

**Maahanmuuttajaoppilaan koulumenestyksen avaintekijät
opettajien eläytymiskertomuksissa**

KKAS3012 Pro Gradu –tutkielma

Emma Vaaramaa

0444750

Kasvatustiede Luokanopettajakoulutus

Päivi Naskali

Lapin Yliopisto

Kevät 2022

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Maahanmuuttajaoppilaan koulumenestyksen avaintekijät opettajien eläytymiskertomuksissa

Tekijä: Emma Vaaramaa

Koulutusohjelma: Kasvatustiede, Luontokasvatuspainotteinen luokanopettajan koulutusohjelma

Työn laji: Pro gradu -työ

Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän omia henkilötietoja.

Sivumäärä: 69

Liitteiden määrä: 3

Vuosi: 2022

TIIVISTELMÄ

Maahanmuuttajien määrä ja osuus Suomen väestöstä on ollut pitkään kasvava ja sen ennustetaan kiihtyvän entisestään lähitulevaisuudessa. Maahanmuuttajataustaiset oppilaat näyttävät kuitenkin jäävän muista jälkeen opinnoissaan jo peruskoulussa. Valtaväestöön nähden heidän koulusuoriutumisenensa näyttää monesta näkökulmasta epäonnistuneelta. Heikko koulusuoriutuminen kasvattaa todennäköisyyttä syrjäytymiskehitykselle myös myöhemmin elämässä, vaikka peruskoulun tehtävä on juuri päinvastainen — ehkäistä eriarvoistumista ja syrjäytymistä sekä näin osallistua maahanmuuttajaoppilaiden kotoutumisen edistämiseen. Tutkielmallani osallistun maahanmuuttajien koulunkäyntiä koskevaan ajankohtaiseen keskusteluun.

Käsillä oleva tutkielma tarkastelee lappilaisilta alakoulun opettajilta kerättyjen eläytymiskertomusten avulla, mitä mitkä asiat kertomuksissa ovat luomassa hyvää ja huonoa maahanmuuttajaoppilaan koulumenestystä. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin kautta muodostuu kattava kuva siitä, mitkä tekijät opettajien kertomuksissa näyttäytyvät merkityksellisinä maahanmuuttajaoppilaan koulumenestykselle.

Tutkimuksen tuloksina muodostui neljä pääresurssia, joiden onnistuneisuus määritteli oppilaan koulumenestyksen suunnan opettajien tarinoissa. Nämä neljä luokkaa olivat (1) oppilaan omat, (2) perheen, (3) koululuokan, koulun ja kunnan sekä (4) eri toimijoiden yhteiset resurssit. Eniten tarinoissa käsiteltiin oppilaan suomen kielen taidon kehittymistä eri resurssien kautta. Kielitaito karttui tarinoissa paitsi oppilaan henkilökohtaisten kykyjen ja ominaisuuksien kautta niin myös perheen, suomenkielisten kaverien ja koulun tarjoamien tukipalvelujen avulla.

Asiasanat: maahanmuuttajat, opintomenestys, peruskoulu, eläytymismenetelmä

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	5
2 MAAHANMUUTTAJAOPPILAAT JA KOTOUTUMINEN	7
2.1 Maahanmuuttaja, ulkomaalaistaustainen vai vieraskielinen?	7
2.2 Suomi maahanmuuttomaana.....	8
2.3 Maahanmuuttajat Lapissa	11
2.4 Kotoutumisprosessi	11
2.5 Maahanmuuttajataustaiset oppilaat koulussa.....	13
3 TUTKIELMAN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	19
4 ELÄYTYMISMENETELMÄLLINEN TUTKIMUSPROSESSI.....	20
4.1 Eläytymismenetelmän taustaa ja erityispiirteitä.....	20
4.2 Eläytymismenetelmällisen aineiston hankkiminen	21
4.3 Tutkimushenkilöt.....	24
4.4 Teoriaohjaava sisällönanalyysi	25
5 MAAHANMUUTTAJAOPPILAAN KOULUMENESTYSTÄ SELITTÄVÄT TEKIJÄT OPETTAJIEN KERTOMUKSISSA	29
5.1 Oppilaan omat resurssit	30
5.2 Perheen tarjoamat resurssit.....	37
5.3 Koululuokan, koulun ja kunnan tarjoamat resurssit	41
5.4 Eri toimijoiden yhteiset resurssit.....	47
6 YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET	51
7 POHDINTA	53
7.1 Ajatuksia tutkimustuloksista	53
7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja pätevyys.....	54
7.3 Jatkotutkimustarpeet	56
LÄHTEET.....	58
LIITTEET	67

1 JOHDANTO

Suomella on pitkä ja menestyksekkäs historia koulutuksellisen tasa-arvon edistäjänä. Suomalaista peruskoulua on kehitetty sen kyvystä tarjota tasapuoliset koulutusmahdollisuudet ja tuki oppimiseen jokaiselle, riippumatta esimerkiksi varallisuudesta tai sukupuolesta. Koulujärjestelmää on pidetty jopa suomalaisen hyvinvoinnin peruspilarina. Viime vuosina on kuitenkin herännyt huoli siitä, että eriarvoisuus koulussa niin tyttöjen ja poikien kuin myös maahanmuuttajien ja kantaväestön välillä on lisääntynyt. Maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat noin kaksi vuotta suomalaistaustaisia oppilaita jäljessä lukutaidossa ja heidän eronsa valtaväestöön on OECD-maiden suurin lukutaidon osalta (OECD 2019, 185–187). Maahanmuuttajataustaiset oppilaat myös suoriutuvat peruskoulusta huonommalla keskiarvolla ja jatkavat harvemmin jatko-opintoihin kuin valtaväestö (Kilpi-Jakonen 2011; Kääriälä ym. 2020, 50). Maahanmuuttajaoppilaiden keskivertoa heikompi koulumenestys ja jatko-opintoihin pääsemättömyys voivat näkyä myöhemmin elämässä muun muassa heikompana työllisyysasteena. On ensiarvoisen tärkeää keskittyä koulujärjestelmän haasteisiin ja tukea näitä lapsia heidän koulupolullaan.

Aiheen kiireellisyyttä lisää maahanmuuttajataustaisten lasten kasvava osuus väestössä. Maahanmuuttajataustaiset synnyttävät keskimäärin enemmän lapsia kuin suomalaisnaiset. Jo nyt joka seitsemäs syntyvä lapsi syntyy maahanmuuttajaäidille, mikä vastaa 14:ää prosenttia suomessa syntyneistä lapsista. (Tilastokeskus 2020.) Ihan lähivuosina kouluissa tullaan näkemään enenevässä määrin maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Tulevana luokanopettajana mielenkiintoni kohdistui siihen, mitä uutta tai tärkeää kerrottavaa opettajilla voisi olla aihepiiriin liittyen. Opinnäytetyöni tarkastelee sitä millaisen tarinan opettajat kirjoittavat hyvin arvosanoin peruskoulusta valmistuneelle maahanmuuttajalle ja vastaavasti millaisen tarinan kautta oppilas valmistuu peruskoulusta huonoin arvosanoin. Pureudun erityisesti niihin tekijöihin, jotka tarinoissa nousevat merkityksellisiksi koulumenestyksen kannalta ja kuinka näiden kahden eri oppilaan tarinat vertautuvat toisiinsa sekä aiempaan tutkimustietoon.

Seuraavaksi esittelen maahanmuuttajiin liittyvää terminologiaa, Suomeen ja Lappiin kohdistuvaa maahanmuuttoa sekä perehdyn aiemman tutkimustiedon kautta maahanmuuttajaoppilaan koulumenestykseen liittyviin tekijöihin. Tämän jälkeen vuorossa ovat tutkimuksen tarkoituksen ja varsinaisen tutkimuskysymyksen käsittely. Tutkielman metodologiaa, aineistonkeruuta, tutkimushenkilöt ja käytetyn analyysimenetelmän esittelen *Eläytymismenetelmällinen tutkimusprosessi* luvussa. Tämän jälkeen seuraa luku viisi, joka käsittelee tutkimustuloksia. Tulosluvussa keskityn neljään pääresurssiin, jotka opettajien kertomuksissa nousivat merkityksellisiksi maahanmuuttajan koulumenestyksen kannalta. Tutkielman lopussa ovat vielä tutkielman yhteenveto ja pohdinta, jälkimmäinen sisältää tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin ja jatkotutkimustarpeiden esittelyn.

2 MAAHANMUUTTAJAOPPIAAT JA KOTOUTUMINEN

2.1 Maahanmuuttaja, ulkomaalaistaustainen vai vieraskielinen?

Maahanmuuttajista puhuttaessa koen tarpeelliseksi esitellä tutkijoiden ja itseni käyttämää terminologiaa, liittyen suomalaiseen maahanmuuttoon. Maahanmuuttokeskustelu sisältää runsaasti käsitteistöä, jonka keinoin voidaan eritellä ja jakaa kirjavaa maahan tulijoiden joukkoa.

Ulkomaalaistaustaisella tai *syntyperältään ulkomaalaisella* tarkoitetaan henkilöä, jonka molemmat vanhemmat tai ainoa tiedossa oleva vanhempi on syntynyt ulkomailla. Ulkomaalaistaustaiset voidaan vielä karkeasti jakaa ulkomailla syntyneisiin ensimmäisen sukupolven muuttajiin ja Suomessa syntyneisiin toisen sukupolven muuttajiin. (Hartonen & Rissanen 2018, 21) Tarve eron tekemiselle maahanmuuton sukupolvien mukaan on ollut sekä käytännöllinen, että teoreettinen. Eri sukupolvet eroavat toisistaan esimerkiksi kielitaidon, työllistymisen ja etnisen identiteetin mukaan, mutta heitä koskevat myös monet yhteiset kotoutumiseen liittyvät haasteet. (Ks. esim. Leinonen 2013.)

Ensimmäisen polven maahanmuuttajalla tarkoitetaan henkilöä, joka on syntynyt toisessa maassa ja muuttanut jossain elämänsä vaiheessa muuhun maahan. (Saukkonen 2016 b, 16.) Tässä tutkimuksessa tutkin opettajien tarinoita nimen omaa liittyen ensimmäisen polven maahanmuuttajalasten koulumenestykseen. Myös kuviteltujen kehyskertomusten lasten perheet ovat ensimmäisen polven maahanmuuttajia. *Toisen polven maahanmuuttaja* puolestaan on syntynyt Suomessa, mutta hänellä on yksi tai useampi maahanmuuttajavanhempi. Tämä termi on jokseenkin kiistanalainen, sillä toisen polven muuttajat eivät usein koe olevansa maahanmuuttajia, ovathan he syntyneet ja kasvaneet Suomessa. Tällä väestöryhmällä on kuitenkin jokseenkin samankaltaisia haasteita menestyä elämässä, kun heidän vanhemmillaankin. (Saukkonen 2016 b, 16.) Toisen polven muuttajista puhuttaessa voidaan usein käyttää myös käsitettä maahanmuuttajan lapsi tai yleistä termiä ulkomaalaistaustainen.

Vieraskielisellä puolestaan viitataan henkilöön, joka on väestötietojärjestelmän merkinnän mukaan oppinut jonkin muun kuin jonkin kotimaisista kielistämme (suomen, ruotsin tai saamen) äidinkielenään. Nämä henkilöt voivat olla ensimmäisen polven maahanmuuttajia tai syntyneet maahanmuuttajaperheeseen, jossa ei puhuta suomea pääsääntöisenä kielenä. Käytännössä vieraskieliset henkilöt ovat usein kaksi- tai monikielisiä. (Rapo 2011)

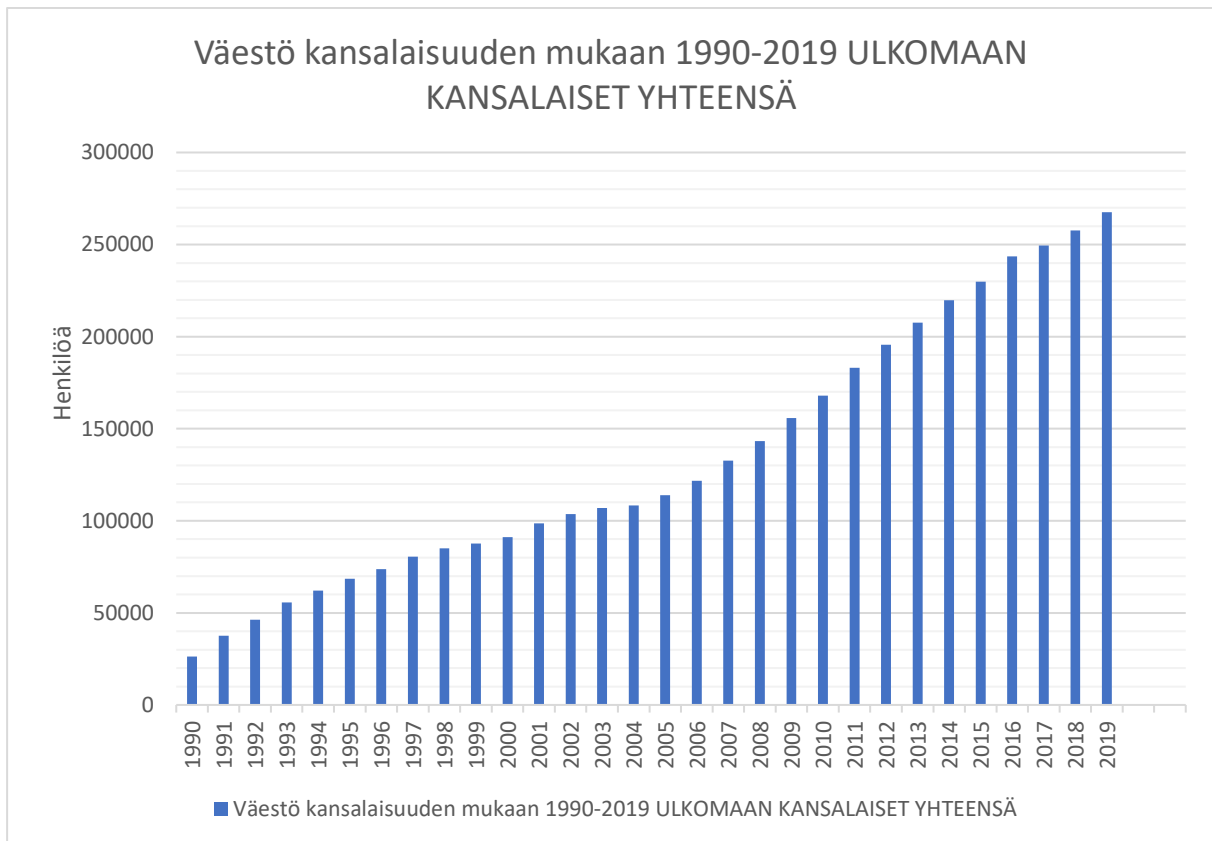
Maahanmuuttajia voidaan jakaa myös maahantulon syyn mukaan (esim.); *pakolaisiin* ja *työperäisiin maahanmuuttajiin*. Pakolainen on myönteisen turvapaikkapäätöksen saanut henkilö, joka on lähtenyt kotimaastaan paeten vainoa syntyperän, uskonnon tai esimerkiksi mielipiteen vuoksi. Pakolaisstatuksen saadakseen hänen on haettava turvapaikkaa jostain maasta, jolloin häntä kutsutaan toistaiseksi *turvapaikanhakijaksi*. Työperäisiä muuttajia ja opiskelupaikan vuoksi saapuneita kutsutaan usein myös *siirtolaisiksi*. (Hartonen & Rissanen 2018, 25–26; Maahanmuuttovirasto 2021)

Tässä tutkimuksessa käytän lähinnä yleiskäsitettä maahanmuuttaja, sillä en määrittele kehyskertomuksessa maahantulon syytä, muuttajan ikää, lähtömaata tai hänen puhumiaan kieliä. Henkilöistä, joilla ei ole maahanmuuttajataustaa käytän käsitteitä kantaväestö tai valtaväestö (ks. esim. Hartonen & Rissanen 2018). Opettajat voivat toki omissa eläytymiskertomuksissaan keksiä nämä seikat maahanmuuttajaoppilaalle. Esimerkiksi maahantulon syyllä tai oppilaan äidinkielellä on useissa tutkimuksissa nähty olevan yhteys koulumenestykseen.

2.2 Suomi maahanmuuttomaana

Suomella on pitkä historia maastamuuttomaana. Ennen sotia suomalaiset muuttivat pääosin työn perässä Pohjois-Amerikkaan ja sotien jälkeen puolestaan Ruotsiin. (Korkiasaari 2003.) Suomi vastaanotti ensimmäiset 180 pakolaista 1970-luvulla Chilestä. Pakolaisten varsinainen järjestelmällinen vastaanotto alkoi 1979, jolloin Suomi vastaanotti ensimmäiset ”venepakolaiset” Vietnamista. (Martikainen, Saari & Korkiasaari 2013, 37; Tanner 2011.) Maahanmuutto Suomeen oli vilkasta koko 1980-luvun ajan, mutta se koostui enimmäkseen syntyperältään suomalaisista paluumuuttajista. 1980- ja 1990-lukujen vaihteessa

ulkomaalaisten maahantulijoiden määrä kääntyi viimein suuremmaksi kuin täältä pois muuttaneiden ihmisten määrä; Suomi muuttui tuolloin maastamuuttomaasta maahanmuuttomaaksi. (Korkiasaari 2003.) Seuraavassa kuvio 1:ssä on esitelty Suomessa asuvien ulkomaan kansalaisten väestön kehitys 1990-luvun alusta lähtien.



Kuvio 1. Ulkomaan kansalaiset Suomessa (Tilastokeskus 2019 a)

Suomen maahanmuuttopolitiikassa tapahtui merkittävä käänne 2000-luvun alussa, kun humanitääristen kysymysten rinnalla alettiin painottaa aktiivista maahanmuuttopolitiikkaa, työvoiman saamiseksi Suomeen (Saukkonen 2013, 88–89). Vuoden 2019 lopussa Suomessa asui liki 268 000 ulkomaan kansalaista, joiden osuus koko väestöstä oli 4,8 prosenttia (Tilastokeskus 2019 a). Ennusteen mukaan Suomessa olisi vuoteen 2030 mennessä jo puoli miljoonaa maahanmuuttajaa, mikäli maahanmuuton tahti pysyisi samana (Valtion kotouttamisohjelma 2012, 16). Ulkomaalaistaustaisia eli henkilöitä, joiden molemmat vanhemmat tai ainoa tiedossa oleva vanhempi on syntynyt ulkomailla, oli puolestaan 423 494 henkilöä, jotka vastaavat Suomen väestöstä noin 8:aa prosenttia (Tilastokeskus 2019 b). Ulkomaan kansalaisista selvä enemmistö on Viron kansalaisia. Seuraavina järjestyksessä kansalaisuustilastossa ovat Venäjän, Irakin, Kiinan, Ruotsin ja Thaimaan kansalaiset. Muiden

kansalaisuusryhmien määrät jäävät kaikki alle seitsemän tuhannen henkilön. Valtaosa Suomessa asuvista ulkomaan kansalaisista on työikäistä väestöä; noin 30-vuotiaita. (Tilastokeskus 2019 a.)

Suomessa asuvia maahanmuuttajia voidaan lähtöalueen lisäksi luokitella myös maahantulon syyn mukaan. Nämä tilastot koskevat pääosin vain EU- ja Efta- alueen ulkopuolisten maiden kansalaisia, joiden oleskelulupahakemukset Maahanmuuttovirasto käsittelee. Tilastokeskus, Terveyden ja hyvinvoinnin laitos sekä Työterveyslaitos toteuttivat vuonna 2014 tutkimuksen, jossa selvitettiin mitä tuolloin Suomessa asuneet ulkomaalaistaustaiset henkilöt itse ilmoittivat maahantulonsa syyksi. Tutkimus oli ensimmäinen, joka kattaa koko Suomessa asuvien ulkomaalaista syntyperää olevan väestön. (Sutela & Larja 2015, 15.) Tutkimuksessa ilmeni, että yli puolet (54 %) ulkomailla syntyneistä muuttajista oli tullut maahan ensisijaisesti perhesyiden; perheen, rakkauten tai seurustelun vuoksi. Heistä neljännes (25 %) oli alle 15-vuotiaita perheensä mukana tulleita lapsia, jotka kaikki luokiteltiin perhesyiden vuoksi maahan tulleiksi. Seuraavaksi järjestyksessä yleisimmästä maahantulon syystä alkaen olivat työ (18 %), pakolaisuus (11 %), opiskelu (10 %) ja muu syy (8 %). (Sutela ja Larja 2015, 16.) Kun tarkasteltiin maahanmuuttajan lähtömaan ja maahantulon syyn yhteyttä, havaittiin että virolaistaustaisilla muuttajilla perhesyyt ja työn perässä muutto olivat liki yhtä yleisiä syitä maahan tulolle. Lähi-Idästä ja Pohjois-Afrikan alueilta tulleilla muuttajilla pakolaisuus oli puolestaan perhesyitäkin yleisempi muuton syy. (Sutela & Larja 2015, 25.) Tästä tutkimuksesta on kuitenkin jo seitsemän vuotta aikaa ja esimerkiksi tutkimuksen toteuttamisesta seuraavan vuoden 2015 pakolaiskriisiä ja sen seurauksia maahantulon syille ei ole vielä kattavasti tutkittu.

Ulkomaalaistaustaisten määrä ja osuus väestöstä, erityisesti Suomen suurimmissa kaupungeissa on kasvanut merkittävästi viime vuosikymmeninä ja sen oletetaan kasvavan myös tulevaisuudessa. Väestöennusteen mukaan vuonna 2030 Helsingin väestöstä lähes neljännes olisi maahanmuuttajia tai heidän lapsiaan. (Saukkonen 2017, 9.)

2.3 Maahanmuuttajat Lapissa

Ulkomaalaistaustaisista yli puolet asuu Uudenmaan alueella, jonka väestöstä heidän osuutensa on 14,2 prosenttia. Lapin alueella vastaava ulkomaalaistaustaisten väestönosuus on puolestaan huomattavasti pienempi, 3,1 prosenttia. Vain Kainuussa ja Etelä-Pohjanmaalla ulkomaalaisten osuus väestöstä jää pienemmäksi kuin Lapissa. (Tilastokeskus 2019 b.) Kuten muuallakin Suomessa, niin myös Lapissa maahanmuuttajien määrä on viime vuosikymmeninä kasvanut nopeasti. 2000-luvun aikana Lapissa asuvien ulkomaan kansalaisten määrä on lähes tuplaantunut, kasvun vuosittaisen vauhdin ollessa keskimäärin seitsemän prosenttia. Mikäli kasvu jatkuisi samaa vauhtia arvioidaan Lapissa asuvan 12 000 ulkomaan kansalaista vuoteen 2030 mennessä. (Petäjämaa 2013, 7.) Kasvuvauhti on kuitenkin hidastunut viime vuosikymmenenä, joten nykyisellä kasvuvauhdilla ei tulla aivan saavuttamaan ennusteen mukaista ulkomaalaisten määrää.

Lappiin asettuneiden maahanmuuttajien syyt maahantulolle ovat pääosin yhteneväisiä koko valtakunnan tilastoihin nähden, mutta pieniä erojakin löytyy. Muuhun Suomeen verrattuna Pohjois- ja Itä-Suomeen muuttaa suhteessa vähemmän ulkomaalaistaustaisia työn perässä, mutta puolestaan enemmän pakolaisuuden perusteella. (Sutela & Larja 2015, 21.)

Maahanmuuttajaväestön määrä jakautuu jokseenkin myös kunnittain. Lapin keskiarvoa suuremmat maahanmuuttajataustaisen väestönosuudet vuonna 2019 ovat Utsjoella (5,4 %), Kemissä (4,7 %), Muoniossa (4,1 %), Kittilässä (3,8 %), Rovaniemellä (3,7 %), Torniossa (3,3 %) ja Inarissa (3,2 %). (Tilastokeskus 2019 b.) Kuten muuallakin Suomessa, niin myös Lapissa, maahanmuuttajat asuvat pääosin suurten kaupunkien alueella. Lapissa asuvista ulkomaan kansalaisista 80 prosenttia asui vuonna 2011 Rovaniemen, Tornion ja Kemin alueilla (Petäjämaa 2013, 7.)

2.4 Kotoutumisprosessi

Suomeen muuttavien kotoutuminen nousi julkisen keskustelun keskiöön vuoden 2015 eurooppalaisen pakolaiskriisin seurauksena. Selvää tuntui olevan vain se, että

maahanmuuttajien onnistunut kotoutuminen on tärkeää ja epäonnistunut kotoutuminen tulee välttää. Tässä luvussa käyn läpi sitä, millaista suomalainen kotouttamispolitiikka on, mihin sillä tähdätään ja kuinka sitä lasten ja nuorten osalta toteutetaan.

Kotouttamispolitiikan keinoin julkinen valta pyrkii edistämään maahanmuuttajien kotoutumista (Saukkonen 2013, 86–90). Kotouttamisella tarkoitetaan Suomessa nykyään: *“maahanmuuttajan ja yhteiskunnan vuorovaikutteista kehitystä, jonka tavoitteena on antaa maahanmuuttajalle yhteiskunnassa ja työelämässä tarvittavia tietoja ja taitoja samalla kun tuetaan hänen mahdollisuuksiaan oman kielen ja kulttuurin ylläpitämiseen”* (Laki kotoutumisen edistämisestä 2010/1386, §3). Onnistunut kotoutuminen mahdollistaa maahanmuuttajien aktiivisuuden yhteiskunnassa, edistää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja myönteistä vuorovaikutusta eri väestöryhmien kesken (Saukkonen 2017). Siinä missä Suomessa yleensä puhutaan kotoutumisesta, käytetään vastaavasta toiminnasta kansainvälisesti termiä integraatio. Integraation käsite kattaa sisälleen maahanmuuttajien yhteydessä puhuttaessa myös kotouttamisen eli ne toimenpiteet, joilla edistetään kotoutumista. Näillä käsitteillä viitataan siihen tapaan, miten maahanmuuttaja löytää paikkansa ja toimii yhteiskunnassa. (Saukkonen 2016 b.)

Maahanmuuttajilla on muitakin tapoja löytää paikkansa yhteiskunnassa, kuin integraatio. Yleisimmin näitä tapoja kuvataan assimilaationa ja segregaatina. Erityisesti Ranskassa on odotettu maahanmuuttajien luopuvan omasta taustaidentiteetistään, kielestään ja kulttuuristaan, sekä sulautuvan (assimiloituvan) uuden kotimaansa kulttuuriin ja toimintatapoihin. Integraatiopolitiikka puolestaan huomioi maahanmuuttajan tarpeen ja oikeuden säilyttää oma kieli, kulttuuri ja kansallinen identiteetti. Segregatio puolestaan tarkoittaa maahanmuuttajien eristäytymistä esimerkiksi tietyille asuinalueille. Segregatiokehityksessä pelkona on, etteivät maahanmuuttajat saa kontakteja valtaväestöön, eivätkä samaistu kohdemaahan tai osallistu yhteiskunnalliseen toimintaan. (Saukkonen 2016 b, 15.)

Varsinainen lakisääteinen integraatiopolitiikka on melko suppea kokonaisuus ja on pääosin suunnattu vain osalle maahanmuuttajista. Poliittikatoimissa keskitytään lähinnä vain maahanmuuttajan kielen oppimiseen ja työllistymiseen. Kotoutumista edistävät toimet ja

palvelut ovat usein myös aikarajoitettuja, eli maahanmuuttaja voi osallistua niihin vain jonkin aikaa. (Saukkonen 2016 b, 16.) Eri syistä maahan tulleet ovat keskenään eri asemassa niin poliittisesti, sosiaalisesti kuin juridisestikin (Hartonen & Rissanen 2018, 30).

Saukkonen kuvailee integraatiota kaksisuuntaisena prosessina, jossa paitsi maahanmuuttajalla on oikeus omaan kieleensä ja kulttuuriinsa, niin myös hänet vastaanottavan yhteiskunnan on muututtava maahanmuuton myötä. Laajasti ajateltuna integraatiolla tarkoitetaan siis kaikkia niitä suoria ja epäsuoria toimia, joilla edistetään taustoista huolimatta jokaisen oikeutta olla osana ympäröivää moninaista yhteiskuntaa. (Saukkonen 2016 b, 15–16; Hartonen & Rissanen 2018, 28.) Tämä tutkimus vastaa osaltaan haasteeseen, miten opettajat, koulujärjestelmä ja osin myös yhteiskunta voivat vastata kielellisen ja kulttuurisen monimuotoisuuden tuomiin haasteisiin sekä edistää maahanmuuttajanuoren kotoutumista ja sen osaa koulunkäyntiä. Seuraavaksi käsittelen koulujärjestelmän roolia maahanmuuttajien kotoutumisessa.

2.5 Maahanmuuttajataustaiset oppilaat koulussa

Vuoden 2012 PISA-tutkimukset ja vuonna 1997 Suomessa syntyneiden maahanmuuttajien lapsia koskeva tutkimus ovat osoittaneet, että maahanmuuttajataustaiset nuoret menestyvät muita heikommin koulussa. Erityisen heikossa asemassa ovat ensimmäisen polven muuttajat, jotka saavuttavat heikomman menestyksen koulussa, kun valtaväestö tai toisen polven muuttajat. (Harju-Luukkainen ym. 2014; Kirjavainen & Pulkkinen 2017; Kääriälä ym. 2020.) Suomeen kohdistuvan maahanmuuton nopea kasvu ja maahanmuuttajaoppilaiden keskimääräistä heikompi koulusuoriutuminen osoittavat tarvetta tutkia syitä ilmiölle sekä löytää kehityskohteita yhteiskunnassamme.

Sisarusvertailujen avulla on saatu selville, että mitä vanhempi lapsi on maahanmuuttohetkellä, sitä todennäköisemmin hän ei menesty koulussa kovin hyvin (Ansala 2019). Huomiota tulisi kiinnittää erityisesti kouluikäisinä (7–19 v.) muuttaneiden lasten ja nuorten kouluttautumisen tukemiseen. Tässä maahanmuuttajalasten ikäryhmässä varhain

koulunkäynnin keskeyttäneiden osuus on erityisen suuri ennen kouluikää muuttaneisiin ja Suomessa syntyneisiin verrattuna. (Larja, Sutela & Witting 2015, 66.) Heikko koulumenestys peruskoulussa näkyy myöhemmin siten, että maahanmuuttajataustaiset jäävät useammin toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle, keskeyttävät opintonsa useammin ja jäävät yleisesti matalammalle koulutusasteelle verrattuna suomalaistaustaisiin nuoriin (ks. esim. Kalalahti ym. 2017; Valtiotalouden tarkastusvirasto 2015; Hyvärinen & Erola 2011; Kilpi-Jakonen 2011). Kuitenkin jos huomioidaan lasten asuinalue ja perhetausta, niin ainakin toisen sukupolven maahanmuuttajat suorittavat toisen asteen tutkinnon vähintään yhtä todennäköisesti kuin suomalaistaustaiset (Ansala 2019).

Huomionarvoista on se, että Suomessa valtaväestön ja maahanmuuttajaväestön ero lukutaidossa on länsimaiden suurimpia. Lisäksi siihen on kiinnitetty jokseenkin huomiota, että myös toisen polven maahanmuuttajien oppimistulokset jäävät valtaväestön tuloksia heikommiksi. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017, 22.) Kuitenkin valtaosa maahanmuuttajaoppilaista saavuttaa peruskoulun aikana vähintään hyvän osaamisen tason B1.1-B1.2. suomi toisena kielenä (S2) opetuksessa (Kuukka & Metsämuuronen 2016, 80).

Keskimääräistä heikommasta koulumenestyksestä huolimatta maahanmuuttajataustaiset oppilaat suhtautuvat suomalaistaustaisia myönteisemmin koulunkäyntiin. Erityisen myönteisesti suhtautuvat maahanmuuttajataustaiset pojat (Kalalahti ym. 2017, 41; Wikström, Haikkola & Laatikainen 2014, 76). Poikien tavallista myönteisempi suhtautuminen kouluun on varsin hämmästyttävää, sillä sama ryhmä raportoi kokevansa eniten opiskeluvaikeuksia koulussa (Kalalahti ym. 2017, 41). Kouluterveyskyselyistä käy ilmi, että ulkomaalaistaustaiset pojat kokevat myös enemmän kiusaamista ja fyysisen väkivallan uhkaa kuin ulkomaalaistaustaiset tytöt tai suomalaistaustaiset oppilaat (Wikström, Lindström, Halme & Laatikainen 2017).

Lähtömaalla on selkeä yhteys maahanmuuttajaoppilaan koulusuoriutumisen kannalta. Maahanmuuttajataustaiset nuoret eivät ole yhtenäinen ryhmä, vaan nuoren syntymämaa ja Suomessa asuttu aika vaikuttavat merkittävästi koulusuoriutumiseen ja hyvinvointiin (Matikka, Wikström & Halme 2015, 4). PISA 2012 -aineistoa tarkastellut tutkimus osoittaa, että lähtömaa vaikuttaa oppilaiden osaamiseroihin niin matematiikan, luonnontieteen kuin

lukutaidonkin osalta. Erot eri maista tulleiden oppilaiden välillä ovat suuria ja pääsääntöisesti ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajat pärjäävät toista sukupolvea huonommin koulussa. Oppilaan sosioekonomisen taustan huomioiminen poisti eron oppimistuloksissa lähes kokonaan osalla maahanmuuttajaryhmistä, mutta osalla se ei selittänyt kokonaan heikkojen oppimistulosten syytä. Kun oppilaan sosioekonominen tausta huomioitiin, niin tutkimuksessa havaittiin ensimmäisen sukupolven muuttajien pärjäävän yllättäen paremmin koulussa kuin toisen sukupolven muuttajien. Tutkimustulos on yllättävä siksi, että toisen sukupolven maahanmuuttajat ovat asuneet koko ikänsä Suomessa ja pärjäävät silti huonommin kuin ulkomailla syntyneet lapset. (Kirjavainen & Pulkkinen 2017, 437.) Muratin ja Fredericin (2015) tutkimuksen tulokset osoittavat, että toisen sukupolven muuttajat pärjäävät keskimääräistä huonommin maissa, joissa maahanmuutto on suhteellisen tuore ilmiö. Perinteisemmissä maahanmuuttomaissa (esim. Yhdysvallat ja Australia) tulos on päinvastainen. (Murat & Frederic 2015.)

PISA 2012-aineisto osoittaa, että lähialueilta (Ruotsi, Viro ja Venäjä) kotoisin olevat maahanmuuttajaoppilaat menestyvät sekä matematiikassa, luonnontieteissä, että lukutaidossa muilta alueilta tulleita paremmin (Kirjavainen & Pulkkinen 2017, 437; Harju-Luukkainen ym. 2014). Oppilaan lähtömaan vaikutusta oppimistuloksiin on pyritty selittämään useilla eri tavoilla. Heikko koulumenestys voi johtua siitä, että tulomaan koulutusjärjestelmä ja kieli eroavat paljon lähtömaan koulutusjärjestelmästä ja kielestä (OECD 2010, 65–79). Tämä päätelmä selittää ainakin osalta sitä, miksi Virossa ja Ruotsista tulleiden osaamisero kantasuomalaisiin oppilaisiin nähden on pienin sekä sitä miksi Turkista, Somaliasta ja entisen Jugoslavian alueilta tulleet oppilaat pärjäävät heikoiten. Seuraavaksi käsittelemme maahanmuuttajaoppilaiden kielen oppimisen merkitystä ja tukemista.

Suomen kielen oppiminen on yksi keskeisimpiä maahanmuuttajaoppilaalta vaadittavia asioita, sillä kielitaito on keskeinen väline yhteiskuntaan integroitumisessa. Kieli tarjoaa mahdollisuudet osallistua ja vaikuttaa yhteiskunnan toimintoihin. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017, 21.) Maahanmuuttajaoppilaat eivät suinkaan ole keskenään tasa-arvoisessa asemassa, kun puhutaan kielen oppimisesta. Jo pelkästään maahantulon myöhäisempi ikä selittää paljon haasteita suomen kielen oppimisessa. Oppilaiden koulunkäyntiajan onkin arveltu selittävän parhaiten osaamiseroja maahanmuuttajaoppilaiden

välillä. Erityisesti peruskoulun loppupuolella maahan saapuneilla lapsilla on vaikeuksia oppia suomen kieltä. (Latomaa, Pöyhönen, Suni & Tarnanen 2013, 164; Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2015, 8. Ks. myös Kuukka & Metsämuuronen 2016.) Suomen kielen opetuksessa on niin ikään otettava huomioon oppilaan yksilölliset lähtökohdat ja sopeutettava opetus näiden lähtökohtien mukaan (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017, 22).

Maahantulon myötä suomen kielestä tulee useimmiten oppilaan *toinen kieli*. Toinen kieli opitaan lähtökohtaisesti kielenkäytön luonnollisissa ympäristöissä, mutta toisen kielen oppimista voidaan tehostaa oikea-aikaisella oppilaan tarpeita vastaavalla kielikoulutuksella. (Latomaa, Pöyhönen, Suni & Tarnanen 2013, 169.) Kunnissa järjestetään suomi/ruotsi toisena kielenä (S2) opetusta hyvin vaihtelevasti. Tyypillisesti oppilaat osallistuvat äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen tunneille ja saavat lisäksi muutama tuntia viikossa suomi/ruotsi toisena kielenä -opetusta. Noin kymmenesosa maahanmuuttajaoppilaista saa opetushallituksen mukaan suomi/ruotsi toisena kielenä opetusta koko äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen tuntimäärän verran ja noin neljäsosa jää kokonaan vaille kyseistä opetusta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017, 22–23) Monissa kunnissa, joissa on vähäisesti S2-oppilaita, oppilaat on integroitu suomen kielen ja kirjallisuuden tunneille, mutta he saavat tarvittaessa yksilöllistä tuki- sekä eriytettyä opetusta (Tainio & Kallioniemi 2019, 74).

Lukuisien kotimaisten ja kansainvälisten tutkimuksien mukaan oppilaan *oman äidinkielen* osaamisen taso ennustaa paitsi suomen kielen oppimista, niin myös yleistä koulumenestystä (ks. esim. Cummins 2000; Collier & Thomas 2007). Maahanmuuttajan äidinkieli on usein se kieli, jota on puhuttu lähtömaassa tai perheen kesken. Usein äidinkieleksi määritellään lapsen ensimmäisenä oppima kieli, mutta äidinkieliä voi olla myös useampia kuin yksi. Vähemmistökielten opetuksen järjestäminen on haastavaa paitsi vieraiden kielten moninaisuuden vuoksi, niin myös kelpoisten opettajien puuttumisen vuoksi. Kunnissa on ollut vaikeuksia täyttää joidenkin vieraiden kielten opettajien paikkoja. Pääsääntöisesti venäjän, englannin, saksan ja espanjan oman äidinkielen opettajat ovat kelpoisia tehtävänsä. Haasteet kelpoisuudesta liittyvät erityisesti arabian, albanian, somalin, kurdin ja thain kelpoisten opettajien puutteeseen. (Tainio 2019, 5.) Kunnissa huolta herättää lisäksi se, etteivät kyseisessä kunnassa opetettavat kielet ja juuri maahan saapuneiden kielet aina kohtaa (Tainio & Kallioniemi 2019, 66–74).

Maahanmuuttajalapsen koulumenestykseen vaikuttavat tekijät jaetaan usein *ympäristötekijöihin* ja *perhetekijöihin*. Ympäristötekijöiksi luetaan esimerkiksi vastaanottavan maan yhteiskuntarakente (koulutusjärjestelmä ja työmarkkinat), yhteiskunnalliset olosuhteet kuten vallitsevat asenteet maahanmuuttajia kohtaan, koulun ja naapuruston ominaisuudet sekä etninen ryhmä ja sen luoma sosiaalinen pääoma. (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 186—187.) Näistä tekijöistä esimerkiksi suomalaisen koulutusjärjestelmän tuomina vahvuuksina nähdään, että se mahdollistaa pitkän koulutuspolun ennen toiselle asteelle siirtymistä. Suomessa on myös saatavilla hyvin materiaaleja maahanmuuttajien opetukseen ja koulutuksessa tuetaan oppilaan oman äidinkielen opetusta, toisin kuin monissa muissa maissa. (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 184—185.) Negatiivisesti vaikuttavina asenteina voivat puolestaan näyttäytyä esimerkiksi rasismi ja syrjintä. Maahanmuuttajaoppilaista erityisesti pojat kärsivät ystävien puuttumisesta. Heistä 23—29 prosenttia ilmoitti, ettei heillä ole yhtään läheistä ystävää. (Matikka, Wikström & Halme 2015.) Huolta on herättänyt lisäksi maahanmuuttajien asuinalueiden kasautuminen tiettyihin lähiöihin ja kouluihin. Tällöin maahanmuuttajaoppilas voi jäädä paitsi tarpeellisesta vuorovaikutuksesta kantaväestön kanssa, joka heikentää esimerkiksi uuden kielen oppimista. Lisäksi maahanmuuttajien asuttamilla aluilla huono-osaisuus on yleisempää ja yleinen asenne koulunkäyntiä kohtaan negatiivista. (ks. Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 187—188.)

Suomalaisen koulujärjestelmän tavoite on olla perheiden eroja tasoittava järjestelmä, joka antaa jokaiselle mahdollisuuden kouluttautua pitkälle, huolimatta perheen taloudellisesta tilanteesta, asuinpaikasta, etnisestä tai kulttuurisesta taustasta. Koulutuksen nähdään antavan mahdollisuus sosiaaliseen liikkuvuuteen eli kipuamiseen yhteiskuntaluokkien välillä. Toisaalta tutkijat ovat toistuvasti raportoineet yhteiskunnallisen ja koulutuksellisen epätasa-arvon ylisukupolvisesta luonteesta (ks. esim. Airio & Niemelä 2009; Kortteinen & Elovainio 2012). Koulutuksen on todettu niin kansainvälisesti kuin Suomessakin periytyvän sukupolvelta toiselle siten, että korkeasti koulutettujen lapset menestyvät koulussa ja kouluttautuvat muita todennäköisemmin pitkälle. (ks. esim. Kivinen & Rinne 1995; Naumanen & Silvennoinen 2010; Kilpi 2010; Kääriälä ym. 2020, 39—50.) Koulutuksen näennäinen periytyvyys on maahanmuuttajalasten kannalta huolestuttavaa siksi, että heidän vanhempansa ovat usein yhteiskunnallisesti heikommassa asemassa verrattuna valtaväestöön.

Toisaalta mikäli verrataan maahanmuuttajaperheitä ja samassa yhteiskunnallisessa asemassa olevia valtaväestön perheitä keskenään, menestyvät maahanmuuttajien lapset yhtä hyvin tai jopa keskiarvoa paremmin koulussa ja jatkavat todennäköisemmin korkeakouluopintoihin (Kilpi-Jakonen 2012, 178). Myös lukion käyminen on todennäköisempää maahanmuuttajataustaisilla nuorilla kuin nuorilla, joiden vanhemmat ovat syntyneet Suomessa (Kilpi-Jakonen 2011; Kääriälä ym. 2020, 50). Maahanmuuttajataustaiset nuoret hakeutuvat jatkokoulutukseen kattavasti ja suhtautuvat siihen kunnianhimoisesti, huolimatta keskiarvoa heikommasta koulumenestyksestä (Kilpi-Jakonen 2011). Maahanmuuttajista keskustellessa tarkoitetaan usein valtaväestöstä selkeästi poikkeavaa väestönosaa – etnisesti erilaisia, vaikka maahanmuuttajien kirjo on todellisuudessa laajempi. Maahanmuuttajien asemaa käsitellessä usein unohdetaan, että he kuuluvat väestönosaan, jossa työttömyys on suurta, asuinolot niukemmat ja tulot alhaiset. Tarkemmin maahanmuuttajien haasteita tarkastellessa saatetaan usein havaita, että syyt ovatkin luokka-asemassa eivätkä etnisyydessä. (Lundström ja Sallnäs 2003, 207–208.)

3 TUTKIELMAN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Lähtiessäni suunnittelemaan tätä tutkimusta, minulle oli selvää, että haluan keskittyä maahanmuuttajien koulunkäyntiin, sillä koin aiheen tärkeäksi. Ystäväni kehotti minua tutustumaan eläytymismenetelmän hyödyntämiseen tiedonhankintamenetelmänä, sillä hänellä oli siitä positiivisia kokemuksia omassa tutkimuksessaan. Toimin hänen kehotuksensa mukaisesti ja eläytymistarinat alkoivat kiinnostaa yhä enemmän. Lähdin saman tien suunnittelemaan erilaisia kehyskertomusvariantteja ja miettimään, että millaista tietoa kullakin niistä voisi saavuttaa. Muodostin tutkimustehtäväni siis osittain menetelmän rinnalla, josta kerron seuraavassa luvussa enemmän. Lopulta päädyin siihen, että haluan esisijaisesti tarkastella luokanopettajien kertomuksia siitä, mitkä tekijät vaikuttavat maahanmuuttajaoppilaan koulumenestykseen positiivisesti ja mitkä negatiivisesti.

Eläytymismenetelmä antoi mahdollisuuden siihen, että vastaajat voivat tarkastella ilmiötä oman toimintansa ja ajattelunsa ulkopuolelta, tuottaen tarinoita siitä millaisia tekijöitä maahanmuuttajaoppilaan elämässä voisi mahdollisesti olla, jotka vaikuttaisivat koulussa menestymiseen. Tutkimus ei niinkään tuota tietoa siitä, kuinka maahanmuuttajia voitaisiin esimerkiksi nykyisillä resursseilla opettaa vaan pikemminkin siitä millaiset asiat opettajien tarinoiden mukaan tuottavat mahdollisimman hyvää tai mahdollisimman huonoa maahanmuuttajaoppilaan koulumenestystä. Tämän ajatuksen pohjalta muodostui tutkimuskysymykseni:

1. *Mitkä tekijät opettajien kertomusten mukaan luovat hyvää ja huonoa maahanmuuttajaoppilaan koulumenestystä?*

4 ELÄYTYMISMENETELMÄLLINEN TUTKIMUSPROSESSI

4.1 Eläytymismenetelmän taustaa ja erityispiirteitä

Keräsin tutkimukseni aineiston eläytymismenetelmällä, jota on käytetty ja kehitetty varsin laajasti eri tieteenaloilla Suomessa (ks. Wallin, Helenius, Saaranen-Kauppinen & Eskola 2015). Eläytymismenetelmä ei ole kokonainen tutkimusmetodi vaan enemmänkin kvalitatiivisen eli laadullisen aineiston tiedonhankintatapa. Menetelmä kehitettiin 1970-luvulla Yhdysvalloissa, ratkaisuna kokeellisen tutkimuksen eettisiin ongelmiin ja niiden herättämään kriittiseen keskusteluun. (Wallin ym. 2015, 248.) Nykyään menetelmää pidetään varsin eettisesti ongelmattomasti sovellettavana menetelmänä (ks. esim. Eskola 2001, 69–72; Eskola J. ym. 2017).

Antti Eskola toi eläytymismenetelmän Suomeen vuonna 1982 osaksi kokeellista tutkimusta ja sen ongelmia käsittelevälle kurssille ja kokosi samalla ryhmän, jonka jäsenet kokeilivat menetelmää opinnäytetöissään (Wallin ym. 2015, 248). Eläytymismenetelmän kehitystyö sai jatkoa, kun Jari Eskola ja Juha Suoranta alkoivat kehittää menetelmää osana laadullisten aineistojen analyysimenetelmiin kohdistunutta työtänsä. Jari Eskola on julkaissut menetelmästä muun muassa väitöskirjan ja menetelmäoppaita sekä lukuisia menetelmätekstejä, joiden myötä tietous menetelmästä on levinnyt (ks. esim. Eskola J. 1998; 1991; 1997; 2001; Eskola J. & Suoranta J. 1998). Nykyisin eläytymismenetelmää pidetään varsin vakiintuneena tiedonhankintamenetelmänä erityisesti kasvatusta ja sosiaalitieteissä. (Wallin ym. 2015, 248.) Vaikka eläytymismenetelmällä on yhdysvaltalaiset alkujuuret, on sitä toistaiseksi käytetty lähinnä vain Suomessa (Wallin ym. 2015, 252).

Kokeellisen tutkimuksen perusidea eli yhden muuttujan varioiminen, on keskeinen osa eläytymismenetelmällisen aineiston hankintaa. Tutkimuksen vastaajat saavat orientaation kehyskertomuksen, jonka pohjalta he kirjoittavat pyydetyn laisen kertomuksen, eläytyen samalla kehyskertomuksen tilanteeseen. Yleensä kirjoittajia pyydetään kirjoittamaan kehyskertomuksen tarinalle jatkoa tai siitä, miten kehyskertomuksen tilanteeseen on tultu. Omassa tutkimuksessani vastaajat kirjoittavat kehyskertomuksen tilannetta edeltäneistä tapahtumista. Kehyskertomuksista on aina vähintään kaksi varianttia, joissa kertomuksen yksi

keskeinen seikka - muuttuja - muuttuu, muun kertomuksen pysyessä samana. Näin saadaan selville tämän kyseisen muuttujan vaikutus tutkittavaan ilmiöön, ilman että vaarannetaan tutkittavan henkilön fyysinen tai psyykkinen terveys. (Eskola J. ym. 2017.)

Eläytymisaineisto koostuu tarinoista, jotka voivat olla täysin keksittyjä tai tosielämän kokemuksia tai jotain siltä väliltä. Ne eivät siis anna suoranaisesti tietoa siitä, miten asiat ovat vaan pikemminkin ne ovat kuvauksia siitä, miten asiat voisivat olla. Usein miten tarinat ovat kuitenkin laadultaan sellaisia, että niissä esiintyvät seikat ovat vähintään mahdollisia tapahtumia. (Eskola J. 2001 a, 80—81.) Tässä tutkielmassa eläytymisaineistosta voidaan päätellä, että millainen voisi opettajien tarinoiden mukaan olla mahdollisimman huono tai mahdollisimman menestyksenkäs koulumenestystarina maahanmuuttajaoppilaalla sekä mitkä osatekijät tarinoissa ovat luomassa koulumenestystä. Näiden opettajien tarinoissa piilevien seikkojen löytämiseksi aineisto täytyy analysoida.

Eläytymismenetelmän tuottamaa aineistoa analysoidaan kuten mitä tahansa laadullista aineistoa. Analyysitavan valintaa ohjaavat tutkijan kiinnostus, tutkimustehtävä sekä mahdollisesti myös aineiston laatu. Useat tutkijat ovat analysoineet eläytymismenetelmä-aineistoa niiden narratiivisen luonteen vuoksi erilaisilla menetelmillä, joissa kiinnitetään huomiota tarinoiden juonellisuuteen sekä niissä esiintyviin eroihin ja samankaltaisuuksiin. Muita usein käytettyjä analyysimenetelmiä ovat olleet aineistolähtöinen teemoittelu ja tyypittely sekä diskursiiviset lähestymistavat. (Wallin ym. 2015, 249.)

4.2 Eläytymismenetelmällisen aineiston hankkiminen

Olin alun perin suunnitellut hankkivani aineiston muutamasta eri koulusta, järjestämällä lyhyen kahvitteluhetken, jonka aikana henkilökunta vastaisi vapaaehtoiseen kyselyyn. Näin olisin voinut vertailla eri kouluista saatuja kertomuksia keskenään ja nähdä muodostuuko kertomuksiin eroja sen mukaan, kuinka monikulttuurinen kyseisen koulun oppilaspohja on. Vallitsevan koronavirustilanteen vuoksi, koulut eivät kuitenkaan olleet halukkaita järjestämään tilaisuuksia, joihin osallistuu useampi henkilö. Päädyin harkinnan jälkeen

luomaan kaksi sähköistä kyselylomaketta, joiden linkit ja saatetekstit lähetin syksyn aikana lopulta kaikille Lapin alueen koulujen rehtoreille tai koulun johtajille, joita pyysin välittämään viestini alakoulun henkilökunnalle. Myöhemmin pyysin rehtoreita vielä muistuttamaan henkilökuntaa kyselystä, sillä vastausten määrä oli niin alhainen. Valtaosa rehtoreista ei vastannut kumpaankaan viestiini millään tavalla, ja epäilen etteivät he välittäneet viestiäni lainkaan henkilökunnalle. Osasta kouluista tuli vastaus, ettei heillä ole maahanmuuttajaoppilaita, mistä syystä heidän koulunsa ei ole sopiva tutkimukseeni. Näihin viesteihin vastasin, ettei maahanmuuttajaoppilaiden määrä ole oleellinen tutkimukseni kannalta vaan kaikkien opettajien vastaukset ovat arvokkaita. En tiedä, että välittivätkö rehtorit tämän jälkeen tutkimuspyyntöäni eteenpäin. Voi myös olla, että joidenkin kuntien nettisivuilla oli esimerkiksi vanhentunutta tietoa koulun yhteystiedoista, jolloin viestini ei välttämättä tavoittanut kyseisten kuntien rehtoreita.

Tutkimuslomakkeessa kysyin taustatietoina koulun nimeä, jossa vastaaja työskentelee, hänen kokemusvuosiaan opettajana sekä siitä kuinka usein hän työskentelee maahanmuuttajaoppilaiden kanssa. Koulun nimeä kysyin vain siksi, että pysyn itse kartalla siitä, että mistä kouluista ja mistäpäin Lappia olen ylipäättään tavoittanut opettajia. Lupasin kuitenkin jo kouluille lähteneessä sähköpostiviestissä olla mainitsematta osallistuneita kuntia tai kouluja tutkimuksessani. Tein päätöksen kuntien ja koulujen anonymiteetistä siksi, että en halua tutkimuksellani vaikuttaa negatiivisesti alueiden tai koulujen houkuttelevuuteen tuomalla esiin esimerkiksi sitä, että missä kouluissa tai kunnissa opettajilla on paremmat valmiudet antaa opetusta maahanmuuttajille. Tutkijan ei ole syytä osallistua kuntien tai alueiden väliseen imagokamppailuun (ks. esim. Lähteenmaa 2006, 58–59). Vastaajien jakautumisesta kokemusvuosien ja maahanmuuttajien kanssa työskentelyn suhteen kerron tarkemmin *Tutkimushenkilöt*-luvussa.

Sähköpostiviestin saatetekstissä (ks. Liite 1) pyysin pääsääntöisesti 1-, 3- ja 5- luokkia opettavia vastaamaan A-kyselyyn (ks. Liite 2), joka oli positiivinen kehyskertomusvariantti ja 2-, 4- ja 6- luokkia pääsääntöisesti opettavia vastaamaan B-kyselyyn (ks. Liite 3), joka oli negatiivinen kehyskertomusvariantti. Opettajia, jotka opettavat useampia luokka-asteita pyysin valitsemaan sattumanvaraisesti vain toisen linkin. Tein kyseisen jaon linkkien välille, jotta saisin mahdollisimman saman verran vastauksia kumpaankin kertomukseen.

Vastausohjeessa kerroin, että vastaamiseen saa käyttää aikaa maksimissaan 15 minuuttia, joka oli testivastausten perusteella täysin riittävä aika. Testivastauksiin vastasivat kolme läheistäni, joilla ei ole kasvatusalan taustaa. Tästä huolimatta testivastaukset olivat juuri sellaisia, kun olin toivonut. Seuraavaksi esittelen tutkimuksessa käytetyt kehyskertomukset ja kerron kuinka päädyin kehyskertomuksessa tehtyihin valintoihin:

- A. *Oppilas X on muuttanut lapsena perheensä kanssa Suomeen. Hän pärjää koulussa hyvin ja valmistuu peruskoulusta hyvin arvosanoin. Kirjoita kertomus siitä, miten tähän lopputulokseen on päästy.*
- B. *Oppilas X on muuttanut lapsena perheensä kanssa Suomeen. Hän ei menesty koulussa ja valmistuu peruskoulusta heikoin arvosanoin. Kirjoita kertomus siitä, miten tähän lopputulokseen on päästy.*

Käytettäessä eläytymismenetelmää aineiston hankinnassa on kehyskertomuksen laadintaan kiinnitettävä erityistä huomiota. On pohdittava, kenelle kehyskertomus on suunnattu, kuinka saadaan vastauksia juuri halutusta aiheesta, herättääkö kertomus halun kirjoittaa ja minkälaisia ominaisuuksia annan kertomuksen päähenkilölle sekä määrittelenkö kirjoittajan roolia tarinassa. (Eskola J. ym. 2017, 270—276.) Oletin, että luokanopettajat ovat kaikki suomen kieltä hyvin käyttäviä, joten en laatinut kehyskertomusta millään muilla, kun suomen kielellä. En myöskään olisi osannut tulkita saamen tai ruotsinkielisiä vastauksia tarvittavan hyvin. Oletin myös, että luokanopettajat osaavat lukea tehtävänannon ja vastata sen pohjalta annettuun tehtävään, ilman että minun täytyy sitä kertoa tapaamisessa tai videoyhteyden välityksellä. Kuten jo aiemmin kerroin, niin kehyskertomuksien ja tutkimuskysymysten laadinta kulkivat tutkimusprosessin alusta alkaen käsikädessä. Mielestäni onnistuin siinä, että opettajien kirjoittamat tekstit olivat halutun laisia ja kertoivat tutkimuksen kannalta oleellisia tarinoita.

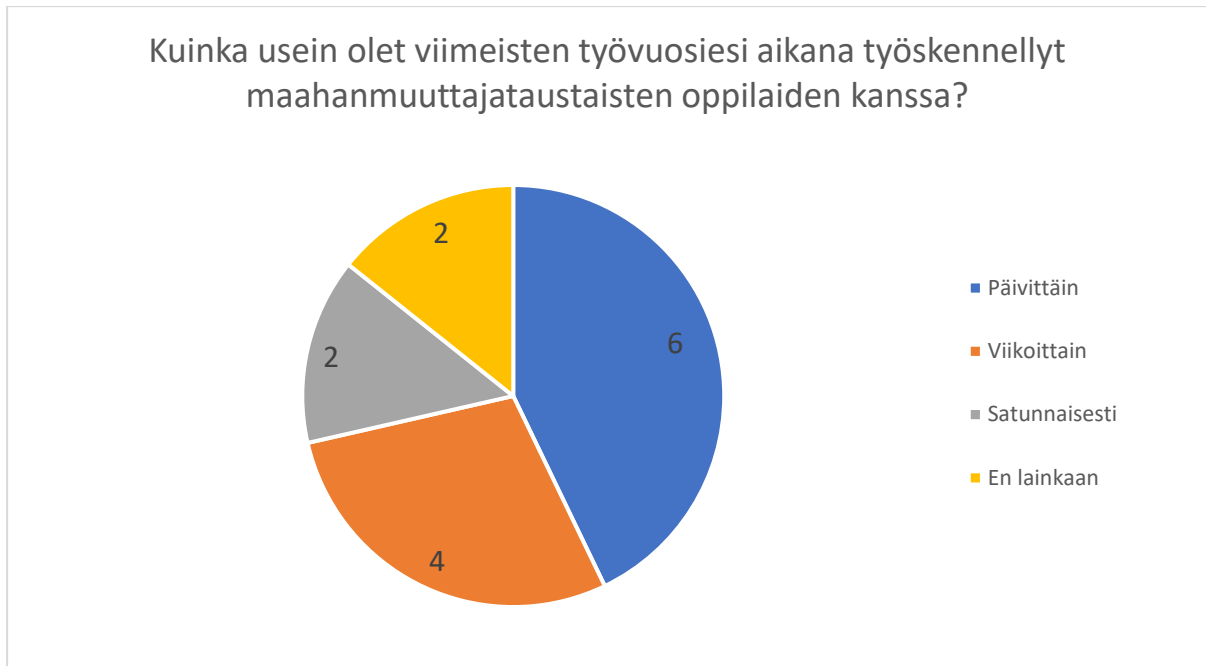
Kenties eniten jouduin pohtimaan sitä, millaisia ominaisuuksia annan kehyskertomuksen maahanmuuttajaoppilaalle. Kertomuksen elävöittämisen kannalta oli suuri houkutus antaa oppilaalle nimi, mutta en halunnut johdatella vastaajia oppilaan sukupuolen tai kansalaisuuden suhteen. Aiemmissa eläytymismenetelmää hyödyntävissä tutkimuksissa on vastaavassa tilanteessa käytetty ainakin nimiä *Ujel*, *Levi* ja *Josi*, mutta nämäkään nimet eivät ole olleet täysin ongelmattomia (ks. Eskola J. ym. 2017, 274). Vain muutama vastaajista antoi

tarinassaan oppilaalle nimen, osa viittasi oppilaaseen sukupuolen perusteella tyttönä tai poikana ja osa vain oppilaana tai oppilas X:nä. En voinut kehyskertomuksessa kertoa myöskään esimerkiksi oppilaan ikää tai perhetaustoja, sillä nämäkin olivat niitä asioita, jotka halusin opettajien itse määrittelevän, mikäli he näkevät ne merkityksellisinä. Halusin että vastaajat kirjoittavat itse kaikista niistä asioista, jotka kokevat merkityksellisinä maahanmuuttajaoppilaan koulumenestyksen kannalta.

4.3 Tutkimushenkilöt

Tutkimukseeni vastanneet opettajat ovat kaikki lappilaisissa alakouluissa työskenteleviä opettajia. Taustakysymyksiä opettajille oli kaikkiaan kolme, joissa selvitin vastaajan työpaikan, kokemusvuodet opettajana sekä sen kuinka usein vastaaja on työskennellyt maahanmuuttajaoppilaiden kanssa. Kuntia, joissa vastanneet opettajat työskentelevät en paljasta, jotta heidän anonymiteettinsä säilyisi. Tavoitin kuitenkin vastaajia ympäri Lappia, joten tutkimukseni alueellinen kattavuus toteutui. Tutkimukseen vastasi lopulta 14 henkilöä, joista kahdeksan kirjoitti positiivisen kehyskertomusvariantin ja kuusi negatiivisen kehyskertomusvariantin pohjalta. Tutkimukseen vastanneet olivat työskennelleet opettajana hyvin eri mittaisia aikoja. Kokemattomin opettaja työskenteli vasta ensimmäistä vuottaan opettajana, kun taas kokeneimmalla oli takanaan jo 36 vuotta opettajana.

Kokemukset maahanmuuttajien opetuksesta jakoutuivat vastaajien kesken:



Kuvio 2. Opettajien kokemusmäärä maahanmuuttajataustaisten opettamisesta

Valtaosa vastanneista oli viime vuosina työskennellyt päivittäin tai viikoittain maahanmuuttajaoppilaiden kanssa (ks. kuvio 2). Todennäköisesti vastaajiksi on siis valikoitunut henkilöitä, joilla on jo tuntumaa aihepiiriin. Näin ollen on myös mahdollista, että tutkimukseeni vastaajilla on keskimertoa enemmän tietoa maahanmuuttajien opettamisesta. Olisin halunnut käyttää tietoja opettajien työkokemuksista vertaillakseni, muodostuuko erilaisen työhistorian omaavien opettajien kertomuksiin eroja. Vastanneita opettajia oli kuitenkin niin vähän, etten voinut toteuttaa tällaista vertailua, siten että tulokset olisivat edelleen olleet jokseenkin luotettavia.

4.4 Teoriaohjaava sisällönanalyysi

Omaksi analyysitavakseni valikoitui toteuttaa laadullinen sisällönanalyysi, sillä saamassani aineistossa ei mielestäni esiintynyt juurikaan narratiivisia piirteitä kuten juonellisuutta, eikä diskursiivinen lähestymistapa tuntunut tutkimusongelmani kannalta oikealta vaihtoehdolta. Laadullista sisällönanalyysiä voidaan pitää yksittäisenä analyysimetodinä, mutta myös väljänä teoreettisena viitekehyksenä muille laadullisille analyysimetoille, joista useat pohjautuvat tavalla tai toisella sisällönanalyysiin (Tuomi & Sarajarvi 2018, 103). Toisaalta myös määrällisen sisällönanalyysin perinteet ovat melko pitkät (Eskola A. 1975). Tässä tutkimuksessa

sisällönanalyysi toimii laadullisen analyysin yksittäisenä metodina, jonka keinoin käsittelen ja järjestelen aineistoani systemaattisesti ja mahdollisimman objektiivisesti. Laadulliset analyysitavat voidaan jakaa päättelyn logiikan mukaan aineistolähtöiseen (eli *induktiiviseen*), teoriasidonnaiseen (eli *deduktiiviseen*) ja teoriaohjaavaan (eli *abduktiiviseen*) analyysiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107; Eskola J. 2001 b.)

Aineistolähtöisen analyysin perusajatuksena on, että aineistosta pyritään luomaan teoria, ilman että valmiit teoriat tai aiemmat tietomme ohjaavat päättelyä. Puhtaasti aineistolähtöisen analyysin haasteena on, että se on käytännön tasolla mahdotonta, sillä kaikki aiemmat tietomme ohjaavat tulkintaprosessia ja puhdas objektiivinen ajattelu on liki mahdotonta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107–108.) Teoriasidonnainen analyysi on yleisimmin luonnontieteissä käytetty analyysimalli, jossa päättelyä ohjaa jokin aiempi teoreettinen malli, johon aineisto pyritään sovittamaan. Analyysiyksiköt eivät siis nouse aineistosta kuten aineistolähtöisessä analyysissä vaan valmiiden teorioiden ja mallien pohjalta. Ajatuksena on usein testata aiempaa mallia uudessa kontekstissa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 110–111.)

Omassa tutkielmassani sovellan teoriaohjaavaa analyysiä, joka on puolestaan näiden kahden edellä esitellyn ääripään välimuoto. Teoriaohjaavan analyysin keinoin voidaan analysoida aineistoa siten, että analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta teoria voi toimia apuna ja ohjaajana analyysiprosessissa. Analyysissä tiedostetaan tällöin aiemman tiedon merkitys, mutta malli ei ole teoriaa testaava vaan pikemminkin uusia ajatuksia luova. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107–111.) Tutkijana oma positioni ja tutkimusaiheeni ohjasivat analyysitavan valintaa. Alkaessani miettimään analyysitapoja, olin jo ehtinyt lukea ja omaksua paljon tietoa liittyen maahanmuuttajien koulunkäyntiin. En kokenut, että olisin pystynyt vaadittavan tasoiseen objektiivisuuteen, mikäli olisin analysoinut aineistoa aineistolähtöisesti. Toisaalta teoriasidonnainen analyysi olisi rajoittanut tutkimukseni testaamaan vain yhtä mallia tai teoriaa. Valitsemassani teoriaohjaavassa analyysitavassa tutkimuksen kohdehenkilöiden viesti pääsi mielestäni paremmin esiin ja pystyin hyödyntämään aiempaa tietopohjaani analyysiprosessissa ilman, että se kuitenkaan rajoitti esimerkiksi käsitteiden muodostumista. Sisällönanalyysin vaiheet ovat (1.) pelkistäminen eli redusointi, jonka jälkeen tehdään aineiston (2.) ryhmittely eli klusterointi, jota seuraa vielä aineiston (3.) käsitteellistäminen eli abstrahointi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–127). Seuraavaksi kerron kuinka nämä kolme

vaihetta toteutuivat analyysiprosessissani ja missä määrin aiempi tietopohjani oli osana analyysiä. Perinteisen aineiston litterointivaiheen pystyin jättämään välistä, sillä aineistoni oli jo valmiiksi sähköisessä ja kirjallisessa muodossa. Vastaajien yksilöivinä tietoina toimivat kysymäni taustatiedot: työkokemusvuodet opettajana sekä se kuinka usein vastaajat työskentelivät maahanmuuttajaoppilaiden kanssa. Työvälineenä analyysissä käytin luomaani Excel-taulukkoa. Käsittelin aluksi kumpaankin kehyskertomukseen saatuja vastauksia erikseen omissa taulukkovälilehdissään ja analyysin loppua kohti edetessä yhdistin vastaukset samaan taulukkovälilehteen, jotta yläluokkien luominen mahdollistui.

Aineiston pelkistämisen eli redusoinnin aloitin lukemalla opettajien kertomukset useampaan kertaan läpi. Samalla pyrin jo miettimään, että oliko teksteissä kohtia, joiden tarkoitus on epäselvä. Redusointivaiheessa minun täytyi miettiä, että mikä aineistossa on tutkimuksen kannalta olennaista ja jättää kaikki muu pois (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–123). Lukuun ottamatta kahta melko rönsyilevää, laajaa ja pitkää kertomusta, saamassani aineistossa lähes kaikki tieto oli tutkimukseni kannalta tärkeää eli kertoi joko hyvästä tai huonosta koulumenestykseen johtaneista tekijöistä.

Kirjasin Excel-taulukoihin vastaajittain kaikki kertomuksissa esiintyneet hyvään ja huonoon koulumenestykseen johtaneet tekijät pelkistettyinä ilmauksina. Tämä vaihe oli tärkeä, sillä opettajien tekstiä ei voinut käyttää analyysissä sellaisenaan. Usein yhdessä virkkeessä mainittiin useampi eri vaikutuksellinen seikka, jotka kaikki täytyi eritellä omiksi pelkistetyiksi ilmaisuiksi. Esimerkiksi erään vastaajan virke *”Lapsi aloittaa koulutaipaleensa valmistavalta luokalta ja hän oppii kielen ja koulutavat nopeasti”* sisältää kolme merkityksellistä asiaa, jotka pelkistin seuraaviksi erillisiksi ilmauksiksi: 1. lapsi käy valmistavan luokan, 2. lapsi oppii suomen kielen nopeasti ja 3. lapsi oppii koulutavat nopeasti.

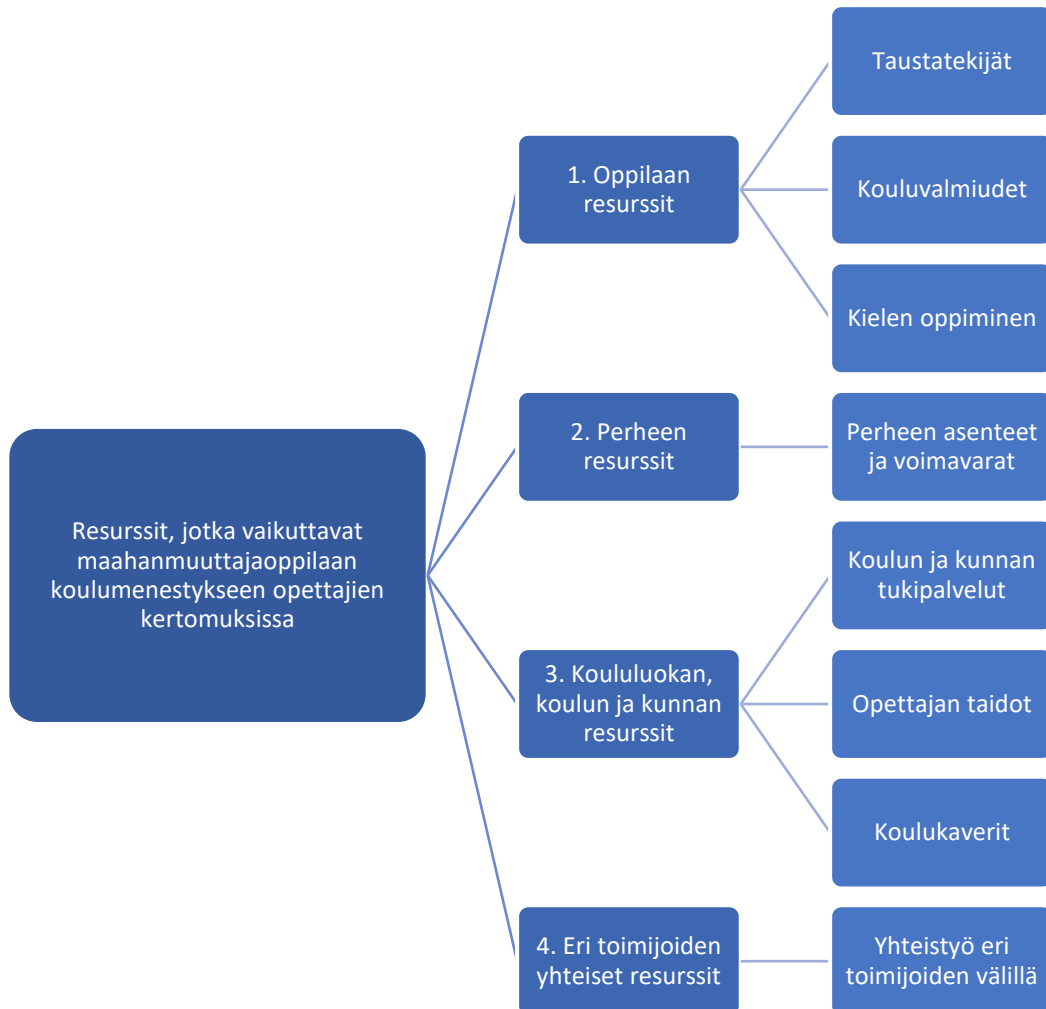
Aineiston redusoinnin toteutin aineistolähtöisesti, eli en antanut aiempien tietojeni vaikuttaa siihen mitkä tiedot poimin opettajien teksteistä. Pyrin säilyttämään pelkistetyt ilmaukset mahdollisimman samankaltaisina alkuperäisten ilmausten kanssa esimerkiksi käytetyn sanaston ja merkitysten osalta. Lopuksi vielä tarkistin useaan kertaan alkuperäisten kertomusten ja pelkistettyjen ilmausten vastaavuudet. Tarkistaessani kiinnitin huomiota siihen, että olenhan säilyttänyt kaiken kertomusten datan pelkistetyissä

ilmauksissa, ja että onhan pelkistettyjen ilmausten sisältö pysynyt alkuperäistekstiä vastaavana. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123—124.)

Seuraavaksi vuorossa oli *aineiston klusterointi*. Tässä vaiheessa etsin aineistosta samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Samaa asiaa kuvaavat ilmaukset muodostavat alaluokkia, jotka nimetään luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124—125.) Pelkistetyistä ilmauksista luoduista ryhmistä syntyi analyysissäni kummankin kehyskertomuksen osalta yhteensä 36 alaluokkaa. Klusteroinnin aikana olin jo ikään kuin huomaamatta tehnyt ajatustyötä. Minulle oli syntynyt jo melko tarkka kuva mielessäni siitä, miltä lopulliset pääluokat tulisivat kutakuinkin näyttämään. Klusteroinnin katsotaankin olevan osa abstrahointiprosessia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125).

Klusteroinnista siirryin vähitellen aineiston *abstrahointiin* eli käsitteellistämisen vaiheeseen. Tässä vaiheessa aloin käsittelemään koko aineistoa yhdessä. Jatkoin luokittelua ryhmittelemällä alaluokkia yläluokiksi, joita syntyi lopulta kahdeksan ja niiden sekä alkuperäisen ajatukseni pohjalta muodostui lopulta neljä pääluokkaa. Näiden luokittelujen muodostuksessa ja nimeämisprosessissa alkoi analyysini teoriaohjaavuus näkyä. Käytin siis hyödyksi aiemmin oppimaani sekä hain uutta tietoa, joka mahdollisesti selittäisi analyysini tuloksia. Luokittelun aikana aineisto tiivistyy, kun yksittäiset tekijät sisällytetään yleisempiin käsitteisiin ja lopulta luodaan teoreettisia käsitteitä ja johtopäätöksiä. Koko analyysin ajan täytyi tarkkailla, että aineistossa säilyy polku alkuperäisdataan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125—127; 133.) Viimeinen analyysin vaiheeni olikin tarkistaa, että muodostamani teoreettiset pääluokat kuvaavat opettajien kertomuksien yksityiskohtia todenmukaisella tavalla.

5 MAAHANMUUTTAJAOPPILAAN KOULUMENESTYSTÄ SELITTÄVÄT TEKIJÄT OPETTAJIEN KERTOMUKSISSA



Kuvio 3. Maahanmuuttajien koulumenestykseen vaikuttavat resurssit opettajien kertomuksissa

Kuviossa 3 on esitetty teoriaohjaavan sisällönanalyysin tuloksina muodostuneet neljä pääresurssia ja näihin liittyvät kahdeksan alaluokkaa. Resurssin käsitteellä viitataan niin aineelliseen kuin aineettomaankin pääomaan, joka kertomuksissa on yhteydessä koulumenestykseen. Seuraavaksi esittelen tarkemmin kaikki tuloksina syntyneet neljä resurssiluokkaa ja niitä selittävät omat havainnot sekä liitän tulokset aiempiin tutkimustuloksiin. Kirjoittajien anonymiteetin takaamisen vuoksi olen nimennyt vastaajat numeroin. Vastaajat 1–8 (V1–8) kirjoittivat kertomuksena positiivisen kehyskertomusvariantin pohjalta ja vastaajat 9–14 (V9–14) negatiivisen variantin pohjalta.

5.1 Oppilaan omat resurssit

Taustatekijät, joita vastaajat antoivat kertomuksensa päähenkilöille, olivat maahanmuuttoikä, sukupuoli, nimi, oppilaan kotimaa ja äidinkieli sekä varhaiskasvatukseen osallistuminen. Useimmissa kertomuksissa päähenkilön maahantuloikää ei kerrottu suoraan, mutta sen pystyi päättelemään kertomuksen muista tekijöistä, kuten siitä monenneltako luokalta oppilas aloittaa koulun tai onko oppilas osallistunut Suomessa varhaiskasvatukseen. Hyvän koulumenestyjän taustatekijöistä vastaajat kirjoittivat seuraavasti:

Oppilas x on tässä tapauksessa Yosif. Yosif on muuttanut Suomeen perheensä kanssa Turkista ja hänen äidinkielenä on turkki. (V3)

Muutettuaan Suomeen perheensä kanssa Fahima, 11 v... Fahima oli Turkissa ollessaan työskennellyt tehtaassa ompelijana. (V5)

Hän on ennen kouluikää ollut säännöllisesti suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. (V7)

Aluksi tytön oli määrä mennä suoraan 2 luokalle, mutta tehtiinkin päätös, että hän aloittaisi koulun ensimmäiseltä luokalta koulussamme. (V8)

Hyvälle koulumenestyjälle annetut taustatekijät eivät olleet vastaajien kesken kovinkaan yhteneviä. Kertomuksissa esiintyi yksi poika Yosif ja kaksi tyttöä, joista toisen nimeä ja lähtömaata ei kerrottu. Maahanmuuttajalapsen iäksi vastaaja 5 kertoi 11 vuotta, joka on hiukan korkeampi kuin mitä tutkijat ovat määrittäneet hyvin koulussa menestyvän oppilaan maahantuloiäksi. Tutkimukset ovat osoittaneet nuoren maahanmuuttoian korreloivan hyvän koulumenestyksen, jatko-opintoihin pääsemisen ja aikuisiän menestymisen kanssa (Åslund, Böhlmark & Nordström Skans 2009, 26–28; Böhlmark 2008, 1385; ks. myös Ansala, Hämäläinen & Sarvimäki 2014, 57–59). Ruotsalaistutkija Böhlmark on määritellyt koulumenestyksen kannalta kriittiseksi iäksi yhdeksän, jota ennen muuttaneet näyttävät pärjäävän koulussa verrattain hyvin. (Böhlmark 2008, 1385). Tyypillisemmin hyvän koulumenestyjän maahantuloikää kuvasivat vastaajat 7 ja 8, jotka kertoivat oppilaan aloittaneen koulun alkuopetuksen luokilta tai osallistuneen varhaiskasvatukseen Suomessa.

Kaikista kyselyyni vastanneista vain kaksi nimesi oppilaalle lähtömaan. Molemmat heistä kertoivat oppilaan syntymämaaksi Turkin. Nämä molemmat vastaajat kirjoittivat vastauksensa positiivisen kehyskertomusvariantin pohjalta. Eli ainakin näiden kahden vastaajan tarinoissa

hyvin menestyvä maahanmuuttajaoppilas on kotoisin Turkista. Opettajien tarinoissa nimeämä lähtömaa on melko vahvasti ristiriidassa tutkimustulosten kanssa, kun verrataan ensimmäisen polven maahanmuuttajien koulumenestystä oppilaan lähtömaahan. PISA 2012 vertailun mukaan heikoimmin matematiikassa ja lukutaidossa pärjäsivät oppilaat, joiden lähtömaa on Somalia ja toiseksi huonoiten pärjäsivät Turkista sekä entisen Jugoslavian alueilta muuttaneet oppilaat. (Kirjavainen & Pulkkinen 2017, 437.) Näiltä alueilta saapuneiden heikon koulumenestyksen on arveltu johtuvan maiden välisistä koulujärjestelmän ja kielen suurista eroavaisuuksista (OECD 2010, 65—79).

On vaikea uskoa, että opettajat uskoisivat parhaiten koulussa menestyvän maahanmuuttajaoppilaan olevan kotoisin Turkista, olleen koulun aloitushetkellä 11-vuotias ja olleen lapsuutensa töissä tehtaalla, kuten vastaajan 5 kertomuksessa ilmenee. En voi todeta varmasti, miksi vastaaja 5 antoi kertomuksen oppilaalle näinkin epätyypilliset lähtötiedot, mutta kertomusta voisi pitää ainakin jonkinlaisena vastapuheena. Vastapuheella tarkoitetaan reagoitua, joka pyrkii kyseenalaistamaan yleiset stereotyyppit ja kategorisoinnit. Keskeistä vastapuheessa on, että sillä pyritään vallitsevien määrittelytapojen horjuttamiseen. (Jokinen, Huttula & Kulmala 2004, 11—12; Juhila 2004, 20.) Eli tässä tapauksessa vastaaja 5 on halunnut kirjoittaa epästereotyyppisen kertomuksen, jonka tarkoituksena on todistaa, että myös ei kovin hyvistä lähtökohdista tuleva oppilas voi menestyä koulussa. Heikolle koulumenestyjälle yksikään vastaajista ei nimennyt tarkkaa lähtömaata, mutta vastaaja 14 kertoi oppilaan tulleen Suomeen pakolaisena:

Oppilas on muuttanut perheensä kanssa Suomeen pakolaisena. Hän tulee kouluun kuudennelle luokalle. (V14)

Vastaaja 14 ei kertomuksessaan selittänyt tarkemmin, miten pakolaistausta vaikuttaa kyseisen lapsen koulumenestykseen. Pakolaistaustan esiintuomista heikon koulumenestyjän tarinassa voi kuitenkin selittää sillä, että pakolaistaustaiset lapset ja aikuiset kärsivät usein oireista, jotka ovat peräisin lähtömaassa koetuista traumakokemuksista. Yleisiä oireita ovat erityisesti posttraumaattinen stressireaktio, masennus ja ahdistuneisuus. Jos oireet pitkittyvät tai lapset kokevat uusia traumoja tulomaassa ne voivat aiheuttaa lisääntyneitä unen ja käyttäytymisen ongelmia sekä keskittymisongelmia. Nämä oireet puolestaan voivat hankaloittaa koulusuoriutumista. (Cafflo & Blaise 2003.) Suomen pääkaupunkiseudun somali- ja kurditaustaisiin nuoriin kohdistuneen tutkimuksen mukaan somalinuorista 54 prosenttia ja

kurdinuorista 74 prosenttia oli kokenut ainakin jonkin traumaattisen kokemuksen. Esimerkiksi kurdipojista 41 prosenttia oli ollut väkivallan uhrina, 59 prosenttia oli nähnyt, kun jollekin muulle tehtiin väkivaltaa ja joka viides oli nähnyt jonkun toisen olevan suuressa vaarassa. (Wiksröm, Haikkola & Laatikainen 2014, 66.) Somaliassa ja Irakissa syntyneistä maahanmuuttajanuorista 28 prosenttia koki ahdistuneisuutta. Vastaavasti muissa maissa syntyneistä ahdistuneisuutta koki 11—17 prosenttia. (Matikka, Wikström & Halme 2015, 3.)

Opettajat huomioivat lapsen maahanmuuttoään myös huonosta koulumenestyjästä kertovissa tarinoissa:

Jos oppilas c olisi ollut alle kouluikäinen tai korkeintaan 1—2 luokkalainen (kun muutti Suomeen), näin ei olisi varmaan käynyt. (V13)

Oppilas on todennäköisesti muuttanut Suomeen vasta alakoulun loppuvaiheessa tai yläkoulussa. Silloin sanavaraston ja pohjatietojen luomiseen on paljon vähemmän aikaa, kun pitäisi yhtä aikaa oppia laaja sanavarasto sekä paljon pohjatietoa, varsinkin jos aiempaa koulukokemusta ei ole. Tällöin oppilaalle jää monesti aukkoja osaamiseen, jotka kertautuvat eteenpäin mennessä. (V9)

Kaksi heikosta koulumenestyjästä kertoneista opettajista (V13 ja V9) kuvailivat melko tarkoin tapahtumaketjun, jonka myöhäinen maahantuloikä aiheutti oppilaalle ja joka lopulta johti peruskoulusta heikoin arvosanoin valmistumiseen. Heidän kertomuksensa korostivat myöhäisen maahantulon merkitystä suomen kielitaidon kehittymiselle ja niiden seurauksena syntyvää heikkoa koulusuoriutumista. Yksi heikon koulumenestyjän kertomuksista erosi muista siinä, että lapsi oli muuttanut Suomeen jo ennen kouluikää:

Oppilas x, nimeltään Abdullah, ei ole ollut minkäänlaisessa valmistavassa opetuksessa. Suomalaiseen päivähoitoon hän on osallistunut vain satunnaisesti. (V12)

Vastaajan 12 kertomuksesta kuvataan, että oppilas on asunut Suomessa jo ennen kouluikää, mutta ei ole saanut juurikaan varhaiskasvatusta eikä lainkaan valmistavaa opetusta. Oppilaan kuvataan jääneen vaille kielen oppimisen tilaisuuksia. Suomi on maahanmuuttajaoppilaan toinen kieli. Se opitaan enimmäkseen kielen käytön luonnollisissa ympäristöissä, kuten esimerkiksi päiväkodissa. Toisen kielen oppimista tukee lisäksi virallisempi kielikoulutus, jota valmistava opetus pitää sisällään. (Ks. esim. Latomaa, Pöyhönen, Suni & Tarnanen 2013, 169.) Peruskouluun valmistava opetus tarkoittaa vastasaapuneelle maahanmuuttajaoppilaalle järjestettävää opetusta ensimmäisen maassaolovuoden aikana. Valmistavan opetuksen

tavoitteena on antaa oppilaalle kielellisiä ja akateemisia valmiuksia sekä edistää oppilaan tasapainoista kehitystä ja kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan. (Opetushallitus 2015, 6.)

Suomen kielen oppiminen oli yleisin opettajien kertomuksissa esiin noussut seikka, jolla kerrottiin usein myös olevan suora yhteys koulumenestykseen. Kaikista 14:ta vastaajasta 12 käsitteli kertomuksessaan suomen kielen oppimista tavalla tai toisella. Monet vastaajat kuvailivat oppilaan kielitaidon muodostuvan kavereiden tai perheen avulla, mutta tällaiset vastaukset olen luokitellut tekstin sisällön mukaan koululuokan tai perheen resursseiksi. Näitä resurssiluokkia käsittelemän myöhemmissä tuloslukuissa. Opettajat kirjoittivat hyvän koulumenestyjän kielitaidosta:

Lapsi aloittaa koulutaipaleensa valmistavalta luokalta ja hän oppii kielen ja koulutavat nopeasti. (V1)

Hän on kuitenkin oppinut puhumaan Suomessa asuessaan suomea sujuvasti. – – Sujuvan suomen takia Yosif saa S2:sta hyviä arvosanoja, ja pärjää siten hyvin vertailussa äidinkieliseen suomeen. (V3)

Tyttö osasi lukea omaa äidinkieltään todella sujuvasti ja oppikin hyvin helposti myös suomen kielen tämän yhden vuoden aikana. (V8)

Hyviä koulumenestyjiä näyttää opettajien kertomuksissa yhdistävän se, että maahanmuuttajaoppilas saavuttaa sujuvan kielitaidon melko nopeasti. Suomen tai ruotsin kieli on maahanmuuttajaoppilaalle paitsi oppimisen kohde, niin myös oppimisen väline. Uuden kielen oppiminen vie aikaa ja siinä missä arjessa tarvittavan kielitaidon saavuttaminen vie yleensä aikaa yhdestä kahteen vuotta, saavutetaan opiskelemiseen vaadittava (akateeminen) kielitaito yleensä vasta viiden ja seitsemän vuoden välillä. (Aalto 2008, 86–87; Cummins 1996, 64–64.)

Vastaaja 8 huomioi kertomuksessaan oppilaan oman äidinkielen osaamisen tason, joka kertomuksessa tuki uuden kohdemaan kielen oppimista. Myös lukuisat kotimaiset ja kansainväliset tutkijat ovat havainneet oppilaan oman äidinkielen osaamisen tason ennustavan paitsi uuden kielen oppimista, mutta myös yleistä koulumenestystä (ks. esim. Cummins 2000; Collier & Thomas 2007). Heikon koulumenestyjän kertomuksia puolestaan yhdisti heikko suomen kielen osaamisen taso:

Kielen oppiminen on jäänyt heikoksi. (V10)

Monesti myös oppilaan kielitaidon kehitys jää sille tasolle, kun hän jo pärjää suullisesti, mutta sanavarasto ei juurikaan laajene enää. (V9)

Jos oppilas c olisi ollut alle kouluikäinen tai korkeintaan 1–2 luokkalainen (kun muutti Suomeen) – Hänellä olisi ollut aikaa opetella suomen kieli. Vanhemmilla maahanmuuttajalapsilla ei ole oikein mahdollisuuksia suoriutua peruskoulusta, kun kielitaito on niin heikko. (V13)

Tuloksieni mukaan opettajat ymmärtävät maahanmuuttajaoppilaan kielitaidon merkityksen koulumenestyksen kannalta ja tietävät siitä paljon. Opettajat ovat myös hyvin kartalla tekijöistä, jotka vaikuttavat kielen oppimisen sujuvuuteen. Eri kehyskertomusvarianttien pohjalta syntyneet tarinat olivat oppilaan kielitaidon osalta toistensa vastakohtia. Heikon koulumenestyjän tarinoissa toistuivat vaikeudet oppia suomen kieltä, kun taas hyvän koulumenestyjän tarinoissa uuden kielen oppiminen oli helppoa ja nopeaa.

Kouluvalmiudet näyttäytyivät opettajien kertomuksissa oppilaan akateemisina taitoina tai niiden puutteena sekä kuvailuina oppilaan motivaatiosta koulunkäyntiä kohtaan tai kouluvastaisina asenteina. Hyvän koulumenestyjän akateemisia taitoja kuvailtiin kertomuksissa lähinnä kykyinä ja lahjakkuuksina, jotka ilmenivät koulutyössä:

– – hänellä on hyvät kielelliset taidot (kyky omaksua kieltä). (V6)

Hän oppii – – koulutavat nopeasti. (V1)

Hän on hyvin lahjakas monella eri osa-alueella. Taitava kädentöissä, hyvä matematiikassa ja tunnollinen oppimaan kaikissa aineissa. (V8)

Heikon koulumenestyjän vaikeuksien katsottiin tarinoissa usein johtuvan puutteellisesta kielitaidosta, mutta erityisesti vastaajan 12 tarinassa ilmeni oppilaan kyvyttömyys omaksua kieltä ja koululaistaitoja:

Kesälomien jälkeen koulussa joudutaan aina aloittamaan lähes alusta, kun kesän aikana se vähäinenkin suomen kieli on unohtunut. Kolmannella luokalla aletaan ihmetellä hidasta edistymistä ja todetaan, että Abdullahilla on pulmaa ymmärtämisessä myös omalla äidinkielellään. – – Abdullah pääsee koulupsykologin testeihin ja oppimisen vaikeudet voidaan todeta ja tukea suunnitella. – – Oppijan itsetunto on huono. (V12)

Oppimisen haasteiden syitä maahanmuuttajalasten kohdalla on haastava erottaa toisistaan. Ne voivat johtua heikosta kielitaidosta, varsinaisista oppimisvaikeuksista tai niitä selittävästä kehityksellisistä ongelmista. Varsinaista oppimisvaikeutta voidaan alkaa epäillä, kun oppilaan taidot eivät automatisoidu, vaikka hän olisi saanut tukea oppimiseen ja runsaasti mahdollisuuksia harjoitella kyseistä taitoa. (Arvonen 2011, 39.) Akateemiset taidot voivat olla

puutteellisia, mikäli lähtömaan koulutusjärjestelmä eroaa huomattavasti Suomen koulujärjestelmästä ja sen vaatimista koululaistaidoista sekä tilanteissa, joissa oppilaalla ei ole lainkaan aiempaa kokemusta koulunkäynnistä. Tällöin oppilaalla ei ole ollut mahdollisuuksia kartuttaa koulussa vaadittavia taitoja. Mikäli maahanmuuttajalapsi saapuu peruskoulun loppuvaiheessa maahan eikä hänellä ole aiempia koulukokemuksia, on taitojen oppimiseen jäljellä paljon lyhyempi aika kuin ikätovereilla. (Arvonen 2011, 38.) Myös tämän kaltaisia tarinoita esiintyi aineistossani muutamia.

Opettajat huomioivat tarinoissaan motivaation merkityksen oppimistulosten saavuttamiseksi. Hyvän koulumenestyjän katsottiin olevan tavoitteellinen ja rohkea tiedonhakija kun taas huonoa koulumenestyjää ei kiinnostanut tehdä töitä oppimisen eteen. Hyvän koulumenestyjän kasvavasta motivaatiosta kertoi vastaaja 5:

Fahimaa kannusti eteenpäin se, että hän huomasi edistyvänsä. – – Fahima halusi isona lääkäriksi. Näistä unelmista juteltiin ja mietittiin yhdessä, mitä siihen tarvitaan. Perhe ja Fahima ymmärsivät, että kaikki on mahdollista, kun tekee töitä tavoitteiden eteen. (V5)

Tarinassa lapsi motivoitui, siitä kun hän oppi ja edistyi koulussa. On tyypillistä, että kouluinnostus ja onnistumisen kokemukset voivat kasautua ja ruokkia lasta innostumaan koulunkäynnistä vielä enemmän. Tällainen kouluinto syntyy parhaiten, mikäli lapselle annettut haasteet ovat sopivia hänen taitoihinsa nähden. (Salmela-Aro 2018 b.) Tarinan lapsella oli myös tulevaisuuden haave, jonka toteutumisen hän uskoi mahdolliseksi. Samanlainen tavoitteiden kautta motivoituminen näkyi myös toisen opettajan kertomuksessa:

Hän on tunnollinen tehtävien suorittamisessa ja kyselee paljon, jos jokin asia on epäselvä ja hän ei ymmärrä jotakin asiaa. – – Hänen toiveammattinsa on olla lääkäri tai kuvataiteilija, kun joku aika sitten tunnilla puhuttiin ammateista. Siinä on mielestäni hyvä ponnistus oppia ja menestyä. (V8)

Tarinoissa myönteistä koulumotivaatiota ja kouluintoa ruokkivat paitsi opinnoissa edistyminen myös tulevaisuuden tavoitteet sekä myönteinen kuva itsestä oppijana. Koulu nähtiin tarpeellisena vaiheena oppilaan tavoitteiden toteutumiseksi. Koulumotivaatiota on tutkittu laajasti ja motivoituneisuuden katsotaan kulkevan käsikädessä positiivisen koulumenestyksen kanssa (ks. esim. Salmela-Aro 2018 a). Heikon koulumenestyjän puutteellinen motivaatio ja kouluvastaisuus ilmeni useimpien negatiiviseen

kehyskertomusvarianttiin vastanneiden kertomuksissa. Yksi vastaajista piti heikon koulumenestyksen syynä sitä, että oppilas ei arvostanut koulumenestystä:

– – koulumenestystä ei arvosteta, jolloin työntekokin koulun eteen vähenee tai loppuu. (V9)

Toinen vastaaja kertoi oppilaan lintsaaavan, koska hän ei viihdy koulussa:

Äiti on kotona päivät, joten oppilas jää helposti kotiin, koska ei viihdy koulussa. (V11)

Kolmas näkökulma oppilaan heikon motivoituneisuuden syyksi oli yksinkertaisesti oppilaan kiinnostuksen puute:

Oppilasta ei kiinnosta koulunkäynti. (V14)

Kaikki edellä mainitut kolme näkökulmaa koulumotivaation puutteeseen kertovat kyynisestä suhtautumisesta koulunkäyntiin. Huolestuttavaa on, että helsinkiläiskoulujen oppilaita tarkastellut Mind the Gap -tutkimus on osoittanut liki puolen 12-vuotiaista suhtautuvan kyynisesti koulua kohtaan (Salmela-Aro, Muotka, Hakkarainen, Alho & Lonka 2016). Kyynisyyden ja negatiivisen suhtautumisen koulunkäyntiin katsotaan olevan merkittäviä koulu-uupumuksen osatekijöitä ja ne lisääntyvät peruskoulun loppupuolella. Poikien ja erityisesti maahanmuuttajapoikien keskuudessa kyyninen suhtautuminen koulua kohtaan on yleistä. Maahanmuuttajatytöt puolestaan suhtautuvat kouluun vähemmän kyynisesti kuin Suomessa syntyneet tytöt. (Salmela-Aro, Read, Minkkinen, Kinnunen & Rimpelä 2018.)

Maahanmuuttajaoppilaan motivoituneisuudesta kerrottiin eri kehyskertomusvarianttien välillä eri tavoin. Mielenkiintoista oli se, etteivät tähän luokkaan ryhmitellyt kertomuksen osat olleet toistensa vastakohtia, kuten useimmat vertailuni tulokset. Esimerkiksi heikosta oppilaasta sanottiin, ettei häntä *kiinnosta koulunkäynti* tai hän *ei viihdy koulussa*, mutta kukaan hyvästä koulumenestyksestä kirjoittaneista ei kirjoittanut, että oppilasta *kiinnostaa koulunkäynti* tai hän *viihtyy koulussa*. Hyvällä koulumenestyksellä puolestaan kerrottiin olevan tulevaisuuden tavoitteita, mutta heikon koulumenestyksen tavoitteista tai niiden puuttumisesta ei mainittu mitään yhdessäkään vastauksista.

Lopuksi vielä yhteenveto maahanmuuttajaoppilaan omista resursseista (ks. taulukko 1), jotka opettajien kertomuksissa tuottavat hyvää ja huonoa koulumenestystä.

Taulukko 1. Oppilaan omat resurssit

Hyvän koulumenestyjän resurssit	Heikon koulumenestyjän puutteelliset resurssit
Oppilas saapuu maahan alkuopetusiässä tai ennen sitä	Oppilas saapuu maahan alakoulun loppuvaiheessa
Oppilas arvostaa koulua ja on innokas oppija, jolla on tulevaisuuden tavoitteita	Oppilas ei arvosta koulumenestystä tai ole kiinnostunut siitä, eikä hän viihdy koulussa
Oppilas oppii suomen kielen nopeasti	Oppilaalla on vaikeuksia oppia suomen kieli
Oppilas on lahjakas monessa aineessa ja hän oppii koulutavat nopeasti	Oppilaalla ei ole aiempaa kokemusta koulunkäynnistä, hän jää muista jälkeen ja hänellä on oppimisvaikeuksia

5.2 Perheen tarjoamat resurssit

Perheen asenteet ja voimavarat näyttäytyivät kertomuksissa selkeästi merkittävänä tekijänä koulumenestyksen kannalta. Hyvän koulumenestyjän perhe halusi oppia suomen kieltä, tuki lasta koulunkäynnissä sekä oli sopeutunut suomalaiseen kulttuuriin ja yhteiskuntaan. Vastaavasti huonon koulumenestyjän perhe oli tarinoissa usein vastahakoinen oppimaan kieltä, eivätkä he auttaneet tai tukeneet koulunkäyntiä ja heidän integroitumisensa yhteiskuntaan näyttäytyi epäonnistuneena.

Hyvän koulumenestyjän perhe oli opettajien tarinoissa motivoitunut oppimaan suomen kielen ja opiskeli sitä ahkerasti:

Oppilas ja hänen vanhempansa ovat Suomeen muutettuaan opiskelleet suomen kieltä ahkerasti. Joka päivä he opiskelevat yhdessä kieltä. (V1)

Vanhemmat ovat myös itse halunneet oppia suomen kielen, heillä on suomenkielisiä ystäviä. (V7)

Opettajien tarinoissa perheen kielenoppiminen näyttäytyy sosiaalisena prosessina, jossa kieltä opiskellaan yhdessä perheenjäsenten ja ystävien kanssa. Varsinaisesta virallisesta kieli-koulutuksesta opettajat eivät kirjoittaneet. Eräs vastaajista kirjoitti oppilaasta, joka toimii itse äitinsä opettajana ja tulkkina:

Hän käyttää oppimaansa suomen kieltä jopa ihan sisarustensa kanssa, sekä opettaa äidilleen suomen kieltä. Hän on omien sanojensa mukaan tulkki äidille, kun he asioivat kaupassa. (V8)

Vastaaja 8:n kertomuksessa suomen kielestä on tulossa ainakin sisarusten välinen kotikieli, joka on syrjäyttämässä oman äidinkielen. Ilmiö on siinä mielessä hyvä, että uuden kohdemaan kielitaito vahvistuu, kun kieltä käyttää. Maahanmuuttajalasten olisi kuitenkin tärkeä oppia ja

kehittää myös oman äidinkielen osaamista, sillä sen osaamisen taso heijastuu lopulta toisen kielen oppimisen helppoutena. (ks. esim. Cummins 2000; Collier & Thomas 2007.) Kuntien tarjoamaa oman äidinkielen opetusta käsittelem seuraavassa alaluvussa, jossa kerron tutkimuksen tuloksista liittyen kunnan tarjoamiin resursseihin.

Vertaillaessa hyvän ja heikon koulumenestyjän perheen suomen kielen osaamista ja halua oppia kieli, voidaan todeta tulosten olevan toistensa vastakohtia. Heikon koulumenestyjän perheen kuvailtiin osaavan suomea vain huonosti tai ei lainkaan, eikä perheen aikuisia kiinnostanut myöskään oppia uuden kohdemaan kieltä:

Vanhemmat eivät ole käyneet pakollisten kurssien lisäksi mitään suomen kielen koulutusta. – – Kotona puhutaan vain omaa äidinkieltä, – – Vanhemmat itse eivät halua oppia suomen kieltä, vaan käyttävät tarvittaessa tulkkia apuna. (V12)

Vastaajan 12 tarinasta kuvataan tilannetta, jossa oppilaan kotona ei puhuta lainkaan suomea.

Sama asia toistui myös vastaajan 11 kertomuksessa:

Kotona ei tueta kielen oppimista vaan puhutaan omaa kieltä eikä olla kiinnostuneita uuden kielen oppimisesta. (V11)

Siinä missä hyvän koulumenestyjän perheessä suomen kielestä tuli kertomuksissa toinen kotona puhuttu ja yhdessä opiskeltu kieli, niin heikon koulumenestyjän perheessä puhuttiin kotona vain omaa äidinkieltä, eikä uuden kielen opiskeluun panostettu. Heikon koulumenestyjän perheen kieliyhteisöstä kertoi vastaaja 12:

Lapsen perhe viettää pääsääntöisesti aikaa vain oman perheen kesken ja ystävät ovat myös maahanmuuttajia. (V12)

Oman äidinkielen ylläpitämiseksi tarvitaan tiiviitä kieliyhteisöjä, joissa kieltä pääsee käyttämään. Näitä omaa äidinkieltä tukevia tiiviitä kieliyhteisöjä voivat olla perhe ja maahanmuuttajaystävät, kuten opettajan kertomuksesta ilmenee (Cummins 2000). Esimerkiksi kansainvälisen adoption tapauksissa voi käydä niin, että lapsi menettää alkuperäisen äidinkielen, kun hän oppii ja käyttää enää vain uuden maan kieltä, sillä omaa äidinkieltä puhuvan yhteisön kontaktit puuttuvat (Latomaa, Pöyhönen, Suni & Tarnanen 2013, 169). Maahanmuuttajat keskittyvät usein samoille asuinalueille mikä voi haitata uuden kohdemaan kielen oppimista, sillä kontaktit valtakielen puhujiin jäävät vähiin (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 188–190).

Perheen aikuisten kielitaito liittyy oleellisesti perheen kotoutumiseen uuteen kohtamaan. Kotoutumisprosessissa maahanmuuttajat oppivat uuden kohtamaan kieleen ja kulttuuriin sekä sopeutuvat niihin. Onnistunut kotoutuminen edellyttää yhteiskunnan aktiiviseksi jäseneksi kasvamista. (Saukkonen 2017.) Käsittelin perheen kielen oppimisen kuitenkin omana analyysiluokkana, sillä opettajat painottivat sen merkitystä oppilaan koulumenestyksen kannalta niin paljon kertomuksissaan. Seuraavaksi esittelen tulokset, jotka koskevat perheiden sosioekonomista asemaa ja kotoutumisen onnistumista, muutoin kun kielitaidon osalta.

Perheen vanhempien luokka-aseamalla, koulutusasteella ja varallisuudella on lukuisissa tutkimuksissa katsottu olevan vahvin yhteys oppilaiden koulumenestykseen (ks. esim. Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 188–190). Hyvän koulumenestyjän perheen sosioekonomisesta asemasta kertoi tutkimukseen osallistuneista kuitenkin vain kaksi vastaajaa kahdeksasta. Näissä kahdessa kertomuksessa hyvän koulumenestyjän perheen katsottiin osaavan paitsi kielen, mutta myös päässeen mukaan työelämään ja integroituneen yhteiskuntaan.

Vanhemmat ovat opiskelleet ja menneet töihin. (V1)

Hänen perheensä on asusta asti integroitunut hyvin suomalaiseen yhteiskuntaan. – he ovat mahdollisesti mukana työelämässä. (V7)

Vanhempien hyvä sosioekonominen asema voi näkyä lapsen koulutuksellisina resursseina esimerkiksi sen kautta, että perhe voi asua isommassa asunnossa, jolloin lapsella on rauhallinen opiskelutila. Vanhempien varallisuus voi näyttäytyä myös lapsen mahdollisuutena hakeutua jatko-opintoihin ilman huolta rahatilanteesta.

Heikon koulumenestyjän tarinoissa esiintyi puolestaan valtaosassa kuvauksia perheen sosioekonomisesta asemasta. Opettajien kertomuksissa heikon koulumenestyjän vanhempien kotoutuminen oli epäonnistunut, he olivat jääneet työelämän ulkopuolelle ja elivät sosiaaliturvan varassa:

Perhe ei ole kotoutunut suomalaiseen yhteiskuntaan. (V10)

Kotiväki on kiitollinen suomalaisesta sosiaaliturvasta. (V12)

Oppilaan vanhemmat eivät saa töitä. (V14)

Yksi vastaajista kuvaili tarinassaan myös vanhempien terveysongelmia:

Äiti on kotona päivät – – Vanhemmilla ehkä myös sopeutumisongelmia, alkoholiongelmia, masennusta. (V11)

Tulosteni mukaan opettajat siis tunnistavat ainakin heikon sosioekonomisen aseman yhteyden heikkoon koulumenestykseen. Maahanmuuttajavanhempien onnistunut kotoutuminen, suomen kielen taidon oppiminen ja työelämään pääseminen olivat opettajien esiin tuomia resursseja, jotka loivat omalta osaltaan pohjaa hyvälle koulumenestykselle. Oppilaan vanhempien sosioekonominen asema on lukuisten kotimaisten ja kansainvälisten tutkimusten mukaan yhteydessä vahvistavasti maahanmuuttajaoppilaan yleiseen koulumenestykseen sekä myös suomen kielen oppimiseen (Kuukka & Metsämuuronen 2016, 110–115). Vaikka tutkimukset osoittavat sosioekonomisen aseman olevan merkittävin lasten koulumenestystä ennustava tekijä, niin toisaalta on huomioitava, ettei sosioekonomisen aseman yhteys maahanmuuttajalapsien koulun käyntiin ole yhtä merkittävä kuin kantasuomalaisten lasten kohdalla. Maahanmuuttajalapset pärjäävät koulussa paremmin, kuin taustat huomioiden voisi olettaa. (Kilpi-Jakonen 2012, 178; Kilpi-Jakonen 2011; Kääriälä ym. 2020, 50.)

Maahanmuuttajanuorten keskiarvoa paremman koulumenestyksen (kun otetaan huomioon perheen taustatekijät) syitä ei ole aukottomasti vielä selvitetty, mutta sen arvellaan johtuvan pitkälti vanhempien ja lasten koulumyönteisestä asenteesta (Kalalahti ym. 2017, 41–42; Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 188–190). Myös tutkimukseeni osallistuneet opettajat korostivat kertomuksissaan perheen vanhempien asenteiden merkitystä oppilaan koulumenestykselle. Opettajat kuvailivat hyvän koulumenestyjän vanhempien olevan kiinnostuneita lapsen koulunkäynnistä, arvostavan koulua, olevan kiitollisia koulun tekemästä työstä sekä tukevan ja auttavan lasta koulutehtävissä:

Vanhemmat ovat kiinnostuneita lapsen opiskelusta ja auttavat häntä omien taitojensa mukaan. Vanhemmat ainakin huolehtivat, että lapsi pakkaa repun, hänellä on asialliset vaatteet, hän tekee läksyt ja nukkuu/syö riittävästi ja oikeaan aikaan. (V1)

Vanhemmat ovat koulua arvostavia. (V4)

Fahimalla on ympärillä iso, rakastava perhe, jotka olivat kiitollisia Fahiman saamasta koulutuesta. (V5)

Perhe ymmärtää koulutuksen merkityksen ja on tukenut lasta koulutyössä koko koulupolun ajan. (V7)

Maahanmuuttajavanhemmat ovat usein muuttaneet toiseen maahan oman tai lasten paremman tulevaisuuden, koulutuksen ja elämän toivossa. He tukevat ja kannustavat lapsia koulunkäynnissä ja pitävät sitä tärkeänä. Useissa länsimaissa on tiettyjä maahanmuuttajaryhmiä, jotka pärjäävät koulussa valtaväestön keskiarvoa paremmin. Näitä ryhmiä ovat monissa maissa intialaiset ja kiinalaiset, sekä Ruotsissa iranilaiset. (Heath, Rothon & Kilpi-Jakonen 2008, 211–230; Jonsson & Rudolphi 2011, Kao & Thompson 2003.)

Heikon koulumenestyjän vanhempien asenteet olivat tarinoissa päinvastaisia:

Perheen vanhemmat eivät arvosta länsimaista koulujärjestelmää. (V10)

– – eivätkä vanhemmat osaa auttaa läksyissä. – – eikä kannustusta kouluttautumiseen kotoa juurikana tule. (V12)

Eri kehyskertomusvarianttien pohjalta kirjoitetut päinvastaiset tarinat, vahvistavat tulkintaa siitä, että opettajat ajattelevat vanhempien asenteilla koulua kohtaan olevan merkitystä oppilaan koulumenestyksen kannalta. Taulukossa 2 on vielä tiivistetyssä muodossa oppilaan perheen resurssien keskeisimmät tulokset, jotka näyttäytyivät kertomuksissa koulumenestystä selittävinä tekijöinä.

Taulukko 2. Oppilaan perheen resurssit

Hyvän koulumenestyjän perheen resurssit	Heikon koulumenestyjän perheen puutteelliset resurssit
Vanhemmat ovat motivoituneita oppimaan suomen kielen ja siitä muodostuu toinen kotona puhuttu kieli	Vanhempia ei kiinnosta oppia suomen kieltä ja kotona puhutaan vain omaa äidinkieltä
Vanhempien kotoutuminen on onnistunut ja he ovat päässeet työelämään	Vanhempien kotoutuminen on epäonnistunut ja he eivät ole päässeet töihin
Vanhemmat arvostavat koulua, ovat kiinnostuneita lapsen koulunkäynnistä ja auttavat koulutehtävissä	Vanhemmat eivät arvosta koulua, eivät ole kiinnostuneita koulunkäynnistä, eivätkä auta lasta koulutehtävissä

5.3 Koululuokan, koulun ja kunnan tarjoamat resurssit

Koulun ja kunnan tukipalveluihin olen kytkenyt kertomusten osat, joissa puhutaan valmistavasta opetuksesta, suomi toisena kielenä opetuksesta ja erityis- sekä tukiovetuksesta. Myös varhaiskasvatus ja esiopetus ovat palveluja, joita kunnat tarjoavat lapsille. Valmistava opetus on usein maahanmuuttajaoppilaan ensikosketus suomalaiseen koulujärjestelmään. Se

voidaan järjestää erillisenä opetuksena tai yleisopetukseen integroituna osana. Hyvän koulumenestyjän tarinoissa oppilas on saanut pienryhmämuotoista valmistavaa opetusta:

Fahima, 11 v., aloitti lähikoulussa valmistavassa ryhmässä. – – Valmistava luokka oli pienryhmä, oppilasmäärältään kahdeksan. Aikuisia luokassa oli opettaja ja avustaja. (V5)

Ennen ensimmäiselle luokalle tuloaan hän oli VALO luokassa vuoden. Hän oli kahden sisaruksensa kanssa pienessä ryhmässä. Sanoisin, että he olivat kaikki todella tehokkaassa VALO-opetuksessa. (V8)

Opettajat mainitsevat valmistavien (VALO-) luokkien olevan pienryhmiä, mikä on linjassa opetushallituksen suositusten kanssa, jossa suositellaan, ettei ryhmäkoon tulisi ylittää 8–10 oppilasta (Opetushallitus 2017). Siinä missä hyvä koulumenestyjä oli tarinoissa saanut tehokasta valmistavaa opetusta, ei yksikään heikosta koulumenestyksestä kirjoittaneista maininnut valmistavaa opetusta lainkaan. Valmistava opetus kestää enimmillään yhden lukukauden ajan, jonka jälkeen lapsi siirretään yleensä ikätason mukaiseen ryhmään. Yhdessä hyvän koulumenestyjän kertomuksessa lapsi aloitti kuitenkin peruskoulun ikäistään alemmalta luokalta:

Aluksi tytön oli määrä mennä suoraan 2-luokalle, mutta tehtiinkin päätös, että hän aloittaisi koulun ensimmäiseltä luokalta koulussamme. (V8)

Alemmalle luokalle siirtyminen mahdollistaa pitemmän koulupolun syntymisen. Pitempi koulupolku puolestaan antaa lapselle enemmän aikaa oppia uuden maan kieli ja koulutavat peruskoulun aikana. (Ansala 2019.) Valmistavan opetuksen lisäksi hyvä koulumenestyjä oli tarinoissa saanut peruskoulun aikana suomi toisena kielenä opetusta ja tarpeenmukaista tuki- tai erityisopetusta:

Koulussa Yosif on saanut suomen kielessä ja kirjallisuudessa S2 eli suomi toisena kielenä opetusta ja saa siten tukea oppimiseensa. Yosif käy muutaman tunnin viikossa opiskelemassa suomea S2 opettajan kanssa. (V3)

Oppilasta tuetaan koulussa paljon. Hän saa S2 opetusta, tukiopetusta ja tehtäviä eriytetään riittävästi. Tarvittaessa oppilas voi osallistua esim. erityisopettajan pienryhmien tunneille. (V1)

Ainoastaan yksi opettajista kirjoitti hyvän koulumenestyjän oman äidinkielen oppimisesta:

Hän on ennen kouluikää ollut säännöllisesti suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa, koulussa hän on saanut S2-opetusta, säännöllistä tukiopetusta ja tarvittaessa erityisopetusta. – – Koko ajan on huolehdittu siitä, että suomen kieli säilyy oman äidinkielen ohella vahvana. Oma äidinkieli on tunnekieli, jota lapsi osaa puhua, lukea ja kirjoittaa myös riittävän hyvin. (V7)

Tarinasta ei tarkoin kuvata miten äidinkielen säilymisestä on huolehdittu ja onko lapsi saanut varsinaista opetusta sen osalta. Jokaisella Suomessa oleskelevalla on perustuslaillinen oikeus oman äidinkielen ja kulttuuriin ylläpitoon ja kehittämiseen (Suomen perustuslaki 1999/731, §17). Oman äidinkielen opetuksen järjestäminen ei kuitenkaan ole kouluille ja kunnille pakollista vaan se on niin kutsuttua täydentävää opetusta. Käytännössä se tarkoittaa, että tunnit järjestetään usein ”koulupäivän ulkopuolella” ja toisinaan myös eri paikassa kuin missä oppilaan koulu sijaitsee (Tainio & Kallioniemi 2019, 72; Tainio 2019, 4). Oman äidinkielen opetuksen järjestäminen on monin paikoin haastavaa, sillä suomalaisissa kouluissa on tällä hetkellä noin 150 eri kieltä äidinkielenään puhuvaa oppilasta. Opetushallituksen mukaan oman äidinkielen opetusta on syyslukukaudella 2019 antanut 89 koulutuksen järjestäjää 57 eri kielessä (Opetushallitus 2019). Alueelliset erot opetuksen järjestämisessä ovat kuitenkin mittavat. Valtaosa oman äidinkielen opetuksesta järjestetään Uudenmaan alueella, kun taas Lapin alueella omana äidinkielenä opetettiin alle kymmentä kieltä (Tainio 2019, 4). Oman äidinkielen opetuksen ”harvinaisuus” voi osaltaan selittää, sitä miksi lappilaiset opettajat eivät juurikaan tarinoissaan kertoneet siitä. Tarkkoja lukuja vieraskielisistä lapsista Lapin alueella ei ole, mutta yhteensä vieraskielisiä aikuisia ja lapsia Lapin alueella on yli 5000 ja he puhuvat yli 80:tä vierasta kieltä (Tilastokeskus 2019 b).

Heikon koulumenestyjän tarinoissa puolestaan toistui näkemys siitä, ettei lapsi saa tarpeeksi tukea oppimiseen:

Opettajilla ei ole aikaa auttaa häntä tarpeeksi, eikä hän saa tarvitsemaansa tukea koulunkäyntiin tai kielen oppimiseen. (V14)

Yksi vastaajista kylläkin kertoi lapsen saavan monipuolista tukea, mutta se ei silti auttanut lasta tarpeeksi:

Yläkoulussa hän opiskelee tehostetulla tuella ja selviytyy nipin napin aina seuraavalle luokalle. Erityisopetuksessa yritetään kyllä kovasti tukea ja oppitunneilla eriytetään, mutta heikon alun vuoksi oppimisen aukkojen paikkaaminen tässä vaiheessa on mahdotonta. (V12)

Opettajien tarinoissa näkyi usko siihen, että maahanmuuttajaoppilasta voidaan tukea koulussa monin tavoin ja tuella oli tarinoissa hyötyä oppimisen kannalta. Puolestaan puuttuvan tuen tai liian myöhäisen tuen opettajat kertoivat tarinoissa johtavan heikkoon koulumenestykseen. Tavallisimpia koulun tukimuotoja kuten S2-opetusta, erityisopetusta ja

tukiopetusta opettajat kuvailivat rikkaasti varsinkin hyvän koulumenestyjän tarinoissa, mutta oppilaan oman äidinkielen opetus jäi tarinoissa vähäiselle huomiolle.

Opettajan taidot näyttäytyivät merkityksellisinä hyvän koulumenestyjän tarinoissa. Opettaja, joka tuotti maahanmuuttajaoppilaan hyvää koulumenestystä, oli tarinoissa usein viitseliäs ja pedagogisesti taitava ammattilainen, joka hallitsi monipuoliset oppimismenetelmät:

Opettaja käytti paljon kuvamateriaalia, ilmeitä, eleitä ja lauluja. Ja huumoria. Hassuille tilanteille naurettiin yhdessä. Luokassa myös tanssittiin paljon, koska se oli lapsille luontevaa ja toi iloa. Luokassa siis kuunneltiin musiikkia ja mm. Kielinupun opetuslaulut vahvistivat sanavarastoa. – Opettaja oli kannustava ja iloitsi oppilaiden kanssa pienistä edistyksistä. Hän myös rakensi rutiineja ja vaati omaa ponnistelua, mutta opetti kuuntelemaan omaa jaksamista. (V5)

Opettaja VALO-luokassa oli asianosaava opettaja ja käytti hurjan paljon aikaa opettaakseen heille suomen kieltä, ja he puhuivat, käyttivät ja kirjoittivat suomen kieltä. (V8)

Hyvän koulumenestyjän opettaja osasi tarinoissa vaatia oppilailta riittävästi:

Häneltä on vaadittu yhtä paljon kuin keneltä tahansa oppilaalta. (V4)

Kun lapsi oppii, nostetaan vaatimustasoa. Lapsen kouluinnostusta tuetaan. (V1)

Heikon koulumenestyjän tarinoissa ei puolestaan yhdessäkään mainittu mitään opettajan tavasta vaatia oppilaalta suoriutumista. Olisi ollut mielenkiintoista nähdä olisiko heikon koulumenestyksen syyksi tarinoissa nimetty liian alhainen tai liian korkea vaatimustaso, jos tutkimukseen vastanneita olisi ollut enemmän. Heikon koulumenestyjän tarinoissa ei myöskään käsitelty paljolti opettajan taitoja, mutta yhdessä tarinassa opettajalla ja lapsella ei ole yhteistä kieltä:

Lisäongelmaksi tulee vielä, jos he [maahanmuuttajaoppilaat] eivät osaa englantia, pelkästään omaa äidinkieltään, jota taas koulussa ei yksikään opettajista osaa. (V13)

Itsemääräytymisteorian mukaan oppimismotivaation rakentuminen nähdään osittain yhteisöllisenä prosessina, joka sisältää opettajan ja oppilaiden väliset ja oppilaiden keskinäiset vuorovaikutussuhteet (Deci & Ryan 2000). Näitä vuorovaikutuksellisia oppimistilanteita ja oppimismotivaation rakentumista niissä ei ole kuitenkaan kovin kattavasti tutkittu, sillä koulun oppimistilanteet ovat niin moniulotteisia. Mikään yksittäinen motivaatioteoria ei kykene kokonaisvaltaisesti kuvaamaan oppimistilanteiden dynamiikkaa ja siihen vaikuttavia tekijöitä. (Lerikkanen & Pakarinen 2018.) Hyvän opettaja-oppilassuhteen katsotaan kuitenkin

edistävän lasten ja nuoren kehitystä ja tasoittavan muiden tekijöiden, kuten kodin ja kaveripiirin mahdollisia haitallisia vaikutuksia (Kiuru ym. 2015; Virtanen ym. 2014).

Lähes jokainen tutkimukseeni vastannut käsitteli tarinoissaan oppilaan **koulukavereita**. Opettajat kuvailivat tarinoissaan keinoja, joiden avulla hyvä koulumenestyjä on saanut kavereita ja ryhmytynyt luokkaan:

Kaverisuhteita hän alkoi luomaan niissä yleisopetuksen ryhmissä, missä kävi taito- ja taideaineissa. Myös koulu järjesti kerhoa, missä tutustua muihin tyttöihin samassa iässä. (V5)

Toiset luokan oppilaat ottivat hänet hyvin vastaan ja niin tyttökin löysi hyvin kavereita luokasta. Tyttövaltainen luokka antoi hänelle paljon kavereita. Välitunneilla hän tulee toimeen muiden lasten kanssa leikkien ja pelaten. (V8)

Vastajat 5 ja 8 kuvailivat tarinoissa oppilaan saaneen muita samaa sukupuolta olevia ystäviä.

Liki kaikissa tarinoissa hyvin koulussa menestyvällä oppilaalla oli suomenkielisiä ystäviä:

Koulussa lapsi on päässyt heti alusta asti ryhmytymään luokkaan, jolloin kielen oppiminen on tullut ystävien kautta. (V2)

Oppilas on saanut suomenkielisiä kavereita. (V6)

Eräs vastaajista huomioi myös harrastuksen tuomat hyödyt:

Lapsella on suomalaisia ystäviä koulussa ja vapaa-ajalla. Hän alkaa harrastaa vapaa-ajallaan jotain esim. urheilua. Harrastus tukee suomalaiseen kieleen ja elämään sopeutumista. (V1)

Suomea puhuvien kavereiden saaminen näyttäytyi tarinoissa koulumenestystä parantavana tekijänä. Kuten olen jo aiemmin todennut, vahvistuu maahanmuuttajan kielitaito tehokkaimmin aidoissa kielenkäytön ympäristöissä, kuten opettajien kuvailemissa tilanteissa; kavereiden kanssa leikkien tai harrastaen. Tutkimuksien mukaan koulukaverin hyvä koulusuoriutuminen ikään kuin tarttuu koululuokassa heikommin pärjääviin kavereihin. Koulukavereiden positiivinen vaikutus näkyy aina aikuisiän opiskeluvaihtoihin saakka. (Kiuru, Salmela-Aro, Nurmi, Zettergren, Andersson & Bergman 2012, 106—110.) Opettajien tarinoissa ei kuitenkaan tuoda ilmi näkökulmaa hyvin koulussa menestyvien kavereiden positiivisesta vaikutuksesta heikommin pärjäävien oppimiselle vaan kertomusten näkökulma pohjautuu oppilaan kielitaidon kehittymiselle suomalaisten kavereiden seurassa, joka johtaa hyvään koulumenestykseen. Sama näkökulma ilmeni myös heikon koulumenestyjän tarinoissa, joissa oppilaan katsottiin jääneen vaille suomenkielisiä ystäviä:

Oppilaalla ei ole juurikaan suomalaisia kavereita, joten hän on tekemisissä lähinnä vain muutamien muun maahanmuuttajaoppilaan kanssa, joiden kanssa hänellä on yhteinen kieli. Kavereiden kanssa oppilas tekee pieniä rötöksiä ja ilkitöitä vapaa-ajalla. (V14)

Heikko koulumenestyjä ajautui tarinoissa ”väärin” kaveriporukoihin, jotka eivät kannusta koulunkäyntiin:

Kaiken lisäksi, hyväksyntää etsiessään, Abdullah ajautuu ”väärin” kaveriporukoihin, joissa tärkeämpiä asioita ovat muut kuin koulunkäynti. (V12)

Oppilas saattaa myös ajautua kaveriporukkaan, jossa koulumenestystä ei arvosteta, jolloin työntekokin koulun eteen vähenee tai loppuu. (V7)

Mielenkiintoista tarinoissa oli se, että valtaosassa tarinoita, heikollakin koulumenestyjällä oli kuitenkin kavereita. Vaikkakin näissä tarinoissa kavereiden kuvailtiin olevan vääränlaista ja huonoa seuraa. Ainoastaan yhdessä heikon koulumenestyjän tarinassa lapsi ei saa kavereita lainkaan:

Hän on välitunneilla enimmäkseen yksin, koska on luonteeltaan arka eikä kovinkaan liikunnallinen. (V11)

Vastaajan 11 tarinassa lapsi jää vaille kavereita jääminen näyttäytyy hänen henkilökohtaisten ominaisuuksiensa seurauksena. Yhdessäkään heikon koulumenestyjän tarinassa ei ollut kuvauksia siitä, että lapsi olisi kokenut kiusaamista, syrjintää tai rasismia. Rasismisista puhuminen ja sen ilmeneminen ovat jokseenkin vaiettuja seikkoja vielä suomalaisen kasvatuksen kentällä, mikä voi osaltaan selittää sellaisten kuvauksien puuttumisen opettajien kertomuksista. Soudon (2011) väitöstutkimuksen mukaan maahanmuuttajaoppilaiden pelko kohdata rasismia koulussa ilmeni usein siten että maahanmuuttajaoppilaat liikkuvat vain toistensa seurassa, puhuivat keskenään omalla äidinkielellään ja eristäytyivät näin fyysisesti muista. (Souto 2013, 326; ks. myös Souto 2011.) Tällaisia edellä mainitun kaltaisia kuvauksia heikon menestyjän tarinoissa oli useita. Puolestaan hyvän koulumenestyjän tarinoissa korostettiin, kiusaamisen puuttumista ja oppilaan tasavertaista kohtelua:

Oppilasta on pidetty alusta lähtien koulussa tasavertaisena ja arvokkaana. – – Alkuvaiheessa on – – huolehdittu siitä, että lapsi löytää suomalaislapsiakin kavereikseen. (V4)

Lapsella on koko kouluajan ollut suomenkielisiä ystäviä, ja hän on päässyt hyvin mukaan kaveriporukoihin, häntä ei ole kiusattu. (V7)

Hyvän koulumenestyjä sai tarinoissa riittävästi resursseja niin koululuokan, koulun ja kunnankin järjestämänä. Opettajat kuvailivat näitä resursseja monipuolisesti ja kattavasti lukuun ottamatta oppilaan oman äidinkielen opetusta, joka jäi tarinoissa vähäiselle huomiolle. Heikon koulumenestyjän koululuokan, koulun ja kunnan tarjoamat resurssit näyttäytyivät tarinoissa monin paikoin epäonnistuneilta tai heikoilta. Taulukkoon 3 on tiivistetty hyvän ja heikon koulumenestyjän resurssit tämän resurssiluokan osalta.

Taulukko 3. Oppilaan koululuokan, koulun ja kunnan resurssit

Hyvän koulumenestyjän koululuokan, koulun ja kunnan resurssit	Heikon koulumenestyjän koululuokan, koulun ja kunnan puutteelliset resurssit
Oppilaalle järjestetään kunnan ja koulun puolesta tarpeenmukaisia tukipalveluja kuten esim. valmistava opetus, ikätasoa alempi luokka-aste, erityis- ja tukiopetus, S2-opetus ja/tai oman äidinkielen opetus.	Oppilaan saamat tukimuodot ovat puutteellisia tai liian myöhään järjestettyjä.
Opettaja on viitseliäs ja taitava työssään, sekä osaa vaatia oppilaalta riittävästi.	Opettajalla ja oppilaalla ei ole yhteistä kieltä.
Oppilaalla on ryhmäytynyt luokkaan ja hänellä on kavereita koulussa ja vapaa-ajalla. Kavereiden avulla hän oppii suomen kieltä.	Oppilas on yksinäinen tai hänellä on vain maahanmuuttajaoppilaita kavereina. Vääränlaisten kavereiden kanssa tehdään ilkitöitä ja koulunkäyntiä ei arvosteta.

5.4 Eri toimijoiden yhteiset resurssit

Yhteistyö eri toimijoiden välillä muodostui omaksi resurssiluokakseen, sillä yhteistyötä ei voi sijoittaa vain yhden toimijan tuomaksi resurssiksi vaan se on useamman eri osapuolen yhdessä luoma resurssi. Yhteistyö on jossain määrin kaikkia osapuolia hyödyttävää toimintaa. Tarinat sisälsivät kuvauksia yhteistyöstä niin kodin ja koulun välillä kuin myös eri ammattilaisten kesken.

Hyvin koulussa menestyvän oppilaan tarinoissa toistui näkemys onnistuneesta yhteistyöstä niin opettajan ja vanhempien välillä kuin myös muiden koulun ulkopuolisten ammattilaisten kanssa:

Vanhemmat ovat – – hyvässä yhteistyössä opettajien kanssa. (V4)

Opettaja teki tiiviisti yhteistyötä sosiaalityöntekijän kanssa, googlekääntäjän avulla muodostettiin whatsapp-yhteys vanhempiin. – – Heidän kanssaan oli kielivaikeuksista huolimatta helppo tehdä työtä. (V5)

Perhettä on tuettu moniammatillisesti heti alusta; koulu ja sosiaalitoimi ovat ottaneet yhdessä perheen sopeutumisen tärkeäksi tavoitteeksi. – – Yhteistyössä

kodin kanssa on infottu paljon sosiaalipuolta, jos on koettu kielimuurin vaikeuttavan sitä. (V2)

Vastaajat 5 ja 2 eivät tarkemmin määrittele kertomuksissaan, että missä yhteydessä sosiaalityöntekijän kanssa tehdään yhteistyötä. Todennäköisinä vaihtoehtoina pidän sitä, että sosiaalityöntekijä on tarinoiden perheen kotoutumisesta vastaava työntekijä, lastensuojelun työntekijä tai koulukuraattori, joista viimeisintä tarkoittaessaan opettajat olisivat todennäköisemmin kuvanneet henkilöä koulukuraattorina. Joka tapauksessa vastaajat 5 ja 2 kuvailevat tarinoissaan kiinteää moniammatillista yhteistyötä, jossa kommunikoinnin haasteet onnistuttiin ylittämään. Moniammatillisuudella käsitteenä tarkoitetaan koulun sisäisten ja ulkoisten verkostojen yhteistyötä, jossa oppilaan asioita hoidetaan. Koulun ulkopuoliset toimijat ovat tyypillisesti sosiaali- tai terveystoimen asiantuntijoita. Myös oppilas itse ja hänen huoltajansa osallistuvat tavallisesti yhteistyöhön. (Rentola 2013, 85.) Moniammatillisen työn perustana pidetään selkeää vastuunjakoa toimijoiden välillä sekä kommunikointia (Pöyhönen, Tarnanen, Vehviläinen, Virtanen & Pihlaja 2010, 118).

Siinä missä hyvän koulumenestyjän vanhempien ja koulun välinen yhteistyö oli sujuvaa kielivaikeuksista huolimatta, näyttäytyy kodin ja koulun yhteistyö vähäisenä heikon koulumenestyjän tarinassa:

Kestää oman aikansa, ennen kuin Abdullah pääsee koulupsykologin testeihin ja oppimisen vaikeudet voidaan todeta ja tukea suunnitella. – – Vanhemmat itse eivät halua oppia suomen kieltä, vaan käyttävät tarvittaessa tulkkia apuna, yhteydenpito koulun kanssa on vähäistä. (V12)

Vastaaja 12 kuvasi tarinassaan, että oppilaan pääsy koulupsykologin tutkimuksiin viivästyi. Tästä syystä oppilas ei saanut oikea-aikaista tarvitsemaansa tukea koulunkäyntiin. Tilanne kuulostaa huolestuttavan todenperäiseltä. Uutisissa on viime vuosina ollut paljon kannanottoja ja yksittäistapauksia, joissa oppilaan pääsyssä koulupsykologin tutkimuksiin on voinut kestää jopa vuodesta kolmeen vuotta (ks. esim. Kröger 2020; Joensuu 2021). Suomessa ei tilastoida kansallisesti jonoja tutkimuksiin, mutta vuonna 2018 toteutetussa opiskeluhuollon seurannassa todetaan aluekohtaisten koulupsykologin saatavuuserojen olevan suuria. Myös koulupsykologien vastuualueeseen kuuluvat oppilasmäärät vaihtelivat alueittain. Enimmillään yhden koulupsykologin vastuulla oli 1900 oppilasta siinä missä sama luku keskimäärin oli 985 oppilasta yhtä koulupsykologia kohti. (Hietanen-Peltola, Vaara & Laitinen 2019.)

Sekä hyvän että huonon koulumenestyjän tarinoissa toistuivat yhteistyön haasteet kodin ja koulun yhteisen kielen puuttumisen vuoksi. Haasteita oli tarinoissa ratkottu ainakin osittain tulkin tai Google Kääntäjä-sovelluksen avulla. Suomessa asuvien maahanmuuttajavanhempien ja koulun henkilöstön kokemuksen mukaan tulkin käyttö helpottaa yhteistyötä (Säävälä 2012, 80–81). Maahanmuuttajavanhempien ja koulun välisen yhteistyön haasteet voidaan jakaa viiteen pääluokkaan: 1) kielikysymykset, 2) vanhempien riittämätön tieto koulujärjestelmästä, 3) koulun henkilökunnan asenteet ja rakenteellinen rasismi, 4) erilaiset oppimiskäsitykset sekä 5) kulttuurierot käsityksissä koulun ja kodin yhteistyöstä (Guo 2006, 83). Näistä luokista opettajien kertomuksissa nousi esiin ainoastaan kielikysymykset, eikä esimerkiksi vanhempien erilaisen kulttuurisen taustan tai opettajan asenteiden kerrottu vaikuttavan yhteistyöhön.

Huomion arvoista on, etteivät opettajat suoraan tarinoissaan kertoneet koulun henkilökunnan keskinäisestä yhteistyöstä, mutta mainitsivat toisaalta erityisesti hyvän koulumenestyjän tarinoissa oppilaan osallistuvan esimerkiksi erityisopettajan tunneille tarvittaessa ja heikon koulumenestyjän jääneen vaille tukipalveluita. Mielestäni tästä voitaisiin jossain määrin päätellä, että siinä missä hyvän koulumenestyjän tarinoissa myös koulun henkilökunta tekee yhteistyötä keskenään, ei heikon koulumenestyjän koulussa henkilökunta tee yhteistyötä, vaikei tätä suoraan tarinoissa kerrota. Nämä osat tarinoista olen kuitenkin päättänyt sijoittamaan koulun tuomiksi resursseiksi, sillä suoranaisestä yhteistyöstä henkilökunnan kesken opettajat eivät tarinoissaan kerro. On vaikea kuvitella, että oppimiseen tarvittavaa tukea voitaisiin toteuttaa ilman henkilökunnan välistä kommunikointia ja suunnittelua.

Toinen huomionarvoinen seikka on, että sijoitin kuvaukset perheiden asenteista koulunkäyntiä kohtaan perheen tuomiksi resursseiksi. Mielestäni nämäkin kuvaukset ovat liitettävissä yhteistyön näkökulmaan. Voin kuvitella, että on melko vaikea tehdä yhteistyötä ja luoda kasvatuskumppanuutta vanhempien kanssa, joita ei kiinnosta lapsen koulunkäynti tai he eivät arvosta koulumenestystä. Opettajat eivät kuitenkaan useimmissa tarinoissa liittäneet perheen asenteita ja yhteistyötä suoranaisesti toisiinsa. Tulkitsen heikon koulumenestyjän perheen kouluvastaisten asenteiden ja hyvän koulumenestyjän perheen positiivisten kouluasenteiden vahvistavan yhteistyön resurssiluokan tuloksia. Taulukossa 4 on esitetty

tiivistetyssä muodossa se mitkä eri toimijoiden yhteiset resurssit olivat tarinoissa vaikutuksellisia koulumenestyksen kannalta.

Taulukko 4. Eri toimijoiden yhteiset resurssit

Hyvän koulumenestyjän ja eri toimijoiden yhteiset resurssit	Heikon koulumenestyjän ja eri toimijoiden yhteiset resurssit
Kodin ja koulun välinen yhteistyö on sujuvaa kielimuurista huolimatta.	Kodin ja koulun välinen yhteistyö on vähäistä ja kielimuuuri vaikeuttaa sitä.
Moniammatillinen yhteistyö on onnistunutta ja kommunikointi eri osapuolien välillä tiivistä.	Moniammatillinen yhteistyö on haastavaa, sillä oppilaan pääsy koulupsykologin tutkimuksiin kestää pitkään.

6 YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää, mitkä tekijät opettajien eläytymiskertomusten mukaan tuottavat hyvää ja mitkä huonoa maahanmuuttajaoppilaan koulumenestystä. Opettajien kertomusten ja analyysini pohjalta muodostuivat lopulta neljä pääresurssia, jotka loivat osaltaan maahanmuuttajaoppilaan koulumenestyksen suuntaviivat. Nämä jaotellut yläluokat ovat (1) oppilaan omat, (2) perheen, (3) koululuokan, koulun ja kunnan sekä (4) eri toimijoiden yhteiset resurssit.

Opettajien kertomusten mukaan hyvin menestyvä maahanmuuttajaoppilas on muuttanut perheineen Suomeen viimeistään alakouluikäisenä. Hän oppii sujuvan suomen kielen nopeasti, mutta osaa myös omaa äidinkieltään karttuvan suomen kielen rinnalla. Hyvä koulumenestyjä on kertomusten mukaan lahjakas ja motivoitunut oppilas, jolla on myös tulevaisuuden haaveita. Hyvän koulumenestyjän vanhemmat ovat kertomusten mukaan sopeutuneet hyvin uuteen maahan ja haluavat oppia suomen kieltä, josta tuli lopulta perheen kotona puhuma kieli. Vanhempien sosioekonominen asema on kertomuksissa hyvä ja he käyvät töissä. Hyvän koulumenestyjän vanhemmat arvostavat tarinoissa koulua ja tukevat lasta koulunkäynnissä. Koulussa puolestaan tuetaan hyvin menestyvää maahanmuuttajaoppilasta monipuolisesti esimerkiksi järjestämällä suomi toisena kielenä -opetusta ja tarpeen mukaista erityisopetusta. Opettajanaan hänellä on pedagogisesti taitava ja viitseliäs opettaja. Koulussa oppilas saa paljon suomenkielisiä kavereita, joiden kanssa leikkien maahanmuuttajalapsen kielitaito vahvistuu. Kielitaidon vahvistumisen myötä, myös koulunkäynti sujuu tarinoissa paremmin. Hyvän koulumenestyjän kertomuksissa kodin ja koulun yhteistyö sekä moniammatillinen yhteistyö on sujuvaa ja tiivistä kielivaikeuksista huolimatta. Tarinoissa korostuu kielen oppimisen prosessin sujuvuus. Lapsi oppii kieltä niin koulun, kaverien, perheen kuin omien lahjakkuuksiensa ansiosta. Sujuva suomen kielen taito näyttäytyy kertomuksissa avaintekijänä hyvälle koulumenestykselle.

Heikon koulumenestyjän kertomukset poikkesivat selkeästi hyvän koulumenestyjän kertomuksista. Heikon koulumenestyjän tarinoissa oppilaan resurssit ovat puutteelliset tai niitä ei ole ollenkaan. Heikosti koulussa menestyvä oppilas oli tarinoissa muuttanut maahan

pakolaisena ja myöhäisemmällä iällä kuin hyvin menestyvä oppilas. Kertomuksissa perheiden sosioekonominen asema on heikko, eikä vanhempien kotoutuminen suomeen ole onnistunut. Vanhemmat eivät käy töissä ja perhe elää sosiaaliturvan varassa. Oppilas on kertomuksissa jäänyt vaille suomen kielen oppimisen mahdollisuuksia; hän ei ole osallistunut varhaiskasvatukseen tai valmistavaan opetukseen, hänen perheensä ei ole halunnut oppia suomen kieltä, eikä hänellä ole suomen kieltä puhuvia kavereita. Useimmiten kertomuksen lapsella on kuitenkin maahanmuuttajataustaisia kavereita. Opetustyötä vaikeuttaa se, ettei lapsella ja opettajalla ole yhteistä kieltä. Kielimuuri vaikeuttaa lisäksi kodin ja koulun välistä yhteistyötä, joka jää vähäiseksi. Maahanmuuttajaperhe puhuu kotona vain omaa äidinkieltään ja on tekemisissä vain muiden maahanmuuttajien kanssa. Oppilaan oma äidinkieli ei kuitenkaan pääse riittävästi vahvistumaan, sillä hän ei saa siihen virallista kielikoulutusta. Oppilaalla on osassa tarinoista myös varsinaisia oppimisvaikeuksia, oppimisen motivaatio näyttäytyy heikkona ja hänellä esiintyy myös kouluvastaisia asenteita. Kouluvastaisia asenteita ruokkii niin kaverien kuin perheenkin kouluvastaisuus. Oppimisvaikeuksiin oppilas ei saa riittävää tai oikea-aikaista tukea koulussa tai koulun ulkopuolisilta toimijoilta.

7 POHDINTA

7.1 Ajatuksia tutkimustuloksista

Tutkielman tekoa aloittaessani odotin saavani selville opettajien käsityksiä maahanmuuttajaoppilaiden koulupolusta sekä löytäväni mahdollisia kehityskohteita maahanmuuttajalasten kotoutumisprosessin tukemiseksi. Tutkimusprosessin edetessä sain havaita, ettei aineistostani voi tulkita suoraan opettajien käsityksiä, sillä aineiston keruumenetelmä mahdollistaa vastaamisen myös omien käsitysten ja mielikuvien ulkopuolelta ikään kuin fiktiivisenä kertomuksena. Tämän tutkielman tavoitteeksi muodostui kartoittaa mitkä asiat opettajien eläytymiskertomuksissa luovat hyvää ja huonoa maahanmuuttajaoppilaan koulumenestystä.

Eniten kirjoitelmissa käsitelty seikka oli oppilaan suomen kielen taito, jonka kehityksen onnistuminen näyttäytyi avaintekijänä oppilaan koulumenestykselle. Hyvin koulussa menestyvä oppilas sai vahvan pohjan kielitaidon kehittymiselle moninaisten onnistuneiden resurssien avulla, kun taas heikosti menestyvä oppilas jäi vaille näitä samoja oleellisia resursseja. Opettajien tarinoissa korostuivat eniten resurssit, joita koulu ja luokkakaverit voivat tarjota maahanmuuttajaoppilaalle. Tämä ei sinällään ole ihme, työskenteleväthän opettajat juuri siinä maailmassa. Analyysin myötä muodostin neljä resurssiluokkaa, jotka kertomuksissa ilmenivät koulumenetykseen vaikutukselliseksi. Jaotellut kertomuksissa koulumenetykseen vaikutukselliset resurssit ovat (1) oppilaan omat, (2) perheen, (3) koululuokan, koulun ja kunnan sekä (4) eri toimijoiden yhteiset resurssit. Näiden resurssien onnistuneisuus määritteli kertomuksissa sen, kuinka hyvin oppilas menestyi peruskoulussa.

Kirjoittajien kertomukset olivat kummankin kehyskertomusvariantin kohdalla yhteneviä ja vastausten variaatio kehyskertomusten välillä selkeä. Kertomukset tuottivat kulttuurillisesti ja sosiaalisesti yhdessä jaettuja näkemyksiä sekä stereotypioita siitä, mitkä asiat ovat maahanmuuttajaoppilaan koulumenetyksen taustalla. Siitä, että jako eri kehyskertomuksien välille syntyneissä kertomuksissa oli näin selkeä, voi päätellä opettajien tarinoiden olevan

jonkinlaisia arkitiedon ja asiantuntijatiedon risteymiä. Tätä päätelmää vahvistaa se, että kertomusten linja oli selvästi yhtenevä aiempien maahanmuuttajien koulunkäyntiä käsittelevien tutkimuksien kanssa. Asioiden kategorisointi on erottamaton osa ihmisten välistä toimintaa ja asioiden järjestelyä mielissämme. Kategorisointeja on siis syytä oppia tunnistamaan ja erittelemään niiden aiheuttamia seurauksia. (Juhila 2004, 31.)

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja pätevyys

Perinteisesti tutkimuksen luotettavuutta on arvioitu *validiteetin* ja *reliabiliteetin* käsitteiden keinoin. Validiteetin arviointi perustuu siihen, että katsotaan, onko tutkimuksessa tutkittu sitä mitä sanotaan tutkittavan ja reliabiliteetin arviointi keskittyy puolestaan siihen ovatko tutkimustulokset toistettavissa. Näitä arvioinnin kriteerejä on kuitenkin laadullisen tutkimuksen kohdalla kritisoitu siitä, että ne on kehitetty määrällisen tutkimuksen tarpeisiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160—163.)

Tutkielmani teko lähti liikkeelle kehyskertomuksen huolellisesta laadinnasta. Testasin kehyskertomukset kolmella tuttavallani, joilla ei ole taustaa kasvatusalalla. Tästä huolimatta heidän vastauksensa olivat runsaita ja tutkimukseni aiheen kannalta olennaisia. Testivastausten perusteella en tehnyt muutoksia kehyskertomukseen. Opettajien vastauksia saadessani sain ilokseni huomata useimpien opettajien kertomusten olevan vielä rikkaampia kuin testivastaukset ja pidempiä kuin olin uskonut annetussa ajassa olevan mahdollista kirjoittaa. Eläytymismenetelmätutkimuksessa kehyskertomuksen laadinnan ja testivastausten uskotaan olevan merkittäviä tutkimuksen luotettavuuden ja vastausten laadun lisääjiä (Eskola J. 2007, 76—77). Opettajien vastauksista pystyi havaitsemaan, ettei kehyskertomukseni ollut kaikille tarpeeksi elävä, jotta he olisivat voineet eläytyä kunnolla tilanteeseen. Nämä muutama vastaaja kertoivat maahanmuuttajaoppilaista yleisellä tasolla ja siitä, miten heidän kokemuksensa tai tiedon mukaan kehyskertomuksen tilanteeseen olisi tyypillisesti päästy. Vaikkeivat nämä tekstit olleetkaan varsinaisesti kehyskertomukseen eläytyviä tekstejä, olivat ne silti tutkimuskysymyksen kannalta valideja ja täysin käyttökelpoisia.

Vastaajien määrä jäi melko alhaiseksi, vaikka otin yhteyttä kaikkiin Lapin alueen kouluihin. Vastaajien alueellinen edustavuus oli hyvä, sillä sain vastauksia tasaisesti ympäri Lappia. Positiiviseen kehyskertomukseen vastasi kahdeksan ja negatiiviseen varianttiin kuusi opettajaa. Vastaajista enemmistöllä oli kokemusta maahanmuuttajalasten opettamisesta, mikä ei todennäköisesti vastaa todellista jakaumaa Lapin alueella. Kyselyyni valikoituivat siis vastaamaan henkilöt, joilla oli todennäköisesti enemmän tietoa ja kokemusta aihepiiristä kuin keskiverto lappilaisella opettajalla.

Samana kyselyn toteuttaminen Etelä-Suomen monikulttuurisemmassa ympäristössä voisi tuottaa erilaisia vastauksia. Alhaisen vastaajamäärän vuoksi en voi varmuudella myöskään todeta aineiston kyllästymistä eli saturaatiota. Tämän ajatuksen mukaan riittävä määrä vastauksia on sellainen, jossa hankittu lisäaineisto ei enää tuota uutta tietoa (Eskola J. 1997, 24–25). Uskon, että keskeisimmät teemat pysyisivät samoina isommallakin vastaajamäärällä, mutta ainakin jotkin tuloslukuissani mainitsevat asiat, joita kertomuksissa ei käsitelty, voisivat nousta esiin isommasta aineistosta. Tulokseni ovat varsinkin keskeisiltä osin linjassa sen kanssa, mitä maahanmuuttajien koulumenestyksestä on tutkittu aiemmin. Opettajien näkökulmaa tähän ilmiöön ei ole ainakaan Suomessa paljon tutkittu, mutta näissäkin vähäisissä tutkimuksissa kielenoppimisen merkitys on korostunut yhtä lailla tämän tutkimuksen kanssa.

Oma kiinnostukseni tutkielman aihepiiriin juontaa juurensa halusta auttaa yhteiskunnan heikoimmassa asemassa olevia. Oikeastaan tämä halu auttaa on yksi tärkeimpiä tekijöitä, miksi olen hakeutunut kasvatusalalle. Mielenkiintoni suuntautuminen maahanmuuttajien koulunkäyntiin johtuu lisäksi myös siitä, etten ole kokenut opintojeni antavan riittävää pohjaa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamiseen. Tämän puutteen olen saanut havaita jo opintojen aikaisissa opetusharjoittelussa sekä työskennellessäni opettajien sijaisina eri kouluissa. Omaan lähipiiriini ei ole ikinä kuulunut maahanmuuttajataustaisia henkilöitä ja itse olen valkoinen kantasuomalainen nainen, melko vähäisillä pohjatiedoilla maahanmuuttajien opettamisesta. Toki tutkielman teon aikana tietoni ja taitoni ovat varmasti karttuneet paljon. Oma positioni on siis vaikuttanut suurelta osin erityisesti aihepiirin valintaan ja tutkimusasetelman luomiseen. Uskon, että samaa aineistonkeruumenetelmää ja analyysitapaa noudattamalla päästäisiin hyvin samankaltaisiin lopputuloksiin. Tämä tutkimus

olisi käsitykseni mukaan täysin toistettavissa kaikilta muilta osin, paitsi aikaperspektiivin puolesta. Maailman ajankohtaiset ilmiöt ja tapahtumat muokkaavat aina jossain määrin ajatuksiamme. Esimerkiksi jos ensi vuonna Suomeen saapuisi suuri määrä pakolaisia, jonka jälkeen kysely toteutettaisiin uudestaan, voisi kertomuksissa ilmetä erilaisia piirteitä.

Täytyy myöntää, että melko pitkälle luulin tutkivani opettajien käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Onnekseni ohjaajani oli tietoinen, että eläytymiskirjoitelmien ei enää ajatella tuottavan käsityksiä vaan pikemminkin kertomuksia ja niiden tuottamia representaatioita. Tutkielmani ei näin ollen tuota suoranaista tietoa siitä, mitä opettajat ajattelevat, vaikkakin kertomuksien samankaltaisuus kumpaankin kehyskertomusvarianttiin on huomattava. Eläytymismenetelmän on kritisoitu tuottavan lähinnä stereotyyppisiä kuvauksia ilmiöistä ja niin on myös tässä tutkimuksessa. Voin kuitenkin todeta, että juuri sellaisten stereotyyppisten käsitysten pohjalta ihmiset tekevät valintoja elämässään. Näiden ajatusten pelkistämiseen eläytymismenetelmä on hyvä väline. (Eskola J. 2007, 80.)

7.3 Jatkotutkimustarpeet

Tämän tutkielman tulokulmana toimivat vain opettajien kertomukset, sillä opinnäytetyön rajallinen laajuus ei mahdollistanut muiden ryhmien mukaan ottamista. Näin marginaalisesta ryhmästä kuin maahanmuuttajista puhuttaessa olisi olennaista päästää myös itse maahanmuuttajat kuuluviin. On paitsi tiedon niin myös tasa-arvon kannalta olennaista, että puhuvatko maahanmuuttajien asioista vain keskuksesi eli kantasuomalaiset vai itse marginaalit eli maahanmuuttajat. Olisi näin olleen arvokasta kerätä tietoa myös maahanmuuttajaoppilaita ja – vanhemmilta itseltään. Uuden tulokulman kautta saataisiin paitsi moniäänisempiä niin myös todennäköisesti eri tavalla painottuneita tuloksia.

Opettajien kertomukset vastasivat hyvin pitkälle omia ennako-oletuksiani. Odotin ehkä hiukan enemmän toisistaan eroavia tekstejä, joissa olisi ehkä voinut esiintyä sellaisiakin piirteitä, joita nykyisessä koulumaailmassa ei esiinny. Ilmeisesti käytetty kehyskertomus kytki kirjoittajat kuitenkin melko kiinteästi osaksi reaali maailmaa. Hiukan ilmeikkäämmällä kehyskertomuksella olisi todennäköisesti saatu esiin enemmän odotuksiani vastaavia kertomuksia.

Jos kehyskertomuksessa olisi esimerkiksi pyydetty kuvailemaan mahdollisimman hyvin sujunut koulupolku rajattomien resurssien koulussa, voisi tutkimustuloksista olla löydettävissä huomattavasti idealistisempia koulupolkuja.

Mielestäni tärkein jatkotutkimustarve olisi ehdottomasti se, että kuinka opettajien tässä tutkimuksessa ilmi tulleet stereotyyppit vaikuttavat lopulta heidän toimintaansa työssä. Onko vaarana esimerkiksi se, että pakolaistaustaisen oppilaan oletetaan olevan toivoton tapaus, eikä hän siksi saa tarpeeksi korkeatasoista tai haastavaa opetusta. Tai oletetaanko hyvin koulussa menestyvällä oppilaalla olevan aina myös kotiasiat kunnossa, eikä hänen avuntarvettansa nähdä. Viimeisen kymmenen vuoden aikana koulutuksen kentällä on herätty sukupuolistereotyyppien tunnistamisen ja edetty niiden murtamiseen käytännön työssä. Vaikka työ on vielä kesken, on ensiaskeleet jo otettu. Myös etnisten ja kulttuuristen stereotyyppien saralla voisi olla samankaltainen työ tehtävänä.

LÄHTEET

- Aalto, Eija 2008. *Mihin koulun tekstit sosiaalistavat? S2-oppijan haasteita*. Teoksessa Garant, Mikel, Helin, Irmeli & Yli-Jokipii, Hilka (toim.) *Kieli ja globalisaatio — Language and globalization*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLa. AFinLa:n vuosikirja 66, 71—95.
- Airio, Ilpo & Niemelä, Mikko 2009. *Perhetaustan yhteys aikuisiän köyhyyteen Suomessa 1995—2005*. *Sociologia* 46: 1, 3—19.
- Ansala, Laura 2019. *Maahanmuuttajien lasten ja suomalaistaustaisten lasten välisiä kouluttautumiseroja selittävät saapumisikä, perhetausta ja asuinalueet*. *Kvartti* 3/2019, 29.08.2019. Saatavilla WWW-muodossa:
<https://www.kvartti.fi/fi/artikkelit/maahanmuuttajien-lasten-ja-suomalaistaustaisten-lasten-valisia-kouluttautumiseroja>. (Katsottu 4.12.2020.)
- Ansala, Laura, Hämäläinen, Ulla & Sarvimäki, Matti 2014. *Integroitumista vai eriytymistä? Maahanmuuttajalapsen ja -nuoren Suomessa*. Kelan tutkimusosasto, Työpapereita 56/2014. Helsinki. Saatavilla WWW-muodossa:
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/45401/Tyopapereita56.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (Katsottu 10.5.2021.)
- Arvonen, Anu 2011. *Maahanmuuttajanuorten oppimisvaikeuksien tunnistaminen*. *NMI-bulletin* 21: 1, 33—42.
- Böhlmark, Anders 2008. *Age at immigration and school performance: A siblings analysis using swedish register data*. *Labour Economics* 2008; 15 (6), 1366—1387.
- Cafflo, Ernesto & Belaise, Carlotta 2003. *Psychological aspects of traumatic injury in children and adolescents*. *Child Adolesc Psychiatr Clin N Am*. 12 (3), 659—664.
- Collier, Virginia & Thomas, Wayne 2007. *Predicting Second Language Academic Success in English Using the Prism Model*. Teoksessa Cummins, Jim & Davison, Chris (toim.) *International Handbook of English Language Teaching*. New York: Springer, 333—348.
- Cummins, Jim 1996. *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Ontario: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, Jim 2000. *Language, power, and pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. *Bilingual Research Journal* 25:3, 405—412.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. 2000. *The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*. *Psychological Inquiry*, 11, 699—723.
- Eskola, Antti 1975. *Sosiologian tutkimusmenetelmät II*. Helsinki: WSOY.
- Eskola, Jari 1998. *Eläytymismenetelmä sosiaalitutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä*. Tampere: TAJU.

Eskola, Jari 1991. *Eläytymismenetelmän käyttö sosiaalitutkimuksessa – tekninen opas aloittelijoille*. Tampereen yliopiston sosiologian ja sosiaalipsykologian laitoksen työraportteja B:33/1991.

Eskola, Jari 1997. *Eläytymismenetelmäopas*. Tampere: TAJU.

Eskola, Jari 2001 a. *Eläytymismenetelmän autuus ja kurjuus*. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I – metodin valinta ja aineiston keruu: vinkkejä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 69—84.

Eskola, Jari 2001 b. *Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta*. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 133—157.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Eskola, Jari, Karayilan, Sanna, Kaski, Terhi, Lehtola, Tiina, Mäenpää, Tiina, Nishimura-Sahi, Oshie, Oede, Anu-Maarit, Rantanen, Mari, Saarinen, Sirkku, Toivikko, Päivi, Valtonen, Marianna & Wallin, Anna 2017. *Eläytymismenetelmä 2017: Ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneelle*. Teoksessa Eskola, Jari, Mäenpää, Tiina & Wallin, Anna (toim.) 2017. *Eläytymismenetelmä 2017: Perusteema ja 11 muunnelmaa*. Tampere: Tampere University Press. 266—293. Saatavilla WWW-muodossa: https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/102958/elaytymismenetelma_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y. (Katsottu 2.2.2021.)

Guo, Yan 2006. "Why didn't they show up?" *Rethinking ESL parent involvement in K-12 education*. TESL Canada Journal 24 (1), 80—95.

Harju-Luukkainen, Heidi, Nissinen, Kari, Sulkunen, Sari, Suni, Minna & Vettenranta, Jouni 2014. *Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen. Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisen tasosta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa*. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.

Hartonen, Ville R. & Rissanen, Olli 2018. *Maahanmuuttoon liittyvät keskeiset käsitteet*. Teoksessa Karlsson, Liisa, Lastikka, Anna-Leena & Vartiainen, Janina (toim.) 2018. *Koto – kohtaamisia taidolla ja taiteella: Kielten ja kulttuurien yhteisöllistä oppimista ja kotoutumista*. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto: Grano Oy. 20—32.

Heath, Anthony, Rethon, Catherine & Kilpi-Jakonen, Elina 2008. *The Second Generation in Western Europe: Education, Unemployment, and Occupational Attainment*. Annual Review of Sociology 2008, 34, 211—235.

Hietanen-Peltola, Marke, Vaara, Sarianna & Laitinen, Kristiina 2019. *Koulupsykologipalvelujen yhdenvertaisuudessa on kehittämistarpeita – tuloksia perusopetuksen opiskeluhuollon seurannasta 2018*. Tutkimuksesta tiiviisti 5/2019. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinnin laitos. Saatavilla WWW-muodossa: <https://www.julkari.fi/handle/10024/137541>. (Katsottu 6.1.2022.)

Hyvärinen, Sauli & Erola, Jani 2011. *Perhetaustan vaikutus toisen polven maahanmuuttajien kouluttautumiseen Suomessa. Mahdollisuuksien tasa-arvo stressitestissä?* Yhteiskuntapolitiikka 76: 5, 644—657.

Joensuu, Jenni 2021. *Lapsi jonottaa ADHD-testiin kolmatta vuotta Porissa ja itkee äidilleen, kun ei osaa olla kuin muut – koulupsykologille jopa vuosien jonot.* YLE. Saatavilla WWW-muodossa: <https://yle.fi/uutiset/3-11868052>. (Katsottu 6.1.2022.)

Jokinen, Arja, Huttunen, Laura & Kulmala, Anna 2004. *Johdanto: neuvottelu marginaalien kulttuurisesta paikasta.* Teoksessa Jokinen, Arja, Huttunen, Laura & Kulmala, Anna (toim.) Puhua vastaan ja vaieta – Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista. Helsinki: Gaudeamus Kirja, 9—19.

Jonsson, Jan & Rudolphi, Frida 2011. *Weak Performance—Strong Determination: School Achievement and Educational Choice among Children of Immigrants in Sweden.* European Sociological Review 27: 4, 487—508.

Juhila, Kirsi 2004. *Leimattu identiteetti ja vastapuhe.* Teoksessa Jokinen, Arja, Huttunen, Laura & Kulmala, Anna (toim.) Puhua vastaan ja vaieta – Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista. Helsinki: Gaudeamus Kirja, 20—32.

Kalalahti, Mira, Varjo, Janne, Zacheus, Tuomas, Kivirauma, Joel, Mäkelä, Marja-Liisa, Saarinen, Minna & Jahnuainen Markku 2017. *Maahanmuuttajataustaisten nuorten toisen asteen koulutusvalinnat.* Yhteiskuntapolitiikka 82: 1, 33—44.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2015. *Suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen 9. vuosiluokalla 2015.* Tiivistelmä teoksesta Kuukka, Katri & Metsämuuronen, Jari 2016. Perusopetuksen päättövaiheen suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärän oppimistulosten arviointi 2015. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 2016: 13.

Kao, Grace & Thompson, Jennifer 2003. *Racial and Ethnic Stratification in Educational Achievement and Attainment.* Annual Review of Sociology 29, 417—442.

Kilpi, Elina 2010. *Toinen sukupolvi peruskoulun päättyessä ja toisen asteen koulutuksessa.* Teoksessa Martikainen, Tuomas & Haikkola, Lotta (toim.) Maahanmuutto ja sukupolvet. Helsinki: SKS & Nuorisotutkimusverkosto, 110—132.

Kilpi-Jakonen, Elina 2011. *Continuation to upper secondary education in Finland: Children of immigrants and the majority compared.* Acta Sociologica 54: 1, 77—106.

Kilpi-Jakonen, Elina 2012. *Does Finnish Educational Equality Extend to Children of Immigrants?: Examining national origin, gender and the relative importance of parental resources.* Nordic Journal of Migration Research 2: 2, 167—181.

Kirjavainen, Tanja & Pulkkinen, Jonna 2017. *Miten lähtömaa on yhteydessä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osaamiseen? Oppilaiden osaamiserot PISA 2012 -tutkimuksessa.* Yhteiskuntapolitiikka 82: 4, 430—439.

Kiuru, Noora, Aunola, Kaisa, Lerkkanen, Marja-Kristiina, Pakarinen, Eija, Poskiparta, Elisa, Ahonen, Timo, Poikelus, Anna-Maija & Nurmi, Jari-Erik 2015. *Positive teacher and peer*

relations combine to predict primary school students' academic skill development.

Developmental Psychology, 51, 434—446.

Kiuru, Noora, Salmela-Aro, Katariina, Nurmi, Jari-Erik, Zettergren, Peter, Andersson, Håkan & Bergman, Lars 2012. *Best friends in adolescence show similar educational careers in early adulthood.* Journal of Applied Developmental Psychology 33, 102—111.

Kivinen, Osmo & Rinne, Risto 1995. *Koulutuksen periytyvyys. Nuorten koulutus ja tasa-arvo Suomessa.* Helsinki: Tilastokeskus.

Korkiasaari, Jouni 2003. *Suomalaiset maailmalla – Katsaus Suomen siirtolaisuuteen kautta aikain.* Turku: Siirtolaisinstituutti. Saatavilla www - muodossa:

http://maine.utu.fi/articles/003_Korkiasaari.pdf. (Katsottu 11.6.2020)

Kortteinen, Matti & Elovainio, Marko 2012. *Millä tavoin huono-osaisuus periytyy?* Teoksessa Myllyniemi, Sami (toim.) Monipolvinen hyvinvointi: Nuorisobarometri 2012. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö & Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 127 & Nuorisosiain neuvottelukunta, 153—167.

Kröger, Tanja 2020. Oppilaat joutuvat jonottamaan koulupsykologille pahimmillaan yli vuoden: "Ihan absurdia". YLE. Saatavilla WWW-muodossa: <https://yle.fi/uutiset/3-11590498>. (Katsottu 6.1.2022.)

Kuukka, Katri & Metsämuuronen, Jari 2016. *Perusopetuksen päättövaiheen suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärän oppimistulosten arviointi 2015.* Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 2016: 13.

Kääriälä, Antti, Keski-Säntti, Markus, Aaltonen, Mikko, Haikkola, Lotta, Huotari, Tiina, Ilmakunnas, Ilmari, Juutinen, Aapo, Kiilakoski, Tomi, Merikukka, Marko, Pekkarinen, Elina, Rask, Shadia, Ristikari, Tiina, Salo, Jarmo & Gissler, Mika 2020. *Suomi seuraavan sukupolven kasvuympäristönä: Seuranta Suomessa vuonna 1997 syntyneistä lapsista, joilla on ulkomailla syntynyt vanhempi.* Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Raportti 15/2020. Helsinki: PunaMusta Oy. Saatavilla WWW-muodossa:

https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/140741/URN_ISBN_978-952-343-582-7.pdf?sequence=1&isAllowed=y. (Katsottu 5.2.2021.)

Laki kotoutumisen edistämisestä 2010/1386. Annettu Helsingissä 30.12.2010. Saatavilla WWW-muodossa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101386>. (Katsottu 20.1.2021.)

Larja, Liisa, Sutela, Hanna & Witting, Mika 2015. *Nuorten kouluttautuminen – Ulkomaalaistaustaiset nuoret jatkavat toisen asteen koulutukseen suomalaistaustaisia harvemmin.* Teoksessa Tarja Nieminen, Hanna Sutela & Ulla Hannula 2015. Ulkomaista syntyperää olevien työ ja hyvinvointi Suomessa 2014. Tilastokeskus, Työterveyslaitos ja

Latomaa, Sirkku, Pöyhönen, Sari, Suni, Minna & Tarnanen, Mirja 2013. *Kielikysymykset muuttoliikkeessä.* Teoksessa Tuomas Martikainen, Pasi Saukkonen & Minna Säävälä (toim.) Muuttajat – kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta. Helsinki: Tekijät ja Gaudeamus Helsinki University Press, 163—183.

- Leinonen, Elina 2013. *Toinen sukupolvi tulee!* Kvartti 2013: 2. Saatavilla WWW-muodossa: <https://www.kvartti.fi/fi/artikkelit/toinen-sukupolvi-tulee>. (Katsottu 21.5.2021.)
- Lerikkanen, Marja-Kristiina & Pakarinen, Eija 2018. *Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle*. Teoksessa Katariina Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 181—196.
- Lundström, Tommy & Sallnäs, Marie 2003. *Klass, kön och etnicitet i den sociala barnvården*. *Socialvetenskaplig tidskrift*, 10 (2—3), 193—213.
- Lähteenmaa, Jaana 2006. *Kotipaikka maaseudulla. Nuorten näkökulmia idästä, lännestä ja etelästä*. Teoksessa Wilska, Terhi-Anna & Lähteenmaa, Jaana (toim.) *Kultainen nuoruus. Kurkistuksia nuorten hyvinvointiin ja sen tutkimiseen*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisotutkimusseura, 56—81. Saatavilla WWW-muodossa: <https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/kultainennuoruus.pdf>. (Katsottu 4.2.2021.)
- Maahanmuuttovirasto 2021. *Sanasto*. Saatavilla WWW-muodossa: <https://migri.fi/sanasto>. (Katsottu 21.5.2021.)
- Martikainen, Tuomas, Saari, Matti ja Korkiasaari, Jouni 2013. *Kansainväliset muuttoliikkeet ja Suomi*. Teoksessa Tuomas Martikainen, Pasi Saukkonen & Minna Säävälä (toim.) *Muuttajat – kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Tekijät ja Gaudeamus Helsinki University Press, 23—54.
- Matikka, Anni, Wikström, Katja & Halme, Nina 2015. *Maahanmuuttajataustaisten nuorten hyvinvointi ja sen seuranta*. Tutkimuksesta tiiviisti nro 29, syyskuu 2015. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, Helsinki.
- Murat, Marina & Frederic, Patrizio 2015. *Institutions, culture and background: the school performance of immigrant students*. *Education Economics* 23: 5, 612—630.
- Naumanen, Päivi & Silvennoinen, Heikki 2010. *Koulutus, yhteiskuntaluokat ja eriarvoisuus*. Teoksessa Erola, Jani (toim.) *Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus, 67—88.
- OECD 2010. *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in learning opportunities and outcomes. Volume II*. Paris: OECD.
- OECD 2019. *PISA 2018 Results: Where all students can succeed. Volume II*. Paris: OECD Publishing.
- Opetushallitus 2015. *Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015*. Määräykset ja ohjeet 2015: 49. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla WWW-muodossa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukseen_valmistavan_opetukseen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf. (Katsottu 12.1.2021.)
- Opetushallitus 2017. *Perusopetukseen valmistava opetus*. Opetushallitus 2017: 4. Saatavilla WWW-muodossa: <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/perusopetukseen-valmistava-opetus>. (Katsottu 21.5.2021.)

Opetushallitus 2019. *Omana äidinkielenä opetetut kielet ja opetukseen osallistuneiden määrät vuonna 2019*. Saatavilla WWW-muodossa: <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/omana-aidinkielenä-opetetut-kielet-ja-opetukseen-osallistuneiden-määrät-vuonna-2019.pdf>. (Katsottu 12.1.2021.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017. *Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi: Kipupisteet ja toimenpide-esitykset II*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017: 5. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavilla WWW-muodossa: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79439/okm05.pdf>. (Katsottu 7.1.2021.)

Petäjämaa, Mirva 2013. *Lapin maahanmuuttostrategia 2017*. Elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskus. Elinvoimaa alueelle 3013: 1. Kopijyvä Oy. Saatavilla WWW-muodossa: <https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/87882/Elinvoimaa-alueelle-1-2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (Katsottu 18.1.2021.)

Pöyhönen, Sari, Tarnanen, Mirja, Vehviläinen, Eeva-Maija, Virtanen, Aija & Pihlaja, Lenita 2010. *Osallisena Suomessa – Kehittämissuunnitelma maahanmuuttajien kotoutumisen edistämiseksi*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Rapo, Markus 2011. *Vieraskielinen on yhä monessa kunnassa harvinaisuus*. Tilastokeskus. Saatavilla WWW-muodossa: https://www.stat.fi/tup/vl2010/art_2011-06-21_001.html. (Katsottu 21.5.2021.)

Rentola, Liisa 2013. *Moniammatillinen yhteistyö ja opiskelijahuoltotyö opiskelijan tukena*. Teoksessa Raudasoja Anu (toim.) *Erytisen hyvää opetusta ja ohjausta*. Hämeen ammattikorkeakoulu. HAMK AOKKn julkaisuja 6/2013, 85—90.

Salmela-Aro, Katariina (toim.) 2018 a. *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Salmela-Aro, Katariina 2018 b. *Kouluinto ja koulu-uupumus*. Teoksessa Katariina Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 25—46.

Salmela-Aro, Katariina, Muotka, Joonas, Alho, Kimmo, Hakkarainen, Kai & Lonka, Kirsi 2016. *School burnout and engagement profiles among digital natives in Finland: a person-oriented approach*. *European Journal of Developmental Psychology*, 13, 704—718.

Salmela-Aro, Katariina, Read, Sanna, Minkkinen, Jaana, Kinnunen, Jaana M. & Rimpelä, Arja 2018. *Immigrant status, gender, and school burnout in Finnish lower secondary school students: A longitudinal study*. *International Journal of Behavioral Development*, 2018, 42: 2, 225—236.

Saukkonen, Pasi 2013. *Maahanmuutto- ja kotouttamispolitiikka*. Teoksessa Tuomas Martikainen, Pasi Saukkonen & Minna Säävälä (toim.) *Muuttajat – kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Tekijät ja Gaudeamus Helsinki University Press, 81—97.

Saukkonen, Pasi 2016 a. *Maahanmuuttajien kotoutuminen Helsingissä: Työllisyys, tulot ja asumisen*. Tutkimuskatsauksia 2016: 12. Helsingin kaupungin tietokeskus. Saatavilla WWW-muodossa:

https://www.hel.fi/hel2/Tietokeskus/julkaisut/pdf/16_12_01_Tutkimuskatsauksia_12_Saukkonen.pdf. (Katsottu 21.1.2021.)

Saukkonen, Pasi 2016 b. *Mitä on kotoutuminen?* Kvartti 2016: 4. Saatavilla WWW-muodossa: <https://www.kvartti.fi/fi/artikkelit/mita-kotoutuminen>. (Katsottu 20.1.2021.)

Saukkonen, Pasi 2017. *Kotoutumisen seurantajärjestelmän kehittäminen Helsingin kaupungilla*. Helsingin kaupunki, kaupunginkaslia, kaupunkitutkimus ja -tilastot. Tutkimuskatsauksia 2. Helsinki: Edita Prima Oy.

Souto, Anne-Mari 2013. *Pelko ja rasismi koulussa*. Kasvatus (3), 323—329.

Souto, Anne-Mari 2011. *Arkipäivän rasismi koulussa : etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura: Nuorisotutkimusverkosto.

Suomen perustuslaki 1999/731. Annettu Helsingissä 11.6.1999. Saatavilla WWW-muodossa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731#L2P17>. (Katsottu 5.1.2021.)

Sutela, Hanna & Larja, Liisa 2015. *Maahanmuuton syyt – Yli puolet Suomen ulkomaalaistaustaisista muuttanut maahan perhesyistä*. Teoksessa Tarja Nieminen, Hanna Sutela & Ulla Hannula 2015. *Ulkomaista syntyperää olevien työ ja hyvinvointi Suomessa 2014*. Tilastokeskus, Työterveyslaitos ja Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Helsinki. 15—28. Saatavilla WWW-muodossa: http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/yyti_uso_201500_2015_16163_n et.pdf. (Katsottu 25.1.2021.)

Säävälä, Minna 2012. *Koti, koulu ja maahan muuttaneiden lapset: Oppilashuolto ja vanhemmat hyvinvointia turvaamassa*. Helsinki: Väestöntutkimuslaitos, Katsauksia E43/2012

Tainio, Liisa 2019. *Toinen kieli ja oma äidinkieli perusopetuksessa*. Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 10: 3. Saatavilla WWW-muodossa: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2019/toinen-kieli-ja-oma-aidinkieli-perusopetuksessa>. (Katsottu 12.1.2021)

Tainio, Liisa & Kallioniemi, Arto (toim.) 2019. *Koulujen monet kielet ja uskonnot. Selvitys vähemmistöäidinkielten ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilla*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 11/2019. Valtioneuvoston kanslia. Saatavilla WWW-muodossa: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/300926/11_2019_KUSKI_1_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. (Katsottu 12.1.2021.)

Tanner, Arno 2011. *Finland's Balancing Act: The Labor Market, Humanitarian Relief, and Immigrant Integration*. Saatavilla www – muodossa: <https://www.migrationpolicy.org/article/finlands-balancing-act-labor-market-humanitarian-relief-and-immigrant-integration>. (Katsottu 11.6.2020)

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Helsinki. 55—70. Saatavilla WWW-muodossa: http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/yyti_uso_201500_2015_16163_n_et.pdf. (Katsottu 25.1.2021.)

Teräs, Marianne & Kilpi-Jakonen Elina 2013. *Maahanmuuttajien lapset ja koulutus*. Teoksessa Tuomas Martikainen, Pasi Saukkonen & Minna Säävälä (toim.) *Muuttajat – kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Tekijät ja Gaudeamus Helsinki University Press, 184—202.

Tilastokeskus 2019 a. *Ulkomaan kansalaiset*. Saatavilla WWW-muodossa: <https://www.tilastokeskus.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/ulkomaan-kansalaiset.html>. (Katsottu 18.1.2021.)

Tilastokeskus 2019 b. *Maahanmuuttajat väestössä*. Saatavilla WWW-muodossa: <http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa.html#maahanmuuttajataustaisenv%C3%A4est%C3%B6nik%C3%A4rakenne>. (Katsottu 18.1.2021.)

Tilastokeskus 2020. *Syntyvyys*. Saatavilla WWW-muodossa: <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/perheet/syntyvyys.html>. (Katsottu 26.5.2021.)

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi – uudistettu laitos*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Valtion kotouttamisohjelma 2012. *Hallituksen painopisteet vuosille 2012—2015*. Helsinki: TEM, Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Konserni 2012: 27.

Valtiontalouden tarkastusvirasto 2015. *Maahanmuuttajaoppilaat ja perusopetuksen tuloksellisuus. Tuloksellisuustarkastuskertomus*. Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomukset 12/2015. Saatavilla WWW-muodossa: <https://www.vtv.fi/app/uploads/2018/06/15103549/maahanmuuttajaoppilaat-perusopetuksen-tuloksellisuus.pdf>. (Katsottu 3.12.2020.)

Virtanen, Tuomo, Lerkkanen, Marja-Kristiina, Poikelus, Anna-Maija & Kuorelahti, Matti 2014. *Student behavioral engagement as a mediator between teacher, family, and peer support and school truancy*. *Learning and Individual Differences*, 36, 201—206.

Wallin, Anna, Helenius, Jenni, Saaranen-Kauppinen, Anita & Eskola, Jari 2015. *Eläytymismenetelmän ensimmäiset kolme vuosikymmentä: menetelmällisestä erikoisuudesta vakiintuneeksi tutkimusmetodiksi*. *Kasvatus* 46: 3, 247—259.

Wikström, Katja, Haikkola, Lotta & Laatikainen, Tiina (toim.) 2014. *Maahanmuuttajataustaisten nuorten terveys ja hyvinvointi: Tutkimus pääkaupunkiseudun somali- ja kurditaustaisista nuorista*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Työpäperi 17/2014. Helsinki. Saatavilla WWW-muodossa: https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/116199/URN_ISBN_978-952-302-212-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y. (Katsottu 4.12.2020.)

Wikström, Katja, Lindström, Jaana, Halme, Nina & Laatikainen, Tiina 2017. *Kiusaaminen ja fyysisen uhan kokemukset ulkomaalaistaustaisilla nuorilla*. Tutkimuksesta tiiviisti 36, marraskuu 2017. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, Helsinki.

Åslund, Olof, Böhlmark, Anders & Nordström Skans, Oskar 2009. *Age at Migration and Social Integration*. IZA Discussion Paper 4263, 2009.

LIITTEET

Liite 1. Aineistonkeruupyyntö

Hei,

voisitko välittää alla olevan viestin alakoulussa opettavalle henkilöstölle.

Hei alakoulun opettaja!

Opiskelen luokanopettajaksi Lapin yliopistossa ja teen pro gradu -tutkimusta luokanopettajien käsityksistä liittyen maahanmuuttajaoppilaan koulumenestykseen. Vastaisitko lyhyeen kyselyyn, jossa tehtävänäsi on kirjoittaa yksi lyhyt kertomus. Vastaamiseen saa käyttää aikaa maksimissaan 15min. Alla on kaksi kyselylinkkiä, valitse niistä opettamasi luokka-asteen mukaan oikea. Jos olet erityisopettaja, resurssiopettaja tai muutoin opetat useampaa eri luokka-astetta, avaa sattumanvaraisesti vain toinen. *Vastaa siis vain yhteen kyselyyn!*

A. Avaa alla oleva kyselylinkki, jos opetat pääsääntöisesti 1-, 3- tai 5-luokkaa.

[linkki](#)

B. Avaa alla oleva kyselylinkki, jos opetat pääsääntöisesti 2-, 4- tai 6-luokkaa.

[linkki](#)

Lopullisessa tutkielmassa ei mainita osallistuneita kuntia tai kouluja, eikä näitä tietoja pysty siitä päättelemään.

Kiitos osallistumisesta! 🙏😊

Terveisin

Emma Vaaramaa

puh. (oma puhelinnumeroni)

A. Pro gradu -tutkimus

Hei alakoulun opettaja! Tutkimuksen aiheena ovat luokanopettajien käsitykset maahanmuuttajaoppilaan koulumenestykseen vaikuttavista tekijöistä. Tutkimus toteutetaan eläytymismenetelmällä. Käytä vastaamiseen aikaa maksimissaan 15 min. Voit esimerkiksi laittaa ajastimen vastaamisen ajaksi.

Tutkimuksessa noudatetaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeita hyvästä tieteellisestä käytännöstä. Tutkimukseen osallistuvien kuntien/kaupunkien, koulujen tai vastaajien nimiä ei mainita, eikä tutkielmatekstistä pysty näitä tietoja myöskään päättelemään. Kiitos osallistumisestasi!

Missä koulussa työskentelet? *

Kuinka monta vuotta olet työskennellyt opettajana? *

Kuinka usein olet viimeisten työvuosiesi aikana työskennellyt maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa? *

- En lainkaan
- Satunnaisesti
- Viikoittain
- Päivittäin

Kehyskertomus

Lue seuraava kertomus ja kirjoita sen pohjalta vapaamittainen teksti. Kirjoita mahdollisimman monipuolisesti, kehyskertomuksen herättämien ajatusten pohjalta. Halutessasi voit keksiä kertomuksen henkilöille nimet.

Oppilas X on muuttanut lapsena perheensä kanssa Suomeen. Hän pärjää koulussa hyvin ja valmistuu peruskoulusta hyvin arvosanoin. Kirjoita kertomus siitä, miten tähän lopputulokseen on päästy.

Oma vastauksesi

B. Pro gradu -tutkimus

Hei alakoulun opettaja! Tutkimuksen aiheena ovat luokanopettajien käsitykset maahanmuuttajaoppilaan koulumenestykseen vaikuttavista tekijöistä. Tutkimus toteutetaan eläytymismenetelmällä. Käytä vastaamiseen aikaa maksimissaan 15 min. Voit esimerkiksi laittaa ajastimen vastaamisen ajaksi.

Tutkimuksessa noudatetaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeita hyvästä tieteellisestä käytännöstä. Tutkimukseen osallistuvien kuntien/kaupunkien, koulujen tai vastaajien nimiä ei mainita, eikä tutkielmatekstistä pysty näitä tietoja myöskään päättelemään. Kiitos osallistumisestasi!

Missä koulussa työskentelet? *

Kuinka monta vuotta olet työskennellyt opettajana? *

Kuinka usein olet viimeisten työvuosiesi aikana työskennellyt maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa? *

- En lainkaan
- Satunnaisesti
- Viikoittain
- Päivittäin

Kehyskertomus

Lue seuraava kertomus ja kirjoita sen pohjalta vapaamittainen teksti. Kirjoita mahdollisimman monipuolisesti, kehyskertomuksen herättämien ajatusten pohjalta. Halutessasi voit keksiä kertomuksen henkilöille nimet.

Oppilas X on muuttanut lapsena perheensä kanssa Suomeen. Hän ei menesty koulussa ja valmistuu peruskoulusta heikoin arvosanoin. Kirjoita kertomus siitä, miten tähän lopputulokseen on päästy. *

Oma vastauksesi