

880/97

<http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/497/>

PAKOLAISLASTEN SOPEUTUMINEN SUOMALASEEN KOULUYHTEISÖÖN

Tapaustutkimus Cygnaeuksen ala-asteella

Kirsi Eronen

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma
Kevät 1997
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

ERONEN, K: Pakolaislasten sopeutuminen suomalaiseen kouluuyhteisöön. Tapaustutkimus Cygnaeuksen ala-asteella. Jyväskylän yliopisto. Opettajan- koulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 1997. -s. 86.

TIIVISTELMÄ

Pakolaismäärän kasvaessa maassamme koulu joutuu vastaanottamaan yhä enemmän eri kansallisuuksiin kuuluvia oppilaita. Koulutyön onnistumisen kannalta on tärkeää auttaa pakolaislapsia sopeutumaan mahdollisimman hyvin. Jotta tämä onnistuisi, on tiedettävä sopeutumiseen vaikuttavat tekijät.

Sopeutuminen etenee vaiheittain ja eri vaiheiden pituus ja järjestys on yksilöllistä. Siihen kuinka pitkälle sopeutumisprosessi etenee, vaikuttaa valtaväestön asenne pakolaisia kohtaan. Lisäksi lasten sopeutumiseen kouluun vaikuttavat mm. kieli, kulttuuri, koti, kaverit ja opettaja.

Tämä tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jonka tiedonkeruumenetelmänä on haastattelun lisäksi ollut havainnointi. Haastattelussa on käytetty täydennys- ja tarkennusmahdollisuuksia antavaa teemahaastattelua. Oppilaiden lisäksi haastattelu on tehty heidän vanhemmilleen, opettajalleen sekä koulu-avustajalle. Tutkimuksen kohdejoukkona ovat Cygnaeuksen ala-asteen pakolaisluokan oppilaat lukuvuonna 1994 - 95.

Tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään vaiheittaisuuden lisäksi sitä, mitkä seikat vaikuttavat eniten sopeutumiseen. Vaiheittaisuuden syvällinen tutkiminen olisi vaatinut pitemmän aikavälin seuranta, joten tämän tutkimuksen tulokset kuvaavat vain ensimmäistä vaihetta. Aiemmin esitettyjen teorioiden mukaan ensimmäisessä vaiheessa irrottaudutaan entisestä, jolloin yksilön tasapaino järkkyy. Tämän tutkimuksen perusteella näyttäisi siltä, että luultavasti pakolaisleirillä vietetty aika vaikuttaa siihen, että ensimmäisessä vaiheessa tasapaino säilyy ja lapset ovat erittäin iloisia päästessään turvaan.

Muista sopeutumiseen vaikuttavista tekijöistä vertaisryhmä nousi tässä tutkimuksessa tärkeimmäksi huomion kohteeksi. Kaikki haastateltavat kokivat sen puuttumisen esteeksi sopeutumiselle. Varsinkin suomalaisten kavereiden puute nähtiin ongelmana. Vaikka kieli ja kodin tuki eivät olleet esteenä sopeutumiselle tässä tutkimuksessa, niin niiden tärkeä osuus tuli kuitenkin ilmi. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella suomalaislasten asenteita tulisi yrittää muuttaa niin, että he eivät pelkästään hyväksyisi pakolaislapsia kouluunsa, vaan olisivat valmiita ottamaan heidät myös aidosti kavereikseen.

Asiasanat:

- kieli
- kulttuuri
- pakolainen
- pakolaisuus
- sopeutuminen
- vertaisryhmä

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO	6
2 PAKOLAISUUS JA SUOMEN PAKOLAISPOLITIikka	7
2.1 Pakolaisuuden määritelmiä	7
2.2 Suomen pakolaispolitiikka ja suomalaisten suhtautuminen pakolaisiin	9
3 PAKOLAISTEN SOPEUTUMINEN	15
3.1 Sopeutumismalleja ja –prosesseja	15
3.1.1 Sopeutumismallit	17
3.1.2 Sopeutumisen vaiheittaisuus	20
3.2 Pakolaisten sopeutumiseen vaikuttavia tekijöitä	21
3.2.1 Kulttuurin erillaisuus	22
3.2.2 Kieli	25
3.2.3 Pakolaisen maailmankuva ja identiteetti	27
3.2.4 Koti ja kasvatus	29
3.2.5 Vertaisryhmän merkitys	33
3.3 Opettaja ja koulun vaikutukset sopeutumisprosessiin	34
3.3.1 Koulutyön pohjana olevat lait ja asetukset	35
3.3.2 Opettaminen pakolaisluokassa ja opettajan merkitys	37
4 TUTKIMUSONGELMAT	40
5 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	41
5.1 Tutkimuksen kohdejoukko	41
5.2 Aineiston keruu	41
5.3 Haastattelu	42

5.4 Aineiston analysointi ja tutkimuksen luotettavuus	45
6 TULOKSET	47
6.1 Tilanne maahanmuuttajien luokassa	47
6.2 Vaiheittaisuus	48
6.3 Kulttuuri ja sopeutuminen	50
6.4 Kielen merkitys sopeutumisprosessissa	51
6.5 Kodin merkitys sopeutumisessa	55
6.6 Vertaisryhmä ja sen vaikutus sopeutumiseen	56
6.7 Opettajan ja koulun vaikutus sopeutumisprosessissa	59
7 POHDINTA	63
LÄHTEET	67
LIITTEET	
Liite 1 Lupa lapsen haastatteluun	72
Liite 2 Haastattelupyyntö vanhemmille	73
Liite 3 Haastattelu oppilaalle	74
Liite 4 Haastattelu opettajalle	77
Liite 5 Haastattelu vanhemmille	81
Liite 6 Haastattelu Shamsille (kouluavustajalle)	83

1 JOHDANTO

Pakolaisongelma kasvaa maailmassa kaiken aikaa ja se aiheuttaa myös Suomelle paineita vastaanottaa yhä enenevässä määrin kotimaansa jättäneitä ihmisiä. Pakolaismäärän lisääntyessä myös koulut joutuvat kamppailemaan yhä heterogeenisemmaksi muuttuvan oppilasjoukon mukanaan tuomien ongelmien kanssa. Opettajan eriyttämistaitojen lisäksi koulunkäynnin perustana ovat pakolaislasten sopeutuminen ja siihen liittyen suomalaislasten asenteet ulkomaalaisia kohtaan. Suomalaisten asenteita onkin tutkittu useissa eri tutkimuksissa (Liebkind 1988, Jaakkola 1989, 1993, 1994).

Itse koulunkin kannalta olisi tärkeää, että pakolaislapset pystyisivät sopeutumaan mahdollisimman hyvin, sillä sopeutumisongelmat saattavat ilmetä erilaisena häiriökäyttäytymisenä. Siksi onkin tärkeää tiedostaa, mitä sopeutumisprosessissa tapahtuu ja mitkä seikat voivat siihen vaikuttaa. Sopeutumisen vaiheittaisuudesta on esitetty useita samansuuntaisia teorioita, joista tässä tutkimuksessa esitellään mm. Berryn (1980), Ripatin (1988) ja Suen ja Suen (1990) teorit. Sopeutumiseen vaikuttavia yksittäisiä tekijöitä on tutkittu myös jonkin verran, mutta tutkimuksia, joissa otetaan mukaan useampia tekijöitä yhtä aikaa on vain vähän.

Tässä tutkimuksessa on vaiheittaisuuden lisäksi pyritty huomioimaan mahdollisimman monta sopeutumiseen vaikuttavaa tekijää. Sellaisia tekijöitä, joiden on todettu vaikuttavan ovat mm. kulttuuri, kieli, koti, kaverit ja opettaja. Tutkimusaineistoa on kerätty observoimalla ja haastattelemalla pakolaislapsia, heidän vanhempiaan, opettajaa sekä kouluavustajaa.

2 PAKOLAISUUS JA SUOMEN PAKOLAISPOLITIikka

Pakolaisuus on alati kasvava yleismaailmallinen ilmiö, jonka vaikutukset lisääntyvät myös Suomessa. Yhä useampi suomalainen kohtaa pakolaisia, joko työssään tai vapaa-aikanaan. Suomalaisten asenteet heitä kohtaan vaikuttavat suuresti siihen, miten pakolaiset sopeutuvat uuteen maahan ja kulttuuriin. Sopeutuminen onkin kaikkien maassa asuvien yhteinen prosessi, ei yksin pakolaisten.

2.1 Pakolaisuuden määritelmiä

Pakolaiseksi lähtemiseen on monia eri syitä, taustalla usein kuitenkin yhteiskunnalliset ongelmat. Laitinen (1985, 10) mainitsee syiksi mm. sodan ja taistelut kotimaassa, yhteiskuntien välisen kuilun ja jännitykset, taloudelliset ongelmat, luonnonkatastrofit, valtion harjoittaman väestöpolitiikan, karkotukset, pakkosiirrot ja vainot. Hakovirta (1988, 53) lisää syihin myös halun seurata jo aiemmin lähteneitä sukulaisia.

YK:n pakolaisen oikeusasemaa koskevan yleissopimuksen (1951) mukaan pakolainen on henkilö "jolla on perusteltua aihetta pelätä joutuvansa vainotuksi rodun, uskonnon, kansallisuuden, tiettyyn yhteiskuntaluokkaan kuulumisen tai poliittisen mielipiteen takia. Hän oleskelee kotimaansa ulkopuolella ja on kykenemätön tai mainituista syistä haluton turvautumaan kotimaansa suojeluun". Lisäksi pakolainen voi olla henkilö, "joka olematta minkään maan kansalainen oleskelee entisen pysyvän asuinmaansa ulkopuolella ja edellä mainittujen seikkojen tähden on kykenemätön tai haluton palaamaan sinne". Sopimus koski aluksi vain eurooppalaisia, joten siihen laadittiin 1967 lisäpöytäkirja, jolla se laajennettiin koko maailmaa koskevaksi. Myös Suomi ratifioi sopimuksen. (Kohtauspaikkana Suomi 1989, 190.)

Afrikan yhtenäisyysjärjestön OAU:n vuonna 1969 laatima sopimus määrittelee pakolaiseksi henkilön, "joka on joutunut pakenemaan kotimaastaan ulkoisen hyökkäyksen, miehityksen, vieraan vallan hallinnan tai muiden sellaisten tapahtumien takia, jotka häiritsevät yleistä järjestystä joko osassa hänen kotimaataan tai koko maassa". (Maailman pakolaiset 1991, 9.)

Vuonna 1984 Keski–Amerikan valtioiden hyväksymän Carthagenan julistuksen mukaan pakolaisia ovat henkilöt, "joiden elämä, turvallisuus tai vapaus ovat uhattuina yleisen väkivallan, vieraan vallan hyökkäyksen, miehityksen tai hallinnan johdosta, jotka häiritsevät yleistä rauhaa". (Kohtauspaikkana Suomi 1989, 190.)

Hakovirran määritelmä (1988, 8) sisältää vielä sen, että henkilö on pakolainen niin kauan, kun ei tule toimeen omin avuin uudessa maassaan. Lisäksi hän erottaa pakolaisuuden siirtolaisuudesta ja siirtotyöläisestä, koska pakolainen ei jätä kotimaataan paremman elintason toivossa, vaan uhkaavan vaaran vuoksi.

Tilanteen ratkaisemiseksi on muiden valtioiden otettava vastuulleen pakolaisista huolehtiminen. Tätä toimintaa varten YK:ssa on eri elimiä mm. Pakolaisasiain pääkomissaari, UNHCR (United Nations High Commissioner for Refugees), joiden tehtävänä on antaa turvapaikka pakolaisille ja taata se, ettei heitä palauteta takaisin maahan, jossa he voisivat joutua vainotuksi. Saadaksesen lisää vastaanottomaita YK antoi 1968 pakolaisten asemaa helpottavan julistuksen, jonka mukaan "turvapaikan myöntäminen on rauhanomainen ja humanitäärinen toimenpide, jota älköön mikään toinen valtio pitkö kielteisenä". Lisäksi "kansainvälisen yhteisön tehtävänä on harkita toimenpiteitä, joilla se keventää niitten valtioiden kuormaa, joilla on vaikeuksia myöntää turvapaikkaoikeuksia" (Waris 1976, 39–52.)

2.2 Suomen pakolaispolitiikka ja suomalaisten suhtautuminen pakolaisiin

Pakolaisuus puhuttaa suomalaisia jo varsin paljon, silti meillä on vähän pakolaisia verrattuna muihin maihin. Suomalaisilla on mahdollisuus kohdata noin 0,1 % maailman 15 miljoonasta pakolaisesta (Kohtauspaikkana Suomi 1989, 13). Väestörekisteri-keskuksen mukaan 1.9.94 Suomessa oli 59 600 ulkomaalaista, joista pakolaisia noin 10 000. Yksi syy, määrän pienuuteen Suomen pakolaispolitiikan lisäksi on se, ettei Suomeen ole omaehtoisesti hakeutunut paljon pakolaisia. Pakolaiset tulevat pääasiassa kiintiöpakolaisina hallituksen kutsusta.

Maailman pakolaisista asuu yli 90 % kehitysmaissa ja Suomen politiikan pääperiaate onkin ollut näiden maiden auttaminen tukemalla pakolaistyötä tekeviä järjestöjä rahallisesti. Vuonna 1990 valtion budjetissa pakolaistyön tukemiseen varattiin 134 miljoonaa markkaa. Samana vuonna Suomeen otettiin vastaan 500 pakolaista, joka oli sama määrä kuin kahtena edellisenäkin vuonna. Suomen hallitus päättää vuosittain vastaanotettavan kiintiön, josta pakolaiset saavat nimensäkin; kiintiöpakolainen (Muukalainen on ystävä, jota et tunne 1990, 19–20). Kiintiöpakolaiset valitaan pakolaisleireiltä humanitaarisin perustein, usein kaikkein huonoimmassa asemassa olevia sekä suurperheitä. Heillä on jo UNHCR:n myöntämä pakolaisstatus, joten vastaan ottavan maan ei tarvitse selvittää heidän oikeuttaan siihen (Suomen pakolaispolitiikka 1989, 33).

UNHCR:n perheenyhdistämishjelman mukaan pakolainen voi tuoda mukanaan perheenjäsenensä tai he voivat tulla myöhemmin perässä (Laitinen 1985, 5). Vaikka Suomi noudattaakin tiukkaa ns. ydinperhekäsitettä voi pakolainen tuoda mukanaan aviopuolisonsa ja alaikäiset lapsensa. Alaikäinen voi tuoda vanhempansa ja alaikäiset, naimattomat sisaruksensa.

Pakolaisuuteen eri maissa liittyy myös politiikka, yleensä vähemmistöpolitiikka. Liebkind (1988, 7) mainitsee teoksessaan vähemmistöpoliittisen näkökulman,

jonka mukaan valtiolla on viisi erilaista tapaa kohdella vähemmistöryhmiä:

1) Syrjintäpolitiikka, jolloin vähemmistö joutuu alistettuun asemaan tuomioistuimissa, kouluissa, jne. 2) Negatiivinen syrjintäpolitiikka/segregaatio, jolloin vähemmistöllä on oma asuinalueensa, koulunsa, jne. 3) Akkulturaatiopolitiikka, jolloin enemmistö yrittää eri instituutioiden avulla pakottaa vähemmistön omaksumaan enemmistön kielen, normit, arvot, asenteet ja tavat. 4) Positiivinen segregaatio, jolloin vähemmistö voi säilyttää oman kulttuurinsa tasaverlaisena enemmistökulttuurin rinnalla. 5) Assimilaatiopolitiikka, jolloin pyritään vähentämään vähemmistön identiteettitunnetta ja siirtämään heidän yhteenkuuluvuuden tunteensa enemmistöön.

Suomen maahanmuuttopolitiikka rakentuu sille periaatteelle, että yhteiskunnan taloudellisen ja sosiaalisen kehityksen tulee perustua ensisijaisesti omassa maassa oleviin työvoimavaroihin (Jaakkola 1989, 22). Suomalaisten pakolaisvastaisuuden taustalta löytyykin usein työpaikan menettämisen pelko, sillä esimerkiksi ulkomaalaisiin opiskelijoihin ei suhtauduta yhtä kielteisesti kuin pakolaisiin.

Suomen pakolaispolitiikka on ollut vuosia eräänlaisessa murrosvaiheessa.

Jaakkola (1989, 28) löytää kolme syytä muuttaa suhtautumistamme pakolaisiin:

- 1) Pakolaiskiintiön nousu vuosittain.
- 2) Pakolaisten sijoittaminen pakolaiskeskusten sijasta suoraan kuntiin.
- 3) Kuntien lisääntynyt kiinnostus ottaa vastaan pakolaisia.

Myös 1980-luvun lopussa virinnyt vilkas lehdistökeskustelu oli merkki siitä, että pakolaispolitiikalle olisi tehtävä jotain.

Suomella ei ole virallista pakolais- tai siirtolaispoliittista ohjelmaa. Ulkomaalaispolitiikassaan Suomi nojautuu yleismaailmallisiin ohjeisiin ja suosituksiin ja noudattaa seuraavia periaatteita: 1) siirtolaiset on rinnastettava vastaanottavan maan kansalaisiin, 2) on järjestettävä erityispalveluita, jotta siirtolaiset olisivat myös käytännössä tasa-arvoisessa asemassa ja

3) on annettava mahdollisuus kulttuuri-identiteetin ja kulttuurisiteiden säilyttämiseen lähtömaahan. (Ripatti 1988, 35.) Viimeisen kohdan toteuttaminen on erityisen tärkeää, koska Suomen, samoin kuin koko YK:n pakolaispolitiikan keskeisin lähtökohta on pakolaisten kotiinpaluun edistäminen. (Suomen pakolaispolitiikka 1989, 61.)

Pakolaiset sijoitetaan nykyisin suoraan kuntiin ja tässä kiinnitetään huomiota ryhmän homogeenisuuteen, sillä oman ryhmän edustajat auttavat toisiaan sopeutumisessa. Samoin otetaan huomioon kuntien vastaanottovalmiudet (Uudet naapurimme 1990, 3.)

Pieni vähemmistö, kuten pakolaiset Suomessa, tarvitsee enemmistön myönteisen asenteen säilyttääkseen oman kulttuuriperintönsä (Liebkind 1988, 102). Suomalaisen suhtautumista on jonkin verran tutkittu ja Laitinen (1985, 102) on löytänyt suomalaisilta kolme erilaista valmiutta suhteissaan ulkomaalaisiin, jotka ovat: 1) poliittisen vallan jakaminen ulkomaalaisten kanssa, 2) pakolaisten oman kielen ja kulttuurin säilyttämisen hyväksyminen ja 3) sosiaalinen kanssakäyminen ulkomaalaisten kanssa työtovereina, naapureina ja ystävinä.

Suhtautuminen ulkomaalaisiin on osa ihmisen laajempaa asennekokonaisuutta (Jaakkola 1989, 39). Jaakkolan mukaan suhtautuminen riippuu paljon yksilön etnisistä ennakkoluuloista, autoritaarisuudesta ja vieraantuneisuudesta. Hän selittää kielteisen asenteen usein heikolla itsetunnolla. Pakolaisia vastustavat pelkäävät heidän uhkaavan suomalaisten ulkoisia elinolosuhteita (työpaikat ja asunnot), kulttuuria, avioliittomarkkinoita, terveyttä (aids ja huumeet) ja yhteiskuntarauhaa (huumeet ja terrorismi). (Jaakkola 1989, 37.)

Pakolaisten puolestapuhujat taas näkevät heidän rikastuttavan suomalaista kulttuuria ja elämänmuotoa. He kokevat suomalaisten olevan velkaa kehitysmaaille, joiden kustannuksella osittain hyvinvointivaltiomme on muodostettu. Ottamalla vastaan pakolaisia, adoptoimalla enemmän ulkomaalaisia ja kerää-

mällä rahaa kehitysapurahastoon auttaisimme heitä saavuttamaan ihmisarvoisen elämän. Mieluiten suomalainen ottaakin vastaan juuri humanitaarisista syistä tulleet pakolaiset. Näihin lasketaan poliittisen mielipiteen, uskonnon ja rodun vuoksi vainotut. Myös kehitysmaiden nälkää näkevät luokitellaan humanitaarisen avun piiriin, mutta nälänhätä kotimaassa ei ole riittävä kriteeri pakolaisstatuksen saamiselle (Jaakkola 1989, 35–50.)

Tutkiessaan ensimmäisen kerran suomalaisten suhtautumista pakolaisiin, Jaakkola (1989, 95–98) totesi vastoin yleistä uskomusta, että suomalaisten asenteet 1980-luvulla olivat melko myönteiset pakolaisten vastaanottamiselle. Yksi syy hänen mukaansa oli pakolaisten vähäinen määrä, esim. vuonna 1987 Suomessa oli vain noin 900 pakolaista. Asenteisiin vaikuttivat henkilöiden koulutus, ikä, sukupuoli ja asuinpaikka siten, että

- 1) korkeammin koulutetut myönteisempiä kuin vähemmän koulutetut
- 2) nuoret myönteisempiä kuin vanhemmat
- 3) naiset myönteisempiä kuin miehet
- 4) pääkaupunkiseudulla asuvat myönteisempiä kuin muualla Suomessa asuvat.

Uusintatutkimuksessa 1993 Jaakkola totesi, että suomalaisten asenteet olivat muuttuneet kielteisemmiksi kaikissa edellä mainituissa ryhmissä. Suhteet eri ryhmien välillä olivat säilyneet melko ennallaan, joten kielteisemmästä asenteestaan huolimatta esimerkiksi korkeasti koulutetut suhtautuivat edelleen pakolaisiin myönteisemmin kuin vähän koulutetut. Ainut edellisestä tutkimuksesta poikkeava tulos oli, että vaikka nuoret olivat edelleen eläkeläisiä valmiimpia ottamaan vastaan kehitysmaan nälkää näkeviä, sotaa ja ympäristötuhoja pakenevia ja poliittisen mielipiteen, uskonnon tai rodun vuoksi vainottuja, he suhtautuvat yhtä kielteisesti kuin eläkeläiset ja jopa kielteisemmin kuin keski-ikäiset ulkomaalaisiin työnhakijoihin.

Asenteisiin on vaikuttanut osaltaan Suomen korkea työttömyys, pakolaisten pelätäänkin nykyään uhkaavan Suomen sosioekonomiaa eli vievän työpaikko-

ja ja sosiaalityö. Vielä suurempana uhkana koetaan terveyteen ja yhteiskunta-
 taruun vaikuttavat tekijät, aids, huumeet, mellakat ja järjestäytynyt rikolli-
 suus. Suhtautuminen poliittisiin pakolaisiin, ulkomaalaisiin työnhakijoihin ja
 niihin joilla on jo ennestään sukulaisia maassa on kielteisempää kuin kehitys-
 maiden nälkää näkeviin, sotaa pakoone lähteneisiin tai ulkomaalaisiin ottolap-
 siin. Samoin pakolaisiin suhtaudutaan kielteisemmin kuin poliittisesti, uskon-
 nollisesti tai rodun vuoksi vainottuihin, mikä käytännössä tarkoittaa samaa.
 Syynä tähän on se, että julkisessa keskustelussa pakolaiset ovat leimautuneet
 "elintasopakolaisiksi". Työttömyyden ja kielteisen julkisen keskustelun lisäksi
 pakolaisten määrän nopea kasvu lisää negatiivista asennoitumista. (Jaakkola
 1994, 55–68.)

Samalla Jaakkola (1994, 69–77) tutki suomalaisten valmiuksia kohdata ulko-
 maalainen ja tulokseksi saatiin, että muutenkin myönteisesti pakolaisiin suh-
 tautuvien valmiudet olivat paremmat. Valtaosa piti hyvänä oman kielen ja
 kulttuurin säilyttämistä. Vain hyvin nuoret (15 – 17 v) ja yli 50-vuotiaat olivat
 sitä mieltä, että ulkomaalaisten olisi tultava mahdollisimman suomalaisiksi.
 Jaakkola katsoi positiivisiin asenteisiin vaikuttaneen Suomen kaksikielisyyden
 ja tiedon Ruotsissa asuvien suomalaisten taistelusta äidinkielen säilyttämi-
 seksi. Suhtautuminen sosiaaliseen kanssakäymiseen oli aiempaa kielteistem-
 pää, mutta silti yli puolet hyväksyi sosiaalisen kanssakäymisen ulkomaalaisten
 kanssa muuten mutta ei omana aviopuolisona. Vain 39 % katsoi voivansa
 avioitua ulkomaalaisen kanssa. Silti 59 % hyväksyi omille vanhemmille, lapsil-
 leen ja muille sukulaisille ulkomaalaisen aviopuolison. Myös ulkomaalaisten
 kansallisuusryhmä vaikutti suomalaisten sosiaalisen kanssakäymisen val-
 miuteen. Kielteisemmin suhtauduttiin ryhmiin, joiden ulkonäkö, kulttuuri, elin-
 taso tai poliittinen järjestelmä eroaa paljon omastamme, samoin ryhmiin, joi-
 den edustajia on jo Suomessa tai joiden lisääntyvä maahanmuutto on toden-
 näköistä. Poliittista valtaa ei olla enää niin valmiita jakamaan kuin ennen,
 kunnallisen äänioikeuden salli 43 % ja valtiollisen vain 32 %.

Puhuttaessa enemmistö- ja vähemmistöryhmistä törmätään väistämättä myös syrjintään. Etninen syrjintä kohdistuu henkilöön tai ryhmään ja syynä on hänen kansallisuutensa, kielensä, rotunsa tai uskontonsa. Äärimmäinen syrjinnän muoto on rasismi, eli rotusyrjintä, joka perustuu rotuja ja kulttuureja kohtaan tunnettuihin ennakkoluuloihin. Yhteiskunnalliset epäkohdat, kuten asuntopula ja työttömyys sekä yksilön oma epävarmuus lisäävät rasismia, sillä pakolaiset koetaan uhkana omalle turvallisuudelle. (Maailman pakolaiset 1990, 15 – 17.)

3 PAKOLAISTEN SOPEUTUMINEN

Sopeutumisella voidaan Suomen kielen perussanakirjan (1994, 121) mukaan tarkoittaa käyttäytymistä, mukautumista, kykyä suhtautua/muuttua kulloistenkin olosuhteiden mukaan, tottumista tai kotiutumista sekä negatiivisessa merkityksessä alistumista. Sopeutumattomuus puolestaan on käytöshäiriöinä ilmenevää sopeutumista. Kuten määritelmästä voidaan päätellä sopeutuminen ilmenee eri yksilöillä eri lailla. Pakolaisten kohdalla yksilöllisyyttä lisää vielä se, että sopeutumiseen vaikuttavat pakoon johtaneet syyt, paon aikana sattuneet tapahtumat, pakolaisleirillä vietetty aika, se miten kauas on joutunut omasta kotimaastaan sekä valtaväestön asenne pakolaisia kohtaan uudessa maassa (Kippola 1984, 32). Lisäksi sopeutumista estää huoli kotimaahan jääneistä sukulaisista, johon sekoittuu syyllisyyden tunne omasta selviytymisestä (Laitinen & Oksanen 1986, 31). Sielullista ahdistusta aiheuttaa myös epätietoisuus paluusta takaisin omaan maahan (Waris 1976, 41).

Pakolaisuudella on lisäksi pysyviä vaikutuksia, jotka kestävät yli sukupolvien ja vielä lastenlapsetkin käyvät pakolaisuuden aiheuttamia vaikeita vaiheita läpi (Kippola 1989, 32). Pakolaisten sulautuminen valtakulttuuriin vie useita vuosia, lasten oppiessa puhumaan kieltä täydellisesti sekä pukeutumaan ja syömään suomalaisittain, mutta kuuluu etniseltä identiteetiltään omaan kansaansa (Laitinen & Oksanen 1986, 34).

3.1 Sopeutumismalleja ja -prosesseja

Sopeutumistutkimuksessa käytetään usein jakoa objektiiviseen eli ulkoiseen ja subjektiiviseen eli sisäiseen sopeutumiseen (Ripatti 1988, 6; Laitinen 1985, 17). Laitisen (1985, 17) mukaan ulkoinen sopeutuminen pitää sisällään ulkoisen käyttäytymisen, johon kuuluvat tyydyttävät elinolot, kielitaito ja ympäristön mukainen käyttäytyminen. Sisäinen sopeutuminen on yhteydessä yksilöllisiin

ominaisuuksiin, kulttuurieroihin, ryhmätietoisuuden voimakkuuteen sekä toiveisiin ja odotuksiin uuden asuinmaan suhteen. Sisäinen sopeutuminen on pakolaisilla harvoin täydellistä, sillä se tarkoittaa psyykkistä samaistumista valtaväestöön. Sopeutuminen sujuu SPR:n (Muukalainen on ystävä 1990, 21) mielestä useimmiten ulkoisesti, kun pakolaiselle löytyy sopivat vaatteet ja asunto kalusteineen sekä lapset menevät hoitoon tai kouluun, mutta sisäinen sopeutuminen vie vuosikausia, sillä se edellyttää ammatin, työpaikan ja ystävien saamista, mutta ilman yhteistä kieltä niiden saaminen vie oman aikansa. Lisäksi pakolaiset pyrkivät peittämään sisäisen sopeutumattomuutensa ulkoisella sopeutumisella.

Sopeutuminen on myös sosiaalistumista. Frostigin ja Maslowin (1973, 115) mukaan sosiaalinen sopeutuminen tarkoittaa lapsen kohdalla vähittäistä siirtymistä kohti aikuisuutta. Aluksi lapsi oppii luottamaan hoitajaansa, vanhempiinsa ja opettajaan. Lapsi oppii omat ja muiden tarpeet, ja mitä muut häneltä odottavat. Samalla hän oppii leikkimään ja työskentelemään ikäistensä kanssa ja siten vaikuttamaan ympäristöönsä. Tämä ympäristöön vaikuttaminen muuttuu myöhemmin kokonaisvaltaisesti yhteisöön vaikuttamiseksi. Lapsi tai nuori oppii parantamaan omia elinolosuhteitaan yleensä. Frostigin ja Maslowin (1973, 116) mukaan sosiaalinen sopeutuminen opitaan elämänkokemuksen kautta. Herää kysymys, kuinka pakolaisuuden aiheuttamat kokemukset vaikuttavat lapsen luottamukseen aikuisia kohtaan? Entä miten kahden erilaisen kulttuurin odotukset vaikuttavat lapsen kehitykseen?

Ripatti (1988, 7) viittaa pakolaisen sopeutumisprosessiin eräänlaisena surutyönä. Se ilmenee erilaisena käyttäytymisenä, kritisoimisena, vihastumisena, tunteiden nielemisenä, passivoitumisena tai väärille teille joutumisena. Kaikki eivät sopeudu ja vahvimpia ovatkin kritisoivat ja vihaiset ihmiset, sillä he harkitsevat, mitä omaksua uuden yhteiskunnan ajattelutavasta. Ripatti (1988, 7) katsoo sopeutumisen tapahtuneen silloin, kun yhteiskunnallinen asema on saavutettu entisen menettämisen jälkeen.

Pakolaisten elämää uudessa maassa vaivaa pitkään juurettomuus. Erään pakolaisen sanat kuvaavat hyvin tunnetta ettei kuulu mihinkään, "on kestänyt kauan ennen kuin olen oppinut hyväksymään pakolaisuuteni. Tunnen olevani kuin kerjäläinen, jolle ei ole paikkaa maailmassa". (Kippola 1989, 92). Laitinen (1985, 44) mainitsee juurettomuuden syiksi seuraavat asiat: 1) Pakolaiset ovat menettäneet sosiaalisen ja ammatillisen asemansa, 2) he tuntevat kuuluvansa vain pakolaisluokkaan, 3) kotimaa sukulaisineen tuntuu kaikkein läheisimmältä, 4) elämässä kaikki tuntuu väliaikaiselta. Edellä mainitut syyt aiheuttavat myös sen, että pakolainen tuntee elävänsä ns. kaksoiselämää: toisaalla vieras ja kylmä todellisuus vastaanottomaassa ja toisaalla huoli vaikeissa oloissa kotimaassa elävistä sukulaisista.

3.1.1 Sopeutumismallit

Valtaväestö katsoo pakolaisten sopeutumisen valtakulttuuriin sulautumiseksi, mikä merkitsee sen kielen ja tapojen omaksumista. Ajatusta kuvaa hyvin vuoden 1988 Suomen pääministerin ulkopoliittisen neuvonantajan kommentti: "pääasia on, että tulokkaista tulee kunnollisia Suomen kansalaisia. Heidän pitää oppia kotiväyn lailla talon tavoille" (Kippola 1989, 11–22.)

Kahden kulttuurin eläessä jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään ne pikkuhiljaa muokkaavat toisiaan. Tätä prosessia nimitetään akkulturaatioksi. Ripatti (1988, 48) viittaakin Berryn esittämään määritelmään, jonka mukaan "akkulturaatio on kahden kulttuurin välinen jatkuva kanssakäyminen, jossa ainakin toinen kulttuuriryhmä omaksuu toisen piirteitä". Vaikka tämä prosessi voi olla kahden suuntainen on se kuitenkin käytännössä Ripatin mielestä vähemmistökulttuurin muuttumista enemmistökulttuurin suuntaan. Akkulturaatio on ensimmäinen askel pakolaisten sopeutumisprosessissa. Hylätessään täysin oman kulttuurinsa ja omaksuessaan valtakulttuurin on pakolainen edennyt sopeutumisprosessissa assimilaatio- eli sulautumisvaiheeseen. Assimilaatio (Ripatti 1988, 9) vaatii enemmistön halua sula(u)ttaa vähemmistö jouk-

koonsa. Tämä prosessi vaatii kuitenkin useamman sukupolven ajan, sillä täydellisessä assimilaatiossa muutos tapahtuu käyttäytymisen lisäksi kulttuuri-identiteetissä (Liebkind 1988, 49).

Yksilön sopeutumisprosessi ei etene suoraviivaisesti akkulturaatiosta assimilaatioon, vaan siinä on erilaisia vaiheita. Näitä vaiheita on kuvattu eri tutkimuksissa eri nimillä. Sekä Ripatti että Liebkind viittaavat Berryn (1980) esittämään malliin, jonka mukaan vähemmistön sopeutumiseen vaikuttaa se, miten tärkeänä tämä kokee oman kulttuurinsa ja siihen liittyvän kulttuuri-identiteetin säilyttämisen sekä se, miten tärkeänä tämä pitää hyviä suhteita ja kiinteää yhteyttä valtaväestöön. Siitä mitä pakolainen pitää tärkeänä voidaan löytää neljä erilaista sopeutumistapaa:

- 1) Jos oma kulttuuri torjutaan, mutta ei myöskään omaksuta enemmistön kulttuuria on seurauksena marginalisoituminen eli vieraantuminen molemmista. Pakolainen putoaa tavallaan kahden kulttuurin väliin.
- 2) Korostaessaan omaansa, mutta torjuessaan enemmistön kulttuurin seurauksena on separaatio eli eristäytyminen. Hetkellisesti se voi toimia suojamekanismina, mutta pitempiaikainen oleskelu vieraassa yhteiskunnassa on vaikeaa.
- 3) Hylätessään oman kulttuurinsa enemmistökulttuurin yhteydessä on tapahtunut assimilaatio eli sulautuminen. Vaikka enemmistö pitää tätä parhaana sopeutumismuotona, vaikeuttaa se silti pitempiaikaista oleskelua. Varsinkin nuorten sulautuessa enemmistöön vaikeutuvat suhteet omiin vanhempiin.
- 4) Pitäessään molempia kulttuureja tärkeänä on pakolainen päätenyt integraatioon, jossa pyritään säilyttämään oma kulttuuriperintö sekä ylläpitämään yhteydet enemmistöön. Tutkimusten mukaan tämä on paras sopeutumismuoto yksilön kannalta. (Ripatti 1988, 19; Liebkind 1994, 26.)

Suen ja Suen (1990, 108 – 112) esittämässä mallissa sopeutumisvaiheita tarkastellaan yksilön etnisen identiteetin muuttumisen kannalta. Heidän mallissaan lähtökohtana on suhde itseen, toisiin oman kulttuurin jäseniin, toisten

vähemmistöjen jäseniin ja valtaväestöön. Näiden suhteiden mukaan voidaan erottaa:

- 1) Konformisuusvaihe, jolloin alistutaan valtakulttuuriin. Kaikki valtakulttuurissa on hyvää ja kaikki omassa on huonoa. Yksilö häpeää omaa kulttuuriaan ja vihaa itsessään sen piirteitä, jolloin seurauksena on heikko itsetunto ja pyrkimys välttää oman kulttuurin edustajia. Tämä vaihe kuvataan Berryn mallissa (1980) assimilaationa.
- 2) Ristiriitavaihe, jolloin ei täysin hyväksytä valtaväestön aliarvioivaa asennetta omaa kulttuuria kohtaan. Yksilö tiedostaa, että kaikissa kulttuureissa on sekä hyviä että huonoja puolia. Hän on myös tietoinen, ettei voi paeta omaa kulttuuriperintöään. Häpeä ja ylpeydentunne sekoittuvat ja yksilö tuntee epäluuloisuutta valtaväestön edustajia kohtaan.
- 3) Uppoutumisen vaihe, jolloin hyväksytään vain oma kulttuuri. Yksilö kokee-syyllisyyttä siitä, että on aiemmin hävennyt omaa kulttuuriaan. Nyt hän on ylpeä omasta taustastaan, jonka vuoksi hänen itsetuntonsa on hyvä, samalla hän suhtautuu vihamielisesti valtaväestöön. Vaihe muistuttaa Berryn (1980) separaatiovaihetta.
- 4) Itsetutkiskeluvaihe, jolloin yksilö pohtii oman itsearvostuksensa perusteita. Aletaan havaita myös valtakulttuurissa hyväksytyjä piirteitä. Samalla it-senäistymishalu kasvaa ja koetaan ristiriitaa ryhmäsolidaarisuuden kanssa.
- 5) Bikulturalismin vaihe, jolloin saavutetaan sisäinen varmuus. Tietoisuus siitä, että molemmissa kulttuureissa on hyviä ja huonoja puolia saa vastustamaan kaikkea syrjintää ja luo pohjan vahvalle itsetunnolle. Yksilö on itsenäinen, riippumaton ja ylpeä juuristaan. On saavutettu Berryn (1980) kuvaama integraatio.

Yksilön sopeutuminen ei etene vaihe vaiheelta, vaan siinä saattaa tapahtua harppauksia sekä eteen- että taaksepäin. Se voi lisäksi pysähtyä johonkin vaiheeseen etenemättä enää ollenkaan (Liebkind 1994, 28). Sopeutumisen etenemiseen vaikuttaa pakolaisen itsensä lisäksi enemmistön tapa kohdella vähemmistöä. Näitä tapoja voi verrata vähemmistön sopeutumismalleihin, joista Ripatti (1988, 14) nimeää mm. seuraavat:

- 1) konformismi = vähemmistön odotetaan luopuvan identiteetistään ja omaksuvan enemmistön tavat ja kulttuurin.
- 2) sulatusuuni-ideologia = vähemmistön odotetaan sulautuvan valtaväestöön, mutta he voivat tuoda mukanaan hieman omaa kulttuuriaan.
- 3) pluralismi = valtaväestö turvaa vähemmistökuulttuurin säilymistä, mikä samalla edistää vähemmistön sopeutumista.

3.1.2 Sopeutumisen vaiheittaisuus

Pakolaisen siirtyminen tai sopeutuminen toiseen kulttuuriin tapahtuu vaiheittain. Ahlberg (1977, 30–31) viittaa teoksessaan malliin, jossa siirrytään vaiheittain yhdestä kulttuurista toiseen:

- 1) irtautumisvaihe, yksilö tai ryhmä irtautuu aiemmasta kiintopisteestään, jolloin heidän tasapainonsa järkkyy
- 2) marginaalivaihe, erilaiset tietoisuudentilat muuttuvat
- 3) inkorporaatiovaihe, jälleenyhdistävä vaihe, jolloin henkilö löytää uudelleen vakaan tilan, selvästi määritellyin oikeuksin ja velvollisuuksin ympäristön taholta.

Näiden vaiheiden läpikäyminen on yksilöllistä, riippuen jokaisen minä- ja kulttuuri-identiteetistä.

Vasta noin kahden vuoden kuluttua maahan saapumisen jälkeen pakolaiset alkavat tulla toimeen surunsa ja menetyksensä kanssa ja alkavat auttaa kotimaahan jääneitä sukulaisia ja ystäviä (Laitinen 1985, 20). Kielitaidon parantuksessa työ- ja koulutuspaikan sosiaaliset suhteet lisääntyvät ja luovat pohjaa pakolaisen henkiselle elämälle. Uusi identiteetti alkaa muovautua ja aletaan tottua valtaväestöön ja kulttuuriin.

Pakolainen kohtaa Suomessa monia tilanteita, jotka vaikeuttavat hänen elämänsä. Monet arkipäivänkin tilanteet kuten ostosten tekeminen, lasten kou-

lunkäyntiin liittyvät asiat yms. saattavat turhauttaa kaikkine vaikeuksineen. Turhautuminen saattaa ilmetä vähemmistön keskuudessa aggressiivina, jotka puretaan kapinoimalla uutta kotimaata ja sen tapoja ja varsinkin valtaväestöä vastaan. Tunnusomaista tälle vaiheelle on Raunion (1988, 84) mukaan ulkomaalaisten kokoontuminen yhteen valittamaan elämisen vaikeutta: "Nämä ihmisetkin ovat niin epäystävällisiä ja välinpitämättömiä..." Raunio toteaaakin, että tässä vaiheessa rehellinen pohdiskelu hautautuu kaikkien kielteisten tunteiden alle.

Laitisen (1985, 29) mukaan yksi tärkeimmistä sopeutumiseen vaikuttavista tekijöistä on sosiaalinen asema tai status. Harvoin pakolainen kuitenkaan saavuttaa vastaanottomaassa samanlaisen sosiaalisen aseman kuin hänellä oli kotimaassaan. Oman ammatin harjoittamisen esteenä on puutteellisen kielitaidon lisäksi koulutuksen eriarvoisuus Suomessa. Laitisen mielestä se, että pakolainen joutuu työskentelemään omaa ammattiaan huomattavasti alemmassa ammatissa, vahingoittaa hänen minäkuvaansa pysyvästi, vaikeuttaen entisestään sopeutumista. Nämä, lähinnä vanhempien sopeutusvaikeudet heijastuvat myös lapsiin.

Sopeutusvaiheessa ihminen tuntee olevansa kotonaan uudessa ympäristössä niin hyvin kuin se on hänelle sillä hetkellä mahdollista. Elämää leimaa kuitenkin eräänlainen 'tässä ja nyt' -mieliala. Tunteet vaihtelevat ilosta syvään depression. Vähemmistön oma sisäinen yhteenkuuluvuus ja sen siteiden vahvuus määrääkin tällöin suurelta osin sopeutusprosessin kulun ja onnistumisen. "Täydellinen sopeutuminen" lieneekin vaikeaa ja sen sijasta voidaankin puhua "riittävästä sopeutumisesta". (Raunio 1988,88.)

3.2 Pakolaisten sopeutumiseen vaikuttavia tekijöitä

Sopeutuminen uuteen kulttuuriin on monivaiheinen ja pitkälinen prosessi, jonka tavoitteena on sulauttaa tai mukauttaa uusi jäsen osaksi yhteiskuntaa.

Sopeutumiseen vaikuttavat mm. kieli, kulttuurien erilaisuus, muuttajan oma maailmankuva ja identiteetti, kotona saatu kasvatusta, sekä vastaanottavan maan jäsenten suhtautuminen. Mitä enemmän kotona saatu kasvatusta eroaa uuden kotimaan käsityksistä ja arvoista, sitä enemmän vaikeuksia sopeutumisprosessissa ilmenee. Pakolainen kokee myös muiden kulttuuria vaihtavien tavoin kulttuurishokin, jonka voimakkuus vaihtelee.

3.2.1 Kulttuurin erilaisuus

Kulttuuri on nyky-suomen käsikirjan (Ikola 1990, 268) mukaan "jonkin ihmisryhmän aineellisen ja henkisen kehityksen aste; inhimillinen toiminta ja toiminnan tuotteet tieteessä, taiteessa ja uskonnossa". Myös nyky-suomen sanakirja (1978,570) määrittelee kulttuurin ihmiskunnan aikojen kuluessa saavuttamaksi aineellisen ja henkisen kehityksen tilaksi kaikkine ilmiöineen. Sen mukaan kulttuuri on myös "ruumiillisten t. henkisten ominaisuuksien ja kykyjen kehittäminen t. kehittyneisyys, toiminta- t. ajattelutavan hienostuneisuus; taiteessa t. ylläköntä inhimillisen elämän alalla ilmenevä kehittyneisyys, hienostuneisuus, tapojen hienous, arvokkuus". Kulttuuri on sen mukaan usein sama kuin sivistys.

Kulttuuria on siis asenteet, uskomukset ja tavat. Samoin kieli ja ne käsitteet, joiden avulla ajattelemme ja ilmaisemme itseämme. Lapsi oppii kulttuuriin liittyvät asiat vanhemmiltaan ja yhteiskunnasta, jossa elävät. Ne eivät periydy. Sen mukaan lapsi määrittelee kaikki elämiseen liittyvät tavat, mikä on oikein, mikä väärin, miten pitää käyttäytyä jne. Kulttuurin sisällään pitämät tavat ovat aikojen kuluessa juuri sille kulttuurille tarkoituksenmukaisiksi ja sopiviksi kehittyneet, mutta eivät välttämättä toimi toisessa kulttuurissa. Juuri tämä seikka hidastaakin sopeutumista uuteen maahan. Vaikeudet vain kasvavat mitä kauempana kulttuurit ovat toisistaan. Lasten on kuitenkin helpompi omaksua uuden maan tavat, sillä he eivät ole ehtineet sisäistää kotimaansa kulttuuria niin hyvin kuin vanhempansa. Mitä nuorempina uuden kulttuurin vaikutuksille

altistutaan, sitä täydellisempi onkin sosialisatio eli kulttuurin välittyminen.
(Alitolppa–Niitamo 1993, 19–30.)

Ihmisille, varsinkin aikuisille oma kulttuuri on arvokas asia ja tällöin törmääm-
mekin usein käsitteeseen etnosentrismi, joka on oman kulttuurin korostamista
ja muiden aliarvioimista. Alitolppa–Niitamon (1993, 21) mukaan etnosentris-
missä omaa kulttuuria pidetään eräänlaisena normina ja normaalin ilmentymä-
nä ja kaikkia vähemmistökulttuureja poikkeamina tästä enemmistökulttuurin
normista. Saressalo (1977, 48 – 52) pitää etnosentrismiä yleisesti rotuun tai
uskontoon liittyvänä, ja se on luonteenomaista lähes jokaiselle identiteettinsä
tuntevalle. Ryhmän itsensä kannalta ajateltuna se on positiivinen asia; se luo
ryhmän jäsenille yhteenkuuluvuuden tunnetta ja vahvistaa jäsenten identiteet-
tiä. Laajemmin ajateltuna etnosentrismi luo negatiivisia stereotyyppioita, jolloin
yksilö luokitellaan ryhmän mukaan esim. "kaikki kurdit ovat sellaisia". Allah-
werdin (1994, 54 – 55) mukaan nämä stereotyyppiat vain vahvistuvat joukkotie-
dotuksen, mainosten ja taiteen välityksellä. Hänen mukaansa etnosentrisyys
on puolustuskeino ulkopuolisia vastaan, jonka avulla vahvistetaan oman
kulttuurin jatkuvuutta ja pysyvyyttä. Etnosentrismin ääri-ilmiön eli rasismin
taustalta löytyy yksilön heikko itsetunto ja elämän hallinta. Etnosentrisyys on
vallitsevaa, koska suomalaisia ei kasvateta kohtaamaan muita kulttuureita
vaan puolustautumaan niitä vastaan. Muiden sulautuminen kulttuuriin on mah-
dotonta etnosentrisyyden vallitessa.

Toinen kulttuuriin liittyvä tärkeä käsite on kulttuuri-identiteetti, joka Liebkin-
din (1994, 22) mukaan määritellään "kulttuuriin kohdistuvaksi yhteenkuuluvai-
suuden tunteeksi ja yhteiseksi arvoihin, yhteiseen historiaan, kieleen ja perin-
teeseen perustuvaksi käytökseksi".

Tullessaan uuteen maahan pakolainen kokee kulttuurishokin, jonka voimak-
kuuteen vaikuttaa kulttuurien erilaisuuksien lisäksi yksilölliset tekijät. Alitolppa-
Niitamon (1993, 50) mukaan kulttuurishokilla tarkoitetaan "sitä kokonaisval-
taista psykologista kokemusta, joka johtuu ennalta tuntemattomaan ympäris-

töön ja kulttuuriin siirtymisestä." Kulttuurishokin taustalla on ihmisen rajallinen kyky vastaanottaa uutta, tässä tapauksessa kulttuuri-informaatiota (Alho 1988, 50– 51). Kulttuurishokkia pidetään väistämättömänä tapahtumana, kun ihmisen maailmankuva ja kulttuuri-identiteetti joutuvat kovalle koetukselle. Pahimmassa tapauksessa puhutaan kulttuurisesta tuhoutumisesta. Kulttuurien kohtaaminen ei ole ongelmallinen vain pakolaisen kannalta, vaan myös valta-kulttuurin edustajan kannalta. Hänenkin maailmankuvansa muuttuu (Alho 1988, 50–51).

Kulttuurillisia muureja Suomeen muuttavalle pakolaiselle ovat mm. kieli, tapa-kulttuuri, arvomaailma ja maailmankatsomus. Ulkoisesti kulttuurishokki ja siihen liittyvä etnosentrismi ilmenevät masentuneisuutena, kykenemättömyyden tunteena ja vainoharhaisuutena. Kulttuurishokki on väistämätön kaikille kulttuurista toiseen siirtyvälle, mutta sen vaikutuksia voi lieventää tiedolla uudesta kulttuurista ja tiedostamalla omat emotionaaliset tunteet. (Laitinen 1985, 41.)

Kulttuurishokista huolimatta ihmisen on mukauduttava uuden maan oloihin, jotta elämä jatkuisi. Se, miten pakolainen kokee vieraan kulttuurin riippuu mm. hänen iästään, sukupuolestaan, saamastaan kasvatuksesta, koulutus- ja sivistystasosta sekä tietenkin myös luonteesta (Kohtauspaikkana Suomi 1989, 29). Kulttuurishokin lisäksi pakolainen joutuu taiteilemaan kahden kulttuurin välissä. Kososen (1994, 206) tutkiessa vietnamilaislasten reaktioita kahden kulttuurin välissä hän huomasi, että pojat kärsivät masennuksesta heti maahanmuuton jälkeen, olon helpottaessa ajan kuluessa. Tytöt taas masentuivat oltuaan maassa kolme vuotta tai kauemmin. Syynä hän piti lisääntyneitä arvo- ja rooliristiriitoja kahden kulttuurin välillä. Toinen hänen tekemänsä huomio oli, että mitä vanhempia lapset olivat, sitä enemmän heillä oli masennusoireita. Myös Suomeen tuloikä vaikutti masentuneisuuteen.

3.2.2 Kieli

Suomeen tullessaan pakolaisen ensimmäinen ongelma on kieli. Ilman tulkin tai kääntäjän apua hän ei ymmärrä, eikä saa itseään ymmärretyksi. Varsinkin aikuisilla tämä vaikeuttaa sopeutumista, sillä kommunikointiongelmat aiheuttavat sen, että muut kohtelevat kuin lasta, eikä kuten omasta ja lastensa elämästä vastuuta kantavaa aikuista. Joutuminen uudestaan lapsen asemaan horjuttaa aikuisen identiteettiä ja itsetuntoa. Pakolaiset pitävätkin uuden kielen oppimista sopeutumisen kannalta tärkeimpänä asiana, sillä kielitaidon puute on esteenä tyydyttävälle elämälle. (Alitolppa–Niitamo 1993, 38–51.)

Kaikilla lapsilla on luontainen kyky oppia kieli. Oppimisen aste ei riipu vain yksilön kyvyistä, vaan myös kielestä, jota hän kuulee joka päivä. Niinpä pakolaislapsen tulisi kuulla puhuttavan sekä suomea että äidinkieltään koulussa ja vapaa-aikana, jotta hän hallitsisi ne molemmat. Tämä on tärkeää, sillä kielenkäyttö on erilaista eri tilanteissa. Maslowin ja Frostigin (1973, 213) mukaan kielen yksinkertaisin funktio on inhimillinen vuorovaikutus ja kotona keskustelu eteneekin usein kiinnostusten mukaan. Koulussa kielenkäyttö on opettajajohtoista ja luokassa kommunikoidaan kysymysten ja vastausten avulla.

Alitolppa–Niitamo (1993, 40–41) varoittaa että, jos lapsen äidinkieltä ei tueta koulussa ns. kotikielen opetuksella, hänellä voi olla ongelmia kehittää tai edes ylläpitää tätä kieltä. Vanhempien on vaikea tarjota kyllin monipuolista ja jatkuvasti kehittyvää sanastoa ja kommunikointi omalla kielellä jää melko yksipuoliseksi. Lasten kasvaessa vanhempien kanssa vietetty aika vähenee, samoin kotikielen puhuminen. Samanaikaisesti lisääntyvät kontaktit suomalaisten kanssa kehittävät edelleen lasten suomen kieltä. Seurauksena on, että lapset eivät pysty kertomaan oppimistaan uusista asioista vanhemmille, sillä heidän sanavarastostaan puuttuvat vastaavat äidinkieliset sanat. Tran Minh Canhin (1994, 93) mukaan perheen yhtenäisyyden säilyminen on vaikeaa, kun lapset eivät osaa äidinkieltään ja vanhemmat eivät jaksaa opetella suomea. Tästä vanhempien ja lasten etäännyttämisestä toisistaan kärsii hänen mukaansa eniten

lapset. Alitolppa–Niitamo (1993, 40 – 41) muistuttaa, että vanhempien tehtävä toimia kasvattajana vaikeutuu yhteisen kielen puuttuessa ja lapsi vieraantuu yhä enemmän äidinkielestään, omasta kulttuuristaan ja taustastaan, mikä puolestaan vaikeuttaa oman identiteetin säilyttämistä.

Mikä on pakolaislapsen äidinkieli? Onko Suomeen jo vauvana muuttaneen lapsen äidinkieli suomi vai se kieli jota vanhemmat puhuvat? Skutnabb–Kangas (1989, 186) määrittelee äidinkieleksi sen kielen, jonka ihminen on oppinut ensiksi ja johon hän samaistaa itsensä. Tämän mukaan vauvana Suomeen muuttaneen lapsen äidinkieli voisi olla suomi, mutta käytännössä hän todennäköisesti samaistaa itsensä vanhempiensa kulttuuriin ja kieleen. Alitolppa–Niitamon (1993, 40) mukaan äidinkieltä voidaan kutsua tunnekieleksi, sillä sen avulla ihminen pystyy tarkimmin ja spontaaneimmin ilmaisemaan ajatuksensa ja tunteensa. Se on myös kieli, jota lapsena kuulee käytettävän monipuolisesti, niin lauluissa kuin loruissakin. Äidinkielellä onnistuu leikinlaskut ja hauskat sanaleikit. Jotta pystyy vieraalla kielellä samaan tarvitsee pitkän harjoittelun lisäksi hyvän kulttuurituntemuksen.

Pakolaislapsen kannalta on siis tärkeää, että hän oppii molempia kieliä. Pysyäkseen tähän lapsen on tunnettava, että molemmat kielet ovat yhtä arvokkaita ja tärkeitä osata. Häntä on lisäksi tuettava ja kannustettava molempien kielten opiskelussa. Käytännössä vieras kieli kehittyy lähes itsestään koulunkäynnin ja kaveripiirin vaikutuksesta, mutta äidinkieli vaatii tukemista (Alitolppa–Niitamo 1993, 99). Äidinkielen merkitys sopeutumiselle ja kulttuurin ylläpitämiselle on ymmärretty ja Suomessa onkin ollut tavoittena jo kauan, että lapset oppisivat tai edes säilyttäisivät kotikielensä ainakin siinä määrin, että voisivat kommunikoida vanhempiensa kanssa (Kohtauspaikkana Suomi 1989, 110). Tällä pyritään tukemaan lapsen tasapainoista kehitystä ja auttamaan lasta oppimaan vieras kieli.

Kiinnittämällä huomiota ja tukemalla pakolaislapsen molempien kielten opiskelua, lapsi kehittyy kaksikieliseksi. Kososen (1994, 216) mukaan kaksikielisyys

voi lisätä lapsen kykyä kognitiivisesti vaativaan ajatteluun. Tämä kuitenkin vaatii oman äidinkielen vahvaa kehittämistä varhaisessa vaiheessa. Sitä on myös ylläpidettävä esimerkiksi käännösopetuksella sitten kun kaksikielisyys on saavutettu. Varsinkin Suomessa, jossa enemmistö puhuu samaa kieltä Alitolppa–Niitamon (1993, 41) mukaan lapsen oma äidinkieli tarvitsee erityistä tukea. Jollei oma kieli satu olemaan kaikkien arvostama maailmankieli (esimerkiksi englanti) lapsi tuntee helposti, ettei sitä arvosteta. Samalla hänestä tuntuu, ettei itsekään ole arvostettu ennen kuin osaa suomea.

Suomen kielen merkitystä ei myöskään saa unohtaa pakolaisen sopeutumisessa. Kielen osaaminen vaikuttaa kaikkeen sosiaaliseen toimintaan. Mitä vanhempi pakolaislapsi, sitä merkityksellisempi suomen kielen taito on esimerkiksi koulumenestyksen ja sosiaalisen sopeutumisen kannalta (Kohtauspaikkana Suomi 1989, 118). Vaikka valtakieli kehittyy lähes itsestään, jää se pintasujuvuuden tasolle, jos kehitystä ei tueta. (Kosonen 1994, 213 –219.) Tällöin lapsi selviytyy arkikielentilanteissa, mutta kielen hallinta on puutteellista. Kielen muuttuminen välinekieleksi, eli ajattelun ja oppimisen kieleksi, vie aikaa ja vaatii koululta riittäviä tukitoimia ainakin viiden ensimmäisen vuoden aikana. Muutama tukitunti viikossa ei riitä ja kielen lisäksi on tuettava lapsen muutakin opiskelua. Ilman kunnollisia tukitoimia pakolaislapset eivät saavuta kaksikielisyyttä, eivätkä tasa-arvoista asemaa jatkokoulutukseen siirryttäessä.

3.2.3 Pakolaisen maailmankuva ja identiteetti

Tullessaan vieraaseen maahan, jossa on erilainen kulttuuri ja kieli, pakolaisen on vaikea olla joutumatta identiteettikriisiin. Kulttuuri ja identiteetti ovat kiinteässä yhteydessä toisiinsa. Liebkindin (1994, 21) mukaan kulttuuri on menneisyydestä peritty osa ihmisen maailmankuvaa. Ihmisen identiteetti on pitkälle kulttuurin muovaama, sillä eri kulttuurien maailmankuvat voivat olla täysin erilaisia, samoin tavat, perinteet, käsitykset oikeasta ja väärästä jne. ja juuri

näiden käsitysten avulla ihminen luo oman identiteettinsä. Muuttaessaan uuteen maahan käytännön ongelmien lisäksi pakolainen joutuu pohtimaan omaa asemaansa ja tehtäväänsä uudessa maassa. Kieltä osaamattomana pakolainen tuntee, että häntä kohdellaan kuin lasta, jolloin varsinkin aikuisen on vaikea säilyttää identiteettinsä (Alitolppa–Niitamo 1993, 38–54). Lisäksi hän ei ammattitaidostaan, tiedoistaan ja kokemuksestaan huolimatta saa koulutustaan vastaavaa työtä (Maailman pakolaiset 1990, 21). Esimerkiksi Somaliasta tulleet pakolaismiehet ovat käyneet kouluja ja olleet korkeassa asemassa omassa maassaan (Aallas 1991, 52).

Pakolainen peilaakin itseään, omaa arvoaan ja identiteettiään juuri ympäristön reaktioista. Jos ympäristön heijastama kuva poikkeaa paljon yksilön omasta käsityksestä itsestään hän joutuu identiteettikriisiin. Näin käy varsinkin silloin kun kukaan ei tue yksilön omaa käsitystä. Pakolainen tulee epävarmaksi siitä, kuka ja millainen hän todella on, kun kukaan ei tue aiempaa kuvaa ja uuden kuvan hyväksyminen on vaikeaa. (Alitolppa–Niitamo 1993, 42–43). Tässä vaiheessa omalla etnisellä ryhmällä onkin suuri merkitys minä–identiteetin tukijana. Ryhmällä on yksilön kanssa yhteiset historialliset ja kulttuurilliset kokemukset entisestä kotimaasta. Nämä seikat ovat yhteydessä selkeään ja ongelmattomaan minäkäsitykseen (Liebkind 1988, 12). Liebkindin mukaan lapsilla on varmempi identiteetti, jos he saavat kasvaa yhdessä vanhempien kanssa, joiden kanssa heillä on yhteinen kieli ja kulttuuri. Kuuluminen ryhmään, jolla on yhteinen kansalaisuus on identiteettitunteelle tärkeä silloin, kun joudumme elämään ihmisten kanssa, joita yhdistää jokin muu kansallisuus. Alitolppa–Niitamo (1993, 44) painottaa, että etnisellä ryhmällä on tärkeä merkitys kulttuurivähemmistölle paitsi minä–identiteetin tukijana, myös kulttuuriperinnön ylläpitäjänä. Tämä merkitys kasvaa mitä homogeenisempi uusi maa on.

Liebkindin (1994, 24) mukaan etnisyys on sitä, kun "useimmat etniset ryhmän jäsenet yleensä samastuvat ryhmäänsä, polveutuvat tai kuvittelevat polveutuvansa samoista alkulähteistä, ja osoittavat tiettyjä yhteisiä kulttuuripiir-

teitä". Vaikka etninen identiteetti ei ole muuttumaton, se on kuitenkin suhteellisen pysyvä ilmiö. Yhtenä syynä tähän on kulttuurin välittyminen lapselle jo perhepiirissä. Lapsi ei voi valita etnistä ryhmää, johon syntyy, mutta hän voi vaikuttaa siihen, miten voimakkaasti etnisyys vaikuttaa hänen kokonaisidentiteettiinsä. Ihminen ei samastu kulttuuriin joko- tai- periaatteella, vaan yleensä vain osaan kulttuurista, torjuen lopun. Kulttuurista omaksutun osuuden suuruuskin vaihtelee, joku voi omaksua esimerkiksi oman ryhmänsä kielen, muttei tapoja ja perinteitä tai päinvastoin. (Liebkind 1988, 67, Liebkind 1994, 24.)

Jokainen on koko elämänsä ajan keskellä ihmissuhdeverkostoa, joka muovaa yksilön sosiaalista identiteettiä. Tämä identiteetti koostuu kaikista niistä ryhmistä, joihin yksilö kuuluu tai joihin hän samastuu ja joiden kautta hän peilaa itseään. Sosiaalisuus auttaa myönteisen minäkuvan luomisessa ja tämä positiivinen sosiaalinen identiteetti puolestaan auttaa hyvien suhteiden luomisessa ja ylläpitämisessä muihin ihmisiin. (Liebkind 1988, 70.)

3.2.4 Koti ja kasvatus

Jopa perhekäsitys on erilainen eri kulttuureissa. Suomalainen käsittää perheeksi pelkän ydinperheen, johon kuuluu äiti, isä ja lapset. Ei-teollisten kulttuurien perhe sisältää koko suvun; isovanhemmat ja vanhempien veljet ja sisaret lapsineen (Muukalainen on ystävä 1990, 21). Käsitksen erilaisuus heijastuu myös perheen arkielämään erilaisina perheensisäisinä vuorovaikutussuhteina ja rooleina ja erilaisina vanhempien arvoina ja uskomuksina (Ali-tolppa-Niitamo 1993, 87). Monissa maissa sukupolvien yli (vertikaalitasolla) ulottuva suhde, eli suhde omiin vanhempiin, on tärkeämpi kuin avioliiton sisäinen suhde (horisontaalitaso) (Laitinen 1985, 23).

Jotta ymmärtäisimme edes hieman niitä ongelmia, joita pakolainen kokee muuttaessaan Suomeen, meidän tulisi tuntea se perhe- ja sukujärjestelmä, jonka piiristä hän tulee. Ilman tätä tietämystä emme voi ymmärtää niitä per-

heen ja aviopuolisoiden välisiä ristiriitoja, joita maahan muuttaminen aiheuttaa. Myös Laitisen (1985, 21) mukaan sukujärjestelmä säätelee paitsi perhe- ja sukulaissuhteita, myös sukupuolten välisiä rooleja ja seksuaalisuutta. Laajemmin katsottuna sukujärjestelmä on yhteydessä yhteiskunnan talousjärjestelmään, työnjakoon ja yleensä toimeentuloon.

Somalialainen sukujärjestelmä on hierarkkisempi kuin suomalainen. Somalialaiset kokevat, että kaikki Somalian asukkaat ovat samaa sukupuuta, joka jakautuu eri klaaneihin. Klaaniperhe on laajin ja väljin yhdysside, ja jokainen klaani jakautuu edelleen sukuryhmiin ja -haaroihin. Sukulaisuusjärjestelmä siirtyy kollektiivisessa muistissa sukupolvelta toiselle. Perinteisesti jokainen somali on ensin lojaali perheelleen, sitten sukulaisilleen, veriliitolleen ja viimein klaanilleen. (Serkkola 1992, 14–18.) Klaanijärjestelmä on somalialaisen yhteiskunnan perusta ja ilman tietoa tästä järjestelmästä ei sieltä tulleita pakolaisia voi ymmärtää. Järjestelmän tärkeyttä kuvaa se, että sisäministeriön ulkomaalaiskeskus on joutunut opiskelemaan sitä päätöksiä tehdessään (Aallas 1991, 16).

Sukujärjestelmään kuuluu oleellisena osana myös avioliitto- ja parinmuodostustraditio, ja Somaliassa mies voikin avioitua neljästi, jos hän kykenee huolehtimaan kaikista vaimoistaan (Serkkola 1992, 23). Myös avioliiton lyhyt- ja pitkäaikaisuus ja sukupolvien yli ulottuva yhteydenpito on eri kulttuureissa erilainen. Somaliassa avioliitto toimii kahden suvun yhdyssiteenä ja takaa yhteistyön, jaetut oikeudet maihin ja turvan muita klaaneja vastaan. Samoin äidin rooli on Somaliassa erilainen kuin Suomessa nykyään. Siellä äiti hoitaa kaikki arkipäivän raskaat kotityöt, huolehtii lapsista, laittaa ruokaa, hankkii polttopuut ja veden, paimentaa karjan, pesee pyykin jne. Vaikeudet alkavat Suomessa, kun somalinainen ei enää olekaan valmis alistumaan kaikkeen siihen mihin aiemmin. Hänen toimenkuvansa, velvollisuutensa ja oikeutensa muuttuvat. Samalla naisen asema suhteessa miehiin muuttuu alistuneesta tasa-arvoiseksi. (Serkkola 1992, 28.)

Nerweyin (1991, 40 –61) mukaan myös kurdien perhekäsitys sisältää monta sukupolvea ja heille suurperhe on tärkeä. Siihen saattaakin kuulua kaikki suhteellisen läheiset sukulaiset kuten pikkuserkut. Kurdiyhteiskunnassa korostetaan yhteisöllisyyttä, teollistuneiden maiden voimakkaan yksilönkorostuksen sijasta, eli kaikkien perheenjäsenten velvollisuus on käyttäytyä aina perheen edun mukaisesti. Perhe on kurdeille erittäin tärkeä sosiaalinen institutio ja koko suku on erityisen kiinnostunut nuoremman sukupolven toimista. Vaikka nuoret saavat periaatteessa valita tulevan puolisonsa, molempien vanhemmat pyrkivät valvomaan tätä valintaa. Vanhemman sukupolven vastuulla on siirtää oman aikansa kulttuuriperintö nuoremmalle sukupolvelle ja täten taata kurdi-identiteetin säilyminen. Perheessä isoisällä on keskeinen asema perheen johtohahmona ja koossapitävänä voimana. Myös uskonnolla on erittäin keskeinen asema ja 98 % kurdeista on muslimeja, tosin naisten asema on vapaampi verrattuna heidän naapurikansojensa naisiin. Kurdien tapakulttuuriin kuuluu olennaisena osana vieraanvaraisuus. Vieraan arvosta riippumatta hän saa ilmaisen majoituksen ja ateriat ilman muuta. Vieraanvaraisuus onkin yksi itseään kunnioittavan kurdin perusperiaate.

Kun suku on monille pakolaisille kaikkein tärkein ja hallitsevin asia maailmassa, kuinka sen kallis perintö kyetään säilyttämään ja siirtämään lapsille täysin erilaisessa kulttuurissa, varsinkin kun perheenyhdistämishojelmasta huolimatta osa perheestä ei pääse Suomeen? Laitisen (1985, 30) mukaan pakolaisvanhemmat pelkäävät mm. sitä, että heidän lapsensa menettävät kansallisen ja kulttuurillisen identiteettinsä. Samoin he pelkäävät, että lapsen äidinkieli unohdetaan tai sekoittuu suomen kieleen ja että lapsi menettää solidaarisuuden sorrettua kansaansa kohtaan. Vanhemmat kokevat, etteivät he kykene yksin siirtämään omaa kulttuuriaan lapsille, ja sen vuoksi suomalaisen pakolaishuoltojärjestelmän tulisi tukea vanhempia heidän kasvatustehtävässään. Tämä tukeminen voi tapahtua mm. osoittamalla heille tilat kokoontumista varten, hankkimalla kirjastoihin heidän äidinkielistä kirjallisuutta sekä musiikkia (Uudet naapurimme 1990, 10–11). Suomeen on perustettu erilaisia yhdistyksiä, jotka auttavat kulttuuriperinnön säilymisessä Suomessa. Yhdistykset järjestävät

mm. koulun ulkopuolisia leirejä ja julkaisevat lehtiä pakolaisen äidinkielellä (Laitinen 1985, 30).

Lapset oppivat paljon enemmän siitä, millaisia heidän vanhempansa ovat ja miten he käyttäytyvät, kuin heidän ohjeistaan ja neuvoistaan (Gordon 1979, 233). Vanhemmat ovat tärkeitä esikuvia lapsilleen ja heidän suhde lapsiinsa on paljon laajempi ja pitempiaikaisempi kuin opettajan. Kodin olisikin oltava lapselle se turvasatama, jonne voisi "maailman myrskyiltä" suojautua. Näin ei ikävä kyllä aina ole ja pakolaisperheiden kohdalla vielä harvemmin, lasten omaksuessa uuden maan kulttuurin nopeammin ja samalla menettäessä etnisen identiteettinsä. Tästä seuraavat sukupolvien väliset ristiriidat näkyvät usein lasten henkisenä pahoinvointina tai kouluongelmina. (Liebkind 1994, 32). Nämä ristiriidat uuden kasvuympäristön ja vanhempien omaan kulttuuriin perustuvien arvojen välillä aiheuttavat lapsille identiteetti- ja epävarmuusongelmia, jotka ilmenevät vaikeuksina koulussa, suhteissa omiin vanhempiin ja ympäröivään yhteiskuntaan ja jopa psyykkisinä häiriötiloina (Kohtauspaikkana Suomi 1989, 167).

Myös vanhempien asema on vaikea. He ovat usein neuvottomia kuinka kasvattaa ja neuvoa lastaan kahden kulttuurin välissä. Tilannetta vaikeuttaa entisestään toivo kotiinpaluusta, jolloin oman kulttuurin oppeja ei voi unohtaa ja valmistaa lasta vain suomalaiseen kulttuuriin (Marttinen 1992, 151 – 154). Vaikka vanhemmat kehottavat neuvoillaan lapsiaan arvostamaan suomalaista koulua ja tapoja, he voivat omilla asenteillaan antaa erilaisen mallin. Colemanin (1982, 140) mukaan vanhempien asenteet lastensa koulunkäyntiin ja tulevaisuuden ammattiin vaihtelevat lisäksi sosiaalisten lähtökohtien perusteella. Jos vanhemmat kokevat turhaksi lasten kouluttamisen, heijastuu se lasten asenteisiin, koulun ja opettajan vastakkaisista yrityksistä huolimatta.

3.2.5 Vertaisryhmän merkitys

Kun lapsi tulee kouluikänsä Colemanin (1982, 47 – 48) mukaan vanhempien vaikutus vähenee, kavereiden tullessa tärkeimmiksi samaistumisen kohteiksi. Minäkeskeisyyden vähentyessä ja ikätoverien kanssa tapahtuvan vuorovaikutuksen lisääntyessä lapsi lakkaa uskomasta vanhempiensa moraaliarvojen muuttumattomuuteen ja ehdottomaan sitovuuteen. Hautamäen, Wahlströmin ja Sinisalonen (1985, 90) mielestä se, miten vertaisryhmä reagoi lapsen erilaisiin rooleihin ryhmässä muovaa myös hänen minäkuvaansa. Lapsen tunne-elämän kehitykselle onkin tärkeää, että lapsi saa kokea olevansa tasavertainen muiden kanssa. Muussa tapauksessa hänen itseluottamuksensa vähenee ja hän masentuu. Varsinkin alkuoppilaalla tunnekokemukset heijastuvat heti käytöksessään: itkuna, raivona, tappeluna.

Vertaisryhmän merkitys yksilölle on erityisen tärkeä nuoruusiässä ennen kuin identiteetti, seksuaalisuus ja ammatilliset kysymykset ovat selviä. Colemanin (1982, 122) mukaan kavereiden kokeminen läheisinä on edellytys oman epävarmuuden voittamiseksi. Erityisen tärkeää Arajärven (1992, 68) mielestä on, että kaveri on aito ja empaattinen. Jokainen ihminen tarvitsee ystävän, jolle uskoutua.

Korostaessaan vertaisryhmän tärkeyttä Coleman (1982, 126) toteaa, että vertaisryhmäsuhteiden heikkeneminen lapsuusiässä voi aiheuttaa henkilökohtaisia ongelmia aikuisiässä. Tunnettu psykologi Piaget oivalsi jo 1920-luvulla vertaisryhmän merkityksen lapsen terveelle kehitykselle. Piagetin tutkimuksissa kävi ilmi, että "lapset oppivat katsomaan asioita toisen näkökulmasta muihin lapsiin muodostamiensa tasavertaisten suhteiden kautta".

McGurkin (1982, 158 – 253) mukaan suhteet ikätovereihin edistävät lasten sosiaalista kehitystä huomattavasti. Toimiessaan toisten kanssa lapsi oppii luomaan ja ylläpitämään suhteita, ilmaisemaan tunteitaan tehokkaasti sekä arvioimaan todellisuutta täsmällisesti. Lapsi kehittää näitä taitoja myös aikuis-

ten kanssa, mutta tällöin vuorovaikutussuhde on yleensä yksisuuntainen auktoriteettisuhde ja lapsi toimii aikuisen ohjeiden mukaan. Vertaisryhmässä suhde on tasa-arvoinen, jolloin lapsi toimii itsenäisesti. Goodin ym. (1975, 207) mielestä kontakti toisiin oppilaisiin on välttämätön, jos halutaan opettaa toisten kunnioitusta lasten kesken, jotka eroavat toisistaan sukupuolen, etnisyyden, persoonallisuuden tai lahjakkuuden osalta. Tällöin vastuun jakaminen on asenteiden muuttamisen edellytys.

Ennen kuin lapsi voi täysin suuntautua vertaisryhmään, on hänen täytynyt tuntea, että kuuluu siihen. Jos hän tuntee tulleen hylätyksi hänen itsetuntonsa alenee, joka puolestaan estää ystävyysuhteiden luomista (Coleman 1982, 47–116). McGurkin (1982, 191) mielestä lapset valitsevat ystävikseen rodullisilta ominaisuuksiltaan samanlaisia. Tutkimukset osoittavat, että integroituneissa luokissa solmitaan vähän rotujen välisiä suhteita. Alitolppa–Niitamon (1993, 54) mukaan olisi kuitenkin tärkeää luoda suhteita myös valtaväestöön, sillä jääminen vain omien maanmiesten luomaan sosiaaliseen verkostoon aiheuttaa ongelmia viivästyttäessään sopeutumista uuteen yhteiskuntaan ja eristäessään pakolaiset omaksi ryhmäkseen. Kososen (1994, 216) tutkimus tukee kuitenkin McGurkia, sillä sen mukaan vietnamilaislapset kokevat itsensä koulussa ulkopuolisiksi. Pojat kokivat tunteen tyttöjä voimakkaammin. Vain vajaa 10 % suomalaislapsista koki saman tunteen. Toinen vertaisryhmään liittyvä tulos oli, että mitä vanhempi pakolaislapsi on luokkatovereihinsa verrattuna, sitä huonommin hän psyykkisesti voi (Kosonen 1994, 206–208).

3.3 Opettajan ja koulun vaikutukset sopeutumisprosessiin

Yhtenä yhteiskunnan yksikkönä koulu toimii pakolaislasten sopeuttajana. Koulu on paikka, jossa kohtaamme suomalaisen kulttuurin aidoimmillaan, ja samalla kaikki ennakkoluulotkin. Erilaisten kulttuurien kohtaaminen tuottaa vaikeuksia koulussa, vaikka lapset ovatkin sopeutuvampia muutoksille kuin aikuiset, joilla maailmankuva on jo muotoutunut. Tilanne koulussa ja luokassa

vaihtelee viikottain. Kippola (1989, 162) pitää opettajan työssä tällöin sopeuttajan roolia opettajan roolia tärkeämpänä. Opettajalle kuuluu paitsi opettaminen, myös koulunkäynti- ja työtapojen opettaminen. Ensimmäisten koulupäivien tapahtumat ovat tärkeitä lapselle ja muovaavat hänen mielikuvaansa siitä, millaista koulunkäynti tulee olemaan (Goldinger & Magnusson 1987, 66). On tärkeää saada lapsessa heti alussa heräämään myönteinen asenne oppimista kohtaan.

3.3.1 Koulutyön pohjana olevat lait ja asetukset

Peruskoululaki määrittelee pohjan, mille myös pakolaisopetus tulee rakentaa. Sen mukaan jokaisella peruskouluikäisellä lapsella on oikeus saada ikänsä ja edellytystensä mukaista opetusta. Koulun on lisäksi toimittava läheisessä yhteistyössä kodin kanssa, tukien sitä kasvatustehtävässä. Tämä oikeus on vaikka ei olekaan Suomen kansalainen (Toivonen 1991, 73 – 82). Ystävällinen ja auttavainen suhtautuminen toisia ihmisiä kohtaan pitää kuulua jokaisen suomalaisen käytöstapoihin, eikä ketään saa kiusata eikä syrjiä koulussa (Oikeustietoa kouluille 1990, 104).

Pakolaisten oikeuksia koskevan sopimuksen mukaisesti pakolaisille on järjestettävä oman maan kansalaisten koulutusta vastaavaa alkeiskoulutusta (Riipatti 1988, 70). Pakolaislasten koulutusta leimaa Suomessa ns. normaaliusperiaate, mikä käytännössä tarkoittaa, että oppilaiden oppimistavoitteet johdetaan suoraan normaaleista peruskoulun oppimistavoitteista. On selvää, etteivät ne aina toimi pakolaisoppilaiden kohdalla, mutta näin menetellään, sillä lapsia ei haluta kohdella irrallaan suomalaisesta koulumaailmasta. Opetusministeriön päätöksen (26.1.1995) mukaan kunta voi järjestää peruskouluikäisille ja kuusivuotiaalle pakolaisille kouluun valmistavaa opetusta (Maahanmuuttajaoppilaiden opetusjärjestelyt 1995). Mikäli oppivelvollisuusikäisiä pakolaislapsia on 4 – 10 heitä varten voidaan perustaa erikseen ns. alkuvaiheen opetusryhmä. Jos lapsia on vähemmän, heidät sijoitetaan ikä- ja taitotasoaan vastaaviin

suomalaisluokkiin. Alkuvaiheen opetuksen tarkoitus on sopeuttaa lapset suomalaiseseen yhteiskuntaan ja antaa heille sellaiset tiedot ja taidot, että he selviytyvät suomalaisessa koulussa. Aikaa tähän sopeuttamistyöhön on puoli vuotta. (Domander 1992, 38). Murtasaaren ja Pynnösen (1992) tekemän tutkimuksen mukaan alkuvaiheen opetusta tulisi voida antaa niin kauan, että oppilas omaksuu riittävän suomen kielen taidon selviytyäkseen suomenkielisessä luokassa.

Pakolaisoppilaiden integraatiota suomenkieliseen luokkaopetukseen suositellaan jo alkuvaiheen opetuksen aikana. Integraatioaineiksi suositellaan esimerkiksi vierasta kieltä, liikuntaa, kuvaamataittoa, teknistä- ja tekstiilityötä. Integroinnin merkitys on suuri erityisesti molemminpuolisessa sosiaalistamisessa; pakolaisoppilaat totuttelevat suomalaisluokkaan ja suomalaiset heihin. Integroinnilla on myös merkitys kielenoppimiselle, sillä kuullessaan suomea lapset oppivat sitä huomaamattaan. (Ripatti 1988, 68.)

Uuden kielen ohella pakolaislapsella on oikeus opiskella omaa äidinkieltään. Opetusministeriön päätöksen perusteella äidinkielen opetus voidaan järjestää, mikäli opetusta tarvitsee vähintään neljä lasta. Lapset voivat kuitenkin olla eri vuosiluokilta ja myös useammasta koulusta. Opetus tulee kuitenkin tapahtua oppituntien ulkopuolella, eikä siitä tule merkintää todistukseen. (Maahanmuuttajaoppilaiden opetusjärjestelyt 1995). Ripatin (1988, 69) mukaan vanhemmilla pakolaisoppilailla ilmenee motivoitumisongelmia kotimaahansa liittyvien asioiden opiskelussa, koska niitä ei Suomessa arvosteta. Onneksi oman kulttuurin ja kielen tärkeys lapsen identiteetille ja hänen henkiselle kasvulleen sekä sitä kautta sopeutumiseksi on huomioitu laadittaessa uusia Peruskoulun opetus-suunnitelman perusteita 1994. Niiden mukaan vähemmistöryhmiin kuuluvilla lapsilla on oikeus kasvaa sekä oman kulttuuriyhteisönsä että suomalaisen yhteisön aktiiviseksi jäseneksi. Kielenopetuksen perusajatus on vahvistaa lapsen identiteettiä ja itsetuntoa, jotta lapsi pystyy paitsi ilmaisemaan itseään myös vaalimaan perinteitään, jolloin kielen opetuksen ohella on opiskeltava myös kulttuuria. Oman kielen opetus on lisäksi pohja kaksikielisuudelle, jolloin

pelkkä ymmärtäminen ja puhetaito eivät riitä. Jotta näissä tavoitteissa onnistutaan lapsen omaa äidinkieltä tulee arvostaa ja lapsen asiantuntemusta omasta maastaan tulee käyttää hyödyksi eri oppitunneilla. (Opetussuunnitelman perusteet 1994, 14 –54.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 32 – 33) on nähty myös vertaisryhmän ja koko koulun osuus sopeutumisprosessiin, kun on asetettu kansainvälisyyskasvatuksen tavoitteiksi, että lapset 1) hyväksyvät erilaiset ihmiset, 2) tuntevat eri kulttuureita ja 3) ymmärtävät ihmisten keskinäisen riippuvuuden, tasa-arvoisuuden ja oikeudenmukaisuuden ihmisarvon perustaksi. Lisäksi sen tarkoitus on saada lapset kiinnostumaan kansainvälisistä tapahtumista ja niiden syistä, sekä saamaan valmiuksia tehdä kansainvälistä yhteistyötä.

3.3.2 Opettaminen pakolaisluokassa ja opettajan merkitys

Onnistuessaan koulutyö antaa lapselle paljon onnistumisen tunteita, joilla lapsi tukee ja kehittää itseluottamustaan. Yksilö kehittyy, kun saa positiivista palautetta juuri oikeaan aikaan ja oikealla tavalla. Mutta mistä opettaja tietää, milloin kutakin lasta on rohkaistava? Oppilaiden yksilöllinen käsittely edellyttää opettajalta oppilaan kokonaistilanteen tuntemista mahdollisimman hyvin (Eri-lainen oppilas 1982, 35). Tämä ei tarkoita vain oppilaan "kouluminän" tuntemista, vaan myös kotitaustan, toveripiirin ja harrastusten tuntemista.

Alkuvaiheen opetukseen on Suomessa pyritty kiinnittämään paljon huomiota, sillä sen onnistuminen vaikuttaa merkitsevästi koko sopeutumisprosessin onnistumiseen. Alkuvaiheen opetus luo psyykkistä pohjaa pakolaisoppilaan myöhemmälle koulunkäynnille. Alkuopetuksessa lapsen tulisi saada paitsi kielitaitoa ja tietoa suomalaisesta koulusta, myös tunteen siitä, että hänet hyväksytään, ja että hän pystyy oppimaan lisää. (Ripatti 1988, 79.)

Pakolaisoppilaiden ollessa kysymyksessä, opettajan opetustavat korostuvat entisestään, yhteisen kielen puuttuessa. Good, Biddle ja Brophy (1975, 58 – 59, 205) ovat sitä mieltä, että oppilaat oppivat parhaiten kun opettaja 1) vaihtelee opetusmenetelmiään, 2) on itse innostunut, 3) on tehtävä-orientoitunut, 4) kyselee enemmän kuin luennoi ja 5) käyttää kattavia kommentteja. Myös opettajan kyky kuunnella ja kommunikoida oppilaiden kanssa on tärkeä. Puhuminen aiemmista vaikeista kokemuksista lähentää opettajaa ja oppilasta, ja osoittaa oppilaalle, että opettaja todella välittää hänestä. Frostig ja Maslow (1973, 229) mainitsevat tapoja, joilla opettaja voi kommunikoida lapsen kanssa ilman yhteistä kieltäkin. Näitä ovat mm. nukketeatteri, roolipelit, oikean- ja leikkipuhelimen käyttö, kommunikointi lasten piirustusten tai valokuvien avulla ja tarinoiden kertominen. Tarinan kertomisessa on kuitenkin tärkeää, että kerrottuaan sen opettaja antaa kirjan lapselle, joka toistaa tarinan kuvien avulla, oppien samalla suomen kieltä.

Koulutyö perustuu ihmissuhteisiin. Opettajan ja oppilaan välinen hyvä suhde on opetuksen tukipylväs, selkäranka, jolle oppiminen perustuu. Gordon (1979, 22) mainitsee hyvän opettaja – oppilas-suhteen tunnusmerkeiksi 1) avoimuuden ja rehellisyyden, 2) toisten huomioonottamisen, 3) riippumattomuuden ja vapauden molemmille ja 4) sen, että syntyvät ongelmat ratkaistaan. Myönteisen suhteen syntyminen saattaa estyä opettajan arvostelun tai kielteisten huomautusten vuoksi, koska oppilas vetäytyy kuoreensa ja kapinoi opettajaa vastaan. Onkin tärkeää, miten opettaja antaa palautteen oppilaalle. Gordonin (1979, 42 – 43) mukaan: "Kun sanot jotain oppilaallesi, sanot samalla jotakin tästä oppilaasta. Siitä mitä sanot hänelle tänään, muotoutuu hänen minäkuvansa huomenna".

Opettajalla on vaikea tehtävä auttaessaan oppilasta, jotta olisi tarpeeksi hienovarainen, mutta myöskin realistinen. Tämä vaatiikin opettajalta hyvää oppilaantuntemusta, mikä korostuu, kun luokassa on vieraan kulttuurin edustaja. Oppilaan käytös peilaa hänen tunteitaan ja asenteitaan, joiden avulla opettajan on valittava oppilaan kannalta parhaat opetusmenetelmät. (Frostig & Mas-

low 1973, 136). Oppiakseen tuntemaan oppilaansa opettajan tulisi Raunion (1988, 96 – 105) mukaan tietää ainakin seuraavat asiat:

- 1) Millaiset tervehtimistavat lapsen kulttuurissa on, jotta välttyttäisiin väärinymmärryksiltä?
- 2) Kuinka lasten ja vanhempien etu- ja sukunimeä käytetään puhuteltaessa?
- 3) Mitkä ilmeet ja eleet ovat loukkaavia lapsen kulttuurissa?
- 4) Millaiset ovat poikien ja tyttöjen kasvatustavat; poikkeavatko ne toisistaan?
- 5) Mihin uskontokuntiin lapset kuuluvat; mikä on uskonnon merkitys joka päiväisessä elämässä ja miten juhlapäiviä vietetään?
- 6) Mikä motivoi oppilaita?

Oppiakseen tuntemaan vieraista kulttuureista muuttavia lapsia opettajan on entistä tärkeämpää toimia yhteistyössä kodin kanssa. Tähän velvoittaa peruskoululakikin, jonka mukaan koulun on pyrittävä läheiseen yhteistyöhön kodin kanssa, tukien kotia kasvatustyössä (Toivonen 1991, 73). Lisäksi Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994, 55) mukaan koulu tarvitsee kodin tukea lapsen äidinkielen opetukseen.

Onnistuakseen työssään opettaja tarvitsee avukseen sopivaa materiaalia. Murtasaaren ja Pynnösen (1992, 82) tekemän tutkimuksen tulos oli, että juuri materiaalipula koetaan ongelmaksi pakolaisopetuksessa. Opettajat joutuvat itse tekemään tarvitsemansa materiaalin, eikä eri koulujen ja kuntien välillä ole tarpeeksi yhteistyötä, jotta valmista materiaalia voisi lainata toisilta. Opetushallitus on nyttemmin pyrkinyt helpottamaan tätä ongelmaa julkaisemalla erilaista materiaalia maahanmuutto-opetuksen tueksi (Maahanmuutajaoppilaiden opetusjärjestelyt 1995).

4 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimus pohjautuu vaiheittaisuuden osalta siitä esitettyihin teorioihin (mm. Ahlberg 1977, Berry 1980 sekä Sue ja Sue 1990) ja sopeutumiseen vaikuttavia tekijöitä on kartoitettu eri tutkimusten pohjalta (mm. Ripatti 1988, Jaakkola 1991, Alitolppa–Niitamo 1993, Kosonen 1994 ja Liebkind 1994). Sopeutumisen on esitetty etenevän vaiheittain yksilöllisesti. Ensimmäisessä vaiheessa kuitenkin tapahtuu irtaantuminen entisestä, jolloin yksilön tasapaino järkkyy.

Kieltä pidetään tärkeimpänä asiana sopeutumisen kannalta, sillä ilman kielitaitoa elämä on vaikeaa. Myös kulttuuri vaikuttaa sopeutumiseen, sillä sen mukaan määritellään käytöstavat ja se mikä on oikein ja mikä on väärin. Kotona taas vanhemmat ovat tärkeitä esikuvia lapsilleen ja omilla asenteillaan ohjaavat lapsiaan. Lapsen kasvaessa vertaisryhmän vaikutus kuitenkin voimistuu ja suhteet ikätovereihin edistävätkin lapsen sosiaalista kehitystä. Lisäksi lapsi muodostaa kuvan itsestään sen perusteella, miten vertaisryhmä reagoi häneen. Vertaisryhmäsuhteiden heikkenemisen lapsena onkin todettu aiheuttavan ongelmia aikuisena. Myös opettaja vaikuttaa lapsen sopeutumiseen, sillä lapsen itsetunnon kannalta on tärkeää, että hän tuntee tulevansa hyväksytyksi ja pystyvänsä oppimaan lisää.

1. Miten vaiheittaisuus ilmenee sopeutumisprosessin alussa?

2. Miten eri tekijät ilmenevät sopeutumisprosessissa?

2.1 Miten erilainen kulttuuri vaikuttaa sopeutumiseen?

2.2 Miten kieli vaikuttaa sopeutumiseen?

2.3 Miten koti vaikuttaa sopeutumiseen?

2.4 Miten vertaisryhmä vaikuttaa sopeutumiseen?

2.5 Miten opettaja vaikuttaa lapsen sopeutumiseen?

5 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

5.1 Tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimuksen kohdejoukkona oli Cygneuksen koulun alkuopetukseen osallistuneet pakolaislapset. Tutkimusajankohtana luokassa oli kaikkiaan kahdeksan lasta, joista neljä oli mukana alusta asti, neljän tullessa mukaan myöhemmin. Tutkimusta aloittaessani luokassa oli neljä Iranista lähtöisin olevaa kurdityttöä. Lähtään tytöt olivat seitsemästä kahteentoista vuotiaita. Myöhemmin luokkaan tuli 17-vuotias somalityttö, joka oli asunut Suomessa jo yli puoli vuotta ennen koulun aloittamista ja osasi jo jonkin verran suomea tullessaan kouluun. Syksyn kuluessa saapui vielä kaksi kurdilasta, sisar ja veli, 10- ja 12-vuotiaat. Kurdilapset tunsivat toisensa jo ennestään vietettyään vuosia yhdessä pakolaisleireillä, ensin Irakissa ja myöhemmin Turkissa. Viimeisenä luokkaan saapui 7-vuotias somalityttö, joka tuli isoäitinsä luota Somaliasta asumaan Suomessa jo kauemmin olleen isänsä ja tämän uuden vaimon luo. Molemmat somalitytöt tulivat perheenyhdistämishjelman avulla vanhempiansa perässä Suomeen, kun taas kaikki kurdilapset muuttivat maahan yhtä aikaa vanhempiansa kanssa.

5.2 Aineiston keruu

Aineistoa keräsin erilaisin menetelmin syksyn -94 ja kevään -95 aikana. Aineistoa kerätessäni keskityin aluksi luokassa observointiin ja tein havaintoja erilaisissa luokka- ja koulutilanteissa. Alunperin tarkoitukseni oli toimia ulkopuolisena observoijana, mutta valtavan yksilöllisen ohjauksen ja eriyttämistarpeen vuoksi varsinkin somalityttöjen auttaminen tuli usein tehtäväkseni, opettajan keskittyessä läsnäoloni aikana kurdilasten opettamiseen yhdessä kouluvuorustajan kanssa.

Observoinnin lisäksi keräsin aineistoa myös haastattelemalla oppilaita, heidän vanhempiaan, kouluavustajaa sekä luokan opettajaa. Oppilaiden haastatteluun pyysin luvan sekä oppilailta itseltään että heidän vanhemmiltaan (liite 1). Lisäksi pyysin vanhempia haastatteluun (liite 2). Monien vaikeuksien jälkeen sain haastattelun kaikilta asianosaisilta. Yhden kurdiperheen kohdalla vanhempia tosin edusti perheen 30-vuotias tytär, koska isä oli kuollut ja äiti vanha ja huonokuuloinen. Kurdien haastattelut onnistuivat "helposti" kouluavustajan toimiessa tulkkina, mutta somalien haastattelu olikin vaikeampaa, koska lähin somalitulkki oli kutsuttava Tampereelta ja kolmen ihmisen aikataulujen yhteensovittaminen osoittautui erittäin vaikeaksi. Vaikeuksia lisäsi se, ettei esteen sattuessa voinut sopia tulkin kanssa suoraan uutta aikaa, vaan se oli aina tehtävä ulkomaalaistoimiston kautta. Somali-isän kanssa sovitusta ensimmäisestä haastattelusta kuluikin kolme kuukautta siihen, kun se vihdoinkin saatiin tehtyä.

5.3 Haastattelu

Mittarina tutkimuksessa on käytetty ensisijaisesti avoimiin kysymyksiin perustuvaa haastattelua (kysymykset liitteinä 3–6). Haastattelun syvyyttä on pyritty lisäämään haastattelemalla sopeutumisprosessin eri osapuolia. Tämän ns. triangulaation tarkoituksena on ollut saada kattavampi kuva lapsen sopeutumisesta ottamalla huomioon sekä vanhempien että opettajan näkökulma.

Vaikka eri tutkijat (Grönfors 1982, Hirsjärvi & Hurme 1988) pitävät haastattelututkimusta erittäin työläänä kyselytutkimukseen verrattuna, on sen käyttö tässä tutkimuksessa kuitenkin tarkoituksenmukaista. Hirsjärvi ja Hurme (1988, 15 – 50) ovat sitä mieltä, että se on parempi silloin, kun tutkitaan sellaista ryhmää, jonka edustajalla saattaa olla vaikeuksia kyselylomakkeen täyttämässä. Lisäksi haastattelussa kysymyksiä voi täsmentää ja tulkita, joten se on joustavampi. Tämä on tärkeää, sillä sanat saattavat olla merkitykseltään erilaisia eri ihmisille. Lisäksi sanallisen tiedon luotettavuutta voidaan tarkistaa

tarkkailemalla systemaattisesti haastateltavaa ja haastatteluympäristöä. Myös kieltäytymisprosentti on haastattelussa pienempi. Remes (1997, 201 – 203) pitää haastattelua parempana silloin, kun halutaan selventää vastauksia ja syventää saatuja tietoja. Etuna hän kokee myös sen, että haastattelussa näkee vastaajan ilmeet ja eleet ja haastateltava voi kertoa itsestään ja aiheesta laajemmin, kuin tutkija on ennakoanut. Samalla hän muistuttaa, että haastattelussa on vaarana se, että haastateltavat antavat vastauksia, joiden oletavat olevan sosiaalisesti hyväksyttäviä. Lisäksi hän korostaa, että eri kulttuureissa suhtaudutaan asioihin hyvinkin erilaisilla, ja se mikä toisessa kulttuurissa on hyväksyttävää saattaa toisessa kulttuurissa olla kiellettyä. Siksi hän pitää tärkeänä, että haastattelija osaa tulkita vastaukset ottaen huomioon haastateltavan kulttuuritaustan.

Hirsjärven ja Hurmeen (1988, 28 – 38) mukaan tutkimuksen alussa on valittava haastattelun laji, joka voi olla 1) lomakehaastattelu, 2) avoin haastattelu tai 3) teemahaastattelu. Lomakehaastattelussa haastattelu tapahtuu lomakkeen mukaan, jolloin kysymysten ja väitteiden muoto ja esittämisjärjestys on täysin määrätty. Lisäksi oletetaan, että kysymyksillä on sama merkitys kaikille. Avoin haastattelu on lähellä keskustelua, eikä haastattelijalla ole valmiita kysymyksiä eikä teemoja mukanaan. Teemahaastattelu on näiden kahden välimuoto, jossa haastattelijalla on aihepiirit eli teema-alueet tiedossa, mutta häneltä puuttuu kysymysten tarkka muoto ja järjestys. Teemahaastattelulla saadaan tietoa syvältä, joten tutkimusjoukon ollessa pieni, sen käyttö on perusteltua.

Grönfors (1988, 84 – 111) on sitä mieltä, että luottamuksen herättäminen haastateltavissa on tärkeää. Siksi tutkijan on käyttäydyttävä itselleen luonnollisella tavalla, jolloin haastateltavat tutustuvat häneen ensin ihmisenä ja vasta toiseksi tutkijana. Hän lisää myös, että mikäli tutkijalla ei ole ollut aikaisempaa suhdetta haastateltavaan tai suhde on ollut satunnainen, on tutkijan luotava haastattelulle otollinen ilmapiiri. Tähän vaikuttavat niin haastatteluajankohdan kuin -ajankin valinta. Paras paikka on sellainen, jossa sekä haastateltava että haastattelija rentoutuvat riittävästi. Haastatteluajankohdan tulisi olla sellainen,

että haastateltava voi mahdollisimman hyvin keskittyä haastatteluun ilman häiriötekijöitä.

Haastattelun vahvuus tässä tutkimuksessa on siinä, että vastaajat ovat voineet tuoda julki oman kantansa asiassa. Lasten lisäksi on haastateltu myös muita sopeutumisprosessiin vaikuttaneita ja lasten elämään läheisesti liittyviä ihmisiä, jotta asioita on voitu peilata useammalta taholta. Myös avoimet kysymykset ovat lisänneet haastattelun syvyyttä, mutta heikkoutena on analysointivaiheen ongelmat vaihtoehtokysymyksiin verrattuna. Haastattelujen lisäksi mittarina on ollut myös enemmän tai vähemmän säännöllinen observointi, mikä osaltaan tukee haastattelujen tuloksia ja auttaa kokonaiskuvan laajentamisessa, mutta osaltaan heikentää tutkijan objektiivisuutta tutkittavia kohtaan.

Remes (1997, 209) esittää, että havainnoinnin avulla saadaan selville, toimivatko ihmiset niin kuin he sanovat toimivansa. Havainnointi sopii Hirsjärven ja Hurmeen (1991, 209 – 211) mielestä hyvin silloin, kun tutkittavilla henkilöillä on kielellisiä vaikeuksia tai kun halutaan tietoa, josta tutkittavat eivät halua kertoa suoraan haastattelijalle. Erityisen hyvin se sopii vuorovaikutuksen tutkimiseen. Sen avulla päästään luonnolliseen ympäristöön ja sillä saadaan välitöntä, suoraa tietoa ihmisten käyttäytymisestä. Sillä saadaan lisäksi erittäin monipuolista aineistoa. Haittana on, että havainnoija saattaa häiritä tilannetta ja jopa muuttaa sen kulkua. Niin ikään havainnoija saattaa sitoutua emotionaalisesti tutkittavaan, jolloin objektiivisuus voi kärsiä. Myös tietojen välitön tallentaminen voi olla vaikeaa, joten se on tehtävä myöhemmin muistin varassa. Havainnointiin liittyvä eettinen ongelma on, kuinka paljon havainnoinnin tarkoista kohteista kerrotaan tutkittaville. Tilanteeseen kohdistuvan häiriön vähentämiseksi Remes (1997, 210) neuvoo tutkijaa vierailemaan luokassa useita kertoja ennen havainnoinnin aloittamista. Hirsjärvi ja Hurme (1991, 214) muistuttavat, että havainnot ja tutkijan omat tulkinnat on pidettävä erillään.

5.4 Aineiston analysointi ja tutkimuksen luotettavuus

Aineisto oli tarkoituksenmukaista käsitellä ei-tilastollisesti analysoimalla kysymykset tutkimusongelmittain. Kohdejoukon pienen koon vuoksi ei tuloksia voi myöskään yleistää. Samoin tulkin käyttö heikentää reliaaabeliutta, lisätessään mahdollista vääriymmärtämisriskiä. Luotettavuus voi myös heikentyä luokittelu- ja koodausvaiheessa. Haastattelulla saadaan kuitenkin syvällisempää tietoa kuin vaihtoehtokysymyksillä, vaikka analysointi onkin vaikeampaa. Triangulaatio puolestaan lisää luotettavuutta syventäessään haastattelemalla koottua aineistoa. Sen avulla voidaan tutkimusongelmia tarkastella useasta näkökulmasta. Reliaabeliutta lisää myös se, että kaikki tutkittavat vanhempien antoivat haastattelun.

Tulkin käyttäminen haastattelussa heikentää sen luotettavuutta. Vaikeutena on nimenomaan se, ymmärtääkö tulkki mitä haastatteliija tarkoittaa kysymyksillään ja onnistuuko hän kääntämään kysymyksen niin, ettei sen merkitys muutu. Sama ongelma toistuu haastateltavan vastatessa. Varsinkin kurdien kohdalla vaikeuksia lisäsi se, että kouluavustaja puhui eri murretta kuin haastateltavat, joten hekään eivät aina ymmärtäneet toisiaan. Lisäksi se, että haastateltavista osa oli lapsia, toi mukanaan erityisongelmia. Grönforsin (1982, 67) mukaan nämä ongelmat ovat 1) aikuinen – lapsi-rooleihin liittyvät eettiset ongelmat, 2) luottamukseen ja lasten maailmaan sisällepääsyyn liittyvät ongelmat ja 3) lasten kielenkäytön ymmärtämiseen liittyvät kysymykset. Lisäksi lapsia tutkittaessa ongelmana on miten selittää ja saada lapsi ymmärtämään tutkimuksen tarkoitus. Lapsia tulisi tukea ja ymmärtää, sekä hyväksyä heidän käytöksensä tutkimuksen aikana. Ei myöskään riitä, että lapset hyväksyvät tutkijan, vaan tutkijan tukisi luoda suotuisat suhteet myös lasten vanhempiin tai holhoojiin. Lupa lapsen tutkimiseen tulisi saada vanhempien lisäksi lapselta itseltään.

Tässä tutkimuksessa on luotettavuutta pyritty lisäämään sillä, että on haastateltu lapsen lisäksi kaikkia hänen sopeutumisprosessiinsa läheisesti liittyviä

henkilöitä. Saatujen tietojen perusteella on voitu koota kattavampi kuva lapsen sopeutumisesta. Luotettavuutta parantaa lisäksi se, että kaikki pyydetyt henkilöt antoivat haastattelun. Myös havainnointi on toiminut luotettavuutta lisäävänä tekijänä antamalla mahdollisuuden tarkistaa, toimivatko lapset koulussa niin kuin haastattelussa sanovat toimivansa. Havainnoinnin aikana on myös ollut mahdollista luoda luottamukselliset suhteet lapsiin, mikä on Grönforsinkin (1988, 84) mielestä tärkeää, jotta haastattelutilanne olisi mahdollisimman luonteva ja haastateltavat riittävän rentoutuneita. Luotettavuutta lisää se, että tutkija on itse suorittanut jokaisen haastattelun, samoin kuin purkanut jokaisen nauhan. Itse haastattelutilannetta on saattanut tulkin lisäksi häiritä se, että haastattelija on eri kulttuurista ja edustaa vielä valtakulttuuria.

6 TULOKSET

6.1 Tilanne maahanmuuttajien luokassa

Seuraava luokasta luomani kuvaus perustuu lukuisten observointikertojen lisäksi opettajan ja kouluavustajan kanssa käymiini keskusteluihin. Osa tiedoista on suoraan lapsilta itseltään. Tutkimustuloksiin otettuja lainauksia varten on oppilaille ja heidän vanhemmilleen annettu numerokoodi, jotta haasteltavien yksityisyys säilyisi. Lasten kohdalla myös iät ovat näkyvissä.

Tutkimuksen alkuvaiheessa luokassa oli neljä kurdityttöä, jotka olivat olleet koulussa kaksi viikkoa käydessäni ensimmäisen kerran observoimassa. Ilma-piiri luokassa oli myönteinen ja turvallisuutta luova. Jokaiselle oppilaalle oli muokattu yksilöllinen opetusohjelma, joka mahdollisti kullekin oppilaalle maksimaalisen oppimistahdin. Tosin tyttöjen välinen kilpailu osaltaan pakotti huonommin menestyviä ponnistelemaan yli omien kykyjen.

Kuukauden kuluttua luokkaan oli saapunut kaksi somalityttöä. Tytöt eivät tunteneet toisiaan aiemmin ja molemmat olivat saapuneet maahan perheenyhdistämishjelman kautta. Tämä tarkoittaa sitä, että he tulivat yksin jonkun perheenjäsenensä perässä. Vanhemman tytön isä oli asunut Suomessa jo kolme vuotta ja oli tähän mennessä saanut maahan molemmat vaimonsa ja 12 lastaan, yhden pojan jäädessä vielä Somaliaan. Tyttö oli 16-vuotias ja oli ehtinyt asua Suomessa yli puoli vuotta ennen kouluun tuloa ja osasi jo jonkin verran suomea. Nuoremman tytön isä oli nähnyt nyt 8-vuotiaan tyttärensä viimeksi tämän ollessa kolme vuotta vanha. Tytär oli asunut Somaliassa isoäitinsä hoivissa oman äitinsä kuoltua ja saapui nyt Suomeen isän ja tämän uuden perheen luo. Perheen ongelmien vuoksi tytön koulunkäynti oli erittäin epäsäännöllistä. Somaliassa äiti hoitaa kodin ja lapset, eikä uusi vaimo halunnut ottaa työstä vastuuta, joten perheen isää yritettiin tukiperheen avulla kasvattaa vastuuseen. Tässä ei kuitenkaan onnistuttu ja noin kuukauden

kuluttua tyttö lopetti koulunkäynnin kokonaan, viranomaisten yrittäessä selvittää perheen nykyistä olinpaikkaa.

Noin kaksi kuukautta ensimmäisten kurdityttöjen saapumisen jälkeen luokkaan saapui vielä kaksi kurdilasta, 10 – ja 12–vuotiaat sisarukset, tyttö ja poika, jotka tunsivat ennestään muut kurdit luokassa ja ehkä heidän siksi oli "helppo" tulla kouluun. Kaikki kurdit, nuorinta tyttöä lukuun ottamatta olivat käyneet aiemmin koulua, ensin kotimaassaan pari vuotta, jossa he eivät saaneet opiskella äidinkielellään. Tämän jälkeen heille oli tullut parin vuoden katkos opiskeluun, jouduttuaan ensimmäiselle pakolaisleirille, mutta siirryttyään uuteen leiriin he olivat jatkaneet taas pari vuotta opintojaan tällä kertaa äidinkielellään.

Oppilasjoukon kasvaessa opettajalla ei tietenkään riittänyt enää yhtä paljon aikaa yhdelle oppilaalle. Onneksi luokassa oli kouluavustajana kurdinainen. Lapset kuitenkin viihtyivät ja halusivat käydä koulua joka päivä myös lauantaisin ja sunnuntaisin. He arvostivat suuresti suomalaista opettajaansa, joka puhuu ja selittää asioita uudestaan ja uudestaan kunnes lapset ymmärtävät. Varsinkin kurdilapset, huolimatta siitä, että joutuvat uuden kielen lisäksi opetelemaan aivan uudenlaiset aakkoset ja kirjoitustavan, kokivat koulun ja opetustavat kiitettäväksi, sillä kotimaassaan Iranissakaan he eivät saaneet opiskella äidinkielellään. Lisäksi siellä opettaja ei selittänyt miten pitää tehdä, vaan lapsen oli opittava yrityksen ja erehdyksen kautta opettajan lyödessä virheestä.

6.2 Vaiheittaisuus

Sopeutumisprosessin vaiheittaisuutta on esitetty useammankin tutkijan toimesta. Suen ja Suen (1990) mukaan ensimmäisenä on konformisuusvaihe, jolloin omaa kulttuuria hävetään ja valtakulttuuria ihannoidaan. Myös Ahlbergin (1997) viittaaman mallin mukaan siirrytään vaiheittain kulttuurista toiseen, prosessin alkaessa irtautumisvaiheesta, jolloin irtaudutaan aikaisemmasta

kiintopisteestä tasapainon järkkyyssä. Pakolaiset olivat olleet Suomessa niin vähän aikaa, että he olivat pelkästään kiitollisia pääsystä maahamme. Opettaja käytti oppilaiden parhaillaan läpikäymästä vaiheesta nimitystä "kuherruskuukausi", mikä kuvaa hyvin sitä, että kaikki ongelmat peittyvät sen onnen alle, että on päässyt turvaan. Myös lasten voimakas oppimismotivaatio osaltaan lisäsi positiivista tunnetta. Kurdiperheissä tätä vahvisti vielä huomio suomalaisen koulutuksen korkeasta tasosta ja lapsiystävällisestä opetuksesta. Olisiko useammalla pakolaisleirillä vietetyt vuodet syynä siihen, ettei lasten tasapaino järkkynyt irtaantumisvaiheessa? Sieltä poispääsy kun on lähinnä helpotus.

Opettaja samoin kuin kouluavustajakin totesivat, että sopeutumisessa on vaihteellisuutta siten, että noin puoli vuotta maassa olon jälkeen, eli silloin kun oppilas siirtyy nykyisen käytännön mukaan normaaliopetukseen on levoton kausi. Kuinka paljon tähän on syynä koulun vaihto ja kuinka paljon taas sopeutumisprosessin eteneminen on vaikea arvioida.

Alussa on kuherruskuukausivaihe. Koulut, joista lapset tulevat ovat tosi inhottavia eli on ruumiillinen rangaistus ja isot ryhmät ja opettajat ainakin lasten mukaan hyvin epäystävällisiä lapsille. Täällä on kaikki niin mukavia ja kaikki tuntuu ihan autuaalliselta ja sitten, kun on ollut jonkin aikaa on innostus suomen kielen oppimiseen. Sitten kun huomataan, ettei sitä kieltä opitakaan ihan noin vaan ja se on ihan sama juttu kulttuurishokissa ja lapsissa, että noin puolen vuoden jälkeen sitten kun ne siirtyy yleisopetukseen, aika monella on semmonen levoton vaihe. (Opettaja)

Lapset itse kokivat oman tilanteensa helpommaksi kuin alussa, koska olivat oppineet ymmärtämään suomea, vaikka eivät vielä osanneet paljon puhua.

Alussa en tykännyt koulusta. Oli vaikeaa tulla kouluun kun ei ollut kavereita. Nyt olen tottunut kouluun ja tutustunut uusiin kavereihin. Nyt tykkään olla koulussa. Alussa halusin olla enemmän kotona kuin koulussa. (Tyttö 4, 11 v)

Bala (kyllä), alussa oli kamalaa, kun emme ymmärtäneet sanaakaan, mutta nyt menee paremmin ja ymmärrämme aika paljon opettajaa. (Tyttö 5, 12 v)

6.3 Kulttuuri ja sopeutuminen

Kulttuuri ei näyttäisi tällä hetkellä aiheuttavan sopeutumisongelmia tutkimuskohteena oleville lapsille. Tulosta selittää Alitolppa–Niitamon (1993) käsitys, että lasten on helpompi omaksua uuden maan tavat, koska he eivät vielä ole sisäistäneet oman maansa tapoja. Esimerkiksi käydessäni observoimassa yhden tytön erilainen pukeutuminen herätti ikävä kyllä huomiota jopa eräiden opettajien keskuudessa. Tyttö jätti hunnunkäytön pikkuhiljaa pois, mutta se ei näyttänyt aiheuttavan sopeutumisongelmia lapselle. Lapsen sopeutumiseen ympäristön painostukseen ilman ongelmia vaikutti se, ettei koti näyttänyt painostavan oman kulttuurin mukaiseen pukeutumiseen. Näin ollen lapsi ei joutunut kokemaan Kososen (1994) mainitsema kahden kulttuurin välisiä arvo- ja rooliristiriitoja. Opettajan ja kouluavustajan mukaan kulttuurin mukainen kasvatus kurdeilla saattaa myöhemmin aiheuttaa sopeutumattomuutta varsinkin poikien keskuudessa. Alitolppa–Niitamon (1993) tutkimuksen mukaan yksilö tulee epävarmaksi siitä, kuka ja millainen hän todellisuudessa on, kun kukaan ei tue aiempaa kuvaa, eikä uutta kuvaa ole helppo hyväksyä. Koska tyttöjen elämä on Suomessa helpompaa, kuin kotimaassa heidän on helpompi hyväksyä uusi kuva itsestään.

Tyttöjen on helpompi sopeutua, koska täällä naisten asema on vapaampi ja tytöt huomaavat sen. Pojalle on vaikeampi, koska

pojat ovat oppineet olemaan korkeammalla kuin tytöt ja täällä ovat samalla tasolla. Pojilla on ollut helpompaa omassa maassa kun sisko on joutunut tekemään kaikki, pieni poika ei ymmärrä uutta tilannetta ja on oppinut laiskaksi. (Kouluavustaja)

Vanhemmat sen sijaan ajattelivat kahden erilaisen kulttuurin aiheuttavan ongelmia tyttöjen kohdalla lähinnä siksi, ettei heidän oma kulttuurinsa salli tyttöjen seurustella ennen avioliittoa. Ongelma voi muodostua suureksikin, sillä lisääntyvä vuorovaikutus ikätovereiden kanssa vähentää lapsen uskoa vanhempien moraaliarvojen ehdottomaan sitovuuteen kuten Coleman (1982) väittää. Mitä enemmän tytöt viettävät aikaa suomalaisten nuorten kanssa omaksuen heidän tapojaan, sitä suuremmaksi kasvaa ristiriita vanhempien ja lasten välillä. Tutkimusajankohtana vanhemmat olivat kuitenkin sitä mieltä, että lapset tekevät aina kuten he käskevät.

On eroja. Kulttuurista johtuvia, lapsilla on enemmän rajoja. Lapset tottelevat mitä me sanomme. He kuuntelevat ensin meitä. (Äiti 2)

6.4 Kielen merkitys sopeutumisprosessissa

Suomen kielen oppiminen on sopeutumisen kannalta tärkeä asia. Sen merkitys korostuu, mitä vanhempi lapsi on maahan muuttaessaan (Kohtauspaikkana Suomi, 1989). Haastateltujen vanhempien mielestä lapsilla ei ole kieliongelmiä, sillä lapset oppivat nopeasti. Samalla he toivoivat enemmän kontakteja suomalaislasten kanssa, jolloin kielenkäyttö olisi aktiivisempaa ja oppiminen siten yhä nopeampaa. Heidän mielestään lapset, yhtä lukuun ottamatta, uskaltavat yleensäkin ilmaista itseään, eivätkä ole ujoja.

Ei ole ollut ongelmia. Lapset ovat oppineet kieltäkin ilman ongelmia. (Isä 1)

Vanhempiaan edustanut aikuinen sisar oli ainoa, joka myönsi ongelmia tulevan.

Kieli on niin vaikeaa, että varmaan tulee ongelmia. Tähän asti on sujunut ongelmitta, varsinkin kun Shamsi (kouluavustaja) on ollut luokassa auttamassa. (Sisar)

Sisaren mielipiteeseen on mahdollisesti syynä se, että hän on ehkä itse läpikäynyt kielenoppimisen vaikeudet ja kenties siihen liittyvät muutkin vaikeudet. Koska lapset oppivat vanhempiaan nopeammin kielen, vanhemmat ehkä luulevat, ettei oppiminen tuota lapsille ongelmia. Vanhempien joutuessa turvautumaan lapsiinsa kielivaikeuksissa saattaa vanhempi – lapsi-suhde vääristyä. Perheen asioiden hoito vaatii mahdollisesti lapsen apua ja voi olla, että suomalaisten kanssa hoidettavat asiat jäävät kokonaan lapselle hänen kasvaessa ja kielitaidon parantuessa. Vanhemmat ehkä toimivat perheen päänä vain kotona.

Kouluavustaja uskoo, että ilman hänen apuaan ongelmia syntyisi, koska lapset eivät ymmärtäisi opettajaa, eivätkä siten oppisi niin helposti. Oppiminen on hänen mielestään tärkeää lapsen sopeutumisessa. Lisäksi hän on iloinen, että lapset uskaltavat puhua suomea virheistä huolimatta, eivätkä ole sulkeutuneita.

Se on selvää, että jos ei opi eikä ymmärrä, tulee paha mieli ja silloin kun oppii, lapsi menee eteenpäin ja huomaa, että hän oppii ja elämä menee eteenpäin. Uusien asioiden oppiminen tekee lapset iloisiksi ja helpottaa sopeutumista. (Kouluavustaja)

Opettaja on samaa mieltä, että lapset eivät ole ujoja ja uskaltavat ilmaista itseään suomen kielellä. Hän onkin saanut myönteistä palautetta koulun muilta opettajilta siitä, että lapset tervehtivät niin reippaasti. Opettaja myöntää, ettei ilman tulkin apua aina ymmärrä, mitä lapset sanovat, mutta sanoo ottavansa silloin käyttöönsä kaikki mahdolliset viestintäkeinot; kädet, ilmeet, eleet ja eri kielten sekoitukset. Hänen mielestään samaa kieltä puhuvat luokkatoverit auttavat lasta sopeutumaan lisätessään lapsen turvallisuudentunnetta. Opettajan mielestä kieli vaikuttaa myös oppimistapahtuman kautta erittäin paljon lapsen sopeutumiseen.

Oppilaatkin kokevat, etteivät saa itseään aina ymmärretyksi, mutta kun silloin otetaan kädet ja eleet avuksi asia selviävät. Lastenkin mielestä tulkin läsnäolo vähentää ongelmia. Useat heistä tosin kokivat, etteivät uskalla esittää asiaansa luokassa. Osa pelkäsi kavereiden arvostelua osa sitä, että opettaja suuttuu. Opettajan suuttuttamisen pelko saattaa olla muisto koulusta kotimaassa, missä opettaja osoitti lyömällä lapsen virheet.

En. Jos sanon, sanon vain opettajalle tai Shamsille, koska en halua, että toiset kuulevat asian tai ongelman. Haluan, että opettaja tulee luokseni ja sitten sanon asiani. (Miksi ?) He kertovat toisille ja toiset aina: "Hänellä oli tuo asia, hänellä oli tuo ongelma". (Tyttö 2, 13 v)

Vain kaksi lapsista, poika ja yksi luokan vanhimmista tytöistä, eivät mielestään saaneet opettajaa ymmärtämään, mitä he halusivat sanoa. Poika ei kuitenkaan pitänyt itseään ujona, vaan oli sitä mieltä, että uskaltaa esittää asiansa. On mahdollista, että kulttuurinsa mukaisesti poika oli oppinut olemaan korkeammassa asemassa kuin tytöt ja koki nyt tilanteen turhauttavaksi. Tyttö ei omasta, eikä sisarensa mielestä uskaltanut esittää asioitaan siksi, että oli ujo. Hän ei myöskään ymmärtänyt mitä muut hänelle puhuivat. Tyttö korostikin kovasti kielen ymmärtämisen merkitystä. Sosiaalihuollituksen (1989) tutkimuksen mukaan suomen kielen taito on koulumenestyksen ja sosiaalisen sopeu-

tumisen kannalta sitä tärkeämpi, mitä vanhempi lapsi on maahan muuttaessaan. Lisäksi tytöllä oli jo kotimaassaan todettu oppimisvaikeuksia, jotka täällä tehdyillä tutkimuksilla vahvistettiin. Observointini perusteella sain työstä, hänen kieleen ja oppimiseen liittyvistä ongelmistaan huolimatta, erittäin positiivisen ja iloisen kuvan.

On vaikeaa, kun menemme pajoihin ja suomalaisluokkaan ja emme ymmärrä mitään. (Tyttö 2, 13 v)

Ei. En voi tehdä mitään, kun opettaja ei ymmärrä. (Poika 10 v)

Lasten kotona puhutaan yleensä vähän suomea. Varsinkaan vanhemmat eivät osaa kieltä. Onneksi Suomessa on ymmärretty kotikielen tärkeys sopeutumisen kannalta ja täällä opetetaan tai ainakin pyritään säilyttämään kotikielen taito siinä määrin, että lapset pystyvät kommunikoimaan vanhempiensa kanssa (Kohtauspaikkana Suomi 1989, 110). Jos tätä ei olisi ymmärretty etäännyisivät vanhemmat ja lapset toisistaan, kuten Alitolppa–Niitamo (1993) tutkimuksessaan toteaa. Oppiessaan uusia asioita lapset eivät voisi kertoa niistä vanhemmilleen, sillä heillä ei ole vastaavia äidinkielisiä sanoja varastossa ja vanhemmat taas eivät ymmärrä suomenkielisiä. Lisäksi vanhempien kasvatustehtävä vaikeutuu yhteisen kielen puuttuessa, mikä taas vieraannuttaa lasta omasta kulttuurista. Alitolppa–Niitamon (1993) mukaan mitä pienempänä lapsi altistuu uuden kulttuurin vaikutuksille, sitä täydellisempää on sen välittyminen. Ongelmat voivat siis olla suurempia niiden lasten kohdalla jotka ovat muuttaneet maasta pieninä. Vanhemmat, jotka ovat sisäistäneet oman kulttuurinsa ja kielensä saattavat kokea tilanteen vaikeana. Vanhemmista vain yksi toi esille omat kielivaikeutensa. Lapset kertoivat, etteivät vanhemmat voi auttaa heitä kotitehtävissä, koska he eivät osaa suomea.

Kieliongelmat ovat muilla (lapsilla) vähentyneet, minulla vain lisääntyneet. (Isä 1)

6.5 Kodin merkitys sopeutumisessa

Kodin merkitystä lapsen sopeutumisessa ei saa unohtaa, sillä vanhempien suhde lapsiinsa on paljon laajempi ja pitempiaikainen kuin opettajan. Lisäksi he omalla asennoitumisellaan joko edistävät tai hidastavat lapsiensa sopeutumista (Liebkind, 1993). Toisin sanoen, jos lapsi huomaa, että vanhemmat eivät usko suomalaiseen koululaitokseen ja väheksyvät opettajaa sekä opetusta, joutuu lapsi ristiriitatilanteeseen, joka estää sopeutumista. Vaikka lapsella olisi kova kunnianhimo ja oma voimakas tahto, vanhempien asenne heijastuisi lapseen. Onneksi tutkimuskohteena olevan joukon kaikki vanhemmat arvostivat ja pitivät koulua hyvänä. Heidän mukaansa kasvatustavoitteissa on eroja, mutta ne ei vielä ole aiheuttaneet ongelmia. Osa vanhemmista tiedosti, että lasten kasvaessa ongelmia tulee esiintymään. Mutta varsinkin nuorempien lasten vanhemmat olivat sitä mieltä, että he selviytyvät vaikeuksista erilaisista tavoitteista huolimatta. Vain yhden lapsen vanhemmat olivat olleet yhteydessä kouluun ruokailuun liittyvissä ongelmissa. Isän mukaan ongelmat olivat kuitenkin selvinneet välittömästi yhteydenoton jälkeen. Osa vanhemmista oli tyytyväisiä yhteistyön määrään, osa toivoi sitä lisää.

Täällä opetetaan kunnolla ja tehdään paljon töitä lastemme kanssa. Olemme tyytyväisiä ja lapsemmekin ovat. (Sisar)

Myös lapset tietävät vanhempiensa arvostavan suomalaista koulua. Kotona yritetään auttaa lapsia tarvittaessa läksyissä, mikä ei aina ole helppoa varsinkin äideille heidän kielitaidottomuutensa ja kouluttamattomuutensa vuoksi. Vain yksi lapsista ei ollut varma, mitä mieltä kotona ollaan koulusta.

Mistä minä sen tiedän? Minä en tiedä mitä mieltä, mutta olen huomannut, että he tykkäävät että käymme koulua.

(Tyttö 1,17v)

Kouluavustaja on samoin huomannut vanhempien arvostavan koulua, mutta pitää sopeutumista hidastavana sitä, että kotona pojilla ja tytöillä on erilainen asema kuin koulussa. Hänen mielestään yhteistyö kodin ja koulun välillä on erityisen tärkeää, ei vain lasten kannalta vaan myös siksi, että vanhemmat voisivat koulun kautta paremmin tutustua suomalaiseen kulttuuriin.

Lapsille on vaikeaa, kun kotona ja koulussa on eri kulttuuri ja asema. Se vaikeuttaa sopeutumista. Kasvattamisessa pitää olla yhteistyössä, koska kulttuurit ovat erilaisia. Vanhempienkin takia, että he tutustuvat kouluun ja kulttuuriin ja miten täällä kasvatetaan. Heidän pitää saada tutustua tähän kulttuuriin.
(Kouluavustaja)

Opettajakin on hyvillään vanhempien asenteesta koulua kohtaan. Hänen mukaansa vanhemmat ovat aktiivisesti yhteistyössä hänen kanssaan, mutta samalla hän toivoisi avoimempaa keskustelua kotiasioista voidakseen paremmin ymmärtää lapsen käytöksen perimmäiset syyt. Vuosien mukanaan tuoma kokemus on kuitenkin opettanut häntä olemaan painostamatta perhettä ja odottamaan, että vanhemmat alkavat luottaa häneen.

Käyttäydyn ehkä väärin lasta kohtaan, sitä lähinnä pelkään. Jos lapsella on jokin vaikea tilanne tai perhekiiri niin ei osaa eikä jaksaa ymmärtää lapsen käyttäytymistä. Olen kyllä oppinut monesti näkemään lapsesta, että asiat eivät ole niin kuin pitää ja aika hyvin olen oppinut haistamaan. (Opettaja)

6.6 Vertaisryhmä ja sen vaikutus sopeutumiseen

Kaikki haastateltavat pitivät kavereiden osuutta sopeutumisessa erittäin tärkeänä. Myös Coleman (1982) korostaa, että kouluikäisillä lapsilla kaverit ovat tärkeimpiä samaistumiskohteita ja vertaisryhmän reagointi lapseen muovaa

tämän minäkuvaa. Vertaisryhmän merkitystä lisää se, että vanhempien asema lapsen elämässä vähenee hänen mennessään kouluun. Kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että huolimatta lasten avoimuudesta ja halusta solmia suhteita suomalaisiin, on tällä saralla vielä paljon työtä.

Huolimatta siitä, että vanhemmat luulivat lasten kertomusten perusteella heillä olevan suomalaisia ystäviä, he toivoivat enemmän yhteistyötä suomalaislasten kanssa, jotta lapset oppisivat kielen nopeammin. Lisäksi suhteet samanikäisiin suomalaisiin auttaisivat heitä sopeutumaan nopeammin. Tätä tukee myös Alitolppa–Niitamo (1993), jonka mukaan jääminen vain omien maanmiesten luomaan sosiaaliseen verkostoon aiheuttaa ongelmia viivästyttäessään sopeutumista uuteen yhteiskuntaan ja eristäessään pakolaiset omaksi ryhmäkseen.

Lapsen pitäisi tutustua enemmän suomalaisiin lapsiin ja olla enemmän suomalaisessa luokassa, koska oppisi suomalaisen kulttuurin ja kielen paremmin kuin nyt kun on luokassa yhdessä toisten kurdilasten kanssa. (Isä 3)

Lapset itse olivat pahoillaan, ettei heillä ollut suomalaisia ystäviä. Varsinkin lapset, joilla ei ollut pakolaisluokassa samanikäisiä, eikä samaa sukupuolta olevia tovereita toivoivat saavansa niitä suomalaisten keskuudesta.

On kiva mennä myös toisiin luokkiin musiikkitunnille ja semmoista. Haluan mennä toiseen kouluun, koska siellä on paljon kavereita. (Tyttö 6, 7 v)

Kouluavustaja painottaa ensisijaisesti kaverisuhteen laatua, samoin tekee Arajärvi (1992), jonka mukaan on erityisen tärkeää, että kaveri on aito ja empaattinen. Myös Coleman (1982) pitää kavereiden kokemista läheiseksi oman epävarmuuden voittamisen edellytyksenä. Kouluavustaja pitää kuitenkin väkisin järjestettyä yhteistyötä jopa haitallisena.

Tukioppilaat tuli vain alussa käymään ja esittelemään itsensä. Lapsetkin valittavat sitä etteivät he puhu meille. Parempi ettei tukioppilaita olisi, sillä ei riitä, että vain esitellään. Jos kaveri on hyvä kaveri, jos se olisi suomalainen lapsi sopeutuu paremmin. Kaveri, joka puhuu äidinkielellä on tärkeä, mutta jos kaveri on suomalainen se on paras. (Kouluavustaja)

Opettajan mukaan vertaisryhmän merkitys lapsen sopeutumisessa on suuri. Monet tutkijat (McGurk 1982, Hautamäki, Sinisalo & Wahlström 1985) korostavat myös ikätovereiden osuutta lapsen sosiaalisen ja tunne-elämän kehitykseen. Samalla he painottavat, että lapsen tulee kokea olevansa tasavertainen muiden kanssa, jotta hänen itseluottamuksensa säilyisi ja hän oppisi toimimaan itsenäisesti. Opettajan mielestä suomalaiset kaverit auttavat paljon lapsen sopeutumisessa ja toivoisikin enemmän yhteistyötä koulun muiden luokkien kanssa.

Yhteistyö on ihan opettajakohtaista. Kun on kauemmin ollut töissä samassa koulussa oppii tuntemaan ne opettajat, jotka ovat kiinnostuneita, mutta valtaosa ei ole kovin kiinnostunut. (Opettaja)

Sisarusten sijoittaminen samaan luokkaan koettiin melkein yksimielisesti sopeutumista estävänä tekijänä. Vain siinä tapauksessa, että luokassa ei ole kieliavustajaa sisarusten katsottiin voivan auttaa toisiaan ymmärtämään mitä opettaja puhuu. Vanhemman lapsen sopeutumista heikentää kilpailutilanne. Se voimistuu entisestään, jos nuorempi on parempi oppilas. Vanhempi kokee vääryudeksi sen, että joutuu opiskelemaan samoja asioita kuin nuorempi, ja heikko menestyminen lisää huonommuudentunnetta. Myös nuorempaan sisarukseen samassa luokassa opiskelu vaikuttaa haitallisesti. Samassa koulussa, mutta eri luokassa oleva sisarus sen sijaan auttaa sopeutumisessa.

Samassa koulussa, eri luokilla. Jos toinen ei osaa jotain tunnilla, toinen kertoo kotona ja sille, joka ei ole osannut tulee paha mieli. (Sisar)

Melkein olen pitänyt haitallisena, että samasta perheestä on samassa luokassa. Nuoremman itsenäistyminen kärsii. Käytännön järjestelyjen kannalta hyvä, isompi huolehtii pienemmän kulkemisista. Mutta yleensä pienemmät heittäytyvät hyvin avuttomiksi, jolloin on ollut hyväksi mennä eri luokkiin. Perheroolit vaikuttavat täällä luokassakin. Samassa koulussa on ihan hyvä. (Opettaja)

6.7 Opettajan ja koulun vaikutus sopeutumisprosessissa

Goldinger ja Magnusson (1978) pitävät ensimmäisiä koulupäiviä erittäin tärkeinä lapsen myöhempää opiskelua ajatellen. Koska lapsi muodostaa mielikuvansa koko koulunkäynnistä ensimmäisten päivien perusteella, myönteisen asenteen herättäminen on tärkeää. Saadakseen lapsen ja myös vanhemmat tuntemaan olonsa turvalliseksi opettaja toivottaa vanhemmat tervetulleiksi seuraamaan lapsensa koulunkäyntiä niin kauan kuin he itse tuntevat tarvetta. Opettajan mukaan moni käykin ensimmäisinä päivinä, mutta huomattessaan kaiken sujuvan hyvin jäävät kotiin. Yhtenä keinona pakolaisluokan opettaja on käyttänyt ulkoisten puitteiden luomista mahdollisimman viihtyisiksi. Luokassa on paljon virikkeitä, ja kodinomaista tunnelmaa on luotu mm. matolla. Liikuteltavia väliseiniä apuna käyttäen on saatu myös rauhallisia nurkkauksia, jotta yksilöllinen työskentely onnistuisi.

Kippolan (1989) mukaan opettajan tehtävä pakolaisluokassa on toimia ennen kaikkea sopeuttajana. Opettaja onkin huomannut ensimmäisen varsinaisen työnsä olevan kielen opettamisen ohella lasten totuttaminen suomalaiseen koulusysteemiin, jonka hän sanoo suuresti eroavan siitä, mihin lapset ovat

aiemmin tottuneet. Tärkeintä on opettaa lapset ajattelemaan ja työskentelemään itsenäisesti, sillä he ovat opettajan mukaan tottuneet autoritaariseen, hyvin opettajajohtoiseen kouluun ja heidän on opittava suomalainen, enemmän oppilaskeskeinen opetustapa. Tutkimusten mukaan lapset oppivat enemmän kun opettaja kyselee lapsilta ja laittaa nämä itse ajattelemaan sen sijaan, että luennoi itse. Ei kuitenkaan riitä, että opettaja saa lapset omaksumaan uuden tyylin, vaan hänen on saatava myös vanhemmat vakuuttuneiksi, että suomalainen tapa on tehokkaampi. Vanhemmat vastustivat aluksi kovasti, koska opettaja ei opettanut heidän mielestään ollenkaan, ainoastaan laitto lapset vaan tekemään työtä. Opettajan sanoja lainaten: "Yleensä kun homma alkaa sujua ja lapset oivaltavat, että on heidän asiansa oppia eikä opettajan ja heidän täytyy itse löytää asiat, niin sitten vanhemmat ovat kiittäneet".

Vaikka opetushallituksen tiedotteen (1995) mukaan maahanmuuttajaopetuksen tueksi on julkaistu erilaista materiaalia, opettaja ei mielestään saa riittävästi juuri pakolaisoppilaille tarkoitettua materiaalia. Työmäärän lisääntymisestä huolimatta hyvänä puolena voi olla se, että oppilas saa itselleen juuri sopivaa, opettajan sanoja lainaten "jokaiselle räätälöityä" materiaalia. Tällöin oppilas ei joudu kamppailemaan liian vaikeiden tehtävien kimpussa, eikä toisaalta turhaudu liian helppojen kanssa. Kouluavustajan mielestä materiaalilla on erittäin tärkeä merkitys lapsen sopeutumisessa suomalaiseen kouluun, sillä jos tehtävät ovat liian vaikeita lapsi ei opi ja sitä kautta sopeutuminen estyy. Tätä ajatusta tukee myös Ripatti (1988) todetessaan, että lapselle on alkuvaiheen opetuksessa tärkeää tuntee pystyvänsä oppimaan lisää.

Opettaja tiedostaa integroinnin tärkeyden ja sanookin, että kaikki pakolaisoppilaat käyvät suomalaisluokissa liikunta- ja käsityötunneilla. Tämä yhteistyö pyritään saamaan käyntiin mahdollisimman nopeasti lasten kouluuntulon jälkeen. Lisäksi koulussa on meneillään ns. työpajaprojekti, mikä tarkoittaa kahta viikkotuntia valitsemassaan työpajassa, jolloin pakolaisoppilaat työskentelevät yhdessä suomalaisten kanssa. Opettajalla on koulun muutaman muun opettajan kanssa yhteistyötä siten, että pieniä suomalaisryhmiä vieraillee silloin tällöin.

löin pakolaisluokassa ja aiheen sopiessa he vuorostaan vierailevat suomalaisluokissa. Opettaja on kuitenkin pahoillaan, kun valtaosa koulun muista opettajista ei ole kiinnostunut tekemään yhteistyötä pakolaisluokan kanssa. Itse hän on valmis käyttämään jokaisen yhteistyömahdollisuuden hyväkseen. Ollessani observoimassa luokassa vierailikin oppilaita toisesta koulusta.

Kodin ja koulun välistä yhteistyötä opettaja pitää ensiarvoisen tärkeänä ja kiittelee vanhempien aktiivisuutta. Raunio (1988) korostaa myös yhteistyön tärkeyttä ja toteaa, että opettajan tulisi tuntea lapsen taustaa ja hänen kulttuurinsa liittyviä tapoja pystyäkseen auttamaan lasta.

Opettaja sanoo käyttävänsä opetuksensa pohjana opettajalla ruotsalaista STOP-mallia, josta hän haluaa oppia lisää ja odottaakin saavansa koulutusta ruotsalaisilta. Tällä hetkellä hän sanoo tietävänsä vain perusteet, jotka opettajan sanojen mukaan ovat seuraavat:

S = struktur eli strukturoidaan lapsen päivä, jolla luodaan turvallisuuden. Varsinkin hyvin traumatisoituneille lapsille se on erittäin tärkeää. T = talking. Pitää antaa mahdollisuus purkaa kokemiin asioita. Jos on avustaja tai tulkkia apua pitää kuunnella lasta. O = organiserad. Lapset ovat monasti olleet oloissa, joissa ei ole mahdollisuutta olla lapsi ja leikkiä, joten pelisääntöjä opetellaan leikin avulla. Varsinkin, jos on pienempiä lapsia niin paljon pelejä. P = parent support eli tuki vanhemmille eli opella ei ole paljon tässä keinoja vaan se tarkoittaa yhteistyötä sosiaaliviranomaisten kanssa. Olen erittäin tiiviissä yhteistyössä ollut monen lapsen perheen asioissa ulkomaalaistoimiston kanssa, paikallisen sosiaalityöntekijän kanssa. Nyt on perheneuvolankin kanssa ollut jonkin verran eli luodaan tukiverkkoa, tuetaan perhettä, että perheellä on voimia tukea lasta. (Opettaja)

Mallia tukee Good, Biddle ja Brophy (1975), jotka ovat sitä mieltä, että lapsen pitää saada puhua aiemmista kokemuksistaan. Keskustelutilanne lähentää opettajaa ja oppilasta ja antaa samalla lapselle tunteen, että opettaja välittää hänestä aidosti.

7 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää pakolaislasten sopeutumisen vaihteellaisuutta, sekä sitä mitkä eri tekijät vaikuttavat lapsen sopeutumiseen vastaanottajamaan kouluun. Lisäksi haluttiin selvittää, mitkä tekijät ovat tärkeimpiä sopeutumisen kannalta näiden pakolaislasten kohdalla.

Sopeutumisprosessin vaihteellaisuutta on melko mahdoton tutkia syvällisesti näin pienellä aikavälillä suoritetussa tutkimuksessa. Sopeutumisen ensimmäisen vaiheen kulusta saadut tulokset ovat jonkin verran ristiriidassa Ahlbergin (1977) esittämän mallin kanssa. Hänen mukaansa prosessin ensimmäisessä vaiheessa tapahtuu irtaantuminen aiemmasta, jolloin yksilön tasapaino järkkyy. Tutkimusjoukon lapset olivat erittäin tasapainoisia ja iloisia, ja he tunsivat tilanteensa päinvastoin helpottuneen. Myöskään Suen ja Suen (1990) väite, että alussa valtakulttuuria ihannoitetaan ja omaa hävetään, ei aivan toteutunut. Vaikka lapset pitivätkin kaikkea Suomessa hyvänä, he eivät silti hävenneet omaa kulttuuriaan.

Lapset eivät olleet vielä törmänneet kulttuuriristiriitoihin, joten kulttuurilla ei näytä olevan vaikutusta sopeutumisessa, ainakaan tässä vaiheessa. Lasten kasvaessa ja iän karttuessa saattavat kulttuurierot nousta keskeisiksi ongelmiksi. Pieniä, mutta ei merkittäviä merkkejä sopeutumisvaikeuksista oli kurdipojan kohdalla ehkä havaittavissa. Kososen (1994) tekemän tutkimuksen tulokset olivat saman suuntaisia. Hän totesi, että pojat masentuvat heti maahan tullessaan, mutta olo helpottuu ajan myötä. Tyttöihin masennus iskee näiden oltua maassa jonkin aikaa. Kulttuurin mukainen kasvatus ehkä vaikuttaa sukupuolten välisiin eroihin. Kurdipojat ovat tottuneet kulttuurinsa mukaisesti saamaan parempaa kohtelua ja pääsemään helpommalla, mutta tullessaan suomalaiseen kouluun, he saavatkin saman kohtelun ja heiltä vaaditaan yhtä paljon kuin tytöiltäkin. Totuttuaan tähän he pääsevät masennuksen yli.

Tyttöjen olo taas helpottuu alussa, mutta tultuaan esimerkiksi seurusteluikään vaikeudet alkavat.

Kodin osuutta sopeutumisessa on ehkä tarpeen korostaa. Varsinkin kulttuurierojen kohdatessa kodin merkitys lapsen sopeutumiseen kasvaa. Jos vanhemmat pitävät tiukasti kiinni oman kulttuurinsa määräämistä seikoista piittaamatta uudesta kulttuurista ja keskustelematta lastensa kanssa voi lapsen sopeutumisprosessi kärsiä ja vanhemmat aiheuttavat suurtakin ahdistusta lapsilleen. Tässä tutkimusjoukossa kodit tukivat lasten sopeutumista kaikin tavoin, esimerkiksi järjestämällä lapsille lisää suomen kielen opetusta kotona, ottamalla osaa koulun ja kodin yhteistyöhön ja varsinkin arvostamalla suomalaista koulua. Colemankin (1982) totesi opettajan yritykset turhiksi, jos kotona ei arvosteta koulua ja koulutusta.

Vaikka kieli ei haitannut tämän tutkimusjoukon sopeutumista, sen tärkeä asema sopeutumisprosessissa on silti havaittavissa. Kouluavustajan ollessa poissa lapsista tuntui etteivät he saa itseään ymmärretyksi, vaikka osasivatkin jo hieman suomea. Pelkkä ajatuskin, että heidän pitäisi sopeutua kouluun, jossa he eivät ymmärtäisi opettajan puhetta eikä hänen kirjoittamiaan kirjaimia tuntuu mahdottomalta. Uusien asioiden oppiminen oli lapsille niin tärkeää, että he olivat valmiita käymään koulussa viikon jokaisena päivänä. Jos tämä tiedonjano olisi sammunut kielivaikeuksiin, sillä olisi saattanut olla merkittäviä seurauksia lasten sopeutumisen lisäksi heidän itsetunnonalleen. Ilman jotakin yhteistä kommunikointimahdollisuutta sopeutuminen on vaikeaa ellei mahdollista.

Vertaisryhmän puuttuminen näyttäisi nousevan suurimmaksi esteeksi sopeutumiselle tämän tutkimusjoukon kohdalla. Kaikki luokan oppilaat, joilla ei ollut ikäistään tai omaa sukupuolta olevia kavereita luokassa, näyttivät kärsivän pieniä sopeutumisvaikeuksia. Yleensäkin kaikkien lasten toive oli, että heillä olisi enemmän suomalaisia kavereita. He eivät ymmärtäneet, miksi suomalaiset eivät halunneet leikkiä heidän kanssaan. Arajärven (1992) väite, että ka-

verin aitous on tärkeää, tukee tämän tutkimuksen tuloksia. Koululle, jossa pakolaisluokka sijaitsee, on perustettu ns. tukiryhmä, jonka jäsenten on tarkoitus auttaa pakolaislapsia ja olla heidän kavereitaan. Toiminta lopatti kuitenkin esittäytymistilaisuuden jälkeen ja kaikki haastateltavat totesivat sen olleen jopa haitallista, koska se ei johtanut mihinkään.

Opettajan oma osuus lasten sopeutumisessa kouluun on merkittävä, sillä alkuvaiheen opetuksella luodaan psyykkinen pohja koko tulevalle koulunkäynnille (Ripatti 1988). Luokan opettaja olikin nähnyt vaivaa saadakseen luokan ilmapiirin viihtyisäksi ja kodinomaiseksi. Lisäksi hän otti jokaisen oppilaan yksilönä huomioon, unohtamatta silti alkuvaiheen opetuksen tarkoitusta, joka on kielen ja koulunkäyntitaitojen oppiminen. Opettaja jaksoi olla aina iloinen ja selittää asiat yhä uudestaan. Hän oli myös oppinut käyttämään tehokkaasti kaikenlaisia keinoja apunaan saadakseen itsensä ymmärretyksi, mikäli ei ole tulkkia apuna. Opettajan sitoutumista työlleen sopeuttajana kuvaa hyvin se, että hän oli omatoimisesti tutustunut ruotsalaiseen STOP-malliin auttaakseen lapsia mahdollisimman hyvin. Mallissa yhtenä tärkeänä osana on opettajan mukaan kuunnella lasta, jotta hän saa mahdollisuuden purkaa mielestään kokemansa asiat. Myös Good ym. (1975) pitävät tärkeänä, että opettaja kuuntelee oppilasta jo senkin vuoksi, että se antaa oppilaalle tunteen, että opettaja välittää hänestä.

Tämän tutkimuksen luotettavuutta on varmistettu sillä, että aineistoa on kerätty erilaisin menetelmin. Havainnoimalla luokkaa on saatu haastattelua täydentävää ja tarkentavaa aineistoa. Samasta syystä on haastateltu lähes kaikkia lapsen sopeutumiseen vaikuttavia henkilöitä. Jotta olisi saatu täydellinen kuva sopeutumisesta, olisi pitänyt haastatella myös osaa suomalaisoppilaista, varsinkin kun vertaisryhmän osuus sopeutumisessa nousi niin merkittäväksi. Siihen tässä tutkimuksessa ei ollut voimavaroja. Myös teemahaastattelua on käytetty sen antamien tarkennus- ja täydennysmahdollisuuksien vuoksi. Näillä toimenpiteillä on pyritty vähentämään tulkin käytöstä johtuvia virheitä. Koska haastateltavat tulevat eri kulttuureista ja osa heistä on lapsia, on perusteltua

käyttää teemahaastattelua. Haastattelutilannetta on saattanut jonkin verran häiritä se, että haastattelija itse edustaa valtakulttuuria, jolloin haastateltavat pyrkivät antamaan sosiaalisesti suotavia vastauksia. Tutkimuksen tulokset eivät kuitenkaan ole yleistettävissä tutkimusjoukon pienen koon vuoksi, eivätkä myöskään siksi, että haastattelu on aina konteksti- ja tilannesidonnainen, joten eri tilanteissa saadut tulokset eroavat aina hieman toisistaan.

Kaiken kaikkiaan tutkimuksessa käytetyt keinot vaikuttavat melko hyvältä tavalta tutkia vuorovaikutussuhteisiin liittyvää aihetta. Samalle tutkimusjoukolle olisi mielenkiintoista suorittaa jatkotutkimus nyt, kun he ovat olleet Suomessa jo pidemmän aikaa. Vaiheittaisuudesta saisi nyt paremmin tietoa ja samalla voisi selvittää, miten lasten ongelmat ovat muuttuneet ja miten lasten ja heidän vanhempiensa ajatukset ja asenteet ovat muuttuneet, vai ovatko ne.

Pakolaislasten sopeutumista tulisi tukea ehkä vielä päättäväisemmin kuin tutkimushetkellä tapahtui. Varsinkin suomalaislasten asenteisiin pitäisi yrittää vaikuttaa siten, että he olisivat suvaitsevaisempia ja valmiimpia hyväksymään pakolaislapset myös ystävikseen. Pakolaislapset saattavat myöhemmin aiheuttaa ongelmia koko luokalle, jos heidän sopeutumisensa ei onnistu, koska eivät syystä tai toisesta pysy mukana normaaliopetuksessa. Panostamalla alkuvaiheen opetukseen voidaan estää myöhempien ongelmien syntymistä ja näin jopa säästää niistä varoista, jotka myöhemmin menisivät erityisopetukseen. Samalla voitaisiin säästää pakolaislapsia siltä henkiseltä ahdistukselta, joka aiheutuu sopeutumisvaikeuksista.

LÄHTEET

- Aallas, E. 1991. Somalishokki. Suomen pakolaisavun julkaisusarja 2. Jyväskylä: Gummerus.
- Ahlberg, N. 1977. Eriaisuuden uskontopsykologinen tarkastelu. Teoksessa N. Ahlberg (toim.) Kulttuuri-identiteetin ongelmia, suomalaiset kulttuurivähemmistöt. Suomen Unesco-toimikunnan julkaisuja 14, 24 – 35.
- Alho, O. 1988. Kulttuuristen erityispiirteiden syntyminen. Teoksessa O. Alho & A. Raunio & M. Virtanen (toim.) Ihminen ja kulttuuri. Viestintäkoulutussäätiö. Julkaisu 72, 50 – 51.
- Alitolppa-Niitamo, A. 1993. Kun kulttuurit kohtaavat. Suomen Mielenterveysseura, Sairaanhoitajien koulutussäätiö. Helsinki: Otava.
- Allahwerdi, H. 1994. Teoksessa P. Laukama & T. Summa (toim.) Naapurina lähimmäinen –näkökulmia muukalaisuuteen. Suomen Kristillinen rauhanliike. Jyväskylä: Gummerus, 48 – 62.
- Arajärvi, T. 1992. Tasapainoinen koululainen. Helsinki: Wsoy.
- Coleman, J. C. 1982. Kouluvuosien psykologiaa. Espoo: Weilin + Göös.
- Domander, M. 1992. Maahanmuuttajat ja koulutus. Siirtolaistutkimuksia A 16. Hanko: Hangon Kirjapaino Oy.
- Eirilainen oppilas. 1982. Kouluhallitus. Orivesi: Valtion painatuskeskus.
- Frostig, M. & Maslow, P. 1973. Learning problems in the classroom. New York. U.S.A.

Goldinger, B. & Magnusson, G. 1978. Lapsen tärkeät vuodet 7 – 12. Helsinki: Otava.

Good, T. & Biddle, B. & Brophy, J. 1975. Teachers make a difference. U.S.A.

Gordon, T. 1979. Viisas opettaja. Helsinki: KK Kirjapaino.

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Helsinki: Wsoy.

Hakovirta, H. 1988. Pakolaisuus maailman ongelma, meidän ongelmamme. Tampere: Kustannus 54.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1988. Teemahaastattelu. 4. painos. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1991. Teemahaastattelu. 5. painos. Helsinki: Gaudeamus.

Ikola, O. (toim.) 1990. Nykysuomen käsikirja. Helsinki: Otava.

Jaakkola, M. 1989. Suomalaisten suhtautuminen ulkomaalaisiin ja ulkomaa-laispolitiikkaan. Siirtomaalaistutkimuksia 21. Työvoimaministeriön suunnitte-luosasto. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Jaakkola, M. 1993. Suomalaisten ulkomaalaisasenteet 1980– ja 1990–luvulla. Työpoliittinen tutkimus 60. Työministeriö. Helsinki: Hakapaino Oy.

Jaakkola, M. 1994. Ulkomaalaisasenteet Suomessa ja Ruotsissa. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Helsinki: Gaudeamus, 50 – 79.

Kippola, A.–K. (toim.) 1989. Tuntematon pakolainen. Helsinki: Painokaari Oy.

Kohtauspaikkana Suomi. 1989. Pakolaistyötä käytännössä. Sosiaalhallitus. Helsinki. Valtion painatuskeskus.

Kosonen, L. 1994. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Maahanmuuttajat. Kulttuuri-
en kohtaaminen Suomessa. Helsinki: Gaudeamus, 206 – 219.

Laitinen, I. 1985. Pakolaisuus psykososiaalisena kokemuksena. Mielenter-
veystyöryhmän ehdotuksia pakolaisille tarkoitetuista tukitoimenpiteistä. Sosi-
aalihallituksen julkaisuja 8.

Laitinen, I. & Oksanen, L. 1986. Pakolaisena Suomessa. Selvitys vuonna 1983
Suomeen saapuneiden Indokiinan pakolaisten sijoittumisesta yhteiskuntaan
pakolaiskeskuksesta muuton jälkeen. Sosiaalhallituksen raporttisarja 11.

Liebkind, K. 1988. Me ja muukalaiset – ryhmärajat ihmisten suhteissa. Politi-
ca-sarja. Helsinki: Gaudeamus.

Liebkind, K. 1994. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Maahanmuuttajat. Kulttuurien
kohtaaminen Suomessa. Helsinki: Gaudeamus, 27 –28.

Maahanmuuttajaoppilaiden opetusjärjestelyt peruskouluissa ja lukiossa. 1995.
Opetushallituksen tiedote 23.

Maailman pakolaiset. 1991. Helsinki: Suomen pakolaisapu.

Marttinen, A.-C. 1992. Matkalaukkulapset. Suomen lähetysseuran julkaisu.
Pieksamäki: Sisälähetysseuran kirjapaino Raamattutalo.

Mc Gurk, H. (toim.) 1982. Lapsen sosiaalinen kehitys. Espoo: Weilin+Göös.

Murtasaari, M. & Pynnönen, U. 1992. Luokanopettajan kokemuksia pakolaislasten opettamisesta. Jyväskylän yliopisto, Opettajainkoulutuslaitos tutkielmia 396.

Muukalainen on ystävä, jota et tunne. 1990. Suomen Punaisen Ristin julkaisu- ja 2.

Nerweyi, F. 1991. Kurdit. Sosiaali- ja terveyshallitus (julk.) Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Nykysuomen sanakirja 1 – 3. 1978. 6. painos. Porvoo: Wsoy.

Oikeustietoa kouluille. 1990. Suomen kaupunkiliitto.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.

Raunio, A. 1988. Vieraan kulttuurin kohtaaminen. Teoksessa Alho, O & Raunio, A. & Virtanen, M. (toim.) Ihminen ja kulttuuri. Helsinki: Hakapaino Oy, 73 – 105.

Remes P. 1997. Aineiston hankinta, analyysi ja johtopäätökset. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (toim.) Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy. 176 – 216.

Ripatti, T. 1988. Pakolaisten koulutus sopeutumisen välineenä ja vähemmistöpoliittisena toimintana. Sosiaalihuollon raporttisarja 16.

Saressalo, L. 1977. Folklore ja etninen identiteetti. Teoksessa N. Ahlberg (toim.) Kulttuuri-identiteetin ongelmia, suomalaiset kulttuurivähemmistöt. Suomen Unesco-toimikunnan julkaisuja 14, 45–56.

Serkkola, A. 1992. Somalia: taival suvun ja valtion varjossa. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki: VAPK-kustannus.

Skutnabb-Kangas, T. 1989. Pakolaiset ja monikielisyys. Teoksessa A.-K. (toim.) Tuntematon pakolainen. Helsinki: Painokaari Oy.

Sue, D. W. & Sue, D. 1990. Counseling the Cultural Different, Theory and Practice. 2. painos. New York: John Wiley & Sons.

Suomen kielen perussanakirja. 1994. 3. osa. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 55. Helsinki: Painatuskeskus.

Suomen pakolaispolitiikka. 1989. Pakolaisasiain neuvottelukunta. STM:n julkaisuja 3. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Toivonen, E. 1991. Koululait. Porvoo: WSOY.

Tran Minh Cahn 1994. Teoksessa P. Laukama & T. Summa (toim.) Naapurina lähimmäinen – näkökulmia muukalaisuuteen. Suomen kristillinen rauhanliike. Jyväskylä: Gummerus, 90 – 98.

Uudet naapurimme. 1990. Pääjohtajien kirje kuntien päätöksentekijöille pakolaisten vastaanotosta. Ammattikasvatus-, asunto-, koulu-, lääkintö- ja sosiaalivaltiohallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Waris, H. 1976. Aikamme maailman pakolaisongelma. Porvoo: Wsoy.

LIITE 1. Lupa lapsen haastatteluun

Hei

Opiskelen Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella ja teen opin-
näytetyöni pakolaislasten sopeutumisesta suomalaiseen kouluuyhteisöön. Tätä
varten pyytäisin lupaa saada haastatella lastanne. Kyselis lähinnä, kuinka
hän on viihtynyt koulussa, mikä on ollut vaikeaa jne.

Ystävällisin terveisin

Kirsi Eronen

Vanhemman allekirjoitus

باسلام!
من در دانشگاه یوواسکولا در موسسه تربیت و آموزش
علاقان تحصیل می کنم و بر سر موضوع ها منتهی و موفق بنا نهادگان
در جامعه مدرسه منلاند تحقیق می کنم (آزاد می کنم)
بهین دلیل از شما درخواست اجازه می طلبم که بتوانم با فرزندان
شما صحبت کنم. بیشتر از این چه اندازه آنها در مدرسه راهی
می کنند یا چه چیزی برایشان سخت بوده است و یا غیره.
با دوستان ترین سلامها - کبری ایرونی

احشاء والدین

ترجمه از شمس لهری

LIITE 2. Haastattelupyyntö vanhemmille

Hei

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa opettajankoulutuslaitoksella ja teen opin-
näytetyötäni pakolaislasten sopeutumisesta suomalaiseen koulu yhteisöön.
Tätä varten pyytäisin saada haastatella teitä. Antamanne tiedot käsitellään
täysin luottamuksellisesti ja nimeänne ei mainita.

Kun tulkki tulee seuraava kerran koululle pyytäisin isää saapumaan haastatte-
luun. Ilmoitan ajan lapsenne kautta, kun saan sen selville.

Yhteistyöstä kiittäen

Kirsi Eronen

HALOO

Waxaan waxkabarta Jaamacada Maskuulla
~~ka~~ Waxaana bartaa Macshimmo.
 Waxaan baari taan yar kusamaynaya
 sida ay dadka fartaadka uga jabsadeen
 Finland iyo lagabso shada iskullka
 Sababtaas awgeed ayaan ka qabsanaya
 maad ka kulan tid. Waxyaalaha aan
 ku waydinana waad Nagu damini kel
 Taa Maga Caayama booma baahna.
 Markaan Turjumaanka aan helno
 ayaan ka qabsanaya maad nootimaa
 Tid waftigay nozon doon tana Farin
 Ayaan shodon kuugu soojaraya

Waadkumahadsan tahay
 Wada sheyaynta Waxaan
 Kirsi Eronen

LIITE 3. Haastattelu oppilaalle

Nimi:

Ikä:

Kotimaa/ kansallisuus:

Montako sisarusta ja minkä ikäisiä:

Luokka/ koulu:

1. Mikä koulussa on hyvää, mistä pidät? Mistä et pidä?
2. Onko sinusta kiva tulla aamuisin kouluun vai haluaisitko mieluummin jäädä kotiin?
3. Pidätkö opettajasta? Miksi?
4. Kuka on paras kaverisi luokassa? Entä koko koulussa?
5. Onko koulussa pelottavia asioita? Mitä? Entä keljuja tai vastenmielisiä?
6. Mikä on vaikeinta koulunkäynnissä?
7. Mikä sujuu hyvin? Mikä on hausointa?
8. Ymmärtääkö opettaja mitä tarkoitat sanoessasi jotakin?
9. Ymmärtävätkö kaverit?

(jatkuu)

(liite 3 jatkuu)

10. Uskallatko esittää asiasi luokassa? (Mikset?)
11. Miten esität asiasi? Paikallasi, luokan edessä vai miten?
12. Opettajan luvan jälkeen vai ennen?
13. Millaisia sääntöjä on laadittu työskentelylle koulussa?
Onko niihin voinut vaikuttaa itse?
14. Onko opettaja mielestäsi oikeudenmukainen?
15. Koetko opettajan vaatimukset kohtuullisiksi?
16. Miten suomalainen opettaja eroaa aikaisemmasta opettajasta?
17. Onko sinusta kiva mennä tunneille suomalaisten luokkiin vai olisitko mieluummin omassa luokassa? Miksi?
18. Miltä tuntuu vaihtaa koulua?
19. Jos saisit itse valita, mihin kouluun menisit? Miksi?
20. Pystytkö keskittymään koulutehtäviisi tunnilla? Miksi?
21. Haluatko tehdä koulutyötä yksin vai yhdessä jonkun luokkakaverisi kanssa?
22. Miten opettaja on auttanut sinua, jos sinulla on ollut ongelmia koulussa?

(jatkuu)

(liite 3 jatkuu)

23. Käännytkö ongelmiasi jonkun muun puoleen (terveydenhoitaja,kaverit)?Kenen?
24. Onko ongelmat nyt erilaisia kuin alussa? Miten?
25. Oletko huomannut muilla ongelmia luokassa? Millaisia?
26. Vaikuttavatko ne sinun työskentelyysi? Miten?
27. Leikitkö välitunnilla suomalaisten lasten kanssa? Mitä? Mikset?
28. Puhutteko silloin suomea?
29. Miten olet opiskellut suomen kieltä? (Kotona)
30. Puhutaanko kotona suomea?
31. Auttavatko vanhempasi sinua koulutehtävissäsi?
32. Mitä mieltä vanhempasi ovat suomalaisesta koulusta?
33. Käykö kotona suomalaisia kavereita?
34. Millaisia harrastuksia sinulla on koulun jälkeen?
35. Aiotko hankkia ammatin Suomesta?
36. Minkä ammatin?

LIITE 4. Haastattelu opettajalle

Nimi:

Koulu/luokka:

Miten kauan ollut tekemisissä pakolaisten kanssa?

1. Miten lapset käyttäytyvät luokassa?
2. Eroaako käyttäytyminen suomalaisten lasten vastaavasta? Jos eroaa, niin miten?
3. Vaikuttaako erilainen uskonto lasten sopeutumiseen?
4. Oletko huomannut sukupuolesta johtuvia eroja sopeutumisessa?
5. Millaisia reaktioita mahdollisesti erilainen kulttuuri ja pukeutuminen herättää koulun muissa oppilaissa?
6. Oletko huomannut eroja kodin ja koulun kasvatustavoitteiden välillä?
7. Jos eroja on, niin miten ne vaikuttavat lapsen sopeutumiseen?
8. Miten vanhemmat suhtautuvat suomalaiseen kouluun ja miten tämä suhtautuminen vaikuttaa lapseen?
9. Miten vanhempien suhtautuminen vaikuttaa lasten asenteisiin koulua kohtaan?
10. Missä tilanteissa lapset käyttävät suomen kieltä?

(jatkuu)

(liite 4 jatkuu)

11. Oletko huomannut, että suomen kielen ymmärtämisestä/ osaamisesta huolimatta lapset eivät halua käyttää sitä?
12. Ymmärrätkö aina mitä oppilaat sanovat?
13. Samasta maasta tulleet pakolaislapset puhuvat usein omaa äidinkieltään. Miten arvelet tämän vaikuttavan sopeutumiseen suomalaiseen kouluuyhteisöön?
14. Heijastaako suomen kielen käyttäminen mielestäsi lapsen sopeutumisasetta?
15. Kielen oppiminen vaikuttaa myös oppimistapahtumaan. Miten se mielestäsi vaikuttaa lapsen sopeutumiseen?
16. Lasten tausta huomioonottaen, onko heidän helppo luottaa toisiin/ opettajaan vai oletko huomannut luokassasi luottamuspulasta johtuvia sopeutumisongelmia? Jos olet, niin millaisia?
17. Pelkäävätkö oppilaat ilmaista itseään koulun erilaisissa tilanteissa? Millaisissa?
18. Mitä opetusmenetelmiä käytät pyrkiessäsi auttamaan lasta sopeutumaan kouluun?
19. Miten ne ovat mielestäsi "toimineet"? Ovatko ne olleet tehokkaita?
20. Onko erilaisilla opetusmateriaaleilla mielestäsi vaikutusta lapsen sopeutumiseen? Jos on, miten ne ilmenevät ja millaisia ne ovat?

(jatkuu)

(liite 4 jatkuu)

21. Saatko mielestäsi riittävästi juuri pakolaislapsille suunnattua/ tarkoitettua opetusmateriaalia?
22. Miten voit luokan ulkoisilla puitteilla auttaa lasta sopeutumaan kouluun?
23. Miten mielestäsi koulun muu henkilökunta on auttanut lasta sopeutumisprosessissa?
24. Miten mahdolliset tulokset näkyvät?
25. Vertaisryhmän merkitys sopeutumiselle on suuri. Mikä merkitys on kaverin kansallisuudella sopeutumisessa?
26. Minkä verran pakolaislapset ovat solmineet suhteita suomalaisiin lapsiin?
27. Millaista yhteistyötä on koko koulun kanssa?
28. Miten lapset reagoivat integrointiin?
29. Entä koulun vaihtoon?
30. Mikä merkitys mielestäsi on kodin ja koulun yhteistyöllä?
31. Jos yhteistyötä on ollut, minkä verran sitä on ollut ja minkä tyyppistä se on ollut?
32. Oletko saanut lasta koskevia tärkeitä tietoja vanhemmilta, joita olisit tarvinnut (esim. avioero)?

(jatkuu)

(liite 4 jatkuu)

33. Mikä rooli em. on lapsen sopeutumisprosessissa?
34. Onko mielestäsi merkitystä sopeutumiselle sillä, että samasta perheestä on koulussa/ luokassa useampia oppilaita?
35. Onko pakolaislapsilla tavallista enemmän poissaoloja? Jos on, löytyykö niille jotain yhteistä syytä?
36. Miten sopeutumisoongelmat ilmenevät (millaisina)?
37. Miten sopeutumisoongelmat jakautuvat; oppilas/ ongelma?
38. Oletko huomannut lasten sopeutumisprosessissa vaihteellisuutta (toistuu useimmilla lapsilla samana)? Jos, niin millaisia vaiheita (kouluun/ Suomeen tulo)?
39. Mitkä tekijät edistävät lapsen kouluun sopeutumista?
40. Mitkä puolestaan hidastavat?
41. Lasten vapaa-ajan harrastukset ja koulun kerhot?
42. Onko sinulla jokin sopeuttamissuunnitelma/ auttamisohjelma tai mitä/ miten haluaisit auttaa lasten sopeutumista?

LIITE 5. Haastattelu vanhemmille

Nimi:

Kotimaa/kansallisuus:

Lasten lukumäärä/ikä:

Lasten käymä koulu/luokka:

1. Mitä mieltä olet suomalaisesta koulusta?
2. Oletko huomannut suuria eroja kodin ja koulun kasvatustavotteiden välillä?
3. Jos eroja on, niin miten ne ovat vaikuttaneet lapsen sopeutumiseen?
4. Onko teillä ollut vaikeuksia sopeutua suomalaiseen yhteiskuntaan? Jos on, niin millaisia?
5. Oletteko huomanneet ovatko nämä teidän mahdolliset vaikeutenne vaikuttaneet lapsenne sopeutumiseen suomalaiseen kouluun?
6. Onko lapsenne kielen oppiminen tai suomalaiseen kouluun sopeutuminen sujunut mielestänne ongelmitta? Jos ongelmia on, millaisia ne ovat?
7. Onko opettaja ottanut teihin yhteyttä mahdollisten sopeutumisvaikeuksien takia, ja jos on, minkälaisia ongelmat ovat olleet?
8. Mitä ongelmien ratkaisemiseksi on tehty?

(jatkuu)

(liite 5 jatkuu)

9. Ovatko sopeutumisoongelmat lisääntyneet vai vähentyneet maassa-oloaikana?
10. Onko lapsellanne paljon suomalaisia ystäviä?
11. Uskaltaako hän ilmaista itseään eri tilanteissa?
12. Meneekö lapsesi mielellään kouluun?
13. Onko hänellä mielestäsi paljon poissaoloja? Jos on niin miksi?
14. Auttaako mielestäsi sisarusten läsnäolo samassa koulussa/luokassa sopeutumaan kouluun? Miten olet huomannut sen?
15. Onko koulu/opettaja auttanut mielestäsi tarpeeksi lapsesi sopeutumisessa?
16. Milloin olisitte tarvinneet enemmän apua ja otettiinko teidän ehdotuksia huomioon soputtamisen suunnittelussa?
17. Millaista yhteistyötä kodin ja koulun välillä on ollut?
Onko sitä ollut mielestänne riittävästi?
18. Mitä asioita parantaisit/muuttaisit, jotta lapsesi sopeutuisi paremmin suomalaiseen kouluun?
19. Kuinka pitkäaikaiseksi arvioitte oleskelunne Suomessa?

LIITE 6. Haastattelu Shamsille (kouluavustajalle)

Koulu/luokka:

Kauanko olet ollut kouluavustajana tässä luokassa?

1. Miten lapset käyttäytyvät luokassa?
2. Eroaako käyttäytyminen mielestäsi suomalaislasten käyttäytymisestä?
3. Vaikuttaako erilainen uskonto mielestäsi lasten sopeutumiseen?
4. Millaisia reaktioita mahdollisesti erilainen kulttuuri/ pukeutuminen herättää koulun muissa oppilaissa?
5. Oletko huomannut sukupuolesta johtuvia eroja sopeutumisessa?
6. Oletko huomannut eroja kodin ja koulun kasvatustavoitteiden välillä?
7. Jos eroja on, niin miten ne vaikuttavat lapsen sopeutumiseen?
8. Miten vanhemmat mielestäsi suhtautuvat suomalaiseen kouluun ja miten tämä suhtautuminen vaikuttaa lapseen?
9. Miten vanhempien suhtautuminen vaikuttaa lasten asenteisiin koulua kohtaan?
10. Missä tilanteissa lapset käyttävät suomen kieltä?
11. Oletko huomannut, että suomen kielen ymmärtämisestä/osaamisesta huolimatta lapset eivät halua käyttää sitä?

(jatkuu)

(liite 6 jatkuu)

12. Saavatko lapset aina opettajan ymmärtämään, mitä he sanovat, entä kaverit?
13. Samasta maasta tulleet pakolaislapset puhuvat usein omaa äidinkieltään. Miten arvelet tämän vaikuttavan sopeutumiseen suomalaiseen kouluuyhteisöön?
14. Heijastaako suomen kielen käyttäminen mielestäsi lapsen sopeutumisastetta?
15. Kielen oppiminen vaikuttaa myös oppimistapahtumaan. Miten se mielestäsi vaikuttaa lasten sopeutumiseen?
16. Lasten tausta huomioonottaen, onko heidän helppo luottaa toisiin/ opettajaan vai oletko havainnut luokassa mahdollisesta luottamuspulasta johtuvia sopeutumisoongelmia? Jos olet, niin millaisia?
17. Pelkäävätkö lapset ilmaista itseään koulun erilaisissa tilanteissa? Millaisissa?
18. Miten opettaja on mielestäsi pyrkinyt auttamaan lapsia sopeutumaan kouluun?
19. Miten hän on onnistunut?
20. Onko erilaisilla opetusmateriaaleilla mielestäsi vaikutusta lasten sopeutumiseen suomalaiseen kouluun? Jos on, miten/millaisina ne ilmenevät?

(jatkuu)

(liite 6 jatkuu)

21. Saako opettaja mielestäsi riittävästi käyttökelpoista opetusmateriaalia?
(Pakolaisopetukseen suunnattua)
22. Miten opettaja on luokan ulkoisilla puitteilla pyrkinyt auttamaan lapsia sopeutumaan kouluun?
23. Miten mielestäsi koulun muu henkilökunta on auttanut lapsia sopeutumaan?
24. Vertaisryhmän merkitys sopeutumiselle on suuri. Mikä merkitys kaverin kansalaisuudella on sopeutumisessa?
25. Minkä verran lapset ovat mielestäsi solmineet suhteita suomalaisiin lapsiin?
26. Millaista yhteistyötä on ollut koko koulun kanssa?
27. Miten lapset reagoivat integrointiin?
28. Entä koulun vaihtoon?
29. Mikä merkitys mielestäsi on kodin ja koulun yhteistyöllä?
30. Millaista yhteistyötä on ollut?
31. Miten tämä on auttanut lasta sopeutumisessa?

(jatkuu)

(liite 6 jatkuu)

32. Onko mielestäsi merkitystä sillä, että samasta perheestä on koulussa/
luokassa useampia lapsia?

33. Miten mahdolliset sopeutumisongelmat ilmenevät?

34. Oletko huomannut lasten sopeutumisessa vaihteellisuutta (toistuu useim-
millä lapsilla samana)? Jos, niin millaisia vaihteita (kouluun/ suomeen
tulo)?

35. Mitkä tekijät edistävät lapsen kouluun sopeutumista?

36. Mitkä puolestaan hidastavat?

37. Lasten vapaa-ajan harrastukset?