

Hanna-Maija Sinkkonen
Minna Närhi
Minna Kyttälä

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden käsitykset ja kokemukset oppimista ja koulunkäyntiä tukevista tekijöistä

Kohokohdat

- Tutkimuksessa esitellään maahanmuuttajataustaisille nuorille tarjottua oppimisen ja koulunkäynnin tukea.
- Maahanmuuttajataustaiset nuoret pitivät erityisen tärkeänä opetuksessa avustavalta henkilökunnalta saamaansa tukea.
- Nuorille koulussa tarjotun oppimisen tuen muodot vaihtelivat. Nuorille ei ollut muodostunut selkeää kuvaa tarjotusta tuesta ja sen suunnittelusta.

Artikkeli käsittelee maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kokemuksia ja käsityksiä oppimisen tuesta suomalaisessa perusopetuksessa. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä perusopetuksessa on kasvanut jatkuvasti. Aiemmat suomalaiset koulututkimukset ovat osoittaneet, että maahanmuuttajataustaisen oppilaan koulumenestykseen ja koulu-

sopeutumiseen vaikuttavat keskeisesti mm. kielitaito ja ystävyysuhteet valtaväestön kanssa. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden omiin, koulunkäynnin tukeen liittyviin kokemuksiin perustuvia tutkimuksia on kuitenkin vähemmän. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kokemuksia ja käsityksiä heille suunnatusta

oppimisen tuesta suomalaisessa perusopetuksessa. Tutkimusta varten haastateltiin seitsemää oppilasta, jotka olivat tulleet Suomeen vuosina 2012–2014. Tulokset osoittavat, että nuorten kokemukset saamastaan tuesta olivat myönteisiä. Varsinkin tukiopeus ja avustavan henkilökunnan antama tuki koettiin hyödylliseksi. Tässä tutkimuksessa maahanmuuttajaoppilaan tukemiseen käytetyt opetusmenetelmät vaikuttivat kuitenkin olevan varsin suppeita ja yksilökeskeisiä.

Millaisia kokemuksia maahanmuuttajataustaisilla oppilailla oli saamastaan oppimisen tuesta vuonna 2017?

Asiasanat: maahanmuuttajaoppilas, oppimisen tuki, perusopetus

MAAHANMUUTTAJATAUSTAISTEN OPPILAIDEN OPISKELU

Opetuksen järjestäjät monissa eri maissa ovat saaneet kohdata äskettäin maahan tulleiden opiskelijoiden erilaisia oppimiseen liittyviä tarpeita. Niihin on pyritty vastaamaan kehittämällä lakeja, organisaatioita ja pedagogisia toimia siten, että koulutukselliset rakenteet tukisivat mahdollisimman hyvin maahanmuuttajien – sekä ryhmän että yksilöiden – kouluttamismahdollisuuksia (Nilsson & Bunar, 2016). Jokaiselle opiskelijalle soveltuvan tuen suunnittelu ja järjestäminen eivät ole helposti ratkaistavissa, koska ensimmäisen ja toisen polven maahanmuuttajaryhmille on yhteistä ainoastaan se, että heidän vanhempansa ovat syntyneet ulkomailla. Maahanmuuttajavanhemmat tuovat perheeseensä erilaisia kulttuurisia tapoja ja odotuksia sekä usein myös kotikielen, joka ei ole sama kuin valtaväestöllä. Siksi maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat

ryhmänä hyvin moninainen sosioekonomisten, kielellisten, etnisten ja uskonnollisten piirteidensä, aiemman kouluhistoriansa ja myös vanhempiensa saaman koulutuksen osalta (Suárez-Orozco, 2017).

Suomella on kansainvälisesti vertailtuna lyhyt historia maahanmuuttajien vastaanottajana. Kulttuurisesti ja kielellisesti Suomi on viime aikoihin asti ollut melko homogeeninen valtio, jossa on puhuttu kahta virallista kieltä, suomea ja ruotsia. Muiden Skandinavian maiden kouluissa on jo vuosikymmenten ajan pohdittu maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulutusta koskevia asioita (EUMC, 2004).

Osoituksena alan nuoruudesta voidaan pitää myös sitä, että koulutusta koskevissa tutkimusraporteissa aiheeseen liittyvät käsitteet vaihtelevat runsaasti. Yhtenäisiä käsitteitä ei siis vielä ole ehtinyt vakiintua. Käsitteitä *maahanmuuttajataustainen oppilas*, *maahanmuuttajaoppilas* ja *muunkielinen* tai *vieraskielinen oppilas* on käytetty synonyymeinä (Kuusela ym., 2008). Turtiaisen ja Hiitolan (2015) mukaan *maahanmuuttajalla* tarkoitetaan henkilöitä, joita yhdistää kokemus maahan muuttamisesta. Tilastokeskus (2020) käyttää käsitettä *ulkomaalaistaustainen*, jolla viitataan henkilöihin, joiden molemmat vanhemmat tai ainoa tiedossa oleva vanhempi on syntynyt ulkomailla. Vuonna 2018 ulkomaalaistaustaisten määrä oli 402 619 (Tilastokeskus, 2019). Heistä ensimmäisen polven ulkomaalaistaustaisia oli 335 414 (83 %) ja toisen polven 67 205 (17 %).

Muuta kuin suomea, ruotsia tai samaa äidinkielenään puhuvia oli Suomessa seitsemän prosenttia väestöstä vuonna 2018 (Tilastokeskus, 2018). Tässä tutkimuksessa haastateltavana ovat sellaiset

muualla kuin Suomessa syntyneet nuoret, jotka opiskelevat suomenkielisessä perusopetuksessa. Maahanmuuttajaväestön prosentuaalisen kasvun myötä on maassamme viime vuosikymmenien aikana myös kouluissa opiskelevien oppilaiden kulttuurinen ja kielellinen diversiteetti lisääntynyt ja luonut tarpeita uudentilaisille oppimiseen liittyville tukimuodoille. Tästä kasvaneesta tarpeesta kertovat osaltaan arviointitutkimukset. Vertailtaessa yhdeksännen luokan päättötodistusten arvostanoja on havaittu, että maahanmuuttajanuorten opintomenestys on kantaväestöä heikompi.

Teräs ja Kilpi-Jakonen (2013) nimesivät merkittäviksi kantaväestöä heikomman koulusuoriutumisen taustatekijöiksi yhteiskunnan asenteet, vanhempien koulutus- ja tulotason ja lapsen maahanmuuttoajan. Viimeisimpien PISA-tutkimusten mukaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osaaminen lukutaidossa, matematiikassa ja luonnontieteissä on kantaväestöä heikompaa (Leino ym., 2019; Vettenranta ym., 2016; Välijärvi ym., 2015).

Valmistavan opetuksen tarkoitus on edistää osallisuuden mahdollisuuksia suomalaisessa yhteiskunnassa ja taata oppilaalle riittävä kielitaito hänen siirtyessään opiskelemaan perusopetukseen (Opetushallitus, 2015). Maahanmuuttajille järjestettävää perusopetukseen valmistavaa opetusta voidaan antaa vuoden ajan, yli 10-vuotiaille vähintään 1 000 tuntia (Opetushallitus, 2015), mutta oppilas voi myös siirtyä jo aiemmin opiskelemaan perusopetuksen ryhmään. Suomessa on käytössä kansainvälisestikin yleinen valmistavan opetuksen malli (European Commission, 2019). Siinä maahanmuuttajapilaita opetetaan erillisessä ryhmässä

ja tavoitteena on opetuskielen hallinnan kehittäminen sellaiselle tasolle, että oppilas voi siirtyä perusopetukseen. Suomessa maahanmuuttajaoppilas voi integroitua myös suoraan perusopetusryhmään. Näin toimittaessa pyritään tukemaan sosiaalista inklusiota. Tätä mallia sovelletaan usein myös kansainvälisesti varsinkin perusopetuksen alkuvaiheessa (Nilsson & Bunar, 2016).

Valmistavaa opetusta saavat oppilaat muodostavat hyvin heterogeenisen ryhmän. Yhteisenä piirteenä on se, että he opettelevat suomen tai ruotsin kieltä eli suomalaisen koulujärjestelmän pääasiallisia opetuskieliä. Uuden kielen oppiminen vaatii aikaa ja etenee yksilöllisesti.

KIELITAITO KOULUNKÄYNNIN TAUSTATEKIJÄNÄ

Keskeinen asia maahanmuuttajataustaisen oppilaan koulunkäynnissä on kielitaito. Se mahdollistaa sekä sosiaalisen integraation että oppimisen (van Tubergen, 2010; Martinovic, van Tubergen & Maas, 2009). Suomen kieli on vieraskieliselle koko kouluajan sekä oppimisen kohde että oppimisen väline. Tämän tutkimuksen taustalla on sosiokulttuurinen oppimiskäsitys, jonka mukaan oppiminen tapahtuu kielen käyttämisen ja kielellisen toiminnan kautta sosiaalisissa tilanteissa (Tharp & Gallimore, 1988; Vygotsky, 1978). Vygotskyn (1978) lähikehityksen vyöhykkeen käsitettä on käytetty laajalti vieraan kielen oppimista koskevassa tutkimuksessa (esim. Donato, 1994; Lantolf & Poehner, 2010). Koulukontekstissa lähikehityksen vyöhykkeeseen (Vygotsky, 1978; 1986) on liitetty oppilaan tukeminen (scaffolding)

tarjoamalla uutta kieltä opettelevalle turvallinen ja kannustava oppimisympäristö (ks. esim. Kayi-Adar, 2013), jossa kieltä jo osaava tarjoaa sopivia harjoittelutilaisuuksia ja rohkaisee kielen opetteluun ympäristön tarjoamassa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Donato, 1994; van Lier, 2004).

Uuden kielen oppiminen on aina aikaa vievä prosessi. Cummins (1981) on todennut, että uutta kieltä opetteleva omaksuu perustasolla käytävään keskusteluun tarvittavan kielitaidon noin vuodessa tai kahdessa. On selvää, että tämä keskustelukielitaito ei vielä riitä siihen, että oppilas hyötyisi optimaalisesti opetustilanteista ja koulunkäynnistä. Akateemiseen keskusteluun vaadittavan kielitaidon hankkiminen vie viidestä seitsemään vuotta (Baker, 2007; Cummins, 2008). Kielitaidon kehittyminen on kuitenkin aina yksilöllinen prosessi eikä etene kaikilla saman kaavan mukaan.

Oppilaan koulumenestyksen kannalta on olennaista koulussa käytettävän opetuskielen riittävä taito (Stanat, Becker, Baumert, Lüdtke & Eckhart, 2012). Koulussa tarvittava kielitaito on tilansidonnaista: myös arkipäivän puhekieli pitää hallita, kun ollaan vertaisten kanssa vuorovaikutuksessa ja kuljetaan koulutiloissa (esim. Beacco, Fleming, Gouiller, Thürmann & Vollmer, 2015). Arnot ja muut (2014) ovat tuoneet esille, että tarkasteltaessa uutta kieltä opettelevien koulunkäynnin onnistumista on oppisisältöjen hallinnan lisäksi seurattava myös opetuskielen omaksumista ja oppilaiden integroitumista koulu yhteisöön. Näistä kouluun integroituminen edellyttää sekä akateemisista että sosiaalista osallistumista siten, että ihmiset toimivat yhdessä ja yksilöt

tuntevat kuuluvansa yhteisöön. Opetuskielen ja arkipäivän kielen hallinnalla on osallisuuden ja kuulumisen tunteen saavuttamisessa suuri merkitys.

Suomen kouluissa akateemisena kielenä käytetään suomea tai ruotsia. Suomalaiset monikielisyteen ja kouluun liittyvät tutkimukset (esim. Alisaari, Heikkola, Commins & Acquah, 2019; Kimanen, Alisaari & Kallioniemi, 2019; Latomaa & Suni, 2011; Suni & Latomaa, 2012) ovat käsitelleet monikulttuurisuutta ja lisääntyvän monikielisyuden aiheuttamia haasteita opettajan näkökulmasta ja osoittaneet muun muassa sen, että opettajien myönteisestä asenteesta huolimatta monikielisyys ei ilman aiheeseen liittyvää lisäkoulutusta vielä toteudu kouluissa optimaalisesti. Monikulttuuristuvaa suomalaista koulua on tutkittu kielen lisäksi yhä laajemmin mm. erontekojen (Riitaoja, 2013), toimijuuden (Mäkelä, 2019) ja toimivien käytäntöjen näkökulmista (Sinkkonen & Kyttälä, 2014).

Tutkimuksia, jotka käsittelevät maahanmuuttajataustaisten oppilaiden omia koulunkäynnin tukeen liittyviä kokemuksia, on vain vähän. Kyttälä, Sinkkonen ja Ylinampa (2013) havaitsivat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden omia kokemuksia tarkastelleessa tutkimuksessaan, että puutteellinen kielitaito aiheuttaa oppilaille ongelmia koko kouluajan eikä kielitaidon haasteita juurikaan huomioitu oppimisympäristön järjestämisessä.

Tässä tutkimuksessa on haastateltu maahanmuuttajataustaisia oppilaita tarkoituksena saada uutta tietoa heidän kokemuksistaan oppimisen tuesta suomalaisessa koulussa. Tutkimuksessa haettiin vastausta kahteen tutkimuskysymykseen:

1. Miten maahanmuuttajaoppilaat kokevat saamansa oppimisen ja

- koulunkäynnin tuen?
2. Miten oppimisen ja koulunkäynnin tukea tulisi kehittää maahanmuuttajaoppilaiden mielestä?

MENETELMÄT

Haastattelututkimukseen osallistui seitse-

män nuorta. Haastatteluhetkellä nuoret opiskelivat perusopetuksen luokilla 7–9, ja heidän syntymävuotensa sijoittuvat vuosiin 1999–2002. Iältään tutkimukseen osallistuneet olivat 14–18-vuotiaita. He olivat tulleet Suomeen vuosina 2012–2014. Haastatteluaineisto on kuvattu taulukossa 1.

Taulukko 1. Aineiston ja tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden kuvaus (*= haastateltavan toinen kieli englanti, n/m, nainen, mies)

| Haastateltava | Syntymämaa | Suomeen tulovuosi / ikä haastatteluhetkellä | Koulunkäynti ennen Suomeen tuloa vuosina | Haastatteluaika | Kesto minuutteina | Litteroidun tekstin pituus/ liuska/A4 ** |
|---------------|------------|---|--|-----------------|-------------------|--|
| H1m | Afganistan | 2013 / 14 | 7 | 3.2.2017 | 42 | 10 |
| H2*n | Kongo | 2014 /18 | 8 | 6.2.2017 | 35 | 11 |
| H3*n | Kongo | 2014 / 16 | 7 | 6.2.2017 | 37 | 15 |
| H4m | Somalia | 2013 / 16 | 6 | 13.2.2017 | 40 | 7 |
| H5*m | Kongo | 2014 / 17 | 8 | 13.2.2017 | 46 | 11 |
| H6*n | Ruanda | 2012 /15* | 5 | 20.2.2017 | 43 | 8 |
| H7*n | Sambia | 2014/ 15 | 6 | 23.2.2017 | 43 | 9 |

*ikä määriteltiin Suomeen muuton yhteydessä, koska dokumentteja syntymästä ei ollut

**Times New Roman fonttikoko 12 ja riviväli 1,5

Tutkimukseen osallistuneet nuoret opiskelivat kahdessa saman kunnan alueella sijaitsevassa koulussa kevätlukukaudella 2017. Kun kunta oli myöntänyt tutkimusluvan, otettiin sähköpostitse yhteyttä peruskoulun rehtoreihin. Rehtoreiden ja opettajien avulla löydettiin kohderyhmään kuuluvia nuoria, jotka olivat alempien luokkien aikana osallistuneet perusopetukseen valmistavaan opetukseen ennen siirtymistään varsinaiseen perusopetukseen.

Näin varmistettiin, että heidän suomen kielen taitonsa oli sellaisella tasolla, että haastattelu aineistonkeruun menetelmänä oli mahdollinen. Suomea toisena kielenä opettavat opettajat ja kunnassa toimivat kielellistä tehostettua tukea antaneet opettajat (haastattelupuheessa käytetty termi nivelopettaja, ks. Harju-Autti, Aine, Rähkä & Sinkkonen, 2019) olivat apuna arvioitaessa oppilaiden kielitaidon riittävyyttä haastattelujen toteuttamiseen.

Tutkimuksen kohderyhmään kuuluvilta oppilailta pyydettiin ensiksi suullinen suostumus osallistumisesta tutkimukseen. Koska kohteena oli lapsiryhmä, jolla suomen kieli ei ole ensimmäinen opittu kieli, haluttiin huolehtia siitä, että tutkimuseettiset seikat huomioitiin erityisen tarkasti. Oppilaille pyrittiin mahdollisimman selkeästi kuvaamaan, mistä tutkimuksessa on kyse. Suostumuksen antaneet oppilaat ymmärsivät, että haastattelut perustuivat vapaaehtoisuuteen ja että tutkimusta raportoitaessa heitä ei voisi tunnistaa vastausten perusteella.

Myös mahdollisesti haastateltavaksi ilmoittautuneiden yhdeksän oppilaan huoltajille lähetettiin tutkimuslupahakemus, joten heillä oli mahdollisuus evätä tutkimukseen osallistuminen. Kaikki saivat vanhemmiltaan luvan osallistumiseen, mutta lopulta kaksi oppilasta kieltäytyi. Syyksi nämä yhdeksäsluokkalaiset ilmoittivat yhdyshenkilönä toimineen opettajan välityksellä ajanpuutteen ja omien resurssiensa puutteen muun koulutyön ohessa. Näin haastatteluihin osallistui lopulta seitsemän nuorta. Haastattelut tehtiin kouluaikana tai sen jälkeen koululla.

Kaikilta tutkimukseen osallistuneilta oppilailta kysyttiin aluksi tutkimuksen kannalta olennaiset taustatiedot: ikä, luokkaste haastatteluhetkellä, maahanmuuton aika ja koulutausta. Haastatteluissa edettiin sen jälkeen koulunkäynnin aloitusvuodesta kronologisesti haastatteluhetkeen saakka. Näin pyrittiin saamaan aikaan mahdollisimman selkeä kuva kunkin oppilaan koulupolusta, jotta oppilaiden kaikenlaisia kokemuksia suomalaisessa koulujärjestelmässä olisi saatu mahdollisimman hyvin näkyväksi aineistoon. Haastattelutilanteissa haluttiin saada kattavasti tietoa

oppilaiden perusopetukseen valmistavan opetuksen jälkeisistä koulukokemuksista ja tuen riittävyydestä.

Aineiston analyysissä pyrittiin sisällönanalyysin mukaisesti tuomaan kattavasti esille aineistossa esiintyvät erilaiset näkökulmat (ks. Patton, 2002), kuten tukeen liittyvät onnistumisen kokemukset, samoin kuin kokemukset tuen riittämättömyydestä. Tutkimukseen etsittiin osallistujiksi nimenomaan nuoria, koska riittävä ikä ja kehitystaso mahdollistavat omien kokemusten reflektoinnin, jota tarvitaan yksilöhaastattelujen onnistumiseen (ks. Eder & Fingerson, 2002).

ANALYYSI

Haastattelutilanteessa ja etenkin haastatteluja litteroitaessa kävi ilmi, että vaikka opettajat olivat arvioineet osallistujien suomen kielen taidon riittävän haastattelemiseen, monen suomen kielen taito oli varsin pintapuolista ja vastaukset suppeita. Sen vuoksi kertynyt haastatteluaineisto (ks. taulukko 1) luokiteltiin käyttämällä aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, jonka avulla on mahdollista tehdä kokonaisvaltainen katsaus aineistoon sisällyttäen analyysiin myös kvantitatiivisia aineksia (ks. Krippendorff, 2013; Wilkinson, 2004).

Analyysi aloitettiin etsimällä kaikissa haastatteluissa esiintyviä kouluun liittyviä aiheita. Perusopetukseen valmistava opetus ja perusopetus, joihin jokainen haastateltava oli osallistunut, muodostivat luokittelun pääluokat. Tämän jälkeen niiden tekstikokonaisuuksia vertailtiin eri haastattelujen välillä. Alaluokiksi hahmotuivat nuorten koulunkäyntiin luonnollisesti nivoutuvat aihealueet kuten opetus ja

oppimiseen tarjottu tuki, opettajien ja koulun muiden aikuisten rooli ja työtavat sekä vuorovaikutus vertaisten kanssa. Aineisto käsiteltäessä siitä poistettiin ensin sellaiset kohdat, jotka olisivat voineet paljastaa nuorten henkilöllisyyden.

TULOKSET

Oppimisen ja koulunkäynnin tukimuodot ja niiden kehittäminen

Haastateltujen puheesta erottui kolme oppimista tukeviin tekijöihin liittyvää teemaa: *opetus ja oppimiseen tarjottu tuki, opettajien ja koulun muiden aikuisten rooli ja työtavat* sekä vertaisilta saatu *vuorovaikutuksellinen tuki*. Opetusta ja oppimiseen tarjottua tukea ja siihen liittyviä kehittämisen tarpeita tarkastellaan seuraavassa erikseen perusopetukseen valmistavan opetuksen ja perusopetuksen osalta.

Perusopetukseen valmistava opetus

Kaikki haastatellut osallistuivat aluksi Suomeen tultuaan perusopetukseen valmistavaan opetukseen, jossa yleensä haastateltavien mukaan työskenteli opettaja ja apuopettaja. Ainoastaan H4 kertoi haastattelussaan, että perusopetukseen valmistavassa opetuksessa ei ollut opettajan lisäksi muita aikuisia. Haastateltavien muistikuvat opetuksen sisällöistä osoittuivat haastatteluissa aluksi hatariksi. Vain muutamalla oli kouluun tullessaan ennestään hallussaan pakolaisleirillä saatu pieni suomen kielen sanavarasto, joten kieli-aidon puuttuminen tuossa koulunkäynnin vaiheessa saattaa haitata osaltaan myös näiden muistikuvien kielentämistä.

Kysyttäessä, miten haastateltavat arvioivat perusopetukseen valmistavan opetuksen onnistuneen auttamaan heitä siirtymään perusopetukseen ja mitä ja millaista tukea he nyt jälkeinpäin ajatellen olisivat toivoneet siellä olleen lisää, vastaukset olivat pääasiassa hyvin lyhyitä mutta myönteisiä. Vastauksista nousevat esiin mm. opetushenkilökunnan ystävällisyys, hyvä henki ja sopivasti mitoitettu apu ja tuki. Kukaan vastaajista ei osannut tai halunnut nimetä asioita, joita he olisivat kaivanneet lisää. Seuraavaan on koottu jokaisen haastatellun kokemuksia valmistavan opetuksen hyödyistä ja huonoista puolista.

H1: En muista oikein... Ne oli ystävällisiä ja ne oli hyviä ihmisiä. Ne oli niinkun jos olisit päiväkodissa ja ne auttaa muutamia lapsia, ne oli niin. ... Mun mielestä kaikki oli ihan ok. Ne opetti just kun mitä piti. ... No mä en muista paljon sitä.

H2: Kaikki mulle oli hyvää.

H3: Ei mulla kai oo mitään huonoja puolia. Ne on aika hyviä. Meillä oli ainakin, katottiin elokuvia joskus. Aika laittaa musiikkia, kiva koulu. Meillä oli hieno ryhmä.

H4: Ei mikään ole huono.

H5: Oikeesti varmaan kaikki siellä oli tärkeä. ... Mun mielestä ne on asettanut sitä ihan hyvin. Kyllä oppilas saa suomen kieli ihan hyvin siellä.

H6: En mä muista yhtään. ... Valmistava oli hyvä juttu.

H7: Mä tykkäsin kaikki koska se ku mä oli silleen yks kuukautta siellä, se tuntui helpommalta. Ja kaikki olikin, ei mitään kiusaaminen. ... Se auttoi paljon.

Jokainen haastateltava mainitsi, että perusopetukseen valmistavan opetuksen luokassa oli apuna tietokoneita ja että niiden kautta katsottiin esimerkiksi YouTubeista videoita, jotka selvensivät jotain vaikeasti ymmärrettävää sanaa tai käsitettä. Oppilaat käyttivät ymmärtämisen apuna myös sekä sähköisiä että perinteisiä sanakirjoja. Myös piirtämistä käytettiin apuna, jos yhteistä kieltä ei ollut ja tietty sana haluttiin ilmaista. Näitä kaikkia keinoja he käyttivät myös myöhemmin tarvittaessa perusopetuksessa opiskellessaan. Voidaan siis sanoa, että perusopetukseen valmistavan opetuksen aikana pystyttiin kielitaidon kartuttamiseen ja oppisisältöjen lisäksi tarjoamaan oppilaille myös välineitä perusopetuksen puolella selviytymiseen.

H1: Oltiin tietokoneluokassaki. tehtiin paljon tietokoneella töitä mutta oli niinku tosi tosi hidas tehdä sillä töitä. Että oli vähän vaikea kirjoittaa niinku jos jotain niinku minä. Kun tulin, en osannut käyttää tietokone eikä mitään. Enkä englantia.

H3: Ja kuvia, tietokoneelta otettiin kuvia.

H5: Tärkeä oli toi tietokone. Koska aina on sellaisia sanoja joita ei ymmärrä vaikka se selittäisi englanniksi. Menee googleen ja siinä voi kattoo, näyttää etaa toi. Ja tärkeä aina jos ei muista sanoja oli kirjoittaa niitä omalla kielellä.

H7: Mä aina koulun jälkeen menin kirjastoon ja siellä mä oppi nopeesti. Siellä on tiäksä niitä lasten kirjoja, ne helppo kirja. Siellä lukee juttuja ja sitten mä ekaks katon mikä tää on "tuoli" ja sitten mä tajuun enkuksi, tää on tuoli. Enkun kautta.

Perusopetuksen tukimuodot

Tehostettu kielellinen tuki. S2-opetus ja erityisopetus. Koulun tarjoamat eri tukimuodot ja heidän saamansa tuen laatu ja määrä eivät olleet haastatelluille kovin selviä. He saattoivat muistaa opiskelleensa tavanomaista pienemmässä ryhmässä mutta eivät osanneet nimetä, oliko kyse erityisen tuen pienryhmästä tai esimerkiksi kielellistä tukea tarjoavasta tehostetun tuen KIETU-ryhmästä (ks. Harju-Autti ym., 2019). Vaikka oppilaan näkökulmasta opetushallinnollisten nimekkeiden tuntemista oleellisempaa on se, kuinka hyödyllistä tuki on ollut, kokonaisuuden hahmottamiseksi on kuitenkin tärkeää tarkastella myös sitä, onko oppilas ollut esimerkiksi pienryhmässä vai yleisopetuksen luokassa.

Kaikki haastatellut aloittivat perusopetukseen siirtyessään suomi toisena kielenä (S2) -opinnot ja osallistuivat näille tunneille edelleen tutkimuksen tekohetkellä. Jokainen toi esille S2-opetuksen paikana, jossa oppilaalla on tilaisuus kysyä epäselväksi jääneitä asioita. Neljä haastatelluista (H1, H3, H5, H7) osallistui lisäksi koulussaan järjestettyyn ns. nivelopetukseen eli tehostetun tuen kielelliseen tukeen (KIETU), jota annettiin oppiaineissa, joissa oppilailla oli eniten haasteita. Menetelmiltään tämä tehostetun tuen muoto muistutti haastateltavien kuvauksen mukaan S2-opetusta. Kaikki tätä tukea saaneet eivät osanneet nimetä saamaansa tukea, mutta nivelopetukseen osallistuneet voitiin tunnistaa koulussa opettajien tiedostoista.

Haastattelija: *Tiedätsä oliko se pikkuryhmä nivelryhmä [KIETU-opetus], S2-ryhmä vai erityisryhmä?*

H7: *En tiedä sitä, en muista. Se oli*

vaan pikkuryhmä, oli jotain oppilaita.

H5 määritteli koulussaan tarjolla olevan tehostetun kielellisen tuen näin:

H5: Joo nivelopetus ... on sitten nää vaikeimmat, esimerkiksi historia, niitä koska ne on ihan suomijuttuja ja tehtäisiin niinkun keventäisi, niinkun vähän helpolla tavalla.

Haastattelija: Eli onks se vähän niinkun S2-opetus?

H5: Joo.

Haastateltava 1:n puheesta saa käsityksen, että hänelle kohdistetun tuen antajia on ollut monia.

H1: Niin. Sama opettaja, mutta mulla on silleen et oli eka nivel sillo ja nyt on niinku öö S2-opettaja ja tota erityisopettajat auttaa vähän.

H1: No mä olin viime vuonna täällä nivelessä mut en ole nykyään. Olen vaan tossa S2-ryhmässä.

Yksi oppilaista, H6, kertoo perusopetukseen valmistavan opetuksen jälkeen opiskelleensa erityisen tuen pienryhmässä, josta hän jonkin ajan kuluttua siirtyi yleisen tuen piiriin, mutta tuon ajanjakson kestoa hän ei muista varmasti. Erityisen tuen pienryhmä ei tuntunut hänelle itselleen hyvältä ratkaisulta. Hän ei saanut tukea siellä niin paljon kuin olisi tarvinnut. Hänen puheestaan saa itse asiassa käsityksen, että apua ei ollut tarjolla lainkaan. Tavanomaista yleisopetuksen ryhmää pienemmässä ryhmässä oleminen ei automaattisesti tarkoita sitä, että oppilaan kannalta tarkoituksenmukaista yksilöllistä tukea olisi saatavilla. Esimerkiksi erityisen tuen

pienryhmän tavanomaiset käytännöt eivät välttämättä sellaisinaan sovellu kieltä opettelevan tarpeisiin (Baca, 2002; Sullivan, 2011).

Kysymys tarkoituksenmukaisimmasta oppimisympäristöstä on laaja ja ongelmallinen erityisesti silloin, kun puhutaan vierasta kieltä opettelevien opetuksen järjestämisestä. Tutkimukset osoittavat, että varsinaisia oppimisen vaikeuksia on vaikeaa erottaa kielitaidon heikkoudesta, ja tämä puolestaan johtaa usein siihen, että oppilas siirretään erityisen tuen piiriin, vaikka se ei vastaisikaan hänen tarpeitaan (Sullivan, 2011).

H6: (Valmistavasta siirryin) Erityisluokalle. Jotai yksi vuotta.. puol ... Se oli vaikea. Koska se oli niinku.. mä niinku.. valmistava luokka niinku kaikki autto mua, sitten niinku erityis ... ei niinku auttanu yhtään. Niin. Että se oli mulle niinkun vaikee

Eräs toinen haastatelluista (H2) muistelee käyneensä erityisopettajan luona kerran tai kaksi. Kyse ei siis hänen kohdallaan ole ollut säännöllisestä tukimuodosta.

Haastattelija: Entä erityisopetusta? Ootko saanut erityisopetusta erityisopen kanssa?

H2: Joo varmastikkin yksi kerta tai kaksi, en muista niin paljon.

Tukiopetus. Siirtyessään perusopetukseen kaikki olivat saaneet tukiopetusta. Viisi seitsemästä haastatellusta sanoi, että tukiopetusta olisi saanut olla enemmän. Kokemukset tukiopetuksen saataavuudesta olivat ristiriitaisia, sillä toisaalta ajateltiin, että Suomessa on paljon tukiopetusta ja tukiopetus on tuntunut myös konkreettisesti hyödylliseltä.

H2: Suomessa on paljon tukiopetusta ja se on hyvä juttu.

H3: Täällä on hyvä koulu, täällä on hyvä noi öö tukiopetus. ... mä sain tukiopetusta ja sen jälkeen mä sain hyvän numeron.

Toisaalta, vaikka H3 koki, että hänen koulussaan on hyvää tukiopetusta, tuo hän myöhemmin esille, että perusopetukseen siirtymisen alkuvaiheen jälkeen tukiopetusta ei ollut enää tarjolla, vaikka hän olisi sitä toivonut. Myös H4 kertoo tuen loppuneen perusopetukseen siirtymisen jälkeen.

H3: Oli meillä [tukiopetusta] viime vuonna, seiskalla mutta nyt ei oo. ... Ja mä kuulin ku poika sano että saaks mä tukiopetusta. Sit ope sano sille, että ei oo mahdollista. Niin mäki sanoin, aha. Ettei mun tartte enää pyytää.

Haastattelija: Onko sitten ollut erityisopetusta tai tukiopetusta?

H4: Ei.

Jos tukiopetusta oli tarjolla, sitä oli mahdollista saada vasta koulupäivän jälkeen. Aikataulu oli oppilaiden mielestä ongelmallinen, koska koulupäivä on pitkä ja opiske-

lu uudella kielellä raskasta, eikä koulupäivän jälkeen vireystila enää ole sillä tasolla, että tukiopetuksesta voisi saada maksimaalisen hyödyn.

H5: Tässä peruskoulussa ei oo [tukiopetusta koulupäivän aikana]. Tässä on vaan tukiopetusta koulun ulkopuolella. Kun muut oppii ihan normaalisti ja sä oot aina yks, sun pitää aina koulun jälkeen mennä johonkin tukiopetukseen. Tukiopetus oli ainoo mitä mulla oli.

Haastattelija: Tukiopetus. Miten sen vois järjestää?

H6: Aamulla. Koska kukaan ei jaksa koulun jälkeen.

Koulun aikuisten rooli ja työtavat

Opettajia koskevia mainintoja oli haastatteluaineistossa lukumääräisesti suhteellisen runsaasti (N = 88), mutta opettajia koskeva puhe oli sisällöltään niukahkoa (taulukko 2).

Taulukko 2. Haastateltujen sisältämät maininnat opettajista

| Haastateltava | *Opettajaan liittyvien mainintojen esiintyminen haastateltujen puheessa (N= 88) | Esimerkkejä haastatteluista |
|---------------|---|---|
| H1 | n=12 | H1: Niin. Sama opettaja, mutta mulla on silleen et oli eka nivel sillo ja nyt on niinku öö s2-opettaja ja tota erityisopettajat auttaa vähän. H1: No ei oo [muita]. Sitten tavalliset opettajat. |
| H2 | n=10 | H2: No oli niin [valmistava opetus meni]hyvin. Oli tosi hyvä koulu, luokka, kaverit ja opettaja. H2: Se yritti piirtää. Että me ymmärretään. Jos oli vaikee asia niin se piirtää tai hmm se yrittää laittaa niinku videoita et me kattoo tai kuulee. Semmosia. |
| H3 | n=20 | H3: Ainakin välkällä. Kun ope puhuu niin mä aina laitan sen mieleen ja sitten kun mä meen luokkaan mä kysyn opettajalta mitä tää tarkoittaa. Vaikka jos mä luen jotakin kirjassa, ni mä sanoin mitä tää oikein tarkoittaa ja sit mä kirjoitan sen vihkoon. H3: Ihan eri kun me koko ajan saatiin apua siinä valmistavassa mut kun tulin tänne, se oli ihan vaikee. Joo. Sillon syksyllä joulukuun asti oli vähän vaikee ymmärtää koska opettaja opetti niin nopeasti. |
| H4 | n=8 | H4: Se oli hyvä ja [valmistavan] ope oli kiltti. Mä tykkäsin paljon. Nytkin opettaja on kyllä kiltti. |
| H5 | n=19 | H5: Ja aina opettaja otti esimerkkejä jos jotain ei pysty ymmärtää niin se ottaa vaikka esimerkkiä tai se piirtää tai ottaa no jos mä teen, esimerkiks jos haluaa selittää mikä on nivel. H5: No mitä opettaja sanoi meille, mikä on tärkeä niin jos et ymmärrä jotain, sä kysyt. Että saat selvää mitä ne puhuu, koska et voi olla tunnilla vaan niin, ettet ymmärrä tai hiljaa- H5: opettaja aina sanoi jos et ymmärrä niin kyllä Suomessa saa tukiopetusta tai sillein |
| H6 | n=5 | H6: Joo. Jokaisella opettajalla oma [opetustyyli]. Helpompi, kun ne näyttää niinkun sen käsillä samalla. |
| H7 | n=14 | H7: S2 oli tosi tärkeä. Koska siellä pienryhmässä oli hyvä opettaja ja se aina selittää ihan tarkalleen. |

* Haastateltavien puheessa termit valmistavan ryhmän opettaja, opettaja, tehostettua kielellistä tukea antava KIETU-opettaja, S2 -opettaja ja aineenopettaja eivät aina ole haastateltavien puheesta erotettavissa, joten haastatteluaineistosta ei kaikin osin voi eritellä, mitä henkilöryhmää kulloinkin tarkoitetaan.

Opetusta antaneet henkilöt jäivät oppilaiden puheessa epäselviksi, heitä ei missään haastattelussa kuvata henkilöinä, ainoastaan muutama opettajaa määrittävä adjektiivi on löydettävissä. Nuo mainitut

adjektiivit ovat poikkeuksetta myönteisiä, eli vaikka puheessa ei tule esiin mieleenpainuvia yksittäisiä opettajapersoonia, opettajat on koettu kilteiksi ja ystävällisiksi.

H2: *Mä haluan sanoo et iso juttu, mikä mulle oli tärkein juttu. Eli luokassa oli yksi juttu mitä mä tykkään paljon, eli opettajat on semmosia, niinkun ne on vähän ystävällisiä. Eri kun Malawissa...*

H3: *Aika kiva. Meillä oli sellanen ope selitti ennen tehtäviä. ... Joo, se oli tosi hyvä opettaja.*

H4: *Se [valmistava opetus] oli hyvää ja ope oli kiltti silloin.*

Haastateltavat kuvasivat suomalaisia opettajia myös vertaamalla heitä aiemman kotimaansa opettajiin. Haastateltujen aiemmissa kotimaissa koulunkäynti oli ollut erilaista. Monien kertoman mukaan opetusryhmät olivat olleet todella isoja, opettajat usein etäisiä ja ankaria ja opetus sen takia pelkästään kateederiopetusta ja muistiinpanojen tekemistä. Suomalaisia opettajia pidettiin sen sijaan kannustavina ja helposti lähestyttävinä.

H1: *Sitä halusin sanoo, että kun tulin valmistavalle, pelkäsin, että mä tekiin jotakin väärin. Koska Suomessa on niinkun jonkunlaisia sääntöjä. Pelkäsin, että jos et noudattaisi sääntöä, sinun täytyy tehdä jotakin. Niin kun tai maksaa korvausta tai jotain. Mä pelkäsin sitä paljon. Koska [maissa joissa on aiemmin opiskellut] sulle huudettiin tai lyötiin, mutta ei aina. Mä tiesin, että Suomessa niin ei tapahdu, mutta kuitenkin mä pelkäsin. Sitten opin, että niin ei ole.*

H2: *Ni. No se oli semmonen, että opettajat sanoivat et mä oon hyvä koulussa. Kun Malawissa ne sanoivat, että mä en ole hyvä koulussa. Niin oli mulle iso juttu. Ja vielä nykyäänkin ne sanoivat et sä oot tosi hyvä koulussa. Mietin, miksi Mala-*

wissa ne sanoivat noin? Ite mä luulin että mä en ole hyvä koulussa.

H5: *No mitä opettaja sanoi meille, mikä on tärkeä niin jos et ymmärrä jotain, sä kysyt. Että saat selvää mitä ne puhuu, koska et voi olla tunnilla vaan niin, ettet ymmärrä tai hiljaa. Niin, se on turhaa ja sit kun tulee koe niin oho mitä tässä kokeessa on.*

Nuorten mukaan opettajat olivat käyttäneet opetuksen apuna puhenopeuden hidastamista, asioiden selventämistä piirtämällä sekä internetin ja videoiden hyödyntämistä. Apukeinot eivät siis poikenneet perusopetuksessa käytössä olevista.

H2: *Se yritti piirtää. Että me ymmärrätään. Jos oli vaikea asia niin se piirtää tai hmm se yrittää laittaa niinku videoita et me kattoo tai kuulee. Semmosia.*

Kaikki opettajat käyttivät opetuskielenä suomen kieltä, vain jotkut kertoivat opettajan käyttäneen tarvittaessa englannin kieltä apuna.

Haastattelija: *Okei. Puhuiko se opettaja suomea?*

H1: *Joo käytti ja apuopettaja myös. Se oli ulkomaalainen. Se oli harjoittelussa siellä.*

H2: *Se puhui suomi. Se osas enkku mut se sanoi jos mä puhun enkku teidän kanssa, ette osaa suomi.*

H7: *Joo. Mutta jos sä et tajuu niin sitten ope se puhui enkku ja sitten sä ymmärrät. ... Jotkut ei osaa enkku tai niin. Niin ope vaan näytti käsillä mikä tää on. ... Jos ope nää että sä puhut enkku, älä puhu sun pitää oppii tää kieli.*

Haastateltavat toivat esille opettajan puheen nopeuden opetustilanteissa ja sen merkityksen oppimiselle. Perusopetukseen valmistavassa opetuksessa opetuspuheen nopeutta säädeltiin tilanteen ja kuulijoiden mukaan, mutta perusopetuksessa suomen kieltä opettelevien ymmärtämistä ei aina huomioitu riittävästi ja se vaikeutti opetuksen seuraamista.

H3: *Ihan eri kun me koko ajan saatiin apua siinä valmistavassa mut kun tulin tänne, se oli ihan vaikee. Joo. Sillon syksyllä joulukuun asti oli vähän vaikee ymmärtää koska opettaja opetti niin nopeasti. Valmistavassa opettaja sanoi hitaaaaaaammin. Sit mä tajusin et aiiiiiiiiin. Valmistavan opettaja puhui niin hitaasti, että me ymmärretään.*

H5: *Niin kun opettaja oli uus opettaja ja sitten kun se puhuu, mä oon sillein, koska valmistavan luokan opettaja puhuu sillein niin kun hitaasti ja tää toinen opettaja sillein jeölgjalgöjgglelgae.*

Myös puhekielen ja kirjakielen erot tuottivat nuorille vaikeuksia. Opettajat puhuivat kouluaikana enimmäkseen kirjakieltä, joka poikkesi koulun ulkopuolella käytetystä kielestä. Molempien puhetaipojen osaaminen ja ymmärtäminen koettiin tärkeäksi, ja tässä koulu ei tukenut nuoria riittävästi.

H5: *Toikin on tärkeä et siellä koulussa meidän ope teki heti toi puhekieli. Siellä opetti niinku kirjoittaa, toi on mun mielestä vähän. Vaikka opettaja opettaa, kyllä välillä kannattaa opettaa puhekie-*

li. Mutta nytttenkin voi oppii kavereiden kanssa, mut koulussakin vähän opettaja voi sanoo esimerkiks aina sanotaa X (paikannimi) on pitkä sana no mut puhekielellä sano Y (lyhyt slangisana).

Useat haastatellut toivat esille nonverbaalisen viestinnän merkityksen opetustilanteissa puheen tukena. Kaikki opettajat eivät sitä kuitenkaan käyttäneet, mutta H6 kertoo opettajasta, joka yritti varmistaa, että asia ymmärrettiin.

H6: *Yritti niinkun näyttää aina käsillä aina kaikkee.*

Haastatteluissa käy ilmi myös avustavan henkilökunnan suuri merkitys Suomessa koulunkäyntinsä aloittavalle, kieltä opiskelevalle oppilaalle. Haastateltavat käyttivät ilmaisua apuopettaja viitatessaan aikuisiin, jotka toimivat varsinaisen opettajan työparina. Todennäköisesti nämä apuopettajat olivat koulunkäynnin ohjaajia. Avustavasta henkilökunnasta, ohjaajista ja heidän merkityksestään oppimiselle ja opetuksen seuraamiselle on jokaisessa haastattelussa useita mainintoja (taulukko 3).

Taulukko 3. Haastatteluissa esiintyvät koulunkäynnin ohjaajia (haastateltujen puheessa usein apuopettaja) koskevat maininnat.

| Haastateltava | Avustavaa henkilökuntaa tarkoittavien apuopettajaa/ohjaajaa koskevien mainintojen esiintyminen haastateltavien puheessa (N=18) | Esimerkkejä nuorten haastatteluista |
|---------------|--|--|
| H1 | n=3 | H1: Ja se apuopettaja joka olis mun vieressä koko ajan. |
| H2 | n=4 | H2: No oli aina mun vieressä niinku ja yritti auttaa "nyt kaadetaan tällainen ja laita tää aine ensin". Niin. |
| H3 | n=1 | H3: On. Oli hyvä. Ja sitten meillä oli joku, meillä on kaks opettajaa. Meillä oli toi T ja M. Se oli joku apuopettaja, auttoi mitä tää tarkoittaa ja kaikkea. |
| H4 | n=3 | H4: No oli mut siellä oli yks tiäksää, se auttoi joskus. Apuope. |
| H5 | n=2 | H5: Joo. Oli se apuope joka auttoi koska opettaja ei kyllä pystyis yksin, ku koko ajan jos annat tehtävän, ensimmäinen on "Ope, miten tää tehdään?" |
| H6 | n=3 | H6: Se kiersi siellä ja yritti auttaa kaikkia mahdollisesti. Se oli siellä joka tunti. H6: Se otti vaikka paperin ja sitten piirtää tai ... Se osasi vähän swahilii. Sitten se laitto mulle swahilii mut mä en osannu sitä. Sitten se yritti kirjoittaa swahilii ja mä olin, että mitä tuo tarkoittaa. Heheh. |
| H7 | n=4 | H7: Joo. Jos ope, siis siellä luokassa, kun kaikilla on eri kirjat ja kaikilla on eri tehtäviä. Ope auttaa ja sit se avustaja auttaa. H7: Joo yks opettaja ja toinen auttaja. |

Haastattelujen mukaan koulunkäynnin ohjaajat eivät toimineet ainoastaan avustavana henkilöstönä, vaan heillä on suuri pedagoginen vastuu sekä oppilaan akateemisessa edistymisessä että kielen oppimisessa.

H1: Siellä oli niinku apuopettaja. Se auttoi tosia paljon lukemaan ja kirjoittamiseen jaa tota. ... No kun se oli sun kans aina, jokaisen tunnin yhdessä. Jokaisessa aineessa. Se niinkun neuvoi, että kuinka sitä tehdään.

Kaverit ja ikätoverit vertaistukena

Haastateltavien puheesta nousi esiin myös vertaisryhmän tuen merkitys kielen oppimisessa ja koulunkäynnissä. Viittauksia kavereihin oli haastatteluaineistossa yhteensä 37 (taulukko 4). Nuoret käyttivät haastatteluissa nimenomaan kaveri-sanaa aina, kun he käsittelivät koulussa tai koulun ulkopuolella tapaamiaan oman perheen ulkopuolisia nuoria. Ystävä-sanaa haastateltavat eivät käyttäneet kertaakaan. Myös haastatteliija käytti systemaattisesti sanaa

kaveri jokaisen haastattelun aikana puhuessaan vertaisryhmästä. Haastattelujen sisältämä tieto kavereista jää ohueksi. H3 erittelee kaverit ja koulukaverit, minkä voidaan tulkita tarkoittavan nimenomaan syvempien henkilökohtaisten suhteiden ja

vain koulu yhteisössä tavattujen vertaisten välistä eroa. Kaiken kaikkiaan kaverit kuvaataan haastatteluaineistossa motiivina tulla kouluun (H1), apuna suomen kielen ymmärtämisessä ja käyttämisessä (H4, H5) ja oppaana ja seurana koulumatkoilla (H7).

Taulukko 4. Kavereita koskevat maininnat haastatteluaineistossa

| Haastateltava | Haastattelujen puheessa esiintyneet kaverit koskevat maininnat (N=37) | Esimerkkejä haastatteluaineistosta |
|---------------|---|--|
| H1 | n=9 | H1: Se riippuu et jos sulla on niinku, jos sulla on jossakin koulussa paljon kavereita, jotka halus niinku nähdä sua joka päivä tai sinä nähdä heitä. Sillon sä joutusit opiskella niinku pitää. No sillä lailla niinku pystyt oppimaan. |
| H2 | n=2 | H2: Kun ne sanoo on aika tärkeä juttu. Kun mulla oli kaveri joka oli siinä valmistavassa. Hän ei ollut koskaan käynyt koulussa. Häne oli tosi vaikea ymmärtää mitä tahansa. |
| H3 | n=4 | H3: Mä oon mennyt sinne maantieto ja biologia sinne meidän ryhmään. Ja sitten mä saan ainakin, nään suomalaisia kavereita. Joo. Mä puhun kaikille, siitä mä oon ihan iloinen. H3: Mä puhun niille, mut ne ei oo mun kavereita, vaan koulukavereita. Sellaisia. Mut ne ei oo niinku ei oo mun paras kavereita. |
| H4 | n=4 | H4: [Kavereista oli koulussa] Hyötyä. ... No joskus mä kysyin tiäksä sanoja, mitä ne tarkoittaa ja ne kertoi. |
| H5 | n=7 | H5: No just niinku kavereiden kaa, koska mä en aina, mua ei nolota vaikka mä en tiedä. Mä kyllä kysyn kaverilta, no mä oon kuullu tän sanan monta kertaa, mitä tää tarkoittaa, voiks sä selittää? No sanoo, kyllä tää tarkoittaa tää. Noni, sain selvää, okei kiitos. |
| H6 | n=3 | H6: Ei [välitunneilla], me vaan leikittiin kavereiden kaa. H6: Joo, mulla oli siellä [valmistavassa opetuksessa] paljon kavereita. |
| H7 | n=8 | H7: Mun kavereita puhu enkku aina. Ei osaa yhtään suomea. Me aina puhuttiin enkkuu ja se oli vaikea asia. |

Opetuksen seuraaminen on ollut kaikilla haastatelluilla vaikeaa. Kavereista oli tässä suurta apua, vertaistuki koettiin tärkeänä.

H1: *No siellä oli jonkin verran oppilaita Afganistanistakin. Ja ne osas jonkun verran jo. Ja mulla oli itse asiassa koulussa paljon afganistanilaisia kavereita jotka osais suomen kieltä ja ne auttais enemmän vaa.*

H5: *Ei muita mut jos kaveri ymmärtää kyllä voi kysyä kavereilta tai jos mä en itte tajuu sitä ja mun kaveri tajuu, mä sanon no voiks sä selittää jos me puhutaan samaa kieltä.*

Perusopetukseen siirryttyään H4 huomasi, että vuorovaikutuksessa samanikäisten kanssa hänen kielitaitonsa kohentui samalla, kun liikkuminen kodin ulkopuolella lisääntyi. Nuoret kokivat suomen kielensä karttuvan myös vuorovaikutuksessa muiden maahanmuuttajien kanssa.

H4: *Mä oon menny kavereiden kans ulos tiäksä.*

H5: *Ei. Koska mä en tykkää olla yksinäinen. Mä meen aina kavereitten kanssa pelaan ja puhuan, koska mä uskon, että kyllä kavereiden kanssa aina suomen kieli kehittyy. ... Ja sitten oli muita ulkomaalaisia, joiden kanssa yritti puhua välitunnilla. Koska sillonkin suomen kieli ei ollu kovin hyvin, mut kyllä yritti vähän puhuu.*

H7 kertoi tutustuneensa naapurissa asuvaan kantaväestöön kuuluvaan tyttöön, joka tarjoutui auttamaan ja puhui hänen kanssaan suomea. Koulussakin hän hakeutui kantaväestöön kuuluvien oppilaiden

pariin välitunneilla jo perusopetukseen valmistavan opetuksen aikana oppiakseen hyvää suomen kieltä.

H7: *Siellä oli yks tyttö joka oli mun naapurissa, sama kerrostalo. Se oli siis ykköskerros. Mä en tienny että se oli mun luokkalainen tyttö. Aamulla kun mä kävelin sinne se sano et tarvisiksä apua. Ja mä menin hänen kanssa koulumatkaa joka päivä. Ja me tultiin paras kaverit.*

H7: *Joo, koska ne osaa tosi hyvää suomen kieltä. Koska jos sä oot valmistavan ryhmän kanssa, ne ei osaa vielä mitään ja sä et osaa vielä mitään ja niinku ei voi... nii. Mutta noi kutos [kuudesluokkalaiset], jos sä et osaa jotain juttuu, ne kertoo sulle et tää on tää.*

POHDINTA

Tässä tutkimuksessa keskityttiin siihen, miltä opetus ja koulunkäynnin tuki tuntuvat maahanmuuttajataustaisista oppilaista ja miten oppimisen ja koulunkäynnin tukea tulisi heidän mielestään kehittää. Nuorten kokemuksista ja käsityksistä nousi kolme teemaa: 1) opetus ja oppimiseen tarjottu tuki, 2) opettajien ja koulun muiden aikuisten rooli ja työtavat sekä 3) vertaisilta saatu vuorovaikutuksellinen tuki. Nuorten kokemukset vaihtelivat teemoittain ja sen mukaan, puhuttiinko perusopetukseen valmistavan opetuksen vai perusopetuksen ajanjaksosta. Seuraavassa pohditaan keskeisiä tuloksia ja niiden merkitystä yli teemarajojen.

Vaikka nuorten muistikuvat perusopetukseen valmistavasta opetuksesta olivat osin hataria, päällimmäiseksi on jää-

nyt myönteinen kuva perusopetukseen valmistavan opetuksen ajoista. Puheesta välittyä oppilaiden tyytyväisyys mm. siihen, että aikuisen tukea ja apua on ollut saatavilla riittävästi ja että oppilaiden heikko suomen kielen taito on otettu opetustilanteissa vahvasti huomioon.

Yksi perusopetukseen valmistavan opetuksen tehtävä on varmistaa oppilaan riittävä kielitaito ennen hänen siirtymistään perusopetuksen ryhmään (Opetushallitus, 2015), ja sen toteutumisessa on tuen antajien osaamisella merkityksensä. Kun koulut muuttuvat Suomessa ja muuallakin kulttuurisesti yhä moninaisemmiksi, on koulun tehtävänä huolehtia siitä, että kaikki oppilaat suoriutuvat siellä hyvin (Schachner, Schwarzenhal, van de Vijver & Noack, 2019). Aiempi suomalaistutkimus osoittaa, että myös valmistavassa opetuksessa toimivat opettajat pitävät kielitaidon tukemista tärkeänä (Sinkkonen & Kyttälä, 2014).

Tämän aineiston oppilaiden kokemusten ja niiden perusteella muotoutuneiden käsitysten pohjalta ei voida ottaa kantaa esimerkiksi siihen, onko oppilaiden kielitaito ollut riittävällä tasolla heidän siirtyessään perusopetukseen tai mikä ylipäänsä on riittävän kielitaidon kriteeri. Haastattelut on tehty noin 3–5 vuoden kulluttua Suomeen saapumisesta, ja haastattelusitaateista on nähtävissä, että nuorten kielitaito ei vielä haastatteluhetkelläkään ole vahva. Perusopetukseen valmistavassa opetuksessa käytetyt tukimenetelmät vaikuttavat olevan hyvin perinteisiä (sanakirjat, piirtäminen). Oppilaiden näkökulmasta yhdeksi merkitykselliseksi opiskelua tukevaksi seikaksi nousee opettajan kyky mitoitaa opetuspuheen sisältö ja vauhti oikein.

Haastateltavista suurimmalla osalla suomen kieli ei riittänyt usean vuoden koulunkäynnin jälkeenkään koulukokemusten rikkaaseen kuvailemiseen, mutta aineistosta käy siitä huolimatta ilmi heidän tyytyväisyytensä Suomen koulujärjestelmää kohtaan. Kaikkien suomen kielen taitoa tuettiin perusopetukseen valmistavan opetuksen jälkeen S2-opetuksessa, ja neljä haastateltavista oli lisäksi opiskellut tehostetun kielellisen tuen ryhmässä.

Vastauksista on kuitenkin tulkittavissa, että enemmänkin olisi voitu tehdä. S2-opetuksen ja kielellisen tuen ulkopuolella opettajilla oli vaikeuksia mitoitaa opetuspuheensa niin, että kieltä opettelevat ehtisivät sitä ymmärtää. Tukiopetusta oli tarjolla, mutta lähinnä vain perusopetukseen siirtymisen alkuvaiheessa.

Kun otetaan huomioon se, että opiskeluun liittyvän akateemisen kielitaidon oppimiseen tarvitaan viidestä seitsemään vuotta (Cummins, 1981), on selvää, että kielitaidon puutteet on huomioitava perusopetuksessa kaikissa oppiaineissa. Kielitaidon haasteet eivät siis ole vain S2-opetuksen vastuulla. Jo aiemmin on tuotu esille, että vaikka suomen kieltä opettelevat ovat pääasiassa erittäin tyytyväisiä saamaansa opetukseen, ei perusopetuksessa ole välttämättä juurikaan huomioitu maahanmuuttajataustaisten kieltä opettelevien nuorten moninaisuutta eikä oppimistilanteisiin liittyviä erityisiä haasteita sen suuremmin (Kyttälä ym., 2013).

Nuorten kuvausten perusteella on vaikea tietää, kuinka suunnitelmallista tuki on ollut. On mahdollista, että nuorten itsensä mielestä tuki vaikuttaa sirpaleiselta ("kävin kerran tai kahdesti erityisopettajalla", "joskus opettaja piirsi"), vaikka taustalla olisi opetushenkilökunnan huolellinen

suunnitelma. Nuoren on myös vaikea hahmottaa, mitkä ovat opetustyön ammattilaisten (opettajat, koulunkäynnin ohjaajat) vastualueet ja tehtävät. Tänä päivänä voitaisiin silti olettaa, että lapset ja nuoret olisivat tietoisempia heihin kohdistettavista tai tarjottavista tukitoimista. Lasten ja nuorten oikeutta osallistua heitä koskevaan päätöksentekoon on korostettu viime vuosikymmenien kasvatustieteellisessä tutkimuskirjallisuudessa (lanes, Cappello & Demo, 2017). Sen perustana on kansainvälinen sopimus lapsen oikeudesta tulla kuulluksi häntä koskevissa oikeudellisissa ja hallinnollisissa toimitissa, joihin sisältyvät myös päätökset koulutuksesta (Yhdistyneet kansakunnat, 2009).

Suomalainen koulujärjestelmä on menestynyt erittäin hyvin kansainvälisissä vertailuissa, ja Suomen on väitetty olevan koulutuksen huippumaa (esim. Kämpfi ym., 2012; Yeasmin & Uusiautti, 2018). Kuitenkin jopa oppilaiden parasta suoriutumista tavoittelevat opettajat ja koulussa toimiva muu kantaväestöön kuuluva henkilöstö ovat sopeutuneet nimenomaan juuri omaan ympäröivään yhteiskuntaansa. Heidän taustansa on usein keskiluokkainen, ja heidän omat koulukokemuksensa ovat sen mukaisia. Siksi heidän on vaikeaa kyseenalaistaa omia käsityksiään ja ymmärtää, millaisia oppimisen haasteita ja myös potentiaalia maahanmuuttajalapsen tuovat luokahuoneisiin (vrt. Durden & Truscott, 2013; Suárez-Orosco, 2017). Tästä esimerkkinä aineistossamme on haastateltavan kuvaus (ks. taulukko 3) hyvää tarkoittaneesta henkilöstä, joka oletti jokaisen Afrikasta tulleen osaavan swahilin kieltä.

Koulussa tarjotun tukiovetuksen lisäksi suomen kieltä opettelevien nuorten puheessa korostuu koulussa toimivan

avustavan henkilökunnan merkitys koulun arjessa selviytymisessä. Tämän henkilöryhmän ammattinimikkeet ja koulutus vaihtelevat (Eskelinen & Lundbom, 2016; Tilastokeskus, 2015). Avustavan henkilökunnan koulutuksella ja valmiuksilla tehtävänsä on suuri merkitys tuen ja ohjauksen optimaalisessa onnistumisessa.

Vaikka valmius uusien, erilaisten näkökulmien huomioon ottamiseen on opetuslalla olennainen osa ammattitaitoa (ks. Kantelinen, Jeskanen & Koskela, 2016), tuoreissa tutkimuksissa on todettu opettajien valmiuksien toimia monikulttuurissa konteksteissa vaihtelevan eikä kielellistä diversiteettiä osata aina nähdä potentiaalina oppimistilanteissa (Alisaari ym., 2019; Gunnþórsdóttir, Barille & Mehl, 2019). Myös tässä tutkimuksessa nuoret kertoivat, että opetustilanteissa käytettiin suomea ja että ymmärtämistä helpotettiin piirtämällä ja eleillä.

Maahanmuuttajaoppilaiden osallisuuden tukeminen edellyttää opettajalta kuitenkin voimakkaampaa kielellisen vuorovaikutuksen tukemista. Ei riitä, että maahanmuuttajaoppilas vain ymmärtää. Hänen on päästävä myös aktiivisesti osallistumaan. Yhteistoiminnallisen oppimisen ja kielitietoisuuden opetuksen on katsottu edistävän osallisuutta (ks. Taskinen, 2017). Osallisuuden tukemisen lisäksi sosiaalisten tilanteiden hyödyntäminen kannustavassa oppimisympäristössä on tärkeää sekä akateemisen oppimisen että opetuskielen taidon kehittymisen kannalta (ks. Kayi-Adar, 2013; Vygotsky, 1978). Tämän tutkimuksen aineistossa maahanmuuttajaoppilaan tukemiseen käytetyt opetusmenetelmät ovat kuitenkin varsin suppeita ja yksilökeskeisiä.

Haastattelutilanteessa ja etenkin

haastatteluja litteroitaessa kävi ilmi, että vaikka opettajat olivat arvioineet osallistujien suomen kielen taidon olevan riittävä haastattelujen suorittamiseen, monen vastaajan suomen kielen taito oli varsin pintapuolista ja vastaukset suppeita. Tämä on luonnollisesti voinut vaikuttaa siihen, minkälainen kuva haastateltujen kokemuk- sista ja käsityksistä syntyy ulkopuoliselle kuulijalle. Haastatteluja tehtäessä ei ollut mahdollista saada tietoa nuorten kanssa työskennelleiden koulun aikuisten aiem- masta työkokemuksesta tai pätevyydes- tä tehtävänsä. Tämä tieto olisi ollut hyö- dyllinen tulosten tulkinnan näkökulmasta, koska voidaan olettaa, että koulutettu henkilökunta kykenee paremmin näke- mään, mitkä yksilölliset tukimuodot ovat suomen kieltä opetteleville pedagogisesti sopivimpia. Haastatellut nuoret olivat saa- puneet Suomeen vuosina 2012–2014, jolloin maahanmuuttajia tuli Suomeen kes- kimäärin 30 000 vuodessa (ks. Väestöliit- to, 2019). Perusopetukseen valmistava opetus jouduttiin kunnissa sopeuttamaan kasvavan maahan tulevien oppivelvolli- suusikäisten määrän tarpeisiin ja henki- löitä rekrytoitiin valmistavan opetuksen ryhmiin tarpeen mukaan. Koulutettua ja pätevää opettaja- ja ohjaajaresurssia, joka olisi nopeasti ollut sijoitettavissa jokaiseen uuteen perustettavaan opetusryhmään, ei luultavasti ole ollut tarjolla.

Suomen kieltä opettelevien koulun- käynnin tutkiminen pelkästään haastattelu- jen valossa ei anna riittävän laajaa kuvaa oppilaiden koulunkäynnin arjesta. Vaikka haastattelut antavat mahdollisuuden tuoda esille haastatteluun osallistuvien oman ää- nen ja heidän tulkintansa itse kokemistaan asioista omassa elämässään (ks. Eder & Fingerson, 2001), hyvien ja toimivien op-

pimisen tukikäytänteiden löytämiseksi ja kehittämiseksi tarvitaan monipuolisia ai- neistonkeruutapoja ja eri toimijoiden koke- musten yhdistämistä. Yhdistämällä koulun arjen observointi, suomen kieltä opettele- vien opiskelun systemaattinen seuranta, tarjottuja tukitoimia koskevien asiakirjojen tarkastelu ja oppilaiden vanhempien kuule- minen voitaisiin päästä kokonaisvaltaisem- paan kuvaan soveliaista tukimuodoista perusopetuksen heterogeenisiin oppilas- ryhmiin.

Tuoreessa tutkimuksessa (Lintuvuo- ri, 2019) on todettu, että oppimisen tuen tarjoaminen vaihtelee perusopetukses- sa kunnittain ja alueittain. Esimerkiksi te- hostetun tuen osalta tilastoaineistot eivät kuitenkaan ole valaisevia. Suomen kieltä opettelevien oppilaiden tuki sijoittuu pää- asiallisesti yleisen ja tehostetun tuen pii- riin, joten aiheesta tarvitaan enemmän tut- kimusta koulujen tukitoimien kehittämisen tueksi.

Kirjoittajatiedot:

Hanna-Maija Sinkkonen, KT, on Turun yliopiston kasva- tustieteiden laitoksella erityispedagogiikan dosentti.

Minna Närhi, KM, toimii luokanopettajana Tampereen kaupungissa.

Minna Kyttälä, KT, on erityispedagogiikan dosentti, joka toimii yliopistonlehtorina Turun yliopistossa kasvatus- tieteiden laitoksella.

LÄHTEET

- Alisaari, J., Heikkola, L. M., Commins, N. & Acquah, E. O. (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education*, 80, 48–58. DOI: 10.1016/j.tate.2019.01.003.
- Arnot, M., Schneider, C., Evans, M., Liu, Y., Welply, O. & Davies-Tutt, D. (2014). *School approaches to the education of EAL students: Language development, social integration and achievement*. Cambridge: The Bell Foundation. Haettu 8.4.2020 osoitteesta <https://www.educ.cam.ac.uk/research/projects/ealead/Fullreport.pdf>.
- Baca, L. M. (2002). Educating English language learners with special education needs: trends and future directions. Teoksessa A. Artiles & A. Ortiz. (toim.), *English language learners with special education needs. Identification, assessment, and instruction* (s. 191–202). Washington DC: National Library of Education (ED/OERI).
- Baker, C. (2007). *A parents' and teachers' guide to bilingualism*. (3. painos.) Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Beacco, J. C., Fleming, M., Gouller, F., Thürmann, E. & Vollmer, H. (2015). *The language dimension in all subjects. The handbook for curriculum development and teacher training*. Council of Europe: Language Policy Unit.
- Cummins, J. (1981). *Bilingualism and Minority-Language Children*. Language and Literacy Series. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Cummins, J. (2008). Reading and the ESL student. *Orbit*, 37(2&3), 72–75.
- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning in Vygotskian approaches to second language research. Teoksessa J. P. Lantolf & G. Appel (toim.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research* (s. 33–56). New Jersey: Ablex Publishing Corporation N. J.
- Durden, T. R. & Truscott, T. R. (2013). Critical reflectivity and the development of new culturally relevant teachers. *Multicultural Perspectives*, 15, 73–80. DOI: 10.1080/15210960.2013.781349.
- Eder, D. & Fingerson, L. (2001). Interviewing children and adolescents. Teoksessa J. F. Gubrium & J. A. Holstein (toim.), *Handbook of Interview Research. Context and Method* (s. 181– 201). Thousand Oaks: Sage.
- Eskelinen, T. & Lundbom, P. (2016). Koulunkäynninohjaajat: itseymmärrys ja kamppailumerkityksestä. *Kasvatus & Aika*, 10(4), 44–61.
- EUMC (European Monitoring Centre of Racism and Xenophobia). (2004). *Migrants, minorities and education: Documenting discrimination and integration in 15 member states of the European Union*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Haettu 28.3.2020 osoitteesta https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/186-CS-Education-en.pdf.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2019). *Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe: National policies and measures*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Haettu 8.4.2020 osoitteesta https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/integrating_students_from_migrant_backgrounds_into_schools_in_europe_national_policies_and_measures.pdf.
- Gunnþórsdóttir, H., Barille, S. & Mehl, M. (2019). The education of students with immigrant background in Iceland: Parents' and teachers' voices. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63, 605–616. DOI: 10.1080/00313831.2017.1415966.
- Harju-Autti, R., Aine, T., Rähkä, P. & Sinkkonen, H.-M. (2019). Kielellisesti tuettu opetus (KIETU-opetus) yläkouluikäisten maahanmuuttajaoppilaiden pedagogisena tukena. *Oppimisen ja oppimivaikeuksien erityislehti NMI Bulletin* 3, 16–31.
- Ianes, D., Cappello, S. & Demo, H. (2017). Teachers and student voices: A comparison between two perspectives to study integration processes in Italy. *European Journal of Special Needs Education*, 32, 301–311. DOI: 10.1080/08856257.2016.1223402.
- Kantelinen, R., Jeskanen, S. & Koskela, T. (2016). Kielenopettaja kielikasvatuksen ammattilaisena – asiantuntijuus muutoksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9.3.2016. Haettu 8.4.2020 osoitteesta <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kielikoulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2016/kieltenopettaja-kielikasvatuksen-ammattilaisena-asiantuntijuus-muutoksessa>.
- Kayi-Adar, H. (2013). Scaffolding language learning in an academic ESL classroom. *ELT Journal*, 67, 324–335. DOI: 10.1093/elt/ccto16.
- Kimanen, A., Alisaari, J. & Kallioniemi, A. (2019). In-service and pre-service teachers' orientations to linguistic, cultural and worldview diversity. *Journal of Teacher Education and Educators*, 8, 35–54.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis – an introduction to its methodology*. (3. painos.) Lontoo: Sage.

- Kuusela, J., Etelälahti, A., Hagman, Å., Hievanen, R., Karppinen, K., Nissilä, L., Rönneberg, U. & Siniharju, M. (2008). Maahanmuuttajaoppilait ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä. Helsinki: Opetushallitus.
- Kyttälä, M., Sinkkonen, H.-M. & Ylinampa, K. (2013). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolut – oppilaiden kokemuksia koulunkäyntiin liittyneistä merkityksellisistä tekijöistä. *NMI Bulletin* 3, 13–31.
- Kämppe, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Vilberg, J. & Kannas, L. (2012). Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994–2010 – WHO-koululaistutkimus (HBSC-study). Helsinki: Opetushallitus.
- Lantolf, J. P. & Poehner, M. E. (2010). Dynamic assessment in the classroom: Vygotskian praxis for second language development. *Language Teaching Research*, 15, 11–33. DOI: 10.1177/1362168810383328.
- Latomaa, S. & Suni, M. (2011). Multilingualism in Finnish schools: Principles and practices. *Journal of Estonian and Finno-Ugric Linguistics*, 2, 111–136. Haettu 6.4.2020 osoitteesta <http://jeful.ut.ee/public/files/Latomaa%20and%20Suni%2011-136.pdf>.
- Leino, K., Ahonen, A. K., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M.-P. & Vettenranta, J. (2019). Pisa 18. Suomi parhaiden joukossa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:40. Haettu 6.4.2020 osoitteesta <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161922/Pisa18-ensituloksia.pdf>.
- van Lier, L. (2004). The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective. Dordrecht, Alankomaat: Kluwer Academic Publishers.
- Lintuvuori, M. (2019). Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmän kehitys tilastojen ja normien kuvaamana. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia*, 51. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- 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. DOI: 10.1016/j.ssresearch.2009.06.001.
- Mäkelä, M.-L. (2019). Toiset tytöt? Suomalaisten maahanmuuttajataustaisten tyttöjen toimijuus peruskoulusta toiselle asteelle siirryttäessä. *Turun yliopiston julkaisuja, sarja C*, 483. Turku: Turun yliopisto.
- Nilsson, J. & Bunar, N. (2016). Educational responses to newly arrived students in Sweden: Understanding the structure and influence of post-migration ecology. *Scandinavian Journal of Educational Research* 60, 399–416. DOI: 10.1080/00313831.2015.1024160.
- Opetushallitus (2015). Perusopetukseen valmistavan opetussuunnitelman perusteet 2015. OPH. Määräykset ja ohjeet 2015:48. Haettu 6.4.2020 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukseen_valmistavan_opetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative, research and evaluation methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications Inc.
- Riitaoja, A.-L. (2013). Toiseuksien rakentuminen koulussa. Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta. Helsingin yliopisto. Haettu 6.4.2020 osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7876-7>.
- Schachner, M. K., Schwarzenhal, M., van de Vijver, F. J. R. & Noack, P. (2019). How all students can belong and achieve: effects of the cultural diversity climate amongst students of immigrant and nonimmigrant background in Germany. *Journal of Educational Psychology* 111, 703–716. DOI: 10.1037/edu0000303.
- Sinkkonen, H.-M. & Kyttälä, M. (2014). Experiences of Finnish teachers working with immigrant students. *European Journal of Special Needs Education*, 29, 167–183. DOI: 10.1080/08856257.2014.891719.
- Stanat, P., Becker, M., Baumert, J., Lüdtke, O. & Eckhart, A. G. (2012). Improving second language skills of immigrant students: A field trial study evaluating the effects of a summer learning program. *Learning and Instruction*, 22, 159–170. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2011.10.002.
- Suárez-Orozco, C. (2017). The diverse immigrant student experience: What does it mean for teaching? *Educational Studies* 53, 522–534. DOI: 10.1080/00131946.2017.1355796.
- Sullivan, A. L. (2011). Disproportionality in special education identification and placement of English language learners. *Exceptional Children*, 77, 317–334. DOI: 10.1177/001440291107700304.
- Suni, M. & Latomaa, S. (2012). Dealing with increasing linguistic diversity in schools – the Finnish example. *Teoksessa J. Blommaert, S. Leppänen, P. Pahta & T. Räisänen (toim.), Dangerous multilingualism – Northern perspectives to order, purity and normality*, 67–95. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Taskinen, S. (2017). "Ne voi opita toisilta" – kasvatustieteellinen design-tutkimus maahanmuuttajaoppilaiden osallisuutta edistävästä luokkakäytänteistä. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Haettu 6.4.2020 osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-029-6>.
- Teräs, M. & Kilpi-Jakonen, E. (2013). Maahanmuuttajien lapset ja koulutus. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.), Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta. Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Tharp, R. G. & Gallimore, R. (1988). Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tilastokeskus (2015). Tilastokeskuksen ammattiluokitus (TK10). Haettu 6.4.2020 osoitteesta https://www.stat.fi/fi/luokitukset/ammatti/ammatti_17_20180515/.
- Tilastokeskus (2018). Vieraskieliset. Haettu 6.4.2020 osoitteesta <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/vieraskieliset.html>.
- Tilastokeskus (2019). Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestörakenne [verkkojulkaisu]. ISSN=1797-5379. Vuosikatsaus 2018. Helsinki: Tilastokeskus. Luettu 21.3.2020.
- Tilastokeskus (2020). Käsitteet ja määritelmät. Haettu 21.3.2020 osoitteesta <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/kasitteet-ja-maaritelmat.html#ulkomaalaistaustainen>.
- van Tubergen, F. (2010). Determinants of second language proficiency among refugees in the Netherlands. *Social Forces*, 89, 515–534. DOI: 10.1353/sof.2010.0092.
- Turtiainen, K. & Hiitola, J. (2015). Varhaisen tuen palvelut maahanmuuttajataustaisille perheille. Ammattilaisten ja perheiden kokemuksia. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 68/2015.
- Vettenranta, J., Välijärvi, J., Ahonen, A., Hautamäki, J., Hiltunen, J., Leino, K., Lähteinen, S., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Rautopuro, J. & Vainikainen, M.-P. (2016). PISA 15 ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:41.
- Wilkinson, S. (2004). Focus group research. Teoksessa D. Silverman (toim.), *Qualitative research. Theory, Method and Practice*, 177–199. Lontoo: Sage.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. M. Cole & S. Scribner (toim.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. A. Kozulin (toim.). Cambridge, MA: MIT. Press.
- Väestöliitto (2019). Maahanmuuttajien määrä. Haettu 6.4.2020 osoitteesta https://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat/maahanmuuttajien-maara/.
- Välijärvi, J., Kupari, P., Ahonen, A. K., Arffman, I., Harju-Luukainen, H., Leino, K., Niemivirta, M., Nissinen, K., Salmela-Aro, K., Tarnanen, M., Tuominen-Soini, H., Vettenranta, J. & Vuorinen, R. (2015). Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? PISA 2012 tutkimustuloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:6.
- Yeasmin, N. & Uusiautti, S. (2018). Finland and Singapore, two different top countries of PISA and the challenge of providing equal opportunities to immigrant students. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 16, 207–237.
- Yhdistyneet kansakunnat (2009). Yleissopimus lapsen oikeuksista. CRC/C/GC/12.20. heinäkuuta 2009. Haettu 6.4.2020 osoitteesta http://lapsiasia.fi/wp-content/uploads/2015/03/CRS_12.pdf.