

# Kulttuurinen monimuotoisuus ja erityisopetus



# **KULTTUURINEN MONIMUOTOISUUS JA ERITYISOPETUS**

**YHTEENVETORAPORTTI**

**Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus**



Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus on riippumaton ja hallinnollisesti itsenäinen organisaatio, joka saa taloudellista ja poliittista tukea jäsenmailtaan ja EU:n toimielimiltä (komissiolta ja parlamentilta).

Yksittäisten henkilöiden tässä asiakirjassa esittämät mielipiteet eivät välttämättä edusta kehittämiskeskuksen, sen jäsenmaiden tai Euroopan komission virallisia näkemyksiä. Euroopan komissio ei ole vastuussa tämän julkaisun sisältämän aineiston käytöstä.

Raportin ovat toimittaneet Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen työntekijät Axelle Grünberger, Mary Kyriazopoulou ja Victoria Soriano kehittämiskeskuksen edustajiston jäsenten, kansallisten koordinaattorien ja nimettyjen kansallisten asiantuntijoiden toimittamien aineistojen pohjalta. Aineistoa toimittaneiden henkilöiden yhteystiedot on annettu tämän julkaisun lopussa.

Kiitämme Trinidad Riveran (Ruotsin erityispedagogiikasta vastaavan viranomaistahon Specialpedagogiska skolmyndighetenin neuvonantaja) erityistä panosta tämän raportin valmistelussa.

Julkaisun lainaaminen on sallittua, kunhan lähde mainitaan selkeästi. Raportin suomenkieliseen versioon tulee viitata seuraavilla julkaisutiedoilla: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2009. *Kulttuurinen monimuotoisuus ja erityisopetus*, Odense, Tanska: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus.

Julkaisun sähköiset versiot ovat saatavana 21 kielellä kehittämiskeskuksen sivustosta osoitteesta [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)

Tämä versio raportista kuuluu kehittämiskeskuksen jäsenmaiden alkuperäisen englanninkielisen version pohjalta toteuttamiin käännöksiin.

Käännös: Käännös- ja tulkkauspalvelu Intertext Ok

Kannen kuva: Kollaasi Pascal Souvaisin töistä. Pascal on Verviesissä Belgiassa toimivan ranskankielisen erityisoppilaitoksen EESSCF:n oppilas.

ISBN: 978-87-92387-59-2 (sähköinen) ISBN: 978-87-92387-96-7 (painettu)

© Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2009

Sihteeristö  
Østre Stationsvej 33  
DK-5000 Odense C Denmark  
Puh: +45 64 41 00 20  
[secretariat@european-agency.org](mailto:secretariat@european-agency.org)

Brysselin toimisto  
3, Avenue Palmerston  
BE-1000 Brussels Belgium  
Puh: +32 2 280 33 59  
[brussels.office@european-agency.org](mailto:brussels.office@european-agency.org)

[www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)



Education and Culture DG

Lifelong Learning Programme

Raportin julkaisemiseen on saatu tukea Euroopan komission Koulutuksen ja kulttuurin pääosastolta: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm)



## SISÄLLYSLUETTELO

<b>ESIPUHE</b> .....	<b>5</b>
<b>JOHDANTO</b> .....	<b>7</b>
<b>1. TEOREETTINEN VIITEKEHYS</b> .....	<b>13</b>
1.1 Nykytilanne Euroopassa .....	13
1.2 Näkemuserot ja kiistanalaiset kysymykset.....	16
1.2.1 Kohderyhmä .....	16
1.2.2 Aineisto.....	17
1.2.3 Koulutus .....	17
1.3 Keskeiset yhtäläisyydet .....	19
1.3.1 Aineisto.....	19
1.3.2 Koulutustarjonta .....	21
1.3.3 Tukitoimet.....	22
1.3.4 Arviointi.....	24
<b>2. MAARAPORTIT</b> .....	<b>27</b>
2.1 Kohderyhmä .....	27
2.2 Erityistä tukea tarvitsevia maahanmuuttajataustaisia oppilaita koskeva aineisto .....	30
2.3 Koulutustarjonta.....	34
2.3.1 Maahanmuuttajataustaisille oppilaille suunnatut palvelut ...	35
2.3.2 Vammaisille/erityistä tukea tarvitseville maahanmuuttajataustaisille oppilaille tarjottavat palvelut .....	37
2.3.3 Vastuutahot .....	38
2.3.4 Palveluyhteistyö .....	39
2.3.5 Tiedottaminen vanhemmille ja vanhempien osallistaminen	40
2.3.6 Palveluiden rahoitus.....	41
2.4 Tukitoimet .....	43
2.4.1 Koulujen/opettajien kohtaamat keskeiset haasteet .....	43
2.4.2 Sidosryhmät .....	45
2.4.3 Tukitoimien myönteiset tulokset .....	46
2.4.4 Onnistumiseen vaikuttavat tekijät inklusiivisessa oppimisympäristössä monikulttuurisessa luokassa.....	49
2.5 Arviointi .....	50



<b>3. YHTEENVETO KÄYTÄNNÖN ANALYYSIN TULOKSISTA.....</b>	<b>55</b>
3.1 Vierailukohteiden esittely ja pääpiirteet .....	56
3.1.1 <i>Malmö (Ruotsi)</i> .....	56
3.1.2 <i>Ateena (Kreikka)</i> .....	57
3.1.3 <i>Pariisi (Ranska)</i> .....	59
3.1.4 <i>Bryssel (Belgia)</i> .....	61
3.1.5. <i>Amsterdam (Alankomaat)</i> .....	63
3.1.6 <i>Varsova (Puola)</i> .....	66
3.2 Yleisiä havaintoja.....	68
3.2.1 <i>Kohderyhmä</i> .....	68
3.2.2 <i>Nykyiset tiedot</i> .....	68
3.2.3 <i>Opetustarjonta</i> .....	69
3.2.4 <i>Tukitoimet</i> .....	70
3.2.5 <i>Arviointi</i> .....	71
<b>4. PÄÄTELMÄT JA SUOSITUKSET.....</b>	<b>73</b>
4.1 Aineisto .....	73
4.2 Koulutustarjonta .....	74
4.3 Tukitoimet .....	76
4.4 Arviointi .....	77
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>79</b>
<b>AINEISTOA TOIMITTANEET .....</b>	<b>83</b>
Vierailukohteiden nimet ja osoitteet .....	86



## ESIPUHE

Tämä raportti on yhteenveto Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen jäsenmaissaan toteuttaman erityisopetuksen ja maahanmuuton keskeisiä kysymyksiä käsittelevän selvityksen tuloksista.

Vuonna 2005 kehittämiskeskuksen jäsenmaiden opetusministeriöiden edustajat esittivät, että tätä monitahoista kysymystä tulisi tutkia etenkin siltä kannalta, miten eri kulttuureista tulevien ja äidinkielenään usein muuta kuin uuden asuinmaan kieltä puhuvien oppilaiden tuen tarpeeseen voitaisiin vastata parhaalla mahdollisella tavalla.

Hankkeeseen osallistui kaikkiaan 25 maata: Alankomaat, Belgia (flaamin- ja ranskankieliset yhteisöt), Espanja, Islanti, Iso-Britannia (Englanti), Italia, Itävalta, Kreikka, Kypros, Latvia, Liettua, Luxemburg, Malta, Norja, Portugali, Puola, Ranska, Ruotsi, Saksa, Suomi, Sveitsi (ranskan- ja saksankieliset yhteisöt), Tanska, Tšekin tasavalta, Unkari ja Viro.

Jokainen maa nimesi hankkeeseen yhden tai kaksi asiantuntijaa. Selvitystä ei olisi ollut mahdollista toteuttaa ilman heitä. Asiantuntijoilta saatiin erittäin arvokasta paikallisen ja kansallisen tason tietoa, minkä lisäksi he antoivat panoksensa myös hankkeen lopulliseen tulokseen. Asiantuntijoiden yhteystiedot löytyvät tämän raportin lopusta sekä hankkeen sivustosta. Kiitämme hankkeeseen osallistuneita kansallisia asiantuntijoita sekä kehittämiskeskuksen edustajiston jäseniä ja kansallisia koordinaattoreita hankkeen menestyksekkäästä toteutuksesta.

Tässä yhteenvetoraportissa esitellään hankkeen keskeiset tulokset, jotka perustuvat kaikkien osallistujamaiden raportteihin sekä tehtyihin vierailuihin. Kaikki nämä tiedot ovat saatavana Multicultural Diversity and SNE (Kulttuurinen monimuotoisuus ja erityisopetus) -hankkeen sivustolta osoitteesta <http://www.european-agency.org/agency-projects/>

**Cor J.W. Meijer**

Johtaja

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus



---



## JOHDANTO

Tämä raportti on yhteenveto Euroopan erityisopetuksen kehittämisskeskuksen jäsenmaidensa aloitteesta toteuttamasta erityisopetusta ja maahanmuuttoa tarkastelevasta selvityksestä. Jäsenmailta pyydettiin selvitystä varten tietoja tällaiseen tilanteeseen liittyvistä vaikutuksista sekä tältä pohjalta muodostettuja konkreettisia suosituksia.

Erityisen tuen antamisen englanninkielinen vastine ”special needs education” viittaa erityistä tukea tarvitseville oppilaille (pupils/students with special educational needs) suunnattuun koulutustarjontaan. UNESCO (1994) määrittelee ”special needs education”-käsitteen inklusiivisen koulutuksen näkökulmasta, erityisen tuen tarpeeseen suunnitelluksi oppimisen tueksi. Oppilaan tarpeita korostavaa erityisen tuen antamisen -käsitettä (special needs education) onkin alettu käyttää erityisopetus-käsitteen (special education) sijaan.

Maahan- ja maastamuutto ovat sensitiivisiä kysymyksiä, joihin saatetaan liittää kielteisiä mielikuvia. Pääosin taloudellisista syistä johtuvat muuttoliikkeet, jotka ovat ajaneet ihmisiä etsimään parempia elin- ja työolosuhteita, ovat aina olleet leimallisia eurooppalaiselle yhteiskunnalle. Viime aikoina on ilmennyt myös uudenlaista, konfliktien ja sotien synnyttämää muuttoliikettä. Euroopassa kulttuuri- taustoiltaan erilaisia ihmisiä ei aina kuitenkaan nähdä yhteiskuntaa tai koulutusjärjestelmää rikastuttavana asiana. Ero koetaan pikemminkin haastavana.

Keskeiset eurooppalaiset ja kansainväliset organisaatiot ovatkin tarttuneet tähän kysymykseen ja rohkaisseet kansallisia päättäjiä tukemaan kaikkia oppilaita ja tarjoamaan heille laadukasta koulutusta näiden syntyperästä tai kulttuuritaustasta riippumatta. UNESCO (1994, s. 6) on selkeästi todennut, että oppilaitosten tulisi olla valmiita ottamaan vastaan kaikki oppilaat heidän fyysisiin, kognitiivisiin, sosiaalisiin, emotionaalisiin, kielellisiin tai muihin kykyihinsä katso- matta. Tämän tulisi koskea myös vammaisia ja erityislahjakkaita lapsia, katulapsia ja lapsityöläisiä, syrjäisillä seuduilla tai paimentolaisyhteisöissä asuvia lapsia, kielellisiin, etnisiin tai kulttuuri- vähemmistöihin kuuluvia lapsia sekä muita heikossa asemassa olevia, myös alueellisesti syrjäytyneitä lapsia.

Euroopan neuvoston vammaispoliittisessa toimintaohjelmassa 2006– 2015 todetaan myös, että vammaiset vähemmistöjen edustajat,





maahanmuuttajat ja pakolaiset saattavat joutua syrjinnän tai julkisten palveluiden puutteellisen tuntemuksen seurauksena monin tavoin heikkoon asemaan. Jäsenvaltioiden tulisi taata, että vammaisia henkilöitä tuettaessa otetaan huomioon heidän kieli- ja kulttuuri-taustansa sekä erityistarpeensa (Liite 4.6, s. 32).

YK:n yleissopimuksessa vammaisten henkilöiden oikeuksista todetaan, että vammaisilla henkilöillä on yhdenvertaisesti muiden kanssa oikeus erityisen kulttuuri- ja kieli-identiteettinsä, kuten viittomakielten ja kuurojen kulttuurin, tunnustamiseen ja tukeen (30. artikla, 2008).

Maahanmuuttajat määritellään eri tavoin eri maissa. Maakohtaiset erot ovat sidoksissa kyseessä olevan väestöryhmän tilanteeseen maassa, minkä lisäksi määritelmät suhteutuvat maan historiaan sekä sen poliittiseen ja taloudelliseen tilanteeseen. Maahanmuuttajan tai ulkomaalaisen käsitteitä käytetään oppilaiden tai heidän vanhempiensa syntymäpaikan tai kotikielen – joka saattaa olla muu kuin asuinmaan kieli – perusteella.

OECD (2006) ja Eurydice (2004) viittaavat maahanmuuttajaoppilaan (immigrant pupil) käsitteellä ulkomaalaistaustaisiin tai ensimmäisen sukupolven oppilaisiin, jotka ovat syntyneet asuinmaan ulkopuolella ja joiden vanhemmat ovat syntyneet asuinmaan ulkopuolella. Toisen sukupolven maahanmuuttajaoppilailta tarkoitetaan asuinmaassa syntyneitä oppilaita, joiden vanhemmat ovat syntyneet asuinmaan ulkopuolella. Kolmannen ja neljännen sukupolven maahanmuuttajaoppilaita pidetään jo alkuperäisväestöön kuuluvina: heillä saattaa olla asuinmaansa kansalaisuus, he ovat syntyneet asuinmaassa ja vähintään toinen heidän vanhemmistaan on syntynyt asuinmaassa. Maissa, joissa on pitkät maahanmuuttoperinteet, kolmannen tai sitä varhaisempien sukupolvien oppilaita ei enää pidetä maahanmuuttajaoppilaina vaan pikemminkin oppilaina, joilla on valtaväestöstä poikkeava etninen tausta, vähemmistöryhmiin kuuluvina tai etnisiin vähemmistöihin kuuluvina oppilaina.

On huomattava, että kehittämiskeskuksen selvityksessä ei tarkastella maahanmuuttajataustaisia oppilaita koskevia koulutuskysymyksiä yleisesti vaan ainoastaan sellaisia koulutuskysymyksiä, jotka koskevat erityistä tukea tarvitsevia maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Selvityksen pääasiallisena tarkoituksena oli tarkastella, miten erilaisista kulttuureista tulevien ja joissakin tapauksissa muuta



kuin asuinmaan kieltä puhuvien erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden koulutuksellisiin tarpeisiin voitaisiin vastata mahdollisimman hyvin.

Tästä kahtalaisesta ongelmakentästä nousivat esiin seuraavat keskeiset kysymykset:

a) Missä määrin kielitaidon puutteista johtuvia ongelmia pidetään oppimisvaikeuksina?

b) Miten maahanmuuttajataustaisten oppilaiden vahvuuksia ja tuen tarpeita arvioidaan?

c) Miten opettajia ja perheitä voidaan tukea mahdollisimman hyvin?

Hankeasiantuntijat määrittivät selvitystä varten seuraavat seikat kohderyhmän oppilaista:

- Vamma/erityisen tuen tarve;

- Maahanmuuttaja-asema:

i) ensimmäisen, toisen vai kolmannen sukupolven maahanmuuttaja;

ii) asuinmaan kielestä eroava vai asuinmaan kieltä muistuttava ensimmäinen kieli;

iii) asuinmaan kansalaisuus vai ei;

iv) asuinmaan tasoa alhaisempi vai vastaava koulutus-/tulotaso;

- Asuinmaan kulttuurista poikkeava kulttuuritausta.

Selvityksen edetessä keskeiseksi nousi tarve täsmentää maahanmuuttajan käsitettä.

Tarvittiin määritelmä, joka kattaisi kaikki oppilaat, toisin sanoen sekä vastikään maahan saapuneet oppilaat ("maahanmuuttajat") että oppilaat, jotka ovat maan kansalaisia mutta kuuluvat etnisiin vähemmistöihin.

Näin analyysin kohderyhmä kattaisi sekä erityistä tukea tarvitsevat maahanmuuttajaoppilaat että erityistä tukea tarvitsevat etnisiin vähemmistöihin kuuluvat oppilaat. Tässä raportissa koko tähän ryhmään viitataan käsitteellä maahanmuuttajataustainen.

Maiden välisistä eroista huolimatta selvityksessä pyrittiin keskittymään seuraaviin viiteen keskeiseen osa-alueeseen, jotka tunnistettiin olennaisiksi tiedonkeruun ja sen jälkeisen erityistä tukea



tarvitsevien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tilanteen tarkastelun kannalta:

1. Kohderyhmän maakohtainen määritelmä;
2. Paikallisen (ja/tai kansallisen) tason lähdeaineisto;
3. Oppilaille ja perheille suunnattu koulutustarjonta;
4. Tukitoimet;
5. Arviointitavat ja -välineet erityistä tukea tarvitsevien maahanmuuttaja-taustaisten oppilaiden tuen tarpeiden ja vahvuuksien tunnistamiseen.

Aihetta koskevan tiedon vähäisyys muodosti erityisen haasteen, johon oli tartuttava selvityksen edetessä. Tietojen niukkuus tai puuttuminen voidaan kuitenkin nähdä myönteisenä seikkana ja maiden koulutusjärjestelmien syrjinnävastaisten käytäntöjen tuloksena.

Kehittämiskeskuksen hankkeessa on kerätty tietoa, jonka avulla vallitsevasta tilanteesta voidaan muodostaa seikkaperäisempi näkemys, jota käsitellään jäljempänä tässä raportissa.

Analyysi toteutettiin monivaiheisena prosessina:

- Aihetta käsittelevistä tutkimuksista ja julkaisuista laadittiin edellä esitellyt viisi keskeistä osa-aluetta kattava yhteenveto. Kirjallisuuskatsaus on raportin ensimmäisessä luvussa.
- Hankeasiantuntijat laativat yhteistyönä paikallistasolle suunnatun kyselylomakkeen, jolla kerättiin keskeistä tietoa edellä mainituilta viideltä osa-alueelta. Ylimääräisenä toimenä laadittiin laajempi kansallisen tason kyselylomake. Asiantuntijat laativat vastausten perusteella paikalliset/kansalliset maakohtaiset raportit, joiden pohjalta laadittiin luvussa 2 kuvattu kaikki alueet kattava yhteenveto.
- Myös hankkeen vierailukäyntien pohjalta laaditut käytännön analyysit keskittyivät samoihin viiteen keskeiseen osa-alueeseen. Hankeryhmä vieraili kuudessa eri kohteessa tutustumassa siihen, miten koulutus on järjestetty. Vierailuja tehtiin sekä maihin, joissa maahanmuuttoa on esiintynyt jo pitkään että maihin, joissa maahanmuutto on verrattain tuore ilmiö. Vierailukäynneillä kerätyn aineiston käytännön analyysien tulokset esitellään raportin kolmannessa luvussa.



---

- Kehittämiskeskuksen hankeryhmä laati aiemman tutkimuksen, maaraporttien ja käytännön analyysien pohjalta tehdyistä päätelmistä yhteenvedon, johon hankeasiantuntijat paneutuivat. Näiden pohdintojen keskeiset päätelmät ja suositukset kuvataan luvussa 4, Päätelmät ja suositukset.





# 1. TEOREETTINEN VIITEKEHYS

## 1.1 Nykytilanne Euroopassa

Tässä luvussa tehdään yhteenveto erityistä tukea tarvitsevien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulutusta käsittelevien eurooppalaisten tutkimusten ja muiden julkaisujen keskeisistä havainnoista. Yhteenvedossa keskitytään etenkin raportin johdannossa eriteltyihin viiteen osa-alueeseen (määritelmä, aineisto, koulutustarjonta, tukitoimet ja arviointimenetelmät). Luettelo käytetyistä eurooppalaisista, kansainvälisistä ja kansallisista lähteistä on saatavana kehittämiskeskuksen teemahankkeen sivustolta osoitteesta [www.european-agency.org/agency-projects](http://www.european-agency.org/agency-projects)

Kirjallisuuskatsaus laadittiin järjestelmällisesti erityistä tukea tarvitsevien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulutusta sivuaivien tai aihetta tarkemmin käsittelevien tietokantojen (kuten ERIC, EBSCO Academic Search Elite, Google Scholar, Libris) ja painettujen julkaisujen pohjalta. Tieto- ja viestintäteknikan merkitys tiedon välittämisessä ja jakamisessa kasvaa jatkuvasti, minkä vuoksi aineistoa kerättiin kattavasti myös Internetistä. Internetistä etsittiin hankkeen kannalta olennaisia verkkosivuja sekä verkossa julkaistuja tiivistelmiä, raportteja ja tutkielmia, jotka tarkastelevat tai viittaavat oppilaiden erityisen tuen tarpeen ja maahanmuuttajataustan väliseen suhteeseen.

Tiedonhaussa keskityttiin pääasiassa eurooppalaiseen tutkimukseen ja toimintaan, sillä kehittämiskeskuksen hanke kohdistuu nimenomaan tälle alueelle. Merkittävää tutkimusta on kuitenkin tehty myös Euroopan ulkopuolella, ja hankkeessa huomioitiinkin muutamia kiinnostavia yhdysvaltalaisia ja kanadalaisia lähteitä (esim. AMEIPH, 1998 ja 2001; National Research Council, Committee on Minority Representation in Special Education, 2002; Losen ja Orfield, 2002).

Yksittäisten henkilöiden tekemien sekä kansallisen ja paikallisen tason selvitysten lisäksi huomioitiin myös kansainvälisten eurooppalaisten instituutioiden, kuten Euroopan komission, Euroopan rasismien ja muukalaisvihan seurantakeskuksen (nykyisin Euroopan unionin perusoikeusvirasto) ja Eurydicen, sekä laajemmilla alueilla toimivien tahojen, kuten OECD:n (Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö) tai UNESCO:n (YK:n kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestö), julkaisemat katsaukset ja raportit.



Aineistoista huomioitiin viimeisten 15 vuoden aikana tehdyt tutkimukset. Näinkin pitkä aikaväli oli tarpeen aiheen tiiviin rajauksen ja sitä käsittelevien lähteiden niukkuuden vuoksi.

Ennen hankkeen viittä keskeistä osa-aluetta käsittelevästä aineistosta tehtyjen keskeisten havaintojen tarkastelemista esitellään analyysin puitteet muodostavat olennaiset tekijät.

Useimpiin Euroopan maihin saapuu merkittävä määrä maahanmuuttajia, ja joissakin maissa maahanmuutolla on pitkät perinteet. On kuitenkin maita, joissa maahanmuutto on uusi ilmiö: alueet, joilta muuttoliike on perinteisesti suuntautunut pois päin, vastaanottavat nyt muualta saapuvia maahanmuuttajia. OECD:n hiljattain julkaisemassa muuttoliikkeitä käsittelevässä tutkimuksessa (2006) tähdennetään, että maahanmuutto Eurooppaan tulee todennäköisesti jatkumaan runsaana tai jopa lisääntymään. Tästä seuraavat monisyiset demografiset muutokset heijastuvat myös Euroopan väestöön: eurooppalainen yhteiskunta on muuttumassa monikulttuuri semmaksi.

Tämä monimuotoisuus on nähtävissä myös eurooppalaisissa oppilaitoksissa. Opetukseen osallistuu monia eri etnisiä ryhmiä edustavia oppilaita, jotka ovat kotoisin asuinmaansa ulkopuolelta tai joiden vanhemmat ovat syntyneet muualla. Heidän kulttuurinsa ja joskus myös äidinkieltensä eroavat koulutusta tarjoavan maan kulttuurista ja kielestä.

Koulutusjärjestelmien ja -lainsäädännön tehtäviin kuuluu tukea maahanmuuttajataustaisen väestön integroitumista asuinmaan väestöön. Euroopan komission maahanmuuttoa käsittelevässä Vihti-reässä kirjassa (2008, s. 3) korostetaan: ”Maahanmuuttajaoppilaiden suuri määrä vaikuttaa merkittävästi koulutusjärjestelmiin. Koulujen on sopeutettava toimintaansa ja otettava huomioon heidän erityistarpeensa päästäkseen perinteiseen tavoitteeseensa korkeatasoisen ja tasapuolisen koulutuksen tarjoamisesta. – Koululla on oltava keskeinen tehtävä osallistavan yhteiskunnan luomisessa, koska ne tarjoavat tärkeimmän mahdollisuuden maahanmuuttajayhteisön ja asuinmaan nuorille tutustua toisiinsa ja kunnioittaa toisiaan. – Kielten ja kulttuurien monimuotoisuus voi tarjota arvokkaita resursseja kouluille.” Uuden väestönsosan huomioiminen ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tarpeisiin vastaaminen oppilaitoksissa on



keskeinen kysymys päätöksenteossa sekä haaste, johon koulutusjärjestelmät ympäri Eurooppaa pyrkivät vastaamaan.

Käytännön toimijat kouluissa, alan tutkijat ja päättäjät niin EU:ssa kuin kansallisellakin tasolla ovat yhä kiinnostuneempia erityistä tukea tarvitsevien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tilanteesta. Huolimatta siitä, että koulutuspoliittisten linjausten ja käytäntöjen muuttaminen oppilaitosten uuteen, monikulttuuriseen identiteettiin sopiviksi on keskeinen kysymys kaikissa Euroopan maissa, laajamittaista tutkimusta muutosten vaikutuksista eurooppalaiseen erityisopetukseen ei ole kuitenkaan tehty.

Kehittämiskeskuksen teemahanke on ensimmäinen aloite erityistä tukea tarvitsevien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tilanteen selvittämiseksi Euroopan oppilaitoksissa.

Alan lähteiden mukaan on tehty muutamia Euroopan laajuisia tutkimuksia, joissa käsitellään joko erityisopetusta (esim. Meijer, Soriano ja Watkins, 2003, 2006; OECD, 2004) tai maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulutusta (esim. Eurydice, 2004; OECD, 2006). Molemmat näkökulmat huomioivaa tutkimusta ei Euroopassa ole kuitenkaan tehty.

Molemmat näkökohdat on Euroopan tasolla huomioitu ainoastaan seuraavissa yhteyksissä: vuosina 1996–1998 toteutetussa yhdeksän maata kattaneessa Development of Conditions for Disabled Children of Gypsies and Migrant Workers – the SEN Project (Romaani- ja maahanmuuttajataustaisen työväestön lapsien olosuhteiden kehittäminen – Erityisopetushanke) -nimisessä Comenius Action 2 -hankkeessa, vuosina 1999–2001 toteutetussa kolme maata kattaneessa Teaching materials for pupils with disabilities and immigrant background (Opetusmateriaaleja vammaisille ja maahanmuuttajataustaisille oppilaille) -nimisessä Comenius Action 2 -hankkeessa sekä Kööpenhaminassa 7–8.6.1999 järjestetyssä European Conference on Migrant Children with Special Educational Needs -konferenssissa (Eurooppalainen erityistä tukea tarvitsevia maahanmuuttajalapsia käsittelevä konferenssi).

Ei siis voida sanoa, ettei Euroopassa olisi lainkaan tehty tutkimusta erityistä tukea tarvitsevien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulutuksessaan mahdollisesti kohtaamista haasteista. Aihetta on tutkittu, mutta ainoastaan paikallisessa tai kansallisessa viitekehksessä.





Seuraavissa alaluvuissa käsitellään aineiston keskeisiä seikkoja. Analysoitavaksi valittiin tarkoituksella nimenomaan sekä maahanmuuttoa että erityisopetusta käsittelevää aineistoa, joten aineistosta karsittiin valtava määrä sellaista maahanmuuttajataustaisia oppilaita käsittelevää tutkimusta, jossa aihetta ei tarkastella erityisesti erityisopetuksen kannalta, vaikkakin niissä sivutaan hankkeen aihetta.

Aineiston yhtäläisyyksiä tarkastellaan luvussa 1.3, mitä ennen luvussa 1.2 tarkastellaan seikkoja, joissa näkemykset eroavat toisistaan, ja kysymyksiä, joihin on sovellettu erilaisia lähestymistapoja ja ratkaisuja. Kaikkia tuloksia käsitellään hankkeessa määritettyjen keskeisen viiden osa-alueen kannalta.

## **1.2 Näkemuserot ja kiistanalaiset kysymykset**

### *1.2.1 Kohderyhmä*

Euroopassa ei ole yhtenäistä maahanmuuttajataustaisia oppilaita koskevaa käsitteistöä. Joissakin lähteissä viitataan etnisiin vähemmistöihin (ethnic minority) tai etnisiin vähemmistöryhmiin (minority ethnic groups) (UNESCO, 1994; SIOS, 2004; Lindsay, Pather ja Strand, 2006; Rosenqvist, 2007), kun taas toisaalla puhutaan siirtolaisista (migrants) (OECD, 2007; Euroopan komissio, 2008), maahanmuuttajista (immigrants) (OECD, 2006; Eurydice, 2004), kaksikielisistä oppilaita (bilingual pupils) tai vähemmistöryhmistä (minority groups) (Council of Europe, 2006). Nyky-Euroopassa useimmat lapset syntyvät asuinmaassaan, jossa he käyvät myös koulua. Euroopan rajaseuduilla tilapäisten maahanmuuttajien (maahanmuuttajat, jotka eivät aio jäädä siihen Euroopan maahan, johon he ensiksi saapuvat, mutta jossa he saattavat viipyä pitkään) määrä kasvaa jatkuvasti. Onkin selvää, että maasta toiseen tapahtuvan muuttamisen joihinkin muotoihin viittaavat termit voivat olla ongelmallisia.

Käsitteistön kirjavuus ja hajanaisuus ilmentävät Euroopan maissa – niin poliittisella kuin käytännönkin tasolla – omaksuttuja erilaisia näkökulmia muuttoliikkeeseen. Erot ilmentävät myös jokaisen maan omaleimaista historiaa. Selvityksen tavoitteena ei ole ollut tutkia käsitteellisiä eroja vaan sitä, kuinka erityistä tukea tarvitsevien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tarpeisiin voitaisiin vastata.

---



### 1.2.2 Aineisto

Aineistosta käy ilmi, että toistaiseksi on mahdotonta saada kansainvälisesti kattavaa ja vertailukelpoista tilastollista tietoa Euroopassa olevien erityistä tukea tarvitsevien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrästä. Tutkimukset osoittavat myös, että kansainvälisesti vertailukelpoisia maakohtaisia muuttotilastoja on lähes mahdotonta laatia tilastointimenetelmien kansallisten erojen vuoksi.

Poulainin, Perrinin ja Singletonin (2006, s. 77) mukaan onkin laajalti tunnustettu, että muuttoliikkeitä käsittelevän aineiston kokoaminen on vaikeaa ja tiedonkeruujärjestelmät samoin kuin maissa käytetty käsitteistö vaihtelevat merkittävästi. He huomauttavat myös, että tilastollisessa mielessä kansainvälisellä tasolla ei ole käytössä ainuttakaan sopivaa indikaattoria ulkomaalais- tai maahanmuuttajataustaisen väestön määrittämiseksi. Luotettaviksi mielletävät tiedot eivät välttämättä ole vertailukelpoisia EU:n tasolla johtuen käytettyjen lähteiden, määritelmien ja käsitteiden moninaisuudesta (s. 373).

Fassmannin mukaan (teoksessa Pfliegerl, 2004) maahanmuutto koskettaa nykyään huomattavasti suurempaa väestönosaa kuin 1950-luvulla. Maahanmuuttoa käsitteleviin tilastoihin tulisi suhtautua hyvin kriittisesti, sillä maahanmuuton todellinen laajuus yleensä aliarvioidaan. Fassmannin mukaan vuonna 2002 muuttovoitto oli EU:n alueella suurempi kuin Yhdysvalloissa huolimatta siitä, että Yhdysvaltoja pidetään yleisesti maahanmuuton suurimpana kohdemaana.

Kehittämiskeskuksen selvityksessä on pyritty kartoittamaan todellinen tilanne. Pääosin paikallistasolta kerätyt tiedot esitellään luvussa 2.

### 1.2.3 Koulutus

Näkemykset erityistä tukea tarvitsevien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulutuksen laadun parantamiseksi tarvittavista toimita poikkeavat toisistaan.

Suurimmat tutkimusaineistossa esiintyvät näkemyserot koskevat oppilaan äidinkielen asemaa ja tehtävää opetuksessa. Oppilaan äidinkielen käytöstä kouluympäristössä ei ole päästy yksimielisyyteen: osa tutkijoista suosittaa kaksikielistä koulutusta, kun taas



joidenkin mukaan oppilaiden tulisi käyttää koulussa (ja joskus jopa kotioiloissa) ainoastaan asuinmaan kieltä.

Äidinkielen käytön koulussa voidaan katsoa tukevan oppilasta, mutta sen voidaan katsoa myös kasvattavan samaa vierasta kieltä keskenään puhuvien oppilaiden riskiä eristäytyä asuinmaan kieltä puhuvista oppilaista. Kaikkien oppilaiden monikielisyyttä tukeva toimintamalli (Candelier, 2003; Perregaux, de Goumoëns, Jeannot ja de Pietro, 2003) on uudenlainen, yhteisöllinen ja didaktinen keino ottaa kaikki kielet osaksi koulun toimintaa ja tuoda monimuotoisuus kaikkien lasten ulottuville.

Tutkimuksissa ollaan eri mieltä myös alan ammattilaisten asemasta. Osa tutkijoista esittää, ettei asiantuntijoiden ole tarpeen tuntea hyvin oppilaan tai tämän perheen kulttuuritaustaa kyetäkseen onnistuneeseen vuorovaikutukseen heidän kanssaan: onnistunut yhteistointa ja tulosten saavuttaminen ei edellytä henkilön kulttuuritaustan perinpohjaista tuntemusta, eikä myöskään kulttuurin tai eri kielten asiantuntemusta. ”On kuitenkin tarpeen kohdata yksilö ja tämän kulttuuri ilman ennakkoluuloja – – suurin painoarvo on sillä, mikä on ihmisille yhteistä sekä sillä, mikä on kaikille samaa” (SIOS, 2004, s. 64).

Osa aineistosta puoltaa toisaalta sitä, että oppilaan tai perheen kanssa toimivilla ammattilaisilla olisi hyvä olla sama etninen tausta kuin näilläkin. ”Kaksikielisten lasten kanssa toimivien tulisi olla ellei kaksikielisiä tai -kulttuurisia niin vähintään ymmärtää laajalti lasten kulttuuritaustaa ja äidinkieltä” (Kööpenhaminassa heinäkuussa 1999 pidetyn European Conference on Migrant Children with Special Educational Needs -konferenssin loppuraportti, s. 7).

Leman (1991) mainitsee maahanmuuttajayhteisöön kuuluvien opettajien osallistumisen koulutyöhön tärkeänä kulttuurienvälisenä tekijänä. Opettajat voivat toimia välittäjinä ja tulkkeina oppilaan oman yhteisön suuntaan. Verkuyten ja Brug (2003) korostavat myös, että etnisiltä taustoiltaan erilaiset opettajat voivat tuoda koulun toimintaan uusia näkökulmia ja toimia roolimalleina.

Edellä kuvatuista eroista huolimatta erityistä tukea tarvitsevien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulutusta tarkastelevassa eurooppalaisessa kirjallisuudessa on tehty runsaasti myös samansuuntaisia havaintoja ja johtopäätöksiä, joita käsitellään seuraavassa luvussa.

---



## 1.3 Keskeiset yhtäläisyydet

### 1.3.1 Aineisto

Ensimmäinen tutkimuksia ja tarkasteluja yhdistävä tekijä on erityisopetusta saavien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suuri määrä suhteessa valtaväestöön. Osassa paikallisen ja kansallisen tason tutkimuksia (Leman, 1991; Manço, 2001; Henriot, 1996; Lindsay, Pather ja Strand, 2006; Werning, Löser ja Urban, 2008) korostuu maahanmuuttajataustaisten oppilaiden arvioinnin yksipuolisuus, mikä johtaa heidän yli- tai aliedustukseensa erityisopetuksessa. Havaintoa tukevat kansainväliset tutkimukset, joissa todetaan, että maahanmuuttaja- ja vähemmistöryhmiin kuuluvia oppilaita ohjataan erityisoppilaitoksiin poikkeavassa määrin (OECD, 2007, s. 156).

Kuten Euroopan rasismin ja muukalaisvihan seurantakeskuksen aineistossa todetaan: ”– – maahanmuuttajaoppilaat sekä etnisiin vähemmistöihin kuuluvat oppilaat ovat yleisesti yliedustettuina erityisoppilaitoksissa monissa EU:n jäsenvaltioissa – – Mikäli oletetaan, että kaikissa etnisissä ryhmissä on samassa suhteessa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, maahanmuuttajien ja vähemmistöihin kuuluvien oppilaiden yliedustus erityisopetuksessa osoittaa, että heidät ohjataan erityisopetukseen väärin perustein” (Euroopan rasismin ja muukalaisvihan seurantakeskus, 2004, s. 28). Yhdysvalloissa tehty tutkimus tukee tätä käsitystä. Kuten Losen ja Orfield (2002, s. xv) esittävät, yleis- ja erityisopetuksen puutteet ovat johtaneet vähemmistöihin kuuluvien oppilaiden, erityisesti musta-ihosten, yliedustukseen, virheelliseen luokitteluun ja vaikeuksiin.

Erityisopetuksessa olevien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrässä esiintyy epäsuhtaa etenkin silloin, kun kyseessä ovat kognitiiviset puutteet ja oppimisvaikeudet. Mahdollisiksi syiksi tälle annetaan maahanmuuttajaväestön ja etnisten vähemmistöryhmien keskuudessa yleisemmin esiintyvät käyttäytymishäiriöt, varhaisen tuen ja terveydenhuollon puutteet, yhteisön ennakkoluulot maahanmuuttajataustaisia henkilöitä kohtaan sekä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tuen tarpeiden ja vahvuuksien arviointiin liittyvät ongelmat.

Oppimisvaikeuksien erottaminen kielitaidon puutteista johtuvista ongelmista koetaan edelleen haasteelliseksi. Esimerkiksi Lindsayn, Patherin ja Strandin (2006, s. 117) mukaan se, että aasialaisilla




väestöryhmillä ja kiinalaisilla oppilailla on todettu suhteessa vähän spesifisiä oppimisvaikeuksia ja autismin kirjoon kuuluvia häiriöitä, voidaan nähdä merkinä siitä, että oppimisvaikeuksia ei aina kyetä erottamaan ongelmista, jotka liittyvät Englantiin vieraana kielenä. Lisäksi, kuten Salameh (2003; 2006) toteaa: ”– – kaksikielisyys ei aiheuta kielellisiä vaikeuksia. Kaksikielisillä lapsilla, joilla on kielellisiä vaikeuksia, on niitä molemmissa kielissä, sekä äidinkieleessään että toisessa kielessä.”

Tutkimuksissa korostetaan myös köyhyyden merkitystä erityisopetukseen ohjaamisessa. Osa maahanmuuttajista ja etnisistä vähemmistöistä on sosioekonomisesti heikossa asemassa, minkä vuoksi näihin ryhmiin kuuluvilla lapsilla saattaa ilmetä heidän kehitykseensä vaikuttavia terveysongelmia. Köyhyys lisää näin ollen myöhemmin ilmenevien erityisen tuen tarpeiden todennäköisyyttä. Tähän perustuu myös teoria sosioekonomisesta deprivatiosta, jonka mukaan maahanmuuttajataustaiset oppilaat kärsivät samoista ongelmista kuin vastaavassa sosioekonomisessa asemassa olevat alkuperäisväestön oppilaat (Nicaise, 2007).

Voidaan päätellä, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suhteettoman suuri osuus erityisopetuksessa saattaa johtua etnisten vähemmistöjen suuremmasta edustuksesta yhteiskunnan sosioekonomisesti alemmilla tasoilla Euroopassa. Kuten Werning, Löser ja Urban (2008) toteavat, ”– – maahanmuuttajataustaisten lasten ja heidän perheidensä tilannetta voidaan kuvata järjestelmän monien tukiverkkojen ulkopuolelle jäämiseksi. Kansalaisuuden puuttuminen sekä perheiden rajalliset taloudelliset ja työnteon mahdollisuudet liittyvät myös lasten erittäin rajoittuneisiin edellytyksiin menestyä opinnoissaan” (s. 51).

Tämänkaltaisia asetelmia tulee kuitenkin tarkastella kriittisesti. Kuten Lindsay, Pather ja Strand (2006, s. 3) huomauttavat, sosioekonomisesti heikko asema (köyhyys) ja sukupuoli vaikuttavat etnisiä tekijöitä enemmän erityisen tuen tarpeen ja sen tiettyjen muotojen yleisyyteen. Sen jälkeen kun sosioekonomiseen asemaan, sukupuoleen ja ikäryhmään liittyvät tekijät on rajattu pois, eri etnisten vähemmistöryhmien huomattava yli- ja aliedustus suhteessa valkoihoisiin brittioppilaisiin on yhä havaittavissa.

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden epäsuhtainen edustus erityisoppilaitoksissa voi olla merkki siitä, että heidän tarpeisiinsa ei aina



---

onnistuta vastaamaan muussa opetuksessa. Tutkijat ovatkin kyseenalaistaneet maahanmuuttajataustaisille oppilaille tarjottavan opetuksen laadun ja kiinnittäneet erityistä huomiota kahteen seikkaan: toisaalta erityisopetukseen ohjaamiseen ja arviointikäytäntöihin ja toisaalta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksessa käytettyihin opetusmenetelmiin.

Euroopan eri maissa on havaittavissa myös seuraava merkittävä suuntaus: erityistä tukea tarvitsevien sekä maahanmuuttajataustaisten henkilöiden kanssa toimivat muut henkilöt, kuten sosiaalityöntekijät, koulun henkilöstö ja oppilastoverit, pitävät heitä ryhmänsä tyypillisinä edustajina. Toisin sanoen vallalla näyttäisi olevan taipumus lokeroida maahanmuuttajataustaiset tai erityistä tukea tarvitsevat oppilaat ja suhtautua heihin heidän edustamiaan ”ryhmiä” koskevien ennakkokäsitysten mukaisesti. Yksilö jää näiden ennakkokäsitysten taakse, sillä yksittäinen oppilas mielletään tyypiesimerkiksi laajemmasta ryhmästä, johon liitetään (erityistä tukea tarvitsevien henkilöiden tapauksessa) huolenpito ja tuki ja (maahanmuuttajien ja etnisten vähemmistöjen tapauksissa) kulttuuri ja uskonto. Tämänkaltainen suhtautuminen on valitettavaa, sillä yksilöt eivät luonnollisestikaan edusta kulttuurien tai ryhmien kaikkia piirteitä. Ryhmää koskevat luokittelut ja ennakkokäsitykset hämärtävät yksilön ja tekevät hänestä merkityksettömän; syrjäyttävät hänen persoonansa. (SIOS, 2004).

### *1.3.2 Koulutustarjonta*

Tutkimuksissa ja julkaisuissa esitetään myös, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden epäsuhta erityisopetuksessa voi johtua siitä, että yleisopetuksen pedagogiikka ja opetusmenetelmät eivät kata kyseisen erityisryhmän koulutuksellisia tarpeita.

Erityistä tukea tarvitsevia maahanmuuttajataustaisia oppilaita käsittelevän tutkimuksen mukaan opettajat eivät itse havaitse, kuinka tiiviisti heidän käyttämänsä opetusmenetelmät ovat sidoksissa heidän omaan kulttuuriinsa. Oppilaiden tapa oppia ja asenteet ovat erittäin kulttuurisidonnaisia. Joissakin kulttuureissa on tavallista, että oppilaat oppivat vuorovaikutuksessa opettajien kanssa, kun taas toisissa lasten ja aikuisten välisiä keskusteluja ei pidetä sopivina; lasten tulee ainoastaan seurata aikuisten keskusteluja. Tämän vuoksi opettajien tulisikin selittää oppilaille mahdollisimman tarkasti opetusmenetelmiensä kulttuuritausta ja selventää, mitä heiltä odotetaan.




Sen sijaan, että maahanmuuttajataustaisille oppilaille annettavia tehtäviä yksinkertaistettaisiin (erityisesti silloin, jos oppilas ei puhu asuinmaan kieltä äidinkielenään), opettajien tulisi auttaa maahanmuuttajataustaisia oppilaita ymmärtämään, miksi luokkahuoneessa toimitaan tietyllä tavalla (European Conference on Migrant Children with Special Educational Needs -konferenssin loppuraportti, Kööpenhamina, kesäkuu 1999).

### *1.3.3 Tukitoimet*

Erityistä tukea tarvitsevia maahanmuuttajataustaisia oppilaita käsittelevässä aineistossa korostetaan myös perheiden keskeistä roolia. Tutkimusten mukaan erityistä tukea tarvitsevien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden perheet eivät hyödynnä tukipalveluita niin tehokkaasti kuin voisivat. Tämän katsotaan yleensä johtuvan muun muassa siitä, ettei oppilaan perhe osaa asuinmaan kieltä, sillä ei ole riittäviä tietoja tarjotuista palveluista eikä järjestelmän toiminnasta, se ei ole tottunut vastaavanlaiseen tukeen lähtömaassa tai se pelkää karkotusta asuinmaasta ”kohtuuttomien vaatimusten” esittämisen vuoksi.

Tämän vuoksi onkin olennaisen tärkeää tarjota kattavasti tietoa erityistä tukea tarvitsevien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden perheille. Tiedottamisella tulisi pyrkiä varmistamaan, että vanhemmat ymmärtävät, kuinka erityisen tuen tarpeeseen suhtaudutaan asuinmaassa ja kuinka maan koulutusjärjestelmä ja opetusmenetelmät toimivat. Perheille tulisi alusta alkaen tarjota tietoa selkeästi, ymmärrettävästi ja suoraan. Mikäli tarpeen, tämän tulisi tapahtua tulkin tai perheen äidinkieltä puhuvan oppilaitoksen työntekijän välityksellä. Koulun ja perheiden välistä tiedonkulkua voidaan tarvittaessa selkeyttää myös havaintoesimerkeillä, kuten oppilaiden toimintaa esittävillä valokuvilla. Hyväksi havaittuihin käytäntöihin kuuluvat myös perheiden keskusteluryhmät, joissa vanhemmat saavat tilaisuuden tutustua toisiinsa ja joiden kautta voidaan ehkäistä erityistä tukea tarvitsevien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden perheiden syrjäytymistä.

Tutkimusten mukaan viestintä ei saisi olla yksipuolista eli suuntautua ainoastaan kouluilta perheille. Perheiden tulisi antaa kouluille lasta koskevaa tietoa ja ne tulisi ottaa mukaan lasta koskevaan päätöksentekoon. Kuten Kööpenhaminassa kesäkuussa 1999 järjestetyssä European Conference on Migrant Children with Special



---

Educational Needs -konferenssissa todettiin, taustaltaan etniseen vähemmistöön kuuluvan oppilaan onnistunut koulutus riippuu paljolti vanhempien ja opettajien välisestä yhteistyöstä, vuoropuhelusta ja yhteisymmärryksestä. Opettajan asemaan liittyvät ennakkokäsitykset täytyy hälventää ja vanhemmilla tulee olla mahdollisuus osallistua alhaalta ylöspäin suuntautuvaan päätöksentekoon oppilaitoksissa (Konferenssin loppuraportti, s. 15).

Perheet tulisi nähdä yhteistyökumppaneina. Aihetta käsittelevissä tutkimuksissa edellytetään, että oppilaitosten tulisi huomioida oppilaan koko perhe: ei ainoastaan vanhempia, vaan myös sisarukset, isovanhemmat ja muut sukulaiset. Joidenkin selvitysten mukaan erityisesti maahanmuuttajataustaisissa perheissä erityistä tukea tarvitseva lapsi vaikuttaa perheen keskinäisiin suhteisiin: joissakin tapauksissa perheenjäsenten keskinäiset roolit voivat muuttua (SIOS, 2004).

Yhteenvetona voidaan todeta, että ammattilaisten tehtävä on varmistaa sujuva vuorovaikutus perheiden kanssa ja estää kulttuurien väliset törmäykset. Kuten Moro (2005, s. 21) toteaa, maahanmuuttajien lapsien kohdalla mikä tahansa ”– – toimintatapa, joka ei tunnusta heidän kulttuurista ainutkertaisuuttaan ainoastaan syventää heitä ympäröivien kahden todellisuuden välistä kuilua. Näin toimimalla me käytännössä edesautamme heidän sulkemistaan vastaanottavan yhteiskunnan ulkopuolelle – heidän syrjäytymistään. Heidän kulttuuritaustansa huomioiminen sen sijaan edistää yksilöllisiä toimintastrategioita, oppimisprosesseja ja osallistumista vastaanottavan yhteiskunnan toimintaan.”

Aihetta käsittelevissä lähteissä kehoitetaan omaksumaan myönteisiin tuloksiin tähtääviä, oppilaiden ja heidän vanhempiensa osallistamiseen kannustavia toimintatapoja. Oppilaiden ja heidän perheidensä sosiokulttuurisen, kognitiivisen ja kielellisen monimuotoisuuden vaaliminen on tähdellistä sekä mahdollisen syrjinnän torjumiseksi että erityistä tukea tarvitsevien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden itsetunnon ja motivaation tukemiseksi.

Lähdeaineistossa painotetaan myös, että tämän tavoitteen saavuttamiseksi ja uudenlaisen oppilasaineuksen haasteisiin vastaamiseksi alan ammattilaisten tulee olla hyvin koulutettuja. Kaikista erityistä tukea tarvitsevien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulutusta käsittelevistä tutkimuksista käy ilmi, kuinka





ratkaisevan tärkeää ammattihenkilöstön kouluttaminen on arviointiprosessien kehittämisen, koulutuksen laadun ja erityistä tukea tarvitsevien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden perheiden kanssa tehtävän yhteistyön kannalta. Uudenlaisen oppilasaineksen tarpeisiin vastaamiseksi tarvitaan yhä enemmän täydennyskoulutusta sekä opetusmenetelmien kehittämistä työpaikoilla. Erityistä tukea tarvitsevien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden parissa työskentelee opettajien ohella myös laaja joukko asiantuntijoita, kuten psykologeja, tukihenkilöitä ja terveydenhoitoalan ammattilaisia.


Erityistä tukea tarvitsevien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulutusta käsittelevästä pääasiassa eurooppalaisesta aineistosta käy ilmi, että ilmiön merkittävästä kasvusta ja päättäjien ja asiantuntijoiden erityisopetusta koskevista tavoitteista huolimatta aihetta käsittelevää tutkimusta ja kirjallisuutta on vain vähän. Tutkimus keskittyy yleensä vain yhteen teemaan: joko erityistä tukea tarvitsevien tai maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulutukseen. Nämä kaksi näkökulmaa yhdistyvät vain harvoissa tutkimuksissa.

Vaikuttaisi siltä, että samaa yksipuolista lähestymistapaa toteutetaan Euroopassa myös koulutuspolitiikassa ja opetuksessa. Selvitysten mukaan erityistä tukea tarvitseville maahanmuuttajataustaisille oppilaille tarjottava tuki kattaa tavallisesti vain yhden tai kaksi kohderyhmän ominaisuutta; tukitoimet kohdistuvat vain joko oppilaan erityisen tuen tarpeeseensa tai hänen maahanmuuttajataustaansa. Esimerkiksi maahanmuuttajataustaisille oppilaille tarjottavassa asuinmaan kielenopetuksessa ei yleensä huomioida erityisen tuen tarvetta. Vastaavasti oppilaan tuen tarpeiden tunnistamiseen tarkoitetut arviointivälineet ja -menetelmät eivät yleensä ota huomioon oppilaan kulttuuri-identiteettiä.

Erityistä tukea tarvitsevien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulutusta käsittelevissä tutkimuksissa ollaan yhtä mieltä siitä, että alaa on kehitettävä: linjauksia ja käytäntöjä on uudistettava, jotta erityistä tukea tarvitsevien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tarpeisiin voidaan vastata. Tähän tavoitteeseen pääsemiseksi alalla on tehtävä enemmän tutkimusta ja selvitystyötä.

#### *1.3.4 Arviointi*

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden muista poikkeava edustus erityisopetuksessa on saanut tutkijat kyseenalaistamaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden arvioinnissa (pääasiassa tuen



---

tarpeiden arvioinnissa) käytettyjen menetelmien laadun (Andersson, 2007; Rosenqvist, 2007). Kyseiset arviointivälineet ja -menetelmät ovat usein sidoksissa asuinmaan kulttuuriin. Arviointiprosessi on siten kulttuurisesti vinoutunut; vieraista kulttuureista tulevat lapset eivät pysty tunnistamaan ja tulkitsemaan arviointimateriaalin sisältämiä epäsuoria kulttuuriviittauksia yhtä hyvin kuin asuinmaan kulttuurin tuntevat oppilaat. Onkin esitetty, että arviointimateriaalien ja -prosessien kulttuurisidonnaisuutta tulisi selvittää, jotta se voitaisiin poistaa.

Yksi keskeisimmistä ja ilmeisimmistä kulttuurieroista, johon maahanmuuttajataustaiset oppilaat arviointivaiheessa törmäävät, ja johon viitataan toistuvasti myös lähteissä, liittyy oppilaan vahvuuksien ja tuen tarpeiden arvioinnissa käytettävään kieleen. Landon käytti (1999) Kööpenhaminassa järjestetyssä European conference on Migrant Children with Special Educational Needs -konferenssissa esimerkkinä dysleksiaa: ”– – meidän tulee ensin poistaa oppilaiden dysleksiaa johtuvat vaikeudet ennen kuin voimme tunnistaa heillä esiintyvät havaitsemis- tai kognitiiviset vaikeudet. Kaksikielisillä lapsilla epäillään dysleksiaa huomattavasti harvemmin kuin alkuperäisväestöllä: oppilailla on lukemisvaikeuksia, mutta he eivät saa selkeää diagnoosia. Opettajat eivät tunnista ongelmaa, sillä he eivät osaa arvioida sitä” (Konferenssin loppuraportti, s. 18).

Osa tutkijoista edellyttää, että maahanmuuttajataustaisten kaksikielisten oppilaiden tarpeet tulisi arvioida täysin kaksikielisesti ja/tai arvioinnin suorittajalla tulisi olla laajat tiedot oppilaan äidinkielestä ja kulttuuritaustasta (Cline, 1999; Andersson, 2007; Rosenqvist, 2007).

Joissakin tapauksissa tuen tarpeiden arviointi voidaan toteuttaa käyttämättä kieltä lainkaan. Tietyt kulttuurierot, kuten värien määrittely tai oppimiskonteksti (Salameh, 2006), voivat kuitenkin vesittää ei-sanalliset arviointimenetelmät, mikäli niitä ei oteta asianmukaisesti huomioon. Ei-sanallista arviointia käsitellään tarkemmin luvussa 2.

Tutkimusten mukaan arvioinnissa tulisi huomioida kattavasti oppilaan koko tilanne, kuten perheen muuttoon vaikuttaneet olosuhteet, kieli, kulttuuri, yhteisön tilanne asuinmaassa ja kotiolot.



Kehittämiskeskuksen Assessment in Inclusive Settings (Arviointi inklusiivisissa oppimisympäristöissä) -hankkeessa (Watkins, 2007) havaittiin, että käsitys formatiivisesta<sup>1</sup> arvioinnista on muuttunut viime vuosina useimmissa Euroopan maissa sen jälkeen kun testauskäytäntöjen heikkoudet on tunnistettu. Tämän seurauksena formatiivista arviointia on laajennettu kattamaan muutakin kuin akateemiset sisällöt. Sen sijaan, että arvioinnin suorittaisivat henkilöt, jotka eivät osallistu päivittäiseen luokkatyöskentelyyn, formatiivisia arviointimenetelmiä kehitetään entistä enemmän yhteistyössä oppilaan, hänen perheensä ja opettajiensa kanssa. Hankkeen mukaan useimmat maat eivät ole vielä ylittäneet tähän erityisen tuen tarpeen arviointia koskevaan tavoitteeseen.

---

<sup>1</sup> Kehittämiskeskuksen Assessment in Inclusive Settings (Arviointi inklusiivisissa oppimisympäristöissä) -hankkeen määritelmän mukaisesti ”formatiivinen arviointi” (eli ”jatkuva arviointi”) viittaa pääasiassa opettajien tai heidän kanssaan opetustilanteessa toimivien asiantuntijoiden luokkahuoneessa suorittamaan arviointiin, jota käytetään apuna päätettäessä oppilaan kohdalla käytettävistä opetusmenetelmistä ja tulevasta opetuksesta. ”Tarpeiden arviointi” tai ”tarpeiden tunnistaminen” kattaa oppilaan mahdollisen erityisen tuen tarpeen tunnistamisen/havaitsemisen sekä sitä seuraavan järjestelmällisen tiedonkeruun, jonka tuloksia voidaan käyttää oppilaan vahvuuksien ja tuen tarpeiden määrittämiseen. Erityisen tuen tarpeen tunnistamisessa voidaan käyttää myös muita arviointimenetelmiä, ja siihen voi osallistua muitakin kuin opetuksen asiantuntijoita, esimerkiksi terveydenhuollon ammattilaisia.



## 2. MAARAPORTIT

Tässä luvussa tehdään yhteenveto maaraporteista, joissa käsitellään selvityksen viittä keskeistä osa-alueita: kohderyhmän määrittelyä, tausta-aineistoa, koulutustarjontaa, tukitoimia ja arviointia. Yhteenveto perustuu hankeasiantuntijoiden yhteistyössä eri palveluiden, kuntien ja oppilaitosten kanssa yhteistyössä tekemään kyselytutkimukseen erityistä tukea tarvitsevien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulutuksesta paikallisella ja/tai kansallisella tasolla. Vaikka kyselytutkimuksessa on otettu huomioon kansalliset olosuhteet, tiedot koskevat pääasiassa paikallistason tilannetta. Tässä luvussa käsitellään myös maahanmuuttajataustaisen väestön sekä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuuksia eri maiden väestöstä ja oppilaitosten oppilasmääristä. Erityistä tukea tarvitsevien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuuksia ei ole mahdollista esittää maaraporttien puutteellisten tietojen vuoksi.

Tarkempaa kansallisen ja paikallisen tason tietoa sekä tietoa erityistä tukea tarvitsevia maahanmuuttajataustaisia oppilaita koskevista haasteista ja kysymyksistä eri osallistujamaissa on saatavana maaraporteista, jotka ovat luettavissa Kehittämiskeskuksen teemahankkeen sivustossa osoitteessa: [www.european-agency.org/agency-projects](http://www.european-agency.org/agency-projects)

Seuraavassa osiossa on yhteenveto kyselytutkimuksen tuloksista.

### 2.1 Kohderyhmä

Maahanmuutto on merkittävä tekijä Euroopassa, ja muuttoliikkeen vaikutukset ovat kasvavan kiinnostuksen kohteena monissa maissa. Maaraporttien mukaan käsite ”maahanmuuttaja” määritellään eri tavoin eri puolilla Eurooppaa. Useimmissa maissa käytetään käsitteitä ”maahanmuuttaja”, ”ulkomaalainen” tai ”muukalainen” riippuen henkilön tai hänen vanhempiansa syntymäpaikasta, kansalaisuudesta tai kotikielestä.

Maissa, joissa maahanmuuttoa on esiintynyt jo kauan, noudatetaan seuraavaa jaottelua:



- Vastikään maahan saapuneet ja/tai ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajat, jotka ovat syntyneet asuinmaan ulkopuolella ja joiden vanhemmat ovat syntyneet asuinmaan ulkopuolella;
- Toisen sukupolven maahanmuuttajat, jotka ovat syntyneet asuinmaassa, mutta joiden vanhemmat ovat syntyneet asuinmaan ulkopuolella;
- Kolmannen tai neljännen sukupolven maahanmuuttajat, jotka ovat syntyneet asuinmaassa, joiden vanhemmista vähintään toinen on syntynyt asuinmaassa ja joilla saattaa olla asuinmaan kansalaisuus. Kolmannen ja neljännen (tai sitä varhaisempien) sukupolvien edustajia ei useimmissa tapauksissa enää pidetä maahanmuuttajina vaan henkilöinä, jotka kuuluvat valtaväestöstä eroaviin vähemmistö- tai etnisiin ryhmiin.

Monien maiden koulutuslainsäädännössä maahanmuuttajaoppilaisiin ja heitä koskeviin käytänteisiin suhtaudutaan oppilaan kielitaidon näkökulmasta. Lainsäädännössä Viitataan kaksi- tai monikielisiin oppilaisiin tai oppilaisiin, jotka puhuvat äidinkielenään muuta kuin asuinmaan kieltä. Tämä määritelmä koskee kaikkia oppilaita, joiden täytyy hallita useampi kuin yksi kieli.

Kuten johdannossa mainittiin, maiden edustajilta pyydettiin tietoa kaikista erityistä tukea tarvitsevista maahanmuuttajataustaisista oppilaista (sekä vastikään maahan saapuneista maahanmuuttajista että etnisiin vähemmistöihin kuuluvista oppilaista).

Euroopan maat voidaan ryhmitellä maahanmuuton luonteen mukaan seuraavasti:

- Maat, joilla on pitkät teollisuuden ja talouteen liittyvät maahanmuuttoperinteet ja/tai siirtomaatausta, kuten Alankomaat, Belgia, Iso-Britannia, Itävalta, Luxemburg, Ranska, Ruotsi, Saksa, Sveitsi ja Tanska.
- Maat, joissa 1900-luvun viimeisinä vuosikymmeninä alkanut maahanmuutto on vielä verrattain tuore ilmiö, kuten Islanti, Norja ja Suomi, sekä maat, jotka ovat aiemmin olleet maastamuuttomaita, kuten Espanja, Italia, Kreikka, Kypros, Malta ja Portugali.
- EU:n uudet jäsenmaat, kuten Latvia, Liettua, Puola, Tšekin tasavalta, Unkari ja Viro, jotka vastaanottavat turvapaikan-

hakijoita ja pakolaisia Lähi-idästä ja maahanmuuttajia entisen Neuvostoliiton maista.

Eurooppaan asettuneet maahanmuuttajat ovat kotoisin monista eri maista, mutta heidät voidaan jaotella kolmeen pääryhmään sen mukaan, minkä maan kansalaisuus heillä on ollut: Euroopan unionin (EU) ja Euroopan talousalueen (EEA) maiden sekä Sveitsin kansalaiset, turvapaikanhakijat, pakolaiset ja maahanmuuttajat Pohjois-Afrikan maista sekä muiden maiden kansalaiset.

Maahanmuuttajataustaisen väestön osuus vaihtelee suuresti eri Euroopan maissa: joissakin maissa maahanmuuttajien osuus on noin prosentti väestöstä (esim. Liettuassa ja Puolassa), kun taas joissakin maissa jopa noin 40 prosentilla väestöstä on maahanmuuttajatausia (esim. Luxemburgissa). Maakohtaisten tietojen vertailua vaikeuttavat:

- Maahanmuuttaja-käsitteen epäyhtenäinen määrittely;
- Erilaiset kansalaistamisen menettelyt;
- Aineistojen kattavuuserot (tiedot saattavat kuvata joko paikallista tai kansallista tasoa);
- Tietojen kokoamisajankohtien vaihtelu (2005, 2006 tai 2007).

Edellä esitetyt rajoitukset huomioon ottaen taulukon 1 mukaan valtaosassa maita kokonaisväestöstä 6–20 prosentilla on maahanmuuttajatausta.

**Taulukko 1** Maahanmuuttajataustaisten henkilöiden osuus väestöstä (tiedot perustuvat maaraportteihin vuosilta 2005/2006/2007)

1–5 %	5,01–10 %	10,01–20 %	> 20 %
Liettua	Belgia	Alankomaat	Luxemburg*
Malta	Espanja	Iso-Britannia (Englanti)	Sveitsi
Portugali	Islanti	Itävalta	
Puola	Italia	Latvia	
Suomi	Kreikka	Ranska	
Tanska	Kypros	Ruotsi	
Tšekin tasavalta	Norja	Saksa	
Unkari		Viro	

\* yli 40 %



Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ja heidän perheidensä käyttämien kielten määrä vaihtelee huomattavasti eri maissa ja kunnissa: joissakin maissa käytetään kahdeksastatoista yli sataan kieltä.

Suuri osa Euroopan väestöstä on maahanmuuttajataustaista. Eräissä maissa tai alueilla yli puolet asukkaista on kotoisin Euroopan ulkopuolelta, esimerkiksi Turkista, Irakista, Somaliasta, Venäjältä, Pakistanista, Brasiliasta, Ukrainasta tai Marokosta.

Eräissä maissa, kuten Ruotsissa 1970-luvulle ja muissa maissa 1990-luvulle asti, valtaosa eurooppalaisista maahanmuuttajista saapui maahan taloudellisista syistä parempien työ- ja elinolosuhteiden toivossa. 1990-luvulla Lähi-idästä saapuneiden pakolaisten sekä Itä-Euroopan ja entisen Neuvostoliiton maista muuttaneiden määrä kasvoi huomattavasti.

Tiedot vaihtelevat maittain, mutta on ilmeistä, että sosioekonomisista syistä tapahtuva maahanmuutto Euroopassa on kasvussa. Tähän vaikuttaa myös EU:n jäsenmaiden kansalaisten vapaa liikkuvuus EU:n alueella.

## **2.2 Erityistä tukea tarvitsevia maahanmuuttajataustaisia oppilaita koskeva aineisto**

Monissa maissa ei toistaiseksi ole ajantasaisia tilastoja erityistä tukea tarvitsevista maahanmuuttajataustaisista oppilaista. Vastuut on hajautettu hallinnon eri tahoille, eikä tietoja kerätä koordinoitusti. Tietojen puuttumiselle on myös muita syitä. Eräissä maissa tilastoidaan ainoastaan ihmisten kansalaisuus ja synnyinmaa, sillä rodun, etnisen syntyperän, vammaisuuden ja uskonnon kattavien henkilötietojen käsittely on kiellettyä. Toisissa maissa tietoa erityistä tukea tarvitsevista oppilaista tai erityistä tukea tarvitsevista maahanmuuttajataustaisista oppilaista ei kerätä järjestelmällisesti kansallisella eikä paikallisella tasolla. Joillakin alueilla on niin vähän maahanmuuttajataustaisia oppilaita, ettei tiedonkeruulle ole tarvetta eikä perusteita. Nykytilanteessa käytännöllisin tapa hankkia tietoa on ottaa yhteyttä oppilaitoksiin. Joissakin kunnissa ylläpidetään tilastoja, mutta kansalliset tilastot eivät ole luotettavia.

Maiden asiantuntijoiden keräämien paikallisen ja/tai kansallisen tason tietojen mukaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuus Euroopassa vaihtelee merkittävästi sekä maittain että kunnittain ja/tai

kouluittain. Jälleen tulee kuitenkin huomata, että maakohtaisten tietojen vertailua vaikeuttavat maahanmuuttajan määritelmien erot sekä se, että tiedot voivat koskea joko paikallista tai kansallista tilannetta tai molempia.

Nämä rajoitukset heijastuvat myös taulukon 2 tietoihin, joiden mukaan valtaosassa osallistujamaita maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuus on 6–20 prosenttia oppivelvollisista (Luxemburgissa yli 38 prosenttia).

**Taulukko 2** Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuus koulun oppilasmäärästä (oppivelvollisuuden alaiset oppilaat paikallistasolla, kouluvuosi 2005/2006/2007)

1–5 %	5,01–10 %	10,01–20 %	> 20 %
Liettua	Belgia	Alankomaat	Luxemburg
Malta	Espanja	Iso-Britannia (Englanti)	Saksa
Portugali	Islanti	Itävalta	Sveitsi
Puola	Italia*	Latvia	
Suomi	Kreikka	Ranska	
Tšekin tasavalta	Kypros	Ruotsi	
Unkari	Norja	Viro	
	Tanska		

\*Italian tiedot ovat lukuvuodelta 2007/2008

Maahanmuuttajataustaisten perheiden/oppilaiden lukumäärä ja osuus vaihtelevat huomattavasti maiden sisällä kunnittain ja riippuvat usein kuntien maantieteellisestä sijainnista ja koosta. Useimmat maahanmuuttajataustaiset perheet asuvat suurissa kaupungeissa tai niiden esikaupungeissa, sillä kaupunkialueilla katsotaan olevan paremmat työnsaanti- ja koulutusmahdollisuudet. Näin ollen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuus pääkaupungeissa, kuten Amsterdamissa, Ateenassa Brysselissä, Lissabonissa, Lontoossa, Madridissa tai Pariisissa, voi olla kaksin- tai jopa kolminkertainen koko maan keskiarvoon verrattuna.

Vaikka käytettävissä ei ollut tietoja kaikkien maiden erityistä tukea tarvitsevista maahanmuuttajataustaisista oppilaista, joistakin maista saatiin joitakin tietoja kansalliselta, liittovaltion, alueelliselta ja/tai paikalliselta tasolta. Esimerkiksi Alankomaista, Espanjasta, Italiasta,





Itävallasta, Kyproksesta, Liettuasta, Luxemburgista, Saksasta ja Sveitsistä saatiin tietoja sekä kansalliselta että liittovaltion, alueelliselta tai paikalliselta tasolta. Esimerkiksi Belgiasta, Kreikasta, Ranskasta ja Suomesta saatiin alueellisen ja paikallisen/koulutason tietoja. Iso-Britanniasta (Englannista), Portugalista ja Tšekin tasavallasta saatiin pelkästään kansallisen tason tietoja. Maiden edustajien keräämät maakohtaiset tiedot koskevat joko erityistä tukea tarvitsevien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kokonaisu-määrää ja -osuutta kansallisella, liittovaltion, alueellisella ja/tai paikallisella tasolla tai määriä ja osuuksia yksittäisissä kunnissa ja/tai kouluissa. Tämän vuoksi tietojen vertailu on vaikeaa eikä niitä voida esittää taulukkumuodossa.

Tarkempaa kansallisen ja paikallisen tason tietoa sekä tietoa erityistä tukea tarvitsevia maahanmuuttajataustaisia oppilaita koskevista haasteista ja kysymyksistä eri osallistujamaissa on saatavana maaraporteista, jotka ovat luettavissa Kehittämiskeskuksen teemahankkeen sivustolta.

Maaraporteista käy kuitenkin ilmi merkittävä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden yli- tai aliedustus erityisopetuksessa. Tämä on ollut merkittävä huolenaihe jo yli 30 vuoden ajan esimerkiksi Iso-Britanniassa (Englannissa), missä Karibiansaarilta Iso-Britanniaan (Englantiin) muuttaneet lapset olivat 1970-luvulla yliedustettuina erityisoppilaitoksissa. Eräissä maissa, kuten Belgiassa, Norjassa, Ruotsissa, Suomessa ja Tanskassa, monissa kunnissa erityisopetukseen osallistuu suhteessa enemmän maahanmuuttajataustaisia kuin muita oppilaita, ja heidän osuutensa erityisopetuksessa kasvaa korkeammille koulutustasoille siirryttäessä (alemman perusasteen koulutuksen loppuvaiheessa sekä ylemmän perusasteen koulutuksessa). Oslossa 1998 toteutetussa tutkimuksessa todettiin, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat olivat yliedustettuina kaikissa erityisopetuksen muodoissa (Nordahl ja Øverland, 1998).

Tämän lisäksi erityisoppilaitoksissa on enemmän erityistä tukea tarvitsevia maahanmuuttajataustaisia oppilaita kuin erityistä tukea tarvitsevia asuinmaan oppilaita, ja muissa oppilaitoksissa on vastaavasti vähemmän maahanmuuttajataustaisia erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Sveitsissä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden yliedustus erityisopetuksessa on kasvanut jatkuvasti viimeisten 20 vuoden ajan, ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden



osuus erityisoppilaitoksissa on noussut keskimäärin huomattavasti enemmän kuin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuus oppivelvollisuuskoulutuksessa.

Joistakin maista, kuten Itävallasta, Kreikasta ja Suomesta, saadut kunta-/koulukohtaiset tiedot ovat paradoksisia: joissakin kouluissa on enemmän erityistä tukea tarvitsevia maahanmuuttajataustaisia oppilaita kuin muita erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, kun taas toisissa kunnissa/kouluissa tilanne näyttäisi olevan päinvastainen.

Erään maakohtaisissa raporteissa tarjotun selityksen mukaan olisi puhtaasti sattumanvaraista, kuinka monta erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta kussakin koulussa on. Voi myös olla mahdollista, että joissakin kouluissa oppilaiden edistymistä arvioidaan tehokkaammin kuin toisissa. Joidenkin raporttien mukaan erityisopetuksen tuntimäärien ja erityisopetuksen asiantuntijoiden määrän kasvu vaikuttavat palveluiden kysyntään. Mikäli palveluita on tarjolla, opettajat yleensä myös käyttävät niitä etenkin, jos heille ei tarjota mitään muuta tukea. On myös mahdollista, että joissakin kouluissa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ajatellaan tarvitsevan erityistä tukea, kun todellisuudessa kyse saattaa olla ainoastaan viestintää vaikeuttavasta kielitaidon puutteesta. Yliedustusta esiintyy usein kielen puhumisen ja lukemisen vaikeuksien kohdalla, mutta myös muiden syiden kohdalla.

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden erityisen tuen tarvetta ei toisaalta aina osata tunnistaa, sillä oppimisvaikeudet, kielelliset vaikeudet ja luku- ja kirjoitusvaikeudet saatetaan kouluissa selittää asuinmaan kielen puutteellisella osaamisella. Suurin haaste vaikuttaakin olevan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielellisen tuen tarpeen ja erityisen tuen tarpeen erottaminen toisistaan.

Iso-Britanniassa (Englannissa) hiljattain julkaistussa valtion ylläpitämiä oppilaitoksia käsittelevässä (noin 6,5 miljoonaa oppilasta kattavassa) tutkimuksessa saatiin huomattavasti monitahoisempia tuloksia (Lindsay, Pather ja Strand, 2006). Tutkimuksessa havaittiin, että etnisiin vähemmistöryhmiin kuuluvat oppilaat, joilla on todettu jokin tai tietty erityisen tuen tarpeen muoto, eivät olleet homogeeninen ryhmä. Tutkimuksessa tehtiin seuraavat keskeiset päätelmät: Ensinnäkin tutkimus osoitti, että etnisten vähemmistöryhmien sosioekonominen asema vaihtelee huomattavasti. Esimerkiksi kun valkoihoisista brittioppilaista 14,1 prosenttia oli




oikeutettu ilmaiseen kouluruokailuun (heikon aseman mittarina käytettiin heikoista sosioekonomisista oloista tuleville lapsille suunnattua koulujen tukiohjelmää), vastaava luku mustaihoisten karibialaistaustaisten oppilaiden kohdalla oli 30 prosenttia ja mustaihoisten afrikkalaistaustaisten oppilaiden kohdalla jopa 43,8 prosenttia.

Toiseksi, kun oppilaiden heikko sosioekonominen asema, sukupuoli ja ikä otettiin huomioon, etnisiin vähemmistöryhmiin kuuluvien oppilaiden erityisen tuen tarpeen todennäköisyydestä saatiin kiinnostavia tuloksia. Mustaihoisten oppilaiden erityisen tuen tarpeen todennäköisyys *ei* poikennut merkittävästi valkoihoisten brittioppilaiden erityisen tuen tarpeen todennäköisyydestä. Sen sijaan mustaihoisilla karibialaisoppilailla oli 1,5 kertaa todennäköisemmin sosiaalis-emotionaalisia sekä käyttäytymisongelmia. Pakistanilais- ja bangladeshilaistaustaisilla oppilailla esiintyi vähemmän erityisen tuen tarvetta kuin valkoihoisilla brittioppilailla. Kuitenkin erityisesti pakistanilaistaustaisilla oppilailla oli kuulo- tai näkövamma tai monenlaisia vakavia oppimisvaikeuksia 2,5 kertaa suuremmalla todennäköisyydellä kuin valkoihoisilla brittioppilailla.

### **2.3 Koulutustarjonta**

Maaraporttien mukaan muuttovirtojen kasvaessa useimmat Euroopan maat pyrkivät edistämään ihmisoikeuksiin ja yhtäläisiin mahdollisuuksiin perustuvaa kotoutumispolitiikkaa. Käytännössä tämä näkyy erilaisina maahanmuuttajataustaisille henkilöille ja heidän perheilleen tarjottavina toimina, jotka painottavat asuinmaan kielen oppimista, työllistymistä ja kotoutumista. Maahanmuuttajataustaisille henkilöille tarjotaan muun muassa kielikursseja ja tarkoituksenmukaisia yleisiä ja ammatillisia koulutusmahdollisuuksia, minkä lisäksi edistetään tyttöjen ja naisten yhteiskunnallista ja koulutuksellista asemaa ja tuetaan kotoutumista, asumista monikulttuurisessa ympäristössä, kulttuurienvälistä osaamista ja liikuntaharrastuksia kotoutumisen muotona.

Useimpien Euroopan maiden koulutuspolitiikassa maahanmuuttajataustaisilla oppilailla on samat oikeudet esiopetukseen sekä oppivelvollisuus- ja keskiasteen koulutukseen kuin asuinmaan oppilailla. Toisin sanoen kaikkia oppilaita, myös maahanmuuttajataustaisia oppilaita, koskee sama koulutuslainsäädäntö.



---

Maaraporteista käy lisäksi ilmi, että erityistä tukea tarvitseville oppilaille tarjottava koulutus koskee yleisten koulutuspoliittisten linjausten mukaisesti myös erityistä tukea tarvitsevia maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Useimpien Euroopan maiden koulutuslainsäädännön mukaan erityistä tukea tarvitsevilla maahanmuuttajataustaisilla oppilailla on näin ollen oikeus kansallisella, alueellisella ja paikallisella tasolla samaan erityisopetukseen, koulutukseen ja palveluihin kuin asuinmaankin oppilailla. Useimmissa tähän selvitykseen osallistuneissa maissa erityistä tukea tarvitseville maahanmuuttajataustaisille oppilaille tarjotaan samoja palveluita kuin muillekin oppilaille.

Erityistä tukea tarvitsevilla maahanmuuttajataustaisilla oppilailla on oikeus myös lisäpalveluihin, joita on sekä kaikille maahanmuuttajataustaisille oppilaille suunnattuja että erityistä tukea tarvitseville maahanmuuttajataustaisille oppilaille suunnattuja. Eri maiden palvelukirjo on laaja niin kansallisella, alueellisella kuin paikallisellakin tasolla. Molemmille ryhmille suunnatut palvelut esitellään seuraavissa alaluvuissa.

### *2.3.1 Maahanmuuttajataustaisille oppilaille suunnatut palvelut*


- Erityiset paikallis- tai oppilaitostason vastaanottopalvelut, jotka on suunnattu pääasiassa vastikään maahan saapuneille oppilaille;
- Valmistava ohjaus maahanmuuttajataustaisille, pääasiassa vastikään maahan saapuneille oppilaille tai oppilaille, joilla ei ole tarvittavaa asuinmaan kielitaitoa. Oppilaille annetaan lisäopetusta asuinmaan kielessä ja kulttuurissa yleensä korkeintaan vuoden ajan, minkä jälkeen he siirtyvät heille parhaiten soveltuvaan koulutukseen;
- Vastaanottokeskukset turvapaikanhakijoille ja pakolaisille. Vastaanottokeskuksissa on myös opetusta turvapaikanhakijoiden ja pakolaisten lapsille;
- Kaikille koulun aloittaville kaksikielisille oppilaille suunnattu kieliseulonta, jolla kartoitetaan oppilaan asuinmaan kielitaito. Seulonnan tuloksia käytetään opetuksen suunnittelussa;
- Intensiivikurssit asuinmaan kielessä;
- Monikulttuuriset osaamiskeskukset. Yleensä yksi paikallisista kouluista on valittu vastaanottamaan maahanmuuttajataustaisia oppilaita;



- Kulttuuritulkit. Kulttuuritulkkina toimii yleensä oppilaan äidinkielen opettaja, jonka tehtävä on rakentaa kulttuurienväläinen silta maahanmuuttajataustaisten perheiden ja koulu yhteisön välille;
- Tuettu kotitehtävien tekeminen. Oppilailla on mahdollisuus tuettuun kotitehtävien tekemiseen oppituntien jälkeen;
- Tuettu opetus. Oppilailla on mahdollisuus yksilölliseen ohjaukseen ja tukeen pienryhmissä;
- Koulunkäyntiavustajat. Osa koulunkäyntiavustajista on maahanmuuttajataustaisia ja pystyy tarjoamaan tukea oppilaan äidinkielellä;
- Tulkkauspalvelut. Koulun henkilökunnan ja maahanmuuttajataustaisten vanhempien keskustelujen tulkkaus;
- Kulttuurienvälisyyskasvatus. Eri koulutustasojen oppilaille suunnatut ohjelmat, joilla pyritään kehittämään sosiaalisia, kognitiivisia, emotionaalisia ja välineellisiä taitoja, tarjoamaan tietoa monikielisyudesta sekä edistämään kieli- ja viestintätaitoja;
- Tiedottaminen opetus- ja koulutuspalveluista vanhemmille. Tiedotusaineisto käännetään yleensä eri kielille (pääasiassa yleisimmille vieraille kielille);
- Tukiopetus, kulttuurienvälisyyskasvatuksen opetusmateriaalit, opinto-ohjaus, ammatinvalinnan ohjaus, soveltuvien oppikirjojen ja aineistojen kehittäminen ja käyttö, vuorovaikutteiset verkkoaineistot, jne;
- Kaikkien opettajien perus- ja jatkokoulutus kulttuurienvälisyydestä.

Maaraporteissa painotetaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ja heidän perheidensä voimavarojen tunnustamisen merkitystä heidän minäkuvansa ja identiteettinsä vaalimiselle ja oppimis-motivaation kehittämiselle.

Joissakin maissa äidinkielen tuki ja ohjaus esiasteen opetuksessa, perusopetuksessa (oppivelvollisuuskoulutuksessa) ja keskiasteen koulutuksessa on lakisääteistä. Tämä perustuu tutkimustuloksiin, joiden mukaan äidinkielen opetus parantaa oppilaiden suoriutumista ja oppimistuloksia etenkin varhaislapsuudessa. Tarvittaessa oppilaat voivat saada äidinkielistä opetusta myös muissa aineissa. Tällä pyritään tukemaan oppilaiden itsetunnon kehitystä ja heidän kehitystään kaksikielisinä yksilöinä, joilla on monikulttuurinen identiteetti.



---

Vaikka monissa maaraporteissa kaksikielinen ohjaus nähdään myönteisenä asiana, niissä tuodaan esiin myös lakisääteisten velvoitteiden ja alan nykyisten käytäntöjen välinen kuilu sekä lukuisat erot maiden eri alueiden/kuntien toteutusstrategioissa.

### *2.3.2 Vammaisille/erityistä tukea tarvitseville maahanmuuttajataustaisille oppilaille tarjottavat palvelut*

Edellisessä alaluvussa kuvatun lisäksi erityistä tukea tarvitseville maahanmuuttajataustaisille oppilaille tarjotaan myös heidän erityistarpeisiinsa vastaavia lisäpalveluita. Samoja palveluita tarjotaan yleensä myös muille erityistä tukea tarvitseville oppilaille:

- Oppilaat osallistuvat yleisopetukseen erityisopettajan tukemina;
- Oppilaat osallistuvat yleisopetukseen ja saavat rajatusti erityisopettajan tukea luokkaopetuksen ulkopuolella;
- Oppilaat osallistuvat yleisopetukseen ja saavat myös erityisopettajan antamaa pienryhmäopetusta erimittaisilla jaksoilla;
- Oppilaat ja luokanopettajat voivat saada tukea paikallisista resurssikeskuksista tai muilta asiantuntijoilta;
- Oppilaat noudattavat heille laadittavaa henkilökohtaista opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelmaa;
- Oppilaat opiskelevat erityisopetuksen ryhmässä yleisopetuksen kouluissa joko osa- tai kokoaikaisesti;
- Oppilaat käyvät koulua erityisoppilaitoksissa.

Useimmissa maaraporteissa keskeiseksi haasteeksi ilmaistiin selkeästi se, että kyseiset toimet tai palvelut kohdistuvat yksinomaan joko henkilöiden maahanmuuttajataustaan tai erityisen tuen tarpeeseen. Vain harvoissa tapauksissa yhdistyvät molemmat tekijät huomioon ottava osaaminen ja asiantuntijuus, jolla varmistetaan, että tukitoimet vastaavat samanaikaisesti oppilaan kaikkiin tarpeisiin. Palvelutahoilla, oppilaitoksilla, opettajilla ja asiantuntijoilla on vain vähän kokemusta maahanmuuttajataustaisista oppilaista yleensä, ja vielä harvemmillä on osaamista sekä maahanmuuttajataustaisten että erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden koulutuksesta. Haasteen kahtalaisen luonteen vuoksi erityistä tukea tarvitsevien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa toimimiseen tarvittavien taitojen ja menetelmien kehittämiseen tarvitaan enemmän panostusta.



### 2.3.3 Vastuutahot

Lukuisat eri tahot ovat vastuussa erityistä tukea tarvitsevien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksen järjestämisestä ja siihen liittyvistä toiminnoista. Palvelut on eri Euroopan maissa järjestetty keskitetysti tai hajautetusti yleisen koulutus- ja hallintopolitiikan sekä koulutuspoliittisten linjausten mukaisesti.

Useimmissa maissa päävastuu on opetusministeriöllä, joka asettaa kansalliset koulutuspoliittiset tavoitteet, arvioi tulokset ja tukee alan laadullista kehitystä. Joissakin tapauksissa opetusministeriöt toimivat yhteistyössä muiden ministeriöiden kanssa (esim. maahanmuutto- ja kotoutumisasioista vastaava ministeriö).

Maiden koulutusjärjestelmien hajauttamisen asteesta riippuen asianomainen ministeriö asettaa kansalliset koulutustavoitteet kun taas keskushallinnon tai liittovaltion, kuntien ja koulujen vastuulla on varmistaa, että koulutuksen järjestämisessä noudatetaan lainsäädäntöä ja saavutetaan kansalliset tai liittovaltion asettamat yleistavoitteet.

Useimmissa tapauksissa kansallisen opetussuunnitelman ohjeissa ja perusteissa on määritelty keskeiset koulutukselliset arvot, koulujen eri toimintojen vastuut sekä koulutukselliset yleistavoitteet, joiden pohjalta jokainen kunta tai koulu laatii oman paikallisen opetussuunnitelmansa. Koulut voivat useimmiten toimia parhaaksi katsomallaan tavalla näiden tavoitteiden saavuttamiseksi ja opetussuunnitelman toteuttamiseksi.

Erytistä tukea tarvitseville maahanmuuttajataustaisille oppilaille suunnattuja koulutus- ja tukipalveluita tarjoavat useat kansallisen, alueellisen ja paikallisen tason toimijat. Yleisimpiä tahoja ovat:

- Kansalliset kouluvirastot;
- Kansalliset koulutuksen kehittämisvirastot;
- Kansalliset erityisopetusinstituutit;
- Kansalliset erityisopetusvirastot;
- Yliopistot (esim. opettajankoulutus);
- Etnisten vähemmistöryhmien kansalliset järjestöt;
- Terveys- ja sosiaalipalvelukeskukset;
- Tunnistamis-, arviointi- ja neuvontakeskukset;



- Koulutusmateriaalien kehittämiskeskukset;
- Resurssikeskukset;
- Koulupsykologiset neuvontapalvelut;
- Oppilaitos-, sosiaaliturvapalvelu- ja kuntaverkostot;
- Kuntouttamiskeskukset;
- Monikulttuurisuuskeskukset;
- Uskonnolliset yhdistykset.

Joissakin kunnissa, joissa on runsaasti maahanmuuttajataustaisia oppilaita, koulutuksen suunnittelusta ja kehittämisestä vastaavat erityiset koordinaattorit. Toisissa kunnissa tehtävää hoitaa eri koulutusaloilta, kuten varhaiskasvatuksesta, perusasteelta ja aikuiskoulutuksesta, koottu monikulttuurisen koulutuksen asiantuntijaryhmä, jonka tehtävänä on luoda maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kehitystä, koulutusta ja elinikäistä oppimista edistäviä tukimuotoja.

Suurissa kaupungeissa, joissa asuu paljon maahanmuuttajataustaisia perheitä, valtaosa maahanmuuttajataustaisista lapsista sijoitetaan samoihin kouluihin. Joissakin kouluissa jopa yli 80 prosenttia oppilaista on maahanmuuttajataustaisia, mikä altistaa alueet yhteiskunnalliselle eristäytymiselle, ”ghettoutumiselle”. Niin kutsuttujen ghettokoulujen syntymistä ehkäisevä toimintamalli löytyy Tanskasta, missä lainsäädäntö mahdollistaa etniseltä taustaltaan erilaisten oppilaiden opiskelun myös muissa kuin alueen omassa koulussa.

#### *2.3.4 Palveluyhteistyö*

Kaikissa maaraporteissa tuodaan selkeästi esiin opetushallinnon eri sektoreiden, tasojen ja toimijoiden välisen yhteistyön merkitys erityistä tukea tarvitsevien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulutukselle. Koulutus-, sosiaali- ja terveystieteiden, nuorisotyön, varhaiskasvatuksen, lastensuojelun, terveydenhuollon ja sosiaalipalveluiden eri tahojen välistä tiivistä yhteistyötä pidetään toiminnan perusedellytyksenä. Riittämätön palveluyhteistyö näyttää käytännössä olevan yksi suurimmista erityistä tukea tarvitsevien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulutuksen toimivuutta vaikeuttavista tekijöistä monissa maissa.





### 2.3.5 Tiedottaminen vanhemmille ja vanhempien osallistaminen

Maahanmuuttajataustaisille oppilaille ja heidän perheilleen suunnattu kouluun ilmoittautumista, sopeutumista ja koulutusmahdollisuuksia koskeva tiedotus on järjestetty eri tavoin eri maissa. Maahanmuuttajataustaisille vanhemmille tarjotaan usein vain tietoa, ei koulutusta. Vanhempien osallistumismahdollisuuksissa on huomattavia eroja maiden, kuntien jopa eri koulujen kesken.

Vanhemmille suunnattu tarjonta kattaa:

- Erikieliset, yleensä yleisimmillä vierailta kielillä tarjottavat, perus- ja erityisopetusta, koulutuspalveluita ja opetussuunnitelmaa käsittelevät painetut tai multimedia-aineistot (DVD:t);
- Kuntien tai koulujen järjestämät koulutusjärjestelmää, opetussuunnitelmaa ja maahanmuuttajataustaisille oppilaille tarjottavia palveluita koskevat tulkatut tiedotustilaisuudet;
- Koulun ja kodin välisen yhteydenpidon ja joissakin tapauksissa myös vanhempien ja opettajien tapaamiset tulkin välityksellä. Tulkkaus voidaan tarvittaessa järjestää myös vastikään maahan saapuneille perheille pidettävään tervetuloilaisuuteen, jossa kerrotaan maahanmuuttajien oikeudesta esiopetukseen ja oppivelvollisuuskoulutukseen sekä kansallisen opetussuunnitelman perusteista;
- Yhteistyön perheen äidinkieltä puhuvien opettajien ja avustajien kanssa;
- Maahanmuuttajien tukijärjestöjen kanssa pidettävät tapaamiset, joissa perheet voivat saada tietoa ja esittää kysymyksiä lapsensa koulutuksen alusta lähtien;
- Kielikurssit asuinmaan kielessä;
- Joissakin tapauksissa myös vanhempainyhdistysten maahanmuuttajataustaisten oppilaiden vanhemmille tarjoaman tiedon.

Useimpien maiden raporteissa tähdennetään koulun ja perheen välisen yhteistyön merkitystä maahanmuuttajataustaisen oppilaan tasapainoisen kehityksen ja kouluyhteisöön sopeutumisen kannalta. Raporteissa korostetaan myös sitä, että toiminta on aikaavievää ja vanhempien saamiseen mukaan koulun toimintaan on panostettava enemmän.

### 2.3.6 Palveluiden rahoitus

Erityistä tukea tarvitseville maahanmuuttajataustaisille oppilaille ja heidän perheilleen tarjottavien palveluiden taloudellisia vaikutuksia on vaikea tarkastella yksityiskohtaisesti. Tämä johtuu pääosin siitä, että useimmissa maissa palvelut on suunnattu kaikille erityistä tukea tarvitseville oppilaille heidän taustastaan riippumatta. Maiden opetusministeriöt ja muut erityistä tukea tarvitsevien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden integraatiosta ja inklusiosta vastaavat ministeriöt rahoittavat aiheeseen liittyviä lisätoimia ja -hankkeita. Koulupaikkakunnalla ja oppilaitoksissa on yleensä paras asiantuntemus keskushallinnolta tai valtiolta saatujen määrärahojen asianmukaisen käytön ja painopisteiden suhteen.

Integraation tukemiseksi sekä opiskelun ja kielen ongelmien ehkäisemiseksi on oma lisäbudjetti, joka kattaa muun muassa valmistavat/vastaanottoluokat, esiopetuksen, perusasteen koulutuksen, erityisopetuksen, kielen oppimisen ja äidinkielen opetuksen tuen. Lisäbudjetista katetaan myös vastikään maahan saapuneiden maahanmuuttajataustaisten perusasteen ja toisen asteen oppilaiden kielitaidon parantamiseen tähtäävät hankkeet, vanhemmille järjestettävän toiminnan, koulutuksen siirtymävaiheiden tukitoimet, kieltenopettajien koulutuksen sekä toimet, joilla pyritään vähentämään koulutuksen varhaisessa vaiheessa tai ennen tutkinnon suorittamista keskeyttävien oppilaiden lukumäärää.

Muutamissa kunnissa (esim. Alankomaissa) on omaksuttu uusi käytäntö, ”oppilaaseen sidottu budjetointi”, joka vaikuttaa toimivalta ratkaisulta erityistä tukea tarvitsevien maahanmuuttajataustaisten lasten kohdalla. Periaatteena on siirtyä tarjontakeskeisestä rahoituksesta järjestelmään, jossa varat ohjataan palveluita tarvitseville henkilöille, toisin sanoen kysyntäkeskeiseen rahoitukseen. Rahoitus kulkee oppilaan mukana hänen valitsemaansa kouluun tai siihen kouluun, jota hän käy.

Kysyntäkeskeistä rahoitusta on kuitenkin kyseenalaistettu voimakkaasti. Osa tutkijoista (esim. Bleidick, Rath ja Schuck, 1995) viittaa tuen ja leimautumisen ongelmaan: kouluille myönnetään määrärahoja haastavista tilanteista (kuten kasvavasta maahanmuutosta) selviytymiseen vain, jos niiden oppilaat luokitellaan erilaisiksi tai poikkeaviksi erityistä tukea tarvitseviksi.



Osassa Sveitsin kantoneita on otettu käyttöön toisenlainen rahoitusjärjestelmä: sen sijaan, että yksittäiset oppilaat leimattaisiin erityistä tukea tarvitseviksi, kouluille myönnetään varoja koulualueen sosioekonomisen aseman perusteella. Näin etusijalle nousevat enemmän maahanmuuttajataustaisia oppilaita vastaanottavat koulut alueilla, joilla on korkea työttömyysprosentti ja vähän omakotiasumista. Rahoituksen jakamisen perustana toimiva sosiaali-indeksi on kehitetty empiirisesti (Milic, 1997, 1998). Koulut saavat itse päättää lisärahoituksen kohdentamisesta esimerkiksi luokkakokojen pienentämiseen, erityisopettajien palkkaukseen tai yksittäisten oppilaiden lähettämiseen erityisohjelmiin.

Oppilaiden äidinkielen opetus herättää ristiriitoja eräissä jäsenmaissa. Osa alan ammattilaisista ja tutkijoista vetoaa kaksikielisen opetuksen korkeisiin kustannuksiin ja kyseenalaistaa valtion lakisääteisen velvollisuuden sen järjestämiseen. Kaikille oppilaille ei kohtuuden rajoissa voida myöskään taata oikeutta äidinkieliseen opetukseen, mikäli maassa puhutaan yli sataa eri kieltä. Osa asiantuntijoista viittaa myös äidinkielisten opettajien koulutuksen puutteeseen, kun taas toisten mukaan oppilaiden yksilöllinen eteneminen ja asteittainen siirtyminen äidinkielisestä opetuksesta asuinmaan kielellä tarjottavaan koulutukseen on tarpeellista.

On tärkeää tehdä ero seuraavien asioiden välille:

- Oppilaan äidinkielen opetus erotettuna yleisopetuksesta;
- Oppilaan äidinkielellinen ohjaus (esim. tulkin välityksellä) kielenopetuksessa;
- Kaksikielinen opetus kaikissa aineissa.

Eräissä maissa opetustarjonnan kaksikielisyys ei ole ainoastaan taloudellinen kysymys vaan siihen vaikuttavat myös koulutuspolitiikka ja maan kansallista identiteettiä koskevat näkemykset.

Tarjonnan sisältö ja laatu vaihtelevat maittain sekä maiden sisällä alueittain ja kunnittain. Maaraporttien mukaan tähän vaikuttavat kansallinen tai liittovaltion koulutuspolitiikka, koulustarjonnan vastuiden keskittäminen tai hajauttaminen, henkilöstö- ja taloudellisten resurssien riittävyys, palveluiden ja palveluntarjoajien yhteistyö, strategioiden laatu ja yhtenäisyys sekä oppilaitosten henkilöstön osaaminen ja sitoutuneisuus.



## 2.4 Tukitoimet

Maakohtaisissa raporteissa kuvailtujen erityistä tukea tarvitseville maahanmuuttajataustaisille oppilaille tarjottavien tukipalvelujen pohjalta saadaan kuva myös koulujen, opettajien, oppilaiden ja heidän perheidensä kohtaamista keskeisistä haasteista sekä tukitoimilla saaduista myönteisistä tuloksista.

### *2.4.1 Koulujen/opettajien kohtaamat keskeiset haasteet*

Maaraporttien mukaan koulujen, opettajien, oppilaiden ja heidän perheidensä kohtaamat haasteet ovat useiden tekijöiden summa. Kaikissa maaraporteissa todetaan selvästi, että kaksikielisten oppilaiden tuen tarpeiden arviointi on erittäin haasteellista kouluille ja opettajille. Vakioitujen arviointimenettelyjen ja/tai psykologisten testien tulokset eivät ole luotettavia eivätkä anna tarkkaa tietoa oppilaan vahvuuksista ja mahdollisuuksista. Pääsyy tähän on, että arviointityökalut on kehitetty ja vakioitu asuinmaan kulttuuriympäristössä asuville yksikielisille lapsille tai ne on saatettu laatia jopa asuinmaan ulkopuolella, esimerkiksi Yhdysvalloissa.

Aiemmat havainnot, kuten maahanmuuttajataustaisten oppilaiden poikkeava edustus erityisopetuksessa, näkyivät monien maiden raporteissa. Epäsuhta johtaa yli- tai aliedustukseen kaikissa erityisopetuksen muodoissa. Yliedustusta ilmenee usein kieli-, viestintä- ja lukemisen vaikeuksissa. Toisaalta erityistä tukea tarvitsevien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden erityisen tuen tarvetta ei aina osata tunnistaa, sillä oppimisvaikeudet, kielelliset vaikeudet ja luku- ja kirjoitusvaikeudet saatetaan kouluissa selittää puutteellisella asuinmaan kielitaidolla. Kouluille ja opettajille haasteellisinta vaikuttaa olevan oppilaan kielivaikeuksien ja erityisen tuen tarpeen erottaminen toisistaan.

Maaraporttien mukaan monissa kunnissa ja maissa kouluille ei tarjota riittävästi tukea, jotta ne voisivat auttaa erityistä tukea tarvitsevia maahanmuuttajataustaisia oppilaita pääsemään opetussuunnitelman tavoitteisiin. Tämä on erityisen haasteellista silloin, kun oppilaat vasta opettelevat asuinmaan kielen perusteita. Maakohtaisista raporteista käy ilmi, että saatavilla on vain vähän eri aineiden äidinkieliä opetusmateriaaleja sekä opetusmateriaalia erityistä tukea tarvitseville maahanmuuttajataustaisille oppilaille. asuinmaahan 13–16 -vuotiaina saapuneilla oppilailla, jotka ovat saaneet vain vähän koulutusta ja joiden lukutaito voi olla




puutteellinen, on vakavia vaikeuksia selviytyä koulunkäynnin asettamista haasteista. Koulutuserot lähtömaassa ja asuinmaassa ovat haaste, ja kouluilla on suuria vaikeuksia tukea oppilaita näissä tilanteissa.

Toinen ongelma liittyy oppilaitosten ja opettajien puutteelliseen osaamisen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohdalla yleensä. Vielä harvemmissä kouluissa on kokemusta sellaisista maahanmuuttajataustaisista oppilaista, jotka tarvitsevat erityistä tukea.

Joidenkin maiden raporteissa kompastuskiveksi nimettiin opettajien kielteinen asenne erityistä tukea tarvitseviin maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin ylimääräisenä taakkana. Opettajat huomioivat yleensä vain yhden oppilaan ominaispiirteistä, joko erityisen tuen tarpeen tai maahanmuuttajataustan. Joskus opettajat suhtautuvat näihin kahteen tekijään erillisinä tai toistensa vastakohtina; maaraporteissa kerrottiin esimerkiksi tapauksista, joissa autistiselta oppilaalta on evätty pääsy äidinkieliin opetukseen. Näissä tapauksissa oppilaan erityisen tuen tarve on asetettu etusijalle, ja sitä on käytetty perusteena sulkea hänet maahanmuuttajataustaisille oppilaille suunnatun opetuksen ulkopuolelle. Opettajien tulee tarkastella ja muuttaa toimintatapojaan uudensuuntaisiin opetustilanteisiin sopiviksi. Tämä edellyttää muun muassa opetussisältöjen, -menetelmien ja -prosessien, oppimateriaalien ja -välineiden sekä vanhempien osallistumisen tarkastelua uudessa valossa. Erityistä tukea tarvitsevien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa työskentelevät opettajat saattavat päivittäisessä kiireessään unohtaa oppilaan taustan ja keskittyvät opettamaan oppilasta ainoastaan erityisen tuen tarpeen näkökulmasta.

Osassa maaraportteja on viitteitä siitä, että etenkin toisen asteen erityisopetuksessa erityistä tukea tarvitsevat maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat erityisen alttiita oppilastovereiltaan saamilleen vaikutteille. Koulujen tulee varautua siihen, että oppilaat saattavat sekaantua rikolliseen toimintaan. Eräs keino ongelman ehkäisemiseksi on oppilaiden aktiivinen työelämävalmennus. Sveitsin raportin mukaan haasteena on myös koulujen välinen tai sisäinen sosiaalinen erottelu etenkin silloin, kun koulussa tarjotaan erillisiä oppitunteja erityistä tukea tarvitseville oppilaille tai oppilaille, joiden ei odoteta yltävän samalle tasolle muiden kanssa. Tämänkaltaisten ryhmien jäsenet oppivat herkästi muilta oppilailta



---

asioita, joita ei pidetä sosiaalisesti hyväksyttävänä ja omaksuvat tätä kautta ei-toivottuja käyttäytymismalleja. Ratkaisu voi olla kaikkien oppilaiden yhteisöllinen osallistaminen.

Monien maiden raporteissa tuodaan esiin myös erityistä tukea tarvitsevien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tarpeiden tunnistamiseen ja tuen järjestämiseen osallistuvien tahojen yhteistyön puute. Tämän lisäksi kulttuurienvälisyyskasvatuksen menetelmien seurannassa ja arvioinnissa vaikuttaa olevan puutteita monissa kunnissa.

Muusta opetuksesta erillään tarjottavan opetuksen kaltaisten homogeenisten opetusmuotojen voidaan katsoa johtavan sosiaalisten ongelmien kasvuun, kun taas koulutuksellista monimuotoisuutta edistävän inklusiivisen toiminnan voidaan katsoa kehittävän kaikkien oppilaiden sosiaalisia taitoja.

#### *2.4.2 Sidosryhmät*

Joissakin kouluissa esiintyy maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin kohdistuvaa rasismia ja kielteistä asennoitumista. Maakohtaisten raporttien perusteella maahanmuuttajataustaisten ja valtaväestöön kuuluvien oppilaiden keskinäistä sopeutumista ei ole edistetty riittävästi eikä oppilaitoksissa käytetä riittävästi kulttuurienvälisiä lähestymistapoja. Maaraporttien mukaan erityistä tukea tarvitsevat maahanmuuttajataustaiset oppilaat tuntevat itsensä eristetyiksi, sillä heidän integroimisensa opetukseen valmistavan luokan jälkeen on usein vaikeaa.

Integraatioprosessi vaatii opettajilta runsaasti joustavuutta. Maaraporteissa mainitaan myös, että erityistä tukea tarvitsevat maahanmuuttajataustaiset oppilaat joutuvat usein koulukiusatuiksi.

Raporteissa tuodaan esiin se, että vanhemmilla on toisinaan vaikeuksia auttaa lapsiaan kotitehtävissä puutteellisen asuinmaan kielitaidon, puutteellisen koulutuksen ja/tai lukutaidottomuuden vuoksi. Maahanmuuttajataustaiset vanhemmat eivät välttämättä pidä tiiviisti yhteyttä kouluun. Vanhemmilla voi myös olla asuinmaan näkemyksistä poikkeavia mielipiteitä erityisopetuksesta ja erityisestä tuesta, ja he saattavat pitää erityisopetusta kielteisesti leimaavana. Vanhemmat voivat myös odottaa tytöiltä ja pojilta eri asioita; osa vanhemmista ei pidä tyttöjen koulutusta yhtä arvokkaana kuin poikien, minkä vuoksi kodin ja koulun välille saattaa muodostua arvoriitioita. Yhteisymmärryksen saavuttaminen on tärkeää, mutta



tulee myös muistaa, että koulun ja kodin yhteistyön edistäminen yhteiskunnallisen eriarvoisuuden vähentämiseksi on myös koulun ja järjestelmän vastuulla.

Maakohtaisten raporttien mukaan myös kulttuuriset ja uskonnolliset kysymykset voivat olla haasteellisia erityistä tukea tarvitseville maahanmuuttajataustaisille oppilaille ja heidän perheilleen. asuinmaassa käytetyt opetusmenetelmät voivat erota huomattavasti oppilaan kotimaassa käytetyistä opetusmenetelmistä. Tietyissä kulttuureissa erityistä tukea tarvitsevien lasten kehitystä ei kannusteta lainkaan, ja vanhemmat voivat myös hävetä lapsensa vammaa. Nuoret, etenkin tytöt, jäävät usein kotiin auttamaan taloudenhoidossa. Vanhempien sopeutuminen voi olla erittäin vaativa prosessi, ja he kamppailevat usein sosiaalisten ongelmien kanssa. Lasten vaikeudet voivat heijastella näitä perheen ongelmia.


Joissakin raporteissa suurimpana haasteena esiin nostetaan koulut, jotka eivät sopeudu ympäristössään ja koulun oppilasaineuksessa tapahtuviin muutoksiin. Tämä johtaa tilanteisiin, joissa monikulttuurisella asuinalueella sijaitsevilla kouluissa opetus suunnataan edelleen yksikieliselle oppilasainekselle ja oppilaita valmistetaan staattisessa ja yksikulttuurisessa yhteiskunnassa toimimiseen.

Monien kuntien asuntopolitiikan seurauksena useat maahanmuuttajataustaiset perheet päätyvät asumaan samoille asuinalueille. Maahanmuuttajataustaisten asukkaiden määrän kasvu asuinalueella voi vaikeuttaa oppilaiden kotoutumista. Toisaalta kunnissa, joissa on vain vähän maahanmuuttajataustaisia oppilaita, näille on tarjolla erittäin vähän tukea. Kyseisten kuntien kouluissa on yleensä pulaa myös osaavista opettajista ja resursseista.

Useimpien maiden raporteissa todetaan myös, että toisen tai molempien vanhempien – ja usein myös lapsen – kulttuuri- ja kieliongelmat voivat vaikeuttaa kodin ja koulun välistä yhteydenpitoa.

#### *2.4.3 Tukitoimien myönteiset tulokset*

Edellä kuvailtujen haasteiden ohella koulujen ja opettajien tarjoamalla sekä kouluille, opettajille ja erityistä tukea tarvitseville maahanmuuttajataustaisille oppilaille tarjotuilla tukitoimilla on eri maissa saatu runsaasti myönteisiä tuloksia. Seuraavassa esitellään muutamia esimerkkejä.



---

Monissa maissa kuntien eri koulutustasoilla toimii koordinaattoreita, jotka ovat vastuussa erityistä tukea tarvitsevien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulutuksen suunnittelusta, järjestämisestä ja kehittämisestä. Joissakin kunnissa työskentelee lisäksi maahanmuuttoon erikoistuneita asiantuntijoita, kuten psykologeja ja sosiaalityöntekijöitä. Monissa kunnissa on myös neuvonta- ja koordinoitihenkilöstöä, joka toimii oppilaitosten, opettajien ja maahanmuuttajataustaisten perheiden kanssa.

Erikoishenkilöstöä, kuten oppilaan äidinkieltä puhuvia opettajia ja avustajia, asuinmaan kieltä toisena kielenä opettavia opettajia, valmistavien luokkien opettajia, kasvatustieteen asiantuntijoita sekä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden erityisopettajia, pidetään oppilaitoksissa olennaisen tärkeinä.

Erytystä tukea tarvitseville maahanmuuttajataustaisille oppilaille laadittava henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma nähdään erittäin tärkeänä tukitoimena. Joissakin kunnissa tarjotaan myös kaksikielistä opetusta, joka koetaan tehokkaaksi tuen muodoksi. Maahanmuuttajataustaiset oppilaat voivat edetä oman henkilökohtaisen opiskeluohjelmansa mukaisesti sen sijaan, että he noudattaisivat vuosiluokkiin sidottua opinto-ohjelmaa, mikä vaikuttaa erittäin toimivalta ratkaisulta etenkin äskettäin maahan saapuneiden oppilaiden kohdalla. Käytännössä tämä tarkoittaa opiskeluaikojen ja -sisältöjen joustavuutta sekä sitä, ettei oppilas joudu kertaamaan luokkaa mikäli hän ei saavuta kaikkia vuosiluokalle asetettuja tavoitteita. Monissa kouluissa maahanmuuttajataustaisille oppilaille tarjotaan koulupäivän jälkeen lisäohjausta ja tukea kotitehtävien tekemiseen.

Koulun rehtorin tukea pidetään erittäin tärkeänä erityistä tukea tarvitsevien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetukselle. Opettajat kokevat myös tiimityön ja koko kouluyhteisön tuen olennaiseksi erityistä tukea tarvitsevien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden parissa tehtävälle työlle. Merkittävää on myös opettajien oma osaaminen. Osa opettajista on saanut koulutusta erityistä tukea tarvitsevien tai maahanmuuttajataustaisten oppilaiden (tai molempien) tukemisesta joko työpaikoilla tai laajemmissa yhteyksissä.

Eräissä maissa, esimerkiksi Unkarissa tehdyssä tutkimuksessa on havaittu, että yksittäiset tekijät – pääasiassa opettajien asenteet,





soveltuvuus ja ammatillinen joustavuus – vaikuttavat merkittävästi erityistä tukea tarvitsevien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden sopeutumiseen. Oppilaan sopeutuminen oppilaitokseen riippuu pääosin opettajien henkilökohtaisista ominaisuuksista, omistautuneisuudesta ja pedagogisesta kokemuksesta.

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden varhainen kielikylpy (3–5 vuoden iässä) tukee myöhempää kielellistä kehitystä. Tutkijoiden mukaan kielikylpy mahdollistaa myös kaksikielisten lasten erityisen tuen tarpeen havaitsemisen varhaisessa vaiheessa. Esimerkiksi Ruotsissa on viimeaikaisen tutkimuksen pohjalta kehitetty kielen omaksumista varhaislapsuudessa tukeva ohjelma.

Kyseisen ohjelman peruseriaatteita ovat lasten rohkaiseminen puhumaan sekä asuinmaan kieltä että omaa äidinkieltään, lasten kielitaidon kehittäminen hyvälle tasolle, lapsille puhuminen ja suunvuoron antaminen lapsille, kuunteleminen ja vastaanottaminen, aikuisten ja lasten välisen kanssakäymisen tukeminen, keskustelu, monipuolisen ja virikkeellisen ympäristön luominen, pienryhmissä työskentely sekä lasten ja heidän perheidensä voimavarojen tunnistaminen.

Lisäksi esimerkiksi Zürichissä Sveitsissä tehtyjen ulkoisten arviointien mukaan monikulttuuristen oppilaitosten imago paranee, mikäli niitä tuetaan kasvavan maahanmuuttajataustaisen oppilasaineksen kanssa toimimisessa: vanhempien ja suuren yleisön mielikuva monikulttuurisista kouluista paranee, muidenkin kuin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppiminen kehittyä, opettajien taidot ja yhteistyö kehittyvät merkittävästi ja opettajat laativat yhteisiä strategioita.

Joissakin maissa kouluissa on otettu käyttöön kulttuurienvälisiä toimintamalleja, joilla pyritään vahvistamaan kaikkien lasten yhteenkuuluvuutta sekä monikielisiä ohjelmia, joiden tarkoituksena on kehittää lasten kognitiivisia, sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. Joissakin maissa, kuten Portugalissa, kaikki tarjonta, tuki ja arviointi on oppilaan oman opettajan vastuulla ja kaikkea oppilaan tarpeisiin vastaavaa tarjontaa koordinoidaan oppilaitosten tasolla. Kielenopetuksen tuki on yhdistetty oppilaalle tarjottavaan erityiseen tukeen henkilökohtaisessa opetuksen järjestämisestä koskevassa suunnitelmassa. Tämän katsotaan edistävän inklusiota ja oppilaskeskeisen opetuksen hyviä käytäntöjä.

#### 2.4.4 Onnistumiseen vaikuttavat tekijät inklusiivisessa oppimisympäristössä monikulttuurisessa luokassa

Erityistä tukea tarvitseville maahanmuuttajataustaisille oppilaille annetun tuen tuloksia ei useimmissa maissa ole tutkittu, ja saatavilla on ainoastaan muutamia suppeita kansallisen tai paikallisen tason tutkimuksia ja arviointiraportteja. Seuraavaksi esitellään näissä tutkimuksissa sekä maakohtaisissa raporteissa mainitut keskeiset onnistumista tukevat tai vaikeuttavat tekijät, joita esiintyy monikulttuurisissa luokissa sekä inklusiivisissa että segregoiduissa oppimisympäristöissä.

On mainittava, että inklusiivisen oppimisen periaatteet toteutuvat onnistuneesti lukuisissa paikallisissa kouluissa, joissa on muiden lasten lisäksi myös erityistä tukea tarvitsevia maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Tämä edellyttää riittäviä lisäresursseja ja tukea erityistä tukea tarvitseville maahanmuuttajataustaisille oppilaille. Erittäin tärkeänä pidetään myös opetussuunnitelman monimuotoisuutta sekä erityistä tukea tarvitseville maahanmuuttajataustaisille oppilaille räätälöityjä sisältöjä ja opetusmateriaaleja. Joidenkin aineiden opetuksessa voidaan hyötyä myös pienryhmäopetuksesta.

Oman opettajan kanssa luokassa toimivan oppilaan äidinkieltä puhuvan opettajan tai avustajan, kaksikielisen opettajan tai erityisopettajan tuki on todettu hyväksi käytännöksi.

Myös rehtorin ja koulun muun henkilökunnan tuella on myönteinen vaikutus inklusiivisissa oppimisympäristöissä. Opettajien perus- ja täydennyskoulutusta pidetään tärkeänä. Koulutusalan asiantuntijat kannattavat koulujen avoimuutta ja opettajien keskinäistä yhteistyötä sekä yhteistyötä koulun ulkopuolisten järjestöjen ja asiantuntijoiden kanssa. Eräät kunnat katsovat, että valmistavien luokkien tulisi olla monikulttuurisia sen sijaan, että niille otettaisiin vain yhtä tai kahta etnistä taustaa edustavia oppilaita. Maahanmuuttajataustaista henkilöstöä pidetään kouluissa merkittävänä voimavarana.

Myös jatkuva formatiivinen arviointi opetustilanteessa (esim. tarkkailu tai oppimiskansiot) soveltuu inklusiiviseen opetukseen huomattavasti standardoituja testauksia paremmin.



## 2.5 Arviointi<sup>2</sup>

Monissa maissa panostetaan tällä hetkellä kaksikielisten oppilaiden asuinmaan kielitaidon arviointiin. Tämä käsittää myös kielenopetuksen tuen esikoulutasolla tai koulutuksen alkuvaiheessa. Kielitaitoa pidetään koulutuksen kannalta olennaisena taitona, minkä vuoksi useissa maissa suoritetaan kieliseulontoja.


Kaikissa maissa on kehitetty useita kansallisiin olosuhteisiin muokattuja arviointivälineitä ja testejä, joita käytetään oppilaan kehityksen ja koulutuksessa tarvittavien perustaitojen arviointiin sekä erityisen tuen tarpeen tunnistamiseen. Useimmat näistä ovat standardoituja testejä, jotka on suunniteltu pääasiassa yksikielisille oppilaille. Osa on käännetty eri kielille, mutta ne ovat saattaneet käännettäessä vaikeutua (tai helpottua), koska lauserakenteet ja sanojen taivutus eroavat kielten välillä. Sanojen ja ilmausten vaikeustaso ei myöskään säily samana kielestä toiseen siirryttäessä, vaikka niiden merkitys olisikin sama. Lisäksi on huomattava, että vaikka aineistot käännettäisiinkin oppilaan äidinkielelle, niihin jäävät kulttuurierot voivat vaikeuttaa ymmärtämistä ja vaikuttaa testin tuloksiin.

Joissakin tapauksissa arvioinneissa käytetään apuna tulkkia, joka joko ainoastaan kääntää tehtävänannon ja ohjeet tai myös avaa testin sisältöä, millä pyritään vähentämään kulttuuristen ja sosioekonomisten tekijöiden merkitystä arvioinnin tuloksiin. Joissakin tapauksissa tähän tehtävään voidaan pyytää myös oppilaan vanhempia, joskin oppilaalle läheisten henkilöiden osallisuutta testauksessa on kritisoitu voimakkaasti.

Eräissä maissa kulttuuritekijöiden ja kielitaidon vaikutusta arviointiprosessiin pyritään vähentämään myös arvioimalla oppilaan kognitiivisia taitoja ei-kielillisillä välineillä.

---

<sup>2</sup> Arvioinnilla viitataan tässä menetelmiin, joiden avulla opettajat tai muut asiantuntijat järjestelmällisesti keräävät ja soveltavat tietoa oppilaan saavutustasosta ja/tai kehityksestä koulutuksen eri osa-alueilla (tiedollinen, taidollinen ja sosiaalinen). Tässä osiossa käsitellään sekä *alkutilanteen arviointia*, jota käytetään oppilaan vahvuuksien ja mahdollisen erityisen tuen tarpeen tunnistamiseen että *formatiivista arviointia*, jolla opettajat saavat tietoa oppilaan oppimisesta ja jonka tuloksia käytetään apuna opetuksen suunnittelussa.



---

Lukuisien maiden (esim. Kreikka, Kypros, Ruotsi, Saksa, Suomi ja Tanska) raporteissa keskeisenä haasteena mainitaan se, ettei arviointivälineitä ole kehitetty tai muokattu erityisesti maahanmuuttajataustaisille oppilaille. Arviointitestien tuloksia on tulkittava harkiten. Maahanmuuttajataustaisilla oppilailla ei ole samanlaisia mahdollisuuksia hyviin tuloksiin kuin asuinmaasta kotoisin olevilla oppilailla, sillä heillä ei ole arvioinnin edellyttämiä kieli- ja/tai muita taitoja. Psykologisia välineitä ja testejä sopeutetaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tarpeisiin Euroopassa vain harvoin.

Näin ollen oppilaiden yksilöllisten tarpeiden yksityiskohtainen arviointi riippuu paljolti arvioijasta sekä hänen tiedoistaan ja kyvystään soveltaa arvioinnissa käytettyjä välineitä ja tuloksia kaksikielisuuden ja monikulttuurisuuden näkökulmasta. Vaikka monissa maissa kaikista oppilaista yli 10 prosenttia on kaksikielisiä, alalla toimivien ammattilaisten koulutuksesta tai osaamisesta ei ole tarkkoja säädöksiä tai vaatimuksia.

Tämän vuoksi pidetään tärkeänä, että erityistä tukea tarvitsevia maahanmuuttajataustaisia oppilaita arvioidaan kokonaisvaltaisesti ja arvioinnissa keskitytään oppilaan oppimis- ja kehitysprosessiin. Monet opettajat käyttävät jatkuvaa arviointia tai keskusteluja oppilaiden ja vanhempien kanssa. Oppilaan oppimistavoitteet perustuvat usein tämän perustaitotasoon, aiempaan oppimiseen ja elämäntilanteeseen. Vanhemmilta ja oppilaalta itseltään saatava tieto on arviointiprosessin kannalta olennaista. Lisäarviointia tarvittaessa koulut käyttävät usein moniammatillisia arviointiryhmiä. Arviointiin tarvitaan tietoja kaikilta oppilaan opetukseen osallistuvilta opettajilta (luokanopettaja, aineenopettajat, kieltenopettajat, valmistavan luokan opettaja, oman äidinkielen opettaja ja erityisopettajat). Myös sosiaalityöntekijät ja psykologit osallistuvat sekä arviointiin että erityisen tuen tarpeen ja oppimisvaikeuksien tunnistamiseen.

Eräissä maissa ja/tai kunnissa (esim. Suomessa) osa psykologeista käyttää perinteisten arviointimenetelmien ohella myös kielianalyysiä, jossa arvioidaan oppilaan toisen kielen kehittymistä ja joissakin tapauksissa myös oppilaan äidinkielen osaamisen kuvauksia.

Mikäli oppilaan erityisen tuen tarpeen/oppimisvaikeuksien tunnistamiseen tarvitaan lisäarviointia, useimmissa maissa koulu ja/tai vanhemmat ohjaavat oppilaan arviointia, diagnosointia ja tuen tarjoamista varten ulkopuolisiin palveluihin (esim. psykologisiin



neuvontakeskuksiin, resurssikeskuksiin, lääketieteellis-pedagogisiin keskuksiin tai arviointi- ja tukikeskuksiin). Arviointi perustuu koulun ja vanhempien antamiin lausuntoihin sekä lapsen havainnointiin, tutkimuksiin ja testaukseen. Saadun tiedon pohjalta asiantuntijat, kuten psykologit tai pedagogit, neuvovat ja konsultoivat oppilaitosta ja vanhempia lapsen kehityksestä ja erityisen tuen tarpeesta.

Lähtömaasta saadut oppilasta koskevat asiakirjat, kuten koulutodistukset ja arviointitulokset, pyydetään toimittamaan useimmissa maissa ennen koulun aloittamista, mutta monilla vanhemmilla ei ole enää kyseisiä papereita. Jos oppilaan tiedot ovat puutteellisia tai hänen epäillään tarvitsevan erityistä tukea hänen aloittaessaan koulua asuinmaassa, saatavilla olevien lähtömaassa annettujen asiakirjojen ja/tai uusien testien perusteella tehdään koulutuspsykologinen arviointi oppilaan vahvuuksien tunnistamiseksi ja tuen tarpeen määrittämiseksi.

Joissakin maissa, kuten Iso-Britanniassa (Englannissa, Skotlannissa ja Walesissa), vanhemmilla on oikeus hakea muutosta oikeusistuimesta – tai muusta riita-asioissa päätösvaltaisesta elimestä tai järjestöstä, joka käsittelee erityisopetukseen tai vammaisuuteen liittyviä asioita – mikäli he ovat tyytymättömiä arviointia ja tarjottavaa erityistä tukea koskeviin viranomaispäätöksiin. Vanhemmilla on oikeus valittaa päätöksestä, jossa päätetään olla suorittamatta arviointia tai antamatta erityisen tuen tarvetta koskevaa lausuntoa, jossa eritellään lapsen erityisen tuen tarve, tukitoimet ja lapsen sijoittaminen tiettyyn kouluun.

Erityistä tukea tarvitsevien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden arviointiin osallistuu monia eri asiantuntijoita maakohtaisten säännösten ja arviointikäytäntöjen mukaisesti. Oppilaan tuen tarpeiden ja vahvuuksien alustavasta arvioinnista vastaa yleensä luokanopettaja, ja erityisen tuen tarpeen tunnistaminen tapahtuu yhteistyössä erityisopettajien kanssa.

Arviointiprosessiin osallistuvat yleensä kaikki maahanmuuttajataustaisen oppilaan opetukseen osallistuvat opettajat, kuten valmistavan luokan opettaja, äidinkielenopettaja, asuinmaan kielen opettaja ja erityisopettaja. Tarpeen vaatiessa arviointiprosessiin voi osallistua myös kunnan/koulun sosiaalipalveluiden tai resurssikeskuksen työntekijöitä, kuten psykologeja, sairaanhoitajia, sosiaalityöntekijöitä, puheterapeutteja ja lääkäreitä. Vanhempien



osallistumista arviointiprosessiin pidetään tärkeänä. Tarvittaessa koulu voi ohjata oppilaan ja vanhemmat hakemaan lisätukea arviointipalveluista, koulun ulkopuolisista kotouttamiskeskuksista, sosiaali- ja terveyspalveluista, paikallisista resurssikeskuksista, arviointi-/diagnoosi-/tukikeskuksista tai erityisopetusinstituuteista.

Arvioinnin tulosten perusteella määritetään oppilaan erityisen tuen tarve. Päätöksen tekee useimmissa tapauksissa paikallinen kouluviranomainen yhteistyössä asiaankuuluvien palvelujen kanssa. Lisäksi laaditaan toimintasuunnitelma, jossa yksilöidään asianmukaiset oppilaan tarpeita vastaavat tukitoimet.

Tässä luvussa esitetyt tiedot perustuvat kaikilta osin maakohtaisiin raportteihin. Tiedoissa korostuvat erityisen tuen tarpeen ja maahanmuuttajataustan välisen suhteen kompleksisuus. Eri tekijät, kuten sosiokulttuurinen tausta, normit sekä uskonnolliset ja taloudelliset seikat, voivat myös vaikuttaa tähän monimutkaiseen yhtälöön.





### 3. YHTEENVETO KÄYTÄNNÖN ANALYYSIN TULOKSISTA

Tutkimukseen kuuluvassa käytännön analyysissä tarkasteltiin hankkeessa järjestettyjen kuuden vierailun aikana seuraavissa kaupungeissa kuultuja esityksiä ja käytyjä keskusteluja: Malmö (Ruotsi), Ateena (Kreikka), Pariisi (Ranska), Bryssel (Belgia), Amsterdam (Alankomaat) ja Varsova (Puola). Vierailukohteet valittiin seuraavien kriteerien perusteella:

- a) Maat, jotka tarjoutuivat järjestämään käytännön analyysikohteita opintomatkoille;
- b) Maiden sijainti sekä kulttuurinen ja opetuksen järjestämisen menettelytapojen monipuolisuus ja erilaisuus;
- c) Maiden maahanmuuttohistoria: yhdistelmä paikkakuntia, joilla on pitkät perinteet maahanmuutossa ja paikkoja, joissa maahanmuutto on uudehko ilmiö.

Vierailujen tarkoitus oli nähdä käytännössä, millainen erityistä tukea tarvitsevien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tilanne on erilaisissa oppimisympäristöissä suhteessa hankkeessa analysoituin viiteen osa-alueeseen.

Vierailukohteissa isäntinä toimiville opetusalan asiantuntijoille ilmoitettiin etukäteen hankkeesta ja niistä viidestä osa-alueesta, joita ryhmä halusi tarkastella ja joista se halusi keskustella. Kaikkien vierailujen ohjelma oli yhdenmukainen: paikalliset ja/tai kansalliset asiantuntijat esittelivät aiheen; isännät esittelivät vierailukohteet; kohteissa vierailtiin ja keskusteltiin isäntinä toimivien asiantuntijoiden kanssa, minkä jälkeen seurasi asiantuntijaryhmän keskustelu ja alustavan analyysin laatiminen.

Koska erityistä tukea tarvitsevien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksessa myös muilla toimijoilla on tärkeä rooli, kaikissa kohteissa vierailuun osallistui myös edustaja jostakin seuraavista sidosryhmistä: perheet, muut kuin käytännön opetustyötä tekevät asiantuntijat, arviointikeskusten asiantuntijat ja koulutuspolitiikan laatijat. Muilta osin vierailut toteutettiin saman mallin mukaan.

Ennen vierailukohteiden pääpiirteiden kuvauksia on erityisesti mainittava, että kaikissa vierailukohteissa työntekijät kertoivat





toiminnasta avoimesti ja olivat halukkaita jakamaan kokemuksiaan onnistumisistaan ja ongelmistaan muiden maiden asiantuntijoiden kanssa. He kaikki olivat myös hyvin sitoutuneita työhönsä.

### **3.1 Vierailukohteiden esittely ja pääpiirteet**

Vierailujen tulosten esittelyn aluksi kerrotaan lyhyesti vierailukohteista ja tehdään muutamia yleisiä havaintoja. Yksityiskohtaisemmat tiedot ja vierailujen kohteina olleiden koulujen ja keskusten yhteystiedot ovat saatavilla kehittämiskeskuksen sivustolta kehittämiskeskuksen hankeosiossa osoitteessa: [www.european-agency.org/agency-projects](http://www.european-agency.org/agency-projects)


Vierailukohteiden yhteystiedot on annettu myös tämän raportin lopussa.

#### *3.1.1 Malmö (Ruotsi)*

Ensimmäinen vierailukohde oli Malmö. Tämä oli ainoa kohde, jossa asiantuntijaryhmä ei vierailut oppilaitoksissa, vaan keskusteli sen sijaan 7–16-vuotiaille opetusta antavien peruskoulujen ja tukikeskuksen edustajien kanssa.

Isäntinä toimineet asiantuntijat työskentelivät Rosengårdin kaupunginosassa Malmössä, joka on yksi Ruotsin monikulttuurisimmista kaupungeista. Malmössä 34 prosenttia asukkaista on maahanmuuttajataustaisia. Työttömyysprosentti heidän keskuudessaan on korkea, Rosengårdissa jopa 80 prosenttia. Ruotsissa maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat pääasiassa kotoisin Lähi-idän maista ja entisen Jugoslavian alueelta. Rosengårdin kouluissa tällaisen etnisen taustan omaavia oppilaita on runsaasti. Rosengårdissa 6-vuotiaasta ylöspäin tarjottavaan esiopetukseen osallistuvat pääasiassa maahanmuuttajataustaiset lapset.

Ruotsissa koulutuspolitiikka on erittäin hajautettua; kunnat voivat päättää koulutusasioista hyvinkin itsenäisesti, ja niillä on runsaasti toimivaltaa. Malmössä kaupunginvaltuusto myöntää lisärahoitusta ulkomaalaistaustaisen väestön tukemiseen. Oppilaille ja heidän perheilleen tarjotaan runsaasti palveluita, ja osa palveluista on kohdennettu nimenomaan maahanmuuttajataustaisille oppilaille. Näitä palveluita tarjoavat mm. maahanmuuttovirasto, neuvola, pakolaisten ja maahanmuuttajien terveyskeskus, äidinkielen keskus jne. Vanhempien osallistumista pidetään tärkeänä, mutta



---

asiantuntijoiden mukaan heillä on toisinaan vaikeuksia kommunikoida vanhempien kanssa. Maahanmuuttajataustaiset perheet eivät aina ymmärrä opetusjärjestelmän rakennetta ja koulujen toimintaa. Tämän seurauksena jotkut oppilaat ja vanhemmat kokevat tulevansa syrjityksi. Perheille merkittävä asia on myös se, että heidän on käytävä läpi pitkä prosessi saadakseen oleskeluluvan uuteen asuinmaahan.

Lain mukaan lapset ja nuoret, joiden äidinkieli on muu kuin ruotsi, ovat oikeutettuja äidinkielen opetukseen perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa. Tarkoituksena on auttaa lapsia ja nuoria kehittämään äidinkielen taitojaan ja antaa heille mahdollisuus oppia lisää omasta kulttuuristaan sekä kulttuurien välisistä eroista ja yhtäläisyyksistä. Lisäksi oppilaat voivat tarvittaessa saada äidinkielellään tukea myös muissa aineissa. Asiantuntijoiden mukaan heillä on toisinaan vaikeuksia löytää oppilaiden äidinkieltä puhuvia opettajia erityisesti, jos kyseessä on pieni vähemmistö. He olivat myös sitä mieltä, että oppilaiden opettaminen ja arviointi sekä äidinkielellä että ruotsiksi on erittäin tärkeää. Erilaisen kulttuuritaustan omaavat oppilaat tarvitsevat erilaisia opetus- ja viestintämenetelmiä. Kulttuurista monimuotoisuutta on tuotava kouluissa esille ja tuettava myönteisellä tavalla.

Maahanmuuttajataustaiset oppilaat osallistuvat pääasiassa yleisopetukseen poikkeuksena kuulovammaiset oppilaat, jotka saavat usein erityistä tukea ja saattavat olla erityisryhmässä tai -ohjelmissa. Kehitysvammaiset oppilaat osallistuvat oppitunneille yhdessä muiden oppilaiden kanssa, resurssiopettajat ja kiertävä tukiryhmä antavat heille tukea samanaikaisopetuksena. Kouluissa opettajille on tarjolla laadukkaita tukimateriaaleja ja -välineitä.

Opettajien ja tukikeskuksen asiantuntijoiden mielestä tärkeimpiä seikkoja olivat varhainen puuttuminen, vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö, oppilaitoksen eri asiantuntijoiden välinen yhteistyö ja oppilaitoksen hyvä ilmapiiri. He olivat myös tietoisia siitä, että maahanmuuttajataustaisten asukkaiden keskittyminen voi johtaa ghettojen muodostumiseen.

### 3.1.2 Ateena (Kreikka)

Toinen vierailu tehtiin yhteen alempien luokkien opetusta antavaan kouluun ja yhteen ylempien luokkien perusasteen oppilaitokseen




Ateenassa. Koulujen oppilaat olivat 5–16-vuotiaita. Ryhmä vieraili myös arviointikeskuksessa.

Vierailun kohteena olleessa peruskoulussa oli yhteensä 110 oppilasta, joista 40 oli maahanmuuttajataustaisia. Muutamalla näistä 40:stä oli lieviä oppimisvaikeuksia. Toisessa oppilaitoksessa oli 270 oppilasta, joista 25 oli maahanmuuttajataustaisia ja heistä kaksi sai erityisopetusta. Suurin osa oppilaista tuli EU:n ulkopuolisista maista, kuten Albaniasta, Moldovasta, Ukrainasta, Venäjältä, Afrikasta, Pakistanista, Yhdistyneistä arabiemiirikunnista ja Turkista sekä Romaniasta, Puolasta ja Bulgariasta.

Molempiin oppilaitoksiin oli viime aikoina alkanut tulla runsaasti eri maista peräisin olevia maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Kreikassa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tunnistaminen on vaikeaa, sillä perheille annetaan mahdollisuus ottaa kreikkalainen nimi. Heille tarjotaan tällaista mahdollisuutta, koska sen katsotaan voivan ehkäistä syrjintää, mikä näyttää toimivan hyvin kreikkaa osaavien kohdalla. Molemmat koulut suhtautuivat avoimesti ja myönteisesti monikulttuurisuuteen, ja niillä oli joustava näkemys opetuksesta. Alempien luokkien koulu pyrki ottamaan yhteyttä perheisiin toivottaakseen ne lapsineen tervetulleiksi. Lisäksi henkilökunta sai tarvitsemaansa tukea osallistavien käytäntöjen toteuttamiseen. Koulujen on noudatettava kansallista opetussuunnitelmaa, ja opettajat tekevät kaikille oppilaille henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman. Vastikään maahan saapuneille oppilaille tarjotaan hitaasti etenevää ja integroivaa opetusta, jotta he oppivat kreikan kielen. Ensimmäisen puolentoista vuoden aikana oppilaille järjestetään ainoastaan suullisia kokeita.

Arviointikeskus arvioi erityistä tukea tarvitsevat maahanmuuttajataustaiset oppilaat. Keskus neuvoo myös opettajia opetussuunnitelmien soveltamisessa heidän kohdallaan. Tukea on saatavissa myös psykologilta ja erityisopettajilta, jotka opettavat pääasiassa matematiikkaa ja kreikkaa erillisessä luokahuoneessa enintään viiden oppilaan ryhmille enintään kymmenen tuntia.

Vierailukohteena ollut vastikään avattu arviointikeskus tarjoaa palveluja 250 koulun oppilaille Ateenassa, ja sen henkilökunta koostuu 18 poikkiteieteellisesti työskentelevästä asiantuntijasta. Keskus on osa opetusministeriön tarjoamia veloituksettomia julkisia palveluita, mutta sen palveluita voi joutua jonottamaan 1–2 vuotta.



---

Kreikkalais- tai maahanmuuttajataustaisille erityistä tukea tarvitseville oppilaille tarjottavat palvelut eivät eroa toisistaan. Tehtäviä kuitenkin muokataan ja sovelletaan kieli- ja kulttuurierot huomioiden. Asiantuntijat havainnoivat erityistä tukea tarvitsevia maahanmuuttajataustaisia oppilaita kotona ja koulussa ja käyttävät hyväkseen epävirallisia ja virallisia sekä nonverbaalisia kokeita. Jos oppilasta on arvioitu lähtömaassa, tulokset käännetään toisinaan kreikaksi, mutta oppilaita voidaan myös arvioida uudelleen. Oppilaalle suunnitellaan seurantajakso, jossa uusi arviointi alkaa kolmen vuoden kuluttua. Maahanmuuttajataustaisia oppilaita arvioidaan aina oppilaitosympäristössä.

Keskus tekee pääosin epävirallista yhteistyötä vanhempien, koulujen ja opetusministeriön kanssa. Vanhemmille toimitetaan lausunto oppilaan tuen tarpeista, ja he voivat halutessaan antaa lausunnon koulun käyttöön. Asiantuntijoiden mukaan perheillä ei ole tarpeeksi tietoa saatavilla omalla kielellään, mikä voi johtaa kommunikointiongelmiin. Koulujen ja arviointikeskuksen välinen yhteistyö perustuu kouluissa työskenteleville asiantuntijoille annettaviin suosituksiin, mutta kouluilla ei kuitenkaan ole velvoitetta toimia suositusten mukaisesti. Suositusten huomiotta jättäminen saattaa opettajien mukaan johtua resurssien puutteesta tai liian suurista ryhmistä. Keskus laatii myös opetusministeriölle suosituksia oppilaiden ja koulujen tarvitsemista resursseista.

Vaikka toimiminen kasvavan, eri kulttuuritaustoista tulevan oppilasjoukon kanssa on suhteellisen uutta, rehtoreiden ja opettajien sitoutuminen oli tärkeä myönteinen elementti molemmissa kouluissa. Kouluissa käytetään joustavaa opetussuunnitelmaa, kehitetään yhteistoiminnallista oppimista ja tehdään yhteistyötä sekä jaetaan vastuita muiden palveluiden kanssa.

### *3.1.3 Pariisi (Ranska)*

Kolmantena vierailukohteena oli Pariisi ja siellä neljä esi- ja peruskoulua. Koulujen oppilaat olivat 3–11-vuotiaita. Yhdessä kouluista toimi CLIS-luokka eli erityinen integraatioluokka (Classe d'intégration spécialisée). Luokassa noudatetaan integraatio-ohjelmaa, jolla tuetaan yleisopetukseen osallistuvia erityistä tukea tarvitsevia oppilaita tarjoamalla heille tarvittaessa erillistä tukea.


Kaikki neljä koulua sijaitsivat samalla alueella, ”opetuksen etuoikeusalueella”, jossa asuu paljon maahanmuuttajataustaisia



ihmisiä. Monien alueen perheiden taloustilanne on vaikea, ja alueen työttömyysprosentti on korkea. Kouluissa on yhteensä noin 680 oppilasta, joista 85 prosenttia on maahanmuuttajataustaisia. Suurin osa heistä on kotoisin Pohjois- ja Länsi-Afrikasta, erityisesti Ranskan entisistä siirtomaista, mutta oppilaita on myös Aasiasta ja jossain määrin Euroopan maista. Puolet oppilaista sai erityisopetusta tai käytti koulun ulkopuolisen lääketieteellis-psykologisen keskuksen palveluita, ja 12 oppilasta kävi CLIS-luokkaa. Koulut järjestävät runsaasti vapaa-ajan toimintaa yhdessä paikallisten palvelujen kanssa joko koulun jälkeen tai loma-aikoina, jotta oppilailla olisi mahdollisuus harrastuksiin, joita perheet eivät itse pysty tarjoamaan. Pienituloisempien perheiden lapsille myönnetään alennusta koulujen järjestämän toiminnan maksuista ja lapsille tarjotaan myös maksuton lounas koulupäivän aikana. Silti opettajat olivat sitä mieltä, että taloudellinen tuki ei ole riittävää vastaamaan koulujen tunnistamiin tuen tarpeisiin.

Vierailukohteina olleet koulut tekevät tiivistä yhteistyötä osittain kunnallisesti rahoitetun ”Centre of Support, Interaction and Research in Ethno-Psychology” – etnopsykologian tuki, vuorovaikutus- ja tutkimuskeskuksen kanssa. Keskuksessa työskentelee psykologi ja neljä kulttuurivälittäjää, joiden tehtävänä on toimia linkkinä vanhempien ja koulun välillä. Keskuksen työntekijät tukevat koulujen henkilökuntaa ja tarjoavat palveluitaan perheille, jos lapsilla ilmenee oppimisvaikeuksia. He järjestävät perheille vastaanottoja koulussa kaksi kertaa kuukaudessa kouluajan ulkopuolella. Lähtökulttuurin tuntemusta ja ymmärtämistä pidetään tärkeänä lapsen, perheen ja myös koulun tukemisessa. Koulut suhtautuivat myönteisesti vanhempien osallistumiseen. Vanhemmat osallistuivat myös vierailuun, ja heiltä saatiin tärkeää tietoa erityisesti oppilaiden reaktioiden ymmärtämisessä. Oppilaille osoitetaan koulu asuinpaikan mukaan eli vanhemmat eivät voi valita lapsensa koulua.

Maahanmuuttajataustaiset oppilaat osallistuvat yleisopetukseen. Mikäli heillä on oppimisvaikeuksia, he pysyvät omassa koulussaan mutta saavat tarvittavaa tukea erityisopettajilta ja muilta alan asiantuntijoilta. He saavat koulusta erityistä tukea tarvitseville oppilaille mukautettuja oppikirjoja. Tuki päättyy, kun oppilas pääsee vaaditulle osaamistasolle, mutta jos ongelmat jatkuvat, erityisopettajien kanssa yhteistyössä toimiva koulupsykologi arvioi oppilaan tuen tarpeet vanhempien luvalla. Jos koulun tarjoama tuki ei



---

riitä tai jos perhe ei sitä hyväksy, sosiaalipalvelut ja lääkärit voivat puuttua asiaan. He järjestävät tapaamisen perheen ja oppilaan kanssa ja arvioivat oppilaan tuen tarpeet sekä järjestävät tarvittaessa terapiaa (esimerkiksi kuulovammaisille lapsille). Muunlaisiakin koulun ulkopuolisia palveluita on saatavilla esimerkiksi liikuntavammoihin tai psyykkisiin ongelmiin. Arviointi voi myös johtaa oppilaan siirtämiseen erityisluokalle.

Ranska on ainoa oppitunneilla ja oppikirjoissa käytetty kieli. Koska joidenkin oppilaiden ranskan kielen taidot ovat heikot, muutamissa alueen kouluissa on valmistavia luokkia, joiden tavoitteena on parantaa asuinmaan kielen taitoja. Oppilaat voivat osallistua luokkien ranskantunneille kolmesta kuukaudesta vuoteen ennen kuin he palaavat omaan kouluunsa. Äidinkielen oppimista ei pidetty tärkeänä, eikä se ollut tärkeää edes maahanmuuttajataustaisille opettajille. Etusijalla näyttää olevan asuinmaan kielen oppiminen.

Kouluissa vallitsi hyvä ilmapiiri, ja niissä oli riittävästi toimivasti sisustettuja tiloja oppilaiden käyttöön. Koulun aktiviteetit oli suunniteltu huolellisesti oppilaiden tarpeiden mukaan. Opettajat mainitsivat muutaman haasteellisen seikan: taloudellisen tuen ja täydennyskoulutuksen tarpeen ja vaikeudet rekrytoida opettajia kouluihin, jotka sijaitsevat ongelmallisina pidetyillä alueilla.

### *3.1.4 Bryssel (Belgia)*

Neljäs vierailu tehtiin kahteen ranskankieliseen kouluun Brysselissä – yhteen peruskouluun ja yhteen erityiskouluun – sekä yhteen flaaminkieliseen arviointikeskukseen. Molempien koulujen oppilaat olivat 2,5–14-vuotiaita.


Ennen vierailua ryhmällä oli mahdollisuus keskustella yhden perheen ja maahanmuuttajataustaisten nuorten kanssa. Haastateltu perhe kertoi perheiden kohtaamista vaikeuksista niiden pyrkiessä saamaan lapsilleen parasta erityisopetusta tai pyrkiessä siirtämään lapsi yleisopetukseen. Perhe puhui myös piilorasismista. Nuorten mielipiteet olivat samansuuntaisia, vaikkakin heidän huolenaiheenaan oli myös heidän oma identiteettinsä eli se, mihin kulttuuriin he oikeastaan kuuluvat. Toisinaan nuoret kokivat tulleen torjutuiksi sekä asuinmaan että oman etnisen ryhmänsä taholta. Heidän mukaansa heillä on kaksi eri kulttuuria, ja se on asia, joka heidän itsensä ja muiden on hyväksyttävä.



Toinen vierailukohteena ollut yleisopetusta antava oppilaitos sijaitsee alueella, jossa on paljon maahanmuuttajia pääasiassa Pohjois-Afrikasta mutta myös Aasiasta, EU:n ulkopuolisista Euroopan maista sekä muutamia maahanmuuttajia Etelä-Amerikasta. Koulu panostaa voimakkaasti monikulttuurisuuteen, sillä koulussa on noin 400 oppilasta 57 eri maasta. Koulun oli perustettu viisi valmistavaa luokkaa vastikään maahan saapuneille oppilaille, jotka opiskelivat valmistavalla luokalla enintään vuoden ennen siirtymistä omaan osaamistasoaan vastaavalle luokalle. Oppilas voi tulla valmistaville luokille missä vaiheessa kouluvuotta tahansa. Näillä luokilla oli 80 oppilasta, joista kukaan ei osannut käytännössä lainkaan ranskaa. Luokat muodostetaan pääosin kielitaidon perusteella. Vaikutti siltä, etteivät oppilaat tarvitse erityisopetusta, vaan heidän ongelmansa liittyivät ainoastaan kielitaidon puutteeseen. Oppilaat puhuivat eri kieliä, ja luokilla oli eri-ikäisiä ja eri osaamistasoilla olevia oppilaita. Perusopetuksen alemmat luokat koostuivat kolmesta eri tasosta, ja henkilökuntaan kuului monikulttuurisuusopettaja. Ylemmillä luokilla oli viisi tasoa ja ainoastaan ranskankielisiä opettajia.

Ilmapiiri oli myönteinen, ja oppilaat ja henkilökunta vaikuttivat motivoituneilta. Kuri ja tiukat säännöt ovat osa perinteistä opetustapaa, mutta ne ovat yleisesti hyväksytyjä osana koulua, joka opettaa oppilaille auktoriteettien ja erilaisuuden kunnioitusta. Koulu oli mukana pilottihankkeessa nimeltä Lähtökieli ja -kulttuuri, jossa ranskan kieli sisällytetään maahanmuuttajataustaisten oppijoiden kulttuuriin. Jos tulokset ovat myönteisiä, pilottihanke pyritään laajentamaan koskemaan 80 muuta ranskankielisen Belgian koulua.

Opettajilla oli hyvin myönteinen asenne oppilaiden erilaisia kulttuuritaustoja kohtaan. Uuden asuinmaan kielen opettamisessa käytetään erilaisia opetusmenetelmiä ja -tapoja, ja lisäksi opettajat käyttävät erilaisia oppimisvälineitä edistääkseen viestintää ja oppimista. Muutamia esiin nousseita seikkoja: materiaalivalikoimassa tulisi ottaa huomioon oppilaiden kielitaidon lisäksi heidän ikänsä. Sovelletujen tekstien käyttö saattaisi olla hyödyllistä eräissä aineissa. Vertaisryhmässä opiskeltavien tuntien suurempi määrä saattaisi helpottaa oppilaiden siirtymistä yleisopetukseen. Yhdessä oppiminen luo syrjimisestä ehkäisevän ilmapiirin valmistavissa luokissa, ja koulu täyttää tehtävänsä ensimmäisenä kontaktipisteenä eri kulttuurien ja maiden välillä. Koulun tulisi myös edistää vanhempien



---

ja perheiden osallistumista. On tärkeää varmistaa, että vuoropuhelulle jää tilaa ja että opettajat saavat tarvitsemansa tuen.

Erityisoppilaitos oli perusasteen sekä toisen asteen ammatillista opetusta antava oppilaitos, jossa oli 300 oppilasta. Oppilaista 60 prosenttia oli maahanmuuttajataustaisia. Koulurakennus oli suuri eikä täysin esteetön. Oppilailla esiintyi oppimisvaikeuksia ja ongelmakäyttäytymistä, ja jotkut oppilaista olivat liikuntavammaisia. Lisäksi opettajat kertoivat, että useissa tapauksissa yhteydenpito perheisiin oli vähäistä kielimuurin takia. Joissakin tapauksissa myös maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa kommunikointi oli vaikeaa, koska kaikki opetus tapahtuu ranskaksi. Tämän ongelman voittamiseksi opettajat kommunikoivat oppilaiden kanssa kuvakirjojen avulla. Tällaiset ongelmat saattavat vaikuttaa oppilaan arviointiin, vaikka asiantuntijat olisivat tietoisia niistä. Yhteydenpidon yleisopetusta antaviin kouluihin raportoitiin olevan vähäistä.

VCLB Koepel -järjestö (Vrije Centrum voor Leerlingenbegeleiding) on tuki- ja neuvontakeskusten järjestö. Sen päätehtävänä on koordinoita ja tukea 48 alueellista keskusta (CLB), eikä se itse työskentele suoraan oppilaiden ja perheiden kanssa. Kaikkien keskusten palvelut ovat maksuttomia ja flaaminkielisen yhteisön opetusviranomaisten järjestämiä ja rahoittamia. CLB-keskukset tarjoavat tukea ja neuvontaa oppilaille, vanhemmille, opettajille sekä peruskouluille ja toisen asteen oppilaitoksille. Se pyrkii vahvistamaan yleisopetusta antavia kouluja, vähentämään tekijöitä, jotka hankaloittavat tai estävät tukitoimia sekä etsimään ennaltaehkäiseviä strategioita ja luomaan prosesseja oikeiden diagnoosien saamiseksi poistamalla häirittejä ja korostamalla myönteisiä seikkoja. Henkilökunnan mukaan pienituloisten perheiden lapsilla on samantapaisia ongelmia taustasta riippumatta, ja mikä on hyväksi maahanmuuttajataustaisille lapsille, on hyväksi kaikille lapsille. Erityistä tukea tarvitsevia maahanmuuttajataustaisia oppilaita ei huomioitu mitenkään erityisesti.

### *3.1.5. Amsterdam (Alankomaat)*

Viides vierailukohde oli Amsterdam ja siellä kaksi erityisopetusta antavaa peruskoulua, yksi toisen asteen ammatillinen erityisoppilaitos, joka oli jakautunut viiteen eri yksikköön, ja kaksi arviointikeskusta. Vierailun aikana ryhmällä oli tilaisuus kuulla Alankomaiden parlamentin jäsenen kertovan kohdatuista






vaikeuksista ja toimenpiteistä, joilla voidaan ehkäistä syrjintää ja varmistaa opetuksen laadun paraneminen heikoimmassa asemassa olevien oppilaiden kohdalla. Puheessa tuotiin esiin muun muassa esi- ja alkuopetuksen sekä kieltenopetuksen tarjonta ja lisämäärärahat oppilaille, joilla on kielellisiä vaikeuksia.

Ensimmäisessä vierailukohteena olleessa peruskoulussa oli 320 3–13-vuotiasta oppilasta, joista noin 70 prosenttia oli maahanmuuttajataustaisia. Koulu tarjoaa tukea oppilaille, joilla on puhe- ja kielellisiä vaikeuksia sekä kiertävien asiantuntijoiden antamaa tukea 180 oppilaalle muissa Amsterdamin kouluissa päätavoitteena hyvien puhe- ja kielellisten taitojen kehittäminen. Osa oppilaista oli ollut aluksi yleisopetuksessa, mutta heidät oli siirretty kielellisten vaikeuksien takia erityiskouluun. Jotkut oppilaat palaavat yleisopetukseen, mutta monet jäävät erityiskouluun koko perusopetuksen ajaksi.

Vanhemmat voivat valita lapsensa koulun, mikä ei välttämättä ole helppoa maahanmuuttajataustaisille vanhemmille. Lähitulevaisuudessa paikallisten koulujen velvollisuuksiin tulee myös oppilaan arviointi ja sopivan koulun löytäminen yhdessä vanhempien kanssa.

Koulu käyttää oppimateriaaleina monenlaisia visuaalisia välineitä. Myös oppilaiden sanavaraston laajentamisessa ja perheiden kanssa tapahtuvan viestinnän edistämiseksi käytetään laajaa valikoimaa erilaisia keinoja. Koulu tekee tiivistä yhteistyötä yleisopetusta antavien koulujen kanssa työssäoppimisen sekä tuen ja seurannan järjestämisessä. Asiantuntijat korostivat varhaisen tunnistamisen ja sitä seuraavien varhaisen tuen toimenpiteiden merkitystä.

Toisessa peruskoulussa oli 153 4–12-vuotiasta oppilasta. Koulun oppilailla oli vakavia oppimis- ja kommunikointivaikeuksia, esimerkiksi autismia. Oppilaista 85 prosenttia oli maahanmuuttajataustaisia, ja he olivat pääosin lähtöisin Afrikasta, Aasiasta ja muutamasta Euroopan maasta. 40 oppilasta oli integroitu yleisopetukseen. Koulu tukee vanhempia lähikoulussa järjestettävän opetuksen valinnassa ja tarjoaa kouluille myös kiertävien asiantuntijoiden tukea. Yleisopetukseen integroitujen autististen oppilaiden kohdalla erikoistuneet opettajat antavat täydennyskoulutusta yleisopetuksen kollegoilleen. Opettajat saavat palkkaa koulutuksen antamisesta.



---

Koulu noudattaa inklusiivisen opetuksen käytännettä, jossa autistiset oppilaat integroidaan sekaryhmiin. Autistisille oppilaille ei ole erityisryhmiä, ja kaikki noudattavat henkilökohtaista opetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa. Nonverbaalinen viestintä on tarkkaan suunniteltua, ja sitä käytetään koko koulussa.

Koulu pitää vanhempien osallistumista kaikkeen toimintaan, kuten opetukseen ja vapaa-ajan aktiviteetteihin, erittäin tärkeänä. Tulkkausta käytetään tarvittaessa edistämään opettajien ja vanhempien välistä viestintää. Koululla on myös käytössä ”kontaktikirja”, jolla helpotetaan yhteydenpitoa opettajien, oppilaiden ja vanhempien välillä. Kaikesta huolimatta osa lapsista ei käy koulua, vaan jää kotiin. Äidinkielen oppiminen ei näyttänyt olevan koulussa tärkeässä asemassa, vaikka kolmella työntekijällä oli maahanmuuttajatausta. Asuinmaan kulttuuriin sulautumista korostettiin voimakkaasti.

Toisen asteen ammatillinen erityisoppilaitos järjesti opetusta viidessä eri toimipaikassa. Oppilaitoksessa opiskelevilla oli lieviä ja keskivaikeita oppimisvaikeuksia ja lisäksi monessa tapauksessa myös ongelmakäyttäytymistä. Koulussa oli noin 300 12–20-vuotiasta oppilasta. Yli 80 prosenttia koulun oppilaista oli maahanmuuttajataustaisia. Yhdessä toimipisteistä oli runsaasti oppilaita Alankomaiden entisestä siirtomaasta Surinamesta. Lisätuen avulla suurin osa näistä oppilaista voisi osallistua yleisopetukseen. Asiantuntijoiden mukaan monissa tapauksissa vakava kulttuurideprivaatio vaikuttaa kielen oppimiseen. Nämä oppilaat tarvitsevat ohjausta ja opetusta aiheista, joita he voivat ymmärtää sekä käytännönläheisempiä ohjelmia. Jokaiselle nuorelle laaditaan hänen omien kykyjensä mukainen henkilökohtainen suunnitelma. Neljän vuoden opiskelun jälkeen nuoret pääsevät työharjoittelujaksoille yrityksiin.

Eri toimipisteissä vallitsi hyvä ilmapiiri; säännöt olivat selkeitä ja niitä noudatettiin ja ympäristö vaikutti turvalliselta. Opettajat olivat sitoutuneita työhönsä ja huomioivat nuoret yksilöllisesti. Osa työskenteli jopa vapaa-aikanaan. Materiaalit ja välineet olivat sovellettuja. Oppilaitoksella oli jäsentynyt, työmarkkinoihin yhteydessä oleva käytännön järjestelmä nuorten työmarkkinoille siirtymisen edistämiseksi.



Suhteet vanhempiin vaihtelivat: joissakin toimipisteissä kiinnitettiin paljon huomiota tiedonvaihtoon perheiden kanssa, mutta tilanne ei ollut samanlainen kaikissa toimipaikoissa. Toimipisteessä, jossa oli paljon Surinamesta lähtöisin olevia opiskelijoita, vanhemmat kertoivat kokeneensa vakavaa syrjintää yhteiskunnan taholta.

Koulut tarjosivat erityisiä kieliohjelmia opiskelijoille, joiden äidinkieli oli muu kuin hollanti. Yhteydenpito yleisopetusta antaviin kouluihin oli heikkoa.

Kaksi arviointi- ja kuntoutuskeskusta työskentelivät pääasiassa sellaisten nuorten kanssa, joilla oli käyttäytymis- ja sosiaalisia ongelmia. Suurimmalla osalla nuorista oli maahanmuuttajatausta, useimmiten Pohjois-Afrikasta. Osa oli jo joutunut tekemisiin poliisin ja oikeuslaitoksen kanssa. Keskuksissa pyrittiin selvittämään näiden nuorten tausta, suunnittelemaan tarkkailujakso yhdessä heidän kanssaan ja tarjoamaan työpaikan saannin mahdollistava koulutus. Perheiden kanssa työskentelyä pidettiin tärkeänä, ja työssä saatettiin käyttää tulkkia ja/tai välittäjää, jotta perheen tilanteesta päästiin mahdollisimman hyvin selville.

### *3.1.6 Varsova (Puola)*

Kuudes vierailu tehtiin Varsovaan, jossa vierailtiin viidessä yleisopetusta antavassa oppilaitoksessa, joista kaksi oli alempien luokkien peruskouluja ja kolme ylempien luokkien opetusta antavaa oppilaitosta, sekä lainopillista apua tarjoavassa järjestössä. Alempien luokkien peruskoulut olivat julkisia ja ylempien luokkien oppilaitokset yksityisiä.

Kahdessa alempien luokkien peruskoulussa oli yli 700 6–14-vuotiasta oppilasta. Ensimmäisessä koulussa oli 35 oppilasta, jotka olivat lähtöisin pääasiassa Tšetšeniasta ja Pohjois-Kaukasukselta. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä vaihtelee suuresti, sillä yleensä Puola on perheille kauttakulkumaa. Sodan aiheuttamien traumojen ohella oppilaiden suurin ongelma ovat kielivaikeudet. Paikalliset opetusviranomaiset järjestävät puolan opetusta kahdesti viikossa. Koulu tekee yhteistyötä lainopillista apua tarjoavan järjestön kanssa monikulttuurisen koulun pilottihankkeessa, joka saa tukea Varsovan kaupungin opetusviranomaisilta. Tavoitteena on edistää maahanmuuttajataustaisten oppilaiden integroitumista kouluyhteisöön. Tšetšeniasta kotoisin oleva avustaja toimii kulttuurivälittäjänä ja tulkkina ja antaa tarvittaessa myös äidinkielen tunteja. Tätä



pidettiin tärkeänä oppilaiden kulttuuri-identiteetin ja myöhemmän integroitumisen kannalta. Vierailukouluissa ei ollut yhtään erityistä tukea tarvitseväksi tunnistettua oppilasta.

Toisessa koulussa noin 10 prosenttia oppilaista oli maahanmuuttajataustaisia, ja he tulivat pääosin Vietnamista. Oppilaat eivät tarvinneet erityistä tukea; heidän koulumenestyksensä oli päinvastoin hyvä. Perheet ovat valmiita maksamaan lisäopetuksesta tukeakseen lastaan välittömästi tuen tarpeen ilmettyä.

Vierailun kohteena olleet perusopetuksen ylempien luokkien oppilaitokset olivat uusia kouluja, joiden pedagogiseen suuntaukseen olivat vaikuttaneet suuresti kansalliset opetusviranomaiset tai poliitikot. Kahdessa ensimmäisessä oppilaitoksessa oli noin 420 13–16-vuotiasta oppilasta. Oppilaista 30 oli pakolaisia Tšetšeniasta tai muista Aasian ja Afrikan maista. Maahanmuuttajataustaisia oppilaita oli 27. Oppilaista kaksi oli vammaisia / erityistä tukea tarvitseviä. Vanhemmat ja opettajat osallistuvat yhdessä koulujen johtamiseen.

Koulujen oppilasvalinnat perustuvat pääsykokeeseen, paitsi erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla. Vanhemmat maksavat koulumaksuja, ja 6 prosenttia maksuista varataan lainoihin taloudellisista vaikeuksista kärsivien oppilaiden perheille. Alle 10 prosenttia oppilaista on vapautettu maksuista. Koulut saavat tukea opetusviranomaisilta.

Päätavoitteena on oppia elämään demokraattisessa yhteiskunnassa ja kannustaa oppilaita omaksumaan avoin asenne muita kulttuureja ja yhteiskuntia kohtaan. Opettajat saavat runsaasti tukea vanhemmilta. Vastuut jaetaan yhdessä opettajien, vanhempien ja oppilaiden kesken. Koulun käyttämiin opetusmenetelmiin kuuluvat tutorointi ja formatiivinen arviointi. Ylimääräistä opetusta puolan kielessä tai muissa aineissa järjestetään heti, kun ongelma havaitaan. Tšetšenioppilaille järjestetään äidinkielen tunteja.

Kolmannessa ylempien luokkien opetusta antavassa oppilaitoksessa oli 103 16–19-vuotiasta oppilasta. Maahanmuuttajataustaisia oppilaita oli 9. Erityistä tukea tarvitsevia oppilaita ei ollut lainkaan. Kahden muun vierailukohteena olleen oppilaitoksen tavoin tämäkin koulu pyrkii valmistamaan oppilaita osallistumaan moderniin, monikulttuuriseen ja demokraattiseen yhteiskuntaan.

Lainopillista apua tarjoava Association for Legal Intervention on kansalaisjärjestö, joka tarjoaa maksutonta oikeusapua syrjäytyneille



ja syrjityille, eli pääasiassa maahanmuuttajille, pakolaisille ja turvapaikanhakijoille. Järjestö edustaa heitä sovittelijoina paikallisviranomaisten edessä ja tarjoaa heille myös tulkkauspalveluita. Järjestö on mukana pilottihankkeessa yhden aiemmin esitellyn peruskoulun kanssa. Se toimii sovittelijana ja tukee näin oppilaiden kielellistä ja sosiaalista integraatiota.

## **3.2 Yleisiä havaintoja**

Vierailut antoivat ryhmälle mahdollisuuden havainnoida erilaisia käytäntöjä, vaihtaa mielipiteitä ja keskustella alan ammattilaisten ja perheiden kanssa sekä ennen kaikkea mahdollisuuden pohtia tiettyjä tärkeitä seikkoja. Keskusteluiden yksityiskohtien kertaaminen on mahdotonta, mutta seuraavat huomiot ovat yhteenveto asiantuntijoiden kanssa ja ryhmän kesken käsitellyistä pääaiheista. Aiheet esitellään hankeanalyysin viiden osa-alueen mukaisesti, ja huomiot koskevat vain vierailukohteita.


### *3.2.1 Kohderyhmä*

Oppilaitosvierailuilla päästiin näkemään erilaisia paikallisia olosuhteita. Toisaalta vierailtiin maissa, joissa maahanmuutolla on pitkät perinteet ja toisaalta maissa, jotka ovat vasta äskettäin alkaneet vastaanottaa taloudellisista tai poliittisista syistä maahan tulevia. Vierailukohteissa oli edustettuna suuri määrä erilaisia lähtökulttuureita. Vain yhdessä koulussa suurin osa oppilaista oli kotoisin asuinmaan entisestä siirtomaasta. Kaikissa vierailukohteissa asiantuntijat olivat sitä mieltä, että uusien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä oli kasvussa. Tällaiset havainnot olivat yleisempiä maissa, joilla ei ole maahanmuuttoperinteitä.

Koulut eivät näytä suhtautuvan kulttuuriseen monimuotoisuuteen kielteisesti. Asenteet kouluissa ovat yleensä myönteisiä, ja asiantuntijat pyrkivät korostamaan muiden kulttuurien asuinmaalle tuomaa lisäarvoa, vaikkakin toisinaan monimuotoisuus liitettiin myös ”ratkaistaviin ongelmiin”. Näin oli erityisesti alueilla, joilla on paljon maahanmuuttajataustaista väestöä ja joilla perheiden taloudellinen tilanne on vaikea. Jotkut asiantuntijat kertoivat myös vaikeuksista uuteen opetustilanteeseen sopeutumisessa.

### *3.2.2 Nykyiset tiedot*

Kahteen seikkaan on erityisesti kiinnitettävä huomiota: vierailukohteina olleiden koulujen sijaintiin ja tyyppiin. Alueilla, joilla



---

suuri osa väestöstä oli maahanmuuttajataustaista, myös oppilaista suuri osa oli maahanmuuttajataustaisia. Koulujen oppilaista jopa 85 prosenttia saattoi olla maahanmuuttajataustaisia. Asiantuntijoiden mukaan tämä saattaa johtaa ghettojen tai maahanmuuttajavoittoisten koulujen muodostumiseen. Nämä koulut sijaitsivat pääasiassa heikommassa sosio-ekonomisessa asemassa olevilla alueilla.

Raportin tietoja analysoitaessa on myös otettava huomioon se, onko kyseessä yleisopetusta antava koulu vai erityisoppilaitos, sillä tiedot on kerätty vain muutamasta oppilaitoksesta. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrästä riippumatta yleisopetusta antavissa kouluissa oli vähäinen määrä erityistä tukea tarvitsevia oppilaita verrattuna näiden oppilaiden (luonnollisestikin) suureen määrään erityiskouluissa. Yleisopetusta antavat koulut integroivat ja tukivat oppilaita käyttämällä erikoistunutta henkilökuntaa ja saatavissa olevia palveluita. Mikäli koulu ei pystynyt täyttämään oppilaan tarpeita käytettävissä olevin voimavaroin, oppilas siirrettiin erityiskouluun.

Vierailukohteina olleissa erityisoppilaitoksissa erityistä tukea tarvitsevia maahanmuuttajataustaisia oppilaita oli 60–80 prosenttia koko koulun oppilasmäärästä. Henkilökunta oli tietoinen tästä tilanteesta. Joissakin tapauksissa erityisoppilaitokset tekivät yhteistyötä yleisopetusta antavien koulujen kanssa integroimalla ja tukemalla oppilaita, jotta he voisivat jatkaa yleisopetuksessa, vaikkakaan tämä ei ollut yleinen käytäntö. Erityiskoulujen oppilailla esiintyi lähinnä oppimisvaikeuksia ja ongelmakäyttäytymistä.

### *3.2.3 Opetustarjonta*

Yhtä kohdetta lukuun ottamatta vierailukohteiden kaikki oppilaitokset olivat julkisia ja maksuttomia. Koulujen rahoitusmallit vaihtelivat maittain. Rahoitus myönnettiin joko keskitetysti valtion taholta tai hajautetusti kunta- tai jopa oppilaitostasolla tai oppilaitoksen toimintaa rahoitettiin yksityisin lahjoitusvaroin.

Maahanmuuttajataustaisilla perheillä ja oppilailla on samat oikeudet kuin asuinmaan väestöllä. Vierailukohteissa tavatut asiantuntijat korostivat oppilaiden ja heidän perheidensä ihmisoikeuksien kunnioittamisen sekä syrjinnän vastustamisen merkitystä. He kertoivat kuitenkin joistakin mahdollisesti syrjintää aiheuttavista tilanteista. Vanhemmat eivät voi aina valita lapsensa koulua, ja jopa maissa, joissa valinnanmahdollisuus on olemassa, valintaa ei perheiden ja viranomaisten välisten kommunikaatiovaikeuksien



vuoksi välttämättä tehdä oikean tiedon perusteella. Tämä voi johtaa siihen, että joissakin kouluissa maahanmuuttajataustaisia oppilaita on erityisen paljon tai että he ovat yliedustettuina erityisopetuksessa. Perheet kertoivat myös kokevansa usein erottelua ja ettei asuinmaan väestö hyväksy heitä.

Paikallisväestön tavoin perheet saattoivat tarvittaessa saada ylimääräistä taloudellista tukea. Joissakin tapauksissa pienituloisemmat perheet voivat saada alennusta maksuista tai oppilaitoksen toiminnot, kuten lounas, voivat olla näiden perheiden lapsille maksuttomia. Asiantuntijat kertoivat, että varat eivät kuitenkaan riitä kaikkien oppilaiden tarpeiden täyttämiseksi. Tätä mieltä olivat varsinkin heikommassa asemassa olevien alueiden koulujen asiantuntijat, ja tilanne näytti olevan sama kaikkien oppilaiden, ei vain maahanmuuttajataustaisten kohdalla.


Monet palvelut tekevät yhteistyötä oppilaitosten kanssa. Yhteistyön laatu riippui pääasiassa oppilaitostyyppistä, mutta yleensä niitä ovat ainakin terveys- ja sosiaalipalvelut. Yhteistyökumppaneihin kuuluivat myös Pariisissa toimiva etnopsykologinen keskus ja Malmön paikallisten koulujen tukiryhmät.

Liian usein koulujen ja palveluiden yhteistyö näytti olevan epävirallista. Oppilaitoksissa toimivien asiantuntijoiden mukaan tarvitaan lisää yhteistyötä toisentyyppisten organisaatioiden, kuten etnisten järjestöjen kanssa. He korostivat myös, että eri etnisen tai kulttuurisen taustan omaavien avustajien käytöstä voisi olla hyötyä. Käytännön hyötyjen, kuten kielivaikeuksien välttämisen ja perheiden kanssa tapahtuvan viestinnän helpottamisen lisäksi näin voitaisiin ymmärtää paremmin, miten eri kulttuurit näkevät vammaisuuden ja erityisen tuen tarpeen.

Kaikissa kohteissa tiedonvaihto ja viestintä vanhempien kanssa sekä heidän osallistumisensa lasta koskevaan päätöksentekoon oli selvästi etusijalla. Kouluissa toimivat asiantuntijat olivat kuitenkin tietoisia kielimuurin aiheuttamista vakavista kommunikaatio-ongelmista.

#### *3.2.4 Tukitoimet*

Kaikissa vierailukohteina olleissa oppilaitoksissa käytetään monenlaisia toimenpiteitä edistämään maahanmuuttajataustaisten oppilaiden integroitumista. Asiantuntijat olivat hyvin tietoisia asuinmaan kielen pikaisen oppimisen ja hyvän kielitaidon tason



---

saavuttamisen tärkeydestä etenkin vastikään maahan saapuneiden kohdalla. Oppilaitosten asiantuntijoiden mukaan kouluilla on olennainen rooli eri kulttuurien kohtauspisteenä ja ensimmäisenä askeleena asuinmaan yhteiskuntaan integroitumiselle.

Vierailukohteina olleiden koulujen asiantuntijat kertoivat, että tärkein tavoite oli mahdollisten kielimuurien murtaminen eri keinoin. Joissakin oppilaitoksissa oli tarjolla valmistavia luokkia kielen oppimisen tehokkaaseen tukemiseen tietyn ajanjakson puitteissa. Muutamissa kouluissa järjestettiin kaksikielistä opetusta ja tarjottiin opettajille tukea keskeisissä aineissa, joihin kuului myös äidinkieli. Yksikielisten oppikirjojen käyttö oli tavallista, vaikka muitakin opetusmenetelmiä, kuten kuvia ja sovellettuja kirjoja käytettiin. Suurin osa asiantuntijoista mainitsi myös opetussuunnitelman joustavan käytön, ja joissakin kouluissa laadittiin yksilöllisiä suunnitelmia. Kaikki asiantuntijat pitivät tärkeänä sitä, että oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin vastataan.

Henkilökunnan myönteisellä asenteella näytti olevan suuri merkitys koulujen saavuttamisessa tuloksissa, vaikka toisaalta koulujen henkilökunta kertoi myös haasteista ja erityisesti täyennyskoulutuksen tarpeesta.

Vierailukohteina olleiden oppilaitosten panostuksesta ja sitoutumisesta huolimatta ratkaisemattomia kysymyksiä oli edelleen:

- Miten erottaa toisistaan kielitaidon puutteista johtuvat ongelmat ja oppimisvaikeudet?
- Miten yleisopetusta antavat oppilaitokset varmistavat, että ne tukevat kaikkia oppilaita, ja panostavatko erityisoppilaitokset riittävästi siihen, että oppilaita autetaan palaamaan yleisopetukseen?
- Käyttävätkö koulut luotettavia ja riittäviä välineitä oppilaiden todellisten tarpeiden tunnistamiseen ja tarjoavatko ne tarvittavaa tukea?

### 3.2.5 Arviointi

Vierailukohteina olleet arviointikeskukset olivat julkisia ja maksuttomia. Niiden palveluja käyttivät oppilaat, vanhemmat, opettajat ja koulut. Niiden päätavoitteena oli oppilaiden tarpeiden tunnistaminen, lapsen tarpeista vanhemmille tiedottaminen ja vanhempien opastaminen sekä yleisopetusta tarjoavien oppilaitosten





tukeminen. Keskusten asiantuntijoiden mukaan ennalta ehkäisevien strategioiden lisäksi on myös tärkeää auttaa koulujen henkilökuntaa näiden strategioiden käytössä. Eräs esimerkki ehkäisevistä strategioista liittyi kahteen keskukseseen, joissa käytettiin apuna lainopillisten palveluiden asiantuntijoita, sillä keskus teki työtä nuorten kanssa, joilla oli vakavia käyttäytymishäiriöitä. Toinen keskus käytti kulttuurivälittäjiä ja oli perustanut nuorille kahden kuukauden mittaisen seurantaohjelman.

Vaikka arviointikeskusten asiantuntijat olivat tietoisia sekä äidinkielellä että uuden asuinmaan kielellä tehtävän ensiarvioinnin tärkeydestä maahanmuuttajataustaisen oppilaan tarpeiden ymmärtämiseksi, harva keskus kuitenkaan toimi käytännössä näin. Kielimuurien murtamiseksi käytettiin epävirallisia ja virallisia arviointivälineitä sekä verbaalisia ja nonverbaalisia menetelmiä. Vastikään maahan muuttaneiden oppilaiden kohdalla asiantuntijat kertoivat, että jotkut oppilaat tuovat mukanaan lähtömaassa tehdyn arvioinnin.

Arviointi nähtiin herkkänä aiheena, joka herättää monenlaisia kysymyksiä. Kielimuurit vaikuttavat kaikkiin toimintoihin: yhteydenpitoon ja viestintään perheiden kanssa, oppilaan tarpeiden tunnistamiseen jne. jopa niin paljon, että arvioinnin arvo saattaa laskea. Arviointikeskusten mukaan vaikuttaa siltä, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat aliedustettuina arviointikeskusten palveluiden käyttäjien joukossa. Tämä voi johtua siitä, että maahanmuuttajataustaiset vanhemmat eivät saa riittävää tietoa siitä, millaisista keskuksista (ja muista palveluista) on kyse. Syynä voi olla myös se, että eri kulttuureissa erityisen tuen tarve nähdään eri tavoin. Näiden seikkojen vuoksi erityistä tukea tarvitsevien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tunnistamiseen liittyviä kysymyksiä on tutkittava tarkemmin.

On selvää, että vierailut tarjoavat vain rajallisesti tietoa paikallisista olosuhteista, eivätkä ne välttämättä heijasta kansallisia olosuhteita, mutta tuloksia voidaan pitää esimerkkeinä, joiden avulla voidaan paremmin ymmärtää paikallisia oloja.



## 4. PÄÄTELMÄT JA SUOSITUKSET

Selvityksen tuloksissa korostuvat seuraavat yleiset seikat, jotka vahvistavat maiden edustajien hankkeen alussa esiin tuomien kysymysten oleellisuuden:

- a) Missä määrin kielitaidon puutteista johtuvia ongelmia pidetään oppimisvaikeuksina?
- b) Miten maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tiedot, taidot ja tarpeet arvioidaan?
- c) Miten opettajia ja perheitä voidaan tukea parhaiten?

Vaikuttaa ilmeiseltä, että oppilaitokset Euroopassa ovat muuttumassa entistä monikulttuurisemmiksi. Tämä kehitys tuo mukanaan tarpeen vastata uudentilanteisiin, jotka nähdään usein ongelmallisina, sillä ne ovat joko täysin tai suhteellisen uusia. Aikaisemmin maahanmuuttajat olivat kotoisin entisistä siirtomaista tai maista, jotka liittyivät muulla tavoin vastaanottavan maan taloudelliseen ja teolliseen kasvuun. Sitten Eurooppaan suuntautuvalla maahanmuutolla on ilmaantunut kaksi uutta syytä: pakolaisuus/turvapaikanhaku ja tilapäinen oleskelu. Oppilaitokset ovat tärkeässä asemassa, sillä ne voivat olla perheen ensimmäinen kosketuspinta asuinmaassa.

Seuraavassa esitellään neljän avainalueen keskeiset päätelmät ja suositukset asiantuntijoille ja päättäjille.

### 4.1 Aineisto

Kuten osattiin odottaa, tietojen kerääminen ei ollut helppoa. Hankkeen puitteissa pystyttiin keräämään käyttökelpoista tietoa lähinnä paikallistasolla. Osassa maita käynnistettiin uusia tiedonkeruujärjestelmiä, koska hankkeessa pyydettiin myös sellaisia tietoja, joita ei aikaisemmin ollut kerätty. On huomattava, että kerätyt tiedot muodostavat vain rajallisen otoksen osallistujamaiden tilanteesta. Saadut tiedot eivät välttämättä ole edustava otos kansallisesta tilanteesta.

Monien maiden raporteista kävi ilmi, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suhteellinen osuus vaihteli suuresti ja he olivat joko yli- tai aliedustettuina erityisopetuksessa. Maaraporttien mukaan useimmissa osanottajamaissa maahanmuuttajataustaisia oppilaita oli



(kouluvuonna 2005/2006) 6–20 prosenttia oppivelvollisuuden alaisista oppilaista.

Maakohtaisten tietojen ja vierailukäyntien perusteella vaikuttaisi siltä, että maahanmuuttajataustaiset ovat yliedustettuina etenkin oppimisvaikeuksisten oppilaiden ja jossain määrin myös haastavasti käyttäytyvien oppilaiden opetuksessa. Tätä tilannetta on analysoitava huolellisesti, eikä päätelmiä tule tehdä kevyin perustein. On otettava huomioon monia toisiinsa liittyviä tekijöitä, kuten erityisen tuen tarpeen muoto (oppimisvaikeudet) ja väestöryhmä (sosiokulttuurisesti ja/tai taloudellisesti heikossa asemassa olevat oppilaat). Se tosiseikka, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat toisinaan yliedustettuina erityisopetuksessa oppilaille, joilla on oppimisvaikeuksia, viestii siitä, ettei kieli- ja oppimisvaikeuksia osata erottaa toisistaan. On ilmeistä, että tähän seikkaan on paneuduttava tarkemmin.

#### **Tietoja koskevat suositukset**


Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden selvästi suhteettoman suuresta osuudesta erityisopetuksessa tarvitaan lisää tietoa ja tutkimusta.

Tietoa tulee kerätä etenkin niistä syistä, jotka vaikuttavat erityistä tukea tarvitsevien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suhteettoman suureen osuuteen erityisopetuksessa.

#### **4.2 Koulutustarjonta**

Kaikissa maissa annetaan kansallisen erityisopetus- tai inklusiopolitiikan mukaista koulutusta. Lainsäädäntö ja vastuut vaihtelevat maittain ja tarjonnassa on eroja, mutta kaikissa maissa avainperiaatteita ovat ihmisoikeuksien kunnioittaminen ja yhtäläisiä oikeuksia edistävät linjaukset. Erityistä tukea tarvitseville oppilaille suunnattu koulutustarjonta koskee myös erityistä tukea tarvitsevia maahanmuuttajataustaisia oppilaita.

Tähän sisältyy kolme ilmeistä haastetta. Ensinnäkään eri palveluilla ja niissä työskentelevillä ammattilaisilla ei ole riittävästi asiantuntemusta erityisen tuen tarpeesta ja maahanmuuttajataustaisista oppilaista yhdessä, jotta kyettäisiin vastaamaan oppilaiden monitahoisiin koulutustarpeisiin.



Toiseksi joidenkin maiden raporteista käy ilmi, että sekä oppilaan äidinkielellä että asuinmaan kielellä annettu opetus parantaa oppilaiden tuloksia etenkin silloin, kun opetusta tarjotaan jo varhaisessa vaiheessa. Näin tuetaan oppilaiden itsetunnon kasvua ja edistetään heidän kehittymistään kaksikielisiksi ja kaksikulttuurisiksi. Kaksikielisen opetuksen toteutus on kuitenkin epätasaista sekä eri maissa että maiden sisällä. Kolmanneksi kaikki maat esittävät, että palveluyhteistyö ja vanhempien osallistuminen ovat olennaisen tärkeitä onnistumisen edellytyksiä. Tämän vuoksi sekä ammattilaisten että perheiden tulee ottaa huomioon keskinäiset kulttuurierot.

Hankeasiantuntijat korostivat myös yhteistyön ja sen kehittämisen tarvetta niiden etnisten vähemmistöjen/maahanmuuttajaryhmien kanssa, joista oppilaat tulevat. Perheiden ja yhdistysten kanssa tehtävää yhteistyötä tulee kehittää.

### **Koulutustarjontaa koskevat suositukset**

Päätäjien tulisi varmistaa, että periaatteita noudatetaan, ihmisoikeuksia kunnioitetaan ja kaikki saavat lainmukaiset yhtäläiset mahdollisuudet. Tärkeimmät poliittiset tavoitteet ovat syrjinnän, rotusorron ja muukalaiskammon vastustaminen sekä tietoisuuden lisääminen paikallisen ja kansallisen tason hyvistä käytänteistä ja niiden käytön tukeminen ja edistäminen. Hyvien käytänteiden tulee edistää integroivia ja inklusiivisia monimuotoisuudelle avoimia linjauksia ja korostaa oppilaita koskevia kasvatuksellisia arvoja heidän taustastaan tai tarpeistaan riippumatta.

Oppilaitoksilla tulisi olla asianmukaiset ohjeet ja resurssit inklusiivisten käytäntöjen toteuttamiseen. Koulun pyrkimyksenä tulisi olla

- a) Ymmärtää ja kunnioittaa erilaisuutta
- b) Välttää erottelevaa valinta- ja sisäänottopoliitikkaa
- c) Tunnistaa, tukea ja toteuttaa koulutusstrategioita, jotka vastaavat erityistä tukea tarvitsevien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tarpeisiin
- d) Osallistua aktiivisesti palvelujen ja maahanmuuttajayhdistysten yhteistyöhön

e) Rohkaista perheiden osallistumista ja yhteydenpitoa.

Oppilaitoksilla tulisi olla paikallisia tarpeita vastaava monikulttuurisuuspolitiikka. Tällaisen politiikan noudattaminen edellyttää, että yleisopetuksen opettajat ja erityisopettajat kehittävät osaamistaan ja hyödyntävät tarvittavia koulutusohjelmia oppiakseen paremmin ymmärtämään ja käsittelemään kulttuurista monimuotoisuutta asianmukaisella tavalla.

Yleistavoitteena on edistää inklusiivisia käytäntöjä sekä tarjota oppilaitoksille ja alan ammattilaisille riittävät resurssit. Ghettoutuminen vähenee välttämällä erottelua ja syrjäytymistä.


### 4.3 Tukitoimet

Eri maissa tarjotaan monenlaisia tukitoimia oppilaille ja opettajille. Niissä keskitytään pääasiassa tukemaan asuinmaan kielen omaksumista muun muassa kaksikielisen opetuksen, silta luokkien, opettajien tuen, lisätuen ja koulupäivän jälkeen annettavan kotitehtävätuen avulla. Tärkeinä tukitoimina mainitaan henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman laatiminen ja käyttäminen. Rehtorin ja oppilaitoksen henkilöstön tuki ja sitoutuneisuus sekä tiimityöskentely katsotaan tärkeiksi tekijöiksi. Opettajan ammattitaito, sitoutuneisuus ja kokemus ovat keskeisessä asemassa. Eräät maat mainitsivat onnistuneina tukitoimina myös opiskelun lähikoulussa yhdessä oman ikäluokan muiden oppilaiden kanssa, pienryhmäopetuksen tietyissä aineissa ja saman maahanmuuttajataustan omaavien opettajien tai avustajien toimimisen yhteistyössä luokanopettajan kanssa.

Myönteisinä seikkoina mainittiin myös sisältöjen ja opetusmateriaalien sisällyttäminen henkilökohtaiseen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan sekä oppilaiden kokemusten ja kulttuurin tunnustaminen myös erityistä tukea tarvitsevien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohdalla.

#### **Tukitoimia koskevat suositukset**

Koulutusviranomaisten tulisi paikalliset olosuhteet huomioiden pohtia, millaista kaksikielistä tai monikulttuurista opetusta oppilaille tulisi tarjota tiedollisen ja taidollisen edistymisen, sosiaalisen inklusion ja itsetunnon kehityksen varmistamiseksi.



Oppilaitoksia, joissa on paljon monikielisiä oppilaita, tulisi rohkaista oppilaitoskohtaisten kielilinjausten kehittämiseen. Tämä edellyttää

a) Oppilaitoksen tilanteen analysoimista

b) Koulukohtaisen suunnitelman ja esityksen laatimista tarjottujen tukitoimien laadun kehittämiseksi.

Opettajien tulisi muokata opetusmenetelmiä, mahdollistaa vanhempien osallistuminen ja saada tukea päteviltä alan ammattilaisilta ja eri kulttuuritaustoista tulevilta avustajilta.

Yleistavoitteena on tukea yleisopetuksen oppilaitoksia, jotta ne pystyisivät vastaamaan erilaisten oppilaiden tarpeisiin huolimatta erityisen tuen tarpeesta ja etnisestä taustasta.

#### **4.4 Arviointi**

Erityistä tukea tarvitsevien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden alkuarviointiin osallistuu eri palveluita ja asiantuntijoita kunkin maan säädösten ja arviointimenettelyjen mukaisesti. Useimmat arviointiprosesseista ovat asuinmaan oppilaille kehitettyjä arvioinnin vakiomenettelyjä. Osa arviointivälineistä ja testeistä on käännetty eri kielille. Toisinaan arvioinnissa käytetään apuna tulkkausta. Myös ei-kielellisten arviointivälineiden käyttöön kannustetaan. Asiantuntijoiden pyrkimyksistä huolimatta arviointivälineiden piilevä kulttuurisidonnaisuus on edelleen haitta erityistä tukea tarvitseville ja maahanmuuttajataustaisille oppilaille.

Kielellisten ja kulttuuristen esteiden voittamiseksi ja standardoitujen testien mahdollisesti tuottamien tulosvääristymien välttämiseksi oppilaan oppimisprosessia ja kehitystä tulisi arvioida kokonaisvaltaisesti. Monissa tapauksissa opettajat käyttävät jatkuvaa arviointia ja vuoropuhelua oppilaiden ja vanhempien kanssa. Tällaisessa prosessissa vanhempien antamilla tiedoilla on olennaisen tärkeä merkitys, vaikka tietoa ei olisikaan aina saatavilla. Arvioinnissa painotetaan oppilaan perustaitoja, aiempaa oppimista ja elämäntilannetta. Arvioinneissa tulisi ottaa huomioon oppilaan kaikkien opettajien, kuten luokanopettajan, tukiopettajan, ja erityisopettajan, muiden asiantuntijoiden, kuten sosiaalityöntekijöiden ja psykologien sekä vanhempien antamat tiedot.



### **Arviointeja koskevat suositukset**

Arviointiprosessien tulisi mahdollistaa asuinmaan kielen oppimiseen liittyvien ja oppimisvaikeuksien erottaminen. Oppilaitoksen eri toimijoiden tulee osallistua arviointiprosessien vastuullisina osapuolina.

Päätavoitteena on kehittää toimiva aineisto erityistä tukea tarvitsevien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden arvioimiseksi.

Olemassa olevasta aineistosta kerätyt tiedot, kyselytutkimus ja käytännön analyysi antavat vastauksia joihinkin kysymyksiin. Uusia kysymyksiä on kuitenkin herännyt, ja niitä on enemmän kuin vastauksia, sillä aiempia tätä aihetta koskevia selvityksiä ei ole tehty. Toivomme, että tämä analyysi ja katsaus avaavat oven jatkotutkimuksille ja aiheen perinpohjaiselle tarkastelulle.

---



## LÄHTEET

AMEIPH (Association Multi-Ethnique pour l'Intégration des Personnes Handicapées), 1998. *Disability+Migration: Quebecin opetusministerin esittämä näkemys*

AMEIPH (Association Multi-Ethnique pour l'Intégration des Personnes Handicapées), 2001. *Disability+Migration: A New Planetary Reality*, Montréal: YK:n rasisminvastaisessa maailmankonferenssissa (UN World Conference World Conference Against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance) Durbanissa esitelty asiakirja

Andersson F., 2007. *Challenging Experiences: Generation of Knowledge in a Research Circle*, Tukholma: Tukholman yliopisto

Bleidick U., Rath W. and Schuck K., 1995. "Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland" julkaisussa *Zeitschrift für Pädagogik*, No. 41, s. 247–264

Candelier M., 2003. *L'éveil aux langues à l'école primaire. EVLANG: bilan d'une innovation européenne*, Bryssel: De Boeck

Danish Institute for Development in Education of Bilingual Students and Royal Danish School of Educational Studies, 1999. *Report on the European Conference on Migrant Children Special Educational Needs; Kööpenhamina – 8.6.1999, Kööpenhamina: UC2, Videncenter for tosprogethed og interkulturalitet*

Euroopan komissio, 2008. *Green Paper: Migration and Mobility. Challenges and Opportunities for EU education systems* (Komission vihreä kirja "Maahanmuutto ja liikkuvuus - EU:n koulutusjärjestelmien haasteet ja mahdollisuudet"), Euroopan komissio: COM(2008) 423 lopullinen

Euroopan neuvosto, 2006. *Recommendation on the Council of Europe Action Plan to Promote the Rights and Full Participation of People with Disabilities Improving the Quality of Life of People with Disabilities in Europe 2006–2015* (Euroopan neuvoston vammaispoliittinen toimintaohjelma), Strasbourg: Euroopan neuvosto. Ministerineuvoston suositus (2006)5. Hyväksytty 5.4.2006 ministerineuvoston jäsenten sijaisten 961. kokouksessa





European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia, 2004. "Comparison on Enrolment Figures in Special Education" in *Migrants, Minorities and Education: Documenting Discrimination and Integration in 15 Member States of the European Union*, Luxemburg: Euroopan yhteisöjen virallisten julkaisujen toimisto

Eurydice, 2004. *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*, Brussels: Eurydice (Euroopan komissio, Koulutuksen ja kulttuurin pääosasto)

Henriot (Van Zanten) A., 1996. "L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques. Une revue de la littérature française, américaine et britannique" in *Revue Française de Pédagogie*, No.177: lokakuu–joulukuu 1996. s. 87–194

Henriot (Van Zanten) A., 1997. "Schooling Immigrants in France in the 1990s: Success or Failure of the Republican Model of Integration?" in *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 28, No. 3: syyskuu 2007, s. 351–374

Leman J., 1991. "The Education of Immigrant Children in Belgium" in *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 22, No. 2: kesäkuu 1991, s. 140–153


Lindsay G., Pather S. and Strand S., 2006. *Special Educational Needs and Ethnicity: Issues of Over- and Under-Representation*, Warwick: University of Warwick Institute of Education, Research Report 757

Losen D. J. ja Orfield G. (toim.), 2002. *Racial Inequity in Special Education*, Harvard: Harvard Education Press

Manço A., 2001. "La scolarité des enfants issus de l'immigration turque et maghrébine en Belgique francophone" *L'Observateur* -julkaisussa, Pariisi, nro° 6–7, s. 17–21

Meijer, C., Soriano, V. ja Watkins, A. (toim.), 2003. *Special Needs Education in Europe: Thematic Publication, Middelfart*: European Agency for Development in Special Needs Education

Meijer, C., Soriano, V. ja Watkins, A. (toim.), 2006. *Special Needs Education in Europe: Provision in Post Primary Education: Thematic Publication, Middelfart*: European Agency for Development in Special Needs Education



---

Milic A., 1997. *Sozialindexierte Schülerpauschale*, Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung. Projekt Reorganisation des sonderpädagogischen Angebots des Kantons Zürich (RESA)

Milic A., 1998. *Methodisches Vorgehen. Sozialindexierte Schülerpauschale*. Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung. Projekt Reorganisation des sonderpädagogischen Angebots des Kantons Zürich (RESA)

Moro M. R., 2005. *Working with children of immigrant parents*, Bobigny: Association Internationale d'EthnoPsychoanalyse

National Research Council, Committee on Minority Representation in Special Education, 2002. *Minority Students in Special and Gifted Education*, Washington DC: National Academy Press

Nicaise I., 2007. *Education and Migration: Policies and Practices for Integration and social Inclusion*, Koulutuksen ja kulttuurin pääosaston seminaarin yhteenveto, Bryssel, 9. lokakuuta 2007

Nordahl T. ja Øverland T., 1998. Idealer og realiteter. Evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune, Kunnskapsdepartementet: NOVA Research Institute, NOVA Rapport 20/98

OECD, 2004. *Equity in Education. Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages*, Pariisi: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)

OECD, 2006. *Where Immigrant Students Succeed. A Comparative Review of Performance and Engagement in Pisa 2003*, Pariisi: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)

OECD, 2007. "Groups at Risk: The Special Case of Migrants and Minorities" julkaisussa *No More Failures: Ten Steps to Equity Education*, Pariisi: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)

Perregaux C., de Goumoëns C., Jeannot D. ja de Pietro J.-F., 2003. *EOLE: Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole*, Neuchâtel: CIIP. vol I ja II

Pflegerl J., 2004. *Immigration and Family. Annual Seminar Helsinki, Finland, 8–10 June 2002. Synthesis*. Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung, Materialiensammlung, Heft 18



Poulain M., Perrin N. ja Singelton A. (toim.), 2006. *Towards Harmonised European Statistics on International Migration*, Louvain La Neuve: Presses Universitaires de Louvain-La-Neuve

Rosenqvist J., 2007. *Specialpedagogik I Mångfaldens Sverige. Om Elever Med Annan Etnisk Bakgrund än Svensk/Särskolan*, Ruotsi: Specialpedagogiska Institutet, Högskolan Kristianstad

Salameh E.-K. 2003. *Language impairment in Swedish bilingual children – epidemiological and linguistic studies*, Lunds Universitet

Salameh E.-K., 2006. "Considerations when meeting bilingual children", esitys Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen hankeasiantuntijoille Malmössä 7. joulukuuta 2006

SIOS: Cooperation Group for Ethnical Associations in Sweden, 2004. *We Are All Unique, And Yet More Alike Than We Imagine. A Book About Disability, Ethnicity, Reception and Treatment*, Ruotsi: SIOS

UNESCO, 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* (Salamanca julistus erityisopetuksen periaatteista, toimintatavoista ja käytännöistä ja puiteohjelma erityisopetusta varten). World Conference on Special Needs Education: Access and Quality -maailmankonferenssi, Salamanca: Unesco (YK:n kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestö)

Verkuyten M. ja Brug P., 2003. "Educational Performance and Psychological Disengagement among Ethnic Minority and Dutch Adolescents" in *The Journal of Genetic Psychology*, 164(2), s. 189–200

Watkins, A. (toim.), 2007. *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice (Arviointi osallistavissa oppimisympäristöissä – Keskeisiä kysymyksiä päättäjille ja alan ammattilaisille)*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education

Werning R., Löser J. M. and Urban M., 2008. "Cultural and Social Diversity. An Analysis of Minority Groups in German Schools" *The Journal of Special Education*, Vol. 42, nro 1: toukokuu 2008, s. 47–54

Yhdistyneet kansakunnat, 2008. Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista ja lisäpöytäkirja (hyväksytty 13. joulukuuta 2006 ja astunut voimaan 3. toukokuuta 2008), New York: Yhdistyneet kansakunnat

## AINEISTOA TOIMITTANEET

<b>Alankomaat</b>	Wim VAN OOSTEN	directie@kingmaschool.nl
<b>Belgian flaamin-kielinen yhteisö</b>	Jef VERRYDT	j.verrydt@pandora.be
	Josee VAN LEEMPUT	josee.van.leemput@khk.be
<b>Belgian ranskan-kielinen yhteisö</b>	Thérèse SIMON	therese.simon@cfwb.be
	Jean-Claude DE VREESE	jeanclaude.devreese@skynet.be
<b>Espanja</b>	Ana Maria TURIEL PINTADO	anamtp@princast.es
	Virginia JIMENEZ	jimenez_vir@gva.es
<b>Islanti</b>	Hulda DANIELSDOTTIR	hulda.karen.danielsdottir@reykjavik.is
<b>Iso-Britannia</b>	Geoff LINDSAY	Geoff.Lindsay@warwick.ac.uk
	Sonali SHAH	spls@leeds.ac.uk
<b>Italia</b>	Matteo TALLO	matteo.tallo@istruzione.it
	Leandra NEGRO	leandra.negro@istruzione.it
<b>Itävalta</b>	Irene MOSER	Irene.Moser@phsalzburg.at
	Judith STENDER	judith.stender@ssr-wien.gv.at
<b>Kreikka</b>	Katerina SPETSIOU	katerinaspetsiotou@gmail.com
	Maria MICHAELIDOU	smi@acm.org
<b>Kypros</b>	Eftihia KALLEPITI	ekallepiti@gmail.com
	Kalomira IOANNOU	ioannoukalomira@yahoo.com
<b>Latvia</b>	Dina BETHERE	dina@lieppa.lv



	Mudite REIGASE	mudite.reigase@vsic.gov.lv
<b>Liettua</b>	Lina PALACIONIENE	lina.palacioniene@sppc.lt
	Virginija STUMBRIENE	virginija.stumbriene@flf.vu.lt
<b>Luxemburg</b>	Gilbert STEINBACH	gil.steinbach@education.lu
<b>Malta</b>	Alexander SPITERI	alexander.spiteri@gov.mt
<b>Norja</b>	Merete BAEKKEVOLD	mbe@udir.no
	May-Britt MONSRUD	may-britt.monsrud@statped.no
<b>Portugali</b>	Isabel PAES	isabel.paes@acidi.gov.pt
	Graça FRANCO	graca.franco@clix.pt
<b>Puola</b>	Krzysztof SIKORA	krzys@rasz.edu.pl
	Aleksandra CHRZANOWSKA	ollencja@wp.pl
<b>Ranska</b>	Cécile LESTOCQUOY	cecile.lestocquoy@laposte.net
	Dominique LENORMAND	dominiquel@orange.fr
<b>Ruotsi</b>	Fia ANDERSSON	Fia.Andersson@specped.su.se
	Kristina LANGBY GRUBB	kristina.langby_grubb@malmo.se
	Trinidad RIVERA	trinidad.rivera@spsm.se
<b>Saksa</b>	Peter WACHTEL	Peter.Wachtel@mk.niedersachsen.de
	Angelika SCHAUB	Angelika.Schaub@mbwjk.rlp.de
<b>Suomi</b>	Hanna-Mari SARLIN	hanna-mari.sarlin@welho.com
	Anne NURMINEN	anne.nurminen@saunalahti.fi

<b>Sveitsi</b>	Priska SIEBER	priska.sieber@phz.ch
	Christiane PERREGAUX	Christiane.Perregaux@pse.unige.ch
<b>Tanska</b>	Preben SIERSBAEK	siersbaek@uvm.dk
	Tina FEHRMANN	Tina.Fehrmann@uvm.dk
<b>Tšekin tasavalta</b>	Milos KUSY	milos.kusy@seznam.cz
	Věra VOJTOVÁ	vojtova@ped.muni.cz
<b>Unkari</b>	Szilvia NÉMETH	nemethsz@oki.hu
	Margit KOCZOR	koczormargit@mail.tvnet.hu
<b>Viro</b>	Maie SOLL	maie.soll@hm.ee
	Kai KUKK	kai.kukk@hm.ee



## Vierailukohteiden nimet ja osoitteet

<b>Malmö</b>	Rosengård Resursteam Malmö Stad 20580 Malmö lena.becking@malmo.se barbro.jarnhall@malmo.se tove.m.nilsson@malmo.se
	Kryddgårdsskolan Vougts väg 15 213 72 Malmö kryddgårdsskolan@malmo.se
	Drakens förskola Möllevångsgatan 46 214 20 Malmö kristina.langby_grubb@malmo.se
<b>Ateena</b>	6 <sup>th</sup> Dimotiko Kifisias (peruskoulu) 53, L.Katsoni Street (1 <sup>st</sup> May) 13561 Athens johnts@otenet.gr <a href="http://6dim-kifis.att.sch.gr/globalsch-autosch/default/">http://6dim-kifis.att.sch.gr/globalsch-autosch/default/</a>
	3 <sup>rd</sup> Gymnasio Kifisias (lukio) Patrwn and Korinthou Street. N.Kifisia 145 64 Athens library@3gym-kifis.att.sch.gr <a href="http://3gym-kifis.att.sch.gr/axiki.htm">http://3gym-kifis.att.sch.gr/axiki.htm</a>
	A' KDAY of Athens, Centre of Assessment Kandanou 18 11526 Athens E-mail@kday-a-athin-att.sch.gr
<b>Pariisi</b>	Ecole polyvalente Binet A 60 rue René Binet 75018 Paris ce.0753737e@ac-paris.fr
	Ecole élémentaire Binet B 60 rue René Binet 75018 Paris ce.0751443L@ac-paris.fr

	Ecole maternelle 60 rue René Binet 75018 Paris ce.0751380t@paris.fr
	Ecole polyvalente Labori 19 rue Labori 75018 Paris ce.0751107w@paris.fr
<b>Bryssel</b>	Athénée Royal Serge Creuz Avenue du Sippelberg 2 1080 Molenbeek Saint Jean www.sergecreuz.be
	Ecole Schaller Avenue Schaller 87 1160 Auderghem www.ecoleschaller.org
	VCLB Koepel Anatole France 119 1030 Schaarbeek www.vclb-koepel.be
<b>Amsterdam</b>	Kingmaschool Beijerlandstraat 2 1025 NN Amsterdam www.kingmaschool.nl
	Van Koetsveldschool Archimedesplantsoen 98 1098 KB Amsterdam, Netherlands www.zmlkoetsveld.nl
	Alexander Roozendaalschool Jan Tooropstraat 13 1062 BK Amsterdam www.roozendaalschool.nl
	De Zeehoeve Gemeente Amsterdam – Dienst Werk en Inkomen www.maatwerk.amsterdam.nl
	De Bascule Postbus 303 1115 ZG Duivendrecht www.debascule.nl





<b>Varsova</b>	Spółeczne Gimnazjum nr°20 Raszyńska 22 02-026 Warszawa <a href="http://www.rasz.edu.pl">www.rasz.edu.pl</a>
	Filia Społecznego Gimnazjum nr 20 Startowa 9 02-248 Warszawa <a href="http://www.startowa.edu.pl">www.startowa.edu.pl</a>
	Wielokulturowe Liceum Humanistyczne im. Jacka Kuronia ul. Kłopotowskiego 31 03-720 Warszawa <a href="http://www.humanistyczne.pl">www.humanistyczne.pl</a>
	Publiczna Szkoła Podstawowa nr 273 Balcerzaka 1 01-944 Warszawa <a href="http://www.szkoła273.pl">www.szkoła273.pl</a>
	Celem Stowarzyszenia Interwencji Prawnej (SIP) Al. 3-go Maja 12 lok. 510 00-391 Warszawa <a href="http://www.interwencjaprawna.pl">www.interwencjaprawna.pl</a>
	Szkoła Podstawowa nr 220 w Warszawie im. Stanisława Korczyńskiego ul. Jana Pawła II 26a 00-133 Warszawa <a href="http://www.sp220.pl">www.sp220.pl</a>

Tämä raportti on yhteenveto Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen jäsenmaidensa aloitteesta toteuttamasta erityisopetusta ja maahanmuuttoa tarkastelevasta selvityksestä.

Selvityksen tavoitteena oli vastata kolmeen keskeiseen kysymykseen:

- a) Missä määrin toisena kielenä opetettavan kielen oppimiseen liittyvät ongelmat yhdistetään ja sekoitetaan oppimisvaikeuksiin?
- b) Miten maahanmuuttajataustaisten oppilaiden vahvuuksia ja tuen tarpeita arvioidaan? c) Miten opettajia, perheitä ja oppilaita voidaan tukea parhaalla mahdollisella tavalla?

25 jäsenmaan edustajat keräsivät ja analysoivat aihetta koskevaa maakohtaista tietoa kolmivuotisessa hankkeessa. Heidän yhteistyönsä tuloksena on saatu erittäin kiinnostavia alustavia vastauksia edellä esitettyihin kysymyksiin.

Koska tämä on ensimmäinen Euroopan tasolla aiheesta tehty selvitys, hankkeen edetessä ilmaantui monia uusia seikkoja, ja osa uusista kysymyksistä jäi avoimeksi. Toivommekin, että tämä analyysi ja katsaus johtavat aihetta käsitteleviin jatkotutkimuksiin.

