

Toisen sukupolven maahanmuuttajatyttöjen kokemuk- sia koulupolulta

Tuija Vainio

opiskelijanumero: 83905

sähköposti: tseant@utu.fi

Erityispedagogiikka

Pro gradu työ

Huhtikuu 2016

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck-järjestelmällä

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden laitos

VAINIO, TUIJA: Toisen sukupolven maahanmuuttajatyttöjen kokemuksia koulupolulta

Pro gradu-tutkielma, 103 s., 1 liites.

Erityispedagogiikka

Huhtikuu2016

Tässä pro gradu – tutkimuksessa tarkastellaan yhdeksännen luokan toisen sukupolven maahanmuuttajatyttöjen koulupolkukokemuksia. Tavoitteena oli selvittää heidän kokemuksia koulupolun varrelta opinnoista ja kouluympäristön ihmissuhteista. Lisäksi haluttiin saada tietoa informanttien tulevaisuuden opintoihin liittyvistä suunnitelmista.

Tutkimusaineisto oli pieni, harkinnanvarainen joukko, joka koostui kahdeksasta toisen sukupolven maahanmuuttajatyttöjen teemahaastattelusta. Tutkimuskoulut valikoituivat Turun yliopiston tutkimushankkeen kautta ja koulujen henkilökunta valitsi haastateltavat oppilaat luomieni tutkimuskriteerien pohjalta. Aineiston analysoinnissa käytettiin fenomenologista tutkimusmenetelmää. Analyysin avulla muodostettiin ensin kahdeksan yksilöllistä kokemuskertomusta, joista rakentui lopulta kaksi teemaa. Teemojen avulla tuodaan esiin toisen sukupolven maahanmuuttajataustaisten lasten koulupolkukokemuksia peruskoulusta.

Tutkimustulosten perusteella toisen sukupolven maahanmuuttajataustaiset tytöt kokivat itsensä ulkomaalaisiksi, mutta elivät samalla vahvasti suomalaisen yhteiskunnan jäseninä. Haastateltavat kokivat pääosin viihtyvänsä peruskoulussa, vaikka suurimmalla osalla oli ollut jaksoja, jolloin kouluviihtyvyys oli ollut matala. Koulussa viihtymistä lisäsi hyviksi koetut koulukaverisuhteet. Toisaalta yksi informantti oli kokenut koulupolullaan rasistista koulukiusaamista. Haastateltavat olivat suorittaneet koulupolkunsa suomen kielellä, jonka osaaminen oli parempi kuin oman äidinkielen taito. He kokivat saaneensa opintoihin riittävästi tukea. Toisaalta puolet haastateltavista toi esiin, ettei heidän mielestään maahanmuuttajataustaisia oppilaita kohdella koulussa yhdenvertaisesti kantaväestön oppilaisiin verrattaessa. Kolme toikin esiin omakohtaisia tai luokkakavereihin kohdistuvaa syrjintää. Tulevaisuuden visioina oli jokaisella haastateltavalla peruskoulun jälkeiset jatko-opinnot.

Koska maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat todennäköisesti lisääntyvä ilmiö peruskoulussa, pitäisi mielestäni opettajan koulutukseen lisätä monikulttuurisuusopintoja. Toisen sukupolven maahanmuuttajataustaisten oppilaiden jatkokoulutuksista on tois-taiseksi Suomessa vain niukalti tietoa. Aihe on kuitenkin yksilön ja yhteiskunnan kan-nalta merkittävä, joten sen suuntaista tutkimusta kaivattaisiin lisää.

Asiasanat: maahanmuuttaja, sukupolvi, sukupuoli, monikulttuurisuus, koulu, fenomenologia

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 MAAHANMUUTTAJAT SUOMESSA	7
2.1 Mitä on maahanmuuttajuus?	7
2.2 Paljonko Suomessa on maahanmuuttajia?	9
2.3 Maahanmuuttajuus sukupuolen mukaan	14
3 MAAHANMUUTTAJATAUSTAISET OPPILAAT SUOMEN KOULUKONTEKSTISSA	16
3.1 Monikulttuurinen koulu	16
3.2 Monikulttuurisuuskasvatuksen ulottuvuudet koulussa	20
3.3 Maahanmuuttajataustaiset oppilaat perusopetuksessa	22
3.4 Toisen sukupolven maahanmuuttajat kouluissa	24
3.5 Sukupuoli koulukontekstissa	28
4 PERUSOPETUKSEN YLEISIMMÄT OPETUSJÄRJESTELYT MAAHANMUUTTAJATAUSTAISILLE OPPILAILLE	29
4.1 Maahanmuuttajataustaisille oppilaille suunnatut tukimuodot ja oppiaineet	29
4.2 Valmistava opetus	30
4.3 Oman äidinkielen opetus	32
4.4 Toisen sukupolven maahanmuuttajataustaisen oppilaan suomen kielen opetus	34
5 AIKAISEMPIA TUTKIMUSTULOKSIA MAAHANMUUTTAJA- TAUSTAISTEN OPPILAIDEN KOULUNKÄYNNISTÄ SUOMESSA	36
5.1 Koulumenestys	36
5.2 Kouluviihtyvyys	39
5.3 Kaverisuhteet kouluympäristössä	42
5.4 Koulukiusaaminen	43
5.5 Koulupolku	47

6 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TOTEUTUS	50
6.1 Tutkimusongelmat	50
6.2 Tutkimuksen tieteenfilosofiset ja metodologiset lähtökohdat	51
6.3 Tutkimusaineisto ja sen anonymisointi	53
6.4 Teemahaastattelu	54
6.5 Tutkimusaineiston analyysimenetelmä ja tutkijan ennakkokäsitys tutkittavasta ilmiöstä	56
6.6 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi	59
6.7 Tutkimuksen toteutuksen eettisyys	63
7 TOISEN SUKUPOLVEN MAAHANMUUTTAJATYTTÖJEN KOULUPOLKUKOKEMUKSIA	65
7.1 Kokemukset opinnoista koulupolun varrella ja tulevaisuuden visiot	66
7.2 Kokemukset ihmissuhteista koulupolulla	75
8 POHDINTA	84
LÄHTEET	90
LIITTEET	101
Liite 1. Teemahaastattelurunko	101

1 JOHDANTO

Pro gradutyöni käsittelee toisen sukupolven maahanmuuttajataustaisten tyttöjen koulupolkuja. Maahanmuuttajuus on teemana hyvinkin ajankohtainen, sillä Eurooppaan on viimeisen vuoden sisällä tullut valtava joukko turvapaikanhakijoita. Syksyn 2015 aikana täällä Turussakin turvapaikanhakijoita on ollut niin paljon, että osa on jouduttu majoittamaan telttoihin. Minun mielenkiintoni kohteena ovat kuitenkin toisen sukupolven maahanmuuttajatytöt. Haluan ottaa selvää heidän koulukokemuksia ja saada selville, miten koulupolku on edennyt, miten nämä oppilaat ovat menestyneet koulussa ja millaisia haasteita ja iloja koulupolulla on ollut. Koulumenestyksen lisäksi haluan tietää, onko tutkimukseen osallistuvilla ollut koulukavereita ja ovatko he kokeneet esimerkiksi koulukiusaamista. Haluan selvittää tutkittavien kokemuksia niin koulua, opiskelua kun myös kouluympäristössä olevia ihmissuhteita kohtaan. Lisäksi haluan saada tietoa heidän tulevaisuuden suunnitelmistaan koulupolun suhteen.

Koska tutkimuksen kohteena on maahanmuuttajataustaisten tyttöjen koulupolku, lähestyn aihetta haastatteleamalla Suomessa peruskoulussa olevia maahanmuuttajataustaisia yhdeksäsluokkalaisia tyttöpilaita. Tutkin siis heidän lähimenneisyyttä suullisen historian (oral history) näkökulmasta. Aineisto rakentuu kokemuksista, joiden kertojana ovat maahanmuuttajataustaiset nuoret naiset. He tuottavat elämänvaiheistaan kokemuserontaa, joka sisältää erilaisia elämänvaiheita ja kokemuksia koulunkäynnistä Suomessa.

Maahanmuuttoon liittyvä tutkimus on ollut melko sukupuolisokeaa. Monet vallalla olevat teoriat, oletukset ja näkökulmat on kuitenkin rakennettu miespuolisten maahanmuuttajien kokemusten ja elämäntilanteiden perusteella. Tämän vuoksi naisiin keskittyvä tutkimus onkin tärkeää. (Martikainen & Tiilikainen 2007, 15) Myös maahanmuuttajanuoriin liittyvää tutkimusta on tehty jo jonkin verran Suomessa. Pikkuhiljaa kiinnostus myös maahanmuuttajien toista sukupolvea kohtaan on kasvanut, mutta toistaiseksi sukupolviin keskittynyttä tutkimusta on tehty kuitenkin vasta varsin niukalti. (Martikainen 2009, 23–27.)

Koska siis naisiin ja toisen sukupolven maahanmuuttajiin kohdistunutta tutkimusta on Suomessa tehty toistaiseksi vain vähän, päätin pyrkiä omalta osaltani täyttämään tätä

tutkimuksellista ja tiedollista aukkoa. Koulu tutkimuskontekstina oli luonnollinen valinta, koska Suomessa lähes kaikki oppilaat opiskelevat siellä. Tutkimus keskittyy tärkeän nivelvaiheen eli peruskoulun päättymisen ja toiselle asteelle siirtymisen vaiheessa olevien toisen sukupolven maahanmuuttajatyttöjen siihenastiseen koulupolkuun. Elina Kilven (2010, 111) mukaan tässä vaiheessa on luotu pohjaa sekä myöhemmille opinnoille että työelämään siirtymiselle. Kilpi on tuonut esiin, että toistaiseksi Suomessa maahanmuuttoa on tapahtunut vielä niin lyhyen aikaa, ettei toisen sukupolven maahanmuuttajien myöhempiä vaiheita ole mielekästä tutkia.

Tyttöjen koulutus ja koulunkäynti ovat ajankohtaisia asioita myös globaalilla tasolla, sillä pakistanilainen Yousafzai voitti Nobelin rauhanpalkinnon vuonna 2014 puolustaessaan tyttöjen koulunkäynti oikeutta (Yle). Myös omassa lapsuudenperheessäni äitini korosti tyttöjen opiskelun tärkeyttä muistuttaen, että hänen koulupolkinsa katkesi sukupuolen vuoksi liian varhain, sillä tyttöjen koulutusta pidettiin hänen lapsuutensa perheessä tarpeettomana.

Tutkimusta aloitellessani keskustelin 12 vuotiaan perheenjäsenen kanssa ja kysyin häneltä miksi pitäisi kutsua lasta jonka äiti ja isä eivät ole syntyneet Suomessa, mutta lapsi on. Annoin vaihtoehtoina ulkomaalainen, toisen sukupolven maahanmuuttajataustainen, maahanmuuttaja tai joku muu. Tyttö vastasi: ”*Eiks vois kutsua vaan lapseks?* ” Vastaus loi tulevaisuudenuskoa. Ja muistutti minua siitä, ettei ihmisiä tule kategorisoida. Michel Agier (2011, 33) huomauttaakin että ihmisten luokittelujen avulla pyritään samalla luomaan valtajärjestystä ja hallitsemaan muita. Tässä työssä päätin kuitenkin luoda toisen sukupolven maahanmuuttajatyttö -kategorian.

2 MAAHANMUUTTAJAT SUOMESSA

2.1 Mitä on maahanmuuttajuus?

Maahanmuuttaja kategoria pitää sisällään varsin erilaisia yksilöitä, jotka eroavat toisistaan muun muassa sukupuolen, kansallisuuden, iän, koulutuksen ja maahantulosityn vuoksi (Huttunen 2004, 138). Maahanmuuttajaksi päädytään monista erilaisista syistä. Yleisimmät muuttosyyt liittyvät paluumuuttoon, perheeseen, opiskeluun, työhön tai pakolaisuuteen. (Korkiasaari & Söderling 2007, 263; Rätty 2002, 11.) Maahanmuuttajaksi määrittely hävittää kuitenkin helposti yksilöllisyyden, jolloin kaikki maahanmuuttajat näyttävät kasvottomina (Huttunen 2004, 138). Muun muassa tästä syystä sekä maahanmuuttaja termiä, että maahanmuuttajataustainen termiä on kritisoitu. Tilalle on tarjottu muun muassa termiä uussuomalainen. Toistaiseksi käytetyin käsite on kuitenkin maahanmuuttaja, jolla tarkoitetaan ulkomailla syntyneitä henkilöä. (Martikainen & Tiilikainen 2007, 18.)

Ihminen on oman maan rajojen ulkopuolella ulkomaalainen (Rätty 2002, 11). Juridisesti ulkomaalaisella tarkoitetaan siis henkilöä, jolla ei ole Suomen kansalaisuutta (Forsander 2002, 10). Sitä vastoin maahanmuuttajuus pitää sisällään sekä muuton että pysyvän asumisen uudessa valtiossa (Rätty 2002, 11). Pysyvällä asumisella tarkoitetaan pääsääntöisesti vähintään vuoden pituista oleskelu (Forsander 2002, 10). Pysyvyyden määritelmä on kuitenkin liukuva. Ihmisten liikkuminen on lisääntynyt ja nykyisin on yhä yleisempää, että perhe viettää esimerkiksi työn tai opiskelun vuoksi muutaman vuoden ulkomailla. (Martikainen & Tiilikainen 2007, 17.)

Jokaiselta maahanmuuttajalta kysytään toistuvasti ”Miksi olet täällä?” ja usein myös ”Milloin palaat kotimaahasi?” Monen kohdalla maahanmuutto sisältää kuitenkin vain pelkän menomatkan. (Hall 1999, 10.) Maahanmuuttajan ei pitäisikään joutua toistuvasti perustelemaan muille miksi on alun perin tullut ja jäänyt Suomeen (Rätty 2002, 14). Todellisuudessa osa Suomeen tulevista maahanmuuttajista on suuntautunut tänne ja osalle Suomi on ainakin ajatuksissa vain välietappi. Tällöin tavoitteena voi olla paluu lähtö-

maahan tai johonkin muualle. Toisaalta maahanmuuttajalla voi olla yhtäaikaisia kodin-omaisia suhteita moneen paikkaan. Kotona ja poissa eivät siis sulje toisiaan pois. (Huttunen 2002, 346.) Etenkin nuorten kohdalla maahanmuuttajuuden määrittelemistä hankaloittaa se, ettei nuori ole välttämättä itse valinneet Suomeen tuloa, vaan päätöksen on tehnyt hänen vanhempansa (Honkasalo 2003, 160).

Maahanmuuttajat ryhmitellään toisinaan myös Euroopan unionin alueelta ja muualta tulleiksi muuttajiksi. Luokitteluperusteena voidaan käyttää myös sukupolvea. Ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajaksi kutsutaan henkilöä, joka on syntynyt muualla kuin Suomessa. Kun taas toisen sukupolven maahanmuuttaja on syntynyt Suomessa, mutta hän puhuu äidinkielenään vierasta kieltä. (Karppinen, Hagman ja Kuusela 2008, 63.) Toisaalta Sirkku Latomaa ja Minna Suni ovat tuoneet esiin, että toisen sukupolven maahanmuuttajan vanhemmat eivät välttämättä kuulu keskenään samaan kieliryhmään, eli perheessä voidaan puhua monia kieliä (Latomaa & Suni 2010, 153–155). Osa maahanmuuttajista avioituu oman kieliryhmän ulkopuolelta tulevan henkilön kanssa, eli joko toiseen kieliryhmään kuuluvan maahanmuuttajan tai kantaväestöön kuuluvan henkilön kanssa (Martikainen 2007, 58) kun taas osassa avioliitot solmitaan lähinnä oman kieliryhmän sisäisesti. Jälkimmäiseen ryhmään kuuluu muun muassa somalin- ja kii-nankieliset muuttajat Suomessa. (Latomaa & Suni 2010, 153–157.)

Vieraan kielen puhuminen ei voi toimia luotettavana kriteerinä toisen sukupolven maahanmuuttajan määrittelyssä, sillä tilastojen mukaan heistä peräti 70 prosentilla on äidinkielenä joko suomi tai ruotsi. Tuomas Martikainen määrittelee toisen sukupolven maahanmuuttajaksi henkilön, joka on itse syntynyt Suomessa ja jonka vanhemmista vähintään toinen on syntynyt muualla kuin Suomessa. Toisen sukupolven maahanmuuttajista 32 prosenttia on syntynyt perheessä, jossa molemmat vanhemmat ovat muualla kuin Suomessa syntyneitä ja 68 prosenttia toisen sukupolven maahanmuuttajista on yhden maahanmuuttajavanhemman lapsia. (Martikainen 2007, 58.) Toisen sukupolven maahanmuuttaja termi on siis osittain harhaanjohtava. Nämä henkilöt ovat vain harvoin itse maahanmuuttajia. Yleensä he ovat syntyneet ja kasvaneet maassa, jossa heitä kutsutaan maahanmuuttajiksi ja toisinaan jopa ulkomaalaisiksi. (Ekholm 2001, 163.) Etenkin kirjallisuudessa käytetään usein termiä maahanmuuttajataustainen. Sillä voidaan tarkoittaa joko henkilöä, joka on itse muuttanut tai hänen vanhempansa ovat muuttaneet synnyinmaastaan toiseen maahan. (Martikainen & Haikkola 2010, 10.)

Kuten huomaamme, on maahanmuuttaja käsitteen määrittely hyvin kompleksinen. On tärkeää ymmärtää myös, että termi pitää yllä me - he erottelua eli jakoa paikallisiin ja tulijoihin. (Huttunen 2002, 346.) Etnisyyttä ja sukupuolen rakentumista tutkineen Sirpa Lappalaisen mukaan varsin usein kaikki kieli- ja kulttuurivähemmistön edustajat luokitellaan maahanmuuttajiksi. Tällöin ryhmään samaistetaan myös maahanmuuttaneiden lapset, vaikka he ovat todellisuudessa Suomen kansalaisia ja useimmat heistä ovat syntyneet Suomessa. Lappalainen pohtiikin, kuinka monen sukupolven jälkeen maahanmuuttajuus ominaisuus katoaa. (Lappalainen 2002, 241–242.)

Maahanmuuttajalla on tietyn edellytyksin mahdollisuus saada Suomen kansalaisuus. Yhtenä edellytyksenä on se, että maahanmuuttaja on asunut vähintään viisi vuotta yhtäjaksoisesti Suomessa. Tosin muun muassa suomalaisen puolison, pakolaisaseman tai Pohjoismaan kansalaisuuden omaaville riittää kansalaisuuden saamiseen tätä lyhyempi aika. (Maahanmuuttovirasto.) Kansalaisuuden saamisen jälkeen maahanmuuttajataustaisella henkilöllä on juridisesti samat oikeudet kuin muilla Suomen kansalaisilla (Forsander & Ekholm 2001, 58–59). Toisaalta termiä maahanmuuttaja käytetään yleisesti myös henkilöistä, joilla on Suomen kansalaisuus. Termi viitataankin toiseuteen, ei kansalaisuuteen. Valitettavasti toiseus ei pääty hallinnollisen päätöksen myötä. (Forsander 2002, 10.) Toisaalta maahanmuuttajuus ei jatku kaikilla muuttajilla lineaarisesti kansalaisuuden saamiseen saakka, sillä moni maahanmuuttaja kohtaa muun muassa oleskelu- ja työlupiin liittyviä vaikeuksia. Lopputuloksena voi olla jopa maastakarkotus (ks. Golving & Landolt 2013, 16–20.) tai paperittomana maassa oleskelu (Könönen 2014 a, 187). Maahanmuuttoon ja muuttajiin liittyvistä maan sisäisistä rajoista on juuri valmistunut Jukka Könösen (2014b) ansiokas väitöskirja. Aiheen moniulotteisuuden vuoksi en läheta aihetta avaamaan tarkemmin tässä työssä.

2.2 Paljonko Suomessa on maahanmuuttajia?

Suomeen kohdistuva muuttoliike oli ensimmäisen kerran vilkasta noin sata vuotta sitten. Tällöin Suomeen muutti ihmisiä muun muassa Ruotsista, Venäjältä ja Saksasta. Tästä muuttoliikkeestä muistuttaa edelleen monet yritykset kuten Paulig ja Stockmann (Räty 2001, 29; ks. myös Saukkonen 2013, 53.) Esimerkiksi vuonna 1870 Helsingissä asuvista

ihmisistä noin 12 prosenttia oli venäläisiä (Räty 2001, 29). Mikäli tarkastelemme tilannetta uskontokunnittain, voimme havaita, että Suomessa on ollut pitkään luterilaisia, juutalaisia, ortodokseja ja islamin uskoon kuuluvia henkilöitä. Jo näiden esimerkkien avulla voidaan helposti havaita, että Suomi on ollut monikulttuurinen yhteiskunta pitkään. Toisaalta vähemmistöryhmät ovat asuneet hyvin pienellä alueella ja määrällisesti heitä on ollut vähän. (Saukkonen 2013, 24–25,53.) Vuonna 2015 muuttui koko Euroopassa turvapaikanhakijatilanne radikaalisti. Muuttovirrat lisääntyivät ja Suomeenkin odotettiin tulevan jopa 30 000 turvapaikanhakijaa. (Tuohinen 2015.)

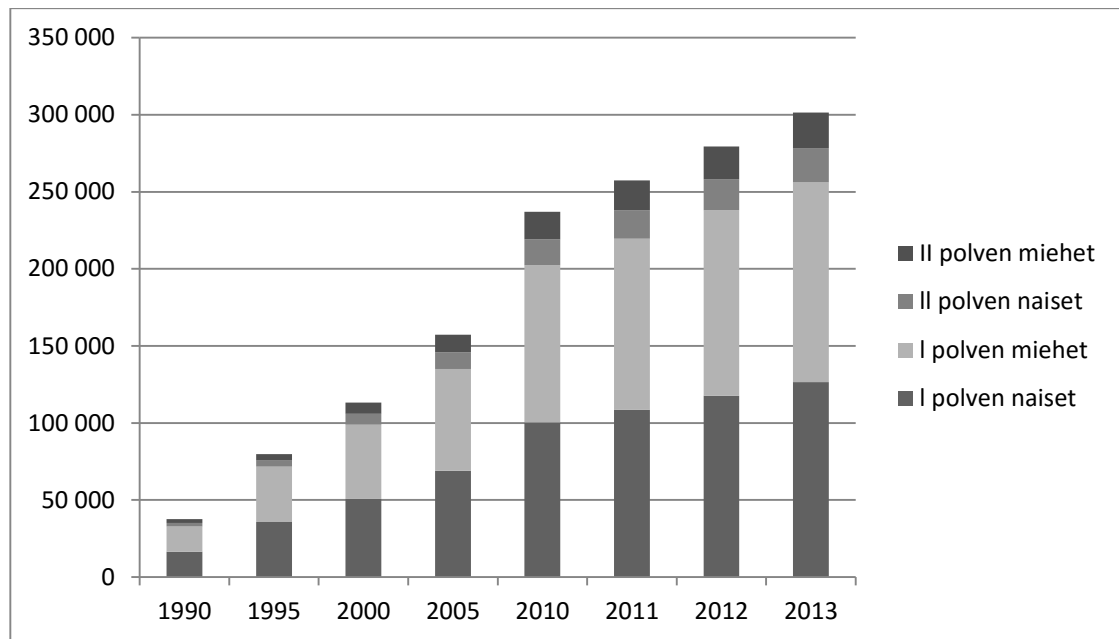
Mikäli Suomea verrataan muuhun Euroopan maahan, voidaan todeta, että Suomeen muuton historia on lyhyt ja maahanmuuttajamäärät ovat edelleen pieniä. Lyhyen ajan sisällä Suomeen muuttajien määrä on kuitenkin noussut jyrkästi ja varsin todennäköisesti Suomeen muutto tulee jatkumaan. (Saukkonen 2013, 38.) Lisääntyvään muuttoon on monia syitä. Suomen liittyessä Euroopan unioniin lieveni monet muuttoon liittyvät rajoitukset. Uudet säädökset ovatkin olleet tärkeä syy maahanmuuton lisääntymiseen. Toisaalta Suomi ei edelleenkään taloudellisen tilanteensa, harvinaisen kielensä, ilmaston tai kulttuurinsa puolesta ole kovinkaan houkutteleva kohdemaakaan ulkomaalaisille. (Korkiasaari & Söderling 2007, 265.) Lisäksi Suomen syrjäinen sijainti vähentää muuttovirtaa (Saukkonen 2013, 54).

Erilaisten tilastojen avulla voidaan selvittää maahanmuuttajien määrää. Suomessa maahanmuuttajista tehdään kolmenlaisia tilastoja; maahanmuuttajia tilastoidaan syntymämaan, äidinkielen ja kansalaisuuden perusteella (Martikainen 2007, 38; Saukkonen 2013, 56). Maahanmuuttajien määrä vaihtelee jonkin verran eri tilastointitavan mukaan. Mikäli tilasto tehdään syntymämaan mukaan, on maahanmuuttajia Suomessa enemmän kuin kielen mukaan tehdyssä tilastoinnissa. (Karppinen ym. 2008, 62.) Äidinkieleen perustuvassa tilastoinnissa käytetään termiä vieraskielinen. Sillä tarkoitetaan muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea äidinkielenään puhuvaa. Vieraskielisten määrän kasvua kuvaa hyvin se, että vuonna 2013 koko Suomen väestön kasvusta vieraskielisten osuus oli 90 prosenttia. (Tilastokeskus 2014a.) Maaliskuussa 2014 vieraskielisten määrä ylitti ruotsia äidinkielenään puhuvien määrän (Tilastokeskus 2014d). Toisaalta kansalaisuus ja äidinkieli eivät kulje käsi kädessä. Ja vaikka maahanmuuttajasta tulisi suomen kansalainen, on hänellä edelleen lakiin perustuva oikeus ylläpitää sekä omaa äidinkieltään että

etnistä identiteettiä (Räty 2002, 14). On kuitenkin tärkeä ymmärtää, ettei identiteetti ei ole pysyvä ja staattinen tila, vaan se muokkautuu jatkuvassa prosessissa (Hall 1999,39).

Suurin osa Suomessa elävistä maahanmuuttajataustaisista tulee Euroopasta (59 %). Lähes neljännes muuttajista on aasialaistaustaisia ja noin 12 prosenttia tulee Afrikasta. Maittain tarkasteltuna voimme todeta, että neljäsosa Suomeen muuttavista tulee Venäjän tai entisen Neuvostoliiton alueelta. Heitä oli vuoden 2013 päättyessä 74 202. Seuraavaksi suurin ryhmä oli Virosta tulleet muuttajat, joita oli 40 990. Somalialaistaustaisia henkilöitä oli 15 723 ja irakilaisistaustaisia 11 942. (Tilastokeskus 2014c.) 2012 vuoden lopussa Suomessa oli yli neljännesmiljoona vieraskielistä henkilöä. Tällöin kaikkiaan lähes viisi prosenttia väestöstä oli vieraskielistä. Vieraskielisistä venäjää äidinkielenään puhuvia oli noin 60 000. (Sisäasiainministeriö 2012, 5.) Vuoden 2013 lopussa maahanmuuttajataustaisten määrä ylitti 300 000 henkilön rajan ja tällöin heitä oli noin 5,5 prosenttia koko Suomen väestöstä. Toisaalta on hyvä huomioda, että maahanmuutosta huolimatta ulkomaan kansalaisten osuus Suomessa oli edelleen hyvin pieni. Vuoden 2013 lopussa ulkomaan kansalaisia oli koko väestöstä 3,8 prosenttia. (Tilastokeskus 2014c.)

Vuoden 2013 lopussa suurin osa maahanmuuttajataustaisista oli ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajia (256 241). Suomessa syntyneitä maahanmuuttajataustaisia henkilöitä oli 45 283. Seuraavalla sivulla esitettävässä kuviossa 1 tuodaan esiin maahanmuuttajataustaisten määrä vuodesta 1990 vuoteen 2013. Muuttajat ovat jaettuna sekä sukupuolen että ensimmäisen ja toisen maahanmuuttajasukupolven mukaisesti.



KUVIO 1. Maahanmuuttajataustaiset sukupolven mukaan Suomessa vuodesta 1990 vuoteen 2013. (Tilastokeskus 2014e)

Tilastointitavoista johtuen maahanmuuttajataustaisia henkilöitä on Suomessa enemmän kuin ulkomaan kansalaisia. Muun muassa Annika Forsander ja Elina Ekholm (2001, 58–59) ovat tuoneet esiin sen, että Suomen kansalaisuuden saanut henkilö ei näy ulkomaalaistilastoissa, vaikka hänen äidinkieltensä olisi Suomen virallisista kielistä poikkeava.

Toisaalta maahanmuuttajataustaiset henkilöt eivät asusta Suomea tasaisesti, vaan suurin osa muuttajista asuu suurissa kaupungeissa. Lähes puolet kaikista Suomessa asuvista vieraskielisistä asuu Uudenmaan maakunnassa. Heistä yli 85 prosenttia asuu pääkaupunkiseudulla eli joko Helsingissä, Espoossa, Vantaalla tai Kauniaisissa. (Karppinen ym. 2008, 58.) Tällä hetkellä Turussa on pääkaupunkiseudun jälkeen eniten maahanmuuttajataustaisia henkilöitä. Turun kaupungin väestössä maahanmuuttajien osuus on lisääntynyt viimeisten vuosikymmenien aikana huomattavasti (Taulukko 1) (Rasinkangas 2013, 241, 252). Maahanmuuttajuus ei ole Turussa uusi ilmiö, sillä jo vuonna 1987 kun Suomeen tuli ensimmäiset kiintiöpakolaiset, tuli heistä osa Turkuun. Pakolaisten hajasijoituksella pyrittiin torjumaan monissa maissa esiin tullutta ghetto ilmiötä. (Räty 2002, 133–134.)

Toisaalta jo vuosituhanen alussa havaittiin, että Turussa asuvat maahanmuuttajataustaiset ovat muun muassa asuntopoliittisista syistä keskittyneet asumaan tiettyihin lähiöihin (Pihlava, Wallenius & Olkinuora 2001, 161). Maahanmuuttajataustaisten henkilöiden keskittyminen tietyille alueille ei koska vain Turkua, sillä segregaatiokehitys on monelta osin samankaltaista myös pääkaupunkiseudulla. Asumisen keskittymistä kuvaa hyvin se, että esimerkiksi vuonna 2008 Turun kahdessa eri lähiössä asui kolmannes kaikista Turussa kirjoilla olevista maahanmuuttajataustaisista henkilöistä. Toisaalta tulevaisuudessa työperäinen maahanmuutto, monikulttuuriset avioliitot sekä toisen sukupolven työelämään siirtyminen voivat kuitenkin vähentää etnistä segregaatiota. (Rasinkangas 2013, 241, 252–254.)

TAULUKKO 1. Turun väestö vuodesta 1990 vuoteen 2013. (Turun Kaupunki 2014 b)

Väestö 31.12	1990	2000	2012	2013
Väkiluku	159 180	172 561	180 225	182 072
Naisia	85 678	92 088	94 883	95 654
Ruotsinkielisiä %	5,1	5,2	5,4	5,4
Muita kuin suomen- tai ruotsinkielisiä %	0,8	4,1	8,7	9,2
Ulkomaiden kansalaisia %	0,8	3,7	5,6	5,8

2.3 Maahanmuuttajuus sukupuolen mukaan

Vuoden 2013 lopussa maahanmuuttajataustaisista henkilöistä 49 prosenttia oli naisia, kun koko Suomen väestössä naisten osuus oli 51 prosenttia (Tilastokeskus 2014). Tilanne ei ole aina ollut tämä, sillä vielä ennen 1990-luvun puoltaväliä suurin osa maahanmuuttajista oli miehiä. Naisten osuus kasvoi muun muassa perheenyhdistämisen, paluumuuton ja avioliittojen myötä. (Martikainen & Tiilikainen 2007, 15.) Vaikka maahanmuuttajat jakautuvat nykyisin sukupuolen mukaan tasaisesti, niin Suomessa asuvien maahanmuuttajien taustamaat jakautuvat voimakkaasti sukupuolten mukaan. Jopa 80 prosenttia brittitaustaisista maahanmuuttajista on miehiä, kun taas thaimaalaistaustaisista muuttajista 85 prosenttia on naisia. Myös esimerkiksi kiinalais- ja venäläistaustaisista maahanmuuttajista suurin osa on naisia. (Tilastokeskus 2014.) Ikärakenteen suhteen maahanmuuttajanaiset poikkeavat kantaväestön rakenteesta. He ovat kantaväestöä keskimääräisesti nuorempia. Lisäksi heidän hedelmällisyys on kantaväestöä korkeampi. (Korkiasaari & Söderling 2007, 263–266; Martikainen & Tiilikainen 2007, 15.)

Toistaiseksi monet maahanmuuttoon liittyvät teoriat ja oletukset on rakennettu miespuolisten maahanmuuttajien kokemusten ja elämäntilanteiden perusteella. Silti virallisesti maahanmuuttoon liittyvä tutkimus on ollut sukupuolineutraalia. (Martikainen & Tiilikainen 2007, 15). Naissukupuoli on siis toiseutettu ja todellisuudessa naisen äänen esiintuontia ei ole juuri ollut (vrt. Gordon & Lahelma 1992, 318). Suomessa Pakolaisuus- ja siirtolaisuusasiainneuvottelukunta kiinnitti maahanmuuttajanaisiin ensimmäisen kerran huomiota 1990-luvun puolessavälissä. Kuitenkin yhä edelleen naiset ovat tutkimuskohteena vähemmistössä. Onkin tärkeä tuoda esiin, että myös naisten ja tyttöjen mielipiteet ovat arvokkaita ja niitä tulee etsiä aktiivisesti. (Martikainen & Tiilikainen 2007, 15–16.) Tässä tutkimuksessa keskitytään maahanmuuttajataustaisiin tyttöihin. Haluan tuoda työssäni esiin maahanmuuttajatyttöjen moninaisuutta koulukontekstissa ja rikkoa siten yksiulotteista kuvaa maahanmuuttajatyttöjen koulupoluista.

Laura Huttusen mukaan maahanmuuttajat kokevat tullessa kohdatuksi useimmin kategoriansa edustajana kuin yksilönä. Ihmissuhteissa kuten muissakin sosiaalisissa suhteissa on kuitenkin tärkeää tulla nähdyksi omana yksilöllisenä persoonana. (Huttunen 2004, 140.) Etenkin muslimitaustaisina pidettyjen maahanmuuttajien kohdalla tulevat suku-

puolittuneet stereotyypit hyvin esiin. Maahanmuuttajien kulttuureja pidetään suomalais-ta kulttuuria patriarkalisempana. Maahanmuuttajatyttöjen uhkana nähdään heidän kulttuurinsa ja maahanmuuttajamiehet. Musliminaiset esitetään pääsääntöisesti hunnutettuina, joita tasa-arvoon kykenemätön muslimimies alistaa. Aasialaiset naiset nähdään yleensä passiivisina, ostettavina esineinä. Toisaalta naisia ja tyttöjä luokitellaan sukupuolen lisäksi usein myös rodullistavien kategorioiden, kuten ulkonäön perusteella. Suomalainen yhteiskunta ja valtaväestön edustajat nähdään tasa-arvoisina ja lähinnä pelastajan roolissa olevina. (Huttunen 2004, 146–149; ks. myös Tuori 2007, 158–161, 166.)

Sekä Tuuli Kurjen, että Salla Tuorin Helsingin Sanomien arkistoon tekemä haku vahvisti edellä esiintuodut median näkemykset maahanmuuttajataustaisista tytöistä (Kurki 2008, 27; Tuori 2007, 156). Kurjen (2008, 44–45) tutkimukseen osallistuneet tytöt eivät kuitenkaan nähneet kotiaan, uskontoaan ja perhettä sellaisena, joista heidät pitää pelastaa, päinvastoin. Nuoret toivat esiin, että heillä on kodin tuki, oma innostus ja sen lisäksi myös vapaa mahdollisuus tehdä itsenäisiä valintoja muun muassa omien jatko-opintojensa suhteen.

Vaikka media antaa maahanmuuttajatyöille usein alistetun, uhrin roolin, niin toisaalta julkinen media pyrkii osittain myös luopumaan maahanmuuttajatyttöjä stereotypoivista ajattelumalleista korostamalla maahanmuuttajanaisen oman äänen esiintulon tärkeyttä (Tuori 2007, 156). Muun muassa Suvi Keskinen sekä Jaana Vuori ovat ilmaisseet, ettei maahanmuuttajataustaisen henkilön sukupuolta pidä ymmärtää omana erillisenä tekijänä, vaan se on aina kytköksissä siihen, miten ymmärrämme suomalaisuuden ja maahanmuuttajuuden välisen suhteen sekä etnisen ja rodullisen moninaisuuden. Hyvänä esimerkkinä tästä on julkisuudessa esillä oleva stereotyyppinen ajattelu, jossa maahanmuuttajatyöt nähdään usein oman kulttuurin ja yhteisön alistamina ja suomalaistaustaiset tytöt tuodaan esiin vahvoina ja tasa-arvoisina. (Keskinen & Vuori 2012, 8–9.) On kuitenkin tärkeä ymmärtää sukupuolen intersektionaalisuus eli sukupuolten moninaisuus muun muassa seksuaalisuuden, etnisyyden, iän, ihonvärin ja yhteiskuntaluokan suhteen. Sukupuoli teemaa käsiteltäessä, tulisikin välttää liiallista essentialisointia. (Phoenix & Pattinama 2006, 187–188.)

3 MAAHANMUUTTAJATAUSTAISET OPPILAAT SUOMEN KOULUKONTEKSTISSA

3.1 Monikulttuurinen koulu

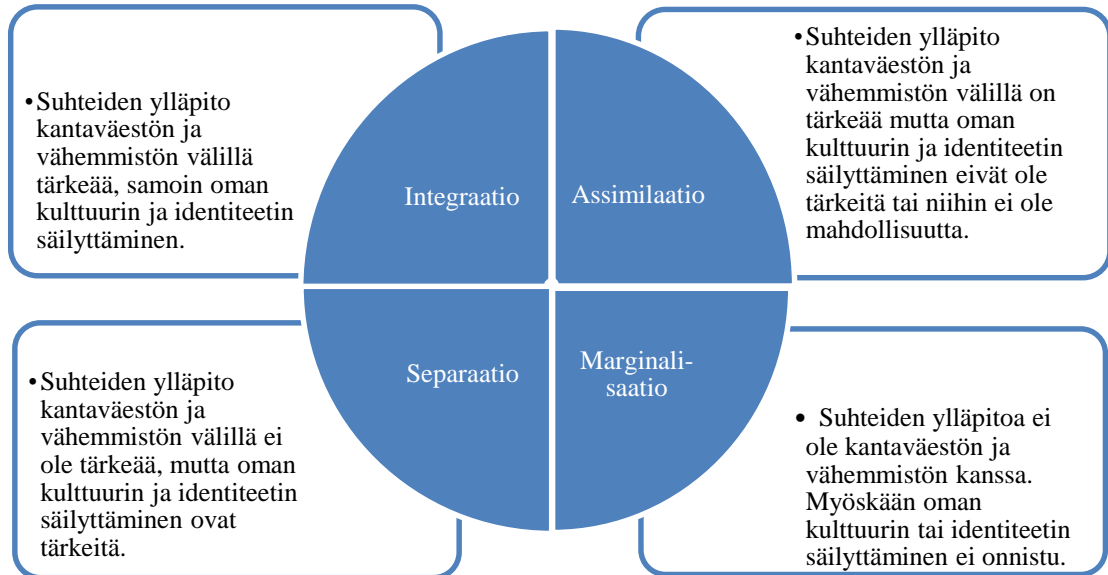
Monikulttuurisuuskasvatuksen lisäksi myös Suomessa on keskusteltu vilkkaasti interkulttuurisuus- ja kulttuurien välisestä kasvatuksesta. Termejä käytetään ristikkäin ja limittäin. Termeillä tarkoitetaan usein sekä oppimiseen että opetukseen liittyviä konteksteja. Toisinaan niillä voidaan viitata myös kouluympäristön eri toimijoihin. Myös globaalikasvatus ja inklusio on liitetty diversiteetin eli moninaisuuden huomioon kasvatukseen. (Dervin, Paavola & Talib 2013,241.) Tässä työssä olen päättänyt käyttää monikulttuurisuus termiä. Ilona Kuukan mukaan monikulttuurisuuden vastakohtana on yksikulttuurisuus, joka on ollut ja tulee aina olemaan koulumaailmassa absurdi ajatus (Kuukka 2012, 15). Monikulttuurisuudella voidaan tarkoittaa joko kuvailevaa eli sillä hetkellä olemassa olevaa tilaa tai tavoiteltavaa eli normatiivista asiantilaa. Joka tapauksessa on hyvä ymmärtää, että yksilöt kuuluvat samanaikaisesti moniin erilaisiin kulttuurisiin ryhmiin (Forsander 2001, 44) ja keskeistä tulisikin olla moninaisuuden kunnioitus (Kuukka 2012, 15).

Monikulttuurisuus on kaksisuuntainen sopeutumisprosessi (Sakaranaho 2007, 4), joka ei liity vain maahanmuuttoon tai maahanmuuttajiin, vaan on huomattavasti laajempi käsite. Monikulttuurisuudessa toimijoina ovat sekä uudet tulokkaat että koko yhteiskunta. (Holm & Londen 2010, 109; Nieto 2011, 48–49; Paavola & Talib 2010, 11; Sakaranaho 2007, 4.) Monikulttuurisuus on samalla myös monikerroksellisuutta. Kulttuurin, etnisyyden ja kielen ohella monikulttuurisuuteen sisältyvät muun muassa sukupuolikysymykset, syrjintä, vammaisuus, yksilön sosioekonominen asema yhteiskunnassa sekä uskonnollinen monimuotoisuus. (Holm & Londen 2010, 109; Nieto 2011, 47; Paavola & Talib 2010, 11; Räsänen 2009, 5.)

Kun ymmärretään kulttuurinen monikerroksisuus, vähenee samalla stereotypisoinnin ja essentialisoinnin eli yksinkertaistamisen riski. Eri kulttuurien ja etnisten ryhmien sisällä on paljon alakulttuureja ja monenlaisia yksilöitä. Ihminen voi identifioitua myös sellai-

seen ryhmään johon hänellä ei ole mitään juuria. On tärkeä muistaa, että sekä kulttuuri että identiteetti muuttuvat jatkuvasti. Sen vuoksi on mahdotonta sanoa esimerkiksi mikä on suomalainen kulttuuri. Suomessa asuukin sekä etnisesti että kulttuurisesti monenlaisia suomalaisia. (Räsänen 2009, 5–6.)

Erilaisten kulttuuriryhmien kohtaamisessa tapahtuu aina prosessointia, jossa näkyy valtaväestön suhtautuminen vähemmistöön ja vähemmistöryhmän sopeutuminen vallalla olevaan kulttuuriin. Tätä muutosprosessia kutsutaan akkulturaatioprosessiksi. (Liebkind 1994, 25, katso myös Liebkind 2001,13.) John W. Berry on luonut akkulturaatiomallin, jonka avulla hän on pyrkinyt selittämään maahanmuuttajien sopeutumista uudessa elinympäristössä. Teoriamallissa on neljä eri kenttää; integraatio, assimilaatio, separaatio ja marginalisaatio. (Berry, Kim, Minde & Mok 1987, 491–492; Berry 2006, 34–35.) Integraatiota vastaa kulttuurinen moninaisuus eli monikulttuurinen ideologia (Berry 2006, 35-36; Phinney ym. 2006, 74). Alla olevassa kuviossa avataan termejä tarkemmin.



KUVIO 2. Berryn mallin mukainen maahanmuuttajan ja kantaväestön akkulturaatioympyrä (Berry 2006, 33–35; Phinney, Barry, Vedder & Liebkind 2006, 73–75).

Koulut ovat Suomessa yhteiskunnan ylläpitämiä instituutioita. Niiden avulla pyritään takaamaan yhteiskunnan jatkuvuus kasvattamalla ja kouluttamalla oppilaat suomalaisen

yhteiskunnan tulevaisuuden tarpeita varten. Ainakin toistaiseksi suomalainen kouluinstituutio on suhtautunut hyvin kriittisesti koulujen monikulttuurisuutta kohtaan. Koulu maailmassa on pikemminkin pyritty vahvistamaan kansallista identiteettiä ja sen mukaisesti tuotu esiin yhteiskunnassa perinteisesti vallalla olleita arvoja. (Sakaranaho 2007, 4; Sakaranaho 2008, 157.) Tällainen toiminta pyrkii assimilaatioon, jossa maahanmuuttajalapsen sulautuvat nopeasti valtakulttuurin sääntöihin, kieleen ja kulttuuriin. (Räty 2002, 126.) Euroopan neuvoston suosituksen mukaan koulujen pitäisi kuitenkin pyrkiä oppilaiden kasvatuksessa ja opetuksessa edistämään monikulttuurista ymmärrystä ja myös uskontojen välistä yhteyttä. Jo koulussa on tärkeä harjaantua tekemään yhteistyötä ja olemaan vuorovaikutuksessa sekä kunnioittamaan erilaisuutta. Vuoropuhelu mahdollistaa vaihtoehtoisten elämäntapojen pohtimisen. (ks. Kallioniemi 2007b 61–63.)

Koska maahanmuuttajaperheissä on keskimääräistä enemmän lapsia, näkyy suomalaisessa yhteiskunnassa nopeasti tapahtunut muutos etenkin koulussa. Peruskoulu onkin muuttunut Suomessa viime aikoina nopeasti entistä monikulttuurisemmaksi ja samalla koulusta on tullut tärkeä kotouttamisen instituutti. (Sakaranaho 2007, 3; Klemelä, Tuittu, Virta & Rinne 2011, 5.) Toisaalta kuten jo luvussa 2.2 toin esiin, maahanmuuttajat eivät ole jakautuneet tasaisesti Suomessa, sillä lähes puolet maahanmuuttajataustaisista nuorista asuu pääkaupunkiseudulla. Tämän lisäksi myös Varsinais-Suomessa on paljon maahanmuuttajataustaisia oppilaita. (Karppinen, Hagman & Kuusela 2008, 57.) Turussa yli 12 prosenttia perusopetuksen oppilaista puhuu äidinkielenään muuta kuin suomea, ruotsia tai viittomakieltä. Oppilaiden äidinkielen kirjo on hyvin runsas, sillä eri äidinkieliä on yhteensä noin 70. Äidinkielenä eniten puhuttuja kieliä oli venäjä, kurdi, arabia, albania ja somali. (Turun kaupunki 2014c.)

Koulu on vuorovaikutuksessa muun yhteiskunnan kanssa, joten yhteiskunnan kulttuuri ja kommunikointitapa sekä yhteiskunnassa vallitsevat säännöt heijastuvat myös kouluun. Monikulttuurisuusideologian mukaisesti koulun tulee pyrkiä opetuksessa tasavertaisuuteen. Tämä voi näkyä muun muassa siinä, että koulun pyrkii omalta osaltaan huomioimaan valtakulttuurin lisäksi vähemmistökulttuurit. Tällöin kaikilla oppijoilla on yhdenvertaiset mahdollisuudet oppia, eikä osaamisen tason riipu esimerkiksi oppijan sukupuolesta, kielitaustasta tai etnisestä ryhmästä. On tärkeä ymmärtää, ettei monikulttuurisuuskasvatusta voi suunnata vain vähemmistöille, vaan se koskee kaikkia oppilaita. (Paavola 2007, 67; Paavola & Talib 2010, 226–227.) Koulun tulee yhä uudelleen ope-

tuksessa ja kasvatuksessa reagoida yhteiskunnan nopeaan kulttuuriseen pluralisoitumiseen (Sakaranaho 2008, 157).

Todellisuudessa suomalaisella yhteiskunnalla ja koululla on kuitenkin vielä pitkä matka aitoon monikulttuurisuuteen ja tasa-arvoon (Sakaranaho 2007, 4). Tämä näkyy myös monissa virallisissa asiakirjoissa, joissa korostetaan maahanmuuttajaoppilaiden tarvetta saada monikulttuurisuustaitoja ja jätetään valtaväestö suunnitelmien ulkopuolelle (Holm & Londen 2010, 117). Kouluarjessa voi tulla esiin myös väitteitä, ettei monikulttuurisuuskoulutusta tarvita, jos suurin osa oppilaista on valkoisia (Nieto 2011, 40). Me kaikki ihmiset edustamme kuitenkin jotain kulttuuria, eli kulttuuria ei siis ole vain muissa, erilaisissa ja vieraisissa ihmisissä. Erilaisuuden kohtaamisessa koemme vierautta ja ulkopuolelle jäämisen tunnetta, mutta olemme samalla myös meidän vastapuolelle vieraita ja edustamme heille toisetta. (Paavola & Talib 2010, 12.)

Eräs keskeisimmistä haasteista monikulttuurisuuskasvatuksessa on maahanmuuttaja- taustaisen nuoren jatko-opintojen suorittaminen. Toinen tärkeä haaste on saada kaikki ymmärtämään, että kouluympäristössä muutoksia vaaditaan myös suomalaistaustaisilta oppilailta ja opettajilta. Opettajan koulutukseen tulisikin sisältyä aiempaa enemmän monikulttuurisuus-, asenne- sekä ihmisoikeuskasvatusta. (Kosonen 2001, 149–151.)

Toisaalta koulukontekstisessä monikulttuurisuuskeskustelussa tuodaan toisinaan esiin vaatimus siitä, että koulujen tulisi luopua suomalaisista perinteistä. Näitä ovat esimerkiksi suvivirren laulaminen keväisin ja joulujuhlat talvisin. (Muhammed 2011, 120.) Monikulttuurisessa maailmassa oman kulttuurin traditioiden tunteminen sekä identiteettipohdinnan tukeminen ovat kuitenkin hyvin tärkeitä. Erilaisuuden sietokyky onnistuu vasta kun omat juuret tunnetaan ja hyväksytään syvällisesti. (Kallioniemi 2007a, 47–48.) Suomalaisen traditioiden jatkamisen on siis perusteltavaa. Ja niiden rinnalle voitaisiin monikulttuurisissa kouluissa huomioida myös muiden kulttuurien perinteitä. Tämä rikastuttaisi yhteiseloä. (Muhammed 2011, 138.) Oman kulttuurin esiin tuominen ei saa tapahtua pakolla, vaan oppilaalla tulee olla oikeus itse määrittää oman kulttuuri ja halutessa tuoda se esiin. Jokaisessa perheessä on omanlainen kulttuuri, joten syntymämaa tai johonkin uskontokuntaan kuuluminen ei riitä määrittelemään oppilaan kulttuuria. (Kuukka 2012, 15–16.) Yksittäisellä opettajalla voi olla haasteellista pohtia millaista monikulttuurisuutta koulun arkeen mahtuu. Esimerkiksi Leena Andonovin (2013,308) tekemässä tapaustutkimuksessa valmistavan luokan opettaja toi esiin, ettei hänen mie-

lestään kulttuurista monimuotoisuutta tule korostaa liikaa koulun arjessa, mutta toisaalta oppilaille tulee antaa mahdollisuus kokonaisuus huomioon ottaen noudattaa omia kulttuurisia tapoja myös koulun arjessa. Opettaja oli omassa ryhmässään pyrkinyt mahdollistamaan oppilaille tarvittaessa esimerkiksi rukoushetken koulussa välitunnin aikana.

3.2 Monikulttuurisuuskasvatuksen ulottuvuudet koulussa

Sekä James A. Banks että Sonia Nieto ovat vaatineet monikulttuurisuuden esiintuomista koulun toiminnassa ja jokaisessa oppiaineessa (Banks 2006, 6–8; Nieto 2011, 48–50). Sitä helpottamaan on Banks kehittänyt viisiosaisen koulun monikulttuurisuuden erilaisia ulottuvuuksia esiintuovan mallin. Ensimmäisessä osiossa käsitellään sisältöjen integraatiota (Content integration). Banksin mukaan opetuksen tulisi sisältää monia erilaisia näkökulmia opetettavasti asiasta. Lisäksi opetusta on hyvä täydentää monikulttuuristen esimerkkien avulla. (Banks 2013, 16). Tämä ei suinkaan tarkoiteta koulussa toteutettavia yksittäisiä etnisiä ruoka- tai muunlaisia teemaviikkoja (Nieto 2011, 40), vaan erilaisia esimerkkejä tulisi käyttää opetuksessa loogisesti (Banks 2006, 8). Valitettavasti ainakin toistaiseksi Suomessa koulujen monikulttuurisuuskasvatus on ollut lähinnä yksinkertaistettuja, muusta toiminnasta erikseen järjestettyjä tapahtumia, eikä niiden avulla tavoitella syvempää ulottuvuutta (Paavola 2007, 56).

Toista monikulttuurisuuskasvatuksen tasoa kutsutaan tiedon rakentumisen (Knowledge construction) tasoksi. Tällöin tavoitteena on, että oppilas ymmärtää tiedon luojan muokkaavan tietoa aina omista lähtökohdista käsin. Usein esimerkiksi eurooppalaisessa koulussa opetetaan, että Amerikka on jollain tavoin uusi manner, vaikka todellisuudessa Amerikan mantereella on ollut elämää pitkään ennen eurooppalaisten tuloa. Totutusta poikkeavan näkökulman löytäminen ja uusien käsitteiden ja termien sisällön ja yhteyksien todellinen ymmärtäminen vaativat opiskelijalta moniulotteista ajatteluprosessia. (Banks 2006, 9–12; Banks 2013, 17.) Tieto ei ole milloinkaan täysin neutraalia, vaan se rakentuu muun muassa sukupuolen, sosiaaliluokan ja etnisen ryhmän näkökulman mukaiseksi (Paavola 2007, 56).

Kolmatta monikulttuurisuuskasvatuksen ulottuvuutta kutsutaan ennakkoluulojen vähentämiseen (Prejudice reduction) tähtääväksi toimintatavaksi. Tässä ulottuvuudessa pyri-

tään koulussa tapahtuvan opetuksen keinoin vähentämään oppilaiden rasistisia ajatus- ja toimintamalleja. Tavoitteena on nostaa esiin positiivisia mielikuvia erilaisista etnisistä ryhmistä. Keskinäisen kilpailun sijasta korostetaan yhteistyötaitoja ja yhteisiä tavoitteita. (Banks 2006,12–15; Banks 2013, 17–19.) Vaikka kouluyhteisössä tuodaan harvoin rasismia millään tavoin esiin, on antirasistinen lähestymistapa erittäin tärkeää koulun monikulttuurisuudessa. Ei riitä, että näennäisesti vastustetaan rasistista toimintaa tai juhlitaan ihmisoikeuksia, antirasismien tulee olla koko toimintafilosofian ja arvojen perusta. (Niemi 2011, 43–46.)

Neljäs monikulttuurisuuskasvatuksen ulottuvuus on yhdenvertaisuuteen tähtäävä pedagogiikka (Equity Pedagogy). Tällöin koulussa käytetään monipuolisesti erilaisia opetusmenetelmiä ja tavoitteena on taata yhdenvertaiset oppimismahdollisuudet monenkirjavalle oppilasjoukolle. Käytännössä tämä tarkoittaa, että koulussa tuetaan yhteiskunnallisesti matalan statuksen ryhmiin kuuluvia oppilaita ja pyritään siihen, ettei koulumenestys olisi riippuvainen sukupuolesta tai etnisestä taustasta. (Banks 2004, 5). Kalifornian yliopistolla työskennellyt John U. Ogbu on tuonut esiin, että toisinaan etnisen kulttuurin piirteet voivat altistaa oppilaita alisuoriutumaan koulussa. Tasavertaisuuden hyväksymistä tulee vaatia sekä koulun henkilökunnalta, että vähemmistöön kuuluvilta oppilailta. Oppilaan pitäisi siis hyväksyä koulukulttuurin pelisäännöt ja koulun tulisi arvostaa oppilaiden moninaisuutta. (Ogbu 1987, 319.) Vaikka oppilasryhmät voivat olla suuria, pitää opetuksessa huomioida erilaiset oppimistyyliä ja tarvittaessa opetusta on voitava eriyttää (Paavola 2007, 56).

Koulukulttuurin ja sosiaalisten rakenteiden vahvistaminen (Empowering School Culture) on viides monikulttuurisen koulun ulottuvuus. Tässä ulottuvuudessa pyritään muokkaamaan koulukulttuurin ja organisaation rakenteita monikulttuurisuutta tukeviksi. Tavoitteena on edistää sukupuolen, etnisen taustan ja eri yhteiskuntaluokkien tasa-arvoa. Koulun henkilökunnan ja erilaisten oppilaiden välinen vuorovaikutus tulisi olla sellaista, ettei koulussa synny erilaisia etnisyyteen tai kieleen perustuvia ryhmittymiä, vaan tavoitteena on toimiva heterogeenisuus. (Banks 2004, 5–6; Banks 2006, 16–17; Banks 2013, 18–19.) Yhdenvertaisten koulutusmahdollisuuksien tarjoaminen on oikeudenmukaisuudenkin kannalta tärkeää, sillä mikäli vähemmistöille tarjotaan kantaväestöä heikompiä koulutusmahdollisuuksia, heikentää se samalla heidän hyvän tulevaisuuden mahdollisuuksia. (Ogbu 1987, 332.)

3.3 Maahanmuuttajataustaiset oppilaat perusopetuksessa

Lisääntynyt maahanmuutto näkyy kouluikäisten nuorten määrässä. Esimerkiksi vieras-kielisten yhdeksäsluokkalaisten määrä ja suhteellinen osuus ovat lähes 2,5- kertaistuneet vuosien 1996–2004 välisenä ajanjaksona (Karppinen ym. 2008, 59–60). Ja kuten jo luvussa 2.2 mainittiin, varsin todennäköisesti maahanmuutto tulee jatkumaan myös tulevaisuudessa. Pääkaupunkiseudulle on tehty jopa kansainvälisesti ainutkertainen vieras-kielistä väestöä koskeva ennuste. Sen mukaan vuonna 2025 lähes viidesosa pääkaupunkiseudun perusopetusikäisistä on maahanmuuttajataustaisia. (Helsingin kaupunki 2007, 12–13.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan maahanmuuttajaoppilaalla tarkoitetaan sekä Suomeen muuttaneita, että Suomessa syntyneitä maahanmuuttajataustaisia oppilaita. (Opetushallitus 2004, 36.) Toisin kuin Opetushallituksen julkaisuissa, tässä työssä käytän vain ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajaoppilaista termiä maahanmuuttaja. Kirjoittaessani Suomessa syntyneistä lapsista ja nuorista, joiden vanhemmista ainakin toisen synnyinmaa on muu kuin Suomi, käytän termiä toisen sukupolven maahanmuuttaja ja molemmista ryhmistä yhdessä maahanmuuttajataustainen. Haluan määrittelyni avulla tuoda esiin moninaisuutta ja sitä, että maahanmuuttajataustaiset voivat identifioitua sekä suomalaisiksi että vanhempiensa etnisen ryhmän mukaisesti. Stuart Hallin (1999, 23) mukaan identiteetistä onkin tullut ”liikkuvaa juhlaa”, joka muodostuu ja muokkautuu yhä uudelleen.

Vuonna 2016 voimaan tulevassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kieli- ja kulttuurivähemmistöiksi on määritelty saamelaiset, romanit, viittomakieliset ja muut monikieliset oppilaat. Tulevassa opetussuunnitelmassa täsmennetään myös, miten perustuslain henkeä pyritään noudattamaan opetuksen kentällä. Tavoitteena on, että monikielisten oppilaiden opetuksessa tuetaan oppilaiden monikielisyyttä sekä identiteetin ja itsetunnon kehittymistä. Näin toimitaan, koska nähdään että monikielisyys, identiteettitietoisuus sekä hyvä itsetunto mahdollistavat aktiivisen jäsenyyden yhteiskunnassa. Opetussuunnitelmassa todetaan myös, että opetuksessa tulee ottaa huomioon oppilaiden taustat ja muut lähtökohdat. Näitä ovat muun muassa oppilaan kulttuuri, äidinkieli ja maassaoloaika. Uuden opetussuunnitelman mukaan oppilaalla on oikeus käyttää moni-

puolisesti osaamiaan kieliä sekä oppitunnilla että muussa koulun toiminnassa. (Opetushallitus 2014, 86–88.)

Hienoista ideologisista tavoitteista huolimatta, kouluarjessa on paljon kysymyksiä joita pitäisi ratkaista. Ensimmäisenä tärkeänä kysymyksenä on se, miten niissä kouluissa tulisi toimia, joissa on runsaasti maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Lisäksi pitää pohtia miten kyseisiä kouluja voitaisiin parhaiten tukea. Lyhytaikaiset hankkeet eivät ratkaise tilannetta. Tärkeää olisi ratkaista myös, miten taataan yhdenvertaiset koulutuspalvelut niille maahanmuuttajataustaisille oppilaille, joiden asuinalueella on vain vähän maahanmuuttajia. (Karppinen ym. 2008, 70.)

Esimerkiksi Turussa, kuten monessa muussakin suurissa kaupungeissa toimii myös kansainvälinen koulu. Se on tarkoitettu ensisijaisesti ulkomaalaisten perheiden lapsille (Komulainen 2012, 13) ja siellä on opetuskielenä englanti (Turun kaupunki 2014d). Suurin osa maahanmuuttajataustaisista lapsista käy kuitenkin omaa lähikouluun, sillä Suomessa opetus pyritään järjestämään kaikille oppilaille lähikouluperiaatteella (Eriyisopetuksen strategia 2007, 55). Toisaalta lähikouluideologia ei näytä käytännössä aina koskevan maahanmuuttajataustaisia lapsia, sillä he ovat olleet erityisopetuksessa yliedustettuina jo pitkään ja edelleenkin maahanmuuttajataustaisten erityistä tukea saavien oppilaiden osuus on kantaväestöön verrattuna suuri (Kivirauma ym. 2004, 30–32; Rönneberg 2008, 36; Sinkkonen, Aunio & Välimäki 2009, 37).

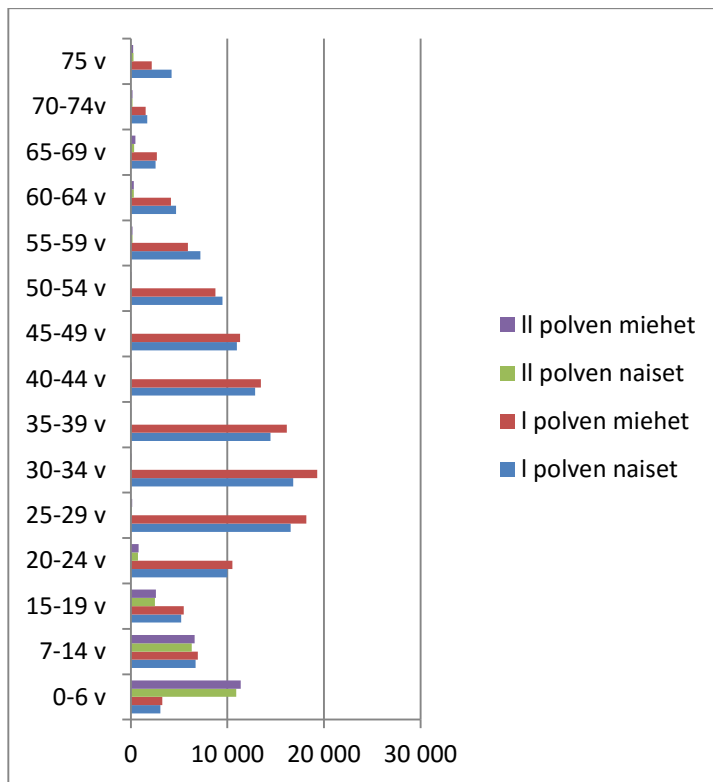
Toisaalta mikäli oppilaalla on laaja-alainen erityisen tuen tarve, voi luokkamuotoinen erityisopetus olla oppilaan kannalta paras ratkaisu. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohdalla siirtoja tehdään kuitenkin varsin todennäköisesti myös jo ennen kuin on riittävästi kokeiltu koulun muita tukimuotoja, sillä Turussa maahanmuuttajataustaisille erityisoppilaille tehdyssä tutkimuksessa yli puolet oppilaista kokivat, etteivät he saaneet riittävää tukea suomen kielessä ennen erityisluokalle siirtoa. Oppilaiden mukaan heidän suurimmat ongelmat yleisopetuksessa olivat heikko suomen kielen osaaminen ja keskittymisvaikeudet. (Laaksonen & Klemelä 2004, 207–208; Laaksonen 2007, 158–159.) Varsin usein maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohdalla erityisopetukseen siirroissa tuodaankin esiin kielitaidon puutteita. Esimerkiksi Espoossa erityisopetukseen siirrettyjen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden sana ja käsitevaraston niukkuus oli tuotu esiin 74 prosentissa siirtopäätöksissä. (Sinkkonen, Kyttälä, Karvinen & Aunio 2011, 21.)

Kuitenkin väestötasolla tarkastellen vain noin 2–3 prosentilla ihmisistä on kielellistä erityisvaikeutta. Erityisvaikeutta esiintyy sekä yksikielisillä että kaksi tai useampikielisillä lapsilla. Tällöin lapsi voi kehittyä muilta taidoiltaan ikätasoisesti, mutta kielen kehityksessä on viivästymää. Tämä voi näyttäytyä niukkana puheen tuottamisena, ymmärtämisen vaikeutena ja koulussa kirjoituksen ja lukemisen oppimisen ongelmana. (Korpilahti 2007, 30–31.) Todellisuudessa kaikilla erityisopetukseen siirretyillä maahanmuuttajataustaisilla oppilailla ei välttämättä ole kielellistä erityisvaikeutta, vaan hänen suomen kielen taitonsa on heikko. Toistaiseksi ei ole kuitenkaan olemassa luotettavia testejä joiden avulla voidaan nopeasti selvittää, onko kyseessä kielellinen erityisvaikeus vai heikko suomen kielen taito. (Sinkkonen, Kyttälä, Karvinen & Aunio 2011, 21.)

On hyvä muistaa, että vaikka oppilaalle tehtäisiin erityisopetuspäätös, pyritään nykyisin oppilaan opetus järjestämään riittävien tukitoimen avulla oman lähikoulun yleisopetusryhmässä. Mikäli opetus ei oppilaan erityisen tuen tarpeen vuoksi onnistu lähikoulussa, pitää opetusta järjestää oppilaan kannalta parhaassa mahdollisessa ympäristössä. Yleisopetusta pyritään jatkuvasti kehittämään, jotta se voisi toimia inklusiivisena oppimisympäristönä. Inklusiivisen opetuksen periaatteita noudattaen jokaisen oppilaan tulee saada oikea-aikaista ja riittävää tukea henkilökohtaisessa kehityksessä ja oppimisessa. Tällöin oppilas saa koulussa onnistumisen kokemuksia. (Erityisopetuksen strategia 2007, 55–56.)

3.4 Toisen sukupolven maahanmuuttajat kouluissa

Ensimmäisen ja toisen sukupolven maahanmuuttajataustaiset eroavat huomattavasti toisistaan ikärakenteen mukaan. Suurin osa ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajista kuuluu ikäjoukkoon 25–34-vuotiaat kun taas suurin osa toisen sukupolven maahanmuuttajista on vasta aloittamassa koulupolkuun. Kuvio 2. (Tilastokeskus 2014b.)



KUVIO 3. Suomessa asuvat maahanmuuttajataustaiset henkilöt vuonna 2013 (Tilastokeskus 2014 b).

Toisen sukupolven maahanmuuttajaoppilailta on kantaväestön kanssa yhtenevä koulutus, joten usein ajatellaan, että heillä ei voi olla kantaväestöä enempää kieleen tai oppimiseen liittyviä ongelmia. Tavallaan he toimivat siis integraation mittareina. (Kilpi 2010, 110–111.) Toisaalta tulee ymmärtää ryhmän heterogeenisuus. Osalla toisen sukupolven maahanmuuttajista suomen tai ruotsin kieli on konkreettisesti jommankumman vanhemman äidinkieli. Osa toisen sukupolven maahanmuuttajista opettelee suomen kieltä vasta päivähoitossa, esikoulussa tai peruskoulussa. Kielitaidolla ja monikielisyydellä ei useinkaan tarkoiteta kahden kielen rinnakkaista yksikielisyyttä, vaan pikemminkin kielten hybridisyyttä. Mikäli toisen sukupolven maahanmuuttajien hybridistä kielitaitoa ei hyväksytä, on riskinä, että monet heistä marginalisoituvat. (Latomaa & Suni 2010, 159–160.)

Vaikka koulutusinflaatio on heikentänyt koulutuksen arvoa, niin edelleenkin Suomessa korkea koulutus on yhteydessä alhaiseen työttömyysriskiin. Usein hyvin suoritettut opinnot avaavat väylän työelämään. (Kilpi 2010, 110–111.) Vieraskielisten yksilöiden

todennäköisyyttä jäädä työn tai koulutuksen ulkopuolelle on tällä hetkellä kuitenkin melkein kaksinkertainen verrattaessa kantaväestöön. Vieraskieliset miehet jäävät usein työttömäksi ja naiset kantaväestöä useammin kotiäideiksi. (Karppinen 2008, 175.) Tämän vuoksi koulujen tulisikin tukea toisen sukupolven maahanmuuttajaoppilaita, jotta he saavuttavat sellaisia taitoja joiden avulla jatko-opinnot ja työelämään pääsy mahdollistuvat. Näitä taitoja on luku-, lasku- ja kirjoitustaidon lisäksi muun muassa ongelmanratkaisuun-, kommunikointiin ja sosiaalisiin suhteisiin liittyvät taidot. (Teräs, Lasonen & Sannio 2010, 87.)

Vaikka osa toisen sukupolven maahanmuuttajaoppilaista on hyvin monikielisiä, niin toisten oppilaiden kohdalla voi heikko suomen kielen tai oman äidinkielen taito toimia tärkeänä selittäjänä oppimisen haasteissa. (Arvonen, Katva & Nurminen 2009, 69.) Myös Minna Kyttälän, Hanna-Maija Sinkkosen ja Kati Ylinavan (2013,13) mukaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden puutteellinen suomen kielen taito hankaloitti koulupolkua. Oppilaiden kokemuksen mukaan heidän heikkoa kielitaitoa ja maahanmuuttajataustaa ei otettu opetuksessa juuri huomioon. Eeva-Maija Lappalaisen (2006, 250) mukaan kieli on ihmiselle hyvin tärkeä kommunikoinnin väline ja sen arvo korostuu maahanmuuttajataustaisen oppilaiden koulunkäynnissä.

On tärkeä ymmärtää, ettei kielitaidon arvioinnissa riitä tieto lapsen syntymämaasta. On tärkeä tietää myös, paljonko lapsi on ollut ympäristössä, jossa puhutaan arvioitavaa kieltä. Osa Suomessa syntyneistä toisen polven maahanmuuttajista voi tulla suomen kielen pariin vasta päiväkodissa eli noin 4-5 vuotiaana. (Korpilahti 2007, 31.) Heidän kohdallaan kielitaidon kehittymien ei tapahdu hetkessä. Jo arkielämään riittävän kielen kehittymiseen vaaditaan aikaa kolmesta viiteen vuotta. (Hakuta, Butler & Witt, 2000, 10–13.)

TAULUKKO 2. Suomessa asuvien ensimmäisen ja toisen sukupolven maahanmuuttajataustaisen lasten määrä syntymäpaikan ja ikäkausien mukaan luokiteltuna vuonna 2013. (Tilastokeskus 2014b)

Tilanne 31.12.2013	Koko maa	Varsinais-Suomi
Maahanmuuttajataustaiset Suomessa syntyneet 7-14 vuotiaat	12912	1417
Maahanmuuttajataustaiset ulkomailla syntyneet 7-14 vuotiaat	13640	1114
Maahanmuuttajataustaiset Suomessa syntyneet 15–19 vuotiaat	5086	517
Maahanmuuttajataustaiset ulkomailla syntyneet 15–19 vuotiaat	10687	1052
Yhteensä 7-14 vuotiaita	26552	2531
Yhteensä 15–19 vuotiaita	15773	1569

Taulukon avulla voidaan havaita, että noin joka kymmenes maahanmuuttajataustainen oppilas asui vuonna 2013 Varsinais-Suomessa (Tilastokeskus 2014b). Jo luvun alussa esillä olleen kuvion mukaan tulevaisuudessa maahanmuuttajataustaisia oppilaita on kouluissa yhä enemmän. Myös lähitulevaisuutta koskevien väestöennusteiden valossa

on hyvin perusteltua, että maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen ja muun hyvinvoinninvoimien kehittäminen tulisi olla yksi Suomen koulujärjestelmän keskeisempiä kehittämisa alueita, ellei jopa keskeisin. (Karppinen ym. 2008, 70.)

3.5 Sukupuoli koulukontekstissa

Suomessa sukupuoli koulukontekstissa on ollut tutkimuskohteena jo pitkään. 1990-luvulla Sari Näreen ja Jaana Lähteenmaan toimittama teos ”Letit liehumaan” oli ensimmäinen suomalaisen tyttötutkimuksen teos. Tuula Gordon ja Elina Lahelma toivat kyseisessä teoksessa esiin koulun pyrkimyksen sukupuolineutraaliuteen. Tämä näkyy esimerkiksi koulun asiakirjoissa siten, että sukupuoli on häivytetty oppilas sanan taakse. (Gordon & Lahelma 1992, 316–317; ks. myös Käyhkö 2011, 89–91.)

Koulussa oppilaat eli tytöt ja pojat viettävät pitkiä aikoja ja sen vuoksi koulu on myös oppilaiden kasvamisen ja kasvattamisen paikka. Siellä rakennetaan opiskelun ohessa sukupuolta ja samalla myös tyttöjen toiseutta. (Käyhkö 2011, 89–90.) Monesti koulu mielletään kuitenkin vain puolueettomaksi informaationjakopaikaksi, jonka tuella oppilailta on mahdollisuus saavuttaa hyvän elämän avaimet. Tästä syystä jää helposti huomaamatta se, että koulu yhä uudelleen toistaa sukupuolen mukaisia jakoja ja patriarkaalisen yhteiskunnan epätasa-arvoisuutta. Toisaalta koulukontekstissa tasa-arvo illuusiosta on pikkuhiljaa luovuttu ja on siirrytty voivottelemaan poikien heikkoja arvosanoja koulumaailmassa. (Vuorikoski 2005, 31.) Yhteiskuntamme arvostaa maskuliinisuutta (Gordon & Lahelma 1992, 314). Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että tyttöihin liittyviä haasteita ei nähdä koulun virallisissa tasa-arvotavoitteissa (Gordon & Lahelma 2004, 69). Samoin kouluissa määritellään edelleenkin tiukasti tytöille sopivia olemisen ja toimimisen tapoja (Käyhkö 2011, 90–92). Tämä koskee kaikkia tyttöjä, ei vain maahanmuuttajataustaisia.

Koulukeskusteluissa elää edelleen perinteinen, dikotominen jako tyttöihin ja poikiin (Gordon & Lahelma 1992, 319; Käyhkö 2011, 92) Tytöt nähdään ahkerina mutta vailla mielikuvitusta olevina olentoina, pojat taas hyvinkin värikkäinä ja kiinnostavina (Gor-

don & Lahelma 1992, 314). Myös tyttöjen kiltteys tuodaan usein esiin. Tosin opettajat selittävät tyttöjen kiltteyttä negatiivisin tekijöin. (Tarmo 1992, 288.)

Oppilaita ei tulisi kuitenkaan jakaa pelkästään sukupuolen mukaisesti, vaan olisi tärkeää muistaa, että on olemassa hyvinkin erilaisia tyttöjä ja poikia. Tyttöjen moninaisuutta voidaan tarkastella esimerkiksi kulttuurin, seksuaalisuuden, yhteiskuntaluokan, asuinalueen tai etnisyyden näkökulmasta. (Gordon & Lahelma 1992, 323–324; Käyhkö 2011, 90.) Gordonin ja Lahelman (1992, 325) mukaan tytöt ovat aktiivisia toimijoita joiden valinnat voivat poiketa perinteisistä odotuksista. Heidän mukaansa on tärkeää, että tytöt saavat itse tuoda omia valintojaan ja niiden merkityksiä esiin. Myös minä näen tytöt oman elämänsä subjekteina. Sen vuoksi tässä työssä tarkastelunäkökulmana ovat maahanmuuttajataustaisten tyttöjen omakohtaiset koulukokemukset.

4 PERUSOPETUKSEN YLEISIMMÄT OPETUSJÄRJESTELYT MAAHANMUUTTAJATAUSTAISILLE OPPILAILLE

4.1 Maahanmuuttajataustaisille oppilaille suunnatut tukimuodot ja oppiaineet

Kuten kaikilla Suomessa vakituisesti asuvilla, myös maahanmuuttajataustaisella lapsella ja nuorella on oppivelvollisuus ja oikeus saada yhteiskunnan järjestämää maksutonta opetusta (Muhammed 2011, 122–123). Lisäksi heillä on mahdollisuus samoihin tukitoimiin kuin kaikilla muillakin oppilaille. Näitä tukitoimia ovat muun muassa tukiope- tus, osa-aikainen erityisopetus ja oppilashuollon palvelut. Tämän lisäksi maahanmuutta- jataustaisilla oppilaille on kehitetty omia tukimuotoja. (Tuittu, Klemelä, Rinne & Räsä- nen 2011, 24.) Näiden tukimuotojen käytön tarve riippuu monesta seikasta kuten siitä, kauanko oppilas on ollut Suomessa ja miten hyvin hän hallitsee suomen kielen (Perttula 2001, 12). Toisaalta osa maahanmuuttajataustaisista oppilaista eivät hallitse pitkänkään

Suomessa olon jälkeen edes perusopetuksen alkuvaiheessa koulutyöskentelyn kannalta riittävän hyvää suomen kieltä (Sinkkonen, Aunio & Väliniemi 2009, 36). Heikon kieli- taidon syynä voi olla esimerkiksi se, ettei lapsi ole ollut tekemisissä suomea puhuvien ihmisten kanssa. Toisaalta syynä voi olla myös kielellinen erityisvaikeus. (Perttula 2001, 12.) Toistaiseksi Suomessa ei kuitenkaan ole toimivia käytänteitä maahanmuutta- jataustaisten oppilaiden oppimisvaikeuksien tunnistamiseen. Tällöin on hankala tietää, tarvitseeko oppilas esimerkiksi tehostetun tuen pääpainon kielen oppimiseen vai oppi- misen ongelmaan. (Sinkkonen ym. 2009, 37.)

Tavanomaisen tukiportaikon lisäksi maahanmuuttajataustaisille oppilaille voidaan tarjo- ta opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti suomi toisena kielenä ja kirjallisuus - oppimäärän mukaista opetusta, joka on erillinen osa äidinkieli ja kirjallisuus - oppiaineen oppimäärästä. Kunnat voivat tarjota myös erillisrahoitettuna, perusopetusta täydentävänä opeuksena oppilaan oman äidinkielen opetusta (Opetushallitus 2014, 117– 118, 463) ja perusopetukseen valmistavaa opetusta (Opetushallitus 2011, 11). Perusope- tuslain (628/1998) viidennen pykälän mukaan kunnan ei ole kuitenkaan pakko järjestää oppilailleen valmistavaa opetusta. Latomaa ja Suni tuovat esiin, etteivät kaikki kunnat suinkaan tarjoa maahanmuuttajataustaisille oppilaille näitä harkinnanvaraisia oppiainei- ta. (Latomaa & Suni 2010, 161). Lähden kuitenkin seuraavaksi avaamaan niiden sisäl- töä tarkemmin.

4.2 Valmistava opetus

Opetussuunnitelman mukaan maahanmuuttajataustaiselle oppilaalle voidaan antaa oman äidinkielen ja suomen tai ruotsin kielen opetuksen ohella tarvittaessa tukea myös muilla oppimisen osa-alueilla, jotta voidaan saavuttaa tasavertaiset oppimisvalmiudet (Opetus- hallitus 2014, 88). Yhtenä tällaisena tukimuotona voidaan oppivelvollisuus- ja esiope- tusikäisille maahanmuuttajataustaisille oppilaille antaa perusopetukseen valmistavaa opetusta. Opetuksen tavoitteena on tukea oppilaan tasapainoista kehitystä ja edesauttaa kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan antamalla valmiuksia perusopetukseen siir- tymiseen. Se on tarkoitettu niille maahanmuuttajataustaiselle oppilaalle, joiden suomen

tai ruotsin kielen taito ei ole riittävän hyvä perusopetuksen ryhmässä opiskelemiseen. (Opetushallitus 2011, 11.)

Valmistavassa opetuksessa pyritään ensisijaisesti siihen, että oppilas oppii suomen kielen (Tuittu ym. 2011, 24). Vuonna 2008 valmistavaan opetukseen osallistui 1 663 oppilasta (Opetushallitus 2011, 12). Vaikka suurin osa valmistavaan opetukseen osallistuvista oppilaista on hiljattain Suomeen tulleita, on myös Suomessa syntyneillä maahanmuuttajataustaisilla lapsilla oikeus osallistua siihen, mikäli kielitaito ei riitä perusopetuksen ryhmässä opiskeluun. Opetusryhmän koolla ei ole merkitystä, joten valmistavaa opetusta voi saada myös yksittäinen oppilas. On kuitenkin hyvä muistaa, että kunnan ei ole perusopetuslain mukaan pakko järjestää valmistavaa opetusta. (Opetushallitus 2009.) Turussa vain harvoin toisen sukupolven maahanmuuttajataustaiset oppilaat osallistuvat valmistavaan opetukseen (Alisaari J, henkilökohtainen tiedonanto 27.1.2015).

Valmistavaa opetusta annetaan perusopetuksen oppiaineissa perusopetuksen opetussuunnitelmaa sovellettuna oppilaan opinto-ohjelman mukaisesti. Opetuksessa otetaan huomioon opetusryhmän heterogeenisuus, sillä valmistavan opetuksen oppilaat ovat iältään, oppimistaustoiltaan ja –valmiuksiltaan erilaisia. (Opetushallitus 2011, 11.) Tämän vuoksi integraatio perusopetuksen ryhmiin vaihtelee hieman eri oppilailla. Periaatteessa integraation voi alkaa jo valmistavan opetuksen alussa, mikäli oppilaalla on riittävä suomen tai ruotsin kielen taito kyseisen oppiaineen opiskeluun yleisopetuksen ryhmässä. (Opetushallitus 2009.)

Eri kunnilla on toisistaan poikkeavia käytäntöjä siihen, miten valmistavaa opetusta järjestetään. Esimerkiksi Turussa opetusryhmät pidetään yleensä ikäryhmittäin. Tällä tavotteellaan mahdollisimman yhtenäistä ryhmää. (Alisaari, J., henkilökohtainen tiedonanto 27.1.2015.) Lisäksi Turussa on aloitettu kokeilu, jossa maahanmuuttajataustaiset lapset voisivat saada jo esiopetuksessa perusopetusta valmistavaa opetusta. Tavoitteena on helpottaa koulunaloitusta ja perusopetuksessa opiskelua. (Turun Kaupunki 2014a.) Perusopetusikäisten maahanmuuttajataustaisten oppilaiden valmistava opetus on keskittynyt Turun sisällä tiettyihin kouluihin, mutta tavoitteena on, että valmistavan opetuksen jälkeen oppilas siirtyy omaan lähikouluun. (Turun kaupunki 2014e; ks. myös Virta, Räsänen & Tuittu 2011, 165.)

Aiemmin valmistava opetus kesti vain yhden lukukauden, mutta vuonna 2010 valmistavaa opetusta laajennettiin ja nyt sitä voidaan antaa pääsääntöisesti yhden lukuvuoden

ajan. Eli 6–10-vuotiaille opetusta annetaan vähintään 900 tuntia ja tätä vanhemmille vähintään 1 000 tuntia. (Opetushallitus 2011, 12.) Oli vieraskielisten oppilaiden kielitaito millainen vain, valmistavan opetuksen jälkeen he siirtyvät koulupolullaan joko suomen- tai ruotsinkieliseen kouluympäristöön (Kyttälä, Sinkkonen & Ylinampa 2013, 14). Kalifornian yliopistossa tehdyn tutkimuksen mukaan vieraskielisen opetuksen ymmärtämistä mahdollistavan kielitaidon saavuttaminen kestää noin neljästä seitsemään vuoteen. (Hakuta, Butler & Witt, 2000, 10–13). Joten valmistavan opetuksen kesto on liian lyhyt, eikä se voi täyttää sille asetettuja tavoitteita (Kyttälä ym. 2013,14). Moni oppilas integroituu Opetushallituksen ohjeiden mukaisesti jo valmistavan vuoden aikana yleisopetuksen ryhmään. Nopea integraatio edistää tutkitusti kielenoppimista, koulu yhteisöön jäseneksi pääsemistä sekä suomenkielisten ystävyyssuhteiden luomista. (Opetushallitus 2009.)

4.3 Oman äidinkielen opetus

Vaikka monessa maassa pyritään siihen, että maahanmuuttajataustaisten henkilöiden kieli vaihtuu valtakieleksi, virallisesti tätä ei Suomessa tavoitella, sillä äidinkieli nähdään perusoikeutena. Suomessa maahanmuuttajataustaisten henkilöiden kielenopetuksen ideologisenä pyrkimyksenä on toiminnallisen kaksikielisyyden saavuttaminen. (Latomaa & Suni 2010, 151, 160–161.) Kaksikielinen henkilö kykenee puhumaan molemmilla kielillä, mutta molempien kielten osaaminen ei välttämättä ole yhtä hyvää. Jommallakummalla kielellä voi olla esimerkiksi helpompi kirjoittaa tai sitä on luontevampi käyttää virallisissa tilanteissa. (Sundman 2013, 26.)

Joka tapauksessa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden omankielinen opetus hyödyttää monia oppilaita. Esimerkiksi Helsingissä on maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohdalla pyritty tarjoamaan kaksikielistä opetusta erityisluokilla. Kokeilusta on saatu hyviä tuloksia. Kolmivuotisen kokeilun turvin puolet oppilaista siirtyi yleisopetukseen. (Kuukka & Agge 2009, 101.) Banksin mukaan oman äidinkielen merkitys on suuri ja myös murteet ovat tärkeä osa yksilön identiteettiä. Kielen avulla tuotetaan ja tulkitaan maailmaa. (Banks 2006, 75.) Äidinkielellä on myös sosiaalinen ja kasvatuksellinen merkitys. Yhteistä kieltä tarvitaan esimerkiksi perheen sisäiseen kommunikaatioon. Mikäli perheenjäsenet eivät ymmärrä toisinaan, ovat seuraukset tuhoisat. Toisaalta on tutkittu, että hyvät äidinkielen taidot edistävät myös muiden kielten oppimista. On tärkeä

ymmärtää, että hyvästä äidinkielen taidosta hyötyy sekä yksilö että yhteiskunta. (Mäkelä 2007, 14–15.)

Äidinkieli ei kuitenkaan siirry automaattisesti sukupolvelta toiselle. Perheen ja nuoren omalla panoksella on suuri merkitys kielitaidon ylläpidossa ja kehittämisessä. (Rynkänen & Pöyhönen 2010, 189.) On havaittu, että äidit pyrkivät tietoisesti siirtämään lapsilleen omaa äidinkieltään. Tästä esimerkkinä on muun muassa virolaisäideille tehty tutkimus. Toisaalta äidit kokivat viron kielen puhumisen Suomessa kiusalliseksi. (Hyvönen 2007, 203–204.) Välttyäkseen huonolta kohtelulta, pyrkii osa venäjänkielisistä aktiivisesti sulautumaan kantaväestöön (Rynkänen & Pöyhönen 2010, 181–183,188). Kielen pysyvyyteen vaikuttaakin sekä yksilölliset että yhteiskunnassa olevat syyt. Yhteiskunnallisia syitä ovat muun muassa vallitseva kielipolitiikka ja kyseisen kielen ja sitä puhuvan ihmisryhmän arvostus. (Kovács 2004, 200; Latomaa & Suni 2010, 151.) Toisinaan muuttajien kieli voi päätyä maassa jopa arvostetuksi valtakieleksi, mutta usein vähemmistöasemassa olevan kielen osaajien määrä laskee varsin nopeasti (Kovács 2004, 200, 216–217).

Koulun rooli kielen siirtymisessä on tärkeä. Tällä hetkellä oman kielistä opetusta on kuitenkin vain vähän tarjolla. (Rynkänen & Pöyhönen 2010,189.) Kielipoliittisista syistä suomen tai ruotsin opiskelu on pakollista, mutta oman äidinkielen opiskelu perustuu vapaaehtoisuudelle. Etenkin kaksikielisillä, Suomessa syntyneillä maahanmuuttajataustaisilla oppilailla suomen kieli dominoi. Esimerkiksi Pirkanmaalla asui vuonna 2005 vironkielisiä alle 14 vuotiaita lapsia yhteensä 147, mutta heistä vain 13 osallistui koulussa oman äidinkielen opetukseen. Ilmiö ei koske vain vironkielisiä oppilaita, vaan usein toisen sukupolven maahanmuuttajaoppilaat eivät osallistu oman äidinkielen opetukseen ollenkaan tai lopettaa ne kesken. Vaikka kotona vanhemmat puhuisivat lapsilleen heidän äidinkieltään, on todennäköistä, että lapsen äidinkielen osaamisen taito jää joiltain osa-alueilta heikoksi. (Teiss 2007, 16–20.)

Annele Laaksosen väitöskirja-aineistona olleista alakouluikäisistä maahanmuuttajaoppilaita puolet oli osallistunut oman äidinkielen opetukseen ja yläkouluikäisistäkin yli viidennes (Laaksonen 2007, 160). Turussa tehdyssä nelikantatutkimuksessa oman kielen opettajat eivät olleet täysin tyytyväisiä siihen toimintatapaan, jolla Suomessa opetetaan omaa äidinkieltä. Kritiikkiä sai muun muassa oppituntien heikko asema. Oppitunnit suunnitellaan usein koulupäivän jälkeiseen aikaan, joka luultavammin vähentää oppilai-

den motivaatiota osallistua niihin. Toisaalta osa nelikantatutkimukseen osallistuneista vanhemmista ei nähnyt oman äidinkielen opetusta tärkeäksi. Lisäksi vanhemmat kokivat, että opetuksen tasossa oli puutteita. (Virta, Räsänen & Tuittu 2011, 188–189.) Ongelmana on myös se, että Suomessa ei ole tällä hetkellä riittävästi päteviä opettajia opettamaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden omaa äidinkieltä. Oman äidinkielen opettajien rooli on kuitenkin tärkeä, sillä he voisivat äidinkielen opetuksen lisäksi tarjota tarvittaessa myös muiden aineiden tukiopetusta. (ks. Rönneberg 2008, 45–46.)

Suomen yläkouluihin tehdyn tutkimuksen mukaan 58 prosentissa niissä kouluissa joissa oli maahanmuuttajataustaisia oppilaita, järjestettiin oppilaille oman äidinkielen opetusta. Toisinaan opetusryhmä ei kuitenkaan ollut oppilaan omassa koulussa ja opetus oli pääasiassa suunniteltu koulupäivän ulkopuoliselle ajalle. Vain 34 prosentille oman äidinkielen opetus suunniteltiin koulupäivän sisälle. Mikäli koulun lähiympäristössä oli vain vähän maahanmuuttajataustaisia oppilaita, ei oman äidinkielen opetusta välttämättä mahdollistettu edes jossain muussa koulussa etäopetuksena. (Kuusela ym. 2008, 82–83.)

4.4 Toisen sukupolven maahanmuuttajataustaisen oppilaan suomen kielen opetus

Toisen sukupolven maahanmuuttajataustaisilta oppilailta odotetaan hyvää valtakielen taitoa (Latomaa & Suni 2010, 151). Varsin todennäköisesti tämä kasvava ryhmä tuo tulevaisuudessa koulun yleissivistävälle sekä varsinkin suomen kielen opetukselle suuren haasteen. Ryhmä koostuu taustaltaan hyvin monikielisistä oppilaista, joista osan kohdalla jo oman äidinkielen määrittely ei tahdo onnistua. Silti suurin osa näistä oppilaista ei tule opiskelemaan suomea toisena kielenä, vaan samoilla ehdoilla kuin kantaväestön lapset. Ryhmän sisällä on kuitenkin huomattavia eroja suomen kielitaidon suhteen. Tämän vuoksi on ajankohtaista pohtia, minkälaista suomen kieltä hyväksymme tässä yhteiskunnassa. (Hakulinen ym. 2009,87; Kalliokoski 2009, 436–437.)

Toisaalta monet Suomessa syntyneet toisen sukupolven maahanmuuttajalapset ja -nuoret hallitsevat suomen kielen käytännössä saman tasoisesti kuin saman ikäiset suomenkieliset lapset ja nuoret. Silti joissakin kunnissa kaikki ne maahanmuuttajataustaiset oppilaat, joiden kotikieli ei ole suomi, opiskelee automaattisesti suomea toisena kielenä. Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus oppimäärän opinnot ovat perusteltavissa kuitenkin

vain niille oppilaille, joilla ei ole riittävästi suomen kielentaitoa kaikilla kielen osa-alueilla. (Muhammed 2011, 123.) Toisaalta toisen sukupolven maahanmuuttajista jopa 70 prosenttia on virallisissa rekistereissä merkitty äidinkieleltään joko suomen- tai ruotsinkielisiksi. Määrä vastaa melko tarkkaan sitä osuutta toisesta sukupolvesta jolla vain jompikumpi vanhemmista on maahanmuuttaja. Tosin äidinkieleen jakaantumista voi selittää muukin seikka kuin perhetyyppi. (Martikainen 2007, 58–59.)

Vaikka yleisesti tiedetään, että maahanmuuttajaoppilaiden hyvän koulupolun suurimpia esteitä on riittämätön suomen kielen taito (esim. Kyttälä, Sinkkonen & Ylinampa 2013, 13; Muhammed 2011, 123), jakaa toisen sukupolven maahanmuuttajaoppilaiden oikeus saada suomi toisena kielenä opetusta opetushenkilökunnan mielipiteitä. Toisaalta toisinaan vanhemmat voivat haluta oppilaan opiskelevan suomea äidinkielenä, vaikka koulun henkilökunta arvioi lapsen hyötyvän suomi toisena kielenä ja kirjallisuus opinnoista. (Latomaa & Suni 2010, 164–165.)

Opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti suomi toisena kielenä ja kirjallisuus on erillinen osa äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen oppimäärästä (Opetushallitus 2014, 117–118). Valtakunnan tasolla suomi toisena kielenä ja kirjallisuus opintojen opetusjärjestelyt vaihtelevat eri kuntien kesken, eikä kunnan ole pakko järjestää opetusta lainkaan (Kuusela ym. 2008, 81; Latomaa & Suni 2010, 163–164). Kaikista maahanmuuttajaoppilaista saa noin 12 prosenttia suomi toisena kielenä ja kirjallisuus opetusta koko äidinkielen oppiaineen tuntimäärää vastaavan ajan. Suurimmassa osassa kunnista oppilas on osan äidinkieli ja kirjallisuus oppiaineen tunneilla ja opiskelee tämän lisäksi viikoittain 1–2 tuntia suomi toisena kielenä ryhmässä. Neljäsosa maahanmuuttajataustaisista oppilaista ei opiskele ollenkaan suomi toisena kielenä ja kirjallisuus opinnoissa. Periaatteessa Suomessa on mahdollista opiskella pakolaisia vastaanottavilla paikkakunnilla myös ruotsi toisena kielenä opintoja. Näitä opintoja järjestetään kuitenkin hyvin vähän. Ruotsinkielisissä kouluissa opiskelevista vieraskielisistä oppilaista yli 70 prosenttia osallistuu ruotsi äidinkielenä opetukseen. (Opetushallitus 2011, 14.)

Turussa suomi toisen kielenä ja kirjallisuus opetus järjestetään pääosin luokkatasoittain, ei taitotason mukaisesti. Tämän vuoksi osassa ryhmistä voi olla vain yksi oppilas ja toisessa ryhmässä jopa kymmenen. Monessa kouluissa suomi toisena kielenä ja kirjallisuus opetus pidetään äidinkielen tuntien kanssa samanaikaisesti, mutta joissain kouluissa oppitunnit ovat sijoitettuna aikataulullisesti erikohtaan. Nelikenttätutkimuksessa infor-

mantit toivat esiin, että opetusryhmään pääsyyn ei riitä pelkästään heikko suomen kielen taito. Tämän lisäksi oppilailta vaaditaan myös hyvää motivaatiota. (Virta ym. 2011, 181–182.) Opetussuunnitelman perusteissa ei kuitenkaan tuoda esiin oppilaan motivaatiota, vaan sen mukaan jokaisella maahanmuuttajataustaisella oppilaalla on oikeus opiskella suomi toisena kielenä ja kirjallisuus opintoja, mikäli oppilaan suomen kielen taito on riittämätön vähintään yhdellä kielen osa-alueella. (Opetushallitus 2014.)

Ongelmana on myös se, että suomi tai ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus opetus ei ole ollut koulun sisällä arvostettu oppiaine. Tämä näkyy muun muassa siinä, että toisinaan suomi toisena kielenä opettajat ovat joutuneet perustelemaan koulun muille opettajille suomi tai ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus opintojen tärkeyttä. Opetuskielen osaaminen on ymmärrettävästi hyvinkin tärkeää ja heikko suomen kielen osaaminen hankaloittaa oppimista kaikissa aineissa. Sen vuoksi myös reaaliaineiden opettajien olisi hyvä pohtia omaa opetustyyliään. Esimerkiksi käsitteiden avaamisesta hyötyvät kaikki oppilaat, eivät vain ne, joilla on puutteellinen kielitaito. (Virta ym. 2011, 180–182.)

5 AIKAISEMPIA TUTKIMUSTULOKSIA MAAHANMUUTTAJATAUSTAISTEN OPPILAIDEN KOULUNKÄYNNISTÄ SUOMESSA

5.1 Koulumenestys

Tässä pro gradu työssä tarkastelen toisen sukupolven maahanmuuttajatyttöjen koulupolkua ja sen aikana saatuja koulukokemuksia. Yhtenä tärkeänä tekijänä koulupolulla on koulussa menestyminen. Usein koulumenestystä mitataan todistuksen keskiarvolla (Karppinen 2008, 163). Koska keskiössä on tytöt, tarkastelen koulumenestystä sukupuolen näkökulmasta. Jyrki Kalliokoski on tuonut esiin, ettei sukupuoli tai vieraskielinen tausta ole suinkaan ainoa oppilaiden koulumenestystä selittävä tekijä. Tuloerojen kasva-

essa myös Suomessa, on hyvä tuoda esiin, että oppilaan sosiaalinen taustalla on hyvin paljon merkitystä koulumenestyksessä. (Kalliokoski 2009, 442–443.)

Ainakin 25 prosenttia maahanmuuttajataustaisista nuorista on kasvanut Suomessa perheessä, jossa vanhemmilla on ollut vaikeuksia päästä työelämään. Monissa tutkimuksissa on tullut esiin, että vähäosaisuus siirtyy usein sukupolvelta toiselle. Sen vuoksi juuri maahanmuuttajataustaisiin ryhmänä tulisi kohdentaa riittävästi huomiota. (Martikainen 2007, 61.) Venla Bernelius on tarkastellut Helsingissä asuvien oppilaiden osoitteen mukaisia oppimistuloksia. Hänen mukaansa vanhempien koulutustausta vaikuttaa oppilaiden koulumenestykseen. (Bernelius 2011, 491.) Vaikka aihe on sekä yhteiskunnallisesti että oikeudenmukaisuusnäkökulmasta katsottuna varsin mielenkiintoinen, en lähde tässä pro gradu työssäni tutkimaan perheen, tai asuinpaikan vaikutusta koulumenestykseen.

Maarit Pihlava, Laura Wallenius ja Erkki Olkinuora (2001, 177) ovat tutkineet viidennen ja kahdeksannen luokan oppilaiden koulumenestystä. Ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajien koulumenestys oli hieman kantaväestöä heikompi molemmissa tutkittavissa ryhmissä. Toisaalta todistusten arviointia vaikeutti se, että heikosti suomea taitaville maahanmuuttajaoppilaille ei tarvitse antaa arvosanaa ennen yhdeksännen luokan päästötodistusta. Arviointi vaihtelikin eri koulujen ja opettajien välillä. Koulujen välillä oli eroja myös oppilaan omalla äidinkielellä saadussa opetuksessa sekä tukiopeutuksen määrässä. Näillä tukitoimilla on luonnollisesti merkitystä oppimistuloksiin.

Toisen polven maahanmuuttajien koulumenestystä on viime aikoina tutkittu eri puolilla Eurooppaa. Tutkimuksissa on verrattu kantaväestön ja toisen sukupolven maahanmuuttajien koulumenestystä. Keskiarvoilla mitattuna maahanmuuttajien jälkeläisten arvosanat ovat olleet heikompia kuin kantaväestöön kuuluvien arvosanat. (Markkanen 2010, 133–134.) Mark Levels ja Jaap Dronkers ovat analysoineet kolmentoista maan PISA 2003 aineistosta noin 15 vuotiaiden maahanmuuttajataustaisten lasten koulumenestystä (Levels & Dronkers 2008, 1407–1410). Suomessa oli vuonna 2003 vielä niin vähän maahanmuuttajataustaisia oppilaita, ettei PISA tutkimuksessa ole Suomen osalta eroteltu maahanmuuttajataustaisia ja kantaväestöä toisistaan (Teräs ym. 2010, 90).

Levelsin ja Dronkersin mukaan yksilötasoisten taustatekijöiden vakioinnin jälkeen toisen sukupolven maahanmuuttajien koulumenestys oli paikoittain jopa kantaväestöä koulumenestystä parempi. Mutta tulos oli vain osatotuutta, sillä koulumenestyksen välillä oli olemassa suuria alueellisia eroja. Esimerkiksi Tanskassa maahanmuuttajataustaisten

koulumenestys oli heikompaa kuin Saksassa. Heidän mukaansa koulumenestyksen eroja ei voi selittää vain nuorten etnisen taustalla. Tärkeänä selittävänä tekijänä oli myös vastaanottavan maan maahanmuuttopolitiikka. (Levels & Dronkers 2008, 1422.)

Euroopan sisällä eri maiden integraatio eli kotouttamispolitiikka vaihtelee suuresti. Ranskassa on vallalla sulauttamis- eli assimilaatioajatus, samoin Belgian ranskankielisellä alueella. Toisaalta Belgian hollanninkielisellä alueella tuetaan maahanmuuttajien omaa kieltä ja kulttuuri-identiteettiä. (Saukkonen 2013, 66–74.) Koulumenestykseen vaikutti myös oppilaan alkuperä. Esimerkiksi taustaltaan Etelä- ja Keski-Amerikasta tai Pohjois-Afrikasta olevat toisen sukupolven maahanmuuttajataustaiset oppilaat saivat kantaväestöä huomattavasti heikommat arvosanat matematiikasta. (Levels & Dronkers 2008, 1422.)

Suomessa perusopetuksen päättöluokan yleisen oppimäärän suorittaneiden oppilaiden koulumenestystä tutkittaessa havaittiin, että kantaväestöön kuuluvien oppilaiden lukuaineiden keskiarvo oli keskimäärin 0,42 prosenttia korkeampi kuin vieraskielisten oppilaiden päättötodistuksessa. Mutta toisen sukupolven maahanmuuttajien keskiarvo oli kantaväestön keskiarvoa korkeampi. Sukupuolierot näkyivät niin, että tyttöjen koulumenestys oli poikia parempi kaikissa väestöryhmissä. Opetuksen yksilöllistämässä näkyi kantaväestön ja toisen sukupolven maahanmuuttajien välillä selkeä ero. Kantaväestön oppilaista vain 2,9 prosentilla opetus oli yksilöityä, kun taas toisen polven maahanmuuttajista yksilöityä opetusta sai 5,7 prosenttia. (Karppinen 2008, 141–146.) Jussi Kokkonen on väitöskirjassaan tuonut esiin kosovolaistaustaisten oppilaiden koulumenestystä. Hänen mukaansa kosovolaistytöt ovat halukkaita menestymään koulussa ja tekevät sen eteen työtä ja saavat sitä kautta kosovolaispoika paremman aseman suomalaisessa yhteiskunnassa. (Kokkonen 2005, 293.)

Myös Kilpi on omassa tutkimuksessaan tarkastellut toisen sukupolven maahanmuuttajia koulukontekstissa. Kilven aineisto oli sama, jota Opetushallitus on käyttänyt laajassa tutkimuksessa, mutta Kilpi määritteli toisen sukupolven maahanmuuttajuuden hieman toisin kuin Opetushallituksen tutkimuksessa oli määritelty. Kilven mukaan toisen sukupolven maahanmuuttajaoppilaita ovat ne jonka molemmat vanhemmat ovat syntyneet muualla kuin Suomessa ja oppilas on itse syntynyt Suomessa tai hän on ennen peruskoulun alkua muuttanut Suomeen. Kilpi tuo esiin, että ryhmien välisen vakioinnin jälkeen ei kantaväestön ja toisen sukupolven yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden koulume-

nestyksessä ollut juurikaan eroa. Vakioinnilla tarkoitetaan vanhempien koulutusta, perheen tulotaso ja sosioekonomista asemaa. Toisen sukupolven maahanmuuttajaryhmien välillä oli kuitenkin eroa, parhaiten koulussa pärjäsi Itä-Aasiasta sekä entisen Neuvostoliiton alueen taustan omaavat oppilaat. Tyttöjen menestys oli kaikissa toisen sukupolven ryhmissä poikia parempi. (Kilpi 2010, 114–121.)

Laaksonen on tutkinut erityisluokalla olevia maahanmuuttajaoppilaita. Noin puolet Laaksosen tutkimuksessa olleista maahanmuuttajaoppilaista oli kokenut suomen kielen vaikeuksia yleisopetuksessa. Lähes yhtä usealla oli ollut ongelmia keskittymisessä. Lisäksi noin 35 prosentilla alaluokan maahanmuuttajaoppilaista oli verbaalisia hankaluuksia ja neljänneksellä yläluokan oppilaista ilmeni oppimisvaikeuksia myös muissa oppiaineissa. Yli puolet oppilaista koki, että lukuaineiden osaaminen koheni erityiskoulussa. Tämä näkyi myös parantuneina todistusarvosanoina. Erityiskouluun siirtymisen myötä myös koulussa viihtyminen sekä opiskelumotivaatio kohosivat lähes puolella oppilaista. (Laaksonen 2007, 135–138.)

5.2 Kouluviihtyvyys

Gordon ja Lahelma (1992, 315) toivat jo 1990 luvulla esiin kantaväestön tyttöjen viihtyvän poikia paremmin koulussa. Karmela Liebkind, Inga Jasinskaja-Lahti ja Juha Haaramo ovat yhdessä tutkineet Suomessa asuvien vietnamilais- ja turkkilaistaustaisille maahanmuuttajaoppilaiden koulusopeutumista. Tutkimuksen mukaan tytöt sopeutuivat kouluun poikia paremmin. Kaikissa ryhmissä vanhemmilta saatu tuki edisti kouluun sopeutumista. (Liebkind, Jasinskaja-Lahti & Haaramo 2001, 142–148.) Myös Joel Kivirauma (1995, 28) tuo esiin vanhempien merkityksen oppilaan kouluasenteissa. Hänen mukaan kodin kulttuurilla on suuri merkitys oppilaan asenteisiin ja koulumenestykseen. Koulu voi onnistua kasvatus- ja opetustehtävässään vain, jos oppilas kasvaa sellaisessa kulttuuriympäristössä, jossa uskotaan koulutodistuksiin. (Kivirauma 1995, 28.)

Tässä työssäni rajataan kuitenkin vanhempien ja perheen rooli tutkimuksen ulkopuolelle, sillä vanhemmuuden muodostuminen ja kyky olla riittävän hyvä vanhempi ovat laajoja teemoja. Yleisesti ottaen voi kuitenkin sanoa, että vanhempien psyykinen huonovointisuus näkyy heikentyneenä kykyinä tarjota tukea omille lapsilleen. Toisen sukupol-

ven maahanmuuttajataustaisten tyttöjen vanhemmat ovat tulleet hyvinkin monenlaisista ympäristöistä. Osa vanhemmista on joutunut kokemaan omassa maassaan kidutusta. He voivat olla yhä jatkuvasti peloissaan ja epävarmoja lähtömaassa olevien lähisukulaisten henkisestä ja fyysisestä hyvinvoinnista. Näiden traumojen vaikutukset voivat siirtyvät sukupolvelta toiselle. (ks. Suikkanen 2010, 19–20.)

Pihlava, Wallenius ja Olkinuora ovat tutkineet tilastollisin menetelmin ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajien kouluviihtyvyyttä Turussa. Tutkimus oli ensimmäisiä, joissa verrattiin saman maan sisällä kantaväestöön kuuluvien oppilaiden ja maahanmuuttajaoppilaiden kouluviihtyvyyttä toisiinsa. Tutkimuksen kouluviihtyvyys määrittely perustui sekä Olkinuoran että Pirjo Linnakylän ja Antero Malin määritelmiin. (Pihlava ym. 2001, 163, 166). Malinin ja Linnakylän (1997, 12) mukaan kouluviihtyvyydellä tarkoitetaan elämänlaatua koulussa. Se pitää sisällä oppilaiden viihtymisen kaikilla koulutoimintojen tyypillisillä osa-alueilla sekä kielteiset ja myönteiset koulukokemukset. Pihlavan ja hänen tutkijakumppaneiden (2001, 163) mukaan maahanmuuttajaoppilaan kouluviihtyvyys muodostui oppilaan henkilökohtaisista kokemuksista ja mielikuvista. Kouluviihtyvyyteen vaikuttaa monet koulun tekijät ja yksilön aiempi elämäntilanne ja kokemukset.

Malinin ja Linnankylän (1997, 124) tutkimuksessa pojat viihtyvät tyttöjä heikommin koulussa. Sitä vastoin Pihlavan, Walleniuksen ja Olkinuoran tutkimuksen mukaan tyttöjen ja poikien välillä ei ollut eroja kouluviihtyvyyden suhteen, vaan erot tulivat esiin tarkasteltaessa kantaväestöä ja maahanmuuttaja oppilaita. Sekä ala- että yläkouluikäiset maahanmuuttajaoppilaat viihtyivät kantaväestön oppilaita paremmin koulussa, vaikka luokkatyöskentely oli heidän mielestään hankalampaa kuin kantaväestöön kuuluvien oppilaiden mielestä. Eri ryhmiä verrattaessa, havaittiin, että maahanmuuttajatytöt viihtyivät koulussa parhaiten ja kantaväestön pojat heikoiten. (Pihlava ym. 2001, 169–173.)

Myös esimerkiksi Turussa vuonna 2009 tehdyn laajan sähköisen kyselylomaketutkimuksen mukaan maahanmuuttajataustaiset oppilaat voivat koulussa suomalaistaustaisia oppilaita paremmin. Sekä ala- että yläkoulussa oppilaat kokivat koulun melko mielekkääksi, mutta alakoululaisten keskuudessa koulun mielekkyyden kokemus oli hieman suurempaa kuin yläkoululaisten keskuudessa. Koulun koki kaikkein mielekkäimpänä sekä ala- että yläkoulun osalta maahanmuuttajataustaiset tytöt. Vähiten mielekkäänä sekä ala- että yläkoulun kokivat suomalaistaustaiset pojat. Suomalaistaustaisten tyttöjen

ja maahanmuuttajataustaisten poikien arviot koulun mielekkyydestä olivat hyvin lähellä toisiaan. Tutkimustulosten perusteella oppilaat jaettiin kolmeen erilaiseen ryhmään. Ensimmäisen ryhmän muodosti ne oppilaita jotka voivat koulussa erittäin hyvin, toisen ne oppilaat, jotka voivat koulussa pääasiallisesti hyvin. Tässä ryhmässä olevat kokivat koulun kaverisuhteet vähemmän positiiviseksi kuin muissa ryhmissä olevat oppilaat. Kolmannen ryhmän kouluhyvinvointi oli heikompaa kuin muissa ryhmissä, mutta he kokivat koulunkaverisuhteet hyviksi. (Räsänen & Kivirauma 2011, 50–60.)

On tärkeää ymmärtää, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat eivät ole homogeeninen ryhmä. Nelikantatutkimuksen mukaan kouluhyvinvointi ei jakaannu tasaisesti, eli kaikilla ei mene hyvin ja kaikki eivät viihdy koulussa. (Räsänen & Kivirauma 2011, 63.) Kouluviihtyvyyteen voi vaikuttaa myös oppilaiden vanhempien asenteet. Monet maahanmuuttajavanhemmat ovatkin käyneet kotimaassaan koulua jossa opettajan rooli on hyvin auktoritaarinen, ja opetus on huomattavasti enemmän opettajajohtoista. Joissain maissa opettajalla on voinut olla oikeus käyttää jopa fyysistä kurittamista. Tämän vuoksi vanhemmillä voi olla vääriä kuvitelmia suomalaisesta koulusta. Sitä vastoin opettajan sukupuolen suhteen eivät kouluolot välttämättä eroa, sillä myös monissa muslimimaissa on paljon naisopettajia. (Muhammed 2011, 120–121.) Toisaalta maahanmuuttajataustaisista oppilaista koulussa heikoiten viihtyivät ne, jotka olivat käyneet osan koulupolusta muualla kuin Suomessa. Lisäksi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kouluhyvinvointi oli yhteydessä vieraskielisten oppilaiden määrään. Vain alakoulussa ero oli tilastollisesti merkittävä. Niissä alakouluissa, joissa vieraskielisiä oppilaita oli yli 20 prosenttia, koki maahanmuuttajataustaiset oppilaat oman koulun ja koulukaverit tärkeämpänä kuin niissä kouluissa, joissa maahanmuuttajataustaisia oppilaita oli vähemmän. Kouluhyvinvointia ei nelikantatutkimuksessa tarkasteltu sukupuolen mukaan. (Räsänen & Kivirauma 2011, 63–65.)

Laaksonen on tutkinut erityiskoulua käyviä maahanmuuttajia. Hänen tutkimuksessa mukana olleet oppilaat näkivät erityiskoulun hyvinä puolina opettajan tuen, ryhmäkokojen pienuuden sekä vähäisen kotiläksyjen määrän. Kaverisuhteiden tärkeyttä tuotiin myös kouluhyvinvoinnissa voimakkaasti esiin. Toisaalta kouluviihtyvyyttä alentavina seikkoina tuli esiin kiusatuksi tulemisen kokemuksia. (Laaksonen 2007, 134.) Seuraavissa luvissa käsitellään tarkemmin koulun kaverisuhteita ja kiusaamiskokemuksia. Tämän jälkeen koulupolku osuudessa käydään vielä lyhyesti lävitse maahanmuuttajaoppiin peruskoulun jälkeisiä jatko-opintoja.

5.3 Kaverisuhteet kouluympäristössä

Vertaisuhteilla tarkoitetaan ikä ja kehitystasoltaan suurin piirteen samalla tasolla olevien yksilöiden suhdetta. Niiden avulla nuori muokkaa omia asenteitaan ja harjoittelee elämiseen tarvittavia tietoja ja taitoja. Vertaisuhteissa omaksutut asenteet ja taidot vaikuttavat sekä nykyhetkeen että myös pitkällä aikavälillä nuoren elämänsäkulussa. Ystävyysuhteet ovat erityisen tärkeitä vertaisuhteita. Niihin sitoudutaan ja niissä jaetaan henkilökohtaisesti tärkeitä asioita. Ystävyysuhteet ovat vastavuoroisia ja niiden avulla voidaan saavuttaa myös sosiaalinen status. (Pörhölä 2008, 94; Salmivalli 2005, 15,35.) On havaittu, että tytöt kehittävät ystävyysuhteiden avulla omia ihmissuhde- ja tunnetaitojaan (Näre & Lähteenmaa 1992, 333).

Maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten kaverisuhteita on tutkittu jonkin verran myös Suomessa. Tutkimustulokset ovat olleet pitkälti samansuuntaisia. Pihlavan (2001, 170) mukaan viides ja kahdeksaluokkalaisille tehdyssä tutkimuksessa maahanmuuttajaoppilaille näytti olevan kantaväestöä enemmän koulukavereita. Toisaalta Mirja-Tytti Talib ja Päivi Lipponen toivat esiin, että ilmeisesti Suomessa asuvilla maahanmuuttajataustaisilla nuorilla on muihin maihin verrattuna vähemmän ystävyysuhteita kantaväestön nuorten kanssa, mutta vastaavasti enemmän oman ryhmän sisäisiä ystäviä. (Talib & Lipponen 2008, 129.) Myös Andonov (2013, 306) havaitsi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kaverisuhteiden muodostuvan lähinnä oman kieliryhmän sisäisistä suhteista.

Anne-Mari Souton (2011, 195) väitöskirjatutkimuksen mukaan kaikista maahanmuuttajataustaisista nuorista venäläistaustaisten nuorten oli hankalinta saada oman ryhmänsä ulkopuolisia ystävyysuhteita. Myös Minna Kyttälän, Hanna-Maija Sinkkosen ja Kati Ylinampan (2013, 25) maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolkuja käsittelevässä tutkimuksessa tuli esiin maahanmuuttajataustaisen oppilaan koulunkäynnin hankalimpana haasteena suomenkielisten kavereiden puuttumisen. Toisaalta haastateltavat kertoivat viihtyvän koulussa hyvin ja korostivat kavereiden tärkeää roolia koulupäivän sisällössä. Heidän mukaansa juuri kavereiden vuoksi kouluissa oli mukavaa. Christina Salmivallin mukaan koululuokka on hyvä esimerkki ympäristöstä jossa, nuori kuuluu ryhmään, jota ei ole voinut itse valita. Muun muassa sen vuoksi osa oppilaista voi tulla luokan sisällä torjutuksi. Onneksi kuitenkin vain osa ryhmän tasolla torjutuksi tulleista oppilaista jää kokonaan vaille kaverisuhteita. (Salmivalli 2005, 148–149.)

Kaiken kaikkiaan luokan sisältä löytyy hyvinkin erilaisia oppilaita, joiden kanssa jaetaan yhteistä tilaa vuosikausia, ja luonnollisesti koulussa opiskelun ja oppimisen lisäksi syntyy monenlaisia ihmissuhteita. Osa suhteista muodostuu ystävyysuhteeksi, kun taas toisten oppilaiden välinen suhde voi olla kaveripohjainen. Toisaalta osaan luokkakaverista ei välttämättä synny minkäänlaista suhdetta. (Pörhölä 2008, 94.) Souton tutkimuksessa maahanmuuttajaoppilas määritellään kantaväestön taholta ulkomaalaiseksi, jota ei voi pitää potentiaalisena kaverina, vaan ei toivottuna koulukaverina (Souto 2010, 142). Joidenkin oppilaiden välille voi syntyä jopa vihamielinen suhde tai kiusaava, hyväksikäyttävä suhde (Pörhölä 2008, 94). Kouluympäristössä tapahtuvasta kiusaamista käsitellään laajemmin luvussa 5.4.

Nuorisobarometrin mukaan suurin osa nuorista oli kuitenkin tyytyväisiä omiin ystävyysuhteisiinsa, mutta toisaalta ystävyysuhteille annetut merkitykset vaihtelevat sukupuolen mukaisesti. Tutkimukseen osallistuneista tytöistä 62 prosenttia määritteli ihmissuhteensa erittäin hyväksi, miespuolisista vain 38 prosenttia. Vaikuttaakin siltä, että ystävyysuhteet eivät muodostu poikien elämässä yhtä voimakkaasti positiiviseksi sisälöksi kuin tyttöjen elämässä. (Harinen 2008, 88–90.) Tytöt ovat ystävyysuhteissaan poikia riippuvaisempia ja kokevat ystävyysuhteissaan poikia enemmän läheisyyttä. Vastavuoroisten ystävyysuhteiden puuttuminen lisää tyttöjen kohdalla kiusatuksi tulemisen riskiä. (Salmivalli 2005,37.) Toisaalta ihmissuhdeverkoston määrä ja tiheys eivät yksin kerro ystävyuden tai yksinäisyyden kokemuksista, sillä myös ihmisten ympäröimänä voi tuntea itsensä yksinäiseksi. Joka tapauksessa nuorisobarometriin osallistuneista nuorista lähes kaikki ilmoittivat tapaavansa ystäviään säännöllisesti. Kasvokkain tapaamisen lisäksi yhteydenpito tapahtui puhelimitse ja Internetin välityksellä. Yhteydenpidon määrällä ei ole sukupuolten välisiä eroja. (Harinen 2008, 88–90.)

5.4. Koulukiusaaminen

Kaikissa ihmisissä on luontaisesti aggressiota. Sen voimakkuus ja tilannesidonnaisuus määrittelevät aggressiivisuuden hyödyt ja haitat sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta. Tutkimusten mukaan aggressiivisesti käyttäytyvät lapset ajattelevat hyötyvänsä aggressiivisesta käytöksestä. Heidän mielestään se kohottaa esimerkiksi itsetuntoa. Usein

aggressiivisesti käyttäytyvä lapsi tai nuori kokee myös jonkinlaista uhantunnetta ja tämän vuoksi hän kokee olevansa oikeutettu aggressiiviseen käyttäytymiseen. Toisinaan aggressiivisen käyttäytymisen avulla pyritään nousemaan sosiaalisessa hierarkiassa ylöspäin. (Lindh & Sinkkonen 2009, 85, 101.) On kuitenkin tärkeä ymmärtää, että kaikki koulussa tapahtuva aggressiivinen toiminta ei ole koulukiusaamista (Olweus 1992, 15).

Koulukiusaaminen tarkoittaa tilannetta, jossa oppilas joutuu kouluun liittyvässä ympäristössä toistuvasti yhden tai useamman tekijän kiusaamaksi (Soilamo 2006, 102). Toisena kriteerinä on kiusatun ja kiusaajan välisen voimasuhteen epätasapaino, eli kiusattu on kiusaajaan verrattuna heikommassa asemassa. Helposti havaittavan suoran fyysisen ja psyykkisen kiusaamisen lisäksi esiintyy myös epäsuoraa kiusaamista. Epäsuoralla kiusaamisella tarkoitetaan muun muassa sosiaalisista suhteista ja ryhmistä poissulkeamista. (Olweus 1992, 14–15.) Epäsuora kiusaaminen voi olla näyttäytyä muun muassa toisen omaisuuden itselleen ottamisena, haukkumakirjeiden lähettämisenä tai selän takana pahan puhumisena (Soilamo 2006, 102).

Kiusaaminen on yleistä Suomessa ja myös muualla. Tutkimustavasta riippuen noin 5-15 prosenttia peruskouluikäisistä lapsista kokee kiusaamista. (Salmivalli 2010, 17.) Myös Turussa oppilaille tehdyssä tutkimuksessa koulukiusaamisen yleisyys tuli esiin. Alakoulun oppilaista liki 60 prosenttia ja yläkoulun oppilaista yli 40 prosenttia olin nähnyt vähintään kerran viikossa koulukiusaamista. Kiusaaminen ei silti kohdistu tasaisesti jokaiseen oppilaaseen. Suurin osa oppilaista toi esiin, ettei heitä ole kiusattu koulussa milloinkaan. (Räsänen & Kivirauma 2011, 66–67.)

Suomessa on tehty koulukiusaamiseen liittyvää vertailevaa tutkimusta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ja kantaväestöön kuuluvien oppilaiden välillä. Eri tutkimuksissa on hieman toisistaan poikkeavia tuloksia. Arto Soilamo on tuonut esiin, että kantaväestön verrattuna maahanmuuttajaoppilaille on noin puolitoistakertainen riski tulla kiusatuksi. Hänen mukaansa etenkin maahanmuuttajapojat joutuivat usein kiusatuiksi koulussa. Toisaalta maahanmuuttajatytöllä oli kantaväestön tyttöön verrattaessa kaksinkertainen riski tulla koulukiusaajaksi. Myös maahanmuuttajapoikien riski kiusata muita on kantaväestöä suurempi. (Soilamo 2006, 106–107.) Turussa toteutetun nelikantatutkimuksen mukaan kuitenkin suurin osa oppilaista ei ollut kokenut koulukiusaamista tutkimusvuoden aikana. Kaikista alakouluikäisistä kiusatuksi tulleista oppilaista suurin osa

oli kantaväestöön kuuluvia. Kiusatuksi tulemisen kokemukset jakautuivat alakouluikäisten oppilaiden kohdalla tasaisesti eri sukupuolten välillä. Mutta niitä maahanmuuttajataustaisia poikia, joita oli kiusattu, kiusaaminen toistui kantaväestöä useammin. Noin 80 prosenttia yläkoulun oppilaista ilmoitti, ettei heitä ole kiusattu lainkaan lukuvuoden aikana koulussa. Niitä yläkoulun oppilaita joita oli kiusattu, kiusatuksi joutumista ei selitä sukupuoli, kielitausta tai maahanmuutto. (Räsänen & Kivirauma 2011, 66–67.) Pihlavan viides ja kahdeksasluokkalaisille tehdyn tutkimuksen mukaan maahanmuuttajapojat kokivat muita enemmän kiusaamista. Toisaalta vähiten kiusaamista kohdistui viidennen luokan kantaväestön tyttöihin ja kahdeksannen luokka-asteen maahanmuuttajatyttöihin. Pihlavan tekemästä tutkimuksesta ei pystytä arvioimaan kiusaamisen yleisyyttä, eikä se tuo esiin kiusaajia. (Pihlava 2001, 172–173.)

Sukupuolittain tarkasteltuna tyttöjen ja poikien kiusaamistavoissa on eroja. Pojat käyttävät enemmän suoria ja tytöt epäsuoria kiusaamisen muotoja. Vaikka poikien aggressiivisuus tulee helpommin esiin, eivät he ole tyttöjä aggressiivisempia. (Lindh & Sinkkonen 2009, 103.) Nelikantatutkimuksen mukaan kantaväestön oppilaiden ja maahanmuuttajataustaisen oppilaiden kiusatuksi tulemisen kokemukset eivät eroa toisistaan, mutta sukupuolten välillä on eroa millaista kiusaamista oppilaat kohtaavat. Tyttöihin kohdistuva kiusaaminen on useimmiten haukkumista ja epäsuoraa kiusaamista, pojat taas joutuvat suoran kiusaamisen uhreiksi tyttöjä useammin. (Räsänen & Kivirauma 2011, 69.)

Kiusaaminen voi näkyä myös asenteissa ja kohtaamistavoissa. Osmo Virrankoski on tutkinut suomenkielisten peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten asenteita maahanmuuttajia kohtaan vuosina 1990, 1998 ja 2003. Hänen tutkimuksiansa mukaan sekä tyttöjen että poikien suvaitsevainen asenne maahanmuuttajia kohtaan on lisääntynyt, mutta edelleen suurin osa pojista on suvaitsemattomia. Vuonna 1998 suvaitsevaisia tyttöjä oli noin 40 prosenttia ja poikia 5 prosenttia. Vuonna 2003 suvaitsevaisesti maahanmuuttajiin suhtautui tytöistä lähes puolet ja pojista 10 prosenttia. Syrjintä kohdistui voimakkaimmin somalialaisiin. Paheksuntaa tuotiin esiin karkeilla rasisisilla kommentteilla ja aggressiivisilla ilmaisuilla. (Virrankoski 2005, 300–314.)

Souton mukaan kouluympäristössä liikkuvat maahanmuuttajataustaiset oppilaat kokevat saavansa osakseen jatkuvasti halveksivia katseita, pilkallisia sanoja ja ilkeätä naurua (Souto 2011, 140). Myös Liisa Kosonen on tuonut esiin, että ulkonäöltään poikkeava

nuori joutuu avoimen syrjinnän kohteeksi suomalaisessa yhteiskunnassa ja toisinaan myös koulussa (Kosonen 2001, 156; ks. myös Rastas 2004, 44). Tämän tapainen halveksuva nimittely on tyypillistä rassistiselle kiusaamiselle (ks. Soilamo 2006, 103–104). Esimerkiksi venäläistaustaiset tytöt joutuvat koulussa kuulemaan huorittelu-puheita (Souto 2011, 195). Myös Talibin ja Lipposen haastattelemat oppilaat toivat esiin rassistista koulukiusaamista. Osaa heistä oli pidetty maahanmuuttajataustansa vuoksi älyllisesti heikompana ja osaa oli haukuttu muun muassa ihonvärin vuoksi. Haastateltavien mukaan koulussa tapahtuneita tilanteita ei aina selvitelty, vaan he kokivat jääneensä tilanteissa yksin ja vaille tarvitsemaansa tukea. (Talib & Lipponen 2008, 148–149.) Toisaalta nelikantatutkimuksessa suurin osa oppilaista ilmoitti, ettei kiusaa muita oppilaita. Vain noin 5 prosenttia oppilaista ilmoitti kiusaavansa muita viikoittain. Prosentuaalisesti suurin osa kiusaajiksi ilmoittautuneista oli maahanmuuttajataustaisia poikia. (Räsänen & Kivirauma 2011, 72–73.)

Souto (2011) on väitöskirjassaan tarkastellut koulussa esiintyvää rasismia ja rassistista kiusaamista. Lasten ja nuoren parissa esiintyvää rasismia tutkinut Anna Rastas on havainnut, että jo rasismi käsitteenä on hyvin monisyinen. Arkipuheessa sillä viitataan usein syrjintään tai jopa väkivaltaan. Toisaalta rasismilla tarkoitetaan stereotyyppistä näkemystä siitä, että joku tietty ihmisrotu on aina toista parempi. Nykyisin rasismi käsitettä korvataan usein termillä rodullistaminen. (Rastas 2004, 37–38.) Hallin (1999, 166–168) mukaan ulkonäköön liittyvä rodullistava puhe pyrkii löytämään erilaisuutta ja rakentamaan siten vastakkainasettelua. ”Valkoisuus” ja vaaleat ihmiset nähdään parempana, älyllisenä ja oppineena. Muun väriset henkilöt nähdään mustina, villeinä ja primitiivisenä yksilönä. Rastaa mielestä Suomessa ihonväriltään tumman on mahdotonta unohtaa erilaisuuttaan. Visuaalisessa maailmassa erilaisuus on helppo nähdä ja toiseutta tuotetaan toistuvilla katseilla. (Rastas 2002, 7-8,14.)

Rassistisesta kiusaamisesta on usein hankala puhua (Rastas 2004,33). Kiusatuksi joutumiseen liittyy useimmiten häpeäntunnetta (Räsänen & Kivirauma 2011, 70; ks. myös Soilamo 2006, 51). Rastaa tutkimuksessa haastateltavat toivat esiin vuosiakin kestäneitä rassistisia koulukiusaamiskokemuksia, häirintää ja jopa väkivaltaa tai sen uhkaa, mutta haastateltavista vain harvat nimesivät nämä teot rassistisiksi (Rastas 2004, 36–37). Toisaalta koulussa tapahtuva rasismi on muutakin kuin koulukiusaamista. Se voi näkyä ihmisten kategorisoimisena automaattisesti ryhmään erilaiset. Tämä estää yksilön vapaan toimimisen. (Souto 2011, 145–146.)

Erilaisuus voi toimia verukkeena jonka varjolla kiusaaja haluaa hyväksyntää toiminnalleen. Soilamon tutkimuksessa 8,4 prosenttia kiusaajista ilmoitti kiusaamisen johtuvan kiusattavan etnisestä taustasta. Kaikista vastaajista 13,9 prosenttia arvioi maahanmuuttajaoppilaiden kiusaamisen johtuvan heidän erilaisuudesta. Erilaisuus on monisuuntaista. Maahanmuuttajataustaisista pojista vain noin neljännes hyväksyi kantaväestön oppilaat ja viidennes muut maahanmuuttajataustaiset. Lähes puolet maahanmuuttajataustaisista tytöistä hyväksyi kantaväestön oppilaat ja kolmannes muut maahanmuuttajataustaiset. Kantaväestön tytöistä noin puolet hyväksyivät sekä kantaväestönoppilaat että maahanmuuttajataustaiset oppilaat. Kantaväestön pojista kolmannes suhtautui hyväksyvästi maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin. (Soilamo 2006,142.)

Virrankoski on tuonut esiin tuttuusaspektin ennaltaehkäisevän maahanmuuttajaoppilaisiin kohdistunutta koulukiusaamista. Hänen mukaan maahanmuuttajaoppilaisiin tottuneet kantaväestönoppilaat ovat huomattavasti suvaitsevaisempia maahanmuuttajaoppilaita kohtaan, kuin sellaisten koulujen oppilaat, joissa on vain vähän tai ei ole ollenkaan maahanmuuttajaoppilaita. (Virrankoski 2005, 314.) Toisaalta Turussa tehdyn tutkimuksen mukaan niissä kouluissa joissa vieraskielisiä oppilaita oli yli 20 prosenttia koulun oppilaista, oli kiusaamista enemmän kuin kouluissa joissa oli vain vähän vieraskielisiä oppilaita. (Räsänen & Kivirauma 2011, 73.)

5.5 Koulupolku

Kaikille nuorille siirtymät ja sukupolvisuhteet ovat haasteellisia. Marianne Teräksen, Johanna Lasosen ja Annalisa Sannion mukaan nämä haasteet ovat maahanmuuttajataustaisille nuorille kantaväestön nuoreen verrattuna erilaisia ja myös vaativampia. Siirtymällä tarkoitetaan liikettä tai muutosta tilasta tai muodosta toiseen. Elämänkulussa siirtymien avulla voidaan tuoda esiin erilaisia elämän vaiheita lapsuudesta vanhuuteen. Koulututkimuksessa siirtymillä ymmärretään koulupolussa eteenpäin menoa. Tällä voidaan tarkoittaa joko luokka- tai kouluasteelta toiselle siirtymistä. (Teräs ym. 2010, 86–96.)

Siirtymiä kutsutaan usein myös nivelvaiheiksi. Nivelvaihe voidaan ymmärtää laajasti koskemaan kaikkia oppilaan koulunkäyntiin liittyviä muutoksia ja niistä tehtäviä pää-

töksiä. Nivelvaiheissa tehdyt ratkaisut vaikuttavat oppilaan tulevaisuuteen, joten ne ovat kaikille oppilaille tärkeitä, mutta erityisen tärkeitä ne ovat syrjäytymisvaarassa oleville oppilaille. Koulupolulla perusopetuksesta toisella asteelle siirtyminen on hyvin keskeinen nivelvaihe, sillä mikäli siirtyminen ei onnistu, voi oppilas jopa keskeyttää aloittamansa opinnot tai jäädä jo alun perinkin ilman jatko-opiskelupaikkaa. (Huhtala & Lilja 2008, 13–14.) Tilastollisesti tarkastellen toisen sukupolven maahanmuuttajataustaiset nuoret ja kantaväestön nuoret eroavat jatko-opintojensa suhteen. Opetushallituksen tutkimuksen mukaan prosentuaalisesti selkeästi suurempi joukko maahanmuuttajataustaisista oppilaista jäi kokonaan jatkokoulutusta vaille. Esimerkiksi toisen sukupolven maahanmuuttajataustaisista tytöistä 14,2 prosenttia oli ilman toisen asteen koulutusta. (Karppinen 2008, 149–152.)

Sanna Markkasen tutkimustulosten mukaan prosentuaalisesti tarkastellen maahanmuuttajataustaiset nuoret aloittavat kantaväestön nuoriin verrattuna useammin ammatillisen koulutuksen ja vastaavasti heistä harvempi siirtyy yliopistoihin tai korkeakouluihin opiskelemaan. Tämän lisäksi maahanmuuttajataustaiset nuoret jäävät kantaväestön nuoria todennäköisemmin kokonaan ilman tutkintotodistusta. (Markkanen 2010, 133–134.) Toisaalta yhden Opetushallituksen tutkimuksen mukaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden jatko-opinnoissa lukio oli ammatillista koulutusta suositumpi. Ensimmäisen sukupolven muuttajista noin 40 prosenttia ja toisen sukupolven muuttajista noin 57 prosenttia aloittivat lukio-opinnot, kun taas kantaväestön oppilaista lukio-opinnot aloitti noin 54 prosenttia. (Karppinen 2008, 149–152.)

Palatessamme tyttöjen koulupolkuun, on tärkeä pitää mielessä, että julkisuudessa tuodaan usein esiin vain tyttöjen koulupolkujen menestystarinoita. Niissä korostetaan tyttöjen koulusopeutumista, mutta valitettavasti nämä tarinat ovat vain osatotuutta. Todellisuudessa tytöt joutuvat kohtaamaan monenlaisia haasteita koulupolullaan. Esimerkiksi opettajien puheissa tytöt nähdään usein negatiivissävytteisesti kiltteinä koulupolkua suorittavina objekteina. (Gordon & Lahelma 1992, 321.) Etenkin maahanmuuttajataustaisten tyttöjen koulunkäynti ja tulevaisuus näyttäytyvät opettajien puheissa huolenaiheena. Heidän opettajilleen tehdyn haastattelututkimuksen mukaan opettajien huolenaiheina olivat erityisesti islamilaiseen kulttuuriin liittyvät rajoitteet. Lisäksi opettajat pelkäsivät maahanmuuttajataustaisten tyttöjen päätyvän koulutuksen sijasta nuorina kotiäideiksi. Opettajien kerronnassa maahanmuuttajataustaisten tyttöjen suomalaistapaisuus näyttöytyi tavoiteltavana ominaisuutena. Mikäli ei-suomalaistapainen maahanmuuttaja-

taustainen tyttö jatkoi peruskoulusta lukioon, näkivät opettajat sen eräänlaisena sankari-tarinana. (Kurki 2008, 37–40.)

Suurin osa maahanmuuttajataustaisista vanhemmista arvostaa kuitenkin koulua ja koulutusta. He luottavat koulutukseen ja uskovat sen tarjoavan heidän lapsilleen paremman tulevaisuuden. Toisaalta koulupolulla ei pelkästään vanhempien tuki riitä, vaan osa maahanmuuttajataustaisista oppilaista tarvitsee monimuotoisia tukitoimia sekä perusopinnoissa että toisen asteen opinnoissa. (Huhtala & Lilja 2008, 44.) Mikäli koulupolku uhkaa katketa, voi maahanmuuttajataustaisen nuoren koulupolun jatkoon etsiä ratkaisuja muun muassa kymppiluokalta, maahanmuuttajille suunnatuista ammatillisiin opintoihin valmistavista opinnoista tai vaikkapa työpajatoiminnasta (Teräs ym. 2010, 97).

Tuuli Kurki on tarkastellut etnografisen tutkimuksen keinoin viiden peruskoulun yhdeksännellä luokalla olevan maahanmuuttajataustaisen tytön koulutusvalintoja ja tulevaisuudensuunnitelmia sekä oppilaan että opettajan näkökulmasta. Oppilasinformantit korostivat peruskoulun jälkeisen koulutuksen suhteen sekä omaa toimijuuttaan ja omien valintojen tärkeyttä, mutta myös vanhemmilta saatua tukea. Informantit näkivät koulutuksen arvokkaana ja heidän mielestään koulutus toimii polkuna elämässä menestymiseen. Kolme haastateltavaa olivat hakeneet toisen asteen koulutukseen, kaksi heistä pyrki suorittamaan kaksoistutkinnon. Neljäs informantti oli hakenut hyvämaineiseen lukioon ja viides ammatilliseen koulutukseen. Kurjen tutkimuksessa informantit eivät tuoneet esiin minkäänlaisia kulttuurista tai uskonnosta kumpuavia opiskelua rajoittavia tekijöitä. Jokainen heistä oli luottavainen oman tulevaisuuden suhteen ja kaikki pääsivätkin jatkokoulutukseen. Suurimmaksi opiskelua haittaavaksi tekijäksi informantit näkivät taloudellisen pääoman niukkuuden. Tämän lisäksi eräs tutkittava toi esiin opiskelua haittaavana seikkana suomalaisen yhteiskunnan epätasa-arvon jatkokoulutusmahdollisuuksien suhteen. (Kurki 2008 26–40.)

Kyttälän, Sinkkosen ja Ylinampan (2013, 13, 26–27) tekemässä tutkimuksessa maahanmuuttajataustaiset oppilaat selittivät koulupolun tapahtumia omilla koulunkäyntiasenteillaan ja koulukäyttäytymisellä. Tutkimusjoukkona oli kolme peruskoulun lisäluokkaa (10. luokkaa) käyvää maahanmuuttajataustaista oppilasta. Kaksi heistä oli poikaa ja yksi tyttö. Nuorten mukaan he itse ovat olleet päävastuullisia koulumenestyksensä. Informantit kokivat, että he olisivat päässeet lukioon tai ammattikouluun, mikäli olisivat keskittyneet paremmin koulunkäyntiin. Tutkittavien kouluasenteet olivat muut-

tuneet yhdeksännellä luokalla. Tällöin informantit olivat myös oivaltaneet, ettei koulutodistusta pysty parantamaan lyhyessä ajassa riittävästi. Informanttien mukaan heidän koulupolkuun hankaloitti puutteellinen kielitaito sekä kantaväestöön kuuluvien kaverisuhteiden puuttuminen. Heidän mielestään kielitaidon heikkoutta ei oltu riittävästi huomioon koulutyöskentelyssä.

Myös Talib ja Lipponen ovat tutkineet maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolkuja. Vaikka osa informanteista oli käynyt Suomessa päiväkotia, oli heidän kielitaitonsa ollut koulupolun alussa heikko. Osittain tämän vuoksi osa informanteista koki koulupolun alun hyvin rankkana. Koulunkäynnin näkökulmasta oli monen oppilaan kielitaito ollut riittävä vasta yläkoulussa. Tässä vaiheessa kaverisuhteet laajenivat, ja he saivat kavereita myös kantaväestön nuorista. Toisaalta osa informanteista tuli Suomeen vasta yläkouluikäisinä. Heille koulu näyttäytyi erityisen vaikeana. Erään yläkouluvaiheessa Suomeen tulleen haastateltavan mielestä hänen omaa äidinkieltään puhuvat koulukaverit pelastivat hänen koulupolkunsa. (Talib & Lipponen 2008, 58–59, 141.)

6 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TOTEUTUS

6.1 Tutkimusongelmat

Tutkimuksen tarkoituksena on tuoda toisen sukupolven maahanmuuttajatyttöjen koulukokemukset kuulluksi sellaisina, kun he ne tuottavat. Laura Huttusen mukaan näkyvyys ja näkymättömyys sekä ääni ja äänettömyys liittyvät maahanmuuttajien rooliin suomalaisessa yhteiskunnassa. Vaikka osa maahanmuuttajataustaisista erottuu ulkoisesti valkoisesta suomalaisesta maisemasta ja suomalaisessa kulttuurissa korostetaan yksilöllisyyttä, kokee osa maahanmuuttajataustaisista olevansa näkymättömiä. Tai he kokevat

tulevansa nähdä toisin kuin itse haluavat ja toisenlaisena kuin itse kokevat olevansa. (Huttunen 2004, 154.) Haastattelujen avulla pyrin saamaan monipuolisen kuvan erilaisien yksilöiden koulupolkukokemuksista. Tämän jälkeen pyrin tuomaan heidän kokemukset sellaisena, kun haastateltavat ne minulle kertovat.

Tämän työn tavoitteena on vastata kysymykseen: *Minkälaisia koulukokemuksia toisen sukupolven maahanmuuttajataustaisilla tytöillä on koulupolun aikana syntynyt?* Pääkysymys on jaettu kolmeksi tutkimusongelmaksi.

1. Miten toisen sukupolven maahanmuuttajataustaisten tyttöjen koulupolku on edennyt?
2. Minkälaisia ihmissuhdekokemuksia toisen sukupolven maahanmuuttajataustaisilla tytöillä on ollut koulupolulla?
3. Mitä he odottavat tulevalta koulupolultaan?

6.2 Tutkimuksen tieteenfilosofiset ja metodologiset lähtökohdat

Tutkimuksen tekemistä ohjaavat aina tieteenfilosofiset oletukset. Tieteenfilosofian kolme pääsuuntausta ovat 1900-luvulla olleet loogis-analyttinen, fenomenologis-hermeneuttinen ja marxilainen linjaus. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 36.) Erilaisia tieteenfilosofisia alakäsitteitä ovat esimerkiksi kriittinen realismi ja konstruktivistinen käsitys tieteestä. Tutkijan tulee olla tietoinen omasta tieteenfilosofisesta käsityksestään ja hänen on tuotava se tutkimuksessa perustellusti esiin. Tämän lisäksi tutkijan tulee ilmaista tutkimuksen ontologinen olemus, eli tutkijan ymmärrys todellisuuden oikeasta luonteesta. On tärkeää kirjoittaa auki myös tutkimuksen avulla saatavan tiedon luonne, eli epistemologia sekä metodologia eli kyseiseen tutkimukseen otollisimmat tutkimusmenetelmät. (Kakkuri-Knuutila & Heinlahti 2006, 131–133.) Vaikka usein metodologia typistetään lähinnä ontologiaa ja epistemologiaa koskeviin kysymyksiin, on se filosofisesti tarkasteltuna huomattavasti laajempi asia, sillä valittu metodologia luo säännöt sille, millaisia tutkimusmetodeja tutkimuksessa käytetään (Tuomi & Sarajärvi 2009, 13).

Tieteenfilosofisesti tarkasteltuna voidaan havaita, että realistinen maailmankatsomus uskoo maailman ja todellisuuden olevan ihmisen tajunnasta riippumattomia, kun taas konstruktivismin mukaan todellisuus ei ole objektiivinen tila, vaan todellisuutta tuotetaan vuorovaikutuksessa. Toisaalta konstruktivismi ja realismi eivät suinkaan ole toistensa vastakohtia, vaan muodostavat pikemminkin jatkumon. (Heikkinen, Huttunen, Niglas, & Tynjälä 2005, 340–343.) Asemoin tämän tutkimuksen realismin ja konstruktivismin välimaastoon, koska haluan kuulla haastateltavien nuorten äänen aitona, mutta kuten Marja Alasuutari (2005, 162) on tuonut esiin, muokkautuu haastateltavan kertomat kokemukset aina haastattelutilanteen vuorovaikutuksessa. Nähdäkseni juuri tällä tavoin konstruktivismi tulee tutkimustodellisuudessa esiin. Tämä tarkoittaa myös sitä, että epistemologisesti ajatellen tutkija on haastattelutilanteessa aina osa sitä todellisuutta, jota hän tutkii (Huttunen ym. 2005, 342).

Timo Laineen (2007, 28–29) mukaan tutkijan tulee pohtia omaa ihmiskäsitystään ja sitä, minkälaisesta tiedosta tutkija on kiinnostunut, ja vasta sen jälkeen päättää tutkimusmetodi. Mikäli tutkijan ihmiskäsitys perustuu esimerkiksi luonnontieteelliselle pohjalle, etsii hän täysin erilaista tietoa kuin esimerkiksi fenomenologian avulla voidaan saavuttaa. (Laine 2007, 28–29.) Ymmärsin jo tutkimusprosessin alkuvaiheessa olevani kiinnostunut kokemuksista ja lähdin tämän vuoksi pohtimaan mitä kokemus on ja miten sitä olisi hyvä tutkia. Juha Perttula on tuonut esiin Lauri Rauhalan ja Amadeo Giorgin vaikutukset kokemuksen ymmärtämisessä. Perttulan mukaan kokemus on aina merkityssuhde, jota voidaan tutkia fenomenologian avulla. Ihmisen on helppo tunnistaa osan omista kokemuksista, mutta jokaisella yksilöllä on myös epäselviksi jääviä kokemuksia. (Perttula 2011, 115–116.) Myös tässä tutkimustyössä pyritään tutkittavaa kohdetta lähestymään fenomenologisen metodin avulla, sillä myös Laineen mukaan fenomenologian avulla on hyvä tutkia kokemuksia ja ihmisen suhdetta omaan elämäntodellisuuteensa. Kuten fenomenologinen teoria, myös minä tutkijana uskon, että ihminen ei ole umpiossa elävä objekti, vaan jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäröivän todellisuuden kanssa oleva subjekti. (Laine 2007, 28–29.)

Termi fenomenologia tulee kreikan kielen sanoista fainomenon ja logos eli ilmiötä tai ilmenevää ja järkeä tarkoittavista sanoista (Backman & Himanka 2014). Historiallisesti tarkasteltaessa voidaan havaita, että filosofisesti fenomenologia on ymmärretty hyvinkin vaihtelevin tavoin. Yhteisymmärrys on lähinnä siitä, että suuntauksen perustajana voidaan pitää Edmund Husserlia. (Backman & Himanka 2014; Kaikkori & Huttunen 2014,

368.) Toisaalta ensimmäisenä fenomenologina pidetään myös Franz Brentanoa, vaikka hän ei ole milloinkaan julkaissut kirjoituksia joissa käytetään fenomenologia-termiä (Niskanen 2008, 98–99). Leena Kaikkorin ja Rauno Huttusen (2014, 367) mukaan yleisellä tasolla fenomenologia määritellään tutkimukseksi ilmiöiden olemuksesta. Laine tuo esiin fenomenologisen näkökulman olevan laaja verkosto erilaisia asioita. Tämän vuoksi metodi vaatii tutkijalta tutkimusperustaa pohtivaa asennetta koko tutkimusprosessin ajan. Tutkijan tulee pohtia yhä uudelleen omaa ihmiskäsitystä ja tiedon oikeaa luonnetta. (Laine 2007, 28.)

6.3 Tutkimusaineisto ja sen anonymisointi

Jari Eskolan ja Juha Suorannan (2005,18) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineisto on usein pieni ja tarkoin harkittu ja sen avulla pyritään tutkimaan haluttua kohdetta mahdollisimman syvällisesti. Tässäkin tutkimuksessa tutkimusjoukko oli pieni ja harkinnanvarainen oppilasryhmä, sillä teemahaastattelut tehtiin kahdeksalle toisen sukupolven maahanmuuttajatytölle. Tytöt olivat iältään 15–16 vuotiaita. Tapasin jokaista haastateltavaa kerran Turun alueella, heidän omassa kouluympäristössä. Haastattelut tehtiin normaalin koulupäivän aikana.

Koulut valikoituivat Turun yliopiston tutkimushankkeen kautta. Tämän jälkeen sovin joko puhelimitse tai sähköpostin välityksellä haastatteluajat joko suoraan koulun henkilökunnan kanssa tai yliopiston tutkimushankkeesta vastaavan henkilön kanssa. Koulujen henkilökunta valikoi haastateltavaksi oppilaita jotka täyttivät tutkimuksessa vaadittavat ehdot; haastateltavan piti käydä peruskoulun yhdeksättä luokkaa, hänen piti olla toisen sukupolven maahanmuuttajataustainen ja sukupuoleltaan tyttö. Lisäksi haastateltavien suomen kielen taito piti olla riittävän hyvä haastattelun tekemiseen ilman tulkkia tai muuta ulkopuolista henkilöä. Kaikkein tärkeimpänä ehtona oli kuitenkin haastateltavan oma suostumus, se tarkastin jokaiselta vielä haastattelutilanteen alussa. Tutkijana laadin ehdot, koska toivoin haastattelijoukkoon homogeenisyyttä. Kaikki haastateltavat osallistuivat mielellään haastatteluun ja haastatteluajat oli helppo löytää.

Kaikki haastateltavat olivat syntyneet ja eläneet koko elämänsä ajan Suomessa. Haastateltavat koodattiin anonymiteetin takaamiseksi ja heistä käytetään lyhenteitä H1, H2,

H3, H4, H5, H6, H7 ja H8. Informanttien taustamaissa ja äidinkielessä oli vaihtelua. (ks. taulukko 3.) Haastateltavat nimesivät itse oman äidinkiensä.

TAULUKKO 3. Informanttien taustamaat ja äidinkielet

Informantit	Ikä	Vanhempien synnyinmaat	Äidinkieli
H1	15	molempien Viro	venäjä
H2	15	molempien Somalia	suomi
H3	15	molempien Irak	arabia ja suomi
H4	15	molempien Albania	albania
H5	15	molempien Kosovo	kosovo
H6	15	molempien Romania	romania
H7	15	molempien Kosovo	albania
H8	16	molempien Kosovo	albania

6.4 Teemahaastattelu

Halusin saada tietoa toisen sukupolven maahanmuuttajatyttöjen koulukokemuksista ja valitsin tutkimusmenetelmäksi teemahaastattelun. Hirsjärven ja Hurmeen mukaan se on hyvä tutkimusmenetelmä, kun halutaan saada tietoa aiheesta, jota on kartoitettu vain vähän. Lisäksi haastattelu sopii lomaketta paremmin tunne-elämää tai muulla tavoin arkojen asioiden käsittelyyn. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 35–36.) Haastattelututkimus tarjoaa mahdollisuuden esiintuoda lapsen ja nuoren oman äänen, mutta se vaatii haastateltavan ja haastattelijan välistä aitoa vuorovaikutustilannetta (Alasuutari 2005, 145). Toisaalta fenomenologisessa tutkimuksessa haastattelukysymysten tulisi olla mahdollisimman avoimia ja mahdollisimman vähän tukittavaa ohjaavia. Tämän vuoksi teemahaastattelu ei ole optimaalinen haastattelumuoto fenomenologisessa tutkimuksessa. (Laine 2009, 37.) Valitsin tietoisesti kuitenkin teemahaastattelun enkä avointa haastattelua. Pidän mielessäni Merja Lehtomaan (2011, 170) todenneen ettei fenomenologisen haastattelun teema-alueita pidä rajata liian ahtaasti. Pyrinkin teema-alueista huolimatta monin tavoin pitämään haastatteluja avoimen keskustelun oloisina, jolloin haastateltava saa tuottaa omia koulukokemuksia esiin.

Suomessa teemahaastattelu on suosittu tapa kerätä kvalitatiivista aineistoa, mutta se on käyttökelpoinen myös kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Teemahaastattelu on tutkijan aloitteesta ja yleensä ainakin osittain myös hänen ehdoillaan tapahtuvaa keskustelua. Teema-alueet on määrätty etukäteen ja kaikki alueet käydään jokaisen haastateltavan kanssa lävitse, mutta strukturoidusta haastattelusta poiketen kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuvat. (Eskola & Vastamäki 2007, 26–29.) Ne muokkautuvat haastattelutilanteissa ja eri haastateltavien välillä aihe-alueista käytävän keskustelun laajuus vaihtelee. Ihmisten annetaan kertoa omista kokemuksistaan niiltä teema-alueilta, miltä halutaan tietoa saada. (Hirsjärvi ym. 2010, 208–209.)

Löysin haastattelussa käytetyt teemat teoreettisen viitekehyksen aineistosta. Koska pyrin teemojen avulla löytämään vastauksen tutkimuskysymykseen, muodostin teemat tutkimuskysymyksen ympärille. Aluksi kysymyksiä oli runsaasti, mutta niitä yhdistämällä ja järjestelemällä syntyi lopulta haastattelurunko (liite 1). Ennen varsinaista haastattelua kysyin haastateltavilta taustakysymyksiä. Teemahaastattelurungon aihe-alueet liittyivät oppilaan koulukokemuksiin kuten koulumenestykseen, siellä viihtymiseen, koulun monikulttuurisuuteen, oppilaan sukupuoleen sekä koulun tukimuotoihin. Näiden lisäksi käsiteltiin koulukaveruutta, kiusaamista koulussa ja oppilaan tulevaisuuden näkymiä koulunkäynnin suhteen. Haastattelin teema-alueiden aiheita retrospektiivisestä näkökulmasta. Tavoitteena oli, että haastateltavat kertoivat omista koulukokemuksistaan koko peruskoulun ajalta. Käytin apuvälineenä elämänjanaa. Jana helpotti oppilaan koulupolun läpikäyntiä. Sen käytöllä pyrin helpottamaan myös oppilaan omien koulukokemusten muistamista ensimmäiseltä luokalta yhdeksänteen luokkaan asti.

Teemahaastattelut olivat hyvinkin keskustelunomaisia ja ne kestivät keskimäärin 25 minuuttia. Lyhin haastattelu kesti noin 15 minuuttia ja pisin noin 37 minuuttiin. Aineisto keräsin huhti- toukokuussa 2015 viikoilla 14–20. Teemahaastatteluissa pidin mielessäni Jouni Tuomen ja Anneli Sarajärven eettisen haasteen, sillä heidän mukaansa etenkin arkipäiväistä keskustelua muistuttavassa vuorovaikutuksessa tulee tutkijan huomioida tutkimuseettisiä näkökulmia. Mitä vapaampaa keskustelu on, sitä hankalampaa on etukäteen pohtia mahdollisia tutkimuseettisiä haasteita. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 125.)

6.5 Tutkimusaineiston analyysimenetelmä ja tutkijan ennakkokäsitys tutkittavasta ilmiöstä

Yleisesti käytössä olevat laadullisen tutkimuksen analyysimuodot ovat aineistolähtöinen analyysi, teoriaohjaaja analyysi ja teorialähtöinen analyysi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–98). Aineistolähtöisellä analyysillä tarkoitetaan teorian synnyttämistä empiirisen aineiston pohjalta (Eskola & Suoranta 2005, 19). Myös teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee aineiston ehdoilla. Aineistolähtöisen ja teoriaohjaavan analyysin erona on muun muassa se, että aineistolähtöisessä analyysissä analyysin teoreettiset käsitteet luodaan aineistosta, kun taas teoriaohjaavassa analyysissä ne tuodaan jo aiemmin tuotetusta teoriasta. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä analyysin luokittelu perustuu siis aiempaan viitekehykseen ja analyysia ohjaa teemat. Kuten fenomenologinen tutkimusperinne yleensäkin, myös tässä työssä tähdätään aineistolähtöiseen analyysiin. Pyrkimys aineistolähtöiseen analyysiin näkyy muun muassa siinä, että ennen analyysia tutkija tuo esiin omat ennakkokäsitykset tutkittavasta ilmiöstä. Lisäksi tutkijan tulee pyrkiä häivyttämään omat aiemmat havainnot ja tiedot analysoitavasta aiheesta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–124.) Tutkijalla on kuitenkin jo ennen analyysin aloittamista paljon tietoa tutkittavasta kohteesta, sillä hän on usein ainakin tutkimusprosessin kuluessa lukenut aiheesta monia tutkimuksia ja muita julkaisuja. Ne ovat muokanneet tutkijan ymmärrystä tutkittavasta aiheesta. Reflektion avulla tutkija pyrkii kuitenkin estämään aiemmista tutkimuksista esiin tulleiden teorioiden tai mallien esiintuomista analyysiprosessin aikana. Niiden esiintuomisen aika on fenomenologisessa tutkimuksessa vasta tulosten pohdinnan yhteydessä. Tällöin ne toimivat tutkijan tulkintojen kriittisinä näkökulmina. (Laine 2007, 35–36.)

Omien ennakkokäsitysten tiedostaminen mahdollistaa haastateltavien puheen ymmärtämisen niin, ettei tutkijan oma esiymmärrys muokkaa haastateltavan puhetta (Laine 2007, 34; Tuomi & Sarajärvi 2009, 96). Tässä tutkimuksessa tutkimuskohteena ovat toisen sukupolven maahanmuuttajatyttöjen koulukokemukset. Aloittaessani tutkimusprosessia vuonna 2014 minulla ei ollut kokemusta toisen sukupolven maahanmuuttajatyttöistä ja näin ollen en juurikaan ollut pohtinut heidän koulunkäyntiään Suomessa. Työskentelen sairaanhoitajana lastenpsykiatrisella osastolla keskussairaalassa ja sitä kautta olen ollut melko paljon tekemisissä maahanmuuttajataustaistenpoikalasten kanssa

ja muutaman kerran myös ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajatyttölasten kanssa. Heidän elämässään on ollut paljon traumatisoivia tekijöitä. Toisaalta yli kahdenkymmenen vuoden työkokemus sairaanhoitajana on auttanut ymmärtämään, että maailma on erilainen sairaalassa kuin sen ulkopuolella. Ymmärrän siis, että vaikka psykiatriseen osastohoitoon tulevat lapset voivat huonosti, suurin osa yhteiskunnassamme elävistä lapsista voi hyvin.

Aloitin analyysin litteroimalla haastattelut. Haastatteluista kertyi litteroitua tekstiä yhteensä 167 liuskaa (times new roman, pistekoko 12, riviväli 1,5). Tämän jälkeen luin tekstit tarkkaan lävitse, mutta aineiston analysointia oli hankala jatkaa. Minuun iski epävarmuus. Pohdin pitkään millä menetelmällä analyysin teen. Ahdistusta lisäsivät sisäiset kysymykset muun muassa siitä, voinko olla varma, että teen analyysin oikein ja ymmärränkö haastateltavia oikein. Ahdistusta helpottamaan lähdin lukemaan erilaisia metodologisia julkaisuja ja graduntekemisen oppaita. Muun muassa Soila Judén-Tupakka (2008, 66–87) avasi mielenkiintoisesti fenomenologista metodia Husserlin, Spiegelbergin ja Crotty'n näkökulmasta. Ja Timo Laine (2007, 34–45) toi Giorgia muikailien fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusprosessin esiin. Lähimmäksi omaa ajattelua koin kuitenkin lopulta Perttulan (1995, 108–174) esiintuoman Lauri Rauhalan hollistisesta ihmiskäsityksestä nousevan fenomenologisen tutkimusprosessin. Perttulan esiintuomaa mallia täydensi Merja Lehtomaan (2008, 180–192) tekemä haastatteluaineen fenomenologinen analyysi.

Aluksi fenomenologisen metodin syvempi tarkastelu toi esiin oman tutkimustyön puutteellisuuden. Jouduin muistuttamaan itseäni, että teen tätä tutkimusta oppiakseni. Tämän jälkeen yritin olla itselleni hieman armollisempi. Joka tapauksessa fenomenologia ei ole helppo tutkimusmetodi pro gradu-tasoisessa tutkimuksessa (ks. Judén-Tupakka 2008, 63). Päätin hankaluuksista huolimatta käyttää fenomenologista metodia, sillä Kaikkorin ja Huttusen (2014, 367) mukaan sen avulla on hyvä analysoida kokemuksia.

Oikeastaan fenomenologinen metodi tarkoittaa enemmänkin tietynlaista ajattelutapaa kuin jotain tiettyä teknistä toimintamuotoa. Fenomenologisen analyysin tekoon ei olekaan olemassa yleispätevää ohjetta, vaan jokainen fenomenologinen tutkimus rakentaa tarpeittensa mukaiset tutkimusmuodot. (Eskola & Suoranta 2005, 146; Laine 2007, 33.) Metodien muokkaaminen tutkimuksen mukaiseksi onkin tutkijalle enemmän velvoite kuin vain lupa (Perttula 2000, 429). Tavoitteena on saavuttaa tutkittavan kokemus ja

niille annetut merkitykset mahdollisimman alkuperäisinä ja pelkistettynä. Yksittäisistä ilmiöistä eri tutkimusvaiheiden kautta tutkija etenee kohti syvempää ymmärrystä. (Eskola & Suoranta 2005, 146; Laine 2007, 33.)

Lähdinkin ensin muodostamaan fenomenologisen analyysin yksilökohtaista osaa. Mukailin mallin Lehtomaalta (2008, 182–185). Tein haastattelu kerrallaan yksilökohtaiset merkitysverkostot. Tällöin jokainen haastateltava oli oma kokonaisuus. Koska minulla oli kahdeksan haastateltavaa, tein jokaisesta haastattelusta oman merkityskokonaisuuden. Kirjoitin jokaisen haastatteluun osallistuneen toisen sukupolven maahanmuuttajataustaisten tytön koulukokemukset auki sillä tavoin, kun hän ne minulle tuotti. Pyrkimyksenä oli kirjoittaa kunkin haastateltavan oma kokemusta koulunkäynnistä, ei siis tehdä minun tulkintaa niistä. Kokemuskerronnan rakentaminen oli hidasta. Käytin yhteensä noin kahdeksan työpäivää kahdeksan yksilökohtaisen merkityskokonaisuuden rakentamiseen. Kaiken kaikkiaan analyysin ensimmäinen vaihe synnytti 28 sivua yksilökohtaista analyysia. Sen avulla pääsin sisään jokaisen yksilön kokemusmaailmaan. Kirjoitustyyli auttoi minua pysymään jokaisen yksilön omissa kokemuksissa ilman että siihen sekoittuu minun tulkintani. Laitan tähän näytteeksi pienen osan yhden haastateltavan yksilökohtaisesta merkitysverkostosta.

Olin ensimmäisellä ja toisella luokalla tosi laiska koulussa. Minua ei kiinnostanut opiskelu ja en jaksanut yhtään mitään. En pystynyt tekemään läksyjä, koska en yksinkertaisesti jaksanut. En tiedä miksi koulu tuntui niin vastenmieliseltä. Kouluviihtymisellä ajattelin ennen lähinnä välitunnilla tapahtuvaa toimintaa. Nyt viihtydyn koulussa myös muuten. Mutta en edelleenkään halua opiskella, mutta teen sitä, koska se on pakko. (H7)

Kirjoituksen aikana muutin merkityssuhteet tutkijan kielelle ja muodostin sekä sisältöalueittain yksilökohtaisia merkityssuhteita, että sisältöalueista riippumattomia yksilökohtaisia merkitysverkostoja. Pyrin fenomenologisen analyysin yksilökohtaisten osin avulla analysoimaan yksilö kerralla kunkin haastateltavan aitoja kokemuksia, mutta muistin samanaikaisesti Eskolan ja Suorannan (2005, 156) huomauttaneen tutkittavan äänen kuulemisen olevan aina jossain määrin tutkijan konstruktio. Myös Lehtomaa (2008, 164–165) tuo esiin absoluuttisen sulkeistamisen mahdottomuuden. Tällä tarkoitetaan sitä, ettei tutkijan mieli ole milloinkaan täysin tyhjä omista tulkinnoista ja ennalta tietä-

misestä. Pysin kuitenkin aktiivisesti tavoittelemaan pikkulapsen kaltaista asioiden näkemistä ja ihmettelyä.

Analyysin yksilökohtaisten merkitysverkostojen jälkeen siirryin analyysin yleisen merkitysverkoston rakentamiseen. Perttulan (2000, 430) mukaan tällöin edetään yksittäisestä tiedosta yleiseen tietoon. Eksistentiaalisen fenomenologian kannalta siirtymä on sekä teoreettisella että käytännön tasolla haasteellinen. Todellisuudessa yleiselle tiedolle ei ole viittauskohteita samalla tavoin kuin yksittäiselle tiedolle. Tämän vuoksi myös kokemusta koskeva yleinen tieto on aina erilaista kuin yksittäinen tieto. Täydellinen yleistäminen ei onnistu milloinkaan, sillä Rauhalan (1990, 115, 126–135) mukaan elämäntilanne ja kokemus ovat aina ainutkertaisia, ja niitä on mahdotonta yleistää.

Joka tapauksessa lähdin rakentamaan yleistä, yhtenäistä ydintä aineistosta. Tässä tutkimuksessa lähdin siis etsimään toisen sukupolven maahanmuuttajatyttöjen oleellisia koulukokemuksia. Käytin apunani sekä haastatteluteemoja että yksilökohtaisen analyysin tuloksia. Etsin sekä analyysituloksista että litteroiduista tekstimassasta sisältökokonaisuuksia. Niiden pohjalta rakentui lopulta teemat, jotka esittelen tulososudessa.

6.6 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Laadulliseen tutkimusperinteeseen kuuluu laaja kirjo erilaisia tutkimustapoja, samoin laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella monin eri tavoin. Ei siis ole olemassa yhtä selkeää käsitystä siitä, miten laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tulee arvioida. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134.) En nyt kuitenkaan lähde avaamaan erilaisia totuusteorioita ja niistä esiin nousevia käsityksiä luotettavasta tiedosta ja totuudesta, vaan keskityn tämän työn luotettavuuden arviointiin. Eskolan ja Suorannan mukaan laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arvioinnin keskiössä on tutkimusprosessin luotettavuus (Eskola & Suoranta 2005, 210). Olen pyrkinyt vastaamaan tähän luotettavuuden haasteeseen tuomalla tutkimusprosessin selkeästi esiin työssäni. Tämän lisäksi Eskola ja Suoranta korostavat tutkijan roolia tutkimusprosessissa. Heidän mukaansa tutkija on työn luotettavuuden kannalta hyvin keskeisessä roolissa, sillä tutkija toimii myös oman tutkimuksensa tutkimusvälineenä. (2005, 210–211.) Olen tutkimuksessani pyrkinyt kuulemaan ja ymmärtämään haastateltavia ja välttämään haastateltavien tulkin-

taa oman kehokseni läpi. Ymmärrän kuitenkin, etten pysty täysin poissulkemaan omaa sukupuolta, ikääni enkä myöskään elämävarrellani rakentamaani minuutta tehdessäni tätä tutkimustyötä. Olen tämän tutkimusasetelman luoja ja myös sen tulkitsija. (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2009, 134–136.)

Tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta on tärkeää, että tutkimuksen teossa tutkijan tuo esiin oma positionsa suhteessa tutkimukseen (Warinowski 2012, 177). Rasismia ja monikulttuurisuutta tutkivan Anna Rastaa (2004, 35) mukaan moni informantti voi olettaa, ettei valkoiseksi kategorisoitu kantaväestöön kuuluva voi ymmärtää maahanmuuttajataustaisen nuoren naisen kokemuksia, ja tällöin he eivät välttämättä halua jakaa niitä. (Rastas 2004, 35.) Toisaalta myös tutkittavan aiheen sisäpiiriin kuuluvalla tutkijalla on omat haasteensa (Warinowski 2012, 177). Oma positioni toisen sukupolven maahanmuuttajataustaisten tyttöjen kohdalla oli pro gradututkimustyötä tekevän kasvatustieteiden opiskelijan positio. Olin omasta toimestani opintovapaalla ja tein tutkielmaa noin puolitoista vuotta muun opiskelun rinnalla.

Kuten jo aiemmin mainitsin, olen mielestäni tutkimuksessani tuonut esiin hyvinkin seikkaperäisesti tutkimusprosessin eri vaiheet ja tutkimusaineistoa analyysimenetelmän, joten en lähde avaamaan niitä uudelleen. Eskola ja Suoranta painottavat laadullisen tutkimuksen vahvistuvuuden merkitystä luotettavuuden arvioinnissa. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkimuksesta tehdyt tulkinnat tarkastellaan samasta aiheesta tehtyjen aikaisempien tulosten avulla. (Eskola & Suoranta 2005, 212.) Pysin vahvistuvuus tarkasteluun tuomalla teoriaosuudessa esiin aiempia tutkimuksia ja pohdintaosuudessa tarkastelen niitä tässä tutkimuksessa saatuihin tuloksiin.

Usein kirjallisuudessa todetaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden lisääntyvän tutkimstriangulaation avulla. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2012, 233) Päädyin kuitenkin, etten käytä tässä työssä triangulaatiota, sillä se ei kuulu fenomenologiseen tutkimusperinteeseen. Triangulaatiota ei pitäisikään käyttää laadullisessa tutkimuksessa rutiininomaisesti pohtimatta sen käytön syvällisempää tarkoitusta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 146–148.)

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 142) ovat todenneet, että tutkimuksen luotettavuutta lisää myös riittävä ajankäyttö. Olen mielestäni järjestänyt tutkimustyölleni runsaasti aikaa ja olen ajoittaisesta ahdistuksesta huolimatta pääosin nauttinut tutkimusprosessin jokaisesta vaiheesta. Riittävä ajankäyttö näkyy mielestäni muun muassa siinä, että olen kirjoit-

tanut hyvinkin seikkaperäisesti auki tutkimusprosessin analyysin vaiheet. Olen pääosin tutkimusprosessin eri vaiheisiin tyytyväinen, mutta mikäli minulla on tulevaisuudessa mahdollisuus tehdä toinen tutkimus, käytän silloin enemmän aikaa haastattelurungon muokkaamiseen. Tämän vuoksi avaankin vielä lyhyesti aihetta. Kun teemahaastattelurunko oli mielestäni valmis, testasin sitä yhden esitutkimuksen avulla ja muokkasin runkoa vielä tämän jälkeen hieman. Jälkikäteen ajatellen haastattelukysymyksiä olisi kannattanut rakentaa vielä enemmän sen suuntaiseksi, että tutkittavat olisivat kertoneet kokemuksistaan. Mielestäni osa haastattelukysymyksistä rohkaisi kertomaan tapahtumista, eikä niinkään pohtimaan syvällisemmin omia kokemuksia. Haastattelin jokaista informanttia kertaalleen, mutta kenties syvällisempi kokemuksen kertominen olisi vaahtunut useamman tapaamiskerran. Toisaalta nuorten elämä on hyvinkin hektistä, eikä heillä välttämättä olisi ollut aikaa moniin haastattelukertoihin.

Varsinaisiin haastatteluihin valmistautuessani, pidin tarkoin mielessäni Eskolan ja Suorannan (2005, 88–89) ohjeet, joiden mukaan haastatteluun tulee valmistautua huolella. Pysin ennakoimaan mahdollisia yllättäviä, kuten äänitystekniikan tai haastateltavien puhumattomuuteen, liittyviä ongelmia. Minulla ei ollut ennen haastattelua ennakkokäsityksiä haastateltavien näkemyksistä. Heidän ajatukset, kokemukset ja kertomukset kiinnostivat minua ja halusin aidosti kuulla ne. Olen työelämässäni vuosia haastatellut lapsia ja nuoria, joten haastattelut eivät jännittäneet ennakkoon. Ennen haastattelun alkua kerroin tutkittaville tutkimuksen tarkoituksen ja toteutuksen. Lisäksi lupasin heille anonyymiteetin säilyttämisen ja kerroin ettei kysymyksiin ole pakko vastata ja haastattelun voi lopettaa myös kesken. Nauhoitin kaikki haastattelut ja koska tutkimuksessa käytetty nauhuri oli minulle uusi, opettelin tarkoin sen käytön ennen kuin aloin tehdä haastatteluja. Nauhuri oli laadullisesti korkeatasoinen ja äänittäessään se korosti ihmisten puhetta häivyttäen muut mahdolliset taustääänet. Nauhurin lisäksi minulla oli haastatteluissa apuna tekemäni koulujana sekä teemahaastattelurunko, värikynät ja paperia. Niiden avulla pyrin varmistamaan, että jokaisen haastateltavan kanssa käydään kaikki teema-alueet ja vuosiluokat lävitse. Pysin suorittamaan haastattelut rauhallisessa tilassa ja antamaan haastateltaville riittävästi aikaa vastata esitettyihin kysymyksiin. Mielestäni pääsin hyvään vuorovaikutukseen kaikkien haastateltavien kanssa, mutta aina ympäristön rauhallisuus ei onnistunut. Yhdessä koulussa oli haastattelupäivänä käynnissä muutto ja tämän vuoksi myös haastattelutilaan kantautui muuttoon liittyviä ääniä. Lisäksi heikon

luokkien välisen äänieristyksen vuoksi erään haastattelun taustalta kuului syntymäpäiväonnittelulaulua.

Koska tutkimuksen kohteena oli kokemukset, haastattelut litteroitiin sanatarkasti, puheen tauotusta ja äänenvoimakkuutta myötäillen. Pyrin tekemään litteroinnit mahdollisimman pian haastattelujen jälkeen. Osan litteroinneista tein vuorokauden sisällä haastatteluista, mutta osan litteroin vasta muutaman kuukauden kuluttua haastatteluista. Kaikki tutkimukseen liittyvä aineisto on edelleen tallessa ja niistä on tehty myös varmuuskopiot.

Tuomen ja Sarajärven (2009, 127) mukaan luotettavuutta voidaan lisätä antamalla haastatteluun osallistuneiden lukea tutkimuksen tulokset ennen niiden julkaisua. Toisaalta Eskolan ja Suorannan (2005, 211) mielestä ei ole täysin varmaa lisääntykö tällä tavoin tutkimuksen uskottavuus. Toisinaan tutkimukseen osallistuneet ovat sokeita omille kokemuksilleen. Tässä työssä päädyin siihen, etten antanut työtäni informanttien luettavaksi ennen sen julkaisua. Eskolan ja Suorannan (2005, 215–217) mukaan tutkimustulosten uskottavuutta on mahdollista lisätä myös aineistonäytteiden avulla. Tällöin lukijan on helpompi joko hyväksyä tai hylätä tutkijan tulkinnat. Tässä tutkimuksessa tuon esiin aineistonäytteitä tulososiossa.

Vaikka laadullisen tutkimuksen tulosten siirrettävyys voi jossain määrin olla mahdollista, niin tulee muistaa, ettei se kuitenkaan ole laadullisen tutkimuksen ensisijainen tavoite. Käytännössä siirrettävyydellä tarkoitetaan tutkimustulosten soveltamista toisenlaisessa ympäristössä. (Eskola & Suoranta 2005, 68, 211–212.) Lukija voi toki tuloksia tarkastellessa pohtia onko tutkimustuloksissa esiintuodut kokemukset mahdollisia myös muille vastaavissa elämäntilanteissa oleville nuorille. Samalla lukija voi pohtia, onko tutkimukseen osallistuneiden kokemuksissa jotain, jota voitaisiin käyttää esimerkiksi koulutuksen kehittämisessä vielä nykyistä tasa-arvoisemmaksi. Siirryn seuraavaksi tarkastelemaan tutkimuksen eettisyyttä. Kuten laatu, myös eettisyys on Tuomen ja Sarajärven (2009, 141) mukaan tutkimuksenteossa hyvin keskeisessä roolissa.

6.7 Tutkimuksen toteutuksen eettisyys

Suomessa tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) on luonut ohjeistuksen hyvästä tieteellisestä käytännöstä, jota tutkimuksenteossa tulee noudattaa. Niiden mukaan tutkimuksen tärkeimmät periaatteet ovat rehellisyys, tiedonhankinnan eettisyys ja kriittisyys sekä muiden tutkijoiden kunnioittaminen. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012,6.) Kaiken kaikkiaan tutkimuseettiset näkökulmat ovat nousseet yhä keskeisempään rooliin tutkimuksen teossa. Eettinen pohdinta ulottuu myös tutkittavien henkilöllisyyden suojaamiseen. Etenkin niissä tutkimuksissa joissa tutkittavana on lapsia tai nuoria, pitää tutkijan tuoda esiin tutkittavan oikeudet. (Einarsdóttir 2007, 205–206; Vehkalahti, Rutanen, Lagström & Pösö 2010, 10.) Elina Kuulan (2011, 64) mukaan tutkimus tulee kirjoittaa siten, ettei tutkittavat pysyvät tunnistamattomina. Tutkijana toimin niin, ettei tutkimusprosessin missään vaiheessa tule julki haastateltavien henkilöllisyys, oikeat nimet, heidän käymiensä koulujen nimet eikä edes kaupunki/ kaupungit, joissa koulut sijaitsevat. Vehkalahtien ja kumppaneiden mukaan nuoret voivat itse tuoda esiin toiveensa päästä julkisuuteen. He voivat jopa pyytää tutkijaa rikkomaan tämän vuoksi salassapitosäännöksiä. Tähän ei tutkija kuitenkaan voi lähteä mukaan. (Vehkalahti ym. 2010, 21.) Myös tässä tutkimuksessa eräs haasteltava toi esiin halun tulla tutkimuksen avulla julkisuuden henkilöksi. Tilanne kuitenkin ratkesi kertoessani haastateltavalle tarkemmin tutkimuseettisistä periaatteista.

Pelkkä anonyymisyyden takaaminen ei tietenkään riitä tutkimuksen eettisen mittariksi. Tieteellinen toiminta ei saa millään tavoin vahingoittaa tutkittavaa, siksi tutkijan tuleekin pohtia tarkoin, miten pyrkii saamaan tietoa aiheesta, jonka muistelemisen voi olla tutkittavalle esimerkiksi ahdistavaa. (Eskola & Suoranta 2005, 58.) Etiikka ei ole tutkimuksenteossa vain joku mitätön yksityiskohta, sillä Tuomen ja Sarajärven (2009, 129–130) mukaan laadullisessa tutkimuksessa jo tutkimusaineen valinta on aina samalla myös eettinen valinta. Tämän tutkimuksen tavoitteena on ollut tiedon saaminen toisen sukupolven maahanmuuttajataustaisten tyttöjen peruskoulun aikaisista koulukokemuksista. Tietoa halutaan tuottaa aiheesta, jotta sitä voitaisiin soveltaa esimerkiksi opettajan koulutuksessa. Tässä valossa tämä pro gradututkimus voitaisiin nähdä eettisenä tekona (vrt. Vehkalahti ym. 2010,21). Vaikka tutkimus nähtäisiin eettisenä tekona, on kuitenkin tärkeä muistaa, että se voi myös kuormittaa tutkittavaa. Tämän vuoksi haastatteluvai-

heen yhtenä eettisenä haasteena oli saada tietoa niin, ettei se rasita kohtuuttomasti informanteja. Susanna Helavirta (2007, 630) on tuonut esiin, ettei tutkimukseen osallistuvia tule kuormittaa, olivat he sitten lapsia, nuoria tai aikuisia. Toisaalta Kuulan mukaan lapsen tai nuoren osallistuminen tutkimuksen tekoon voi olla myös tutkittavan itsensä kannalta merkittävää (Kuula 2011, 147).

Tieteentekemisen tutkimuskentän tulee olla mahdollisimman kattava, ja jo sen vuoksi on tärkeää saada tutkittua tietoa monenlaisista ihmisryhmistä (Kuula 2011, 147). Halusin tutkimukseni avulla kerätä tietoa nuorten kokemuksista, sillä vaikka lasten oikeuksien yleissopimuksen (60/1991) 13 artikla antaa lapselle oikeuden ilmaista oman mielipiteensä, jäävät ne Kaisa Vehkalahden mukaan usein arjessa näkymättömiksi. Kuitenkin lasten ja nuorten aito kuuleminen sekä yhteinen dialogoin löytäminen ovat tutkimuksen teon lisäksi myös tasa-arvoa lisääviä tekoja. (Vehkalahti ym. 2010, 21.)

Paitsi YK:n lasten oikeuksien yleissopimuksessa, niin myös suomalaisessa lainsäädännössä korostetaan lapsen oikeuksia ja vaikutusvaltaa, mutta käytännössä lasten huoltajat käyttävät monissa lapsia koskevissa asioissa lopullista päätösvaltaa. Todellisuudessa ainakaan toistaiseksi ei Suomessa ole selkeästi tehty päätöstä, kuka päättää ala-ikäisen oikeudesta osallistua tutkimukseen, mutta yleisesti noudatetaan käytäntöä, jossa huoltajilta pyydetään tutkimusta varten lupaa. (Nieminen 2009, 245.) Huoltajien suostumuksen lisäksi vaaditaan varsin usein myös erilaisilta instituuteilta tutkimuslupaa. (Vehkalahti ym. 2010, 14). Tätä tutkimusta varten lupa ja vanhempien suostumus oli pyydetty Yliopiston tutkimushankkeen kautta, joten en hakenut erikseen tutkimuslupaa tai vanhempien suostumusta. Varmistin kuitenkin haastattelutilanteen aluksi tutkittavien oman halukkuuden ja vapaaehtoisuuden tutkimuksen osallistumiseen. Muistutin samalla, että heillä on oikeus halutessaan lopettaa haastattelu kesken, tai jättää vastaamatta kysymyksiin.

Tiedostin haastattelututkimusta tehdessäni aikuisen haastattelijan ja nuoren haastateltavan välisen epätasapainoisen valtasuhteen (vrt. Einarsdóttir 2007, 204). Valtasuhde voi eettisen oikeudenmukaisuuden lisäksi vaikuttaa myös tutkimuksen luotettavuuteen. Valtasuhde voi olla positiivinen, jonka vuoksi haastateltava on halukas vastaamaan haastattelijan tekemiin kysymyksiin. Toisaalta negatiivinen valtaero voi johtaa siihen, että aikuinen luulee jo etukäteen tietävän oikeat vastaukset tai haastateltava vastaa niin kuin olettaa haastattelijan haluavan. Tällöin ei tule esiin haastateltavan todelliset kokemuk-

set. (Alasuutari 2005, 152–153.) Onneksi tutkijan ja tutkittavan välillä ei ollut minkäänlaista riippuvuussuhdetta (vrt. Eskola & Suoranta 2005, 55), ja lähdin tekemään tutkimustani, sillä ajatuksella, että kiinnostukseni ja aito kuuntelemisen halu välittyvät vuorovaikutuksessa. Helavirran (2007,630–631) mukaan tutkittava voi kokea haastattelun voimaannuttavana, mikäli kokee että häntä kuunnellaan aidosti. Haastattelun jälkeen kysyin haastateltavien mielipiteitä haastattelusta. Osallistumista kuvattiin muun muassa; ” *Aika mielenkiintoinen kokemus*” (H3) ja ” *Ihan kiva. On kiva, ku joku kysyy kaikee*”. (H4). Myös minun mielestäni haastattelut olivat hyvin antoisia, vaikkakin jokainen oli aivan erilainen. Kaikki informantit kertoivat kokemuksistaan avoimesti ja hyvinkin innostuneesti. Tutkittavat saivat osallistumispalkkioksi kymmenen euron lahjakortin, mutta en usko, että sillä oli minkäänlaista vaikutusta haastattelun vastauksiin.

7 TOISEN SUKUPOLVEN MAAHANMUUTTAJATYTTÖJEN KOULUPOLKUKOKEMUKSIA

Tutkimuksen metodologisen, luotettavuuden sekä etiikan tarkastelun jälkeen siirryn nyt tutkimuksen tuloksiin. Olen jakanut toisen sukupolven maahanmuuttajatyttöjen kokemukset kahteen tulososioon. Ensimmäisen osion nimi on ”Kokemukset opinnoista koulupolun varrella ja tulevaisuuden visiot” ja toisen ” Kokemukset ihmissuhteista koulupolulla”.

Aluksi tuon esiin informanttien kokemuksia koulusta paikkana, kouluopinnoista, erilaisista tukimuodoista sekä koulumenestyksestä koulupolun eri vaiheissa. Kuvaan myös haastateltavien kokemuksia koulussa viihtymisestä. Lopuksi esittelen heidän opintoihin liittyviä visioita.

Toisessa tulososiossa kuvaan toisen sukupolven maahanmuuttajataustaisten tyttöjen kouluympäristön ihmissuhdekokemuksia. Tuon esiin haastateltavien kokemuksia omas-

ta identiteetistä, koulun ihmissuhteista ja niiden välisistä valtasuhteista. Esittelen haastateltavien kokemuksia opettajista sekä koulukavereista sekä kouluympäristössä mahdollisesti tapahtuneesta kiusaamisesta. Tulokset sisältävät myös haastatteluaineistonäytteitä informanttien kokemuksista. Tulosten aineistonäytteissä mahdollisesti esillä olevat kolme pistettä tarkoittavat, että siitä kohdin olen poistanut tekstiä, kun taas hakasulkeissa olevilla sanoilla pyrin tarkentamaan asiayhteyttä.

7.1 Kokemukset opinnoista koulupolun varrella ja tulevaisuuden visiot

Kaikki haastateltavat ovat syntyneet ja eläneet koko elämänsä Suomessa. Jokainen heistä oli käynyt sekä päiväkotia että esikoulua ennen varsinaisen koulupolun alkua. Neljällä haastateltavalla oli koulukokemuksia kolmesta eri koulusta. Kaksi informanttia olivat käyneet kahta eri koulua ja lopuilla kahdella oli kokemuksia vain yhdestä koulusta. Koulumuutokset johtuivat pääosin kouluissa vallitsevasta alakoulu yläkoulu jaosta, vain yhden haastateltavan kohdalla vaihto johtui perheen muuttamisesta. Tämän lisäksi yhden haastateltavan koulunvaihto oli tapahtunut vanhempien toiveista.

Jokainen informantti koki opiskelevansa monikulttuurisessa koulussa. Toisaalta viisi haastateltava kertoi, ettei koulussa ole käsitelty historian tai maantiedon tunnilla miltään osin heidän vanhempien syntymämaan tapahtumia. Heidän mielestä niitä ei olisikaan ollut tarpeen opettaa koulussa. Muissa aineissa vanhempien syntymämaata ja kulttuurisia tapoja oli kuitenkin tuotu esiin. Kaksi haastateltavaa oli pitänyt esitelmän vanhempiensa synnyinmaasta. Toinen heistä piti esitelmän koska se oli pakollinen ja toinen valitsi aiheen vapaaehtoisesti. Esitelmän pito oli ollut molemmille mukava kokemus, sillä sekä opettaja että luokkakaverit olivat tehneet paljon lisäkysymyksiä. Kaksi muuta haastateltavaa kertoivat, että oman äidinkielen tunnilla oli käsitelty myös vanhempien synnyinmaan kulttuuria ja tapoja. Tämän lisäksi yksi haastateltava kertoi kotitalousopettajan kysyneen häneltä oppilaan edustaman kulttuurin ruokaperinteistä. Tämä informantti toivoi, että myös muut opettajat olisivat joskus kysyneet hänen taustoistaan jostain.

Kahden informantin mukaan heidän koulupolkunsa aikana ei koulussa oltu juuri mitenkään tuotu esiin monikulttuurisuutta. Toinen heistä kertoi, että ainut monikulttuurisuus-

teen liittyvä tapahtuma koko hänen koulu-uralla oli ollut seitsemännellä luokalla koulussa vietetty rasisminvastainen viikko. Ja toinen heistä koki, ettei koulussa oltu milloinkaan käsitelty monikulttuurisuutta eikä myöskään hänen perheen taustakulttuuria ole tuotu koulussa esiin. Informantti oli tästä tyytyväinen.

Koska koulussa vietetään pitkiä aikoja, oli luontevaa kysyä, miten haastateltavat kokivat viihtyneensä siellä. Aloitin teeman käsittelyn kysymällä mitä kouluviihtyvyys terminä heidän mielestään tarkoittaa. Vaikka haastateltavat eivät lähteneet pohtimaan syvällisemmin kouluviihtyvyys termiä, toi jokainen heistä esiin sen tarkoittavan ainakin sitä, että kouluun on helppo mennä ja sillä on hyvä opiskella.

”Siis kouluviihtyvyys itseasiassa [tarkoittaa] ihan että koulus viihdytään. Ja on ihan et tykkää. Aamul ko tullaan IHAN innol kouluun. Et ei oon niinku mä en haluu. Tai jotaki kiusataan. Mä oon ainaski aina viihtyny koulussa. Et mä sain just viime vuonnaki semmosen stipendin et mä tein niinku luokkahengen meidän luokas. Et mä oon ollu aina semmonen sosiiaalinen. Et viihdyn tosi hyvin.” (H2)

Toisaalta kouluviihtyvyys ei ole ollut millään tavoin vakio, sillä haastateltavista oppilaista viidellä oli ollut eripituisia jaksoja, jolloin he eivät olleet viihtyneet koulussa. Heistä ensimmäisen kohdalla kouluhaluttomuus kesti vain lyhyen ajan, eikä hän muistanut syytä sille, miksi kouluun ei ollut mukava mennä. Toinen haastateltava toi oman ujuden vaikuttaneen kouluviihtyvyyteen. Vaikka hän oli aina halunnut käydä koulua, niin alakoulussa hän oli jännittänyt muun muassa luokassa puhumista. Myös yläkouluun siirtyminen oli tuntunut hänestä vaikealta, koska ympärillä oli paljon uusia ihmisiä ja luokkamuoto muuttui. Kolmannen haastateltavan kohdalla koulunkäynti ei ollut maistunut alakoulun viidennellä ja kuudennella luokalla. Kouluviihtyvyyttä laski kokemus siitä, ettei osaa. Neljäs informantti kertoi koulun menneen hyvin, vaikka se ei ole milloinkaan kiinnostanut häntä. Tarkempaa syytä informantti ei kuitenkaan osannut kertoa sille, miksi koulu ja opiskelu olivat tuntuneet epämiellyttäviltä. Viiden haastateltava kertoi koulukiusaamiskokemusten haitanneen vuosia koulussa viihtymistä. Aiheesta tarkemmin koulupolun ihmissuhde osiossa.

”Siis ko seiskal mul oli vähän et mua ei kiinnostanut ja mä riehusin tosipaljo ja koulus niinku mä en tehny periaattees muuta, kun riehusin, mut sit kasil mul oli vähän sit niin et ei kiinnostanut koska oli uus koulu ”(H1)

”Mul oli vähän niinku vitos ja kutosluokka ei mennyt ihan sillai ku pitäis. Silloin ei kyllä kiinnostanut yhtään... En pärjännyt oikein hyvin... Tuntui, että koulu on niin, ei ärsyttävä paikka, mut mä jättäisin sen viimeiseks... koska oli niinku vaikee pysyä kärryillä...Nyt mä olen erittäin ylpee itsestäni. Et aika huikee vaihtuminen oli tos kesäl kutosen ja seiskan välil. ... Mun oma motivaatio muuttui.” (H3)

Kouluviihtymisen lisäksi koulussa on tarkoitus myös oppia. Ainakin toistaiseksi osaamista mitataan koulumaailmassa arvosanoilla, joten siirryinkin seuraavaksi tarkastelemaan haastateltavien koulumenestystä koulupolun varrella. Haastateltavien yhdeksännen luokan joulutodistusten keskiarvot olivat välillä 6,47–9,30. Informanttien todistusten keskiarvo oli 8,11 ja keskihajonta 0,93. Seitsemän informantin koulumenestys oli vaihdellut eri luokka-asteella ja vain yhdellä informantilla se oli pysynyt koko koulupolun ajan samansuuntaisena. Kahden haastateltavan alaluokkien koulumenestystä oli haitannut ujous. Toinen heistä alkoi puhua kolmannella luokalla enemmän, kun taas toisella ujous jatkui yläluokille asti. Heistä jälkimmäinen koki yläkouluun siirtymisen ujuden vuoksi ensin hankalana, mutta nyt hänen mielestään koulussa on hyvä olla ja hän pystyy keskittymään opintoihin.

”Silloin ykkösel ja kakkosel hiukan vaikeet ku mä olin niin ujo ja mä en tiäks puhunu niin paljon. Ja jotenkin sit mä en osannut edes vastata, kun mul oli sellanen outo olo, jos mä vastaan, niin mitä, jos mä vastaan väärin. ... Mut sen jälkeen, kolmosest lähtien kyl mä sit oon enemmän alkanut osallistuu tunnil ja olla aktiivisemmin [mukana]” (H4)

”Mä olin todella hiljanen, mut nyt mä oon sit kehittynyt niinku ulospäin, tiedäks sä? Seiskal vasta rupesi tulee sillee niinku ääntä. ... Siis nyt mul menee kans paljon paremmin myös koulussa.” (H6)

Neljäs haastateltava kertoi heikon suomen kielen taidon haitanneen hänen ensimmäisiä kouluvuotiaan. Kielitaidon kehittyessä alkoi koulu mennä kolmannelta luokalta alkaen paremmin. Sen jälkeen koulumenestys on jatkuvasti parantunut. Hänellä oli yhdeksännellä luokalla kiitettävä todistus. Myös viides haastateltava toi esiin, että kouluvuosien karttuessa, on todistus tullut koko ajan paremmaksi. Informantin mukaan heikko alakoulumenestys johtui motivaation puutteesta. Alakoulussa hänellä oli ollut tyydyttävä todistus. Nykyisin koulu tuntuu hänestä vaikealta, mutta hän tekee sen eteen paljon töitä ja hänen todistuksensa arvosanat ovat kiitettäviä. Kuudennen haastateltavan todistusten keskiarvot olivat alakoulussa olleet noin kahdeksan. Yläkouluun tultaessa koulu oli tullut hänelle vaikeammaksi, ja vaikka hän teki edelleen koulun eteen kovasti töitä, olivat arvosanat laskeneet yläluokilla.

Seitsemännen haastateltavan koulutaival alkoi hyvin, mutta hänen kiinnostuksensa koulunkäyntiä kohtaan loppui viidennellä luokalla. Tällöin osa koetuloksista oli heikkoja, mutta todistuksen arvosanat pysyivät kuitenkin melko hyvinä. Yläkouluun tultaessa hän innostui uudelleen koulusta ja arvosanat nousivat kiitettäviksi. Kahdeksannella haastateltavalla alakoulu oli alkanut hyvin ja hän oli saanut toisella luokalla jopa stipendin. Hänen koulumenestys heikkeni kuitenkin viidennellä luokalla ja todistus laski edelleen sekä seitsemännellä että kahdeksannella luokalla. Nyt yhdeksännellä luokalla arvosanat ovat kuitenkin lähteneet nousuun. Koska koulumenestykseen vaikuttaa luonnollisesti myös koulussa saadut oppimisen tuet, avaan seuraavaksi haastateltavien kokemuksia niistä.

Yksikään informantti ei aloittanut koulupolkuun valmistavassa opetuksessa (VALMO), joten siitä heillä ei ollut omakohtaisia kokemuksia. Sitä vastoin, jokainen heistä oli ainakin jossain vaiheessa opiskellut suomi toisena kielenä ja kirjallisuus opintoja, joka ei varsinaisesti ole tukimuoto, vaan osa äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen oppimäärästä. Koska haastateltavien alakouluajoista oli jo kulunut hieman aikaa, ei yksikään heistä muistanut tarkkaan, milloin he olivat aloittaneet suomi toisena kielenä ja kirjallisuus opinnot. Seitsemän informanttia muisteli aloittaneensa ne alakoulussa, mutta yksi haastateltava ei muistanut oliko käynyt jo alakoulussa suomi toisena kielenä ja kirjallisuus opetuksessa, vai aloittiko hän ne vasta yläkouluun siirtyessään. Jokaisen haastateltavan

kohdalla suomi toisena kielenä ja kirjallisuus opetus oli kuitenkin tapahtunut omassa koulussa normaalin koulupäivän sisällä.

Puolet haastateltavista oli lopettanut suomi toisena kielenä opinnot. Kolme heistä oli tyytyväisiä siihen, että saivat nykyisin opiskella suomi äidinkielenä opintoja, mutta yksi informantti koki, ettei siirtoa oltu valmisteltu hänen kanssa mitenkään. Tämä informantti olisi halunnut jatkaa opintojaan suomi toisena kielenä ja kirjallisuus ryhmässä.

*”No mäe en tiedä yhtään [minkä takia minut vaihdettiin suomi äidinkiele-
nä opintoihin]. Mä olin aina ollut S kakkoses, mut sit yhtäkkiä mä en enää
ollu. Mä olin vähän silleen, et miks? ...Olisin halunnu ite jatkaa [suomi
toisena kielenä opintoja].”(H1)*

*”Mun mielest se oli hyvä kun [S2 loppui]. Se oli mun mielest vähä liian
helppoo silloin.”(H5)*

Neljä informanttia opiskeli suomi toisena kielenä ja kirjallisuus opintoja vielä yhdeksännelläkin luokalla. He kokivat suomi toisena kielenä opiskelun tärkeäksi ja jokainen heistä toi esiin tyytyväisyytensä siihen, että nämä opinnot jatkuivat ainakin peruskoulun loppuun asti. Eräs informantti kertoi olleensa kielitestissä ja sen tulosten mukaan hänet olisi voitu siirtää suomi äidinkielenä ryhmään, mutta haastateltava oli saanut jäädä opiskelemaan suomi toisena kielenä ryhmään, koska oli sitä itse kovasti toivonut.

*”No ehkä silleen hyvä, ku meit on siinä S kakkoses vaan ulkomaalaisia...Niin silleen, me mennään niinko samaa tahtia. Ketään ei oo parempi,
tai silleen. Me ollaan ihan samal tasol... Kun suomalaiset on, niinku pa-
rempi, ku silleen... Niin tietenki ne on [omaan äidinkieleensä] perehtynyt
enemmän.” (H6)*

Keskiarvoilla mitattuna koulumenestys oli parempi niiden neljän informantin muodostamassa ryhmässä, jotka opiskelivat myös yhdeksännellä luokalla suomi toisena kielenä

ja kirjallisuus opintoja, kuin niiden neljän haastatteluun osallistuneen oppilaan ryhmässä, jotka opiskelivat suomi äidinkielenä opintoja. Ensimmäisen ryhmän yhdeksännen luokan joulutodistusten keskiarvojen keskiarvo oli 8,3 (keskihajonta 0.80) ja jälkimmäisen 7,9 (keskihajonta 1.06).

Seitsemän informanttia oli opiskellut koulussa jossain vaiheessa omaa äidinkieltään. Heistä viisi lopetti aineen opiskelun, koska koki opiskelun koulussa tarpeettomaksi ja kaksi muuta informanttia kertoi lopetuspäätökseen johtuneen osittain myös kaveripiiristä, mutta myös siitä, ettei oman kielen opiskeluun löytynyt riittävästi aikaa. Kolme informanttia opiskeli omaa äidinkieltään koko alakoulun ajan. Kahden informantin oman äidinkielen opiskelu päättyi koulunvaihdosten myötä, sillä uudessa koulussa ei ollut enää mahdollista jatkaa oman äidinkielen opiskelua. Yksi informantti kertoi käyneensä oman äidinkielen opetuksessa vain muutaman oppitunnin verran.

”Vitosluokkaan asti [opiskelin omaa äidinkieltäni]. Sit kutosel ketään ei oikein menny sinne tunnil, niin en enää viittynyt yksin sinne mennä... Ja sit yläasteel mä olisin varmaan kuitenkin lopettanut sen, koska on tosi pal niinko muuta.” (H7)

Jokainen haastateltava koki oman äidinkielen taitonsa heikommaksi kuin suomen kielen taidon, vaikka kaikki heistä käyttivät äidinkieltään aktiivisesti. Arkielämässä äidinkielellä puhuminen ei tuottanut vaikeuksia, mutta haastateltavien mukaan heidän puhuessa omalla äidinkielellä, tulee puheeseen usein myös joitain suomen kielen sanoja. Puolet informanteista arvioi omat äidinkielentaidot hyväksi kaikilla kielen osa-alueilla. Kolme haastateltavaa toi esiin oman äidinkielentaidon olevan sen verran heikko, etteivät he pystyisi lukemaan äidinkielellään esimerkiksi sanomalehteä sujuvasti. Siitäkään huolimatta he eivät kokeneet tarvetta lisäopetukselle, vaan kokivat äidinkielen taitonsa riittäväksi. Heillä ei ollut aikomusta opiskella tulevaisuudessa oman äidinkielenensä avulla minkäänlaisia opintoja. Yksi haastateltava koki oman äidinkielentaitonsa keskinkertaiseksi.

”Kyl mä tosi hyvin osaan [äidinkieltäni] ...Mut [koulukirjojen luku] olis kyllä vähän vaikeampaa, kun suomex. Ku mä oon tottunu opiskelemaan suomex.” (H5)

”Jotain romaania lukisin, niin kyl mä ymmärtäisin, mut koulukirjat vois olla vähän vaikeammat... Puhun silleen niinku murretta.” (H7)

Seitsemän informanttia oli saanut jossain koulupolun vaiheessa tukiovetusta. Lisäksi kuusi haastateltavaa kertoi vanhempinsa tai jonkun lähisukulaisen auttaneen etenkin alaluokilla läksyjen teossa. Kuusi informanttia kertoi käyneensä säännöllisesti ennen kokeita tukiovetuksessa. Heistä kaksi pärjäsi koulussa erinomaisesti, mutta nämä informantit kertoivat haluavansa tukiovetuksen avulla varmistaa, että arvosanat säilyvät myös tulevaisuudessa erinomaisina.

Haastateltavat pitivät monista koulun oppiaineista. Neljän haastateltavan lempiaine oli englannin kieli. Kolmelle se oli ollut mieluisa koko koulupolun ajan, mutta yksi informantti ihastui aineeseen vasta yläkoulussa. Kaksi haastateltavaa kokivat kotitalouden ja musiikin lempiaineikseen. Yksi haastateltava koki jokaisen oppiaineen mielenkiintoiseksi. Hänellä oli ollut joskus hetkittäisiä ongelmia matematiikassa, mutta silti matematiikkakin oli tuntunut mukavalta aineelta ja nykyisin hänellä oli siitä kiitettävä arvosana. Lisäksi haastateltavat kokivat yksittäisistä oppiaineista mielenkiintoisiksi ja mukaviksi liikunnan, suomen kielen ja kirjallisuuden opinnot, tietotekniikan, käsityön ja yhteiskuntaopin.

”Mul ei oo itseasias, mä oon jutellut kavereittenkin kaa, et mul ei oo mitään sel-laista ainetta, niinku lukuainetta mist mä en oikeest tykkäis.”(H2)

”[Tykkään] englannista ja mul on ollu se aina hyvä.”(H5)

Kolme haastateltavaa eivät pitäneet matematiikasta. Yhden mielestä aine oli liian vaikeaa ja toinen haastateltava ei pitänyt siitä koska koki, että hänellä oli heikko matematiikkapää. Kolmannen mielestä aine oli tylsä, mutta ei vaikea. Hän ei pitänyt myöskään

fysiikasta, vaikka hänellä oli myös siitä hyvä arvosana. Hänen lisäksi kaksi muuta-
kaan informanttia eivät pitäneet fysiikasta. Historia oli kahdelle informantille näyttäyty-
nyt epämiellyttävänä aineena. Lisäksi yksi haastateltava ei pitänyt kemiasta.

”Historiasta en tykkää... en yhtään. (nauraa)...Se on tylsää. Mul ei oo motivaatiota siihen... Ja kun kaikkii vuosilukui pitää opiskella ulkoo.” (H3)

”No siis fysiikka ja kemia, ne ei oo sellasii, että ne ei oo mukavii, mut vaan sellasii, et ei se mua pal kiinnosta.” (H4)

Oppiaineen mielenkiintoisuus oli vaihdellut osalla haastateltavista koulupolun aikana. Yksi oppilas kertoi biologian tuntuneen aiemmin mukavalta, mutta nykyisin se oli liian vaikealta. Toinen haastateltava kertoi inhonneensa biologiaa alakoulussa, mutta rakastavansa sitä nykyisin. Kolmas haastateltava ei alakoulussa pitänyt fysiikasta eikä kemiasta, mutta yläkoulussa alkoi pitää molemmista kovasti. Neljännen oppilaan kohdalla fysiikka ja kemia eivät tuntuneet alakoulussa kurjilta, mutta yläkouluun tultaessa kyseiset aineet eivät olleet kiinnostaneet häntä ollenkaan. Viides haastateltava kertoi inhonneensa alakoulussa kaikkia lukuaineita, vaikka osasi lukea hyvin. Sitä vastoin hän piti silloin kuvaamataidosta, vaikka koki olevansa siinä huono. Nykyisin hän pitää kuitenkin kovasti lukuaineista ja etenkin kielistä.

Koulu nähtiin turvallisena ympäristönä eikä peruskoulua koskevia kehittämissuhteita tullut juurikaan. Päinvastoin neljä haastateltavaa oli todella tyytyväisiä tämänhetkiseen peruskouluun. Tämän lisäksi kaksi informanttia olivat peruskouluun muuten todella tyytyväisiä, mutta he toivoivat, että pakollisesta ruotsin kielen opiskelusta luovuttaisiin. Vaikka he toivoivat pakollisuuden päättymistä, oli heillä siitä hyvä arvosana. Lisäksi yksi informantti toivoi opettajien kehittävän palautteen antotapojaan nykyistä positiivisempaan suuntaan. Vain yksi informantti ei tuonut esiin vahvaa tyytyväisyyttä peruskoulua kohtaan, mutta ei myöskään esittänyt kehittämiskohteita.

”En sanois että se [ruotsin kieli] tuottais ongelmia mutta aika moni on sitä mieltä et se olisi turhaa, koska ei sitä välttämättä tarvita tulevaisuudessa. Et jos olisi

esimerkiksi espanjan tai ranskan kielen opiskelu pakollista, niin se varmaan olisi kiinnostavampi ja hyödyllisempi. Koska niitä voi käyttää, vaikka missä vaan.”
(H3)

”Vois olla vähän enemmän, että opettajat vois kannustaa vähän enemmän oppilaita.” (H5)

”Mun mielestä [peruskoulu] on ihan hyvä. Et mä en ainakaan muuttais mitään.”(H8)

Kun haastattelut tehtiin, olivat haastateltavat jo hakeneet yhteishaululla jatko-opintoihin, mutta haun tulokset eivät olleet vielä valmiit. Näin ollen haastateltavat eivät varmuudella tiedeneet mihin oppilaitokseen ovat seuraavana lukukautena menossa. Viisi haastateltavaa oli hakenut lukioon ja kolme ammatti-instituutioon. Kaksi ammatti-instituuttiin hakenutta halusi mennä opiskelemaan sosiaali- ja terveydenhuollon perustutkintoa ja yksi logistiikkaa. Toinen sosiaali- ja terveydenhuollon perustutkintoon pyrkivistä halusivat suorittaa samalla kaksoistutkinnon. Kuudella haastateltavalla oli ollut hyvinkin pitkään selkeä käsitys, minne he halusivat mennä opiskelemaan peruskoulun jälkeen, mutta kahdella opiskelupaikan valinta tapahtui äkillisesti. Eräs haastateltavista teki hakupäätöksen seurattessaan perheen vanhempien sisarusten opiskelua.

”No niinku me oltiin, meil oli tollasii tutustumisii kouluis, niin sit mä vaan tykkäsin kaikist eniten siit logistiikasta. Ja sit mä kysin kavereilt kannattaako mun mennä sinne ja sit ne oli silleen, et jos sä tykkäät, niin mee.” (H1)

”Joo aattelin et ko mun kaikki siskot meni lukioon, noi kolme vanhinta. Niin sit mä ajattelin mennä vähän eri tietä.”(H2)

”Mä hain lukioon [koska] mä haluaisin olla niinku lääkäri.” (H6)

Jokaisella haastateltavalla oli positiivinen mielikuva tulevasta, vaikka peruskoulun päättyminen aiheutti myös surua ja ahdistusta. Surua aiheuttaa muun muassa tutun luokan hajoaminen peruskoulusta pois siirryttäessä. Haastateltavista seitsemän toi esiin lukion

ja ammatti-instituutin jälkeisiä jatko-opintosuunnitelmia. Kolmen informantin tulevaisuuden suunnitelmana ovat yliopisto opinnot. Kolme muuta pyrkii joko yliopisto-opintoihin tai ammattikorkeakouluun. Yhden haastateltavan ensisijaisena tavoitteena ovat ammattikorkeakouluopinnot. Vain yksi informantti halusi siirtyä toisen asteen koulutuksen jälkeen suoran työelämään.

”Varmaan yliopistossa. Mua kiinnostaa lääketiede.” (H3)

”Jotenkin oon huolissani tulevaisuudesta. Siis 70 prossaa mä en oo, mut 30 prossaa oon.” (H6)

Kuusi haastateltavaa haluaa rakentaa tulevaisuutensa Suomessa, tosin heistä yksi pohtii toisinaan vanhempiensa synnyinmaahan palaamista. Sitä vastoin, kaksi haastatteluun osallistunutta toi vahvasti esiin halun muuttaa Suomesta pois. Kummallakaan heistä ei halunnut palata vanhempiensa synnyinmaahan, vaan muuttohalukkuuteen vaikutti halu kokea ja nähdä muuta maailmaa.

”Kyl mää ainakin haluaisin asuu siin maas [Suomessa], jossa mä oon syntynyt ja ollut ja kasvanut ja se on lähin.” (H2)

”Ku mä en silleen ehkä haluais Suomessa asuu tai ainakaan Turussa ... Ööh mennä ulkomaille yliopistoon. ... Psykologia kiinnostaa tai sitte jotain lakihomia varmaan... ei ko [vanhempien synnyinmaa] on niinko tosi pieni ja aika köyhä tai silleen.” (H7)

7.2 Kokemukset ihmissuhteista koulupolulla

Vaikka jokaisella haastateltavalla oli Suomen kansalaisuus, asemoi heistä seitsemän itsensä ulkomaalaisiksi. Kahdeksas haastateltava kertoi käyneensä identiteettipohdintaa etenkin yhteisvalintahakua tehdessään. Toistaiseksi hän ei ollut varma pitikö itseään

suomalaisena vai identifioiko itsensä vanhempiensa synnyinmaan mukaisesti. Joka tapauksessa kaikki haastateltavat kokivat omat juurensa arvokkaaksi. Tämä näkyi muun muassa siinä, että informanttien mukaan he eivät voi, eivätkä toisaalta myöskään halunneet tulla milloinkaan täysin suomalaiseksi. Suomalaiseksi tuleminen oli heidän mielestään mahdotonta, koska heidän vanhempansa olivat syntyneet muualla.

”Mulle on sanottu, että jos sä oot suomen kansalainen, niin sä oot suomalainen. Mut mä sanon et en oo. ...mä en laske itseäni suomalaiseksi, niin ei kukaan mukkaan saa. ... Ei musta voi tulla suomalaista.” (H7)

Kuten jo aiemmin toin esiin, kokivat informantit opiskelevansa monikulttuurisessa koulussa. Koulun ihmissuhteiden näkökulmasta monikulttuurinen koulu tarkoitti heidän mielestä lähinnä sitä, että koulussa on monesta eri kulttuurista oppilaita. Osa haastateltavista laajensi monikulttuurisuuden koskemaan koulun ihmisiä ylipäätään, eikä siis vain oppilaita. Kaksi informanttia toivat suvaitsevuuuden yhdeksi monikulttuurisen koulun kriteeriksi. Tämän lisäksi eräs haastateltava toi esiin, ettei koulun monikulttuurisuus keskity vain koulun fyysisiin tiloihin, vaan hänen mukaansa koulu toimii asuinalueella tiiviissä monikulttuurisessa yhteistyössä eri yhteiskunnan toimijoiden kanssa.

”Et niinku koulus on paljon semmosii, et on erimaalassii, niil on oma kulttuuri ja tällee ja sit niil on oikeus siihen et kukaan ei kato niitä halveksuvasti. Eikä oo silleen et hyi.”(H1)

”Et on niinku kaikkii kulttuureja ja et ollaan suvitsevaisii ihmisii kohtaan ja meiläkin on tosi pal maahanmuuttajii täs koulus. Et mää oon niinku mä oon ollu kolme vuotta [tässä koulussa], niin mä en oo kohdannut mitään semmosta [kurjaa], et kaikki on ollu suvaitsevaisii täs koulus ja se on ihana, kun Suomikin on nyt tosi monikulttuurinen maa. Se on mun mielestä tosi ihanaa.” (H2)

Haastateltavien puheista tuli esiin, että normiopettaja oli kantasuomalainen. He eivät kuitenkaan kokeneet muutostarvetta asian suhteen. Eräs haastateltava kertoi, että koulussa oli vain uskonnon ja oman äidinkielen opettajina muitakin kuin suomalaistaustaisia henkilöitä. Kaiken kaikkiaan haastateltavat korostivat, ettei opettajan kulttuuritaustalla ollut mitään merkitystä opettajan työssä. Yksikään informantti ei nähnyt myöskään opettajan sukupuolen vaikuttavan millään tavoin koulutyöskentelyssä.

”Ei mun mielestä vaikuta paljon minkä maalainen [opettaja on]”(H6)

”Ei mun mielestä sillä oo mitään väliä [mistä maasta opettaja on] jos osaa puhua suomea ja opettaa.”(H7)

Kolme haastateltavaa koki tärkeäksi sen, että koulussa kaikki tulevat keskenään toimeen. Kaksi informanttia koki kouluviihtyvyyden kannalta tärkeäksi sen, että oppitunnit ovat rauhallisia. Koulussa viihtymistä pohdittaessa nousi esiin myös koulussa tapahtuva muut toiminta. Kaksi informanttia toi esiin kouluviihtyvyyttä lisäävinä tekijöinä koulun retket ja yhdessä koettu yökoulu. Näissä tapahtumissa he olivat kokeneet yhteisöllisyyttä ja lisäksi tapahtumat olivat mahdollistaneet uusien kaverisuhteiden syntymisen.

”Viihtymistä koulussa varmaan niinko näitä välitunteja ja tunteja ja ehkä jotain en mä tiä... Kaikki ihmiset täällä ja niinku tilat.” (H7)

”Mis me niinku mennään koko luokka yhes jonnekkii ja vietetään semmosta, ollaan kaikki yhdessä ja sit meillä on ollu yökouluu ja sielläkin me saatiin kaikki puhua ja pitää hauskaa yhes ja tällee. Meil on ollu liikuntapäiviä, milloin mä niinku tutustuin moniin ihmisiin. ... Niinku uusiin ja sain uusii kavereita. yhteisöllistä.” (H8)

Neljän oppilaan mielestä maahanmuuttajataustaisia ja suomalaistaustaisia oppilaita kohdellaan yhdenvertaisesti koulussa. Yksi heistä on aina ollut luokkansa ainut maa-

hanmuuttajataustainen, mutta koki tulleeensa kohdelluksi täysin samanlaisena oppilaana kuin muut.

”Kyl mä uskon että tulee samat [seuraukset].... En oo huomannu mitään... et joku olisi sanonut et mua kohdellaan huonosti koska mä olen ulkomaalainen. (H4)

Toisaalta puolet haastateltavista eli neljä oli sitä mieltä, ettei suomalaistaustaisia ja maahanmuuttajataustaisia oppilaita kohdella koulussa täysin yhdenvertaisesti. Haastateltavien kokemukset perustuivat yläkouluuikaan, sillä he eivät varmuudella pystyneet palauttamaan alakouluuikaisia muistoja asiasta. Kahden haastateltavan kokemuksen mukaan osa opettajista syrjii maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Toisaalta yhden haastateltavan mielestä maahanmuuttajataustaiset oppilaat tarvitsevat ja saavat opettajalta kantasuomalaisoppilaita enemmän tukea.

”kyl mä oon vähä välil tiäks nähny semmost et [maahanmuuttajille] on kovempi kuri tai silleen ... se koskee poikii” (H5)

”Et se vähän riippuu opettajasta, et joillekin, et se ei oo ehkä niin et sä et välttämättä huomaa sitä. Mut kyl sit välillä, et okei et se ei ehkä tykkää musta niin paljo ku tosta suomalaisesta. Mut ei oo niin palj ainakaan mejän koulus. ... ei siihen pysty puuttuu ... se menee ohi vaan. ... mut silti se opettaja on sitten vähän semmonen vaara, et sitä väistelee.” (H7)

”Opettajat aina yrittää auttaa esim. meit koska me ollaan niinko ulkomaalaisia. ME ei ymmärretä paljon suomee. Mitä esim. suomalaiset ymmärtää ... ja sit me niinku saadaan apuu ihan paljon ... jos me tarvitaan. ”(H8)

Eräs haastateltava toi esiin koulupolun varrella erilaisia kokemuksia siitä, miten opettajat olivat häntä kohdelleet. Haastateltava koki saaneensa ensimmäisellä ja toisella luokalla maahanmuuttajataustansa vuoksi positiivista huomiointia. Mutta kun hän vaihtoi kolmannella luokalla koulua, tilanne muuttui, sillä informantin mielestä uudessa koulus-

sa opettaja kohteli maahanmuuttajataustaisia oppilaita muita oppilaita huonommin. Kahdeksannella luokalla informantti vaihtoi jälleen koulua. Hänen mukaansa nykyisessä koulussa kaikkia oppilaita kohdellaan tasavertaisesti.

Jokainen haastateltava toi spontaanisti esiin kaverisuhteet keskeisimmäksi tekijäksi koulupolulla ja koulussa viihtymisessä. Kaikilla informanteilla oli ollut koulussa kavereita ja jokainen haastateltavista oli tyytyväinen kaverisuhteidensa määrään sekä laatuun. Seitsemän haastateltavaa kertoi, että kavereiden löytäminen kouluympäristössä oli ollut helppoa. Yksi informantti ilmoitti kavereitten löytämisen olleen aluksi hankalaa, mutta myös hänellä oli ollut koko koulupolun ajan koulukavereita.

”Mul on aina ollu kaverei ja mä oon tykänny tulla tänne.”(H5)

”On ystävii ja on hyvä mieli opiskella.” (H6)

”Mä olin semmonen hiljainen tyyppi ala-asteella, et se oli vähän vaikeet, mut kyl mul silti oli niitä, koska mul oli just välkkärikavereita... Olin vaan niitten kaa. Mä en niinku puhunu, tai uskaltanu puhuu kenellekään muulle.” (H8)

Jokaisella haastatteluun osallistuneella oli osa kaverisuhteista jatkunut alakoulusta yläkouluun asti. Edes kouluvaihdokset eivät olleet katkaisseet kaverisuhteita, sillä vaihdokset osuivat pääosin samanaikaisesti ja jopa samoihin kouluihin. Kolme informanttia toivat esiin koulusiirtymiset, jotka olivat tapahtuneet eriaikaisesti kuin muilla luokkakavereilla. Jokainen heistä sai heti tai melko pian siirtymisen jälkeen uusia kavereita, mutta myös entisen koulun kaverisuhteet säilyivät ainakin osittain. Kaksi heistä kertoi koulunvaihtoa helpottaneen uudessa koulussa olleet, jo ennestään tutut oppilaat.

”Jotkut [kaverit] ovat vaihtuneet, mutta suurin osa on jatkanut tähän samaan kouluun.” (H3)

”Mul on tiäks aina ollut ystävii...Siis ku mä tulin kutosel, niin heti ensimmäisenä päivänä ihmiset tuli tutustuu ja sit mä tutustuin niihin ja mä ta-

jusin tiäks sä, et noist vois oikeest tulla mun ystävii ja sit me alettiin olemaan yhes.” (H4)

Informantit kokivat, että heidän henkilökohtaiset ominaisuudet ovat vaikuttaneet haverisuhteiden syntymiseen ja niiden säilymiseen. Viisi haastateltavaa kertoi sosiaalisen luonteen olevan pääasiallinen syy siihen, että kaverisuhteita on ollut helppo saada ja ylläpitää. Vaikka eräs informantti koki oman sosiaalisuuden vähentyneen, on hänellä edelleen omasta mielestään sopivasti ystäviä ja lisäksi hän kykenee tarvittaessa luomaan uusia ihmissuhteita.

”Mä tuun toimeen melkein kaikkien kaa.” (H4)

”Mä en enää oo kauheen sosiaalinen, mut silloin aiemmin mä olin niinku, mä niinku vaan sain kavereita...[nykyisin] joskus tulee jonkun kaverin avulla joku uus kaveri... Ku se on tosi helppoo, kun sit meil on jo yhteinen kaveri.” (H7)

Jokainen haastatteluun osallistunut kertoi oman kaveripiirinsä olevan hyvin monikulttuurinen. Suurin osa kertoi, että heidän kaveripiiriin kuuluu enimmäkseen suomalais-taustaisia nuoria. Informantit käyttivät pääasiallisena kommunikaatiokielenä kaverisuhteissaan suomen kieltä. Toisaalta haastateltavat kertoivat puhutun kielen riippuvan siitä, kenen kaverin kanssa he milloinkin viettivät aikaansa. Neljä informanttia kertoi käyttävänsä säännöllisesti kavereiden kanssa kommunikoinnissa englantia. Toisaalta kolme haastateltavaa kertoi puhuvansa mielellään arkaluontoisista asioista äidinkielellään. Lisäksi kaksi informanttia kertoi puhuvansa usein sekaisin monia kieliä kavereiden kanssa keskustellessaan.

”Yleensä me puhutaan suomee... mut sit jos on joku [vanhempieni synnyinmaan kieltä osaava] kaveri, ja sit jos mä en haluu et kaikki muut kuulee, niin sit mä sanon silloin [äidinkielelläni] sen asian.” (H1)

”Mä niinku en osaa tosi montaa sanaa silleen suomeks, minkä mä muistan englanniksi. Jos mä oon jossain WhatsApp keskustelussa, niin se on tosi sekavaa lukee. Se on puolet suomee ja puolet englantii.” (H7)

Kysyin haastateltavilta mitä he olivat koulupäivän aikana vuosien varrella tehneet koulukavereidensa kanssa. Heistä jokainen kertoi lähinnä leikkineensä alakoulussa välituntisin. Tyypillisimmät leikit olivat olleet hyppynarulla hyppiminen, keinuminen sekä erilaiset piilo- ja hippa- leikit. Näihin leikkeihin osallistui lähinnä koulun tytöt. Toisaalta informantit kertoivat, että toisinaan he olivat vain jutelleensa välituntisin.

”Me oltiin aina pihal ja sit joko keinuttiin tai leikittiin jotain.” (H5)

Yläkoulussa haastateltavat kertoivat lähinnä keskustelleensa kavereidensa kanssa välituntisin. Lisäksi neljä informanttia ilmoitti katselevansa toisinaan kavereiden kanssa välituntisin kännykästä joko valokuvia tai videota. Tämän lisäksi he kertoivat ottavansa toisistaan hauskoja kännykkäkuvia. Yksi informantti kertoi, ettei kavereiden kanssa ollessaan juuri milloinkaan ole samanaikaisesti muihin ihmisiin kontaktissa matkapuhelimen avulla. Tämä informantti kertoi haluavansa keskittyä sen hetkiseen fyysisesti samassa tilassa olevaan ystäväpiiriin. Eräs haastateltava ilmoitti halukkuudestaan liikunnallisiin aktiviteetteihin välituntisin. Hän koki, että tämänhetkiset yhdeksäsluokkalaiset ovat lapsenmielisempiä kuin tulevaisuuden yhdeksäsluokkalaiset.

”Me leikittiin ihan viäl kutosel...mut mä en usko et ketään sanoin nytkään et mä en halua hyppiä. Et jos meil olis mahdollisuus hyppiä, niin kyl me hypittäis.” (H6)

Yksi informantti kertoi välituntisin joko keskustelleensa kavereiden kanssa tai lukeensa esimerkiksi kokeisiin. Toinen haastateltava toi esiin viettäneensä välitunnit mahdollisimman usein kavereidensa kanssa sisällä ja olleensa ulkona vain silloin kun se on ollut pakollista.

Koska koulun kaverisuhteet olivat kaikkien haastateltavien mielestä hyvin tärkeitä, vaikuttaa niissä mahdollisesti olevat ongelmat, kuten kiusaaminen luonnollisesti myös koulussa viihtymistä. Haastateltavista kuusi ei tuoneet esiin minkäänlaisia kielteisiä koulukokemuksia. Toisaalta vain kolmella informantilla oli muistikuvia ja kokemuksia koulun kiusaamisen vastaisesta työstä. Yksi heistä toi esiin kiva-kouluprojektin kiusaamista ehkäisevänä työmuotona. Yhdellä haastateltavalla oli omakohtaisia kokemuksia koulu-kiusatuksi tulemisesta. Hän kertoi kouluviihtyvyyden kadonneen kolmannella luokalla alkaneen koulukiusaamisen myötä. Toisaalta, vaikka kiusaaminen päättyi, ei hän edelleenkään viihtynyt koulussa kovinkaan hyvin. Nykyisin hänen tärkein koulunkäynti motivaationsa oli kuitenkin kaverit, eikä niinkään oppiminen.

”Et silleen mut sit kans on silleen et mielummin mä meen kouluun ku sit istun koko päivän koton ja sit vaik kaikki muut on koulus ... et ei oo mitään muutakaan tekemistä.” (H1)

Haastateltavat toivat esiin, että heidän mielestään koulukiusaaminen voi olla hyvinkin moni-ilmeistä, sillä se voi näyttäytyä sekä fyysisenä että psyykkisenä kiusaamisena. Kiusaamista on muun muassa selän takana pahan puhuminen, mutta toisaalta se voi olla myös suoraa haukkumista tai yksin jättämistä. Eräs informantti huomautti, että koulukiusaaminen voi näyttäytyä näkyvän väkivaltaisen kiusaamisen lisäksi myös piilokiusaamisena. Eräs toinen haastateltava toi esiin sähköisen median kautta tapahtuvan koulukiusaamisen.

”Niinku kiusaamista niinku verbaalisesti ja myöski niinku jotain silmillä kattomista, tönimistä. Mä lasken tommosen kiusaamiseksi. Sit syrjimistä.” (H7)

” Että pilaa toisen koulunkäynnin ja kiusaa. Ja niinku väkivaltaa toisii kohtaan. ” (H8)

Seitsemää informanttia ei ole milloinkaan kiusattu koulussa, mutta puolet haastatteluun osallistuneista kertoi nähneensä koulukiusaamista jossain vaiheessa koulupolkunsa varrella. Yksi haastateltava kertoi nähneensä kiusaamista vain alakoulussa. Toinen informantti kertoi auttavansa aina erästä oppilasta, jota kiusataan melko usein koulussa. Tämä haastateltava lisäsi, että myös koulun aikuiset ovat puuttuneet välittömästi näkyvään kiusaamiseen.

”Mää ja mun kaveri, niin me mennään aina auttamaan ja sanomaan ja otetaan se meidän piiriin ja yritään niinku auttaa ku se on semmonen vähän erilainen.”(H2)

Kuten jo aiemmin toin lyhyesti esiin, oli yhdellä informantilla omakohtaisia kokemuksia rasistisesta koulukiusaamisesta. Tämä haastateltava kertoi viisi vuotta jatkuneesta koulukiusaamisesta. Häntä oli katsottu halveksuvasti ja haukuttu. Hän kertoi kiusaamisen johtuneen hänen vanhempiansa syntymämaasta. Häntä kutsuttiin koulussa muun muassa huoraksi. Informantti kertoi, etteivät koulun opettajat ottaneet häntä vakavasti, vaikka informantti kertoi heille koulukiusaamiskokemuksistaan. Lopulta informantti oli itse alkanut käyttäytyä huonosti koulussa pyrkien näin estämään jatkuvan kiusaamisen. Tilanne johti kuitenkin siihen, että häntä rangaistiin tapahtumista, mutta asioita ei selvitetty koulussa muulla tavoin. Informantti koki opettajien toimineen epäreilusti. Kahdeksannella luokalla hän vaihtoi koulua ja aluksi hänen oli hankala keskittyä opiskeluun, vaikka häntä ei enää kiusattu. Informantin mielestään nykyisessä koulussa kiusaamista ei esiinny, koska siellä on totuttu ihmisten moninaisuuteen. Tämän lisäksi yksi informantti ei ollut varma oliko hän nähnyt koulussa rasistista kiusaamista, vai onko rasistinen piikittely vain kaveriporukan sisäistä leikittelyä.

”Mä en tiä sit onks se niinku kunnan kiusaamista. Et riippuu miten se ihminen ottaa sen...Et jos se on sen hyvä kaveri. Nykyään haukutaan toisia vitseillä. Kaverit kavereitten kesken. Niin en mä sit tiä onks se kiusaamista.” (H5)

Muut informantit ilmoittivat, etteivät he ole kokeneet oppilaiden välillä esiintyvää rassistista kiusaamista. Toisaalta kaksi haastateltavaa toi esiin kiusaamisen kaksisuuntaisuuden. Toinen heistä ilmoitti, ettei häntä ole milloinkaan kiusattu, koska hän ei itse ole milloinkaan kiusannut ketään. Toinen heistä näki myös rassistisen kiusaamisen olevan kaksisuuntaista. Hänen mukaansa rassistisen kiusaamisen uhrina voi olla myös suomalaiset nuoret. Tämän lisäksi yksi informantti kertoi, ajattelevansa, että hän on välttynyt rassistiselta kiusaamiselta koska asuu ja käy koulua ympäristössä, jossa elää hyvin monitaustaisia ihmisiä.

” Ehkä suomalaisist vois jotku ulkomaalaiset puhuu rassistiseti, mut muuten ei.” (H7)

8 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa kohderyhmänä olivat toisen sukupolven yhdeksäsluokkalaiset maahanmuuttajataustaiset tytöt ja heidän kokemuksensa koulupolusta. Tutkimusaineiston hankin teemahaastattelun avulla, jonka jälkeen analysoin tulokset lopulta kahteen teemaan; Haastateltavien kokemukset heidän opinnoistaan koulupolun varrella ja tulevaisuuden visiot sekä haastateltavien kokemukset koulupolulla olleista ihmissuhteista.

Lähdin lyhyesti vertaamaan tutkimusjoukon koulumenestystä tilastollisin menetelmin tuotettuun Opetushallituksen valtakunnalliseen aineistoon. Opetushallituksen tutkimuksen mukaan toisen sukupolven yhdeksännen luokan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kaikkien aineiden keskiarvo oli 7,89 (kh 0,914). Toisaalta Opetushallituksen tilastossa, jossa tarkasteltiin yhdeksännen luokan vieraskielisiä tyttöjä, saatiin tässä ryhmäs-

sä olevien tyttöjen kaikkien aineiden keskiarvoksi 7,70. (Karppinen 2008, 142–146) Minun tutkimusjoukossa yhdeksännen luokan joulutodistusten keskiarvo oli 8.11 (kh 0.93). Koska poikien keskiarvot ovat tilastollisesti yleensä tyttöjen keskiarvoja matalammat ja toisen sukupolvi pärjää koulussa keskimäärin ensimmäistä sukupolvea paremmin, ajattelen että ryhmäni koostuu koulumenestyksen suhteen varsin tyypillisistä toisen sukupolven tytöistä.

Vaikka haastateltavat identifioivat itsensä ulkomaalaisiksi, oli mielestäni heistä jokainen integroitunut erinomaisesti suomalaiseen yhteiskuntaan. He olivat ylpeitä omasta taustastaan ja identiteetistä, mutta elivät samalla hyvinkin voimakkaasti suomalaisen yhteiskunnan jäseninä. (vrt. Berry 2006, 33–35.) Informanttien kokemuksen mukaan heidän koulupolulla on ollut tarjolla riittävästi opiskelun tukea. Heistä seitsemän kertoi käyneensä tarvittaessa ennen kokeita tukiovetuksessa. Haastateltavien mukaan myös heidän vanhempansa ja sukulaisensa olivat auttaneet koulupolulla menestymisessä ja läksyjen teossa. Kodin ja muun lähipiirin tuen osalta tulokset ovat yhtenäiset Kurjen (2008, 44–45) tutkimuksen kanssa. Vanhempien tuen lisäksi nosti kaksi haastateltavaa oman motivaation keskeiseksi opintosuorituksia selittäväksi tekijäksi. Tämä tulos vastaa Kyttälän, Sinkkosen ja Ylinampan (2013, 13, 26–27) tekemän tutkimustuloksen kanssa. Toisaalta sekä heidän (2013,13) että Talibin ja Lipposen (2008, 58–59) tutkimuksissa informantit olivat kokeneet heikon kielitaidon haitanneen peruskoulussa opiskelua. Minun aineistossani vain yksi informantti toi esiin heikon suomen kielen yhteyden koulumenestykseen. Tutkimustulosten erilaisuus voi selittyä sillä, että kaikki minun tutkimukseni informantit olivat jo ennen peruskoulua käynyt sekä suomenkielistä päiväkotia että esi-koulua. Lisäksi kaikilla oli ollut koko koulupolun ajan ystäviä, joiden kanssa pääsääntöinen kommunikaatiokieli oli ollut suomi. Eli varsin todennäköisesti heidän suomen kielen taitotaso oli parempi kuin Talibin ja Lipposen sekä Kyttälän työryhmän tutkimuksissa haastateltavien nuorten.

Kuten Teissin (2007, 16-20) tutkimuksessa myös tässä tutkimuksessa suomen kieli oli oppilailla omaa äidinkieltään vahvempi. Hänen tutkimuksissaan yli 90 prosenttia oppilaista oli keskeyttänyt oman äidinkielen opiskelun peruskoulun aikana. Minun tutkimuksessani ei yksikään haastateltavista opiskellut äidinkieltään enää yhdeksännellä luokalla. Myös oman kielen opettajat ovat Turussa tehdyssä nelikantatutkimuksessa tuoneet esiin oppilaiden matalan lopettamiskynnyksen oman äidin kielen opiskelussa ja oppiaineen heikon aseman koulussa (Virta, Räsänen & Tuittu 2011, 188–189). Aina-

kaan tästä valosta asiaa tarkasteltaessa, on varsin luultavaa, ettei Opetushallituksen perustuslaista kumpuava ideologia ole koulumaailmassa arkea. Virallisissa asiakirjoissa Opetushallituksen (2014, 86-88) tavoitteena on, että kouluissa tuetaan oppilaiden oman äidinkielen käyttöä ja mahdollistetaan monikulttuurisuus ja samalla tuetaan jokaisen oppilaan identiteettiä ja itsetunnon kehitystä. Todellisuudessa osalla haastateltavista oman äidinkielen osaaminen oli sen verran heikkoa, ettei esimerkiksi sanomalehden sujuva lukeminen onnistunut. Tällöin jäädään mielestäni kauaksi toiminnallisen kaksikielisyysideasta. Yksilön menetysten lisäksi, mielestäni myös yhteiskunta menettää paljon osaamispotentiaalia, kun koulutusjärjestelmä ja yhteiskunnan ilmapiiri eivät tule monikielisyyttä.

Seuraavaksi pohdin haastateltavien kokemuksia suomi toisena kielenä ja kirjallisuusopinnoista. Puolet heistä opiskeli vielä yhdeksännellä luokalla oppiainetta ja vastaavasti toinen puoli oli suomi äidinkielenä opetuksessa. Seitsemän informanttia olivat tyytyväisiä siihen, miten heidän suomen kielen opetus oli järjestetty. Opetushallitus (2014) ohjeistaa suomi toisena kielenä ja kirjallisuusopetuksen kuuluvan kaikille vieraskielisille oppilaille, joiden taitotaso on riittämätön jollakin kielen osa-alueella. Kuitenkin eräs haastateltavista kertoi, että hänellä oli tutkitusti riittävä taitotaso suomi äidinkielenä opiskeluun, mutta hän oli saanut jatkaa opintoja suomi toisena kielenä ja kirjallisuusryhmässä, koska itse toivoi sitä. Toisaalta toinen haastateltava, jolla oli haastattelemaniryhmän heikoin keskiarvo, oli joutunut siirtymään suomi äidinkielenä ryhmään. Hänelle ei oltu mitenkään perusteltu siirtoa. Jäinkin pohtimaan, millähän perusteella tämä oppilas on siirretty suomi äidinkielenä ryhmään ja olisiko hänen koulumenestys ollut parempi, mikäli hän olisi saanut jatkaa suomi toisena kielenä opintoja? Mielestäni jokaisella ihmisellä on oikeus tulla kuulluksi ja toisaalta saada ymmärrys myös sille, mikäli itsensä kannalta epämieluisia ratkaisuja tehdään koulumaailmassa.

Havaitsin pienessä tutkimusjoukossani, että niiden haastateltavien koulumenestys oli parempi, jotka opiskelivat suomi toisena kielenä ja kirjallisuusoppiainetta kuin niiden, jotka opiskelivat suomea äidinkielenä. Näin pienessä otoksessa syynä on varsin todennäköisesti sattuma, mutta mielestäni olisi mielenkiintoista selvittää onko suuremmassa tutkimusjoukossa havaittavissa sama ilmiö. Toisaalta kertoisiko tutkimustulos kielellisen tuen hyödyistä vai ehkä arvioinnin erilaisuudesta?

Haastateltavien näkemykset opettajista ja kouluista olivat samansuuntaisia kuin Vuorikosken (2005, 31) esiintuomat. Eli informantit näkivät opettajan neutraalina tiedonjakajana, eikä haastateltavat kokeneet, että opettajan taustalla olisi mitään merkitystä opetyössä. Informantit mielsivät koulun monikulttuurisuuden tarkoittavan sen hetkistä, kuvailevaa tilaa. Toisin kuin Forsander (2001, 44), ei yksikään haastateltava tuonut esiin monikulttuurisuuden normatiivista näkökulmaa. Haastateltavat eivät myöskään tuoneet esiin monikulttuurisuuden monikerroksisuutta, sillä heille monikulttuurisuus tarkoitti lähinnä oppilaiden monikulttuurisuutta taustamaiden suhteen. Toisaalta osa laajensi monikulttuurisuuden koskemaan oppilaiden lisäksi myös muita kouluympäristön ihmisiä. Mutta mikäli monikulttuurisella koululla tarkoitetaan Banksin ja Niedon esiintuomia näkemyksiä, poikkesi haastateltavien kokema suomalainen peruskoulu melkoisesti siitä.

Moni haastateltavista ei tuonut omalta kohdaltaan esiin juurikaan negatiivisia koulukokemuksia. Epäilemättä niitäkin on ollut. Varsin todennäköisesti nämä kokemukset on läpikäyty ja sen jälkeen unohdettu eikä informantit pystyneet palauttamaan niitä haastattelutilanteessa mieleensä. Toisaalta viidellä haastateltavalla on ollut koulupolulla jaksoja, jolloin koulunkäynti ei ole tuntunut kovinkaan kiinnostavalta. Osalla koulussa viihtymättömyys kesti vain lyhyen ajan, toisilla koulussa viihtymisen haasteet ovat kestäneet kauemmin. Haastateltavien mukaan kouluviihtyvyyteen vaikuttivat koulun ilmapiirin ja kavereiden lisäksi myös koulussa järjestetyt toiminnot. Jäinkin miettimään paljonko haastattelussa olleilla oppilailta oli kokemuksia koulun ulkopuolisista yöretkistä ja muista toiminnoista. Onkohan koulu mahdollistanut turvallisen ja luvallisen kotoa poissaolon myös totutusta poikkeavaan kellonaikaan? Kaiken kaikkiaan haastateltavat olivat pääosin koulupolkuunsa tyytyväisiä eikä koulua koskevia kehittämisehdotuksia juuri tullut. Tutkimustulokseni koulussa viihtymisestä antaa samansuuntaisia tuloksia kuin Turussa tehdyssä laajassa nelikantatutkimuksessa saatiin. Meiju Räsänen ja Joel Kivirauman (2011, 50–60.) mukaan maahanmuuttajataustaiset tytöt kokivat oman kouluviihtyvyyden olevan korkeampaa kuin muilla saman ikäisillä nuorilla.

Toisaalta puolet haastateltavista koki, ettei maahanmuuttajataustaisia oppilaita kohdella samalla tavoin koulussa kuin kantäväestöön kuuluvia oppilaita. Kolme haastateltavaa toi esiin opettajien taholta joko omakohtaisia tai luokkakavereihin kohdistuvaa syrjintää. Mielestäni opettajien perusopintoihin ja myös täydennyskoulutukseen tulisikin painottaa oppilaiden moninaisuutta, rasisminvastaista toimintaa sekä omien asenteiden

reflektointia. Myös Rastas (2004, 44–45) on tuonut esiin opettajakunnan alhaisen tieto- ja osaamistason antirasistisen toiminnan suhteen.

Haastateltavien kokemusten perusteella heidän koulunkäynnin yhtenä tärkeänä motiivina oppimisen lisäksi toimi hyvät kaverisuhteet. Kaikki haastateltavat olivat tyytyväisiä omiin kaveri- ja vertaissuhteisiinsa koulumaailmassa. Myös Kyttälä, Sinkkonen ja Ylinampa (2013, 28) tuovat esiin omassa tutkimuksessaan kaverisuhteiden merkityksen kouluun sitoutumisessa, siellä viihtymisessä ja opiskelussa. Toisin kuin Talibin ja Lipposen (2008, 129) tutkimuksessa, toivat minun tutkimuksessani informantit vahvasti esiin myös kantaväestön nuoriin kohdistuneita ystävyysuhteita. Tutkimuksessani moni haastateltava koki olevansa luonteeltaan sosiaalinen ja tämän luonteenpiirteen edesauttaneen kaverisuhteiden solmimisessa ja niiden ylläpitämisessä. Tämän lisäksi varsin todennäköisesti tutkimustulostani selittää haastateltavien erinomainen suomen kielen taito.

Hyväksi koettujen ihmissuhteiden lisäksi toi yksi informantti esiin ulkomaalaistaustansa aiheuttaneen koulukiusaamista. Informantti kertoi avoimesti kiusaamisesta ja siitä, että jäi mielestään tilanteissa vaille koulun aikuisten tukea. Informantin pyrkiessä puolustamaan itseään, tulkitsivat opettajat hänen toimintansa kiusaamiseksi ja koulun sääntöjen rikkomiseksi. Informantilla on edelleen kokemus, ettei tilanteista selvitetty syvällisesti. Myös Rastaa (2004, 44) mukaan monilta opettajilta näyttää puuttuvan taidot selvittää rasistisia kiusaamisia. Vaikka muut haastateltavat eivät olleet itse joutuneet koulussa kiusatuksi, kertoi eräs informantti pyrkivänsä omilla toimillaan estämään koulussa toistuvasti yhteen oppilaaseen kohdistuvaa kiusaamista. Lisäksi yksi informantti mietti, onko kavereiden keskinäinen toisinaan hurjalta kuulostava pilailu kiusaamista vai ei. Hänen mielestään tilanteessa mukana olevat kokevat pilailun ilmeisesti lähinnä hyväntahtoiseksi leikkelyksi. Vaikka haastateltavia ei siis oltu kiusattu koulussa, osasivat he kuvata tarkkaan kiusaamisen erilaisia muotoja ja sisältöä. Kiusaamisesta puhuminen ei näyttänyt tuottavan haastateltaville vaikeuksia. Rastaa (2004, 36) mukaan on niiden, jotka ovat kokeneet rasismia, usein vaikea puhua asiasta muun muassa häpeän vuoksi. Onneksi voin olla oman tutkimustulosteni nojalla eri mieltä kuin Souto (2011, 139-141), jonka mukaan maahanmuuttajataustaisilla nuorilla koulupäivään sisältyy jatkuvaa solvaamista ja monimuotoista kiusaamista. Toisaalta Souton tutkimusjoukkoa ei ollut jaettu sukupuolen mukaan ja Soilamon (2006, 106-107) väitöskirjatutkimuksen mukaan maahanmuuttajataustaiset pojat tulevat keskimääräistä enemmän kiusatuksi. Voi olla,

että tutkimustulokseni olisivat hieman erilaiset, mikäli kohdejoukkona olisivat olleet toisen sukupolven maahanmuuttajapojat. Mutta toisaalta kiusaamisen yleisyyttä pohdittaessa, on hyvä muistaa, että Räsänen ja Kivirauman (2011, 66-67) korostavat ettei suurinta osaa oppilaita kiusata milloinkaan koulupolun aikana.

Mielestäni informanttien tulevaisuuden suunnitelmat niin koulutuksen kuin työelämän suhteen kuulostivat pitkälti samankaltaisilta, kun olisin odottanut saman ikäisiltä kanta-väestön nuorilta kuulevani. Kahdeksasta haastateltavasta kaksi haaveili suuremmasta ja mielenkiintoisemmasta elämästä ulkomailla ja muut halusivat rakentaa elämänsä Suomessa. Mielestäni haastateltavat toivat esiin omaa itsenäistä päätäntävaltaa omien jatko-opiskeluiden suhteen. Myös Gordon ja Lahelma (1992, 325) sekä Kurki (2008, 44–45) ovat tuoneet esiin tyttöjen itsenäisen roolin omassa elämässään. Olisikin mielenkiintoista tulevaisuudessa selvittää miten haastateltavien koulupolku jatkui ja työelämään siirtyminen tapahtui. Jään myös miettimään monikohan heistä löytää tulevaisuudessa koulutustaan vastaavaa työtä?

Vaikka haastatteluista on tätä pohdintaa kirjoittaessani kulunut vain vuosi, on mielestäni yhteiskunnassa ja mediassa maahanmuuttovastaisuus lisääntynyt huomattavasti. Mietinkin, millaisia vastauksia mahtaisin saada, mikäli haastattelisin näitä tyttöjä nyt? Kokevatkohan he edelleen elävänsä ympäristössä, jossa heidän on suurimman osaa ajasta hyvä olla?

LÄHTEET

Agier, M. 2011. *Managing the Undesirables. Refugee Camp and Humanitarian Government.* Cambridge: Polity Press, 32–33.

Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa Ruusu-vuori, J. & Tiittula, L. (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus.* Tampere: Vas-tapaino, 145–188.

Andonov, L. 2013. Valmistavan opetuksen vuosi – merkitysneuvotteluja kielestä ja identiteetis-tä. *Kasvatus* 44 (3), 299–312.

Arvonen, A., Katva, L. & Nurminen, A. 2009. Maahanmuuttajanuoret ja oppimisen haasteet. Näkökulmia oppimisvaikeuksien tunnistamiseen. Teoksessa: Nissilä, L. & Sarlin, H-M. (toim.) *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet.* Helsinki: Opetushallitus. Keuruu, 64–93.

Backman, J & Himanen, J. 2014. *Fenomenologia.* [viitattu 19.10.2015]
<http://filosofia.fi/node/2712>

Banks, J. A. 2004. 2. painos *Multicultural Education: Historical Development, Dimensions and Practice.* Teoksessa Banks, J.A & Banks, C.A. McGee (toim.) *Handbook of research on multi-cultural education.* San Francisco: Jossey-Bass, 3–30.

Banks, J. A. 2006. 5. painos. *The Dimensions of Multicultural Education.* Teoksessa Banks, J.A. *Cultural diversity and education. Foundations, curriculum and teaching.* Boston: Pearson Education, 3–21.

Banks, J.A. 2013. 8. painos. *Multicultural education: Characteristics and Goals.* Teoksessa Banks, J.A & Banks, C.A. McGee (toim.) *Multicultural education: issues and perspectives.* Ho-boken: John Wiley and Sons, 3–23.

Bernelius, V. 2011. Osoitteenmukaisia oppimistuloksia? Kaupunkikoulujen eriytymisen vaiku-tus peruskoululaisten oppimistuloksiin Helsingissä. *Yhteiskuntapolitiikka* 76 (55), 479–493.

Berry, J. W., Kim, U., Minde, T. & Mok, D. 1987. *Comparative Studies of Acculturative Stress.* *International Migration Review* 21 (3), 491–511.

Berry, J.W. 2006. Context of acculturation. Teoksessa: Sam, D.L. & Berry, J.W. (toim.) *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology.* New York: Cambridge University Press, 27–42.

Dervin, F., Paavola, H. & Talib, M. 2013. Kohti kasvatuksellista monimuotoisuutta? Monikult-tuurinen ja interkulttuurinen kasvatus suomalaisessa koulussa ja opettajankoulutuksessa. *Kasva-tus* 44 (3), 241–243.

Ekholm, E. 2001. Monietninen yhteiskunta. Teoksessa Forsander, A., Ekholm, E. Hautaniemi, P., Ali, A., Alitolppa-Niittamo, A., Kyntäjä, E. & Quoc Cuong, N.(toim.) *Monietnisyys, yhteis-kunta ja työ.* Helsinki: Helsingin yliopiston tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia, 161–188.

Erityisopetuksen strategia. 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 47. Helsinki: Opetusministeriö.

Einarsdóttir, J. 2007. Research with children. Methodological and ethical challengers. *European Early Childhood Education Research Journal* 15 (2), 197–211.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. 7. painos. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2007. 2. täydennetty painos. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 25–43.

Forsander, A. 2001. Etnisten ryhmien kohtaaminen. Teoksessa Forsander, A., Ekholm, E. Hautaniemi, P., Ali, A., Alitolppa-Niittamo, A., Kyntäjä, E. & Quoc Cuong, N.(toim.) Monietnisyys, yhteiskunta ja työ. Helsinki: Helsingin yliopiston tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia, 31–56.

Forsander, A. & Ekholm, E. 2001. Maahanmuuttajat ja työ. Teoksessa Forsander, A., Ekholm, E. Hautaniemi, P., Ali, A., Alitolppa-Niittamo, A., Kyntäjä, E. & Quoc Cuong, N.(toim.) Monietnisyys, yhteiskunta ja työ. Helsinki: Helsingin yliopiston tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia, 57–82.

Forsander, A. 2002. Luottamuksen ehdot. Väestötutkimuslaitos. Helsinki: Väestöliitto, 9–14.

Goldring, L. & Landolt, P. 2013. The Conditionality of Legal Status and Rights: Conceptualizing Precarious Non-citizenship in Canada. Teoksessa Goldring, L. & Landolt, P. (toim.) Producing and Negotiating Non-Citizenship: Precarious Legal Status in Canada. Toronto: University of Toronto Press, 3–27.

Gordon, T & Lahelma, E. 1992. Tyttöjen toiseus opetuksessa ja koulutuksessa. Teoksessa Näre, S. & Lähteenmaa, J. (toim.) Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa. Helsinki: Suomalaisuuden Kirjallisuuden Seura, 314–327.

Gordon, T & Lahelma, E. 2004. Etnografinen katse koulutuspolitiikkaan. *Kasvatus* 35(1), 66–78.

Hakala, J. 2008. Uusi graduopas. Helsinki: Gaudeamus.

Hakulinen, A., Kalliokoski, J., Kankaanpää, S., Kanner, A., Koskenniemi, K., Laitinen, L, Maamies, S & Nuolijärvi, P. 2009. Suomen kielen tulevaisuus. Kielipoliittinen toimintaohjelma. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus, 59–96. [viitattu 2.2.2015]

http://scripta.kotus.fi/www/verkkojulkaisut/julk7/suomen_kielen_tulevaisuus_kotus_verkkojulkaisu_7.pdf

Hakuta, K, Butler, G. Y & Witt, D. 2000. How long does it take English learners to attain proficiency? University of California, Linguistic Minority Research Institute Policy Report 2000-2001.

Hall, S. 1999. Identiteetti. Tampere: Vastapaino.

Harinen, P. 2008. Hyvä, paha yksinäisyys. Itsellisyys, yksinäisyys ja ystävyys myöhäisnuoruudessa. Teoksessa Autio, M., Eräranta, K. & Myllyniemi S. (toim.) Polarisoitua nuoruus? Nuorten elinolot – vuosikirja 2008. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 84. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus, 84–93.

Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36 (5), 340–354.

Helavirta, S. 2007. Lasten tutkimushaastattelu. Metodologista herkistymistä, joustoa ja tasapainottelua. *Yhteiskuntapolitiikka* 72 (6), 629–640.

Helsingin kaupunki. 2007. Palvelujen kehittäminen Helsingissä. Puitelain 10§edellyttämä kunnan toimeenpanosuunnitelma ja selvitys. [viitattu 4.1.2015], 12–15.
http://www.hel.fi/static/helsinki/paatosasiakirjat/Kvsto2007/Esityslista12/liitteet/Helsingin_toimeenpanosuunnitelma_ja_selvitys.pdf?Action=sd&id=071630200

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus, 35–48.

Hirsjärvi, S., Remes, P & Sajavaara, P. 2012. 15–17. painos. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Holm, G. & Londen, M. 2010. Discourse on Multicultural Education in Finland: Education for Whom? *Intercultural Education* 22 (2), 107–120.

Honkasalo, V. 2003. Voiko jäsenyyttä valita? Nuorten maahanmuuttajien tulkintoja suomalaisuudesta ja rasismista. Teoksessa Harinen (toim.) *Kamppailuja jäsenyyksistä. etnisuus, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto: Nuorisotutkimusseura, 158–189.

Huhtala, M & Lilja, K. 2008. Ongelmalliset oppijat. Helsinki: Opetushallitus.

Huttunen, L. 2002. Kotona, maanpaossa, matkalla. Kodin merkitykset maahanmuuttajien omalelmänkerroissa. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 328–350.

Huttunen, L. 2004. Kasvoton ulkomaalainen ja kokonainen ihminen: marginalisoiva kategorisointi ja maahanmuuttajien vastastrategiat. Teoksessa Jokinen, A., Huttunen, L. & Kulmala, A. (toim.) *Puhua vastaan ja vaieta*. Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista. Helsinki: Gaudeamus, 134–154.

Hyvönen, H. 2007. ”Koti on Suomessa, mutta kotimaa on Viro”. Teoksessa Martikainen & Tiilikainen (toim.) *Maahanmuuttajanaiset: Kotoutuminen, perhe ja työ*. Väestötutkimuslaitoksen julkaisusarja D 46/2007. Helsinki: Väestöliitto, 190–217.

Judén-Tupakka, S. 2008. 3.painos. Askelia fenomenologiseen analyysiin. Fenomenologinen menetelmä empiirisessä tutkimuksessa. Teoksessa Syrjäläinen, E. Eronen, A. & Värri, V-M. (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*, Tampere: Tampereen Yliopistopaino, 62–90.

Kakkori, L. & Huttunen, R. 2014. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Saari, A, Jokisaari, O-J & Värri, V-M (toim.) *Ajan kasvatus: kasvatustilfilosofia aikalaiskritiikkinä*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino, 367–400.

Kakkuri-Knuuttila, M-L. & Heinlahti, K. 2006. Mitä on tutkimus? Argumentaatio ja tieteenfilosofia. Helsinki: Gaudeamus, 131–180.

Kalliokoski, J. 2009. Koulun suomen kielen opetus mutkistuvassa ja monikielisessä maailmassa. *Virittäjä lehti* 113 (3), 435–443.

Kallioniemi, A. 2007a. Laadukas katsomusaineiden opetus. Teoksessa Kallioniemi, A & Salmenkivi, E. (toim.) *Katsomusaineiden kehittämishankkeita: Opettajankoulutuksen tutkinnonuu-*

distuksen virittämää keskustelua. Helsingin yliopiston tutkimuksia n: ro 279. Helsinki: Helsingin yliopisto, 41–52.

Kallioniemi, A. 2007b. Näkökulmia eurooppalaisen uskonnon opetukseen - oppiaineen kehittämisen haasteita Norjassa ja Suomessa. Teoksessa Kallioniemi, A & Salmenkivi, E. (toim.) *Katso-
musaineiden kehittämishankkeita: Opettajankoulutuksen tutkinno-
uudistuksen virittämää keskustelua*. Helsingin yliopiston tutkimuksia n: ro 279. Helsinki: Helsingin yliopisto, 55–76.

Karppinen, K. 2008. Koulumenestys, koulutukseen valikoituminen, tutkinnon suorittaminen ja työelämään siirtyminen. Teoksessa Kuusela, J., Etelälahti, A., Hagman, Å., Hievanen, R., Karppinen, K., Nissilä, L., Rönnerberg, U. & Siniharju, M. *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus - tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistamisestä*. Helsinki: Opetushallitus, 135–186.

Karppinen, K., Hagman, Å. & Kuusela, J. 2008. Maahanmuuttajaoppilaiden määrät peruskoulun päättöluokalla. Teoksessa Kuusela, J., Etelälahti, A., Hagman, Å., Hievanen, R., Karppinen, K., Nissilä, L., Rönnerberg, U. & Siniharju, M. *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus - tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistamisestä*. Helsinki: Opetushallitus, 57–71.

Keskinen, S. & Vuori, J. 2012. Erot, kuuluminen ja osallisuus hyvinvointiyhteiskunnassa. Teoksessa Keskinen, S., Vuori, J. & Hirsiaho, A. (toim.) *Monikulttuurisuuden sukupuoli. Kansallisuus ja erot hyvinvointiyhteiskunnassa*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 7–35.

Kilpi, E. 2010. Toinen sukupolvi peruskoulun päättyessä ja toisen asteen koulutus. Teoksessa Martikainen, T. & Haikkola, L. *Maahanmuutto ja sukupolvet. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 106*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 110–132.

Kivirauma, J. 1995. Koulun varjossa. Entiset tarkkailuoppilaat kertovat koulukokemuksistaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kivirauma, J., Rinne, R., Klemelä, K., Leppänen, R., Tuominen, T. & Wallenius, L. 2004. Turun erityisopetuksen tutkimushanke. Teoksessa Kivirauma, J., Rinne, R. & Klemelä, K. (toim.) 2004. *Erityisopetus laajenevana koulutienä. Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana*. Turun yliopisto. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu A: 203. Turku: Turun Yliopisto, 25–50.

Kokkonen, J. 2005. Kosovalaisten oppilaiden koulusuoriutuminen. John Ogbun makrotason mukaan tulkittuna. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 276–301.

Komulainen, S. 2012. Porvarillisen idyllin vai pikku-Moskovan lapset? Monikulttuurisuuden vaikutus suomalaisperheiden koulupaikan valintaan Turussa. *Siirtolaisinstituutin tutkimuksia A 39*. Turku: Siirtolaisinstituutti.

Korkiasaari, J. & Söderling, I. 2007. 2.painos. Muuttoliike. Teoksessa Koskinen, S., Martelin, T., Notkola, I-E., Notkola, V., Pitkänen, K., Jalovaara, M., Mäenpää, E.; Ruokolainen, A.; Ryyänen, M. & Söderling, I. (toim.) *Suomen väestö*. Helsinki: Gaudeamus, 239–270.

Korpilahti, P. 2007. Lapsen monet reitit kaksikieliseksi - haasteita ja mahdollisuuksia. Teoksessa Latomaa, S (toim.) *Oma kieli kullaa kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus, 26–35.

Kosonen, L. 2001. 2. painos. Maahanmuuttajanuorten tukeminen käytännössä. Teoksessa Liebkind (toim.) *Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa*. Tampere: Gaudeamus, 149–157.

Kovács, M. 2004. Australian suomalaiset kielenvaihdon kynnyksellä. *Virittäjä* 108 (2), 200–223.

Kurki, T. 2008. Sukupuolittuneita ja rodullistettuja koulutusreittejä. Maahanmuuttajataustaiset tytöt siirtymässä toisen asteen koulutuksiin. *Nuorisotutkimus* 26 (4), 26–51.

Kuukka, I. & Agge, K. 2009. Vaihtoehtoja erityisopetukselle. Teoksessa: Nissilä, L. & Sarlin, H-M. (toim.) Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. Helsinki: Opetushallitus, 99–112.

Kuukka, I. 2012. 2.painos. Koulu identiteettien, kulttuurien ja kielten kohtauspaikkana. Teoksessa Kuukka, I & Rapatti, K. (toim.) Yhteistä kieltä luomassa. Suomea opetteleva opetusryhmässäni. Helsinki: Opetushallitus, 12–18.

Kuula, A. 2011. 3. painos. Tutkimusetiikka. aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino, 21–65, 147-152.

Kuusela, J., Etelälahti, A., Hagman, Å., Hievanen, R., Rönnerberg, U. & Siniharju, M. 2008. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus ja oppimisen tuki perusopetuksen päättövaiheessa. Teoksessa Kuusela, J., Etelälahti, A., Hagman, Å., Hievanen, R., Karppinen, K., Nissilä, L., Rönnerberg, U. & Siniharju, M. Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus - tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämistä. Helsinki: Opetushallitus, 73–96.

Kyttälä, M., Sinkkonen, H-M. & Ylinampa, K. 2013. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolut - oppilaiden kokemuksia koulunkäynnin kannalta merkityksellisistä asioista. *NMI-bulletin* 23 (3),13–31.

Könönen, J. 2014a. Pidätelty elämä- rajat prekaarisuutta tuottavana instituutiona. *Oikeus* 43 (2), 172–191.

Könönen, J. 2014b. Tilapäinen elämä, joustava työ. Rajat maahanmuuton ja työvoiman prekariisaation mekanismina. Itä-Suomen yliopisto: Joensuu, 1–81.

Käyhkö, M. 2011. Koulu tyttö tutkimuksen näyttämönä. Teoksessa Ojanen, K., Mulari, H. & Aaltonen, S. Entäs tytöt. Johdatus tyttö tutkimukseen. Tampere: Vastapaino, 89–133.

Laaksonen, A. & Klemelä, K. 2004. Koulutuksesta tukea kotoutumiseen. Turun maahanmuuttajaoppilaat luokkamuotoisessa erityisopetuksessa. Teoksessa Kivirauma, J., Rinne, R. & Klemelä, K. (toim.) Erityisopetus laajenevana koulutienä. Turkulainen erityisopetus oppilaan, vanhemman ja opettajan kokemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:203. Turku: Turun yliopisto, 189–212.

Laaksonen, A. 2007. Maahanmuuttajaoppilaat erityiskouluissa. Turku: Turun yliopisto.

Laihiala-Kankainen, S. 2006. Yhtenäistyvätkö koulutuksen polut? Koulutuksen merkitykset venäläisten ja suomalaisten nuorten kirjoitelmissa. Teoksessa Julkunen (toim.) Tutkimuksia yhtenäistyvistä ja erilaistuvista oppimisen ja koulutuksen poluista. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 98. Joensuu: Joensuun yliopisto, 361–375.

Laine, T. 2007. 2. painos. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.

Lappalainen, E-M. 2006. Miten sitä käsityöllä suomen kieltä maahanmuuttajille opetetaan? Teoksessa Julkunen (toim.) Tutkimuksia yhtenäistyvistä ja erilaistuvista oppimisen ja koulutuk-

sen poluista. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 98. Joensuu: Joensuun yliopisto, 250–264.

Lappalainen, S. 2002. ”Eskarissa eurokuntoon”- esiopetus(suomalais)kansallisena projektina. Teoksessa Gordon, T., Komulainen, K. & Lempiäinen, K. (toim.) Suomineiton hei! Kansallisuuden sukupuoli. Jyväskylä: Vastapaino, 230–245.

Lasten oikeuksien yleissopimus 60/1991

Latomaa, S. & Suni, M. 2010. Toisen sukupolven kielelliset valinnat. Teoksessa Martikainen, T. & Haikkola, L. (toim.). Maahanmuutto ja sukupolvet. Nuorisotutkimusseuran julkaisu. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 151–174.

Lehtomaa, M. 2008. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: Haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys-tulkintaymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 163–194.

Levels, M. Dronkers, J. 2008. Educational Performance of Native and Immigrant Children from Various Countries of Origin. *Ethnic and Racial Studies* 31(8), 1404–1425.

Liebkind, K. 1994. Maahanmuuttajat ja kulttuurien kohtaaminen. Teoksessa Liebkind (toim.) Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Helsinki: Gaudeamus, 21–49.

Liebkind, K. 2001. 2. painos. Kun kulttuurit kohtaavat. Teoksessa Liebkind (toim.) Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus, 13–27.

Liebkind, K., Jasinskaja-Lahti, I. & Haaramo, J. 2001. 2. painos. Maahanmuuttajanuorten sopeutuminen kouluun. Teoksessa Liebkind (toim.) Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus, 138–148.

Lindh, R. & Sinkkonen, H-M. 2009. Koulusta selviytyminen: opettajan ja oppilaan yhteinen haaste. Tampere: Gaudeamus, 85–136.

Linnakylä, P. & Malin, A. 1997. Oppilaiden profiloituminen kouluviihtyvyyden arvioinnissa. *Kasvatus* 28 (2), 112–127.

Maahanmuuttovirasto. 2015. Asumisaika. [viitattu 11.1.2015]

http://www.migri.fi/suomen_kansalaisuus/kansalaisuuden_hakeminen/edellytykset/asumisaika

Markkanen, S. 2010. Toisen sukupolven koulumenestyksen ymmärtäminen ja tutkiminen Suomessa. Teoksessa Martikainen, T. & Haikkola, L. Maahanmuutto ja sukupolvet. Nuorisotutkimusseuran julkaisu. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 133–148.

Martikainen, T. 2007. Maahanmuuttajaväestön sukupuolittuneisuus, perheellistyminen ja sukupolvisuus. Teoksessa Martikainen & Tiilikainen (toim.) Maahanmuuttajanaiset: Kotoutuminen, perhe ja työ. Helsinki: Väestöliitto, 38–67.

Martikainen, T. 2009. The Study of immigrant youth in Finland. *Forum 21- European Journal on Child and Youth Research* 9 (4), 23–27. [viitattu 2.12.2014]

http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Resources/Forum21/II_Issue_No4/II_No4_Immigrant_youth_Finland_en.pdf

Martikainen, T. & Haikkola, L. 2010. Johdanto. Sukupolvet maahanmuuttajatutkimuksessa. Teoksessa Martikainen, T. & Haikkola, L. (toim.) Maahanmuutto ja sukupolvet. Nuorisotutkimusseuran julkaisu. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 9–43.

Martikainen, T. & Tiilikainen, M. 2007. Maahanmuuttajanaiset Käsitteet, tutkimus ja haasteet. Teoksessa Martikainen & Tiilikainen (toim.) Maahanmuuttajanaiset: Kotoutuminen, perhe ja työ. Helsinki: Väestöliitto, 15–38.

Muhammed, H. 2011. Yhtä erilaiset. Islam ja suomalainen kulttuuri. Helsinki: Teos, 120–146.

Mäkelä, T. 2007. Miksi äidinkieli tarvitsee tukea? Teoksessa Latomaa, S (toim.) Oma kieli kulan kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen. Helsinki: Opetushallitus, 14–15.

Niemi, A-M., Mietola, R. & Helakorpi, J. 2010. Erityisluokka elämäkulussa. selvitys peruskoulussa erityisluokalla opiskelevien vammaisten, romaniväestöön kuuluvien ja maahanmuuttajataustaisten nuorten aikuisten koulutus- ja työelämäkokemuksista Helsinki: Sisäasiainministeriö.

Nieminen, L. 2009. Lapsi tutkimuskohteena: Kuka päättää lapsen osallistumisen tutkimukseen? Lakimies 112 (2), 226–253.

Nieto, S. 2011. 6. painos. Defining multicultural education for school reform. Teoksessa: Nieto, S & Bode, P. Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education. Boston: Pearson/Allyn & Bacon, 40–59.

Niskanen, S. 2008. 4. painos. Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus; merkitys-tulkinta-ymmärtäminen, 89–114.

Näre, S. & Lähteenmaa, J. 1992. Yhteenveto. Moderni suomalainen tyttöys: altruistista individualismia. Teoksessa Näre, S. & Lähteenmaa, J. (toim.) Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 329–337.

Ogbu, J.U. 1987. Variability in Minority School Performance: A Problem in Search an Explanation. Anthropology & Education Quarterly 18 (4), 312–334.

Olweus, D. 1992. Bullying at school: What we know and what we can do. Oxford: Blackwell. Suomentanut Mäkelä, M. Kiusaaminen koulussa. Helsinki: Otava, 14–26.

Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus, 31–35.

Opetushallitus 2009. Valmistava opetus. Helsinki: Opetushallitus. [viitattu 17.1.2015]

[http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/kieli-
_ja_kulttuuriryhmat/maahanmuuttajataustaiset_oppilaat/perusopetukseen_valmistava_opetus](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/kieli-ja_kulttuuriryhmat/maahanmuuttajataustaiset_oppilaat/perusopetukseen_valmistava_opetus)

Opetushallitus 2011. Maahanmuuttajien koulutus Suomessa – tilannekatsaus. Raportit ja selvitykset 2011:3. Helsinki: Opetushallitus.

http://www.oph.fi/download/131381_Maahanmuuttajien_koulutus_Suomessa_tilannekatsaus.pdf

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus, 86–91.

Paavola, H. 2007. Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä. Helsingin yliopiston tutkimuksia 283. Helsinki: Helsingin Yliopisto, 17–65

Paavola, H & Talib, M. 2010. Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus, 223–235.

Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti. 6–89.

Perttula, J. 2000. Kokemuksesta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. *Kasvatus* 31 (5), 428–442.

Perttula, J. 2011. 4. painos. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys-tulkintaymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 115–162.

Perttula, M-L. 2001. Maahanmuuttajaoppilaat helsinkiläisen peruskoulun 7.-9. luokilla. Kartoitukset selviytymisestä ja sytjätymisestä. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B20: 2001, 9–22.

Perusopetuslaki 628/1998.

Phinney, J.S, Berry, J.W, Vedder, P & Liebkind, K. 2006. The Acculturation Experience: Attitudes, Identities and Behaviors of Immigrant Youth. Teoksessa Berry, J.W., Phinney, J.S., Sam, D.L. & Vedder, P. Immigrant Youth in Cultural Transition. Acculturation, identity, and Adaptation across national contexts. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 71- 116.

Phoenix, A. & Pattynama, P. 2006. Intersectionality. *European Journal of Women's Studies* 13 (3), 187–192.

Pihlava, M. Wallenius, L & Olkinuora, E. 2001. Maahanmuuttajaoppilaiden kokemuksia Turkulaisesta koulusta. Teoksessa Olkinuora, E & Mattila, E. (toim.) Miten menee peruskoulussa? Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:195. Turku: Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, 161–193.

Pörhölä, M.2008. Koulukiusaaminen nuoren hyvinvointia uhkaavana tekijänä – miten käy kiusatun ja kiusaajan vertaissuhteille? Teoksessa Autio, M., Eräranta, K. & Myllyniemi S. (toim.) Polarisoituva nuoruus? Nuorten elinot – vuosikirja 2008. Nuorisotutkimusseuran/ Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 84. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus, 94–104.

Rastas, A. 2002. Katseilla merkityt, silmin nähden erilaiset. Lasten ja nuorten kokemuksia rodullistavista katseista. *Nuorisotutkimus* 20 (3), 3–17.

Rastas, A. 2004. Miksi rasismien kokemuksista on niin vaikea puhua? Teoksessa Jokinen, A., Huttunen, L. & Kulmala, A. Puhua vastaan ja vaieta. Neuvottelu kulttuurista marginaaleista. Helsinki: Yliopistokustannus Gaudeamus Oy, 33–55.

Rasinkangas, J. 2013. Sosiaalinen eriytyminen Turun kaupunkiseudulla. Tutkimus asumisen alueellisista muutoksista ja asumispreferensseistä. Turku: Siirtolaisuusinstituutti, 240–263.

Rauhala, L. 1990. Humanistinen psykologia. Helsinki: Yliopistopaino, 101-139.

Rynkänen, T. & Pöyhönen, S. 2010. Eri-ikäisinä muuttaneet venäjänkieliset nuoret. Suhde kielen ylläpitämiseen, kielenoppimiseen ja integroitumiseen. Teoksessa Martikainen, T. & Haikkola, L. (toim.). Maahanmuutto ja sukupolvet. Nuorisotutkimusseuran julkaisu. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 175–192.

Räsänen, M. & Kivirauma, J. 2011. Oppilaana monikulttuurisessa koulussa. Teoksessa Klemelä, K. Tuittu, A. Virta, A. & Rinne, R. (toim.) Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtorin kokemana. Turku: Turun yliopisto, 35–95.

Räsänen, R. 2009. Monikulttuurisuus ja kansainvälistyminen koulun ja opettajan haasteena. Teoksessa Jokisalo, J. & Simola, R. (toim.) Monikulttuurisuus luokanopettajakoulutuksessa - monialaisten opintojen läpäisevä juonne. Joensuu: Joensuun yliopisto, 1-20.

Räty, M. 2002. Maahanmuuttaja asiakkaana. Helsinki: Tammi, 7–38, 108–132.

Rönöberg, U. 2008. Opetushallituksen aikaisemmat selvitykset. Teoksessa Kuusela, J., Etelälähti, A., Hagman, Å., Hievanen, R., Karppinen, K., Nissilä, L., Rönöberg, U. & Siniharju, M. Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus - tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä. Helsinki: Opetushallitus, 33–56.

Sakaranaho, T. 2007. Pienryhmäläisten uskontojen opetus ja monikulttuurisuuden haasteet. Teoksessa Kallioniemi, A & Salmenkivi, E. (toim.) Katsomusaineiden kehittämishankkeita: Opettajankoulutuksen tutkinno uudistuksen virittämää keskustelua. Helsingin yliopiston tutkimuksia n: ro 279. Helsinki: Helsingin yliopisto, 3–16.

Sakaranaho, T. 2008. Islam ja muuttuva katsomusaineiden opetus koulussa. Teoksessa Martikainen, T., Sakaranaho, T. & Juntunen, M. Islam Suomessa. Muslimit arjessa, mediassa ja yhteiskunnassa. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 157–181.

Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Helsinki: Otava, 15–42, 137–164.

Salmivalli, C. 2010. 2. uudistettu painos. Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–24.

Saukkonen, P. 2013. Erilaisuuksien Suomi. Vähemmistö- ja kotouttamispolitiikan vaihtoehdot. Helsinki: Gaudeamus.

Sinkkonen, H-M., Aunio, P. & Väliniemi, S. 2009. Maahanmuuttajalasten koulukäynti kolmen opettajan näkökulmasta. NMI-Bulletin 19 (4), 35–47.

Sinkkonen, H-M., Kyttälä, M., Karvinen, O. & Aunio, P. 2011. Maahanmuuttajalasten erityisluokkasiirrot – syynä todelliset oppimisvaikeudet vai heikko kielitaito? NMI-Bulletin 21(1), 14–25.

Soilamo, A. 2006. Maahanmuuttajaoppilaan osallisuus koulukiusaamisessa. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C osa 249. Turku: Turun yliopisto, 99–137.

Souto, A-M. 2011. Arkipäivän rasismi koulussa. Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista. Helsinki: Nuorisotutkimusseura julkaisuja 110, 139–201.

Sisäasiainministeriö 2012. Maahanmuuton vuosikatsaus 2012. Helsinki: Sisäasiainministeriö. [viitattu 17.11.2014] http://issuu.com/sisaministerio/docs/maahanmuutontilastokatsaus2012_web

Suikkanen, S. 2010. Selvitys kidutettujen ja vaikeasti traumatisoituneiden turvapaikanhakija ja pakolaislasten ja -nuorten määrästä sekä heidän psykiatristen palvelujen tarpeestaan. Helsinki: Helsingin diakonissalaitos, 12–24.

Sundman, M. 2013. Tarvitaanko Suomessa kaksikielisiä kouluja? Selvitys kaksikielisten koulujen eduista ja haitoista suomenkielisten ja ruotsinkielisten kannalta. Helsinki: Ajatushautomo Magma

Talib, M-T. & Lipponen, P. 2008. Kuka minä olen? Monikulttuuristen nuorten identiteettipuhetta. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 37. Turku: Turun yliopisto, 57–157.

Tarmo, M. 1992. ”Tytöt ne mutisee mekkoonsa.”. Teoksessa Näre, S. & Lähteenmaa, J. (toim.) Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa. Helsinki: Suomalaisuuden Kirjallisuuden Seura, 284–300.

Teiss, K. 2007. Varhaislapsuuden merkitys oman äidinkielen ylläpitämisessä ja kaksikieliseksi kehittämisessä. Teoksessa Latomaa, S (toim.) Oma kieli kullaa kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen. Helsinki: Opetushallitus, 16–25.

Teräs, M., Lasonen, J. & Sannio, A. 2010. Maahanmuuttajien lasten siirtymät koulukseen ja työelämään. Teoksessa Martikainen, T. & Haikkola, L. Maahanmuutto ja sukupolvet. Nuorisotutkimusseuran julkaisu. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 85–109.

Tilastokeskus 2014a. Väestörakenne. [viitattu 3.1.2015]

http://tilastokeskus.fi/til/vaerak/2013/vaerak_2013_2014-03-21_tie_001_fi.html

Tilastokeskus 2014b. Taustamaa ja syntyperä iän ja sukupuolen mukaan maakunnittain 1990 - 2013 [viitattu 10.2.2015]

http://193.166.171.75/Dialog/varval.asp?ma=045_vaerak_tau_200_fi&ti=Taustamaa+ja+syntyper%E4+i%E4n+ja+sukupuolen+mukaan+maakunnittain+1990+%2D+2013&path=../Database/SatFin/vrm/vaerak/&lang=3&multilang=fi

Tilastokeskus 2014c. Ulkomaalaistaustaisten määrä ylitti 300 000 rajan [viitattu 4.1.2015]

http://www.stat.fi/til/vaerak/2013/02/vaerak_2013_02_2014-12-10_tie_001_fi.html

Tilastokeskus 2014d. Vieraskielisten määrä Suomessa. [viitattu 4.1.2015]

http://www.stat.fi/til/vamuu/2014/03/vamuu_2014_03_2014-04-24_tie_001_fi.html

Tuittu, A., Klemelä, K., Rinne, R. & Räsänen, M. 2011. Tutkimuskohteena maahanmuuttajien koulutus. Teoksessa Klemelä, K., Tuittu, A. Virta, A. & Rinne, R. (toim.) Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtorin kokemana. Turku: Turun yliopisto, 9–34.

Tuohinen, P. 2015. Keitä pakolaiset ovat ja miksi he tulevat juuri nyt? Helsingin Sanomien verkkolehti. [viitattu 30.9.2015], <http://www.hs.fi/ulkomaat/a1441704099104>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. 6. painos. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tuori, S. 2007. Erontekoja. Rodullistetun sukupuolen rakentuminen monikulttuurisessa naispolitiikassa. Teoksessa Kuortti, J., Lehtonen, M. & Löytty, O. (toim.) Kolonialismin jäljet: keskustat, periferiat ja Suomi. Helsinki: Gaudeamus, 156–174.

Turun Kaupunki. 2014a. Esiopetuksen perusopetukseen valmistavan opetuksen käynnistäminen ja sen vaikutukset talousarvioon 2014. Turun Kaupunginhallituksen pöytäkirja 1.9.2014.

Turun Kaupunki 2014 b. Turun kaupungin väkiluku. Tilastotietoja Turusta 2014. [viitattu 6.2.2015] <http://www.turku.fi/public/download.aspx?ID=195223&GUID={8C75CFCA-6309-4CB3-8678-D0FF13FED64B}>

Turun kaupunki. 2014c. *Gloaalikasvatus ja monikulttuurisuus*. [viitattu 17.11.2014]

<http://www.turku.fi/Public/default.aspx?nodeid=16902&culture=fi-FI&contentlan=1>

Turun kaupunki 2014d. Turun kansainvälinen koulu. [viitattu 13.2.2015]

<http://www.turku.fi/Public/default.aspx?nodeid=4769>

Turun kaupunki 2014e. Valmistava opetus. [viitattu 15.2.2015]
<http://www.turku.fi/Public/default.aspx?contentid=148081&nodeid=4717>

Tutkimuseettinen toimikunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittelemisen Suomessa. Helsinki: Tutkimuseettinen toimikunta.

Vehkalahti, K, Rutanen, N., Lagström, H. & Pösö, T. 2010. Kohti eettisesti kestävä lasten ja nuorten tutkimusta. Teoksessa Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/ Nuorisotutkimusverkosto, 10–23.

Virrankoski, O. 2005. Kansallinen identiteetti ja etniset ennakkoluulot monikulttuurisuuden esteenä. Teoksessa Smeds, J., Sarmavuori, K., Laaksonen, E. & de Cillia, R. Multicultural Communities, Multilingual Practice, Multikulttuuriset yhteisöt, monikielinen käytäntö. Turku: Turun yliopisto, 297–316.

Virta, A., Räsänen, M. & Tuittu, A. 2011. Opettaja keskellä monikulttuurisuutta. Teoksessa Klemelä, K., Tuittu, A. Virta, A. & Rinne, R. (toim.) Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtorin kokemana. Turku: Turun yliopisto, 159–233.

Vuorikoski, M. 2005. Onko naisen tiedolle sijaa koulutuksessa? Teoksessa Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.) Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 31–61.

Warinowski, Anu. 2012. Maailmalle yhtenä, takaisin toisena? Suomalaisten ekspatriaattiperheiden lapset kulttuurisissa siirtymisissä. Turku: Siirtolaisuusinstituutti, 169–179.

Yle.2014. Nobelin rauhanpalkinto Kailash Satyarthille ja Malala Yousafzaille. [viitattu 27.1.2015]
http://yle.fi/uutiset/nobelin_rauhanpalkinto_kailash_satyarthille_ja_malala_yousafzaille/7521472

LIITTEET

Liite 1: TEEMAHAASTATTELURUNKO

TAUSTAKYSYMYKSIÄ

Ikä

Syntymämaa

Missä asunut Suomessa tai ulkomailla (kaupungit ja lähiöt)

Äidinkieli; tilastoissa ja mikä sen on omasta mielestä. Mitä kieltä/kieliä kotona puhutaan? Onko yksi kieli vai useampia kieliä?

Sisarukset ja vanhemmat: Heidän koulutus, ammatti, onko työelämässä

Osaavatko vanhemmat/ sisarukset suomea? Kuka opettajan kanssa yhteistyössä?

Mitä vanhempasi ajattelevat koulunkäynnistäsi? Miten se näkyy?

AIHE 1 KOULUPOLKU JA MENESTYS

Oliko päiväkodissa /eskarissa?

Missä eri koulussa olet ollut 1-9 luokalla. Miksi on tullut kouluvaihtoja?

Koulumenestys eri vuosiluokilla

Mukavat ja vähemmän mukavat oppiaineet

Mahdolliset haasteet ja tuet

AIHE 2 KOULUVIIHTYVYYS

Mitä tarkoittaa kouluviihtyvyys?

Millaista se on ollut sinun kohdalla 1-9 luokalla?

Millaisia koulukokemuksia on ollut? Mistä pidit/ et pitänyt?

AIHE 3 MONIKULTTUURINEN KOULU

Mitä tarkoittaa? Onko koulu ollut mielestäni monikulttuurinen? Miten se näkyy?

Olisitko halunnut tuoda omaa kulttuuria koulussa esiin?

Missä aineessa ja Miten koulussa käsitelty vanhempiesi synnyinmaata?

Millaista monikulttuurisuusopetusta koulussa on ollut? Onko koulunkäyntiä koskevia kehitysehdotuksia monikulttuurisuuden osalta?

Oma kokemus siitä, minkä maalainen olet? Onko myös sinun virallinen kansalaisuus? Onko aiheesta kysytty koulussa? Miltä kysymykset ovat tuntuneet?

AIHE 4 SUKUPUOLI

Miten oppilaan sukupuoli näkyy koulussa? Entä opettajan? Onko sukupuolella merkitystä? Jos, niin millaista?

Onko opettajan/ oppilaan muulla taustalla eroa siihen, millaista kohtelua saa ja miten toimii koulussa?

AIHE 5 OPPIMISEN TUKEA

Oletko ollut VALMO opinnoissa?

Onko sinulla ollut opinnoissa tukea, jos niin minkälaista?

Oletko jossain vaiheessa ollut suomi toisena kielenä opetuksessa?

Jos, niin kokemuksia siitä. Kerro myös kuinka pitkään, milloin ja missä opetus oli

Oletko ollut jossain vaiheessa oman äidinkielen opetuksessa? Jos niin kokemukset siitä.

Oman äidinkielen osaamisen taso. Käytätkö koulussa omaa äidinkieltä? Millaisissa tilanteissa?

AIHE 6 YSTÄVYYS JA KAVERUUS KOULUSSA

Onko koulukavereita, muita kavereita

Miten olet saanut solmittua kaverisuhteita?

Kaverisuhteiden kesto ja kieli

Miten ystävyys/ kaveruus näkyy koulussa, mitä teette yhdessä

Ovatko kaverit/ystävät vaihtuneet (jana 1-9 luokka)

AIHE 7 KOULUKIUSAAMINEN

Mitä tarkoittaa koulukiusaaminen? Oletko nähnyt/ osallistunut tai onko sinua kiusattu? Tiedätkö miksi?

Onko koulussa ollut 1-9 luokan aikana rasistista kiusaamista?

Oletko kokenut rasismia (rasistista koulukiusaamista) eli onko sinua kiusattu, oletko kiusannut muita?

AIHE 8 MITÄ AJATTELET TULEVAISUUDELTA

Mitä valitset ensimmäiseksi vaihtoehdoksi yhteisvalinnassa?

Mitä teet 5 vuoden päästä?

Missä aikoo elää tulevaisuudessa ja miksi?

Onko vielä jotain muuta kouluun liittyvää jota en ole kysynyt mutta haluat tuoda esiin?

Miltä haastattelu tuntui, mikä oli hyvää/huonoa.