

**Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden emotionaalinen
kouluun kiinnittyminen ja sen tukeminen**

Samuli Kangosjärvi & Okko Kääriäinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Monografiamuotoinen
Syyslukukausi 2022
Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kangosjärvi, Samuli & Kääriäinen, Okko. 2022. Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden emotionaalinen kouluun kiinnittyminen ja sen tukeminen. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden ja psykologian laitos. 57 sivua.

Tutkimme maahanmuuttotaustaisten ja kantaväestöön kuuluvien oppilaiden mahdollisia eroja emotionaalisisessa kouluun kiinnittymisessä. Lisäksi tutkimme opettajien kokemuksia maahanmuuttotaustaisten oppilaiden emotionaalisisesta kouluun kiinnittymisestä ja sen tukemisesta.

Hyödynsimme TEAMS-hankkeessa (Teaching that matters for immigrant students) oppilailta sähköisestii kerättyä kyselyaineistoa (N=189). Määrällistää aineistoa analysoimme Mann Whitney U -testillä. Lisäksi keräsimme opettajilta (N=3) haastatteluaineiston tavoitteenamme syventää ymmärrystä määrällisen tutkimuksen tuloksista. Haastattelut toteutettiin toisen niistä kouluista opettajille, joiden oppilaat vastasivat TEAMS-hankkeen kyselyyn. Analysoimme haastatteluaineistot käyttäen temaattista analyysia.

Määrällisissä tuloksissa maahanmuuttotaustaisten emotionaalisen kouluun kiinnittyminen oli voimakkaampaa opettaja–oppilassuhteen ja vertaisten tuen oppimiselle suhteen kuin kantaväestön oppilailta. Kodin tuella koulunkäynnille ei ollut ryhmien välillä eroja. Haastatteluaineiston perusteella opettajien kokemukset vastasivat emotionaalisen kouluun kiinnittymisen aikaisempaa tutkimusta, jossa esimerkiksi opettaja–oppilassuhde, kielitaito ja vertaissuhteet ovat tärkeässä roolissa. Turvallinen ja luotettava ympäristö, lämmin opettaja–oppilassuhde ja oppilaan tarpeisiin vastaava eriyttäminen osoittautuivat tärkeimmiksi keinoiksi maahanmuuttotaustaisen oppilaan emotionaalisen kouluun kiinnittymisen tukemisessa.

Asiasanat: kouluun kiinnittyminen, emotionaalinen kouluun kiinnittyminen, maahanmuuttotaustainen oppilas, kantaväestön oppilas

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	5
2 KOULUUN KIINNITTÄMISEN JA EMOTIONAALISEN KOULUUN KIINNITTÄMISEN TEOREETTINEN TAUSTA	8
2.1 Kouluun kiinnittyminen ja sen eri ulottuvuudet	8
2.2 Emotionaalinen kouluun kiinnittyminen	10
3 MAAHANMUUTTOTAUSTAISTEN OPPILAIEN KOULUNKÄYNTI JA KOULUUN KIINNITTÄMINEN	13
3.1 Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden koulunkäynti ja siihen liittyvät haasteet	13
3.2 Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kouluun kiinnittyminen	15
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	18
4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	18
4.2 Tutkimuksen metodologinen lähestymistapa	18
4.3 Tutkimuksen menetelmät, aineisto ja osallistujat	19
4.4 Aineiston analyysi.....	21
4.5 Eettiset ratkaisut.....	23
5 TULOKSET	25
5.1 Kantaväestön ja maahanmuuttotaustaisten oppilaiden emotionaalisen kouluun kiinnittämisen erot.....	25
5.2 Opettajien kokemuksia maahanmuuttotaustaisten oppilaiden emotionaalisesta kouluun kiinnittymisestä ja sen tukemisesta	26
5.2.1 Psykologiset perustarpeet	27
5.2.2 Vertaissuhteet.....	31

5.2.3	Perheen tuki koulunkäynnille	33
5.2.4	Kulttuuriset tekijät ja oppilaiden moninaiset taustat	35
5.2.5	Kielitaito	37
6	POHDINTA	39
6.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset	39
6.2	Tutkimuksen luotettavuus	47
6.3	Jatkotutkimuslinjaukset	49
	LÄHTEET	50
	LIITTEET	57

1 JOHDANTO

Suomea verrattaessa muihin Euroopan maihin on selvää, että maahanmuuton historia on lyhyempi. Vasta viimeisen 20 vuoden aikana suomalaisten koulujen oppilaiden suhteellisen homogeeninen tausta on alkanut muuttumaan monikulttuurisemmaksi. Opetushallituksen tilastoista käy ilmi, että vuodesta 2011 vuoteen 2015 vieraskielisten oppilaiden osuus suomalaisissa peruskouluissa kasvoi lähes 2 prosenttia, joka oli oppilasmäärässä lähes 10 000 oppilasta (Opetushallitus, 2017). Tämä kehitys on nostanut opettajissa huolta siitä, miten toimia yhä monikulttuurisemmassa ympäristössä (Sinkkonen & Kyttälä, 2014). Kun katsotaan PISA-tuloksia vuodelta 2018 ovat erot kantaväestön ja maahanmuuttotaustaisten oppilaiden välillä suurempia kuin muualla OECD-maissa (OECD, 2019). Maahanmuuttotaustaiset suoriutuivat kantaväestöä heikommin PISA-tuloksissa ja esimerkiksi erot lukemisessa näiden kahden ryhmän välillä olivat OECD-maiden keskiarvoon verrattuna kolminkertaiset (OECD, 2019). Valtiotalouden tarkastusvirasto tulkitsee (2015) tämän eron yhdeksi pääsyyksi maahanmuuttotaustaisten erilaisen kohtelun perusopetuksessa, mikä ei ole onnistunut tarjoamaan heille samoja mahdollisuuksia kuin kantaväestön oppilaille. Tämä nostaa kysymyksen ilmoille siitä, onko suomalainen koulu sopeutunut muuttuneeseen oppilasainekseen tarpeeksi mahdollistaakseen kaikille tasavertaiset oppimismahdollisuudet. Myös mediassa on noussut esille kasvavan maahanmuuton myötä uutisia aiheeseen liittyen.

Ylen (2020) artikkelin mukaan merkittävin syy maahanmuuttotaustaisten koulunkäynnin ongelmille oli suomen kieleen liittyvät vaikeudet. Lisäksi uutisessa mainittiin suomi toisena kielenä (S2) -opetuksen puutteet sekä koulun henkilökunnan ennakkoluulot ja käsitykset. Sinkkosen & Kyttälän (2014) tutkimuksessa haastateltiin opettajia oppilaiden opettamisesta ja keskeisin ongelma heidän oppimiselleen opettajien mukaan on puutteellinen suomen kielen taito. Opettajat painottivat tutkimuksessa myös sitä, että maahanmuuttotaustaiset oppilaat siirretään liian herkästi erityisopetukseen kehittämään kielitaitoa, kun taas

vertaisten kantaväestöön kuuluvien oppilaiden kanssa keskustelu ja kuuntelu olisi kielitaidolle todennäköisesti hyödyllisempää.

Koulu on avainasemassa maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten sopeutumisessa, koska se on usein heille ensimmäinen sosiaalinen ja kulttuurinen instituutio, jonka he kohtaavat kodin ulkopuolella (Chiu ym., 2012). Chiu ym. (2012) tutkivat maahanmuuttotustaisten kouluun kiinnittymistä 41 maassa 276,165 oppilaalla. Heidän tutkimuksessaan kouluun kiinnittymisellä on selvästi erottuva kognitiivinen ja emotionaalinen ulottuvuus. Maahanmuuttotustaiset oppilaat viettävät suurimman osan päiväistään kouluissa ja kehittävät heidän kognitiivisia ja sosiaalisia taitojaan kohti aikuiselämää, minkä vuoksi koululla on avainasema heidän psykologisen hyvinvoinnin tukemisessa.

Valtiontalouden tarkastusviraston (VTV) mukaan (2015) maahanmuuttotustaiset oppilaat huomioiva koulutusjärjestelmä on toimiva tai jopa toimivin keino integroida maahanmuuttotustaisia oppilaita yhteiskuntaan, niin lyhyellä kuin pitkällä aikavälillä. Tässä tutkimuksessa tutkitaan maahanmuuttotustaisen oppilaiden kouluun kiinnittymistä, joka on Chiun ym. (2012) mukaan toimiva mittari oppilaan kouluun sopeutumisen mittaamiseen. Lisäksi vahvan kouluun kiinnittymisen voidaan nähdä pidemmällä aikavälillä ennakoivan parempaa yhteiskuntaan sopeutumista (Chiu ym., 2012).

Kouluun kiinnittymisen käsitteellä viitataan oppilaan panostuksiin oppimista kohtaan, kouluun kuulumisen tunteeseen ja kokemuksiin sekä koulun normeihin, tavoitteisiin ja arvoihin sitoutumiseen (Virtanen, 2016). Kouluun kiinnittyminen on kiinnostanut tutkijoita jo jonkin aikaa, koska sillä on vahva yhteys lasten ja nuorten akateemisen suoriutumiseen ja hyvinvointiin (Fredricks ym., 2004; Dotterer & Lowe, 2011). Tässä tutkimuksessa keskitymme maahanmuuttotustaisten oppilaiden emotionaaliseen kouluun kiinnittymiseen. Emotionaalisella kouluun kiinnittymisellä tarkoitetaan tiivistetysti niin myönteisiä kuin kielteisiäkin reaktioita liittyen kouluun, koulunkäyntiin, vertaisiin ja opettajiin (Fredricks ym., 2004; Lee & Smith, 1995; Stipek, 2002). Emotionaalisen kouluun kiinnittymisen nähdään olevan yhteydessä moneen positiiviseen ilmiöön koulunkäyntiin liittyen, kuten akateemiseen suoriutumiseen, kognitiiviseen

kouluun kiinnittymiseen ja oppilaiden hyvinvointiin (Dotterer & Lowe, 2011; Hughes & Kwok, 2006; Pietarinen ym., 2014).

Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää mahdollisia eroja maahanmuuttotaustaisten ja kantaväestön oppilaiden emotionaalisessa kouluun kiinnittymisessä. Lisäksi tarkoituksena on selvittää opettajien kokemuksia maahanmuuttotaustaisten oppilaiden emotionaalisesta kouluun kiinnittymisestä ja sen tukemisesta. Suomessa on aiemmin tutkittu kouluun kiinnittymistä (Virtanen, 2016), emotionaalista kouluun kiinnittymistä (Pietarinen ym., 2014), maahanmuuttotaustaisten oppilaiden koulunkäyntiä (esim. Sinkkonen & Kyttälä, 2014) ja maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kouluviihtyvyyttä sekä tavoiteorientaatioita toiselle asteelle siirryttäessä (Kalalahti ym., 2019). Aiempaa tutkimusta maahanmuuttotaustaisten oppilaiden emotionaalisesta kouluun kiinnittymisestä ei tiedäksemme Suomen koulukontekstissa ole kuitenkaan tehty.

2 KOULUUN KIINNITTÄMISEN JA EMOTIONAALISEN KOULUUN KIINNITTÄMISEN TEOREETTINEN TAUSTA

2.1 Kouluun kiinnittyminen ja sen eri ulottuvuudet

Kouluun kiinnittyminen on kiinnostanut tutkijoita jo kauemman aikaa, koska sillä on todettu olevan vahva yhteys lasten ja nuorten akateemiseen suoriutumiseen ja hyvinvointiin (Fredricks ym., 2004; Dotterer & Lowe, 2011). Lisäksi kouluun kiinnittymistä pidetään yhtenä tärkeimmistä teoreettisista malleista koulupudokkuuden ja siihen johtavien syiden ymmärtämisessä sekä työkaluna interventioissa, joissa koulupudokkuutta pyritään vähentämään (Appleton ym., 2006). Pelkästään kiinnittymistä on kuvailtu virraksi toiminnassa tai toisin sanoen persoonan ja toiminnan väliseksi yhteydeksi (Russell ym., 2005). Yleisellä tasolla tarkasteltuna kouluun kiinnittymisellä viitataan yhteyden ja osallistumisen laatuun suhteessa tarkasteltaviin osa-alueisiin, joita ovat esimerkiksi koulutyöskentely tai kouluun panostaminen (Skinner ym., 2008). Monissa yhteyksissä kouluun kiinnittyminen määritellään luokkahuoneen aktiviteetteihin osallistumiseksi, mutta se on loppujen lopuksi vain pieni osa kouluun kiinnittymisen kokonaiskuvaa. Aktiviteetteihin osallistumisen tutkiminen on kuitenkin kiinnostanut tutkijoita, koska se heijastelee sellaisia vuorovaikutuksia aktiviteettien ja materiaalien kanssa, joiden tulisi tuottaa oppimista. (Skinner ym. 2008). Vahva sitoutuminen kouluun on yhteydessä parempaan akateemiseen suoriutumiseen ja positiivisiin sosiaalisiin tekijöihin (Conner & Pope, 2013; Kortering & Christenson, 2009).

Virtanen (2016) määrittelee kouluun kiinnittymisen kolmeen keskeisimpään ulottuvuuteen. Virtanen (2016) pohjaa määritelmänsä Hirchin (1969) sosiaalisen kontrollin teorian mukaan, jossa oppilaan kiinnittymisen ydin koostuu emotionaalisista, toiminnallisista ja kognitiivisista ulottuvuuksista. Vaikka kouluun kiinnittymistä jaetaan eri ulottuvuuksiin tai osa-alueisiin, ei niitä voi nähdä täysin erillisinä, sillä ne ovat voimakkaasti yhteydessä toisiinsa (Fredricks

ym., 2004). Seuraavaksi esittelemme kyseisiä kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksia, joita ovat toiminnallinen, kognitiivinen ja emotionaalinen kouluun kiinnittyminen.

Toiminnallinen kiinnittyminen määritellään Fredricksin ym. (2004) mukaan kolmella tapaa. Ensimmäisessä näistä käsitellään sääntöjen ja normien noudattamista. Toisessa käsitellään osallistumista oppimiseen ja tehtäviin, jotka pitävät sisällään keskittymisen, yrittämisen sinnikkyuden, kysymysten esittämisen, tarkkaavaisuuden ja luokan keskusteluihin osallistumisen. Kolmas määritelmä pitää sisällään opetussuunnitelman ulkopuolisiin aktiviteetteihin osallistumisen. (Fredricks ym., 2004.).

Kognitiivinen kiinnittyminen keskittyy siihen, kuinka oppilas panostaa oppimiseen ja haluun kohdata haasteita (Fredricks ym., 2004). Chiu ym. (2012) kuvaa tätä kiinnittymisen ulottuvuutta asenteena koulua kohtaan, jota edustaa oppilaan ajatukset koulun arvoista ja tarkoituksesta sitä kohtaan. Kognitiivista kiinnittymistä on myös psykologinen panostaminen oppimiseen, kuten oppimisstrategioiden käyttö, itsesäätely ja kouluun liittyvien tulosten arvostaminen (Fredricks ym., 2004). Vaikka kognitiivinen kouluun kiinnittyminen ja motivaatio ovat rakenteeltaan samanlaisia, kognitiivinen kiinnittyminen keskittyy enemmän itsesäätelyyn ja eri strategioiden käyttöön, joihin vaikuttavat merkittävästi esimerkiksi positiivinen asenne koulua kohtaan, mikä puolestaan vahvistaa sisäistä motivaatiota kohti parempaa akateemista suoriutumista (Fredricks ym., 2004).

Emotionaalinen kiinnittyminen käsittää oppilaan erilaiset reaktiot liittyen kouluun, opettajiin ja vertaisiin, joiden kautta luodaan sidettä kouluun ja koulunkäyntiin. Näitä reaktioita ovat esimerkiksi kiinnostuksen, tylsyyden, ilon, surun ja ahdistuksen tunteet ja ne voivat olla niin myönteisiä kuin kielteisiäkin. (Fredricks ym., 2004.) Emotionaalista kiinnittymistä onkin mitattu oppilaiden vertaisiin ja opettajiin kohdistuvista tunnereaktioista (Lee & Smith, 1995; Stipek, 2002).

2.2 Emotionaalinen kouluun kiinnittyminen

Emotionaalisen kouluun kiinnittymisen kannalta tärkeinä aspekteina voidaan nähdä kouluun identifioituminen, kouluun kuulumisen tunne ja esimerkiksi oppilaan suhteet vertaisiin ja opettajiin (Chiu ym., 2012). Skinnerin ym. (2008) mukaan nuorten emotionaalinen kiinnittyminen tai fyysinen paikallaolo eivät vielä itsessään takaa akateemista suoriutumista.

Emotionaalisen kouluun kiinnittymisen kannalta tärkeää on kouluun kuulumisen tunne, joka kuvaa oppilaan sidettä kouluun. Kuulumisen tunnetta voidaan kuvata psykologisena tilana, jossa oppilas ajattelee koulun olevan tärkeää hänen pitkällä tähtäimellensä tarkasteltavan hyvinvointinsa kannalta. (Willms, 2003.) Kuulumisen tunne on yhteydessä kognitiiviseen ja psykososiaaliseen toimintakykyyn (Anderman & Freeman, 2004; Dotterer & Lowe, 2011). Oppilas, jolla on suurempi kuulumisen tunne, on usein myös sisäisesti motivoitunut ja tällaisen oppilaan akateeminen suoriutuminen on keskimäärin parempaa. Kuulumisen tunne on yhteydessä akateemiseen suoriutumiseen, sisäiseen motivaatioon ja psykologiseen hyvinvointiin. Lisäksi kuulumisen tunne on yhteydessä vähentyneeseen masennukseen, koulupudokkuuteen ja päihteiden käyttöön. (Anderman, 2002).

Vanhempien tarjoamalla tuella on tutkitusti yhteys emotionaaliseen kouluun kiinnittymiseen, kouluun kiinnittymiseen yleisellä tasolla ja akateemiseen suoriutumiseen (Furrer & Skinner, 2003; Mo & Singh, 2008). Pomerantz ym. (2007) tutkimuksessa vanhempien osallisuus paransi oppilaan suoriutumista, koska se edisti oppilaan motivaatiota ja kiinnittymistä koulussa.

Oppilaan suhteet vertaisiin ja opettajiin sekä näiden suhteiden laatu voidaan nähdä erityisen tärkeinä emotionaalisen kiinnittymisen kannalta (Skinner ym., 2008). Chiun ym. (2012) mukaan opettajan on mahdollista vaikuttaa oppilaan kouluun kiinnittymiseen opettaja-oppilas suhteen ja oppilaalle tarjotun tuen avulla. Lämpimän opettaja-oppilassuhteen ja tukevan sekä kunnioittavan luokkahuoneilmapiirin rakentaminen edistävät oppilaan kouluun kiinnittymistä (Chiu ym., 2012). Myös koulussa vallitseviin suhteisiin kiinnittymisellä on havaittu olevan positiivisia seurauksia. Oppilaan emotionaalinen

kiinnittymisen opettajan ja oppilaan sekä oppilaiden välisiin suhteisiin on huomattu parantavan oppilaan kouluun liittyvää hyvinvointia (Dotterer & Lowe, 2011; Pietarinen ym., 2014). Lisäksi oppilaan emotionaalisen kiinnittymisen opettaja–oppilassuhteeseen on havaittu olevan suorassa yhteydessä kognitiiviseen kouluun kiinnittymiseen (Pietarinen ym., 2014).

Interpersoonallisten suhteiden ja emotionaalisen kouluun kiinnittymisen välinen suhde ei ole vain yhdensuuntainen. Emotionaalisen kiinnittymisen on havaittu parantavan oppilaan ja opettajan välistä suhdetta, mikä on taas johtanut lisääntyneisiin oppimista tukeviin reaktioihin opettajan taholta ja sitä kautta parempiin oppimistuloksiin. (Hughes & Kwok, 2006.) Hyvillä luokkahuoneeseen ja kouluun liittyvillä suhteilla on merkitystä myös muiden emotionaalisen kouluun kiinnittymisen kannalta relevantteihin tekijöihin. Hyvän opettaja–oppilassuhteen on osoitettu olevan yhteydessä myös lisääntyneeseen kouluun kuulumisen tunteeseen, joka on tärkeä tekijä emotionaalisen kouluun kiinnittymisen kannalta (Chiu ym., 2012).

Kuten edellä on käynyt jo ilmi, vahvempi emotionaalinen kouluun kiinnittyminen on yhteydessä moniin positiivisiin ilmiöihin. Emotionaalinen kouluun kiinnittyminen on yhteydessä akateemiseen suoriutumiseen (Hughes & Kwok, 2006). Sen on huomattu olevan yhteydessä myös oppilaiden hyvinvointiin koulussa ja kognitiiviseen kouluun kiinnittymiseen (Pietarinen ym., 2014, Dotterer & Lowe, 2011). Emotionaalinen ja kognitiivinen kouluun kiinnittyminen eivät ole suoraan ulospäin havaittavissa, mutta niiden on havaittu ennustavan koulunkäyntiin liittyviä ongelmia, kuten heikkoa koulussa suoriutumista tai koulupudokkuutta huomattavasti aikaisemmin kuin erilaisten ulospäin näyttäytyvien indikaattorien (Appleton ym., 2006).

Opettajan ja oppilaan vuorovaikutus ennustaa oppilaan emotionaalista ja behavioraalista kiinnittymistä (Skinner & Belmont, 1993). Connellin ja Wellbornin (1991) mallin mukaan oppilaan kiinnittyminen on optimaalista, kun sosiaalinen konteksti täyttää lapsen psykologiset perustarpeet. Connellin ja Wellbornin (1991) mallissa lapsen perustarpeisiin luetaan kompetenssi, autonomia ja yhteenkuuluvuus. Näiden kolmen perustarpeen mukaan voidaan hahmotella

opettajien toimintaa sellaiseksi, että se tukee oppilaiden perustarpeita ja sitä kautta kouluun kiinnittymistä (Skinner & Belmont, 1993).

Strukturilla on iso merkitys lapsen kompetenssin tarpeen tyydyttämisessä (Skinner & Belmont, 1993). Tässä kontekstissa strukturi tarkoittaa sitä, että oppilaat tietävät sen, mitä heiltä odotetaan ja miten sen voi saavuttaa. Opettaja voi tukea tätä strukturia kertomalla odotuksistaan tarjoamalla oikeanlaista apua ja mukauttamalla opetusstrategioita vastaamaan oppilaan tarpeita. (Skinner & Belmont, 1993.) Oppilaan autonomian tukeminen viittaa siihen, kuinka vapaa lapsi on määrittämään omaa käyttäytymistään. Opettaja voi tukea oppilaan autonomiaa sallimalla heille vapautta oppimistilanteissa tai luomalla yhteyksiä koulun aktiviteettien ja oppilaiden kiinnostuksen kohteiden välille. (Skinner & Belmont, 1993.) Yhteenkuuluvuuden tunteen kannalta on tärkeää opettajan osallisuus opettaja–oppilassuhteisiin. Opettajan tulisi yhteenkuuluvuuden saavuttamiseksi viettää oppilaiden kanssa aikaa, osoittaa kiintymystä, nauttia vuorovaikutuksesta ja omistautua oppilaiden kanssa toimintaan. (Skinner & Belmont, 1993.)

Piantan ym. (2012) mukaan opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen edistäminen on paras keino kehittää oppilaiden yhteenkuuluvuutta, autonomiaa ja kompetenssia. Pianta ym. (2012) esittää neljä keskeisintä tapaa edistää vuorovaikutusta oppilaiden kanssa: 1) opettaja voi pyrkiä parantamaan omia vuorovaikutustaitojaan, 2) opettajalle itselleen tulisi saada tukea oppilassuhteisiin, 3) opettajan tulisi saada yksilöllistä palautetta oppilaiden kanssa tapahtuvasta vuorovaikutuksesta ja 4) opettajalle tulisi olla selvä ja tutkitusti tehokas tavoite, johon kohdistaa ponnisteluja kehitettäessä vuorovaikutustaitoja. Opettaja–oppilassuhde nähdään monessa tutkimuksessa (Chiu ym., 2012; Pianta ym., 2012; Skinner & Belmont, 1993) yhtenä tärkeimmistä emotionaalisen kouluun kiinnittymisen tekijöistä ja se on tässä tutkimuksessa yksi keskeisimmistä näkökulmista emotionaalisen kouluun kiinnittymisen kehittämiseen.

3 MAAHANMUUTTOTAUSTAISTEN OPPILAI- DEN KOULUNKÄYNTI JA KOULUUN KIINNIT- TYMINEN

3.1 Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden koulunkäynti ja siihen liittyvät haasteet

Tutkimme tässä tutkimuksessa ensimmäisen ja toisen polven maahanmuuttotaustaisia oppilaita. Ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajalla tarkoitetaan henkilöä, joka on syntynyt ulkomailla ja jonka äidinkieli ei ole Suomi, Ruotsi tai Saame ja toisen sukupolven maahanmuuttajalla tarkoitetaan henkilöä, joka on syntynyt Suomessa ja jonka vanhemmista ainakin toinen on edellisen määritelmän mukaan ensimmäisen sukupolven maahanmuuttaja (Martikainen, 2007). Viittaamme tässä tutkimuksessa termillä maahanmuuttotaustainen sekä ensimmäisen että toisen polven maahanmuuttajiin. Kantaväestöön kuuluvalla tarkoitamme henkilöitä, jotka ovat Suomen kansalaisia eivätkä täytä ensimmäisen tai toisen polven maahanmuuttajan kriteereitä.

Vuoden 2012 PISA-tuloksissa ensimmäisen ja toisen polven maahanmuuttotaustaiset oppilaat suoriutuivat matematiikassa, lukemisessa ja luonnontieteissä kantaväestön oppilaita heikommin (Kupari ym. 2013). Sinkkosen & Kyttälän (2014) mukaan maahanmuuttotaustaiset oppilaat usein siirretään erityisopetuksen piiriin liiankin nopeasti ja tähän on usein syynä suomen kielen vaikeudet. Ongelmaksi voi usein muodostua se, että kouluissa ei osata tehdä eroa kielitaidollisten ja oppimisvaikeuksien välillä (Sinkkonen ym., 2011). Muiksi syiksi maahanmuuttotaustaisten oppilaiden erityisen tuen tarpeisiin luetellaan myös kulttuurierot, rikkinäiset kotitaustat ja perhehistoria (Kyttälä ym., 2013). Tilanne on hieman ongelmallinen, koska yleisopetuksen luokissa kantaväestön oppilaiden seurassa kuunteleminen ja keskusteleminen ovat kielelliselle kehitymiselle todella tärkeitä (Sinkkonen & Kyttälä, 2014). Sinkkosen ja Kyttälän (2014) mukaan tilanne on Suomessa parantunut, koska yleisopetukseen on panostettu enemmän ja niin sanotut erityisluokat ovat vähentyneet, mikä auttaa

maahanmuuttajataustaisia oppilaita integroitumaan yleisopetuksen luokkiin ja kouluarkeen. Tärkeäksi opetuksessa ja tehokkaassa integraatiossa maahanmuuttotaustaisten oppilaiden koulunkäynnille opettajat mainitsevat yhteistyön merkityksen yhteisopettajuudessa sekä hyväksi koettujen käytäntöjen jakamisen, niin kollegoiden kuin ohjaajien kanssa (Sinkkonen & Kyttälä, 2014). Maahanmuuttotaustaisiin oppilaisiin vaikuttaa tutkimusten mukaan opettajien asenteet ja oppilaisiin kohdistetut odotukset enemmän kuin kantaväestön oppilaisiin (Jussim & Harber, 2005).

Kielitaidolla on suuri merkitys maahanmuuttotaustaisten integroitumisessa suomalaiseen koulujärjestelmään (Kyttälä ym., 2013) ja sitä kautta yhteiskuntaan mahdollistamalla vuorovaikutuksen kantaväestön kanssa (Martinovic ym., 2009). Laaksosen tutkimuksessa (2007) puutteellinen suomen kielen taito oli maahanmuuttotaustaisten oppilaiden mielestä suurin oppimista vaikeuttava tekijä. Kielitaidon puute voi myös johtaa häiritsevään käytökseen, jos kielitaito ei riitä opetuksen seuraamiseen (Laaksonen, 2007). Maahanmuuttotaustaisen oppilaan kielitaidon puutteella on vaikutusta myös oppilaan arviointiin ja diagnosointiin. Esimerkiksi Suomessa käytössä olevat kielellisten ongelmien arviointiin ja diagnosointiin käytetyt testit on suunniteltu suomea äidinkielenä puhuvia varten, jolloin maahanmuuttotaustaisen saamia tuloksia testeistä ei pystytä vertaamaan kantaväestön vastaaviin tuloksiin (Kyttälä ym., 2013). Myös testien kulttuurisidonnaisuus vaikeuttaa erilaisista kulttuuritasoista tulevien oppilaiden arviointia (Kyttälä ym., 2013).

Koulutuksella on todella suuri rooli monikulttuuristen oppilaiden sosiaalisessa integraatiossa ja se on yleensä ensimmäinen kulttuurinen ja sosiaalinen instituutio kodin ulkopuolella (Chiu ym., 2012). Lasten kouluelämään astuminen on perheiden ensimmäinen kosketus koulutusmahdollisuuksiin uudessa kotipaikassa ja tämän sosiaalisen integraation onnistuessa myös perhetasolla antaa se lasten sopeutumiselle sekä koulumenestykselle hyvät mahdollisuudet (Sinkkonen & Kyttälä, 2014). Maahanmuuttotaustaisella oppilaalla voi kuitenkin olla haasteita uuteen koulujärjestelmään integroitumisessa. Varsinkin pakolaistaustaisilla nuorilla saattaa olla taustalla menetyksen kokemuksia ja traumaa samalla,

kun he yrittävät sopeutua uusiin kulttuurisiin normeihin sekä uuteen kieleen (Jasinskaja-Lahti & Liebkind, 1997; Skogberg ym., 2018). Kalalahden ym. (2017) tutkimuksessa maahanmuuttotaustaisilla oppilaille oli suomalaistaustaisia myönteisempi suhtautuminen koulunkäyntiin. Maahanmuuttotaustaisilla oppilaille on eräänlainen paradoksi, jossa asenteet koulua kohtaan ovat positiivisia, mutta silti koulunkäynti koetaan vaikeaksi (Kalalahti ym., 2017).

3.2 Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kouluun kiinnittyminen

Maahanmuuttotaustaiset oppilaat viettävät suurimman osan päivistään kouluissa ja kehittävät heidän kognitiivisia ja sosiaalisia taitojaan kohti aikuiselämää, jonka takia koulu on avainasemassa heidän psykologiselle hyvinvoinnille (Chiu ym., 2012). Kouluun kiinnittyminen on yhteydessä myös korkeampaan motivaatioon ja parempaan akateemiseen suoriutumiseen (Anderson, 2003; Fredricks ym., 2004; Dotterer & Lowe, 2011). Psykologinen hyvinvointi taas on yhteydessä parempaan työssä suoriutumiseen (Wright ym., 2007) ja akateeminen suoriutuminen on yhdistetty suurempaan koettuun tyytyväisyyteen omasta elämästä (Suldo ym., 2006). Maahanmuuttotaustaisen oppilaan kouluun kiinnittymisen voidaan ajatella indikoivan lyhyellä tähtämellä parempaa sopeutumista kouluun sekä pidemmällä aikavälillä parempaa sopeutumista ympäröivään yhteiskuntaan (Chiu ym., 2012). Parhaimmillaan koulu tarjoaa keinoja, taitoja ja käyttäytymismalleja, jotka auttavat yhteiskuntaan sopeutumisessa, mutta nämä uuden kulttuurin normit saattavat olla ristiriidassa aiemmin omaksutun kulttuurin kanssa (Alitolppa-Niitamo, 2002).

Maahanmuuttotausta voi vaikuttaa oppilaan emotionaaliseen kouluun kiinnittymiseen niin positiivisesti kuin negatiivisestikin. Chiun ym. (2012) tutkimuksen mukaan ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajien asenteet koulua kohtaan olivat parempia kuin toisen sukupolven maahanmuuttajien ja toisen sukupolven maahanmuuttajien parempia kuin kantaväestön oppilaiden. Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden paremmat asenteet koulua kohtaan eivät

kuitenkaan Chiun ym. (2012) mukaan kompensoi maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kantaväestön oppilaita heikompaa kouluun kuulumisen tunnetta ja heikompaa akateemista suoriutumista.

Vieraskielisissä kodeissa on todennäköisesti vähemmän kulttuurista pääomaa ja näistä kodeista tulevat oppilaat oppivat todennäköisesti koulun normit hitaammin ja heillä saattaa olla suurempia ongelmia muodostaa sosiaalisia suhteita vertaisiin ja opettajiin (Chiu ym., 2012). Opettaja–oppilassuhteilla ja oppilaan suhteilla vertaisiin on merkittävä rooli oppilaan emotionaalisen kouluun kiinnittymisen kannalta (Skinner ym., 2008). Maahanmuuttotaustaisilla oppilailta on kotona todennäköisesti vähemmän koulutuksellisia resursseja kuin kantaväestön oppilailta (Chiu ym., 2012). Koulutukselliset resurssit ovat yhteydessä parempaan akateemiseen suoriutumiseen (Chiu ym., 2012), joka taas on yhteydessä parempaan kouluun kuulumisen tunteeseen (Anderman, 2002). Kouluun kuulumisen tunne kuvaa oppilaan tuntemuksia koulun tärkeydestä ja on tärkeä tekijä emotionaalisen kouluun kiinnittymisen rakentumisessa (Chiu ym., 2012; Willms, 2003).

Kantaväestön oppilailta on taipumus oppia koulujen arvot ja normit nopeammin käyttäytymällä sääntöjen mukaisesti ja rakentamalla parempia suhteita opettajiin ja koulukavereihin verrattuna maahanmuuttotaustaisiin oppilaisiin (Chiu & Chow, 2010). Kantaväestöön kuuluvat koulukaverit maahanmuuttotaustaisilla oppilailta nopeuttavat suomen kielen oppimista ja lisäävät opiskelumuotiota sekä koulumyönteisyyttä niin paljon, että opettajien ja muun koulun henkilökunnan tulisi panostaa oppilaiden henkilökohtaisten suhteiden kehittämiseen, vaikka se ei lukeudu välttämättä opetustyöhön (Kyttälä ym., 2013). Turvalliset vertaissuhteet ovat maahanmuuttotaustaiselle nuorelle erittäin tärkeitä koulussa viihtymisen kannalta. Maahanmuuttotaustaisen oppilaan tullessa uuteen kouluun on tärkeää, että hänet otetaan osaksi yhteisöä ja luodaan näin alusta alkaen yhteenkuuluvuuden tunnetta (Kyttälä ym., 2013).

Opettajilla on hyvin tärkeä rooli kouluun kiinnittymisessä. Heillä on mahdollisuus luoda välittävä suhde oppilaisiin. Välittävän suhteen kautta on mahdollisuus luoda kannustava ilmapiiri luokkaan, joka taas luo mahdollisuuden

kognitiivisen ja emotionaalisen kouluun kiinnittymisen kehittämiseen (Mcneely ym., 2002). Koetulla opettaja–oppilassuhteella oli Chiun ym. (2012) tutkimuksen mukaan vahvin kytkös niin kognitiiviseen kuin emotionaaliseen kouluun kiinnittymiseen. Samassa tutkimuksessa havaittiin myös, että opettajan tuki ja luokkahuoneen ilmapiiri olivat yhteydessä asenteeseen ja kuulumisen tunteeseen koulua kohtaan. Chiun ym. (2012) tutkimuksen mukaan koetut opettaja–oppilassuhteet vaihtelevat maahanmuuttotaustan mukaan. Kantäväestön oppilaisiin verrattuna maahanmuuttotaustaiset oppilaat kokevat suhteen opettajiin heikommaksi. (Chiu ym., 2012.)

Maahanmuuttotaustaiset oppilaat luovat helpommin ja enemmän kaverisuhteita kouluissa oppilaisiin, joilla on myös maahanmuuttotausta (Chiu ym., 2012). Tämä voi vaikuttaa positiivisesti kouluun kiinnittymiseen, koska vertaisuhteet ovat keskeinen tekijä emotionaalisen kouluun kiinnittymisen kehittämisessä (Skinner ym., 2009). Toisaalta maahanmuuttotaustaiset ja heidän koulukaverinsa tulevat usein matalamman sosioekonomisen taustan perheistä, minkä vuoksi heidän koulutukselliset resurssinsa ovat vähäisempiä ja akateeminen suoriutuminen heikompaa (Skinner ym., 2009). Näistä syistä koululla on merkittävä asema maahanmuuttotaustaisten lasten ja nuorten koulunkäynnin ja laajemmin Suomeen kotoutumisen tukemisen näkökulmasta.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksessamme tutkitaan maahanmuuttotaustaisten ja kantaväestön oppilaiden mahdollisia eroja emotionaalisessa kouluun kiinnittymisessä. Lisäksi tavoitteenamme on selvittää opettajien kokemuksia maahanmuuttotaustaisten oppilaiden emotionaalisesta kouluun kiinnittymisestä ja sen tukemisesta.

Tutkimuskysymyksiksimme muodostui:

1. Eroaako kantaväestöön kuuluvien oppilaiden kouluun kiinnittymisen emotionaaliset ulottuvuudet maahanmuuttotaustaisista oppilaista ja jos eroa niin miten?
2. Millaisia kokemuksia opettajilla on maahanmuuttotaustaisten oppilaiden emotionaalisesta kouluun kiinnittymisestä ja sen tukemisesta?

4.2 Tutkimuksen metodologinen lähestymistapa

Tutkimuksessamme yhdistämme laadullista ja määrällistä tutkimusta, mitä kutsutaan mixed methods -lähestymistavaksi (Tuomi & Sarajarvi, 2018). Mixed methodsin käyttäminen luo parempaa ymmärrystä tutkimuskysymyksiin kuin laadullinen tai määrällinen yksinään loisi paikaten molempien heikkouksia ja täydentäen toisiaan (Tuomi & Sarajarvi, 2018). Määrällinen aineisto kerättiin School Engagement Instrument (SEI) -mittarilla, josta saatujen tulosten pohjalta loimme haastattelurungon laadullisen aineiston keräämiseksi. Haastatteluiden tavoitteena on siis syventää ymmärrystä määrällisestä aineistoista nousseille havainnoille, koska laadullisen tutkimuksen löydökset voivat auttaa kontekstualisoimaan ja rikastuttamaan määrällisen aineiston löydöksiä (Bryman, 2004).

Määrällisen aineiston analyysissä keskitymme emotionaaliseen kouluun kiinnittymisen ulottuvuuteen. SEI-mittarissa emotionaalista kouluun

kiinnittymistä käsittelevät ala-asteikot kuvaavat oppilaiden koettua tukea koulunkäynnille, joita ovat oppilaan raportoimat opettaja–oppilassuhteet ja tuki vertaisilta oppimiseen tai perheeltä koulunkäynnille (Appleton ym., 2010). Koska tutkimme laadullisin menetelmin opettajien kokemuksia, tutkimustamme voi myös näiltä osin luonnehtia fenomenologiseksi. Fenomenologisessa suuntauksessa merkityksellisenä nähdään tutkittavien kokemukset ja elämykset (Smith, 2018). Fenomenologia korostaa tiedon subjektiivisuutta ja tutkijan avoimuutta (Smith, 2018).

4.3 Tutkimuksen menetelmät, aineisto ja osallistujat

Tutkimuksessa hyödynnämme laajaa TEAMS-hankkeessa (Teaching that matters for immigrant students) kerättyä kyselyaineistoa. TEAMS-hanke on Nordforskin rahoittama (2020–2023) kansainvälinen tutkimushanke, jossa tutkitaan toimivia ja tehokkaita tukikeinoja sekä käytäntöjä maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kouluyhteisöihin integroitumisen tukemiseksi Skotlannissa, Suomessa ja Ruotsissa (Migrant education, 2022). Hankkeessa tehdään pitkäjänteistä tutkimusta kuskakin maassa kahdessa sellaisessa yläkoulussa, jossa on alueellisesti paljon maahanmuuttotaustaisia oppilaita. Aineiston keruussa hyödynnetään sekä määrällisiä että laadullisia menetelmiä (Migrant education, 2022).

Hankkeessa mitataan yläkouluikäisten oppilaiden kouluun kiinnittymistä laajasti ympäri maailman käytössä olevalla validoidulla SEI-mittarilla (School engagement instrument). SEI on neliportainen Likert-asteikollinen mittari, jossa on 33 väittämää. SEI on jaettu viiteen ala-asteikkoon, joista kolme käsittelee emotionaalista (affective) kouluun kiinnittymistä ja kaksi kognitiivista koulun kiinnittymistä. (Virtanen, 2016.) Emotionaalista kouluun kiinnittymistä kuvaavia dimensioita ovat opettaja–oppilassuhde (TSR), vertaisten tuki koulunkäynnille (PSS) ja perheen tuki oppimiselle (FSL). Kognitiivista kouluun kiinnittymistä kuvaavia ala-asteikkoja ovat koulutyön kontrolli ja merkitys (CRSW) ja tulevaisuuden pyrkimykset sekä tavoitteet (FG). Tässä tutkimuksessa käyttämämme

TEAMS-hankkeen aineisto on kerätty vuonna 2021 kahdelta suomalaiselta yläkoululta. Tutkimukseen osallistui kaikkiaan 191 oppilasta. Tutkimukseen vastanneet oppilaat olivat 7., 8. ja 9. luokkalaisia.

Laadullinen haastatteluaineisto kerättiin vuoden 2022 keväällä haastattele-malla kolmea opettajaa. Haastateltavat työskentelevät toisessa niistä kouluista, joista määrällinen aineisto kerättiin. Lähestyimme opettajia koulusta, jotka työskentelevät tiiviisti maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kanssa. Haastatteluihin saimmekin kaksi erityisopettajaa ja yhden S2- ja äidinkielenopettajan. Kaikki haastateltavat opettajat vahvistivat työskentelevänsä päivittäin maahanmuutto-taustaisten oppilaiden kanssa. Haastattelut suoritimme puolistrukturoidulla teemahaastattelulla etäyhteyden kautta yliopiston Zoom-palvelun tunnuksilla. Aineistonhankintamenetelmänä laadullisessa osassa käytimme puolistrukturoitua teemahaastattelua. Teemahaastattelussa oleellista on se, että haastattelu etenee keskeisten teemojen varassa eikä pohjaudu yksityiskohtaisille kysymyksille (Hirsijärvi & Hurme, 2008). Puolistrukturoitu haastattelumenetelmä valikoitui sen vuoksi, koska usein teemahaastattelussa ollaan lähempänä strukturoimatonta kuin strukturoitua haastattelua. Teemahaastattelulle on ominaista, että siitä puuttuu strukturoidulle haastattelulle ominainen tarkka muoto ja järjestys, mutta se ei ole kuitenkaan syvähaastattelun tapaan täysin avoin. (Hirsijärvi & Hurme, 2008.)

Teorialähtöisen lähestymistapamme myötä emotionaalisen kouluun kiinnittymisen aiempi tutkimustieto ja teoria alkoivat hahmottua. SEI-mittarissa emotionaalinen kouluun kiinnittyminen jakautuu opettaja-oppilassuhteeseen, vertaisten tukeen oppimiselle ja perheen tukeen koulunkäynnille (Appleton ym., 2010), joten valitsimme nämä kolme ulottuvuutta lähtökohdaksi teemahaastattelun rungollemme. Lisäksi käytimme Skinnerin ja Belmontin (1993) mallia, jossa kouluun kiinnittymistä tuetaan käyttäen apuna psykologisia perustarpeita, jotka jaetaan autonomiaan kompetenssiin ja yhteenkuuluvuuden tunteeseen. Skinnerin ja Belmontin malli (1993) sopii tarkoitukseemme hyvin, koska siinä konkreettisesti kuvaillaan, miten opettaja voi tukea oppilaiden kouluun kiinnittymistä. Laadimme näiden teorioiden pohjalta teema-alueuuttelon, jossa teema-alueet

muodostuivat teoriaan nojaten. Teemat olivat psykologiset perustarpeet, vertaisuus ja kodin tuki. Emme luoneet tarkkoja kysymyksiä haastattelurunkoon vaan rakensimme eräänlaisen muistilistan teemoista, joita aioimme käsitellä haastattelussa. Kunkin teeman alle loimme teorian pohjalta arkikielisempiä esimerkkejä ja käsitteitä, joiden kautta kyselimme opettajilta kokemuksia ja näkemyksiä kustakin teemasta heidän arjessaan (ks. liite 1). Rungossamme huomioimme sen, että haastateltavalle on tilaa ilmaista ilmiötä mahdollisimman monipuolisesti, joka on Hirsijärven ja Hurmeen (2008) mukaan tärkeä, jotta tutkittavan ilmiön moninainen rikkaus paljastuu mahdollisimman hyvin.

4.4 Aineiston analyysi

Määrällinen aineisto

Määrällisen aineiston analysoimisessa käytimme SPSS 26 -ohjelmaa. Testien merkitsevyystasoksi käytimme $p < 0.06$. Päädyimme valitsemaan merkitsevyystasoksi yleisesti käytetyn $p < 0,05$ sijasta $p < 0.06$. Syynä tälle on aineiston vähäinen maahanmuuttotaustaisten määrä ja saatujen p-arvojen vain vähäinen $p < 0.05$ ylitys. Varsinkin pienissä otoksissa vahvakin yhteys saattaa näyttäytyä ei-merkitsevänä. P-arvojen tulkinta on usein liian mekaanista, mikä voi johtaa ylitulkittamiseen. Vastuu lopullisesta ratkaisusta tulosten merkityksistä tutkittavan ilmiön suhteen on aina itse tutkijalla. (Tähtinen ym., 2020). Koska ensimmäisessä tutkimuskysymyksessämme verrataan maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kouluun kiinnittymistä kantaväestön oppilaisiin tuli meidän määrittää ensin maahanmuuttotausta. Muodostimme uuden dikotomisen muuttujan maahanmuuttotaustalle vanhempien tai toisen vanhemman synnyinmaan perusteella. Mikäli yksi tai molemmat vanhemmista olivat syntyneet muualla kuin Suomessa määritimme vastaajan maahanmuuttotaustaiseksi. Tämä tietenkin rajaa maahanmuuttotaustaiset tässä tutkimuksessa ensimmäisen ja toisen polven maahanmuuttotaustaisiin. Tutkittavistamme 162 oli kantaväestön oppilaita, 27 maahanmuuttotaustaisia ja 2 vastaajaa jätimme pois, koska he eivät olleet vastanneet

kysymykseen tai eivät olleet varmoja vanhemman tai vanhempiansa synnyinmaasta.

Tiivistimme seuraavaksi aineistosta löytyvät kolme emotionaalista kouluun kiinnittymisen ulottuvuutta mittaavat muuttajat kolmeksi erilliseksi keskiarvosummamuuttujaksi. Testasimme keskiarvosummamuuttujien reliabilitteettia, jotka osoittautuivat riittävän korkeiksi (Cronbachin alfa $> .60$). Opettaja-oppilas suhteen summamuuttujan Cronbachin alfakerroin oli 0,88. Vertaisten tuki koulunkäynnille summamuuttujan Cronbachin alfakerroin oli 0,86 ja perheen tuki oppimiselle summamuuttujan Cronbachin alfakerroin oli 0,79. Esimerkiksi kaikki opettaja-oppilas suhdetta käsittelevät kysymykset, joita oli yhdeksän muodostavat opettaja-oppilas suhdetta mittaavan kokonaisuuden. Tämän jälkeen tutkimme näiden summamuuttujien normaalijakautuneisuutta. Summamuuttajat eivät olleet normaalijakautuneita. Päädyimme käyttämään maahanmuuttotaustaisten ja kanaväestön kouluun kiinnittymisten eri ulottuvuuksien vertailuun Mann-Whitneyn testiä. Tätä analyysimenetelmää käytetään usein riippumattomien otosten t-testin sijasta, kun normaalijakaumaoletus ei täyty. Mann-Whitneyn u-testi perustuu järjestyslukuihin ja siinä verrataan tutkittavan muuttujan luokkien mediaaneja toisiinsa. (Nummenmaa, 2009.)

Laadullinen aineisto

Laadullinen lähestymistapamme on teorialähtöinen analyysimalli, josta käytetään myös nimitystä deduktiivinen analyysimalli (Tuomi & Sarajarvi, 2018). Analyysitapanamme on temaattinen analyysi. Temaattinen analyysi on yksinkertaisimmillaan aineiston järjestelyä, ryhmittelyä ja kuvaamista (Braun & Clarke, 2012).

Teema-analyysi jaetaan kuuteen eri vaiheeseen, joita ovat tutustuminen aineistoon, alustavien seikkojen luominen, potentiaalisten teemojen etsiminen, teemojen arviointi, teemojen määrittely ja nimeäminen sekä raportin kirjoitus (Braun & Clarke, 2012). Lähestymistapanamme oli deduktiivinen ja suoritimme haastattelut temahaastatteluna, joten alustavat teemat olivat jo teorian pohjalta muodostuneet. Edeltävien seikkojen vuoksi toteutimme teema-analyysiä

soveltaen omaan tarkoitukseemme. Aineistoon tutustuminen tapahtui kuuntelun, litteroinnin ja litterointien lukemisen kautta. Tämän vaiheen tarkoitus on tutustua aineistoon ja mahdollisesti huomata tutkimukselle relevantteja ilmiöitä (Braun & Clarke, 2012). Huomasimme alustavien teemojen toimivan, mutta aineistoa tutkittaessa esiin nousi myös muitakin määrittäviä teemoja. Esimerkiksi kulttuuri ja tausta sekä kielitaito nousivat esille aineistosta tärkeinä ilmiöinä, jotka eivät olleet mukana alustavissa teemoissa. Arvioimme seuraavaksi teemojen sopimista aineistoomme. Muodostamamme teemat olivat tutkimuksen kannalta erittäin relevantteja ja perusteltavissa aiemman tutkimuskirjallisuuden pohjalta. Muodostimme tai muokkasimme tässä vaiheessa teemojen nimet, että ne mahdollisimman kattavasti kuvaisivat havaintojamme aineistosta. Lopuksi kokosimme valmiit teemat ja niitä tukevat havainnot aineistosta yhteen, jonka jälkeen tulosten raportoinnin tulososioon pystyttiin aloittamaan.

4.5 Eettiset ratkaisut

Tässä tutkimuksessa on pyritty noudattamaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) määrittelemiä hyviä tieteellisiä käytäntöjä. Näihin käytäntöihin kuuluu aineiston keruussa, tutkimustyössä ja tulosten raportoinnissa noudatettava rehellisyys, tarkkuus ja huolellisuus (TENK, 2012).

TEAMS-hankkeeseen osallistuneita vastaajia on tiedotettu tietosuojalain mukaisesti tämän hankkeen toiminnasta, aineiston keruusta ja säilyttämisestä, tulosten raportoinnista sekä heidän oikeudestaan tutkimukseen osallistujina. Osallistuneilta on pyydetty asianmukaiset tutkimusluvut mukaan lukien huoltajat alaikäisten osalta. Tämän hankkeen kyselyaineisto on myös muiden hankkeen tutkijoiden käytössä. Hanke on määrittänyt tietoturvasuojat aineiston säilyttämiseen ja niitä on noudatettu. Hankkeen kyselyaineisto oli jo valmiiksi viimeistelty tutkimuskäyttöön, joten yksittäisten henkilöiden tunnistus on mahdotonta. Käyttämämme TEAMS-hankkeen aineiston oikeudet siirtyvät hankkeelle tutkimuksen valmistuttua täysin.

Aineistossa ei mainita nimiä tai muita tunnistamiseen johtavia tietoja ja näin vastaajien anonymiteetti on säilynyt. Tutkimuksen osallistuneille on tehty selväksi tutkimuksen tarkoitus ja he ovat hyväksyneet sen. Kaikki tallenteet tullaan tuhoamaan tutkimuksen jälkeen. Litteraateista ja tulosten raportoinnista on häilytetty nimet ja tutkimukseen osallistuvan identiteetin tunnistamista helpottavat asiat.

5 TULOKSET

5.1 Kantaväestön ja maahanmuuttotaustaisten oppilaiden emotionaalisen kouluun kiinnittymisen erot

SEI-kyselyn avulla tarkastelimme emotionaalisen kouluun kiinnittymisen mahdollisia eroja kantaväestöön kuuluvien ja maahanmuuttotaustaisten oppilaiden välillä. Taulukossa 1 on esitetty, miten emotionaalisen kouluun kiinnittymisen eri osa-alueet sekä maahanmuuttotausta korreloivat keskenään. Emotionaalisen kouluun kiinnittymisen summamuuttujat korreloivat tilastollisesti merkitsevästi keskenään. Maahanmuuttotausta korreloi tilastollisesti merkitsevästi opettaja-oppilassuhteen ja vertaisten tuen koulunkäynnillä kanssa niin, että opettaja-oppilassuhde ja vertaisten tuki koulunkäynnille oli korkeampaa maahanmuuttotaustaisilla oppilailta.

Taulukko 1

Keskiarvot (KA), Keskihajonnat (KH) ja tutkimuksen muuttujien väliset korrelaatiot (N=189)

	1.	2.	3.	
1. Opettaja-oppilas suhde				
2. Perheen tuki oppimiselle	.52**			
3. Vertaisten tuki koulunkäynnille	.56**	.44**		
4. Maahanmuuttotausta	0.14*	0.09	0.14*	
<i>Ka</i>	2.97	3.39	3.05	-
<i>Kh</i>	0.42	0.46	0.35	-

Huom. Oppilaiden maahanmuuttotaustan muuttuja:

0 = Kantaväestön oppilas, 1 = Maahanmuuttotaustainen oppilas. ** $p < .001$, * $p < .06$. *Ka* = Keskiarvo, *Kh* = Keskihajonta

Tutkimuksen määrällisessä osiossa selvitettiin Mann Whitney U-testillä, eroavatko kantaväestön ja maahanmuuttotaustaiset oppilaat toisistaan kouluun kiinnittymisen emotionaalisten ulottuvuuksien suhteen. Emotionaalinen

kouluun kiinnittyminen on jaettu kolmeen summamuuttujaan, joita ovat opettaja–oppilassuhde, vertaisten tuki koulunkäynnille ja perheen tuki oppimiselle. Kantaväestön ($n = 162$) ja maahanmuuttotaustaisten ($n = 27$) oppilaiden opettaja–oppilassuhteella oli tilastollisesti merkitsevää ero ($U = 2685.50$, $p = .056$, $eta^2 = .02$). Kantaväestön oppilaat ($md = 3.0$, vaihteluväli = 2.2) erosivat maahanmuuttotaustaisista oppilaista ($md = 3.0$, vaihteluväli = 2.0) opettaja–oppilassuhteen suhteen.

Kantaväestön ($n = 162$) ja maahanmuuttotaustaisten ($n = 27$) oppilaiden perheen tuella oppimiselle ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa ($U = 2491.0$, $p = .24$, $eta^2 = .01$). Kantaväestön oppilaat ($md = 3.3$, vaihteluväli = 2.5) eivät eroa maahanmuuttotaustaisista oppilaista ($md = 3.5$, vaihteluväli = 2.3) vertaisten tuen koulunkäynnille suhteen.

Kantaväestön ($n = 162$) ja maahanmuuttotaustaisten ($n = 27$) oppilaiden vertaisten tuella koulunkäynnille oli tilastollisesti merkitsevä ero ($U = 2675.5$, $p = .06$, $eta^2 = .02$). Kantaväestön oppilaat ($md = 3.0$, vaihteluväli = 2.7) erosivat maahanmuuttotaustaisista oppilaista ($md = 3.2$, vaihteluväli = 2.0) perheen tuen oppimiselle suhteen.

5.2 Opettajien kokemuksia maahanmuuttotaustaisten oppilaiden emotionaalisesta kouluun kiinnittymisestä ja sen tukemisesta

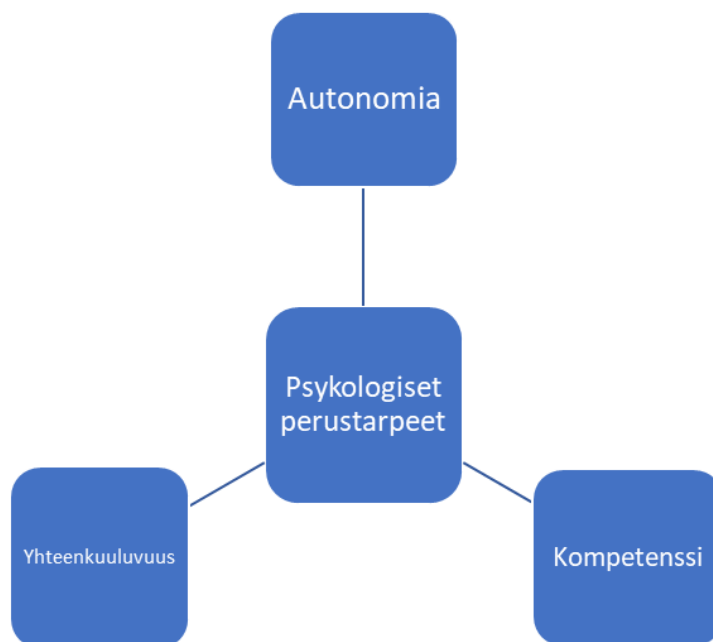
Seuraavaksi tarkastelemme haastatteluaineiston pohjalta opettajien näkemyksistä maahanmuuttotaustaisten oppilaiden emotionaalisesta kouluun kiinnittymisestä ja sen tukemisen mahdollisuuksista. Teoreettisen viitekehyksen ohjaamana analyysin teemat olivat *psykologiset perustarpeet, vertaissuhteet, perheen tuki koulunkäynnille, kulttuuri ja tausta sekä kieli*. Tämän lisäksi aineistosta nousi kaksi teemaa *kulttuuri ja tausta sekä kieli, jotka* nivoutuvat muihin teemoihin mutta ne käsitellään erikseen tulosluvun lopussa. Ne ovat kuitenkin itsessään niin tärkeitä, joten oli perusteltua pitää ne itsenäisinä teemoina.

5.2.1 Psykologiset perustarpeet

Kuvio 1 havainnollistaa kuinka psykologiset perustarpeet jakaantuvat kolmeen osaan. Tarkastelemme tuloksissa opettajien kokemuksia näiden perustarpeiden toteutumisesta ja näkemyksiä erilaisista keinoista tukea näitä perustarpeita kouluarjessa.

Kuvio 1

Psykologisten perustarpeiden kolme alateemaa



Autonomia

Opettajat kertoivat tukevansa oppilaiden autonomiaa oppitunneilla pääosin käyttämällä paljon hyväksi oppilaiden mielenkiinnonkohteita. Varsinkin maahanmuuttotauustaisissa ryhmissä ryhmien koot olivat pienempiä ja näin opettajat tunsivat oppilaiden mielenkiinnonkohteet paremmin ja pystyivät sitä kautta valitsemaan aiheet yksilöllisemmin.

- 1) Jos mä tiedän, että mistä aihealueesta oppilaat on kiinnostuneita. Niin joo, todellakin. Kyllä mä, niin kuin vaikka seiskojen S2-ryhmälleni ehkä vähän liikaakin tänä

lukuvuonna olen niitä käyttänyt. Kaikki aiheet on käsitellyt jalkapalloa, Ronaldoa, Messiä ja kun musta tuntuu, että ne ovat niin sellaisia, mistä oppilaat jaksaa lukea tai mistä on helppo poimia semmoisia esimerkkejä. (Opettaja 1)

Opettajat näkivät mielenkiinnonkohteiden käytön erittäin hyödylliseksi varsinkin motivaation lisäämiseksi ja suomen kieltä opeteltaessa. Mielenkiinnonkohteiden käytön lisäksi opettajat kuvasivat tukevansa oppilaiden autonomiaa sallimalla jonkin verran valinnanvapauksia oppimistilanteissa valittaessa työtapoja, joita opettaja 3 kuvaa aineistoesimerkissä 2. Haastateltavien mukaan maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kohdalla se oli aika vähäistä ja koski yleensä valintaa siitä, lukeeko vai kuunteleeko oppilas opiskeltavaa sisältöä.

- 2) Valinnan vapauksia on varmaan, jos miettii mitä tässä opiskellaan, niin esimerkiksi mietin jotain reaaliaineita, joita joskus käydään läpi, niin valinnan vapauksia ehkä on siinä, että luetko vai kuunteletko, että käydäänkö yhdessä asiaa läpi vai saatko itse luettua. (Opettaja 3)

Opettajat kokivat, että maahanmuuttotaustaisille oppilaille ei sallita vapauksia sen enempää kuin muillekaan oppilaille, kuten aineistoesimerkeistä 3 ja 4 ilmenee. Valinnanvapauksia kerrottiin käytettävän pääasiassa opiskelumotivaation nostamiseen esimerkiksi toiminnallisilla vaihtoehdoilla.

- 3) Kyllä mä oon tarjonnut silleen, että välillä voidaan lukea luokassa, vaikka jos meillä on lukutunti. Tai sitten me voidaan lähteä kirjastoon selko suomen kirjoja etsimään ja lueskelemaan. Tärkeintä, että se valinta johtaisi siihen, että opiskelumotivaatio olisi niin kuin sen hetken maksimi. (Opettaja 2)
- 4) Samat on (vapaudet) oikeastaan, mitä tarjoan natiiveille mitä tarjoan maahanmuuttajille. (Opettaja 3)

Kompetenssi

Opettajien kokemukset oppilaiden kompetenssin tukemisesta painottuivat siihen, että oppilaiden tuen tarve tunnustetaan ja heille tarjotaan oikeanlaista apua. Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kohdalla opettajat näkivät oppilaiden tuen tarpeen tunnustamisen toisaalta selkeänä, koska kaikkien oppilaiden ensisijaisena tavoitteena on oppia suomen kieltä. Kuten opettaja 1 ja 2 alla kuvaa, kyse on myös siitä, miten tehtäviä eriytetään oppilaiden kielitaidon mukaan.

- 5) Mä pyrin sitten silleen niinku tehtävät tietenkin eriyttämään, että ne on jo valmiiksi sen kaltaisia, että niiden pitäisi sopia siihen kielitaitoon ja että minulla on sitten niin kuin valmiiksi aika hyvä tieto siitä, että missä oppilas menee kielitaidon ja semmoisen suhteen. (Opettaja 1)
- 6) No just ainakin niille maahanmuuttajaoppilaille, joiden kanssa minä työskentelen, niin ne tavoitteet on niin paljon pienempiä, kun ei osaa lukea eikä kirjoittaa millään kielellä. (Opettaja 2)

Tuen tarpeen arvioinnin selkeyttä selitti maahanmuuttotaustaisten oppilaiden tarvitsema intensiivisempi ja jatkuva tuki. Kuten opettaja 1 alla kuvailee, on maahanmuuttotaustaisen oppilaan arviointi helpompaa, koska oppilas tarvitsee esimerkiksi suomen kielessä apua ja tukea jatkuvasti. Opettaja 1 koki jatkuvan tuen tarjoamisen auttavan tuen tarpeen arvioimisessa.

- 7) Mun mielestä heitä (maahanmuuttotaustaiset oppilaat) on itse asiassa helpompi arvioida, koska ne tarvitsevat käytännössä apua koko ajan. Ainakin nämä minun oppilaat keitä minä opetan, koska ne on niin niin kuin suomen kieleltään heikkotasoisia. (Opettaja 1)

Toisaalta opettajat kokivat haastavaksi maahanmuuttotaustaisten oppilaiden tuen tarpeen tunnistamisen. Opettajien mukaan maahanmuuttotaustaisten oppilaiden tuen tarvetta arvioitaessa ei aina ole selkeyttä esimerkiksi siitä, johtuvatko oppilaan vaikeudet koulussa puutteellisesta kielitaidosta vai oppimisvaikeudesta. Oppilastuntemus nähtiin isona osana tämän asian selkeyttämisessä. Opettaja 3 kertookin, että oppilastuntemuksen avulla selkeytyy tuen tarpeen syy.

- 8) Välillä voi olla (arvioiminen) vaikeampaa. Riippuu tosi paljon siitä suomen kielen tuesta. Että aina ei ole ihan selkeätä, että onko se haaste enemmänkin siinä suomen kielen ymmärtämisessä, vai ihan niin kuin semmoisia oppimisvaikeuksia, että sillä tavalla välillä kestää aikansa ennen kuin niinku tutustuu siihen oppilaaseen ennen kun pystyy ruveta miettimään, että kummasta oikeastaan on kyse. (Opettaja 3)

Opettaja 1 kertoo aineistoesimerkissä 9, että kantaväestön oppilaita arvioidessa pitkä seulonta neuvolasta lähtien auttaa tuen tarpeiden tunnistamisessa, kun taas maahanmuuttotaustaisilla oppilailla tällaista ei aina ole saatavilla. Diagnoositi nähtiin tärkeänä, mutta ongelmana nähtiin se, että testipatteristot eivät välttämättä toimi puutteellisen kielitaidon vuoksi.

- 9) Mutta meillä ei ole mitään keinoja tutkia kielitaidotonta oppilasta, eihän niinku koulupsykologit eikä ketkään lähde tutkimaan sellaisessa tilanteessa olevaa nuorta, koska tavallaan ymmärrettävää se, että ei se testi patteristo niinku kerro mitään siitä, että mistä tässä on kyse, jolloin meillä on sitten perusopetuksessa oppilas, joka ei ole millään tasolla niinku ikätasoinen, niin tuntuu, että se oppiminen on tosi hidasta, mikään ei jää muistiin, mutta mistä se sitten johtuu. (Opettaja 1)

Haastatteluissa nousi myös esille se, että maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kanssa tulee opetusta mukauttaa enemmän. Syynä tähän nähtiin esimerkiksi se, että oppilaat väsyvät uutta kieltä opiskeltaessa kognitiivisesti huomattavasti enemmän, minkä vuoksi esimerkiksi loppupäivän tai -viikon vaatimustaso ja kuormittavuutta on suotavaa mukauttaa. Aineistoesimerkissä 10 opettaja 2 kuvailee opetuksen mukauttamista oppilaiden kognitiivisen väsymyksen vuoksi.

- 10) Mitä pidemmälle päivä ja viikko menee, niin sitten niinku maahanmuuttotaustaisten kanssa pitää hyväksyä se, että ne väsyvät kognitiivisesti aika paljon, koska ne joutuu tankkaamaan vieraalla kielellä. Kyllä siinä niinku pitää vähän hyväksyä just, että ei välttämättä ihan rakettitiedettä niillä tunteilla tehdä, että annetaan niinku vähän löysää, vähän ihan niinku nähdä se tyyppi ihmisenä, että nyt on aika väsymystä vaikka ilmassa ja sitten jos ollaan natiivien kanssa, niin kyllä mä ainakin ehkä lähtökohtaisesti, että vaatimustaso on silleen korkeimmalla, koska niillä se kieli ei ole se ongelma, että se. (Opettaja 2)

Yhteenkuuluvuus

Yhteenkuuluvuuden tunteesta keskusteltaessa nousi esille, että opettaja-oppilas suhteista muodostuu opettajien mukaan läheisempiä maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kanssa kuin kantaväestön oppilaiden kanssa, joita opettajat 1 ja 3 alla avaavat.

- 11) Mä ehkä niinku koen itse hyvin vahvasti niin, että että mulla on tosi paljon läheisemmät ja avoimemmat suhteet ihan ehdottomasti niinku esimerkiksi S2 oppilaisiin kun äikänryhmän oppilaisiin. (Opettaja 1)
- 12) Tosin tässä on nyt vuosien mittaan tullut muutamia semmoisia maahanmuuttotaustaisia oppilaita, jotka on tietyllä tavalla jopa vähän läheisempiä kuin natiivit, että on semmoisia että viestitellään paljon ja kysyy niinku henkilökohtaisesti multa tosi paljon kaikkea koulunkäyntiin liittyviä asioita. (Opettaja 3)

Tähän asiaan liittyen opettajat näkivät osasyinä esimerkiksi pienemmät ryhmäkoot ja luotettavan ilmapiirin. Opettajien mukaan pienemmissä ryhmissä työskentelyssä on enemmän aikaa tutustua oppilaisiin ja arkisistakin asioista voidaan

keskustella. Opettaja 1 ja 3 kertovat alla siitä, että ryhmä, jossa kaikki ovat maahanmuuttotaustaisia koetaan turvallisemmaksi ympäristöksi puhua muistakin asioista. Opettajat näkivät, että luotettavan ilmapiirin luontiin opettajalla on suuri vastuu. Heidän mukaansa opettajan tulee olla avoin keskustelulle, luotettava kuuntelija ja kiinnostunut oppilaiden asioista. Lisäksi läsnäolon ja kannustamisen merkitystä korostettiin.

- 13) Mä luulen, että siihen vaikuttaa niinku S2-ryhmässä se, että siellä on vaan maahanmuuttajia ja mä oon sit se kiintiö kantasuomalainen, jolloin se ilmapiiri on usein oppilaiden kannalta semmoinen, että on turvallista puhua sellaisia asioita. Aika paljonhan siellä on semmoista mamuhuumoria. Toisaalta puhutaan paljon rasismista ja siitä, että mitä haasteita suomessa on. Mutta toisaalta nuoret jakaa paljon myös keskenään sitä vaikka omiin vanhempiin liittyvää sellaista, että joo, kun mä ja mun vanhemmat sitä tai mun vanhemmat ei tajua tai vähänkö hävettää kun äiti ei osaa suomea. (Opettaja 1)
- 14) Tuota mä tykkään siitä, että tuota oppilaisiin on hyvä saada semmoinen tosi hyvä luottamuksellinen vuorovaikutussuhde ja mä pidän itseäni semmoisena hirmu helposti lähestyttävänä tosi semmoisena lämpöisenä opena. Sitten me tavallaan lähdetään siitä, että meillä on hyvät välit muuten ja jutellaan paljon myös niistä arkisistakin asioista ja jaetaan niitä murheita ja iloja ja että panostetaan tosi paljon muuhunkin kuin siihen pelkkään oppimiseen ja koulunkäyntiin. Että sitten siinä vaiheessa, kun meillä sujuu hyvin ja meillä on hyvä semmoinen lämmin luottamuksellinen suhde, niin sitten on paljon helpompi jotenkin motivoida siihen työskentelyyn. (Opettaja 3)

5.2.2 Vertaissuhteet

Toisena kolmesta pääteemasta oli vertaissuhteet. Opettajien kokemukset maahanmuuttotaustaisten oppilaiden vertaissuhteista koulussa olivat pitkälti samassa linjassa. Opettaja 3 kertoi aineistoesimerkissä 16, että maahanmuuttotautaiset oppilaat ovat hyvin paljon omissa ryhmissään. Esille nousi, että varsinkin maahanmuuttotautaisista oppilaista pojat löytävät hyvin toisensa ja "veljeytyvät" keskenään. Vaikeammaksi tilanteeksi aineistoesimerkin 15 opettaja mainitsi sen, että maahanmuuttotautaiset tytöt saattavat jäädä yksin koulussa.

- 15) Ilmiöhän (vertaissuhteet) on ilman muuta sellainen, että koulun maahanmuuttajat hengaa tosi paljon keskenään ja varsinkin pojat. Tytöt ovat aika paljon yksin mikä on ihan hirveän surullista ja valitettavaa semmoista mihin toivoo, että me keksittäisiin niin kuin uudenlaisia keinoja ratkoa sitä ongelmaa, mutta sitten maahanmuuttaja pojat muodostaa usein hyvin tiiviin yhteisen porukan ja sellaiset tuota veljelliset jengit. (Opettaja 1)

- 16) Meidän koulussa on aika pitkälti nähtävissä sitä, että paljon on (maahanmuuttotautaiset) omista ryhmissään. Ne hakeutuu tuossa välitunnillakin omiin porukoihin ja tosin tulevat päältä katsottuna kaikki ihan hyvin toimeen keskenään, niin natiivit kuin maahanmuuttajat. Mutta kyllä ne usein tuossa omiin ryhmiin hakeutuu. (Opettaja 3)

Opettajien 1 ja 2 mielestä aineistoesimerkeissä 17 ja 18 syynä omista jengeissä olemiselle oli esimerkiksi yhteinen kokemuspohja ja kielitaidon puute.

- 17) Välillä mä mietin sitä, että mä ymmärrän tosi hyvin sen, että maahanmuuttajataustaiset nuoret liikkuu keskenään, koska juuri siinä kokemuspohjassa on jotain niin samaa, että varmaan kauhean vapauttavaa ja just turvallista hengata sellaisten tyyppien kanssa, jotka ymmärtää, mitä on olla maahanmuuttajana Suomessa. (Opettaja 1)
- 18) Jos suomen kieli on opittu, niin sitten se sekoittuu edelleen. On painotus varmasti, että nämä maahanmuuttajat ovat keskenään enemmän kuin, että he olisi kantasuomalaisen kanssa. Mutta sitten siinä vaiheessa, jos ei ole kieli vielä hallussa niin on hankalampaa se (sekoittuminen). (Opettaja 2)

Niin sanottua sekoittumista maahanmuuttotautaisien ja kantaväestön oppilaiden välillä opettajat näkivät tapahtuvan itsestään toiminnallisuuden kautta esimerkiksi välitunneilla pelattavan jalkapallon kautta. Toiminnallisuuden kautta sekaryhmissä toimimista koettiin tapahtuvan pääosin vain pojilla kuten aineistoesimerkissä 20 opettaja 1 kertoo. Opettaja 3 kertoo alla, että sekaryhmissä toimimista tapahtuu myös ohjatusti oppitunneilla.

- 19) Mä luulen, että tuolla varmaan ihan yleisopetuksen puolella tietyllä tavalla tapahtuu (sekoittumista). Jos mä mietin luokkatilanteita, niin siellähän tietenkin sekoittuu ja tehdään ryhmitöitä ja muita, niin siellä ei voi tietenkään aina valita sitä kaveria ja noita välitunti tilanteita, kun mä mietin niin mä en tiedä onko siinä nyt kauheasti tarpeen lähteä sitten sekoittelemaan. (Opettaja 3)
- 20) Mutta kyllä siitä huomaa, että esimerkiksi vaikka jalkapallo on hyvä esimerkki siitä, joka kyllä yhdistää sitten...Nuoret pojat kyllä semmoisen toiminnallisen kautta luo kaverisuhteita yli noiden tuollaisten rajojen, että tytöille se on selkeästi vaikeampaa. (Opettaja 1)

Opettajat näkivät sekaryhmissä toimimisen tärkeänä. Kielen kehittymisen kannalta nähtiin sekaryhmissä toimimisen tuovan apua. Kielen kehittymisen kannalta tällaisen sekaryhmissä toimimisen lisääminen ohjatusti oppimistilanteissa olisi opettajien 2 ja 3 mielestä aineistoesimerkeissä 21 ja 22 tärkeää ja sitä tulisi lisätä. Opettajat kertoivat myös, että suomen kielen oppiminen edistää

maahanmuuttotaustaisten ja kantaväestön oppilaiden välisten vertaissuhteiden kehittymistä.

- 21) Esimerkiksi mietin just maahanmuuttajaoppilaita juurikin tavallaan sen työskentelyn ja kielen kehittymisen ja kaiken kannalta tosi tärkeitä, että saisi tehdä niiden natiivien kanssa yhdessä hommia ja olisikin tosi tärkeitä just, että koitettaisiin sekoittaa ainakin yleisopetuksen tunneilla hyvin niitä ryhmiä, että siellä ei aina saisi välttämättä valita juuri sitä kaveria, jonka kanssa on tottunut niitä hommia tekemään niin. (Opettaja 3)
- 22) Voisi kyllä ehdottomasti lisätä vielä ja sitten just jotain projekteja. Meillä on ollut tosi vähän jotain projekteja, mutta sitten voisi laittaa vaikka pariiksi just semmoiset missä toinen on vähän kieltä osaavampi ja toinen ei ja sitten he ei vaikka tuntisi kovin hyvin. (Opettaja 2)

Vertaistuesta koulunkäynnille opettajat kertoivat kokemuksia, joissa maahanmuuttotaustaiset oppilaat tukivat toisia maahanmuuttotaustaisia oppilaita. Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden välisen vertaistuen nähtiin aineistoesimerkissä 23 auttavan esimerkiksi tilanteissa, joissa oppilaat jakavat yhteisen äidinkielen.

- 23) Kyllä opiskelussa sitten myös autetaan ja on tosi ihana, kun on niitä nuoria, jotka on ollut pidempään Suomessa ja tulee vaikka samalta kielialueelta, joka on ollut vähemmän aikaa suomessa, että sitten pystyy auttamaan kääntämään vaikka arabiaksi jotain tehtävänantoa. Mä yritän selittää suomeksi jotain juttuja joita oppilas ei tajua, niin sitten toinen oppilas selittääkin sen sitten vaikka arabiaksi tälle vähemmän aikaa maassa olleelle, että hänkin ymmärtää. (Opettaja 1)

5.2.3 Perheen tuki koulunkäynnille

Kolmantena pääteemana oli perheen tuki koulunkäynnille. Haastattelemiemme opettajien kokemukset olivat hyvin samankaltaisia keskenään. Kaikki opettajat kertoivat, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden perheet arvostavat suomalaista koulutusjärjestelmää ja pitävät lastensa koulunkäyntiä tärkeänä kuten aineistoesimerkissä 24 ilmenee. Lisäksi opettajat kertoivat vanhempien vaativan lapsiltaan paljon, kuten aineistoesimerkissä 25 ilmenee.

- 24) Jotenkin he arvostaa tosi paljon sitä, että heidän lapsistaan pidetään huolta ja opetetaan. (Opettaja 3)
- 25) No kodin tuki ainakin pitää koulua tosi tärkeänä ja ne vaatii varmaan lapsiltaan paljon, semmoinen fiilis mulle on jäänyt. (Opettaja 2)

Vaikka vanhemmat pitävät opettajien mukaan koulua tärkeänä, on lasten konkreettinen tukeminen koulutehtävissä usein vanhemmille haastavaa. Halua auttaa vanhemmilla usein olisi, mutta vanhempien puutteellinen kielitaito vaikeuttaa tai jopa estää lasten koulutehtävien tukemista kotona. Tämä voi olla emotionaalisestikin kuormittavaa vanhemmille, kuten aineistoesimerkissä 26 opettaja 1 kertoo.

- 26) Mutta, että kodit on kiinnostuneita koulusta ja odottaa usein, että lapsi ja nuori panostaa siihen paljon, mutta sitten vanhemmat myös kipuilee. Muistan monta sellaista palaveria, että vaikka vanhempi on purskahtanut itkuun sen takia, että kun ei pysty auttamaan lasta, että kun ei ymmärrä niitä läksyjä itse, ei ymmärrä niitä tehtäviä, ei osaa suomen kieltä yhtään. (Opettaja 1)
- 27) No mä luulen, että ehkä niissä koulutehtävissä tukeminen ei ole kauhean vahvalla tasolla, koska siellä tosi monella tai monessa perheessä on nimenomaan se tilanne, että nämä meidän oppilaat puhuu parempaa suomen kieltä kuin ne vanhemmat, että ne vanhemmat ei tavallaan silleen et pysty niissä tehtävissä tukemaan. (Opettaja 3)

Vanhempien koulutuksen arvostaminen ja lasten kannustaminen koulunkäynnissä sai kuitenkin opettajien mukaan välillä jopa negatiivisia sävyjä. Haastatte luissa toistuivatkin maininnat siitä, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden vanhemmilla on erittäin korkeita odotuksia koskien lastensa koulunkäyntiä. Opettaja 1 selittää aineistoesimerkissä 28 korkeita odotuksia vanhempien tekemillä uhrauksilla ja ylipäänsä mahdollisuudella ilmaiseen ja laadukkaaseen koulutukseen, jota ei kotimaassa välttämättä ollut tarjolla.

- 28) Mä koen että siinä yhtenä semmoisena isona erilaisena pohjavirtana on se, että vanhemmat on usein tehnyt isoja uhrauksia itse ja tuota, kun he jättää kotimaansa, niin siellähän on tosi iso motiivi tarjota lapsille parempi tulevaisuus jossain muualla. Nuoret aika usein kokee, ja varmasti näin onkin, että vanhemmilla on aika kovat odotukset siihen koulunkäyntiin. Ja tavallaan nuorella voi olla aika kovat paineet siellä harteilla, että huoltajat palaverieissakin tuottaa sellaista puhetta, että sun täytyy nyt jaksaa ja kun sinulla on tämä mahdollisuus, mitä minulla ei ollut ja, että minä en Afganistanissa käynyt koulua ja me jätimme kaiken, että sinulla on mahdollisuus koulunkäyntiin. (Opettaja 1)

Vaikka kieli toi selkeästi vaikeuksia myös opettajan ja vanhempien väliseen kommunikointiin ja yhteistyöhön, kokivat opettajat, että suhteet maahanmuuttaja-taustaisten oppilaiden vanhempiin olivat läheisempiä kuin suhteet kantaväestön oppilaiden vanhempiin. Maahanmuuttotaustaiset perheet ovat opettajien kokemuksen mukaan hyvin halukkaita luomaan suhteen kouluun sekä tekemään yhteistyötä opettajien kanssa kuten aineistoesimerkissä 29 opettaja 3 kertoo.

- 29) Tietenkin riippuu taas perheen kielitaidosta, että tarvitaanko siihen tulkkia väliin, mutta usein noihin maahanmuuttajaperheisiin saa aika kivat suhteet ja maahanmuuttajaperheet on yleensä ihan mielettömän tyytyväisiä (kouluun). Ne haluaa tehdä koulun kanssa tiiviisti yhteistyötä. (Opettaja 3)

5.2.4 Kulttuuriset tekijät ja oppilaiden moninaiset taustat

Neljäs pääteema oli kulttuuriset tekijät ja oppilaiden moninaiset taustat. Tämä johtuen siitä, että keskusteltaessa teemasta kuin teemasta nousi puheenaiheeksi maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kulttuurin tuomat haasteet ja oppilaiden erilaiset taustat ja niiden tuoma merkitys koulunkäynnille. Haastatteluisissa toistui usein se, että maahanmuuttotaustaiset oppilaat ovat saattaneet kokea hyvinkin traumaattisia kokemuksia kotimaassaan tai matkalla Suomeen, jolloin ongelmat oppimisessa tai käyttäytymisessä liittyvät todennäköisesti muuhunkin kuin pelkästään uuteen kieleen tai kulttuuriin. Kuten opettaja 1 aineistoesimerkissä 30 kertoo, traumaattisella taustalla nähdään olevan vaikutusta oppilaiden pärjäämiseen ja hyvinvointiin koulussa.

- 30) Mutta, että tuota silloin tavallaan ei puhuta pelkästään sellaisesta monikulttuurisuudesta tai kielitaidon haasteista vaan puhutaan tosi usein sitten maailman kriisialueilta tulevista oppilaista, joilla voi olla itsellä tai ainakin perheillä hyvinkin omakohtaista, sitten sellaista kokemusta sota-alueelta pakenemisesta tai semmoista väkivallan uhasta ja pakomatkat on ollut traumaattisia perheille ja sitten taas toisaalta keskeneräisessä turvapaikkaprosessissa olevilla perheillä on hirvittävä stressi siitä, että saako oleskelulupaa suomeen vai ei. (Opettaja 1)

Opettajat avasivat myös sitä, että maahanmuuttotaustaisten koulutaustat vaihtelevat todella paljon. Katkonaiset koulupolut ja synnyinmaan heikko perustason

opetus jättävät opettajan 2 mukaan jälkensä osaamiseen Suomeen muuttaville lapsille.

- 31) Se (oppimisen haasteet) johtuu siitä varmaan mitä sä olet omassa maassa saanut. Olot voi olla tosi heikot koululaisilla muualla. Et ole käynyt välttämättä ala-astetta ollenkaan, että se johtuu tavallaan siitä ympäristöstä missä sä oot ollut. Ei siitä, että sä olet maahanmuuttaja tai muuta. Oppimisvalmiudet on heikot. Ei välttämättä prosessorit. (Opettaja 2)

Mielenkiintoiseksi ilmiöksi nousi kulttuuriin ja taustaan liittyen haastatteluissa se, että osa maahanmuuttotaustaisista oppilaista saattaa opettaja 1 aineistoesimerkin 32 mukaan kokea painetta ja taakkaa. Opettajat kertoivat, että paine ja taakka kumpuaa heidän mahdollisuudestaan käydä Suomessa koulua, joka ei ole mahdollista läheskään kaikille kotimaan vertaisille. Varsinkin tyttöjen kerrottiin kokevan tällaista taakkaa.

- 32) Ja kun tietää tytöt ei pääse kouluun niin osa jotenkin kantaa harteillaan sellaista kauheata, että minun pitäisi nyt pystyä käymään koulua kaikkien Afganistanissa koulua käymättömien tyttöjen puolesta, jota joutuu sitten sanoittaan ja purkamaan, että ei, että kyllä sinulla on kuitenkin oikeus nyt tähän sun elämään, etkä sä voi elämälläsi lunastaa kaikkea sitä hirveitä mitä Afganistanissa tapahtuu tytöille. (Opettaja 1)

Myös joidenkin maiden ja uskontojen tiukkojen normien noudattaminen heijastui opettajien vastauksissa. Joidenkin islaminuskoisten perheiden tiukat tyttöjen elämää koskevat säännöt vaikuttavat lasten sosiaaliseen elämään niin koulussa kuin vapaa-ajalla.

- 33) Sitten kyllä myös islaminuskosilla tytöillä aika tiukat ne perheen normit on, että miten ne saa liikkua ne tytöt sitten vapaa-ajalla ja iltaisin, ja kenen kanssa sopivaa kaveerata, että tyttöjen yksinäisyys on selkeästi ongelma, tai se elämä on niin rajattua sinne perhepiiriin. Opettaja 1

Normit heijastuvat aineistoesimerkin 33 mukaisesti sosiaalisina rajoituksina, esimerkiksi maahanmuuttotaustaisten tyttöjen yksinäisyytenä. Opettajat näkivät yksinäisyyden ongelmana, johon olisi hyvä löytää ratkaisu. Kokonaisuutena tarkastellen kulttuuriin ja taustoihin liittyvät tekijät näkyvät opettajien mukaan

oppilaiden hyvinvoinnissa, akateemisessa suoriutumisessa, rikkonaisissa koulu-
poluissa, koetussa taakassa ja kaverisuhteissa.

5.2.5 Kielitaito

Viimeiseksi pääteemaksi muodostui kielitaito, jota voi luonnehtia läpileikkaa-
vaksi teemaksi. Kieli tai toisaalta suomen kielen taidon puute nivoutui tässä tut-
kimuksessa jokaiseen teemaan osana sitä tai yhtenä päätekijänä, esimerkiksi kou-
lunkäynnin haasteisiin maahanmuuttotaustaisilla oppilailla. Käymme läpi seu-
raavaksi jokaisen teeman kautta, miten kielitaito tai sen puute liittyi teemoihin
opettajien haastatteluissa.

Psykologiset perustarpeet

Kielitaito kytkeytyy psykologisiin tarpeisiin monin eri tavoin. Puutteellinen kie-
litaito selkeyttää opettajien mukaan tuen tarpeen arviointia aineistoesimerkeissä
5, 6 ja 7, koska tavoite on hyvin selkeä: suomen kielen oppiminen. Opettajat pu-
huivat myös aineistoesimerkissä 7 siitä, että oppilaiden tuen tarve on jatkuvaa ja
intensiivistä puutteellisesta kielitaidosta johtuen. Koska opettaja joutuu tuke-
maan oppilasta jatkuvasti, on opettajalle selkeää, millaista tukea oppilaalle kul-
loinkin tulee tarjota kuten aineistoesimerkissä 7 ilmenee. Aineistoesimerkissä 8
puhutaan siitä, että toisaalta arviointi saattaa olla haastavampaa, koska aina ei
ole selkeää, onko oppilaalla esimerkiksi mahdollisia oppimisvaikeuksia vai pel-
kästään heikko suomen kielen taito. Kielitaidon haasteet vaikeuttavat myös diag-
nosointia, joka on tärkeä apu opettajien työssä, niin kuin aineistoesimerkissä 9
todetaan. Vieraalla kielellä opiskeltaessa oppilaat myös kuormittuvat helpom-
min.

Vertaissuhteet

Kielitaito näkyy aineistoesimerkeissä 15, 16 ja 17 vertaissuhteiden kohdalla maa-
hanmuuttotaustaisia oppilaita yhdistävänä tekijänä. Varsinkin miespuoliset

maahanmuuttotaustaiset oppilaat muodostivat tiiviitä yhteisöjä, joissa kieli ja kokemuspohja yhdistivät heitä. Toisaalta taas suomen kielen oppiminen edistää maahanmuuttotaustaisten ja kantaväestön oppilaiden välisten vertaissuhteiden kehittymistä kuten aineistoesimerkissä 18 kerrotaan. Aineistoesimerkistä 23 nousee myös esille se, että samaa kieltä puhuvien maahanmuuttotaustaisten oppilaiden välinen vertaistuki koulutehtävissä on opettajien mukaan oppimista edistävä ilmiö.

Perheen tuki koulunkäynnille

Haastatteluissa opettajat kertoivat, että maahanmuuttotaustaisilla perheillä on vaikea tukea oppilasta koulutehtävissä. Usein käy niin, että oppilas on vanhempiaan taitavampi suomen kielessä. Aineistoesimerkeissä 26 ja 27 opettajat kertoivat, että vanhempia kyllä kiinnostaa lapsen koulunkäynti, mutta tukeminen tapahtuu enemmän kannustamalla koulunkäyntiin kuin koulutehtävissä auttamisella heidän puutteellisen kielitaitonsa vuoksi.

Kulttuuriset tekijät ja oppilaiden moninaiset taustat

Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden rikkinäiset ja mahdollisesti jopa tuntemattomat koulupolut vaikuttivat opettajien näkemyksen mukaan varsinkin oppilaiden osaamisen arviointiin. Opettajat kuvailivat, että voi olla hyvin haastavaa arvioida, johtuvatko oppilaan vaikeudet oppimisessa kielitaidon puutteesta vai oppimisvaikeuksista kuten aineistoesimerkissä 31 kerrotaan.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksemme ensimmäinen tavoite oli selvittää, eroaako maahanmuuttotautistaisten oppilaiden emotionaalinen kouluun kiinnittyminen kantaväestön oppilaista. Tutkimuksen toisena tavoitteena oli selvittää opettajien kokemuksia maahanmuuttotautistaisten oppilaiden emotionaalista kouluun kiinnittymisestä ja sen tukemisesta. Ensimmäiseen tavoitteeseen käytössämme oli TEAMS-hankkeessa kerätty kyselyaineisto, johon oli vastannut 189 oppilasta kahdelta suomalaiselta yläkoululta. Analysoimme määrällistä dataa etsien mahdollisia eroja emotionaalisen kouluun kiinnittymisen saralla maahanmuuttotautistaisten kantaväestön oppilaiden välillä. Saamiemme tuloksien ja taustateorian avulla muodostimme temahaastattelun, jonka avulla tutkimme maahanmuuttotautistaisia oppilaita opettavien opettajien kokemuksia maahanmuuttotautistaisten oppilaiden emotionaalista kouluun kiinnittymisestä ja sen tukemisesta. Haastattelemamme opettajat työskentelivät samoilla kouluilla, joilta määrällinen aineisto oli kerätty. Haastateltavia opettajia oli kolme ja he kaikki työskentelivät maahanmuuttotautistaisten oppilaiden kanssa erityisopettajan tai S2-opettajan roolissa.

Määrälliset tulokset osoittivat, että emotionaalinen kouluun kiinnittyminen oli opettaja–oppilassuhteen ja vertaisten tuen osalta maahanmuuttotautistailla oppilailla voimakkaampaa. Perheen tuen osalta tuloksissa ei noussut merkitsevää eroa ryhmien välille. Maahanmuuttotautista näkyy usein niin positiivisesti kuin negatiivisesti kouluun kiinnittymisen eri ulottuvuuksissa (Chiu ym., 2012). Tässä tutkimuksessa negatiivisia yhteyksiä ei kuitenkaan löytynyt maahanmuuttotautistaisten ja emotionaalisen kouluun kiinnittymisen välille. Erot, joita ryhmien välille löytyi, olivat tilastollisesti merkitseviä ja implikoivat emotionaalisen kouluun kiinnittymisen olevan korkeampaa maahanmuuttotautistailla oppilailla. Maahanmuuttotautistaisten oppilaiden näkökulmasta tulokset näyttävät positiivisilta, sillä kouluun kiinnittyminen on yhteydessä parempaan akateemiseen suoriutumiseen ja hyvinvointiin (Fredricks ym., 2004; Dotterer & Lowe, 2011)

sekä maahanmuuttotaustaisen oppilaan kohdalla parempaan sopeutumiseen kouluun ja sitä kautta ympäröivään yhteiskuntaan (Chiu ym., 2012).

Opettajien haastattelut maahanmuuttotaustaisten oppilaiden emotionaalista kouluun kiinnittymisestä ja sen tukemisesta tarjosivat syvempää ymmärrystä määrällisistä tuloksista. Muodostimme teorian ja haastattelujen tulosten perusteella viisi eri teemaa, joita olivat psykologiset perustarpeet ja niiden tukeminen, vertaissuhteet, perheen tuki koulunkäynnille, kulttuuri ja tausta sekä kielitaito. Kaikista teemoista nousi esille tekijöitä, jotka niin tukevat tai vaikeuttavat maahanmuuttotaustaisten oppilaiden emotionaalista kouluun kiinnittymistä. Kaksi teemoista, kulttuuri ja tausta sekä kielitaito nivoutuivat osaksi muita teemoja, koska ne olivat vastauksissa muiden teemojen kohdalla aina läsnä.

Sekä aikaisemman tutkimuksen että tämän tutkimuksen tuloksissa kielitaito on keskeinen tekijä maahanmuuttotaustaisten oppilaiden koulunkäynnin näkökulmasta (Kyttälä ym., 2013; Laaksonen, 2007; Sinkkonen & Kyttälä, 2014) Haastattelemamme opettajat työskentelivät kaikki paljon maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kanssa, niin erityisopetuksessa kuin S2-ryhmissä. Puutteellinen suomen kielen taito nähtiin keskeisenä syynä sille, että maahanmuuttotaustaiset oppilaat saavat intensiivisempää tukea ja erityisopetusta pienryhmässä. Sinkkosen ja Kyttälän (2014) tutkimuksessa maahanmuuttotaustaisten oppilaiden nähtiin liian herkästi siirrettävän erityisopetuksen puolelle kielitaidon takia, vaikka kantaväestön oppilaiden kanssa keskusteleminen ja kuuntelu hyödyttäisi kielitaitoa. Pieneen ryhmään siirtämisellä voidaan nähdä olevan, niin hyviä kuin huonoja puolia. Kuten Sinkkonen ja Kyttälä (2014) mainitsivat voi se heikentää kielen oppimista ja integroitumista kantaväestön oppilaiden kanssa, mutta toinen puoli on myös se, että intensiivisempi tuki erityisopettajan kanssa pienryhmässä antaa myös mahdollisuuden kielen oppimiselle.

Tutkimuksemme osoitti, että opettajien mielestä varsinkin maahanmuuttotaustaisten oppilaiden pienryhmissä (esimerkiksi S2-ryhmät) on oppilailla turvallinen ympäristö työskennellä. Pieni ryhmäkoko antaa opettajalle enemmän aikaa tutustua oppilaisiin ja mahdollistaa arkisistakin asioista puhumisen. Pienet ryhmäkoot ja luotettava ilmapiiri mahdollistivat haastateltavien mukaan

opettajien ja oppilaiden välille läheisemmän opettaja–oppilassuhteen, joka myös Skinnerin ja Belmontin (1993) mukaan kehittää oppilaiden emotionaalista kouluun kiinnittymistä yhteenkuuluvuuden tunteen kautta. Haastatteluissa tulikin esille, että opettajien lähtökohtana on se, että oppilaisiin tulee luoda lämmin ja välittävä suhde alusta alkaen. Opettajien mukaan koulutyöskentely on sujuvampaa, jos oppilaan ja opettajan välien suhde perustuu luottamukseen. Tätä tukee myös aikaisempi tutkimuskirjallisuus, sillä Chiun ym. (2012) mukaan lämmin opettaja–oppilassuhde sekä tukeva ja kunnioittava luokkahuoneen ilmapiiri tukee oppilaan kouluun kiinnittymistä.

Maahanmuuttotaustaiset oppilaat tulevat hyvin erilaisista taustoista, jolloin koulussakin esiintyvät haasteet vaihtelevat yksilöittäin laidasta laitaan. Tuloksisamme opettajien mukaan erityisesti kriisialueilta tulevilla oppilailla voi esiintyä paljon haasteita, niin opiskelussa, käyttäytymisessä kuin hyvinvoinnissa. Tällaisissa tapauksissa opettajalla on keskeinen rooli oppilaiden auttamisessa ja hyvinvoinnin tukemisessa. Oppilaan kiinnittyminen opettaja–oppilassuhteeseen parantaa oppilaan kouluun liittyvää hyvinvointia (Pietarinen ym., 2014). Opettajalla onkin mahdollisuus omalla välittävällä toiminnallaan vaikuttaa oppilaan kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin.

Emotionaalinen kouluun kiinnittyminen taas vastavuoroisesti parantaa opettaja–oppilassuhdetta, joka taas johtaa opettajan lisääntyneisiin oppimista tukeviin vuorovaikutustilanteisiin ja sitä kautta parempiin oppimistuloksiin (Hughes & Kwok, 2006). Näillä perusteilla voimmekin todeta, että opettaja–oppilassuhteella on suuri merkitys oppilaan emotionaaliselle kouluun kiinnittymiselle. Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opettaja–oppilassuhteen olevan heikompi kuin kantaväestön oppilailla (ks. Chiu ym., 2012). Tässä tutkimuksessa määrälliset tulokset osoittivat ja laadulliset haastattelut loivat syvempää ymmärrystä kuitenkin sille, että maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opettaja–oppilassuhde voi olla kantaväestön oppilaita korkeammalla tasolla. Tutkimuksessamme maahanmuuttotaustaisten parempaan opettaja–oppilassuhteeseen olivat yhteydessä ryhmäkoot, luotettava ilmapiiri ja opettajien läsnäolo sekä lämpimyys.

Toinen erittäin tärkeä emotionaalisen kouluun kiinnittymisen tekijä hyvän opettaja–oppilassuhteen lisäksi on oppilaan vertaissuhteet koulussa (Skinner ym., 2009). Tutkimuksessamme vertaissuhteet olivat yksi merkittävä tekijä maahanmuuttotaustaisten oppilaiden emotionaaliselle kouluun kiinnittymiselle. Määrälliset tulokset osoittivat sen, että kouluilla, joissa kyselyt tehtiin, oli vertaissuhteiden ulottuvuus korkeammalla tasolla maahanmuuttotaustaisilla oppilailta kuin kantaväestöön kuuluvilla oppilailta. Haastatteluista esille nousi tätä tulosta tukevia puolia, mutta myös oppilaiden vertaissuhteita vaikeuttavia puolia. Laadullisessa aineistossamme maahanmuuttotaustaisten oppilaiden vertaissuhteista nousi esille porukoiden muodostuminen, tyttöjen yksinäisyys ja kielen vaikutus. Kaikki opettajat tutkimuksemme kertoivat, että varsinkin maahanmuuttotaustaiset pojat muodostavat tiiviitä kaveriporukoita koulussa. Tätä selitettiin samankaltaisella kokemuspohjalla ja joissain tapauksissa yhteisellä kielellä. Opettajat toivoivatkin, että sekoittumista kantaväestön ja maahanmuuttotaustaisten oppilaiden välillä tapahtuisi enemmän, sillä sen nähtiin edistävän erityisesti maahanmuuttotaustaisten suomen kielen oppimista. Kyttälän ym. (2013) mukaan kantaväestöön kuuluvat koulukaverit maahanmuuttotaustaisilla oppilailta nopeuttavat suomen kielen oppimista ja lisäävät opiskelumotivaatiota sekä koulumyönteisyyttä. Niin sanotun oppilaiden sekoittumisen nähtiin olevan hyväksi kielen oppimiselle sekä vertaissuhteille ja sen nähtiin olevan asia, jota tulisi opettajajohtoisesti lisätä. Myös Kyttälä ym. (2013) kirjoittavat tämän oppilaiden sekoittumisen olevan niin tärkeää, että koulun henkilökunnan tulisi panostaa siihen. Tutkimuksessamme opettajat kokivat heillä olevan jonkin verran mahdollisuuksia tukea oppilaiden sekoittumista esimerkiksi erilaisilla projekteilla ja muilla yhteistyötä vaativilla koulutehtävillä.

Tuloksissa nousi esille, että kielitaidon kohentuminen auttaa maahanmuuttotaustaisia oppilaita luomaan vertaissuhteita kantaväestön oppilaisiin. Lisäksi toiminnallisuudella nähtiin olevan yhteys oppilaiden sekoittumiselle. Esimerkiksi jalkapallon pelaaminen koulun pihalla yhdisti opettajien mukaan maahanmuuttotaustaisia ja kantaväestön oppilaita kielitaidosta riippumatta. Tämä nosi taakin esille ajatuksen siitä, että pitäisikö kouluilla edistää kantaväestön ja

maahanmuuttotaustaisten oppilaiden sekoittumista aktiviteeteilla, joissa kielitaidolla ei ole niin suurta merkitystä. Monissa taito- ja taideaineissa tällaiselle voisi olla hyvä mahdollisuus, sillä toiminallisuus voisi mahdollistaa yhteistyön yli kielirajojen.

Vertaissuhteista puhuttaessa opettajien kanssa esille nousi myös maahanmuuttotaustaisten tyttöoppilaiden yksinäisyys. Tämän taas nähtiin johtuvan joidenkin kulttuurien tiukemmista naispuolisista sosiaalisista normeista. Tällainen vertaissuhteiden puuttuminen voi olla haitallista opiskelumotivaatiolle, koulumyönteisyydelle, kielen oppimiselle ja emotionaaliselle kouluun kiinnostumiselle (Chiu ym., 2012; Kyttälä ym., 2013; Skinner ym., 2009). Tähän asiaan puuttuminen koettiin opettajan kannalta haastavaksi, koska kyseessä on kuitenkin perheen uskonnon arvoihin ja kulttuurin liittyvä asia. Tällaisiin asioihin puuttuminen opettajan puolelta vaatisi hyvin sensitiivistä käsittelyä ja kykyä ymmärtää muita kulttuureja ja heidän normejaan. Alati monikulttuurisemmassa koulumaailmassa kulttuurien erot sekä yhtäläisyydet tulisikin ottaa huomioon jo opettajien koulutuksessa ja järjestämällä koulutuksia jo aikaisemmin valmistuneille opettajille asiasta.

Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden perheestä ja kulttuurista puhuttaessa esille nousi erityisesti vanhempien arvostus suomalaista koulua kohtaan. Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden ja perheiden asenteet koulua kohtaan saattavat olla jopa parempia kuin kantaväestön vastaavat (Chiu ym., 2012). Perheiden nähtiin tukevan koulunkäyntiä, mutta myös antavan painetta lapsilleen sitä kohtaan. Vanhempien odotukset oppilaiden koulumenestyksestä olivat hyvinkin korkealla. Näihin odotuksiin vaikutti vanhempien uhraukset, kuten kotimaan jättäminen, jotta he pystyisivät tarjoamaan lapsilleen mahdollisuuden koulunkäyntiin ja paremman tulevaisuuden. Myös oppilaiden nähtiin kokevan painetta koulussa suoriutumiseen, koska osa heistä saattaa kokea kantavansa taakkaa velvollisuudesta menestyä koulussa heidän puolestansa, jotka sitä ei voi kotimaassaan käydä. Tämän johdosta asenteet koulua kohtaan olivat opettajien mukaan maahanmuuttotaustaisilla oppilailla jopa korkeammalla tasolla kuin kantaväestöön kuuluvilla oppilailla. Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden ja perheiden

paremmat asenteet eivät kuitenkaan takaa korkeampaa akateemista suoriutumista (Chiu ym., 2012).

Vaikka maahanmuuttotaustaisissa perheissä kannustetaan koulunkäyntiin ja sille luodaan suurempia odotuksia, niin oppimisen tuki on kuitenkin haastavaa. Maahanmuuttotaustaisilla oppilailla on kotona vähemmän koulutuksellisia resursseja (Chiu ym., 2012), joka vaikeuttaa kotona tapahtuvan opiskelua ja sen tukemista. Vanhempien puutteellinen kielitaito nähtiin tutkimuksessamme suurimpana esteenä lapsen opiskelun tukemisessa. Tilanne oli usein maahanmuuttotaustaisissa perheissä sellainen, että perheen lapset puhuvat paremmin suomen kieltä kuin itse vanhemmat. Tämä johtaa usein tilanteeseen, jossa maahanmuuttotaustaisen oppilaan oppiminen on enemmissä määrin koulun ja itse oppilaan vastuulla. Vanhempien tuki ja osallisuus oppilaan koulunkäyntiin parantaa oppilaan motivaatiota, suoriutumista ja emotionaalista kouluun kiinnittymistä (Furrer & Skinner, 2003; Mo & Singh, 2008; Promenatz ym., 2007). Vanhempien rooli maahanmuuttotaustaisten oppilaiden koulunkäynnille on moninainen. Arvostus ja asenne suomalaista koulujärjestelmää kohtaan kannustaa myös oppilaita käymään koulua, mutta esimerkiksi puutteellinen kielitaito estää oppimisen konkreettista tukemista. Myöskään liian vahvaksi nostetut odotukset oppilaalle, joka vasta opettelee suomen kieltä eivät välttämättä ole oppilaan edun mukaisia.

Kun maahanmuuttotaustaiset oppilaat tulevat Suomeen, heidän taustansa voivat olla hyvinkin vaihtelevia. Opettajien mukaan osalla maahanmuuttotaustaisista oppilaista on erittäin rikkonaisia koulupolkuja, joista opettaja ei välttämättä ole tietoinen. Haastatteluista nousi esille se, että suomalaisessa koulujärjestelmässä diagnosoinnilla on suuri merkitys varsinkin erityisen tuen tarpeen arvioinnissa. Testit ovat usein suunniteltu suomen kieltä puhuville ja tietyn ikäisille oppilaille. Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden oppimisen haasteita arvioidessa tämä asettaakin ongelmia opettajalle. Opettajilla voi olla vaikeuksia arvioida esimerkiksi sitä, onko oppilaalla jokin oppimisvaikeus vai johtuuko vaikeudet vain kielitaidon puutteesta. Standardoidut testit, jotka on suunniteltu tietyille ikätasolle ja suomen kieltä ymmärtävälle oppilaalle eivät opettajien mukaan

kerro maahanmuuttotaustaisen oppilaan tuen tarpeesta riittävästi, mitä tukee myös aikaisempi tutkimus (Kyttälä ym. 2013).

Tuen tarpeen tunnistaminen on tärkeä osa oppilaan opetuksen suunnittelua. Jos oppimisen ongelmien juurisyitä ei tunnisteta, on opettajilla hankalaa tarkastella oppilaiden kehittymistä ja tarjota heille oikeanlaista tukea. Oikeanlaisen tuen tarjoaminen oppilaalle on yleisesti kouluun kiinnittymisen sekä emotionaalisen kouluun kiinnittymisen kannalta tärkeää (Chiu ym., 2012; Skinner & Belmont, 1993). Maahanmuuttotaustaisen oppilaan tuen tarvetta saattaa olla vaikea arvioida puutteellisen kielitaidon takia. Oppilaan arviointiin saattaa olla vaikutusta opettajien mukaan sillä, että oppilaiden koulutaustat voivat olla hyvinkin rikkonaisia ja opettajille tuntemattomia. Oppilaat eivät välttämättä ole käyneet läpi suomalaista neuvolajärjestelmää, jossa esimerkiksi oppimisvaikeuksien ja muiden oppimista vaikeuttavien riskitekijöiden seulonta aloitetaan jo varhaisessa vaiheessa. Haastattelemamme opettajat olivat kuitenkin sitä mieltä, että arviointiprosessia helpottaa paljon maahanmuuttotaustaisille oppilaille suunnattu intensiivinen tuki. Opettajat kokivat työskentelevänsä maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kanssa intensiivisesti, jolloin opettajat ilman diagnoosejakin tunnistivat pikkuhiljaa, millaista tukea oppilas kulloinkin tarvitsee. Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden oikeanlaisen tuen tarpeen tunnistaminen ja sen tarjoaminen tukevat oppilaiden kompetenssia, mikä Skinnerin & Belmontin (1993) mukaan on osana täyttämässä oppilaiden psykologisia perustarpeita ja sitä kautta emotionaalista kouluun kiinnittymistä. Myös opetuksen toimivalla mukauttamisella voidaan tukea oppilaan kouluun kiinnittymistä, jonka taustalla on oppilaan psykologisten perustarpeiden tyydyttäminen. Opettajat kokivat opetuksen mukauttamisen lisääntyvän maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kanssa. Tutkimuksestamme nousi esille selvästi, että maahanmuuttotaustaisille oppilaille tuen tarpeen tunnistamiseen liittyy, niin haasteita kuin mahdollisuuksia. Heidän opettamisensa tapahtui yleensä pienryhmissä, jolloin oppilastuntemus kasvoi ja sitä kautta mahdollisesti kompensoi taustasta ja kielitaidon puutteesta nousseita haasteita.

Olemme pohdinnassa avanneet psykologisista perustarpeista yhteenkuuluvuutta opettaja–oppilassuhteen kautta sekä kompetenssin osa-aluetta tuen tarpeen arvioinnissa ja oikeanlaisen avun tarjoamisessa. Kolmantena osana psykologisia perustarpeita on autonomia. Opettajien kokemuksista maahanmuuttotaustaisten oppilaiden autonomian tukemisen kannalta nousi esille mielenkiinnonkohteiden ja valinnanvapauksien käyttäminen. Mielenkiinnonkohteiden käyttö nähtiin erittäin tärkeänä ja sitä harjoitettiin hyvin paljon varsinkin suomen kieltä opeteltaessa. Mielenkiinnonkohteiden käyttöä helpotti se, että ryhmien koot olivat maahanmuuttotaustaisia oppilaita opetettaessa pienempiä ja siitä syystä oppilastuntemus parempaa. Tämä mahdollisti aihealueiden valinnan yksilöllisesti, jonka koettiin nostaneen oppilaiden opiskelumotivaatiota. Valinnan ei käytetty sen enempää maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kanssa kuin kantaväestön oppilaiden.

Koemme, että useimmat psykologisten perustarpeiden tukemista auttavat keinot kiteytyvät opettajan työssä eriyttämisen käsitteeseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) eriyttämistä kuvaillaan työtapojen valintana, missä tavoitteena on ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset ja kehitykselliset erot sekä tukea oppilaan oppimismotivaatiota ja itsetuntoa. Tutkimuksemme nämä asiat nousivat esille useaan otteeseen. Opettajat kertoivat erilaisista eriyttämisen tavoista, joissa heillä oli aina tavoitteena huomioida oppilasta yksilöllisesti niin, että tehtävien tason on oppilaalle sopivaa ja näin oppilaan opiskelumotivaatio pysyy yllä. Eriyttämisen kuvaillaan perustuvan oppilastuntemukseen ja olevan opetuksen pedagoginen lähtökohta (OPH, 2014). Maahanmuuttotaustaisia oppilaita opetettaessa haastattelemamme opettajat kertoivat opettaja–oppilassuhteen olevan läheisempi ja oppilastuntemuksen olevan parempi. Tämä mahdollisti opettajien mukaan tuen tarpeen tunnistamisen ja oikeanlaisen tuen tarjoamisen, luotettavan ja lämpimän luokkahuoneilmapiirin sekä mielenkiinnonkohteiden käyttämisen opetuksessa. Tulosten perusteella voidaankin sanoa, että eriyttäminen on iso osa oppilaiden emotionaalista kouluun kiinnittymisen tukemista.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Käytimme tutkimuksessamme mixed methods -lähestymistapaa, jossa sekä laadullista, että määrällistä analyysitapaa käytetään. Mixed methods -lähestymistavalla on mahdollista saada laajempaa sekä syvempää ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä kuin pelkästään jommallakummalla yksinään (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Juuri syvempi ymmärrys maahanmuuttotaustaisten oppilaiden emotionaalisesta kouluun kiinnittymisestä oli tavoitteenamme tässä tutkimuksessa. Mixed methods -lähestymistapa saattaa myös kompensoida heikkouksia, joita pelkästään määrällinen tai laadullinen tutkimus pitää sisällään (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksessamme laadulliset tulokset syvensivät määrällisestä tutkimuksesta saatuja tuloksia. Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden emotionaalinen kouluun kiinnittyminen mitattuna validoidulla SEI-mittarilla oli tutkittavissa kouluissa tilastollisesti merkitsevästi korkeampaa opettaja-oppilassuhteen ja vertaistuen mittareilla. Opettajien haastattelut, jotka suoritettiin TEAMS-hankkeeseen osallistuneen koulun opettajille, tukivat emotionaalisen kouluun kiinnittymisen määrällisiä tuloksia. Koulussa selvästi panostettiin haastatteluaineiston mukaan maahanmuuttotaustaisten oppilaiden oppimiseen ja hyvinvointiin ja opettajat näkivät sen hyvin tärkeänä asiana. Mixed methods -lähestymistapa mahdollisti tässä tutkimuksessa kokonaisvaltaisemman ymmärryksen tutkittavasta ilmiöstä.

Validiteetilla tarkoitetaan sitä, kyetäänkö tutkimuksessa mittaamaan haluttua asiaa (Holopainen & Pulkkinen, 2012). Määrällisessä tutkimuksessa käytössämme oli validoitu School Engagement Instrument -mittari. Käyttämämme SEI-mittari on luotettava, laajalti käytössä ja tiedeyhteisössä hyväksytty mittari kouluun kiinnittymisen mittaamiseen (Appleton ym., 2006). TEAMS-hankkeen aineisto kerättiin itsearviointilomakkeella, joka on Appletonin ym. (2006) mukaan toimiva keino mitata kouluun kiinnittymistä.

Reliabiliteetti tarkoittaa tutkimuksen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia (Anttila, 2006). Tarkistimme muodostamamme kolmen summamuuttujan reliabiliteetit ja ne osoittautuivat riittävän suuriksi (Cronbachin alfa > .60). Tutkimuksen reliabiliteettia vahvistaa otannan suuruus (N=189). Parametriton

Mann Whitney U -testi sopi aineistomme analyysimenetelmäksi, koska tarkasteltuumme normaalijakaumia ei normaalijakaumaoletus täytynyt. Tämä todennäköisesti johtui siitä, että maahanmuuttotoustaaisia oppilaita (N=27) oli vastanneissa selvästi vähemmän kuin kantaväestön oppilaita (N=162). Ryhmien otoskoon suuri ero ja erityisesti maahanmuuttotoustaisten oppilaiden vähäisyys vastanneissa saattaa vaikuttaa tulostemme luotettavuuteen ja yleistettävyyteen. Vähäinen määrä maahanmuuttotoustaaisia oppilaita vastanneissa voinee johtua kyselyyn vastanneiden koulujen maahanmuuttotoustaisten oppilaiden vähäisistä määrästä tai siitä, että maahanmuuttotoustaaiset eivät syystä tai toisesta ole vastanneet kyselyyn. Yksi vaihtoehto on myös se, että oppilas on vastannut maahanmuuttotoustaia määritelleen kysymykseen syystä tai toisesta väärin. On myös syytä pohtia, valitsimmeko maahanmuuttotoustaian määritelmän oikein niin, että se ei rajaisi pois maahanmuuttotoustaia, jotka muuten vastasivat kyselyyn.

Tutkimuksen luotettavuutta on mahdollista arvioida uskottavuuden, vahvistettavuuden, refleksiivisyyden ja siirrettävyyden kautta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Käsittelemme tutkimuksemme laadullisen osion luotettavuutta näiden osa-alueiden kautta. Tutkimuksemme uskottavuutta pyrimme edistämään käyttämällä haastateltavien suoria lainauksia tuloksia esitellessä. Vahvistettavuutta lisää tässä tutkimuksessa tarkka ja seikkaperäinen selostus tutkimuksen toteuttamisesta. Refleksiivisyyden otimme huomioon tutkimuksemme pohtimalla omia arvojamme ja asenteitamme aihepiiriä kohtaan. Pyrimme siihen, että teemme ja käsittelemme aineistoa analyttisesti antamatta omien arvojen ja asenteiden vaikuttaa. Siirrettävyyden kannalta koemme tutkimuksemme tulosten olevan varsin soveltavia myös muihin toimintaympäristöihin esimerkiksi toisiin kouluihin. Koemme, että haastateltavamme olivat tähän tutkimustarkoitukseen erittäin relevantteja heidän työkokemuksensa ja työtehtävien kautta. Kaikki haastateltavamme työskentelivät maahanmuuttotoustaisten oppilaiden kanssa, mutta kuitenkin eri rooleissa. Tämän vuoksi kokemuksia tuli niin yleisopetuksen, erityisopetuksen kuin S2-opetuksen näkökulmasta.

Vertailimme tässä tutkimuksessa maahanmuuttotoustaisten ja kantaväestön oppilaiden emotionaalista kouluun kiinnittymistä ja siihen liittyviä eri osa-

alueita. Lisäksi haastattelimme opettajia, jotka opettavat työssään maahanmuuttotaustaisia oppilaita. Vähemmistöjä tutkittaessa onkin tarpeellista pohtia, missä määrin kyseinen tutkimus voi heidän asemaansa parantaa tai onko aseman huonontuminen mahdollista (Wahlbeck, 2008). Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kouluun kiinnittyminen on kouluun integroitumisen ja oppilaan hyvinvoinnin kannalta hyvin tärkeää (Chiu ym., 2012; Fredricks ym., 2004; Dotterer & Lowe, 2011). Koulu on mahdollisesti monelle maahanmuuttotaustaiselle lapselle tai nuorelle ensimmäinen kodin ulkopuolinen sosiaalinen ja kulttuurinen instituutio, johon he kuuluvat. Kouluun kiinnittymisen on havaittu olevan yhteydessä parempaan sopeutumiseen kouluun ja sitä kautta ympäröivään yhteiskuntaan. (Chiu ym., 2012.) Näillä perusteilla koemme, että tämä tutkimus hyödyttää niin maahanmuuttotaustaisia oppilaita kuin heitä tukevaa koulujärjestelmää ja ympäröivää yhteiskuntaa. Koemme, että tutkimuksestamme voi olla hyötyä myös maahanmuuttotaustaisia oppilaita opettaville opettajille.

6.3 Jatkotutkimuslinjaukset

Jatkotutkimusmahdollisuuksia pohdittaessa tästä aihepiiristä esiin tulee ensimmäisenä itse maahanmuuttotaustaisten oppilaiden haastattelemisen. Wahlbeckin (2008) mukaan vähemmistöjä tutkittaessa keskustelua käydään usein heistä, mutta ei heidän kanssaan. Tämä tutkimusasetelma antaisi kokonaisvaltaisemman kuvan maahanmuuttotaustaisten kouluun kiinnittymisestä ja samalla antaisi äänen itse maahanmuuttotaustaisille oppilaille. Tällainen tutkimus tukisi hyvin tämän tutkimuksen tuloksia ja antaisi mahdollisesti vieläkin syvempää ymmärrystä ilmiöstä sekä mahdollisesti työkaluja opettajille. Määrällistä osiota silmällä pitäen olisi hyvä tutkia samaa ilmiötä, mutta niin, että otoskoko varsinkin maahanmuuttotaustaisilla oppilailla olisi suurempi ja mukana olisi enemmän kouluja. Näin tuloksista saataisiin paremmin yleistettäviä ja luotettavampia.

LÄHTEET

- Alitolppa-Niitamo, A. (2002). The Generation In-between: Somali youth and schooling in metropolitan Helsinki. *Intercultural Education*, 13(3), 275–290. doi:10.1080/1467598022000008350
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 795–809. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.795>.
- Anderman, L. (2003). Academic and Social Perceptions as Predictors of Change in Middle School Students' Sense of School Belonging. *Journal of Experimental Education*. 72. 5-22. <https://doi.org/10.1080/00220970309600877>.
- Anderman, L. & Freeman, T. M. (2004). Students' sense of belonging in school. In P. R. Pintrich, & M. L. Maehr (toim.), *Advances in motivation and achievement: Vol. 13. motivating students, improving schools: The legacy of carol midgley* (pp. 27-63). Greenwich, CT: JAI Press.
- Anttila, P. (2006). Tutkiva toiminta ja ilmaisu, teos, tekeminen (2. p.). Akatiimi.
- Appleton, J., Christenson, S. & Furlong, M. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*. doi:45. 369–386. 10.1002/pits.20303
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427–445. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>.
- Betts, J. & Appleton, J. & Reschly, A. & Christenson, S. & Huebner, E.. (2010). A Study of the Factorial Invariance of the Student Engagement Instrument (SEI): Results From Middle and High School Students. *School Psychology Quarterly*. 25.84-93. doi:10.1037/a0020259.

- Blumenfeld, P. & Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*.
doi:10.3102/00346543074001059
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria. (2012). Thematic analysis.
- Bryman, A. (2004). *Social research methods* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Chiu, M. M., & Chow, B. W. Y. (2010). Culture, motivation, and reading achievement. *Learning and Individual Differences*, 20, 579–592.
- Chiu, M. M. & Pong, S-L. & Mori, I. & Chow, B. (2012). Immigrant Students' Emotional and Cognitive Engagement at School: A Multilevel Analysis of Students in 41 countries. *Journal of youth and adolescence*. doi:10.1007/s10964-012-9763-x.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes and development* (pp. 43–77). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Conner, J. & Pope, D. (2013). Not Just Robo-Students: Why Full Engagement Matters and How Schools Can Promote It. *Journal of youth and adolescence*. 42. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9948-y>
- Dotterer, A. & Lowe, K. (2011). Classroom Context, School Engagement, and Academic Achievement in Early Adolescence. *Journal of youth and adolescence*. <https://doi.org/40.1649-60.10.1007/s10964-011-9647-5>.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148–162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley: Univ. of California

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Holopainen, M. & Pulkkinen, P. (2008). Tilastolliset menetelmät (5. uud. p.). WSOY Oppimateriaalit.
- Hughes, J. N., & Kwok, O-M. (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher-student support on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis. *Journal of School Psychology*, 43(6), 465-480. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.10.001>.
- Jasinskaja-Lahti, I., Liebkind, K., Jaakkola, M. & Reuter, A. (2006). Perceived Discrimination, Social Support Networks, and Psychological Well-being Among Three Immigrant Groups. *Journal of Cross-cultural Psychology - J CROSS-CULT PSYCHOL.* 37. 293-311. doi :10.1177/0022022106286925.
- Jussim, L. & H. Kent. (2005). Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies. *Personality and social psychology review : an official journal of the Society for Personality and Social Psychology, Inc.* 9. 131-55. doi: 10.1207/s15327957pspr0902_3.
- Kalalahti, M. Laaksonen, L. M., Varjo, J. & Jahnukainen, M. (2019). Miten koulu sujuu? Koulutusasenteet ja tavoiteorientaatiot peruskoulusta toiselle asteelle. Julkaisussa M. Jahnukainen, M. Kalalahti & J. Kivirauma (toim.). *Oma paikka haussa: Maahanmuuttotilastustiset nuoret ja koulutus.* Gaudeamus, Helsinki, Sivut 90-105 .
- Kalalahti, M. Varjo, J. Zacheus, T. Kivirauma, J. Mäkelä, M-L., Saarinen, M. & Jahnukainen, M. 2017. Maahanmuuttajataustaisten nuorten toisen asteen koulutusvalinnat. *Yhteiskuntapolitiikka, Vuosikerta.* 82, Nro 1, Sivut 33-44. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201702161715>
- Kortering, L. & Christenson, S. (2009). Engaging Students in School and Learning: The Real Deal for School Completion. *Exceptionality.* 17. 5-15. <https://doi.org/10.1080/09362830802590102>

- Kupari, P., J. Välijärvi, L. Andersson, I. Arffman, K. Nissinen, E. Puhakka, and J. Vettenranta. 2013. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja [Publications of Ministry of Education and Culture]. Vol. 20. Helsinki: Ministry of Education and Culture.
- Kyttälä, M., Sinkkonen, H. & Ylinampa, K. (2013). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolut: Oppilaiden kokemuksia koulunkäynnin kannalta merkityksellisistä asioista. NMI-bulletin: Niilo Mäki instituutin tiedotteita ja raportteja, 23(3), 13-31.
- Laaksonen, A. (2007) Maahanmuuttajat erityiskouluissa. Turun yliopiston julkaisuja.
<https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/29674/C%20262.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Lee, V. & Smith, J. (1996). Collective Responsibility for Learning and Its Effects on Gains in Achievement for Early Secondary School Students. American Journal of Education.
- Martikainen, T. (2007). Maahanmuuttajaväestön sukupuolittuneisuus, perheellistyminen ja sukupolvisuus. In T. Martikainen, & M. Tiilikainen (Eds.), Maahanmuuttajanaiset: kotoutuminen, perhe ja työ (Väestöntutkimuslaitoksen julkaisusarja. D; No. 46). Väestöntutkimuslaitos.
- Martinovic, B. & Tubergen, F. & Maas, I. (2009). Dynamics of Interethnic Contact: A Panel Study of Immigrants in the Netherlands. European Sociological Review.
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M., & Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness. Journal of School Health, 72, 138-146.
- Mo, Y. & Singh, K. (2008). Parents' Relationships and Involvement: Effects on Students' School Engagement and Performance. Research in Middle Level Education. doi:10.1080/19404476.2008.11462053.
- Niemonen, R. (2020, 5. heinäkuuta). "En olisi odottanut tätä sinulta", sanoi opettaja – Suomessa maahanmuuttajataustaiset oppivat huonommin kuin

muut, tutkijan mukaan syrjintä rehottaa. Yle uutiset.

<https://yle.fi/uutiset/3-11431717>

OECD (2019). PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed.

PISA, OECD Publishing. Paris. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>.

Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365–386). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17

Pietarinen, J. & Soini, T. & Pyhältö, K.

(2014). Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research*. 67. 40–51.

Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373–410.

<https://doi.org/10.3102/003465430305567>

Portin, M. (2017). Vieraskieliset perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa 2010-luvulla. Opetushallituksen raportit ja selvitykset

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/188976_vieraskieliset_perusopetuksessa_ja_toisen_asteen_koulutuksessa_2010-luvulla1.pdf

Russell, V. J., Ainsley, M., & Frydenberg, E. (2005). *Schooling issues digest: Student motivation and engagement*. Retrieved March 1, 2010, from

http://www.dest.gov/au/sectors/school_education/publication_resource/s/schooling_issues_digest/schooling_issues_digest_motivation_engagement.htm

- Sinkkonen, H-M. & Kyttälä, M. (2014). Experiences of Finnish teachers working with immigrant students. *European Journal of Special Needs Education*. 29:2. 167-183. doi:10.1080/08856257.2014.891719
- Sinkkonen, H-M., Kyttälä, M., Karvinen, O. & Aunio, P. (2011). Maahanmuuttajalasten erityisluokkasiirrot – syynä todelliset oppimisvaikeudet vai heikko kielitaito? *NMI Bulletin*.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Skinner, E. & Kindermann, T. & Furrer, C. (2009). A Motivational Perspective on Engagement and Disaffection Conceptualization and Assessment of Children's Behavioral and Emotional Participation in Academic Activities in the Classroom. *Educational and Psychological Measurement*. 69. 493-525. <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>.
- Smith, D. W. (2018). Phenomenology. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/sum2018/entries/phenomenology/>
- Stipek, D. (2002). Good Instruction Is Motivating. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50014-0>
- Suldo, S. M., Riley, K. N., & Shaffer, E. J. (2006). Academic Correlates of Children and Adolescents' Life Satisfaction. *School Psychology International*, 27(5), 567–582. <https://doi.org/10.1177/0143034306073411>.
- Teaching that matters for migrant students. (1.4.2022). <http://migrant-education.net/teams-maahanmuuttajataustaisille-oppilaille-merkityksellinen-opetus/>
- TENK – Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö 1–42. Haettu 22.3.2022 osoitteesta <https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot/HTK-ohje-2012>
- Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. (2020). Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita. Turku. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Valtiontalouden tarkastusvirasto. (2015). Maahanmuuttajaoppilaat ja perusopetuksen tuloksellisuus. Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomukset 12/2015.
- Virtanen, T. (2016). Student engagement in Finnish lower secondary school. University of Jyväskylä.
- Wahlbeck, Ö. (2008). Eettiset kysymykset vähemmistöjen tutkimuksessa. *Sociologia* 45: 2, 154–156.
- Willms, J. (2003). Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation: Results from PISA 2000. doi:10.1787/9789264018938-en.
- Wright, T. & Cropanzano, R. (2007). The Happy/Productive Worker Thesis Revisited. *Research in Personnel and Human Resources Management*. 26. 269-307.
[https://doi.org/10.1016/S0742-7301\(07\)26006-2](https://doi.org/10.1016/S0742-7301(07)26006-2).

LIITTEET

Liite 1. Teemahaastattelun runko

Taustakysymykset:

Koulutustausta, työnimike, kokemus ja työnkuva. Opettaako miten paljon monikulttuurisia ryhmiä?

1. Psykologiset perustarpeet:

Autonomia:

- Valinnanvapaudet oppimistilanteissa
- Kiinnostuksen kohteiden käyttö
- Kannustimien ja rangaistuksien käyttö opetuksessa

Kompetenssi:

- Opetustyylin/strategian muokkaaminen opetuksessa
- Odotuksien ja tavoitteiden määrittely opetuksessa
- Oikeanlaisen avun tarjoaminen(eriyttäminen)

Yhteenkuuluvuus:

- Hyvän opettaja-oppilassuhteen luominen ja merkitys monikulttuurisessa ryhmässä

2. Vertaistuki

- Kaverisuhteiden luonti ja oppilaiden "sekoittuminen" niissä
- Oppilaiden vertaistuki arjessa

3. Kodin tuki

- Kontaktin luominen perheisiin
- Kodin tuki koulunkäynnille maahanmuuttotilanteissa perheissä