaisuusinstituutin verkostotutkija ja hänellä on monivuotinen kokemus kasvatusalalta. Uransa alkuvaiheessa hän on toiminut luokanopettajana ja vuodesta 1999 alkaen opettajainkouluttajana Saamelaisessa korkeakoulussa saamenkielisessä opettajainkoulutuksessa Koutokeinossa Norjassa. Hän on tehnyt tutkimusta saamelaisten koulutuskysymyksistä. Keskitalon (2010) väitöskirja käsitteli saamelaisopetuksen kulttuurisensitiivisyyttä. Hän on toiminut asiantuntijana Kulttuurisensitiivinen opinpolku Lapissa-hankkeessa.

KM, Heidi Keskinen teki pro gradu -tutkielmansa yhteistyössä Kulttuurisensitiivinen opinpolku Lapissa -hankkeen kanssa keräämällä aineiston maahanmuuttajanuorten käsityksistä koulusiirtymistä: ”Nii kyllä mie oon kuullut, että on aika motivoitunutta porukkaa, niin enköhän mieki pääse mukaan” – Maahanmuuttajanuorten käsityksiä koulusiirtymästä peruskoulusta toiselle asteelle. Tutkielma valmistui keväällä 2019. Hän toimii tällä hetkellä luokanopettajan työssä.

KT Outi Kyrö-Ämmälä työskentelee Lapin yliopiston opettajankoulutuksessa yliopistonlehtorina. Hän toimii myös opetuksesta vastaavana varadekaanina kasvatustieteiden tiedekunnassa. Peruskoulutukseltaan Kyrö-Ämmälä on erityisopettaja ja ennen yliopistolle siirtymistään (2008) hän on toiminut 15 vuoden ajan sekä laaja-alaisen erityisopettajan

että erityisluokanopettajan tehtävissä Inarissa ja Rovaniemellä. Hänen tutkimuksellinen mielenkiintonsa kohdistuu oppilaiden kognitiivisten taitojen tukemiseen sekä opettajuuden kehittymiseen erityisesti inklusiivisen kasvatuksen näkökulmasta. Kyrö-Ämmälä on toiminut Ideoita arkeen -hankkeessa suunnittelijana ja vastuukouluttajana.

KM Minna Körkkö toimii tutkijana Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa. Hänen tutkimuksensa keskittyy opettajan ammatilliseen kehittymiseen ja reflektioon sekä koulutuksen tasa-arvoon ja maahanmuuttajakoulutukseen. Körkkö on ollut Kulttuurisensitiivinen opinpolku Lapissa-hankkeen projektipäällikkö.

KT Suvi Lakkala toimii yliopistonlehtorina Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa. Hän on peruskoulutukseltaan luokanopettaja ja erityisopettaja. Hän on toiminut pitkään laaja-alaisena erityisopettajana ja erityisluokanopettajana ylä- ja alakoulussa ja erityiskoulussa. Ennen yliopistolle siirtymistään hän on toiminut Lapin yliopiston harjoittelukoulussa viisi vuotta ohjaavana erityisopettajana ja kolme vuotta vararehtorina. Hän on tehnyt tutkimusta ja toiminut useissa hankkeissa, joissa inklusiivisuus on keskiössä. Lakkala on toiminut Ideoita arkeen! -hankkeessa kouluttajana.

KM Katja Norvapalo toimii koulutus­päällikkönä ja projektipäällikkönä Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa. Hän on toiminut projektipäällikkönä tiedekunnan kansallisissa ja kansainvälisissä hankkeissa, joissa keskiössä ovat olleet inklusio, osallisuus, moniammatillisuus, siirtymät ja hyvinvointi. Hän on koordinoanut myös Opetus- ja kasvatusalan täydennyskoulutusyksikön täydennyskoulutushankkeita.

KT Merja Paksuniemi toimii yliopistonlehtorina Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa, luokanopettajakoulutusohjelmassa sekä verkostotutkijana Siirtolaisuusinstituutissa. Paksuniemi on peruskoulutukseltaan luokanopettaja ja on toiminut kyseisessä työssä 15 vuotta ennen yliopistonlehtorin tehtäviin siirtymistä. Hän on tutkimuksessaan keskittynyt monikulttuurisuuteen sekä kasvatuksen arvoihin ja yhteiskunnallisiin konteksteihin. Hänen nykyinen tutkimuksensa keskittyy erityisesti kulttuurien moninaisuuteen ja kulttuurisensitiivisyyteen koulussa. Paksuniemi on toiminut Kulttuurisensitiivinen opinpolku Lapissa -hankkeen vastuullisena johtajana ja Ideoita arkeen! -hankkeen suunnittelijana ja kouluttajana.

KT Satu Taskinen työskentelee peruskoulun opettajana Rovaniemellä ja opettaa tällä hetkellä suomen kieltä ja kirjallisuutta sekä suomea toisena kielenä ja kirjallisuutta. Hän on kouluttautunut ensin luokanopettajaksi ja sittemmin aineenopettajaksi suomen kielessä ja kirjallisuudessa, suomi toisena kielenä ja kirjallisuudessa sekä yhteiskuntaopissa. Taskinen on työskennellyt Rovaniemen maahanmuuttajaopetuksessa. Tänä aikana hän on ollut mukana kehittämässä Rovaniemen nykyistä maahanmuuttajaopetuksen mallia. Hän on jäsen myös opetushallituksen perusopetuksen kielen ja kulttuurin kehittämisverkosto Poijussa. Taskinen on toiminut Ideoita arkeen! -hankkeessa kouluttajana.

Alkusanat

Tämä opaskirja on kahden Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa toimineen hankkeen yhteisjulkaisu. Oppaan tavoitteena on lisätä tietoisuutta kulttuurisensitiivisyydestä tutkimukseen pohjautuen sekä esitellä käytännön esimerkkejä, jotka ovat sovellettavissa luokanopettajankoulutukseen sekä vähemmistö- ja maahanmuuttajataustaisten ryhmien ohjaamiseen ja opettamiseen. Kirjasen nimi pohjautuu kahden hankkeen ajatukseen kulttuurisensitiivisyyden soveltamisesta oppilaitoksen ja opettajan opetustyön arkeen. Opaskirja vastaa tarpeeseen hallita moninaistuva opetuskonteksti. Opettajat ja luokanopettajaopiskelijat tarvitsevat tietoa kulttuurisensitiivisyyden teoriasta ja käytännöstä, jotta he voivat toimia komplekseissa kasvatus- ja opetustilanteissa. Opaskirjassa kirjoittavat kahden hankkeen asiantuntijat ja erikseen kutsutut kirjoittajat.

Kulttuurisensitiivinen opinpolku Lapissa (KOP) -hanke (2018–2019) keskittyi Lapin maakunnan vähemmistöihin kuuluvien yläkouluikäisten oppilaiden koulusiirtymien sujuvoittamiseen. Hanke pohjautui samoin ESR rahoitteiseen *Opintie sujuvaksi* -selvityshankkeeseen (2016–2017), jossa kerättiin peruskoulusta toisen asteen opintoihin siirtymässä olevilta maahanmuuttaja- ja saamelaisoppilailta ajatuksia koulusiirtymästä. (Körkkö ym. 2017.) Kerätty tieto teki näkyväksi vähemmistöryhmiin kuuluvien oppilaiden koulusiirtymissä esiintyviä ongelmakohtia, joihin tarttumalla siirtymävaiheisiin saadaan sujuvuutta. Samalla pyrittiin varmistamaan nuorten toisen asteen opintojen saavuttaminen ja madaltaa kynnystä hakeutua peruskoulun jälkeisiin opintoihin. *Kulttuurisensitiivinen opinpolku Lapissa* -hankkeen toimenpiteillä pyrittiin vaikuttamaan siihen, että aiemman selvityshankkeen esiin nostamiin kehittämistarpeisiin voidaan vastata ja hankkeen tuottama tärkeä tieto jalkautetaan käytäntöön. Näin voidaan vaikuttaa siihen, että siirtymä toisen asteen opintoihin olisi onnistunut ja että mahdollisimman moni vähemmistöryhmien saamelais- ja maahanmuuttajanuori tekee valinnan, joka edesauttaa peruskoulun jälkeistä opiskelua ja siirtymistä niihin sekä valmistumista tulevaan ammattiin. Hankkeen aikana pidettiin työpajoja koulujen henkilöstölle ja Lapin yliopistossa luokanopettajaopiskelijoille. Hankkeen tarkoituksena oli lisätä tietoa siitä, kuinka toimia monikulttuuristen oppilaiden kanssa ja tukea nuorten oppilaiden siirtymävaihetta tuomalla kulttuurisensitiivisyyteen pohjautuvia työkaluja kouluun. Hankkeen aikana aloitettiin myös mentorointitoiminta, jonka tavoitteena oli edesauttaa nuorten siirtymistä ja sopeutumista uuteen toisen asteen oppilaitokseen. Hanke toisin sanoen mallinsi kulttuurisensitiivisiä ratkaisuja oppilaitoksiin ja koulusiirtymiin.

Ideoita arkeen! Täydennyskoulutusta maahanmuuttajien opettamiseen Lapissa -hankkeen (2017–2019) tavoitteena oli tukea opetushenkilöstön osaamisen kehittämistä. Hankkeen tarjoamien täydennyskoulutusten kautta opettajat saivat valmiuksia kohdata eri kulttuureista ja taustoista saapuvia oppilaita ja opettaa heitä eri kouluasteilla. Hankkeen aikana järjestettiin Avaimia arkeen -monikulttuurisuustyöpajoja, joissa lähestyttiin maahanmuuttajien opettamista ja monikulttuurisuutta eri teemojen kautta. Työpajoissa osallistujat saivat työkaluja ja uusia näkökulmia opetuksen toteuttamiseen sekä valmiuksia vahvistaa eri taustaisten oppilaiden yhdenvertaisuuden ja osallisuuden tunnetta yhteisön ja yhteiskunnan jäsenenä. Osallistujat saivat konkreettisia välineitä ja opetusmetodeja työhönsä maahanmuuttajien ja monikulttuuristen oppilaiden ja opiskelijoiden parissa.

Tässä opaskirjassa käsitellään kulttuurisensitiivisyyden käsitettä ja annetaan käytännön vinkkejä siitä, miten järjestää kulttuurisesti sensitiivistä opetusta käytännön kouluarjessa. Teoksen toimittavat Merja Paksuniemi, Minna Körkkö, Pigga Keskitalo ja Katja Norvapalo Lapin yliopistosta.

Opaskirjan ensimmäisessä osassa keskitytään kulttuurisensitiivisyyteen tutkimuksen ja teorian valossa. Ensimmäisessä luvussa, *Kulttuurisensitiivisyyden toteutumisen edellytykset koulussa*, KT Merja Paksuniemi tarkentaa, mitä kulttuurisensitiivisyys koulussa tarkoittaa, millaisia tekijöitä kulttuurisensitiivinen opettaminen pitää sisällään ja millaisia piirteitä kulttuurisensitiivisellä opettajalla on. Seuraavaksi KT, dosentti Pigga Keskitalo käsittelee kulttuurisensitiivisyyttä saamelaisopetuksessa, alkuperäiskansan opetusnäkökulmien kautta otsikolla *Kulttuurisensitiivisyys saamelaisopetuksessa*. Kolmannessa luvussa KT, Suvi Lakkala tarkastelee tekstissään *Inklusiivisen pedagogiikan sisällöt ja metodit* sitä, että inklusiivinen pedagogiikka vaatii opettajilta monenlaisia taitoja, oppilaita kunnioittavaa lähestymistapaa ja erityispedagogiikan tarkastelua uudella tavalla.

Toisessa osassa keskitytään käytännön näkökohtiin. KM Minna Körkkö esittelee KOP-hankkeessa kehitettyä *mentoroinnin menetelmää*. Hän kirjoittaa hankkeen aikana käynnistyneestä vertaistukitoiminnasta, joka toteutettiin mentorointitoimintana kahdessa lukiossa. KM Heidi Keskinen käsittelee teemaa *Maahanmuuttajanuoren koulusiirtymä toiselle asteelle* yksilön näkökulmasta. Koulusiirtymä näyttäytyy merkittävänä osana nuoren elämää ja korostetussa asemassa ovat tukitoimet, joita nuorilla on käytössään. KT Outi Kyrö-Ämmälä ja KM Katja Anttila kirjoittavat *Ajattelutaitojen opettamisesta* pohjautuen Ideoita arkeen! -hankkeessa toteuttamiinsa työpajoihin. Työpajoissa teemaa lähestyttiin käytännöllisestä näkökulmasta tarjoten osallistujille menetelmiä ja toimintatapoja oppilaan ajattelutaitojen huomioimiseen ja opettamiseen.

KOP -hankkeessa toimivat asiantuntijat Pigga Keskitalo ja Partow Izadi, projektipäällikkönä aluksi Susanna Rivinen ja myöhemmin Minna Körkkö ja vastuullisena johtajana Merja Paksuniemi. Ideoita arkeen! -hankkeen projektipäällikkönä toimi ensin Annika Tuomisto ja myöhemmin Katja Norvapalo, suunnittelijana Satu Narkaus, vastuukouluttajina Outi Kyrö-Ämmälä, Merja Paksuniemi sekä Nafisa Yeasmin.

Esitämme kiitoksemme KOP -hanketta rahoittaneelle Euroopan sosiaalirahastolle ja Pohjois-Pohjanmaan elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskukselle, Ideoita arkeen! -hankkeen rahoittaneelle Opetus- ja kulttuuriministeriölle sekä Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnalle, joka on antanut tukensa kummallekin hankkeelle. Kiitämme yhteistyötahoja sekä hankkeeseen osallistuneita henkilöitä. Kiitoksemme esitämme myös ohjausryhmän jäsenille sekä muille hankkeiden etenemistä edistäneille henkilöille ja tahoille. Erityinen kiitos opiskelijoille, opettajille ja oppilaille. Olemme hyvin iloisia voidessamme tarjota välineitä ja tietoa monenlaisuutta tukevista ja kulttuurisensitiivisistä käytänteistä opettajille.

Rovaniemellä 15.10.2019

Toimituskunnan jäsenet



Jenny Paksuniemi, Vene.

I

Kulttuurisensitiivisyys kasvatuskontekstissa



Kulttuurisensitiivisyys koulussa

Merja Paksuniemi

Aluksi

Mitä kulttuurisensitiivisyys koulussa tarkoittaa? Millaisia toimenpiteitä tulisi tehdä sen toteutumiseksi? Entä miten aihe saadaan luontevaksi osaksi koulun arkea? Teksti avaa kulttuurisensitiivisyyden käsitettä, teoriaa ja käytäntöä. Kulttuurisensitiivisyyden toteutuminen opetuksessa on avain eri kulttuuritaustoista tulevien oppilaiden kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin ja mahdollistaa yksilöllisten tulevaisuuden koulupolkujen suunnittelua.

1. Kulttuurisensitiivinen opetus

Lähtökohtana suomalaiseen peruskoulujärjestelmään 1800-luvun lopulta 1960-luvun alkuun on ollut yksikieliseen ja -kulttuuriseen logiikkaan perustuva opetus. Tavoitteena on ollut ensinnäkin kansan yhtenäistäminen, toiseksi sellaisten kansalaisten kasvattaminen, jotka kykenisivät elämään yhteiskunnan jäsenenä ja kolmanneksi tehdä kansalaisia, jotka palvelisivat yhteiskunnan etua. (Paksuniemi 2009; Paksuniemi 2013) Kulttuurit ovat vaikuttaneet ja vaikuttavat yhä koulujärjestelmässämme niin piilevästi kuin näkyvästi ja tiedostetusti. Tämän päivän koulun tulisi kyseenalaistaa sellaiset käytänteet, joissa vähemmistökulttuureista tuleville oppilaille ei anneta mahdollisuutta linkittyä opetukseen ja tuntea kuuluvansa koulutusjärjestelmään. (Kortekangas, Paksuniemi & Ervast 2019; Saarreharju & Paksuniemi 2017.) Eri kulttuuritaustoista tulevien oppilaiden alisuoriutumiseen vaikuttaa moni tekijä, esimerkiksi se, millainen hänen aiempi koulutustaustansa on. Alisuoriutumiseen vaikuttaa myös se, että opetus järjestetään siten, että oppilas ei saa käytettyä omia voimavarojaan. Oppilaiden taustojen huomioiminen tasa-arvoisesti opetusta suunniteltaessa ja toteutettaessa voi auttaa korjaamaan epäkohtia.

Opetushenkilöstö ei välttämättä tiedosta kulttuurisen taustan ja -perinteiden vaikutusta opetukseen ja oppimiseen, tämä puolestaan voi vaikuttaa oppilaiden tasa-päistämiseen. (esim. Körkkö 2019; Paksuniemi, Körkkö & Choi 2019a; 2019b) Opettajan

tuleekin olla tietoinen siitä, että opetusryhmässä on oppilaita, jotka tulevat erilaisista kulttuuri- ja kielitaustoista. Hänen tulee myös ymmärtää kyseisten kulttuureiden erityispiirteitä ja hankkia tarvittavia taitoja, että hän pystyy opetusta suunnitellessaan ja toteuttaessaan ottamaan huomioon kyseiset kulttuurit ja oppilaat yksilöinä.

Oppimistilanteet ja kasvatuskontekstit ovat muuttuneet moninaisimmiksi maailman muuttumisen, yhtenäistymisen ja muuttoliikkeen seurauksena. Perusopetukseen osallistuu enenevässä määrin oppilaita, joilla on monikulttuurinen ja monikielinen tausta. Suomen koulutusjärjestelmän perusta pohjautuu siihen, että oppilaat nähdään yksilöinä ja tämä tulee huomioida myös opetusta järjestettäessä (Opetushallitus 2014). Kulttuurisensitiivisyys, sen ymmärtäminen ja toteuttaminen opetustyössä, on avainasemassa toteutettaessa inklusiivisuutta ja yhdenvertaisuutta opetuksessa.

Suomen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppilaan kielin ja kulttuuri- ja kielitausta tulee ottaa huomioon opetuksessa (Opetushallitus 2014), tämä tarkoittaa kulttuurisensitiivistä opettamista. Sen tavoitteena on huomioida opetusta järjestettäessä oppilaan kulttuurinen tausta (ks. esim. Morris & Mims 1999). Lähtökohdaksi on hyvä oppilaantuntemus, johon sisältyy tarvittava tieto oppilaiden kulttuurillisesta taustasta. (Saarreharju & Paksuniemi 2017, ks. Gay 2000; Richards, Ayanna & Forde 2004.) Opetussuunnitelma asettaa opettajalle suuntaviivoja, joita hänen tulee noudattaa opetustyössään. Kulttuurisensitiivisyyden huomioiminen ei tue ainoastaan esimerkiksi vähemmistökulttuureista tulevia oppilaita vaan teeman sisällyttäminen opetukseen laajentaa muiden opetukseen osallistuvien oppilaiden ymmärrystä ja kasvattaa heitä globaaliin kulttuuriin suvaitsevaisuuteen.

Kulttuurisensitiivisen opetuksen keskeisenä tehtävänä on huomioida oppilaat yksilöinä ja toteuttaa opetus inklusiivisuuden periaatteiden mukaisesti. (ks. esim. Richards, Brown & Forde, 2004; Saarreharju & Paksuniemi 2017; Väyrynen & Paksuniemi 2018.) Kulttuurisensitiivisyyden lisääminen opettajankoulutukseen ja täydennyskoulutukseen opettajille ja muulle koulun henkilöstölle antaa eväitä aiheen toteuttamiseen koulun arjessa. Tämä on huomioitu muun muassa Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksessa historian ja yhteiskuntaopin didaktiikan opetuksessa sekä kyseisten oppiaineiden opettamisessa opetusharjoittelussa. Kurssipalautteissa opiskelijat ovat todenneet muun muassa, että aihe tuli osalle uutena, osalla se on ollut jo tiedossa. Opetuksen suunnittelu ja toteutus kulttuurisensitiivisesti, koettiin tärkeäksi osaksi opettajankoulutusta. Ohessa otteita opiskelijoiden antamista palautteista vuonna 2017:

"Oppilaiden kotikulttuurien huomioiminen opetuksessa ja sen suunnittelussa näyttääkin olevan osa tämän päivän opettamista ja hyvä niin. Maailma on muuttunut ja koulun pitää muuttua sen mukana. On se oikeastaan tuttua asiaa, mutta uutta oli se, että opin konkreettisesti, miten minun tulee toimia tulevassa työssäni."

"Päällimmäisenä/tärkeänä jäi mieleen kulttuurisensitiivisyyden huomioiminen opetuksessa. Meidän tulevien opettajien on hyvä jo varhaisessa vaiheessa ymmärtää, miten

opetusta tulee suunnitella ja toteuttaa. Ja oppia, miten huomioidaan oppilaat yksilöinä luokkahuoneessa."

"Kulttuurisensitiivisyys on tärkeä asia! Opettajan rooli vuorovaikutuksen mahdollistajana ja ylläpitäjänä oli hyvä oppi."

"Opin kurssilla monia uusia näkökulmia historian ja yhteiskuntaopin sisältöjen opettamisesta. Sellaisia, jota ei olisi koskaan ehkä ajatellutkaan. Vaikka luokassa olisi maahanmuuttajataustaisia oppilaita, ei ole tarpeen karsia sisältöä, vaan muuttaa opetustapaa. Sehän on juuri sitä oppilaiden huomioimista yksilöinä."

"Monikulttuurisuus ja kulttuurisensitiivisyys avasi minulle paljon uutta ja opetti paljon tulevaan työhöni."

Kyseisen kurssin opetuksessa kulttuurisensitiivisyyden käsitettä opiskellaan teorian tasolla eri harjoitteiden kautta ja harjoitellaan käytännössä opetusharjoitteluiden suunnittelussa ja toteutuksessa ohjatusti.

Kulttuurisensitiivisen opetuksen toteutumiseen vaikuttavat kolme päätekijää ovat kuvattuna kuviossa 1.



Kuvio 1. Kulttuurisensitiivisen opetuksen toteutumiseen vaikuttavat kolme päätekijää.

Opettajankoulutus – Tiedon ja taitojen rakentaminen

- Opettajankoulutuksessa annettava teoreettinen tieto, joka vahvistaa kulttuurista tietoisuutta. Aiheen liittäminen asiakirjoihin, kuten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sekä aiheeseen liittyvän lainsäädäntöön lasten oikeuksista ja velvoitteista sekä ihmisoikeuksista. Inklusiivinen opetus on läheisesti yhteydessä kyseisiin teemoihin, jotka tarjoavat mahdollisuuksia laajentaa opettajan ymmärrystä ja tietoisuutta ”kuulumiseen”.
- Kulttuurisensitiivisyyden sisällyttäminen eri oppiaineiden didaktiikkaan ja pedagogiikkaan.
- Tarjota opettajaksi opiskeleville mahdollisuus harjoitella kulttuurisensitiivisyyttä ohjatuissa opetusharjoitteluissa.

Opetustyö – Tiedon ja taitojen yhdistäminen

- Havaita ja arvostaa eri kulttuuritaustoja.
- Pedagoginen sisältö ja metodit, jotka mahdollistavat inklusiivisuuden.
- Luokkahuonejärjestelyt, jotka huomioivat yksilöiden ja ryhmän erilaisuuden.
- Yhteistyö oppilaiden huoltajien kanssa kouluvuosien aikana, että jokaisen oppilaan tarpeet ja tausta tulee huomioitua.

Koulu– Kulttuurisensitiivisyyden lisääminen laajempaan kontekstiin

- Tehdään toimenpiteitä tasa-arvoisuuden toteutumiseen.
- Kannustetaan hyväksyvään ilmapiiriin.
- Annetaan tarvittava tuki oppilaan nykyiseen koulunkäyntiin sekä tulevaisuuden koulupolkuun muun muassa mentoroinnin avulla.

Opettajankoulutuksessa hankittu kulttuurisensitiivisyyteen liittyvä tietotaito ja sen harjoittelu opetusharjoitteluiden aikana luovat perustan opettajantyöhön. Valmistuttuaan ammattiin, on heidän vastuullaan hyödyntää oppejaan opetustyössä, koulun tehtävänä on puolestaan luoda puitteet tämän mahdollistamiseksi.

2. Kulttuurisensitiivinen opettaja

Millainen on kulttuurisensitiivinen opettaja? Millaisia piirteitä hänestä on löydettävissä? Kulttuurisensitiivinen opettaja on tietoinen oppilaiden kulttuuritaustoista ja etnisyydestä sekä niihin liittyvistä käytänteistä, traditioista ja erityispiirteistä. Opettaja on vastuullinen suunnittelemaan ja toteuttamaan opetusta siten, että tasa-arvoisuus ja inklusiivisuus toteutuvat yksilötasolla. Hänen roolinsa on merkittävä myös yksilöiden

ja ryhmän sisäisen kanssakäymisen edistäjänä sekä esimerkiksi uuteen kotimaahan kotouttamisen edistäjänä. (ks. Gay, 2000; Pannula Toft, Paksuniemi & Westberg 2018; Saarreharju & Paksuniemi 2017; Villegas & Lucas, 2002.) Parhaimmillaan opettaja omalla toiminnallaan näyttää paitsi esimerkkiä myös opettaa suvaitsevaisuuteen ja rasismivastaisuuteen (Keskitalo, Sarivaara, Linkola & Paksuniemi 2018).

Opettajan tulee olla tietoinen siitä tosiasiasta, että oppilaat tulevat erilaisista kulttuuritaustoista ja navigoivat kodin ja koulun kulttuurin välillä päivittäin. Hänen tulee hyväksyä se, että oppilaiden kotitaustojen kulttuurien moninaisuus muodostaa *heterogeenisen luokkayhteisön*. Opettajan on hyvä tiedostaa, että myös hänen oma kulttuuritaustansa on läsnä opetuksessa ja kyseinen tausta voi olla eri, kuin oppilasryhmän jäsenten. Miten tämä vaikuttaa opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen? Kulttuurisensitiivisen opettajan piirteitä on useita, mutta seuraavan kuvioon 2 on koottuna ydinkohdat, jotka mahdollistavat kulttuurisensitiivisyyden olemassaolon opetustilanteissa.



Kuvio 2. Kulttuurisensitiivisen opettajan piirteitä.

Positiivinen asenne

Opettajalla on riittävästi herkkyyttä ottaa huomioon eri kulttuuritausta tulevat oppilaat. Hänellä on kannustava ja tukea antava asenne oppilaita kohtaan. Hän näkee monikulttuurisuuden voimavarana ja toteuttaa opetusta sisällyttäen vuorovaikutuksen

rakentamisen yhtenä osana toimintaansa. Opettaja on kiinnostunut oppilaiden taustoista, oppii heidän kulttuureistaan ja hyödyntää tätä tietoa opetusta suunniteltaessa.

Pedagogiset taidot

Opettajan toiminta perustuu ymmärrykseen siitä, että oppilaat tuovat luokkahuoneeseen tietoa ja aiemmin oppimaansa, joista osa liittyy heidän kulttuuritaustaansa. Opettaja muokkaa toimintansa siten, että kulttuurisensitiivisyys sisältyy opetukseen ja tarpeen tullen yksilöi opetuksen. Opettaja tarkkailee omia asenteitaan ja toimintaansa ja vallitsevia käytänteitä.

Tietoisuus vastuista

Opettaja on tietoinen vastuustaan tehdä tarvittavia muutoksia opetukseen ja luokkahuone käytänteisiin. Tämä tehdään positiivisuuden kautta ja pedagogisella ammattitaidolla. On tärkeää, että jokainen oppilas tuntee olonsa tervetulleeksi ja itsensä tärkeäksi luokan jäseneksi. Opettajan velvollisuus on myös opettaa oppilaille heidän velvollisuuksistaan kulttuurisensitiivisyyteen liittyen ja näin luoda turvallinen luokkahuone ilmapiiri, jossa jokainen on hyväksytty sellaisena kuin on.

Tietoisuus eri kulttuureiden läsnäolosta

Opettajan tulee olla tietoinen siitä, että luokkahuoneessa on läsnä eri kulttuureita. Hänen tulee olla myös tietoinen siitä, että kaikki kulttuurilliset tekijät eivät näy ulospäin ja että oppilaat tuovat luokkahuoneeseen mukanaan myös hiljaista tietoa kulttuuristaan. Opettajan tulee myös tiedostaa, että hänen oma kulttuuritaustansa vaikuttaa opetuksessa.

Opettaja on avainasemassa siinä, että opetusryhmän jäsenet tuntevat olonsa hyväksytyksi, turvallisiksi ja kuuluvansa joukkoon. Peruslähtökohtana on opettajan riittävät taidot, ammattimainen toiminta ja positiivinen asenne. Omalla toiminnallaan hän näyttää suuntaviivoja oppilaille.

3. Lopuksi

Kulttuurisensitiivisyys osana opetustyötä ei sinällään ole uusi asia tai käytäntö. Sen merkitys ja asema ovat kuitenkin tämän päivän koulussa korostetummassa asemassa, sillä opetukseen osallistuu yhä enenevässä määrin eri kulttuuritaustoista tulevia oppilaita. *“Cultural sensitivity is recommended in education, but to our knowledge it has not been defined operationally”* -toteavat Kauffman, Conory, Gardner ja Oswald (2008, 239). Ja totta onkin, että määritelmät jäävät usein pinnallisiksi toteamuksiksi ilman käytännön neuvoja. Tämän vuoksi onkin olennaista, että kulttuurisensitiivisyyden käsite määri-

tellään ja että sen toteuttamiseen koulun arjessa annetaan riittävän kattavat ohjeet ja resurssit opetuksen järjestäjille ja opetushenkilöstölle.

Suomessa aihe on kirjattu julkisiin opetustyössä noudatettaviin ohjeistuksiin, säännöksiin ja asiakirjoihin, kuten Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Suomi on ollut ja on edelleen korkeatasoisen opettajankoulutuksen edelläkävijämaa ja useat valtiot ovat kääntäneet katseensa Suomen koululaitosta kohtaan oppiakseen siitä. Koulutusviennin ja -tuonnin mahdollistamana Suomesta lähtöisin olevia erilaisia kasvatus- ja opetusmetodeja kokeillaan ja toteutetaan eri puolilla maailmaa. Kulttuurisensitiivisyyden sisällyttämisellä opetukseen on siis merkitystä myös kansainvälisellä tasolla.

Lähteet

- Gay, Geneva (2000). *Culturally Responsive Teaching. Theory, Research and Practise*. New York & London: Teachers College Press.
- Kauffman, James M., Maureen Conory, Ralph III Gardner & Donald Oswald (2008). Cultural Sensitivity in the Application of Behavior Principles to Education. *Education and Treatment of Children* 31 (2), 239–262.
- Keskitalo, Pigga, Erika Sarivaara, Inker-Anni Linkola & Merja Paksuniemi (2018). From the Shadows of Civilisation and Racist Ideologies Towards Post-assimilation. Aminkeng A. Alemanji (eds.) *Antiracism Education In and Out of Schools*. Switzerland: Springer, 15–40.
- Kortekangas, Otso, Merja Paksuniemi & Heikki Ervast (2019). Milestones of Basic Education in Finland. Pedagogy, Structure and Language. Merja Paksuniemi & Pigga Keskitalo (eds.) *Introduction to the Finnish Educational System*. Boston: Brill-Sense, 1–13.
- Körkkö, Minna (2019). Immigrant Students in the Finnish Educational System. Merja Paksuniemi & Pigga Keskitalo (eds.) *Introduction to the Finnish Educational System*. Boston: Brill-Sense, 81–95.
- Körkkö, Minna, Merja Paksuniemi, Sari Niemisalo & Rauna Rahko-Ravanti (toim.) (2017). *Opintie sujuvaksi Lapissa*. Julkaisuja 6. Turku: Siirtolaisuusinstituutti. Saatavilla: <http://www.migrationinstitute.fi/files/pdf/julkaisuja-sarja/Opintie-sujuvaksi-Lapissa-Siirtolaisuussinstituutti-J6.pdf> Luettu 2.8.2019.
- Morris, Robert C. & Nancy, G. Mims (1999). Making Classrooms Culturally Sensitive. *Education and Culture* 16 (1), 29–32.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Paksuniemi, Merja (2009). *Tornion alakansakoulunopettajaseminaarin opettajakuva lukuvuosina 1921-1945 rajautuen oppilasvalintoihin, oppikirjoihin ja oheistoimintaan*. Acta Universitatis Lapponiensis 161. Rovaniemi: Yliopistopaino.

- Paksuniemi, Merja (2013). *The Historical Background of School System and Teacher Image in Finland*. Frankfurt: Peter Lang.
- Paksuniemi, Merja & Pigga Keskitalo (2019) (eds.) *Introduction to the Finnish Educational System*. Boston: Brill-Sense.
- Paksuniemi, Merja, Minna Körkkö & Wonsuk Choi (2019). *Jenni Oo Kyaw*. Rovaniemi: KOP -hanke. Saatavilla: <https://youtu.be/6EvZ0nDy3jY> Luettu 2.7.2019.
- Paksuniemi, Merja, Minna Körkkö & Wonsuk Choi (2019). *Aslak Uula Länsman*. Rovaniemi: KOP -hanke. Saatavilla: <https://youtu.be/her8y46VfBg> Luettu 5.7.2019.
- Pannula Toft, Pia, Merja Paksuniemi & Johannes Westberg (2018). The Challenge of Returning Home: the Role of School and Teachers in the Well-being of Finnish War Children, 'Finneborn', During and After World War II. *Paedagogica Historica* 54 (6), 736–749.
- Richards, Heraldo V., Ayanna P. Brown & Timothy B. Forde (2004). *Addressing Diversity in Schools: Culturally Responsive Pedagogy*. Denver: National Center for Culturally Responsive Educational System.
- Saarreharju, Maiju & Merja Paksuniemi (2017). Koska siitä saa hyvän elämän. Minna Körkkö, Merja Paksuniemi, Sari Niemisalo & Rauna Rahko-Ravantti (toim.) *Opintie sujuvaksi Lapissa*. Julkaisuja 6. Turku: Siirtolaisuusinstituutti, 69–95. Saatavilla: <http://www.migrationinstitute.fi/files/pdf/julkaisuja-sarja/Opintie-sujuvaksi-Lapissa-Siirtolaisuussinstituutti-J6.pdf> Luettu 7.9.2019.
- Villegas, Ana Maria & Tamara Lucas (2002). *Educating Culturally Responsive Teachers. A Coherent Approach*. Albany: State University of New York Press.

Kulttuurisensitiivisyys saamelaisopetuksessa

Pigga Keskitalo

Aluksi

Maid kultursensitiivavuolta mearkkaša sámeoahpahusas? Mo oahpahusa galggašii lágidit kultursensitiiva prinsihpaid vuodul? Teaksta vuodju kultursensitiivavuoda giedahallamii sámeoahpahusas. Teaksta láidesta buotlágan sámegiela ja sámegielat oahpahussii oassálasti oahppiid ja skuvlabarggu doarjumii sámeoahpahusa suorggis. Teavstta čáli lea dutkan sámeoahpahusa kultursensitiivavuoda ja almmuhan mánggaid diedalaš teavsttaid ja girjiid sámeoahpahusas.

Mitä kulttuurisensitiivisyys tarkoittaa saamelaisopetuksessa? Miten opetus tulisi järjestää kulttuurisensitiivisyyden periaatteiden mukaan? Tämä kappale syventyy käsittelemään kulttuurisensitiivisyyttä saamelaisopetuksessa. Teksti on johdatus kaikkien saamen kielen ja saamenkieliseen opetukseen osallistuvien oppilaiden ja koulutyön tukemiseen saamelaisopetuksen toimialueella. Tekstin tekijä on tutkinut saamelaisopetuksen kulttuurisensitiivisyyttä ja julkaissut useita tieteellisiä tekstejä ja kirjoja saamelaisopetuksesta.

1. Johdanto

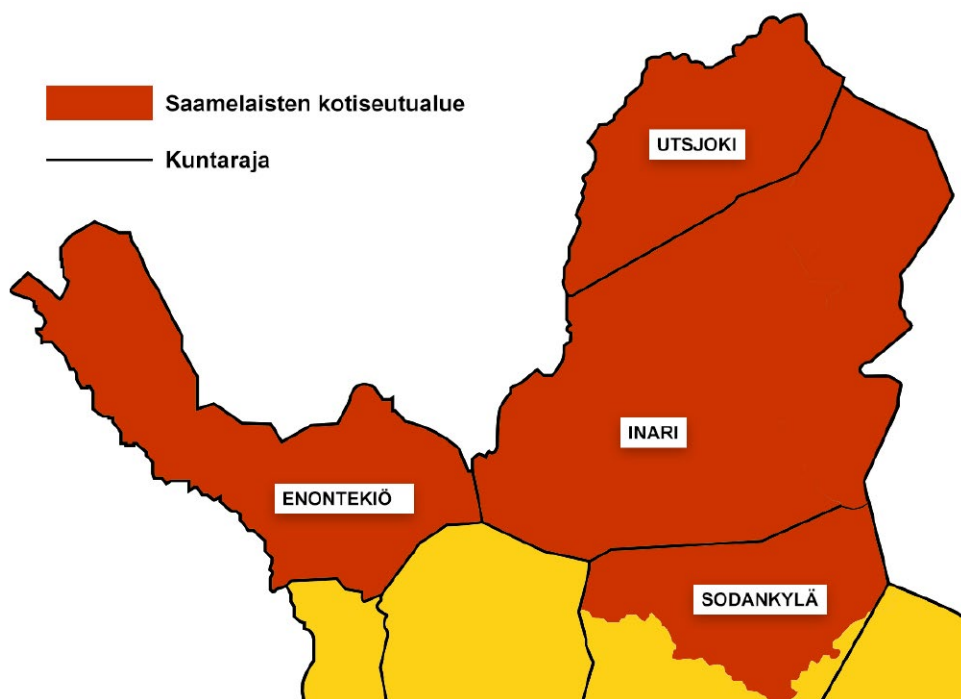
Kappaleessa keskityn kulttuurisensitiivisyyteen saamelaisopetuksen ja saamelaisoppilaiden näkökulmien kautta. Saamelaisopetuksesi voidaan yksinkertaisimmillaan määritellä kaikki se opetuskonteksti, jolla on jotain tekemistä saamelaisten kanssa. Yleensä kyse on saamenkielisille oppilaille järjestetystä opetuksesta, mutta tähän voidaan sisällyttää myös saame toisena kielenä opetus tai muu opetus, jossa on saamelaiskulttuuri tai saamelaisuus jotenkin läsnä. Tällaista opetusta järjestetään saamelaisten kotiseutualueella tai sen ulkopuolella. Saamelaisten kotiseutualueen Suomessa muodostavat Enontekiön, Inarin ja Utsjoen kunnat sekä Sodankylän kunnan alueella Lapin

paliskunta eli Vuotson kylän ympäristö (Kartta 1). Tällä alueella perusopetuslaki turvaa saamenkielisen luokkaopetuksen siten, että opetuksen järjestäjän on tarjottava oppilaille opetusta myös saamen kielessä ja saamen kieleksi. Saamelaisten kotiseutualueella asuvien saamen kieltä osaavien oppilaiden opetus tulee antaa pääosin saamen kielellä. Saamelaisten kotiseutualueen ulkopuolella on voimassa opetushallituksen määräys siitä, että saamen kieltä voidaan opiskella kerhomaisesti ylimääräisenä oppisisältönä. Sama määräys koskee maahanmuuttajaoppilaita. (Aikio-Puoskari 2009.)

Tämän kappaleen kulttuurisensitiivisyyden työkalut on tarkoitettu erityisesti Suomen saamelaisalueen koulujen tarpeisiin, mutta kulttuurisensitiivisyyden ajatukset ovat sovellettavissa kaikkeen saamelaislähtöiseen kasvatus- ja opetustapahtumaan. Onhan saamenkielistä opetus- ja varhaiskasvatustoimintaa koko maassa, ja lisäksi saamen kielen opetukseen osallistuu moni oppilas taustasta huolimatta erityisesti saamelaisten kotiseutualueella. Tietotarpe saamelaisopetuksesta koskee koko Suomea, sillä saamelaisista opetetaan kaikissa Suomen oppilaitoksissa osana opetussisältöjä. Tietoja saamelaisuudesta kaivataan ympäri maata opettajainkoulutuksessa, oppilaitoksissa ja kouluissa ja muissa kasvatusinstituutioissa. Lähtökohtana on kulttuurinen inklusio, jolloin ajatellaan että kaikki opiskelu ja tieto erilaisista ryhmistä sekä tietoisuus saamelaisuudesta ja saamelaisista lisää solidariteettia ja ymmärrystä toinen toistensa tilanteesta erilaisten ihmisten kesken. Tällöin puhutaan interkulttuurisesta kompetenssista. Koululaitoksen tärkeä tehtävä on estää ja vähentää syrjintää sekä rasismia, jotka usein voivat perustua tietämättömyyteen ja vajaan kulttuurisiin taitoihin. Vähemmistöjen näkymättömäksi tekeminen on ollut vallitseva käytäntö Suomessa aina 1970-luvulle saakka.

2. Moninaistuva saamelaisopetuksen konteksti

Saamenkielisen opetuksen kontekstia kuvaa moninaistuva tilanne kielenvaihdon, kielenelvytyksen ja muuttoliikkeen sekä yhteiskunnallisen rakennemuutoksen takia. Taustalla on kehitys, joka on alkanut ensin modernisaation seurauksena jälleenrakentamisen aikakauden aikana 1950-luvulta lähtien ja myöhemmin globaalistumisen seurauksena, kun saamenkielinen opetus lähti kehittymään 1970-luvun lopulla. Saamelaisoppilaita on sijoittunut saamenkielisen luokkaopetuksen lisäksi suomenkieliseen opetukseen esimerkiksi huoltajien valinnan, oppilaan kielitaidon tai muun syyn takia Suomen saamelaisten kotiseutualueella. Saamenkieliseen tai saamen kielen opetukseen osallistuu muitakin kuin saamelaisoppilaita. Kielikylpyluokkia pohjoissaameksi on perustettu vasta Utsjoelle, vaikka tarve siihen on suuri eri puolilla saamelaisaluetta ja luonnollisesti sen ulkopuolella. Kielikylpyluokkien syntymiseksi tarvitaan yhteiskunnallista, poliittista ja taloudellista tukea. Tämä tuki on heräämässä hitaasti. Inarinsaamen opetuksessa kielikylpymenetelmiä on sovellettu jo pitkään varhaiskasvatuksesta aikuisten kielenelvytykseen (esim. Olthuis, Kivelä & Skutnabb-Kangas 2013; Pasanen).



Kartta 1. Suomen saamelaisten kotiseutualue.

Saamelaiset asuvat Suomen, Norjan, Ruotsin ja Venäjän valtioiden alueilla. Saamelaiset on vahvistettu alkuperäiskansaksi Suomen perustuslaissa. Perustuslaki turvaa saamelaisille oikeuden oman kielen ja kulttuurin kehittämiseen. Saamelaiskäräjälain nojalla saamelaiskäräjät toteuttaa kulttuurista itsehallintoa saamelaisten kotiseutualueella. Nykyään Suomen saamelaisista yli puolet asuu saamelaisten kotiseutualueen ulkopuolella. Alle 10-vuotiaista saamenkielisistä lapsista peräti yli 75 prosenttia asuu saamelaisalueen ulkopuolella. Suomessa puhutaan kolmea saamen kieltä: pohjoissaamea, inarinsaamea ja koltansaamea. Nämä kaikki ovat uhanalaisia kieliä. Suomessa on noin 10 500 saamelaista. Suomessa saamenkielisiä arvioidaan olevan näistä noin kolmannes. (Guttorm & Keskitalo 2016; Keskitalo 2019a; Keskitalo, Määttä & Uusiautti 2013; Rasmus 2010.) Saamelaisten tilannetta ja saamen kielten tulevaisuutta haastaa kielenvaihto, joka on sulauttamisen historian, modernismin ja globalismin tulosta. Tähän vastavoimana on kielenelvytys ja saamen kielten käyttöympäristöjen ja puhujamäärien lisääminen.

Opettajien arkea kuvaa Suomen saamelaisalueella kasvatuskontekstin moninaisuus. Sama koskee ihan jokaista Suomen koulua. Saamelaisten kotiseutualueen kouluisa on saamelaisten historia, kielet, kulttuuri, elinkeinot ja elämäntapa opetusaineiden keskeinen sisältö, jotta oppilaiden moninaista identiteettiä tuetaan paikallinen konteksti huomioivalla tavalla. Ennen 1970-lukua, opetuksen ei voida sanoa olleen kovin kulttuurisensitiivistä, sillä saamenkielinen opetus alkoi vasta tällöin. Kirkko saapui

Saamelaisten alueelle jo 1100-luvulla ja alkoi toimia aktiivisesti 1600-luvulla saamelaiten parissa. Saamelaisiin kohdistettiin aktiivisesti kirkon sivistämispyrkimyksiä. Nationalistinen koululaitos 1800-luvun puolivälistä 1960-luvun loppuun saakka yhdes-
sä kirkon toimenpiteiden seurauksena sai aikaan sen, että saamen kielten kielenvaihto
voimistui. (Keskitalo, Lehtola & Paksuniemi 2014; Kortekangas ym. 2019; Linkola-Aikio,
Paksuniemi & Keskitalo 2018.) Nykyään koululaitoksen ja yhteiskunnan yksi keskeinen
tehtävä on elvyttää saamen kieliä ja saamelaiskulttuuria ja vahvistaa niitä.

3. Oppilaitoksen kulttuurisensitiivisyyden työkalut saamelaiskontekstissa

Kulttuurisensitiivisessä oppilaitoksessa kiinnitetään huomiota kaikkien oppilaiden
taustoihin positiivisella tavalla. Oppilaitoksen monikulttuurinen arki tehdään näky-
väksi ja erilaiset kielet ja kulttuurit pyritään asettamaan näkyville tasaveroisesti. Jos
kyse on saamenkielisestä ja suomenkielisestä koulusta, niin silloin ennen kaikkea
nämä kielet ovat tasaveroiset tilanteessa, jossa mukana on saamelaisia oppilaita tai
saamelaiskulttuuri sisältyy opetustyöhön jollakin tavalla. Käytännössä tämä tarkoittaa
oppilaitoksen työkielten näkymistä ja kuulumista oppilaitoksen arjessa tasapainoisesti.
Puhutaan oppilaitoksen kielellisestä strategiasta, jossa toteutetaan monikielistä koulu-
arkea. Tällöin opetuksen laadussa korostuu oppilaiden taustan merkitys. Tutkimusten
mukaan oppilaiden koulusaavutuksen tukemisessa yksi keskeinen periaate on se, että
hänet huomioidaan kokonaisvaltaisesti. Kielellisen todellisuuden sanoittaminen ja
kuuluville tekeminen nostaa kielten arvoa ja tekee oppilaiden taustat näkyville joka-
päiväisessä koulun arjessa. (Linkola & Keskitalo 2015.)

Kulttuurisen inklusion periaate tarkoittaa sitä Suomen saamelaisten kotiseutu-
alueella, että kaikkien oppilaiden on tärkeää saada tietoja ja kokemuksia saamelais-
ta kulttuurista. Suomen saamelaisalueella olisi lisäksi hyvä mahdollisuus siihen, että
kaikki halukkaat voisivat saavuttaa toiminnallisen kaksikielisyyden etnisestä taustasta
huolimatta. Toiminnallisen kaksikielisyyden toteutuminen tarkoittaisi kielikyl-
pyluokkien perustamista kaikkiin Suomen saamelaisalueen kouluihin ja ilmapiiriin,
jossa kannustetaan ja kehoitetaan hankkimaan alueen kielissä sujuva kielitaito. Tämä
tarkoittaa kuntien tasolla kielipoliittisia linjauksia ja laajaa yhteistyötä. Saamen kieli
on oppilaille tulevaisuuden resurssi ja keskeinen työkieli Suomen saamelaisalueella,
joten olisi strategisesti tarkoituksenmukaista laajentaa kielen käyttäjien määrää ja
kielen käyttöympäristöjä opetuksen keinoin. Näin myös estettäisiin kielenvaihdon
jatkuminen tehokkaasti. Lisäksi aktiivisia toimenpiteitä tarvitaan edelleen, jotta Suo-
men opettajainkoulutuslaitokset ja oppilaitokset saavat koulutusta saamelaisasioissa.

Käynnissä on toimenpideohjelma, jossa nuoret vierailevat oppilaitoksissa jakamassa saamelaidetietoutta (Yle Sápmi 2014).

Kulttuurisensitiivinen saamelaisopetus:

- ottaa huomioon monenlaiset oppilaat
- oppilaat saavat mahdollisuuden vaikuttaa oppimiseensa kieleensä ja kulttuuriinsa pohjautuen
- alueiden paikalliskulttuurit huomioidaan opetuksessa.
- kaikki Suomen saamelaisalueen oppilaat saavat mahdollisuuden kiinnittyä kotiseutuunsa koulun pedagogisten järjestelyiden kautta
- antaa käytännön ohjeita ja suosituksia siitä, miten koulu voi säilyttää ja vahvistaa saamen kieltä ja kulttuuria sekä samalla tukea monenlaisten oppilaiden identiteettejä.
- on koko koulun tehtävä.

Kaikkien oppilaiden on tärkeää kiinnostua saamen kielistä ja saamelaiskulttuurista ja saada tukea pyrkimyksiinsä asua jatkossa Suomen saamelaisalueella. Oppilaitosten tulee valmistautua ohjeistamaan työyhteisöön tulevia työntekijöitä alueen kontekstin ja oppilaiden moninaisuuden huomioiden. Näin kouluissa toimivia opettajia autetaan saamaan käsityksen siitä, mitä saamelaisen ja saamenkielisen oppilaan opetustyö ja kohtaaminen tarkoittaa ja mitä kulttuurisensitiivisyys merkitsee koko koulun tasolla. Kulttuurisensitiivisyyden tarkoituksena on tarjota välineet opettajille ja koulun henkilöstölle kuunnella oppilaiden toiveita ja saamenkieliseen ja saamen kielen opetukseen osallistuvien oppilaiden huoltajien näkemyksiä. Lisäksi on tärkeää huolehtia, että kaikki koulun oppilaat osallistuvat saamelaiskulttuurin opetussisältöihin ja näissä asioissa on yhteisön tuki ja osallisuus.

4. Kommunikointiväylät avoimina kulttuurisensitiivisyyden periaattein

Kulttuurinen moninaisuus vaikuttaa ihmisten väliseen kommunikointiin ja osallistumiseen monella tavalla opetuksessa ja kohtaamisessa. Kulttuurisensitiivisyydessä avoimessa on kommunikaatiotähtien pitäminen auki. Kulttuurisensitiivisyys (cultural sensitivity) kasvatuksen alan ja kasvatusinstituutioiden yhteydessä tarkoittaa kulttuurisesti herkkää oppimista ja opetusta. Lähtökohtana on tietoisuus kulttuurisista eroista ja samanlaisuuksista sekä siitä, että ne vaikuttavat oppilaitoksissa arvoihin, oppimi-

seen ja käyttäytymiseen. Kulttuurisensitiivisyys merkitsee toinen toisensa kulttuurin ja moninaisuuden arvostamista. Koulutuksen ja kasvatusinstituutioiden toiminnoissa kulttuurisensitiivisyys on huomioitava, siten sillä on vaikutusta yhteistyöhön ja sen onnistumiseen koulun arjessa. Kun otetaan huomioon lasten ja perheiden erilaiset taustat, se lisää heidän osallisuuden tunnetta ja turvallisuuden kokemusta. Turvallisuuden tunne ja osallisuus on oppimisen kannalta tärkeää, sillä se auttaa uusien taitojen oppimisessa ja lisää kouluviihtyvyyttä ja näin myös on oppilaiden koulusaavutusten yksi selittävä tekijä. (Keskitalo 2019b; Saukkonen 2013.)

Kulttuurisensitiivisyys toteutuu, kun halutaan sovittaa kommunikointi ja käytös niin, että se huomioi toisen ihmisen kulttuuriset normit. Silloin halutaan oppia toisen kulttuurin perinteistä ja ominaispiirteistä. Toisten kulttuureihin ja moninaisiin identiteetteihin suhtaudutaan ihmisoikeudellisten periaatteiden mukaan kunnioittaen ja arvostaen. Monikielisten ja monikulttuuristen ihmisten identiteetti on joustava ja moninainen. (Schubert 2007.) Kulttuurisensitiivisyys merkitsee sitä, ettei tuomitse ketään. Kasvatusalan ammattilaiset pitävät huolen siitä, että kulttuurieroista huolimatta kommunikointi voisi jatkua. Mitä enemmän tietyn kulttuurin ominaispiirteitä tunnetaan, sen parempi mahdollisuus on joustavaan kommunikointiin. Avoimuus, välittäminen ja ihmisen erityisyyden kunnioittaminen ovat joustavan kommunikoinnin erityispiirteitä kulttuurisista eroista huolimatta. Kehotuksena on kiinnittää huomio kasvatustilanteen mahdollisuuksiin, ei esteisiin. (Guttorm & Keskitalo, 2016.)

5. Kulttuurisensitiivisiä strategioita

Kulttuurisensitiivinen opetus huomioi paikalliskulttuurin ja lasten taustan sekä heidän kokemuksensa. Nämä ainekset rakentuvat opetuksen suunnittelun ja toiminnan lähtökohdiksi. Paikallisuus on opetuksessa ja sen järjestämisessä tärkeä arvo, jossa lisäksi huomioidaan sukupuolet, yksilöt, ryhmät, perheet, kielet ja etniset taustat. Opetustoiminta, sen sisällöt ja oppimateriaalit tukevat jokaisen lapsen kokonaisvaltaista kehitystä. Tämä tarkoittaa silloin sitä, että saamelaisuus ja kulttuurienvälisyys/monikulttuurisuus rakennetaan normeiksi pohjoisilla alueilla formaaleissa koulutustilanteissa, joissa saamelaiskulttuuri ja saamen kieli ovat kosketuksissa jollakin tavalla oppilaitoksen arjessa. Silloin täytyy ottaa myös kantaa monikielisyyteen.

Tärkeä kysymys on, että voivatko kaikki oppia saamea etnisyydestä huolimatta. Kysymys koskee paitsi lapsia, niin myös koko yhteisöä. Kun puhutaan radikaalista inklusiivisesta monikulttuurisuudesta, niin silloin saamea voivat oppia kaikki taustastaan huolimatta kyseisissä kouluissa. Tavoitteeksi silloin muodostuu kielellisen käyttöympäristön laajentaminen. Koulutuksen järjestäjien tehtäväksi tulee mahdollistaa saamen kielen oppiminen päivähoidosta aikuiskoulutukseen. Ketään ei jätetä paikallisessa inklusiivisessa mallissa kulttuurisen raamin ulkopuolelle. Tällainen ajattelu toteutuu

esimerkiksi Norjan Koutokeinon ja Kaarasjoen kunnissa, sillä kuntien kielistrategiaksi on valittu radikaalisen kulttuurisen inklusion malli. (Keskitalo 2017, 2010.) Oppiästä voisi ottaa heiltä.

Kuitenkin esimerkiksi saamelainen varhaiskasvatus, inarin saamen kielenelvytysprosessit ja Utsjoen saamenkielinen kielikylpyluokka ovat lähteneet onnistuneesti purkamaan käytäntöä tavoitteenaan laajentaa saamenkielistä käyttöympäristöä ja vaikuttaa ihmisten ja yhteisöjen kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Myös aikuiskoulutuksessa nykyään laajennetaan saamen kielen puhujien käyttäjäkuntia. Eri alojen ammattilaiset voivat oppia saamea siinä, missä myös aikuisväestö voi ottaa käyttöön saamen alkeiskursseilla. Kulttuurisensitiivisyys näkyy oppimateriaaleissa siten, että se ottaa huomioon paikalliskulttuurin.

6. Lopuksi

Saamelaisalueen opetuskontekstin moninaisuuden erityispiirteet asettavat haasteita kummankin kieliseen, suomen- ja saamenkieliseen oppimiskontekstiin, eikä siten vain saamenkieliseen toimintaan. Kulttuurisensitiivinen opettaja toimii opetusalan ammattilaisena ja kohtaa moninaisen monikulttuurisen ja monikielisen opetusarjen saamelaisopetuksessa tai saamelaislasten kanssa toimiessaan. Siihen liittyy opettajan osoittama vahva tuki oppilaiden taustoihin ja identiteettiin. Samaan aikaan myös vanhempia tulee tukea. Opastustyö näyttäytyy osana opettajien työtä, sillä vanhemmat voivat olla epävarmoja kuinka luovia ja onnistua monikielisissä kasvatustilanteissa. Myös saamenkielisen oppimisympäristön vaaliminen vaatii erityishuomiota. Opettajat toimivat usein saamelaisopetuksen ja oppilaiden oikeuksien puolustajina oppilaitoksessa, joka kuitenkin on lähtökohdiltaan ja toimintakulttuuriltaan suomalainen koulu. Saamenkielinen ja saamen kielen opetus operoivat suomalaisen koululaitoksen sisällä.

Kulttuurisensitiivisyyden työkaluja tarvitsevat kaikki saamelaisalueella työskentelevät opetusalan ammattilaiset ja muille asian vaikutusalueella toimivat. Kaikista tärkeintä on toimia sensitiivisesti ja herkästi moninaisissa tilanteissa, kohteliaasti, uteliaasti ja toisen huomioiden. Kommunikaation esteeksi voi tulla kulttuurisensitiivisyyden unohtaminen tai toiminta, jossa kulttuurisensitiivisyys ei ole kommunikoinnin keskiössä. Kulttuurisensitiivisyyden työkaluista ensisijaisesti hyötyvät saamelaisopetuksen vaikutusalueella toimivat opettajat opetuksen tukena kielitaustasta huolimatta, mutta se palvelee toki myös kaupunkisaamelaislasten parissa toimivia opettajia tai opettajia missä tahansa opetuskontekstissa. Myös saamenkielisen opetuksen opettajat ja pitkään saamelaisalueella opettaneet opettajat voivat saada kulttuurisensitiivisyydestä tukea omaan työhönsä.

Saamelaisten kotiseutualueen opetusalan asiantuntijoilla on takanaan usein pitkä opetuskokemus. He tuntevat toimintaympäristön ja koulun kentän. Opettajat toimivat

usein saamelaiskulttuurin vaalijoina ja mentoreina koulussa. Rooli on kahtalainen, sillä se vaatii opettajilta aikaa, resursseja ja voimavaroja. Opettajien tulee tukea vanhempia kasvatustyössään ja esimerkiksi perheiden kielivalinnoissa ja huolehtia heterogeenisten oppilaiden kielenkehityksestä sekä kulttuurin- ja kielenelvytystarpeista. Saamelaispedagogiikan kannalta on tärkeää ja ajankohtaista pohtia moninaisten oppilaiden tarpeita ja esimerkiksi kielenelvytyksen pedagogiikkaa. Kiinnostus saamenkieliseen ja saamen kielen opetukseen kasvaa, joten kulttuurisensitiivisyys on ajankohtainen aihealue myös tästä syystä.

Lähteet

- Aikio-Puoskari, Ulla (2009). *Saamelaisopetus kotiseutualueen ulkopuolella*. Saamelaiskäräjien koulutusraportti nro 1. Inari: Saamelaiskäräjät.
- Guttorm, Milja & Pigga Keskitalo (2016). *Opetushenkilöstön työkalupakki. Moninainen koulu Suomen saamelaisalueella*. Áilegas giellasiida – saamenkielisten palveluiden kehittäminen -hanke. Utsjoki: Utsjoen kunta.
- Keskitalo, Pigga (2019a). Nomadic Narratives of Sámi People's Migration in Historic and Modern Times. Satu Uusiauitti & Nafisa Yeasmin (toim.) *Human Migration in the Arctic*. Singapore: Palgrave Macmillan, 31–65.
- Keskitalo, Pigga (2019b). Kulttuurisensitiivinen saamelainen varhaiskasvatus - Pedagogisia työkaluja. Maria Peltola, Pigga Keskitalo & Rauni Äärelä-Vihriälä (toim.) *Saamelainen varhaiskasvatus nyt: arvot, käytänteet ja osallisuus arjessa*. Acta Universitatis Ouluensis F 13. Oulu: Oulun yliopisto 111–128.
- Keskitalo, Pigga (2017). *Kultursensitiiva Sámi skuvla*. Kárášjohka: Davvi girji.
- Keskitalo, Pigga (2010). *Saamelaiskoulun kulttuurisensitiivisyyttä etsimässä kasvatusantropologian keinoin*. Dieđut 1/2010. Akateeminen väitöskirja. Koutokeino: Sámi allaskuvla.
- Keskitalo, Pigga, Kaarina, Määttä & Satu Uusiauitti (2013). *Sámi Education*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Keskitalo, Pigga, Veli-Pekka Lehtola & Merja Paksuniemi (toim.) (2014). *Saamelaisten kansanopetuksen ja koulunkäynnin historia Suomessa*. Turku: Siirtolaisuusinstituutti.
- Kortekangas, Otso, Pigga Keskitalo Jukka, Nyyssönen, Andrej Kotljarchuk, Merja Paksuniemi & David Sjögren (toim.) (2019). *Sámi Educational History in a Comparative International Perspective*. Singapore: Palgrave Macmillan.
- Linkola, Inker-Anni & Pigga Keskitalo (2015). *Sámegiela oinnolašvuohta sámi skuvllas. Sámi dieđalaš áigečála*, 1-2015. Saatavilla: <https://site.uit.no/aigecala/sda-1-2015-linkola-ja-keskitalo/> Luettu 11.9.2019.
- Linkola-Aikio, Inker-Anni, Merja Paksuniemi & Pigga Keskitalo (2018). Saamelaislasten historiaa satavuotiaassa Suomessa. *AGON*, 2 (58), Saatavilla: <http://agon.fi/article/saamelaislasten-historiaa-satavuotiaassa-suomessa/> Luettu 2.8.2019.

- Olthuis, Marja-Liisa, Suvi Kivelä & Tove Skutnabb-Kangas (2013). *Revitalising Indigenous Languages: How to Recreate a Lost Generation*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Pasanen, Annika (2015.) *Kuávsui já peeivicuovâ - Sarastus ja päivänvalo. Inarinsaamen revitalisaatio*. Helsinki: Unigrafia.
- Rasmus, Minna (2010). *Saamen kielten ja saamelaiskulttuurin koulutustarpeet Suomessa*. Publications of Giellagas Institute nr 13. Oulu: Oulun yliopistopaino.
- Saamelaiskäräjät (2019). *Saamelaisten kotiseutualue kartta*. Inari. Saatavilla: https://www.samediggi.fi/media_category/kuvat/page/7/ Luettu 11.9.2019.
- Saukkonen, Pasi (2013). *Erilaisuuksien Suomi: vähemmistö- ja kotouttamispolitiikan vaihtoehtot*. Helsinki: Gaudeamus.
- Schubert, Carla (2007). *Monikulttuurisuus mielenterveytyössä*. Helsinki: Edita.
- Yle Sápmi (2014). *Ofelaš-doaibmá álgá Suomasge*. Inari. Saatavilla: https://yle.fi/uutiset/osasto/sapmi/ofelas-doaibma_alga-suomasge/7202182 Luettu 30.9.2019.



Jenny Paksuniemi, Veneet

Inklusiivisen pedagogiikan sisältö ja metodit

Suvi Lakkala

Aluksi

Millaista on hyvä opetus? Miten erilaisten oppijoiden oppimisedellytykset saadaan käyttöön ja oppiminen edistymään? Seuraava teksti avaa inklusiivisen pedagogiikan peruselementtejä ja johdattaa meidät huomaamaan, kuinka tärkeää on, että jokainen oppilas saa mahdollisuuden kehittyä omista lähtökohdistaan käsin keskinäistä arvostusta henkivässä ilmapiirissä.

1. Johdanto

Vielä kymmenen — kaksikymmentä vuotta sitten pidettiin itsestään selvyytenä, että opettaja huolehtii milteipä yksin yhden oppilasryhmän opetuksesta (Mikola 2011). Riippuen lapsen henkilökohtaisista kyvyistä, hänelle oli tarjolla erilaisia koulutusväyliä. Mitä suurempi poikkeama yleisestä kehityksestä lapsella oli, sitä erilaisempi oli ympäristö, jossa hänen koulutuksensa järjestettiin (Moberg 2002). Monissa maissa, Suomi mukaan lukien, yhteiskunnallisen tasa-arvon pyrkimykset synnyttivät tarpeen luoda yhä tasa-arvoisempaa koulutusta, koska koulutuksella on suuri merkitys ihmisen elämänkulussa. Koulutuspolitiikka pyrkii aina vastaamaan kunkin ajan yhteiskunnallisiin haasteisiin, ja suuntaus kohti inklusiivista kasvatusta on osa tätä kehitystä. Inklusiivinen kasvatustapa uudistaa radikaalisti niin opettajan ja rehtorin ammatin sisältöä kuin koulun roolia yleisestikin (ks. esim. Seppälä-Pänkäläinen 2009).

Inklusiivisen koulutuksen keskeisten arvojen ja periaatteiden, koulutuksen tasa-arvon, yhtäläisten oppimisen mahdollisuuksien ja yhteisöllisyyden tärkeydestä ollaan yhtä mieltä (ks. esim. Norwich 2013). Suomalaista perusopetusta ohjaava lainsäädäntö ja normiohjeistus tähtäävät juuri näihin arvoihin. Lainsäädännön ja opetussuunnitelman tasolta on kuitenkin vielä pitkä matka käytäntöön.

Inklusiivisen kasvatuksen toteutumisessa keskeistä on ennen kaikkea oppilaiden oppimisedellytysten turvaaminen. Viime vuosina useissa suomalaissa peruskouluissa tasa-arvon mittariksi on otettu yhdessä oppiminen. Tätä on tulkittu niin, että monenlaiset oppijat samassa tilassa ovat yhtä kuin inklusiivinen luokka. Tämä tulkinta on tuottanut paljon ongelmia koulujen arkipäivään. Oppilaiden oppimisen oikeus ja tunne ryhmään kuulumisesta eivät välttämättä ole toteutuneet. Myös opettajat ovat useissa yhteyksissä raportoineet työuupumuksesta ja vaikeuksista huomioida kaikkia oppijoita opetuksessa (esim. Helsingin Sanomat 31.3.2019). Kansainvälisesti on havahduttu siihen, että liian yksinkertainen tulkinta inklusiosta aiheuttaa uudenlaisia ongelmia, kun erilaisten oppijoiden tuen tarpeisiin ei voidakaan vastata yhdessä isossa tilassa (Norwich 2013). Inklusion toteutustapoja on kritisoitu muun muassa siitä, että oppilaiden erityispedagogiset tarpeet on voitu ohittaa, kun on tavoiteltu yhdessä oloa. Erityispedagogiikkahan on alun perin syntynyt turvaamaan juuri erilaisten oppilaiden oppimisen oikeuksia. Inklusiota tuleekin tarkastella laadullisena ilmiönä, jolla turvataan kunkin opiskelijan oppimisen oikeus ja kuuluminen oman naapuruston lähikoulun yhteisöön.

Inklusiivisen kasvatuksen toteuttaminen laadullisesti korkeatasoisella ja kestäväällä tavalla edellyttää monia muutoksia ja uudelleen muotoiluja koulukulttuuriin, opettajien ja rehtorien sekä oppilashuoltohenkilöstön työn sisältöön ja työotteeseen (Lakkala ym. 2019). Erityispedagogiikan tarjoamia tukimuotojakaan ei saa unohtaa, vaan niitä täytyy tarkastella uudella tavalla (Norwich 2013). Oppijoiden yksilölliset tuen tarpeet eivät katoa inklusion myötä!

2. Inklusiivinen pedagogiikka

Vierailin eräässä alkuopetuksen luokassa, jota voi kutsua inklusiiviseksi luokaksi. Syksy oli jo pitkällä, mutta oppilaille oli opetettu vasta pari aakkosta. Huomiotani kiinnitti kuitenkin tapa, jolla oppilaat, opettajat ja ohjaajat toimivat. Oppitunneilla oli monia työskentelymuotoja, mutta oppilaat näyttivät aina tietävän, miten toimia. He saattoivat neuvotella keskenään jostain tehtävästä tai keskustella opettajan tai ohjaajan kanssa, mutta silti luokassa oli miellyttävä rauhallinen tunnelma. Ryhmän opettajat, luokanopettaja ja erityisopettaja, kertoivat, että syyslukukauden ensisijaisena tavoitteena oli opettaa oppilaille, miten opiskellaan ja toimitaan yhdessä. Luokassa toimi myös kolme koulunkäynninohjaajaa.

Oppilaat oli jaettu erilaisiin opiskeluryhmiin tehtävästä riippuen. Matematiikassa ja äidinkielessä heillä oli eriytetty tehtävät, sillä noin puolet oppilaista opiskeli yleisellä tuella ja puolet erityisellä tuella, ja osa heistä toiminta-alueittain pidennetyllä oppivelvollisuudella. Jokaiseen opiskelutehtävään siirtymiseen käytettiin runsaasti aikaa, jotta luokkaan sopivat toimintatavat alkoivat hahmottua rakenteena sekä oppilaille

että luokan aikuisille. Myös välituntien tapahtumia käsiteltiin kaikessa rauhassa, ja lapsia opetettiin neuvottelemaan leikkien säännöistä, jos niistä oli tullut kiistaa. Kaikkea tekemistä sävytti kunnioitus ja välittäminen oppilaista ja työtovereista.

Kevätlukukaudella luokassa vieraillessani opetussuunnitelman toteutumisessa oltiin muiden ekaluokkien tahdissa, vaikka oppiaineiden tavoitteista olikin alussa joustettu.

2.1. Aikuisten yhteistoiminta

Alun esimerkistä voidaan poimia monia inklusiivisen pedagogiikan elementtejä. Monimuotoisen oppijaryhmän vuoksi inklusiivisen pedagogiikan ensimmäisenä elementtinä voidaan pitää aikuisten yhteistoimintaa (Lakkala & Kyrö-Ämmälä 2017). Inklusiivisessa kasvatuksessa oppilaiden opetussuunnitelmia muokataan jatkuvasti. Inklusiivisuus vaatiikin riittävästi resursseja, jotta oppilaiden moninaisuus voidaan huomioida. Yksilöllinen huomioiminen ei kuitenkaan tarkoita yksittäisen oppilaan ja opettajan välistä opetusaikaa, vaan monimuotoista eri opetusmenetelmien käyttöä, joka suunnitellaan yhdessä (Florian & Spratt 2013). Yhteisopettajuus on lisääntynyt Suomessa viime vuosina huomasti, ja tiiminä toimivat opettajat kertovatkin, että yhteisopettajuudesta on heille ja oppilaille paljon hyötyä (Saloviita & Takala 2010). Alussa tämä vaatii enemmän yhteistä suunnittelu-aikaa, mutta kun yhteiset työskentelytavat ja työnjako alkavat hahmottua, opettajille riittää usein esimerkiksi kerran viikossa toteutettava yhteinen suunnittelu-aika. Koulunkäynnin ohjaajien ammattitaito kannattaa myös hyödyntää oppimistilanteita suunniteltaessa. Jos sinulla on yhteistyökumppanina erityisopettaja vaikkapa kerran viikossa, aloita yhteistyö sopimalla hänen kanssaan yhteinen säännöllinen suunnittelu-aika!

2.2. Sosio-psykologisen ilmapiirin luominen ja oppilaiden itsesäätelytaitojen kehittäminen

Toinen inklusiivisen pedagogiikan elementti on luokan sosio-psykologisen ilmapiirin luominen ja oppilaiden itsesäätelytaitojen kehittäminen. Kunnioittavan suhtautumisen välittäminen arvona lapsille on yhteydessä kunkin opettajan omiin arvoihin ja uskomuksiin. Jokaisen opettajan onkin kehitettävä reflektointitaitojaan, sillä ne ovat avain oman ammatillisen toiminnan analysointiin ja kehittämiseen. Opettajan vuorovaikutustaidoilla on suuri välillinen vaikutus oppilaiden oppimistuloksiin. Oppiminen onnistuu parhaiten, kun opettaja on lämmin ja kannustava, ja luokan ilmapiiri on toisia oppilaita kunnioittava ja suvaitseva. (Skinner ym. 2008.)

Kaikkien ihmisyhteisöjen, myös oppilasryhmien elämään kuuluvat ristiriidat ja niistä neuvottelu. Joillakin oppilailla on enemmän sosiaalisia taitoja kuin toisilla. Ris-

tiriitatilanteista tulee tehdä oppimistilanteita, joissa lapset opettelevat ymmärtämään toistensa motiiveja, neuvottelemaan ja asettamaan itselleen oppimistavoitteita myös vuorovaikutustilanteisiin liittyen (Peterson & Hittie 2010). Esimerkkiluokan tapauksessa kaikki oppilaat eivät olleet yhtä suosittuja, mutta kaikki oppilaat olivat kuitenkin valmiita auttamaan toisiaan koulupäivän aikana. On myös tärkeä huomata, että oppilaat, jotka rasittuvat jatkuvasta sosiaalisesta kanssakäymisestä, tarvitsevat koulupäiviinsä rakenteen, joka sisältää rauhallisia ja hiljaisia jaksoja, jolloin he voivat rentoutua ja palautua ryhmässä olosta.

Oppilaiden välillä on myös eroja itsesääätelytaidoissa. Itsesääätelytaitoja ja itsearviointia opetellaan pienin askelin oppilaiden ikäkaudelle sopivalla tavalla. Opettajan selkeät toimintatavat, kuten kellon kilahdus merkinä siitä, että siirrytään kuuntelemaan ohjeita tai vaihdetaan tehtävää, auttavat oppilaita toimimaan itseohjautuvasti. Heitä tulee kasvattaa vähitellen ottamaan vastuuta omasta opiskelustaan. Oppilaiden opiskelumotivaatiota ja vastuunottoa kasvattaa esimerkiksi se, että he voivat valita kahdesta eri vaihtoehdosta opiskellessaan. Tehtävän jälkeen oppilaat voivat arvioida, miltä tekeminen tuntui ja miten se omasta mielestä sujui. Yhteisessä keskustelussa oppilaat kuulevat myös, miten joku toinen oli tehtävän kokenut, ja avartaa siten omia itsearviointitaitojaan. (Ks. esim. Roiha & Polso 2018.)

2.3. Erilaiset opetusmenetelmät ja –järjestelyt

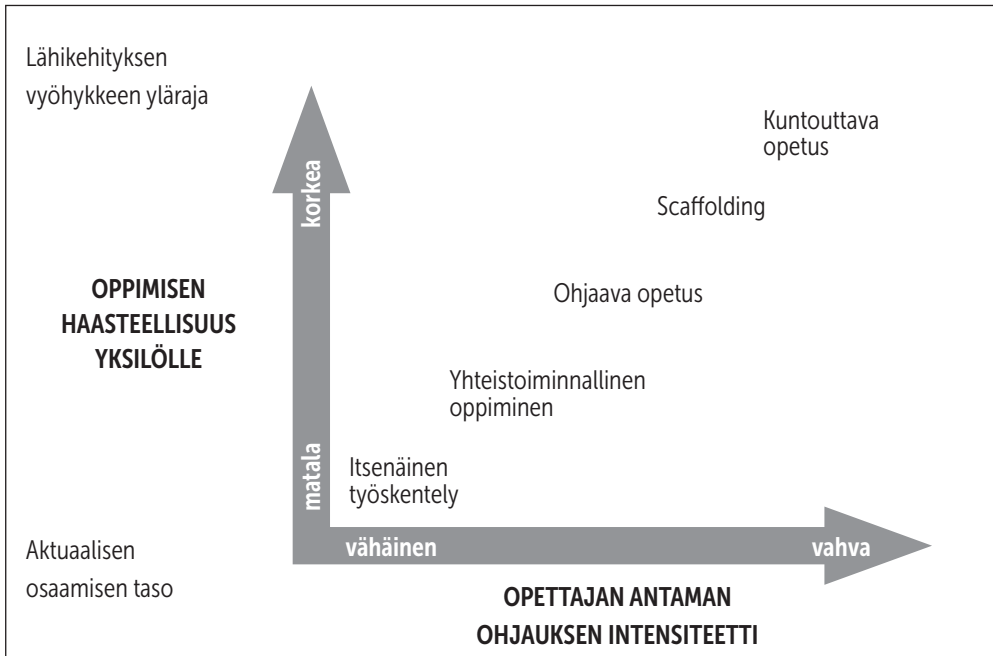
Kolmas inklusiivisen pedagogiikan osa muodostuu erilaisista opetusmenetelmistä ja –järjestelyistä. Opettajat eivät voi ohjata kaikkia oppilaita intensiivisesti yhtä aikaa, ja siksi opetusmenetelmät on hyvä suunnitella oppilaiden oppimisprosessia myötäillen. Uutta asiaa opetettaessa tarvitaan paljon ohjausta. Lähtökohtana on, että opetettavat asiat ja tehtävät ovat sillä tasolla, että kukin oppilas voi oppia ne aikuisen tai etevemmän luokkatoverin avulla.

Tätä tasoa kutsutaan oppilaan lähikehityksen vyöhykkeeksi (Vygotsky 1982). Kun uusi asia on ymmärretty, sitä voidaan alkaa harjoitella. Silloin ohjaamisen tarve ei ole enää niin suuri kuin alussa. Oppilaat voivat tehdä harjoituksia esimerkiksi pareittain toisiaan opastaen tai ohjaajan avustuksella. Useat matematiikan ja lukemisen ja kirjoittamisen osa-alueet vaativat myös taidon automatisointia. Tässä vaiheessa ollaan usein jo oppilaan aktuaalisen osaamisen tasolla, ja ohjauksen tarve on vähäinen (Lakkala 2008).

Kun opettaja suunnittelee jonkin opetettavan jakson, hän ryhmittelee oppilaat niin, että he voivat ryhtyä tekemään aiheeseen liittyviä tehtäviä oman oppimisen vaiheen mukaan. Opetusmenetelmät on suunniteltava niin, että osa oppilaista harjoittelee ja vahvistaa jo oppimiaan asioita, ja opettajat voivat keskittyä ohjamaan lähikehityksen vyöhykkeellä olevia oppilaita. Kuviossa 3 opetusmenetelmät on ryhmitelty sen mukaan, kuinka intensiivistä opettajan ohjaus niissä on, ja verrattu sitä oppiaineksen vaati-

vuuteen (Lakkala 2008). Mitä helpommasta aiheesta on kysymys, sitä itsenäisemmin oppilaat voivat aiheita opiskella.

Kuviosta käy ilmi, että joissakin tapauksissa tarvitaan oikea-aikaista ja kohdennettua oppimisen ohjausta, scaffoldingia, joka soveltuu vain pienille ryhmille, sekä yksilöllistä kuntouttavaa opetusta, jota voi antaa erityisopettaja tai esimerkiksi puheterapeutti. Joskus opettaja voi käyttää isoille ryhmille soveltuvaa ohjaavaa opetusta, jossa opetettava asia käydään yhteisesti läpi. Ohjaavassa opetuksessa painotetaan oppilaiden omien ratkaisutapojen kuulemistä ja niistä keskustelemista. Myös eritasoisia havainnollistamisen tapoja voidaan esitellä jo tässä vaiheessa. Erilaisia opetusmenetelmiä soveltamalla opettajat voivat suunnitella vaikkapa viikon jakson, jossa päättävät, minkä verran ja ketkä oppilaat saavat ohjausta viikon aikana.



Kuvio 3. Opetusmenetelmän, opettajan ohjauksen intensiteetin ja oppimisen haasteellisuuden yhteydet Lakkalan (2008) mukaan.

Erilaisia opetusmenetelmiä soveltaessaan opettaja voi myös muunnella luokan opiskelupisteitä. Osa oppilaista voi haluta opiskella hiljaisessa tilassa ja osaa taas haluaa neuvotella vierustovereiden kanssa. Luokkaan, käytävälle, ym. voi rakentaa opiskelupisteitä. (Lakkala 2008.) Uusiin koulurakennuksiin on usein jo rakennusvaiheessa suunniteltu muunneltavia ja erilaisia opiskelutiloja, mutta vanhoissa kouluissa tilojen muuntelu vaatii opettajalta hieman mielikuvitusta.

2.4. Erilaiset tuotokset ja arviointi

Neljäs inklusiivisen pedagogiikan osa-alue ovat erilaiset tuotokset ja arviointi. On tärkeää huomata, että oppimisen edistyminen näkyy oppilaiden tuotoksissa, jotka ovat erilaisia. Osa oppilaista voi jo ensimmäiselle luokalle tullessaan osata lukea sujuvasti, kun osa vasta opettelee tavuja. Kirjoitustehtävän tuotoksetkin voivat vaihdella, kun jokainen saa edetä omaa polkuaan. Osa oppilaista on voinut tuottaa kirjaimia ja tavuja, osa sanoja tai lauseita, ja osa lapsista on voinut kirjoittaa kertomuksen. Yksi seitsemäsluokkalainen voi ymmärtää matematiikan laskukaavat käsitteellisellä tasolla ja toinen tarvitsee vielä matematiikan ongelmien havainnollistamista. Matematiikan tunnilla on voitu laskea esimerkiksi tilavuuksia, jolloin muutama oppilas on voinut käyttää apunaan havainnollistamisvälineitä, osa voinut operoida pienillä luvuilla ja osa on voinut tehdä haastavia tehtäviä. Luonnollisesti myös kotitehtävät annetaan oppilaan osaamisen mukaan niin, että kaikki saavat harjoitella asioita, jotka ovat jo alustavasti oppineet.

Arviointi on yksi opettajan työn vaikeimmista tehtävistä. Arviointia tehdään päivittäin, ja se ohjaa opettajan työtä (Opetushallitus 2014). Yhteisopettajuutta toteuttavat tiimit voivat neuvotella oppilasarviointista yhdessä, vaikka joku heistä olisikin tiettyjen oppilaiden vastuupettaja. Vaikka Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) ei suoraan määritellä, miten yhteistyötä vanhempien kanssa on arvioinnin osalta tehtävä, Suomessa on monin paikoin otettu käyttöön vanhempien ja lasten kanssa vuosittain käytävät arviointikeskustelut, jotka monipuolistavat arviointimenetelmiä ja avaavat vanhemmille opettajien arviointiperusteita. Tämä on erityisen tärkeää silloin, kun oppisisältöjä yksilöllistetään (erityinen tuki) tai oppimistavoitteet on asetettu keskeisten painoalueiden mukaan (tehostettu tuki) (Opetushallitus 2014).

3. Lopuksi

Oppilaiden osallisuus ja vanhempien kokemusasiantuntijuuden hyödyntäminen ovat vielä toistaiseksi asioita, joiden edistämiseksi suomalaisessa perusopetuksessa on tehtävä töitä.

Vanhemmat arvostavat opettajia, jotka ottavat heidät mukaan päätöksentekoon esimerkiksi kysymällä neuvoa oppilaan opiskelun suunnittelussa (Lakkala & Kyrö-Ämmälä 2017). Vanhemmathan tuntevat lapsensa parhaiten. Oppilaiden osallisuuteen ei ole kovin monimutkaista, kun tarttuu sopiviin tilanteisiin, kuten kertomus esimerkkiluokan arjesta havainnollistaa:

Oppilaat tulevat välitunnilta ja istuvat luokan edessä oleville keskustelupenkeille, josta tunnit aina alkavat. Lapset ovat leikkineet välitunnilla poroleikkiä. Heillä on ollut

ongelma siitä, kuka on johtajaporo. Jos niitä on monta, niin ”tokka hajoo” kertovat lapset. Opettaja kysyy, millaisia ehdotuksia oppilailla olisi uusien sääntöjen keksimiseksi.

Sanni: -Minulla olisi sellainen kompromissi —

Opettaja: -Sanni, kerro mitä tarkoittaa kompromissi.

Sanni selittää käytännön esimerkin kautta, että se tarkoittaa, että kaikki saavat tehdä jotain mikä tuntuu hyvältä. Esimerkiksi, että kukaan ei ole johtajaporo. Hirvaat olisivat edessä, sitten vaatimet ja urakat ja sitten vasat.

Opettaja: - Miten porot ratkaisevat tämän asian käytännössä?

Petri: - Poroilla on sarvet, ja ne tappelevat siitä kuka saa olla johtaja.

Opettaja: - Tehdäänkö johtamiseen vuorottelusysteemi, koska ei voida tapella?

Oppilaat ja opettaja keskustelevalt eri vaihtoehtoista. Kun päätös asiasta on saatu aikaan, opettaja alkaa lukea kertomusta. Kaikki muut kuuntelevat, paitsi Jussi, joka liikkuu paikallaan. Hän kuiskaa ohjaajalle jotain. Ohjaaja nyökkää, ja Jussi hakee värituskuvan ja kynät. Hän menee omalle paikalleen kuuntelemaan ja piirtää samalla.

Lähteet

- Florian, Lani & Jennifer Spratt (2013). Enacting Inclusion: a Framework for Interrogating Inclusive Practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28 (2), 119—135.
- Helsingin Sanomat (2019). *Kun opettaja uupuu, myös lapset voivat huonosti*. Saatavilla: <https://hs.fi/mielipide/art-2000006053809.html> Luettu 17.09.2019.
- Lakkala, Suvi, Tuija Turunen, Merja Laitinen, & Arto Kauppi (2019). Koulun mahdollisuudet lapsen oppimisen ja hyvinvoinnin vahvistajana — opettajat ja koulukuraattorit hyvinvointityön tarpeen tunnistajina ja koordinoijina. *Kasvatus: Suomen kasvatus-tieteellinen aikakauskirja*, 50 (1), 47-59.
- Lakkala, Suvi (2008). *Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa*. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 151.
- Lakkala, Suvi & Outi Kyrö-Ämmälä (2017). The Finnish School Case. Alvyra Galkienė (toim.) *Inclusion in Socio-Educational Frames. Inclusive School Cases in Four European Countries*. Lithuanian University of Educational Sciences. Vilnius: The publishing house of the Lithuanian University of Educational Sciences: Vilnius, 267—309.
- Mikola, Marjatta (2011). *Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset*. Jyväskylä: Studies in Education, Psychology and Social Research, 412.
- Moberg, Sakari (2002). Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehityminen. Markku Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto- ja opetus Suomessa*. 11. täydennetty painos. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 34—48.
- Norwich, Brahm (2013). Addressing Tensions and Dilemmas in Inclusive Education. *Living With Uncertainty*. Abingdon: Routledge.

- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Peterson, J. Michael, & Mishael, M. Hittie (2010). *Inclusive Teaching. The Journey Towards Effective Schools for all Learners*. Boston, MA: Pearson Education.
- Roiha, Anssi & Jerker Polso. (2018). *Onnistu eriyttämisessä. Toimivan opetuksen opas*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Saloviita, Timo, & Marjatta Takala (2010). Frequency of co-teaching in different teacher categories. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (4), 389–396.
- Seppälä-Pänkäläinen, Tarja (2009). *Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 364. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Skinner, Ellen, Carrie, Furrer, Gwen Marchand, & Thomas Kindermann (2008). Engagement and disaffection in the classroom: part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100, 765–781.

II

Kulttuurisensitiiviset käytännöt



Jenny Paksuniemi, Koivu.

Mentorointi

Minna Körkkö

Aluksi

Tässä luvussa esittelen hankkeen aikana toteutetun, lukion tutor-opiskelijoille suunnatun vertaismentorointimallin. Aluksi määrittelen lyhyesti mentoroinnin ja kerron hankkeen vertaistukitoiminnan taustaa. Selvennän toiminnan perustana olevaa kulttuurisensitiivisyyden periaatetta. Tämän jälkeen määrittelen tarkemmin vertaistukitoiminnan. Lopuksi kuvaan hankkeen aikana rakennetun mentorointimallin.

1. Johdanto

Mentorointia on tutkittu paljon erityisesti organisaatiokontekstissa organisaatioiden oppimisen ja työntekijöiden osaamisen kehittämisen näkökulmasta (Chao, Walz & Gardner 1992; Kram 1988; Ragins, Cotton & Miller 2000). Mentoroinnille ei ole olemassa yhtä oikeaa määritelmää. Mentori määritellään usein henkilöksi, jolla on pitkän työuran mukanaan tuomaa tietoa ja kokemusta ja, joka on sitoutunut tukemaan vähemmän kokemusta omaavan henkilön, aktorin, ammatillista uraa (Levinson ym. 1988; Ragins & Scandura 1999). Mentorointi sisältää tiedon, sosiaalisen pääoman ja psykososiaalisen tuen jakamista (Bozeman & Feeney 2007). Mentoroinnille on ominaista vastavuoroisuus, avoimuus, luottamus ja molemminpuolinen sitoutuneisuus (Kram 1988; Nakari ym. 1998). Mentoroinnin ajatellaan kehittyvän tiettyjen vaiheiden kautta, enemmän prosessimaisesti kuin täysin lineaarisesti (Chao 1997; Kram 1988; Nakari ym. 1998).

Yhtenä Kulttuurisensitiivinen opinpolku Lapissa-hankkeen toimenpiteenä rovaniemeläisille lukiolaisille järjestettiin vertaistukitoimintaa käsitteleviä koulutuksia keväällä 2019. Vertaistukitoiminta järjestettiin mentorointitoimintana tutor-opiskelijoille, joiden kautta toiminnasta pyrittiin tekemään vakiintunut osa

koulun toimintaa. Koulutustarve heräsi Opintie sujuvaksi-hankkeen aikana saatujen tulosten myötä. Osalla siirtymävaiheessa olevista maahanmuuttajaopiskelijoista oli vain vähän kontakteja valtaväestöä edustaviin, syntymästään saakka suomea äidinkielenään puhuviin henkilöihin, mikä heijastui näiden opiskelijoiden suomen kielen taitoon ja koulumenestykseen (Körkkö & Niemisalo 2017; Saarreharju & Paksuniemi 2017). Siirtymävaihe peruskoulusta toiselle asteelle on kysymyksiä herättävä ja herkkä tapahtuma kenelle tahansa. Erityisesti maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat haavoittuvassa asemassa siirtymissä erityisesti syntyperäisiä suomalaisia heikomman suomen kielen taidon vuoksi. Opintojen keskeyttäminen on yleistä (Karppinen 2008; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012). Saamelaisnuorten kohdalla siirtymästä tekee haasteellisen se, että se usein edellyttää muuttoa toiselle paikkakunnalle. Toisella asteella mahdollisuus saamenkielen opiskeluun yleensä vähenee tai poistuu kokonaan. (Kiilakoski 2016.) Vertaistukitoiminnan käynnistämällä haluttiin lisätä kulttuurisensitiivisyyttä koulussa vaikuttamalla koulujen toimintaan siten, että siirtymävaiheessa olevat nuoret saisivat kaiken tarvitsemansa tuen koulun aloitukseen ja myöhempään koulupolkuun (ks. myös Merja Paksuniemen artikkeli tässä opaskirjasessa).

Koulutuksen alussa opiskelijat johdateltiin kulttuurisensitiivisyys-teemaan kuvion 4 avulla.



Kuvio 4. Kulttuurin näkyvät ja piilossa olevat osat (Keskitalo 2019, 113)

Kuviossa 4 kolmion yläosa kuvaa asioita, jotka ovat ns. näkyviä, silmin havaittavia piirteitä kulttuurissa ja ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Pukeutuminen, käytäytyminen, tavat, ruoka, musiikki ja kieli paljastavat jotakin siitä, millainen ihminen on. Kolmion alaosa sisältää arvot, uskomukset ja käsitteet, jotka ovat usein tiedottomia kulttuurin osia mutta, jotka ohjaavat yksilön toimintaa ja vuorovaikutusta toisten ihmisten kanssa. Kulttuurisensitiivisyys tarkoittaa muun muassa ihmisten välisten erojen tunnistamista ja sen hyväksymistä, että erot voivat aiheuttaa ongelmia ihmisten välisessä kanssakäymisessä. Ongelmista huolimatta eri osapuolet pyrkivät ymmärtämään toistensa erilaisuutta ja ratkaisemaan mahdolliset konfliktit. (Keskitalo 2019; 2010.)

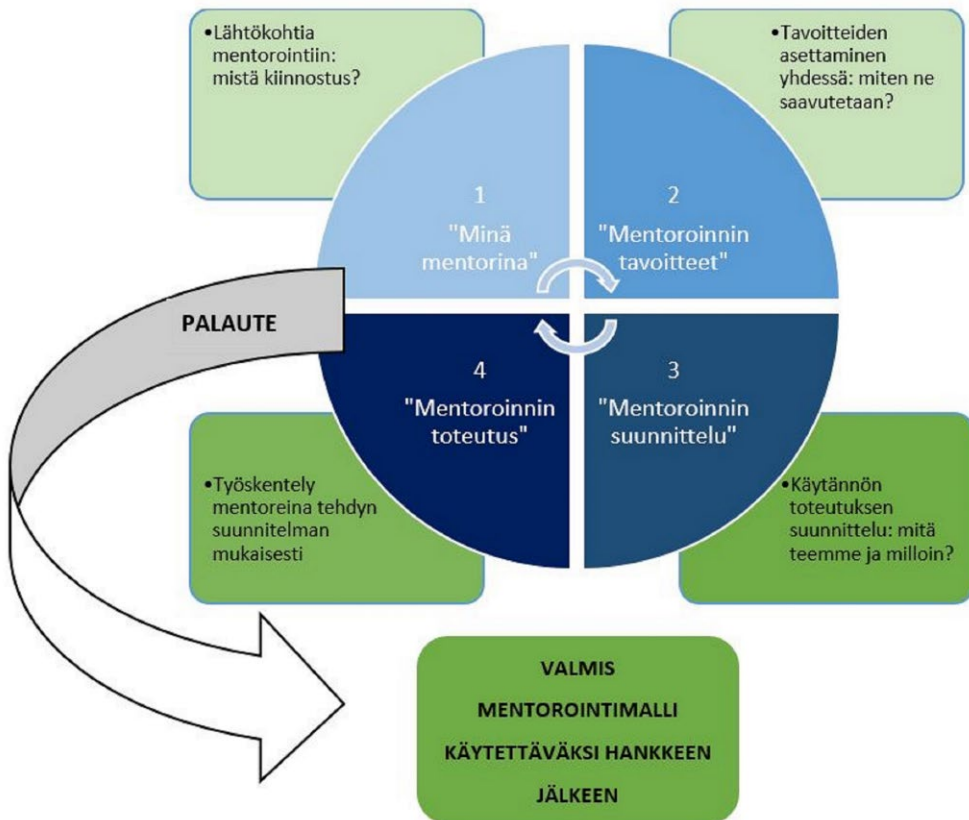
2. Vertaistukitoiminta

Vertaistuki perustuu samankaltaiseen kokemukseen, jonka henkilöt jakavat. Vertaistuki on puhumista ja kuuntelemista ja se perustuu osallistujien yhdenvertaisuuteen, yhteistyöhön ja keskinäiseen tukeen. Voidaan myös ajatella, että tuen kautta yksilö voi löytää omat voimavaransa ja ottaa vastuun omasta elämästään. Vertaistukitoiminta täydentää julkisia palveluita, kuten sosiaali- ja terveyspalveluita. (Nasjonal plan for selvhjelp 2014–2018, 2014; Terveyskylä.fi.) Vertaistukitoiminnan muodot vaihtelevat. Se voi olla kahdenkeskistä tukea tai ryhmätoimintaa. Ryhmä voi olla vertaisen ryhmäläisen, koulutetun vapaaehtoisen tai ammattilaisen ohjaamaa. Nykyään yhä yleisempää on verkossa, kuten internet-sivujen tai sosiaalisen median välityksellä annettava vertaistuki. Myös lehdet, kirjat tai taide voi toimia vertaistukena. (Laatikainen 2010.)

Vertaistukitoiminta tai mentorointi on ennen kaikkea asiantuntijuuden jakamista, kuuntelemista ja kohtaamista, mikä parhaimmillaan edistää yksilöiden hyvinvointia ja ryhmään kuulumisen tunnetta. Vertainen on toisen tukena ja apuna haasteissa, mutta myös jakamassa arjen iloja. Vertaistukitoiminta on tavoitteellista toimintaa, joka perustuu yhteisiin pelisääntöihin. Näitä ovat muun muassa vapaaehtoisuus, luottamus, vaihtelovelvollisuus, ystävällisyys, turvallisuus, toisen kunnioitus ja kulttuurisensitiivisyys (Jyrkämä 2010; Laimio & Karnell 2010.) Vertaistukikoulutuksissa opiskelijat mainitsivat tärkeinä periaatteina myös rohkaistamisen ja positiivisuuden. Uusilla opiskelijoilla on mielessään paljon kysymyksiä ja heillä voi myös olla ennakkoluuloja uudesta opiskelupaikasta. Siirtymän läpikäyneiden opiskelijoiden tehtävänä on vastata kysymyksiin parhaansa mukaan ja hälventää mahdollisia pelkoja. On tärkeää, että uudet opiskelijat kokevat koulussa olonsa tervetulleiksi.

3. Vertaistukitoiminta prosessina

Mentorointia voidaan tarkastella ohjattuna ja kasvattavana prosessina, joka saa erilaisia muotoja ajan kuluessa ja, johon vaikuttavat monet seikat, kuten yksilöiden tarpeet, persoonalliset ominaisuudet ja kontekstisidonnaiset tekijät (Kram 1988; Levinson 1988; Nakari ym. 1998). Kuvio 2 kuvaa mentorointitoimintana toteutettavan vertaistukitoiminnan toteutusta ja suunnittelua Karjalaisen (2010) ja Nakarin ja muiden (1998) esittämiä malleja mukaillen.



Kuvio 5. Kulttuurisensitiivinen opinpolku Lapissa -hankkeen mentorointimalli (Paksuniemi 2017. Karjalaisen 2010 ja Nakarin ym. 1998 malleja mukaillen)

Kuten kuviosta 5 voidaan todeta toiminta lähtee liikkeelle yksilön kiinnostuksesta mentorointitoimintaa kohtaan. Kiinnostus voi syntyä esimerkiksi henkilökohtaisesta kokemuksesta tai halusta auttaa toisia. Mentori ja aktori asettavat toiminnalle tavoitteita aktorin tarpeiden mukaisesti ja etsivät keinoja tavoitteiden saavuttamiseksi. Mentori ja aktori suunnittelevat käytännön toimintaa ja lopulta toteuttavat suunnitelman. Yhteinen keskustelu toimii palautteena toiminnan onnistumisesta ja kehittymistarpeista,

minkä pohjalta suunnataan tulevaan. Prosessi nähdään dialogisena suhteena, jossa mentori ja aktori jakavat vastavuoroisesti tietoa, ideoita ja kokemuksia. Tässä prosessissa kumpikin osapuoli oppii toiselta. (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2012.)

4. Lopuksi

Mentorointi on ohjattu ja tavoitteellinen prosessi, jossa sekä mentori että aktori ovat oppijoita. Vertaisuuteen perustuvassa mentoroinnissa keskeistä on yhteinen kokemus, yhteistyö ja keskinäinen tuki. Kulttuurisensitiivinen näkökulma mentorointiin painottaa ihmisten välisen erilaisuuden tunnistamista ja tunnustamista niin, että kaikki voivat tuntea olevansa arvokkaita yhteisön jäseniä.

Vertaistukikoulutuksiin osallistuneet lukio-opiskelijat antoivat koulutuksesta hyvää palautetta. Opiskelijoiden mukaan koulutus oli sisältänyt paljon hyödyllistä tietoa, joskin osa opiskelijoista kertoi tietäneensä aiheesta paljon jo ennestään. Toiveena on, että koulutus herätti opiskelijat ajattelemaan siirtymävaihetta kulttuurisensitiivisestä näkökulmasta ja auttaa heitä huomioimaan kulttuurisen moninaisuuden tutor-toiminnassa.

Lähteet

- Chao, Georgia T (1997). Mentoring phases and outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 51 (1), 15–28.
- Chao, Georgia T., Pat M. Walz & Philip D. Gardner (1992). Formal and Informal Mentorships: a Comparison on Mentoring Functions and Contrast with Nonmentored Counterparts. *Personnel Psychology*, 45 (3), 619–636.
- Heikkinen, Hannu L.T., Hannu Jokinen & Päivi Tynjälä (2012). *Peer-group mentoring for teacher development*. New York: Routledge.
- Jyrkämä, Oili (2010). Vertaistukiryhmä käyntiin. Tanja Laatikainen (toim.), *Vertaistuesta voimaa*. Helsinki: Asumispalvelusäätiö ASPA, 25–50.
- Kiilakoski, Tomi (2016). *I am Fire but My Environment is the Lighter. A study on Locality, Mobility and Youth Engagement in the Barents Region*. Helsinki: Finnish Youth Research Network.
- Keskitalo, Pigga (2019). Kulttuurisensitiivinen saamelainen varhaiskasvatus — Pedagogisia työkaluja. Maria Peltola, Pigga Keskitalo & Rauni Äärelä-Vihriälä (toim.), *Saamelainen varhaiskasvatus nyt — arvot, käytänteet ja osallisuus arjessa*. Oulu: Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, 108–125.
- Karjalainen, Merja (2010). *Ammattilaisten käsityksiä mentoroinnista työpaikalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden laitos.

- Keskitalo, Pigga (2010). *Saamelaiskoulun kulttuurisensitiivisyyttä etsimässä kasvatusantropologian keinoin*. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Kram, Kathy [1985] (1988). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Maryland: University Press of America.
- Körkkö, Minna & Niemisalo, Sari (2017). Maahanmuuttajaoppilaiden siirtymät perusopetuksesta toisen asteen koulutukseen Lapissa. Minna Körkkö, Merja Paksuniemi, Sari Niemisalo & Rauna Rahko-Ravantti (toim.), *Opintie sujuvaksi Lapissa*. Julkaisuja 6. Turku: Siirtolaisuusinstituutti, 45–68. Saatavilla: <http://www.migrationinstitute.fi/files/pdf/julkaisuja-sarja/Opintie-sujuvaksi-Lapissa-Siirtolaisuussinstituutti-J6.pdf>. Luettu 15.5.2019.
- Laatikainen, Tanja (2010). Johdanto. Tanja Laatikainen (toim.), *Vertaistuesta voimaa*. Helsinki: Asumispalvelusäätiö ASPA, 5–8.
- Laimio, Anne & Sonja Karnell (2010). Vertaistoiminta-kokemuksellista vuorovaikutusta. Tanja Laatikainen (toim.), *Vertaistuesta voimaa*. Helsinki: Asumispalvelusäätiö ASPA, 9–20.
- Levinson, Daniel J., Charlotte N. Darrow, Edward B. Klein, Maria H. Levinson & Braxton McKee [1978] (1988). *The Seasons of a Man's Life* (10 ed.). New York: Alfred A. Knopf.
- Nasjonal plan for selvhjelp 2014–2018 (2014). Saatavilla: <http://www.selvhjelp.no/files-tore/NasjonalplanforselevhjelpIS-2168.pdf>. Luettu 15.4.2019.
- Nakari, Liisa, Pertti Porenne, Seppo Mansukoski & Tauno Huhtala (1998). *Mentorointi: johdon ja asiantuntijoiden kehitysmenetelmä*. Helsinki: Ekonomia.
- Nylund, Marianne (2005). Vertaisryhmät kokemuksen ja tiedon jäsentäjinä. Marianne Nylund & Anne Birgitta Yeung (toim.), *Vapaaehtoistoiminta. Anti, arvot ja osallisuus*. Helsinki: Vastapaino, 195–213.
- Paksuniemi, Merja (2017). KOP-hankkeen mentorointimalli. Julkaistu hankehakemuksessa.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2012). *Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016: Kehittämissuunnitelma*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1.
- Saarreharju, Maiju & Merja Paksuniemi (2017). "Koska siitä saa hyvän elämän". Minna Körkkö, Merja Paksuniemi, Sari Niemisalo & Rauna Rahko-Ravantti (toim.) *Opintie sujuvaksi Lapissa*. Julkaisuja 6. Turku: Siirtolaisuusinstituutti, 69–95. <http://www.migrationinstitute.fi/files/pdf/julkaisuja-sarja/Opintie-sujuvaksi-Lapissa-Siirtolaisuussinstituutti-J6.pdf>. Luettu 15.5.2019.
- Solares, Emilia & Karmela Liebkind (2012). Ryhmienväliset ennakkoluulot ja niihin vaikuttaminen. *Psykologia*, 47 (5–6), 357–368.
- Terveyskylä.fi. Saatavilla: <https://www.terveyskyla.fi/vertaistalo/tietoa-vertaistuesta/mita-on-vertaistuki>. Luettu 15.4.2019.

Maahanmuuttajanuorten koulutusvalintoihin vaikuttavia tekijöitä

Elli Heikkilä

Aluksi

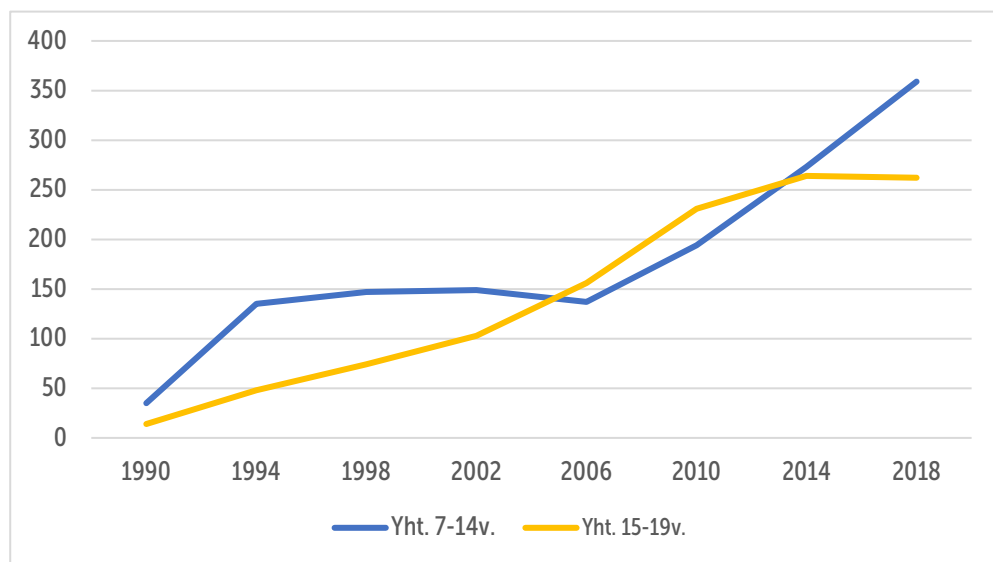
Millaista on ollut Lapin maahanmuuton muutos lähivuosina? Millaisia koulutusvalintoja maahanmuuttajanuoret Lapissa tekevät? Mitkä tekijät valintoihin mahdollisesti vaikuttavat? Muun maussa näihin kysymyksiin esitetään vastauksia kyseisessä luvussa.

1. Lapin ulkomaalaistaustainen väestö ja muuttovirrat

Siirtolaisuusinstituutti on ollut yhteistyökumppani Lapin yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnassa toteutetuissa Euroopan sosiaalirahaston rahoittamissa hankkeissa Opintie sujuvaksi Lapissa ja Kulttuurisensitiivinen opinpolku Lapissa (KOP). Molemmista hankkeista ovat olleet keskiössä maahanmuuttaja- ja saamelaisnuoret.

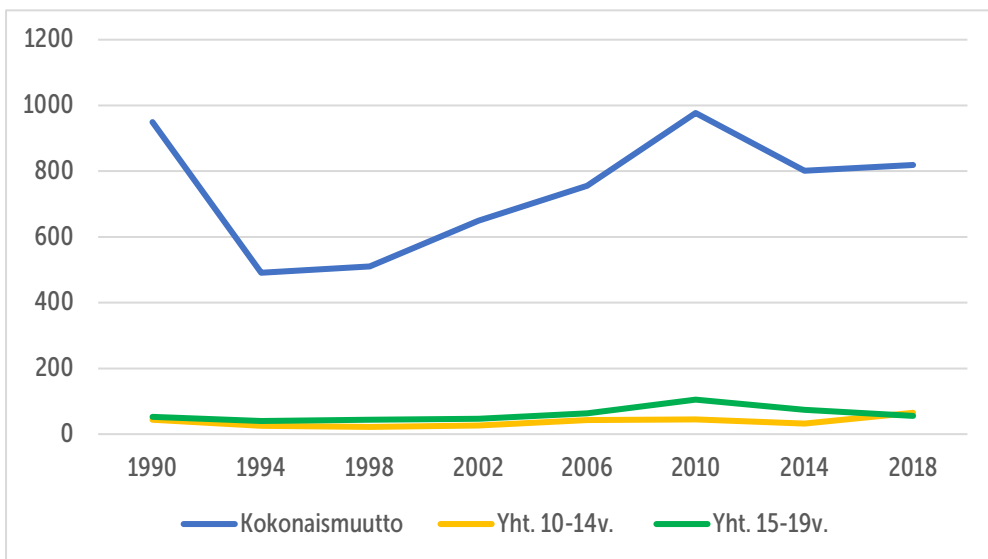
Lapissa on ollut kaikkiaan 4 841 ulkomaalaistaustaista, jotka ovat syntyneet ulkomailla, vuonna 2018, kun vastaava luku vuonna 1990 oli 955 henkeä. Luku on siten viisinkertaistunut kyseisenä aikana. Ulkomaalaistaustaisia ovat ne henkilöt, joiden molemmat vanhemmat tai ainoa tiedossa oleva vanhempi on syntynyt ulkomailla (Tilastokeskus 2019). Kuviossa 6 esitetään ikäluokan 7–19-vuotiaiden määrä niistä ulkomaalaistaustaisista, jotka ovat syntyneet ulkomailla, vuodesta 1990 vuoteen 2018. Heidän määränsä on myös kasvanut moninkertaisesti pitkällä aikavälillä ja 7–14-vuotiaita koululaisia oli Lapissa 359 henkeä vuonna 2018. Heidän joukossaan oli lievä tyttöenemmistö. 15–19-vuotiaita oli 262 nuorta ja heidän joukossaan oli hieman

enemmän poikia kuin tyttöjä. Lapissa, kuten muuallakin Suomessa, koululaitos kohtaa yhä enemmän ulkomaalaistaustaisia nuoria ja tähän liittyy vahvasti tarve kulttuurisensitiiviseen opetukseen. Ulkomaalaistaustaisia 7–19-vuotiaita nuoria, jotka ovat syntyneet ulkomailla, on eniten ollut Syyriasta (126 nuorta), Myanmarista (82), Venäjältä ja entisestä Neuvostoliitosta (60), Afganistanista (57), Somaliasta (46), Thaimaasta (40) ja Irakista (39) Lapissa vuonna 2018.



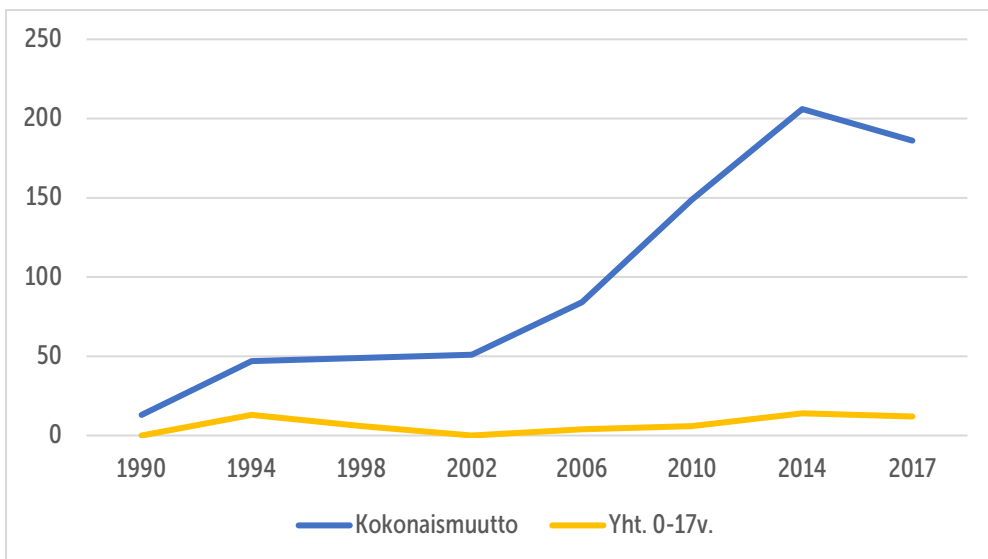
Kuvio 6. Ulkomailla syntyneet ulkomaalaistaustaiset 7–19-vuotiaat nuoret Lapissa 1990-2018.

Lappiin suuntautuvan koko maahanmuuttovirran kehitys vuodesta 1990 vuoteen 2018 esitetään Kuviossa 7. Muuttovirta on vaihdellut varsin merkittävästi pitkällä aikavälillä ja vuonna 2018 se on ollut 819 henkeä. Kouluikäisten määrä on ollut varsin pieni eri vuosina: 10–14-vuotiaiden määrä oli 65 nuorta ja 15–19-vuotiaita 56 nuorta vuonna 2018. Yksittäinen piikki muuttovirrassa näkyy vuonna 2010, jolloin Lappiin muutti 105 henkeä, jotka olivat 15–19-vuotiaita. Nuorten muutto ulkomailta Lappiin näkyy luonnollisesti myös arjen elämässä koulujen luokahuoneissa, kun heitä vuosi vuodelta muuttaa Lappiin lisää.



Kuvio 7. Maahanmuutto Lappiin 1990–2018.

Lappiin muuttaa myös maan sisällä muista maakunnista ulkomaalaistaustaista väestöä, joka on syntynyt ulkomailla (Kuvio 8). Pitkällä aikavälillä muuttajien määrä on kasvanut huomattavasti, kun verrataan vuoden 1990 tilannetta (13 henkeä) vuoden 2017 tilanteeseen (186 henkeä). Tässä muuttovirrassa on mukana myös alle 18-vuotiaita, mutta heidän määränsä on erittäin pieni kokonaismuutosta.



Kuvio 8. Ulkomailla syntyneiden ulkomaalaistaustaisten muutto maan sisällä muista maakunnista Lappiin 1990–2017.

Suomeen muuttaa myös suomalaistaustaisia nuoria, sillä myös perheitä palaa takaisin maahan. Anu Warinowski (2012) on tutkinut ekspatriaattilapsia suomalaisessa koulukontekstissa. Hänen tutkimustuloksensa osoittivat, että kansainvälisten koulujen ulkopuolisissa koulukonteksteissa nämä kulttuurienväliset lapset ovat piilossa. Hän onkin puhunut näkymättömistä maahanmuuttajista, jotka peruskoulussa häviävät suureen enemmistöön. Lapset ovat voineet olla ulkomailla jo koulumaailmassa ja omaksuneet sen maan koulujärjestelmän ja kielitaidon. Heillä on siten myös oma kotoutumisensa suomalaiseen yhteiskuntaan, kun he muuttavat takaisin Suomeen. He myös saattavat tarvita erityistä tukea näkymättöminä maahanmuuttajina.

2. Maahanmuuttajanuorten koulutusvalinnat

Maahanmuuttajanuorten kohdalla koulumaailma on yksi keskeinen paikka kotoutua ja löytää elämälleen suunta – mille alalle kouluttautua ja mikä kaikista mahdollisista aloista itseä juuri kiinnostaa. Mikä on koulun antama informaatio eri aloista, kun suuntaudutaan perusasteelta toiselle asteelle. Suomessa ensimmäinen koko ikäluokkaan kohdistuva koulutusvalinta ajoittuu yhdeksännen luokan kevälle. Tuolloin keskeinen valinta tehdään yleissivistävän lukion ja ammatillisten opintojen välillä (Järvinen & Vanttaja 2018). Nuori joutuu tekemään koulutuksen valinnassa tuolloin elämänsä ehkä tärkeimmän investointipäätöksen (Korhonen 1997). Peruskoulujen on tärkeä tehdä yhteistyötä toisen asteen koulutusten kanssa, kuten lukioiden ja ammatillisten koulutusten kanssa. Tätä yhteistyötä tarvitaan koulusiirtymävaiheessa. Peruskoulun ja toisen asteen välinen yhteistyö näyttäytyy nuorille erityisesti toisen asteen oppilaitosten järjestäminä esittelyinä peruskoulunsa päättävillä nuorilla (Keskinen 2019).

Nuorten maahanmuuttajien toisen asteen yhteishakuvalintoihin vaikuttaa eniten nuorten oma kiinnostus koulutusalaan kohtaan. Suomen kielen taito on tärkein maahanmuuttajanuorten koulutuksellista siirtymää edesauttava tai estävä tekijä. Hyvä suomen kielen taito edistää nuorten koulusuoriutumista, kaverisuhteiden muodostamista ja mahdollistaa hakeutumisen haluttuun toisen asteen koulutukseen. Heikosti suomen kieltä hallitsevat oppilaat eivät välttämättä hakeudu haluamaansa toisen asteen koulutukseen, koska eivät usko kielitaitonsa riittävän koulussa menestymiseen (Körkkö ym. 2017).

Yleisellä tasolla koulutusvalintaan vaikuttavat myös sosiaalinen tausta ja nuoren läheisin viiteryhmä, toisin sanoen perhe, sisarukset ja myös isovanhemmat. Lisäksi henkilökohtaisilla ominaisuuksilla on merkitystä, joista tärkeimmät ovat koulumenestys, kyvyt ja harrastukset, mutta myös esimerkiksi nuoren terveydelliset tekijät voivat rajata koulutusvalintaa. Vanhempien ja kavereiden kanssa nuoret kokevat keskustelewansa ammatinvalinta-asioista enemmän kuin oppilaanohjaajan kanssa. Oppilaanohjaajan kanssa ammatinvalinnasta pohtiminen on osoittautunut tärkeimmäksi niille nuorille,

joilla suunnitelmat ovat selkiintymättä ja oppilaille, joiden vanhemmilla on vähemmän koulutusta sekä yksinhuoltajaperheiden nuorille. Kasvattajilla ja ohjaajilla on tärkeä tehtävä ohjata nuorta, oli hän maahanmuuttajataustainen tai suomalaistaustainen, löytämään omat vahvuutensa ja mahdollisuuksiensa rajat (Korhonen 1997; Hilvola 2010; Niemi 2016; Keskinen 2019).

Nuorten yksilölliset koulutuspolut vaihtelevat paljon, johon vaikuttavat myös entinen koulutustausta ja motivointi. Esimerkiksi yksintulleilla pakolaisnuorilla on suuri motivaatio pärjätä elämässään, opinnoissaan ja työelämässään. Kun maahanmuuttajanuori tekee koulutusvalintoja juuri oppimallaan kielellä, ei voi olettaa, että hän olisi tietoinen koulutusjärjestelmän yksityiskohdista, koulutusvaihtoehtoista ja omista resursseistaan suhteessa koulutuksen vaatimuksiin. Kotoutumisprosessissa joustavat koulutusratkaisut ja yksilöllinen ohjaus ovat erittäin tärkeitä (Björklund 2014).

Nuoria voidaan tarkastella myös siltä pohjalta, miten he suhtautuvat tulevaisuuteen. Ensimmäisenä ovat nuoret, joille koulutus- ja työuran rakentaminen on keskeistä. Toisena ovat nuoret, joille on tärkeää perhe-elämä ja nopea kiinnittyminen työmarkkinoille, ja kolmantena ovat nuoret, joilla ei ole jäsentyneitä tulevaisuuteen kytkeytyviä päämääriä (Järvinen 1999).

Petri Niemen (2016) mukaan työelämään tutustuminen tulisi liittää tiiviimmin kunkin oppiaineen opetukseen. Työelämään tutustumisjakso on koulun ja elinkeinoelämän vakiintunut yhteistyömuoto, joka tarjoaa mahdollisuuden oppilaan elinpiiriin laajentamiseen. Hänen mukaansa koulu-yritys-yhteistyön käytänteitä sekä kaikkien opettajien osallistumista tähän ohjaustyöhön tulisi kehittää.

Lähteet

- Björklund, Krister (2014). *"Haluun koulutusta, haluun työtä ja elämän Suomessa."* Yksintulleiden alaikäisten pakolaisten kotoutuminen Varsinais-Suomessa. Tutkimuksia A 48. Turku: Siirtolaisuusinstituutti.
- Hilvola, Saila (2010). *Nuorten tulevaisuuden kuvat: jatkuvuudesta epävarmuuteen?* Pro gradu-tutkielma. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos.
- Järvinen, Tero (1999). *Peruskoulusta toisen asteen koulutukseen. Siirtymävaiheen kokemukset ja koulutusvalintojen taustatekijät oppilaiden kertomina.* Annales Universitatis Turkuensis C 150. Turku: Turun yliopisto.
- Järvinen, Tero & Markku Vanttaja (2018). Koulutuksesta työmarkkinoille 2000-luvun alun Suomessa. Arto Jauhiainen, Joel Kivirauma & Heikki Kinnari (toim.), *Koulutus hallinnassa. Juhlakirja professori Heikki Silvennoisen täyttäessä 60 vuotta 23.2.2018.* Julkaisusarja A 216. Turku: Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.

- Keskinen, Heidi (2019). Maahanmuuttajanuorten käsityksiä koulusiirtymästä peruskoulusta toiselle asteelle. Pro gradu-tutkielma. Rovaniemi: Lapin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta.
- Korhonen, Sirpa (1997). Pitäisi maalata itselleen elämä...Peruskoulunsa päättävien nuorten koulutukseen suuntautumisen ja työelämän tarpeiden kohtaaminen Kajaanissa. REDEC Kajaani, Working Papers 5. Kajaani: Oulun yliopisto, Kajaanin kehittämiskeskus.
- Körkkö, Minna, Merja Paksuniemi, Sari Niemisalo & Rauna Rahko-Ravantti (toim.) (2017). *Opintie sujuvaksi Lapissa*. Julkaisuja 6. Turku: Siirtolaisuusinstituutti.
- Niemi, Petri (2016). Ohjaus ja oppilaiden urapohdinta. Turkulaisten peruskoulun päättöluokkalaisten ohjauskokemukset urapohdinnan selittäjinä. Turun yliopiston julkaisuja C 423. Turku: Turun yliopisto.
- Tilastokeskus (2019). StatFin-tilastotietokanta. Saatavilla: <https://www.stat.fi/meta/kas/ulkomaalaistus.html>. Luettu 9.10.2019.
- Warinowski, Anu (2012). *Maailmalle yhtenä, takaisin toisena? Suomelaisten ekspatriaattiperheiden lapset kulttuurisissa siirrymissä*. Tutkimuksia A 42. Turku: Siirtolaisuusinstituutti.

Maahanmuuttajanuorten koulusiirtymä toiselle asteelle

Heidi Keskinen

Aluksi

Maahanmuuttajien määrän kasvu yhteiskunnassa näkyy myös koulujen arjessa. Maahanmuuttajataustaisten nuorten tukeminen järjestelmän eri vaiheissa on erittäin tärkeää, ja erityisen tärkeää siinä vaiheessa, kun siirrytään peruskoulusta toiselle asteelle. Koulusiirtymät näyttäytyvät nuorille pääsääntöisesti positiivisina, mutta jännittävinä elämänvaiheina. Siirtymään liittyy koulun vaihtumisen lisäksi paljon muutakin, kuten muutokset kaveripiireissä. Miten näitä nuoria tuetaan siirtymässä peruskoulusta toiselle asteelle ja miten nuoret kokevat siirtymän? Käsittelen aihetta seuraavassa tekstissä, joka pohjautuu keväällä 2019 valmistuneeseen pro gradu -tutkielmaani.

1. Maahanmuutto Suomeen – kasvava ilmiö

Maahanmuutto on ollut kasvava ilmiö Suomessa parin viimeisen vuosikymmenen aikana. Esimerkiksi verrattaessa vuosia 2015 ja 2016 toisiinsa maahanmuuttajien määrä kasvoi 21:llä prosentilla. (Tilastokeskus 2017.) Maahanmuuton kasvu on näkynyt suomalaisessa koulussa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrän kasvamisella. Lapin alueella vuosien 2009–2016 aikana 7-10-luokilla maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä kasvoi reilulla 60 oppilaalla. Vastaava luku koko peruskoulussa oli reilu 100 oppilasta. (Aluehallintovirasto 2017.)

Paavolan ja Talibin (2010, 30) mukaan maahanmuuttaja on henkilö, joka muuttaa väliaikaisesti tai pysyvästi toiseen maahan, joka ei ole hänen synnyinmaansa ja hän on luonut uudessa kotimaassaan sosiaalisia suhteita ja uusia etnisiä vähemmistöjä.

Pirinen (2015, 27) käyttää raportissaan määritelmää maahanmuuttajataustainen oppija, jolla hän tarkoittaa esiopetuksessa, peruskoulussa tai toisen asteen opetuksessa opiskelevaa oppijaa, jonka äidinkieli on muu kuin suomi, ruotsi tai saame. Käyttäessäni tutkielmassani määritelmää maahanmuuttajataustainen nuori tai maahanmuuttajanuori tarkoitan heillä niitä oppijoita, joiden äidinkieli on muu kuin suomi, ruotsi tai saame ja jotka ovat 18-vuotiaita tai sitä nuorempia.

Maahanmuuttajat näkyivät Suomen lainsäädännössä ensimmäisen kerran vuonna 1983. Maahanmuuttopolitiikka koki suuremmat muutokset Suomen liittyessä Euroopan unioniin vuonna 1995. Ennen lainsäädäntöä Suomi oli kuitenkin liittynyt mukaan Geneven sopimukseen, YK:n ihmisoikeuksien sopimukseen ja lapsen oikeuksien sopimukseen. (Saukkonen 2015, 54.) Tällä hetkellä Suomen maahanmuuttopolitiittiset linjaukset tulevat hallituksen asettamista linjauksista, Euroopan unionin yhteisestä maahanmuutto- ja turvapaikkapolitiikasta ja kansainvälisistä sopimuksista, kuten Euroopan ihmisoikeussopimuksesta ja lapsen oikeuksien sopimuksesta. (Sisäministeriö) Rädyn (2002, 34) mukaan yksi tärkeimmistä maahanmuuttopolitiikan peruspilareista on maahanmuuttajien integroiminen eli kotoutuminen suomalaiseen yhteiskuntaan. Integroituessaan suomalaiseen yhteiskuntaan maahanmuuttaja pyrkii löytämään yhteiskunnallisen paikkansa, sopeutumaan ja osin sulautumaan yhteiskuntaan. Integroitumisen yhteydessä pyritään säilyttämään maahanmuuttajan oma etninen tausta ja sen pohjalta luodut käytännöt, kuten uskonto tai kieli. (Saukkonen 2013, 65.)

Maahanmuuttajanuorten kohdalla kotoutumisen yhtenä tärkeimpänä osana pidetään koulutusta. Koulutuksen avulla nuorille voidaan antaa pohja työelämälle ja siellä etenemiselle. (Kilpi 2010, 110.) Maahanmuuttajanuorilla on yhtäläiset oikeudet koulutukseen kuin suomalaisilla nuorilla ja koulutuksella pyritään antamaan valmiuksia toimia yhteiskunnan jäsenenä. Maahanmuuttajanuorten koulutus voidaan järjestää perusopetukseen valmistavana opetuksena, suomi tai ruotsi toisena kielenä-opetuksena, maahanmuuttajanuoren oman äidinkielen opetuksena tai ammatilliseen peruskoulutukseen valmistavana opetuksena. Nuorten mahdollisuutta opiskella omaa äidinkieltään on pidetty suomalaisen koulujärjestelmän yhtenä vahvuutena. Toinen koulujärjestelmän vahva tekijä on suomalaisen koulutuspolun yhtenäisyys, joka eriytyy vasta myöhemmissä elämänvaiheissa. (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 185, 190–191.)

2. Maahanmuuttajanuorten koulusiirtymän onnistumisen tärkeys

Tutkin pro gradu- työssäni maahanmuuttajataustaisten nuorten käsityksiä koulusiirtymästä peruskoulusta toiselle asteelle. Tutkimukseni oli laadullinen tutkimus, jossa hyödynsin fenomenografista tutkimusotetta. Aineistoni keräsin kahdella fokusryh-

mähaastattelulla ja kahdella yksilöhaastattelulla riippuen siitä, oliko tutkimukseen osallistuneissa kouluissa yksi vai useampia maahanmuuttajataustaisia peruskoulunsa päättäviä nuoria. Keskityin tutkimuksessani koulusiirtymään peruskoulun jälkeen, sillä halusin tietää mitä nuoret halusivat tehdä peruskoulun jälkeen, mitä he tiesivät jatkokoulutusmahdollisuuksistaan, mitä he ajattelivat siirtymästä ja miten heitä tuettiin siirtymässä. Koulusiirtymällä tai nivelvaiheella tarkoitetaan oppilaan liikkumista koulutusasteelta seuraavalle, kuten esiopetuksesta peruskouluun tai peruskoulusta toiselle asteelle (Antikainen ym. 2015, 61). Koulusiirtymään peruskoulusta toiselle asteelle liittyy paljon muutakin, kuin kouluasteen vaihtuminen. Tässä vaiheessa nuoret alkavat pohtia tarkemmin omaa työpolkuaan ja koulutusväyläänsä, jonka kautta toivomallensa työuralle olisi mahdollista päästä. (Huttunen & Pekkarinen 2016, 1.) Siirtymän lisäksi nuorten elämässä voi tapahtua muitakin isoja muutoksia siirtymän vuoksi. Nuorten kaveripiirit saattavat muuttua ja vanha luokka hajota kokonaan. Lisäksi nuorten kiinnostus koulutusta kohtaan voi hiipua peruskoulun viimeisten luokkien aikana, joka johtaa koulumenestyksen heikkenemiseen. Nuorten kotiolot voivat myös vaikuttaa siirtymään, sillä nuoret eivät välttämättä saa tarpeeksi tukea kotoaan valinnoilleen. Yleensä ne nuoret, joiden vanhemmat ovat korkeasti koulutettuja, jatkavat opintojaan. (Huhtala & Lilja 2008, 16–17.)

Oppilaan kielelliset taidot ja hänen motivaationsa koulutustaan kohtaan vaikuttavat koulusiirtymän helppouteen ja sujuvuuteen. Siirtymässä on myös tärkeää, kuinka perheet ovat kotoutuneet ja miten he tukevat nuoria. Siirtymää voidaan edistää oppilashuollolla, kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä, opettajien ammattitaidolla, oman yhteisön tuella ja toisilta maahanmuuttajilta saadulta positiivisilla malleilla. Jos perheessä on negatiivinen asenne koulua kohtaan, he ovat tietämättömiä suomalaisesta koulujärjestelmästä tai jos perheessä on heikot kielelliset taidot, nuoren siirtymä voi olla negatiivista. (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 198.)

Koulusiirtymää ja siihen vaikuttavia henkilöitä on tutkittu Hollannissa 2000-luvun taitteessa. Tällöin tutkimuksen kohteena olivat nuoret, jotka olivat siirtymässä alakoulusta yläkouluun. Tutkimuksessa selvitettiin, ketkä auttoivat nuoria valmistautumaan tulevaan siirtymään. Nuoret mainitsivat tällaisiksi henkilöiksi itsensä, vanhempansa ja luokanopettajansa. (Rodriguez, Meeuwisse, Notten & Severiens 2018, 223–224, 226, 235.)

Saamieni tulosten mukaan tutkimukseeni osallistuneet nuoret tiesivät, mitä he halusivat tehdä peruskoulun jälkeen ja kaikki olivat hakeneet jatkokoulutukseen. Osalla nuorista oli haaveena jo ammatti ja osalla nuorista nämä ammattihaaveet pohjautuivat oman perheenjäsenen ammattiin. Lisäksi nuorilla tuntui olevan paljon tietoa peruskoulun jälkeisistä koulutuksista ja etenkin ryhmähaastatteluissa nuoret pystyivät ryhmän tuen avulla mainitsemaan useita jatkokoulutusmahdollisuuksia (kuten lukio, ammatilukio, ammattikoulu). Siirtymä aiheutti nuorissa paljon erilaisia tunteita, joista erityisesti korostuivat jännitys, innostuneisuus ja vastuuntunto.

Mietittäessä koulusiirtymiä tulevaisuuden kannalta eräs merkittävä tekijä on siirtymän tukeminen. Haastattelemistani nuorista yhtä tämä huolestutti erityisesti.

Hän koki, ettei ollut saanut riittävästi tietoa, kuinka maahanmuuttajia tuettaisiin jatkokoulutuksessa vai tuettaisiinko ollenkaan. Tutkimukseeni osallistuneiden nuorten kouluilla oli järjestetty esittelyitä jatkokoulutusmahdollisuuksista ja lisäksi opinto-ohjaaja oli käynyt nuorten kanssa läpi jatkokoulutusmahdollisuuksia ja niitä asioita, mitkä nuoria kiinnostivat tulevaisuudessa. Nuoret kokivat, että opinto-ohjaajasta oli ollut iso apu siirtymässä ja pohdittaessa sitä, minne peruskoulun jälkeen voisi hakea. Lisäksi opinto-ohjaajat olivat nuorten mukaan niin sanotusti potkineet persuksille, jos nuoren opiskelumotivaatio oli hukassa.

Vaikka nuoret kokivat saaneensa riittävästi tukea siirtymään, heitä silti pohditutti asiat jatkokoulutuksesta. Tulevaisuudessa voisi ollakin tärkeää panostaa entistä enemmän nuorten vanhan ja uuden koulun väliseen yhteistyöhön, jotta siirtymä olisi sujuvampaa ja nuoret sopeutuisivat uuteen koulupaikkaansa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa pyritään mahdollistamaan kaikille oppilaille mahdollisimman eheä koulutuspolku. Tämä tarkoittaa muun muassa sitä, että peruskoulut tekevät yhteistyötä toisen asteen koulutusten kanssa, kuten lukioden ja ammatillisten koulutusten kanssa. Tätä yhteistyötä tarvitaan nivelvaiheissa ja yhteistyötä pyritään tekemään moniammatillisesti niin eri oppilaitosten, oppilaiden kuin huoltajien kanssa. (Opetushallitus 2014, 36, 281.)

Peruskoulun ja toisen asteen välinen yhteistyö näyttäytyy nuorille erityisesti toisen asteen oppilaitosten järjestäminä esittelyinä peruskoulunsa päättävillä nuorilla. Esimerkiksi lukion opetussuunnitelman perusteiden mukaan lukioden tulee antaa tietoa ja ohjausta oppilaille, heidän huoltajilleen, opinto-ohjaajille ja opettajille koulutuksesta lukiossa. Tätä tietoutta jaetaan esimerkiksi esittelyiden kautta tai perehdyttämällä uudet oppilaat lukion toimintatapoihin lukio-opiskeluiden alussa. (Opetushallitus 2015, 19.) Haastatteluihin osallistuneet nuoret kertoivat, että heidän kouluillaan oli järjestetty eri oppilaitosten esittelyitä, mutta riippui koulusta, mitkä oppilaitokset olivat käyneet esittäytymässä. Näihin esittelyihin voitaisiin panostaa tulevaisuudessa lisää niin, että toisen asteen opiskelijat eri koulupaikoista kävisivät kiertämässä alueensa peruskouluja ja kertoisivat tarkemmin koulujensa käytänteistä ja miten opiskelu esimerkiksi eroaa peruskoulusta. Maahanmuuttajataustaisten nuorten vanhemmille voitaisiin yrittää järjestää omat esittelytilaisuudet toisen asteen koulutuksista. Jos esittelyt voitaisiin järjestää niin, että vanhemmat saisivat mukaan tulkin tai henkilön, joka osaisi tarvittaessa selittää heille heidän omalla äidinkielellään asioita, he ymmärtäisivät suomalaista koulujärjestelmää paremmin ja mitä kaikkea opiskelu toisen asteen koulutuksessa vaatii. Jos he ymmärtävät paremmin mitä valintoja heidän nuorensa voivat tehdä ja mitä tulevat koulutukset sisältävät, he saattaisivat pystyä tukemaan nuoriaan paremmin. Eräs haastatteleistani nuorista kertoi, kuinka vanhemmat eivät välttämättä kielitaidottomuuden takia pysty tukemaan häntä koulunkäynnissä. Nivelvaiheissa on jatkossakin tärkeää tukea nuorten siirtymää ja yksi tapa tukea nuoria on tiedottamalla asioista mahdollisimman paljon etukäteen. Tässä tutkimuksessa nuoria kiinnosti jatkokouluttautuminen ja se, mitä kaikkea uudessa

koulussa tulisi tapahtumaan. Jos näistä tiedotettaisiin vieläkin tarkemmin ja nuorille annettaisiin vaikka mahdollisuus puhua uuden koulun opiskelijoiden kanssa, nuoret ehkä uskaltaisivat kysellä eri asioista tarkemmin ja miten ne toteutuvat uudessa koulussa. Maahanmuuttajanuorten kohdalla opiskelija toisen asteen koulutuksesta voisi olla maahanmuuttaja, jolloin opiskelija ymmärtäisi nuorten näkökulman ja olisi käynyt mahdollisesti samanlaisen koulutuspolun kuin nuoret.

3. Lopuksi

Maahanmuuttajanuorten kotoutumisen kannalta yksi tärkein pohja on koulutuksessa. Mitä paremmin nuoret saadaan mukaan koulutuspolulle, sitä paremman pohjan nuori saa yhteiskuntaan integroitumiseen. Tutkimukseeni osallistuneet nuoret olivat hakenneet jatkokoulutuksiin ja haastatteluhetkellä odottivat tuloksia pääsystään jatkokoulutukseen. Nuoret olivat saaneet yhdeksannen luokan aikana paljon tietoa eri koulutusvaihtoehdoista ja etenkin opinto-ohjaajat oli koettu tärkeiksi henkilöiksi, kun nuoret pohtivat, minne he halusivat jatkaa peruskoulun jälkeen.

Maahanmuuttajanuorten koulusiirtymän tukeminen peruskoulun jälkeen on tärkeää, sillä nuoret käyvät siirtymän lisäksi läpi muitakin elämänmuutoksia muun muassa kaveripiirien muutokset. Tutkimukseen osallistuneet nuoret kokivat siirtymän jännittäväksi, mutta jatkumona elämänpolullaan. Nuoret kokivat saaneensa tukea siirtymään, mutta he olisivat halunneet saada vielä enemmän tietoa tulevasta koulutuksesta ja, miten asioita hoidetaan uudessa koulussa. Yksi haastatteluihin osallistuneista nuorista pohti erityisesti, miten maahanmuuttajataustaisia nuoria tuetaan jatkokoulutuksessa.

Jatkossa olisikin hyödyllistä panostaa nuorten vanhan ja uuden koulun väliseen yhteistyöhön. Yhteistyön kautta nuoret voisivat saada enemmän tietoa haluamastaan koulutuksesta ja he saattaisivat olla huolettomampia tulevaisuutensa suhteen. Kouluesittelyitä voitaisiin kehittää niin, että jatkokoulutuksista tulisi koulutuksen opiskelijoita esittelemään opiskelemaansa koulutusta. Esittelijänä voisi toimia maahanmuuttajataustainen opiskelija, sillä hän ymmärtäisi nuorten näkökulmaa ja osaisi vastata suoraan nuorten kysymyksiin, esimerkiksi maahanmuuttajanuorten tukemisesta jatkokoulutuksessa. Lisäksi nuorten vanhemmat voitaisiin ottaa paremmin mukaan tähän antamalla heille mahdollisuuksia käydä tutustumassa jatkokoulutuspaikkoihin. Kaikki vanhemmat eivät välttämättä puhu suomea, joten nämä esittelyt voitaisiin yrittää järjestää niin, että joku tulkki olisi mukana esittelyissä. Tämän kautta vanhemmat saisivat tietoa jatkokoulutuksista ja samalla saisivat lisää tietoa suomalaisesta koulutusjärjestelmästä. Kun vanhemmat ymmärtävät, mitä nuoret mahdollisesti kokevat tulevissa koulutuksissaan, he pystyisivät tätä kautta tukemaan nuoriaan paremmin.

Tämän tutkimuksen pohjalta maahanmuuttajanuorten tilanne jatkokoulutuksen suhteen näyttää hyvältä, sillä kaikki ovat hakeutuneet jatkokoulutukseen. Tutkimukseni ei kuitenkaan selviä, pääsevätkö nuoret haluamaansa jatkokoulutukseen. Lisäksi otos on pieni (10 nuorta), jolloin tuloksia on hankala yleistää. Jos kaikki maahanmuuttajanuoret kokisivat siirtymän samalla tavalla kuin tähän haastatteluun osallistuneet nuoret, siirtymä saattaisi olla sujuvampi. Jatkossa on tärkeää panostaa tämän siirtymän tukemiseen, jotta integroituminen yhteiskuntaan sujuisi jouhevasti ja olisi onnistunut. Toivottavasti aiheen tutkimusta jatketaan ja jatkossa tehtäisiin selvityksiä, joissa tarkkaillaan maahanmuuttajanuorten koulusiirtymien sujuvuutta. Näiden tietojen avulla saataisiin paljon infoa, jääkö maahanmuuttajanuoria koulutuksen ulkopuolelle ja alkavatko he syrjäytyä, vai onnistuvatko he etenemään haluamalleen koulutuspolulle. Kouluissa on tärkeää tiedostaa myös, miten siirtymät sujuvat, jotta niihin osattaisiin jatkossakin antaa nuorten tarvitsemaa tukea.

Lähteet

- Aluehallintovirasto (2017). *Maahanmuuttajaoppilaat peruskoulun perusopetuksessa Lapis-sa kotimaittain 20.9.2016*. Saatavilla: <http://www.avi.fi/documents/10191/8487516/Maahanmuuttajaoppilaat+peruskoulun+perusopetuksessa+2016.pdf/f3998e4f-0e7b-4ec3-94b7-8c8091eb9827>. Luettu 2.6.2019.
- Antikainen, Maire, Heini Paavola, Mika Salonen & Sirkka Wiman (2015). Maahanmuuttajataustaiset oppijat koulutuksen haku- ja nivelvaiheissa. Tuula Pirinen (toim.) *Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä*. Tampere: Suomen Yliopistopaino OY, 61–84.
- Huhtala, Mikko & Kari Lilja (2008). *Ongelmalliset oppijat*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Huttunen, Kristiina & Tuomas Pekkarinen (2016). Koulutuksen nivelvaiheet ja nuorten syrjäytyminen. *Näkökulma 21*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. Saatavilla: http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/tiedostot/nakokulma21_nuoruus_hallitusohjelmassa.pdf. Luettu 28.11.2018.
- Kilpi, Elina (2010). Toinen sukupolvi peruskoulun päättyessä ja toisen asteen koulutuksessa. Tuomas Martikainen & Lotta Haikkola (toim.) *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Helsinki: Hakapaino, 110–132.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki. Saatavilla: https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Luettu 31.7.2019.
- Opetushallitus (2015). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Helsinki. Saatavilla: http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf. Luettu 31.7.2019.
- Paavola, Heini & Mirja-Tytti Talib (2010). *Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Rodrigues, Rosa-G, Marieke Meeuwisse, Ton Notten & Sabine Severiens (2018). Preparing to transition to secondary education: perceptions of Dutch pupils with migrant backgrounds. *Educational Research* 60 (2), 222–240.
- Räty, Minttu (2002). *Maahanmuuttaja asiakkaana*. Tampere: Tammi.
- Saukkonen, Pasi (2013). *Erilaisuuksien Suomi. Vähemmistö- ja kotouttamispolitiikan vaihtoehtot*. Tallinna: Gaudeamus.
- Sisäministeriö. *Maahanmuuttopolitiikka perustuu yhteisiin linjauksiin ja sopimuksiin*. Saatavilla: <https://intermin.fi/maahanmuutto/maahanmuuttopolitiikka>. Luettu 17.6.2019.
- Teräs, Marianne & Elina Kilpi-Jakonen (2013). Maahanmuuttajien lapset ja koulutus. Tuomas Martikainen, Pasi Saukkonen & Minna Säävälä (toim.) *Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Tallinna: Gaudeamus Helsinki University Press, 184–202.
- Tilastokeskus (2017). *Maahanmuutto uuteen ennätykseen vuonna 2016*. Saatavilla: https://www.stat.fi/til/muutl/2016/muutl_2016_2017-05-17_tie_001_fi.html. Luettu 2.6.2019.



Ajattelutaitojen opettaminen perusopetuksessa

Outi Kyrö-Ämmälä ja Katja Anttila

Suomen perusopetus, jota suuresti maailmallakin arvostetaan, perustuu pääasiassa oppiaineittain jaoteltuun opetukseen. Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteisiin on kuitenkin oppiainekohtaisten tavoitteiden ohella kirjattu myös laaja-alaisen osaamisen tavoitteita. Näitä laaja-alaisen osaamisen osa-alueita on kaikkiaan seitsemän (L1-L7), ja niiden katsotaan olevaan taitoja, joita oppilaat tarvitsevat myöhemmässä elämässään niin työelämässä kuin arjen tilanteissa. Yksi laaja-alaisen osaamisen osa-alue on ajattelu ja oppimaan oppiminen, mikä luo pohjaa myöhemmälle jatkuvalle oppimiselle. Tässä luvussa käymme lyhyesti läpi ajattelutaitojen oppimisen reunaehdot ja sekä esittelemme ajattelutaitojen harjaannuttamiseen ja opettamiseen soveltuvia tehtäviä.

1. Mitä koulussa pitäisi opettaa?

Käsityksemme mukaan ajattelu kehittyy ihmisen oman tutkivan toiminnan, ongelmanratkaisun ja aikaisempien kokemusten kautta, kuten kehityspsykologi Jean Piaget kognitiivisen kehityksen teoriassaan kuvaa (Piaget 1977; 1982). Piaget'n havaintojen ja teorian mukaan ihmiset käyvät läpi samat kehitysvaiheet samassa järjestyksessä, mutta eri nopeudella: ihmisen ajattelu kehittyy vaiheittain päätyen formaalisten operaatioiden kaudelle. Näin iän lisääntyessä ajattelun rakenteet ja kaavat muuttuvat, ja ajattelussa päädytään operoimaan yleisemmällä ja abstraktisemmalla tasolla. Pelkkä iän lisääntyminen ei kuitenkaan ole taakka ajatteluprosessin edistymisestä, vaan se on riippuvainen myös lapsen oppimiskokemuksista: sosiaalisesta ympäristöstä, perhepiiristä sekä koulusta. Aebli (1990) korostaa nimenomaan kasvatusympäristön merkitystä ja hänen mukaan kasvattajien käyttämät tekniikat käynnistävät lapsessa ajattelu- ja oppimisprosesseja, jotka ilman näitä tukitoimia eivät ehkä lapsen spontaanin toiminnan perusteella olisi mahdollisia. Käsityksemme mukaan ajattelun

tasoa on mahdollista nostaa tai ainakin vahvistaa harjoittelemalla erilaisia tiedon prosessoinnissa tarvittavien toimintoja, mutta mitä ajattelussa voidaan kehittää ja miten se tapahtuu?

Adey ja Shayer (1994) ovat pohtineet ajattelun kehityksellistä prosessia ja toteavat sen sisältävän kolme ominaispiirrettä: Ensinnäkin kehitys on tiedostamaton tapahtuma ja sen jälkeen on vaikea palauttaa mieleen aikaisempia ajattelutapoja. Toiseksi kehitys on yksisuuntaista yksinkertaisista ajatteluoperaatioista kohti monimutkaista prosessointia. Kolmanneksi kehitys tapahtuu kohti luonnollista päämäärää, piaget'laisittain todettuna kohti ajattelun formaalista tasoa. Piaget'n teoria siis olettaa, että länsimaisessa, niin sanotun modernin yhteiskunnan kulttuurissa elävä ihminen saavuttaa ajattelun korkeimman tason, formaalisten operaatioiden vaiheen 12.–17. ikävuoden tienoilla. Viime vuosikymmeninä niin Suomessa kuin muuallakin tehtyjen, laajoja otoksia sisältäneiden tutkimusten mukaan näin ei kuitenkaan aina tapahdu. Tutkimuksissa (mm. Hautamäki 1984; Hautamäki ym. 2000) on voitu todeta, että ainoastaan kolmasosa väestöstä, 30–35 % ikäluokasta saavuttaa formaalisten operaatioiden tason, kun taas kaksi kolmasosaa ikäluokasta käyttää ajattelussaan pääsääntöisesti konkreettisia operaatioita. Myös Scheinin (2004) toteaa tutkimuksena pohjalta, että perusopetuksen lopussa noin 70 % oppilaista ei ole vielä formaalien operaatioiden tasolla ja että lukiolaisista noin 40 % ei ole saavuttanut lukion edellyttämää ajattelutasoa.

Suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) sisältää paitsi perinteisesti oppiaineittain jaoteltuja myös monialaisten oppimiskokonaisuuksien opintoja sekä opintoja, joiden tavoitteena on oppilaan laaja-alaisen osaamisen edistäminen (kuvio 9). Tällöin korostetaan oppilaiden taitoja ja kykyä käyttää tietoja ja taitoja tilanteen edellyttämällä tavalla. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteena on tukea ihmisenä kasvamista sekä edistää demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyden ja kestävän elämäntavan edellyttämää osaamista. Erityisen tärkeitä on rohkaista oppilaita tunnistamaan oma erityislaatunsa, omat vahvuutensa ja kehittymismahdollisuutensa sekä arvostamaan itseään. Laaja-alaisen osaamisen kokonaisuus on jaettu seitsemään osa-alueeseen, joista yksi on ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1). Ajattelun ja oppimisen taidot luovat perustaa muun osaamisen kehittymiselle sekä elinikäiselle ja jatkuvalla oppimiselle. Näissä taidoissa olennaista on se, miten oppilaat hahmottavat itsensä oppijoina ja ovat vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa sekä se, miten he oppivat tekemään havaintoja ja hakemaan, arvioimaan, muokkaamaan, tuottamaan sekä jakamaan tietoa ja ideoita. Opettajan tehtävä on ohjata oppilaita huomaamaan, että tieto voi rakentua monella tavalla ja että tutkiva ja luova työskentelyote, yhdessä tekeminen sekä mahdollisuus syventymiseen ja keskittymiseen edistävät ajattelun ja oppimaan oppimisen kehittymistä. Opettajien tärkeä tehtävä on myös rohkaista oppilaita luottamaan itseensä ja näkemyksiinsä ja olemaan samalla avoimia uusille ratkaisuille. Oppilaiden kysymyksille annetaan tilaa ja heitä innostetaan etsimään vastauksia, kuuntelemaan toisten näkemyksiä sekä samalla pohtimaan myös omaa sisäistä tietoaan. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014.)



Kuvio 9. Perusopetuksen tavoitteena on laaja-alaisen osaamisen edistäminen (Opetushallitus 2015).

Ihmisen ajattelun kehittyminen riippuu siitä kulttuurisessa ja kehityksellisessä kontekstista, jossa hän elää, ja se edellyttää kasvatuksellisia järjestelyjä. Suomessa niin peruskoulun yläluokkien kuin lukionkin oppisisällöt edellyttävät tietyntasoista ajattelutaitoa. Toisaalta paradoksaalisesti on uskottu, että nuo ajattelutaidot saavutetaan nimenomaan koulussa, oppiainejakoisen opetussuunnitelman avulla. Ajattelutaitojen korostaminen yhtenä laaja-alaisen osaamisen alueena on askel niiden opettamiseen koulussa. Mutta voiko ajattelua opettaa vai kehittykö ajattelu omaehtoisesti? Ja jos ajattelua voi opettaa, niin kuinka se tapahtuu? Tarvitsemmeko Suomessakin ajattelutaitojen kehittymiseen tähtävää opetusta ja erityisiä interventio-ohjelmia?

2. Ajattelu kehitty ajattelemalla

Descartesin filosofinen lausuma *Cogito, ergo sum* — *Ajattelen, siis olen olemassa* kuvaa hyvin ihmisen ainutlaatuista, inhimillistä ominaisuutta. Ajattelu on nimenomaan ihmisen tyypillinen toiminto, jota tuskin esiintyy ainakaan saman tasoisena muilla

eliökuntamme lajeilla. Ajattelutaidot puolestaan on moniselitteinen termi, jonka sisälöstä ei ole päästy yksimielisyyteen ja ne voidaan ymmärtää monin eri tavoin. On myös pohdittu sitä, että voiko henkisiä prosesseja edes kuvailla taitoina, kuten esimerkiksi motorisia prosesseja.

TEHTÄVÄ 1: MITÄ AJATTELU ON?

Oppilaidenkin kanssa on hyvä ottaa puheeksi ajattelutaitojen sisältö: Mitä ajattelu on? Mitä ajatteluun sisältyy? Mitä oppilaat ymmärtävät ajattelulla tai mitä synonyymejä oppilaat keksivät sanalle 'ajattella'? Käyttökelpoinen menetelmä ajattelun ja ajattelutaitojen sisältöjen selvittämiseen on luokan yhteisen padlet-taulun kokoaminen aiheesta.

Ajattelutaidot ovat olennainen oppilaan kognitiivisiin eli tiedonkäsittelytaitoihin sisältyvä taitotekijä. Lyhyesti määriteltynä ajattelulla tarkoitetaan ajatusten yhdistelemistä niin, että niistä voidaan muodostaa uusia ajatuksia: Ajattelun avulla ihminen hahmottaa maailmaa ja tuottaa jotakin uutta. Ajattelu on tiedon muokkaamista ja käsittelemistä, jossa aineksina käytetään havaintoja ja mieleen palauttamista, ja ajattelun avulla ihminen muodostaa käsitteitä, ratkoo ongelmia, päättelee asioita ja tekee päätöksiä. Ajattelu on tavallaan tiedollisten toimintojen huipentuma, mutta se ei kuitenkaan olisi mahdollista ilman kaikkia muita kognitiivisia toimintoja.

Laajasti määriteltynä ajattelulla tarkoitetaan sitä henkistä toimintaa, jota ihminen käyttää niin tiedon prosessoinnissa, kuin yhteyksien ja päätösten tekemisessä sekä uusien ideoiden kehittämisessä. Ajattelutaidoilla viitataan ihmisen kognitiivisiin valmiuksiin ja taitoihin, jotka helpottavat ympäröivään kulttuuriin ja maailmaan sopeutumista.

Adey, Csapó, Demetriou, Hautamäki ja Shayer (2007) määrittelevät ajattelutaidot yleisiksi ja ajan myötä kehittyviksi kognitiivisiksi taidoiksi, jotka muotoutuvat biologisen kypsymisen ja oppimisen yhteistuloksena. Samalla he korostavat sitä, että ajattelu on ihmisen dynaaminen ja kehittyvä ominaisuus, eikä ole sidoksissa pelkästään ihmisen perimään, vaan että ajattelutaitoja voidaan kehittää. Tämä näkemys korostaa ympäristön ja opetuksen merkityksellisyyttä ajattelutaitojen kehittymisessä, mikä on myös neurokognitiivisen oppimiskäsityksen keskeisenä ajatuksena: ihmisen kognitiiviset toiminnot riippuvat aivojen hermoston toiminnallisesta järjestäytymisestä, johon voidaan aivojen muovautuvuuden periaatteen mukaisesti vaikuttaa sopivien harjoitusten avulla (vrt. Kivi 2000). Koulussakin oppija tulisi nähdä transformatiivisena, muuntuvana ja muuntautumiskykyisenä huolimatta siitä, kuinka laajoja puutteita hänellä tiedon prosessoijana kyseisellä hetkellä on. Opettajien tehtävänä on ohjata ajattelutaitoja ja oppimista siten, että oppija saa potentiaalisen tiedonprosessointikykyensä käyttöönsä hyödyntämään oppimista ja samalla kognitiivisten prosessien edelleen kehittymistä. (vrt. esim. Matilainen 1998). Esko Valtaojan sanoin: *"Tarvitaan aivobodausta"* (YLE 17.8.2015).

Kokoavasti voimme todeta, että ajattelu on enemmän kuin pelkkää tiedon prosessointia ja että ajattelu sisältää myös metakognitiivisia taitoja. Ajattelu pitää sisällään ainakin seuraavia osatekijöitä: (1) tiedon keruu, (2) tiedon järjestely, (3) tiedon analysointi, (4) päätelmien teko, (5) uusien ideoiden kehittäminen, (6) ongelmanratkaisu, (7) syyn ja seurauksen määrittely, (8) tavoitteiden suunnittelu ja asettaminen, (9) edistymisen seuranta, (10) päätöksenteko ja (11) oman edistymisen reflektio (Wilson 2000). Koulussa ajattelutaitoja ilmentävät erityisesti tiedonkäsittelytaidot, ongelmanratkaisutaidot ja metakognitiiviset taidot. Alkuopetuksessa (esilk-2. lk) nämä taidot pitävät sisällään tiedon organisointia (luokittelu ja sarjoittaminen), spatiaalista hahmottamista, aikajärjestyksen sekä syy-seuraussuhteiden ymmärtämistä ja sääntöjen noudattamista. (Adey et al. 2007.)

Yksi keino määritellä ajattelua on jakaa se neljään, toisissaan kytkeytyneenä olevaan osatekijään Swartzin ja Perkinsin (2018) mukaan:

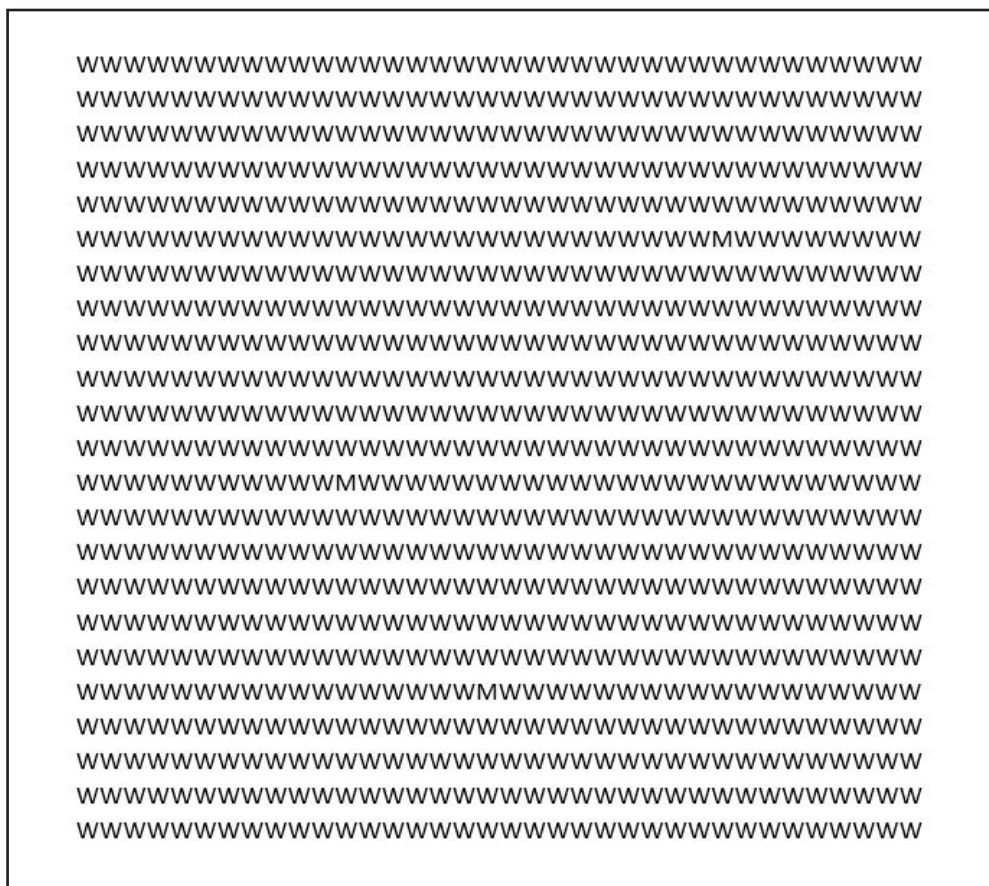
1. Ajattelun perusvälineistönä on muisti ja tiedonprosessointi. Mitä enemmän ja mitä paremmin jäsentynyttä tietoa on muistissa, sitä todennäköisemmin ajattelu-prosessi myös tuottaa jotakin. Käyttökelpoiseksi eli "ajattelukelpoiseksi" tieto tulee sitä prosessoidessa.
2. Toinen osatekijä on kriittinen ajattelu, joka liittyy tahtoon, ja siinä esiintyykin yksilöllisiä eroja. Kriittisyys on sekä halua että taitoa tietoisesti reflektoida omia ja toisten ajattelua pyrkien totuuteen.
3. Luova ajattelu tuottaa uusia, ennakoimattomia tuloksia. Sen avulla löydetään yhteyksiä näennäisesti toisistaan riippumattomien asioiden välille. Lähtökohtaisesti ajattelua voi olla kahdenlaista: konvergenttia ja divergenttia ajattelua. Konvergentti ajattelija pelkistää todellisuudet ja ongelmat pääosin dikotomiselta, mustavalkoiselta joko - tai -vaihtoehtojen pohjalta. Divergentti ajattelija löytää useita vaihtoehtoisia problematisointitapoja, luovia ratkaisuja ja useita vaihtoehtoisia totuusvaihtoehtoja ja kokonaisuuksia esim. kontekstien vaihdellessa. Luovuus edellyttää asennoitumista ajatteluun divergentiltä pohjalta.

TEHTÄVÄ 2: MIHIN KASVATUKSELLA PYRITÄÄN?

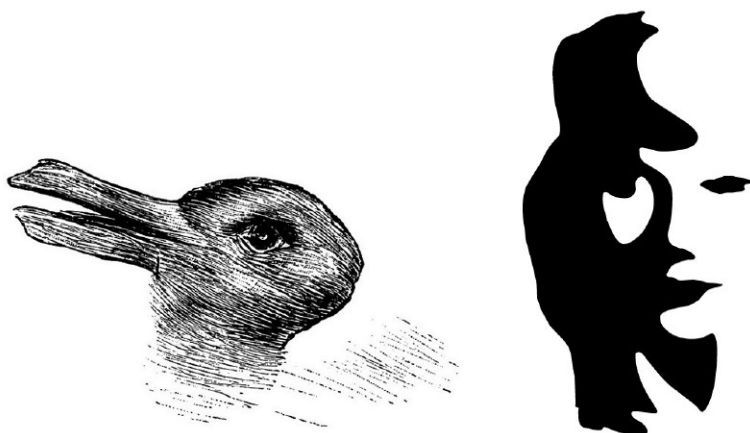
Erinomainen animaatio, joka kertoo koulun merkityksellisyydestä ajattelun ja erityisesti luovan ajattelun kehittämisessä on "Changing education paradigms"-animaatio ja se löytyy osoitteesta https://www.ted.com/talks/ken_robinson_changing_education_paradigms.

TEHTÄVÄ 3: TARKAT HAVAINNOT

Internetistä löytyy lukuisia oppilaita kiinnostavia tehtäviä, joissa vaaditaan tarkkuutta tai joita voidaan havainnoida eri näkökulmista. Myös tehtävän tekemisen strategioita voi pohtia etukäteen. Tällaisia ovat esim. seuraavat kuvatehtävät.



Kuva 1. Etsi M-kirjain. Montako löydät?



Kuva 2a ja 2b. Mitä näet kuvissa? (<https://piilari.info/optiset-harhat/> ja <http://www.kidsmathgamesonline.com/pictures/illusions/saxophoneorwoman.html>).

TEHTÄVÄ 4: INSPIRAATIOKORTIT

Inspiraatiokorteista saa apua, kun pitää esimerkiksi suunnitella jotain uutta, kirjoittaa tarina tai löytää ratkaisuja ongelmiin. Inspiraatiokorteissa on satunnaisia sanoja ja/ tai kuvia, joita voidaan käyttää uusien ajatusten ja ideoiden synnyttämiseen. Inspiraatiokortteina voi käyttää esim. Junior Alias- pelin kortteja.

Työskentely aloitetaan valitsemalla ongelma, johon halutaan löytää ratkaisu. Esimerkkejä ongelmista:

1. Miten vähennetään luonnon roskaamista?
2. Miten voisi hyödyntää rikkinäisen sateenvarjon?
3. Miten ratkaisemme kouluruokailun meluongelman?

Kun ongelma on valittu, otetaan pakasta satunnainen kortti. Kortista kirjoitetaan muistiin sanoja, jotka kuvaavat korttia tai jotka tulevat siitä mieleen. Kun sanalista on valmis, käytetään sitä apuna, kun mietitään ratkaisua ongelmaan. Tavoitteena on käyttää sanalistan kaikki sanat.

TEHTÄVÄ 5: 8x8-MENETelmä (Alkuperäinen tehtävä 'Lotus Blossom')

Menetelmä on ajatuskartan tapainen ideointimenetelmä. Kirjoitetaan ongelma A4-paperille. Asetetaan paperin ympärille kahdeksan paperia ja kirjoitetaan niille jokin ongelmasta mieleen tuleva näkökulma. Pyritään tuottamaan kustakin näkökulmasta kahdeksan ideaa.

Esimerkkiongelmiana: Miten säästän rahaa?

Ruoka: • marjastaminen • kalastaminen • leipominen	Liikkuminen: • pyöräily • kävely • kimpapakyyti	Vaatteet: • tuunaaminen • kirpputorit
Asuminen: • valojen sammuttaminen • nopea suihkussa käynti • huonelämpötilan alentaminen	MITEN SÄÄSTÄN RAHAA?	Vapaa-aika: • retkeily luonnossa • kirjaston käyttäminen
Ostokset: • käytän kestokassia, en osta muovipussia • hyödynnän alennusmyynnit	Rahan ansaitseminen: • palautan tyhjät pullot	Muut: • teen itse lahjat ja onnittelukortit

4. Neljäntenä ajattelun osatekijöinä ovat ongelmanratkaisu ja päätöksenteko, jotka ovat ihmisen varsin luonnollista toimintaa ja joissa tarvitaan kaikkia edellä mainittuja ajatteluun liittyviä ominaisuuksia.

Koulun alkuvaiheessa vaadittavien oppimis- ja työskentelytaitojen kehittymisen kannalta olennainen osatekijä on ajattelun perusvälineistö: tiedonprosessointi ja muistitoiminnot. Ajattelun kehittämisessä on yhtäältä tärkeää oppia analysoimaan ympäristöään siten, että löytää siitä ratkaisua vaativia ongelmia, vaikka toisaalta myös ongelmanratkaisuprosessin mekaanisen hallinnan harjoittelu on hyödyllistä.

TEHTÄVÄ 6: KÄSITEPARIT

Tehtävän tarkoituksena on saada oppilaat ajattelemaan. Oppilaiden tehtävänä on keksiä annetulle käsitteelle pari, joka on analoginen edeltävän käsiteparin kanssa. Oppilaat voivat myös itse muodostaa ja keksiä käsitepareja.

Esimerkkejä käsitepareista:

Lintu : ilma — kala : (vesi)
Ihminen : koti — hevonen : (talli)
Mänty : neulanen — koivu : (lehti)
Puu: runko — kasvi : (varsi)
Hilla: suo — puolukka : (kangasmetsä)
Einstein : suhteellisuus — Darwin : (evoluutio)
Puoliso : aviomies — sisarus : (veli)
Eurooppa : Mont Blanc — Aasia : (Mont Everest)
Suomi : jääkiekko — Norja : (hiihto)
Bottas : Mercedes — Räikkönen : (Alfa Romeo)
Ilma : tyhjiö — väri : (väritön)

TEHTÄVÄ 7: LUOVA ONGELMANRATKAISU

Hyviä ongelmanratkaisutehtäviä löytyy internetin sivustolta "Luovan ongelmanratkaisun työtavat" <https://www.edu.helsinki.fi/malu/kirjasto/lor/main.htm>

Ajattelutaitojen merkityksellisyyden korostaminen koulussa ei ole mikään uusi asia. Esimerkiksi Engeström (1981) käsittelee teemaa klassikkoteoksessaan ja luokittelee lasten ajattelutoiminnot yhtäältä induktiivisiin operaatioihin eli yksittäistapauksista yleistykseen etenevään ajatteluun ja toisaalta deduktiivisiin operaatioihin, jolloin vastaavasti edetään yleistyksestä yksittäistapauksiin. Ajattelutaitojen kehittämistä ja opettamista pohtiessaan hän ottaa lähtökohdaksi ajattelun vaatimat loogiset operaatiot. Samalla tavalla esimerkiksi Aksela (2006) käsittelee ajattelutaitoja jaotteleamalla taidot alemman ja korkeamman tason taitoihin, ja yhdistää ne Bloomin taksonomiaan (Bloom 1956), jota mm. Anderson on edelleen kehitellyt 1990-luvulla uudempien kehi-

tyspsykologisten näkökulmien ja konstruktivistisen teorian mukaiseksi (Anderson & Krathwohl 2001). Taksonomian mukaan inhimillinen ajattelu kehittyy alemman tason ajattelun kautta korkeamman tason operaatioihin.

Alemman tason ajattelutoiminnot on jaettu kahteen ryhmään:

1. Tietäminen ja muistaminen: havainnoida, listata, määritellä, tunnistaa, löytää

Oppilas

- tietää ajat, tapahtumat ja paikat,
- tietää pääasiat,
- hallitsee oppiaineen keskeisen sisällön,

Oppilasarviointi: Osaako oppilas kertoa / pystyykö hän muistamaan asian?

Tyypillisiä tehtäviä: Laadi lista, määrittele, kerro, kuvaa, tunnista, näytä, nimeä, ke-
rää, tutki, lausu, kuka, missä, milloin, jne.)

2. Käsitäminen ja ymmärtäminen: luokitella, erotella, muokata, selittää, tehdä yhteenvedo

Oppilas

- ymmärtää informaatiot
- löytää merkityksen
- pystyy siirtämään tiedon uuteen kontekstiin
- tulkitsee tosiasioita, vertailee ja asettaa niitä vastakkain
- ennustaa seurauksia

Oppilasarviointi: Pystyykö oppilas selittämään idean tai käsitteen?

Tyypillisiä tehtäviä: Tiivistä, kuvaa, tulkitse, ennusta, yhdistä, erota, arvioi, eriytä,
keskustele, laajenna

TEHTÄVÄ 8: INDUKTIIVINEN PÄÄTTELY

Induktiivisen päättelyn harjoituspaketti ensimmäiselle luokalle <https://blogs.helsinki.fi/thinkmath/files/2015/05/EKAOPETUSPAKETTI.pdf>

Induktiivisen päättelyn harjoituspaketti toiselle luokalle <https://blogs.helsinki.fi/thinkmath/files/2015/05/TOKAPAKETTI.pdf>

TEHTÄVÄ 9: OSAT JA KOKONAISUUS

Tehtävässä pyritään hahmottamaan osien ja kokonaisuuksien välisiä suhteita. Suunnitellessamme asioita, mietimme osia ja kokonaisuuksia.

ERINOMAINEN TUOTE

1. Keskustellaan ensin kiinnostavista tuotteista ja mietitään niiden ominaisuuksia. Miksi tuote on erinomainen?
2. Oppilaat miettivät ja kirjoittavat ryhmissä ominaisuuksista, joita hyvällä polkupyörällä pitää olla.

3. *He valitsevat listalta neljä ominaisuutta, jotka ovat heille tärkeimmät.*
4. *Seuraavaksi mietitään, mitkä ominaisuudet olisivat tärkeimmät, jos polkupyörän hankkija olisi yli 60-vuotias.*

HYVÄ JALKAPALLOILIJÄ

1. *Oppilaat miettivät ryhmissä hyvän jalkapalloilijan ominaisuuksia.*
2. *Ryhmille voi antaa valmiin listan, josta he valitsevat seitsemän ominaisuuden yhdistelmän. Listassa voi olla sanoja, jotka eivät sovi ollenkaan asiayhteyteen.*

nopea, ketterä, voimakas, kestävä, päättäväinen, motivoitunut, noudattaa ohjeita, utelias, empaattinen, tarkkaavainen, lihaksikas, huumorintajuinen, notkea, luotettava, röyhkeä, riskinottaja, hyvännäköinen, hauska, hyvä neuvottelija, itsekäs, joustava

3. *Kun ryhmä on päässyt yksimielisyyteen hyvän jalkapalloilijan ominaisuuksista, he piirtävät hahmon ja antavat hänelle nimen.*
4. *Jokainen ryhmä esittelee pelaajan muille ja selittävät, miten eri ominaisuudet liittyvät toisiinsa ja muodostavat taitavan kokonaisuuden.*

Korkeamman tason ajattelutoiminnot puolestaan voidaan luokitella neljään kokonaisuuteen:

3. **Soveltaminen:** soveltaa, osoittaa, laskea, täydentää, ratkaista, tutkia, muokata, suhteuttaa, muuttaa, kokeilla

Oppilas

- Käyttää tietoa
- Käyttää menetelmiä, käsitteitä ja teorioita uusissa tilanteissa
- Käyttää vaadittavia tietoja ja taitoja ongelmanratkaisussa

Oppilasarviointi: Pystyykö oppilas käyttämään tietoaan uudella tavalla?

Tyypillisiä tehtäviä: Sovella, osoita, laske, täydennä, kuvaile, näytä, ratkaise, tutki, muokkaa, suhteuta, muuta, luokittele, kokeile, etsi

4. **Analysoiminen:** arvioida, yhdistää, kritisoida

Oppilas

- Näkee malleja
- Järjestää osia
- Huomaa ilmaisemattomat merkitykset
- Tunnistaa osat

Oppilasarviointi: Pystyykö oppilas erottamaan eri osat / asiat toisistaan?

Tyypillisiä tehtäviä: Analysoi, erottele, järjestä, selitä, yhdistä, luokittele, jaottele, vertaile, valitse, selitä, päätele

5. Arvioiminen: perustella, vertailla, selittää, tulkita, suhteuttaa
Oppilas

- Vertailee ja erottelee eri ideoita
- Arvioi teorioiden ja esitysten merkitystä
- Valitsee vakuuttavan perustelun jälkeen
- Arvioi näytön arvoa
- Huomaa subjektiivisuuden

Oppilasarviointi: Pystyykö oppilas puolustamaan näkökulmaansa?

Tyypillisiä tehtäviä: Arvioi, päättä, aseta paremmuusjärjestykseen, testaa, mittaa, suosittele, vakuuta, valitse, selitä, erottele, kannata, päättä, vertaile, tiivistä (Alkuperäisessä Bloomin taksonomiassa arvioiminen on korkeimpana tavoitteena)

TEHTÄVÄ 10: MIKÄ EI KUULU JOUKKOON?

Kun oppilaiden kanssa mietitään, mikä kuva tai sana ei kuulu joukkoon harjoitellaan ajattelemaan asioiden erityispiirteitä, niiden ominaisuuksia ja suhteita. Yhdistävien ja erottavien tekijöiden osoittaminen auttaa kuvailemaan niitä tarkasti ja liittämään niihin muuta tietoa.



Kuva 3. Mikä ei mielestäsi kuulu joukkoon? Perustele. (Pixabay.)

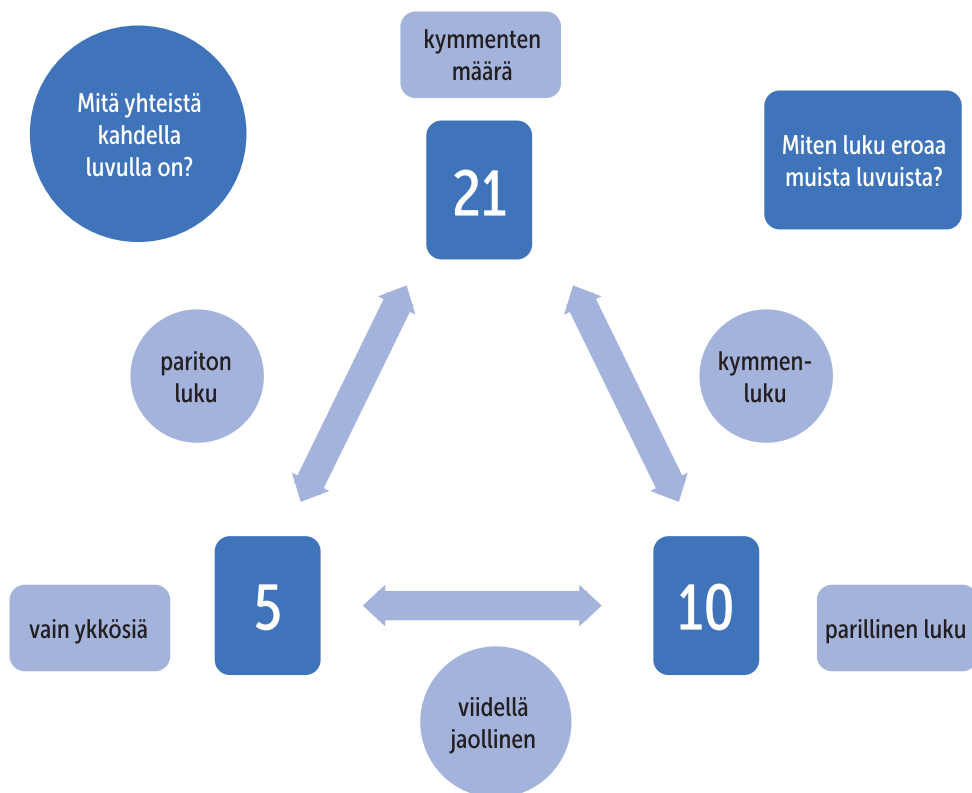
Tämän kaltaisissa tehtävissä on useita mahdollisia oikeita vastauksia. Oppilaita on hyvä rohkaista kokonaisiin vastauksiin, joissa he perustelevat valintansa kertoen, mitä yhteistä asioilla on ja miten joukkoon kuulumaton eroaa muista.

TEHTÄVÄ 11: SANOJEN VERTAILU

Nimeä, mitä yhtäläisyyksiä ja eroja seuraavilla sanapareilla on:

SANAT	SAMANLAISUUS/ YHTÄLÄISYYS	ERILAISUUS/ EROAVAISUUS
Kirkko Tehdas	rakennus, talo	henki, pyhä materia, arki
Rakkaus Viha	tunne	myönteinen, tykkääminen kielteinen, ei tykkääminen
Korvarengas Sormus	koru, pyöreä	sijainti korvassa sijainti sormessa
Leipä Liha	ruoka, elintarvike	kasvikunta, valmiste eläinkunta, raaka-aine
Maito Coca cola	juoma, neste	luonnon tuote, valkoinen teollinen tuote, musta

TEHTÄVÄ 12: LUKUJEN VERTAILU



Kuva 4. Etsi yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia.

*HUOM! Vastaukset vertailutehtävissä voivat olla myös muita kuin ylläolevat esimerkit. Olen-
naista on se, että ne pystytään perustelemaan.*

TEHTÄVÄ 13: TIMANTTIASTEIKKO

Oppilaille voi olla vaikeaa tiedostaa perusteita sille, mihin heidän käsityksensä perustuvat ja heidän arviointinsa voi olla pinnallista. Timanttiasteikko on ajattelun apuväline, joka johdattelee oppilaita asettamaan asioita tärkeysjärjestykseen ja myös auttaa analysoimaan ja arvioimaan perusteita.

Esimerkki:

Olette lähdössä yhden vuorokauden vaellukselle tunturiin, on kesäkuu. Teillä on rinkka ja rinkassa kuivamuonaa kahteen ateriaan.

Asettakaa seuraavat retkeilytarvikkeet tärkeysjärjestykseen timanttiasteikolle ja perustelkaa valintanne.

<i>puukko</i>	<i>kartta</i>	<i>makuupussi</i>
<i>telttä</i>	<i>kompassi</i>	<i>tulitikut</i>
<i>trangia</i>	<i>vesipullo</i>	<i>vaihtovaatteet</i>

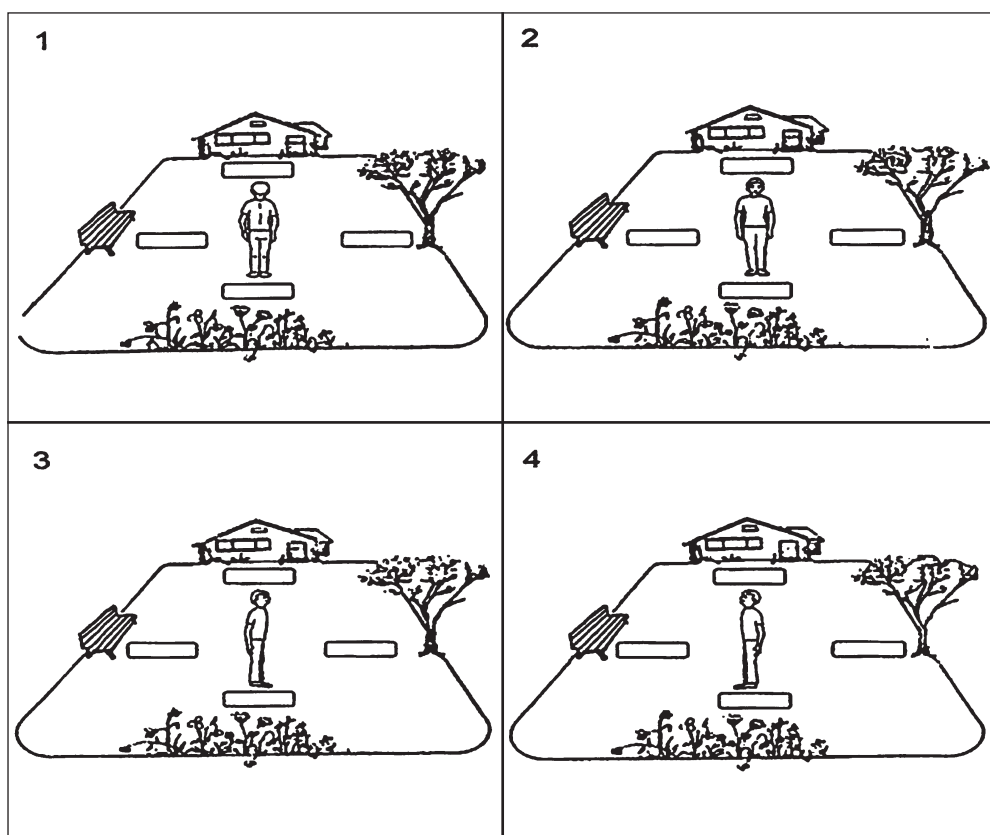
*Voitte jättää yhden vaihtoehtoista pois ja keksiä sen paikalle jonkin toisen varusteen. Kirjoit-
takaa varusteet viivoille siten, että ylin on tärkein jne.*

Kuva 5. Timanttiasteikko tarvikkeista.

TEHTÄVÄ 14: SUHTEELLINEN VIITEJÄRJESTELMÄ (Feuerstein, Hoffman & Miller INSTRUMENTAL ENRICHMENT: Orientation in Space I).

Tavoitteena on, että oppilas saa käyttöönsä pysyvän, joskin suhteellisen viitejärjestelmän, jolla hän voi kuvata tehokkaasti avaruudellisia suhteita. Olennaista ovat käsitteet oikealla, vasemmalla, edessä, takana.

Kuvassa 6 on kuvattuna henkilö neljässä eri asennossa. Eri kuvissa henkilön kehon puolet eivät muutu, sen sijaan suunta ja suhteet muuttuvat asentomuutosten seurauksena. Tehtävänä on kirjoittaa neljään tyhjään suorakulmioon pojan ja kohteen välinen suhde. Tehtävän voi rakentaa myös siten, että poika kuvitellaan eri asennoissa pihalle, minkä jälkeen keskustellaan yhdessä, miten mikäkin kohde näyttäytyy poikaan nähden.



Kuva 6. Miten eri kohteet (penkki, talo, puu, pensas) sijoittuvat suhteessa poikaan?

Tavoitteena on oppia käsite "suhteellinen": sama esine tai tapahtuma saattaa näyttää erilaiselta ihmisistä, joilla on erilainen näkökulma. Tämä riippuu viitekehyksestä ja katsojan asemasta. Toisen ihmisen asemaan asettuminen on edellytyksenä sille, että ymmärrämme toisen ihmisen näkökulman.

6. Synteesin tekeminen ja uuden tiedon luominen: muuttaa, suunnitella, kehittää, laajentaa, yleistää

Oppilas

- Käyttää vanhoja ideoita uusien luomiseen
- Yleistää annetuista tosiasioista
- Vertaa tietojaan eri aloilta
- Ennustaa, tekee johtopäätöksiä

Oppilasarviointi: Kykeneekö oppilas luomaan uusia näkökulmia / tuotoksia?

Tyypillisiä tehtäviä: Yhdistä, sisällytä, muokkaa, järjestä uudelleen, korvaa, suunnittele, muodosta, luo, keksi, entä jos, laadi, muotoile, valmistele, yleistä, kirjoita uudelleen

3. Tavoitteena formaalinen ajattelu

Kun formaalisella ajattelutasolla oleva ihminen ajattelee, hän käyttää loogisia operaatioita abstraktisen ajattelun kautta, oletusten avulla. Hän ei tarvitse konkreettia havaintoa. Tätä ajattelua kutsutaan myös hypoteettiseksi ajatteluksi. Ajattelijä kykenee tuottamaan erilaisia vaihtoehtoisia mahdollisuuksia ja ajattelemaan todellisuutta uudelleen näiden ehdoilla, hän kykenee abstraktiin ajatteluun ja loogisiin päätelmiin asiasisällöstä huolimatta.

TEHTÄVÄ 15: TIETEELLINEN AJATTELU

Pohdi seuraavaa sääntöä, joka koskee kortteja, joissa on toisella puolella numeroita ja toisella puolella kirjaimia.



Kuva 7. Numero- ja kirjainkortit.

"Jos kortin yhdellä puolella on vokaali, niin toisella puolella on parillinen luku."

Mitkä kortit täytyy kääntää toisin päin, jotta saisi varmistuksen siitä, että sääntö pitää paikkansa?

VASTAUS:

E, koska sen takana täytyy olla parillinen luku ja 7, koska se on pariton luku, eikä sen takana voi olla vokaalia.

Sääntö ei sano mitään siitä, mitä on konsonantin takana, eikä myöskään siitä, että parillisen takana on aina tai täytyy olla vokaali.

Tieteellisessä ajattelussa ei riitä, että keksitään jokin uusi mielenkiintoinen ajatus — se on pystyttävä myös perustelemaan yleisesti hyväksyttävillä keinoilla, päättelemällä, jos tutkimuskohde ei ole suorilla havainnoilla osoitettavissa. Ihminen tarvitsee, ainakin opiskellessaan seuraavia päättelyn lajeja:

1. Teoreettinen päättely, jonka perusmalli on deduktiivinen ajattelu: yleistyksestä edetään yksittäistapaukseen. Looginen päättely on johdonmukaista ajattelua, jossa yhdestä tai useammasta alkuoletuksesta eli premissistä johdetaan loogisia seurauksia. Deduktiivinen logiikka käsittelee muodollisesti pätevää päättelyä, jossa premisien ja johtopäätöksen suhde on loogisesti välttämätön. Mikäli premissit ovat tosia, on johtopäätösikin loogisesti tosi. Deduktio on siis totuuden säilyttävää päättelyä.
2. Hypoteettinen ajattelu, joka on toiminnan suunnittelun lähtökohtana. Päättelyyn sisältyy niin uusien hypoteesien luominen kuin annettujen väitteiden perusteleminen ja testaaminen.
3. Käytännön tason päättely, jossa johtopäätöksenä on jokin teko, ehkä uusi sääntö, kaava tai teoria testattavaksi. Rakenteeltaan induktiivista päättelyä, jolloin edetään yksittäistapauksesta yleistykseen ja jolloin tarkka tiedonkeruu on äärimmäisen olennaista.
4. Analoginen ajattelu, jonka kehittäminen luo oppijalle valmiudet soveltaa erityisesti ongelmanratkaisun ja ajattelun taitojaan kouluaineiden ulkopuolelle. Kaiken oppimisen ydinajatus on se, että opitut tiedot ja taidot ovat sovellettavissa opitun sisältöalueen ulkopuolelle.

TEHTÄVÄ 16: PÄÄTTELYÄ

1. *Einsteinin ongelma*
2. *Poliisipartio*
3. *Pilvenpiirtäjät*

Tehtävien ohjeistukset Summamutikan materiaalipankki -sivustolla <https://blogs.helsinki.fi/summamutikka/tag/paattely/>

4. *Tarkkuutta ja matemaattista päättelyä*

Tehtäviä löytyy esim. sivustolta <http://www.arvoituksia.fi/matematiikka/>

Formaali ajattelu rakentuu siis alemman, konkreettisen tason ajattelun päälle. Siten edellisen tason rakenteet yhdentyvät uuden rakenteen osaksi seuraavalla tasolla, ja ovat edellytyksenä seuraavalle tasolle siirtymiselle. Kehitys ei tapahdu välttämättä itsestään, ja Piaget (1972) onkin listannut neljä ajattelutaitojen kehitykseen vaikuttavaa tekijää.

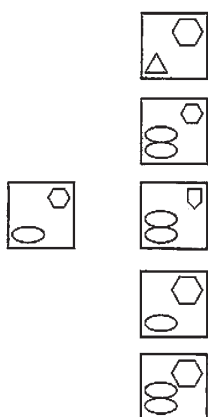
1. Ensinnäkin kypsyminen tapahtuu ihmislajille tyypillisen kaavan mukaan, eikä siihen kasvatuksella voida vaikuttaa.

2. Toiseksi havaintokokemukset ja loogis-matemaattiset kokemukset vaikuttavat ajattelutoimintojen kehittymiseen. Näihin sisältyvät suora havainnointi, jolloin lapsi saa tietoa kohteesta ja niiden ominaisuuksista, näistä havainnoista tehdyt päätelmät sekä toiminta ja johtopäätösten tekeminen toiminnan tuloksista, oivallus ja oma päätelmä.
3. Kolmanneksi sosiaalinen välittyminen eli sosiaalinen vuorovaikutus on yhteydessä ajattelutaitoihin. Piaget korosti erityisesti samalla tiedollisella tasolla olevien lasten vertaisvuorovaikutusta, mikä synnyttää tehokkaasti kognitiivisia konflikteja lasten pyrkiessä ymmärtämään toistensa käsityksiä. Musgrove (1982) puolestaan selvitti tutkimuksessaan, että lapsen ajattelun taso on riippuvainen yhteisön kehittyneisyydestä, mikä ajatuksena korostaa kasvattajan roolia oppaana, järjestäjänä ja välittäjänä lapsen ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa sekä opetusjärjestelyissä. Hänen tuloksillaan on yhtymäkohtia Hautamäen (1995) vaikuttaa paljonkin lasten kehitykseen. Myös Vygotsky (1982) havaitsi seurattuaan niin sanottuja hyviä kasvattajia tutkimustensa yhteydessä, että aikuiset voivat vaikuttaa paljonkin lasten kehitykseen. Hänen mukaansa yhtenä kehityksen pääasiallisena lähteenä toimii nimennomaan aikuisen antama ohjaus. Ohjaava aikuinen voi vaikuttaa lapsen ajattelun kehittymiseen; hän voi auttaa lasta tulemaan tietoiseksi kognitiivisista konflikteista sekä tarjota tilanteita ja materiaaleja, joista on apua tuon ristiriidan käsittelyssä.
4. Neljäntenä kognitiiviseen kehitykseen vaikuttavana tekijänä Piaget mainitsee tasapainottumisen eli itsesäätelyn, mikä on edellisten vaikutuksia integroiva tekijä ja Piaget'n mielestä varsin olennainen osa kehittymisprosessia. Ajattelun kehittämisessä adaptaatioprosessit eli akkommodaatio- ja assimilaatioprosessit ovat sinällään itsesäätelviä prosesseja: ollessaan vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa lapsi kerää ympäriltään informaatiota, joka ei sovellu hänen aikaisempaan tietorakenteeseensa. Syntyy kognitiivinen konflikti ja tasapainottomuuden tila. Tällöin lapsi rakentaa uudelleen muotoutuneen skeemansa avulla uudenlaisen hyvän tai ainakin riittävän hyvän "todellisuuden". Näin lapsen luontainen uteliaisuus kuljettaa kognitiivista kehitystä ikään kuin itsestään eteenpäin.

Jos tarkastellaan esimerkiksi formaalisen tason analogista ajattelua ja tiedon prosessointia, voidaan todeta, että se on mahdotonta ilman konkreettisen tason vertailuoperaatiota. Osalle ihmisistä vertailujen tekeminen ei ole luonnollista, siksi sitäkin täytyy opettaa; aloittaen esim. konkreettisten fyysisten esineiden vertailusta ja jatkaen abstraktimpien, ihmisten ja asioiden ominaisuuksien vertailuun. Usein analoginen ajattelu vaatii myös hypoteettista ajattelua, oletusten tekemistä, mitä myös testataan (jos – niin -ajattelua). Toisinaan tarvitaan lisäksi sarjallista ajattelua ja mallittamista: keksitään looginen järjestys, jonka mukaan asiat täytyy edetä.

TEHTÄVÄ 17: ANALOGINEN AJATTELU (Ensiaskleet. Tehtäviä ensimmäisen luokan oppilaille. Koulutuksen arviointikeskus.)

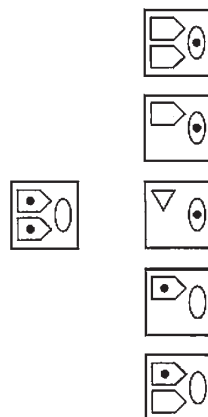
Valitse kuviolle pari



© Koulutuksen arviointikeskus



Valitse kuviolle pari



© Koulutuksen arviointikeskus

Kuva 8. Valitse kuviolle pari.

Tehtävässä esitetään yksi valmis kuviopari, ja toinen, osittainen pari. Ensimmäisen kuvio-parin yhdistää toisiinsa jokin sääntö, geometrinen analogia, joka on yleistettävä säännöksi toisenkin kuvion kohdalla. Oppilas valitsee parin vaihtoehdoista. Ensiaskleet- tehtävissä on tehtävästä erilaisia vaikeustasoja.

Ajattelutaitojen opettamisessa ja kehittämisessä on olennaista keskustelu, sekä oppilaiden keskinäinen keskustelu, että opettajan ja oppilaiden välinen keskustelu. Opittavan asian sanallistaminen on olennaista, sillä keskustellessa ja selittäessä asiat jäsentyvät myös ajatusten tasolla - ja ajattelu kehittyy. Tutkimuksissa on voitu myös todeta, että asioiden syvälinen oppiminen on tehokkainta silloin, kun oppija on itse sanallistanut, selittänyt opittavaa asiaa (Rose & Nicholl 1997).

TEHTÄVÄ 18: Strategia 3, 5, 7 — asiat, jotka jo tiedät (de A'Echevarria & Patience 2008).

Yksi toimiva tapa keskusteluttaa oppilaita on seuraava tehtävä. Menetelmää voi käyttää ennakkotehtävänä uuteen aiheeseen tai kertaavana tehtävänä aiheen käsittelyn jälkeen.

1. Kirjoita kolme asiaa, jotka muistat käsiteltävänä olevasta aiheesta.
2. Yhdistelkää parin kanssa ajatuksianne. Tehkää aiheesta viiden asian lista.
3. Miettikää ryhmässänne seitsemän asiaa aiheesta.

4. Ajattelutaitojen opettaminen ja koulun kehittäminen

Laaja-alaisen osaamisen osa-alue ajattelu ja oppimaan oppiminen luovat pohjaa muun osaamisen kehittymiselle sekä elinikäiselle ja jatkuvalla oppimiselle, ja niitä tarvitaan kaikilla elämänalueilla. Luokkatyöskentelyssä tutkiva ja luova työskentely-ote, yhdessä tekeminen sekä mahdollisuus syventymiseen ja keskittymiseen edistävät ajattelua ja oppimaan oppimista. Opettajan kannustava ja ohjaava palaute sekä rohkeisuus ovat keskeisessä asemassa oppilaiden positiivisen oppijaminän kehittämisessä. Myönteinen luokkailmapiiri sekä opettajan lämmin ja tukeva asenne ovat yhteydessä oppilaiden oppimisprosessiin ja akateemisten taitojen kehittymiseen sekä heidän keskinäisiin suhteisiin (vrt. Kiuru et al. 2015). Olennaista on antaa tilaa oppilaiden omille ajatuksille ja heidän keskinäiselle keskustelulle sekä vuorovaikutukselle opetustilanteissa. Ongelmanratkaisu, argumentointi, päättely, johtopäätösten tekeminen, analysointi, vaihtoehtojen huomaaminen ja yhdistely, uuden keksiminen, systeeminen ja eettinen ajattelu sulautuvat luontevasti kouluarkeen, kun niihin kiinnitetään huomiota ja niille annetaan aikaa. Tärkeää on myös muistaa, että niin sanotun perinteisen luokkatyöskentelyn ohella leikit, pelillisuus ja fyysinen aktiivisuus yleensä lisäävät oppilaiden opiskelumotivaatio, samoin kun oppilaan tunne siitä, että hän itse voi ja osaa säädellä omaa oppimisprosessiaan. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Koulun kehittämisen näkökulmasta koulun toimijat voivat pohtia ajattelun ja oppimaan oppimisen viitekehyksessä seuraavia asioita (vrt. Opetushallitus 2015):

1. Millainen on oppilaan muuttuva rooli meidän koulussa:
 - Miten ajattelua ja oppimista voi harjoitella?
 - Miten niiden kehittyminen tulee näkyväksi?
 - Mikä on oman sisäisen tiedon/kokemustiedon merkitys oppimisessa?
 - Mitä iloa noista taidoista on?
2. Miten opetus muuttuu meidän koulussa?
 - Miten ajattelun ja oppimaan oppimisen taitoja voi opettaa?
 - Mitä se merkitsee koulutyössä?
 - Mikä on kunkin oppiaineen rooli, mitä eri aineet voivat antaa?

3. Miten käsitys oppimisesta, sivistyksestä ja osaamisesta muuttuu?
 - Millaisia ajattelun taitoja tarvitaan?
 - Mikä on oppimisen taitojen merkitys työssä/työelämässä?
4. Miten maailma muuttuu?
 - Mitkä universaalit ilmiöt vaikuttavat ajatteluamme ja oppimiseemme tai muuttavat ajatteluamme ja oppimista?
 - Mitä uusia mahdollisuuksia avautuu?

Keskustelua siitä, pitäisikö ajattelutaitojen opettaminen erottaa oppiaineiden sisällöistä sekä sisällyttää valtakunnallisiin opetussuunnitelman perusteisiin omana ”oppiaineena”, on käyty sekä Suomessa että muualla maailmassa (vrt. Kivi 1995a; McGuinness 1999). Tutkimusten (mm. Kyrö-Ämmälä 2007) perusteella voidaan todeta, että erillinen ajattelutaitojen opetus erityisesti heikkojen oppijoiden kohdalla on tarpeellista ja hyödyllistä. Oppilaiden taidot käsitellä tietoa ja samalla kyvyt seurata opetusta ja oppia vaihtelevat suuresti; toiset tarvitset taitojen omaksumiseen enemmän aikaa ja ohjausta kuin toiset. Ajattelutaitojen opettaminen myös lisäopetuksena tai tukiopetuksena, varsinaisten oppituntien ohella, voisi kohentaa juuri heikkojen oppilaiden oppimis- ja työskentelytaitoja. Olennaista on kiinnittää huomiota oppiaineen tiedollisten tavoitteiden ohella myös oppilaan taitoihin kerätä, prosessoida ja tuottaa tietoa: oppijan tietopohja rakentuu tiedonkäsittelyn kautta. Puutteellisten ajattelutaitojen vuoksi opetussuunnitelman ainekohtaiset tavoitteet ja omaksuttu tietopohja jäävät usein oppijalle irrallisiksi, spesiaalitiedon paloiksi, joista oppilas ei kykene hahmottamaan kokonaisuutta (vrt. Tzuriel, Kaniel, Kanner & Haywood 1999). Oppilasta tulee ohjata luomaan yhteyksiä, siltaamaan tietoa eli abstrahoimaan sääntöjä ja periaatteita kokemuksesta. Opettajan rooli oppimisprosessin ohjaajana on merkityksellinen: opettajan tehtävänä on auttaa oppilasta löytämään yhtymäkohtia opetettavan asian ja oppilaan todellisuuden välillä. Vasta toimivien ajattelutaitojen hallinta mahdollistaa koulussa opetettavien perustietojen ja -taitojen oppimisen.

Lähteet

- Adey Philip, Benô Csapó, Andreas Demetriou, Jarkko Hautamäki & Michael Shayer (2007). Can we Be Intelligent About Intelligence? Why Education Needs the Concept of Plastic General Ability. *Educational Research Review*, 2 (1), 75–97.
- Aebli, Hans (1990). *Opetuksen perusmuodot*. Porvoo: WSOY.
- de A'Echevarria, Anna & Ian Patience (2008). *Teaching Thinking Pocketbook*. Suom. Eeva-Liisa Nyqvist (2013) Ajattelun taidot. Työkaluja, tekniikoita ja ideoita, joilla edistetään parempaa ajattelua. Taskukirja. Kehitysvammaliitto Ry. Kouvola: PackageMedia Oy.

- Anderson, Lorin W. & David. R. Krathwohl (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Complete Edition. New York: Longman.
- Aksela, Maija (2006). *Kemian ymmärtäminen ja ajattelutaidot*. Helsingin yliopisto. [www-dokumentti] www.helsinki.fi/kemia/opettaja/palvelut/kop/esitysmaija030306.ppt Luettu 2.8.2006.
- Bloom, Benjamin S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook: The Cognitive Domain*. New York: David McKay.
- Engeström, Yrjö (1981). *Johdatusta didaktiikkaan*. Valtion koulutuskeskus Julkaisusarja B 13. Helsinki: Valtion koulutuskeskus.
- Feuerstein, Reuven, Ya'acov Rand, Mildred B., Hoffman & Ronald Miller (1980). *Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability*. Baltimore, USA: University Park Press.
- Hautamäki, Jarkko (1984). *Peruskoululaisten loogisen ajattelun mittaamisesta ja esiintymisestä*. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 1. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Hautamäki, Jarkko (1995). Älyllinen kehitys ja koulutus. P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.). *Näkökulmia kehityopsykologiaan: kehitys kontekstissaan*. Porvoo: WSOY, 219–247.
- Hautamäki, Jarkko, Pekka Arinen, Airi Hautamäki, Merja Ikonen-Varila, Sirkku Kupiainen, Bettina Lindblom, Markku Niemivirta, Pekka Rantanen, Mari Ruuth & Patrik Scheinin (2000). *Oppimaan oppiminen yläasteilla. Oppimistulosten arviointi 7*. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino Oy.
- Kivi, Taru (2000). *Oppimisen taidot*. Helsinki: Opetushallitus 2000.
- Kiuru Noona, Kaisa Aunola, Maria-Kristiina Lerkkanen, Eija Pakarinen, Elisa Poskiparta, Timo Ahonen, Anna-Maija Poikkeus & Jan-Erik Nurmi (2015). *Positive Teacher and Peer Relations Combine to Predict Primary School Students' Academic Skill Development*. *Developmental Psychology*, 51(4), 434–446.
- Kyrö-Ämmälä, Outi (2007). *Opettaja tiedonkäsitteilytaitojen kuntouttajana alkuopetuksessa. Mixed methods -tutkimus oppimista tukevista harjoitteista ja opetusjärjestelyistä*. Acta Universitatis Lapponiensis 113. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Matilainen, Kaija (1998). *Kognitiivisten taitojen kehittäminen erityisopetuksessa*. Tiedonpuu ry -lehti. Tiedonpuu ry:n tiedotteita ja raportteja. 4. vuosikerta, 1. Lahti: Tiedonpuu ry.
- Musgrove, Frank (1982). *Education and Anthropology. Other Cultures and Teacher*. Chichester: Wiley & Sons.
- Opetushallitus (2015). *OPS2016 Laaja-alainen osaaminen, monialaiset oppimiskokonaisuudet, uudistuvat oppiaineet sekä vuosiluokkakohtaisten osuuksien valmistelu paikallisessa opetussuunnitelmassa*. Helsinki 5.2.2015. Wwv-sivu https://www.avi.fi/documents/10191/2826845/Laaja-alainen_osaaminen_monialaiset_Halinen_ja_Kauppinen.pdf/5e8fe7c8-9342-41a4-8156-199c00cf283e Luettu 7.8.2019.

- Opetushallitus (2014). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Piaget, Jean (1972). Development and Learning. Celia Lavatelli & Faith Stendler (eds.) *Readings on Child Behaviour and Development*. (3rd edition). New York: Harcourt Brace Jovanovich, 38–46.
- Piaget, Jean (1988). *Lapsi maailmansa rakentajana*. Porvoo: WSOY.
- Rose, Colin & Malcom J. Nicholl (1997). *Accelerated Learning for the 21st Century*. Toronto: Delacorte Press, 1997.
- Swartz, Robert J. & David N. Perkins (2018). *Teaching Thinking: Issues and Approaches*. Psychology Library Editions: Cognitive Science. London and New York: Routledge.
- Tzuriel, David, Shlomo Kaniel, Ella Kanner & Carl H. Haywood (1999). Effects of the "Bright Start" program in kindergarten on transfer and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 14 (1), 111–141.
- Vygotsky, Lev S. (1982). *Ajattelu ja kieli*. Espoo: Weilin & Göös.
- Wilson, Valerie (2000). *Can Thinking Skills Be Taught?* SCRE Spotlights 79.

Maahanmuuttajaoppilaan osallisuuden edistäminen

Satu Taskinen

Aluksi

Mitä maahanmuuttajaopetus on? Miten maahanmuuttajaoppilaiden osallisuutta voidaan edistää? Entä mitkä tekijät toimivat osallisuuden esteenä? Muun muassa näihin kysymyksiin esitetään vastauksia ja toimenpide-ehdotuksia tässä väitöskirjaan perustuvassa luvussa.

1. Maahanmuuttajaoppilaan osallisuuden edistäminen

Osallisuus on henkilökohtainen kokemus siitä, että kuuluu johonkin yhteisöön ja voi vaikuttaa tämän yhteisön toimintaan (Benson 2007). Osallisuus on tärkeää erityisesti vastikään maahan saapuneille maahanmuuttajalapsille ja -nuorille haluttaessa edistää heidän kotoutumistaan sekä kielen oppimistaan (ks. esim. Pöyhönen, Tarvanainen, Vehviläinen, Virtanen & Pihlaja 2010). Tässä artikkelissa käsitellään maahanmuuttajaoppilaan osallisuuden edistämistä peruskoulussa ja esitellään muutamia keinoja osallisuuden edistämiseen.

Luku perustuu vuonna 2017 julkaistuun väitöstutkimukseeni *"Ne voi opita toisilta"*: kasvatustieteellinen design-tutkimus maahanmuuttajaoppilaiden osallisuutta edistävästä luokkakäytännestä. Tässä tutkimuksessa pohdin, miten ja miksi maahanmuuttajaoppilaiden osallisuutta koulussa tulisi edistää.

Tutkimus kuvaa osallisuutta edistäviä käytänteitä ja tarkastelee, mitä yhteyksiä osallisuudella ja suomen kielen käytöllä on koulutyössä. Osallisuutta edistettiin tutkimuksessa Laven ja Wengerin (1991) toimintayhteisöjen teorian pohjalta kehitetyin interventioin. Teorian mukaan yhteisö muodostuu yksilöistä, jotka tekevät yhteistyö-

tä keskenään ja rakentavat siten yhteisön käytänteitä ja sosiaalisia suhteita (Wenger 2010). Jotta yhteisö olisi toimintayhteisö, sillä täytyy olla jokin yhteistyöhön kannustava yhteinen kiinnostuksen kohde, toiminnallista yhteisöllisyyttä eli yhteistä tekemistä ja keskustelua sekä yhteisiä ongelmanratkaisukäytänteitä (Wenger -Trayner & Wenger-Trayner 2015). Näistä muodostuu kolme tietä osallisuuteen yhteisössä.

Tutkimus osoitti, että osallisuuden tavoittelussa keskeisintä on maahanmuuttajaoppilaan halu oppia ja kommunikoida. Tärkeää on myös löytää ryhmästä avainhenkilö, joka herättää halun päästä suomenkieliseen ryhmään. Opettajan rooli osallisuuden tavoittelun prosessissa on luoda osallisuutta edistäviä tilanteita kuuntelemalla ja kuulemalla, kannustamalla yhteistyöhön ja edistämällä ryhmäytymistä. Tässä luvussa esittelen lyhyesti sitä, kuinka osallisuutta arjen koulutyössä tutkimustulosteni perusteella on mahdollista edistää.

2. Maahanmuuttajaopetuksen keskeisiä käsitteitä

Suomessa virallisen maahanmuuttopolitiikan tavoite on kotouttaa maahanmuuttaja Suomeen, mikä alkaa osallistumisesta yhteiskunnan toimintoihin (ks. esim. Paavola & Talib 2010; Saukkonen 2013). Maahanmuuttajalasten ja -nuorten kohdalla tämä tarkoittaa ennen kaikkea kouluttautumista suomalaisessa koulutusjärjestelmässä, mihin jokaisella Suomeen vakinaisesti asumaan muuttavalla oppivelvollisuusikäisellä on velvollisuus ja oikeus (Opetushallitus 2017; Paavola & Talib 2010).

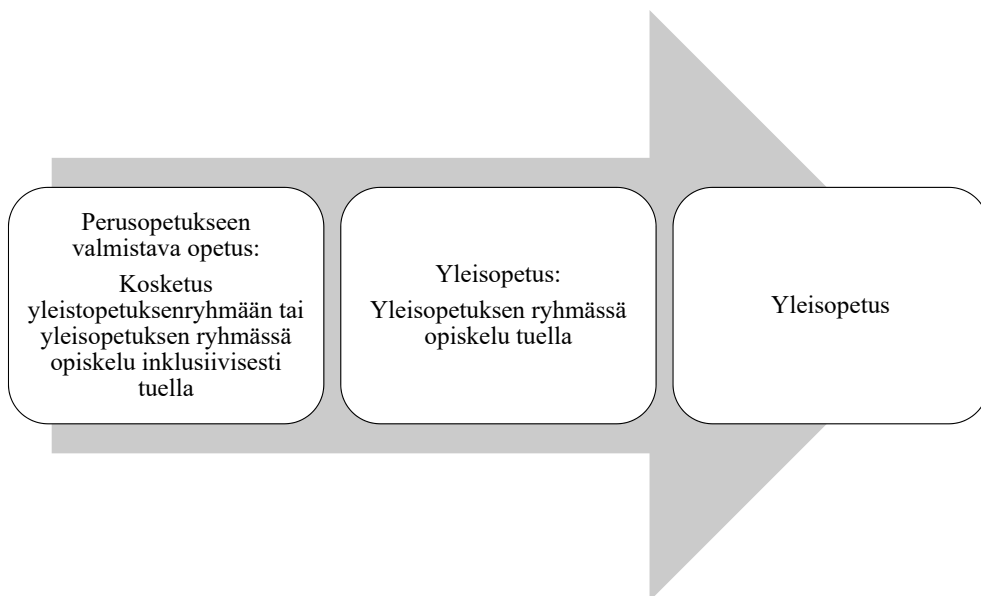
Alottaessaan koulun maahanmuuttajalapset ja -nuoret opiskelevat ensin perusopetukseen valmistavassa opetuksessa joko inklusiivisesti yleisopetuksen ryhmissä tai maahanmuuttajaryhmässä perusopetukseen integroituen (ks. esim. Ikonen 2005; Helske 2010; Nissilä 2010). Tämän opetuksen tavoitteena on antaa paitsi tietoja ja taitoja, joita kukin lapsi tarvitsee kotoutumiseen, myös valmiuksia perusopetukseen siirtymiseen (Ikonen 2005, 13; Päivärinta 2010, 16; ks. myös Saukkonen 2013, 91).

Perusopetukseen valmistavan opetuksen jälkeen maahanmuuttajaoppilaat siirtyvät yleisopetukseen, jolloin heitä kutsutaan kieli- ja kulttuuritaustaisiksi oppilaiksi. Tämä viittaa siihen, että oppilailla on taustallaan moninaisia kulttuureja ja kieliä, jotka on syytä huomioida opetuksessa ja arvioinnissa (ks. esim. Onninselkä 2015).

Suomen opiskelua he jatkavat tällöin suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppilaina (ks. esim. Ikonen 2005; Martin 2007). Toisen kielen opetuksessa Suomessa suositaan tällä hetkellä funktionaalista kielenoppimiskäsitystä, joka korostaa autenttisuuden merkitystä kielen opettelussa. Tämän kielenoppimiskäsityksen mukaan kieltä ei voi oppia ilman autenttisia kielenoppimisympäristöjä. Maahanmuuttajaoppilailla ja kieli- ja kulttuuritaustaisilla oppilailla se tarkoittaa sitä, että oppilaat oppivat kieltä parhaiten oman ikäryhmänsä oppilaiden joukossa kieltä havainnoimalla ja harjoittamalla. (Aalto, Mustonen & Tukia 2009.)

3. Maahanmuuttajaoppilaan ryhmäjäsenyyden mahdollistava opetusratkaisu

Maahanmuuttajaoppilaat aloittavat opiskelun perusopetukseen valmistavassa opetuksessa saavuttuaan Suomeen. Yleensä he ovat valmistavan opetuksen oppilaina noin vuoden verran, mutta opetukseen osallistumisen kesto riippuu aina kunkin oppilaan etenemisestä. Tärkeää on, että jokainen oppilas saa valmistavan opetuksen aikana vähintäänkin kosketuksen suomenkieliseen ryhmään integroitumalla mahdollisimman lähellä omaa ikätasoaan olevaan luokkaan. (Ks. esim. Ikonen 2005; Helske 2010; Nissilä 2010.) Kun valmistava opetus päättyy, maahanmuuttajaoppilas siirtyy tarvitsemansa tuen avulla opiskelemaan yleisopetukseen. Ihanteellisinta olisi luonnollisesti siirtyä ryhmään, johon on tutustunut valmistavan opetuksen aikana.



Kuvio 10. Eteneminen perusopetukseen valmistavasta opetuksesta yleisopetukseen.

Kosketuksen saaminen perusryhmään jo valmistavan aikana on tärkeää siksi, että funktionaalisen kielennoppimiskäsityksen mukaan kieltä ei opiskella vuorovaikutusta varten, vaan opiskelun tulisi tapahtua vuorovaikutuksessa. Opiskelijalle pitäisi lisäksi aina tarjota haasteita, joista hän voi suoriutua sopivalla tavalla tuetusti, jotta kieli kehittyisi optimaalisesti. (Aalto, Mustonen & Tukia 2009; Kuukka 2009, 16–17.) Funktionaalisen kielennoppimiskäsityksen mukaan kieliympäristö on oppimisen resurssi ja opetuksen tavoitteiden suuntaaja, mikä tarkoittaa sitä, että tärkein tavoite kielen opetuksessa on auttaa kielenoppijaa saada jäsenyys kieliympäristössä (Pavlenko & Lantolf 2000; Tukia,

Aalto, Taalas & Mustonen 2012). Kieltä opettelevalla jokainen äidinkielen puhuja on potentiaalinen kielen opettaja. Osallisuus opeteltavaa kieltä puhuvassa kieliryhmässä on täten toista kieltä opeteltaessa oleellisen tärkeä seikka (Martin 2007), ja sen tavoittelu alkaa jo perusopetukseen valmistavan opetuksen aikana.

4. Esimerkkejä menetelmistä maahanmuuttajaoppilaan osallisuuden edistämiseksi

Tässä luvussa esitellyt interventiot ovat esimerkkejä siitä, kuinka maahanmuuttajaoppilas voi löytää kontakteja, avainhenkilöitä, jotka edistävät ryhmään pääsyä. Niitä on helppo soveltaa luokkakäytännöissä pyrittäessä lisäämään osallisuutta.

I Istumajärjestys

Istumapaikkajärjestelyillä voidaan saada lapset toimimaan yhdessä. Maahanmuuttajaoppilaalle keskeistä on löytää joku henkilö, avainhenkilö, jonka avulla hän voi päästä yhteisöön sisään. Maahanmuuttajaoppilaalla on usein itsellään ajatus siitä, kehen hän ryhmässä haluaisi tutustua. Kun maahanmuuttajaoppilaalle antaa mahdollisuuden vaikuttaa istumajärjestelyihin antamalla tämän toivoa lähelleen henkilöä, johon haluaisi tutustua, aktivoi maahanmuuttajaoppilasta itseään vaikuttamaan oman osallisuutensa tilanteeseen. Mieluista kaveria on helpompaa lähestyä jutustellen tai avun tarpeessa. Lisäksi mahdollisuus vaikuttaa oppimisympäristöön tekee maahanmuuttajasta oman tilanteensa asiantuntijan ja lisää näin aktiivisuutta ja motivaatiota osallisuuden tavoitteluun. Ne ovat keskeisimpiä tekijöitä osallisuuden edistymiselle.

II Mahdollisuus tutustua/esitellä itsensä

Koulussa järjestettävät teemapäivät ja -näyttelyt antavat maahanmuuttajaoppilaille mahdollisuuden esitellä itseään ja taustojaan. Näin he tulevat tutuiksi muille ja voivat päästä yhteistoimintaan jo siinä vaiheessa, kun he eivät vielä itse pysty suomen kielellä kertomaan itsestään kovin paljoa. Toimivia ovat sellaiset tapahtumat, jotka tarjoavat mahdollisuuksia kulttuurien väliseen oppimiseen mutta jotka eivät nosta maahanmuuttajaoppilaita jalustalle. Parhaimmillaan tempaukset tarjoavat paitsi oppimisen tilanteita myös työkaluja maahanmuuttajaoppilaan identiteettityöhön. Huonosti suunniteltuina ne korostavat vain kulttuurien välisiä eroja.

III Ryhmäyttäminen

Ryhmäyttämistä tehdään yleisesti kouluissa lukuvuoden alussa. Se on kuitenkin käyttökelpoinen työkalu osallisuuden edistämässä koko lukuvuoden ajan. Ryhmäyttämällä voidaan pyrkiä tekemään maahanmuuttajaoppilaat tutuiksi muulle ryhmälle ja saa-

maan aikaan vapaamuotoisempaa toiminnallisuutta ryhmän kesken. On hyvä valita harjoituksia, jotka vaativat myös kielellistä kommunikaatiota, jotta maahanmuuttajaoppilaille olisi mahdollisuus päästä myös puheyhteyteen tovereidensa kanssa. Niin ikään ryhmäyttäminen luokan ollessa jaettuna pienempiin ryhmiin on tehokasta, sillä silloin luokan perinteiset roolit eivät päde. Luokkatilanteiden lisäksi välitunnit tarjoavat oivia ryhmäyttämisen mahdollisuuksia, mikäli opettajalla on mahdollisuus ohjata välituntitoimintaa.

IV Yhteistoiminnallinen opiskelu

Yhteistoiminnallinen opiskelu ja vertaisoppiminen toimivat erityisesti niissä tilanteissa, joissa maahanmuuttajaoppilas jakaa kiinnostuksen oppiaineeseen jonkun muun oppilaan kanssa. Opiskelu yhteistoiminnallisilla menetelmillä lisää paitsi osallisuutta myös suomen kielen käyttöä. Tällöin on mahdollista synnyttää myös osaaaja–oppija-tilanteita, jotka edistävät osallisuutta riippumatta siitä, onko maahanmuuttajaoppilas osaaajan vai oppijan roolissa.

Oppiminen yhdessä syventää osallisuutta yhteisen ongelmanratkaisun ja harrastuneisuuden muodossa parhaiten sellaisissa tilanteissa, joissa oppilaat ovat jo jollain tavalla tuttuja toisilleen. Opettaja on näissäkin tilanteissa keskeinen osallisuuden mahdollistaja työskentelyn ohjaajana.

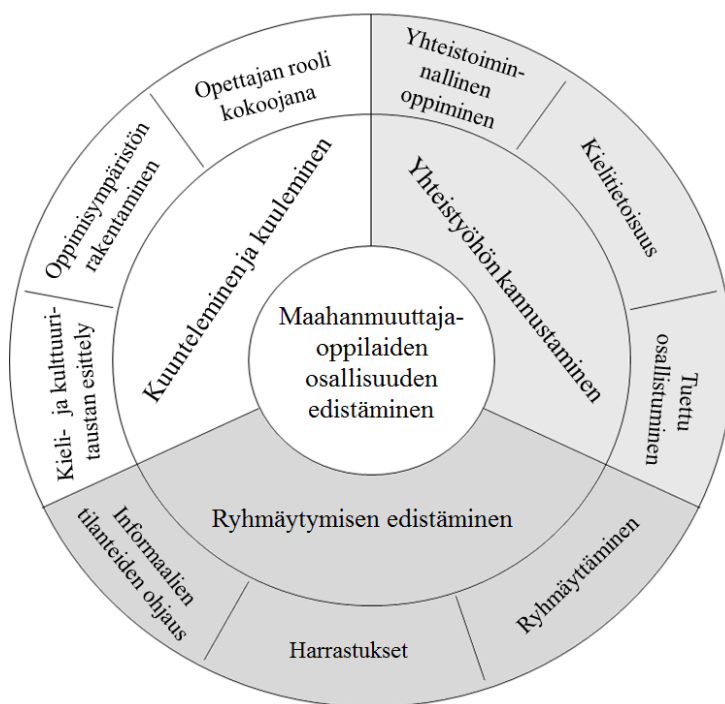
5. Maahanmuuttajaoppilaan osallisuuden edistäminen ja esteet

Maahanmuuttajaoppilaan osallisuuden edistämisen voi kiteyttää kolmeen ohje- nuoraan. Ensinnä on tärkeää kuunnella ja kuulla maahanmuuttajaoppilasta itseään. Vaikka opettaja ei voi tuottaa osallisuutta (Morita 2004), otollisten osallisuutta edistävien tilanteiden havaitsemiseen tai luomiseen vaaditaan opettajan apua. On olennaista antaa maahanmuuttajaoppilaiden itse vaikuttaa omaan oppimisympäristöönsä silloinkin, kun heidän kielitaitonsa on vielä hyvin vähäinen. Lapsen kuuntelemisen ja kuulemisen keskeinen rooli osallisuuden edistämisessä on havaittu useissa tutkimuksissa (ks. esim. Shier 2001, Louhela 2012, Rudduck ja Flutter 2010 sekä Whitehead ja Clough 2004). Kuulluksi tuleminen on todettu lisäävän osallistumis- ja kommunikointihalukkuutta.

Huomiot maahanmuuttajaoppilaiden kuuntelemisesta ja kuulemisesta ovat tärkeitä myös siksi, että opettajat vaikuttavat oppimisympäristöihin niin sanottuina kokoojina (ks. esim. Handley, Sturdy, Fincham & Clark 2006; Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015). Se tarkoittaa sitä, että heillä on valtaa luoda osallisuutta synnyttäviä tilanteita. Vaikka aikuisten asettamat odotukset harvoin synnyttävät osallisuutta (Morita 2004), erityisesti kouluyhteisössä tarvitaan pedagogista tahdikkuutta, yhteisöllisyyttä ja aikuisuutta (Määttä & Uusiautti 2012).

Toiseksi osallisuutta edistettäessä on tärkeää ohjata maahanmuuttajaoppilasta yhteistyöhön ja tarjota tälle tilaisuuksia osallisuuden tavoitteluun. Opettajalla on mahdollisuus rohkaista oppilaita yhteistyöhön ja kannustaa heitä aktiivisuuteen. Maahanmuuttajaoppilailla kielitaidon haasteet voivat johtaa osallistumattomuuteen, mikä hidastaa luonnollisesti osallisuuden saamista. Mikäli maahanmuuttajaoppilaat saavat osallistua luokan toimintaan jo perusopetukseen valmistavan opetuksen aikana, lähtökohdat osallisuuden saamiseen ovat paremmat. Tällöin on luonnollisesti tärkeää paitsi se, että luokkaan on tarjolla riittävästi tukea myös se, että opetus on kielitietoista eli kielen keskeisen merkityksen ymmärtävää opetusta (ks. esim. Kuukka 2010, 16–17). Kielitietoisuudesta hyötyvät kaikki oppilaat, eivät vain ne, joilla on haasteita kielen kanssa.

Kolmanneksi osallisuuden edistämisessä on keskeistä sellaisten ryhmäyttävien tilaisuuksien tarjoaminen, joissa kielen osaaminen ei ole niin olennaista. Tilanteita voi tarjoutua paitsi ryhmäytysharjoituksissa myös koulun informaaleissa tilanteissa, esimerkiksi välituntisin ja ruokailtaessa. Kuitenkin koulussa ilman opettajan järjestämiä kohtaamistilanteita, mahdollisuuksia toimintayhteisöön pääsemiseen on hankalampaa saada. (Ks. myös esim. Wenger-Trayner ja Wenger-Trayner 2015 sekä Kubiak & al. 2015.) Koulun ohella tärkeitä ryhmäyttäviä tilanteita tarjoutuu myös harrastuksissa, joissa yhteisen mielenkiinnon kohteen parissa työskentely edistää osallisuutta. Harrastusten osallisuutta edistävä vaikutus on todettu useissa tutkimuksissa (ks. esim. Harinen, Honkasalo, Ronkainen & Suurpää 2012; Rublee & Shaw 1991; Talib & Lipponen 2008).



Kuvio 11. Osallisuuden edistämisen malli (Taskinen 2017).

Osallisuuden saavuttamisen merkittävimpiä esteitä ovat oppilaan aktiivisuuden ja motivaation puutteet. Mikäli maahanmuuttajaoppilas itse ei ole aktiivinen eikä uskalta tai halua käyttää kieltä ja lähestyä ryhmää, osallisuus ei edisty. Nimenomaan halu kommunikoida (Willingness to Communicate, WTC) ja saavuttaa osallisuutta vieraalla kielellä on tutkimuksissa havaittu jopa tärkeämmäksi osallisuuden edistäjäksi kuin oppilaan varsinaiset kyvyt kielen käyttäjänä (ks. esim. Ghonsooly & Showqi 2012; Kivi 2000).

Keskeinen osallistumista edistävä ja kielen haasteiden ylittämiseen rohkaiseva tekijä on riittävän tuen saaminen luokkaan. Maahanmuuttajaoppilaat tarvitsevat paljon tukea luokkatilanteissa, joissa vaaditaan akateemisen kielen hallintaa. Heidän täytyy saada apua kielen käyttöön joko opettajalta tai luokkatovereiltaan.

Ilman motivaatiota on niin ikään haasteellista edistää osallisuutta. Luokassa opettaja määrittää, kuka voi osallistua ja millä tavalla. Oppilaalla täytyy olla motivaatiota osallistua ja opettajalla motivaatiota järjestää tilanteita, joissa osallistuminen on mahdollista. Osallistuminen on edellytys osallisuuden saavuttamiselle (Turja 2016). Opettaja voi omalla toiminnallaan rohkaista oppilaita yhteistyöhön ja kannustaa vetäytyvää oppilasta aktiivisuuteen sen sijaan, että hyväksyisi tilanteen.

Oppilaan vahvalla motivaatiolla on mahdollista päästä ryhmään, vaikka kielitaito olisi vielä auttava ja ryhmä ensin olisi ensin torjuva. Suomenkielisissä ryhmissä on paljon potentiaalia ottaa vastaan maahanmuuttajaoppilaita, mutta maahanmuuttajaoppilaille luokkayhteisöön pyrkiminen ei kuitenkaan ole aina mutkatonta. Osallisuuden tavoittelu suomenkielisessä ryhmässä vaatii sekä halua pyrkiä ryhmään että taitoa yhdistää uusi ryhmäjäsenyys entisiin (Ks. myös Handley ym. 2006). Ryhmään liittyvän identiteetin rakentaminen on keskeinen tekijä osallisuuden tavoittelussa. Joskus tämä prosessi on haastava, jos uusi ryhmä poikkeaa merkittävästi aiemmista yhteisöistä, joihin oppilas kuuluu. Tästä syystä osallisuuden tavoittelun prosessit ovat usein pitkäkestoisia.

Identiteettityön lisäksi merkittävän haasteen osallisuuden tavoittelussa muodostaa joskus yhteistyön kulttuurin oppiminen. Usein muista kulttuureista tulevilla on vahva yksin oppimisen malli. Niin ikään vertaisoppiminen on maahanmuuttajaoppilaille usein uudenlainen työtapo. Tämän takia maahanmuuttajaoppilaat voivat käyttäytyä vetäytyvästi yhteistoiminnallisen oppimisen tilanteissa. Tällöin opettajan rooli kokoojajana on keskeinen. Mikäli maahanmuuttajaoppilas saa riittävästi ohjausta ryhmässä työskentelemiseen, hän saa myös kohtaamistilanteita. Näin hän edistää sekä oppimisen taitojaan että osallisuuttaan.

6. Osallisuuden ja kielitaidon kehittymisen yhteys

On tärkeää oivaltaa, että osallisuutta on monenlaista ja monenlaisessa asemassa ryhmässä. Osa maahanmuuttajaoppilaista saavuttaa ensin sellaista osallisuutta, joka ei vaadi kielellistä kommunikointia. He ovat ryhmässä eleiden, ilmeiden ja kehollisen

ilmaisun avulla. Vähäisenkin osallisuuden saavuttaminen on tärkeää, sillä se tarkoittaa osattomuuden poistumista ja mahdollistaa etenemisen vankempaan osallisuuteen yhteisössä.

Opettajan roolia osallisuuden edistämisessä ei voi vähätellä. Hän voi mahdollistaa maahanmuuttajaoppilaalle tilaisuuksia tutustua ja tehdä yhteistyötä toisten kanssa. Se vaatii opettajalta tietoista panostamista osallisuuden edistämiseen, pedagogista asiantuntemusta ja hyvää oppilaantuntemusta. Oppilaiden motivoiminen uuden kielen oppimiseen sekä osallisuuteen ovat ensiarvoisia myös kotoutumisen kannalta, sillä näillä asioilla on jonkinlainen syy-seuraus-suhde (Clément, Baker & MacIntyre 2003). Lähimmällä ryhmällä on suuri merkitys sille, käyttääkö kielen oppija uutta kieltä vai ei (Clément, Baker & MacIntyre 2003; ks. myös Mitchell & Myles 2004). Useat kulttuurisidonnaiset kommunikointiin ja kontekstiin liittyvät odotukset pääsevät kehittymään ainoastaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Au 1980).

Pienin arkipäivän toimin voidaan käynnistää merkittävä positiivinen sysäys uuden kielen oppimiseen ja kotoutumiseen. Maahanmuuttajaoppilaalle pitää synnyttää halu tavoitella osallisuutta. Vastaavasti ryhmässä pitää syttyä halu ottaa uusi jäsen vastaan. Usein alkuinnostus uutta tulijaa kohtaan on helppo herättää, mutta syvemmälle ryhmään pääseminen edellyttää maahanmuuttajalta kielellisen kommunikaation oppimista ja ryhmältä vakiintuneiden toverisuhteiden uudistamista. Osallisuuden syventäminen vaatii siten ponnistelua sekä maahanmuuttajaoppilailta että suomenkielisen oppilasryhmän jäseniltä. Osallisuuden edistäminen on kuitenkin vaivan arvoista, sillä on hyvä muistaa, että osallisuus ja kotoutuminen ovat aina kaksisuuntaisia prosesseja: kaikki osallisuutta edistävät toimet auttavat myös suomenkielisiä oppilaita lähestymään maahanmuuttajaoppilaita.

Kiteytetysti osallisuus on keskeinen tekijä kielen oppimisessa ja kotoutumisessa. Kun maahanmuuttajaoppilas haluaa luoda kontakteja ikätovereihin koululuokassa sekä kuulua luokkayhteisöön, on mahdollista saavuttaa positiivinen osallisuuden kierre. Siitä seuraavat myönteiset asenteet toista kieltä puhuvaa ryhmää kohtaan, halu kuulua ryhmään sekä halu oppia kieli ja kotoutua. (Ghonsooly & Showqi 2012; Mahoney, Harris & Eccles 2006.) Vaikka opettaja ei pysty pakottamaan oppilasta pyrkimään ryhmään eikä oppilasryhmää ottamaan uusia jäseniä, opettaja voi tarjota tilaisuuksia maahanmuuttajataustaisen oppilaan osallisuuden viriämiseksi ja herätellä ryhmään pyrkivässä yksilössä halua tavoitella osallisuutta. Tämä onnistuu tarjoamalla sinnikkäästi tilaisuuksia osallisuuden tavoitteluun. On tärkeää muistaa, että osallisuuden saavuttaminen on hidas prosessi, ja myös jäsenyys ryhmän reunalla on jäsenyyttä. Kun oppilas pääsee ryhmään mukaan, hän voi alkaa edetä kohti ryhmän ydintä niin halutessaan.

Lähteet

- Aalto, Eija, Sanna Mustonen & Kaisa Tukia (2009). Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. *Virittäjä*, 113 (3), 401–412.
- Au, Kathrine Hupei (1980). Participation Structures in a Reading Lesson With Hawaiian Children: Analysis of a Culturally Appropriate Instructional Event. *Anthropology & Education Quarterly*, 11 (2), 91–115.
- Benson, Peter L (2007). Models of Positive Development in Adolescence and Youth Adulthood. Rainer K. Silbereisen & Richard M. Lerner (toim.) *Approaches to Positive Youth Development*. Lontoo: Sage, 1–58.
- Clément, Richard, Susan C. Baker & Peter D. MacIntyre (2003). Willingness to Communicate in a Second Language: The Effects of Context, Norms and Vitality. *Journal of Language and Social Psychology*, 22 (2), 190–209.
- Ghonsooly, Behzad & Sara Showqi (2012). The Effects of Foreign Language Learning on Creativity. *English Language Teaching*, 5 (4), 161–167.
- Handley, Karen, Andrew Strudy, Robin Fincham & Timothy Clark (2006). Within and Beyond Communities of Practice: Making Sense of Learning Through Participation, Identity and Practice. *Journal of Management Studies*, 13 (3), 641–653.
- Harinen, Päivi M., Marja V. Honkasalo, Jussi K. Ronkainen & Leena E. Suurpää (2012). Multiculturalism and Young People's Leisure Spaces in Finland: Perspectives of Multicultural Youth. *Leisure Studies*, 31 (2), 177–191.
- Mahoney, Joseph L., Angel L. Harris & Jacquelynne S. Eccles (2006). Organized Activity Participation, Positive youth Development, and the Over-Scheduling Hypothesis. *Social Policy Report Giving Child and Youth Development Knowledge Away*, 20 (4), 3–31.
- Martin, Maisa (2007). A Square Peg into a Round Hole? Fifteen years of Finnish as a Second Language Research. *Nordand. Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 2 (1), 63–86.
- Mitchell, Rosamond & Florence Myles (2004). *Second Language Learning Theories*. Lontoo: Arnold.
- Morita, Naoko (2004). Negotiating Participation and Identity in Second Language Academic Communities. *Tesol Quarterly*, 38 (4), 573–603.
- Määttä, Kaarina & Satu Uusiautti (2012). Pedagogical Authority and Pedagogical Love - Conncted or Imcompatible? *International Journal of Whole Schooling*, 8 (1), 21–39.
- Nissilä, Leena (2010). Uudet opetussuunnitelman perusteet. Marjut Päivärinta & Leena Nissilä (toim.) *Perusopetukseen valmistava opetus - opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. Helsinki: Opetushallitus, Oppaat ja käsikirjat 2010:7, 10–14.
- Onninselkä, Suaad (2015). Eri kieli- ja kulttuuritaustaiset oppilaat oppijoina – kielitietoinen opetus monikulttuurisen koulun näkökulmasta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 6 (6).
- Opetushallitus 2017. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus. Saatavilla: http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/kieli_ja_kulttuuriryhmat/maahanmuuttajataustaiset_oppilaat Luettu 08.09.2019.

- Paavola, Heini & Mirja-Tytti Talib (2010). *Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pavlenko, Aneta & James P. Lantolf (2000). Second Language Learning as Participation and the (Re)construction of Selves. James P. Lantolf (toim.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 197–221.
- Päivärinta, Marjut (2010). Opetussuunnitelma. Marjut Päivärinta & Leena Nissilä (toim.) *Perusopetukseen valmistava opetus — opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. Helsinki: Opetushallitus, Oppaat ja käsikirjat 2010:7, 16–17.
- Pöyhönen, Sari, Mirja Tarvanainen, Eeva-Maija Vehviläinen, Aija Virtanen & Lenita Pihlaja (2010). *Osallisena Suomessa. Kehittämissuunnitelma maahanmuuttajien kotoutumisen edistämiseksi*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Rublee, Cindy B. & Susan, M. Shaw (1991). Constrains on the Leisure and Community Participation of Immigrant Women: Implications for Social Integration. *Loisir Et Société/ Society And Leisure*, 14 (1), 133–150.
- Rudduck, Jean & Julia Flutter (2010). Pupil Participation and Pupil Perspective: 'Carving a New Order of Experience'. *Cambridge Journal of Education*, 30 (1), 75–89.
- Saukkonen, Pasi (2013). Erilaisuuksien Suomi. Vähemmistö- ja kotouttamispolitiikan vaihtoehdot. Helsinki: Gaudeamus.
- Shier, Harry (2001). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. A New Model for Enhancing Children's Participation in Decision-making, in line with Article 12.1 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Children and Society*, 15 (2), 107–117.
- Talib, Mirja-Tytti & Päivi Lipponen (2008). Kuka minä olen? monikulttuuristen nuorten identiteettipuhetta. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura
- Tukia, Kaisa, Eija Aalto, Peppi Taalas & Sanna Mustonen (2012). *Suomi2 - Minä ja media. Opettajan opas*. Helsinki: Otava.
- Turja, Leena (2011). Lapset osallisina - Kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Leena Turja & Elina Fonsén (toim.) *Suuntana laadukas varhaiskasvatus. Professori Eeva Hujalan matkassa*. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry, 30–47.
- Wenger, Etienne (2010). Communities of Practice and Social Learning Systems: the Career of a Concept. Chris Blackmore (toim.) *Social Learning Systems and Communities of Practice*. Lontoo: Springer, 179–198.
- Wenger-Trayner Etienne & Beverly Wenger-Trayner (2015). Communities of Practice a Brief Introduction, 1–8. Saatavilla: <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2015/04/07-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf> Luettu 14.09.2019.
- Whitehead, Joan & Nick Clough (2004). Pupils, the Forgotten Partners in Education Action Zones. *Journal of Educational Policy*, 19 (2), 215–227.





Minna Körkkö, Kullaoja, Salla, 2017.

Merja Paksuniemi, Minna Körkkö, Pigga Keskitalo
& Katja Norvapalo (toim.)

OPASKIRJA OPPILAAN KOHTAAMISEEN MONIKULTTUURISESSA KOULUN ARJESSA

Tämän teoksen, *Opaskirja oppilaan kohtaamiseen monikulttuurisessa koulun arjessa*, tavoitteena on lisätä tietoisuutta kulttuurisensitiivisyydestä tutkimukseen pohjautuen ja esitellä käytännön esimerkkejä, jotka ovat sovellettavissa luokanopettajakoulutukseen sekä vähemmistö- ja maahanmuuttajataustaisten ryhmien ohjaamiseen ja opettamiseen. Opaskirja vastaa tarpeeseen hallita moninaistuva opetuskonteksti. Opettajat ja luokanopettajaopiskelijat tarvitsevat tietoa kulttuurisensitiivisyyden teoriasta ja käytännöstä, jotta he voivat toimia eri kasvatus- ja opetustilanteissa. Opaskirjasessa kirjoittavat kahden hankkeen asiantuntijat ja erikseen kutsutut kirjoittajat.



MIGRATIONS-
INSTITUTET

JULKAISUJA 26

ISBN 978-952-7167-73-1 (nid.)

ISBN 978-952-7167-74-8 (pdf)

ISSN 2343-3507 (painettu)

ISSN 2343-3515 (verkkojulkaisu)

www.migrationinstitute.fi