

**MAAHANMUUTTAJATAUSTAISTEN OPPILAJDEN KOKEMUKSET
KOULUUN SOPEUTUMISESTAAJ JA ERITYISOPETUKSEN ROOLISTA
KOULUNKÄYNNISSÄÄJ**

Saara Tervo

Pro gradu -tutkielma
Erityispedagogiikan laitos
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2007

TIIVISTELMÄ

Tervo, Saara. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kokemukset kouluun sopeutumisestaan ja erityisopetuksen roolista koulunkäynnissään. Pro gradu -tutkielma. Erityispedagogiikan laitos. Jyväskylän yliopisto. Kevät 2007. 99 sivua. Kaksi liitettä.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää ensinnäkin miten maahanmuuttajataustaiset oppilaat kuvaavat koulunkäyntiään ja kouluun sopeutumistaan, sekä mitkä asiat koulun kontekstissa ovat olleet merkittäviä heidän sopeutumisprosessinsa kannalta. Toiseksi pyrittiin selvittämään mikä on erityisopetuksen rooli näiden oppilaiden koulunkäynnissä heidän omasta näkökulmastaan. Tutkimusjoukon muodostivat 11 peruskoulun 3. - 6.-luokalla opiskelevaa maahanmuuttajataustaista lasta. He kävivät joko laaja-alaisessa tai luokkamuotoisessa erityisopetuksessa. Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastattelujen avulla ja analysoitiin laadullisin menetelmin.

Haastateltujen kokemukset koulunkäynnistä vaihtelivat pärjäämisen tunteesta ja korkeasta motivaatiosta uupumukseen ja luovutusmielialaan. Opettajat ja sosiaaliset suhteet olivat olleet merkittävässä mutta ristiriitaisessa roolissa oppilaiden kouluun sopeutumisprosessissa. Joidenkin kohdalla opettajien tuki tai ystävyysuhteet olivat tukeneet sopeutumista, kun taas toisilla kokemukset opettajien epäoikeudenmukaisuudesta tai yksinäisyydestä ja kiusaamisesta olivat vaikuttaneet hyvin kielteisellä tavalla. Laaja-alaisen erityisopetuksen koettiin yleensä tukevan koulunkäyntiä. Rauhallisen oppimisympäristön ja yksilöllisen tuen ansiosta moni laaja-alaisessa erityisopetuksessa käyvä haastateltu oli saanut myönteisiä oppimiskokemuksia. Luokkamuotoisen erityisopetuksen rooli näyttäytyi hyvin erilaisena. Pienluokassa opiskeleva haastateltu koki itseään nuorempien oppilaiden kanssa opiskelun kielteisenä ja leimaavana.

Avainsanat: maahanmuuttajataustainen oppilas, kouluun sopeutuminen, erityisopetus.

SISÄLTÖ

| | |
|--|----|
| 1 JOHDANTO | 5 |
| 2 MAAHANMUUTTAJATAUSTAISET OPPILAAT KOULUSSA | 7 |
| 2.1 Kuka on maahanmuuttajataustainen oppilas? | 7 |
| 2.2 Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksen järjestäminen | 9 |
| 3 KOULUNKÄYNTI SOPEUTUMISEN NÄKÖKULMASTA | 12 |
| 3.1 Akkulturaatio ja sopeutuminen | 12 |
| 3.2 Kouluun sopeutuminen | 15 |
| 3.2.1 Sopeutuminen ja koulumenestys | 20 |
| 3.2.2 Minäkäsityksen ja psyykkisen hyvinvoinnin merkitys sopeutumisessa | 25 |
| 4 MAAHANMUUTTAJATAUSTAISTEN OPPILAIDEN ERITYISOPETUS | 31 |
| 4.1 Vähemmistöihin kuuluvien oppilaiden ylliedustus erityisopetuksessa: Yhdysvaltain tilanne | 31 |
| 4.2 Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden erityisopetus pohjoismaisessa kontekstissa | 36 |
| 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA SEN LUOTETTAVUUDEN TARKASTELUA | 42 |
| 5.1 Tutkimusongelmien täsmentyminen | 42 |
| 5.2 Haastatellut oppilaat | 43 |
| 5.3 Teemahaastattelut | 44 |
| 5.4 Aineiston analyysi | 47 |
| 6 KOULUNKÄYNTI JA KOULUUN SOPEUTUMINEN | |
| MAAHANMUUTTAJATAUSTAISTEN OPPILAIDEN NÄKÖKULMASTA | 50 |
| 6.1 Koulunkäynnin arki | 50 |
| 6.2 Kouluväsymys | 53 |

| | |
|---|----|
| 6.3 Koulunkäynnin merkitys..... | 55 |
| 6.4 Minä koululaisena | 57 |
| 6.4.1 Pärjääjät ja motivoituneet..... | 57 |
| 6.4.2 Luovuttaneet ja kielteisesti itseään arvioivat | 58 |
| | |
| 7 SOPEUTUMISPROSESSIIN VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ KOULUSSA | 62 |
| 7.1 Opettajien tuki ja välittäminen | 62 |
| 7.2 Opettajien epäoikeudenmukaisuus..... | 64 |
| 7.3 Kaverit ja niiden puute | 67 |
| 7.4 Kiusaaminen..... | 68 |
| 7.5 Konfliktitilanteet | 70 |
| | |
| 8 ERITYISOPETUKSEN ROOLI MAAHANMUUTTAJATAUSTAISTEN OPPILAJEN KOULUNKÄYNNISSÄ | 73 |
| 8.1 Mitä erityistä erityisopetuksessa? | 73 |
| 8.2 Miksi käyn erityisopetuksessa?..... | 75 |
| 8.3 Pienluokassa opiskelu | 78 |
| | |
| 9 POHDINTA | 82 |
| | |
| LÄHTEET..... | 90 |
| | |
| LIITE 1: Tutkimuslupapyyntö oppilaiden vanhemmille..... | 96 |
| | |
| LIITE 2: Teemahaastattelun runko | 97 |

1 JOHDANTO

Maahanmuutto on maailmanlaajuisesti aikamme tärkeimpiä sosiaalisia ilmiöitä (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001, 1). Myös Suomessa, joka on ollut pitkään hyvin homogeeninen kulttuuriltaan ja etniseltä rakenteeltaan, on ulkomaalaisten määrä viimeisen 15 vuoden aikana lähes viisinkertaistunut (Ulkomaalaisvirasto 2007). Joidenkin tutkijoiden mukaan maahanmuutto saattaa olla tulevaisuudessa yksi suurimmista Suomen väestön dynamiikkaan vaikuttavista tekijöistä (Matinheikki-Kokko & Pitkänen 2002, 49).

Ilmiön laajuuden ja merkittävyyden myötä on herätty pohtimaan myös maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten sopeutumista uuteen yhteiskuntaan – usein ongelmien ja kielteisten kokemusten kautta. Helsingin Sanomissa kerrottiin 11.8.2006 toisen polven maahanmuuttajanuorten saavan suomalaisnuoria enemmän tuomioita vahingonteoista, varkauksista ja väkivaltarikoksista. Aihetta tutkinut Juhani Iivari selitti artikkelissa ilmiötä akkulturaation ja sopeutumisen ongelmilla: nuoret ovat kahden kulttuurin ristitulessa. He saattavat olla vieraantumassa omasta kulttuuristaan, mutteivät myöskään sopeudu suomalaiseen kulttuuriin. Iivarin mukaan maahanmuuttajataustaiset nuoret voivat myös kokea jääneensä hyvinvointivaltion jaosta paitsi. (Tikkanen, HS 11.8.2006.) Tällaisessa tilanteessa he saattavat nähdä asemansa marginaalisena, jolloin yhteiskunnasta vieraantumisen riski kasvaa.

Koululla on hyvin merkittävä rooli maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten sopeutumisprosessissa. Kouluun sopeutumista onkin tutkittu sekä kansainvälisesti että jonkin verran myös Suomessa. Kyseessä on kuitenkin monitahoinen ilmiö, ja tutkimusten tulokset ovat olleet osin ristiriitaisia. Joissain tutkimuksissa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden on todettu menestyvän koulussa muita paremmin (Portes 1999; Ogbu 1993), kun toisten tutkimusten mukaan he voivat psyykkisesti huonommin ja heidän itsetuntonsa on muita heikompi (Giavrimis, Konstantinou & Hatzichristou 2003; Bankston & Zhou 2002). Näissä tutkimuksissa sopeutumista on yleensä tarkasteltu joko psykologisesta tai sosiokulttuurisesta näkökulmasta, vaikka

hedelmällisintä voisi olla nähdä nämä sopeutumisen eri puolet kietoutuneina toisiinsa (Liebkind, Jasinskaja-Lahti & Solheim 2004, 636).

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden lukumäärän kasvaessa on pohdittava, miten koulut voivat vastata näiden oppilaiden erityisiin tarpeisiin sekä sopeutumisen että kielitaidon kehittymisen kannalta. Erityisopetuksen rooli tässä yhtälössä on toistaiseksi epäselvä, sillä aihetta ei ole tutkittu Suomessa juuri lainkaan. Ilmeisesti maahanmuuttajataustaiset lapset ja nuoret käyttävät runsaasti laaja-alaisen erityisopetuksen palveluita (ks. Parviainen & Lahtinen 1996; Khademi 1991), ja heidän joukossaan saattaa olla syntyperäisiä suomalaisia enemmän erityisopetukseen otettuja tai siirrettyjä (ks. Maahanmuuttajaoppilaiden perusopetukseen valmistava opetus... 2004, 32). Tuoretta, kattavaa tietoa ei kuitenkaan ole saatavilla.

Yhdysvalloissa vähemmistöihin kuuluvien yliedustusta erityisopetuksessa pidetään vakavana ongelmana, ja sitä on tutkittu paljon (mm. Skiba ym. 2006; Hosp & Reschly 2004; Artiles & Trent 1994). Vaikka konteksti on hyvin erilainen kuin Suomessa, olisi meilläkin tärkeää selvittää, mihin tarpeisiin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohdalla pyritään erityisopetuksen keinoin vastaamaan, sekä onko se toimiva ja tarkoituksenmukainen tuen muoto. Kysymys on ajankohtainen, sillä voidaan pohtia, riittävätkö esimerkiksi laaja-alaisen erityisopetuksen resurssit maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrän kasvaessa jatkuvasti.

Maahanmuuttajien kasvatukseen liittyvä tutkimus on usein keskittynyt opettajien näkökulmaan oppilaiden äänen jäädessä kuulumattomiin (Alitolppa-Niitamo 2004, 46). Näkökulman muutos voisi tuoda uutta tietoa sekä sopeutumiseen että erityisopetukseen liittyvistä kysymyksistä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena olikin selvittää maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulunkäyntiä, kouluun sopeutumista ja erityisopetusta lasten ja nuorten itsensä näkökulmasta. Tähän pyrittiin haastattelemalla 11:ä peruskoulun alaluokilla opiskelevaa, erityisopetusta saavaa maahanmuuttajataustaista oppilasta. Haastatteluaineisto analysoitiin laadullisin menetelmin.

2 MAAHANMUUTTAJATAUSTAISET OPPILAAT KOULUSSA

2.1 Kuka on maahanmuuttajataustainen oppilas?

Käsitettä ”maahanmuuttaja” käytetään yleisesti sekä puhekielessä että virallisissa teksteissä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa maahanmuuttajaoppilailla tarkoitetaan sekä Suomeen muuttaneita että Suomessa syntyneitä maahanmuuttajataustaisia lapsia ja nuoria. Maahanmuuttajaoppilaan käsitettä käytetään myös perusopetusta koskevissa laeissa, asetuksissa ja säädöksissä. (Ikonen 2005, 10.) Niissä ei kuitenkaan määritellä, mitä käsitteellä tarkoitetaan (Maahanmuuttajaoppilaiden perusopetukseen valmistava opetus... 2004, 3). Maahanmuuttaja ja maahanmuuttajaoppilas voivat tuntua käsitteinä itsestään selviltä, jolloin niiden tarkemmalle määrittelylle ei tunnu olevan tarvetta. Yksinkertaisimmillaan maahanmuuttajan voidaan ajatella olevan henkilö, joka muuttaa maahan jäädäkseen (Mikkola & Heino 1997, 5). Tällainen määritelmä ei kuitenkaan kerro kovin paljon käsiteltävästä ilmiöstä.

Maahanmuuttajan käsite on laaja: sen alle mahtuvat pakolaiset, turvapaikanhakijat, paluumuuttajat ja siirtolaiset, jotka muuttavat esimerkiksi työn tai avioliiton takia. Nämä erilaiset maahanmuuton syyt ja taustavaikuttajat – kulttuurien kirjon lisäksi – tekevät ryhmästä hyvin heterogeenisen. Joissain yhteyksissä voisikin olla tarkoituksenmukaista tarkastella joukkoa pienemmissä osissa. Esimerkiksi Suárez-Orozco ja Suárez-Orozco (2001, 27) erottavat pakolaiset ja turvapaikanhakijat muista maahanmuuttajista näiden kokemusten erilaisuuden perusteella: kun muut maahanmuuttajat tekevät muuttopäätöksen yleensä omasta tahdostaan ja suunnittelevat sitä usein etukäteen, joutuvat pakolaiset ja turvapaikanhakijat jättämään kotimaansa pakottavista syistä ja joskus hyvin nopealla varoitusajalla. Näidenkin ryhmien sisältä löytyy kuitenkin vaihtelua. Esimerkiksi turvapaikanhakija voi olla alistetun etnisen ryhmän jäsen, köyhyyttä pakoon lähtenyt, tai kuulua kotimaansa poliittiseen eliittiin ja yläluokkaan. (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001, 19-20.)

Lisää vaihtelua maahanmuuttajien joukkoon tuo se, minkä ikäisinä he ovat muuttaneet ja kuinka kauan asuneet uudessa maassa. Usein käytetään termiä ensimmäisen polven maahanmuuttaja tarkoittamaan ulkomailla syntynyttä aikuista maahanmuuttajaa. Toisen polven maahanmuuttaja on tämän lapsi: joko uudessa kotimaassa tai ulkomailla syntynyt. (Alitolppa-Niitamo 2004, 50.) Tämä jaottelu ei välttämättä riitä selventämään eri-ikäisinä maahan tulleiden erilaisia haasteita ja kokemuksia. Tästä syystä esimerkiksi Alitolppa-Niitamo (2002, 2004) käyttää tutkimuksensa somalinuorista termiä ”välisukupolvi” (the generation in-between). Nämä nuoret ovat muuttaneet Suomeen teini-ikäisinä, ja heidän kokemuksensa ovat varmasti erilaisia kuin lapsena muuttaneen samanikäisen nuoren.

Maahanmuuttajan taustalla on valtava merkitys esimerkiksi koulunkäynnissä. Maahanmuuttajataustaisten lasten joukossa on luku- ja kirjoitustaidottomia, koulua käymättömiä lapsia mutta toisaalta myös oppilaita, joilla on vankka koulutus ja kielitaito (Karanko 1994, 9). Pakolais- ja turvapaikanhakijalasten mahdolliset traumaattiset kokemukset tuovat omat haasteensa koulutyöhön. Perheen tausta näkyy myös siinä, millaisen panoksen vanhemmat voivat antaa lapsensa koulunkäyntiin. Usein koulutetut vanhemmat pystyvät paremmin ohjaamaan ja auttamaan lastaan opinnoissa ja omaksuvat helpommin uuden koulujärjestelmän. (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001, 128-129.)

Maahanmuuttajien heterogeenisyyttä ei siis ole huomioitu tarpeeksi ottaen huomioon erilaisten taustojen merkityksen (Alitolppa-Niitamo 2004, 38). Käsite ”maahanmuuttaja” ei ole muutenkaan aivan ongelmaton. Koulussa maahanmuuttajaoppilaina voidaan puhua esimerkiksi lapsista, jotka ovat syntyneet Suomessa ja joilla on Suomen kansalaisuus. Tällöin viitataan Lahdenperän (1997, 58-59) mukaan lapsen vanhempien alkuperään tai kotona käytettyyn kieleen – siihen, että lapsi on erilainen kuin muut. Suomessa syntynyt tai pitkään asunut voi kokea määritteensä myös turhauttavaksi: milloin siitä pääsee irti? Tutkija Outi Lepola tuo Nousiaisen artikkelissa (HS 20.11.2005) esiin kaksi uutta käsitettä: suomenmaalainen ja uussuomalainen. Näissä käsitteissä huomioidaan sekä etnisyys ja syntyperä että suomalaiseen yhteiskuntaan kuulumisen.

Tässä tutkimuksessa käytän haastattelemistani lapsista käsitettä ”maahanmuuttajataustaiset oppilaat”. Kiinnostukseni kohde on koulunkäynti juuri maahanmuuttajuuden valossa, jolloin sitä ei voi edes käsitteellisesti häivyttää. Toisaalta haluan puhua nimenomaan taustasta, koska osa haastattelemistani lapsista on muuttanut Suomeen hyvin nuorina ja kasvanut täällä.

2.2 Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksen järjestäminen

Vakinaisesti Suomessa asuvia maahanmuuttajataustaisia oppilaita koskee oppivelvollisuus, ja heihin sovelletaan samoja säännöksiä kuin muihinkin oppilaisiin (Maahanmuuttajaoppilaiden perusopetukseen valmistava opetus... 2004, 3). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksessa noudatetaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita oppilaiden taustat ja lähtökohdat kuten äidinkieli ja kulttuuri, maahanmuuton syy ja maassaoloaika huomioon ottaen. Lisäksi opetuksella on erityistavoitteita: sen tulee tukea oppilaan kasvamista sekä suomalaisen kieli- ja kulttuuriyhteisön että oppilaan oman kieli- ja kulttuuriyhteisön aktiiviseksi ja tasapainoiseksi jäseneksi. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 36.) Lainsäädännössä on myös erityisiä säädöksiä maahanmuuttajataustaisia oppilaita koskien. Nämä säädökset liittyvät perusopetukseen valmistavaan opetukseen, äidinkielen opetukseen ja oppilaan arviointiin. (Maahanmuuttajaoppilaiden perusopetukseen valmistava opetus... 2004, 3.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POP 2004, 311) todetaan valmistavan opetuksen olevan tarkoitettu jokaiselle maahanmuuttajataustaiselle oppilaalle, jonka suomen tai ruotsin kielen taito ei ole vielä riittävän hyvä perusopetuksen ryhmässä opiskelemiseen. Sen tarkoituksena on edistää oppilaan tasapainoista kehitystä ja kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan sekä antaa tarvittavat valmiudet perusopetukseen siirtymistä varten. Opetuksen pääpaino on suomi tai ruotsi toisena kielenä opiskelussa. Muiden oppiaineiden opetuksen lähtökohtana ovat oppilas sekä hänen aikaisemmat opintonsa ja kulttuuritaustansa. Sisältöjen lisäksi erilaisten opiskelumenetelmien harjoittelu on valmistavassa opetuksessa oleellista. Valmistavaa

opetusta annetaan 6 - 10-vuotiaille vähintään 450 tuntia ja tätä vanhemmille vähintään 500 tuntia. (POP 2004, 311-312.) Opetushallituksen muistion (Maahanmuuttajaoppilaiden perusopetukseen valmistava opetus... 2004, 12) mukaan opetuksen kesto oli vähintään vuoden suurimmassa osassa niistä kunnista, joissa valmistavaa opetusta järjestettiin syksyllä 2003.

Maahanmuuttajataustaiselle oppilaalle opetetaan koulun opetuskielen mukaan määräytyvän äidinkielen ja kirjallisuuden sijaan suomea tai ruotsia toisena kielenä, mikäli hänen suomen tai ruotsin kielen taitonsa ei arvioida olevan äidinkielen tasoinen kaikilla kielitaidon osa-alueilla (POP 2004, 36). Suomi toisena kielenä -opetuksen tavoitteena on, että oppilas saavuttaa perusopetuksen loppuun mennessä mahdollisimman hyvän suomen kielen taidon, pystyy opiskelemaan täysipainoisesti kaikkia perusopetuksen oppiaineita, ja että hänen on mahdollista jatkaa opintojaan perusopetuksen jälkeen (s. 96). Suomi toisena kielenä -opetuksen lisäksi maahanmuuttajataustaisille oppilaille tulee mahdollisuuksien mukaan järjestää oman äidinkielen opetusta (s. 36). Sen tarkoituksena on saada oppilaat kiinnostumaan omasta äidinkielestään, käyttämään ja kehittämään äidinkielen taitojaan sekä arvostamaan omaa taustaansa ja kulttuuriaan (s. 305). Yhdessä suomi toisena kielenä -opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen on tarkoitus vahvistaa oppilaan monikulttuurista identiteettiä ja rakentaa pohjaa toimivalle kaksikielisyydelle (s. 96).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 36) todetaan, että suomen tai ruotsin kielen sekä oppilaan oman äidinkielen opetuksen ohella tulee maahanmuuttajataustaisille oppilaille antaa tukea myös muilla oppimisen osa-alueilla tasavertaisten oppimisvalmiuksien saavuttamiseksi. Mahdollisia tukimuotoja ei kuitenkaan määritellä tarkemmin. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden arviointi mainitaan myös erikseen (s. 265). Arvioinnissa tulee ottaa huomioon oppilaan tausta ja vähitellen kehittyvä kielitaito. Arviointi voi olla sanallista koko perusopetuksen ajan lukuun ottamatta päättöarviointia. Lopuksi todetaan, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksessa on otettava huomioon oppilaan aikaisempi oppimishistoria sekä kasvatus- ja opetusperinteet. Huoltajat tutustutetaan suomalaiseen koulujärjestelmään,

koulun toiminta-ajatukseen, opetussuunnitelmaan, arviointiin, opetusmenetelmiin ja oppilaan oppimissuunnitelmaan. Oppilaan ja hänen huoltajiensa tietämystä oman kieli- ja kulttuurialueensa luonnosta, elämäntavoista, kielistä ja kulttuureista hyödynnetään opetuksessa. (s. 36.)

Matinheikki-Kokon ja Pitkäsen (2002, 63) mukaan maahanmuuttajien koulutuksen ideologisena perustana on Suomessa kolme periaatetta: tasa-arvoisuus, toimiva kaksikielisyys ja monikulttuurisuus. Monikulttuurisuudella tarkoitetaan tässä yhteydessä sellaisia olosuhteita, joissa kulttuurien kohdatessa molemmat osapuolet rikastuvat, ennakkoluulot vähenevät ja suvaitsevaisuus lisääntyy. Nykyisissä koulutuksen toimintaperiaatteissa maahanmuuttajille tarkoitettut erityiset opetusohjelmat nähdään tarpeellisina. Ne halutaan kuitenkin tuoda osaksi yhtä, inklusiivista koulujärjestelmää. (s. 67.) Ideologian ja käytännön välillä on hyvistä periaatteista huolimatta eroa: hallinnon tasolla maahanmuuttajat on integroitu, mutta opetussuunnitelmien tai pedagogiikan tasolla monikulttuurisuus ei välttämättä näy kovin selvästi. Matinheikki-Kokko ja Pitkänen (s. 67) toteavatkin inklusiivisen ja monikulttuurisen koulutuksen haastavan valtaviiran pedagogiikan kriittiseen arviointiin ja muutokseen.

3 KOULUNKÄYNTI SOPEUTUMISEN NÄKÖKULMASTA

3.1 Akkulturaatio ja sopeutuminen

Sopeutumisen ja akkulturaation käsitteet ovat merkittäviä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulunkäyntiä tarkasteltaessa. Nämä käsitteet liittyvät kiinteästi yhteen. Sopeutuminen voidaan nähdä myös akkulturaation lopputuloksena (Berry 1997, 20).

Redfieldin, Lintonin ja Herskovitsin (1936, ks. Berry 1997, 7) klassisen määritelmän mukaan akkulturaatiolla tarkoitetaan ilmiötä, jotka liittyvät kulttuuriryhmien kohtaamiseen ja siitä aiheutuviin muutoksiin toisen tai molempien ryhmien kulttuurisissa malleissa. Muutosprosessiin liittyvät niin vähemmistöryhmien sopeutuminen enemmistökulttuuriin kuin enemmistön jäsenten suhtautuminen kulttuurivähemmistöihin (Liebkind 2000, 13). Useimmiten akkulturaatio ymmärretään kuitenkin yksilön mukautumiseksi ja sopeutumiseksi uuteen kulttuuriin (Liebkind 2000, 17). Tähän psykologiseen prosessiin liittyy muutoksia arvoissa, asenteissa ja identiteetissä, uusien sosiaalisten taitojen ja normien omaksumista, muutoksia viiteryhmissä ja ryhmäjäsennyksissä sekä sopeutumista tai mukautumista muuttuneeseen ympäristöön (Mikkola 2001, 35).

Yksilön näkökulmasta akkulturaatiota on usein kuvattu sen tulosten pohjalta (Alitolppa-Niitamo 2004, 39). Tästä esimerkkinä voidaan pitää Berryn (1997, 9-12) teoriaa akkulturaatiostrategioista. Strategiat perustuvat kahteen peruskysymykseen, joista toinen koskee oman kulttuurisen identiteetin ja ominaislaadun säilyttämisen tärkeyttä ja toinen sitä, miten toivottavia ovat ryhmien väliset kontaktit ja yhteiskunnallinen osallistuminen. Nämä kaksi ulottuvuutta muodostavat akkulturaatiostrategioiden nelikentän: integraatio, assimilaatio, separaatio ja marginalisaatio. Integraatiostrategian valinnut haluaa sekä säilyttää oman kulttuurisen identiteettinsä että osallistua yhteiskunnalliseen elämään. Assimilaatio puolestaan tarkoittaa sulautumista valtakulttuuriin oman kulttuuri-identiteetin kustannuksella. Separaatio on assimilaation vastakohta: tämän strategian valinnut haluaa pitää kiinni alkuperäisestä kulttuuristaan eikä toivo kanssakäymistä

laajemman yhteiskunnan kanssa. Marginalisaatio seuraa siitä, ettei yksilö halua säilyttää omaa kulttuuriaan eikä myöskään osallistua yhteiskuntaelämään. (Berry 1997, 9; ks. myös Liebkind 2000, 20.)

Onnistuneen akkulturaation merkkeinä pidetään esimerkiksi hyvää henkistä ja fyysistä terveyttä, yleistä tyytyväisyyttä, hyvää itsetuntoa, pätevää työsuoritusta ja hyviä arvosanoja (Ward 1996, ks. Liebkind 2000, 17). Integraatiostrategia on vahvasti yhteydessä myönteiseen sopeutumiseen, marginalisaation ollessa sopeutumisen kannalta epäedullisin vaihtoehto. Integraatio onkin tutkimuksissa osoittautunut suosituimmaksi akkulturaatiostrategiaksi. (Liebkind 2000, 21.)

Toisaalta akkulturaation tulosten sijaan halutaan usein korostaa sen luonnetta dynaamisena, moniulotteisena prosessina. Alitolppa-Niitamo (2004, 38) kuvaa tätä prosessia polkuna, jonka suunta ja tahti voivat vaihdella suuresti yksilöiden ja ryhmien välillä. Tähän vaihteluun vaikuttavat useat yksilöön ja hänen taustaansa, lähtömaahan ja -kulttuuriin sekä vastaanottavaan maahan liittyvät tekijät. Esimerkkejä näistä tekijöistä ovat yksilön ikä, maahanmuuton syyt ja siihen liittyvät odotukset, uudessa yhteiskunnassa vallitsevat asenteet sekä lähtömaan poliittinen konteksti ja taloudellinen tilanne (Berry 1997, 14-16).

Sopeutumisella tarkoitetaan yksinkertaisimmillaan muutoksia, jotka tapahtuvat yksilöissä tai ryhmissä vastauksena ympäristön vaatimukseen (Berry 1997, 13). Käsitteenä se voidaan jakaa psykologiseen ja sosiokulttuuriseen sopeutumiseen. Psykologinen sopeutuminen liittyy selkeään identiteettiin, psyykkiseen hyvinvointiin ja tyytyväisyyden tunteeseen, kun taas sosiokulttuurinen sopeutuminen on yhteydessä kulttuuriin liittyviin taitoihin ja uudessa kulttuurissa selviytymiseen. (Berry 1997, 14.) Sopeutuminen uuteen sosiokulttuuriseen ympäristöön on monimutkainen prosessi, johon liittyy stressiä (Giavrimis, Konstantinou & Hatzichristou 2003, 425). Sopeutumista helpottaa sosiaalisten suhteiden toimivuus, hyvä itsetunto, myönteinen minäkäsitys, avoimuus ja oman kulttuurin tunteminen (Mikkola & Heino 1997, 36). Lisäksi uuden kielen oppiminen ja mahdollisuus kommunikointiin ovat avainasemassa (Kosonen 1994,

213). Kielitaidon puutteista johtuva heikko toimintakyky uudessa ympäristössä voi lisätä stressiä ja yleistä tyytymättömyyttä (Liebkind & Jasinskaja-Lahti 2000, 112).

Sopeutumisen ja sitä kautta hyvinvoinnin taustalla ovat toisaalta perhe ja oman kulttuurisen ryhmän väliset tukiverkostot, toisaalta yhteydet valtaväestöön ja siihen kuuluvien myönteiset asenteet maahanmuuttajia kohtaan (Matinheikki-Kokko & Pitkänen 2002, 51; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001, 82-86). Syrjintä ja ennakkoluulot vaikeuttavat maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten sopeutumista ja voivat pitkällä aikavälillä johtaa tulevaisuudenuskosta luopumiseen (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001, 82-86). Liebkindin ja Jasinskaja-Lahden (2000, 119) tutkimuksen tulosten mukaan syrjintäkokemukset lisäävät maahanmuuttajanuorten stressioireita ja käyttäytymisongelmia sekä heikentävät heidän itsetuntoaan ja tyytyväisyyttään elämään.

Maahanmuuttajataustaiset lapset ja nuoret kohtaavat erilaisia stressitekijöitä kuin aikuiset; heidän sopeutumisprosessinsa on erilainen. Lasten sopeutumisvaikeudet ilmenevät useammin käytöshäiriöinä kuin akuutteina psyykkisinä häiriintymisinä (Aronowitz 1984, ks. Kosonen 1994, 195). Pakolaislasten ja -nuorten tilanne on usein muita vaikeampi. Heillä saattaa olla traumaattisia kokemuksia, ja he ovat usein jättäneet kotimaansa vasten tahtoaan. Pakolaisnuorilla esiintyykin käytöshäiriöiden lisäksi apatiaa, masennusta ja itsetuhoista käyttäytymistä. (Kosonen 1994, 195.)

3.2 Kouluun sopeutuminen

Maahanmuuttajataustaiset lapset ja nuoret kohtaavat uuden kulttuurin, kielen, uudet käyttäytymissäännöt ja erilaiset rooliodotukset ennen muuta koulussa (Kosonen 1994, 192). Koulun konteksti ja sen johdosta tapahtuva nopea sukellus uuteen kulttuuriin tekee lasten ja nuorten sopeutumisprosessista hyvin erilaisen heidän vanhempiansa nähden (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001, 74). Koulu onkin yksi merkittävimmistä maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten akkulturaatiopolkujen suuntaan vaikuttavista instituutioista. Sillä on tärkeä rooli sosiaalisessa liikkuvuudessa yksilön tasolla. Lisäksi koulutus voi pidemmällä aikavälillä kohentaa koko etnisen ryhmän sosioekonomista asemaa. (Alitolppa-Niitamo 2004, 56.) Toisaalta myös kouluun sopeutuminen itsessään on merkittävää. Akkulturaation ja sopeutumisen ongelmat näkyvät lähes aina kouluympäristössä, joten kouluun sopeutumista voidaan pitää merkinä lapsen tai nuoren myönteisestä sopeutumisesta yhteiskuntaan. (Liebkind, Jasinskaja-Lahti & Haaramo 2000, 139.)

Kouluun sopeutumista voidaan tarkastella sekä sosiokulttuurisen että psykologisen sopeutumisen näkökulmista: siihen liittyy kulttuuristen taitojen omaksumista ja toisaalta psyykkisen hyvinvoinnin аспекteja, kuten selkeä etninen identiteetti. Maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten kohdalla onkin hedelmällisintä nähdä sopeutuminen laajana ilmiönä, jossa sosiokulttuuriset ja psykologiset piirteet ovat kietoutuneet toisiinsa. (Liebkind, Jasinskaja-Lahti & Solheim 2004, 636.) Brizuelan ja García-Sellersin (1999) teoreettisessa mallissa kouluun sopeutuminen nähdään monimutkaisena prosessina, johon vaikuttavat perheen odotukset ja suuntautuminen, lapsen kognitiiviset ja sosioemotionaaliset piirteet, perheen ja koulun kulttuurien erilaisuus tai yhteensopivuus sekä koulun tarjoama tuki. Sopeutuminen tapahtuu siis kolmen tekijän – lapsen, perheen ja koulun – yhteisvaikutuksessa, mutta aina myös laajemmassa poliittisessa, sosiaalisessa ja kulttuurisessa kontekstissaan.

Mallin mukaan kouluun sopeutumisessa voidaan erottaa neljä eri tapaa. Ensinnäkin koti- ja kouluympäristöt voivat poiketa toisistaan täysin, jolloin lapsella on vaikeuksia

sopeutua kouluun (unadapted). Toiseksi lapsi saattaa siirtyä kouluympäristöön hyläten samalla oman kulttuuriperintönsä (transferred). Sopeutunut (adapted) lapsi pyrkii mukautumaan sekä koulun että kodin arvoihin ja normeihin kehittämällä niitä varten erilliset käyttäytymismallit. Tämä voi olla lapselle hyvin raskasta. Neljännessä, kirjoittajien mukaan optimaalisessa mallissa (adapted with support) lapsen sopeutumista tuetaan kodin ja koulun yhteistyöllä, joka saa aikaan jatkuvuutta näiden kahden alakulttuurin välillä. Yhteistyö ja siitä seuraava jatkuvuus nähdään mallissa sopeutumisen kannalta hyvin tärkeänä. (Brizuela & García-Sellers 1999, 349-350.)

Liebkindin, Jasinskaja-Lahden ja Solheimin (2004) tutkimuksen tulokset tuovat esiin yksityiskohtaisempia maahanmuuttajataustaisten nuorten kouluun sopeutumista ennustavia tekijöitä. Vanhempien tuki vaikuttaa näiden tulosten mukaan epäsuorasti vahvistamalla nuorten etnistä identiteettiä ja vähentämällä heidän stressin tuntemuksiaan. Selkeä etninen identiteetti, samoin kuin kielitaidon kehittyminen, puolestaan lisää nuorten hallinnan tunteita ja parantaa heidän itsetuntoaan. Haitallisesti kouluun sopeutumiseen vaikuttavat syrjinnän kokemukset. (Liebkind, Jasinskaja-Lahti & Solheim 2004, 650-651.)

Maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten sopeutuminen kouluun ei käy aina ongelmitta. Koulun tarjoama maailmankuva ja arvot saattavat erota suuresti oppilaan vanhempien näkemyksistä (Alitolppa-Niitamo 2002, 275). Toisaalta maahanmuuttajataustainen oppilas – varsinkin sopeutumisprosessin alkuvaiheissa – saattaa joutua jatkuvasti tulkitsemaan toisten käyttäytymistä ja pohtimaan, miten hänen itsensä tulisi käyttäytyä. Opetustyyli sekä oppilaan ja opettajan välinen suhde voivat poiketa suuresti siitä mihin hän on tottunut. (Kosonen 1994, 192; Mikkola & Heino 1997, 161-162.) Lisäksi maahanmuutto sinänsä on saattanut olla perheelle ja yksilölle hyvin stressaava kokemus. Läheisten ihmisten taakse jättäminen ja tuttuun kontekstiin puute voi aiheuttaa monenlaisia reaktioita: surusta ja masennuksesta ahdistukseen, epäluuloisuuteen ja vihantunteisiin. Joillain pakolaisilla on takanaan traumaattisia kokemuksia, jolloin heillä voi esiintyä post-traumaattisen stressireaktion oireita. (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001, 70-72.) Tällaisen epävarmuuden ja

turvattomuuden jakson jälkeen maahanmuuttajaoppilas tarvitsee aikaa ennen kuin voi tuntea olonsa turvalliseksi (Mikkola & Heino 1997, 163).

Alitolppa-Niitamo (2002) kuvaa artikkelissaan tutkimansa somalinuorten ryhmän koulunkäyntiä, jolle leimallista olivat erilaiset haasteet ja nuorten kamppailu niiden ristipaineessa. Ensinnäkin heidän täytyi suomalaisen maahanmuuttohistorian ”jäänmurtaajina” löytää paikkansa ja roolinsa koulun sosiaalisessa järjestelmässä. Toiseksi heidän koulutyötään vaikeutti kognitiivinen ylikuormitus. Tutkimuksen nuoret olivat tulleet Suomeen teini-ikäisinä, eli kuuluivat Alitolppa-Niitamon (s. 282) termein välisukupolveen (the generation in-between). Peruskoulun viimeisillä luokka-asteilla heidän tehtävänä oli ottaa kiinni suomalaiset ikätoverinsa opetussuunnitelmaan kuuluvissa tiedoissa ja taidoissa saavuttaakseen jatko-opintokelpoisuuden. Tämä heidän piti tehdä vierasta kieltä käyttäen, minkä lisäksi opiskeltavat sisällöt olivat suureksi osaksi kulttuurisidonnaisia. Osalla tutkimuksen nuorista ei ollut juurikaan aikaisempaa kokemusta koulunkäynnistä. Alitolppa-Niitamon (s. 282) mukaan nuorten uupumus, keskittymisvaikeudet, turhautuneisuus, aggressiivisuus ja välinpitämätön asenne olivatkin todennäköisesti yhteydessä juuri heidän kognitiiviseen taakkaansa. Koulussa tämä näkyi esimerkiksi materiaalien unohtelemisena tai hukkaamisena, myöhästelyinä ja oppituntien keskeytyksinä.

Alitolppa-Niitamo (2002, 287) nimeää artikkelissaan kulttuurisesta ja kielellisestä jatkumattomuudesta selviytymisen yhteiseksi haasteeksi suurimmalle osalle maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Lisäksi oppilaat saattavat joutua kohtaamaan rakenteellisia esteitä, kuten kansallisten instituutioiden puutteelliset valmiudet vastaanottaa valtavirrasta poikkeavia oppilaita. Tämä oli Alitolppa-Niitamon (s. 287) mukaan haasteena monille maahanmuuttajataustaisille lapsille ja nuorille Suomessa 1990-luvulla.

Mikkolan ja Heinon (1997) tutkimuksen tulokset tukevat oletusta maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten haasteista kouluun sopeutumisessa. Heidän mukaansa nämä oppilaat kohtaavat vaikeuksia, jotka voivat olla kulttuurierojen ja

kulttuuritietouden puutteiden aiheuttamia väärinkäsityksiä ja ongelmallisia tilanteita, ja ilmetä vaikkapa käyttäytymisen häiriöinä. Tästä esimerkkinä osalle tutkimuksen maahanmuuttajataustaisista oppilaista oli vaikeaa suhtautua suomalaiseen koulukulttuuriin, jossa korostuu yksilöllisyys ja henkilökohtainen vastuu oppimisesta. Myös opetuskäytännön pehmeys voi hämärtää vapauden ja vastuun rajoja lapsen silmissä ja johtaa turvattomuuden ja ulkopuolisuuden tunteisiin tai opettajan auktoriteetin kyseenalaistamiseen. Toisaalta vaikeudet voivat liittyä myös muuttoon tai kielen ongelmiin, joita olikin monella tutkimuksen oppilaalla. Mikkola ja Heino tarkastelivat sopeutumisprosessia erityisesti yhteydessä lasten kulttuuriseen ja kielelliseen taustaan. Tutkimuksen tulosten mukaan kulttuurisen ja maantieteellisen läheisyyden yhteys ongelmien määrään onkin selkeä: venäläisillä ja virolaisilla oppilailta oli vähiten ongelmia. Tutkijat esittävät myös, että oppilaan on helpompaa sopeutua suomalaiseen kulttuuriin, jos hänen lähtökulttuurinsa ei ole tunneilmalsultaan ratkaisevasti suomalaista kulttuuria avoimempi.

Vietnamilaistaustaisia lapsia ja nuoria Suomen kouluissa ovat tutkineet sekä Kosonen että Liebkind kollegoineen. Kososen (1994, 218-219) tutkimuksen tulosten mukaan vietnamilaistaustaiset oppilaat voivat psyykkisesti suomalaisia huonommin. Sopeutumiseen liittyvä stressi näkyi heissä masentuneisuutena ja ulkopuolisuuden tunteena. Lasten hyvinvointiin vaikuttivat mm. ikä, Suomeen tuloikä, koulun ilmapiiri ja sukupuoli. Kososen mukaan erityisesti pakolaistyttöjen piiloon jäävään masentuneisuuteen tulisi kiinnittää huomiota. Vietnamilaistaustaisten oppilaiden itsensä kokemien oireiden lisäksi opettajat arvioivat heidän käyttäytymisensä olevan huolestuttavampaa ja häiritsevämpää kuin suomalaisten (Kosonen 1994, 203).

Liebkind, Jasinskaja-Lahti ja Solheim (2004) saivat tutkimuksestaan osin erilaisia tuloksia. Niiden mukaan vietnamilaistaustaiset nuoret olivat suomalaisia paremmin sopeutuneita kouluun, huolimatta heikommasta sosioekonomisesta taustastaan ja kokemastaan syrjinnästä. Heidän hallinnantunteensa ja itsetuntonsa olivat kuitenkin alhaisempia kuin suomalaisella vertailuryhmällä. Maahanmuuttajataustaisten nuorten sopeutumisen kannalta tärkeässä asemassa oli tutkimuksen tulosten mukaan vanhempien

tuki, joka vahvisti nuorten etnistä identiteettiä ja vähensi stressin kokemuksia. Lisäksi kielitaito oli vahvasti yhteydessä heidän hallinnan tunteeseensa. Liebkind, Jasinskaja-Lahti ja Solheim (s. 652) toteavatkin tulostensa perusteella näyttävän siltä, että maahanmuuttajataustaiset nuoret sopeutuvat kouluun melko hyvin, mikäli he oppivat kielen ja onnistuvat säilyttämään myönteisen etnisen identiteetin sekä hyvät suhteet vanhempiinsa.

Toisessa samaa tutkimusta käsittelevässä artikkelissa Liebkind, Jasinskaja-Lahti ja Haaramo (2000, 144) pohtivat opettajien antaman palautteen vaikutusta siihen, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat olivat syntyperäisiä suomalaisia paremmin sopeutuneita kouluun: tutkimuksen maahanmuuttajataustaiset oppilaat kokivat suomalaisia useammin opettajien uskovan heidän koulumenestykseensä. Oppilas-opettajasuhteet ovatkin Liebkindin ym. mukaan tärkeä osatekijä kouluun sopeutumisessa.

Edellä esitetyn kaltaiset toisistaan poikkeavat tutkimustulokset saattavat osin johtua käytetyistä tutkimusmenetelmistä tai erilaisesta lähestymistavasta. Kouluun sopeutumista tarkasteltaessa voidaan painottaa esimerkiksi koulumenestyksen tai psyykkisen hyvinvoinnin näkökulmaa.

3.2.1 Sopeutuminen ja koulumenestys

Vähemmistöryhmiin kuuluvien lasten ja nuorten koulumenestystä on tutkittu ainakin 1960-luvulta lähtien (Alitolppa-Niitamo 2004, 58). Koulumenestyksen ja kouluun sopeutumisen käsitteitä käytetään osin päällekkäin ja niiden saralla tutkitaan samoja asioita. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulumenestystä onkin usein pidetty kouluun sopeutumisen yleisenä indikaattorina (Liebkind, Jasinskaja-Lahti & Solheim 2004, 636). Toisaalta jos sopeutumisessa nähdään myös sen psykologinen puoli, ei koulumenestyksen näkökulma yksinään riitä selittämään sopeutumista.

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulumenestys on monitahoinen ja ristiriitainen ilmiö. Monien tutkimusten mukaan he pärjäävät koulussa valtaväestöä paremmin (Bankston & Zhou 2002, Portes 1999, Ogbu 1993), mutta toisaalta monet heistä alisuoriutuvat ja saattavat esimerkiksi lopettaa koulun kesken (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001, 28). Euroopan ja Suomen tilanne voi olla hyvin erilainen kuin Yhdysvaltojen, jossa suurin osa koulumenestykseen liittyvistä tutkimuksista on tehty. Andriessen ja Phalet (2002, 23) nimeävätkin Länsi-Euroopan maiden yhteiseksi ongelmaksi etnisiin vähemmistöihin kuuluvien epätasa-arvoisen aseman ja tulokset koulutuksessa. Suomessa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulumenestystä sivuttiin Pihlavan, Walleniuksen ja Olkinuoran (2001) tutkimuksessa. Heidän saamiensa tulosten mukaan Turun peruskouluissa opiskelevat maahanmuuttajataustaiset oppilaat menestyivät jonkin verran syntyperäisiä suomalaisia heikommin. Heidän kaikkien aineiden keskiarvonsa oli viidennellä luokalla 7,1, kun suomalaisilla se oli 7,9. Kahdeksaluokkalaisten vastaavat luvut olivat 7,4 ja 7,9. Maahanmuuttajataustaiset oppilaat kokivat myös itse koulunkäynnin melko vaikeaksi. (Pihlava, Wallenius & Olkinuora 2001; 177, 185.)

Koulumenestyksen tutkimukseen on perinteisesti liittynyt maahanmuuttajien ja muiden vähemmistöjen vertailu. Eräs alan klassikko on Ogbun (1993) teoria, jossa erotetaan toisistaan vapaaehtoiset (voluntary) ja vastentahtoiset (involuntary) vähemmistöt. Maahanmuuttajat pakolaisia lukuun ottamatta kuuluvat ensimmäiseen ryhmään, kun taas

jälkimmäiset ovat esimerkiksi orjuuden tai valloitusten kautta joutuneet vähemmistön asemaan yhteiskunnassa. Vähemmistöjen lisäksi Ogbu jakaa teoriassaan kulttuurierot niiden tyyppin mukaan primaarisiin ja sekundäärisiin eroihin. Vapaaehtoisten vähemmistöjen kulttuurierot valtaväestöön nähden ovat primaarisia: ne ovat olleet olemassa jo ennen kuin kyseinen ryhmä on ollut kosketuksissa uuteen yhteiskuntaan. Sen sijaan vastentahtoisten vähemmistöjen ja valtaväestön väliset kulttuurierot syntyvät nimenomaan reaktiona ryhmän alistettuun asemaan yhteiskunnassa, ja ovat näin ollen sekundäärisiä.

Näillä taustatekijöillä Ogbun teoriassa selitetään eroja eri vähemmistöjen koulumenestyksessä. Vapaaehtoisesti maahan tulleiden vähemmistöjen edustajat ovat Ogbun mukaan usein optimistisia: he uskovat parempiin mahdollisuuksiin uudessa maassa ja kannustavat lapsiaan koulunkäyntiin. Maahanmuuttajaryhmien kohdalla puhutaankin kaksinkertaisesta kulttuurisesta viitekehuksesta (Ogbu 1993, 494; ks. myös Portes 1999): maahanmuuttajat vertaavat usein nykyistä tilannettaan siihen, millainen se oli ennen muuttoa ja näkevät mahdollisuuksiensa parantuneen. Vastentahtoiset vähemmistöt sen sijaan vertaavat tilannettaan valtaväestöön ja näkevät mahdollisuutensa heikompina ja asemansa alistettuna. He eivät halua liittyä valtakulttuuriin sen ehdoilla, jolloin heidän menestyksensä sen instituutioissa jää heikoksi. Ogbun teoriaa on kritisoitu yksinkertaistavaksi, deterministiseksi ja stereotyyppisiä kuvia luovaksi (Alitolppa-Niitamo 2004, 62). Lisäksi se sopii hyvin huonosti kuvaamaan pakolaisten tilannetta ja esimerkiksi Suomea, jossa maahanmuuton historia ei ole kovin pitkä.

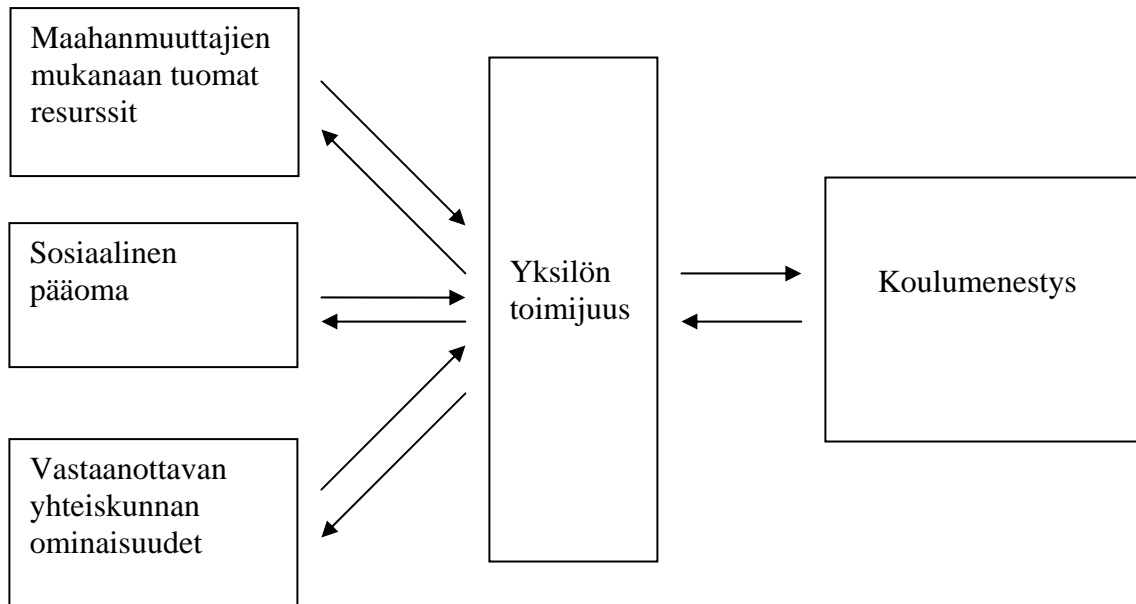
Toinen asia, johon vähemmistöjen koulumenestystä tutkittaessa on kiinnitetty huomiota, ovat erot etnisten ja kulttuuriryhmien välillä. Esimerkiksi aasialaistaustaiset oppilaat menestyvät Yhdysvalloissa muita ryhmiä ja valtaväestöä paremmin (Bankston & Zhou 2002, 390), kun joidenkin muiden ryhmien kohdalla kulttuuritaustaan näyttää liittyvän koulutuksellisesti epätasa-arvoinen asema (Portes 1999, 490). Portesin (1999, 500) mukaan kulttuurisen taustan vaikutus maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulumenestykseen näkyy, vaikka erilaiset sosiaaliset ja psykososiaaliset muuttajat kontrolloitaisiin. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että itse kulttuurit olisivat eriarvoisia,

vaan ilmiössä vaikuttavat monet eri tekijät. Portesin tutkimuksen tulosten mukaan parhaiten menestyvillä ryhmillä – aasialaisilla ja kuubalaisilla – on vakiintunut asema ja yhteisö Yhdysvalloissa. Ne voivat tarjota jäsenilleen vahvempaa sosiaalista ja kognitiivista tukea kuin muut ryhmät. Heikoimmin menestyneiden ryhmien jäsenet saavat vähiten tukea toisiltaan, kohtaavat kieliongelmiä koulussa eivätkä tunne itseään tervetulleiksi valtaväestön puolesta. (Portes 1999, 489.)

Etnisten ja kulttuuriryhmien välisiä eroja on pyritty selittämään myös erilaisten akkulturaatiostrategioiden avulla. Andriessen ja Phalet (2002) vertasivat kolmen etnisen vähemmistöryhmän koulumenestystä, kouluun sopeutumista ja akkulturaatiostrategioita toisiinsa. Koska integraatiostrategian on todettu olevan yhteydessä myönteiseen sopeutumiseen ja hyvinvointiin, tutkijat olettivat sen liittyvän myös koulussa pärjäämiseen. Akkulturaatiostrategioilla ei kuitenkaan ollut merkitystä tutkimusjoukon koulumenestyksen ja kouluun sopeutumisen vaihtelussa. Tästä huolimatta Andriessen ja Phalet (2002, 34) toteavat, ettei akkulturaation yhteys koulumenestykseen ole poissuljettu. Yhteys saattaa olla monimutkaisempi ja epäsuorempi kuin tässä tutkimuksessa oletettiin.

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulumenestykseen vaikuttavat myös esimerkiksi uuteen maahan muuttoikä (Cahan, Davis & Staub 2001) ja sukupuoli. Monien tutkimusten mukaan maahanmuuttajataustaiset tytöt menestyvät ja sopeutuvat koulussa poikia paremmin (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001, 81; Andriessen & Phalet 2002, 24). Tähän voivat vaikuttaa useat syyt. Suárez-Orozco ja Suárez-Orozco (2001, 81) tarjoavat yhdeksi mahdolliseksi selitykseksi sitä, että maahanmuuttajataustaiset vanhemmat rajoittaisivat tyttöjen elämää enemmän kuin poikien. Tällöin tytöt kokisivat koulussa vietetyn ajan sosiaalisesti merkittävänä ja suhteellisen vapaana. Koulunkäynti olisi heistä myönteisempää kuin pojista ja he olisivat siksi sitoutuneempia koulutyöhön.

Kaiken kaikkiaan maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten koulumenestyksen ja kouluun sopeutumisen ajatellaan nykyään olevan monitahoinen ilmiö, jossa useat tekijät toimivat samanaikaisesti ja muuttuvat ajan myötä (Alitolppa-Niitamo 2004, 62). Alitolppa-Niitamo (2004, 64) on kehittänyt ilmiötä kuvaavan käsitteellisen mallin (ks. kuvio 1), jossa on pyritty irrottautumaan vähemmistöjen näkökulmasta ja ottamaan erityisesti huomioon äskettäin saapuneiden lasten ja nuorten muuttoon ja akkulturaatioon liittyvät haasteet. Mallissa koulumenestykseen vaikuttavat tekijät on jaettu neljään pääkategoriaan: maahanmuuttajien mukanaan tuomiin resursseihin (incoming resources), sosiaaliseen pääomaan (social capital), vastaanottavan yhteiskunnan ominaisuuksiin (receiving society variables) ja yksilön omaan toimijuuteen (human agency).



KUVIO 1. Maahanmuuttajataustaisten lasten koulumenestystä selittävä malli (Alitolppa-Niitamo 2004, 64)

Maahanmuuttajien mukanaan tuomiin resursseihin kuuluu taloudellisten resurssien lisäksi inhimillinen pääoma, joka sisältää mm. vanhempien koulutuksen ja asenteet koulutusta kohtaan, fyysisen ja psyykkisen terveyden, koulunkäyntihistorian,

saapumisiän ja sukupuolen. Nämä tekijät muodostavat perustan niille tiedoille, taidoille, asenteille, kyvyille ja mahdollisuuksille, joiden kautta maahanmuuttajataustaiset perheet alkavat rakentaa elämäänsä uudessa yhteiskunnassa. Sosiaalisen pääoman kategoria on jaettu edelleen emotionaalisiin ihmissuhteisiin (bonding social capital), löyhiin sosiaalisiin siteisiin (bridging social capital) ja yhteyksiin valtaväestöön (linking social capital). Emotionaaliset ihmissuhteet tarkoittavat maahanmuuttajataustaisten lasten kohdalla yleensä perhettä ja löyhät sosiaaliset siteet etnisen ryhmän välisiä suhteita. Korkeasta sosiaalisesta pääomasta on kyse silloin, kun yhteisö huolehtii jäsenistään ja toimii kaikkien yhteiseksi hyväksi. Vastaanottavan yhteiskunnan ominaisuuksista nousevat esille erityisesti jo olemassa olevat etniset suhteet, työmarkkinat ja siihen liittyvät instituutiot sekä yhteiskunnan menettelytavat.

Viimeinen kategoria on yksilön toimijuus. Tällä tarkoitetaan sitä, että vaikka kaikki kolme edellä mainittua kategoriaa aiheuttavat vaihtelua koulumenestyksessä, yksilöt eivät reagoi samanlaisissakaan olosuhteissa yhtenevällä tavalla. Maahanmuuttajataustaiset lapset ja nuoret ammentavat aktiivisesti ja luovasti eri resursseista ja muotoilevat toiminnallaan uudelleen ympärillään olevia rakenteita. (Alitolppa-Niitamo 2004, 65-67.)

3.2.2 Minäkäsityksen ja psyykkisen hyvinvoinnin merkitys sopeutumisessa

Koulumenestys ja hyvinvointi eivät kuitenkaan aina kulje käsi kädessä, kuten Bankstonin ja Zhoun (2002) tutkimus osoittaa. Tutkimuksen tulosten mukaan maahanmuuttajataustaiset oppilaat menestyvät koulussa muita paremmin, mutta heidän itsetuntonsa ja psyykkinen hyvinvointinsa yleensä ovat selvästi alhaisempia. Bankstonin ja Zhoun (s. 394) mukaan ilmiö saattaa liittyä maahanmuuttajavanhempien toiveisiin ja odotuksiin perheen tai lasten sosiaalisesta liikkuvuudesta. Näin ollen he asettaisivat lapsilleen enemmän paineita kuin muut. Toisaalta myös nuoruuteen kuuluva identiteetin kehittymisen tehtävä voi olla erityisen haasteellinen ja jopa uhata maahanmuuttajataustaisten nuorten hyvinvointia, jos heidän on samanaikaisesti etsittävä paikkaansa uuden yhteiskunnan sosiaalisessa hierarkiassa ja taisteltava syrjintää ja väärinkäsityksiä vastaan. (Alitolppa-Niitamo 2002, 285.)

Myönteinen minäkäsitys ja itsetunto ovat olennaisia yleensä hyvinvoinnin ja sitä kautta kouluun sopeutumisen kannalta. Minäkäsitys vaikuttaa siihen, millaisia kokemuksia lapsi tai nuori saa koulusta sekä millaisina hän näkee mahdollisuutensa ja itsensä oppijana (Korpinen 1993, 7). Minäkäsityksen ja itsetunnon suhteesta ollaan kahta mieltä: minäkäsitys on kuvattu yhtäältä yläkäsitteenä, jonka voi jakaa minäkuvaan (millainen olen), ideaaliminään (millainen haluaisin olla) ja itsetuntoon (millaisena koen minäkuvan ja ideaaliminän välisen eron) (Lawrence 1987, 1-2). Toisaalta joissain määritelmässä on korostettu minäkäsityksen ja itsetunnon erottamista laajemman minäkonstruktion kahdeksi eri ulottuvuudeksi, jolloin minäkäsitys on tämän rakennelman tiedollinen ja itsetunto arvioiva puoli (Salmivalli 1997, 93). Tällöin minäkäsitys määritellään yksilön kuvaukseksi itsestään rooliensa ja ominaisuuksiensa suhteen, kun taas itsetunto on arvio, jonka hän tekee minäkäsityksestään. Itsetunto osoittaa, miten myönteisiä tai kielteisiä arvoja ja tunteita yksilö liittyy omaan itseensä. (Salmivalli 1997, 93; Beane & Lipka 1984, 5-6.)

Minäkäsitys on moniulotteinen ja hierarkkinen konstruktio. Voidaan puhua yleisestä minäkäsityksestä tai jakaa se kapeampiin, erilaisia tilanteita koskeviin osa-alueisiin, kuten Elbaum (2002, 218), joka ryhmittelee minäkäsityksen osa-alueet akateemiseen, sosiaaliseen, emotionaaliseen ja fyysiseen minäkäsitykseen. Kouluminä ja akateeminen minäkäsitys kehittyvät juuri koulun kokemusmaailmassa, jossa keskeisiä ovat opettajan tekemät arvioinnit ja suhteet tovereihin (Korpinen 1990, 15-16). Kouluikäisille lapsille minäkäsityksen akateeminen ulottuvuus onkin erityisen kriittinen. Minäkäsityksellä on keskeinen rooli oppimisprosessissa ensinnäkin motivoivan vaikutuksensa kautta (Chapman 1988, 347). Toisaalta koulusta saadut kokemukset muovaavat minäkäsitystä edelleen: onnistumisen ilo tai epäonnistumisen häpeä saattavat säilyä voimakkaina persoonaa ja toimintaa suuntaavina tekijöinä (Korpinen 1993, 7).

Maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten minäkäsityksiin tulisikin kiinnittää erityistä huomiota, sillä vieraalla kielellä opiskellessa epäonnistumisen kokemusten riski saattaa kasvaa. Giavrimis, Konstantinou ja Hatzichristou (2003) tarkastelivat tutkimuksessaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden sopeutumista kreikkalaisiin kouluihin minäkäsityksen ja erilaisten selviytymisstrategioiden kautta. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden minäkäsitykset olivat pääpiirteissään myönteisiä. Koulumenestyksen osalta heillä oli kuitenkin syntyperäisiä kreikkalaisia kielteisempi kuva itsestään. Heikosti koulussa menestyvillä oli myös alhaisempi itsetunto kuin muilla. Giavrimisin ym. mukaan tämä kertoo koulussa menestymisen tärkeydestä maahanmuuttajataustaisille oppilaille. Koulun toimintoihin osallistuminen ja niissä menestyminen tukee oppilaan sopeutumisprosessia ja on maahanmuuttajataustaisen oppilaan väylä tulla hyväksytyksi koulussa ja yhteiskunnassa. (Giavrimis, Konstantinou & Hatzichristou 2003, 431-432.)

Akateemisen minäkäsityksen ja menestyksen kokemusten lisäksi sosiaalisella minäkäsityksellä on erityinen merkitys koulumaailmassa, kun oppilaat tasapainoilevat kahden kulttuurin välissä. Maahanmuuttajataustaiset lapset ja nuoret peilaavat enemmistön asenteita itseään ja etnistä ryhmäänsä kohtaan. Tämä sosiaalinen peilaaminen vaikuttaa heidän kehittyvään minäkäsitykseensä. Jos he kohtaavat itseensä

tai etniseen ryhmäänsä kohdistuvia kielteisiä asenteita koulussa opettajien, koulun muun henkilökunnan tai oppilaiden taholta, saattavat he kasvaa kokemaan koulun vieraana ja vihamielisenä instituutiona, joka tuottaa eriarvoisuutta. (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001, 8.) Myönteisten sosiaalisten kokemusten voisi sen sijaan ajatella rakentavan luottamusta valtaväestöön ja kouluun sen instituutiona sekä tarjoavan tärkeitä yhteenkuuluvuuden ja välittämisen kokemuksia.

Kirovan (2001, 2) mukaan sosiaalisen eristäytymisen ja yksinäisyyden kokemukset ovat kuitenkin maahanmuuttajataustaisille lapsille yleisiä. He saattavat kokea jäävänsä ulkopuolelle, jos heillä ei ole koulussa sosiaalista verkostoa, johon turvautua. Maahanmuuttajataustainen lapsi voi hävetä sitä, ettei osaa kieltä tai tunne kulttuuria ja pelätä, ettei sopeudu uuteen kouluun ja ympäristöön. Hän voi kokea olevansa sosiaalisesti marginaalissa ja ettei voi itse tilanteelle mitään. Tästä ilmiöstä Kirova käyttää termiä opittu avuttomuus. Opittuun avuttomuuteen liittyy affektiivisia, motivationaalisia ja kognitiivisia piirteitä. Siitä kärsivällä oppilaalla on huono itsetunto, hän kärsii ahdistuksesta ja yksinäisyyden tunteista, odottaa epäonnistuvansa sosiaalisissa kontakteissa ja akateemisissa suorituksissa, ei usko kykyihinsä eikä osallistu yhteiseen toimintaan, jossa taitoja voisi harjoittaa. Kirovan mukaan yksinäisyys koulussa saattaa liittyä opitun avuttomuuden oireiden muodostumiseen. (Kirova 2001, 2-6.)

Kirovan tutkimusta varten haastatellut lapset, jotka olivat muuttaneet maahan korkeintaan kolme vuotta aikaisemmin, kokivat erilaisuutensa syyksi kaveripiirien ulkopuolelle jäämiseen. He kokivat koulunkäynnin alkuvaiheessa ahdistavaksi ja tunsivat olevansa huonompia kuin muut, koska eivät puhuneet kieltä eikä kukaan halunnut leikkiä heidän kanssaan. Kavereiden puute vaikuttaa Kirovan mukaan heikosti kieltä osaavien maahanmuuttajataustaisten lasten itsetuntoon ja aiheuttaa yksinäisyyden tunteita. Lisäksi se vaikeuttaa sekä sosiaalisten että akateemisten taitojen kehittämistä lasten voimavarojen huvetessa ahdistavasta tilanteestaan selviytymiseen. (Kirova 2001, 7-11.)

Yksinäisyyden kokemusten lisäksi kiusaaminen ja syrjintä ovat uhkana maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten hyvinvoinnille ja kouluun sopeutumiselle. Lankinen (2003) selvitti pro gradu -tutkimuksessaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kokemuksia näistä asioista sekä heidän suhtautumistaan niihin. Kaikki hänen haastattelemansa oppilaat kertoivat joutuneensa tilanteisiin, jotka täyttävät kiusaamisen, syrjinnän tai rasismin tunnusmerkit. Fyysistä alistamista enemmän oppilaat olivat kokeneet psyykkistä alistamista, jollaiseksi Lankinen määrittelee oppilaiden haastatteluissa esiin tulleet nimittelyn, ulkopuolelle jättämisen, selän takana puhumisen sekä opettajan taholta riittämättömän auttamisen ja epäoikeudenmukaisen arvioinnin. (Lankinen 2003, 75-84.)

Lankisen haastattelemat tytöt olivat kokeneet selvästi poikia enemmän kiusaamista ja syrjintää. Heille tyypillisiä kokemuksia olivat erityisesti ulkopuolelle jättäminen ja selän takana puhuminen. (s. 84-85.) Maahanmuuttajataustaiset oppilaat reagoivat kiusaamiseen ja syrjintään turhautumalla ja kokemalla vihan, ahdistuksen ja masennuksen tunteita. Kiusaamistilanteissa he olivat useimmiten passiivisia, varsinkin jos kokivat kiusaamisen erityisen loukkaavaksi. Oppilaat käyttivät kiusaamisen ja syrjinnän aiheuttamien tunnereaktioiden hallintakeinoina kieltämistä ja välinpitämättömyyttä. He saattoivat käyttäytyä kiusaamis- ja syrjintätilanteissa kuin eivät välittäisi siitä lainkaan. (s. 88-96.) Näin ollen vaarana saattaa olla, etteivät opettajat tai koulun muu henkilökunta osaa tulkita tilanteita oikein tai eivät puutu niihin tarpeeksi voimakkaasti.

Liebkind ja Jasinskaja-Lahti (2000) painottavat syrjintäkokemusten kielteistä vaikutusta maahanmuuttajataustaisten nuorten hyvinvoinnille. Heidän tutkimuksessaan ne lisäsivät nuorten stressioireita ja käyttäytymisongelmia selvästi sekä heikensivät heidän itsetuntoaan ja tyytyväisyyttään elämään (Liebkind & Jasinskaja-Lahti 2000, 119). Syrjinnän ja muiden kielteisten kokemusten vastavoimana maahanmuuttajataustaisten oppilaiden perheillä on erityisen tärkeä rooli. Etninen samastuminen tarjoaa näille lapsille ja nuorille voimavaroja, jotka auttavat selviytymään uuden kulttuurin

aiheuttamista paineista ja vaatimuksista. (Liebkind, Jasinskaja-Lahti & Haaramo 2000, 140.)

Vanhempien rooli lastensa sopeutumisprosessin tukijoina ei kuitenkaan ole aivan yksinkertainen. Suárez-Orozcon ja Suárez-Orozcon (2001) mukaan maahanmuuttoprosessi vaikuttaa perhesuhteisiin monella tavalla. Perheen roolit voivat kääntyä ylösalaisin: jos lapset esimerkiksi oppivat uuden kielen vanhempiaan nopeammin, saattavat he joutua hoitamaan vanhemmille normaalisti kuuluvia asioita. Samoin vanhempien kokemusmaailmalla ei välttämättä olekaan merkitystä uudessa kulttuurissa, jolloin lapset joutuvat toimimaan myös kulttuurin tulkkeina. Kun vanhempi ei voi enää täysin toteuttaa vanhemman rooliaan, hänen auktoriteettinsa ja itseluottamuksensa kärsivät. Vanhemman statuksen himmeneminen tai menetys vaikuttaa perheeseen syvästi. (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001; 75-76, 90.)

Myös Alitolppa-Niitamo (2004) toteaa, että perheenjäsenten eri tahtiin kulkevat akkulturaatiopolut voivat aiheuttaa konflikteja perheen sisällä. Vanhemmat pyrkivät säilyttämään arvonsa ja uskomuksensa lastensa sosialisoinnin kautta, mutta lapset kohtaavat uudessa kulttuurissa ja erityisesti koulussa myös uusia arvoja, kuten perheen edelle menevän yksilöllisyyden tai sukupuolten tasa-arvon. (Alitolppa-Niitamo 2004, 52-53.) Perheen ja koulun arvot ja normit saattavat olla konfliktissa keskenään. Lapsi voikin joutua vaikeaan tilanteeseen, jos molemmat tahot pyrkivät yhtä aikaa välittämään hänelle tietynlaiseen käyttäytymiseen liittyviä ihanteita. (s. 49-50.) Selkeän identiteetin ja myönteisen minäkäsityksen muodostuminen saattavat tällaisessa tilanteessa vaikeutua.

Lasten ja nuorten hyvinvointia koulussa on tarkasteltu myös kouluviihtyvyyden ja kouluelämän laadun näkökulmasta. Kouluviihtyvyydellä tarkoitetaan Kannaksen, Välimaan, Liinamon ja Tynjälän (1995, 131) mukaan sitä, miten tyydyttävinä ja merkittävinä oppilas kokee koulun arjessa toteutuvat toiminnot ja kokemukset suhteessa omiin tarpeisiinsa, asenteisiinsa ja tunnetiloihinsa. Linnakylän (1993, 54) tutkimuksen tulosten mukaan kouluviihtyvyyttä selittää vahvasti oppilaan suhde opettajiinsa ja lisäksi

myönteiset toverisuhteet, oppilaan kokema arvostus luokassa sekä tietoisuus koulussa menestymisen mahdollisuuksista.

Pihlava, Wallenius ja Olkinuora (2001) lähestyivät tutkimuksessaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulukokemuksia juuri tästä näkökulmasta. He tarkastelivat osana laajempaa tutkimusta Turun peruskoulujen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kokemuksia koulusta verrattuna suomalaisiin oppilaisiin. Tutkimuksen tulosten perusteella näyttäisi siltä, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat viihtyvät Turun kouluissa suomalaisia oppilaita huomattavasti paremmin. Heidän suhteensa sekä opettajiin että muihin oppilaisiin ovat paremmat, he ovat sitoutuneempia luokkatyöskentelyyn ja haluavat menestyä. Toisaalta maahanmuuttajataustaiset oppilaat kokevat enemmän kilpailua oppilaiden välillä, heitä kiusataan hieman enemmän ja koulunkäynti on heistä melko vaikeaa. Tutkijat pohtivat erilaisen kulttuuritaustan mahdollista vaikutusta siihen, miten oppilaat suhtautuvat kouluun ja miten he vastaavat kyselyyn. Toisaalta myös maahanmuuttajataustaisten oppilaiden motivaatio suomalaisessa koulussa pärjäämiseen on heidän mukaansa voinut vaikuttaa tuloksiin: koulu on maahanmuuttajille tärkeä avain uuteen maahan ja siellä menestymiseen. (Pihlava, Wallenius & Olkinuora 2001, 183-189.)

4 MAAHANMUUTTAJATAUSTAISTEN OPPILAIEN ERITYISOPETUS

4.1 Vähemmistöihin kuuluvien oppilaiden ylliedustus erityisopetuksessa:

Yhdysvaltain tilanne

Maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten erityisopetusta on tutkittu lähinnä kriittisestä näkökulmasta, koskien vähemmistöihin kuuluvien oppilaiden suhteettoman suurta edustusta erityisopetuksessa. Tutkimus on suurelta osin peräisin Yhdysvalloista, jossa ylliedustuksen ongelma on tiedostettu jo lähes 40 vuoden ajan (Zhang & Katsiyannis 2002, 180; Artiles & Trent 1994, 410). Ongelman tiedostamisesta ja kaikesta tehdystä tutkimuksesta huolimatta vähemmistöjen ja valtaväestön välinen epäsuhta erityisopetuksen palvelujen käyttäjien joukossa on selkeä vielä tänäkin päivänä. Se liittyy erityisesti vaikeiden emotionaalisten häiriöiden ja lievän kehitysvammaisuuden kategorioihin, ja koskettaa ennen kaikkea afrikkalais-amerikkalaisia sekä Pohjois-Amerikan alkuperäisväestöihin kuuluvia oppilaita. (Skiba ym. 2006, 1425.)

Oswaldin ym. (1999) tutkimuksen tulosten mukaan afrikkalais-amerikkalaisten oppilaiden riski tulla luokitelluksi lievästi kehitysvammaiseksi on muihin verrattuna lähes 2,5-kertainen. Vakavien emotionaalisten häiriöiden luokittelun riski heidän kohdallaan on 1,5-kertainen. (Oswald ym. 1999, 203.) Myös Hosp ja Reschly (2004) toteavat afrikkalais-amerikkalaisten oppilaiden olevan jatkuvasti ylliedustettuina kehitysvammaisuuden ja emotionaalisten häiriöiden kategorioissa. Pohjois-Amerikan intiaanien kohdalla ylliedustus koskee puolestaan oppimisvaikeuksien kategoriaa. (Hosp & Reschly 2004, 186.) Etnisten ryhmien epäsuhtainen edustus erityisopetuksessa nähdään aiheeseen liittyvässä tutkimuksessa vakavana ongelmana, koska väärin perustein tehty erityisopetussijoitus voi johtaa heikentyneisiin jatkokoulutus- ja työllistymismahdollisuuksiin kyseisen oppilaan kohdalla (Zhang & Katsiyannis 2002, 184).

Vähemmistöjen ylliedustus erityisopetuksessa on monimutkainen ilmiö. Sen taustalla voidaan nähdä ensinnäkin laajoja taloudellisia ja väestön rakenteeseen liittyviä tekijöitä (Hosp & Reschly 2004; Oswald ym. 1999) sekä historiasta juontuvaa valtaväestön ja vähemmistöjen välistä epätasa-arvoisuutta (Skiba ym. 2006; Artiles & Trent 1994; Cummins 1989). Toisaalta ongelmia on myös koulu- ja erityisopetusjärjestelmän sisällä. Nämä ongelmat liittyvät mm. puutteellisiin valmiuksiin kohdata erilaisen kulttuurisen taustan omaavia oppilaita, yksiulotteiseen arviointiin sekä erityisopetuksen olennaisiin käsitteisiin ja niiden määrittelyyn (Skiba ym. 2006, Fletcher & Navarrete 2003, Artiles & Trent 1994, Gersten & Woodward 1994).

Köyhyyden merkitys on ylliedustuksen ongelman selittämisessä olennainen. Oswaldin ym. (1999) tutkimuksen tulosten mukaan väestön köyhyys vaikuttaa merkittävästi siihen, missä määrin oppilaita luokitellaan kehitysvammaisiksi tai emotionaalisesti häiriintyneiksi eri alueilla. Köyhyyden merkittävästä roolista huolimatta myös etninen tausta selittää vaihtelua luokittelussa huomattavalla tavalla. (Oswald ym. 1999, 203.) Taloudellisten ja väestötieteellisten tekijöiden on todettu liittyvän yhteen: etnisiin vähemmistöihin kuuluvien joukossa köyhyys on yleisempää kuin muilla (Hosp & Reschly 2004, 187). Hospin ja Reschlyn (2004, 193) tutkimuksen tulokset osoittivat taloudellisten tekijöiden liittyvän vahvimmin kehitysvammaisuuden kategoriaan, kun taas etnisuus on vahvin ennustaja oppilaiden luokittelussa emotionaalisten häiriöiden kategoriaan.

Köyhyys ja etniseen vähemmistöön kuuluminen muodostavat yhtälön, johon liittyy usein psykososiaalisia ongelmia (Artiles & Trent 1994, 422-423). Kaikki tämä vaikuttaa puolestaan – epäsuorasti mutta voimakkaasti – oppimiseen ja koulumenestykseen (Fletcher & Navarrete 2003, 42). Hosp ja Reschly (2004) tutkivat akateemisten tekijöiden vaikutusta vähemmistöjen ylliedustukseen, olettaen koulumenestyksen olevan voimakas erityisopetuspäätökseen ja -siirtoon vaikuttava tekijä. Tulosten mukaan koulumenestys on taustalla etenkin oppimisvaikeuksien kategoriaan luokittelussa, mutta sen merkitys ilmiön selittämisessä ei ole aivan yhtä vahva kuin taloudellisten ja etnisten tekijöiden. (Hosp & Reschly 2004, 193-194.)

Skiba ym. (2006, 1446) muistuttavat, että vaikka tutkimuksissa on havaittu yhteys etnisen taustan, köyhyyden ja erityisopetussijoitusten välillä, tämä yhteys on kaikkea muuta kuin suoraviivainen. Heidän oman tutkimuksensa tulokset vahvistivat köyhyyden merkitystä ilmiön ymmärtämisessä. Haastatellut opettajat kertoivat niin sanotun köyhyyden kulttuurin aiheuttamasta kuilusta koulun ja oppilaiden perheineen välillä sekä resurssien puutteesta näiden oppilaiden tarpeiden kohtaamiseksi. Toisaalta Skiban ym. tulokset osoittivat köyhyyden vaikuttavan myös hyvin epäsuoralla tavalla: koulun kulttuuri voi olla vähemmistöihin kuuluville, heikossa sosioekonomisessa asemassa oleville oppilaille vieras. Heidän kohtaamansa vaikeudet saattavat liittyä paitsi akateemisiin ja kognitiivisiin taitoihin, myös tässä vieraassa kulttuurissa toimimiseen ja selviytymiseen. (Skiba ym. 2006, 1446.)

Vähemmistöjen ylliedustusta erityisopetuksessa voidaan tarkastella myös niiden historiallisen aseman näkökulmasta. Cummins (1989, 111) mukaan vähemmistöihin kuuluvien oppilaiden akateemisten ongelmien perimmäistä syytä tulee etsiä tavasta, jolla koulut vahvistavat näiden ryhmien historiassa kokemaa syrjintää. Näin ollen Cumminsin erityisopetusta koskeva teoreettinen malli pohjautuu ajatukseen, jonka mukaan opettajat voivat ehkäistä vähemmistöihin kuuluvien oppilaiden vaikeuksia koulussa omaksumalla työssään vallitsevat arvot haastavia lähestymistapoja. Mallin lähtökohtana on oppilaiden valtaistaminen kulttuurisen ja kielellisen arvostuksen, vähemmistöyhteisöjen osallistumisen tukemisen, omaehtoisen, kokemuksellisen oppimisen sekä ekologisen, oppilaan kontekstin huomioon ottavan arvioinnin avulla. (Cummins 1989.)

Skiba ym. (2006) taustoittavat tutkimustaan Bowlesin ja Gintisin (1976) kulttuurisen uudelleentuottamisen (cultural reproduction) teorian kautta. Sen avulla on pyritty osoittamaan, miten rotuun ja sosiaaliseen luokkaan liittyvää epätasa-arvoisuutta tuotetaan jatkuvasti sekä instituutioiden että yksilöiden tasolla sellaisella toiminnalla, joka ylläpitää vallitsevaa tilaa vähempiosaisten ryhmien kustannuksella. Tällainen toiminta ei välttämättä ole lainkaan tietoista ja se saattaa juontaa juurensa vakiintuneista tavoista, joita ei juuri kyseenalaisteta. Tästä esimerkkinä Skiba ym. mainitsevat opettajien rutiinomaisesti käyttämät vuorovaikutus- ja arviointimenetelmät, jotka eivät

ehkä ole asianmukaisia vähemmistöihin kuuluvien oppilaiden kohdalla. (Skiba ym. 2006, 1426.) Samaan asiaan liittyen Artiles ja Trent (1994) toteavat, että jos opettajat jatkuvasti jättävät oppilaiden kulttuurisen taustan huomiotta, saattavat nämä lopulta torjua opettajien sanoman merkityksettömänä ja menettää kiinnostuksensa oppimiseen. Tällaisessa tilanteessa noidankehä alkaa olla valmis. (Artiles & Trent 1994, 423.)

Laajojen taloudellisten, väestötieteellisten ja vähemmistöjen historiaan liittyvien kysymysten lisäksi ylliedustuksen ongelman ymmärtämiseksi tarvitaan kriittistä tarkastelua koulu- ja erityisopetusjärjestelmien sisällä. Opettajat eivät välttämättä ole saaneet koulutusta liittyen kaksikielisyyteen tai oppilaiden kulttuuritaustan huomioimiseen opetuksessa. Tällöin heillä ei ehkä ole valmiuksia kohdata erilaisen kulttuurisen tai kielellisen taustan omaavien oppilaiden tarpeita. (Fletcher & Navarrete 2003, 41-42; Gersten & Woodward 1994, 311.) Gersten ja Woodward (1994) toteavat yleisopetuksen opettajien olevan epävarmoja siitä, miten heidän tulisi toteuttaa opetusta luokassa, jossa on sekä valtaväestöön kuuluvia että erilaisen kielellisen taustan omaavia oppilaita. Opetuksen kun tulisi vastata kieltä opettelevien oppilaiden tarpeisiin, mutta noudattaa samalla opetussuunnitelmaa. Opettajat kokevat vaikeaksi myös erottaa, johtuvatko oppilaan ongelmat heikosta kielitaidosta vai varsinaisista oppimisvaikeuksista. Näin ollen he kääntyvät herkästi erityisopettajan puoleen kaksikielisten oppilaidensa asioissa. (Gersten & Woodward 1994, 311.)

Skiban ym. (2006) tutkimusta varten haastatellut opettajat kertoivat luokissa ilmenevistä vaikeista käyttäytymisen ongelmista, joiden käsittelemiseen heillä ei ole resursseja eikä koulutusta. He näkivät – toisin kuin hallinnon ja tutkimuksen tasolla – erityisopetuksen arvokkaana ja joskus ainoana tarjolla olevana resurssina oppilailleen, joilla on ongelmia. Ylliedustusta enemmän nämä opettajat huolehtivat siitä, saavatko oppilaat kaiken mahdollisen tuen opiskeluunsa. (Skiba ym. 2006, 1448.) Yleisopetuksen myötävaikutus ylliedustuksen ongelmaan liittyikin suurelta osin resurssien puutteeseen (Skiba ym. 2006, 1447; Artiles & Trent 1994, 424).

Erityisopetusjärjestelmän sisällä on kiinnitetty huomiota ensinnäkin arviointiin ja testaamiseen. Arvioinnin katsotaan perinteisesti pohjautuvan medikalistiseen malliin, jossa ongelmien syytä etsitään oppilaasta (Fletcher & Navarrete 2003, 39; Artiles & Trent 1994, 421; Cummins 1989, 116). Tällöin kontekstuaaliset ja sosiokulttuuriset tekijät jäävät helposti huomiotta (Artiles & Trent 1994, 421). Tällainen yksiuotteinen ajattelutapa on riittämätön erityisesti erilaisen kulttuurisen ja kielellisen taustan omaavien oppilaiden kohdalla, jolloin arvioinnissa tulisi ottaa huomioon esimerkiksi kielen kehitykseen ja akkulturaatioon liittyvät tekijät (Fletcher & Navarrete 2003, 39). Arvioinnin ja testauksen ongelmista kertoo se, että monilla erityisopetukseen siirretyistä vähemmistöihin kuuluvista, heikosti valtaväestön kieltä osaavista oppilaista ei ole varsinaisia oppimisvaikeuksia. Sen sijaan heidän erityisopetussijoituksensa taustalla on heikko menestys englanninkielisissä testeissä tai kykenemättömyys opiskella kielellä, jota he eivät vielä hallitse. (Gersten & Woodward 1994, 312.)

Myös erityisopetuksen järjestelmään olennaisesti liittyviä käsitteitä, kuten älykkyyttä, kehitysvammaisuutta ja oppimisvaikeuksia on kritisoitu. Jotkut tutkijat pitävät oppimisvaikeuksien kategoriaa ja siihen luokiteltujen oppilaiden kasvavaa määrää sosiologisenä ilmiönä. Tällöin ajatellaan, että oppimisvaikeuksien käsitteen avulla karsitaan yleisopetuksesta epätoivottavana pidettyä vaihtelua, jonka kohtaamiseen opettajilla ei ole valmiuksia. (Fletcher & Navarrete 2003, 39.) Fletcher ja Navarrete (2003) pohtivat artikkelissaan myös oppimisvaikeuksien ja muista seikoista johtuvan alisuoriutumisen erottamisen vaikeutta. Etniseen taustaan ja köyhyyteen liittyy usein ongelmia, jotka johtavat alisuoriutumiseen. Tämän taas tulkitaan helposti liittyvän erityisiin oppimisvaikeuksiin, vaikkei siitä ehkä olisikaan kyse. (Fletcher & Navarrete 2003, 41-43.) Artiles ja Trent (1994) kuvaavat samaa etnisyyden, köyhyyden ja psykososiaalisten ongelmien yhtälöä, ja toteavat sen ensinnäkin pitävän yllä stereotyyppioita vähemmistöihin kuuluvien lasten kyvyistä. Toiseksi opettajat saattavat heidän mukaansa ajatella tämän yhtälön selittävän ja oikeuttavan näiden lasten ”myötäsentyisen” erityisopetuksen tarpeen. (Artiles & Trent 1994, 422-423.)

Vähemmistöjen yliedustukseen erityisopetuksessa liittyvät tekijät ovat monimutkaisia ja vaikuttavat sekä erityisopetus- ja koulujärjestelmän sisällä että laajemmassa, koko yhteiskunnan kontekstissa. Näin ollen ongelmaan on turha etsiä suoraviivaisia, yksinkertaisia ratkaisuja (Skiba ym. 2006, 1451). Artiles ja Trent (1994) toteavat ilmiötä kuvatessaan, että yrityksenä vastata erilaisista taustoista tulevien, valitettavan usein heikosti menestyvien oppilaiden tarpeisiin, monet heistä on sijoitettu erityisluokille. Tämä on johtanut siihen, että erityisopetusjärjestelmässä tavataan kahden tyyppistä erilaisuutta: kulttuurista ja varsinaisista oppimisvaikeuksista tai vammoista johtuvaa. Nämä kaksi erilaisuuden muotoa eivät kuitenkaan kuulu samaan jatkumoon. (Artiles & Trent 1994, 426.) Artiles ja Trent (1994, 425) kysyvätkin, perustetaanko kulttuurisesti erilaisille oppilaille oma erityisopetukseen oikeuttava kategoriansa, koska yleisopetuksessa ei tiedetä, miten heidän kanssaan tulisi toimia.

4.2 Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden erityisopetus pohjoismaisessa kontekstissa

Vähemmistöjen yliedustuksen ongelma voi tuntua kaukaiselta Suomessa, jossa monin paikoin vasta totutellaan maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten opetukseen. Yhdysvaltain tilanteesta ei voi vetää suoria johtopäätöksiä Suomea koskien erilaisen historian ja nykyisen kontekstin johdosta. Vähemmistöjen näkökulma ei myöskään ole riittävä äskettäin saapuneiden maahanmuuttajien tilanteen ymmärtämiseksi, sillä heidän kokemuksissaan maahanmuutolla, akkulturaatioprosessilla ja niihin liittyvällä stressillä on olennainen rooli. Jos nämä tekijät jätetään huomiotta, saatetaan niiden psykologiset seuraukset tulkita virheellisesti kulttuurisiksi piirteiksi. (Alitolppa-Niitamo 2004; 46, 62.) Edellä esiteltyt näkökulmat eivät kuitenkaan varmasti ole turhia Suomenkaan kontekstissa tulevaisuutta ajatellen. Kasvava maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä, yleisopetuksen resurssipula ja opettajien koulutuksen puute saattavat johtaa meilläkin siihen, että näiden oppilaiden erityisiin tarpeisiin vastaaminen jää erityisopettajien harteille.

Lahdenperä (1997) on tutkinut Ruotsissa maahanmuuttajataustaisia oppilaita erityispedagogisesta näkökulmasta. Hän selvitti tutkimuksessaan, miten opettajat tulkitsevat ja kuvailevat näihin oppilaisiin liittyviä ongelmia. Tutkimuksen taustalla oli kysymys siitä, nähdäänkö maahanmuuttajatausta koulussa ongelmallisena. Lahdenperä tarkasteli opettajien käsitysten ja asenteiden vaikutusta oppilaiden koulunkäynnissä ja pohti, miten mahdollisesti vääristyneet ajatusmallit voitaisiin tuoda päivänvaloon ja muuttaa niitä.

Tutkimukseen osallistuneista opettajista 70 % näki oppilaan maahanmuuttajataustan kielteisenä asiana koulunkäynnin kannalta. Neljäsosalla oli kulttuurienvälisyyttä painottava tai vastavuoroinen, oppilasta kunnioittava ja hänen tarpeitaan ymmärtävä asenne. Opettajien käsitysten kouluvaikeuksista ja asenteiden oppilaiden maahanmuuttajataustaa kohtaan välillä oli selkeä yhteys: ne opettajat, jotka ajattelivat kouluvaikeuksien liittyvän oppilaan ominaisuuksiin tai kehityshäiriöihin, asennoituivat usein kielteisesti maahanmuuttajataustaa kohtaan. Opettajat, jotka tarkastelivat kouluvaikeuksia osana niiden laajempaa kontekstia, asennoituivat maahanmuuttajataustaan myönteisimmin. (Lahdenperä 1997, 178-179.)

Väitöskirjansa lopuksi Lahdenperä esittelee maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin liittyvän merkitysjärjestelmän, joka hänen mukaansa vallitsee kouluissa. Hän kuvaa merkitysjärjestelmää käsitteillä ”erityistä tukea tarvitsevat oppilaat” ja ”kouluvaikeuksia omaavat vanhemmat”. Se, että maahanmuuttajatausta yhdistetään erityisen tuen tarpeeseen, takaa heille hallinnollisella tasolla heidän tarvitsemansa resurssit. Käytännön tasolla se saattaa kuitenkin luoda kielteisiä odotuksia maahanmuuttajataustaisia oppilaita kohtaan ja johtaa harhaan kouluvaikeuksien syitä etsittäessä.

Kouluvaikeuksia omaavien vanhempien käsitteellä Lahdenperä kuvaa opettajien käsitystä vanhemmista lapsen ongelmien taustalla. Tällöin ajatuksena on, että koulun tehtävänä on kompensoida oppilaan taustasta johtuvia puutteita – esimerkiksi maahanmuuttajataustasta johtuvaa heikkoa kielitaitoa tai vähäistä akateemista taustaa – jotta oppilaalla olisi tasavertaiset mahdollisuudet menestyä koulutuksessa. Sen lisäksi

että tällainen ajattelutapa asettaa lapsen kouluongelmien syyn vanhempien niskoille, sen taustalla on nähtävissä oletus jostain normaalista ja ehdottomasta, joka voi olla vaikkapa valtaväestön kielen täydellinen hallinta. (Lahdenperä 1997, 180-181.)

Lahdenperä (s. 181-182) ehdottaa vallitsevaan merkitysjärjestelmään seuraavia muutoksia:

1. Maahanmuuttaja- tai maahanmuuttajataustaisista oppilaista monikulttuurisiin oppilaisiin, joka käsitteenä kuvaa paremmin oppilaan taustasta johtuvaa kulttuurista rikkautta ja sekä kulttuuriperinnön että uuden kulttuurisen kontekstin kunnioittamista.
2. Kompensoivasta täydentävään asenteeseen vanhempia kohtaan. Koulun kasvatustehtävä tulisi nähdä vanhempien kasvatusta tukevana ja täydentävänä.
3. Maahanmuuttajatutkimuksesta kulttuurienväliseen tutkimukseen, jossa huomio kiinnittyy ympäröivään yhteiskuntaan ja jossa maahanmuuttajiin liittyviä asioita ei eristetä yhteiskunnan todellisuudesta.

Suomessa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden erityisopetusta on tutkittu hyvin vähän. Opetushallituksen teettämään kyselyyn vastanneiden kuntien antamien tietojen perusteella koko maassa noin 6,6 % maahanmuuttajataustaisista oppilaista olisi siirretty erityisopetukseen syyslukukaudella 2003. Syntyperäisten suomalaisten kohdalla vastaava osuus oli vuonna 2002 5,7 %. Tosin erityisopetukseen otettujen tai siirrettyjen oppilaiden määrä on kasvussa: syksyllä 2005 heitä oli jo 7 % kaikista peruskoulun oppilaista (Tilastokeskus 2007). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuutta tästä määrästä ei tiedetä.

Kuntakohtaisesti tarkasteltaessa Opetushallituksen kyselyn tuloksista käy ilmi, että suurimmissa kaupungeissa erityisopetukseen siirtopäätöksiä on tehty yleensä vähemmän. (Maahanmuuttajaoppilaiden perusopetukseen valmistava opetus... 2004, 32.) Vaihtelua kuitenkin löytyy: esimerkiksi Turun kaupungin erityisopetusta kartoittaneen tutkimushankkeen tulosten mukaan lukuvuonna 2002-2003 kaupungin

peruskoulujen vieraskielisistä oppilaista 11 % oli otettu tai siirretty erityisopetukseen (Laaksonen & Klemelä 2004, 191).

Suurimmassa osassa Opetushallituksen kyselyyn osallistuneiden kuntien vastauksista annettiin pätevät perusteet maahanmuuttajataustaisten oppilaiden erityisopetukseen siirroille. Joissain vastauksissa perusteiksi ilmoitettiin kuitenkin esimerkiksi puutteellinen kielitaito. (Maahanmuuttajaoppilaiden perusopetukseen valmistava opetus... 2004, 32.) Maahanmuuttajatausta tai suomen kielen puutteellinen taito ei saisi olla syynä erityisopetukseen ottamiseen tai siirtämiseen (Ikonen 2005, 19).

Opetushallituksen kyselyn tulokset eivät kerro tilanteesta laaja-alaisen erityisopetuksen suhteen: sitä saadakseen ei tarvita erityisopetussiirtoa. Laaja-alaisen erityisopetuksen tehtävänä on tukea tai täydentää normaalia koulunkäyntiä ja yleisopetusta, kun luokkamuotoinen erityisopetus on sitä korvaavaa (Kuusela, Hautamäki & Jahnukainen 1996; 137, 144). Näin ollen laaja-alainen erityisopetus voitaisiin nähdä yhtenä tukimuotona maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulunkäynnissä. Tätä resurssia onkin ilmeisesti käytetty paljon. Khademin vuonna 1991 tekemän pro gradu - tutkimuksen tulosten mukaan 64 % silloisista pakolaistaustaisista oppilaista Suomessa sai erityisopetusta. Varsinaisia erityisopetuksellisia syitä oli näistä oppilaista 43 %:lla, suurimman osan käydessä erityisopetuksessa kielen vaikeuksien takia. (Khademi 1991, 36-39.)

Vaasassa erityisopetuksessa kävi syksyllä 1995 52 % maahanmuuttajataustaisista pojista ja 46 % työistä. Kaikkien näiden oppilaiden kohdalla erityisopetuksen ensisijainen peruste oli puutteellinen suomen kielen taito ja siitä johtuvat vaikeudet opiskelussa. Tilannetta arvioineet opettajat eivät katsoneet mahdolliseksi erottaa kielitaidon puutteista johtuvia ongelmia erityisistä oppimisvaikeuksista tai luki- ja puhevaikeuksista. (Parviainen & Lahtinen 1996, 299-300, 303.)

Jos edelliset tulokset kuvaavat koko maan tilannetta, voidaan kysyä, riittävätkö laaja-alaisen erityisopetuksen resurssit jatkossakin vastaamaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielitaidon puutteiden aiheuttamaan tarpeeseen. Toinen olennainen kysymys koskee sitä, onko erityisopetus tässä tilanteessa järkevin tuen muoto, vai pitäisikö panostaa entistä enemmän esimerkiksi tukiopetukseen ja suomi toisena kielenä -opetukseen. Tilanne Suomessa on kuitenkin muuttunut olennaisesti sitten 1990-luvun, jolloin sekä Khademin että Parviaisen ja Lahtisen tutkimukset on tehty: maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä kouluissa on kasvanut hyvin paljon (ks. Ulkomaalaisvirasto 2007) ja heille tarkoitettuja tuen muotoja, kuten valmistavaa opetusta, suomi toisena kielenä ja oman äidinkielen opetusta on kehitetty. Nämä yksittäiset tutkimustulokset antavatkin vain viitteitä siitä, mikä oikeastaan on erityisopetuspalvelujen rooli maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulunkäynnissä. Tuoretta koko maan ja sekä luokkamuotoisen että laaja-alaisen erityisopetuksen kattavaa tietoa ei ole saatavilla.

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden omia kokemuksia erityisopetuksesta ja sen roolista opiskelussaan ei ole juuri tutkittu (Laaksonen & Klemelä 2004, 191). Turun erityisopetuksen tilaa kartoittaneessa hankkeessa selvitettiin kuitenkin erikseen myös maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ajatuksia: olihan heidän osuutensa erityiskoulujen oppilaista 13,3 % tutkimuksen tekohetkellä (Kivirauma ym. 2004, 33). Kyselytutkimukseen (Laaksonen & Klemelä 2004) vastasi 104 erityiskouluissa opiskelevaa maahanmuuttajataustaista lasta ja nuorta. Yli puolet heistä koki, etteivät he olleet saaneet tarpeeksi tukea suomen kielessä ennen erityiskouluun siirtoa. Vaikeuksien yleisopetuksessa he ajattelivat johtuvan nimenomaan puutteellisesta suomen kielen taidosta ja keskittymisvaikeuksista, joiden osasyynä kieliongelmat saattoivat myös olla. Erityisopetukseen siirtoprosessi oli ollut oppilaille usein epäselvä kokemus, josta he itse eivät aina olleet kovin tietoisia. Laaksonen ja Klemelä (s. 201) pohtivatkin, että tulkin tai omankielisen opettajan käyttö siirtoprosessin yhteydessä voisi lisätä oppilaan ja perheen tietoisuutta erityisopetuksesta ja sen eri mahdollisuuksista.

Itse erityisopetuksen oppilaat kuitenkin kokivat myönteisenä ja tukevana koulumuotona. Lähes puolet kyselyyn vastanneista koki oppimisensa ja keskittymiskykynsä lisääntyneen erityiskoulussa. Koulumotivaatio ja -viihtyvyys olivat parantuneet kolmanneksella oppilaista. Näille lapsille ja nuorille erityisopetuksen rooli on ollut ilmeisen merkityksellinen ja myönteinen. Kirjoittajien mukaan erityisluokkien ja -koulujen mahdollisuus tulisikin olla edelleen olemassa niille, joille lähikoulujen palvelut eivät riitä (s. 210). Tutkimuksesta ei kuitenkaan käy ilmi, mistä syistä kyselyyn vastanneet oppilaat on siirretty erityisopetukseen. Epäselväksi jää esimerkiksi se, kuinka monen kohdalla siirron taustalla on lähinnä puutteellinen kielitaito (s. 200), jonka oppilaat itse kokivat suurimmaksi syyksi ongelmilleen. Tässä valossa erityiskoulusijoituksia voisi tarkastella hieman kriittisemminkin.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA SEN LUOTETTAVUUDEN TARKASTELOUA

5.1 Tutkimusongelmien täsmentyminen

Tutkimuksen taustalla on maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulunkäyntiä ja erityisopetusta koskevan aineiston keruu sekä oppilailta itseltään että heidän erityisopettajiltaan. Keräsin aineiston kyselylomakkeilla keväällä 2005. Se oli tarkoitus analysoida määrällisin menetelmin. Tarpeeksi suuren tutkimusjoukon tavoittaminen ja tutkimuslupien kerääminen osoittautuivat kuitenkin liian haastaviksi tehtäviksi tämän tutkimuksen puitteissa. Näistä syistä tämä ensimmäinen aineisto jäi liian pieneksi. Tutkimusaineiston kerääminen haastattelujen avulla ja laadullisten menetelmien käyttö analysoinnissa alkoivat tuntua käytännöllisemmältä tavalta tutkimuksen toteuttamiseksi. Tutkimusotteen vaihtuessa oli myös tutkimuksen tarkoitusta ja tutkimusongelmia pohdittava uudelleen ja muokattava.

Käytännöllisyyden lisäksi haastattelut osoittautuivat lopulta myös luontevammaksi ja luotettavammaksi tavaksi kerätä tietoa näiltä oppilailta: osalla ensimmäisen aineiston keruuseen osallistuneista lapsista oli vaikeuksia kyselylomakkeeseen vastaamisessa heikon suomen kielen taidon vuoksi. He eivät myöskään välttämättä ymmärtäneet, mitä heiltä odotettiin ja saattoivat luulla kyselyä kokeeksi tai testiksi. Nämä ongelmat olisivat heikentäneet tutkimuksen validiteettia ja niitä olisi ollut vaikea poistaa. Toiseksi haastattelujen ja laadullisen tutkimusotteen hyödyntäminen olivat perusteltuja ratkaisuja, kun tutkimuksen yhtenä perusajatuksena oli tutkittavien näkökulman korostaminen.

Tutkimusongelmani täsmentyivät vähitellen tutkimusprosessin kuluessa. Lähdin selvittämään maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kokemuksia koulusta ja erityisopetuksesta tavoitteenani löytää niitä asioita, jotka olivat oppilaille itselleen merkittäviä. Aineiston analyysin edetessä ja teoreettisen viitekehyksen jäsenyessä koulukokemuksia käsitteellistämään ja tarkentamaan löytyi teoreettisempi kouluun sopeutumisen näkökulma.

Tutkimusongelmat:

1. Miten maahanmuuttajataustaiset oppilaat kuvaavat koulunkäyntiään ja kouluun sopeutumistaan?
2. Mitkä tekijät koulun kontekstissa ovat merkittäviä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden sopeutumisprosessin kannalta?
3. Millainen rooli erityisopetuksella on maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulunkäynnissä heidän omasta näkökulmastaan?
 - 3.1 Mitä erityisopetus heille tarkoittaa?
 - 3.2 Miksi he omasta mielestään saavat erityisopetusta?

5.2 Haastatellut oppilaat

Tutkimukseni kohteena olivat peruskoulun 3. - 6.-luokalla opiskelevat maahanmuuttajataustaiset oppilaat, jotka saavat erityisopetusta. Tutkimuksen rajaaminen kolmeen viimeiseen alaluokkaan oli perusteltua, koska yläluokilla opiskelevien kokemukset olisivat voineet poiketa näistä suuresti koulunkäynnin ja erityisopetuksen painopisteiden erojen vuoksi ja toisaalta nuorten erilaisen kokemusmaailman takia. Alkuopetuksen oppilaille ei puolestaan ole välttämättä vielä muodostunut selkeitä ajatuksia koulunkäynnistä. Heidän haastattelemisensa olisi myös voinut olla hyvin erilaista kuin hieman vanhempien oppilaiden.

Haastatellut olivat erään keskikokoisen kaupungin viidestä eri koulusta. Nämä koulut olivat haastattelujen tekoaikaan niin sanottuja tukitoimikouluja, jonne maahanmuuttajataustaisille oppilaille tarkoitettuja palveluja ja resursseja on keskitetty. Haastatellut valikoituivat siten, että otin yhteyttä näiden koulujen erityisopettajiin, jotka puolestaan jakoivat tutkimuslupapyyntöt (ks. liite 1) mahdollisille tutkittaville kotiin

vietäväksi. Luvan saaneista 11 oppilaasta muodostui tutkimusjoukkoni. Haastateltujen määrän rajautuminen näihin 11 oppilaaseen tapahtui käytännön syistä, mutta katson saaneeni heidän haastatteluistaan riittävästi materiaalia tutkimuksen tarkoitusta ajatellen.

Haastateltujen joukossa oli neljä tyttöä ja seitsemän poikaa. He olivat 9 - 13-vuotiaita ja opiskelivat 3. - 6.-luokilla. Heidän ikäjakaumansa muodostui siten, että yksi oli haastatteluhetkellä 9-vuotias, kaksi 11-vuotiasta, kuusi 12-vuotiasta ja kaksi 13-vuotiasta. Yksi heistä opiskeli kolmannella luokalla, viisi neljännellä, kolme viidennellä ja kaksi kuudennella luokalla. Haastatelluista kolme oli Irakin tai Iranin kurdeja, kaksi Iranista tulleita afgaaneja, yksi Iranista tullut, alun perin irakilainen arabi, yksi bosnialainen, yksi Kosovon albaani, yksi thaimaalainen, yksi venäläinen ja yksi Viron venäläinen. He olivat asuneet Suomessa noin 3 - 10 vuotta: nuorimmat olivat olleet muuttaessaan vain 1 - 2-vuotiaita, vanhimmat 8 - 9-vuotiaita.

5.3 Teemahaastattelut

Teemahaastattelulle on ominaista, että se etenee yksityiskohtaisten kysymysten sijaan tiettyjen keskeisten teemojen varassa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48). Tämä oli tutkimukseni kannalta tärkeää, sillä halusin tavoittaa haastateltavien omat tarinat. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulunkäyntiä ja kouluun sopeutumista tutkittaessa heidän omaa näkökulmaansa ei ole useinkaan hyödynnetty. Tältä pohjalta kyselylomakkeen tai strukturoidun haastattelun laatiminen olisi voinut saada aikaan tuloksia, jotka eivät olisi olleet merkityksellisiä oppilaiden kokemusmaailman kannalta. Olisi ollut vaikeaa osata kysyä oikeita kysymyksiä, ja monta olennaista asiaa olisi ehkä jäänyt kuulematta.

Teemahaastattelutilanteen avoimuus ja vapaus mahdollistivat myös aiheiden käsittelyn siinä järjestyksessä kuin ne tulivat luontevasti esille sekä kysymysten muodon muuttamisen tarvittaessa. Tämä oli maahanmuuttajaoppilaiden vaihtelevan kielitaidon takia oleellista. Toisaalta erot haastateltujen kielitaidossa olivat taustalla myös siinä, miksi teemahaastattelu tuntui täysin strukturoimatonta haastattelua paremmalta

vaihtoehdolta. Suomen kieltä opettelevista haastatelluista olisi voinut tuntua vaikealta ryhtyä kertomaan vapaasti laajasta aihepiiristä.

Teemahaastattelurungon kehittämisessä käytin apuna Hirsjärven ja Hurmeen (2000) opasta. Laadin rungon sen teoreettisen tietämyksen valossa, joka oli ensimmäisen tutkimussuunnitelman pohjalta tekemäni työn kautta jäsentynyt. Haastattelurungossa (ks. liite 2) on vaikutteita aikaisemmin laatimastani kyselylomakkeesta, jonka näkökulma oli sopeutumista enemmän kouluviihtyvyydessä. Pyrin kuitenkin pitämään teemat mahdollisimman avoimina, ja haastattelujen kuluessa ne osin fokuoituivatkin sen mukaan, mitkä asiat tuntuivat olevan haastatelluille tärkeitä. Näin sopeutumisen käsite nousi työni teoreettiseksi kulmakiveksi vasta aineiston keruun jälkeen ja sitä analysoidessa.

Toteutin yksilöhaastattelut huhti-toukokuussa 2006. Sovin erityisopettajien tai luokanopettajien kanssa haastattelujen ajankohdista puhelimitse tai sähköpostitse ja menin sovittuun aikaan koululle, josta etsittiin haastatteluun sopiva rauhallinen tila. Haastattelin oppilaita koulun kirjastossa, kansliassa, erityisopettajan luokassa ja muussa vapaana olevassa luokkahuoneessa. Jotkut tiloista soveltuivat haastatteluihin paremmin kuin toiset: esimerkiksi pyöreän pöydän ääressä haastattelutilanne tuntui luontevammalta kuin eri puolilla pöytää istuen, jolloin oppilaalle saattoi alussa tulla kuva tentattavaksi joutumisesta. Haastattelun toteuttaminen oppilaalle oudossa tai viralliselta tuntuvassa paikassa, kuten kansliassa, saattoi myös osaltaan lisätä tämän epävarmuutta.

Haastattelujen kesto vaihteli noin puolesta tunnista lähes puoleentoista tuntiin. Suurin osa kesti kuitenkin noin 40-50 minuuttia. Yhden haastatteluista tein kahdessa osassa ajan loputtua ensimmäisellä kerralla kesken. Nauhoitin haastattelut C-kaseteille. Kerroin nauhoituksesta ja sen tarkoituksesta haastatelluille ennen kuin aloitimme. Samalla totesin, ettei nauhoja tulisi kuulemaan kukaan ulkopuolinen. Tästä huolimatta jotkut haastatellut tuntuivat arastelevan nauhoitustilannetta ja mikrofonia pöydällä.

Haastattelujen onnistuneisuus ja syvällisyys vaihtelivat hyvin paljon. Jotkut haastatelluista kertoivat mielellään ja vapautuneesti koulunkäyntiin liittyvistä ja joskus hyvin henkilökohtaisistakin asioista. Heitä tarvitsi ainoastaan johdatella kysymyksillä ja tarttua sitten mielenkiintoisiin aiheisiin. Toiset kertoivat paljon niukemmin ja vastailivat kysymyksiin lyhytsanaisesti. Lisäkysymyksiä esittäminen tai yritykset murtaa jättä eivät välttämättä tuottaneet tulosta. Nämä haastattelut tapahtuivat enemmän minun ehdoillani ja kysymyksiini pohjautuen kuin edellisen kaltaiset, joissa koin todella saavuttaneeni oppilaiden omat kokemukset.

Osaltaan tähän vaihteluun vaikuttivat erot haastateltujen kielitaidossa. Kieleen liittyviä ongelmia voi pitää myös tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavana tekijänä: koska haastatteluissa ei ollut käytössä tulkkia, en aina voinut olla varma, ymmärsikö haastateltu esimerkiksi kysymykseni niin kuin olin tarkoittanut. Toisaalta joissain tapauksissa en ollut varma, ymmärsinkö itse haastateltuja oikein. Pyrin muotoilemaan kysymyksiä eri tavoin, lähestymään asioita eri kautta ja esittämään lisäkysymyksiä, mutta aina emme näilläkään keinoilla päässeet haastatellun kanssa yhteisymmärrykseen. Tulkin käyttö niiden oppilaiden kohdalla, joita ongelma koski, olisi voinut parantaa tutkimuksen luotettavuutta. Siitä olisi kuitenkin voinut seurata toisenlaisia ongelmia, sillä pienissä maahanmuuttajayhteisöissä tulkit saattavat tuntea oppilaat perheineen hyvin.

Toisaalta vaihteluun haastatteluissa vaikutti myös se, miten sain motivoitua oppilaat kertomaan itsestään ja kokemuksistaan sekä lievennettyä outoon tilanteeseen ja vieraaseen haastattelijaan liittyvää jännitystä. Suurin osa haastatelluista tuntui kokevan haastattelutilanteen ja oman panoksensa siinä merkittävänä. Aivan kaikki eivät kuitenkaan olleet motivoituneita kertomaan elämästään ja koulunkäynnistään vieraille ihmiselle. Tämä näkyi haastattelutilanteessa ja kuului vastauksissa. Näilläkin haastatteluilla oli kuitenkin oma antinsa: paljon oli luettavissa rivien välistä ja välinpitämättömiltä vaikuttaneista vastauksista.

Oma asemani haastattelijana ja tutkijana ei ehkä ollut kaikille haastatelluille täysin selvä, vaikka siitä kerroinkin haastattelujen alussa. Samassa yhteydessä kerroin myös haastateltujen antamien tietojen luottamuksellisuudesta ja heidän anonymiteetistään tutkimusraportissa. Joissakin haastatteluissa luottamuksen saavuttaminen oli vaikeampaa kuin toisissa, ja minulle jäi vaikutelma, ettei oppilas ehkä kertonut kaikkea tai pyrki vastaamaan sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla. Tähän epäkohtaan olisi mahdollisesti voinut vaikuttaa esimerkiksi vierailemalla kouluilla etukäteen tai jakamalla haastattelun kahteen osaan, jolloin ensimmäisellä kerralla olisi voinut käyttää aikaa tutustumiseen.

Aineistonkeruuni luotettavuutta tarkasteltaessa on siis otettava huomioon sekä haastattelujen ulkoisiin puitteisiin että tutkijan ja haastateltujen väliseen vuorovaikutukseen liittyvät tekijät, kuten erilaiset haastattelutilat, kieleen liittyvät ongelmat sekä vaihtelu luottamuksen rakentumisessa ja haastateltujen motivoituneisuudessa. Nämä seikat on tärkeää tiedostaa, mutta tutkimuksen luotettavuuden ei voi katsoa kärsineen niistä huomattavasti. Lisäksi näiden ongelmien poistaminen olisi ollut tämän tutkimuksen puitteissa ja omilla resursseillani vaikeaa. Kaiken kaikkiaan toteuttamiani teemahaastatteluja voi pitää luotettavana ja pätevänä tapana kerätä aineistoa. Kysymällä maahanmuuttajataustaisilta oppilailta itseltään tavoitin tutkimani ilmiön paremmin kuin esimerkiksi kyselylomakkeilla olisi ollut mahdollista.

5.4 Aineiston analyysi

Tutkimustyöni luonnetta kuvaa hyvin prosessorientoituneisuus, jollaiseksi Kiviniemi (2001, 68) laadullista tutkimusta luonnehtii. Hänen mukaansa aineistoon liittyvien näkökulmien ja tulkintojen voidaan katsoa kehittyvän tutkijan tietoisuudessa vähitellen tutkimusprosessin edetessä, jolloin korostuu tutkimuksen eri elementtien joustava kehittyminen. Omassa prosessissani aineiston analyysi ja teoreettinen viitekehys jäsentyivät vuorovaikutteisesti tutkimusongelmien tarkentuessa niiden myötä.

Analyysini voi katsoa olleen lähinnä teoriasidonnaista (Eskola 2001, 137) tai teoriaohjaavaa (Tuomi & Sarajärvi 2002, 101) tapaa. Tällöin analyysissä on teoreettisia kytkeitä, mutta se ei suoraan nouse teoriasta tai pohjautu siihen (Eskola 2001, 137). Tosin joissain yhteyksissä laadulliseen tutkimukseen ajatellaan liittyvän nimenomaan analyysin aineistolähtöisyys (esim. Kiviniemi 2001, 68; Eskola & Suoranta 1998, 19). Eskola ja Suoranta (1998, 19) toteavat aineistolähtöisen analyysin olevan tarpeellista varsinkin silloin, kun tarvitaan perustietoa jonkin tietyn ilmiön olemuksesta, mistä voisi ajatella olevan kyse myös tässä tutkimuksessa. Katson kuitenkin teoreettisen tietämykseni kehittymisen vaikuttaneen analyysiprosessiini niin, ettei sitä voi nähdä puhtaasti aineistolähtöisenä.

Tuomen ja Sarajärven (2002) mukaan teoriaohjaavassa analyysissä tutkijan ajatteluprosessissa vaihtelevat aineistolähtöisyys ja valmiit mallit. Analyysistä on tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus, mutta sen merkitys ei ole teoriaa testaava, kuten teorialähtöisessä analyysissä, vaan paremminkin uusia ajatusuria aukova. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 98-99.) Kiviniemi (2001) toteaa, että laadullisessa tutkimuksessa voidaan katsoa olevan kyse vähitellen tapahtuvasta tutkittavan ilmiön käsitteellistämistä. Vaikka aineistolla on tässä keskeinen rooli, suuntaavat tutkijan teoreettiset näkökulmat ja vähitellen käsitteellistyvät näkemykset tarkasteltavana olevan ilmiön luonteesta tutkimuksen kulkua omalta osaltaan. (Kiviniemi 2001, 72.) Tässä tutkimuksessa teoreettinen tietämys vaikutti aineiston analyysin taustalla, mutta toisaalta analyysissä eteneminen ohjasi teorian työstämistä edelleen.

Purin haastattelut nauhalta tekstiksi sanasta sanaan litteroimalla. Litteroitua haastattelutekstiä tuli noin 165 sivua. Varsinaisen aineistoon tutustumisen aloitin lukemalla haastatteluja useampaan kertaan läpi ja tekemällä niistä alustavia huomioita. Tässä vaiheessa kartoitin yleisellä tasolla, mistä haastattelut oikeastaan puhuivat sekä mitkä asiat tuntuivat tärkeiltä ja mitkä mahdollisesti epäolennaisilta tämän tutkimuksen kannalta. Pian jaoin aineiston karkeasti aihepiirien mukaan pienemmiksi paloiksi, joita ryhdyin käsittelemään erikseen: koodasin alleviivaamalla, luokittelin, jaoin aineistoa edelleen ja yhdistelin eri osioista palasia toisiinsa. Tämän työstämisvaiheen tuloksena

syntyi ensimmäinen teemoittelu. Teemoittamisessa on kyse aineiston pelkistämisestä etsimällä tekstin olennaisimmat asiat (Moilanen & Rähä 2001, 53). Niinpä minulla oli tässä vaiheessa tekstin sisältöä kuvaavien otsikoiden alla kokoelma haastatteluista poimittuja sitaatteja, joista olin mielestäni tavoittanut jonkin keskeisen ja niitä yhdistävän merkityksen. Tutkimukseni kannalta epäolennaiset aiheet olin karsinut pois.

Ensimmäisestä teemoittelusta jatkoin analysoimalla näiden alustavien teemojen sisältöä sekä tarpeen mukaan muokkaamalla, yhdistelemällä ja poistamalla teemoja. Näin muokkautunutta uutta teemoittelua käsitteelin taas samalla tavalla niin kauan, kunnes teemat olivat jäsentyneet selkeiksi asiakokonaisuuksiksi. Aineiston temaattisen kokonaisuuden (ks. Kiviniemi 2001, 78) muodostumisen ja jonkinlaisen synteessin voidaan katsoa tapahtuneen siinä vaiheessa, kun kouluun sopeutuminen oli hahmottunut tutkimukseni teoreettiseksi kulmakiveksi. Aineistossani oli selkeästi kaksi pääkokonaisuutta: oppilaiden kokemukset koulunkäynnistään sopeutumisen näkökulmasta sekä erityisopetuksen rooli heidän koulunkäynnissään.

Joidenkin teemojen osalta analyysivaihe jatkui vielä kirjoittaessani: asiat jäsentyivät entistä selkeämmin ja ymmärsin niiden välisiä yhteyksiä paremmin. Analyysin monimutkaisuudesta ja jonkin asteisesta hajanaisuudesta huolimatta pyrin pitämään jatkuvasti kokonaiskuvan mielessäni. Aineistoon tutustuessani olin kirjoittanut yhteenvedot jokaisesta haastattelusta, ja näihin sekä litteroituihin haastatteluihin vertasin välillä analyysiäni tarkistaakseni olinko pysynyt haastateltujen kokemuksissa.

6 KOULUNKÄYNTI JA KOULUUN SOPEUTUMINEN MAAHANMUUTTAJATAUSTAISTEN OPPILAIKEN NÄKÖKULMASTA

6.1 Koulunkäynnin arki

Noin puolet haastattelemistani lapsista on aloittanut koulu-uransa Suomessa, mutta toisella puolella on koulukokemuksia myös koti- tai lähtömaastaan. Paljon nämä oppilaat eivät menneitä muistelleet – tärkeämpää tuntui olevan se, miten koulussa sujuu nyt. Haastatellut jakaantuivat melko tasaisesti niihin, joille koulunkäynti on suurimmaksi osaksi mieluista (4); niihin, joille se on suurimmaksi osaksi epämieluista (4); ja niihin, joille se on jotain tältä väliltä (3). Kysyttäessä mukavista asioista koulussa he listasivat useimmiten itselleen mieluisia kouluaineita. Kaikki haastatellut pitävät liikunnasta matematiikan tullessa toiseksi.

”No liikuntassa ainaski tykkään, englantissa tykkään ja äidinkielessä, matematiikassa... - - mää tykkään lukemisesta tosi paljon. Ja kirjoittamisesta. Kyllä mää vähän tykkään välitunnista. Ja sitte opettajan kuuntelemista, ei muita.” (P6)¹

Osa haastatelluista kuvasi koulunkäynnin myönteisiä puolia myös kavereiden ja yhdessä tekemisen kautta – joillekin ne ovat olennaisinta koulussa. Kaverit liittyvät useimmiten välitunteihin ja vapaa-aikaan, mutta ainakin yhdelle pojalle myös yhdessä opiskelun ja oppimisen kokemukset tuntuivat olevan tärkeitä. Hän haluaisi opiskella enemmän yhteistoiminnallisesti, ja esimerkiksi juttelukielto tunneilla tuntui olevan hänelle vaikea hyväksyä. Toisaalta myös opiskelu ja uusien asioiden oppiminen sinänsä sekä tavallinen tuntityöskentely voivat olla mielisintä koulunkäynnissä. Eräs haastateltu tyttö vaikutti aidosti innostuneelta koulukirjojen tehtävien tekemisestä, läksyistä ja kokeista.

”Se (läksyjen tekeminen) on niin kivaa, ku saa niinku kertolaskuja, siel on väritystehtävii, sit siin on vihkotehtävii, murtolukuja, kaikkee. - - Aina ku mulla ei oo läksyä, nii mä sanon vaan, että ei mulla oo mitään tekemistä kotonakaan.” (T5)

¹ P / T = poika / tyttö; haastatellut numeroitu juoksevasti 1-11

Koulunkäynnin kielteisiä puolia haastatellut eivät lähestyneet niinkään kouluaineiden, vaan kokonaisvaltaisempien, koululaisen elämään, koulutyöhön, sosiaalisiin suhteisiin ja hyvinvointiin liittyvien teemojen kautta. He puhuivat aikaisista aamuista, pitkiltä tuntuvista koulupäivistä, väsymyksestä, koulutyön kuormittavuudesta, vaikeista opiskeltavista asioista, luokan tai koulun huonosta ilmapiiristä, työrauhan puutteesta ja konflikteista toisten oppilaiden kanssa.

Luokkatyöskentelyn osalta tuli useimmin esiin työrauha ja sen merkitys.

”Tutkija: Onks sun yleensä helppo keskittyä siellä tunneilla?”

Haastateltava: Ei oo. - - Ku jos kaveri vaikka heittelee kumia, nii ei pysty kuunnella. Sit ne huutaa tai puhuu.” (P8)

Häiriköinti ja yleinen levottomuus vaikuttavat luokan kaikkien oppilaiden opiskeluun, mutta maahanmuuttajataustaisen, kieltä vielä opettelevan oppilaan keskittyminen saattaa olla erityisen herkkä ulkopuolisille häiriöille. Monille haastatelluille työrauha tuntuikin olevan tärkeä asia koulunkäynnissä. Yhdelle pojalle työrauhan puute on iso ongelma, jonka hän näkee monien opiskeluvaikeuksiensa taustalla. Hän kokee, ettei pääse opiskelussaan lainkaan eteenpäin toisten oppilaiden riehuessa ja opettajan ajan mennessä heidän paimentamiseensa.

”...ja sitte ku tarvitsee apua, nii ei saa apua, ku niinku kaikki opet on niinku pitämässä T:a (luokan oppilas) kiinni, ku se juoksee karkuun - - Niinku voi sanoo, että ehkä tunnissa saa vaan opiskella niinku puol tuntia monesti. Puol tuntii vaan joutuu kattoon, mitä muut tekee, kun ne rupee siellä sitte vähän juoksemaan, ja ku ope seuraa, juoksee sen perässä.” (P1)

Kovin monet haastatellut eivät kuitenkaan kokeneet tilannettaan työrauhan suhteen ongelmalliseksi. Jotkut myönsivät osallistuvansa joskus itsekin tunneilla riehumiseen.

Keskittymisvaikeuksien lisäksi osa haastattemistani oppilaista on kohdannut koulunkäynnissään muitakin ongelmia. Opiskelu voi tuottaa ylimääräisiä vaikeuksia, jos opiskeltavaan aiheeseen liittyvä sanasto ei aukea, tai jos kielitaito ylipäänsä ei vielä riitä itsenäiseen työskentelyyn ja uusien aihepiirien omaksumiseen. Monet haastatellut puhuivat siitä, kuinka eivät aina ymmärrä mitä opettaja puhuu tai mistä kirjan tekstissä on kyse. Eräälle tytölle tämä tuntui olevan niin tavallista ja itsestään selvää, ettei siitä kannata tehdä numeroa.

”Haastateltava: Esim. vaikka ympästä mä en jotkut sanoista ymmärrä. Eli ne ovat paljon. En voi aina viitata, että mitä se tarkoittaa, mitä se tarkoittaa.

Tutkija: No mitä sä sitten teet, jos sä et ymmärrä?

Haastateltava: No, kuuntelen. En voi mitään.” (T2)

Maahanmuuttajataustainen oppilas saattaa siis istua luokassa ja yrittää seurata opetusta, vaikkei ymmärtäisi, mistä siinä on kyse. Tuntuksikin tärkeältä pohtia, miten voitaisiin luoda sellainen oppimisympäristö, jossa hänen ei tarvitsisi kokea häiritsevänsä opetusta kysymyksillään. Jotkut haastatellut arvelivat myös pärjäävänsä paremmin, jos saisivat enemmän apua ja tukea vaikeissa asioissa. Ilmeisesti opettajalla ei kuitenkaan ole tähän aina aikaa tai mahdollisuutta.

”No jos niinku matikassa, jos joku oikeesti tulee selittämään mulle ne asiat, mikä tää niinku on silleen, vaikka että mitä tässä niinku pitää tehdä ja silleen... - - Kyllä ehkä mää sillon pystyn.” (T11)

Kaikilla ei tietenkään ole tällaisia vaikeuksia. Osa oppilaista myös kokee saavansa tarvittavan avun opettajilta.

”...ku ope selittää, nii ne (opiskeltavat asiat) tulee aika helpoks. - - Jos mää luen vaan yksin, ei oo kukaan täällä, se on vähän vaikee, mun pitää jättää se ja kirjottaa paperille, mitä tää tarkoittaa.”(P6)

6.2 Kouluväsymys

Koulutyö voi olla myös kuormittavaa. Monet haastatellut kertoivat väsymyksestä, aamulla heräämisen vaikeudesta ja pitkiltä tuntuvista koulupäivistä. Tällainen väsymys voi toki ohimenevänä vaiheena olla normaalia. Kolmen haastatellun kohdalla vaikutti kuitenkin siltä, kuin kyse olisi vakavammasta ja kokonaisvaltaisemmasta ilmiöstä. Se ei välttämättä näy päivittäisessä luokkatyöskentelyssä, yksittäisillä tunneilla tai läksyjen teossa, vaan huokuu asennoitumisessa, tulevaisuuden kuvissa ja mielialassa. Nämä kolme poikaa eivät osanneet itsekään oikein eritellä tuntemuksiaan tai kokemuksiaan – koulunkäynti vain tuntuu uuvuttavalta, ahdistavalta ja ikävältä.

”Haastateltava: Toivottavasti että mää kuolen. - - En mää jaksä käyä kouluu. - -

Tutkija: Miks se koulu on niin kamalan kurjaa sun mielestä?

Haastateltava: No ku pitää herätä nii aamulla ja - - ei kerkee mennä ulos. Nytteki menisin ennemmin nukkumaan.” (P4)

Aamulla herääminen ja kouluun lähteminen voi tällaisella mielialalla tuntua hyvin vaikealta.

”Mä en jaksais mennä kouluun. - - Ja ku mennä niinku, kävellä kouluun, kotoo kouluun, nii se on vaikeeta.” (P9)

Väsymyksen lisäksi tämä samainen poika (P9) kertoi häntä vaivaavasta päänsärystä, joka tekee koulunkäynnistä ikävää. Tunneilla hän kertoi olevansa joskus niin väsynyt, ettei jaksä avata kirjaa. Hän puhui myös siitä, ettei jaksä enää opetella uusia asioita tai harjoitella niitä, joissa on vaikeuksia.

Näitä kolmea poikaa yhdistää kokemus ajanpuutteesta. He haluaisivat olla ulkona ja tehdä omia juttujaan – elää ”vapaata elämää”, kuten yksi heistä asian ilmaisi. Normaalien, pitkiltä tuntuvien koulupäivien jälkeen kaksi heistä käy joinain päivinä oman äidinkielen tunneilla ja ainakin yksi läksykerhossa. Näiden jälkeen kotityöt ja

ilmeisesti harrastuksetkin tuntuvat väsyttäviltä. Yksi pojista kokee, ettei juuri ehdi olla kotona, eikä edes tehdä läksyjä kaikkien menojensa jälkeen.

”Ei mulla oo oikein liikaa aikaa niinku esim. olla kotona - - ku mä pääsen koulusta, nii jos mulla on - - niinku se oman kielen tunti, joudun koululta heti niinku lähteen, ja sitte mulla on sen jälkeen niinku läksykerho - - sitte korisharkat ja... nii mulla ei paljon aikaa, niinku heti koulun jälkeen mun pitää tehdä kaikki asiat. Ja sit ku mä meen kotia, syön ja käyn suihku, ja sitte isä vaan sanoo, että mee nukkumaan.” (P1)

Voi hyvin kuvitella maahanmuuttajaoppilaan väsyvän koulupäivän aikana, jos opiskeltavien sisältöjen lisäksi kieli tuottaa ponnisteluja. Lisäksi oman äidinkielen tunnit on usein sijoitettu iltapäivään muun opetuksen jälkeen, mikä pidentää koulupäivää entisestään. Näillä kolmella pojalla, joista koulunkäynti tuntuu kuormittavalta, on ongelmia koulussa opettajien ja toisten oppilaiden kanssa. Heillä on myös kielteinen kuva itsestään koululaisena ja vaikeuksia oppimisessa. Kaksi heistä tuntuu lähes luopuneen yrittämisestä koulunkäynnin suhteen. Kaikki tämä kietoutuu varmasti yhteen, jolloin koulunkäynti ja siihen liittyvät toiminnot voivat alkaa tuntua raskailta ja hyvin epämieluisilta.

6.3 Koulunkäynnin merkitys

Koulunkäynti on tärkeää lähes kaikkien haastateltujen mielestä. Vain yksi poika ei koe näin, kahden epäröidessä hiukan – vaakakupeissa heillä tuntui olevan toisaalta koulunkäynnin tämänhetkinen kuormittavuus ja toisaalta sen merkitys tulevaisuutta ajatellen.

”Haastateltava: Kaikkien mielestä melkein koulu on tärkeä, mutta mun mielestä ei.

Tutkija: No mitäs sit jos et sä kävis ollenkaan koulua?

Haastateltava: Mä en osais mitään. Sais ainaki olla lomalla.” (P4)

Suurimmalle osalle haastateltuja opiskelun merkitys tulevaisuuden kannalta on kuitenkin selvä. Monet ajattelevat, että pärjäämällä koulussa voi päästä haluamaansa ammattiin tai työhön.

”Jos se menee hyvin koulu, nii saa kyllä hyvän työn, jos menee huonosti, nii en määhaluulla olla mikään ihmeen roskismies.” (P9)

Jotkut puhuivat myös pärjäämisestä elämässä yleensä: että on työ ja rahaa, ja ettei syrjäydy yhteiskunnasta päätyen esimerkiksi käyttämään huumeita. Joillain haastatelluilla korostuu myös ajatus pärjäämisestä uudessa maassa ja yhteiskunnassa, uudella kielellä. Eräs poika otti esimerkiksi oman isänsä hankaluudet.

”(Jos ei opiskelisi mitään, niin) sitten ku aikuisena haluaisi mennä johonkin töihin, nii sitte ei osaa suomen kieltä, eikä osaa niinku kirjoittaa, eikä osaa mitään niinku... - - (Koulunkäynti on tärkeää, jotta) pääsee töihin aikuisena, ja ei tuu mitään ongelmia. Niinku esim. kotona meiän isä ei osaa täyttää niitä laskuja, jos tulee kotiin sille.” (P1)

Osalle ei pärjääminen riitä – he toivovat opiskelun avulla saavuttavansa menestystä, esimerkiksi arvostetun ammatin.

Vaikka pari haastateltua puhui myös oppimisen arvosta sinänsä, tuntui koulunkäynnin merkitys näille oppilaille liittyvän erityisesti juuri tulevaisuuteen: työelämässä ja yhteiskunnassa pärjäämiseen. Heidän mielestään erityisen tärkeitä asioita koulussa ovat kielet, matematiikka ja luonnontieteet (ympäristö- ja luonnontieto, biologia, maantieto, fysiikka-kemia). Matematiikan ja luonnontieteiden arvostus saattaa ainakin osin liittyä haastateltujen silmissä haluttaviin ammatteihin, joista lääkäri nousee yli muiden.

Englannin kielen merkitys tuli haastatteluissa erityisen selväksi. Haastatteleman oppilaat vaikuttavat kansainvälisesti suuntautuneilta. He tuntuvat varautuvan siihen, etteivät välttämättä asu Suomessa koko loppuelämänsä. Tähän liittyen jotkut pitävät tärkeänä myös oman äidinkiellensä ylläpitoa: perheen tulevaisuuden suunnitelmiin tai toiveisiin voi kuulua paluu kotimaahan. Oman äidinkielen merkityksestä haastatellut puhuivat melko vähän. Tämä voi kuitenkin selittyä sillä, ettei sitä ehkä koeta kouluaineeksi, jos tunnit ovat iltapäivällä ja mahdollisesti toisella koululla. Kaikki eivät edes voi opiskella äidinkieltään koulussa.

Suomen kieltä pitävät tärkeänä kouluaineena ne, jotka ovat olleet vähemmän aikaa maassa. Heille se onkin avain pärjäämiseen ja esimerkiksi muihin opintoihin – mutta myös arkisessa elämässä toimimiseen.

”Se tärkeys on, että oppii jotain kieltä, ja teiän kieltä hyvin oppia. - - Mää haluan puhun sama ku ihmiset, miten puhuu. Ei mitään huonosti. Miten aikuiset puhuu.” (P6)

6.4 Minä koululaisena

6.4.1 Pärjääjät ja motivoituneet

Noin puolet haastattelemistani oppilaista näkee koulunkäyntinsä ja oppimisensa myönteisessä valossa. He kokevat pärjäävänsä koulussa, vaikka joutuvat toki kohtaamaan vaikeuksiakin. Tunne pärjäämisestä ilmenee siten, että läksyt eivät tunnu liian vaikeilta, tunteilla ei tarvitse jatkuvasti apua opettajalta, kokeet menevät hyvin ja oppiminen tai koulunkäynti yleensä ei tunnu vaikealta tai raskaalta. Nämä oppilaat saavat yleensä myös vanhemmilta ja opettajilta myönteistä palautetta koulunkäynnistään.

Useimmille näistä koulussa pärjääjistä opiskelun merkitys on suuri, ja he ovat motivoituneita oppimaan uutta ja tekemään töitä sen eteen. Heidän puheissaan korostui kuva koululaisesta, joka on ahkera, tunnollinen ja käyttäytyy hyvin.

”Riehuminen ei oo tärkeä. Vaan lukee, kouluun meno on tärkeä, ja kuuntelee isä ja äiti on tärkeä, ja tekee tehtäviä yks tunti tai kaks tuntii on tärkeä. Ei mikään riehuminen, mee ulos, ei kuuntele äitiä, ei tule kouluun, valehtelee, et mä oon ollu sairas...” (P6)

Tähän ”hyvän koululaisen” rooliin kuuluu opettajan kuunteleminen ja totteleminen, rauhallinen työskentely luokassa, läksyjen huolellinen hoitaminen ja kotona opiskelu muutenkin. Lisäksi rooliin kuuluu ystävällisyys toisia oppilaita kohtaan, toisten auttaminen ja kiusaamis- ja riitatilanteiden ulkopuolella pysyttely.

”Mä aina luokassa sillee hiljaa, sitte mä tottelen ja mä oon ihan hiljaa... - - En oo koskaan tässä koulussa niinku kiusannu ketään, ei oo tullu mitään valituksia, enkä oo pelleilly luokassa...” (P1)

Tämä kuva hyvästä koululaisesta ja toimiminen sen mallin mukaisesti tuntui olevan hyvin tärkeää näille oppilaille. Heidän puheistaan heijastui motivaatio pärjätä koulussa,

jonkinlainen yrittämisen henki. Kaksi haastateltua kertoi myönteisestä muutoksesta omassa toiminnassaan koulussa ja toisen kohdalla myös minäkäsityksessä.

”Kakkosella mä olin aina hiljanen. En vastannu mihinkään. Mä pelkäsin jotenki ja mä luulin, et mä en osaa suomen kieltä. - - Kolkilla riehui paljon. Mä en viitannu, mää vaan puhuin. Mää tiesin sen vastaus, mää sanoin kovalla äänellä ’se on kaksviis’. - - Isona ymmärsin, miten mä oon niin hullu. Jos mää riehun paljon, se ei oo hyvä. Pitää kuunnella opettajia.” (P6)

”Kyllä mä epulla olin vähän tyhmä. - - Mää tappelin liikaa. Silloin niinku mää yritin olla kova ja kaikkee tällstä.” (P3)

Eräs tyttö totesi oppitunteja kuvaillessaan välillä vain kuuntelevansa opetusta ymmärtämättä mistä puhutaan, koska vieraita sanoja on niin paljon. Tästä huolimatta hän ei koe tarvitsevänsä apua eikä keksi yhtään vaikeaa ainetta koulussa. Hän tuntuikin päättäneen pärjäävänsä koulussa, tuli mitä tuli.

6.4.2 Luovuttaneet ja kielteisesti itseään arvioivat

Neljän haastatellun oppilaan käsitys itsestään koululaisena on kielteinen. He kokevat pärjäävänsä koulussa heikosti: he eivät mielestään osaa vaadittuja asioita, eivät opi tai ymmärrä.

”Kyllä mä oon niinku hyvä matikassa ja muissaki, mutta mää vaan niinku omasta mielestäni oon niinku huono. - - Ku en mää niinku osaa hyvin. Mä haluaisin opetella hyvin englantii, mut se ei vaan niinku... en mä vaan niinku opi hyvin.” (T5)

Nämä oppilaat tarvitsevat mielestään paljon apua, heillä on vaikeuksia keskittyä opiskeluun luokassa, tehtävät tuntuvat heistä vaikeilta ja menevät väärin. Koulunkäynti ylipäänsä on vaikeaa tai uuvuttavaa, eikä siihen jaksaa panostaa tai välittää heikoista

tuloksista. Nämä omasta mielestään heikosti pärjäävät oppilaat saavat usein myös vanhemmiltaan kielteistä palautetta koulunkäynnistään.

Tästä joukosta kaksi poikaa tuntuu luovuttaneen tai olevan luovuttamassa koko koulunkäynnin suhteen. Toiselle heistä juuri millään koulussa ei tunnu olevan väliä. Hän antoi haastattelussa itsestään hyvin välinpitämättömän kuvan kaiken kouluun liittyvän suhteen.

”Haastateltava: Joskus mä pistän matematiikan tehtäviin ihan mitä vaan. Siellä oli yksi plus yks, mä pistän aina, jos mä en tajua, mä pistän viis. - - Mä en koskaan lue sitä.

Tutkija: Kysykös sä opettajalta sitte apua koskaan?

Haastateltava: E.

Tutkija: Miks?

Haastateltava: Kyllä joskus. Mä haluan saaha nopeesti koko aukeeman. Mullon kuitenkin kaikki väärin.” (P4)

Pojan kielteiset kokemukset oppimisesta tuntuvat vaikuttavan muuhunkin kouluun liittyvään, sillä samanlainen asenne heijastui myös esimerkiksi pojan puheissa muista oppilaista: ei jaksakaan yrittää olla kaikkien kaveri ja toimia yhteisten pelisääntöjen mukaan. Poika vaikuttaa lannistuneen oman osaamisensa suhteen ja luopuneen yrittämisestä. Ehkä koulunkäynnin ja siihen liittyvien asioiden merkityksen kieltäminen onkin hänelle keino käsitellä vaikeaa asiaa ja suojella minuuttaan. Jos koulunkäynnillä ei ole mitään väliä, ei siellä menestyminenäkään ole tärkeää.

Toinen pojista kokee tulleensa väärinymmärretyksi koulussa. Hän tiedostaa edellä mainitun kaltaisen ”hyvän koululaisen” roolin, johon pitäisi pyrkiä, mutta on ajautunut tilanteisiin, joista on tullut moitteita. Hän on saanut todistukseen huonon arvion käyttäytymisestä, ja epäili jopa saattavansa jäädä tämän takia luokalle. Kyseinen poika on mielestään hyvä matematiikassa, mutta muissa aineissa on vaikeuksia, eivätkä ne kiinnostakaan. Matematiikkaa hän on vanhempiensa kannustamana harjoitellut vapaa-ajallaan, mutta kokee ajatuksen muidenkin aineiden harjoittelusta uuvuttavana.

”No ku ne (muut aineet) on vielä vaikeemmat. Niinku, vielä kauemmin kestää, ku harjoittelen niitä. - - Jos määhän opettelin jotain vuoden sitä matskaa, nii nyt mun pitää jotain kaks vuotta opetella äikkää. Nii vähän kestää. En määhän halua enää opetella!” (P9)

Poika tuntuu väsyneen koulunkäyntiin jo 9-vuotiaana, eikä jaksaisi yrittää. Hänen vanhemmillaan on ilmeisesti koulun suhteen odotuksia, jotka voivat tuntua ahdistavilta:

”Tutkija: No mitäs sun vanhemmat ajattelee koulunkäynnistä?”

Haastateltava: Huono. Niin ku, määhän opettelen huonosti ja kaikkee... - - Ne sano, että mun pitää olla hyvä enkun kielessä, venäjän, suomen... Sitte että kaikki olis hyvin, että määhän olisin hyvä. Ne alkaa sitte vielä kotona opettaa minua.” (P9)

Näiden lannistuneiden lisäksi yhdelle haastatellulle pojalle ”ei niin kiltin koululaisen” rooli tuntui olevan houkutteleva. Hän kertoi siitä samaan tyyliin – hiukan ylpeänä – kuin jotkut toiset hyvästä käyttäytymisestään ja ahkeruudestaan.

”Tutkija: Minkälainen koululainen sä oot sun mielestä?”

Haastateltava: En oo mikään hirveen kiltti... - -

Tutkija: Et oo hirveen kiltti, mitä se tarkoittaa?”

Haastateltava: Nii, läksyt vähän tekemättä ja tulen tunnilta myöhässä ja muutenki, jotain.” (P8)

Kyseinen poika on vanhin haastattelemani oppilaista, ja oli haastattelua tehtäessä siirtymässä seuraavana syksynä seitsemännelle luokalle. Hänen olemuksestaan näkyi murrosikä ja nuorisokulttuuriin samaistuminen selkeämmin kuin muista haastatelluista. Tällainen ”ei niin kiltin koululaisen” rooli onkin ilmeisesti jotain, mikä liittyy siirtymään lapsuudesta nuoruuteen ja kulminoituu yläluokille siirryttäessä.

Osa niistä oppilaista, joilla on kielteinen kuva itsestään oppijoina, on kuitenkin motivoituneita koulunkäyntiin ja pitää opiskelua tärkeänä. Joukon ainoalle tytölle lähes kaikki koulunkäyntiin liittyvä on hyvin mieleistä. Hän korosti haastattelussa samanlaista

ahkeran ja tunnollisen koululaisen roolia kuin myönteisesti oppimiseensa suhtautuvat edellä sekä motivaatiotaan opiskella. Hän tuntui myös olevan aidosti innostunut esimerkiksi koulutehtävistä ja läksyistä. Tästä kaikesta huolimatta hän on mielestään huono koululainen, joka ”ei osaa niin hyvin kaikkea” (T5).

Samoin eräs poika korosti omaa ahkeruuttaan ja yrittämistään. Hän haluaisi opiskella, mutta levottomassa oppimisympäristössä siihen ei ole mahdollisuutta. Hän tarvitsisi apua, koska ei omien sanojensa mukaan ymmärrä mitään, muttei saa sitä. Hänen käsityksensä omasta pärjäämisestään ja oppimisestaan koulussa on siis kielteinen, mutta syyn tähän hän löytää ympäröivistä olosuhteista. Tälle pojalle ja koulusta pitävälle tytölle kiltin koululaisen roolin korostaminen tuntui olevan vielä tärkeämpää kuin myönteisesti oppimiseensa suhtautuville. Ehkä he tällä erottavat itsensä niistä, jotka ovat jo luovuttaneet opiskelun suhteen.

7 SOPEUTUMISPROSESSIIN VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ KOULUSSA

Haastateltujen koulunkäyntiin ja sopeutumisprosessiin on vaikuttanut erityisesti kaksi tekijää: suhteet opettajiin ja muihin oppilaisiin. Molemmista löytyi sekä myönteisiä että kielteisiä kokemuksia – joidenkin kohdalla ne olivat tukeneet sopeutumista, toisilla kyse oli lähes päinvastaisesta vaikutuksesta.

7.1 Opettajien tuki ja välittäminen

Opettajien merkitys haastateltujen koulukokemuksissa on suuri päätellen siitä, miten paljon heistä puhuttiin haastattelujen kuluessa. Kokemukset opettajista ovat pääsääntöisesti myönteisiä. Heitä kunnioitetaan ja ihailtaankin.

”Tutkija: Minkälainen on sun mielestä hyvä opettaja?”

Haastateltu: Ai hyvä opettaja? A (haastatellun oma opettaja). A on paras opettaja.

Tutkija: No minkälainen se sitte on?

Haastateltava: No rohkee, komee... ja selittää hyvin asioista ja kerro kaikille hyviä asioita, ei väkivaltoja. Ei halua kiroilla, vaan haluaa opettaa meille matematiikkaa ja niitä. Ei muita, se on aika hyvä opettaja.” (P6)

Opettajalla voi olla suuri vaikutus siihen, millaisena maahanmuuttajaoppilas kokee koulunkäynnin ja miten hänen sopeutumisprosessinsa sujuu. Sama poika, joka edellisessä sitaatissa kuvaili ylistävin sanoin omaa opettajaansa, kertoi, kuinka tämä oli puuttunut hänen huonoon käytökseensä. Opettajan puhuttelu oli pysäyttänyt pojan miettimään ja ainakin osaltaan vaikuttanut siihen, että hän oli muuttanut käyttäytymistään.

”Ku tappelin mamuluokassa, tulin tänne kolmoselle, ku tappelin, nii A (haastatellun oma opettaja) huutaa silloin. Sit tuli mieleen, et miks mä oon nii hullu ja mä tappelen. - - Nyt nelkillä en halua tapella mitenkään.” (P6)

Nyt pojan ja hänen opettajansa välinen suhde tuntuu olevan hyvä ja välitön, ja pojan ihailu opettajaansa kohtaan varauksetonta. Hän luottaa siihen, että opettaja auttaa ja huolehtii, mikä taas vaikuttaa osaltaan siihen, etteivät koulussa vastaantulevat vaikeudet tunnu ylitsepääsemättömiltä.

”Jos joku en mä ymmärrä, nii kerron opelle. Sillon mä ymmärrän. Se on hyvä.” (P6)

Muutenkin poika suhtautuu kouluun hyvin myönteisesti ja luottavaisesti. Ehkä opettajan puuttuminen onkin ollut pojalle merkki siitä, että hänestä välitetään ja ollaan huolissaan. Tämä puolestaan voi saada aikaan tunteen siitä, että on tärkeä, ja vaikuttaa näin ollen myönteisellä tavalla koulunkäyntiin ja sopeutumisprosessiin.

Opettajan välittäminen tuli esiin myös muissa haastatteluissa merkittävänä myönteisenä asiana. Välittämisen kokemukseen liittyy edellisen kaltaisen hyvän opettaja-oppilassuhteen lisäksi tunne siitä, että opettaja huolehtii opetuksessa mukana pysymisestä ja ymmärtämisestä, ja että häneltä voi pyytää apua aina kun sitä tarvitsee.

”Kyllä V (fysiikka-kemian opettaja) niinku sullei huolehtii, ku hän tietää, että mä en osaa hyvin suomee. Nii se aina tulee niinku neuvoon mulle myös joskus, ku se näkee että mä en tee.” (P1)

Tällainen välittämisen kokemus voi olla tärkeää maahanmuuttajataustaisen oppilaan turvallisuuden tunteen kannalta. Opettajien tuki takanaan hän voi luottaa siihen, että koulussa on mahdollista pärjätä, vaikka jotkut asiat tuntuisivatkin vaikeilta.

Turvallisuuden tunteeseen liittyy ehkä sekin, että haastatellut pitävät tärkeänä opettajan toimimista oikeudenmukaisesti, mutta selkeästi auktoriteetin asemasta. Haastateltujen mielestä opettajan tulisi pitää yllä järjestystä ja työrauhaa luokassa sekä puuttua kiusaamiseen, tappeluihin ja kiroiluun. Selkeän auktoriteetin kaippu saattaa korostua maahanmuuttajataustaisen oppilaan kohdalla, jos opetuskäytännöt hänen kotimaassaan

pohjautuvat tällaiseen auktoriteettiin. Tällöin suomalaisen koulun käytännöt ja opettajan asema voivat tuntua hämmentäviltä ja aiheuttaa jopa turvattomuutta.

7.2 Opettajien epäoikeudenmukaisuus

Melko harvoilla haastatelluilla on selvästi kielteisiä kokemuksia opettajista. Näiden kokemusten merkitys kuitenkin korostuu, koska ne ovat niin vahvoja. Osa haastatelluista kertoi opettajien epäoikeudenmukaisuudesta. He kokevat tulleen väärin kohdelluiksi.

”Opetki ei viiti niinku kuunnella, ja sitte ope vaan heti ’joo, P:lle (haastateltu) yks tunti perjantaina jälki-istuntoo koulun jälkeen’. - - Ei voi ees puhua, ja sitte ku jos puhuu, nii rupee heti huutaa päälle, että ole hiljaa niinku...” (P1)

Väärin perustein syyttämisen lisäksi jotkut haastatellut kertoivat epäoikeudenmukaiseksi kokemastaan arvioinnista. Yhden haastatellun pojan mukaan opettaja oli todistuksessa arvioinut hänen käyttäytymisensä huonoksi vailla perusteita – hän itse koki käyttäytyneensä hyvin. Toinen poika kertoi myös ulkopuolelle jättämisestä. Hän arveli, että liikunnan opettaja jättää tietoisesti kertomatta hänelle, missä tunnit pidetään.

”Niinku se on just ärsyttävää, et ne ei ilmoita silleen, et missäkö mennään ja... Mut kyllä ne niinku suomalaisille ilmoittaa, mut ei ne mulle...” (P1)

Lisäksi opettaja saattaa suosia joitain oppilaita, kuten miesopettaja tyttöjä kahden haastatellun kertoman mukaan. Yhden haastatellun mukaan opettaja kieltäytyy auttamasta, eikä kannusta tai anna tunnustusta hyvistä suorituksista.

”...(opettaja) sanoo, että ’tee tämä sivu, tämä sivu ja tämä sivu’, ja sitte sanoo, että sun pitää keretä tällä tunnilla tehä ne. Ja sitte ku mä alotan, nii sitte niinku tulee taas: ’nyt vähän nopeesti, nopeesti’. Vaikka mä teen tosi nopeesti niinku, ja en ota apua siltä: ’P (haastateltu), taas vauhtia lisää’. Sitte se ärsyttää, että kato mä teen nopeesti... Ku sen pitää sanoo, että ’hyvä P’, nii se sanoo että ’nopeesti nopeesti’.” (P1)

Jotkut haastatellut kokevat, ettei heidän äänensä tule kuuluviin koulun arjessa. Jos jotain ikävää on tapahtunut vaikkapa välitunnilla, opettaja ei kuuntele oppilaan versiota tapahtumista tai ei usko tämän puhuvan totta.

”Haastateltu: Mä saan aika paljon jälki-istuntoo. - -

Tutkija: Onks niihin ollut joku syy?

Haastateltu: Ei oo. Ne ei ikinä usko muhun, ne sanoo, et mä muka valehtelen.” (P3)

Joidenkin haastateltujen mukaan opettajat eivät myöskään välitä heistä. Tämä voi näkyä vaikkapa siten, etteivät opettajat juttele heidän kanssaan. Eräs poika kokee jäävänsä koulunkäynnissään ja siihen liittyvissä vaikeuksissa yksin: opettaja ei ymmärrä.

”N (haastatellun oma opettaja) luulee, että mä en oikeesti niinku opiskele, mut hän ei tiedä, et mä en osaa niinku hyvin suomen kieltä. Hän luulee, että mä en haluu niinku opiskella.” (P1)

Epäoikeudenmukaisen kohtelun syyksi osa niistä, joita asia koski, arveli maahanmuuttajataustaansa.

”Joskus aika kurjasti käyttäytyy ne opettajat. - - Ne ei niinku tykkää ulkomaalaisista varmaan, en tiiä. - - Ei ne ainakaan puhu mun kaa niin paljon.” (P3)

”Tossa isossa luokassa ku se opettaja ehkä vihaa, sen takia se huutaa mulle aina, ku mä oon ulkomaalainen.” (P1)

Myös opettajan huutaminen voi tuntua epäoikeudenmukaiselta. Huutamisesta puhuivat lähes kaikki haastatellut, mistä päätellen se koetaan erittäin kielteisenä. Kaikilla haastatelluilla ei ole asiasta omakohtaisia kokemuksia. Nämä oppilaat kuvasivat huutamista yleisellä tasolla pohtiessaan millainen on hyvä tai huono opettaja. Niistä, joilla kokemuksia on, huutaminen ei ole yleensä tuntunut oikeutetulta. Tällöin he ovat saattaneet kokea sen loukkaavana. Joissain tapauksissa haastatelluista on tuntunut,

etteivät he ole saaneet omaa kantaansa julki, ja opettaja on huutanut syyttä. Huutaminen voi tuntua myös pelottavalta.

”Se (opettaja) huutaa hirveen paljon luokassa niinku, se, hän ei niinku mieli mitään, et siinä on niinku lapsia. Jos hän huutaa esim. yhdelle lapselle, nii sitte toiset lapsetki niinku pelkää meidän luokassa...” (P1)

Samainen poika, jolta edellinen lainaus on peräisin, kokee opettajansa toiminnan arvaamattomaksi. Hän ei osaa tulkita tämän käyttäytymistä tai ennustaa, mitä on tulossa.

”Jos joku niinku kiusaa mua, ja mä sanon opelle, että ’ope toi poika kiusaa’, ni sitte meidän ope rupee niinku, sillee hiljaa puhuu mulle, ja se on ilonen, ja sitte, sillei vaan se juttelee, ja yhtäkkiä se rupee niinku huutaan, se rupee miettiin ja sitten se rupee huutaan, että ’miks sä oot tehny tämmönen, et sä enää saa mitään kavereita, jos sä teet näin’, ja niin eespäin...” (P1)

Opettaja saattaa tämän pojan mukaan myös sanoa ensin ohjeen ja perua sen myöhemmin, tai torua, jos on noudattanut tätä ohjetta. Poika kokee hankalana myös sen, että opettaja muuttaa suunnitelmia nopeasti eikä noudata lukujärjestystä. Pojan ja opettajan yhteistyö vaikuttaa tästä näkökulmasta katsottuna hyvin vaikealta. Poika tuntuu näkevän opettajan toiminnan lähinnä mielivaltaisena – aivan kuin hän olisi opettajan armoilla, eikä voisi itse vaikuttaa koulunkäyntiinsä lainkaan.

Epäoikeudenmukaisuuden kokemukset tuntuvat vaikuttaneen näiden oppilaiden kohdalla siihen, millaiseksi he kokevat asemansa kouluyhteisössä: ovatko he sen tasavertaisia jäseniä, kunnioitetaanko heitä ja heidän mielipiteitään, uskotaanko ja luotetaanko heihin ja arvostetaanko heidän suorituksiaan. Tällaiset asiat voivat olla sopeutumisprosessin kannalta kriittisiä. Vaikka näissä lyhyissä välähdyksissä opettajien epäoikeudenmukaisuudesta jää kuulematta toisen osapuolen näkemys asiasta, ovat ne sinänsä merkittäviä: näin haastatellut lapset ja nuoret ovat asian kokeneet. Opettajien kertomukset voisivat kuulostaa hyvin erilaisilta.

7.3 Kaverit ja niiden puute

Sosiaaliset suhteet ovat olennainen osa koulumaailmaa, ja kavereiden merkitys koulunkäynnissä tuli esiin näissäkin haastatteluissa. Pyytäessäni miettimään, minkälaista olisi elämä ilman koulua, vastaus liittyi usein siihen, ettei silloin olisi kavereitakaan. Toisaalta haastatteluissa tuli esiin myös asian raadollisempi puoli: enemmän kuin kavereiden kanssa saaduista myönteisistä kokemuksista, puhuttiin yksin jäämisestä ja kavereiden vähydestä. Yksinäisyys voi tarkoittaa oppilaan elämässä sitä, etteivät luokkakaverit leiki hänen kanssaan, tai että välitunneilla joutuu seuraamaan toisten puuhia sivusta.

”No ei mulla oo niinku silleen hyviä kavereita, tai siis ku, mä oon välitunneilla mä oon yksin, tai sitte mä oon mun yhen kaverin kanssa...” (P1)

Kuten sanottu, osalla kavereita toki on, mutta heistä puhuttiin vähemmän. Ehkä kavereiden merkitys korostuukin silloin, kun heitä ei ole. Useimmilla haastatelluilla on koulussa ainakin yksi kaveri, muttei välttämättä omalla luokalla, mikä tuntuu sekin olevan tärkeää. Monet kaipaavat lisää kavereita. Toisaalta yksikin voi tuoda iloa, ja pienet ystävälliset eleet voivat tuntua tärkeiltä.

”On ainaki meidän luokan tytöt - - ne on aika kivoja. Ne tulee joskus niinku pyytämään leikkimästä. On mulla jotain suomalaisiaki kaveria.” (T11)

Yksi haastateltu poika sanoi olevansa mieluummin yksin.

”Yksin on varmaan parempi. Ku tässä koulussa on, kaikki oppilaat kiroilee ja... parempi olla varmaan yksin, sillei välitunneilla. - - Ku en mä halua tästä koulusta niinku kavereita, ku kaikki on niin tylsiä...” (P1)

Kyseisen pojan puheista välittyi kuitenkin selkeästi kavereiden kaipuu. Edellinen sitaatti koskikin ainoastaan hänen sen hetkistä kouluaan, ja kuudesluokkalaisena hän pani kaiken toivonsa yläasteelle:

”Mää valitsin sen takia niinku ton N:n koulun (yläaste)... Siellä on mulla hirveen paljon kavereita ja sitte siellä niinku, nii niistä ei kukaan mun mielestä kiroile, eikä silleen...”
(P1)

Kavereiden puutteen lisäksi tämä poika kertoi paljon kiusaamisesta, ja hänen kokemuksensa koulusta olivat ylipäätään hyvin kielteiset. Olisiko poika sitten kääntänyt asian mielessään niin, ettei edes haluaisi kavereita, kestääkseen tilanteensa paremmin?

7.4 Kiusaaminen

Sosiaalisten suhteiden luominen ei ole ollut helppoa haastattelemilleni oppilaille. Suurin osa on joutunut jonkinlaiseen konfliktiin toisten oppilaiden kanssa – toiset enemmän ja toiset vähemmän. Haastateltuja on kiusattu monin tavoin: haukkuminen, kiroilu, varastaminen, lyöminen, puheen matkiminen ja selän takana puhuminen tulivat kaikki esiin haastatteluissa. Joissain tilanteissa kiusaaminen on liittynyt selkeästi maahanmuuttajataustaan ja siitä johtuvaan erilaisuuteen. Tällaisia ovat esimerkiksi haukkuminen huivin käyttämisen tai heikon suomen kielen takia, tai haastatellun omankielisen puheen matkiminen kiusaamismielessä. Useimmissa tapauksissa tällaista selkeää yhteyttä ei kuitenkaan ole ainakaan ulkopuolisen silmin nähtävissä.

Haastatellut eivät pohtineet kiusaamisen syytä kovin paljon. Muutaman kerran esiin tuli arveluita maahanmuuttajataustan vaikutuksesta kiusaamiseen ja kavereiden puutteeseen. Syy ei varmasti ole aina kiusatulle kovin selkeä, eikä yhtä syytä välttämättä olekaan. Asiat voivat kietoutua toisiinsa, jolloin on vaikea enää tietää, mistä kaikki on lähtenyt liikkeelle. Näin on luultavasti käynyt eräälle haastatellulle pojalle, jota kiusataan koulussa paljon. Hän esitti kiusaamiselleen useampia syitä, kunnes haastattelun loppuvaiheessa päätyi seuraavaan:

”...kukaan ei halua olla oikeestaan mun kaveri niinku sillei paljon, ku mä oon pienluokassa. - - Ja jotkut sanoo, et hää hää, oot pienluokassa... - - ku ne sanoo että et osaa niinku hyvin suomee, sä oot pienluokassa ku siel on niinku pikkulapsia ja tälläi niinku. - - Sen takia niinku ne rupee nauraan mulle, ja en halua niinku yläasteella enää niinku mitään pienluokkaa, et muut rupee taas niinku kiusaan...” (P1)

Ehkä pojan maahanmuuttajataustasta johtuva erilaisuus ja opiskeleminen pienluokassa ovat tässä tapauksessa kietoutuneet toisiinsa antaen kiusaajille hyvän ponnahduslutan.

Haastatellut kertoivat kiusaamisestaan eri tavoin. Tämä saattaa heijastella sitä, miten he ovat sen kokeneet. Joku saattoi kuitata kokemuksensa kiusatuksi tulemisesta olankohautuksella, kun taas toiselle se on vahva, koko koulunkäyntiä kielteisesti leimaava kokemus. Ehkä siihen, miten vahvasti kiusaaminen koetaan, liittyy myös se, millaisiksi kokee omat mahdollisuutensa puolustautua. Yksi haastateltu tyttö kertoi joidenkin oppilaiden matkivan hänen äidinkieltään kiusaamistarkoituksessa. Hän totesi matkivansa takaisin suomen kieltä ja ettei moisesta kannata välittää. Pienluokassa opiskelevalta, edellisen esimerkin pojalta kiusaaminen on toisaalta tuntunut vievän maton jalkojen alta.

”...ku mä menin kolkille ja siellä mua kiusattiin, en voinu opiskella ja sen takia nyt mä oon vaan niinku tälleen jääny. - - Toivon, että sitte ku mä meen N:n (yläasteelle) ens vuonna, nii siellä olis sillee rauhallista.” (P1)

Tämä poika on luopunut toivosta oman koulunsa suhteen; hänen kokemustensa mukaan opettajat tai rehtorikaan eivät saa kiusaamista loppumaan. Kiusaaminen on jatkuvaa ja saa haukkumisen lisäksi erilaisia muotoja:

”Tässä koulussa ei oo yhtään kivaa, ku esim. tänään multa pöllittiin penaalista... niinku tyhjennettiin kyllä koko penaaali tänään niinku esim.” (P1)

Haastateltu keskittää kaiken toivonsa yläasteelle siirtymiseen – siellä kaikki on varmasti hyvin ja koulunkäynti alkaa taas maistua:

”N:ssa (yläaste) on niinku... mun luokkaan tulee parempia oppilaita, ku ne tulee mun joukkueesta, semmosia oppilaita tai niinku jotka eivät kiroile, eivätkä niinku tappele koskaan niinku sillei. Sen takia varmaan yläaste... Ku siellä ne auttaa aina mua, koripallossaki, nii ne ehkä auttaa mut siellä tunnillaki.” (P1)

7.5 Konfliktitilanteet

Kiusaamisen lisäksi riidat ja tappelut ovat tuttuja varsinkin pojille. Useimmiten haastatellut eivät koe olevansa aktiivisessa roolissa näissä tilanteissa. Heidän kertomuksissaan toinen osapuoli on hyökännyt heidän päälle tai alkanut haastaa riitaa. Tosin tarpeeksi ärsytettynä he puolustautuvat, tai jossain tapauksessa hyökkäävät.

”Joskus on kiroiltu papalle. - - Ne kokoajan puhu jotaki ihme, teiän perhe on jotaki. - - Noo, sillon koulumatkalla kävin kimppuun, ja kaveritki hakkas. Mä sanoin, että lopettakaa nyt se.” (P6)

Yksi haastateltu poika poikkesi muista konfliktinhakuisuudellaan. Hänen käyttäytymisensä toisten oppilaiden kanssa vaikuttaa olevan välinpitämätöntä, eikä hän tunnu välittävän siitä, vaikka ärsyttääkin toisia.

”Haastateltu: En mä jaksaa olla kaikkien kaveri.

Tutkija: Mitä se tarkoittaa, että sä oot joillekin huono kaveri?

Haastateltu: Mä en tottele sääntöjä. Pudotuksessa (välituntipeli) vaikka. Jos mä tipun, nii mä hermoon, mä potkasen pallon jonnekki.” (P4)

Tappeluitakaan tämä poika ei tunnu karttavan, vaan sanoi riitatilanteessa alkavansa tappelemaan toisen osapuolen kanssa ja haukkumaan tätä. Samanlainen ”hällä väliä” - asenne heijastui pojasta koko haastattelun ajan ja liittyi kaikkeen koulunkäyntiin.

Useimmiten tappeluja ja riitoja kuitenkin pyritään välttämään menemällä pois tilanteesta, ilmaisemalla haluttomuus tappeluun, tai yhden pojan tapauksessa jäämällä pois välituntien peleistä.

”...en mä sillee niinku et leiki tai pelaa niinku mitään jalkapalloo tai semmosta, ku kaikki kiroilee, tai sitte siitä nousee joku riita tai tappelu tai jotain.” (P1)

Mielenkiintoinen seikka on kahden eri haastatellun samankaltainen kehitys, josta he itse kertoivat.

”Haastateltu: Kyllä mä epulla olin vähän tyhmä. Mut en mä nykyään enää tappele. - -

Tutkija: No mitä sä sitten teit?

Haastateltu: Mää tappelin liikaa. - - Sillon niinku mä yritin olla kova ja kaikkee tällästä.” (P3)

”...ku tappelin mamuluokassa, tulin tänne kolmoselle, ku tappelin, nii A (haastatellun oma opettaja) huutaa silloin. Sit tuli mieleen, et miks mä oon nii hullu ja mä tappelen. Nyt nelkillä mä en halua tapella mitenkään. Mä haluan pelata jalkapalloo kavereiden kanssa ulkona, tyttöjen kanssa. - - Jos joku kiroili, nii ennen kävin sen kimppuun. Mut nelkillä mä huomasin sen.” (P6)

Ehkä joidenkin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden täytyy yrittää päteä koulu-uransa alussa kovalla käytöksellä, jos muita keinoja ei ole. Tällaisista käyttäytymismalleista irti pääseminen ja kehityksen tunnistaminen itsessään ovat varmasti tärkeitä asioita lapsen itsetunnolle. Siltä vaikutti ainakin toisen pojan (P6) suhteen: hän kuulosti jollain tapaa helpottuneelta ja vapautuneelta kertoessaan siitä, miten hän oli tajunnut aikaisemman käyttäytymisensä typeryyden.

Suorien konfliktitilanteiden lisäksi haastatteluissa oli vahvasti esillä harmi toisten oppilaiden huonosta käyttäytymisestä. Harmin tunne ei välttämättä johda välien selvittelyihin, vaan monet haastatellut tuntuvat asettuvan jollain tapaa tällaisen

käyttäytymisen yläpuolelle tai yrittävän ainakin olla välittämättä. Etenkin kiroileminen tuli esiin vahvasti kielteisenä asiana.

”Kyllä mä oon sanonu aika monille, että älkää kiroilko, ja sitte ne on niinku haukkunu mut takas... - - Niinku mutta sen takii mä en enää niinku välitä. Sitte ku täällä niinku ei oo, tässä koulussa ei oo semmosia oppilaita, jotka eivät niinku kiroile.” (P1)

Haastattelujen kuluessa kiroilusta puhuttaessa en ollut aina varma, puhuimmeko haastatellun kanssa samasta asiasta. Kiroilulla onkin varmasti erilaisia merkityksiä eri kulttuureissa. Vaikutti siltä kuin kiroileminen koettaisiin joskus henkilökohtaisena loukkauksena. Haastatellut puhuivatkin siitä, kuinka nimenomaan heille on kiroiltu. Jos kirosanan sanominen koetaan loukkauksena, voi suomalaislapsilla ja nuorilla yleistynyt tapa käyttää kirosanoja puolihuolimattomasti keskellä lausetta tuntua pahalta. Tätä taas on suomalaisten varmasti vaikea käsittää, mikä voi aiheuttaa ongelmia. Eräs poika kertoikin käyneensä aikaisemmin välittömästi kimppuun toisen oppilaan kiroillessa. Nyt hän pyrkii sulkemaan korvansa.

”Noo, jos ne kiroilee, nii mä en vastaa niiden asioista. Mää oon vaan kaukana. Mää sanon, että kiroile vaan, ku mä en halua kuunnella sun asioista. Joku tyhmät vaan kiroilemaan, kuka tarvii kuuntelee tommosesta asioista.” (P6)

Kiroilemisen lisäksi haastateltuja harmittavat tai ihmetyttävät toisten oppilaiden huutaminen, tappeleminen, tupakointi ja tunneilla riehuminen. Monet heistä korostivat opiskelun merkitystä ja haluaan oppia. Tällaista käyttäytymistä he tuntuvat pitävän kovin typeränä. On kiinnostavaa pohtia, vaikuttavatko kulttuurierot tässäkin, vai onko taustalla jotain muuta. Ehkä nämä oppilaat ovat kokeneet niin paljon elämässään, että ovat kypsyneet varhain? Vaikutusta voisi ajatella olevan myös sillä, että haastatellut ovat useimmiten vähintään vuoden luokkatovereitaan vanhempia.

8 ERITYISOPETUKSEN ROOLI MAAHANMUUTTAJATAUSTAISTEN OPPILAIDEN KOULUNKÄYNNISSÄ

8.1 Mitä erityistä erityisopetuksessa?

Haastattelemani lapset ja nuoret käyvät yhtä pienryhmässä opiskelevaa poikaa lukuun ottamatta klinikamuotoisessa erityisopetuksessa yhdestä neljään tuntiin viikossa. He saavat erityisopetusta yhdessä tai kahdessa aineessa, suurin osa äidinkielessä tai matematiikassa, mutta myös ympäristöopissa ja englannissa. Erityisopetuksen järjestämisen tavat vaihtelevat kouluittain. Suurimmalle osalle haastatelluista erityisopetusta antaa laaja-alainen erityisopettaja, mutta jotkut käyvät pienryhmässä opiskelemassa esimerkiksi kaikki äidinkielen tai englannin tunnit.

Useimmissa haastatelluissa erityisopetus ei herätä suuria tunteita; se tuntuu olevan heille luonnollinen osa koulunkäyntiä, jota ei ole tullut liiemmästi pohdittua. Laaja-alaisen erityisopetuksen ytimeksi paljastuu näiden oppilaiden kannalta se, että oppimistilanteessa on vähemmän oppilaita, jolloin on ensinnäkin rauhallista työskennellä ja helpompi keskittyä.

”Mää käyn siellä (erityisopetuksessa) ku siellä on rauhallisesti tehään tehtäviä ja kaikkee. - - Ei oo sama ku J (luokkakaveri) huutaa ’äää’, keskeyttää jotaki matikkaa, nii menee mieleen kokonaan.” (P6)

Ryhmän pienuudesta seuraa muutakin myönteistä. Erään haastatellun mielestä erityisopetuksessa edetään nopeammin kuin omassa yleisopetuksen luokassa, ja siellä käyvät oppilaat ovat nopeampia kuin muut. Toisaalta hänellä on vaikeuksia äidinkielessä, jossa hän saa erityisopetusta, eikä hän osannut selittää tätä yhtälöä. Kävikin ilmi, että erityisopetuksessa on hänen mielestään helpompaa työskennellä juuri ryhmän pienuuden takia: opettajalla on aikaa auttaa, neuvoa ja selittää.

”Siinä autetaan paremmin siinä ku meitä on nyt niinku meitä on jotain 16 (omassa luokassa), nii kaikki nostaa käden ylös, nii ope tulee jotenki vuorotellen. - - Siinä (erityisopetuksessa) on vaan neljä.” (P9)

Näin ollen:

”Kaikki sujuu nopeempaa, mää vähän niinku opettelen nopeempaa, jotenki sillee.” (P9)

Oudolta vaikuttaneen yhtälön voisikin tulkita niin, että erityisopetuksen tunneilla on helppo olla, kun tietää opettajalla olevan aikaa. Asiat etenevät, kun apua on tarjolla. Näin tunnit tuntuvat kuluvan nopeammin ja oma oppiminen helpottuu, jolloin syntyy mielikuva nopeammin etenemisestä. Erityisopetus on kyseisen pojan mielestä *”just parasta”*. Myös kahden muun samassa koulussa opiskelevan haastatellun puheissa erityisopetus oli kovin myönteistä: jotain, mikä on haluttavaa myös toisten oppilaiden silmissä. Ainakin tässä koulussa erityisopetus vaikuttaisi päässeen kielteisestä leimastaan.

”K (erityisopettaja) tulee meidän luokkaan ja kysyy niinku ’kuka halua tulla B:n (haastateltu) kaveriks sinne luokkaan’, niin kaikki melkein viittaa, et ne halua tulla sinne luokkaan.” (T7)

”Kaikki ryntää, K (erityisopettaja), uaa, mää haluun, mää haluun!” (P6)

Ryhmän pienen lisäksi yleisopetusta hitaampi eteneminen ja perusteellisempi opetus tuntuvat olevan olennaisia asioita erityisopetuksessa – edellisen esimerkin nopeasti etenevästä pojasta huolimatta.

”Niinku, erityisopetus tarkoittaa silleen, että opetellaan paremmin ku muut. - - Mennään perusasioista niinku. - - Ettei liika vaikeita juttuja.” (P3)

Muuten erityisopetuksen työskentelytapojen ei koeta eroavan juurikaan yleisopetuksesta, tai sitten näitä eroja ei osattu määritellä kovin tarkasti. Erityisopetuksessa olisi siis näiden oppilaiden näkökulmasta erityistä nimenomaan ryhmän pienuus, joka mahdollistaa yksilöllisen opetuksen ja työrauhan, sekä kiireettömyys ja mahdollisuus paneutua opeteltaviin asioihin.

8.2 Miksi käyn erityisopetuksessa?

Osa haastatelluista kokee käyvänsä erityisopetuksessa juuri rauhallisen oppimisympäristön takia – heidän omat mahdolliset vaikeutensa eivät tunnu olevan merkittävässä roolissa. Opiskeluun on työrauhan ansiosta paremmat edellytykset, ja se tuntuu helpommalta kun apua on tarjolla. Yleisopetuksen ryhmässä yksilöllisen opetuksen järjestäminen ei välttämättä ole mahdollista. Erityisopetuksen tunnit saattavatkin toimia joillekin oppilaille ikään kuin levähdyshetkenä, jolloin ei tarvitse pinnistellä pysyäkseen isossa ryhmässä opetuksessa mukana, eikä meteli häiritse omaa työskentelyä. Toisaalta voidaan kysyä, onko tämä erityisopetuksen tehtävä. Pitääkö oppilaan käydä erityisopetuksessa voidakseen opiskella rauhallisessa, kiireettömässä ympäristössä ja saadakseen yksilöllistä ohjausta, vai voisiko asian järjestää myös toisella tavoin?

Toiset haastatellut näkevät erityisopetuksen roolin hieman eri tavalla. He kokevat saavansa apua nimenomaan siihen, mikä on heille syystä tai toisesta vaikeaa.

”Jos mä en osaa vaikka sovelluksia (matematiikan sovellustehtäviä), nii siellä on sitte, ne auttaa ja ne sanoo, että silleen pitää tehdä sovellukset, ja jos vaikka ei ymmärrä jotaki, nii ne sanoo mitä siellä...” (T5)

Näille oppilaille erityisopetuksen merkitys voi tuntua suurelta oppimisensa ja koulussa pärjäämisensä kannalta. Oman ryhmänsä muodostavat ne, joiden Suomeen tulosta ei ole kovin kauan, ja jotka saavat erityisopetusta suomen kielen vahvistamiseksi tai sen puutteiden korjaamiseksi. Yksi haastateltu poika, joka oli alkuvaiheessa saanut

erityisopetusta suomen kielessä, kertoi sen olleen hyödyllistä, mutta ettei enää kaivannut sitä. Hän oli saanut hyvin konkreettista apua (*”Siellä oli niitä tavuviivoja ja mitä, ja sit se sano erilaisia sanoja, nii mää rupesin pikkuhiljaa oppimaan.” P10*), mutta pärjää nyt omillaan. Kielitaidon puutteet eivät saa olla perusteena erityisopetukseen ottamiselle tai siirtämiselle, mutta laaja-alaisen erityisopetuksen yhtenä tehtävänä voisi ajatella olevan juuri tällainen oppilaan tilapäinen tukeminen. Klinikamuotoinen erityisopetus voi siis tukea maahanmuuttajaoppilaiden koulunkäyntiä tarjoamalla rauhallisen oppimisympäristön ja mahdollisuuden paneutua niihin asioihin, joissa heillä on vaikeuksia.

Erytisopetuksen saamisen syy on kuitenkin monille haastatelluille enemmän tai vähemmän epäselvä. Osittain kyse voisi olla siitä, että oppilaiden vaikeuksia ei haluta nostaa korokkeelle erityisopetuksen yhteydessä leiman välttämiseksi. Erytisopetus voi näyttäytyä oppilaille yksinkertaisesti myönteisenä asiana koulunkäynnissä, jolloin siihen ei liity kokemusta omista vaikeuksista tai epäonnistumisista. Tällöin kysymys erityisopetuksen saamisen syystä ei välttämättä tunnu oleelliselta.

Kaikkien kohdalla näin ei kuitenkaan ole. Joillekin erityisopetuksessa tuntui olevan jotain hyvin ristiriitaista. He saattoivat kertoa, kuinka erityisopetuksen tunneilla on parempi työrauha kuin omassa luokassa tai kuinka siellä oppii hyviä asioita. Toisaalta he olivat kuitenkin sitä mieltä, että opiskelisivat mieluummin omassa luokassa. Nämä oppilaat tuntuivat kokevan erityisopetuksen jonkinlaisena rangaistuksena.

”No mä en ainakaan haluu ite käyä (erityisopetuksessa). Mä haluun olla tuolla omassa luokassa, mutta jostain syystä mut laitetaan tänne.” (P3)

Tähän liittyen erityisopetuksen saamisen syykin tuntuu epäselvältä, ja sieltä saatu hyöty kyseenalaiselta. Näille oppilaille omasta luokasta ja luokkakavereista erillään oleminen tuntui olevan kielteistä. Ehkä erityisopetus edustaa heille nimenomaan jotain erilaista, johon he eivät halua tulla yhdistetyksi. Yksi haastateltu haluaisikin opiskella mieluummin omassa luokassa, koska siellä on *”samanlaisia ja kavereita enemmän”*

(P8). Sama poika korosti, ettei ole itse erityisoppilas vaikka erityisopetuksessa käykin. Hän opiskelee englantia pienryhmässä, jonka muilla oppilaille on selkeitä oppimisvaikeuksia, ja jotka ovat häntä useamman vuoden nuorempia. Erityisopetukseen liitetyt kielteiset mielikuvat näyttävät vaihtelevan kouluittain: kun yhdessä koulussa kaikki haluaisivat päästä erityisopettajan tunneille (ks. aiempi esimerkki), toisessa koulussa erityisopetuksessa käyvä oppilas saattaa leimautua kielteisellä tavalla erilaiseksi.

Erään haastatellun kohdalla kielteiseen asenteeseen erityisopetusta kohtaan tuntui liittyvän muutakin. Hän vältteli puhumista erityisopetuksessa käymisensä syystä ja sanoi, ettei siitä ole hänelle hyötyä. Kuitenkin tuli ilmi, että hän tiedostaa saavansa erityisopetusta juuri oppimisvaikeuksiensa takia.

”Tutkija: Mitäs mieltä sun vanhemmat on siitä (erityisopetuksesta)?

Haastateltu: No en mä tiiä. Neki haluais et mä pääsen isoon luokkaan. Et mä en ois pienluokassa. Et mä oisin kaikki tunnit isossa luokassa. - - Ne vaan haluais, et mä oppisin paremmin, et pääsisin.” (P4)

Hän kokee siis nimenomaan joutuvansa käymään erityisopetuksessa, koska ei opi tarpeeksi hyvin tai yhtä hyvin kuin muut. Tämä kokemus omista vaikeuksista tuntui olevan hänelle ristiriitainen ja hämmentävä, sillä seuraavassa hetkessä hän jo kyseenalaisti koko asian. Tällaisia asioita voi olla vaikea käsitellä ja hyväksyä – varsinkin, jos niihin liittyy oletettuja odotuksia tai toiveita vanhempien taholta. Erityisopetuksessa käyminen on oppimisvaikeuksien näkyvä puoli, ja siihen voi olla helpompi kohdistaa kielteisiä tunteita kuin itse ongelmaan, joka tarkoittaisi oman kyvykkyyden kyseenalaistamista.

8.3 Pienluokassa opiskelu

Haastattelemistani oppilaista yksi poika opiskelee pienluokassa kaikki muut tunnit, paitsi taito- ja taideaineet sekä fysiikka-kemian, joissa hänet on integroitu yleisopetukseen. Hänen kokemuksensa erityisopetuksesta poikkeavat niin paljon kaikista muista haastatelluista, että esittelen niitä erikseen.

Kyseisen pojan kokemukset koulusta ovat kaiken kaikkiaan hyvin kielteiset: häntä on kiusattu, hän on kokenut opiskelun hankalaksi muiden oppilaiden häiriköinnin vuoksi, eikä hän ole menestynyt toivomallaan tavalla. Opettajatkin ovat käyttäytyneet häntä kohtaan epäoikeudenmukaisesti. Hänen tilanteensa omassa koulussaan vaikuttaa tulehtuneelta. Poika jaksaa kuitenkin uskoa siihen, että seuraavana vuonna hänen siirtyessään yläkouluun asiat ovat paremmin ja opiskelu alkaa taas luistaa. Hänen suhtautumisensa kouluun ja opiskeluun on näiden vaikeuksien värittämänä ristiriitaista.

Ristiriita näkyy myös pojan ajatuksissa pienluokassa ja yleisopetuksen ryhmässä opiskelusta. Pienluokassa on kurjaa ja toisinaan mahdotontakin opiskella, mutta toisaalta se on näissä olosuhteissa kahdesta pahasta pienempi.

”Haastateltu: Jos olisin toisessa luokassa, olisin oppinu hirveen paljon, mutta ku tässä luokassa (pienluokka) en voi oppia, ku ei voi keskittyä, eikä niinku oo hyviä oppilaita...”

- -

Tutkija: Oisko siellä isossa luokassa sitte parempi, vai?

Haastateltava: Ei varmaan! Siellä kaikki niinku heittelee kaikenlaista ja sitten ne, ne juoksee pöydillä ja sitte... Jos mä oon niinku poissa luokasta, ne kirjoittaa mun pulpetille, ja sitte ne heittää semmosen, ne kirjottaa tyhmiä asioita lapulle ja heittävät mun pulpettiin sisälle...”

Pienluokassa opiskelun kurjuus tuli kuitenkin haastattelussa esiin jatkuvasti, toisin kuin yleisopetuksen ryhmässä opiskelu. Pienluokassa työskentelyn mahdottomuus tuntuu liittyvän selkeästi luokan muihin oppilaisiin, jotka ovat haastateltua nuorempia.

”Meiän luokassa on semmosia lapsia, jotka, jotkut itkee tai sitte jotkut niinku heti juoksee siinä, ja yks poika, se H, se aina hyppii, ja se niinku pyörii kaikkialla, ja se on potkinu mua kahesti, ja sitte se ei kuuntele ketään, se on lyöny meiän opettajaa...”

Muut oppilaat vievät riehumisellaan opettajan ajan ja huomion.

”...ja sitte ku tarvitsee apua, nii ei saa apua, ku niinku kaikki opet on niinku pitämässä H:a kiinni, ku se juoksee karkuun...- - Niinku voi sanoo, että ehkä tunnissa saa vaan opiskella niinku puol tuntia monesti. Puol tuntii vaan joutuu kattoon, mitä muut tekee, kun ne rupee siellä sitte vähän juoksemaan, ja ku ope seuraa, juoksee sen perässä.”

Poika totesikin useaan otteeseen, ettei näiden oppilaiden kanssa opiskelusta tule mitään.

Pienluokassa ja yleisopetuksessa opiskelemisen yhdistäminen ei myöskään ole aina onnistunut sujuvasti. Yleisopetuksen luokassa suunnitelmat muuttuvat ja lukujärjestyksestä joustetaan, mutta tieto ei aina kulje pojalle asti, tai häntä ei huomioida näissä muutoksissa.

”Mää meen tonne (yleisopetuksen) luokkaan, ja siellä mullon kuvaamataitoo, ja sitte, niinku ne ei välitä lukujärjestyksestä, sitte ne rupee niinku tekemään ympäristötuntia. Nii just sitä niinku ärsyttää, että kato mä joudun vaan niinku istuun siinä. Tai sit mä vaan piirrän jotain ite niinku, ne muut tekee ympäristöä, niinku en saa neuvoja sieltä, että mitä mun pitää piirtää. Että vaikka kysyn, se sanoo, että piirtää jotain, mitä haluat.”

Tämän poika kokee epäoikeudenmukaisena – ehkä hän ei tunne olevansa luokan jäsen siinä missä muut.

”Mä oon hirveen monesti niinku joutunu juoksemaan kaikkialle, niinku H:n, tai sitte K:n tai V:n (liikuntapaikkoja), niinku ettimään meiän luokkalaiset, ku ne on siellä liikkatunnissa. - - Se (opettaja) ei ilmota koskaan mitään mulle, ja ku se tekee, se ope niinku, se vie oppilaita niinku jonnekin, tai jotain se tekee, niin se ei koskaan niinku sano.”

Pienluokkaan tuntui kuitenkin liittyvän muutakin kielteistä kuin työrauhan puute tai integraation käytännön ongelmat. Poika käytti haastattelussa luokkansa oppilaista puhuessaan usein termejä ”pikkulapsi”, ”lapsi” tai ”pikkupoika”. Ilmeisesti opiskeleminen samassa luokassa itseään nuorempien kanssa tuntuu hänestä ikävältä. Se voi olla jopa nöyryyttävää ja leimaavaa, kuten kävi ilmi.

”...kukaan ei halua olla oikeestaan mun kaveri niinku sillei paljon, ku mä oon pienluokassa. - - Ja jotkut sanoo, et 'hää hää, oot pienluokassa'... - - Ne sanoo, että et osaa niinku hyvin suomee, sä oot pienluokassa ku siel on niinku pikkulapsia...- - Sen takia ne niinku rupee nauraan mulle...”

Kiusaaminen ja leimautuminen pienluokassa opiskelun vuoksi tuntuivatkin lopulta olevan hyvin suuressa roolissa pojan koulukokemuksien värittäjinä. Hän haluaisi päästä seuraavana vuonna yläkoulussa yleisopetuksen ryhmään, ettei häntä sielläkin alettaisi kiusata, mutta tietää tämän mahdottomaksi. Aikaisemmin poika totesi yleisopetuksen ryhmässä opiskelun vielä pienluokkaakin huonommaksi vaihtoehdoksi, mutta luultavasti hän tarkoitti tällä nimenomaan silloista tilannettaan, jossa hänen opiskelunsa yleisopetuksen kotiluokassa tuntui mahdottomalta kiusaamisen ja muuten tulehtuneen tilanteen johdosta. Maahanmuuttajatausta ja erityisopetus saattavat muodostaa yhdistelmän, joka johtaa erityisen herkästi kiusaamiseen tai leimaamiseen; seurataanhan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden edesottamuksia koulussa varmasti muutenkin tarkoin.

Kaikki tämän pojan kokema ristiriitaisuus koulunkäynnissä heijastuu varmasti myös kotiin. Lisäksi maahanmuuttajataustaisen oppilaan perheelle ei välttämättä ole selvää, mitä erityisopetus itse asiassa tarkoittaa. Poika kertoi, kuinka hänen isänsä ei erityisopetuspäätöstä tehtäessä oikein ymmärtänyt, mikä pienluokka on. Asiasta ei tietenkään voi pelkästään pojan kertoman perusteella vetää johtopäätöksiä, mutta tämän voisi ainakin ajatella olevan mahdollista. Ilmeisesti pojan pienluokassa opiskelu hämmentää kotona, sillä kysyttäessä mitä hänen vanhempansa ja sisaruksensa ajattelevat pienluokasta, poika vastasi näin:

”Ne (vanhemmat ja sisarukset) sanoo, että muka mää oon huono niinku. Et mä en osaa niinku opiskella, ja ne luulee, että mä en opiskele, en halua niinku opiskella. Ne luulee, että mä aina pelleilen. Ei ne oikein tiää, että ei voi keskittyä...”

Perheen tuki on maahanmuuttajataustaisen oppilaan koulunkäynnissä hyvin oleellista. Jos vanhemmat eivät ole perillä erityisopetuksen asemasta suomalaisessa koulujärjestelmästä tai siitä, miksi heidän lapsensa saa erityisopetusta ja mitä se käytännössä tarkoittaa, he eivät välttämättä voi antaa lapselle täyttä tukeaan.

Kaiken kaikkiaan tämän pojan kokemuksiin erityisopetuksesta liittyy paljon kielteistä. Ottaen huomioon hänen vaikean kokonaistilanteensa koulussa, on kuitenkin vaikea sanoa mistä mikäkin asia johtuu tai mistä vaikea tilanne on saanut alkunsa.

9 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää ensinnäkin miten peruskoulun 3. - 6.-luokalla opiskelevat maahanmuuttajataustaiset oppilaat kuvaavat koulunkäyntiään sekä sopeutumistaan kouluun, ja mitkä asiat koulun kontekstissa ovat olleet merkittäviä heidän sopeutumisprosessinsa kannalta. Toiseksi tutkimuksessa pyrittiin selvittämään mikä on erityisopetuksen rooli näiden oppilaiden koulunkäynnissä heidän omasta näkökulmastaan.

11 haastatellun oppilaan kertomukset koulunkäynnistään poikkesivat toisistaan paljon: kun yksi piti lähes kaikkea kouluun liittyvää mieluisana ja näki tulevaisuutensa valoisana, toinen tuntui luovuttaneen, uupuneen ja voivan huonosti. Mukaan mahtui toki myös kaikkea näiden ääripäiden väliltä. Kolmen haastatellun pojan kokemukset koulusta olivat monella tapaa kielteisiä. Ensinnäkin kaksi heistä oli kokenut opettajan tai opettajien toiminnan epäoikeudenmukaisena. Toiseksi kellekään heistä ei ollut merkittäviä myönteisiä kokemuksia kaveruussuhteista koulussa; päinvastoin yksi oli hyvin yksinäinen, ja kaikki kolme olivat kokeneet enemmän tai vähemmän konflikti- ja kiusaamistilanteita. Nämä kolme poikaa olivat väsyneitä ja koulunkäynti tuntui heistä ahdistavalta. Yksi pojista kertoi pääsärystä ja koki ajatuksenkin uusien asioiden opettelusta uuvuttavana, toisella oli välinpitämätön asenne kaikkea kouluun liittyvää kohtaan ja kolmas tuntui ajahtuvan eteenpäin toivoen asioiden kääntyvän paremmiksi yläluokille ja toiseen kouluun siirtymisen yhteydessä.

Poikien uupumuksessa voi olla osin kyse kognitiivisesta ylikuormituksesta, jota Alitolppa-Niitamo (2002, 282) kuvaa tutkimuksessaan teini-ikäisinä maahan muuttaneiden nuorten kohdalla. Hänen mukaansa tutkimuksen nuorten uupumus, keskittymisvaikeudet, turhautuneisuus, aggressiivisuus ja välinpitämätön asenne liittyivät todennäköisesti juuri siihen, että heidän piti opiskella vieraalla kielellä suureksi osaksi kulttuurisidonnaisia sisältöjä. Haastattelemani pojat kuvasivatkin pitkiltä tuntuvia koulupäiviä ja vapaa-ajan puutetta. Toisaalta kaksi heistä oli tullut Suomeen hyvin

nuorina. Heidän tilanteensa oli siis erilainen kuin Alitolppa-Niitamon tutkimuksen nuorten.

Näiden poikien koulunkäyntiä voisikin valottaa myös maahanmuuttajien kohdalla usein mainitun kaksinkertaisen kulttuurisen viitekehyksen (esim. Portes 1999; Ogbu 1993) puuttumisen kautta. Hyvin nuorena maahan tullut lapsi tai nuori ei välttämättä vertaa tilannettaan entiseen kotimaahansa, kuten äskettäin saapuneen maahanmuuttajan ajatellaan tekevän. Hänen viitekehyksensä toimivat sen sijaan valtaväestö ja sen odotukset elintasosta ja elintavoista. Tästä näkökulmasta elämäänsä tarkastellessaan lapsi tai nuori ei ehkä näekään tulevaisuuttaan optimistisesti, vaan saattaa kokea asemansa ja mahdollisuutensa syntyperäisiä suomalaisia heikommiksi. (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001; 8-9, 88.)

On kuitenkin otettava huomioon, että jotkut lähes koko ikänsä Suomessa eläneet haastatellut kuvasivat koulunkäyntiään ja sopeutumistaan pääpiirteissään myönteisesti. Kyse ei siis ole siitä, että hyvin nuorena maahan muuttaneet voisivat aina huonommin ja kokisivat koulunkäyntinsä kielteisemmin kuin kaksinkertaisen kulttuurisen viitekehyksen omaavat, äskettäin saapuneet lapset ja nuoret. Mikään yksittäinen seikka ei riitä selittämään näiden oppilaiden erilaisia sopeutumisprosesseja, sillä kouluun sopeutuminen ja siellä menestyminen on monitahoinen ilmiö, johon vaikuttavat useat samanaikaisesti toimivat ja ajan myötä muuttuvat tekijät (Alitolppa-Niitamo 2004, 62). Alitolppa-Niitamon (2004, 64) koulumenestystä ja kouluun sopeutumista kuvaavan mallin neljäs kategoria, yksilön toimijuus, on varmasti merkittävä myös tässä tutkimuksessa haastateltujen oppilaiden kohdalla: samanlaisissakaan olosuhteissa he eivät reagoi yhtenevällä tavalla.

Jos maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kouluun sopeutumisesta on aiemmissa tutkimuksissa (esim. Liebkind, Jasinskaja-Lahti & Solheim 2004; Mikkola & Heino 1997; Kosonen 1994) saatu osin ristiriitaisia tuloksia, näyttää tämänkin tutkimuksen tulosten perusteella siltä, ettei ilmiö ole kovin yksinkertainen. Tutkittava joukko on hyvin heterogeeninen, ja voidaankin kysyä onko sen tutkiminen sellaisenaan perusteltua.

Esimerkiksi pakolaisten ja työn takia muuttavien siirtolaisten kokemusten ja taustojen erilaisuus ei voi olla vaikuttamatta siihen, miten he sopeutuvat uuteen maahan ja sen kouluun. Liebkindin ym. (2004, 652) tutkimuksen tuloksista vedetty johtopäätös, jonka mukaan maahanmuuttajataustaiset nuoret sopeutuvat kouluun melko hyvin, mikäli oppivat kielen ja onnistuvat säilyttämään myönteisen identiteetin sekä hyvät suhteet vanhempiinsa, tuntuu tässä valossa melko suoraviivaiselta.

Vanhempien tuki on varmasti yksi tärkeimmistä sopeutumiseen vaikuttavista tekijöistä, kuten Liebkindin ym. (2004, 650) tulokset osoittavat. Tässä tutkimuksessa keskityttiin kuitenkin koulun kontekstiin ja pyrittiin selvittämään mitkä tekijät nimenomaan koulussa voivat tukea tai vaikeuttaa lasten ja nuorten sopeutumisprosessia. Osa haastatelluista kertoi vanhemmiltaan saamastaan tuesta tai päinvastoin vanhempien kulttuurisista tai sopeutumisvaikeuksista. Näistä ei kuitenkaan ole tämän tutkimuksen puitteissa mahdollista raportoida.

Haastateltujen kertomuksissa koulusta korostuivat ensinnäkin opettajien ja toiseksi sosiaalisten suhteiden merkitys sopeutumisprosessissa. Opettaja voi olla merkittävä tuki maahanmuuttajataustaisen oppilaan koulunkäynnissä ja sopeutumisessa. Tämä edellyttää sitä, että lapsi kokee opettajan välittävän hänestä ja huolehtivan hänen oppimiseensa ja koulunkäyntiinsä liittyvistä asioista. Tästä syntyy turvallisuuden tunne, joka kantaa lasta vaikeuksienkin yli. Myös Liebkind, Jasinskaja-Lahti ja Haaramo (2000, 144) pohtivat oppilas-opettajasuhteiden merkitystä omassa tutkimuksessaan. Heidän saamiensa tulosten mukaan maahanmuuttajataustaiset nuoret kokivat suomalaisia useammin opettajien uskovan heidän koulumenestykseensä ja olivat syntyperäisiä suomalaisia paremmin sopeutuneita kouluun.

Toisessa ääripäässä opettaja voi epäoikeudenmukaisella ja jopa syrjivällä toiminnallaan vaikuttaa kielteisesti oppilaan kokemuksiin koulunkäynnistä ja siihen millaisena hän näkee asemansa kouluyhteisön jäsenenä. Hän saattaa kokea olonsa turvattomaksi ilman luotettavaa, oikeudenmukaista aikuista, jonka puoleen kääntyä koulussa. Epäily opettajan syrjimisestä rasisiin perustein lisää asian vakavuutta, sillä se voi saada aikaan

tunteen koulusta vieraana ja vihamielisenä instituutiona, joka tuottaa eriarvoisuutta (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001, 8). Tämä on huomion arvoinen asia, vaikka sitä pohtikin vain pari haastateltua, ja vaikka opettajien näkemys ei ole tiedossa.

Myönteisten sosiaalisten suhteiden puuttuminen on vaikuttanut monen haastatellun koulunkäyntiin. Kulttuurierojen vaikutusta yksinäisyyden, kiusaamisen ja konfliktien taustalla voi pohtia paitsi suomalaisten, myös maahanmuuttajataustaisten oppilaiden näkökulmasta. Monet haastattelemistani oppilaista kokivat koulutoveriansa käyttäytymisen lapsellisena, typeränä tai jopa loukkaavana. He eivät halunneet omaksua kovaa käytösmallia, johon kuuluu esimerkiksi tunneilla häiriköintiä, kiroilua, tupakointia ja tappeluita. Sen sijaan monet heistä korostivat opiskelun merkitystä ja hyvää käyttäytymistä. He eivät siis halunneet kavereita hinnalla millä hyvänsä, vaan säilyttivät mieluummin identiteettinsä – oli se sitten etninen tai henkilökohtainen – ja arvonsa.

Ehkä perheen ja etnisen yhteisön tuki on näillä oppilailla niin vahva, että se voittaa yhdenmukaisuuden paineet vertaisryhmässä. Alitolppa-Niitamon (2004, 64) teoreettista mallia mukaillen heidän kohdallaan voisi puhua korkeasta sosiaalisesta pääomasta, joka on yksi kouluun sopeutumiseen ja siellä menestymiseen vaikuttavista päätekijöistä. Myös Liebkindin, Jasinskaja-Lahden ja Solheimin (2004, 650-651) mukaan selkeä etninen identiteetti vaikuttaa myönteisesti maahanmuuttajataustaisten oppilaiden itsetuntoon, hallinnan tunteeseen ja tätä kautta kouluun sopeutumiseen. Toisaalta voidaan pohtia, kääntyykö vaikutus kielteiseksi jos he vahvan etnisen samastumisen takia jäävät kavერიpiirien ulkopuolelle ja kokevat syrjintää erilaisuutensa vuoksi.

Osalla haastattelemistani oppilaista oli kavereita koulussa, eivätkä kaikki kertoneet kiusaamisesta tai konflikteista. Lisäksi joillekin nämä kokemukset eivät tuntuneet olevan kovin merkittäviä. Joukossa oli kuitenkin myös sellaisia, joille yksin jääminen ja kiusaaminen olivat kipeitä asioita. Eräältä pojalta ne tuntuivat vieneen ilon koulunkäynnistä ja lamauttaneen hänen opiskelunsa. Syyn mahdollomaan tilanteeseensa poika pyrki löytämään ympäristöstä – luokkatovereistaan ja opettajistaan. Hän vältteli sosiaalisia tilanteita konfliktien pelossa ja koki, ettei voinut itse vaikuttaa

koulunkäyntinsä onnistumiseen. Tällainen ajattelu ja käyttäytyminen voisivat kertoa opitusta avuttomuudesta, jota Kirova (2001, 2-6) kuvaa maahanmuuttajataustaisten lasten yksinäisyyden kokemusten yhteydessä.

Nämä tulokset valottavat sopeutumisprosessiin vaikuttavia tekijöitä koulun tasolla, kun aikaisemmin esittelemissäni tutkimuksissa on keskitytty esimerkiksi oppilaan taustaan ja kulttuurisiin piirteisiin liittyviin tekijöihin (Mikkola & Heino 1997) tai vanhempien ja perheen rooliin sekä syrjinnän kokemuksiin (Liebkind, Jasinskaja-Lahti & Solheim 2004). Tosin joissain tutkimuksissa ja teoreettisissa malleissa (esim. Alitolppa-Niitamo 2002, Brizuela & García-Sellers 1999) myös koulun merkitystä on korostettu. Tässä tutkimuksessa haastateltujen oppilaiden esiin tuomat seikat ovat hyvin konkreettisia, ja voivat näin ollen tarjota olennaisia näkökohtia pohdittaessa ja kehitettäessä maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten opetusta käytännössä. Kouluun sopeutumista tutkittaessa olisi jatkossakin tärkeää ottaa huomioon erilaiset ja eritasoiset ilmiöön vaikuttavat kontekstit. Lisäksi aihetta on olennaista käsitellä eri näkökulmista: opettajien ja muiden työntekijöiden, mutta myös lasten ja nuorten itsensä sekä heidän vanhempiensa lähtökohdista. Myös valtaväestöön kuuluvien oppilaiden näkökulma esimerkiksi konfliktien syihin liittyen voisi olla kiinnostava ja tarjota uutta tietoa.

Sopeutumisen lisäksi tutkimuksessa pyrittiin selvittämään erityisopetuksen roolia maahanmuuttajataustaisten oppilaiden näkökulmasta. Tulosten perusteella näyttäisi siltä, että laaja-alaisella ja luokkamuotoisella erityisopetuksella on hyvin erilaiset roolit näiden oppilaiden koulunkäynnissä. Pienluokassa opiskelevan pojan kokemukset poikkesivat muista haastatelluista monin tavoin. Tosin kyseinen poika oli haastatelluista ainoa pienluokassa opiskeleva, joten hänen kokemuksiaan voi tarkastella ainoastaan yhtenä esimerkkinä siitä, mitä luokkamuotoinen erityisopetus voi maahanmuuttajataustaiselle oppilaille tarkoittaa. Aihe – samoin kuin kaikki maahanmuuttajataustaisten oppilaiden erityisopetus – kaipaisi lisätutkimusta. Luotettavampia tuloksia näiden erityisopetuksen muotojen eroista olisi voinut saada haastatteleamalla tasaisesti sekä laaja-alaisessa että luokkamuotoisessa erityisopetuksessa opiskelevia oppilaita. Käytännön syistä haastateltujen joukkoon osui kuitenkin vain yksi pienryhmän oppilas: tässä joukossa

maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten osuus on selvästi laaja-alaisen erityisopetuksen palveluja käyttäviä pienempi.

Laaja-alainen erityisopetus oli suurimmalle osalle haastattelemani oppilaita juuri sitä, miksi Kuusela, Hautamäki ja Jahnukainen (1996, 144) sen määrittelevät: yleisopetusta ja normaalia koulunkäyntiä tukevaa. Tärkeintä erityisopetuksessa näille oppilaille oli rauhallinen oppimisympäristö ja erityisopettajan tarjoama yksilöllinen tuki, jotka pieni ryhmäkoko mahdollistaa. Erityisopetus oli heille yksinomaan myönteistä, ja he kokivat saavansa siitä apua. Useampi haastateltu oli mielestään hyvä juuri siinä aineessa, jossa sai erityisopetusta. Tämä hieman ristiriitainen näkemys voisi selittyä sillä, että erityisopetuksen tunneilta saadut myönteiset oppimiskokemukset kompensoivat vaikeuksia. Toisaalta tämä kertoo myös siitä, ettei erityisopetuksella ole näiden oppilaiden silmissä minkäänlaista leimaa – he eivät välttämättä edes tiedosta käyvänsä erityisopetuksessa vaikeuksiensa takia.

Kaikkia haastateltuja tämä ei koskenut. Laaja-alainen erityisopetus voi ilmeisesti olla myös leimaavaa, ja siihen voi liittyä olennaisesti kokemus omasta huonommuudesta. Tällöin se ei tunnu myönteiseltä tuen muodolta, vaan lähinnä rangaistukselta. Voidaankin pohtia, mistä johtuu, että samantyyppinen erityisopetus koetaan näin eri tavoin. Liittyvätkö erot vain oppilaiden erilaisiin taustoihin ja erityisopetuksen saamisen syihin, vai onko vaikutusta myös koululla ja sen asenneilmapiirillä tai erityisopettajan tavalla toimia? Tätä tutkimusta varten haastateltujen oppilaiden suhtautuminen erityisopetukseen tuntui vaihtelevan jonkin verran kouluittain.

Leimautumisen kokemus oli kuitenkin merkittävin pienluokassa opiskelevan pojan kohdalla. Erityisluokilla ja pienryhmissä voi olla hyvin eri-ikäisiä lapsia ja nuoria, mikä tuntui tässä tapauksessa luokan vanhimmasta pojasta hyvin epämieluisalta. Koulun muiden oppilaiden silmissä hänen kehittyvä kielitaitonsa ja kulttuurinen erilaisuutensa tuntuivat yhdistyvän ”pikkulasten” kanssa erityisryhmässä opiskeluun. Ehkä luokkamuotoisessa erityisopetuksessa opiskeleva maahanmuuttajataustainen oppilas tulee joskus kaksinkertaisesti leimatuksi – tällöin hänen erilaisuutensa ikään kuin

sinetöitäisiin erityisopetussijoituksella. Erilaisuuden ja eri arvoisuuden kokemuksia lisäsivät tämän pojan kohdalla hankaluudet yleisopetuksen kotiluokkaan integroitumisessa. Hän ei kokenut olevansa luokan tasa-arvoinen jäsen, koska opettaja unohti hänet usein aikatauluja ja ohjelmaa järjestellessään. Lisäksi poika ajatteli olevansa perheensä silmissä ”huono koululainen”. Erityisopetus tuntui olevan hänen vanhemmilleen hämmentävä ja mahdollisesti osin epäselvä asia. Tämä vaikeuttaa varmasti pojan sopeutumista pienluokkaan ja koulunkäyntiin yleensä.

Tässä tutkimuksessa ei selvitetty mistä syistä haastatellut oppilaat saivat erityisopetusta. Tämä valottaisi ilmiötä toiselta kannalta: mihin tarpeeseen erityisopetuksen on näiden oppilaiden kohdalla tarkoitettu vastaavan, onko se heille tarkoituksenmukaisin tukimuoto, vai pitäisikö sen rinnalla ja sitä korvaamaan kehittää muita keinoja? Tämän tutkimuksen puitteissa ei myöskään ole mahdollista arvioida erityisopetusta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden yliedustuksen näkökulmasta, jota Yhdysvalloissa on selvitetty jo pitkään (mm. Skiba ym. 2006; Hosp & Reschly 2004; Fletcher & Navarrete 2003; Oswald ym. 1999; Artiles & Trent 1994). Tämä sekä erityisopetuksen rooli hallinnolliselta ja opettajien näkökulmasta olisivat tärkeitä tutkimusaiheita, sillä Suomessa aihetta on tutkittu hyvin vähän. Tämä tutkimus avaa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden erityisopetusta yhdestä näkökulmasta; ilmiön ymmärtämiseksi lisätutkimusten merkitys on ehdoton.

Puheenvuoro haluttiin tässä tutkimuksessa antaa maahanmuuttajataustaisille oppilaille itselleen. Tästä näkökulmasta teemahaastatteluja voi pitää luotettavana ja pätevänä aineistonkeruumenetelmänä, vaikka joidenkin haastateltujen puutteellinen kielitaito, haastattelutilanteen jännittäminen tai pyrkimys vastata sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla on otettava huomioon luotettavuutta tarkasteltaessa. Laadullisen tutkimuksen yhteydessä ei välttämättä haluta puhua yleistettävyydestä ainakaan siinä merkityksessä kuin määrällisen tutkimuksen piirissä on totuttu. Sen sijaan korostetaan pyrkimystä ilmiön syvälliseen ymmärtämiseen sekä yhden mahdollisen tulkinnan esittämistä. Tulkinnan luotettavuutta on toki pohdittava esimerkiksi uskottavuuden, siirrettävyyden,

varmuuden ja vahvistuvuuden näkökulmista, kuten Eskola ja Suoranta (1998, 212-213) esittävät.

Tämän tutkimuksen tulokset ja niistä tehdyt tulkinnat voidaankin nähdä välähdyksinä siitä, miten maahanmuuttajataustaiset lapset ja nuoret saattavat kokea koulunkäynnin ja erityisopetuksen roolin siinä, sekä mitä he ajattelevat sopeutumisestaan kouluun. Tulosten voidaan kuitenkin myös ajatella olevan jossain määrin yleistettävissä tai siirrettävissä, sillä peruskoulun konteksti ja siihen liittyvä kokemusmaailma ovat yhteisiä kaikille maahanmuuttajataustaisille oppilaille.

LÄHTEET

- Alitolppa-Niitamo, A. 2002. The Generation In-between: Somali youth and schooling in metropolitan Helsinki. *Intercultural Education*, 13 (3), 275-290.
- Alitolppa-Niitamo, A. 2004. The Icebreakers. Somali-Speaking Youth in Metropolitan Helsinki with a Focus on the Context of Formal Education. Väestöntutkimuslaitoksen julkaisuja. Sarja D: 42. Helsinki.
- Andriessen, I. & Phalet, K. 2002. Acculturation and school success: a study among minority youth in the Netherlands. *Intercultural Education*, 13 (1), 21-36.
- Artiles, A. J. & Trent, S. C. 1994. Overrepresentation of minority students in special education: A continuing debate. *Journal of Special Education*, 27 (4), 410-437.
- Bankston, C. L. & Zhou, M. 2002. Being Well vs. Doing Well: Self-Esteem and School Performance among Immigrant and Nonimmigrant Racial and Ethnic Groups. *International Migration Review*, 36 (2), 389-415.
- Beane, J. A. & Lipka, R. P. 1984. *Self-Concept, Self-Esteem and the Curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Berry, J. W. 1997. Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46 (1), 5-34.
- Brizuela, B. M. & García-Sellers, M. J. 1999. School Adaptation: A Triangular Process. *American Educational Research Journal*, 36 (2), 345-370.
- Cahan, S.; Davis, D. & Staub, R. 2001. Age at Immigration and Scholastic Achievement in School-Age Children: Is There A Vulnerable Age? *International Migration Review*, 35 (2), 587-595.
- Chapman, J. W. 1988. Learning Disabled Children's Self-Concepts. *Review of Educational Research*, 58 (3), 347-371.
- Cummins, J. 1989. A Theoretical Framework for Bilingual Special Education. *Exceptional Children*, 56 (2), 111-119.
- Elbaum, B. 2002. The Self-Concept of Students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis of Comparisons Across Different Placements. *Learning Disabilities Research & Practice*, 17 (4), 216-226.

- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 133-157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Fletcher, T. V. & Navarrete, L. A. 2003. Learning Disabilities or Difference: A Critical Look at Issues Associated with the Misidentification and Placement of Hispanic Students in Special Education Programs. *Rural Special Education Quarterly*, 22 (4), 37-46.
- Gersten, R. & Woodward, J. 1994. The Language-Minority Student and Special Education: Issues, Trends, and Paradoxes. *Exceptional Children*, 60 (4), 310-322.
- Giavrimis, P.; Konstantinou, E. & Hatzichristou, C. 2003. Dimensions of immigrant students' adaptation in the Greek schools: self-concept and coping strategies. *Intercultural Education*, 14 (4), 423-434.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hosp, J. L. & Reschly, D. J. 2004. Disproportionate Representation of Minority Students in Special Education: Academic, Demographic, and Economic Predictors. *Exceptional Children*, 70 (2), 185-199.
- Ikonen, K. 2005. Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen järjestäminen. Teoksessa K. Ikonen (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön. Helsinki: Opetushallitus, 10-23.
- Kannas, L.; Välimaa, R.; Liinamo, A. & Tynjälä, J. 1995. Oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä ja kuormittuneisuudesta sekä koulukiusaamisesta Euroopassa ja Kanadassa. Teoksessa L. Kannas (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. Helsinki: Opetushallitus, 131-149.
- Karanko, M. 1994. Peruskouluikäisten pakolaislasten ja turvapaikanhakijoiden koulutus. Teoksessa N. Rekola & U. Talvitie (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksesta. Helsinki: Opetushallitus, 9-11.

- Khademi, S. 1991. Suomen pakolaisoppilaat – koulumenestys ja erityisopetuspalvelujen käyttö. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Kirova, A. 2001. Social Isolation, Loneliness and Immigrant Students' Search for Belongingness: From Helplessness to Hopefulness. Paper presented at the Annual International Conference of the Association for Childhood Education (Toronto, Ontario, Canada, 04/2001). Tulostettu 15.11.2006.
http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/26/59/b2.pdf
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 68-84.
- Kivirauma, J.; Rinne, R.; Klemelä, K.; Leppänen, R.; Tuominen, T. & Wallenius, L. 2004. Turun erityisopetuksen tutkimushanke. Teoksessa J. Kivirauma, R. Rinne & K. Klemelä (toim.) Erityisopetus laajenevana koulutienä. Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja. Sarja A:203, 25-50.
- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja. Sarja A: 34.
- Korpinen, E. 1993. Uskooko oppilas oppivansa? Luki-oppilaan minäkokemukset ja minäkäsitys peruskoulun päätösvaiheessa. Teoksessa P. Linnakylä & H. Saari (toim.) Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 5-26.
- Kosonen, L. 1994. Vietnamilainen oppilas kahden kulttuurin välissä. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Helsinki: Gaudeamus, 192-223.
- Kuusela, J.; Hautamäki, J. & Jahnukainen, M. 1996. Mitä, milloin ja kenelle? Erityisopetuksen virrat ja oppilaat. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. 2. tarkistettu painos. Helsinki: Opetushallitus, 137- 174.

- Laaksonen, A. & Klemelä, K. 2004. Koulutuksesta tukea kotoutumiseen – Turun maahanmuuttajaoppilaat luokkamuotoisessa erityisopetuksessa. Teoksessa J. Kivirauma, R. Rinne & K. Klemelä (toim.) Erityisopetus laajenevana koulutienä. Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja. Sarja A:203, 189-212.
- Lahdenperä, P. 1997. Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund. Stockholm: HSL Förlag. Studies in Educational Sciences 7.
- Lankinen, T. 2003. ”Haluutsä turpaan vai ootsä pelkuri?” – maahanmuuttajaoppilaiden koulukokemuksia. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu - tutkielma.
- Lawrence, D. 1987. Enhancing self-esteem in the classroom. London: Paul Chapman Publishing.
- Liebkind, K. 2000. Kun kulttuurit kohtaavat. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus, 13-27.
- Liebkind, K. & Jasinskaja-Lahti, I. 2000. Nuorten maahanmuuttajien hyvinvointiin vaikuttavat tekijät. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus, 112-123.
- Liebkind, K., Jasinskaja-Lahti, I. & Haaramo, J. 2000. Maahanmuuttajanuorten sopeutuminen kouluun. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus, 138-148.
- Liebkind, K., Jasinskaja-Lahti, I. & Solheim, E. 2004. Cultural Identity, Perceived Discrimination, and Parental Support as Determinants of Immigrants' School Adjustments: Vietnamese Youth in Finland. *Journal of Adolescent Research*, 19 (6), 635-656.
- Linnakylä, P. 1993. Miten oppilaat viihtyvät peruskoulun yläasteella? Kouluelämän laadun kansallinen ja kansainvälinen arviointi. Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.) Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 39-56.

- Maahanmuuttajaoppilaiden perusopetukseen valmistava opetus ja perusopetus
syyslukukaudella 2003. 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Matinheikki-Kokko, K. & Pitkänen, P. 2002. Immigrant policies and the education of
immigrants in Finland. Teoksessa P. Pitkänen, D. Kalekin-Fishman & G. K.
Verma (toim.) Education and Immigration. Settlement policies and current
challenges. London & New York: RoutledgeFalmer, 48-73.
- Mikkola, P. 2001. Kahden kulttuurin taitajaksi. Maahanmuuttajaoppilaan
monikulttuurinen identiteetti, tavoitteet ja toiminta. Turun yliopiston julkaisuja.
Sarja C:171.
- Mikkola, P. & Heino, L. 1997. Maahanmuuttajalasten sopeutuminen peruskouluun.
Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja. Sarja A:178.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R.
Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle
tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-
kustannus, 44-67.
- Nousiainen, A. 2005. Maahanmuuttajien pitkä matka suomenmaalaisiksi. Helsingin
Sanomat 20.11.2005.
- Ogbu, J. U. 1993. Differences in Cultural Frame of Reference. *International Journal of
Behavioral Development*, 16 (3), 483-506.
- Oswald, D. P.; Coutinho, M. J.; Best, A. M. & Singh, N. N. 1999. Ethnic Representation
in Special Education: The Influence of School-Related Economic and
Demographic Variables. *The Journal of Special Education*, 32 (4), 194-206.
- Parviainen, U. & Lahtinen, U. 1996. Maahanmuuttajat ja erityisopetus. Teoksessa H.
Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.)
Erityisopetuksen tila. 2. tarkistettu painos. Helsinki: Opetushallitus, 294-304.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Pihlava, M., Wallenius, L. & Olkinuora, E. 2001. Maahanmuuttajaoppilaiden
kokemuksia turkulaisesta koulusta. Teoksessa E. Olkinuora & E. Mattila (toim.)
Miten menee peruskoulussa? Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua
Turun kouluissa. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja. Sarja
A: 195, 161-193.

- Portes, P. R. 1999. Social and Psychological Factors in the Academic Achievement of Children of Immigrants: A Cultural History Puzzle. *American Educational Research Journal*, 36 (3), 489-507.
- Salmivalli, C. 1997. Mitä itsetuntomittarit mittaavat? *Psykologia*, 32, 93-98.
- Skiba, R.; Simmons, A.; Ritter, S.; Kohler, K.; Henderson, M. & Wu, T. 2006. The Context of Minority Disproportionality: Practitioner Perspectives on Special Education Referral. *Teachers College Record*, 108 (7), 1424-1459.
- Suárez-Orozco, C. & Suárez-Orozco, M. 2001. *Children of immigration*. Cambridge & London: Harvard University Press.
- Tikkanen, K. 2006. Syrjintä ja vieraantumisen syinä maahanmuuttajien tekemiin rikoksiin. *Helsingin Sanomat* 11.8.2006.
- Tilastokeskus 2007. Erityisoppilaita yhä lisää. Viitattu 3.5.2007.
http://www.stat.fi/til/erop/2005/erop_2005_2006-06-15_tie_001.html
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 1.-2. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Ulkomaalaisvirasto 2007. *Ulkomaalaiset Suomessa 1990-2006*. Viitattu 3.5.2007.
<http://www.uvi.fi/download.asp?id=Ulkomaalaisv%C3%A4est%C3%B6n+m%C3%A4%C3%A4r%C3%A4+Suomessa+1990%2D2006;1225;{0DAD7B4E-80D2-4BFA-9661-B0B9754ED15D}>
- Zhang, D. & Katsiyannis, A. 2002. Minority Representation in Special Education. A Persistent Challenge. *Remedial and Special Education*, 23 (3), 180-187.

LIITE 1: Tutkimuslupapyyntö oppilaiden vanhemmille

Hei!

Olen Saara Tervo. Opiskelen Jyväskylän yliopistolla erityisopettajaksi. Teen pro gradu-tutkimukseni siitä, mitä maahanmuuttajataustaiset oppilaat ajattelevat koulusta ja erityisopetuksesta. Työni ohjaaja yliopistolla on Hannu Savolainen. Tutkimuksen tavoitteena on saada lisää tietoa maahanmuuttajien koulunkäynnistä, jotta heitä voitaisiin tukea entistä paremmin.

Erytisopettajilta kysytään tutkimuksessa miten oppilaiden erityisopetus on järjestetty. Lisäksi haastattelen oppilaita. Kysyn heiltä mitä he ajattelevat koulusta ja erityisopetuksesta.

Yksittäisten oppilaiden tiedot jäävät tutkijalle; niitä ei saa kukaan muu nähdä. Haastattelut teen kahdestaan oppilaan kanssa ja ne ovat ehdottoman luottamuksellisia. Valmiissa tutkimuksessa kenenkään oppilaan nimi tai henkilöllisyys ei tule ilmi.

Kysyn tässä teiltä vanhemmilta, saako lapsenne osallistua tutkimukseen.

Toivoisin, että oppilaat saisivat luvan osallistua. Se olisi erittäin tärkeää!

Terveisin,
Saara Tervo
puh. 050 34 04 534

Saako lapsenne osallistua maahanmuuttajien erityisopetusta koskevaan tutkimukseen?
(Laita rasti.)

() Lapseni saa osallistua tutkimukseen.

() Lapseni ei saa osallistua tutkimukseen.

Huoltajan allekirjoitus _____

Palauta tämä paperi koululle.

LIITE 2: Teemahaastattelun runko

MAAHANMUUTTAJATAUSTAISTEN OPPILAIDEN KOKEMUKSET KOULUSTA JA ERITYISOPETUKSESTA

TAUSTATIEDOT

Nimi
 Ikä
 Luokka-aste
 Perhe
 Koti- / lähtömaa
 Milloin Suomeen?
 Äidinkieli
 Kouluhistoria Suomessa
 Oma luokka
 Kouluhistoria kotimaassa

AJATUKSET KOULUNKÄYNNISTÄ (KOULUVIIHTYVYYS, KOULUNKÄYNNIN MERKITYKSET)

Mitä pidät koulusta? (vrt. kotimaahan)

Mukavia asioita koulussa?
 Suosikkiaineesi? Miksi?
Tylsiä asioita koulussa?
 Aine, josta pidät vähiten? Miksi?

Millainen on hyvä opettaja?
 Millainen on huono opettaja?
 Omat opettajat? (Ystävällisiä, reiluja, ankaria, pelottavia, auttavatko kun tarvitset apua...?)

Millaista oppitunneilla on?
 Kiinnostavia asioita?
 Minkälaisista tehtävistä pidät?
 Onko helppo seurata?
 Työrauha?
 Oma osallistuminen?
 Ilmapiiiri? (nauretaanko, autetaanko toisia...?)

Mitä teet välitunneilla?
 Onko kavereita koulussa?

Onko helppo saada kavereita? Miksi?
 Kiusaaminen (koulussa yleensä ja omalla kohdalla)?
 Miten koulussa suhtaudutaan?

Mitä vanhempasi ajattelevat koulunkäynnistä?
 Tärkeää? Mitkä asiat?
 Auttavatko läksyissä tai muulla tavalla?
 Onko mielestäsi tärkeää käydä koulua? Miksi?
 Koulussa ollaan oppimassa jotain – mitkä on sellaisia asioita, joita itse haluat oppia?
 Miksi?
 Onko tärkeää pärjätä hyvin koulussa; saada hyviä numeroita jne.?

Kuvittele, ettet kävisi ollenkaan koulua. Millaista elämäsi olisi?
 Koulunkäyntiin liittyy monenlaisia asioita: tuntien lisäksi kaverit, opettajat, välitunnit, ruokailut jne. Mitkä asiat on sinulle itsellesi tärkeitä koulussa?

Mitä ajattelet tulevaisuudesta, siitä ajasta kun koulu loppuu? (Opiskeletko, menetkö töihin, perhe...?)
 Mikä on toiveammattisi?
 Mitä siihen pääseminen vaatii?
 Onko sinulla mahdollisuudet päästä tähän ammattiin?
 Olisiko sinun mahdollista päästä mihin ammattiin tahansa?
 Mitkä asiat määräävät sen, että jollakin ihmisellä voi olla paremmat mahdollisuudet opiskella, päästä haluamaansa ammattiin jne., kuin jollain toisella?

KUVA ITSESTÄ KOULULAISENA (AKATEEMINEN JA SOSIAALINEN MINÄKÄSITYS JA KOULUMENESTYSTÄ SELITTÄVÄT TEKIJÄT)

Millainen koululainen sinä olet?
Tunneilla: Mitä teet tunneilla? Miten sujuu tavallinen tunti omalta osaltasi? Tykkäätkö yleensä oppitunneista? Onko tunneilla opiskelu helppoa?
Kaverina: Minkälainen kaveri olet muille? Miten tulet toimeen koulun oppilaiden kanssa? Minkälainen on tavallinen välituntisi?
Kotona: Miten sujuu läksyjen teko, kokeisiin harjoittelu ym.? Teetkö paljon töitä koulun eteen?

Mitä luulet opettajien ajattelevan siitä, millainen koululainen olet?
 Entä kavereiden?

Onko koulunkäynti helppoa vai vaikeaa?
 Mitkä asiat erityisesti? Miksi?

Missä asioissa olet hyvä?
 Missä asioissa sinulla on vaikeuksia?
 Miksi ajattelet näin?
 Pärjäätkö hyvin koulussa?

Miksi pärjät hyvin koulussa? TAI
 Miksi sinulla on vaikeuksia koulussa? TAI
 Miksi jotkut pärjäävät koulussa paremmin kuin toiset?
 Itseen liittyvät seikat (ahkeruus, lahjakkuus, kielitaito)
 Perheeseen liittyvät seikat (hyvät perhesuhteet, vanhempien tuki)
 Kouluun liittyvät seikat (hyvät opettajat, sopivan tasoiset tehtävät, riittävä tuki)
 Kavereihin liittyvät seikat (malli, tuki, kannustus...)

AJATUKSET ERITYISOPETUKSESTA

Kuinka usein käyt? Millä tunteilla? Kuinka kauan? Millaista?

Mitä tarkoittaa erityisopetus? Mikä siinä on erityistä?

Miten usein?

Kuinka kauan?

Millaista?

Miksi käyt erityisopetuksessa?

Onko se hyvä vai huono asia? Miksi?

Onko erityisopetuksesta apua koulunkäynnissä?

Millä tavalla? / Miksi ei ole?

(Auttaako oppimaan paremmin, keskittymään, ymmärtämään, suomen kielessä...)

Auttaako se, että käyt erityisopetuksessa jotenkin myös oman luokan tunteilla?

Kuvittele, ettet kävisi ollenkaan erityisopetuksessa. Minkälaista koulunkäynti olisi?

Millaista erityisopetuksen tunteilla on verrattuna oman luokan tunteihin?

Oppiminen?

Helppous / vaikeus? Miksi? Millä tavalla?

Keskittyminen?

Rauhallisuus?

Kiire?

Opettajat? Tapa opettaa? Aikaa auttaa?

Mitä kaverit ajattelevat?

Mitä vanhemmat ajattelevat?

Onko hyvä asia?

Miksi?

Haluaisitko käydä erityisopetuksessa jatkossakin?