

Minna Kyttälä
Hanna-Maija Sinkkonen
Kati Ylinampa

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolut – oppilaiden kokemuksia koulunkäynnin kannalta merkityksellisistä asioista

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä suomalaisessa perusopetuksessa on kasvanut jatkuvasti. Keskeisiä maahanmuuttajataustaisen oppilaan koulumenestykseen ja koulusopeutumiseen vaikuttavia tekijöitä ovat mm. kielitaito ja ystävyyssuhteet valtaväestön kanssa. Valtaosa tutkimuksista on keskittynyt poikokileikkauksenomaisesti tarkastelemaan, mitkä asiat tietyllä hetkellä vaikuttavat kouluasuoriutumiseen tai kouluviihtymiseen. Tässä tutkimuksessa pyrimme retrospektiivisesti tarkastelemaan kolmen peruskoulun lisäluokkaa (10. luokka) suorittavan maahanmuuttajataustaisen oppilaan siihenastisia koulupolkuja ja oppilaiden omia kokemuksia asioista, jotka ovat olleet heidän koulupolkunsa kannalta merkityksellisiä. Tulokset osoittavat, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolut ovat sirpaleisia ja niihin kuuluu useita koulun tai luokan vaihtoja. Puutteellinen kielitaito on aiheuttanut vaikeuksia läpi koulupolun. Oppilaiden maa-

hanmuuttajataustaa ja heikkoa kielitaitoa ei oppilaiden oman kokemuksen mukaan juurikaan ole huomioitu opetustilanteissa. Tästä huolimatta haastateltujen nuorten mukaan koulumenestyksen suhteen ratkaisevaa oli kuitenkin oma asenne ja käytös koulussa. Kaikkien haastateltujen kouluaikaan sijoittui nuorille tyypillinen vaihe, jossa kaverit ja harrastukset kiinnostivat enemmän kuin koulunkäynti.

Asiasanat: maahanmuuttaja, maahanmuuttajaoppilas, koulunkäynti

MAAHANMUUTTAJATAUSTAINEN OPPILAS SUOMALAISSA KOULUSSA

Maahanmuuttajien määrä on Suomessa kasvanut viime vuosina. Vuonna 2011 Suomessa asuvia ulkomailla syntyneitä oli 257 248 eli 4,8 prosenttia väestöstä. Samana vuonna muuta kuin suomea, ruotsia

tai saamea äidinkielenään puhuvia oli 4,5 prosenttia väestöstä. (Tilastokeskus 2013.) Samaan aikaan maahanmuuttajaoppilaiden määrä suomalaisessa perusopetuksessa on kasvanut (Karppinen, Hagman & Kuusela, 2008). Perusopetuksen oppilaista vieraskielisiä vuonna 2010 oli 3,9 prosenttia (Tilastokeskus, 2013). Koulunkäynnin haasteet ovat viime vuosina kasvaneet, ja erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita on koko ajan enemmän, nyt jo yli neljäsosa perusopetuksen oppilaista. Maahanmuuttajien osuus erityisen tuen tarpeessa olevista oppilaista on suuri verrattuna kantaväestöön niin Suomessa (Sinkkonen, Aunio & Väliniemi, 2009) kuin monissa muissakin maissa (McCray & García, 2002; Heward & Cavanaugh, 1993; 2001; Coutinho & Oswald, 2000). Heidän suurta osuuttaan on selitetty kieli- ja kulttuurieroilla sekä rikkinäisellä kotitaustalla ja perhehistorialla. Usein on vaikea nykyisillä arviointivälineillä erottaa, johtuvatko maahanmuuttajaoppilaiden haasteet koulussa kieliongelmistä vai onko taustalla oppimisvaikeus (Sinkkonen, Kyttälä, Karvinen & Aunio, 2011).

Perusopetusta koskevassa lainsäädännössä ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa käsitteellä maahanmuuttajaoppilas tarkoitetaan sekä Suomeen muuttaneita että Suomessa syntyneitä maahanmuuttajataustaisia lapsia ja nuoria (Opetushallitus, 2004). Maahanmuuttajaoppilaat ovat heterogeeninen ryhmä etenkin kulttuuritaustan ja kielitaidon osalta. On huomattava, että myös Suomessa syntyneillä toisen polven maahanmuuttajilla kieliympäristö on pääosin muun kuin suomenkielinen, joten heidän eivät yleensä ole suomea kotikielenään puhuvien tasolla koulun alkaessa. Jos maahanmuuttajalapsen kielitaito ei ole riittävä, hän ei pysty seuraamaan opetusta samalla tavalla kuin äidinkielisten ikätoverit. (Sinkkonen ym., 2009.)

Yleisimmät perusopetuksen opetusjärjestelyt

Vieraskielisten maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrän kasvu suomalaisessa perusopetuksessa on pakottanut suomalaisen koulujärjestelmän mukautumaan uuteen tilanteeseen. Suomalaiseen perusopetukseen on vakiintunut valmistavan opetuksen vaihtoehto niille maahanmuuttajataustaisille oppilaille, joiden kielitaito ei riitä perusopetuksen ryhmässä opiskelemiseen (Opetushallitus, 2009). Sen tavoitteena on edistää oppilaan tasapainoista kehitystä ja tukea kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan sekä varmistaa riittävät valmiudet perusopetukseen siirtymistä varten. Valmistavan opetuksen pääpaino on suomi toisena kielenä -opiskelussa, mutta opetusta annetaan myös muissa oppiaineissa.

Valmistavaa opetusta annetaan perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan vähintään 900 tuntia 6–10-vuotiaille ja tätä vanhemmille vähintään 1 000 tuntia (eli lukuvuoden ajan; Opetushallitus, 2011). Valmistavaan opetukseen osallistuvalla on oikeus siirtyä perusopetuksen ryhmään jo ennen näiden tuntimäärien täyttymistä, jos kielelliset ja sosiaaliset valmiudet sen mahdollistavat (Opetushallitus, 2009). Lisäksi valmistavan opetuksen aikana oppilaita pyritään integroimaan aktiivisesti ikätasoa vastaaviin perusopetuksen ryhmiin (Opetushallitus, 2011). Valmistava opetus on ensimmäinen askel suomalaisessa koulussa. Valmistavan opetuksen vuoden jälkeen vieraskieliset oppilaat joutuvat jatkamaan koulutietään suomen- tai ruotsinkielisessä oppimisympäristössä riippumatta siitä, mikä heidän kielitaitonsa on.

Valmistavan opetuksen vuosi on käytännössä liian lyhyt täyttääkseen sille asetetut tavoitteet. Jo pelkästään vieraskielisen opetuksen seuraamisen ja siihen aktiivi-

sesti osallistumisen mahdollistavan kieli- taidon omaksumiseen tarvitaan neljästä seitsemään vuotta (Hakuta, Butler & Witt, 2000). Vuoden valmistavan opetuksen jäl- keen lapsen tai nuoren suomen kielen tai- to tuskin on saavuttanut vielä sitä tasoa, että oppilas voisi ilman lisätukea hyötyä yleisopetuksesta. On myös epärealistista odottaa, että oppilas suomen kielen lisäksi oppisi myös ikätasoaan vastaavat keskeis- ten oppiaineiden sisällöt. Maahanmuutta- jaoppilaat tarvitsevatkin usein tukiopetus- ta valmistavan opetuksen jälkeen. Koulut järjestävät mahdollisuuksiensa mukaan maahanmuuttajaoppilaille tukiopetusta eri oppiaineissa (Opetushallitus, 2011). Käy- tännössä tämä tarkoittaa sitä, että annetta- van tukiopetuksen määrä vaihtelee kunnit- tain eikä kaikissa kunnissa ole samanlaisia mahdollisuuksia riittävän tukiopetuksen järjestämiseen.

Suomen kieli on vieraskieliselle koko kouluajan sekä oppimisen kohde että oppi- misen väline. Kielitaidosta riippuen maa- hanmuuttajataustaiset oppilaat opiskelevat suomea joko suomi äidinkielenä -tasoisessa opetuksessa tai suomi toisena kielenä -oppimäärän mukaisesti (Opetushallitus, 2009). Kaikki suomalaisessa koulussa ole- vat oppilaat opiskelevat näin ollen jotakin äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen oppi- määrää. Suomea toisena kielenä (S2) opis- kelevan oppilaan opetus järjestetään usein yhdistelmänä erillisestä S2-opetuksesta ja suomi äidinkielenä -opetuksesta (Nissilä, 2009). Uuden kielen oppimisen rinnalla vieraskieliset oppilaat joutuvat käyttämään heikommin hallitsemaansa kieltä uusien oppisisältöjen oppimiseen ja erilaisissa op- pimisilanteissa toimimiseen. Siinä, missä yleisopetuksen oppilaiden työnä on oppi- aineiden sisältöjen oppiminen, valmista- van opetuksen oppilaat joutuvat tekemään moninkertaisen työn oppiakseen sekä kie- len että oppisisällöt.

Koulunkäynnin taustatekijät

Maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuor- ten koulunkäynnin onnistumiseen vaikut- tavat tutkimusten mukaan monet tekijät. Osa niistä on samoja kuin valtaväestöllä, osa liittyy erityisesti maahanmuuttokoke- mukseen ja vieraskielisyyteen. Yksi maa- hanmuuttajuuteen selkeästi liittyvä seikka on sopeutuminen uuteen kulttuuriin ja yh- teiskuntaan. Sopeutumiseen liittyvä kotou- tumisprosessi alkaa maahan muutettaessa. Vaikkei maahanmuuttavalla henkilöllä oli- si menneisyydessään varsinaisia trauma- tisoivia kokemuksia, vieraaseen maahan muutto on itsessään stressaava tapahtuma, joka rasittaa ihmisen psyykeä (Schubert, 2009). Maahanmuuttajalasten ja -nuorten pitäisi saada käsitellä maahanmuuttoon liittyvät muutokset: vanhasta kodista luo- puminen, suvusta ja ystävistä eroon joutu- minen ja tutusta elämästä irrottautuminen. Vanhemmille pitäisi lisäksi kertoa Suomen kouluarjesta ja toimintatavoista, jotta vää- rinkäsityksille ei jäisi tilaa ja oppimisen tai käyttäytymisen ongelmiin voitaisiin puut- tua nopeasti (Schubert, 2009).

Lasten ja nuorten kotoutumista edis- tävät etenkin uudet ystävät ja ikäisten ta- holta saatu hyväksyntä (Korpela, 2005, 26). Toisaalta taas maahanmuuttajien syrjäntäkokemukset ovat osoittautuneet yhdeksi suurimmista sopeutumista vaike- uttavista tekijöistä (Laaksonen, 2007). Las- ten kouluun sopeutuminen on rinnastettu suoraan yhteiskuntaan sopeutumiseen (Brizuela & García-Sellers, 1999). Jos lap- si on sopeutunut suomalaiseen kouluun, hän on sopeutunut myös suomalaiseen yhteiskuntaan. Suomessa tavoitteena on maahanmuuttajien integraatio eli kotout- taminen tai kotoutuminen, joka sisältää maahanmuuttajien ja kantaväestön kak- sisuuntaisen kanssakäymisen (Korpela, 2005). Onnistunut integraatio edellyttää

maahanmuuttajan kulttuurin kunnioittamisen lisäksi siis suomalaiseen kulttuuriin sopeutumista (Talib, 1999, 74).

Kotoutuminen itsessään on pitkä prosessi, ja lasten ja nuorten kotoutuminen tapahtuu yleensä eri tahtiin kuin vanhempien. Lapsen kouluun sopeutumista vaikeuttaa tilanne, jossa kodin ja koulun arvopohja ja käyttäytymisnormit poikkeavat täysin ja jossa vanhempien kotoutumisprosessi on selvästi eri vaiheessa kuin lapsen (Alitolppa-Niitamo, 2002; 2004; Brizuela & García-Sellers, 1999). Tällöin lapsi joko pitäytyy kodin normeissa ja käyttäytymistavoissa tai kehittää erilaiset käyttäytymismallit kodin ja koulun erilaisia odotuksia varten. Molemmat ovat lapselle tai nuorelle hyvin raskaita vaihtoehtoja. Ideaalitilanteessa lapsen sopeutumista kouluun tuetaan kodin ja koulun yhteistyöllä (Brizuela & García-Sellers, 1999).

Sopeutumisen lisäksi tärkeä koulunkäyntiin liittyvä ja toisaalta tärkeä sopeutumista edistävä tekijä on jo aiemmin mainittu kielitaito. Kielitaito lisää sosiaalista integraatiota, sillä se helpottaa toimimista valtaväestön kanssa niin koulussa kuin muissakin tilanteissa (van Tubergen, 2010; Martinovic, van Tubergen & Maas, 2009) ja auttaa koulunkäynnissä. Laaksonen (2007) selvitti tutkimuksessaan muun muassa erityisluokalle siirrettyjen maahanmuuttajaoppilaiden näkemyksiä vaikeuksistaan yleisopetuksessa. Suomen kielen puutteellinen taito nousi oppilaiden vastauksissa selkeäksi oppimista estäväksi tekijäksi. Oppilaiden kielitaito ei riittänyt opetuksen seuraamiseen, mikä johti häiritsevään käyttäytymiseen luokassa.

Suomen kielen täydellinen oppiminen vie vuosia. Myös Suomessa syntyneillä toisen polven maahanmuuttajilla voi olla puutteita kielitaidossaan. Tutkimusten mukaan arkikieli kehittyy 2–5 vuodessa, mutta vaativamman, akateemisen kielen

kehittyminen vie 5–8 vuotta (Baker, 2006; Cummins, 2000; Hakuta ym., 2000). Lisäksi tukea tarvitaan koulussa muiden oppiaineiden tunneilla, koska opetuskieli on suomi. Peruskoulun yläluokilla oppiaineiden sisällöt ovat kielellisesti vaikeita, joten etenkin sellaiset oppilaat, jotka eivät ole käyneet Suomessa koulua, kohtaavat vaikeuksia. Muissa maissa suoritettujen oppimäärät voivat poiketa suuresti Suomen koulujen oppimääristä. Kovin erilaisesta koulujärjestelmästä tulevat tai vain satunnaisesti koulua käyneet oppilaat tarvitsevat koulunaloitusvaiheessa tukea opiskelun perustaitojen ja käyttäytymisnormien oppimisessa (Päivärinta, 2005).

Maahanmuuttajaoppilaiden kielelliset ongelmat ovat usein erityisopetussiirron taustalla (Iivanainen, 2004; Sinkkonen ym., 2011), ja opettajien on vaikea erottaa mahdollisia kielellisiä erityisvaikeuksia ja toisaalta heikkoon kielitaitoon liittyviä ongelmia toisistaan. Kielen oppimista voi hidastaa vaikea kotoutumisprosessi sekä aiemmasta poikkeava kirjain- ja äännejärjestelmä (Perttula, 2005). Kielellisten ongelmien arviointi ja diagnosointi on vaikeaa, jos oppilaan suomen kielen taito ei ole riittävä testien suorittamiseen. Suomessa käytössä olevat testit on tehty suomea äidinkielenään puhuvia varten, ja siksi maahanmuuttajataustaisen oppilaan tuloksia ei pitäisi verrata suomenkielisten ikätoverien tuloksiin. Testit ovat myös sisällöllisesti kulttuurisidonnaisia, mikä vaikeuttaa eri kulttuuritaustoista tulevien oppilaiden arviointia. Tästäkin syystä kielitaidon arviointi tulisi Kuukan ja Aggen (2009) mukaan aina perustua testien lisäksi myös luonnollisten kielenkäyttötilanteiden havainnointiin. Mikäli opettaja epäilee kielen kehityksen häiriötä, oppilashuoltotyöryhmä voi yhteistyössä etsiä sopivia testejä ja harjoituksia, jotka ovat mahdollisimman vähän kulttuurisidonnaisia. On eduksi, jos opet-

taja voi toimia yhteistyössä oppilaan oman äidinkielen opettajan ja huoltajien kanssa (Perttula, 2005).

On tärkeää, että maahanmuuttajataustaiset lapset jatkavat äidinkieliensä opiskelua. Äidinkielen hyvä hallinta on pohja ajattelutaitojen kehittymiselle sekä muiden kielten oppimiselle. (Korpela, 2005, 30.) Lapsen opettaminen hänen omalla äidinkielellään tukee myös tasapainoisen tunne-elämän kehittymistä (Laaksonen, 2007, 90, 160). Oman äidinkielen opiskelu auttaa säilyttämään oppilaan omaa kulttuuria ja vahvistaa hänen identiteettiään. Siten hän oppii arvostamaan myös muita kulttuureja (Youssef, 2005). Oman äidinkielen opiskelun kautta oppilas saa kokemuksen ryhmään kuulumisesta, mikä luo pohjaa oman kulttuurin arvostamiselle, vaikkei oppilas hyväksyisikään kaikkia kulttuurinsa piirteitä (Youssef, 2005). Kuntia ei ole velvoitettu antamaan maahanmuuttajien äidinkielen opetusta, eikä maahanmuuttajaoppilaiden ole pakko osallistua äidinkieliensä opetukseen. Se on perusopetusta täydentävää opetusta. Kunnat ovat yleensä halukkaita järjestämään maahanmuuttajien äidinkielen opetusta, mutta ongelmana on usein opettajien puute.

Tutkimuksissa on selvitetty, mitkä asiat ovat yhteydessä maahanmuuttajataustaisen oppilaan koulumenestykseen ja koulusopeutumiseen. Valtaosa tutkimuksista on keskittynyt poikkileikkauksenomaisesti tarkastelemaan, mitkä asiat vaikuttavat tietyllä hetkellä koulusuoriutumiseen tai kouluviihtymiseen. Tässä tutkimuksessa pyrimme retrospektiivisesti tarkastelemaan kolmen maahanmuuttajataustaisen oppilaan koulupolkuja. Tavoitteena on siis tarkastella ja analysoida taannehtivasti oppilaiden koulupolkuja ja selvittää, mitkä asiat ovat maahanmuuttajaoppilaiden mielestä olleet merkityksellisiä.

MENETELMÄT

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää tapaustutkimuksen keinoin, minkälaiset asiat peruskoulun lisäluokalle (10. luokka) päätyneet maahanmuuttajaoppilaat olivat kokeneet merkityksellisiksi koulupolullaan. Kohdejoukkona ovat maahanmuuttajien kymppiluokalla opiskelevat, peruskoulun arvosanoja korottavat nuoret, joiden peruskoulu oli suoritettu mutta tie haluttuun toisen asteen koulutukseen ei ollut peruskoulun jälkeen auennut. Yksi oli opiskellut Suomessa koko peruskoulun, toiset vain muutaman vuoden. Tutkimuskysymykseksi muotoutui:

Minkälaiset asiat maahanmuuttajataustaiset nuoret kokivat koulupolullaan merkityksellisiksi?

Haastateltavien kuvaus

Haastateltavaksi valikoitui kolme erilaisista kulttuuritaustoista tulevaa opiskelijaa, joiden kielitaito opettajan mukaan riitti haastattelututkimuksen tekemiseen ja jotka itse suostuivat osallistumaan tutkimukseen. Kaikki haastateltavat olivat olleet Suomessa eripituisen ajan, ja he kaikki opiskelivat samalla maahanmuuttajille suunnatulla kymppiluokalla Helsingissä. Haastateltavista käytetään lyhenteitä H1, H2 ja H3.

H1 on Afganistanissa syntynyt poika, joka tuli Suomeen 12- tai 13-vuotiaana ja oli haastatteluhetkellä 18-vuotias. Hänen perheeseensä kuuluvat äiti ja sisarukset. Isän kuolemasta oli kulunut kaksi ja puoli vuotta. Ennen Suomeen tuloaan H1:n perhe oli ollut Ruotsissa muutaman vuoden, Afganistanista perhe oli muuttanut pois H1:n ollessa alle kouluikäinen. H1 ei osannut tai halunnut kertoa tarkemmin Afganistanista poismuuton ajankohtaa. Hänen äidinkieliensä on dari, ja suomea hän oli

opiskellut koulussa toisena kielenä (S2).

H2 on Somaliassa vuonna 1991 syntynyt poika. Hänen perheensä muutti H2:n ensimmäisen elinvuoden aikana Etiopiaan Somaliassa syttyneen sisällissodan vuoksi. H2:n isä oli Suomessa, kun sisällissota syttyi, ja muu perhe tuli Suomeen, kun H2 oli kolmevuotias. Perhe asui ensin Joensuussa, sitten Vantaalla ja haastatteluhetkellä, jolloin H2 oli 19-vuotias, Helsingissä. Perheeseen kuuluvat äiti, isä ja kolme muuta sisarusta. H2:n äidinkieli on somalia, ja hän kävi peruskoulun ajan kaksi tuntia viikossa somalian kielen tunneilla; suomea hän on opiskellut äidinkielisten kanssa. H2:n suomen kielen taito oli selvästi kolmesta haastateltavasta parhain, mutta poikkesi kuitenkin äidinkielisten suomen puhujan kielitasosta joidenkin ilmaisujen ja tiettyjen äänteiden ääntämisen osalta.

Haastatelluista ainoa naispuolinen henkilö H3 on syntynyt Venäjällä vuonna 1991, ja hänen äidinkieltensä on venäjä. Hän muutti Suomeen perheensä kanssa 15-vuotiaana ja oli haastatteluhetkellä asunut Suomessa neljä vuotta. Perheeseen kuuluvat äiti, isä ja sisko. H3 on opiskellut suomea Venäjällä toiselta luokalta kuudennelle ja sitten aloittanut uudelleen suomen kielen opiskelun Suomeen muuton jälkeen. H3:n äidin isovanhemmat ovat olleet suomalaisia, ja H3:n äiti puhui heidän kanssaan suomea lapsena, mutta kotona suomen kieltä ei käytetty. Peruskoulussa H3 opiskeli suomea toisen kielenä.

Aineiston keruu

Jokaista nuorta haastateltiin kaksi kertaa, ja haastattelut olivat saman haastattelijan tekemiä yksilöhaastatteluja. Ensimmäinen haastattelukierros koostui teemahaastatteluista, ja toisella haastattelukierroksella jokaisen haastateltavan kanssa täydennettiin koulupolun kuvausta ja tehtiin tarkentavia

kysymyksiä. Haastattelut kestivät yhteensä noin kolme tuntia. Teemahaastattelurunko sisälsi seuraavat pääteemat: kouluhistoria, kotoutuminen ja identiteetti, kielitaito, tulkitoimet koulussa, emotionaalinen oppimisympäristö ja vanhempien tuki.

Haastateltavista kaksi vastasi laajasti kysymyksiin ja kertoi avoimesti historiastaan. Yksi haastateltava, H1, oli lyhytsanainen. Hän ei suoraan ilmaissut, ettei olisi halunnut osallistua haastatteluun, mutta kehonkielestä saattoi päätellä, että hän ei tuntenut oloaan mukavaksi haastattelujen aikana.

Aineiston käsittely ja analyysi

Haastateltavien vastaukset litteroitiin sanatarkasti. Litteroidun aineiston pituus on 32 liuskaa (times new roman, pistekoko 12, riviväli 1,5). Haastateltavien ilmaisut säilyivät sellaisinaan kielioppi- ja sanavirheet mukaan lukien. Vain parissa kohdassa kielen vuoksi jäi epäselväksi, mitä haastateltavat yrittivät ilmaista.

Aineisto analysoitiin käyttäen laadullista sisällönanalyysiä (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 93). Analyysin voi katsoa olevan lähinnä teoriaohjaavaa (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 97, 116), koska valittu teoreettinen viitekehys oli analyysirungon pohjana ja aineisto teemoiteltiin sen mukaan. Tarvittaessa muodostettiin kuitenkin myös uusia, tutkittavien vastauksista nousseita teemoja. Aineiston jako teemoihin tapahtui lausuma- ja repliikkitasolla.

TULOKSET

Aineiston analyysissä voidaan erottaa kaksi osaa. Ensimmäiseksi pyrittiin muodostamaan kokonaiskuva jokaisen haastateltavan kouluhistoriasta siirtymävaiheineen. Muu haastatteluaineisto jaettiin kahteen

pääluokkaan, joista toinen muodostui haastattelujen teemarungon sisältämistä valmiiksi tarjotuista teemoista ja toinen haastateltavien itse esiintuomista merkityksellisistä tekijöistä (taulukko 1).

Maahanmuuttajaoppilaiden koulupolut

Haastateltavien antamien tietojen perusteella tehtiin tiiviit kuvaukset heidän kouluhistorioistaan ja koulupoluistaan.

a. Maasta ja koulusta toiseen – H1:n kouluhistoria. H1 ei muistanut, minkä ikäinen hän oli ollut, kun perhe oli lähtenyt Afganistanista. Hän arveli, että olisi käynyt siellä vähintäänkin päiväkodissa, jos maassa olisi ollut rauha. Ruotsissa hän oli käynyt koulua kaksi ja puoli vuotta. Suomessa H1 oli käynyt valmistavaa luokkaa kaksi vuotta ja siirtynyt sitten kuudennelle luokalle. Seitsemännen luokan alkaessa koulu vaihtui. 10. luokalle H1 tuli suoraan yhdeksännen jälkeen. Pyydettyäessä kertomaan eroja ruotsalaiseen kouluun verrattuna H1 totesi, ettei eroja ollut. H1 oli uskonnossa, omassa äidinkiessä ja suomi toisena

kielenä -opetuksessa pienryhmässä. Ensimmäisellä haastattelukerralla H1 kuvasi koulun aloitusta toteamalla sen sujuneen hyvin ja ilman ongelmia. Tästä huolimatta H1 merkitsi kuudennelle luokalle siirtymisen vaikeimmaksi ajaksi. Erikseen kysyttäessä hän kuitenkin sanoi, että koulu tuntui vaikealta vain ihan aluksi, seitsemännellä luokalla kaikki sujui jo ”ihan ok”.

b. H2:n pitkä koulupolku Suomessa. H2:n kouluhistoria sijoittuu vain Suomeen, mutta siinä on useita siirtymiä. Ennen koulun alkua H2 kävi parina päivänä viikossa muutaman tunnin päiväkodissa, missä hän omien sanojensa mukaan alkoi oppia suomen kieltä. Hän ei käynyt valmistavaa luokkaa ennen koulun alkua. H2 kävi luokat 1–3, 4–6 ja 7–9 kolmessa eri pääkaupunkiseudun koulussa. Kolmannen luokan hän kertasi, ja yhdeksännen luokan jälkeen seurasi välivuosi, sitten 10-luokka. Kahdeksannella luokalla H2 sai matematiikassa erityisopetusta kahden jakson ajan. Pienryhmässä hän opiskeli uskontoa ja omaa äidinkieltä koko kouluajan. Vaikeimmaksi kouluajaksi H2 merkitsi kolmannen luokan, jonka hän joutui käy-

Taulukko 1. Maahanmuuttajien koulunkäyntiin liittyneet merkitykselliset tekijät

<p>Merkitykselliset tekijät teoreettisen viitekehyksen valossa</p>	<p>a. Kotoutuminen ja identiteetti b. Kielitaito c. Tukitoimet koulussa d. Emotionaalinen oppimisympäristö e. Vanhempien tuki</p>
<p>Haastateltavien itse tuottamat merkitykselliset tekijät</p>	<p>a. Kaverit b. Oma asenne ja käyttäytyminen</p>

mään uudelleen. H2:n mielestä kertauksen syynä oli opettaja, joka arvioi väärin H2:n kielitaidon: H2: ”*Se oli sen takii se jätti mut [luokalle], koska silloin kolmannella on ne kertolaskut, niin kyllä mä osasin ne kertolaskut laskea ihan hyvin, mutta en ymmärtäny sanan kertotaulu. Sit mä sanoin, mitä tää kertotaulu tarkoittaa ja sitte se sanoi, aa sä et osaa vai, ei se mitään. Ja sit sen takii mä jäin luokalle. Ja se ope sanoi [vanhemmille], että se ei pysy perässä hyvin, se ei varmaan ymmärrä suomen kieltä hyvin tai.*” H2:n mielestä luokan kertaaminen oli tylsää, koska hän joutui tutustumaan uuteen luokkaan ja vanhat luokkakaverit menivät edeltä.

c. H3:n tie Venäjältä suomalaisen yläkouluun. H3 kävi Venäjällä koulua kahdeksan vuotta. Hän opiskeli suomea toiselta luokalta kuudennelle. Suomessa hän kävi valmistavassa opetuksessa puoli vuotta, minkä jälkeen hän siirtyi seitsemännelle luokalle ja jatkoi samassa koulussa peruskoulun loppuun asti. Lisäluokalle H3 tuli suoraan yhdeksänneltä luokalta. H3 kävi silloin tällöin erityisopetuksessa yläkoulussa. Pienryhmässä hän opiskeli suomea toisena kielenä. Uskonnon tunneilla hän oli muun luokan kanssa yhdessä, eikä hän halunnut opiskella venäjää enää Suomessa, joten siinäkin oppiaineessa pienryhmäopetusta ei ollut. Vaikeimmaksi ajaksi kouluhistoriassaan H3 merkitsi kahdeksannen luokan ja puolet yhdeksänneistä. Silloin häntä ei kiinnostanut käydä koulua ja opiskelu tuntui tylsältä.

Maahanmuuttajaoppilaiden koulunkäyntiin liittämät merkitykselliset tekijät

a. Kotoutuminen ja identiteetti. Haastateltavat ovat kotoutuneet jossain määrin Suomeen ja haluavat tulevaisuudessakin

asua Suomessa mutta oman kulttuuri-identiteettinsä säilyttäen. Voidaan siis sanoa, että kertomansa perusteella kaikki haastatellut edustavat integraatiostrategiaa, jonka valinnee haluavat sekä säilyttää oman kulttuurisen identiteettinsä että osallistua uuden kulttuurin yhteiskunnalliseen elämään (Berry, Kim, Minde & Mok, 1987). Ensimmäiset kokemukset Suomesta ovat myönteisiä ja liittyvät kavereihin. H2 kertoo tutustuneensa viisi-kuusivuotiaana kotipihalla ensimmäiseen suomalaiseen poikaan, josta tuli H2:n paras kaveri ja luokkatoveri. H1 tutustui ensimmäiseen suomalaiseen kaveriin jalkapalloharjoituksissa. Myös H2 on koulun lisäksi saanut suomalaisia kavereita harrastamansa jalkapallon parista. He toteavat kavereiden olleen merkittävä tekijä sekä suomen kielen oppimisen että uudessa maassa viihtymisen näkökulmasta. Uusien ystävien ja ikäisten taholta saadun hyväksynnän onkin esitetty edistävän lasten ja nuorten kotoutumista (Korpela, 2005, 26). H3 oli haastatelluista ainoa, jolla ei ole oikeastaan ollut yhtään hyvää suomalaista kaveria. Hänen nykyinen ystäväpiirinsä koostuu ulkomaalaistaustaisista, lähinnä Venäjän alueelta tulleista maahanmuuttajista. H3 uskoo, että olisi viihtynyt paremmin koulussa ja oppinut nopeammin suomen kieltä, jos hänellä olisi ollut suomalaisia kavereita.

Kaikki haastateltavat kertovat, että heillä on paljon omanmaalaisia kavereita ja että he samaistuvat omaan kulttuuritaustaansa. H1 ei koe olevansa yhtään suomalainen, ja hän haluaa myös pysyä afganistanilaisena. H2 ja H3 kertovat olevansa kahden kulttuurin välissä:

H2: ...mä haluan pysyy somalialaisena, mutta mä ajattelen niinku suomen kielellä, et se vähän harmittaa. Ja sit somalin kieli on vähän vaikee mulle nykyään.

H3: Oon ihan venäläinen, mutta asun Suomessa. Ja joku... Voi sanoa, että olen venäläinen, mutta siinä on vähän suomalaista. Koska mä asun Suomessa, niin tottakai vähän suomalainen.

Kun Mikkola tutki 2000-luvun alussa venäläisten ja somalialaisten oppilaiden kulttuurista samaistumista Suomessa, sekä venäläiset että somalialaiset oppilaat halusivat suomalaistua enemmän (Mikkola, 2001). Sekä H2 että H3 arvelivat suomalaistuvansa enemmän tulevaisuudessa, mutta eivät osanneet vastata kysymykseen siitä, haluavatko he niin käyvän. Toisaalta, vaikka H3 oli epävarma siitä, halusiko suomalaistua enemmän, hän sanoi suoraan, ettei olisi halunnut koulussa tuoda esiin omaa kulttuuriaan eikä vastailla kysymyksiin Venäjästä, vaan halusi olla ”normaali, samanlainen kuin he [suomalaiset]”.

Osittain ristiriitaisten näkemysten perusteella vaikuttaa siltä, että kulttuurisen identiteetin määrittely tai kuvaaminen ei ole yksinkertaista ja nuoret joutuvat tasapainoilemaan oman, ns. vanhan kulttuurisen identiteetin ja toisaalta sen identiteetin välillä, jota he olettavat uuden yhteiskunnan odottavan. Jasinskaja-Lahti ja Liebkind (2000) esittävätkin yksilön akkulturaatioprosessin olevan monitasoista, eivätkä siinä esimerkiksi yksilön etninen identiteetti ja omaksutut uuden kulttuurin arvot välttämättä ole yhteydessä toisiinsa. Toisin sanoen vaikka nuori olisi jo omaksunut uuden kulttuurin tapoja ja arvoja ja kokisi tärkeäksi noudattaa niitä, hänen etninen identiteettinsä ei kuitenkaan ole välttämättä vielä muuttunut (Liebkind, Jasinskaja-Lahti & Solheim, 2004).

Tällaiseen välitilaan viittaa myös tämän tutkimuksen nuorten halu vaalia omaa etnistä identiteettiään valtaväestöä edustavilta luokkakavereilta piilossa. H2 olisi kyllä halunnut tutustua omaan kult-

tuuriinsa enemmän, mutta vain somalin tunneilla, ei koko luokan tunneilla. H3 piti riittävänä kulttuuritaustansa esiin tuomisenä sitä, että hän piti haluamansa esitelmät Venäjästä. Ainoa, joka olisi halunnut koulussa puhua enemmänkin kulttuuristaan, oli H1. Hän myös vahvimmin korosti omaa etnistä afganistanilaista identiteettiään haastattelussa.

b. Kielitaito. Riittävä kielitaito on edellytys koulunkäynnin sujumiselle. Laaksosen (2007) tutkimuksessa suomen kielen puutteellinen taito nousi oppilaiden vastauksissa selkeäksi oppimista estäväksi tekijäksi. Kaikki tämän aineiston haastateltavat kertoivat halunneensa oppia suomen kieltä, mutta kokivat sen olleen vaikeaa. Miespuoliset haastateltavat ovat koulun lisäksi oppineet suomea etenkin kavereiden ja urheiluharrastuksen parissa. H1 ja H2 toteavatkin, että he ovat oppineet suomen kieltä enemmän kavereiden kanssa kuin koulussa, toisin kuin H3, jonka kaveripiirissä ei juurikaan puhuta suomea. Suomessa vähiten aikaa asunut H3 arvioi suomen kielen taitonsa ”kamalaksi” ja kertoo etenkin puhumisen ja kirjoittamisen tuottavan ongelmia. H1 kuvaa omaa kielitaitoaan hyväksi, mutta toteaa voivansa edelleen oppia etenkin lisää sanoja.

Haastateltavat olivat jossain vaiheessa koulu-uraansa kokeneet koulunkäynnin vaikeaksi kielen vuoksi. Vaikeimmiksi oppiaineiksi H1 nimesi yhteiskuntaopin ja historian, koska niissä oli vaikeita sanoja. H2 kertoo ymmärtäneensä puhuttua kieltä jo ensimmäisellä luokalla, mutta äidinkieli ja matematiikka tuntuivat vaikeilta. Onkin tyypillistä, että maahanmuuttajien kielitaito vaihtelee eri osa-alueilla, esimerkiksi puhumisen ja tekstinymmärtämisen osalta (Nissilä, Vaarala, Pitkänen & Dufva, 2009). H3:n mielestä suomalaisessa koulussa oli vaikeinta se, ettei kavereita ollut helppo

saada heikon suomen kielen taidon takia. Lisäksi suomen kieli teki opiskelusta vaikeaa ja väsyttävää.

H3: ”Mä muistan että aamulla, sä rupeet niinkun lukemaan ja kaikki niinkun ymmärtää, mutta illalla, no illalla, sä oot ihan niin kuin noin [lysähtää kasaan]. Sä et kuule opettajaa, mä kuulen jotain, ihan suomea se puhuu, sä oot ihan kuin väsyttää.”

Vaikka H2 oli asunut Suomessa muutamana vuodelle ennen kuin koulu alkoi, hän kertoi koulun aloituksen olleen vaikeaa, koska luokkakaverit olivat outoja ja tutustuminen oli kielen vuoksi hankalaa. Vaikeudet hän voitti kuitenkin puhumalla, minkä hän kertoo nopeuttaneen suomen kielen oppimistaan. H2 osasi myös reflektoida omaa ja muiden myöhemmässä ikävaiheessa tulneiden maahanmuuttajien kielen oppimista:

H2: ”Mun mielestä helpoiten oppii silleen, kun on suomalaisten kavereiden kanssa. Tai toisten, jotka puhuu koko ajan suomen kieltä. Niin silloin oppii ääntään hyvin ja sanat tulee. Mutta jos keskittyy siihen, mitä koulussa opiskellaan, niin silloin tulee vähän vaikeeta.”

H2 piti kielitaitoaan riittävänä asioiden menestyksekkääseen hoitamiseen, ja hän puhuikin kolmikosta sujuvinta suomea. Hän oli opiskellut suomea äidinkielenä, ei toisena kielenä. Maahanmuuttajien suomen kielen taidon tasoon vaikuttaa merkittävästi asumis- ja koulunkäyntiaika Suomessa. Sunin (1996) mukaan ne oppilaat, jotka tulevat yläkouluikäisinä Suomeen, eivät ehdi oppia kylliksi suomen kieltä kahdessa vuodessa pystyäkseen seuraamaan opetusta tunneilla tai lukemaan oppikirjatekstiä. Riittävän suomen kielen taitotason peruskoulun aikana saavuttavat lähinnä ne maahanmuuttajat, jotka ovat tulleet Suomeen viimeistään perusopetuk-

sen keskivaiheilla. Toisaalta tutkimusten mukaan vaativamman, akateemisen kielen kehittyminen vie jopa 5–8 vuotta (Baker, 2006; Cummins, 2000; Hakuta, Butler & Witt, 2000), mikä tarkoittaa sitä, että vaikka oppilas ehtisi käydä koulua Suomessa esimerkiksi viisi vuotta, vasta koulunkäynnin loppupuolella hänen kielitaitonsa alkaisi olla riittävällä tasolla. H2 oli siis tässä tutkimuksessa ainoa, jolla oli ollut hyvä mahdollisuus hankkia opetuksen seuraamiseen ja osallistumiseen riittävä kielitaito. Kysyttäessä, uskooko hän joskus saavuttavansa täydellisen suomen kielen taidon, hän vastasi:

H2: ”En mä, en oo ajatellu että musta tulis joskus täydellinen suomen kielen puhuja. Mä oon vaan silleen, mä sanon et hyvä jos mä pärjään hyvin. Ainakin ymmärrän ja sitten yritän, voin sanoa, voin antaa toisellekin, vaikka luokassa, jos joku ei ymmärrä, niin voin vaikka kertoa sille miten tehtävät tehään, antaa ohjeita ainakin.”

Koska äidinkielen hyvä hallinta on pohja ajattelutaitojen kehittymiselle sekä muiden kielten oppimiselle (Korpela, 2005) ja tukee oman kulttuurin tuntemusta ja siten identiteetin rakentumista (Youssef, 2005), oman äidinkielen opiskelua pidetään maahanmuuttajaoppilaan näkökulmasta tärkeänä. Tässä tutkimuksessa haastatelluista oppilaista H1 ja H2 opiskelivat omaa äidinkieltään suomalaisessa koulussa. H3 ei halunnut Suomessa asuessaan opiskella venäjää, koska koki osaavansa sitä kyllin hyvin. H2 kertoi yleensä puhuvansa suomea kavereiden kesken ja usein myös sisarustensa kanssa, mutta sanoi vanhempien kehottavan somalian käyttöön nuorempien sisarusten kanssa, jotta nämä oppisivat äidinkieltään. Hänestä somalian lukeminen oli hidasta ja vaikeaa, eikä hän siksi lukenut somalialaisia tekstejä. Hän oli oppinut lukemaan suomeksi ja vasta sitten

somaliaksi, joten vaikka somalia on hänen äidinkieltensä, niin suomi on ensisijainen kirjallinen kieli.

c. Tuki koulussa. Koska maahanmuuttajaoppilaiden suomen (tai ruotsin) kielen taito on heikko ja koska valmistavan opetuksen tarjoama ns. sisäänajovuosi on lyhyt, oppilaat tarvitsivat lähes aina lisätukea myös valmistavan opetuksen vuoden jälkeen. Koska koulut järjestävät maahanmuuttajaoppilaille tukiopetusta eri oppiaineissa mahdollisuuksiensa mukaan (Opetushallitus, 2011), tukiopetuksen määrä vaihtelee kunnittain. Kaikilla tässä tutkimuksessa haastatelluilla oppilailta oppikirjat ja vaatimukset olivat olleet koulussa samat kuin suomea äidinkielenään puhuvillakin. Oppilaiden suhtautuminen lisätukeen vaihteli. H1 oli ainoa, joka olisi selkeästi halunnut saada enemmän kieleen liittyvää tukea eri oppiaineiden tunneilla. Hän mainitsi historian ja yhteiskuntaopin vaikeiksi hankalan käsitteistön vuoksi ja sanoi, että asioita olisi voitu opettaa hitaammin. Sekä H1 että H2 mainitsivat, että luokkakoot olivat yksilöllisen tukemisen kannalta liian isoja. Lisäksi H2:n mielestä nimenomaan yläasteella opettajien olisi pitänyt välittää enemmän oppilaiden oppimisesta, etenkin maahanmuuttajien kohdalla. Toisaalta hän itse ei kuitenkaan kokenut, että olisi tarvinnut enemmän tukea koulussa. H1 ja H3 toivat esiin, että apua sai oppituntien jälkeen, kun itse pyysi.

H3 ei tässäkään suhteessa halunnut erottua valtaväestön oppilaista. Hän kertoi, että hän mieluummin pyysi apua tunnin loputtua kuin kaikkien ollessa läsnä, jotta ei erottautuisi muista. H3 suhtautui erityisjärjestelyihin muutenkin hyvin varauksellisesti. Hän ei olisi halunnutkaan saada erityiskohtelua ja perusteli sitä sillä, että jos opettajat eivät vaadi joltain oppilaalta yhtä paljon kuin muilta, niin tämän suoritusta-

so laskee. Lisäksi hän totesi, että opettajan ei pitäisi selittää oppilaille kaikkia sanoja ja käsitteitä:

H3: ”Koska muistiin menee ihan parempi, kun sä etsit itse.”

Hän kävi muutamia kertoja erityisopettajan opetuksessa muiden maahanmuuttajien kanssa, mutta hän ei tuntenut saaneensa siitä mitään apua. Hän piti sitä lähinnä syrjivänä käytäntönä, joka eristää maahanmuuttajat suomalaisesta koulusta. Tässäkin yhteydessä H3 korosti, että hän halusi olla kuin muut eikä halunnut saada erityishuomiota esimerkiksi koehelpotusten muodossa.

d. Emotionaalinen oppimisympäristö. Maahanmuuttajaoppilaiden koulumenestykseen ja koulukäyttäytymiseen vaikuttaa merkittävästi koulussa saatu emotionaalinen tuki. Positiiviset suhteet opettajiin ja oppilaisiin vahvistavat opiskeluun sitoutumista ja suoriutumista. Etenkin vasta maahan tulleille oppilaille on tärkeää saada turvallisia vuorovaikutussuhteita ja esikuvia kouluympäristöstä (Suarez-Orosco, Pimentel & Martin 2009). H1 ja H2 viihtyivät koulussa ja luokkakavereiden kanssa. Heillä ei ollut vaikeuksia pyytää apua muilta oppilailta tai opettajilta. H3:lla oli vaikeampaa kavereiden puutteen vuoksi. Hän kuvasi luokassa olleen kuppikuntia, joihin hän ei voinut liittyä heikon suomen kielen taitonsa vuoksi, vaan vietti aikaa yhdessä muiden maahanmuuttajien, venäläisten ja somalialaisten kanssa. Suomalaisia luokkakavereita oli vaikea lähestyä, esimerkiksi avun pyytäminen heiltä oli vaikeampaa kuin opettajalta kysyminen. Suurin jännityksen aiheuttaja oli heikko suomen kielen taito.

H3: ”Mä kirjoitin lauseita, miten mun pitäisi se kysyä, ja mä luin paperista. Että se oli oikein se lause.”

Ryhmätöissä suomalaisten oppilaiden kanssa H3:sta tuntui, että hän ei pääsyt osallistumaan, vaan istui hiljaa suomalaisten tehdessä työt. Toisaalta hän oli kuitenkin tyytyväinen siihen, ettei hänen mielipiteitään kysytty, koska häntä jännitti niin paljon suomen kielen puhuminen.

H3: ”Ja kun me menimme, että me olimme ihan että suomalaiset tekivät ja me istuimme ja katsoimme. He eivät kysy niinkun meiltä, mitä mieltä. Vain pari tyttöä olivat niinku kiinnostunu, että mitä mieltä olimme. Muut olivat että ihan sama.”

H3:n viihtyminen muiden venäläis-taustaisten ja somalialaisten kanssa on ymmärrettävää. Maahanmuuttajaoppilaita koskevissa tutkimuksissa on huomattu, että heille ovat tärkeitä suhteet samasta kulttuuri- ja kielitaustasta tuleviin lapsiin ja nuoriin, jotka voivat auttaa etenkin vastamuuttaneita sopeutumaan uuden maan koulukulttuuriin ja selviytymään läksyistä (Suarez-Orosco ym., 2009). Erittäin tärkeää on myös omanmaalaisten kavereiden antama henkinen tuki ja turva vieraassa ympäristössä. Erilaisista etnisistä taustoista tulevien maahanmuuttajien kesken voi muodostua toisiaan tukeva vertaisten ryhmä, koska he eroavat kielitaitonsa ja vierauden kokemuksensa perusteella suomalaisista. Toisaalta eristäytyminen valtaväestöstä ei edistä kotoutumista uuteen kotimaahan ja uuteen kulttuuriin.

Kukaan haastatelluista ei kertonut kohdanneensa kiusaamista, syrjintää tai rasismia koulussa. H3 tosin kertoi yhden pojan harjoittamasta, etenkin somalialaisiin ja venäläisiin kohdistuneesta nimitelystä, mutta ei tuntenut sen kuitenkaan koskeneen itseään. Samoin yksi historian opettaja oli käyttänyt ryssä-sanaa oppitunnilla puhuessaan venäläissotilaista. Tunnin jälkeen suomalaiset oppilaat olivat kysyneet H3:lta, miksei hän sanonut mitään,

kun häntä kiusattiin, mutta hän ei katsonut asian koskeneen häntä.

H3: ”Mielestäni se ei kiusata minua. Että se ei koske minua. En mä tunne mitään, kun muut puhuu ryssä tai.”

Haastatelluilla oli opettajista pääosin myönteistä sanottavaa, vaikka suhde heihin olikin jäänyt etäiseksi.

H1: ”Monet opettajat oli ihan kivoja.”

H2: ”Muut opettajat oli ihan kivoja.”

H3: ”Täällä opettajat ovat kilttejä ja eivät huuda paljon, ei riidellä sellaista, rauhallisia opettajia. Mutta Venäjällä, jos sanoit jotain ja tai teet väärin, se alko huutaan ja riiteleen ja voi lyödä joskus (nauraa).”

Toisaalta H1 kertoi joidenkin opettajien hermostuneen, jos heille esitettiin kysymyksiä, joten epäselviksi jääneisiin asioihin piti itse hankkia vastaukset. H2 puolestaan koki, että opettajat peruskoulun yläluokilla eivät olleet oikeasti kiinnostuneita oppilaista. H2:n haastatteluote itse asiassa kuvaa suomalaisen peruskoulun aineenopettajajärjestelmän ongelmallisuutta yleisemmälläkin tasolla. Jokainen aineenopettaja huolehtii oman oppiaineensa opettamisesta, mutta kokonaisvaltainen huolehtiminen oppilaista ei varsinaisesti kuulu kenenkään työnkuvaan.

H2: ”Ja opettajien pitäis välittää enemmän oppilaista, etenkin maahanmuuttajista. Yläasteella opettajat vaan tuli, teki omaa työtä ja lähti.”

H2 ja H3 kertoivat olleensa vilkkaita ja levottomia oppilaita. Venäläisopiskelijoille tyypillinen auktoriteettien rajojen hakemisvaihe (Talib 1999) näyttää toteutuneen H3:n kohdalla hänen aloitettuaan suomalaisessa koulussa.

H2: ”Mä olin sellainen energinen poika.”

[Opettajat] sai soittaa pari kertaa äidille tai isälle. Mutta ei se mitenkään liittynyt siihen mun numeroon tai opiskeluun.”

H3: ”Aina juoksin ja tein niinku paha, erilaisia vitsejä tai. Ja sit mä sain aina jälki-istuntoa.”

e. Vanhempien tuki. Maahanmuuttajien vanhemmat yleensä suhtautuvat koulunkäyntiin positiivisesti, mutta eivät lasten opintojen edetessä pysty tarjoamaan konkreettista tukea läksyjen tekoon tai opiskeluun kielitaitonsa ja tietotasonsa tähden (Suarez-Orozco ym., 2009). Myös tämän tutkimuksen aineistossa kaikki haastateltavat kertoivat vanhempiensa suhtautuneen opiskeluunsa myönteisesti. Kaikki kokivat saaneensa kotoaan kannustusta koulunkäyntiin, etenkin silloin, kun koulussa oli alkanut sujua huonommin tai jos opettajat olivat ottaneet yhteyttä koteihin. Siukosen (2004) haastattelemat somalinuoret kertoivat, että vanhemmat kannustavat nuoria opiskelemaan mahdollisimman pitkälle ja että vanhemmat arvostavat Suomen koulutusmahdollisuuksia. Sama näkyy H2:n vastauksessa kysymykseen vanhempien suhtautumisesta koulunkäyntiin:

H2: ”No ne aina halua parempaa, et mä opiskelen lisää ja lisää. Mun isä ei tykkää siitä, että mä oon kymppillä. Et jos mä pystysin olla yläasteella parempi, niin en olis nyt kymppillä.”

Haastateltavat tunsivat siis saaneensa kotoa kannustusta ja tukea, mutta peruskoulun yläluokilla vanhemmat eivät enää välttämättä konkreettisesti pystyneet auttamaan heitä kouluun liittyvissä tehtävissä. Kaikilla oli kuitenkin sisaruksia, joilta he saivat apua. Vanhempien koulutustaustat eroavat siten, että H2:n isä oli opiskellut yliopistotutkinnon Etiopiassa ja äitikin käynyt lukioasteen koulutuksen, kun taas

H1:n ja H3:n vanhemmilla ei ollut korkeakoulutusta.

f. Kaverit. Kaverit tulivat puheeksi haastatteluissa eri yhteyksissä. Ne liittyivät toisaalta kotoutumisprosessiin ja kielitaidon kehittymiseen, mutta haastateltavat toivat myös itse esiin, että kaverit olivat heidän kokemuksensa mukaan vaikuttaneet suoraan koulunkäynnin sujumiseen ja kouluviihtyvyyteen. Pääsääntöisesti haastateltavat kertoivat viihtyneensä koulussa hyvin. Kaverit olivat nimenomaan yksi merkityksellinen tekijä, joka teki koulunkäynnistä kivaa. Toisaalta H3, jolla ei oikeastaan ollut suomenkielisiä kavereita, koki suomenkielisten kavereiden puuttumisen kaikkein vaikeimmaksi asiaksi. Hän myös vertasi venäläistä ja suomalaista koulua keskenään ja suhtautui kovasta kurista ja ruumiillisista kuritusmenetelmistäkin huolimatta venäläiseen kouluun myönteisemmin, koska siellä luokkakaverit pysyivät pidempään samoina ja heistä tuli näin ollen helpommin läheisiä. H3 toteaa myös, että olisi varmasti viihtynyt paremmin suomalaisessa koulussa, jos kavereita olisi ollut enemmän.

H3: ”Venäjällä mä en muista sellaista, että oli vaikea mennä kouluun, se koulu oli niin kuin toinen koti. Että siellä olivat paljon kavereita ja. Täällä oli vähän kavereita. Se oli tylsää.”

Kaveripiirin arvot ovat tärkeitä, ja kavereiden painostus pitää ryhmän tiiviinä (Siukonen, 2004). Sillä, millaiseksi ryhmän arvot ja tavoitteet muodostuvat eli tukevatko ne opiskelua vai estävätkö sitä, on merkitystä ympäröivään yhteiskuntaan liittymisessä. On tyypillistä, että maahanmuuttajanuorten muodostamat kaveripiirit voivat painostaa tietynlaiseen käyttäytymiseen, myös koulusta pinnaamiseen ja opiskelun vieroksumiseen (Suarez-Orosco

ym., 2009). H3 ja H2 kertoivatkin, että kavereilla oli vaikutusta opiskelumotivaatioon ja siihen, millaiseksi koulunkäynti muodostui.

H3: ”Ja äidin mielestä, että se kaveri muutti minua. Mä aloitin niinku, en ajatellut opiskella kunnolla. En halunnut. Mä luulin että se ei tarvi. Kaikki mun numerot ja kaikki menee alas, mä muutuin ihan tyhmäksi. Kun koulu loppui, mä ymmärsin, että mä olin ihan tyhmä, että mä olin kuulin mun kaveri.”

H2: ”Niin, kaverit aina tunneilla, keskusteltiin paljon ja näin. Se johtu vähän siitä...”

g. Oma asenne. Haastateltavien keskiarvot olivat hiukan alle seitsemän peruskoulun päättötodistuksessa. Haastateltujen nuorten mielestä arvosanojen alhaisuus ja kymppiluokalle päätyminen aiheutui heistä itsestään. Jos he olisivat keskittyneet enemmän kouluun, he olisivat saaneet parempia numeroita ja olisivat päässeet lukioon tai haluamaansa ammattikoulutukseen. Vaikka kaikki nuoret pystyivät nimeämään ja tunnistamaan koulupolultaan monia merkityksellisiä asioita, jotka olivat vaikeuttaneet koulunkäyntiä tai eivät ainkaan olleet sitä optimaalisesti tukeneet, he kuitenkin kokivat olevansa itse päävastuullisia koulunkäyntinsä sujumisesta.

H1: ”No mulla oli vielä nää treenit aika paljon, niin mä en ehtinyt oikein panostaa kouluun. Treenejä oli liikaa, niin koulu jäi vähiin.”

H2: ”Kun mä joskus olin tosissaan jossain jaksoissa, niin mä sain parempii numeroita äidinkielessä kuin suomalaiset. Niin se vaan johtu musta. Olis pitäny vaan ottaa tosissaan. Kun seurasin tarkasti tunneilla ja kuuntelin opettajaa, niin silloin pärjäsin hyvin. Et se vaan johtu musta.”

Tässä tutkimuksessa haastatellut maahanmuuttajanuoret korostavat siis oman asenteensa ja kiinnostuksensa merkitystä koulumenestyksen selittäjänä. Samanlaisia tuloksia on saanut aiemmin Siukonen (2004) tutkiessaan helsinkiläisiä somalialaisnuoria. Suomalaisen kulttuurin vaikutuksen haastateltaviin voi havaita, koska Suomessa nuorten oletetaan tekevän itsenäisesti vastuullisia valintoja koulutuksensa suhteen (Kalalahti, 2007). Länsimainen kulttuuri painottaa yksilöllisyyttä ja valinnanvapautta. Läntiset arvot vaikuttavat maahanmuuttajien käsityksiin koulumenestyksen syistä (Zadeh, Geva & Rogers, 2008) siten, että maahanmuuttajien käsitykset ovat lähempänä uuden kotimaan oppilaiden kuin lähtömaan oppilaiden käsityksiä. Siten läntisen arvo maailman näkyminen maahanmuuttajien vastauksissa voidaan nähdä yhtenä merkkinä integraatiosta ja kotoutumisesta.

Haastatelluilla oli positiivinen käsitys itsestään oppijana, ja kaikki uskoivat menestyvänsä, jos vain päättävät tehdä töitä sen eteen. Etenkin H1 ja H3 painottivat oman yrittämisen ja suorituksen merkitystä hyvien arvosanojen saamisessa tai vaikeasta tehtävästä selviämisessä. H2 kertoi motivoituvansa vaikean tehtävän tekemiseen nähdessään kavereidensa menestyvän opiskelussaan. Hän kertoi myös toisinaan jopa syyttävänsä kavereitaan heikosta tuntisuoriutumisesta koulussa. Huonon koetuloksen saadessaan hän kertoi tarkistavansa, ettei opettaja ole tehnyt virhettä. Vaikka H2 siis toisaalta kertoi olevansa itse vastuussa koulumenestyksestään, hän pyrki muita vahvemmin löytämään syytä onnistumiselle ja epäonnistumiselle myös itsensä ulkopuolelta. H1 ja H3 selittivät suoriutumistaan sillä, kuinka paljon he itse panostivat menestykseensä.

Haastateltavien asenne koulunkäyntiä kohtaan näyttää muuttuneen koulu-

polun aikana. He olivat ymmärtäneet yhdeksännän luokan aikana, ettei huonolla todistuksella pääse lukioon, mutta aika ei enää ollut riittänyt arvosanojen parantamiseen. Haastatteluhetkellä H3 oli muodostanut oman käsityksensä opiskelun tärkeydestä, todennut haluavansa opiskella eikä enää ollut kaverinsa vaikutuspiirissä siltä osin. H2 kuvasi kymppiluokan opiskelua siten, että omasta toiminnasta on pakko ottaa vastuuta, jotta opiskelusta olisi hyötyä. Kymppiluokalla kaikki kokevat oppineensa paljon ja kertovat pystyneensä parantamaan numeroitaan. He ovat hakenneet jatko-opintoihin lukioon tai kaksois-tutkintoa suorittamaan. H1 ja H3 halusivat tulevaisuudessa yliopistoon opiskelemaan, H2 ei vielä tiennyt, mitä hän halusi opiskella lukion tai ammattikoulutuksen jälkeen.

POHDINTA

Tutkimukseen osallistuneet nuoret kokivat suomalaisen koulun aloituksen olleen vaikeaa puutteellisen kielitaidon vuoksi. Vaikka koulun aloitus tapahtui kullakin haastateltavalla eri-ikäisenä ja eri luokka-asteella, alku oli tuntunut hankalalta. Yksi haastateltavista piti koulupolun vaikeimpana vaiheena ensimmäistä vuotta valmistavasta opetuksesta siirtymisen jälkeen. Toisella haastavin aika liittyi luokan kertaamiseen: se oli ollut hänestä epäoikeudenmukaista ja luokkakaverien vaihtuminen oli ollut ikävää. Kolmas nimesi haastavimmaksi vaiheen, jossa koulunkäynti ei yksinkertaisesti syystä tai toisesta huvittanut ja oli siksi tuntunut vaikealta ja tylsältä.

Haastateltavat olivat kotoutuneet Suomeen hyvin ja omaksuneet osittain suomalaisen ajattelutavan. H2 ja H3 olivat oman etnisen ryhmänsä edustajien näkökulmasta katsoen suomalaistuneet, eivätkä he kokeneet mahtuvansa enää alkuperäi-

seen, etniseen rooliinsa. Heidän kohdallaan voidaan puhua integraatiosta, jossa oman kulttuurin arvot ovat akkulturoituneet valtakulttuuriin (Talib 1999). H1 on hänkin lähempänä integraatiota kuin separaatiota eli omaan kulttuuriin pitäytymistä (ks. Talib 1999). Jos eri kulttuurien välillä ei ole hierarkkista asettelua, niin yksilön on mahdollista osallistua kahteen kulttuuriin samanaikaisesti ja käyttää kahta kieltä, erilaisia ongelmanratkaisutekniikoita sekä erilaisia kommunikointiin ja käyttäytymiseen liittyviä malleja. Yksilö voi vapaasti valita, mitä puolia hän säilyttää vanhasta ja mitä hyväksyy uudesta kulttuurista. (Talib 1999.) Näille nuorille tämä näyttää haastattelujen pohjalta olevan mahdollista. Vaikuttaakin siltä, että suomalainen kotouttamispolitiikka on onnistunut tämän tutkimuksen nuorten kohdalla. He arvostavat alkuperäänsä, mutta ovat hyväksyneet suomalaisesta kulttuurista esimerkiksi koulutuksen arvostamisen sekä yksilön vastuun ja vapauden koulutusvalinnoissaan.

Suomen kielen merkitystä siinä, että koulunkäynti on tuntunut vaikealta, korosti eniten H3. On muistettava, että hän oli valmistavalla luokalla vain puoli vuotta ja siirtyi sieltä perusopetuksen yläluokille. Koulunkäynnin tuntuminen vaikealta on siis ymmärrettävää hänen kohdallaan, koska puoli vuotta on lyhyt aika omaksua kieli niin, että sillä pystyisi opiskelemaan abstrakteja asioita (vrt. Baker, 2006; Cummins, 2000). Valmistavan opetuksen minimilaa-juus onkin uudessa perusopetuslain muuttamista koskevassa laissa (1.8.2009) laajennettu lukukaudesta lukuvuoteen, jota sitäkin voidaan pitää lyhyenä ajanjaksona kielen oppimisen näkökulmasta.

H3 piti suomen kielen taitoaan niin puutteellisenä, ettei sen vuoksi uskaltanut pyytää apua opettajalta tai luokkakavereilta kuin harvoin. Maahanmuuttajien suo-

men kielen opettajien mukaan venäläisoppilaille on tyypillistä, että he hallitsevat kielen rakenteet hyvin, mutta käytäntöön soveltaminen eli puhuminen tuottaa ongelmia (Sun, 1996). H3:n heikko kielitaito rajoitti hänen sosiaalista kanssakäymistään koulussa ja vaikeutti kavereiden saantia. Kielitaito ja sosiaalinen vuorovaikutus ovatkin vastavuoroisessa suhteessa keskenään. Kielitaito lisää mahdollisuuksia sosiaaliseen kanssakäymiseen valtaväestön kanssa, ja toisaalta taas kanssakäyminen parantaa edelleen kielitaitoa (van Tubergen, 2010; Martinovic ym., 2009). Kaverit ovat nuorille erityisen tärkeitä, ja myös haastatellut pitivät kavereita tarpeellisina Suomessa viihtymisen ja kielen oppimisen kannalta.

Kavereiden merkitys varsinkin kasvukäisille on suuri, joten kielen oppimisen, koulunkäyntiin sitoutumisen ja koulussa viihtymisen vuoksi etenkin maahanmuuttajien pitäisi saada turvallisia vertaissuhteita koulussa. Tähän tulisi kiinnittää kouluyhteisöissä entistä enemmän huomiota. Kun kouluihin tulee maahanmuuttajataustaisia oppilaita, olisi tärkeä saada heidät osaksi yhteisöä ja huolehtia, etteivät he jää ulkopuoliseksi. Suomalaiset koulukaverit nopeuttavat suomen kielen oppimista ja lisäävät opiskelumotivaatiota ja koulumyönteisyyttä. Kaverit osoittautuivat tämän tutkimuksen perusteella niin tärkeiksi, että opettajien ja muun koulun henkilökunnan tulisi panostaa oppilaiden sosiaalisten suhteiden kehittämiseen, vaikka se ei suoranaisesti opetustyöhön kuuluisikaan. Maahanmuuttajien ryhmäyttäminen osaksi luokkaa on panostus opiskelun sujuvuuteen.

Haastateltujen oman käsityksen mukaan opiskeluympäristössä oli pääosin riittävästi tarjolla tukea oppimiseen. H1 olisi kaivannut enemmän tukea puutteellisen kielitaidon vuoksi, kun taas H3 piti parem-

pana, että oppilas ponnistelee itse. H1:n ja H2:n mielestä opettajat olisivat voineet auttaa enemmän niitä, jotka apua tarvitsivat. Nuoret eivät kuitenkaan osanneet nimetä tukitoimia, jotka olisivat toimineet paremmin. Haastateltujen kuvausten perusteella vaikuttaa siltä, että kouluissa olisi voitu tehdä enemmän oppilaiden tukemiseksi. Vaikeita sanoja ja käsitteitä olisi voitu avata yhdessä tai suomea toisena kieleenä opiskelevien kanssa erikseen, ja aiheita olisi voinut pohjustaa oppilaiden kanssa ennen niiden käsittelyä luokassa, kuten esimerkiksi Nissilä ja muut (2006, 36–53) ehdottavat.

Koulumenestyksen suhteen ratkaisevaa oli haastattelujen mukaan nuorten oma asenne ja käytös koulussa. Haastatteluhetkellä nuoret olivat koulumyönteisiä, mutta kaikilla oli ollut perusopetuksen loppuvaiheessa aika, jolloin koulunkäynti ei ollut kiinnostanut. He olivat kyllä halunneet oppia suomen kieltä ja käydä koulua, mutta läksyjen tekoon ja tunnilla kuunteluun ei jäänyt aikaa muilta puuhilta. Tutkimuksemme nuoret osoittautuivat tavoitteelliseksi opiskelijoiksi, joiden kouluuikaan oli mahtunut nuoruuteen tyypillinen vaihe, jossa kaverit ja harrastukset kiinnostivat enemmän kuin koulunkäynti.

Se, että nämä nuoret päätyivät kymppiluokalle, johtuu kuitenkin ainakin osittain maahanmuuttajataustasta. Koska suomi ei ole heidän äidinkieltensä, suomeksi opiskelu ja suomalaisoppilaiden tavoin pärjääminen olisivat vaatineet enemmän töitä. Kävi kuitenkin niin, että siinä vaiheessa, kun olisi pitänyt ponnistella koulussa, muut asiat veivät huomion ja energian. On myös selvää, että koulun olisi pitänyt pystyä huomioimaan näiden oppilaiden erilaiset oppimisen edellytykset ja ottaa se huomioon opetusjärjestelyjä suunniteltaessa. On todennäköistä, että asenteen lisäksi sekä tukitoimien puute

että joidenkin kohdalla epäonnistunut sosiaalinen integraatio ovat vaikuttaneet oppilaiden koulumenestykseen ja -motivaatioon kielteisesti. Toisaalta nämä samat tekijät ovat saattaneet omalta osaltaan muokata kouluun ja koulunkäyntiin kohdistuvia asenteita.

Laadulliseen tapaustutkimukseen kohdistuu useita erilaisia luotettavuutta uhkaavia tekijöitä, joista ehkä merkittävin on tutkijan subjektiivisuus ja aktiivinen rooli tutkimusvälineenä ja valintojen tekijänä tutkimuksen eri vaiheissa (Eskola & Suoranta, 1999; Yin, 1994). Olennaista lopputuloksen luotettavuuden kannalta on ennen kaikkea se, kuinka luotettavasti aineistoa on kuvattu ja analysoitu. Tässä tutkimuksessa keskeinen kysymys liittyy kieleen. Koska haastattelut tehtiin suomen kielellä, on mahdollista, että kielelliset väärinymmärrykset puolin ja toisin ovat vaikuttaneet saatuihin tutkimustuloksiin. Toisaalta haastattelutilanne mahdollisti tarkentavien kysymysten tekemisen, mikä lisää aineiston ja siitä tehtävien päätelmien luotettavuutta. Luotettavuutta lisää myös se, että jokaista haastateltavaa haastateltiin kaksi kertaa. Toisella kerralla täsmennettiin myös ensimmäisellä kerralla mahdollisesti epäselväksi tai tulkinnanvaraiseksi jääneitä kommentteja. Tästä huolimatta haastattelijalle jäi parissa kohdassa kielen vuoksi epäselväksi, mitä haastateltavat yrittivät ilmaista. On myös syytä muistaa, että haastatteluaineiston analyysi perustuu aina siihen aineistoon, joka haastateltavilta on kerätty. Se voi siis joko kuvata tai olla kuvaamatta haastateltavan ajatuksia todennukaisesti sen mukaan, miten avoin haastateltava on halunnut olla tai minkälaisen kuvan hän on halunnut itsestään antaa. Tässä tutkimuksessa haastateltavista kaksi vastasi laajasti kysymyksiin ja kertoi avoimesti historiastaan. Sen sijaan H1 oli lyhytsanainen, ja kehonkieli kertoi, ettei

hän tuntenut oloaan jostain syystä mukavaksi haastattelujen aikana. Tämän voi myös ajatella olevan uhka aineiston luotettavuudelle.

Kirjoittajatiedot:

Minna Kyttälä (FT) toimii erityispedagogiikan yliopistonlehtorina Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksella.

Hanna-Maija Sinkkonen (KT, LO, EO) toimii erityispedagogiikan yliopistonlehtorina Itä-Suomen yliopistossa.

Kati Ylinampa (FM, kasvat.yo.) toimii opettajana Oulun steinerkoulussa.

LÄHTEET

- Alitolppa-Niitamo, A. (2002). The generation in-between: Somali youth and schooling in metropolitan Helsinki. *Intercultural Education*, 13, 275–290.
- Alitolppa-Niitamo, A. (2004). Somali youth in the context of schooling in metropolitan Helsinki: A framework for assessing variability in educational performance. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36, 81–106.
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 4. painos. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Berry, W., Kim, U., Minde, T. & Mok, D. (1987). Comparative studies of acculturative stress. *International Migration Review*, 21, 491–511.
- Brizuela, B. & Garcia-Sellers, M. (1999). School adaptation: A triangular process. *American Educational Research Journal*, 36, 345–370.
- Coutinho, M.J. & Oswald, D.P. (2000). Disproportionate representation in special education: a synthesis and recommendations. *Journal of Child and Family Studies* 9, 135–156.
- Cummins, J. (2000). *Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education*. University of Toronto.
- Eriksson, P. & Koistinen, K. (2005). Monenlainen tapaustutkimus. *Kuluttajatutkimuskeskus, julkaisuja* 4:2005. Helsinki: Kuluttaja-

- tutkimuskeskus.
- Hakuta, K., Butler, G.Y. & Witt, D. (2000). How long does it take English learners to attain proficiency? University of California, Linguistic Minority Research Institute, Policy Report 2000–2001.
- Heward, W.L. & Cavanaugh, R.A. (1993). Educational Equality for Students with Disabilities. Teoksessa J.A. Banks & C.A.M. Banks (toim.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, 239–261. 2. painos. Boston: Allyn and Bacon.
- Iivanainen, T. (2004). Maahanmuuttajataustaiset oppilaat luokkamuotoisessa erityisopetuksessa – erityisopettajien näkemyksiä maahanmuuttajaoppilaan erityisopetuksen tarpeen taustalla olevista tekijöistä. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Jasinskaja-Lahti, I. & Liebkind, K. (2000). Predictors of the actual degree of acculturation of Russian-speaking immigrant adolescents in Finland, *International Journal of Intercultural Relations*, 24, 503–518.
- Kalalahti, M. (2007). Opiskeluympäristöstä kouluyönteisyyttä? *Kasvatus*, 38, 417–431.
- Karppinen, K., Hagman, Å. & Kuusela, J. (2008). Maahanmuuttajaoppilaiden määrät peruskoulun päättöluokalla. Raportissa J. Kuusela, A. Etelälahti, Å. Hagman, R. Hievanen, K. Karppinen, L. Nissilä, U. Rönneberg & M. Siniharju, *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä*, 57–71. Helsinki: Edita Prima.
- Korpela, H. (2005). Lasten ja nuorten kotoutuminen. Teoksessa K. Ikonen (toim.), *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*, 26–37. Helsinki: Opetushallitus.
- Kuukka, I. & Agge, K. (2009). Vaihtoehtoja erityisopetukselle. Teoksessa L. Nissilä & H.-M. Sarlin (toim.), *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*, 99–110. Helsinki: Opetushallitus.
- Laaksonen, A. (2007). Maahanmuuttajaoppilaat erityiskouluissa. Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisu C: 262.
- Martinovic, B., van Tubergen, F. & Maas, I. (2009). Changes in immigrants' social integration during the stay in the host country: The case of non-western immigrants in the Netherlands. *Social Science Research* 38, 870–882.
- McCray, A.D. & García, S.B. (2002). The stories we must tell: developing a research agenda for multicultural and bilingual special education. *Qualitative Studies in Education* 15, 599–612.
- Mikkola, P. (2001). Kahden kulttuurin taitajaksi. Maahanmuuttajaoppilaan monikulttuurinen identiteetti, tavoitteet ja toiminta. Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisu C:171. Väitöskirja.
- Mikkola, P. & Heino, L. (1999). Maahanmuuttajalasten sopeutuminen peruskouluun. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja A:178. Turun opettajankoulutuslaitos.
- Nissilä, L. (2009). Maahanmuuttajien koulutus Suomessa. Teoksessa L. Nissilä & K.-M. Sarlin (toim.), *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*, 6–18. Helsinki: Opetushallitus.
- Nissilä, L., Vaarala, H., Pitkänen, K. & Dufva, M. (2009). Kaksi- ja monikielisten kielelliset oppimisvaikeudet ja kielen oppimisen tuki. Teoksessa L. Nissilä & H.-M. Sarlin (toim.), *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*, 36–61. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2004). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2009). Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2009. Helsinki: Opetushallitus.
- Perttula, M.-L. (2005). Oppilashuolto valmistavassa opetuksessa. Teoksessa K. Ikonen (toim.), *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*, 68–75. Helsinki: Opetushallitus.

- Päivärinta, M. (2005). Valmistavan opetuksen järjestäminen. Teoksessa K. Ikonen (toim.), Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön, 44–49. Helsinki: Opetushallitus.
- Schubert, C. (2009). Traumaattisten kokemusten vaikutus oppimiseen. Teoksessa L. Nissilä & H.-M. Sarlin (toim.), Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet, 167–178. Helsinki: Opetushallitus.
- Sinkkonen H.-M., Aunio, P. & Väliniemi, S. (2009). Maahanmuuttajalasten koulunkäynti kolmen opettajan näkökulmasta. NMI-Bulletin 19, 35–47.
- Sinkkonen, H.-M., Kyttälä, M., Karvinen, O. & Aunio, P. (2011). Maahanmuuttajalasten erityisluokkasiirrot – syynä todelliset oppimisvaikeudet vai heikko kielitaito? NMI-Bulletin, 1, 14–25.
- Siukonen, S. (2004). Helsingin somalinuorten koulutustavoitteet ja tulevaisuuteen suuntautuminen. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Suarez-Orosco, C., Pimentel, A. & Martin, M. (2009). The significance of relationships: academic engagement and achievement among newcomer immigrant youth. *Teachers College Record*, 111, 712–749.
- Suni, M. (1996). Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taito peruskoulun päättövaiheessa. Opetushallitus. Moniste 11/1996.
- Talib, M.-T. (1999). Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Opettajankoulutuslaitos, Tutkimuksia 207. Helsingin yliopisto.
- Tilastokeskus (2010). Suomen väestö 2009, 19.3.2010. Saatavilla osoitteessa <http://www.tilastokeskus.fi/til/vaerak/index.html>. [Viitattu 14.5.2010.]
- van Tubergen, F. (2010). Determinants of second language proficiency among refugees in the Netherlands. *Social Forces*, 89, 515–534.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Zadeh, Z.Y., Geva, E. & Rogers, M.A. 2008. The impact of acculturation on the perception of academic achievement by immigrant mothers and their children. *School Psychology International*, 29, 39–70.
- Youssef, Y. (2005). Maahanmuuttajien äidinkielen opetus. Teoksessa K. Ikonen (toim.), Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön, 120–140. Helsinki: Opetushallitus.