

Hanna-Maija Sinkkonen
 Minna Kyttälä
 Olivia Karvinen
 Pirjo Aunio

Maahanmuuttajalasten erityisluokkasiirrot – syynä todelliset oppimisvaikeudet vai heikko kielitaito?

Maahanmuuttajataustaisten lasten suomen kielen taito vaihtelee sen mukaisesti, kuinka lapsi on pystynyt omaksumaan arvioinnin kohteena ja välineenä olevan valtaväestön kielen. Erilaisista oppimisvaikeuksien seulontaan ja diagnostiikkiin tarkoitettuista testeistä selviytymiseen vaikuttaa merkittävästi oppilaan kieli- ja kulttuuritausta. Tästä johtuen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden onkin havaittu suoriutuvan erilaisista testeistä ja arvioinneista kantaväestöä heikommin, mikä osaltaan selittää heidän yliedustustaan erityisopetuksessa. Tämä tutkimus käsittelee pääkaupunkiseudulla yksilöllistettyyn opetukseen siirrettyjen lasten erityisluokkasiirron perusteita. Tutkimuksessa verrataan yhdeksäntoista espoolaisen oppilaan erityisluokkasiirron lausuntoja aiempiin, Helsingissä erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden lausuntoihin. Tulokset osoittavat, että oppilaiden ennen erityisluokalle siirtoa saamia tukitoimia ei kirjata lausuntoihin tai kirjaaminen on puutteellista. Monissa tapauksissa tieto tukitoimista puuttui kokonaan. Osalle

oppilaista oli heidän heikon kielitaitonsa vuoksi suositeltu uusintatutkimuksia ja -arviointia, mutta ne olivat jääneet toteutumatta.

Asiasanat: maahanmuuttajalapsen, koulunkäynti, erityisopetus, oppimisvaikeudet

Oppilaan koulunkäynnissä ja oppimisessa havaituista vaikeuksista huolimatta tavoitteena on aina ensisijaisesti tukea oppilaan opiskelua siten, että hän voi saavuttaa yleisen oppimäärän mukaiset tavoitteet. Jos kaikille oppilaille tarjolla olevat tukitoimet kuten tukiopeus ei näytä riittävän, tehdään oppilaasta ja hänen oppimisedellytyksistään moniammatillisessa yhteistyössä pedagoginen selvitys, johon kirjataan oppilaan vahvuusalueet sekä oppimiseen ja oppimistilanteisiin liittyvät ongelmat. Tässä pedagogisessa selvityksessä kuvataan oppilaan saaman tehostetun tuen muodot ja arvioidaan, millaista pedagogista tai oppilahuollon tukea hän jatkossa opiskelusaan tarvitsee. Tarvittaessa tätä varten voidaan pyytää asiantuntijalausuntoja.

Jos oppilas ei saavuta yleisen oppimäärän mukaisia tavoitteita – joko ilman koulun antamia tukitoimia tai niitä sautaankaan –, voidaan oppimäärää yksilöllistää. Opetuksen yksilöllistäminen edellyttää erityisopetuspäätöksen tekemistä (Erityisopetuksen strategia 2007). Oppilaan ottamisesta tai siirtämisestä erityisopetukseen tehdään siis aina päätös. Yksilöllistäminen voi koskea perusopetuksen koko oppimäärää tai vain yksittäisiä oppiaineita. Kun oppilaan opinto-ohjelmassa on yksilöllistetty yhden tai kahden oppiaineen tavoitteita, opetus järjestetään pääsääntöisesti yleisopetuksen ryhmässä. Jos useampia oppiaineiden oppimääriä yksilöllistetään, järjestetään opetus yleensä erityisluokassa, jossa ryhmässä on enintään kymmenen oppilasta.

Tilastokeskuksen tietojen mukaan vuonna 2002 kaikista maahanmuuttajaoppilaista siirrettiin erityisopetukseen 5,7 %. Joissain kunnissa erityisopetussiirron perusteeksi oli ilmoitettu kielitaidon heikkous (Rönneberg 2008). Vuosia 1996–2006 koskevien tilastojen mukaan kokonaan tai osittain yksilöllistetyn oppimäärän ja toiminta-alueittain järjestetyn opetuksen suorittaneita oli kaikista vieraskielisistä päättöluokkalaista 5 – 7 %, kun kantaväestöön kuuluvista oppilaista oli siirretty vastaavaan opetukseen 3,4 %. Maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat siis olleet selvästi yliedustettuja mukautetussa opetuksessa, jota myöhemmin on alettu nimittää yksilöllistetyksi opetukseksi.

Maahanmuuttajataustaisten, kulttuurisesti ja etnisesti valtaväestöstä poikkeavien oppilaiden suurempi osuus erityisopetukseen siirretyistä lapsista ei ole pelkästään suomalainen ilmiö, vaan se on havaittu myös muissa maissa (McCray & García, 2002; Heward & Cavanaugh, 1993; 2001; Coutinho & Oswald, 2000). Maahanmuuttajataustaisilla lapsilla arvioidaan

olevan oppimisvaikeuksia, kielellisiä erityisvaikeuksia, tunne-elämän vaikeuksia ja sopeutumaton käyttäytymistä enemmän kuin valtaväestöön kuuluvilla oppilailta. Ilmiö näyttää olevan pysyvä. Ainaakin osassa tapauksista oppilaiden erilaiset kulttuuriset lähtökohdat ja puutteellinen opetuskielen hallinta on tulkittu oppimisvaikeuksiksi. Tämä on johtanut epäasianmukaiseen erityisopetukseen siirtoon. (Gay, 2002.)

Myös yleisopetuksessa opiskelevien oppilaiden vieraskielisyyden on havaittu vaikuttavan selkeästi koulumenestykseen, sillä kantaväestön oppilailla lukuaineiden keskiarvo oli keskimäärin 0,42 numeroa korkeampi kuin muuta kuin suomea äidinkielenään puhuvilla oppilailta (Karppinen, 2008, 141–142). Tämän takia muuta kuin suomea äidinkielenään puhuvien, maahanmuuttajataustaisten oppilaiden peruskoulun jälkeisiin opintoihin hakeutuminen ja valinnan mahdollisuudet ovat vähäisemmät kuin valtaväestön oppilailta. Kaikille kuuluva suomalainen peruskoulu saattaa maahanmuuttajaoppilaan kohdalla muodostua pahimmillaan syrjäytymisen lähtökohdaksi (ks. Ahola & Kivelä, 2007), jos heidän tarvitsemiaan oppimisen ja opiskelun tukitoimia ei saada suunnatuksi tarkoituksenmukaisesti.

Koulutus on merkityksellinen tekijä, kun puhutaan maahanmuuttajien integroitumisesta yhteiskuntaan. Vaikka monet maahanmuuttajataustaiset lapset suoriutuvat koulussa hyvin, osa heistä kohtaa koulupolullaan vastoinkäymisiä. Varsinkin vasta juuri maahan tulleiden oppilaiden koulunkäynti ja siihen liittyvät pulmat on koettu monitahoisiksi. Kieleen ja sen hallintaan liittyvien asioiden lisäksi etnisten ryhmien erilaiset kulttuuriset tekijät vaikeuttavat osaltaan kouluun sopeutumista (Alitolppa-Niitamo, 2004). Myös perheellä on suuri merkitys koulunkäynnin sujumi-

sessä. Vanhemmat, joilla on tietoa ja taitoa, voivat paremmin varustaa lapsensa koulutielle ja tukea heidän oppimistaan. Hyvin koulutetuilla vanhemmilla on paremmat työnsaantimahdollisuudet, ja he voivat tarjota lapsilleen enemmän mahdollisuuksia kuin vähemmän koulutetut. On todettu, että maahanmuuttajavanhemmilla on yleensä myönteiset asenteet koulua ja koulutusta kohtaan (Kuusela ym., 2007; Alitolppa-Niitamo, 2004). Perheenjäsenien suhteet ovat yleensä hyvin läheiset, ja koska vanhemmat näkevät lapset tulevaisuutensa turvana, heidän koulunkäyntiinsä voi kohdistua suuria toiveita.

AIEMPIA KATSAUKSIA MAAHANMUUTTAJATAUSTAISTEN OPPILAIEN ERITYISLUOKKASIIIRROISTA

Vidgren (2002) kävi tutkimuksessaan läpi 112 lausuntoa, jotka oli tehty Helsingissä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden siirtämiseksi erityisluokalle. Siirroista 95 oli tehty yleisopetuksesta erityisluokkaan, 11 oppilasta oli siirretty erityisluokasta yleisopetukseen, ja kuuden oppilaan opetusta oli mukautettu yhdessä tai useammassa oppiaineessa. Kielellinen erityisvaikeus oli todettu 23 oppilaalla (24,2 %), ja lisäksi muita kielellisen alueen vaikeuksia kuten ymmärtämisen ja tuottamisen vaikeuksia oli todettu 9 oppilaalla (10,5 %). 30 lapsen (31,5 %) kohdalla oli mainittu laaja-alaiset oppimisen vaikeudet, yleisen suoritustason heikkous, kognitiivisen kehityksen viivästyminen ja kognitiivisen suoritustason epätasaisuus. Näistä enemmistönä olivat somalinkieliset ja venäjänkieliset lapset, joita oli yleensä suositeltu siirrettäväksi mukautettuun tai vammautuneiden erityisopetukseen.

Inkolan (2008) tutkimus käsitteli hel-

sinkiläisten maahanmuuttajataustaisten oppilaiden siirtoja mukautettuun erityisopetukseen vuosina 2002–2007 luokkasteilla 1–6. Tutkimusaineisto koostui 51 siirtopäätöksestä, jotka koskivat suomea toisena kielenä (S2) opiskelevia oppilaita. Kahdeksan näistä lausunnoista koski koulutulokkaita. Lausunnoista kymmenestä puuttui selvitys lapsen aiemmin koulussa saamista tukitoimista. Niiden puuttumista selittää osaltaan mukana olleet kahdeksan koulutulokasta. Eniten mainintoja oli oppilaiden kokonaiskehityksen viiveestä (15) ja laaja-alaisista oppimisvaikeuksista (31). Huomattava kielellinen erityisvaikeus oli todettu 51 tutkitusta lapsesta seitsemällä. Merkittävää on, että yhdeksässä lausunnossa oli merkintä siitä, että luotettavaa arviota oppilaan tilanteesta ei voitu saada puutteellisen kielitaidon vuoksi.

Yhteenvetona kahdesta pääkaupungin tilannetta käsitelleestä tutkimuksesta voidaan todeta, että maahanmuuttajien puutteellinen kielitaito asettaa haasteita oppimisvaikeuksien arviointiin.

Vidgrenin (2002) tutkimuksesta kävi lisäksi ilmi, että oppilaiden ennen erityisluokkasiirtoa saamat tukitoimet vaihtelivat. Tutkimuksessa läpikäydyissä lausunnoissa (N = 112) ei ollut 30 oppilaan kohdalla lainkaan mainintaa oppilaan koulussa saamista tukitoimista. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuus mukautettuun opetukseen vuonna 2001 Helsingissä siirretyistä oppilaista oli

23,8 prosenttia ja dysfasiaopetukseen siirretyistä oppilaista puolestaan 39,6 prosenttia (Vidgren, 2002). Tämä vaikuttaa kohtuuttoman suurelta, jos sitä verrataan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suhteelliseen osuuteen koko Helsingin peruskouluikäisistä oppilaista. Maahanmuuttajaoppilaita oli tilastojen mukaan vuosina 1996–2006 helsinkiläisistä peruskoulun päättöluokkalaisista enimmillään 34 pro-

senttia. Vastaava osuus samoina vuosina oli Espoossa enimmillään 36 prosenttia ja Vantaalla 24 prosenttia. (Karppinen, Hagman & Kuusela 2008.)

TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millä perusteella maahanmuuttajalapsia siirrettiin yksilöllistettyyn erityisluokkaopetukseen Espoossa vuosina 2003–2009. Tutkimus on osa Helsingin yliopiston erityispedagogiikan osastossa vuonna 2008 käynnistynyttä tutkimusprojektia, jossa selvitetään maahanmuuttajataustaisten lasten (erityis)opetuksen järjestämisen ongelmia.

TUTKIMUSMENETELMÄT

Kohderyhmä on luokka-asteilla 1–6 koulua käyneet maahanmuuttajataustaiset oppilaat (N = 22), jotka opiskelivat pe-

rusopetuksen luokkamuotoisessa erityisopetuksessa yksilöllistetyyn oppimäärän mukaisesti. Kahden oppilaan vanhemmat eivät palauttaneet tutkimuslupakyselyä ja yhden oppilaan lausunto oli kadonnut, joten lopullinen tutkimusaineisto koostuu 19:stä Espoossa vuosina 2003–2009 tehdystä maahanmuuttajataustaisen oppilaan siirtopäätöslausunnosta. Siirtopäätösten perusteina käytettävät lausunnot perustuvat psykologin tutkimuksiin. Nyt läpikäytyissä lausunnoissa oppilaille suositeltiin opiskelua yksilöllistetyssä opetuksessa. Aineistosta on aiemmin valmistunut yksi proseminarityö (Karvinen, 2009).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan maahanmuuttajaoppilailla tarkoitetaan ”sekä Suomeen muutaneita että Suomessa syntyneitä maahanmuuttajataustaisia lapsia ja nuoria”. Tämä määrittely jättää maahanmuuttajataustan avoimeksi. Tämän tutkimusaineiston lausuntojen lähteenä olevat oppilaat jakaantuivat alkuperämaan ja kotikielen mukaan seuraavasti (taulukko 1):

Taulukko 1. Oppilaiden alkuperämaa (N=22), kotikieli ja oppilasmäärä

Alkuperämaa	%	Kotikieli	Oppilaat N/N-OK
Somalia	59,1	somali	13/13
Irak	9,1	arabia	2/2
Kosovo	9,1	albania	2/2
Bosnia	4,5	bosnia ja romani	1/0
Viro	4,5	eesti	1/1
Afganistan	4,5	dari	1/1
Kambodzha	4,5	khmer	1/1
Meksiko	4,5	espanja	1/1
Yhteensä	99,8		22/21

N=kaikki oppilaat; N-OK= äidinkielen opetusta saaneiden oppilaiden määrä

Dokumenttien sisällöt analysoitiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä käyttäen (Tuomi & Sarajärvi, 2004). Niiden sisältämää informaatiota kuvattiin sanallisesti, ja se koottiin tiiviiseen ja selkeään muotoon taulukoihin. Aineisto luokiteltiin ja tuloksia verrattiin aiempiin, Helsingissä tehtyihin vastaaviin tutkimuksiin. Erityistä huomiota kiinnitettiin siihen, mitä tutkimusmenetelmiä laaja-alaisten oppimisvaikeuksien toteamisessa oli käytetty ja oliko lausunnoissa mainintoja tulkin käytöstä apuna psykologisissa tutkimuksissa tai heikon suomen kielen taidon vaikutuksesta tutkimustuloksiin. Vielä katsottiin, oliko lausunnoissa suositeltu uusintatutkimuksia.

TULOKSET

Miten lasten oppimisvaikeuksia kartoitetaan?

Maahanmuuttajalasten lausuntojen tukena käytetyt testit vaihtelevat paljon. Yhden oppilaan (oppilas 1) tutkimuksessa käytettyjä testejä ei ollut kirjattu, mutta lasta koskevista dokumenteista käy ilmi, että hänellä on todettu olevan mm. keskittymisen ja tarkkaavuuden vaikeuksia sekä heikko kielitaito ja hänelle on suositeltu uusintatutkimuksia. Käytettyjen testien vaihtelu selittyy osittain luonnollisesti sillä, että tutkimuksen kohderyhmän lapset ovat erikäisiä.

Suurimmalla osalla oppilaista oli tutkimusmenetelmänä käytetty laaja-alaista älykkyystasoa mittaavaa WPPSI-R-testiä (5) tai WISC-III-testiä (12). Kouluvalmius-tutkimuksissa oli käytetty WPPSI-R-testiä, lukuun ottamatta yhtä tapausta, jossa oli käytetty WISC-III-testiä. Wechslerin älykkyystestit ovat sekä Suomessa (Kuuskorpi & Keskinen, 2008) että kansainvälisesti katsottuna psykologien eniten käyttämiä

testejä (Muniz & Bartram, 2007), ja ne tunnetaan siten hyvin. Toisaalta ne ovat myös huomattavan kielisidonnaisia (Wechsler, 1999).

Lasten neuropsykologista Nepsy-testistöä, lähinnä sen yksittäisiä tehtäviä, oli käytetty 14 tapauksessa. Lukilasse-testistö (5) oli haastattelujen jälkeen seuraavaksi yleisin lisämenetelmä. Nämä kaksi ovat myös koko Suomen mittakaavassa eniten käytettyjen testien ja testistöjen joukossa (Kuuskorpi & Keskinen, 2008). Niissäkin ongelmallista on se, että normiaineistot perustuvat lapsiin, jotka puhuvat äidinkielenään suomea (Häyrinen, Serenius-Sirve & Korkman, 1999; Korkman, 2000). Testitulokset kertovat siten sen, miten lapsi onnistuu tehtävissä verrattuna samanikäisiin suomea äidinkielenään puhuviin lapsiin. Kuten Lukilassen käsikirjassa (Häyrinen, ym., 1999) todetaan: ”Jos lapsen äidinkieli on joku muu, on testin tuloksien tulkinnaissa noudatettava suurta varovaisuutta.”

Seitsemän oppilaan vanhempien kanssa oli tutkimusvaiheessa käyty keskusteluja. Neljän tutkimuksen yhteydessä oli keskusteltu vanhempien kanssa. Yhdessä tapauksessa mainittiin moniammatillinen neuvottelu, yhden lapsen asioista oli neuvoteltu opettajan ja vanhempien kanssa, yhden kerran oli keskusteltu isän kanssa, ja yhden lapsen lausunnossa oli maininta keskustelusta, mutta ei siitä, kenen kanssa se oli käyty. Lisäksi yksittäisissä tapauksissa oli käytetty piirroksia, persoonallisuustestejä (WZT-testi, Wartegg, 1985, RO-testi, Rorschach, 1948, ja HTP, Buck & Warren, 1992), matemaattisia valmiuksia mittaavia testejä (RMAT-testi, Räsänen, 2004, ja Banuca-testi, Räsänen, 2005) ja ei-kielisiä älykkyystestejä (LIPS-R, Roid & Miller, 1997, ja Raven-testi, Raven, 1992). Visuaalista hahmottamista ja havaitsemista oli selvitetty käyttämällä VMI-testiä (Beery, 2004) ja MVPT-testiä (Colarusso &

Hammill, 2003) ja kielellisiä, aktiivisia nimeämistaitoja Bostonin nimeämistestin avulla (BNT; Laine, Koivuselkä-Sallinen, Hänninen & Niemi, 1997). Yhden oppilaan toimimista luokkatilanteessa oli havainnoitu ja yhden oppilaan leikkiä oli tarkkailtu. Yhdessä lausunnossa oli maininta havainnoinnista tutkimusmenetelmän lisänä, mutta ei mainittu erikseen, mitä oli havainnoitu. Tulkkia oli käytetty apuna vain kahdessa tapauksessa, oppilaiden 11 ja 12 tutkimuksissa.

Perustelut yksilöllistettyyn opetukseen siirtämiselle

Mainintoja kielellisistä vaikeuksista esiintyi läpikäydyissä lausunnoissa usein. Ne kaikki on koottu taulukkoon 2. Yleisimmän testauksissa esiin noussut kielellinen heikkous oli sana- ja käsitevaraston heikkous. Se mainittiin 14 lapsen lausunnossa. Seuraavaksi yleisimpiä olivat monimutkaisten ohjeiden (8) ja lauserakenteiden (7) ymmärtäminen. Näiden lisäksi erityisopetussiirtoon johtaneissa lausunnoissa

mainittiin kielellisinä heikkouksina asioiden selittämisen vaikeudet, äänteiden erottelamisen vaikeudet sekä teknisen lukutaidon ja kirjoitustaidon heikkoudet. Maininnat kielellisistä vaikeuksista jakautuivat kuitenkin epätasaisesti lapsijoukon kesken. Kahdella tutkimusjoukon lapsella (oppilas 5 ja 11) lausuntoon ei ollut kirjattu yhtäkään alla olevassa taulukossa 3 esitetyistä yhdestätoista kielellisen vaikeuden määritelmästä, kun taas yhdellä lapsella (oppilas 19) oli havaittu vaikeuksia kaikkiaan yhdeksällä kielellisellä alueella.

Varsinaisten kielellisten vaikeuksien lisäksi taulukkoon 2 on eritelty sanalliset laskutehtävät, joissa kielen osaaminen korostuu. Matemaattisten taitojen tarkastelu rajoittuu lähinnä vain Lukilassen laskutehtäviin. Esimerkiksi erillisiä laskutaidon testejä (Banuca, RMAT) oli käytetty vain kolmen oppilaan kohdalla. Toisaalta oppilailla oli kuitenkin runsaasti merkintöjä erilaisista vaikeuksista, kuten muistin ja hahmottamiskyvyn hankaluuksista (taulukko 3), joiden on tutkimuksissa osoitettu

Taulukko 2. Maahanmuuttajaoppilaiden (N=19) kielellisiä vaikeuksia koskevien mainintojen esiintyminen lausunnoissa

Kielelliset vaikeudet	N (mainintojen määrä /lausunnot) ^a	%
Sana- ja käsitevarasto	14	74
Monimutkaiset lauserakenteet	7	37
Monimutkaiset ohjeet	8	42
Äänteiden erottelu	4	21
Tekninen lukutaito	4	21
Luetun ymmärtäminen	1	5
Nimeäminen	2	11
Kirjoitustaito	4	21
Asioiden selittäminen	5	26
Kielelliset päättelytaidot	8	42
Sanalliset laskutehtävät	8	42

^aYhden oppilaan lausunnossa voi olla mainintoja useammista kielellisistä vaikeuksista.

olevan yhteydessä matemaattisiin oppimisen vaikeuksiin. Lausunnoissa oli usein maininta kuullunvaraisen tai kielellisen muistin heikkoudesta. Kielellisen muistin vaikeutta kartoittavissa testeissä on mitattu muistia kielellisesti (sanalista, kuultujen numerosarjojen luetteleminen). Taulukossa 4 on eritelty konkreettisen hahmottamisen vaikeudeksi mm. palapelin kokoaminen mallinmukaisen kuvan perusteella sekä kuvasta puuttuvan asian havaitseminen. Abstraktiin hahmottamiseen on luokiteltu esimerkiksi kuutioista mallin mukaisen kuvion rakentaminen, suuntien hahmottaminen ja sosiaalisten tilanteiden hahmottaminen.

Näiden lisäksi kymmenellä lapsella oli lausuntojen mukaan tarkkaavuuden ja keskittymisen vaikeuksia, jotka nekin ovat osaltaan vaikuttaneet testaustuloksiin. Myös motivaation puute oli mainittu kolmen lapsen kohdalla.

Viidessä lausunnossa oli maininta

siitä, että puutteellinen kielitaito oli vaikeuttanut todellisen suoriutumistason selville saamista:

”Mahdotonta sanoa, kuinka onnistuisi, jos osaisi suomea kohtuullisesti.”

”Puutteellisen kielitaidon ja arkuuden takia vaikea oppia isossa ryhmässä.”

Lisäksi kahden lapsen (ks. taulukko 4) lausunnossa oli todettu, että lapsi suorittaa tehtävät paremmin omalla kielellään mutta silloinkin suoritus jää alle keskitason. Näin ollen heikon suoriutumisen ei uskottu johtuvan pelkästään suomen kielen heikosta hallinnasta. Yhdessä tapauksessa psykologi totesi oppilaan suoriutuvan paremmin tehtävistä, jotka eivät ole kulttuuri- ja kielisidonnaisia. Kahdessa tapauksessa uusintatutkimuksia suositeltiin juuri puutteellisen kielitaidon aiheuttaman epävarmuuden takia. Dokumenteista ei kuitenkaan käy ilmi, oliko uusintatutkimuksia tehty vai ei.

Taulukko 3. Maahanmuuttajaoppilaiden muita vaikeuksia koskevien mainintojen esiintyminen lausunnoissa

Mainittu vaikeus	N (mainintojen määrä /lausunnot) ^b	%
Muisti	11	60
Hienomotoriikka	6	32
Hahmottaminen, konkreettinen	11	57
Hahmottaminen, abstrakti	9	47

^bYhden oppilaan lausunnossa voi olla mainintoja useammasta eri vaikeudesta.

Taulukko 4. Maininta kielitaidon vaikutuksesta suoritustasoon ja uusintatutkimussuositus

	Lausuntojen kohteina olevat oppilaat (N=19)																		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Heikko kielitaito	x			x						x	(x)	(x)		x					x
Uusintatutkimus	x	x	x	x			x				x								

(x)= suoriutuminen sekä suomen kielellä että kotikielellä alle ikätason

POHDINTA

Aiempien tutkimusten (Inkola, 2008; Vidgren, 2002) tapaan tämän tutkimuksen asiakirjojen läpikäynti osoitti, että maahanmuuttajaoppilaiden oppimisen ongelmat ovat moni-ilmeisyydestään huolimatta painottuneet kielellisiin vaikeuksiin. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielelliset pulmat tai kielitaidon puute olivat sekä tässä aineistossa että kahdessa muussa pääkaupunkiseudun tilannetta käsitelleessä tutkimuksessa (Inkola, 2008; Vidgren, 2002) myös merkittävä erityisluokkasiirtojen syy. Tässä espoolaisaineistossa sana- ja käsitevaraston heikkous oli mainittu erityisopetukseen siirron perusteluksi 74 prosentissa lausunnoista. Näiden oppilaiden sijoittaminen opetusryhmään, jossa valtaväestöön kuuluvilla oppilailla on todettu vastaavia oppimiseen liittyviä kielellisen tuen tarpeita, antaa aihetta pohtia maahanmuuttajalasten mahdollisuuksia rikastaa omaa suomen kielen taitoaan vertaisryhmän tuella tai paremminkin tällaisen mahdollisuuden puutetta.

On todennäköistä, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielelliset erityisvaikeudet eivät ole aina todellisia vaan ne johtuvat pikemminkin heikosta suomen kielen taidosta. Heikko kielitaito ja kielenkehityksen hitaus voivat vaikuttaa samanlaisilta kuin neurobiologiset kielenkehityksen vaikeudet (ks. Nissilä, Martin, Vaarala & Kuukka, 2006). Bakerin (2006) mukaan ihminen omaksuu arkikielen 2–5 vuodessa, mutta vaativamman, akateemisen kielen kehittyminen vie 5–8 vuotta. Cumminsin (2000) mukaan vieraan kielen oppiminen niin hyvin, että sen avulla voidaan opiskella abstrakteja ja syvällisiä kognitiivisia operaatioita vaativia asioita, vie viidestä seitsemään vuoteen. Edellisen lisäksi koulun kieli- ja kulttuurikoodien tuntemisen heikkous vaikeuttaa koulujär-

jestelmään sopeutumista, koulussa toimimista ja edelleen myöhempää yhteiskuntaan integroitumista (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001; Talib, 2005). Kielitaidon puute lisää siten eriarvoisuutta, mitä koulu vielä edelleen vahvistaa.

Todellisten erityistä tukea vaativien oppimisen ongelmien tunnistaminen maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla on vaikeaa, koska soveltuvia testejä ei ole. Tämän tutkimuksen kohteena olleissa lausunnoissa maahanmuuttajaoppilaita oli arvioitu pääasiallisesti WPPSI-R- ja WISC-III-älykkyystesteillä, vaikka tiedossa on niiden soveltumattomuus maahanmuuttajien arviointiin. WISC-käsikirjan (Wechsler, 1999) mukaan testit ovat kulttuurisidonnaisia ja niissä menestymiseen vaikuttaa lisäksi vanhempien koulutustaso. Nämä Wechslerin älykkyystestistöjen suomalaisversiot soveltuvat suomea äidinkielenään puhuvien lasten testaamiseen Suomen oloissa. Suunnittelussa on pyritty ottamaan huomioon nykynuorten ja lasten keskenään käyttämä kieli ja heille tuttu termistö. Testistö ei siis sovellu parhaalla mahdollisella tavalla maahanmuuttajataustaisten lasten suoriutumisen arviointiin. Arvioinnin luotettavuus kärsii erityisesti vain vähän aikaa Suomessa asuneiden ja juuri Suomeen muuttaneiden oppilaiden kohdalla.

Tutkimuksen aineistona olleiden lausuntojen kieli osoittautui mielenkiintoiseksi ja haasteelliseksi. Lausuntojen sisällöt painottuivat pääasiassa oppilaiden vaikeuksiin. Näiden vaikeuksien tasoa kuvattiin hyvin kirjavasti käyttämällä mm. ilmauksia ”jää ikähajonnasta”, ”alle keskitason”, ”tuottaa vaikeuksia”, ”taitotaso heikko”, ”ikätason rajoissa”, ”kapea-alainen”. Myös ilmaisu ”muistaa vaivoin neljä yksikköä” avautui vaivoin-sanan ansiosta kertomaan, että enemmänkin olisi ollut suotavaa muistaa (Karvinen, 2009). Käy-

tetty kieli on merkityksellisessä asemassa silloin, kun lausunnon pohjalta tehdään siirtopäätös. Koska siirtopäätöstä ei tee lausunnon kirjoittaja, siirtopäätöksen tekijän pitäisi lausunnon perusteella voida objektiivisesti arvioida lausunnon kohteena olevan lapsen taitoja.

Pohdinnan arvoisia ovat myös lausunnoissa esitetyt suositukset uusintatutkimuksista ja niiden toteutuminen. Aiempien tutkimusten (Inkola, 2008; Vidgren, 2002) perusteella vaikuttaa siltä, että vastuu uusintatutkimusten toteutumisesta jää usein opettajalle. Hänen tehtävänä on tuoda havainnot oppilaan edistymisestä esille oppilashuoltoryhmän palaverissa, jossa arvioidaan, onko tarvetta uusiin tutkimuksiin. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden arviointiin liittyvien tietojen kirjaaminen huolellisesti oppilashuoltoryhmän muistioihin seurantaa varten olisi ensiarvoisen tärkeää, jotta lapsen edistymisestä olisi saatavilla tiedot oppilaan muuttaessa tai opettajien vaihtuessa. Vaikka luotettavin kuva lapsen taidoista saataisiinkin hänen omaan äidinkieleensä perustuvilla testeillä, kielellisten taitojen kehittymisen seuraaminen suomen kieleen perustuvilla testeilläkin auttaa erottamaan vieraan kielen omaksumiseen liittyvät ongelmat ja kielelliset erityisvaikeudet. Mikäli vieras kieli on enemmänkin ongelmien aiheuttaja, lapsi todennäköisesti vähitellen edistyy kielellisissä tehtävissä. Mikäli kyse on kielellisistä erityisvaikeuksista, kielelliset taidot pysyvät samankaltaisina.

Tulevaisuuden haasteet

Suomalainen yhteiskunta ja koulutus ovat suuren haasteen edessä, koska maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä kasvaa koko ajan. Alitolppa-Niitamon mukaan (2002) maahanmuuttajien erityistarpeiden tiedostaminen ja huomioiminen

ajoissa säästää myöhemmiltä ongelmilta. Kaikilla tulisi olla tasavertainen oikeus kykyjensä mukaiseen koulutustasoon. Vuonna 2008 kaikista espoolaisista yksilöllistetyn opetuksen oppilaista oli maahanmuuttajia 32,6 prosenttia (Karvinen, 2009). Heidän suuri määränsä kiinnittää huomion oppimisvaikeuksien arvioinnissa käytettyihin menetelmiin.

Maahanmuuttajien oppimiskykyä ja suoritustasoa arvioitaessa tulisi käyttää monipuolisia arviointimenetelmiä ja dynaamista arviointitapaa. Dynaamisessa arvioinnissa arvioitsija seuraa, mihin saakka lapsi suoriutuu tehtävissä ilman tukea, ja lapselle vaikeita asioita työstehtään ja harjoitellaan ohjaten lasta selviytymään niistä itsenäisesti. Menetelmillä, joita psykologit tällä hetkellä käyttävät, maahanmuuttajaoppilaiden yliedustus yksilöllistetystä opetuksessa tulee pysymään ennallaan, jos ei tarkoin harkita, millaisiin johtopäätöksiin testitulosten perusteella tulisi päätyä. Tulkinta ei voi perustua siihen, että maahanmuuttajien suorituksia verrataan mekaanisesti testin normittamisessa käytetyn ryhmän taitoihin. Myös monimuotoisen oppilasaineuksen kanssa työskentelevien opettajien tulisi tarkastella asenteitaan ja opetusmenetelmiään, kun oppilasryhmissä on maahanmuuttaja- ja muita erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Pedagogisen pohdinnan tulisi olla jatkuvaa ja sen tulisi kohdistua oppilaiden tuen tarpeen tunnistamiseen, opetuksessa käytettyihin menetelmiin ja strategioihin sekä oppimisilmapiiriin: siihen, että oppilaat nauttivat oppimisesta (ks. van Gardener & Whittaker, 2006). Oppilasaineuksen heterogeenisuus asettaa siten myös opettajan-koulutukselle ja täydennyskoulutukselle uudenlaisia tehtäviä, joihin niiden tulisi kyetä vastaamaan.

Maahanmuuttajaoppilaiden koulutuksen järjestämisessä on edelleen haas-

teita. Yksi niistä liittyy maahanmuuttaja-taustaisten oppilaiden oman äidinkielen opiskelun mahdollisuuksiin ja maahanmuuttajaoppilaita opettavien opettajien ja oman äidinkielen opettajien yhteistyöhön. Karvisen (2009) tutkimuksen kohderyhmänä olleista maahanmuuttajaoppilaita kaikki, yhtä lukuun ottamatta (21/22), kävivät oman äidinkielenänsä tunnilla. Tämä oli mahdollista, koska suurimmalla osalla oppilaita opetus tapahtui omassa koulussa koulupäivän alussa ja koska maahanmuuttajavanhemmat olivat tiedostaneet oman kielen osaamisen tärkeyden.

Myös suomi toisena kielenä -opetuksessa on kehitettävää (ks. Sinkkonen, Aunio & Väliniemi, 2009). Sen oppisisältöihin, lukujärjestysekkoihin, opettajien pätevyyteen ja opettajien väliseen yhteistyöhön tulee kiinnittää huomiota. Valmistavan opetuksen kestoa ja muuta varhennettua tukea tulisi tehostaa ja määrällisesti lisätä.

Kirjoittajatiedot:

Hanna-Maija Sinkkonen (KT, LO, EO) toimii erityispedagogiikan yliopistonlehtorina Itä-Suomen yliopistossa. Minna Kyttälä (FT) toimii erityispedagogiikan yliopistonlehtorina Turun yliopistossa. Olivia Karvinen (LO, EO) toimii erityisopettajana Espoossa. Dosentti Pirjo Aunio toimii tutkijana ja projektipäällikkönä Niilo Mäki Instituutissa sekä erityispedagogiikan yliopistonlehtorina Helsingin yliopistossa.

LÄHTEET

Ahola, S. & Kivelä S. (2007). 'Education is important, but ...' Young people outside of schooling and the Finnish policy of 'education guarantee'. *Educational Research* 49 (3), 243–258.

Alitolppa-Niitamo, A. (2002). The Generation In-between: Somali youth and schooling in metropolitan Helsinki. *Intercultural*

Education, Vol. 13, No. 3.

- Alitolppa-Niitamo, A. (2004). Somali Youth in the Context of Schooling in Metropolitan Helsinki: A Framework for Assessing Variability in Educational Performance. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36 (1), 81–106.
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 4th Edition. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Beery, K.E. (2004). Developmental test of visual motor integration-Revised (VMI-R). Modern Curriculum Press, Cleveland.
- Buck, J. & Warren, W.H. (1992). House-tree-person Technique (HTP). Los Angeles: Western Psychological Services.
- Colarusso, R. & Hammill, D. (2003). Motor-free visual perception test. 3rd ed. (MVPT-3). Los Angeles: Western Psychological Services.
- Coutinho, M.J. & Oswald, D.P. (2000). Disproportionate Representation in Special Education: A Synthesis and Recommendations. *Journal of Child and Family Studies* 9 (2), 135–156.
- Cummins, J. (2000). Bilingual Children's Mother Tongue: Why is it Important For Education. University of Toronto.
- Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Helsinki: Yliopistopaino.
- Gay, G. (2002). Culturally Responsive Teaching in Special Education for Ethnically Diverse Students: Setting the Stage. *Qualitative Studies in Education* 15 (6), 613–629.
- Heward, W.L. & Cavanaugh, R.A. (1993). Educational Equality for Students with Disabilities. Teoksessa J.A. Banks & C.A.M. Banks (toim.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. 2nd ed., 239–261. Boston: Allyn and Bacon.
- Heward, W.L. & Cavanaugh, R.A. (2001). Educational Equality for Students with Disabilities. Teoksessa J.A. Banks & C.A.M. Banks (toim.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. 4 th ed., 295–326.

- Boston: Allyn and Bacon.
- Häyrinen, T., Serenius-Sirve, S. & Korkman, M. (1999). Lukilasse. Lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen seurantatutkimus peruskoulun ala-asteen luokille 1–6. Helsinki: Psykologien kustannus.
- Inkola, O. (2008). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden siirtäminen yleisopetuksesta mukautettuun yleisopetukseen. Proseminaaritutkimus. Helsingin yliopisto, erityispedagogiikka.
- Karppinen, K. (2008). Maahanmuuttajaoppilaiden oppimistulokset, asenteet ja jatkokoulutusvalinnat perusopetuksen päättövaiheessa. Teoksessa J. Kuusela, A. Etelälahti, Å. Hagman, R. Hievanen, K. Karppinen, L. Nissilä, U. Rönnerberg & M. Siniharju (toim.), Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistymisestä, 135–186. Helsinki: Opetushallitus.
- Karppinen, K., Hagman, Å. & Kuusela, J. (2008). Maahanmuuttajaoppilaiden määrät peruskoulun päättöluokalla. Teoksessa J. Kuusela, A. Etelälahti, Å. Hagman, R. Hievanen, K. Karppinen, L. Nissilä, U. Rönnerberg & M. Siniharju (toim.), Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistymisestä, 57–69. Helsinki: Opetushallitus.
- Karvinen, O. (2009). ”Mahdotonta sanoa, kuinka onnistuisi, jos osaisi suomea kohtuullisesti.” Maahanmuuttajaoppilaiden siirtäminen yksilöllistettyyn opetukseen. Proseminaaritutkimus. Helsingin yliopisto, erityispedagogiikka.
- Korkman, M. (2000). NEPSY. Lasten neuropsykologinen tutkimus. Käsikirja II, testin tausta ja soveltaminen. Helsinki: Psykologien kustannus.
- Kuusela, J., Etelälahti, A., Hagman, Å., Hievanen, R., Rönnerberg, U. & Siniharju, M. (2008). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus ja oppimisen tuki perusopetuksen päättövaiheessa. Teoksessa J. Kuusela, A. Etelälahti, Å. Hagman, R. Hievanen, K. Karppinen, L. Nissilä, U. Rönnerberg & M. Siniharju (toim.), Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistymisestä, 33–
- Karppinen, L. Nissilä, U. Rönnerberg & M. Siniharju (toim.), Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistymisestä, 73–96. Helsinki: Opetushallitus.
- Kuuskorpi, T. & Keskinen, E. (2008). Psykologien testien käyttö Suomessa. Testaamisen määrä ja yleisimmät testit. Saatavilla osoitteessa <http://www.testilautakunta.fi/Artikkeli.pdf>. Luettu 19.2.2010.
- Laine, M., Koivuselkä-Sallinen, P., Hänninen, R. & Niemi, J. (1997). Bostonin nimentäesti. Helsinki: Psykologien kustannus.
- McCray, A.D. & Garcia, S.B. (2002). The Stories We Must Tell: Developing a Research Agenda for Multiculture and Bilingual Special Education. *Qualitative Studies in Education* 15 (6), 599–612.
- Muniz, J. & Bartram, D. (2007). Improving International Tests and Testing. *European Psychologist* 12, 206–219.
- Nissilä, L., Martin, M., Vaarala, H. & Kuukka, I. (2006). Saako olla suomea? – opas suomi toisena kielenä -opetukseen. Helsinki: Opetushallitus.
- Raven, J.C. (1992). Raven progressive matrices (RP). Oxford Psychologists Press.
- Roid, G.H. & Miller, L.J. (1997). Leiter International Performance Scale – Revised (LIPS-R). Stoelting Company, Chicago.
- Rorschach, H. (1948). Rorschach. Bern: Verlag Hans Huber.
- Räsänen, P. (2004). RMAT. Laskutaidon testi 9–12-vuotiaille. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Räsänen, P. (2005). Banuca. Laskutaidon testi 7–9-vuotiaille. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Rönnerberg, U. (2008). Opetushallituksen aikaisemmat selvitykset. Teoksessa J. Kuusela, A. Etelälahti, Å. Hagman, R. Hievanen, K. Karppinen, L. Nissilä, U. Rönnerberg & M. Siniharju (toim.), Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistymisestä, 33–

56. Helsinki: Opetushallitus.
- Sinkkonen, H.-M., Aunio, P. & Väliniemi, S. (2009).
Maahanmuuttajalasten koulunkäynti kolmen
opettajan näkökulmasta. NMI Bulletin
4/2009, 35–47.
- Suárez-Orozco, C. & Suárez-Orozco, M. (2001).
Children of Immigration. Cambridge:
Harvard University Press.
- Talib, M.-T. (2005). Eksotiikkaa vai ihmisarvoa.
Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista.
Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2004). Laadullinen
tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Van Gardener, D. & Whittaker, C. (2006). Planning
Differentiated, Multicultural Instruction for
Secondary Inclusive Classrooms. *Teaching
Exceptional Children* 38 (3), 12–20.
- Vidgren, R. (2003). Maahanmuuttajataustaisten
ja monikielisistä perheistä tulevien
oppilaiden siirtäminen yleisopetuksesta
erityisopetukseen. Proseminaaritutkielma.
Helsingin yliopisto, erityispedagogiikka.
- Wartegg, E. (1985). *Wartegg Zeichen Test (WZT)*.
Helsinki: Psychologien kustannus.
- Wechsler, D. (1999). *WPPSI-R*. Käsikirja. Helsinki:
Psychologien kustannus.