

## Tiivistelmät

### **Kuuluvuuden tunne ja poissaolot maahanmuuttotataustaisilla oppilailla**

Tässä artikkelissa tarkastelemme maahanmuuttosukupolven, kotona puhutun kielen ja taustamaan yhteyttä kouluun kuuluvuuden tunteeseen ja luvattomiin poissaoloihin sekä sitä, miten kuuluvuuden tunne selittää poissaoloja. Aineistona käytimme Suomen PISA-kyselyitä vuosilta 2012, 2015 ja 2018 (N=16235) ja menetelminä lineaarista ja multinominaalista regressioanalyysiä.

Tuloksemme osoittivat, että maahanmuuttotataustaisilla oppilailla, jotka puhuvat kotonaan muuta kuin koulun opetuskieltä, oli keskimäärin heikompi kouluun kuuluvuuden tunne kuin suomea tai ruotsia puhuvilla (valtaväestön) oppilailla. Ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajilla, toisen sukupolven muunkielisillä oppilailla ja 2.5 sukupolven nuorilla jotka puhuivat vain koulun opetuskieltä kotonaan, oli todennäköisemmin poissaoloja kuin muilla oppilailla. Mitä vanhempana oppilaat olivat muuttaneet Suomeen, sitä heikompi heidän kouluun kuuluvuuden tunteensa oli keskimäärin ja sitä todennäköisemmin heillä oli laajoja poissaoloja. Kouluun kuuluvuuden tunne oli yhteydessä poissaoloihin muttei selittänyt ryhmien välisiä eroja.

Tutkimus auttaa identifioimaan, mitkä maahanmuuttotataustaiset ja kielelliset ryhmät ovat erityisen haavoittuvassa asemassa kuuluvuuden tunteen suhteen ja minkälainen merkitys tällä on poissaoloille. Vahvistamalla kouluun kuuluvuutta ja vähentämällä luvattomia poissaoloja voidaan parantaa oppilaiden hyvinvointia ja oppimistuloksia.

Avainsanat: maahanmuuttotataustaiset oppilaat, kouluun kuuluvuuden tunne, poissaolot, kotona puhuttu kieli

### **Sense of belonging and truancy among children of immigrants**

In this article, we investigate how immigrant generation, language spoken at home, country of origin are associated with sense of belonging to school and truancy, as well as how the sense of belonging explains truancy. We analysed Finnish PISA data from 2012, 2015 and 2018 (N=16235) using regression analysis.

Our results indicated that children of immigrants who spoke a language other than that of instruction at home had on average a weaker sense of belonging to school than (majority) students who spoke Finnish or Swedish. First generation immigrants, second generation students with other languages than that of instruction of home and 2.5 generation students who only spoke the language

of instruction at home had a greater likelihood of truancy than other students. The older the students were when they moved to Finland, the weaker their sense of belonging on average and the greater their likelihood of extensive truancy. Sense of belonging was associated with truancy but did not explain the differences between groups.

This study helps to identify what are the immigration and language groups that are particularly vulnerable in relation to their sense of belonging and what role this plays for truancy. By improving belonging and reducing truancy we can improve pupils' wellbeing and learning results.

Keywords: Children of immigrants, sense of belonging to school, truancy, language spoken at home

### **Nostolauseet eli highlightit**

- Muuta kuin koulun opetuskieltä puhuvilla on keskimäärin heikompi kuuluvuuden tunne.
- Kielen yhteys luvattomiin poissaoloihin riippuu maahanmuuttosukupolvesta.
- Vanhempana muuttaneilla on keskimäärin heikompi kuuluvuuden tunne
- Vanhempana muuttaneilla on myös todennäköisemmin laajoja luvattomia poissaoloja.
- Kuuluvuuden tunne on yhteydessä poissaoloihin mutta ei selitä ryhmien eroja.

# Kuuluvuuden tunne ja poissaolot maahanmuuttotaustaisilla oppilailla

## 1. Johdanto

Jokainen haluaa kuulua joukkoon ja tulla hyväksytyksi sellaisena kuin on. Kuuluvuuden tunne (*belonging*) onkin yksi ihmisen perustarpeista (Baumeister & Leary, 1995). Tutkimukset ovat osoittaneet, että kuuluvuuden tunne on myös yhteydessä oppijoiden hyvinvointiin ja oppimistuloksiin (Anderson & Graham, 2016; Avvisati, 2019). Erityisesti ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajaoppilailla on kuitenkin todettu olevan heikompi kuuluvuuden tunne kuin muilla oppilailla, niin Suomessa kuin muuallakin (Borgonovi, 2018; Kirjoittaja 2 & 1, XXXX; THL, 2018).

Onnistuneen kotoutumisen kannalta on keskeistä, että yksilö oppii ympäröivän yhteisön kielen mutta säilyttää samalla myös ensikielensä (Portes, Fernández-Kelly & Haller, 2009). Ensikielen säilyttämisellä on tärkeä merkitys identiteetin kannalta (Cummins, 2001), ja ensikielensä säilyttäneiden maahanmuuttotaustaisten henkilöiden on todettu myös pärjäävän paremmin niin koulussa kuin työmarkkinoillakin (Agirdag, 2014; Agirdag & Vanlaar, 2018; Eunjung Relyea & Amendum, 2019; Feliciano, 2001). Lisäksi useat tutkimukset ovat osoittaneet kaksi- tai monikielisydestä olevan monia kognitiivisia etuja (ks. esim. van den Noort ym., 2019), vaikka nämä tulokset on myös kyseenalaistettu (Lehtonen ym., 2018). Joidenkin tutkimusten mukaan kotona puhuttu kieli saatetaan haluta vaihtaa ympäröivän yhteiskunnan kieleksi melko nopeastikin, erityisesti jos vanhemmat ovat korkeasti koulutettuja eivätkä asu alueella, jossa on paljon samasta ryhmästä kotoisin olevia (Alba, Logan, Lutz & Stults, 2002). Kielenvaihdosta ei kuitenkaan aina välttämättä ole hyötyä lasten hyvinvoinnille (ks. Kirjoittaja 2 & 1, XXXX) tai kielenkehitykselle (Mueller Gathercole & Hoff, 2007). Pelkästään maahanmuutto ei ole syynä siihen, että kotona puhuttu kieli eroaa ympäröivän yhteisön kielestä, vaan perheiden kielivalinnat ovat monisyisempi ilmiö myös Suomessa elävien kielivähemmistöjen johdosta. Kotona puhutun kielen yhteys esimerkiksi kuuluvuuden tunteeseen saattaa kuitenkin olla erilainen valtaväestön ja maahanmuuttotaustaisen väestön keskuudessa (ks. Kirjoittaja 2 & 1, XXXX). Tämä ja se, miten erilaiset kielivalinnat ovat yhteydessä poissaoloihin koulusta, on kuitenkin jäänyt vähemmälle huomiolle. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme maahanmuuttosukupolven, kotona puhutun kielen, ja taustamaan yhteyttä sekä kuuluvuuden tunteeseen koulussa että poissaoloihin ja sitä, miten kuuluvuuden tunne selittää poissaoloja. Aineistona käytämme Suomen PISA-kyselyitä vuosilta 2012, 2015 ja 2018.

## 1.1. Kuuluvuuden tunne

Kuuluvuuden tunnetta (*belonging*) voidaan tarkastella esimerkiksi kuuluvuuden tunteena suhteessa paikkaan tai symboliseen tilaan, toisin sanoen tunteena siitä, että on ”kotonaan” ja että paikka tai tila tuntuu emotionaalisesti tutulta (Antonisch 2010; Yuval-Davis, Anthias & Kofman 2005). Toisaalta kuuluvuutta voidaan tarkastella myös ulossulkemisen tai inklusion diskursseina ja käytänteinä, joihin erilaiset yhteisöjen ja ryhmien arvot vaikuttavat (Antonisch 2010; Juutinen 2018; Yuval-Davis 2011; Yuval-Davis ym. 2005). Tällöin kuuluvuuden tunne on yhteydessä kokemukseen hyväksytyksi tulemisesta ja joukkoon kuulumisesta (Lambert ym. 2013). Tässä artikkelissa käsittelemme aineistostamme johtuen kuuluvuuden tunnetta PISA-kyselyn kysymysten määrittelemässä merkityksessä, emme käsitteen laajassa teoreettisessa viitekehyksessä (ks. kuitenkin Yuval-Davis 2011 laajemmasta viitekehyksestä). PISA-tutkimuksissa (OECD 2019) kuuluvuuden tunne on määritelty muodostuvan kouluun kuulumisen tunteista, ystävien saamisesta koulussa ja tunteesta siitä, että on toisten oppilaiden suosiossa. Kielteisesti kuuluvuuden tunteeseen vaikuttaa kokemus ulkopuolisuuden tunteesta, vaivaantunut olo ja yksinäisyys. Aiempien tutkimusten mukaan kuuluvuuden tunne vaikuttaa myönteisesti oppilaiden hyvinvointiin (Anderson & Graham, 2016) sekä koulumenestykseen ja edistää tunnetta siitä, että oppilas on arvostettu jäsen omassa kouluyhteisössään (Avvisati, 2019; Schachner, Schwarzenhal, van de Vijver & Noack, 2019). Sosiaalisten suhteiden on myös osoitettu olevan yksi tärkeimmistä tekijöistä maahanmuuttotaustaisten oppilaiden menestyksen taustalla (Yeasmin & Uusiautti, 2018). Maahanmuuttotaustaiset oppilaat kokevat kuitenkin valtaväestön oppilaita heikompa kuuluvuutta kouluun yleisesti OECD-maissa (Borgonovi, 2018), erityisesti jos he puhuvat kotonaan muuta kuin koulun opetuskieltä (tosin vain Suomessa ja Belgiassa) (Kirjoittaja 2 & 1, XXXX). Kuuluvuuden tunteeseen vaikuttaa myös kokemus turvallisuudesta (Antonisch, 2010), toisin sanoen kokemus siitä, että kouluun tuntuu hyvältä tulla.

Suomessa maahanmuuttotaustaiset nuoret kokevat usein ulkopuolisuuden tunteita ja jopa syrjintää (Saarinen & Zacheus, 2019), mikä voi vaikuttaa myös heidän kokemukseensa koulusta ilmeten esimerkiksi viihtyvyyden laskuna tai heikompana oppimiseen sitoutumisena (Heikamp, Phalet, Van Laar & Verschueren, 2020; Zacheus, 2019). Kouluterveyskysely vuodelta 2017 osoitti, että valtaväestöön verrattuna huomattavasti isompi osa ulkomailla syntyneistä oppilaista koki itsensä yksinäisiksi ja syrjäytetyiksi eikä osaksi koulu- tai luokkayhteisöä: ulkomailla syntyneistä pojista jopa 23.3 % ja tytöistä 18.3 % tunsi itsensä koulussa ulkopuoliseksi, vaikka muuten kuuluvuuden tunne oli tytöillä poikia heikompi (THL, 2018).

Suomalaiset opettajatkin ovat olleet huolissaan maahanmuuttotaustaisten oppilaidensa mahdollisuuksista kokea kuuluvuutta ja osallisuutta sekä solmia ystävyyssuhteita koulussa ja laajemmin yhteiskunnassa (Kirjoittaja 1, X & X, XXXX). Koulun käytänteet, jotka tukevat jokaisen oppilaan kokemusta arvostetuksi tulemisesta sellaisena kuin on, ovat perusopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2014) arvopohjan mukaisia, mutta tärkeitä myös oppilaiden välisen arvostuksen luomisessa (Baak, 2019; Little & Kirwan, 2018). Tässä tutkimuksessa tarkastelemme muun muassa sitä, millaisena maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kuuluvuuden tunne ilmenee PISA-kyselyaineistojen perusteella ja miten heidän kotona käyttämänsä kieli on yhteydessä kuuluvuuden tunteeseen.

## **1.2. Poissaolot koulusta**

Poissaolot koulusta voivat johtua monenlaisista syistä, kuten esimerkiksi terveyteen liittyvistä tekijöistä, uskonnollisista juhlista tai matkustamisesta. Tässä artikkelissa keskitymme kuitenkin pääasiassa vain luvattomiin poissaoloihin, jotka voivat olla hyvin haitallisia lasten tai nuorten kehitykselle niin oppimisen (Carroll, 2010; Vaughn, Maynard, Salas-Wright, Perron & Abdon, 2013) kuin riskikäyttäytymiseen ajautumisenkin kannalta (Dembo, Krupa, Wareham, Schmeidler & DiClemente, 2017; Maynard ym., 2017; Vaughn ym., 2013). Luvattomien poissaolojen taustalla saattavat olla haastavat suhteet koulutovereihin ja kiusatuksi tuleminen (Havik, Bru & Ertesvåg, 2015b) tai toisaalta psyykkiset haasteet, kuten masennus (Roeser, Eccles & Strobel, 1998; Vaughn ym., 2013). Lisäksi luvattomat poissaolot voivat aiheutua muista terveyteen liittyvistä syistä sekä oppimisen erityisen tuen tarpeista (Havik, Bru & Ertesvåg, 2015a).

Suomessa koulujen henkilökunnalta kerätyn kyselyaineiston perusteella näyttää siltä, että kaikkiaan yläkouluikäisistä noin 2–3 %:lla on luvattomia poissaoloja, ja heistä maahanmuuttotaustaisia on vain 7 % (Uudellamaalla 13 %), kun taas 40 %:lla kaikista oppilaista, joilla on luvattomia poissaoloja, on oppimisvaikeuksia (Määttä, Pelkonen, Lehtisare & Määttä, 2020). Määttä ja muiden (2020) mukaan henkilökunta arvioi luvattomien poissaolojen johtuvan pääosin psyykkisistä ongelmista, mielenkiinnon puutteesta ja erilaisista fyysisistä oireista. Yleisesti maahanmuuttotaustaiset oppilaat näyttävät yhdeksännellä luokalla olevan valtaväestön oppilaita koulumyönteisempiä, mutta erityisesti maahanmuuttotaustaiset pojat kokevat itse koulun muita ryhmiä useammin vaikeaksi (Kalalahti, Laaksonen, Varjo & Jahnukainen, 2019). Kouluterveyskyselyn tulokset vuodelta 2017 (THL, 2018) kuitenkin osoittavat, että oppilaiden oman raportoinnin mukaan maahanmuuttotaustaisilla oppilailla on huomattavasti enemmän luvattomia poissaoloja kuin syntyperältään suomalaisilla oppilailla: ulkomailta syntyneistä

oppilaista luvattomia poissaoloja on yhteensä 14 %:lla (pojista 16.2 %, tytöistä 10.4 %), Suomessa syntyneistä maahanmuuttotautaisista 5.8 %:lla (pojista 7.1 %, tytöistä 4.6 %), kun taas syntyperältään suomalaisista poissaoloja on vain 2.8 %:lla oppilaista (pojista 2.8 %, tytöistä 2.7 %). Vuoden 2013 Kouluterveyskyselyn tulokset olivat samansuuntaiset (Matikka, Luopa, Jokela, Kivimäki & Paananen, 2015). Päinvastoin kuin Suomessa, Norjassa tehdyssä tutkimuksessa tytöt raportoivat poikia useammin luvattomia poissaoloja (Havik ym., 2015a). Kuten Suomessakin, Yhdysvalloissa etnisiin vähemmistöihin kuuluvilla nuorilla on valtaväestöä useammin luvattomia poissaoloja (Maynard ym., 2017; Vaughn ym., 2013). Vähemmälle huomiolle on kuitenkin jäänyt, selittääkö kuulumisen tunne poissaoloja, ja miten kotona puhuttu kieli on yhteydessä poissaoloihin. Näitä tarkastelemme tässä tutkimuksessa.

### **1.3. Etninen tausta, kotona puhuttu kieli, maahanmuuttosukupolvi ja haasteet kouluympäristössä**

Aiemmissa tutkimuksissa, joissa on tarkasteltu etnisen taustan yhteyttä nuorten hyvinvointiin tai koulunkäyntiin, on todettu, että erityisesti somali- ja kurditaustaisilla nuorilla on haasteita huomattavasti valtaväestön nuoria enemmän (Alitolppa-Niitamo, 2002; 2004; Luopa ym., 2014; Malin, Leinonen & Le, 2014). Somalinuorilla haasteet voivat Alitolppa-Niitamon (2004) mukaan liittyä kognitiiviseen kuormittavuuteen koulussa, akkulturaatiopaineista aiheutuvaan stressiin tai identiteetin muodostumiseen. Kognitiivista kuormittavuutta lisää esimerkiksi koulutyöstä selviytyminen katkonaisella koulutaustalla tai alkavalla luku- ja kirjoitustaidolla, somalikulttuurin suullisesta kerrontaperinteestä eroava kirjallisen kulttuurin vahva painotus koulussa ja perheen tuen puute koulunkäynnille joko siitä syystä, että nuori on tullut maahan yksin tai että kodeilla on riittämättömät mahdollisuudet tukea lasten koulunkäyntiä (Alitolppa-Niitamo, 2002; 2004). Kurditaustaiset pojat taas ovat raportoineet erityisesti vaikeuksista keskittyä tai ymmärtää annettuja ohjeita sekä ylipäänsä koulutyöhön liittyvän työn suuresta määrästä (Leinonen, Säävälä, Alitolppa-Niitamo, Malin & Haikkola, 2014; Mäki, 2014). Haasteita voi aiheuttaa myös koulujen puutteelliset valmiudet kieli- ja kulttuuritietoiseen opetukseen ja ylipäänsä tuen tarjoamiseen (Alitolppa-Niitamo, 2002; 2004; Kirjoittaja 1 & X, XXXX; Leinonen ym. 2014). Lisäksi somalinuoret saattavat kokea huomattavaakin ristiriitaa kodin ja koulun erilaisten kulttuurien ja kulttuuristen odotusten välissä johtuen esimerkiksi perheen eri sukupolvien keskenään erivaiheissa olevista akkulturaatioprosesseista tai toisaalta koulun suppean normaalin sisäistäneen kulttuurin assimiloivista käytänteistä ja ennakkoluuloisista asenteista (Alitolppa-Niitamo, 2002; 2004). Toistuvat epäonnistumisen kokemukset koulussa tai kodin sisäiset konfliktit saattavat johtaa poissaoloihin (Alitolppa-Niitamo, 2002; 2004).

Kurdi- ja somalitaustaisten nuorten terveyttä ja hyvinvointia koskeneessa tutkimuksessa ilmeni, että kurditaustaiset pojat (13 %) ja somalitaustaiset tytöt (11 %) kokivat eniten kiusaamista, lähinnä nimittelyä, ja sitä tapahtui niin koulussa tai muulla julkisella paikalla kuin netissäkin (Malin ym., 2014). Kyseisillä ryhmillä kiusaamiskokemukset olivat huomattavasti yleisempiä kuin yleisesti peruskoululaisilla, mikä ilmenee samoihin aikoihin kerätystä, vuoden 2013 Kouluterveyskyselystä: 8 prosenttia pojista ja 6 prosenttia tytöistä oli kokenut kiusaamista (Luopa ym., 2014). Lisäksi kurditaustaiset pojat olivat kokeneet muita enemmän epäoikeudenmukaista kohtelua: he kokivat muun muassa opettajien kohtelevan heitä vähemmän kunnioittavasti kuin muita (Malin ym., 2014). Kurdi- ja somalitaustaiset nuoret raportoivat kuitenkin viihtyvänsä koulussa hyvin, ja somalitaustaisista pojista puolet ilmoitti pitävänsä koulunkäynnistä jopa hyvin paljon, mikä ilmentää huomattavasti myönteisempää suhtautumista kouluun kuin Kouluterveyskyselyn tulokset vuodelta 2013 yleisesti osoittivat (Leinonen ym., 2014). Tässä tutkimuksessa selvitämme taustamaan yhteyttä kuuluvuuden tunteeseen ja poissaoloihin, mistä ei juuri ole aiempaa tutkimusta. Taustamaan ohella myös kotona puhutulla kielellä voi olla vaikutusta koulunkäynnin haasteellisuuteen. Aiempien tutkimusten mukaan oppilailla, jotka puhuvat muuta kuin koulun opetuskieltä kotonaan, saattaa olla heikommat oppimistulokset lukemisessa ja matematiikassa verrattuna koulun opetuskieltä kotonaan puhuviin oppilaisiin, vaikka tässä on maiden välillä eroja (Agirdag & Vanlaar, 2018; Kirjoittaja 2 & 1, arvioitavana). Mitä kauempana kotona puhuttu kieli on lingvistisesti koulun opetuskielestä, sitä enemmän haasteita oppilailla voi olla vasta kehityksessä olevalla opetuskielellä opiskelussa (Borgonovi & Ferrara, 2020). Lisäksi joissakin maissa oppilailla, jotka puhuvat kotonaan muuta kuin koulun opetuskieltä, saattaa olla heikompi kouluun kuuluvuuden tunne kuin koulun opetuskieltä puhuvilla (Kirjoittaja 2 & 1, 20XX). Kielen yhteyttä poissaoloihin ei kuitenkaan ole juuri tutkittu ennen tätä tutkimusta. Kotona puhuttu kieli saattaa kuitenkin olla yhteydessä kotoutumisprosesseihin ja sitä kautta myös vaikuttaa luvattomiin poissaoloihin.

Aiemmissä tutkimuksissa on todettu, että maahanmuuttosukupolvi tai maahanmuuttoikä saattavat myös olla yhteydessä koulussa koettuihin haasteisiin, erityisesti oppimiseen (Alitolppa-Niitamo, 2004; Kuukka & Metsämuuronen, 2016). Mitä vanhempana oppilas on muuttanut maahan, sitä suurempia haasteet ovat, ja erityisesti myöhään, 13–17-vuotiaina, maahan muuttaneet pakolaistaustaiset nuoret saattavat helposti jäädä toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle tai keskeyttää opintonsa (X & Kirjoittaja 2 20XX). Kouluterveyskyselyn (THL, 2018) tulokset vuodelta 2017 osoittavat, että erityisesti ensimmäisen polven maahanmuuttajaoppilaat kokevat myös huomattavasti heikompaan kuuluvuuden tunnetta kuin Suomessa syntyneet

maahanmuuttotaustaiset tai muut oppilaat. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme maahanmuuttosukupolven yhteyttä kuuluvuuden tunteen lisäksi myös poissaoloihin.

#### **1.4. Tutkimuskysymykset**

Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että etnisellä taustalla, kotona puhutulla kielellä ja maahanmuuttosukupolvella on yhteys oppilaiden hyvinvointiin tai koulunkäyntiin (Agirdag & Vanlaar, 2018; Alitolppa-Niitamo, 2002; 2004; Kirjoittaja 2 & 1, arvioitavana; Luopa ym., 2014; Malin & Kilpi-Jakonen 2020; Malin ym., 2014; THL, 2018). Tässä tutkimuksessa tarkastelemme maahanmuuttosukupolven, kotona puhutun kielen ja taustamaan yhteyttä kuuluvuuden tunteeseen ja poissaoloihin koulusta sekä sitä, miten kuuluvuuden tunne selittää pääasiassa luvattomia poissaoloja. Kuten alla selitämme, poissaolojen luvallisuutta tai luvattomuutta ei kuitenkaan voi erottaa kaikesta aineistostamme, joten tarkastelussa on jossain määrin mukana myös luvallisia poissaoloja. Aineistona käytämme Suomen PISA-kyselyitä vuosilta 2012, 2015 ja 2018.

Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

1. Miten maahanmuuttosukupolvi, kotona puhuttu kieli ja taustamaa ovat yhteydessä kuuluvuuden tunteeseen koulussa ja poissaoloihin?
2. Onko kotona puhutun kielen yhteys kuuluvuuden tunteeseen ja poissaoloihin samankaltainen valtaväestölle ja eri maahanmuuttosukupolville?
3. Selittääkö kuuluvuuden tunne maahanmuuttosukupolven, kotona puhutun kielen ja taustamaan yhteyttä poissaoloihin?

## **2. Menetelmät**

### **2.1. Tutkimusaineisto**

Käytimme Suomen PISA-aineistoja vuosilta 2012, 2015 ja 2018. PISA (Programme for International Student Assessment) viittaa OECD:n kolmen vuoden välein toteuttamaan 15-vuotiaiden nuorten osaamista kartoittavaan testaukseen. Näiden testausten yhteydessä oppilailta kysytään myös laajasti heidän asenteistaan, kokemuksistaan ja taustatiedoistaan. PISA:n kansallinen keskus Suomessa on Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitos. Käyttämämme aineisto on ladattu OECD:n internet-sivuilta, joilla se on vapaasti saatavilla. Ennen kuin poistimme osan

oppilaista aineistosta puuttuvia arvojen takia (ks. alla), aineistossa olevien oppilaiden määrä oli yhteensä 20360 (8829 vuonna 2012, 5882 vuonna 2015, 5649 vuonna 2018).

## 2.2. Selitettävät muuttujat

Ensimmäinen selitettävä muuttuja mittaa kouluun kuuluvuuden tunnetta. Tämä mittari on keskiarvo kuudesta väittämästä, joita on mitattu neliportaisella Likert-asteikolla. Taulukossa 1 näkyvät tähän mittariin käytetyt väittämät, joiden suomenkieliset käännökset keräsimme eri lähteistä (Harju-Luukkainen, Aunla & Vettenranta, 2018; OECD, 2012; Välijärvi, 2017). Kouluun kuuluvuuden tunne vaihtelee siis välillä 1–4 ja otoksen painotettu keskiarvo on 3.11 (alpha 0.85) (ks. alla painojen käytöstä).

TAULUKKO 1. PISA-kyselyissä olleet väittämät, joita käytettiin tämän tutkimuksen analyyseissa (ks. Harju-Luukkainen, Aunla & Vettenranta, 2018; OECD, 2012; Välijärvi, 2017)

<p><b>Kouluun kuuluminen</b></p> <p>Vastausvaihtoehdot: täysin samaa mieltä, samaa mieltä, eri mieltä, täysin eri mieltä</p>	<p>Tunnen itseni ulkopuoliseksi (tai syrjäytyneeksi) koulussa.</p> <p>Saan helposti ystäviä koulussa. (käännetty)</p> <p>Tunnen kuuluvani kouluun. (käännetty)</p> <p>Koulussa oloni on vaivaantunut ja tunnen olevani väärässä paikassa.</p> <p>Toiset oppilaat tuntuvat pitävän minusta. (käännetty)</p> <p>Tunnen oloni koulussa yksinäiseksi.</p>
<p><b>Poissaolot</b></p> <p>Kuinka usein kahden viimeisen täyden kouluviikon aikana:</p> <p>Vastausvaihtoehdot: ei kertaakaan, kerran tai kaksi, kolme tai neljä kertaa, tai viisi kertaa tai useammin</p>	<p>olet pinnannut koulusta kokonaisen koulupäivän (2012)</p> <p>olin poissa koko koulupäivän. (2015)</p> <p>Pinnasin koko koulupäivän (2018)</p> <p>olet ollut pinnannut joiltain tunneilta (2012) (sanamuoto kyselylomakkeessa näin)</p> <p>olin poissa joltain tunneilta. (2015)</p> <p>Pinnasin joiltakin tunneilta. (2018)</p> <p>myöhästyin koulusta.</p>

Toinen selitettävä muuttuja mittaa poissaoloja edeltävien kahden täyden kouluviikon aikana. Teimme kolmesta kyselyissä olevasta väittämästä (ks. Taulukko 1) selitettävän muuttujan, jossa on

neljä kategoriaa: (1) oppilaalla ei ole (luvattomia) poissaoloja tai myöhästymisiä edellisen kahden viikon aikana, (2) oppilaalla on myöhästymisiä (mutta ei luvattomia poissaoloja), (3) oppilaalla on yksi tai kaksi pinnaamista joiltain tunneilta (vähän poissaoloja), (4) oppilaalla on kolme tai enemmän pinnaamista joiltain tunneilta tai hän on pinnannut vähintään yhden kokonaisen koulupäivän (laajoja poissaoloja). Otoksessamme oppilaiden (painotetut) osuudet näissä neljässä kategoriassa ovat (1) 43.0 %, (2) 22.7 %, (3) 13.3 %, (4) 21.0%. Poissaolokysymysten tavoitteena on ollut mitata luvattomia poissaoloja (pinnaamista), mutta kuten Taulukosta 1 näkyy, vuoden 2015 PISAn kysymyslomakkeen kääntämisessä on tapahtunut virhe, ja pinnaamista tiedustelevat väittämät ovatkin tarkastelleet kaikenlaisia poissaoloja. Tästä syystä poissaoloja on vuonna 2015 huomattavasti enemmän kuin muina vuosina ja siksi kaikissa analyyseissa vakioimme PISA-vuoden.

## **2.2. Selittävät muuttajat**

### **2.2.1. Maahanmuuttotaustaan ja kieleen liittyvät muuttajat**

Maahanmuuttosukupolvi erottelee valtaväestön (kaksi Suomessa syntynyttä vanhempaa), 2.5 sukupolven (yksi Suomessa ja yksi ulkomailla syntynyt vanhempi), 2. sukupolven (molemmat vanhemmat ulkomailla syntyneitä ja lapsi syntynyt Suomessa) ja 1. sukupolven (molemmat vanhemmat ja lapsi ulkomailla syntyneitä). Jos tiedossa oli vain yhden vanhemman syntymämaa, maahanmuuttosukupolvi määriteltiin tämän vanhemman (ja lapsen) syntymämaan perusteella. Ensimmäisen sukupolven sisällä mittasimme myös maahanmuuttoiän vaikutusta. Muille kuin 1. sukupolvelle maahanmuuttoiän arvoksi on määritelty 0.

Kotona puhuttu kieli on dikotominen muuttuja, joka perustuu kysymykseen siitä, puhutaanko kotona muuta kieltä kuin koulun opetuskieltä. Kategorioina ovat siis yhtäältä se, että kotona puhutaan vain koulun opetuskieltä, ja toisaalta se, että kotona puhutaan vähintään yhtä kieltä, joka ei ole koulun opetuskieli. Selittävästä muuttujista oppilaiden taustamaa viittaa ensisijaisesti äidin syntymämaahan. 2.5 sukupolvelle se kuitenkin viittaa ulkomailla syntyneen vanhemman syntymämaahan. Kategorioina ovat Suomi, Venäjä, Viro, entisen Jugoslavian maat, Irak+Turkki, Somalia ja muut maat.

Taulukon 2 oikeanpuolimmaisiet sarakkeet näyttävät, miten otos jakaantuu eri kategorioihin sukupolven, kotona puhutun kielen, näiden kahden yhdistelmän sekä taustamaan suhteen. Lukumäärät vastaavat otoksessa olevia oppilaita mutta prosenttiosuuksien laskemisessa aineisto painotettiin (ks. alla).

### **2.2.2. Kontrollimuuttujat**

Kontrollimuuttujina käytimme perheen sosioekonomista asemaa (SES), sukupuolta, luokka-astetta, koulun opetuskieltä, kahta koulukontekstia mittaavaa muuttujaa ja testausvuotta. Valitsimme nämä kontrollimuuttujat, koska ne ovat usein yhteydessä erilaisiin koulunkäyntiin liittyviin lopputulemiin ja toisaalta osa niistä myös erottelee vahvasti maahanmuuttotaustaisia nuoria valtaväestön nuorista.

Perheen SES -muuttujaa varten käytimme OECD:n muodostamaa Index of economic, social and cultural status (ESCS). Tähän mittariin vaikuttavat vanhempien ammattien status (ISEI), vanhempien koulutus, perheen varallisuus, kodin koulutukselliset resurssit ja kodissa olevat korkeakulttuuriin liittyvät esineet (ks. esim. OECD, 2017, luku 16). Mittarin arvot vaihtelevat välillä -4.2–3.6 ja otoksemme (painotettu) keskiarvo on 0.32.

Painotetussa otoksessa on 49.6 % tyttöjä ja 50.4 % poikia. Luokka-astetta mitataan suhteessa luokka-asteeseen, jolla suurin osa 15-vuotiaista opiskelee. Näin ollen 9. luokalla olevat saavat arvon 0 ja esimerkiksi 8. luokalla olevat arvon -1. Otoksemme (painotettu) keskiarvo on -0.13. Koulun opetuskielinä ovat suomi (93.7 %) ja ruotsi (6.32 %). Koulukontekstia mittaavat kaksi aineiston perusteella arvioitua muuttujaa: koulun maahanmuuttotaustaisten oppilaiden osuus (keskiarvo 0.13) ja koulun keskimääräinen SES (keskiarvo 0.30).

### **2.3. Tilastolliset menetelmät**

Mallinsimme kouluun kuuluvuuden tunnetta lineaarisella regressiolla ja poissaoloja multinomiaalisella logistisella regressiolla. Nämä jälkimmäiset tulokset esitellään keskimääräisten marginaaliefektien avulla, joissa estimaatit viittaavat todennäköisyyteen kuulua kuhunkin poissaolojen neljästä kategoriasta. Keskimääräisten marginaaliefektien hyödyt suhteessa logistisiin kertoiimiin ovat yhtäältä niiden tulkinnan selkeys ja toisaalta parempi vertailukelpoisuus mallien välillä. Taulukoiden estimaatit voidaan siis kertoa sadalla, jolloin saadaan kunkin ryhmän ero referenssikategoriaan prosenttiyksikköinä (kategorisille muuttujille) ja vastaavasti yhden yksikön muutoksen estimaatti prosenttiyksikköinä (jatkuville muuttujille).

Vastataksemme toiseen tutkimuskysymykseen kotona puhutun kielen erilaisista vaikutuksista sukupolven mukaan lisäsimme malleihin kielen ja sukupolven välisen interaktion. Taulukoissa nämä ovat eri kategorioina (sukupolven ja kielen mukaisesti), kun taas kuvioissa on sukupolvittaiset

kielen keskimääräiset marginaaliefektit, jotta voimme tarkastella, onko kielen yhteys selitettäviin muuttujiin riippuvainen sukupolvesta.

Käytimme kaikissa analyyseissa painomuuttujia. PISA toteutetaan kouluissa ja otokseen valittavat koulut tulevat stratifioidun otannan kautta. Vuoden 2012 otannassa ylipainotettiin maahanmuuttotaustaisia oppilaita. Tästä syystä käytimme analyyseissa OECD:n tarjoamia painomuuttujia (ks. esim. OECD, 2017, luku 8), joita muokkasimme siten, että jokainen PISA-vuosi sai analyyseissa yhtäläisen arvon. Tilastolliset analyysit tehtiin Stata-ohjelmalla (16.1) ja painot huomioitiin todennäköisyyspainoina (probability weight). Tämän lisäksi käytimme kouluja klustereina, jotta erityisesti koulutason muuttujien virhe-estimaatit ovat oikein. Tilastolliseen päättelyyn käytimme pääasiassa p-arvoa 0.05 ja kuvioissa on estimaattien lisäksi 95% luottamusvälit. Vaikka aineistomme on kokonaisuudessaan suuri, maahanmuuttotaustaisten nuorten lukumäärä aineistossa on kuitenkin rajallinen.

Poistimme analyyseistä kaikki nuoret, joilla oli puuttuvia arvoja käyttämässämme muuttujissa. Kuuluvuuden tunteessa oli huomattava määrä (3631) puuttuvia arvoja. Näistä suurin osa oli vuodelta 2012. Tämän lisäksi muissa muuttujissa puuttuvia arvoja oli yhteensä 494 oppilaalla lisää, joten lopullinen määrä oppilaita, jotka poistimme analyyseistä, oli 4125. Näin ollen analysoitavan otoksen koko oli 16235. Puuttuvia arvoja on hieman enemmän maahanmuuttotaustaisilla oppilailla verrattuna valtaväestöön. Poissaoloja analysoidessa testasimme mallimme myös pitäen mukana oppilaat, joilla oli puuttuvia arvoja vain kuuluvuuden tunteessa, ja tuloksemme olivat hyvin samankaltaiset tässä esitettyjen kanssa.

### **3. Tulokset**

#### **3.1. Taustatekijöiden yhteydet kuuluvuuden tunteeseen ja poissaoloihin**

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä kysyimme, miten maahanmuuttosukupolvi, kotona puhuttu kieli ja taustamaa ovat yhteydessä kuuluvuuden tunteeseen ja luvattomiin poissaoloihin. Taulukko 2 esittelee nämä tulokset ennen kuin muita tekijöitä kuin testausvuotta on otettu huomioon (kukin muuttuja kuitenkin omassa mallissaan). Maahanmuuttotaustaiset nuoret kokevat heikompaa kouluun kuuluvuuden tunnetta ja heillä on todennäköisemmin poissaoloja kuin valtaväestöllä, erityisesti kategorioissa vain myöhästymisiä ja laajoja poissaoloja. Ensimmäisen sukupolven sisällä myöhäisempi maahanmuuttoikä on yhteydessä heikompaan kouluun kuuluvuuden tunteeseen ja poissaolojen suhteen yhtäältä pienempään todennäköisyyteen olla poissa vain muutamilta tunneilta mutta toisaalta suurempaan todennäköisyyteen olla laajoja poissaoloja.

Muun kuin koulun opetuskielen puhuminen on yhteydessä heikompaan kouluun kuuluvuuden tunteeseen ja oppilailla, jotka puhuvat muuta kuin koulun opetuskieltä, on todennäköisemmin poissaoloja, erityisesti myöhästymisiä ja laajoja poissaoloja. Sukupolvittain tarkasteltuna asia ei ole aivan yksioikoinen poissaolojen suhteen. Selkeimmin tämä näkyy toisella sukupolvella, kun taas ensimmäisellä ja 2.5 sukupolvella vain koulun opetuskieltä kotona puhuvat raportoivat todennäköisemmin poissaoloja kuin muuta kieltä kotona puhuvat. Taustamaittain tarkasteltuna Venäjältä ja Virossa kotoisin olevilla on heikoin kouluun kuuluvuuden tunne, kun taas Somaliasta kotoisin olevilla ja heidän jälkeensä Irakista ja Turkista kotoisin olevilla nuorilla on todennäköisimmin luvattomia poissaoloja.

TAULUKKO 2. Deskriptiiviset tilastot ja mallinnukset, jokainen selittävä tekijä omassa mallissaan pelkästään PISA vuosi vakioiden. Kuuluvuuden tunne lineaarisena regressiona, poissaolot multinomiaalisena logistisena regressiona, josta raportoidaan keskimääräiset marginaaliefektit.

	Kuuluvuuden tunne	Ei poissaoloja	Myöhästymisiä	Vähän poissaoloja	Laajoja poissaoloja	N	%
<b>Sukupolvet</b>							
Valtaväestö	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	13671	89.59
2.5 sukupolvi	-0.034*	-0.091***	0.043**	0.020	0.028*	1322	6.36
2. sukupolvi	-0.027	-0.154***	0.050*	0.031	0.073**	561	1.78
1. sukupolvi	-0.086*	-0.174***	0.047*	-0.015	0.141***	681	2.27
<b>Maahanmuuttoikä (vain 1. sp.)</b>	-0.021**	-0.000	-0.001	-0.009**	0.011*	---	---
<b>Kotona puhuttu kieli</b>							
Vain koulun opetuskieli	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	14667	94.43
Myös muu kieli	-0.078***	-0.104***	0.053***	-0.011	0.061**	1568	5.57
<b>Maahanmuuttotaustaisuus ja kotona puhuttu kieli</b>							
Valtaväestö, vain opetuskieli	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	13304	87.97
Valtaväestö, myös muu kieli	-0.068	-0.030	0.086**	-0.020	-0.036	367	1.62
2.5 sp. vain opetuskieli	-0.030	-0.098***	0.050**	0.023	0.025	1108	5.50
2.5 sp. myös muu kieli	-0.070	-0.051	0.013	-0.000	0.039	214	0.86
2. sp. vain opetuskieli	0.070	-0.082	0.020	0.068	-0.005	151	0.55
2. sp. myös muu kieli	-0.072	-0.189***	0.067*	0.016	0.105**	410	1.22
1. sp. vain opetuskieli	-0.028	-0.236***	0.074	0.018	0.144**	104	0.41
1. sp. myös muu kieli	-0.100**	-0.161***	0.044	-0.023	0.140***	577	1.86
<b>Taustamaa</b>							
Suomi	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	13671	89.59
Venäjä	-0.117***	-0.114***	0.040	0.042	0.032	354	1.30
Viro	-0.186***	-0.146***	0.070	-0.014	0.090*	227	1.00
Entinen Jugoslavia	0.048	-0.086	0.025	0.034	0.027	91	0.30
Irak ja Turkki	0.028	-0.208***	0.090*	0.048	0.071	170	0.60
Somalia	0.077	-0.267***	0.072	-0.041	0.236***	160	0.41

Muu	-0.027	-0.102***	0.038**	0.013	0.051***	1562	6.80
<b>Kuuluvuuden tunne</b>	---	0.054***	0.016*	-0.008	-0.063***	---	---

---

N=16235, \* p<0.05; \*\* p<0.01; \*\*\* p<0.001

Mallinnustulokset, joissa nämä kaikki taustatekijät ovat samassa mallissa ja myös muut selittävät tekijät on vakioitu, esitellään Taulukoiden 3 ja 4 malleissa 1. Kaikki tekijät vakioiden maahanmuuttosukupolvella ei ole tilastollisesti merkitsevää yhteyttä kuuluvuuden tunteeseen. Ensimmäisen sukupolven kohdalla tosin sukupolven estimaatti on positiivinen, mutta maahanmuuttoikäällä on negatiivinen yhteys. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että alle noin kymmenen vuoden iässä muuttaneilla on valtaväestöä korkeampi kuuluvuuden tunne, mutta sen jälkeen muuttaneilla on matalampi (0.166 [1. sukupolven estimaatti] / -0.017 [maahanmuuttoikään estimaatti] = -9.8). Poissaolojen suhteen 2.5 ja ensimmäisellä sukupolvella on tilastollisesti todennäköisemmin luvattomia poissaoloja kuin valtaväestöllä. Ensimmäisellä sukupolvella nämä poissaolot jakaantuvat suhteellisen tasaisesti eri kategorioihin ja maahanmuuttoikä pienentää todennäköisyyttä, että on vain muutaman tunnin poissaoloja, kun taas 2.5 sukupolvella luvattomat poissaolot keskittyvät laajempien poissaolojen kategoriaan. Maahanmuuttotautaisesta väestön sisällä Somaliasta kotoisin olevilla on korkeampi kuuluvuuden tunne mutta myös todennäköisemmin luvattomia poissaoloja, erityisesti laajempia poissaoloja ja suhteessa hieman vähemmän muutaman tunnin poissaoloja. Venäjältä ja Virossa kotoisin olevilla taas on matalampi kuuluvuuden tunne ja Venäjältä kotoisin olevien keskuudessa on myös vähiten laajoja poissaoloja (tosin saman suuruinen estimaatti on myös entisestä Jugoslaviasta kotoisin olevilla). Iranista ja Turkista kotoisin olevilla näyttäisi olevan suhteellisesti eniten myöhästymisiä. Muun kuin koulun opetuskielen puhuminen kotona on yhteydessä matalampaan kuuluvuuden tunteeseen ja suurempaan todennäköisyyteen olla luvattomasti poissa; erityisesti se on yhteydessä korkeampaan todennäköisyyteen laajempiin poissaoloihin.

TAULUKKO 3. Lineaarinen regressiomallinnus kouluun kuuluvuuden tunteesta.

	Malli 1	Malli 2
<b>Kotona puhuttu kieli, referenssikategoriana vain opetuskieli</b>		
Myös muu kieli	-0.088***	-0.112***
(mallissa 2: valtaväestö, myös muu kieli)	(0.029)	(0.041)
<b>Sukupolvet, referenssikategoriana valtaväestö (mallissa 2 kategorioissa huomioitu myös kotona puhuttu kieli)</b>		
2.5 sukupolvi	-0.018	-0.026
(mallissa 2: 2.5 sukupolvi, opetuskieli)	(0.019)	(0.020)
2. sukupolvi	0.050	0.100
(mallissa 2: 2. sukupolvi, opetuskieli)	(0.048)	(0.076)
1. sukupolvi	0.166**	0.119
(mallissa 2: 1. sukupolvi, opetuskieli)	(0.072)	(0.090)
2.5 sp, myös muu kieli		-0.058
		(0.048)
2. sp, myös muu kieli		-0.063
		(0.051)
1. sp, myös muu kieli		0.097
		(0.076)
<b>Taustamaa, referenssikategoriana muu (ja Suomi)</b>		
Venäjä	-0.088**	-0.090**
	(0.040)	(0.040)
Viro	-0.119**	-0.121**
	(0.056)	(0.056)
Entinen Jugoslavia	0.119	0.128
	(0.107)	(0.106)
Irak ja Turkki	0.089	0.092
	(0.059)	(0.059)
Somalia	0.143**	0.149**
	(0.070)	(0.069)
<b>Maahanmuuttoikä</b>	<b>-0.017**</b>	<b>-0.018**</b>

	(0.007)	(0.007)
<b>Sukupuoli, referenssikategoriana poika</b>		
Tyttö	-0.099***	-0.099***
	(0.010)	(0.010)
<b>Perheen SES</b>	0.060***	0.060***
	(0.007)	(0.007)
<b>Luokka-aste</b>	-0.026*	-0.026*
	(0.014)	(0.014)
<b>Koulun maahanmuuttotaustaiset</b>	-0.030	-0.032
	(0.043)	(0.044)
<b>Koulun SES</b>	0.065***	0.066***
	(0.019)	(0.019)
<b>Testauskieli (koulun kieli), referenssikategoriana suomi</b>		
Ruotsi	0.008	0.011
	(0.022)	(0.023)
<b>Testausvuosi, referenssikategoriana 2012</b>		
2015	-0.067***	-0.067***
	(0.014)	(0.014)
2018	-0.141***	-0.141***
	(0.014)	(0.014)
<b>Vakiotermi</b>	3.193***	3.194***
	(0.016)	(0.016)
<b>N</b>	16235	16235

Keskivirheet estimaattien alla sulussa, \*\*\* p<0.01, \*\* p<0.05, \* p<0.1

TAULUKKO 4. Multinomiaalinen regressiomalli poissaoloista, estimaatit keskimääräisinä marginaaliefekteinä.

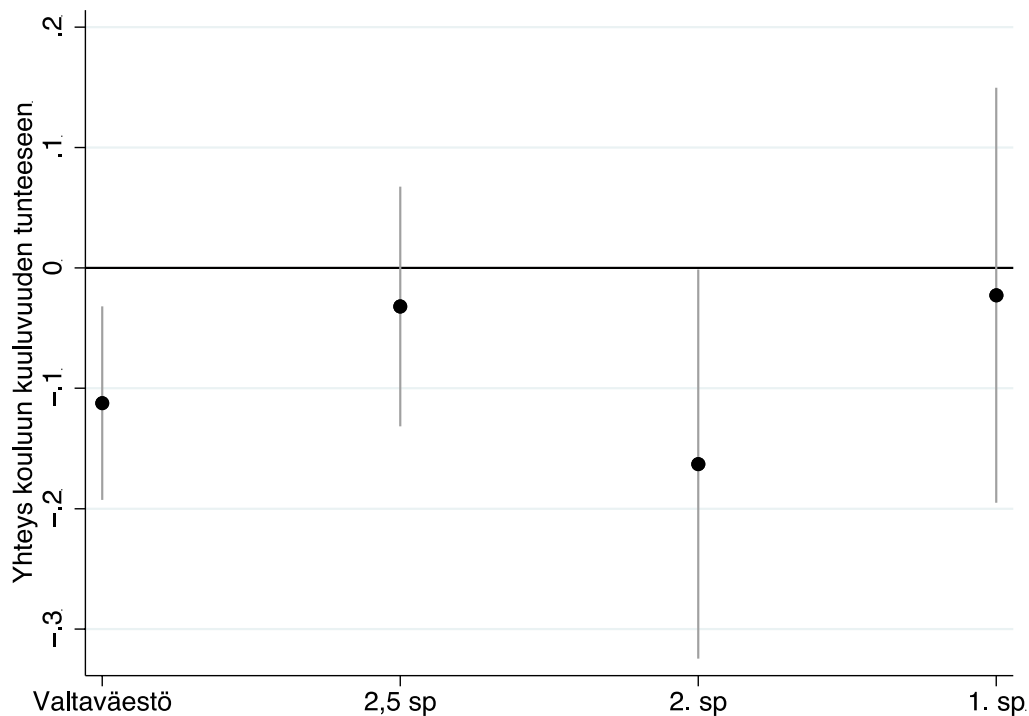
	Ei poissaoloja			Vain myöhästymisiä			Vähän poissoloja			Laajoja poissaoloja		
	Malli 1	Malli 2	Malli 3	Malli 1	Malli 2	Malli 3	Malli 1	Malli 2	Malli 3	Malli 1	Malli 2	Malli 3
<b>Kotona puhuttu kieli, referenssikategoriana vain koulun opetuskieli</b>												
Myös muu kieli (mallissa 2 & 3: valtaväestö, myös muu kieli)	-0.038 (0.023)	-0.095*** (0.034)	-0.088** (0.034)	-0.012 (0.017)	-0.010 (0.024)	-0.008 (0.025)	-0.006 (0.015)	0.018 (0.025)	0.018 (0.025)	0.057*** (0.019)	0.088** (0.036)	0.078** (0.035)
<b>Sukupolvet, referenssikategoriana valtaväestö (mallissa 2 &amp; 3 kategorioissa huomioitu myös kotona puhuttu kieli)</b>												
2.5 sukupolvi (mallissa 2 & 3: 2.5 sp, opetuskieli)	-0.063*** (0.018)	-0.076*** (0.018)	-0.074*** (0.018)	0.011 (0.015)	0.018 (0.016)	0.018 (0.016)	0.014 (0.013)	0.016 (0.014)	0.016 (0.014)	0.038*** (0.015)	0.042*** (0.016)	0.040*** (0.015)
2. sukupolvi (mallissa 2 & 3: 2. sp, opetuskieli)	-0.049 (0.041)	0.003 (0.064)	-0.005 (0.065)	0.009 (0.030)	-0.030 (0.041)	-0.030 (0.040)	0.016 (0.025)	0.042 (0.037)	0.041 (0.037)	0.024 (0.031)	-0.015 (0.041)	-0.006 (0.042)
1. sukupolvi (mallissa 2 & 3: 1. sp, opetuskieli)	-0.104** (0.053)	-0.201*** (0.062)	-0.208*** (0.061)	0.004 (0.043)	0.024 (0.057)	0.020 (0.057)	0.061 (0.044)	0.077 (0.064)	0.077 (0.064)	0.039 (0.046)	0.100 (0.062)	0.111* (0.062)
2.5 sp, myös muu kieli		-0.032 (0.044)	-0.028 (0.044)		-0.041 (0.032)	-0.040 (0.032)		-0.009 (0.026)	-0.009 (0.027)		0.082** (0.037)	0.077** (0.038)
2. sp, myös muu kieli		-0.116*** (0.039)	-0.113*** (0.039)		0.015 (0.028)	0.015 (0.028)		-0.006 (0.025)	-0.007 (0.025)		0.107*** (0.041)	0.105*** (0.040)
1. sp, myös muu kieli		-0.097* (0.051)	-0.105** (0.051)		-0.019 (0.042)	-0.022 (0.042)		0.040 (0.040)	0.042 (0.040)		0.075 (0.052)	0.085 (0.053)
<b>Taustamaa, referenssikategoriana muu (ja Suomi)</b>												
Venäjä	0.007 (0.041)	0.004 (0.041)	0.009 (0.041)	0.012 (0.033)	0.011 (0.033)	0.012 (0.033)	0.030 (0.032)	0.033 (0.032)	0.032 (0.032)	-0.049** (0.024)	-0.048* (0.025)	-0.053** (0.024)
Viro	-0.019 (0.048)	-0.021 (0.047)	-0.015 (0.048)	0.057 (0.046)	0.058 (0.046)	0.059 (0.047)	-0.011 (0.027)	-0.011 (0.027)	-0.011 (0.026)	-0.027 (0.032)	-0.026 (0.032)	-0.033 (0.031)
Entinen Jugoslavia	0.042 (0.069)	0.051 (0.069)	0.044 (0.070)	-0.000 (0.058)	-0.009 (0.056)	-0.009 (0.056)	0.015 (0.050)	0.020 (0.051)	0.022 (0.052)	-0.056 (0.047)	-0.062 (0.046)	-0.058 (0.046)
Irak ja Turkki	-0.082 (0.057)	-0.081 (0.056)	-0.084 (0.057)	0.078* (0.044)	0.074* (0.044)	0.073* (0.043)	0.030 (0.036)	0.032 (0.037)	0.034 (0.037)	-0.025 (0.031)	-0.026 (0.032)	-0.023 (0.032)
Somalia	-0.121* (0.062)	-0.110* (0.064)	-0.117* (0.064)	0.058 (0.045)	0.053 (0.046)	0.051 (0.045)	-0.047* (0.024)	-0.047** (0.024)	-0.046* (0.024)	0.109** (0.050)	0.104** (0.051)	0.113** (0.052)

<b>Maahanmuuttoikä</b>	0.002 (0.006)	-0.001 (0.006)	0.001 (0.006)	0.002 (0.004)	0.003 (0.004)	0.003 (0.004)	-0.010*** (0.003)	-0.010*** (0.003)	-0.010*** (0.003)	0.006 (0.004)	0.008* (0.004)	0.007 (0.004)
<b>Sukupuoli, referenssikategoriana poika</b>												
Tyttö	0.033*** (0.009)	0.033*** (0.009)	0.038*** (0.009)	-0.069*** (0.008)	-0.068*** (0.008)	-0.067*** (0.008)	0.027*** (0.006)	0.027*** (0.006)	0.026*** (0.006)	0.009 (0.006)	0.009 (0.006)	0.003 (0.007)
<b>Perheen SES</b>	0.029*** (0.006)	0.029*** (0.006)	0.025*** (0.006)	0.008 (0.005)	0.008 (0.005)	0.007 (0.005)	-0.014*** (0.004)	-0.014*** (0.004)	-0.013*** (0.004)	-0.023*** (0.004)	-0.023*** (0.004)	-0.019*** (0.004)
<b>Luokka-aste</b>	-0.029** (0.014)	-0.029** (0.014)	-0.028* (0.014)	0.006 (0.011)	0.006 (0.011)	0.006 (0.011)	0.003 (0.008)	0.002 (0.008)	0.002 (0.008)	0.021** (0.009)	0.021** (0.009)	0.019** (0.009)
<b>Koulun maahanmuuttotaustaiset</b>	-0.300*** (0.042)	-0.305*** (0.042)	-0.302*** (0.042)	0.218*** (0.032)	0.220*** (0.032)	0.220*** (0.032)	0.060** (0.027)	0.061** (0.027)	0.061** (0.027)	0.022 (0.031)	0.024 (0.031)	0.021 (0.031)
<b>Koulun SES</b>	-0.059*** (0.020)	-0.058*** (0.020)	-0.062*** (0.020)	0.063*** (0.016)	0.063*** (0.015)	0.062*** (0.015)	0.032*** (0.012)	0.032*** (0.012)	0.032*** (0.012)	-0.036*** (0.014)	-0.037*** (0.014)	-0.033** (0.014)
<b>Testauskieli (koulun kieli), referenssikategoriana suomi</b>												
Ruotsi	0.105*** (0.026)	0.113*** (0.026)	0.113*** (0.026)	0.086*** (0.025)	0.084*** (0.025)	0.084*** (0.025)	-0.059*** (0.015)	-0.063*** (0.015)	-0.063*** (0.015)	-0.132*** (0.017)	-0.135*** (0.017)	-0.135*** (0.017)
<b>Testausvuosi, referenssikategoriana 2012</b>												
2015	-0.239*** (0.014)	-0.238*** (0.014)	-0.235*** (0.014)	-0.162*** (0.012)	-0.161*** (0.012)	-0.161*** (0.012)	0.128*** (0.009)	0.128*** (0.009)	0.127*** (0.009)	0.273*** (0.010)	0.272*** (0.010)	0.269*** (0.010)
2018	-0.033** (0.014)	-0.033** (0.014)	-0.026* (0.014)	0.000 (0.013)	0.001 (0.013)	0.002 (0.013)	0.008 (0.007)	0.007 (0.007)	0.006 (0.007)	0.025*** (0.008)	0.025*** (0.008)	0.018** (0.008)
<b>Kouluun kuuluvuuden tunne</b>			0.054*** (0.008)			0.008 (0.007)			-0.005 (0.005)			-0.058*** (0.006)
<b>N</b>	16235	16235	16235	16235	16235	16235	16235	16235	16235	16235	16235	16235

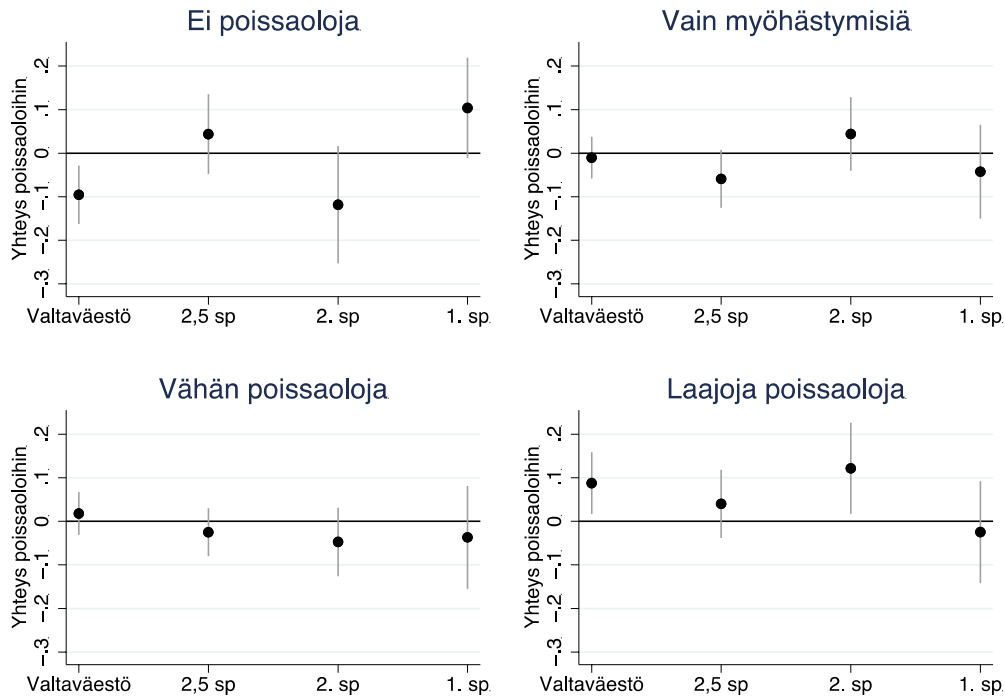
Keskiarvot estimaattien alla sulussa, \*\*\* p<0.01, \*\* p<0.05, \* p<0.1

### 3.2. Kotona puhutun kielen sukupolvittaiset vaikutukset

Toisessa tutkimuskysymyksessä halusimme selvittää, onko kotona puhutun kielen yhteys kuuluvuuden tunteeseen ja luvattomiin poissaoloihin samankaltainen valtaväestöllä ja eri maahanmuuttosukupolvilla. Malleissa 2 on sukupolvikategoriat jaoteltu kielen mukaan (ja kotona puhutun kielen estimaatti viittaa vain valtaväestöön). Nämä tulokset esitellään tarkemmin kuvioissa 1 ja 2, joissa näkyy estimoitu kotona puhutun kielen mukainen ero sukupolvittain. Tulosten perusteella muun kuin koulun opetuskielen puhuminen kotona on yhteydessä matalampaan kuuluvuuden tunteeseen ja suurempaan todennäköisyyteen, että on luvattomia poissaoloja erityisesti valtaväestön ja toisen sukupolven keskuudessa, kun taas 2.5 ja ensimmäisen sukupolven keskuudessa vastaavaa yhteyttä ei ole. Näissä kahdessa ensiksi mainitussa ryhmässä muun kielen puhuminen kotona lisää erityisesti todennäköisyyttä laajoihin poissaoloihin.



KUVIO 1. Kotona puhutun kielen yhteys kuuluvuuden tunteeseen sukupolvittain.



KUVIO 2. Kotona puhutun kielen yhteys (luvattomiin) poissaoloihin sukupolvittain.

### 3.3. Kuuluvuuden tunteen yhteys (luvattomiin) poissaoloihin

Kolmas tutkimuskysymys käsitteli kuuluvuuden tunteen yhteyttä pääasiassa luvattomiin poissaoloihin ja erityisesti sitä, selittävätkö erot kuuluvuuden tunteessa maahanmuuttosukupolven, kotona puhutun kielen ja taustamaan yhteyttä poissaoloihin. Taulukon 3 malleissa 3 esitellään poissaoloille mallit, joissa kuuluvuuden tunne on vakioitu.

Kuuluvuuden tunne on yhteydessä poissaoloihin muttei selitä ryhmien välisiä eroja. Mitä korkeampi kuuluvuuden tunne on, sitä todennäköisemmin ei ole lainkaan poissaoloja ja erityisesti se vähentää todennäköisyyttä laajoihin poissaoloihin. Tulokset eivät kuitenkaan muutu kielen, taustamaan tai maahanmuuttosukupolven suhteen, kun kuuluvuuden tunne on vakioitu. Testasimme myös erikseen, onko kouluun kuuluvuuden tunteella erilainen yhteys sukupolven, kotona puhutun kielen ja taustamaan mukaan. Näyttäisi siltä, että muuta kuin koulun opetuskieltä puhuvilla yhteys on vahvempi kuin muilla ryhmillä, samoin kuin somalitaustaisilla: muuta kuin koulun kieltä kotona puhuvilla (somalitaustaisilla) nuorilla on todennäköisemmin poissaoloja, erityisesti laajoja poissaoloja, kun kuuluvuuden tunne on heikkoa, mutta ryhmät eivät eroa toisistaan, kun

kuuluvuuden tunne on korkealla tasolla. Näissä tuloksissa on kuitenkin syytä ottaa huomioon, että nuoria, jotka kokevat kuuluvansa kouluun erittäin heikosti, on hyvin pieni määrä.

#### 4. Pohdinta

Tarkasteltaessa maahanmuuttosukupolven, kotona puhutun kielen ja taustamaan yhteyttä kuuluvuuden tunteeseen ja pääasiassa luvattomiin poissaoloihin ilmeni, että kielen yhteys tuloksiin on merkittävä: maahanmuuttotaustaisilla oppilailla, erityisesti jos he puhuivat kotona muuta kuin koulun opetuskieltä, oli heikompi kuuluvuuden tunne kuin valtaväestön suomea tai ruotsia puhuvilla oppilailla. Erityisesti tämä koski toista sukupolvea. Lisäksi valtaväestön muunkielisillä oppilailla oli heikompi kuuluvuuden tunne kuin koulun opetuskieltä puhuvilla. Samansuuntainen tulos on saatu Belgian PISA-tuloksista, joista on havaittu, että kotonaan muuta kuin koulun opetuskieltä puhuvilla on muita heikompi kuuluvuuden tunne (Kirjoittaja 2 & Kirjoittaja 1, XXXX). Lisäksi myös maahanmuuttotaustan on aiemmissa tutkimuksissa todettu aiheuttavan heikompaa kuuluvuuden tunnetta (Borgonovi, 2018). Kouluterveyskyselyn tulokset vuodelta 2017 osoittivat, että iso osa ulkomailla syntyneistä oppilaista ei kokenut itseään osaksi koulu- tai luokkayhteisöä (THL, 2018), ja myös opettajat kokevat huolta samasta asiasta (Kirjoittaja 1 ym., XXXX). Tuloksemme kielitaidon yhteydestä erityisesti poikien kuuluvuuden tunteeseen on syytä huomioida koulukulttuuria kehitettäessä. Vaikka yleisesti tyttöjen kuuluvuuden tunne olikin poikia heikompi (ks. myös THL, 2018), heillä kielellä ei ollut yhtä suurta vaikutusta kuuluvuuteen.

Ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajilla, joilla oli muita myöhäisempi maahanmuuttoikä, oli heikompi kuuluvuuden tunne kuin muilla. Koulutuspolkujen jatkumisen kannalta on siksi tärkeää tukea sosiaalista integraatiota ja kohdentaa muutenkin erityistä tukea myöhään Suomeen muuttaneille nuorille (ks. Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017; Puukko, Vuori & Kuukka, 2019). Eri taustamaita verrattaessa ilmeni, että erityisesti Venäjältä ja Virosta tulleilla oppilailla oli muita heikompi kuuluvuuden tunne. On huomattava, että suurimmat maahanmuuttoryhmät tulevat Suomeen juuri Venäjältä ja Virosta, ja voisi olettaa, että kulttuurisen läheisyyden vuoksi näiden ryhmien jäsenten olisi helpompi kokea kuuluvuutta ja integroitua sosiaalisesti. Näin ei kuitenkaan ole käynyt tämän tutkimuksen tulosten mukaan. Somalitaustaisilla taas oli muita parempi kuuluvuuden tunne, mikä on linjassa aiempien tutkimusten kanssa, joiden mukaan erityisesti somalitaustaiset oppilaat kokevat pitävänsä koulunkäynnistä huomattavasti enemmän kuin muut oppilaat (Leinonen ym., 2014).

Kielen yhteys myös ensisijaisesti luvattomiin poissaoloihin oli merkittävä. Sekä valtaväestön että maahanmuuttotaustaisilla oppilailla, erityisesti Suomessa syntyneillä maahanmuuttajien lapsilla, jotka puhuivat muuta kuin koulun opetuskieltä kotonaan, oli todennäköisemmin poissaoloja kuin opetuskieltä kotonaan puhuvilla. Yleisesti maahanmuuttotaustaisilla oppilailla oli huomattavasti todennäköisemmin luvattomia poissaoloja, erityisesti myöhästymisiä ja laajoja poissaoloja, kuin valtaväestön oppilailla, mikä ilmeni myös Kouluterveyskyselystä vuosilta 2013 ja 2017 (Matikka ym., 2015; THL, 2018).

Somalitaustaisilla oppilailla oli kaikista eniten luvattomia poissaoloja, ja vaikuttaa myös siltä, että heillä keskimääräinen tai sitä alhaisempi kuuluvuuden tunne lisää niitä suhteessa vahvemmin kuin muilla. Aiempi tutkimus on osoittanut, että somalitaustaisten nuorten kokema ristiriita kodin ja koulun erilaisten kulttuurien välissä sekä toistuvat epäonnistumisen kokemukset koulussa voivat olla poissaolojen syynä (Alitolppa-Niitamo, 2002; 2004). Toiseksi todennäköisimmin poissaoloja oli Irak- ja Turkki-taustaisilla nuorilla, vaikka heille nämä poissaolot keskittyivät myöhästymisiin. Somalitaustaisten nuorten lisäksi kurditaustaisilla nuorilla on todettu olevan huomattavasti enemmän haasteita kuin valtaväestöllä (Alitolppa-Niitamo, 2002; 2004; Luopa ym., 2014; Malin ym., 2014), ja saattaa olla, että tutkimuksemme Irak- ja Turkki-taustaiset nuoret ovat myös kurdeja. Tätä ei kuitenkaan voida vahvistaa aineistomme perusteella.

Tuloksemme osoittivat myös, että kouluun kuuluvuuden tunne oli yhteydessä luvattomiin poissaoloihin, mikä on linjassa aiempien tutkimustulosten kanssa, joiden mukaan poissaolojen taustalla voivat olla haasteet suhteissa koulutovereihin (Havik ym., 2015b). Yhteys ei kuitenkaan ole kovin suuri eikä kuuluvuuden tunne selittänyt ryhmien välisiä eroja: kieli, taustamaa ja maahanmuuttosukupolvi säilyivät poissaoloja selittävänä tekijänä kuuluvuuden tunteesta riippumatta. Koska luvattomat poissaolot voivat olla hyvin haitallisia sekä oppimisen (Carroll, 2010; Vaughn ym., 2013) että riskikäyttäytymiseen ajautumisen kannalta (Dembo ym., 2017; Maynard ym., 2017; Vaughn ym., 2013), kouluissa on syytä kiinnittää huomiota tähän tutkimustulokseemme.

#### **4.1. Tutkimuksen rajoitukset**

Tutkimuksen yhtenä rajoituksena on, että aineistomme ei kerro, onko kotona puhutun kielen valinta ollut oppilaan vai vanhempien päätös. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että toisinaan lapsilla ja vanhemmilla on erilainen suhtautuminen kielenkäyttöön, mikä saattaa johtaa erilaisiin valintoihin (Curdt-Christiansen, 2015; Wilson, 2020). Kielenkäyttö ja kielikäytänteet ovat aina

sidoksissa valtasuhteisiin ja sosiaalisiin konteksteihin (Tseng, 2020). Vaikka perhe saattaa toivoa lasten jatkavan kodin kielen käyttöä, ympäristön paineet saattavat johtaa valtakielen valintaan (Cho, Cho & Tse, 1997).

Emme ole myöskään pystyneet analysoimaan tarkemmin kotona puhuttujen kielten suhdetta. PISA 2018 -aineisto antaa mahdollisuuden tarkastella, kuinka paljon vanhempien (ja sisarusten) kanssa muuta kuin koulun kieltä käytetään kotona, mutta tämä yhden vuoden aineisto ei ole Suomen osalta tarpeeksi suuri maahanmuuttotaustaisten nuorten osalta. Aineisto ei myöskään kerro minkään kielen taidosta.

PISA 2015 -kyselyssä tapahtunut käännösvirhe tuo myös pientä epävarmuutta tuloksiimme. Meillä on kuitenkin käytössämme kahdelta vuodelta tiedot, joissa käännösvirhettä ei ole, ja kaikissa analyyseissämme vakioimme vuoden. Jos käännösvirhe on aiheuttanut suhteessa yhtä paljon ”yliraportointia” kaikissa tutkimissamme ryhmissä, niin tuloksemme pätevät käännösvirheestä huolimatta.

Tutkimuksemme suurimpana rajoituksena on, että teemme määrällisen aineiston vuoksi kategorisointeja ja niihin pohjautuvia yleistyksiä. Näin ollen tulokset kertovat tilastollisia keskiarvioita, jotka eivät luonnollisesti koske kaikkia niitä yksilöitä, jotka jossain määrin lukeutuvat tässä tutkimuksessa tarkasteltuihin kategorioihin. Tutkimuksen tarkoituksena ei kuitenkaan ole lisätä ennakkoluuloja vaan nostaa esiin seikkoja, jotka vaativat syvempää tutkimuksellista tarkastelua ja kehittämistoimenpiteitä kouluissa.

## **4.2. Johtopäätökset**

Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että maahanmuuttotaustalla ja kotona puhutulla muulla kuin koulun opetuskielellä on taipumus olla negatiivisesti yhteydessä kuuluvuuden tunteeseen ja luvattomiin poissaoloihin. Ensikielen säilyttäminen on kuitenkin tärkeää ihmisen identiteetin sekä onnistuneen kototutumisen kannalta (Cummins, 2001; Portes ym. 2009) mutta myös koulussa ja työmarkkinoilla menestymiseksi (Agirdag, 2014; Agirdag & Vanlaar, 2018; Eunjung Relyea & Amendum, 2019; Feliciano, 2001). Mikäli oppilaat käyttävät enimmäkseen koulun opetuskieltä perheen ensikiel(t)en sijaan, seuraukset eivät välttämättä ole hyväksi heidän hyvinvoinnilleen (ks. Kirjoittaja 2 & 1, XXXX) tai kielenkehitykselleen (Mueller Gathercole & Hoff, 2007). Tämän tutkimuksen tulokset kuitenkin osoittavat, että jopa yllättäen sekä valtaväestön

että maahanmuuttotaustaisilla oppilailta, jotka puhuivat kotonaan enimmäkseen muuta kuin koulun opetuskieltä, oli todennäköisemmin poissaoloja koulusta sekä heikompi kuuluvuuden tunne kuin niillä oppilailta, jotka puhuivat vain koulun opetuskieltä kotonaan. Tulos saa pohtimaan, suhtaudutaanko oppilaiden kieliin kouluissa tarpeeksi arvostavasti vai lieneekö kielen yhteys kuuluvuuden tunteeseen ja poissaoloihin selittyvän haasteilla, joita mahdollisesti vasta kehittymässä olevalla kielitaidolla opiskelusta aiheutuu. Tulos voikin liittyä paitsi koulun toimintatapoihin ja asenteisiin, myös kodin ja vanhempien kykyyn tukea koulunkäyntiä paremmin, jos oppikirjat, tehtävät ja kommunikaatio koulun kanssa tapahtuvat heille tutulla kielellä. Joka tapauksessa asiaan tulee kiinnittää huomiota kouluissa, sillä koululla on tärkeä rooli eri kielten arvostuksen osoittamisessa (Wilson, 2020). On tärkeää kehittää ja räätälöidä tukitoimenpiteitä, joilla tuetaan koulutyöstä selviytymistä vasta kehittymässä olevalla kielitaidolla. Esimerkiksi perusopetukseen valmistavasta opetuksesta perusopetukseen siirtyviä oppilaita voidaan tukea kielellisesti tuetulla opetuksella, joka lisää oppilaiden kokemuksia turvallisesta tilasta ja tuo heille positiivisia oppimiskokemuksia (Harju-Autti, Mäkinen & Rättyä 2021). Koulun opetuskielen tukemisen lisäksi myös monikielinen pedagogiikka, jossa kaikki kielet nähdään arvokkaina ja oppimisen resursseina, tukee oppilaiden identiteettejä ja oppimista (ks. esim. Cummins 2001). Siksi monikielisellä pedagogiikalla voidaan edistää myös kuuluvuuden tunnetta ja ehkäistä poissaoloja.

Aiemmissä tutkimuksissa on todettu, että hyviä käytänteitä luvattomien poissaolojen vähentämiseksi olivat muun muassa opetuksen yksilölliset järjestelyt sekä oppilaan kohtaaminen ja keskustelut (Määttä ym., 2020). Maahanmuuttotaustaisille oppilaille poissaoloissa voi olla kyse koulukulttuurin (tai laajemmin ympäröivän yhteisön kulttuurin) ja kotikulttuurin sekä näitä edustavien ihmissuhteiden yhteentörmäyksistä ja ristiriidoista, jotka voivat olla haastavia erityisesti teini-iässä, identiteettiin liittyvien kysymysten keskellä (Rosenthal, Moro & Benoit, 2020). Nuoret saattavat olla kodin ja koulun erilaisten odotusten ristipaineessa, jolloin heidän on ratkaistava, kumpaan suuntaan he haluavat orientoitua: säilyttääkö vanhempien edustama kulttuuri kokonaan tai osittain vaiko pyrkii sopeutumaan tai jopa sulautumaan ympäröivän yhteiskunnan kulttuuriin (ks. esim. Berry, 1997). Mitä enemmän koulussa arvostetaan moninaisuutta ja tarjotaan tilaisuuksia avoimeen keskusteluun erilaisista arvoista ja odotuksista, sitä paremmin voidaan tukea myös moninaisten oppilaiden identiteettejä ja heidän kuuluvuuden tunnettaan koulussa.

Luvattomien poissaolojen taustalla saattavat olla toistuvat epäonnistumisen kokemukset (Alitolppa-Niitamo, 2002) tai koulun tuntuminen epämielekkäältä (Vaughn ym., 2013). Sekä epäonnistumisen että epämielekkyyden tunteet voivat liittyä kokemukseen, ettei omilla kulttuurisilla lähtökohdilla ole merkitystä koulun kontekstissa, ja koulusta vetäytyminen saattaa johtua nuoren

halusta suojata itseään ahdistusta aiheuttavilta kohtaamisilta (Cummins, 2001; Rosenthal ym., 2020). Optimaalinen, hyvinvointia tukeva integraatio mahdollistaisi sekä taustakulttuurin säilyttämisen että uuden kulttuurin tapojen (osittaisen) omaksumisen (Berry, 1997; Nguyen & Benet-Martínez, 2013), mikä voisi tukea myös kokemusta koulusta turvallisena paikkana. Onnistunut integraatio onkin aina kaksisuuntaista: yhteisöjen tulisi tarkastella arvojaan, normejaan ja käytänteitään kriittisesti ja pyrkiä muuttamaan toiseuttavia toimintatapojaan paremmin moninaisia identiteettejä tukeviksi. Samalla on toimittava aktiivisesti syrjinnän ehkäisemiseksi. Syrjinnän kokemukset koulussa saattavat olla myös luvattomien poissaolojen taustalla (Maynard ym., 2017), vaikka koulujen henkilökunta ei välttämättä tunnistaisikaan niitä poissaolojen syyksi vaan mieltäisi poissaolojen johtuvan motivaation puutteesta (Martin ym., 2020). Kuten edellä totesimme, Suomessa syrjinnän kokemukset ovat todellisuutta monelle maahanmuuttotaustaiselle oppilaalle (Saarinen & Zacheus, 2019; THL 2018).

Maahanmuuttotaustaisilla perheillä saattaa olla haasteita koulun kulttuurin ja siihen liittyvien käytänteiden, kuten esimerkiksi sähköisessä järjestelmässä lähetettyjen, poissaoloja koskevien kirjallisten merkintöjen tulkitsemisessa (Rosenthal ym., 2020). Koulun henkilökunnalle taas poissaolojen taustalla olevien mahdollisten kulttuuristen seikkojen puheeksi ottaminen saattaa olla tabu, ja lisäksi erilaiset kulttuuriset lähtökohdat voidaan nähdä ylipäänsä koulunkäyntiä haastavina (Martin ym., 2020). Kulttuuristen käytänteiden ja niihin pohjaavien käsitysten avoin ja kunnioittava puheeksi ottaminen on kuitenkin tärkeää onnistuneen vastavuoroisen kanssakäymisen mahdollistamiseksi.

Kouluissa tulisikin pyrkiä kehittämään toimenpiteitä, joilla kaikki kieli- ja etniset ryhmät saadaan kokemaan kuuluvuuden tunnetta sekä sitoutumaan paremmin koulunkäyntiin. Nuoret tulisi nähdä yksilöinä erilaisine lähtökohtineen ja tarjota monipuolista tukea nuorten tarpeiden mukaan (Alitolppa-Niitamo, 2004). Tukitoimien kehittämisessä olisi hyvä ottaa huomioon erityisesti nuorten omat kokemukset ja toimintaehdotukset. Tämä on erityisen tärkeää juuri nyt, kun oppilaiden osallisuuden tunne on yleisesti kouluissa laskenut vuoden 2021 Kouluterveyskyselyn tulosten mukaan (THL, 2021). Sama tendenssi kuuluvuuden tunteen laskussa näkyy myös oman tutkimuksemme tuloksissa. Kuuluvuuden tunne on yhteydessä niin hyvinvointiin kuin oppimistuloksiinkin, ja siksi oppilaiden välisiä sosiaalisia suhteita on tuettava koulussa ja laajemmin sen ympärillä. Jokaisen oppilaan on saatava kokea, että kouluun tuntuu hyvältä tulla.

## Lähteet

- Agirdag, O. (2014). The long-term effects of bilingualism on children of immigration: Student bilingualism and future earnings. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(4), 449–464.
- Agirdag, O., & Vanlaar, G. (2018). Does more exposure to the language of instruction lead to higher academic achievement? A cross-national examination. *International Journal of Bilingualism*, 22(1), 123–137.
- Alba, R., Logan, J., Lutz, A., & Stults, B. (2002). Only English by the third generation? Loss and preservation of the mother tongue among the grandchildren of contemporary immigrants. *Demography*, 39(3), 467–484.
- Alitolppa-Niitamo, A. (2002). The generation in-between: Somali youth and schooling in metropolitan Helsinki. *Intercultural Education*, 13(3), 275–290.
- Alitolppa-Niitamo, A. (2004) Somali youth in the context of schooling in metropolitan Helsinki. A framework on variability in educational performance. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 30(1), 81–106.
- Anderson, D. L., & Graham, A. P. (2016). Improving student wellbeing: Having a say at school. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 348–366.
- Antonsich, M. (2010). Searching for Belonging – An Analytical Framework. *Geography Compass*, 4(6), 644–659.
- Avvisati, F. (2019). "Have students' feelings of belonging at school waned over time?" *PISA in Focus*, No. 100, OECD Publishing. doi:10.1787/bdde89fb-en
- Baak, M. (2019). Racism and Othering for South Sudanese Heritage Students in Australian Schools: Is Inclusion Possible? *International Journal of Inclusive Education*, 23(2), 125–41. doi:10.1080/13603116.2018.1426052
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497–529.

- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46, 5–34.
- Borgonovi, F. (2018). How do the performance and well-being of students with an immigrant background compare across countries? *PISA in Focus*, 82. OECD Publishing.
- Borgonovi, F., & Ferrara, A. (2020). Academic achievement and sense of belonging among nonnative-speaking immigrant students: The role of linguistic distance. *Learning and Individual Differences*, 8(1), 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101911>
- Carroll, H.C.M. (2010). The effect of pupil absenteeism on literacy and numeracy in the primary school. *School Psychology International*, 31, 115–131. doi:10.1177/0143034310361674
- Cho, G., Cho, K., & Tse, L. 1997. Why ethnic minorities want to develop their heritage language: The case of Korean-Americans. *Language, Culture and Curriculum*, 10(2), 106–112.
- Cummins, Jim 2001. *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society* (2. painos). California Association for Bilingual Education.
- Curdt-Christiansen, X. L. (2015). Conflicting language ideologies and contradictory language practices in Singaporean multilingual families. *Journal of Multiculturalism and Multilingual Development*, 37(7), 694–709.
- Dembo, R., Krupa, J.M., Wareham, J., Schmeidler, J. & DiClemente, R.J. (2017). A Multigroup, Longitudinal Study of Truant Youths, Marijuana Use, Depression, and STD-Associated Sexual Risk Behavior. *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse*, 26(3), 192–204. doi: 10.1080/1067828X.2016.1260510
- Eunjung Relyea, J., & Amendum, S. J. (2019). English reading growth in Spanish-speaking bilingual students: Moderating effect of English proficiency on cross-linguistic influence. *Child Development*, 91(4), 1150–1165.
- Feliciano, C. (2001). The benefits of biculturalism: Exposure to immigrant culture and dropping out of school among Asian and Latino youths. *Social Science Quarterly*, 82(4), 865–879.
- Harju-Autti, R., Mäkinen, M. & Rättyä, K. (2021) ‘Things should be explained so that the students understand them’: adolescent immigrant students’ perspectives on learning the language of schooling in Finland. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. doi: 10.1080/13670050.2021.1995696

- Harju-Luukkainen, H., Aunla, K. & Vettenranta, J. (2018). Sosiaaliset suhteet koulunkäynnissä vahvuutena ja haasteena – nuorten kokema sosiaalinen tuki kotona ja koulussa. Teoksessa J. Rautopuro & K. Juuto (toim.), PISA pintaa syvemmillä. PISA 2015 Suomen pääraportti. (s. 121–140). Suomen kasvatustieteellinen seura, Kasvatusalan tutkimuksia 77.  
[https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/59526/978-952-5401-82-0\\_PISA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/59526/978-952-5401-82-0_PISA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S.K. (2015a). Assessing reasons for school non-attendance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59, 316–336.
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S.K. (2015b). School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychology of Education*, 18, 221–240. doi:10.1007/s11218-015-9293-y
- Heikamp, T., Phalet, K., Van Laar, C., & Verschueren, K. (2020). To belong or not to belong: Protecting minority engagement in the face of discrimination. *International Journal of Psychology*, 55, 779–788.
- Juutinen, Jaana 2018. Inside or outside? Small stories about the politics of belonging in preschools. Väitöskirja, Oulun yliopisto [www-lähde]. <  
<http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526218816.pdf> > (Luettu 14.11.2020). Kalalahti, M., Laaksonen, L. M., Varjo, J., & Jahnukainen, M. (2019). Miten koulu sujuu? Koulutusasenteet ja tavoiteorientaatiot peruskoulusta toiselle asteelle. Teoksessa M. Jahnukainen, M. Kalalahti & J. Kivirauma (toim.), *Oma paikka haussa: Maahanmuuttotoustaustaiset nuoret ja koulutus* (s. 90–105). Gaudeamus.
- Kirjoittaja 1, X & X, XXXX
- Kirjoittaja 1 & X, XXXX
- Kirjoittaja 2 & 1, XXXX
- Kuukka, K. & Metsämuuronen, J. 2016. Perusopetuksen päättövaiheen suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärän oppimistulosten arviointi 2015. Karvi.  
<https://karvi.fi/publication/perusopetuksen-paattovaiheen-suomi-toisena-kielena-s2-oppimaaran-oppimistulosten-arviointi-2015/>

- Lehtonen, M., Soveri, A., Laine, A., Järvenpää, J., de Bruin, A., & Antfolk, J. (2018). Is bilingualism associated with enhanced executive functioning in adults? A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, *144*(4), 394–425.
- Leinonen, E. Säävälä, M., Alitolppa-Niitamo, A., Malin, M. & Haikkola, L. (2014). Pääasiallinen toiminta, koulumenestys, kouluviihtyvyys ja vanhempien suhtautuminen koulunkäyntiin. Teoksessa K. Wikström, L. Haikkola & T. Laatikainen (toim.), *Maahanmuuttajataustaisten nuorten terveys ja hyvinvointi Tutkimus pääkaupunkiseudun somali- ja kurditaustaisista nuorista* (s. 83–89). Terveysten ja hyvinvoinnin laitos.
- Little, D. & Kirwan, D. (2018). From plurilingual repertoires to language awareness: Developing primary pupils' proficiency in the language of schooling. Teoksessa C. Hélot, C. Frijns, K. Van Gorp & S. Sierens (toim.), *Language Awareness in Multilingual Classrooms in Europe: From Theory to Practice* (s. 169–205). De Gruyter Mouton.
- Luopa, P., Kivimäki, H., Matikka, A., Vilkki, S., Jokela, J., Laukkarinen, E. & Paananen, R. (2014). *Nuorten hyvinvointi Suomessa 2000-2013. Kouluterveyskyselyn tulokset*. Raportti 25/2014. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos.
- Malin, M., Leinonen, E. & Le, T. (2014). Traumat, kiusaaminen ja syrjintä. Teoksessa K. Wikström, L. Haikkola & T. Laatikainen (toim.), *Maahanmuuttajataustaisten nuorten terveys ja hyvinvointi. Tutkimus pääkaupunkiseudun somali- ja kurditaustaisista nuorista* (s. 65–75). Terveysten ja hyvinvoinnin laitos.
- Martin, R., Benoit, J.P., Moro, M.R. & Benoit, L. (2020). School Refusal or Truancy? A Qualitative Study of Misconceptions Among School Personnel About Absenteeism of Children From Immigrant Families. *Frontiers in Psychiatry*, *20*. doi:10.3389/fpsy.2020.00202
- Matikka, A., Luopa, P., Kivimäki, H., Jokela, J. & Paananen, R. (2015). *The well-being of eight-year and ninth-year pupils with an immigrant background - School Health Promotion Study 2013*. Discussion paper 6/2015. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos.
- Maynard, B.R., Vaughn, M.G., Nelson, E.J., Salas-Wright, C.P., Heyne, D.A. & Kremer, K.P. (2017). Truancy in the United States: Examining temporal trends and correlates by race, age, and gender. *Child Youth Service Review* *81*, 188–196. doi:10.1016/j.childyouth.2017.08.008

- Mueller Gathercole, V. C., & Hoff, E. (2007). Input and the acquisition of language: Three questions. Teoksessa E. Hoff & M. Shatz (toim.), *Blackwell Handbook of Language Development* (s. 107–127). Blackwell Publishing.
- Mäki, P. (2014). Oireet. Teoksessa K. Wikström, L. Haikkola & T. Laatikainen (toim.), *Maahanmuuttajataustaisten nuorten terveys ja hyvinvointi. Tutkimus pääkaupunkiseudun somali- ja kurditaustaisista nuorista* (s. 33–41). Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Määttä, S., Pelkonen, J., Lehtisare, S. & Määttä, M. (2020). *Kouluakäymättömyys Suomessa. Vaativan erityisen tuen VIP-verkoston tilannekartoitus. Raportit ja selvitykset 2020:9*. Opetushallitus.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kouluakaymattomyys\\_suomessa\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kouluakaymattomyys_suomessa_0.pdf)
- Nguyen, A. M. D., & Benet-Martínez, V. (2013). Biculturalism and adjustment: A meta-analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(1), 122–159.
- Portes, A., Fernández-Kelly, P., & Haller, W. (2009). The adaptation of the immigrant second generation in America: Theoretical overview and recent evidence. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 35(7), 1077–1104.
- OECD. (2012). OECD:n kansainvälinen oppimistulosten arviointiohjelma 2012. Oppilaskysely A. OECD.
- OECD. (2017). *PISA 2015 Technical Report*. OECD. <https://www.oecd.org/pisa/data/2015-technical-report/>
- OECD. (2019a). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. OECD Publishing.  
[https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework\\_b25efab8-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework_b25efab8-en)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2017) *Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi – kipupisteet ja toimenpide-esitykset II*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:5.  
<https://minedu.fi/documents/1410845/4240776/maahanmuuttoraportti.pdf>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 96. Opetushallitus.

[http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/perusopetus](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus)

- Puukko, M., Vuori, H. & Kuukka, K. (toim.) (2019). *Tiellä parempaan: Maahanmuuttajien koulutukseen integroitumisen hyviä käytäntöjä*. Julkaisut 14:2019. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Roeser, R.W., Eccles, J.S. & Strobel, K.R. (1998). Linking the study of schooling and mental health: Selected issues and empirical illustrations at the level of the individual. *Educational Psychologist*, 33, 153–176. doi:10.1207/s15326985ep3304\_2
- Rosenthal, L., Moro, M. R., & Benoit, L. (2020). Migrant Parents of Adolescents with School Refusal: A Qualitative Study of Parental Distress and Cultural Barriers in Access to Care. *Frontiers in psychiatry*, 10, 942. doi:10.3389/fpsy.2019.00942
- Saarinen, M. & Zacheus, T. (2019). “En mä oo samanlainen”. Maahanmuuttotasaustaisten nuorten kokemuksia ulkopuolisuudesta. Teoksessa M. Jahnukainen, M. Kalalahti & J. Kivirauma (toim.), *Oma paikka haussa: Maahanmuuttotasaustaiset nuoret ja koulutus* (s. 170–199). Gaudeamus.
- Schachner, M. K., Schwarzenhal, M., van de Vijver, F. J. R., & Noack, P. (2019). How all students can belong and achieve: Effects of the cultural diversity climate amongst students of immigrant and nonimmigrant background in Germany. *Journal of Educational Psychology*, 111(4), 703–716.
- THL 2018 = Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2018). *Kouluterveyskyselyn tulokset nuorilla 2017*. [https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk3/summary\\_syntypera1?alue\\_0=87869&kouluaste\\_0=161293&sukupuoli\\_0=143993&mittarit\\_0=200138&mittarit\\_1=199868#](https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk3/summary_syntypera1?alue_0=87869&kouluaste_0=161293&sukupuoli_0=143993&mittarit_0=200138&mittarit_1=199868#)
- THL 2021 = Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2021). *Lasten ja nuorten hyvinvointi – Kouluterveyskysely 2021*. <https://thl.fi/fi/tilastot-ja-data/tilastot-aiheittain/lapset-nuoret-ja-perheet/lasten-ja-nuorten-hyvinvointi-kouluterveyskysely>
- Tseng, A. (2020). Identity in home-language maintenance. Teoksessa A. C. Schalley & S. Eisenclas (toim.), *Handbook of home language maintenance and development. Social and affective factors* (s. 109–129). De Gruyter.

- van den Noort, M., Struys, E., Bosch, P., Jaswetz, L., Perriard, B., Yeo, S., Barisch, P., Vermeire, K., Lee, S. H., & Lim, S. (2019). Does the bilingual advantage in cognitive control exist and if so, what are its modulating factors? A systematic review. *Behavioral Sciences*, 9(3), 27.
- Vaughn, M.G., Maynard, B.R., Salas-Wright, C.P., Perron, B.E. & Abdon, A. (2013). Prevalence and correlates of truancy in the US: Results from a national sample. *Journal of Adolescence*, 36, 767–776. doi:10.1016/j.adolescence.2013.03.015
- Väljjarvi, J. (2017). *PISA 2015. Oppilaiden hyvinvointi*. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/55996/978-951-39-7046-8.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Wilson, S. (2020). Family language policy through the eyes of bilingual children: The case of French heritage speakers in the UK. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41(2), 121–139. doi:10.1080/01434632.2019.1595633
- X & Kirjoittaja 2 20XX.
- Yeasmin, N., & Uusiautti, S. (2018). Finland and Singapore, two different top countries of PISA and the challenge of providing equal opportunities to immigrant students. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 16(1), 207–237.
- Yuval-Davis, Nira 2011. *The politics of belonging. Intersectional contestations*. London: Sage.
- Yuval-Davis, Nira, Anthias, Floya & Kofman, Eleonore 2005. Secure borders and safe haven and the gendered politics of belonging: Beyond social cohesion. *Ethnic and Racial Studies* 28(3), 513–535. <https://doi.org/10.1080/0141987042000337867>
- Zacheus, T. (2019). Kiusaaminen, syrjintä ja rasismi. Kokemuksia peruskoulussa ja toisella asteella. Teoksessa M. Jahnukainen, M. Kalalahti & J. Kivirauma (toim.), *Oma paikka haussa: Maahanmuuttotilastaiset nuoret ja koulutus* (s. 137–169). Gaudeamus.

