

”JOKA PÄIVÄ MÄ OPIN SUOMEN KIELI SILLOIN, KUN MÄ PUHUN HEIDÄN KANSSA”

– Uussuomalaisten nuorten kokemuksia suomalaiseen peruskouluun integroitumisesta

Titta Väkevä

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevät 2009
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Väkevä, T. 2009. "JOKA PÄIVÄ MÄ OPIN SUOMEN KIELI SILLOIN, KUN MÄ PUHUN HEIDÄN KANSSA" – Uussuomalaisen nuorten kokemuksia suomalaiseen peruskouluun integroitumisesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos, 99 sivua.

Uussuomalaisoppilaat rikastavat kouluympäristöä; keskenään erilaiset kulttuurit ja etnisesti erilaiset lapset ja nuoret tekevät koulusta monikulttuurisen. Kun koulussa yhdistyvät erilaiset maailmankatsomukset ja arvot, on opetushenkilöstö uudenlaisten haasteiden edessä. Integroituessaan yleisopetukseen uussuomalaislapset joutuvat väistämättä kohtaamaan monenlaisia ristiriitoja. Tutkimuksella selvitettiin uussuomalaisnuorten kokemia vaikeuksia heidän integroituaan peruskouluun.

Seitsemän uussuomalaisnuoren kokemuksia kartoitettiin avoimilla haastatteluilla, jotka nauhoitettiin. Haastatteluaineisto syntyi tutkijan ja haastateltujen vuorovaikutuksena. Nuorten kokemukset ja kirjallisuus kietoutuvat aineiston analyysissä spiraalimaisesti yhteen. Nuorten kokemukset on tuotu esiin suorilla lainauksilla.

Uussuomalaisen nuorten kohtaamat vaikeudet ovat moninaiset. Suomen kieli helpottaa nuoren elämää kokonaisvaltaisesti ja nopeuttaa integroitumista. Kulttuuriset erot vaikuttavat ainakin välillisesti nuoren elämään, kun kodin ja koulun yhteistyö ei ole mutkatonta. Suomalaiset kaverit ovat uussuomalaiselle tärkeitä ja edesauttavat integroitumista. Tutkimuksen mukaan uussuomalaisen on parasta suorittaa oppivelvollisuutensa yleisopetuksen heterogeenisessä luokassa.

Asiasanat: uussuomalainen, maahanmuuttaja, monikulttuurisuus, valmistava opetus, oppilas, opettaja, vertaisoppilas

ABSTRACT

Väkevä, T. 2009. "EVERYDAY I LEARN FINNISH, WHEN I SPEAK WITH THEM" – Young immigrants' experiences of integrating into Finnish comprehensive school. Master's thesis. Faculty of Teacher Education at the University of Jyväskylä, 99 pages.

Immigrant pupils make the school environment richer; diverse cultures and ethnically diverse children and the young constitute multicultural school. The school personnel face novel challenges, when there are various worldviews and values at school. When immigrant pupils integrate to comprehensive school, it's not possibly to avoid conflicts. In this research are reported those problems which immigrant pupils experience, when they integrate into comprehensive school.

The experiences were surveyed by using open interviews and they were recorded. The material of the interviews developed in the interaction between the researcher and the interviewees. The experiences and literature intertwine into a spiral-shaped in the analysis of the material. A reader gets acquainted with experiences by reading verbatims.

The difficulties of the young immigrant pupils are numerous. Finnish skills ease the lives of the young and accelerate integration into a comprehensive school class. Cultural differences influence at least vicariously the young peoples' lives, when the cooperation between home and school is not straightforward. Finnish friends are important to immigrants and for further integration. According to this research, it's the most beneficial for an immigrant pupil to obtain compulsory education in the heterogeneous class in the comprehensive school.

Key words: immigrant, multicultural, culture, preliminary teaching, pupil, teacher, peer

ESIPUHE

Vuonna 2006 syksyllä opiskeluni olivat edenneet siihen vaiheeseen, että kypsäys tuli osoittaa tekemällä kasvatustieteellinen tutkimus. Kiinnostukseni opintojen aikana oli kohdistunut oppilaitoksen johtamiseen ja halusin tutkia rehtorin työtä. Ohjaajakseni valitsin kasvatustieteiden tohtori Tuula Asunnan, joka antoi minulle idean tutkia uussuomalaisnuorten kokemuksia. Aihe tuntui vieraalta, mutta tukeuduin ohjaajani asiantuntemukseen ja aloitin tutkimuksen oppijan roolissa. Tutkimuksen etenemiseen tarvitsin henkistä lisääaikaa ja ohjaajani tuki ajatuksiani. Suuri kiitos Tuulalle ohjauksestasi verkostoitumisessa, työn sisällössä ja ulkoasussa. Kiitos myös työni arvostamisesta ja tutkimuksen eteenpäin viemisestä tieteen kentällä.

Tutkimus perustuu uussuomalaisnuorten kokemuksiin. Kiitos kaikille haastatelluille nuorille, jotka autenttisesti ja myönteisellä asenteella auttoivat saamaan runsassisältöisen aineiston. Haastatteluaineisto syntyi yhteistyönne ansiosta kuin itsestään. Jyväskylän opettajankoulutuslaitos tuki taloudellisesti tutkimuksen teossa, kiitos luottamuksesta.

Tutkimuksen teko vaatii moniosaamista. Haluan kiittää sydämellisesti Eliisa Ruohoa ja Seppo Kujalaa, jotka ovat antaneet arvokkaita neuvoja sisältöön, kirjoitustyyliin ja ulkoasuun. He ovat tehneet ajatustyötä tutkimuksen eteen enemmän kuin osasin edes toivoa. Kiitos Claus Kruuskopille, joka välimatkasta välittämättä jakoi yhä uudestaan asiantuntijuudellaan edesauttaa raportin valmistumista. Kiitos ystävälleni Eveliina Kasarille aineiston tilastollisesta käsittelystä.

Tutkimustyö on ollut haasteellista ja antoisaa. Tutkimusprosessi opetti ja vahvisti. Prosessissa laajimmin tukenani oli oma äitini. Kultainen kiitos äidilleni Arja Väkevälle. Hän loi päivittäin uskoa tutkimuksen edistymiseksi. Sinnikkyydellään ja pyyteettömällä työllään sekä osallisuudellaan hän auttoi minua eteenpäin. Kiitos isälleni kiinnostuksestaan ja rahallisesta tuestaan. Kiitos isoäidilleni mukanaolosta. Kiitos muutamalle läheiselle ystävälleni ja sukulaisilleni, joiden tiesin ajattelevan urakkaani.

Jyväskylässä 23.3.2009

Titta Väkevä

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

ESIPUHE

JOHDANTO

1.	MONIKULTTUURISUUS – YHTEISKUNNAN ETU JA HAASTE.....	9
1.1.	Maahanmuuttaja vai uussuomalainen?	10
1.2.	Uussuomalainen – neutraalimpi käsite kuin maahanmuuttaja	11
1.3.	Euroopan unionissa pyritään yhtenäiseen maahanmuuttopolitiikkaan.....	11
1.4.	Integraatio-periaatteella kohti yhteiskunnan hyvinvointia.....	12
1.5.	Suomen maahanmuuttopolitiikka arvojen ja asenteiden ilmentäjänä.....	13
1.6.	Uussuomalaisnuoren identiteetin rakentaminen vaativaa.....	14
1.7.	Koululaitos vastuussa uussuomalaisen integroitumisessa	16
1.8.	Opetussuunnitelma integroitumisen raamina.....	16
1.9.	Tavoitteena intrakulttuurinen koulu	18
1.10.	Opettajalle taattava realistiset puitteet rakentaa intrakulttuurinen.....	19
	luokkayhteisö	
2.	LAADULLISEN TUTKIMUKSEN MENETELMILLÄ JA EMPIIRISELLÄ OTTEELLA KOHTI UUSSUOMALAISTEN KOKEMUKSIA	21
2.1.	Miten kokemuksia voi tutkia?	22
2.2.	Kerronnallisella lähestymistavalla tulkitsemaan nuorten kokemuksia.....	22
2.3.	Tutkijan ja haastateltavien kulttuuri- ja kielierot tutkimustulosten.....	23
	muokkaajina	
2.4.	Afgaani- ja venäläisnuorten avoimet haastattelut aineiston pääroolissa.....	24
2.5.	Tulkintaa ja vuorovaikutusta aineiston kanssa.....	26
2.6.	Kuvailevan, aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla	27
	uussuomalaisnuorten äänet kuuluviin	
3.	UUSSUOMALAISEN OMA KULTTUURI JA PERHE.....	29
4.	VALMISTAVA OPETUS JA YLEISOPETUKSEEN SIIRTYMINEN.....	33
4.1.	Valmistava opetus tehokkaana integroitumisen mahdollistajana ennen	33
	yleisopetuksen aloittamista	
4.2.	Uussuomalainen yleisopetuksenluokkaan... valmisko?	36
4.3.	Oppilaan parasta integroitua mahdollisimman samanikäisten kanssa.....	37

5.	UUSSUOMALAISEN KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ, KIELIMUURIT YLITETTÄVÄ	39
6.	KIELI UUSSUOMALAISEN TÄRKEIMPÄNÄ ELEMENTTINÄ INTEGROITUMISESSA.....	44
	6.1. Kieli kulttuurin muovaajana ja tekijänä.....	44
	6.2. Kieli ja sosiaalinen vuorovaikutus	45
	6.3. Integroitumisen haasteena kaksikielisyyden saavuttaminen.....	46
	6.4. Uussuomalaisen oma äidinkieli koulussa ja arviointityö.....	47
	6.5. Uussuomalaisen suomenkieli – ratkaiseva tekijä integroitumisessa.....	49
	6.6. Suomi toisena kielenä, S2 -opetus uussuomalaisoppilaiden suomen kielen kohentamiseksi	51
	6.7. Tulkki ja avustaja	53
7.	RASISMI JA SUOMALAISET SEKÄ UUSSUOMALAISET VERTAISNUORET	57
	7.1. Rasismi.....	57
	7.2. Vertaisikäinen	60
	7.3. Uussuomalaiset vertaisnuoret yleisopetuksessa toistensa tukena	61
	7.4. Suomalaiset nuoret ujoja uussuomalaisten kanssa?	62
8.	MONIKULTTUURINEN OPETTAJA INTRAKULTTUURISESSA KOULUSSA ..	64
	8.1. Moniammatillinen tuki opettajan voimavarana sekä jaksamisen.....	64
	takaajana	
	8.2. Etno-opettaja uusien valmiuksien edessä monikulttuurisen.....	67
	Suomen rakentajana	
	8.3. Opetus intrakulttuurisessa koulussa tuo pedagogisia ja didaktisia	69
	haasteita	
9.	TUTKIMUKSEN TULOKSET KITEYTETTYINÄ	72
10.	POHDINTA	79
	LÄHTEET	87
	LIITTEET	94

JOHDANTO

1990-luvulla Suomeen muutti ihmisiä huomattavasti enemmän kuin aikaisempina lähivuosikymmeninä. Sen jälkeen maahan muuttavien määrä on kasvanut tasaisesti ja määrän ennustetaan kasvavan. Muuttovirran voimistumista seurasi laajempi kiinnostus maahan muuttavia henkilöitä ja heidän elämäänsä kohtaan suomalaisessa yhteiskunnassa. Tieteen saralla maahanmuuttopolitiikka ja sen seuraukset ovat saaneet tutkijoiden ja asiantuntijoiden mielenkiinnon heräämään yhä voimakkaammin ja tämän vuosituhatosen vaihteen molemmin puolin tutkimuksia on syntynyt huomattava määrä.

Tässä tutkimuksessa maahan muuttavia henkilöitä kutsutaan uussuomalaisiksi. Tutkimus on syntynyt tutkijan kiinnostuksesta uussuomalaisnuorten kokemuksiin. Uussuomalaisten hyvinvointia heidän näkökulmastansa on tutkittu vähän, joten uussuomalaisten kokemusten kartoittaminen on ajankohtaista. Suomen maahanmuuttopolitiittinen linjaus on onnistua uussuomalaisten kotouttamisessa yhteiskuntaan.

Uussuomalaislapselle tai -nuorelle merkittävä tekijä kotoutumisessa on onnistunut integroituminen peruskouluun. Uussuomalaisen integrointi yleisopetuksen luokkaan on haasteellista. Onnistuuko koulutusjärjestelmä uussuomalaisoppilaiden integroimisessa? Tässä tutkimuksessa selvitettiin uussuomalaisnuorten kokemusten avulla integroitumisen toteutumista ja integroitumista hidastavia tekijöitä seuraavien tutkimustehtävien avulla:

Miten kulttuuritausta vaikuttaa uussuomalaisen nuoren integraation onnistumiseen?
Mitä vaikeuksia uussuomalaisnuori kokee koulumaailmassa?
Mitkä ovat keskeiset tekijät uussuomalaisnuoren onnistuneessa integroitumisessa?

Uussuomalaisnuorten kokemuksia kartoitettiin haastattelemalla seitsemää nuorta, kuutta afgaania ja venäläistä. Haastattelut ovat syntyneet tutkijan ja haastateltujen vuorovaikutuksena, ja siten tutkija on valinnoillaan sekä aineiston tekijä, mutta myös osana sitä. Tässä tutkimuksessa ei ole erillistä teoriaa, johon aineisto nojaa. Raportti on aineistolähtöinen kerronnallinen kuvaus, jossa haastattelut, kirjallisuus ja ajankohtaiset artikkelit kietoutuvat spiraalimaisesti yhteen. Tutkimusta voi luonnehtia kartoittavaksi synteetiksi uussuomalaisnuorten kokemuksista.

Kulttuuri ja kieli ovat vahvassa yhteydessä keskenään ja merkityksellisinä vaikuttajina siinä, millaiseksi uussuomalaisen integraatioprosessi muodostuu. Kulttuuriset erot tuovat uussuomalaisnuorelle haasteita. Peruskouluun integroituaan hän muokkaa maailmankuvaansa kahden kulttuurin arvojen pyörteissä. Kodin ja koulun kasvatustavoitteet voivat poiketa vahvasti toisistaan.

Kielellä on itseis- ja välinearvo uussuomalaisen integroitumisessa. Suomen kieli on elämisen helpottamiseksi uussuomalaiselle tavoiteltava taito. Kielen oppiminen mahdollistaa sosiaalisten suhteiden luomisen. Kaverit edesauttavat suomen kielen karttumista luonnollisella tavalla. Suomen kielen oppiminen ja uussuomalaisen monikulttuurisen sosiaalisen elämän muodostuminen ovat merkittäviä tavoitteita, jotka tukevat integraatioprosessin etenemistä.

Tutkimuksessa selvitettiin uussuomalaisten kokemia vaikeuksia koulumaailmassa. Vaikeuksia aiheuttivat muun muassa yleisopetuksen luokassa henkilökohtaisen tuen puute, suhteet suomalaisten nuorten kanssa ja kodin ja koulun yhteistyön vähyys. Suurin osa vaikeuksista pohjautui suomen kielen taitojen puutteeseen. Riittävän pitkä valmistavan opetuksen jakso ennen yleisopetukseen integroimista on keskeinen tekijä onnistuneessa integraatiossa.

1. MONIKULTTUURISUUS – YHTEISKUNNAN ETU JA HAASTE

Kun Suomeen saapuu maahanmuuttaja, asettaa se haasteita sekä maahan muuttavalle että vastaanottavalle yhteiskunnalle. Yhteiskunta joutuu vastaamaan haasteeseen, kuinka uusien kansalaisten sopeutuminen tapahtuu niin, että kaikki voittavat ja välttyään suurilta ongelmilta. Onnistuneessa sopeutumisprosessissa monikulttuurisuus kasvaa yhteiskuntaa rikastuttavaksi tekijäksi.

Jos maahan muuttavassa perheessä on lapsia ja nuoria, koululla on erittäin suuri merkitys uusien suomalaisten sopeutumisessa yhteiskuntaan. Lapset ja nuoret viettävät koulussa suurimman osan vuodesta viisi päivää viikossa useampia tunteja kerrallaan. He oppivat koulussa suomen kieltä ja kulttuuria sekä tavoitteellisesti että havainnoimalla suomalaislasten ja -nuorten elämää. Samanikäisiltä opitaan tietoja ja käyttäytymismalleja sosiaalisissa verkostoissa, omaksutaan tämän maan lasten ja nuorten arvoja ja tietoa näiden elämän tavoitteista. Samalla maahan muuttaneet lapset ja nuoret saattavat törmätä koulunsa lasten, mutta myös aikuisten ennakkoluuluihin. Ennakkoluulot voivat kohdistua niin lasten ja nuorten arvomaailmaan, kulttuuriin kuin heidän oppimiskykyynsä.

Yhteentörmäyksiltä ei voi välttyä, kun tullaan kovin erilaisesta kulttuurista. Lapsen ja nuoren sopeutuminen on haasteellista: jos murrosikäisen kehitystehtävä oman identiteettinsä ja elämänsä tarkoituksen rakentajana on jo sinänsä vaativa kehitystehtävä, mitä se onkaan, kun tullaan vieraaseen kulttuuriin, jossa saattaa joutua vastaamaan ympäristön ennakkoluuluihin, rakentamaan omaa identiteettiään sekä oman taustansa vaalijana että suomalaisen yhteiskunnan jäsenenä. Usein maahanmuuttajataustainen lapsi ja nuori saattaa olla perheessäänkin asemassa, jossa hänen on huolehdittava myös vanhempiensa kommunikaatiosta ympäröivän yhteiskunnan kanssa, koska hän on se, joka parhaiten osaa suomea. Hän joutuu siis ottamaan osan perheen aikuisten tehtävistä. Tässä kaikessa on kasvuhaastetta kerrakseen.

Tässä luvussa valotetaan sitä, mikä on suomalaisen yhteiskunnan suhtautumistapa tänne tuleviin maahanmuuttajiin. Kieli ilmentää sitä, millaisia asenteita vastaanottavalla yhteiskunnalla. Aluksi tarkastellaankin niitä termejä,

joilla tänne saapuvia ihmisiä kutsutaan. Samalla haetaan uusia, paremmin istua käsitteitä toisen tai kolmannen polven suomalaisiin. Suomi on osa Euroopan unionia, jolla on oma lainsäädäntönsä maahanmuuttajien kohtelemiseksi. Luvun keskeisin käsittelykohde on kuitenkin uusien kansalaisten integroituminen yhteiskuntaan. Koulun osuutta integroitumisessa tarkastellaan luvun loppupuolella.

1.1. Maahanmuuttaja vai uussuomalainen?

Maahanmuuttoviraston (2008) käsitteistöä mukaillen maahanmuuttaja ja maastamuuttaja ovat rinnastettavia käsitteitä, joita käytetään kaikista henkilöistä, jotka muuttavat maahan tai maasta pois. Viraston mukaan pakolainen on saanut turvapaikan Suomesta vainojen johdosta kotimaassaan. Paluumuuttaja – käsitettä virasto käyttää ihmisistä, jotka ovat entisiä ja nykyisiä Suomen kansalaisia, ja jotka palaavat Suomeen. Siirtolainen on viraston mukaan rinnastettavissa maahanmuuttaja-/maastamuuttaja -termiin. Maahanmuuttovirasto ei tunne käsitettä uussuomalainen. (Maahanmuuttovirasto 2008.) *Maahanmuuttaja* -termi on suomen kielessä ollut vakiintunut käsite siitä asti, kun ihmisiä on syystä tai toisesta asettunut Suomen rajojen sisäpuolelle asumaan. Maahanmuuttaja -termiin on ajan kuluessa juurtunut käsityksiä ja ennakkoluuloja, joiden pohjalta suomalaiset tekevät yksilöistä yleistyksiä kulttuuritaustansa perusteella.

Käsitteen *uussuomalainen* käytössä esiintyy edelleen variaatiota. Rantonen pohtii, pitäisikö maahan muuttavista henkilöistä käyttää uussuomalais- vai maahanmuuttaja -termiä. Rantosen mielestä ainakaan toisen polven uussuomalaisesta ei tulisi käyttää enää termiä maahanmuuttaja. Rantonen tarkoittanee uussuomalaislapsia, joiden vanhempi tai vanhemmat ovat muuttaneet Suomeen, ja jotka ovat syntyneet Suomessa. Toisaalta Rantosen ajatusta voi tulkita siitä näkökulmasta, että lapsena tai nuorena Suomeen on muuttanut ihmisiä, jotka käyvät koulua Suomessa, ja joita tulisi puhutella uussuomalaisina. (Rantonen 2008, C2.)

Voiko uussuomalainen korvata maahanmuuttaja -termin? Aalto mielipiteessään puhuu monikulttuurikeskus -hankkeen myötä ”uussuomalaisista” koskien kaikkia maahan muuttavia henkilöitä (Aalto 2008, 14). Tässä tutkimuksessa käytetään maahanmuuttaja – termiä vain, kun maahanmuuttajasta puhutaan yleisesti tai silloin, kun henkilö ei muuta Suomeen, jolloin termiin ei voida liittää johdetta -suomalainen. Haastateltujen kokemukset ovat suoria lainauksia, joissa esiintyy termi maahanmuuttaja. Muutoin tutkimuksessa käytetään Suomeen muuttavasta henkilöstä termiä uussuomalainen.

1.2. Uussuomalainen – neutraalimpi käsite kuin maahanmuuttaja

Maahanmuuttaja -termi on saanut yhteiskunnassamme osittain negatiivissävytteisen luonteen. Suomalaisilla on maahanmuuttoa kohtaan runsaasti asenteita, jotka eivät ole tukeneet maahanmuuttajien kotoutumista. Maahanmuuttaja -termi sisältää paljon merkityksiä, jotka ennakoivat kielteistä suhtautumista maahan muuttaneita tai ulkomaalaisperäisiä ihmisiä kohtaan. Tulee myös huomioida maahanmuuttaja -termin sisällöllinen laajuus. Käsitteen käytön sekavuudesta kertoo se, että se liitetään kaikkiin Suomeen muuttaneisiin ihmisiin, mutta myös näiden jälkeläisiin. Kuinka hyvin käsite maahanmuuttaja pätee toisen tai kolmannen polven suomalaiseen, joka on syntynyt Suomessa ja on Suomen kansalainen?

Termi uussuomalainen sisältää sanan suomalainen. Mwegeranon mielestä termi uussuomalainen on lingvistisesti merkittävä viestittäjä suomalaisille, että kyseinen henkilö on osa yhteiskuntaamme ja yksi kaikista. Mwegerano vaatii, ettei uussuomalainen ei ole eriarvoinen, vaikka alkuperä tai ulkoiset seikat tekisivätkin hänestä poikkeavia. (Mwegerano 2007, 12.) Mielestäni käsite uussuomalainen on tulevaisuussuuntautunut ja myönteisempi termi kuin maahanmuuttaja. Uussuomalainen -käsite avaa suoraan vaihtoehtoja yksilölle löytää paikkansa yhteiskunnassa, suomalaisten joukossa.

Mielestäni Maahanmuuttoviraston määritelmä maahanmuuttajasta herättää ajatuksia siitä, että maahanmuuttaja on väliaikainen yhteiskunnallinen status (Maahanmuuttovirasto 2008). Maahanmuuttajan oletetaan jossakin elämänvaiheessa muuttavan maasta pois, koska hän on muuttaja. Käsite maahanmuuttaja ei mielestäni kuvaa ihmiselämän jatkuvuutta, vaan siirtolaismaista elämäntapaa.

1.3. Euroopan unionissa pyritään yhtenäiseen maahanmuuttopolitiikkaan

Euroopan unioni säätelee paljolti maahanmuuttopolitiittisia raameja. Euroopan unionin maahanmuuttopolitiikassa pyritään luomaan yhdenmukainen käytäntö kuhunkin EU-maahan. Maahan- ja maastamuuttoon liittyvät mielenkiinnot ovat yhä samansuuntaisempia maiden välillä (Ekholm 2003, 162) Nietoa mukaillen esimerkiksi monikulttuurinen opetus on suurinta osaa maailman valtioita yhdistävä tekijä (Nieto 2001, 51). Euroopan talous- ja sosiaalikomitean (2002, 73) lausunnossa sanotaan, että maahan muuttavilla tulee olla yhtäläiset oikeudet koulutukseen (European Economic and Social Committee 2002, 73). Ekholm pohtii yhtenäistävän politiikan järkevyyttä Euroopan sisällä. Euroopan unioni säätelee maahanmuuttopolitiikkaa, mutta Ekholmin mukaan koulutus on

kansallinen hanke, johon EU:lla on toistaiseksi niukasti vaikutusvaltaa. Ekholm huomauttaa, että moni Unionin valtio kouluttaa oman yhteiskuntansa hyödyksi suurilla taloudellisilla resursseilla, jolloin maahanmuutto ei siten olisi valtioille aina eduksi. Suomelle, kuten kaikille muuttovoittovaltioille on tärkeää, että koulutautuneet uussuomalaiset integroituvat työelämään ja koko yhteiskuntaan, nauttivat hyvinvoinnista ja rikastavat suomalaisuutta. (Ekholm 2003, 163–165.)

Opetusministeriö tiivistää, että Suomessa maahanmuuttopolitiikka perustuu kansainvälisiin sopimuksiin sekä kansalliseen lainsäädäntöön (Opetusministeriö 2007, 11). Monikulttuurisen yhteiskunnan kehittyminen vaatii sitoutumista valtiotason ja kuntien päättäjiltä sekä julkissektorin viranomaisilta lainsäädännön toteuttamiseksi. Pitkänen huomauttaa, että edelleen useampi kuin kaksi kolmesta viranomaisesta Suomessa pitää kulttuurien erilaisuutta ”ainakin hieman ongelmallisena asiana” (Pitkänen 2006, 86).

Monikulttuurisuus tuo rikkautta yhteiskuntaamme. Sarja tuumii, että uussuomalaiset avartavat suomalaisten näkemystä eri kulttuureista sekä maailmanlaajuisista ongelmista. Sarja kuvailee, että kulttuurien kohdatessa suomalaisuus saa uusia vivahteita, ajatukset tuoreutuvat sekä kansallinen identiteettimme saa globaalimman muodon. (Sarja 2007, 37.) Hall uskoo, että globalisoituminen muuttaa mittavasti yhteiskuntaa ja muokkaa kulttuureja voimakkaasti. Hall viittaa siihen, että yhteiskunnallinen ennustettavuus on yhä vaikeampaa. (Hall 2003, 86.) Mielestäni monikulttuurisuus aiheuttaa yhteiskunnallista uudelleenorganisointia. Maahanmuutto vaikuttaa vahvimmin pieneen homogeeniseen yhteiskuntaan ja tuo mukanaan epävarmuutta. Suomi on ollut vakaa, pieni, hallittavissa oleva yhteiskunta, mutta lisääntyvä maahanmuutto vaikeuttaa yhteiskunnallista ennustamista.

1.4. Integraatio-periaatteella kohti yhteiskunnan hyvinvointia

Lumme osoittaa, että tutkimuskirjallisuuden valossa integraatio -termistä ei ole määritelmää, joka olisi yhteisesti hyväksyttävästi todettu (Lumme 2000, 22). Osa integraatiotavoitteista on saavutettu, kun uussuomalainen kiinnittyy suomalaiseen yhteiskuntaan ja työelämään. Suomeen integroitua maahan muuttava henkilö rikastaa kulttuuri-identiteettiään ja oppii suomen kielen, jolloin hän saavuttaa kaksikielisyyden, ja jotkut uussuomalaiset ovat kasvaneet jopa nelikieliseksi. Integraatiossa ei ole kyse oman aikaisemman kulttuurinsa unohtamisesta eikä suomen kielen oppimisesta oman äidinkielen kustannuksella. Integraatioprosessissa ihmisestä tulee monikulttuurinen ja kaksi- tai monikielinen yhteiskunnan jäsen. Suomen virallinen maahanmuuttopolitiikka pitää integraatiota suotavana.

Talib ja Lipponen toteavat, että suomalaisen integraatiomallin mukaan uussuomalaisella on yhtäläiset velvollisuudet ja oikeudet kuin suomalaisilla. Talibin

ja Lipposen esittämänä integraatiossa on kyse sekä uussuomalaisen kulttuuriperinteensä säilyttämisosoikeudesta että sen yhteiskunnallisesta tukemisesta eri instituutioiden toimesta. (Talib & Lipponen 2008, 12; ks. lisäksi Kauhanen, Luokkanen & Manner 1998, 17.)

Tässä tutkimuksessa integraatio-käsitettä kuvataan kontekstisidonnaisesti eri näkökulmista tutkimuksen tuloksissa. Integroimisella voidaan tarkoittaa sitä vaihetta, kun oppilas aloittaa koulunkäynnin yleisopetuksen luokassa. Käsitettä integraatio käytetään myös siinä yhteydessä, kun uussuomalaisoppilas on jo yleisopetuksen luokassa ja hänen on tarkoitus löytää paikkansa kouluyhteisössä. Suomen kielessä integraatiosta käytetään tutumpaaakin termiä kotouttaminen. Tutkimuksessa ei voida käsitellä aihetta termillä kotouttaminen, koska uussuomalaisoppilaiden siirtymistä yleisopetukseen ei voida kutsua kouluun kotoutumiseksi. 17-vuotias afgaanipoika kertoo prosessista, jonka uussuomalaisnuoret käyvät läpi muuttaessaan Suomeen. Häneltä kysyttiin, kuinka vaikeaa on olla Suomessa.

Ei oikeastaan enää, mutta kyllä ekana ja toisena vuonna tuli [vaikeuksia], koska ei kuitenkaan pysty puhuu niin hyvin suomea ni se oli yks asia ja.. ku ei tottunut Suomen kulttuuriin ja tälläsiin, ni sit ehkä välillä tuntu, että nyt vähän oon täällä erilainen tai eriarvoinen. Mut ei, enää tunnu, koska on tottunu olla täällä Suomen koulussa ja on oppinu suomen kieltä hyvin ja kaikkee.

1.5. Suomen maahanmuuttopolitiikka arvojen ja asenteiden ilmentäjänä

Uussuomalaisten määrä on tasaisesti kasvanut vuodesta 1990 ja vuoden 2008 alussa heitä asui Suomessa yli 132 000 eli noin 2,5 prosenttia väestöstä (Maahanmuuttovirasto 2008). Talib ja Lipponen arvelevat, että suomalaiseen kulttuuriin integroituminen on useille uussuomalaisille haastavaa, koska kulttuurimme on yksilökeskeinen ja elämässä yksin pärjääminen on arvostettua (Talib & Lipponen 2008, 37). Suomalainen sosiaalinen elinympäristö on kuitenkin muuttunut viime vuosikymmeninä etnisesti moninaisemmaksi. Toiset ovat saaneet kollegakseen, toiset naapureikseen uussuomalaisen. Kosonen tähdentää, että kuntien tulee ottaa vastuu uussuomalaisperheiden kotouttamisesta järjestämällä tarvittavat palvelut (Kosonen 2000, 150). Maahanmuuttajuus on osa yhteiskuntamme tulevaisuutta ja uusien palveluiden järjestäminen koskee tai tulee koskemaan jokaista kuntaa, erityisesti kuntaliitoksen myötä.

Suomen poliittisen johdon on tärkeää tehdä kauaskantoisia päätöksiä uussuomalaisten integroimiseksi yhteiskuntaan. On suppea ja lyhytnäköinen katsantokanta arvioida taloudellisin määrein kustannuksia, joita uussuomalaisuus tuo yhteiskuntaamme. Forsander, Raunio, Salmenhaara ja Helander korostavat, että maahanmuuttopolitiikassa on kyse ideologisista valinnoista, jotka ilmentävät yhteiskuntamme asenteita ja arvostuksia (Forsander, Raunio, Salmenhaara &

Helander 2004, 74). Uussuomalaisen eheän identiteetin muodostumista, yhteiskunnallisen aseman sekä sosiaalisen hyvinvoinnin saavuttamista ei voida mitata ainoastaan taloudellisesti. Kyse on vuosikymmenien aikana tehdyistä päätöksistä ja kulttuurisista muutoksista, eikä valtion vuosibudjetista.

Koulutus on merkittävä osa uussuomalaisen elämää. Maahanmuutto tulisi Hämäläisen, Kangasharjun, Pekkalan ja Sarvimäen mukaan Suomelle taloudellisesti halvemmaksi, jos uussuomalaiset kouluttautuisivat samassa määrin kuin suomalaisetkin. Asian kääntöpuolena Hämäläinen ym. mainitsevat lisääntyvät koulutuspalvelutarpeet maahanmuuton myötä. Koulutus on yhteydessä uussuomalaisen työllistymiseen. Hämäläinen ym. synteesi on kuitenkin valitettava: Suomessa koulutuksen saanut uussuomalainen työllistyy lähes vastaavanlaisesti kuin työtön tai vastavalmistunut suomalainen. (Hämäläinen, Kangasharju, Pekkala, Sarvimäki 2005, 91–99.)

Hämäläisellä ym. on esittää havainto Yhdysvalloista, jossa tutkimusten mukaan korkeasti kouluttautuneet tuovat valtiolle enemmän verotuloa, kuin mitä ehtivät kuluttaa, kun taas kouluttautumattomat ovat yhteiskunnalle nettokustannuksia aiheuttava ryhmä (Hämäläinen ym. 2005, 99). Siltikin Nissilän mukaan uussuomalaisten kotouttamiseen käytetään budjetista paljon vähemmän kuin esimerkiksi Suomen tarjoamaan kehitysapuun (2008, 22).

Jasinskaja-Lahti, Liebkind ja Vesala useisiin tutkimuksiin vedoten toteavat, että uussuomalaisen integroitumisessa avainasemassa on työllistyminen. Jasinskaja-Lahti ym. Vastavuoroisesti kiteyttävät, että mitä paremmin uussuomalainen on integroitunut, sitä paremmat mahdollisuudet hänellä on työllistyä. (Jasinskaja-Lahti, Liebkind & Vesala 2002, 22.) Perhoniemen ja Jasinskaja-Lahden mukaan suomen kielen hallinta on yhteydessä työllistymiseen (Perhoniemi & Jasinskaja-Lahti 2006, 73). Forsander tarkastelee sitä kokonaisuutta, miten maahanmuutto vaikuttaa Suomessa. Forsanderin mukaan tulee panostaa uussuomalaisten työllistymiseen tarjoamalla kielikursseja, tukikoulutusta, työharjoitteluita ja oppisopimuskoulutusta, näin uussuomalaisten verotulot ovat yhteiskunnan taloudellisena osana. Forsander muistuttaa, että suomalaisen sosiaalisen ja kulttuurisen elämän rikastuminen on pääomaa, jolla on itseisarvo. (Forsander 2007, 62.)

1.6. Uussuomalaisnuoren identiteetin rakentaminen vaativaa

Nuorella ihmisellä kehon muutos ja irtaantuminen vanhemmistaan ja auktoriteeteista sekä sosiaalisen paikkansa löytäminen aiheuttavat sekasortoa. Uussuomalainen on Kuuselan mukaan identifioitunut useaan eri kulttuuriin. Identiteetin rakentaminen on uussuomalaisnuorelle vaativampi prosessi kuin yhdessä kulttuurissa varttuneelle murrosikäiselle. Nuorelle on tärkeää olla ainutlaatuinen. Kuuselan mielestä erityisesti opettajien ei tulisi määritellä

uussuomalaisnuorta tämän etnisyyden perusteella ryhmänsä edustajaksi vaan tukea nuorta yksilöllisesti identiteettinsä eheyttämisessä. (Kuusela 2008, 9-10.)

Talibin ja Lipponen ajatuksiin nojautuen varsinkaan nuoret eivät lajittele ihmistä ja itseään etnisyytensä ja erilaisen taustansa myötä. Talib ja Lipponen kannustavat, että ihmisten lajittelusta pitäisi aikuistenkin kyetä irtautumaan, jotta voi kohdata nuoren arvokkaana ja ainutkertaisena. (Talib & Lipponen 2008, 11.) Mikkola ja Heino ohjaavat uussuomalaisen nuoren elämään liittyviä aikuisia osoittamaan nuorille kunnioitusta ja arvostusta. Uussuomalaisnuoren tulee voida tuntea läheisyyttä, turvallisuutta ja luottamusta. (Mikkola & Heino 1997, 11.)

Tutkijoiden identiteetin määrittelyssä on vivahde-eroja. Cantellin mukaan etninen identiteetti on kuulumista tiettyyn ryhmään, joka on osa jokaisen minuutta. Cantell toteaa, että etninen identiteetti muodostuu sitä eheämmäksi, mitä enemmän yksilö on tekemisissä eri kulttuurien edustajien kanssa. Cantell pohtii, että maahanmuuttotilanne aiheuttaa uussuomalaiselle identiteetikriisin ja etnisen identiteetin eheyttämiseksi muuttajan on käytävä läpi henkinen prosessi, jotta voi kokea itsensä hyväksytyksi valtaväestön seassa. (Cantell 2000, 24–25.)

Talib ja Lipponen tuovat esiin näkökantansa siitä, miten moni tekijä vaikeuttaa uussuomalaisnuoren täysipainoista elämää. Talib ja Lipponen listaavat mm. uussuomalaisen keskeneräisen kulttuuri-identiteetin, juurettomuuden, kilpailun opiskelu- ja työpaikoista alkuperäissuomalaisten kanssa sekä sosiaalisen verkoston kapeuden. (Talib & Lipponen 2008, 9.) Suomalainen yhteiskunnan muuttuminen suvaitsevaisempaan ja hyväksyvämpään suuntaan tukisi uussuomalaisen integroitumista paremmin.

Kaikkien yhteiskunnallisten paineiden keskellä Nurmisen, Tuovila-Gintersin ja Vilénin mukaan parhaiten selviävät uussuomalaisnuoret, jotka ottavat kaksi- tai monikulttuurisuuden luonnollisena osana elämäänsä. Nurmisen ym. mielestä oman identiteetin hylkääminen ja oman kulttuurinsa unohtamispyrkimykset vaikeuttavat uussuomalaisen elämää. (Nurminen, Tuovila-Ginters & Vilen 2007, 114.) Ihmisen identiteetin rakennuksen kannalta on tärkeää tietää omat juuret. Danfa pitää uussuomalaisen identiteetin kehitysprosessissa tärkeänä oman uskonnon, kielen ja kulttuurin opiskelemista. Danfan mukaan uussuomalaislapsen identiteetti vahvistuu, kun hänen ymmärryksensä lisääntyy omista perhejuuristaan. Danfa muistuttaa, että oman uskonto- ja perinnetietämyksen myötä uussuomalainen oppii arvostamaan suomalaista kulttuuria. (Danfa 2007, 24.) 17-vuotias nuorukainen toteaa ikävöivänsä omaa sukuaan.

On tosi kiva olla Suomessa... Mutta ainut mitä mä haluan, minkä takia mä haluan takas, niin niiden sukulaisten takia... Taikka mennä katsomaan vähän paikkoja omasta maasta, vaikka telkkarissa on näytetty, että se on aika köyhä maa, mutta...

1.7. Koululaitos vastuussa uussuomalaisen integroitumisessa

Greenin mukaan koululaitos on yhteiskunnallinen edistystekijä ja vastuullinen vaikuttaja yksilönkehityksessä. Green täsmentää, että koulutuksen tulee olla yksilön identiteetin rakennusainesten tarjoaja ja kansalaisidentiteetin ohella tukea kulttuuri-identiteetin jäsentymistä sekä edistää kansalaiskelpoisuutta. Green pohtii, että koululaitos on vahvimpia instituutioita yhteiskunnassa ja siten merkittävä tasa-arvoisen ja koossapysyvän yhteiskunnan rakentaja. (Green 2006, 197.) Peltosen ajatuksia mukaillen uussuomalaisten opetuksen ydintavoitteina on luoda uussuomalaiselle mahdollisuus peruskoulun jälkeiseen koulutukseen, astua työelämään sekä saavuttaa kaksikielisyys (Peltonen 1998, 7). Näiden toteutuessa koululaitos on onnistunut tavoitteissaan.

Kotoutumiskoulutus on Uusikylän, Tuomisen, Reuterin ja Mäkisen mukaan ollut varsin ansiokas koulutusmuoto uussuomalaisille, jotka ovat ohittaneet perusopetuksen. Uusikylän ym. ehdottamana tulisi kansallisen koulujärjestelmän ja kotoutumiskoulutuksen yhtenäistyä. Lisäksi Uusikylän ym. mukaan kotoutumiskoulutuksella on uussuomalaiselle tärkeä asema työllistymisessä. Uusikylän ym. mielestä kotoutumiskoulutuksessa on parannettavaa. Uusikylä ym. osoittavat, että pikaisten työllistymisedellytysten tarjoamisen sijaan, on uussuomalaisen yksilöllisten tarpeiden huomioiminen sekä henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamisen tukeminen ohjelman jälkeen tärkeämpää. (Uusikylä, Tuominen, Reuter & Mäkinen 2005, 74–77.)

1.8. Opetussuunnitelma integroitumisen raamina

Suomen poliittinen ideologia on demokratia. Tasa-arvoisuuspolitiikka on vahvasti juurtunut yhteiskuntaamme ja olemmekin edistyneet sukupuolten tasa-arvossa koulutuksessa, työelämässä ja politiikassa nopeammin kuin useat muut hyvinvointivaltiot. Kysymys kuuluu: kääntyykö tasa-arvo itseään vastaan? Koululaitosta on pitkään parjattu tasapäistämisestä. Jos kritiikiton demokratian tavoittelu unohtaa yksilön erot, tulevat ongelmat tältä osin koulussa lisääntymään. Monikulttuurisessa koulussa yhtenäinen opetussuunnitelma ei voi olla ainut raami, jos siinä ei oteta koulujen lisääntyvää heterogeenisyyttä kokonaisvaltaisesti huomioon.

Vuonna 1994 tehdyssä tutkimuksessaan Verma toi esiin sen, ettei opetussuunnitelma vastannut pluralistisen yhteiskunnan todellisuuteen. Verma osoitti useita opetussuunnitelman puutteita, joissa monikulttuurisuutta ei ollut huomioitu, vaan kaikilta oppilailta vaadittiin samat asiat. Verman mielestä tämä on monessa tapauksessa yksilöä loukkaavaa, ristiriitoja aiheuttavaa, eikä tue integraatioajatusta. (Verma 1994, 66–74.) Vuoden 2004 opetushallituksen laatimissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on

uussuomalaisoppilaat otettu jo huomattavasti laajemmin huomioon kuin aikaisemmin. Opetussuunnitelmaa seuraten uussuomalaisten opetus voi olla soveltuva ja tavoitteet yksilöllisiä. Opetussuunnitelmaan on erillisinä liitteinä laadittu maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen perusteet, jotka nojautuvat integraatioajatukseen. Lisäksi uussuomalaisille suunnattu valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet kuuluvat opetussuunnitelmaan. (Opetushallitus 2004.)

Opetussuunnitelman perusteissa uussuomalaisille oppilaille suunnatuissa resursseissa näkyy ikuinen niukkuus. Opetushallitus antaa valtiotason suosituksia ja monessa tapauksessa opetuksen järjestäjä eli kunta päättää toteuttamisesta. Uussuomalaisten koulutusmahdollisuudet ovat hyvin erilaisia kuntien taloudellisten tilanteiden sekä resurssien kohdentamisen erilaisuudesta johtuen. Opetussuunnitelman perusteiden suositusten tulisi monilta osin olla velvoittavia, jotta uussuomalaiset oppilaat ovat tasavertaisessa asemassa joka puolella Suomea. (Opetushallitus 2004.)

Valtio tukee osittain uussuomalaisten yksilöllisen opetustarpeiden järjestämistä, muttei riittävästi. Suomessa on havaittavissa murrosvaihe, jonka aikana valmistaudutaan uudistamaan palvelut integraatiotavoitteita paremmin palvelevaksi. Tässä keskeisessä asemassa on Opetushallitus opetussuunnitelman perusteiden muokkaajana. Yhtenäisyyttä kaivataan ja Opetushallituksen tulee selkeyttää linjauksia, jotta integraatioperiaatteet siirtyvät tasavertaisesti käytäntöön koko Suomessa. Esimerkkinä kehitettävästä osa-alueesta on äidinkielen opetus, josta mainitaan POP:ssa, että oman äidinkielen opetusta tulee järjestää mahdollisuuksien mukaan (Opetushallitus 2004). Oman äidinkielen opetus tukee uussuomalaisen identiteetin kehittymistä sekä kaikissa oppiaineissa, jopa suomen kielessä. Olisi tärkeää, että tästä huolehdittaisiin niin, että kunkin kunnan taloudellisen tilanteen vuoksi eivät uussuomalaiset olisi epätasa-arvoisessa asemassa riippuen siitä, missä he sattuvat asumaan.

Yksilöllisyys ja tilannekohtaisuus on otettu perusopetuksen opetuksen perusteissa huomioon laajasti. Vesterin mielestä uussuomalaisten huomioonottamista ei voi tarpeeksi korostaa, sillä suomen kielen puutteelliset taidot ja henkilökohtaisen tuen saanti yleisopetuksessa hidastavat oppimistavoitteiden saavuttamista (Vesteri 1997, 88). Muun muassa valmistavassa opetuksessa olevan uussuomalaisen oppiaineiden tavoitteet laaditaan ja opetus järjestetään sovelletusti. Opetushallitus ei ole tarkoituksenmukaisesti linjannut valmistavan opetuksen määrää vaan opetuksen järjestäjällä on oikeus päättää siitä (Opetushallitus 2004). Miten tällä varmistetaan, että uussuomalaisen siirtyessä yleisopetukseen, hänellä on siihen riittävät valmiudet? Tässä tutkimuksessa kerrotaan tapausesimerkki yhdeltä uussuomalaiselta, millaista on aloittaa koulunkäynti, kun kunta ei tarjoa mahdollisuutta osallistua valmistavaan opetukseen tai riittäviä tukitoimia yleisopetuksen.

Tieto, tutkimukset ja muiden maiden kokemukset ovat edesauttaneet uussuomalaisten kohtaamista yhteiskunnassa ja koulumaailmassa. Virallisissa perusopetuksen perusteissa suunta on oikea, mutta integroitumisen toteutuminen kaukana tavoitteista. Jokaisen virkamiehen, joka työskentelee uussuomalaisten parissa, on henkilökohtaisesti pohdittava asenteitaan, omaa identiteettiään sekä rooliaan yhteiskunnassa.

1.9. Tavoitteena intrakulttuurinen koulu

Nissilä (2008, 21) kuvaa suomalaisen peruskoulun vaihetta interkulttuuriseksi. Nissilän mukaan interkulttuurisessa koulussa eri kulttuurialkuperäiset oppilaat kommunikoivat keskenään ja elävät konsensuksessa. Nissilän mielestä tulee tavoitella koulukulttuuria, jossa kieli- ja kulttuurierot ovat luonnollinen osa arkea, kommunikointi on luontevaa ja kyseenalaistamatonta. Tällaista koulua Nissilä kutsuu intrakulttuuriseksi (Nissilä 2008, 21.)

Ihmisten on tapana luokitella elämäänsä ympärillä. Hyvin herkästi luokittelu yltää myös toisiin ihmisiin, koska sosiaalinen heijastaminen auttaa löytämään oman paikkansa yhteiskunnassa. Lapsetkin luokittelevat, tosin karrikoidummin kuin aikuiset ulkonäön ja luonteen perusteella vertaisiaan. Luokittelu on rakennusaineena omalle identiteetille, mutta uhkana erilaisuuden sietämättömyydelle. Koulussa ihmisarvo itsessään tulisi olla ainut peruste tasa-arvoisuuteen, eikä ihmisiä tule luokitella eriarvoisiksi mihinkään seikkaan perustuen. Simpanen muistuttaa, että kulttuurierojen tiedostaminen on tärkeää ja kasvatustavoitteet tähtäävät erilaisuuden ja vierauden sietämiseen. Itseisarvona ei ole uussuomalainen, vaan se lapsi tai nuori, joka on kouluyhteisössä. (Simpanen 20–45.)

Peruskouluun integroitumisen tarkoitus ei saa olla vain uussuomalaisen oppisisällöllisen aineksen lisääntyminen. On kyse uussuomalaisen lapsen tai nuoren integroitumisesta kulttuuriin, kieleen ja sosiaaliseen ympäristöön. Kuusela toteaa, että koulun tehtävänä, ennen yleisiä yhtäläisiä tavoitteita, on opettaa uussuomalaiselle kieli (Kuusela 2008, 10). Euroopan komission julkaisun mukaan voidaan koulun tehtäviksi edellisten lisäksi listata oman äidinkielen hallinnan säilyttäminen ja kehittäminen ja sen avulla oman kulttuurintuntemuksen lisääminen (Euroopan komissio 2000, 68).

Nurminen ym. tähdentävät, että koulun merkitys lapselle on moninainen: turvallinen ympäristö, moninainen sosiaalinen elämä ja mahdollisuus onnistumisen kokemuksiin (Nurminen 2007, 116). Euroopan komission julkaisuun nojaten koko kouluyhteisön on palveltava tavoitteita, jotka tukevat maahan muuttavien lapsien integroitumista. Niissä kouluissa, joissa pystytään tällaista modernia lähestymistapaa luonnollisesti toteuttamaan, tulokset uussuomalaisten kohdalla

ovat positiivisemmat, ja kaikki oppilaat saavat hyvinvoinnista osakseen. (Euroopan komissio 2004, 70.)

Atjosen ja Väisäsen pohdinnan tuloksena uussuomalaisnuori saa koulussa kontakteja omaan ikäluokkaansa, mikä on merkittävää sosiaalisen verkoston synnyttämisessä (Atjonen & Väisänen 2004, 113). Simpasen tutkimuksessa rehtorin mielestä vertaisryhmän suhtautuminen vaikuttaa vahvasti oppilaan koulumenestykseen (Simpanen 2001, 45). Mikkola muistuttaakin, että lapsen kehittyvän suomalaisuuden vahvana tukipilarina ovat suomenkieliset ihmissuhteet ja että lapsi on Suomessa ystäviä vailla siinä missä omassa lähtömaassaan. Ihmissuhteiden luomiseen lapsi tai nuori tarvitsee suomen kieltä välineekseen (Mikkola 2001, 230).

Kososen mukaan suomalaiset koulut ovat muuttumassa yhä monikulttuurisemmiksi. Kososen mielestä tähän vaikuttavat sekä uussuomalaisoppilaiden lisääntyminen että maahan muuttavien opettajien ja uussuomalaisten opettajaksi opiskelevien opettajien määrän kasvu. (Kosonen 2000, 151.) Simpanen arvioi, että kouluopetus on avainasemassa yhteiskuntamme muutoksen vastaanottamisessa. Simpanen esittää, että erilaisuuden kohtaamiseen sekä tilanteisiin, jossa arvoriistiriidat ja epäselvät tilanteet ovat osa arkipäivää, tulee oppilaiden ohjauksella lähestyä yhdessä opettajan kanssa. (Simpanen 2001, 50.)

1.10. Opettajalle taattava realistiset puitteet rakentaa intrakulttuurinen luokkayhteisö

Pääosin tutkimukset painottavat uussuomalaisen integroimista tavalliseen peruskouluun, yleisopetuksen luokkaan. Joissakin kunnissa uussuomalaisten oppiminen on pyritty takamaan erityisopetuksen turvin. Kuusela ihmettelee, miksi näissä kunnissa ei löydy vaihtoehtoisia tapoja integroida oppilas yleisopetukseen. Kuusela huomauttaa, että kyseisellä toimella uussuomalaisoppilas leimautuu lisäksi erityisoppilaaksi, eikä tämä ollenkaan palvele integrointitavoitteita, jotka parhaiten saavutettaisiin yleisopetuksessa. (Kuusela 2008, 10.)

Talibin mielestä monikulttuurisen koulun toteutuminen on paljon kiinni opettajien ja muun opetushenkilöstön ajasta uussuomalaisille. Talib korostaa, että riittävät resurssit ja tukitoimet sekä vaatimustasoon suhteutettu palkka luovat pohjan uussuomalaisoppilaiden integroimiselle. (Talib 2005, 74–75.) Opettajan auktoriteetin ja kasvatustavoitteiden muuttuminen sekä luokkaryhmien moninaistuminen tuovat opettajalle yhä enemmän haasteita ja vaatii vahvan ammattitaidon.

Kun uussuomalainen oppilas tulee luokkaan, voivat lähtökohdat uussuomalaisella olla hyvin erilaiset, samoin kuin suomalaisillakin oppilailla. Uussuomalaisoppilaalla on edessä vaativa ja aikaa vievä sopeutumisprosessi. Sopeutuminen ei ole

yhteisössä ainoastaan yksisuuntaista. Simpanen tiivistää, että uussuomalaisen kulttuuri-identiteetin muodostumiseksi vaaditaan kaikkien oppilaiden sopeutumista uudennlaisiin toimintamalleihin, joita koulussa käytetään eri etnisten ryhmien periaatteiden tukemiseksi (Simpanen 2001, 48). Opettajan lisäksi oppilaiden vapaa ja rajoittumaton suhtautuminen erilaisen kulttuuritaustan omaavaan oppilaaseen, edistää uussuomalaisen oppilaan integroitumista. Kouluyhteisössä jokainen vuorovaikutus on tärkeä uussuomalaiselle opiskelijalle.

Konfliktit toisten oppilaiden kanssa ovat erimerkkejä uuden kulttuurin opettelusta. Uussuomalaiselle tulee vielä vuosienkin päästä uutta kulttuurista oppiainesta. Uuden kulttuurin sisäistäminen väsyttää oppilasta ja tuo erilaisia paineita. Uussuomalaiselle, ja yleensä lapselle kehitysvaiheesta riippuen tunteiden ilmaisu voi olla vaikeaa kieliongelmiin takia. Eri tekijät aiheuttavat reaktioita uussuomalaisten ja suomalaisten oppilaiden välillä ja monesti ristiriitatilanteet ilmenevät epätoivottuna käyttäytymisenä yhteisössä. Tilanteiden käsittely vaatii opettajalta aikaa selvittää oppilaiden erimielisyydet. Kuitenkin kaikki oppilaiden yhteiset hetket auttavat uussuomalaista integroitumisessa.

2. LAADULLISEN TUTKIMUKSEN MENETELMILLÄ JA EMPIIRISELLÄ OTTEELLA KOHTI UUSSUOMALAISTEN KOKEMUKSIA

Tässä tutkimuksessa selvitettiin niitä vaikeuksia, joita uussuomalainen lapsi tai nuori kokee Suomessa. Tutkimusongelmien johdantelemana oli tarkoitus selvittää uussuomalaisten näkökulmia, jotka liittyvät koulussa yleisopetuksen luokassa koettuihin kokemuksiin. Haastattelut toimivat tutkijan keinona uussuomalaisten kokemusten kartoittamisessa. Litteroitu aineisto pilkottiin, yhdistettiin teemoihin ja nivottiin kirjallisuuden kanssa yhteen. Tulosten pääpaino on haastateltavien lainauksissa.

Tutkimusprosessi alkoi lokakuussa 2006, kun tutkimuksen ohjaaja esitti tutkimusaiheeksi ja menetelmäksi uussuomalaisnuorten haastattelututkimusta. Ajatusta kehiteltiin nuorten kokemuksiin perustuvaksi tutkimukseksi, jonka avulla lisättäisiin tietoa uussuomalaisnuorten kohtaamista vaikeuksista integroituaan yleisopetukseen. Perttulan mukaan uussuomalaisoppilaiden hyvinvointiin liittyviä tutkimuksia on tehty vielä liian vähän (Perttula 2005, 72). Parhaaksi mahdolliseksi aineistonkeruumuodoksi nähtiin haastattelu. Verkostoitunut ohjaajani neuvoi vierailemaan kaupungin maahanmuuttajapalvelujen järjestämässä Helmi-kerhossa, jossa vapaaehtoiset ohjaajat auttavat nuoria mm. läksyjen teossa.

Ensimmäinen haastattelurypä ajoittui helmi-maaliskuuhun 2007. Loput haastatteluista toteutettiin kesästä 2007 talveen 2008. Haastattelujen ajankohdat määrittyivät tutkijan resurssien mukaisesti opiskelu- ja työelämän määrääminä. Ajankohdista haastateltavien kanssa oli mutkatonta sopia. Haastattelujen lähtökohtina olivat haastattelijan kiinnostus sekä nuorten omaehtoinen, vapaa ja autenttinen kokemuksensa ilmaisu. Haastatteluotteeseeni vaikuttivat kasvatustieteen opintoni, kokemuksen koulumaailmassa ja kulttuurivähemmistön edustajana. Syksyllä 2008 oli ajankohtaista perehtyä kirjallisuuteen. Kirjallisuuteen perehtyminen auttoi tutkimustehtävien asettelussa. Syksyllä 2008 alkoi kirjoitustyö, jonka aikana raportti vaihtoi muotoaan useasti. Litterointiaineiston analyysitapa sekä analyysin luokittelu muokkautuivat tehdessä. Raportti sai viimeisen muotonsa helmikuussa 2009.

Rolinia mukaillen tieteellisen tutkimuksen tarkoituksena on saada totuudenmukaista tietoa sekä informatiivisessa muodossa että ihmisten näkökulmasta (Rolin 2002, 93). Laadullinen tutkimus uppoaa tutkittavan kohteen rakenteisiin, menee lähelle ilmiötä ja avaa uusia tutkimusongelmia. Laadullisen tutkimuksen menetelmät tutkia nuorten kokemuksia antoivat mahdollisuuden ymmärtää syvällisemmin uussuomalaisnuoria. Tutkimusta voidaan kutsua hermeneuttis-fenomenologiseksi tutkimukseksi. Tätä tutkimustyyppiä käytetään kasvatustieteessä paljon.

2.1. Miten kokemuksia voi tutkia?

Kun empiirisessä tutkimuksessa totuus on ihmisen kokemus, voidaan tutkimusta kuvata fenomenologiseksi. Järvisen ja Järvisen mukaan fenomenologiassa ihmisten kokemuksista ja itsensä ymmärryksestä tulee tosiasioita (Järvinen & Järvinen 2000, 207). Perttulan mielestä fenomenologisen tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää kokemuksia välittöminä. Perttula kuvailee kokemuksen olevan yksilölle arvokasta ja sen ymmärtäminen on yksilöllistä ja sidoksissa elämäntilanteisiin. Tutkijan on lähestyttävä aineistoa kypsällä otteella, jotta voi löytää aineistosta todellisia merkityksiä, laajemmin kuin omasta kokemusmaailmasta käsin. (Perttula 2005, 116–139.)

Haastattelut syntyvät tutkijan ja tutkimushenkilöiden vuorovaikutuksesta. Tutkimuksen haastatteluaineistoa voi Hankamäen ilmaisemana kutsua haastateltavan ja haastattelijan dialogisen suhteen summaksi, jossa molempien merkitysmaailmat keskustelevat keskenään. Hermeneuttisessa tutkimustyyppissä haastattelija ei ole pelkkä raportoiija vaan tutkimuksen elementti. Haastattelututkimuksessa tutkija tietoisesti pyrkii yhä objektiivisempaan tarkasteluun omaa tulkintaansa ja kysymyksenasettelua kohtaan. Tutkijarefleksointi auttaa tavoittamaan haastattelun toisen osapuolen syvemmät merkityssuhteet. Hankamäkeä mukaillen haastattelun osapuolen ymmärtäminen on aina kuitenkin tutkijan omaa tulkintaa, ja siten tutkijan näköistä. Haastattelututkimus on aina kyseenalaistaen vertailtavissa vastaaviin tutkimuksiin. (Hankamäki 2003, 160.)

2.2. Kerronnallisella lähestymistavalla tulkitsemaan nuorten kokemuksia

Koska tutkijalla ei ole vastaavia kokemuksia ympäristön ja kulttuurin muutoksesta eikä monikulttuurisen identiteetin rakentamisesta, kuten uussuomalaisnuorilla, oli aidosti haluttava ymmärtää haastateltavien antamia merkitys- ja kokemussuhteita. Koska totuus tutkimuksessa on haastateltavan kokemus eikä Mäntylään viitaten kokemuksissa ole kyse oikeasta tai väärästä, on tutkija ollut monien tulkintojen edessä. Mäntylä suuntaa asiayhteydessään siihen, että tutkijan on tärkeää ymmärtää, mikä on haastateltavan tapa antaa asioille merkityksiä. (Mäntylä 2007, 59.)

Lähtökohtana haastatteluissa oli narratiivisuus. Kerronnallinen ja haastateltavalähtöinen ote tuotti mahdollisimman monipuolisen ja runsaan aineiston. Koska haastateltavien suomen kielen taidot olivat vielä puutteelliset, oli tutkijalla haastatteluiden avulla mahdollisuus lähestyä haastateltavia eri näkökulmista. Näin aineistosta saatiin runsassisältöinen. Tutkijakeskeisyys haastatteluissa olisi voinut jättää ilmapiirin kylmemmäksi sekä aineistosta voinut muodostua yksipuolisempi. Laajempi lähestymistapa auttoi tutkijaa lähestymään todellisia syitä, jotka vastasivat paremmin tutkimusongelmiin.

Narratiivinen lähestymistapa ei toteutunut haastatteluissa siinä muodossaan, että haastateltava yksinään kertoo ja tutkija osoittaa ymmärryksensä. Haastattelutilanteet seurasivat hyvin pitkälle kaavaa, jossa tutkija kysyy ja haastateltava vastaa. Lisäksi haastateltava saattoi kertoa suoraan kysymykseen liittymättömiä asianhaaroja, joita hänelle tuli mieleen. Kysymysten esittäminen oli välttämätöntä haastattelun syntymiseksi ja jatkumiseksi. Kysymysten asettelu teki haastattelutilanteista luonnollisen. Tutkija painotti sitä, että haastateltavalta odotetaan vapaata kerrontaa. Narratiivinen puheen tuotos ei kuitenkaan ollut uussuomalaisnuorille mahdollista, mihin saattoivat vaikuttaa haastateltavien ikä ja suomen kielen taidot. Haastattelut seurasivat lähinnä hermeneuttista tutkimusotetta. Haastattelutilanteet näyttäytyivätkin päivittäisen omaisena kerronnallisena keskusteluna, jossa yksi tarina johtaa toiseen, kuten Riessaman on luonnehtinut (Riessman 2006, 190). Litteroidessani haastatteluja huomasin, että nuorelta sai sitä pidemmän vastauksen, mitä enemmän olin alustanut kysymystä. Keskustelutilanteessa osan haastateltavien kanssa vaadittiin ohjaamista ja rohkaisemista vastaamiseen.

2.3. Tutkijan ja haastateltavien kulttuuri- ja kielierot tutkimustulosten muokkaajina

Tutkijan ja haastateltavien vuorovaikutukseen liittyivät olennaisesti kulttuurierot. Mitä lähempänä kulttuurisesti tutkimushaastattelun osapuolet ovat toisiaan, sitä paremmin heidän merkitysmaailmansa kohtaavat. Kulttuurisesti haastattelijan ja haastateltavien taustat poikkesivat vahvasti toisistaan. Tällaisessa tilanteessa Rastas kehottaa tutkijaa tutustumaan mahdollisimman laajasti haastateltavan kulttuuriin, jotta väärinymmärryksiltä vältyttäisiin. Kulttuurintuntemus olisi voinut auttaa haastattelijaa johdattelemaan haastateltavan narratiivista kerrontaa relevanttimman kysymyksenasettelun kanssa aiheellisimpiin seikkoihin. Rastaan mielestä on tutkijan valinta, milloin on tarpeellista perehtyä haastateltavan historiaan tarkemmin. (Rastas 2005, 80–85).

Tutkimuksen haastatteluvaiheessa olisi todennäköisesti ollut hyötyä kulttuurintuntemuksesta. Tutkimuksen haastattelujen tarkoituksellisuutta ajatellen en perehtynyt etukäteen afgaaniin ja venäläiseen kulttuuriin. Minulle tutkijana on

ollut apua ulkomailla asumisesta sekä kokemuksistani toisen kulttuurin yhteisön jäsenenä. Haastattelutilanteessa tutkijan astuminen haastateltavan asemaan tukee yhteisymmärryksen saavuttamista. Tämä kertoo Ruusuvuoren ja Tiittulan mukaan dialogin yhteistoiminnallisesta luonteesta (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 37). Tutkijana minulle oli luonnollista kohdata toisen kulttuurin edustaja.

Oli tärkeää määritellä, mikä on tutkimuksen kannalta arvokasta. Kulttuurierot olivat tosiasioita, mutta eivät olleet tutkimuksen tavoitteiden itseisarvona. Alkuasetelma oli, että eroja on, ja ne vaikuttavat uussuomalaisnuoren oppimiseen ja opettamiseen. Tarkoituksena ei ollut perehtyä kulttuurieroihin vaan nuorten kokemuksiin koulumaailmassa koettuihin vaikeuksiin. Oli hyväksi, etten kuvitellutkaan olevani kulttuuriasiantuntija, mikä saattoi jossakin suhteessa avata haastatteluissa todellisia merkityksiä rohkeammin. Tutkijana oli mielekästä ottaa oppijan rooli vuorovaikutteisessa haastattelutilanteessa.

Haastateltavien kielitaidon vaikutukset olivat vaikeasti arvioitavissa suhteessa aineiston laajuuteen. Kielitaito on ollut rajoittava tekijä jossakin suhteessa. Kieli vaikutti siihen, kuinka haastateltavat ymmärsivät kysymykseni sekä siihen kuinka he pystyivät kertomaan kokemuksensa ja tunteensa niin syvällisesti kuin halusivat. Lähtökohtaisesti narratiivinen lähestymistapa auttoi haastateltavaa kertomaan asioista mielekkäästi ja ilmaisemaan itseään. Annoin haastattelun aikana mahdollisuuksia kysymyksille sekä yleiselle keskustelulle pitämällä ajoittain taukoa nauhoituksesta. Tilanteen vaatiessa kerroin etukäteen, mitä aion seuraavaksi kysyä, jotta haastateltava sai rauhassa miettiä vastauksensa ensin, esimerkiksi omalla äidinkielellään. Jokainen haastateltava ymmärsi ja puhui suomea ja kaikki olivat opiskelleet sitä suomalaisessa peruskoulussa.

2.4. Afgaani- ja venäläisnuorten avoimet haastattelut aineiston pääroolissa

Tutkimuksen aineisto koostuu uussuomalaisnuorten haastatteluista, tiedotusvälineiden esittämistä teemoista sekä ajankohtaisesta kirjallisuudesta. Haastattelut toteutettiin kaikille haastattelun osapuolille neutraalissa, rauhallisessa ympäristössä. Haastattelupaikkoja olivat seurakunnan kokoustilat, yliopiston julkinen tila ja erään haastateltavan työpaikan kokoustila. Haastattelut keskittyivät iltapäivään, jolloin nuorilla oli koulu- tai työpäivä jo takana. Haastateltavat saivat pientä evästä, minkä myötävaikutuksena toivoin tilanteen olevan rennompi.

Haastatellut uussuomalaisnuoret (Taulukko 1), yhtä lukuun ottamatta, on valittu sekä verkostoitumiseen perustavalla otannalla että tutkijan omaa intuitiota hyväksikäyttäen. Haastatellut valittiin kahdesta kaupungin Helmi-kerhoista. Helmi-kerhot ovat kaupungin ylläpitämiä vapaa-ajanviettopaikkoja, jotka on suunnattu uussuomalaisnuorille. Helmi-kerhoissa vietetään pääosin aikaa läksyjen parissa ja uussuomalaiset saavat läksyjen tekoon apua suomalaisilta opiskelijoilta, vapaaehtoisilta avustajilta sekä osin ammattilaisilta.

TAULUKKO 1. Haastatellut uussuomalaiset

Ikä ja sukupuoli	Synnyinmaa	Äidinkieli	Muutto Suomeen	Valmistava opetus	Koulun aloitus	Lukuvuodet peruskoulussa
22-vuotias mies	Venäjä	venäjä	2000	ei	yläkoulu	3
16-vuotias tyttö	Afganistan	dari	2004	kyllä	yläkoululla	2,5
16-vuotias tyttö	Afganistan	dari	2002	kyllä	alakoululla	4,5
16-vuotias poika	Afganistan	dari	2002	kyllä	alakoululla	4,5
17-vuotias poika	Afganistan	dari	2002	kyllä	alakoululla	4,5
18-vuotias nainen	Afganistan	dari	2002	kyllä	yläkoululla	4
20-vuotias mies	Afganistan	dari ja persia	2001	kyllä	yläkoululla	4

Haastateltujen valinnassa ei ollut systemaattisuutta. Haastatellut valittiin sen mukaisesti, ketä Helmi-kerhoissa oli paikalla. Valintaani vaikutti sekä sukupuolisuus että nuoren olemus. Otin kontaktia nuoriin, jotka olivat helposti lähestyttäviä eivätkä olleet vetäytyviä tai arkoja. Valitsin haastateltaviksi molempien sukupuolten edustajia, mitä Schubert puoltaa, sillä poikien kokemat ongelmat ovat erilaisia kuin tyttöillä. Schubertin mukaan Suomeen, länsimaalaiseen kulttuuriin, integroituaan tyttöjen ongelmat näyttäytyvät mahdollisesti voimakkaampina, jos heillä on arabialainen kulttuuritausta. (Schubert 2007, 196–197.)

Huhtasuon Helmi-kerhossa kaksi haastateltua valikoituivat kerho-ohjaajan avustamana. Ohjaaja tunsu nuoret ja valitsi tuntemuksensa perusteella kaksi riittävän suomen kielen taitoista, 16- ja 17 – vuotiaat afgaanipojat. Toinen kyseisistä haastatelluista tunsu kaksi naispuoleista potentiaalista haastateltavaa, parihaastattelun afgaanitytöt. Hänen avullaan saatiin tutkimushenkilöiksi kaksi uussuomalaisnuorta lisää. Keskustan Helmi-kerhossa lähestyin tarkkailuni jälkeen 20-vuotiasta afgaanimestä ja 18-vuotiasta afgaaninaista, jotka antoivat suostumuksensa haastatteluun. Venäläinen uussuomalaismies tuli valituksi minulle tutusta työpaikasta. Tämän haastateltavan valintaan vaikutti myös kotimaa, josta

nuori on muuttanut Suomeen, jotta tutkimusaineistoon saatiin variaatiota. Nuorilta kysyttiin halukkuutta osallistua tutkimukseen, jonka jälkeen sovittiin tapaaminen. Ensimmäisellä tapaamiskerralla uussuomalaisten vanhemmat saivat tiedon haastattelujen toteuttamisesta (Liite 1).

Yhtä lukuun ottamatta jokaista haastateltiin kaksi kertaa. Tutkija ei tavoittanut 18-vuotiaasta afgaaninaista toistamiseen. Kaksi haastateltavista, 16-vuotiaat afgaanitytöt, halusivat osallistua haastatteluun parina. Ensimmäisen haastatteluryppään aikana haastateltiin kuutta nuorta yhteensä kahdeksan kertaa. Loput haastattelut mukaan lukien haastatteluja kertyi 11. Haastattelut litteroitiin. Litteroitua, karkeasti pelkistettyä aineistoa, oli analyysivaiheessa 67 sivua. Karkeasti pelkistetystä aineistosta karsiutui tutkimusongelmien kannalta täysin epärelevantti aineisto. Tällainen aineisto oli muun muassa tutkijan ja haastateltavien yhteistä keskustelua, jolla ei sisällöllisesti ollut suoraa merkitystä tutkimusongelmiin nähden.

Tutkimukseen valitut haastateltavat olivat varsin homogeenisiä kulttuurisilta taustoiltaan. Afgaaninuoret olivat saapuneet Suomeen pakolaisina ja venäläinen nuori mies äidin kanssa ja muodostivat uusperheen suomalaisen miehen kanssa. Afgaaninuorilla oli erittäin risainen lapsuus, koska olivat asuneet eri Lähi-idän valtioissa vainoja paossa.

Haastatteluissa oli haastetta ymmärtää subjektia kokemustensa kuvailijana. Tilanteessa piti heittäytyä intuition johdattelemaksi ja luottaa omaan rationaalisuuteen ja tilannearviointiin sekä ihmistuntemukseen haastattelijana. Avoin haastattelu – malli toimi ansiokkaasti, ja sen avulla sai parhaiten esille tutkijalle tuntemattoman ihmisen autenttisia kokemuksia. Lehtomaa kannattaa avointa haastattelua fenomenologisessa tutkimuksessa, kun aineisto ole valmiina saatavilla vaan on vuorovaikutuksen tulosta (Lehtomaa 2005, 170). Tutkijan olisi ollut tarpeellista harjoitella haastattelijana vaadittavia taitoja ja vuorovaikutuksen syntymistä ennen tutkimushaastatteluja.

Toinen haastattelukerta mahdollisti sekä tutkijalle että haastateltavalle ensimmäisen haastattelun sisällön täydentämistä. Jokaisen ensimmäisen haastattelun jälkeen oli mahdollista litteroidun aineiston pohjalta valmistaa henkilökohtaiset, tarpeelliset kysymykset seuraavaa haastattelua varten. Kolmea haastattelua varten tein kysymysrunгон toiseen haastatteluun (Liitteet 2, 3 ja 4). Kysymykset eivät noudattaneet mitään tiettyä kaavaa vaan ne muodostettiin tapauskohtaisesti edellisen haastattelun pohjalta.

2.5. Tulkintaa ja vuorovaikutusta aineiston kanssa

Räsästä, Anttilaa ja Meliniä mukaillen tätä tutkimusta voidaan kuvata osittain teoreettiseksi, jolloin se haastatteluaineiston avulla yhtyy konkreettiseen

maailmaan (Räsänen, Anttila & Melin 2005, 29). Tämä tutkimus on abstraktia vuorovaikutusta aineiston ja tutkijan välillä. Rantasen ja Vesalan pohjustamana tutkimus perustuu tulkitsevaan analyysiin, jossa aineistoa ei ole tulkittu kirjaimellisesti vaan tutkija on yrittänyt hahmottaa aineistoa erilaisten näkökulmien valossa (Rantanen & Vesala 2007, 12–13). Tutkija on luokitellut ja jäsentänyt aineistoa yhä uudelleen, jotta aineisto johtaa huomionarvoisiin tuloksiin.

Kujala kiteyttää, ettei narratiivisen aineiston analyysi poikkea muista laadullisen tutkimuksen aineistosta (Kujala 2007, 29). Narratiivinen aineisto tarjoaa tutkijalle erilaista haastetta. Heikkinen määrittelee, että narratiivisen aineiston analyysissä tutkija jäsentää aineistoa logiikkansa mukaisesti. Analysoituaan aineistonsa tutkija luokittelee ja muodostaa synteesisin raportoiden sen lukijalle ymmärrettävässä muodossa. (Heikkinen 2001, 122–123.) Tässä tutkimuksessa olen jäsentänyt haastatteluista nuorten kokemukset keskeisiksi teemoiksi ja käyttänyt apuna jo tunnettua sisällönanalyysia.

2.6. Kuvailevan, aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla uussuomalaisnuorten äänet kuuluviin

Tutkija avasi aineistoa yhä uusista näkökulmista ja reflektoi typologioiden asettelua. Moilanen tähdentää, että ihmistieteenteon koukeroissa tutkijalle totuus on tärkein, mutta tässäkin hermeneuttisessa tutkimuksessa totuus on subjektiivinen (Moilanen 2002, 92–93). Tämä tutkimus edustaa yhden tutkijan tehtyjä valintoja tutkimusprosessissa ja siten huonosti vertailtavissa toisiin vastaaviin haastattelututkimuksiin. Myös tutkimuksen analyysitekniikka on tutkijan näkemys.

Aineiston analyysi sai alkunsa ja seuraa osittain Tuomen ja Sarajärven esittämää sisällönanalyysia, joka on lähtöisin Miles`lta ja Hubermanilta (1984) (Tuomi ja Sarajärvi 2003, 110–115). Tutkijana koen pitkän aineistokeruuvaiheen ja orientoivan lukemisen olleen tarpeellisia sekä laadullisen tutkimuksen aineiston pätevyyden kannalta merkityksellisiä. Tutkimuksen aineiston sisältö jäsentyi ajan myötä tutkimusta paremmin palvelevaksi. Tutkimuksen analyysia voidaan kuvata kontekstikohtaiseksi analyysiksi, jossa on huomioitu haastattelun subjektiivisuus sekä tutkijan vuorovaikutuksellinen suhde haastateltavaan. Kontekstisidonnaisen analyysimuodossa tulokset esitetään kuvailevasti. Kuvaileva analyysi muodostuu tutkijan systemaattisen luokittelun kautta tutkijan tavaksi esittää se raporttimuodossa lukijalle.

Aineiston analyysi on aineistolähtöinen eli induktiivinen. Analyysia varten haastattelujen litterointi tulostettiin ja haastateltujen puheenvuorot leikattiin erikseen. Tämän jälkeen jokaiseen puheenvuoroon kirjoitettiin puheenvuoron esittäjä, jonka jälkeen aineisto oli valmis luokiteltavaksi. Luokittelu tapahtui järjestämällä aineisto manuaalisesti ensin pelkistettyihin ilmausten ryhmiin, joita kertyi 17. Tutkimusprosessissa ryhmä ”Jatko-opiskelu” rajautui tutkimustulosten

ulkopuolelle. Ryhmiksi jäsenyivät muun muassa ”koulun aloitus”, ”rasismi” ja ”suomen kieli”. Aineiston pelkistämistä seurasi uusi ryhmittely: pelkistetyt ilmaukset jaoteltiin alaluokkiin, joita muodostui kuusi. Alaluokat jäsenyivät tutkimusraportin tulos-osioiksi. Ryhmät jakautuivat alaluokkiin seuraavanlaisesti: a) Uussuomalaisen kulttuuri ja oma perhe, b) valmistava opetus eli valo ja yleisopetukseen siirtyminen c) uussuomalaisten kodin ja koulun yhteistyö, kielimuurit ylitettävä, d) kieli uussuomalaisen tärkein elementti integroitumisessa, e) rasismi ja suomalaiset sekä uussuomalaiset vertaisnuoret f) monikulttuurinen opettaja intrakulttuurisessa koulussa.

Uussuomalaisten ajatukset, tutkimuskirjallisuus ja tutkijan tulkinnot kulkevat raportissa spiraalimaisessa muodostelmassa. Haastatteluaineisto nivoutuu kirjallisuuden ja median välittämän tiedon kanssa teemoittain. Nämä teemat muodostavat tutkimustulokset ja ovat ryhmittyneet edellä mainittuihin alaluokkiin. Tutkimustulosten taustalla analyysissä kulkee koulu-uussuomalaisnuoret-yhteiskunta – kombinaatio. Tutkimuskirjallisuuden teoriaviitekehys tuo tutkimuksessa yhteiskunnallisen näkökulman. Uussuomalaisnuoret rikastavat kirjallisuudentutkimusta kokemuksillaan, jotka tutkija omine kommentteineen ja ajatuksineen sitoo yhteen.

Osa uussuomalaisten kokemuksista on esitetty aineistossa suorina lainauksia. Lainauksien termistöä on joiltakin osin muokattu lukijaystävällisemmiksi. Lainausten muokkausta on tehty silloin, jos uussuomalaiset ovat esimerkiksi taivuttaneet sanoja niin, että niiden suora lainaaminen on vaarantanut lainauksen ymmärtämistä tai että puheessa olevat virheet ovat muuttaneet asiasisältöä. Lisäksi tutkija on lisännyt joihinkin lainauksiin omia kommentteja, jotta lukija ymmärtää kontekstin, mistä vuoropuhelussa on kyse, lisäykset ovat hakasulkeissa.

3. UUSSUOMALAISEN OMA KULTTUURI JA PERHE

Alitolppa-Niitamo määrittelee kulttuuri – käsitettä monipuolisesti. Kulttuuri vaikuttaa yksilön identiteettiin, ihminen kasvaa aina jossakin kulttuurissa tämän kulttuurin jäseneksi. Alitolppa-Niitamo toteaa, että kulttuuri siirtyy kasvatuksen ja yhteiskunnassa elämisen myötä sukupolvelta toiselle, mutta on dynaaminen. Kulttuuri pohjautuu historiaan muodostaen samalla uutta historiaa. Kulttuurin voi ymmärtää ihmisten yhteiseksi arvojärjestelmäksi, uskomuksiksi, tavoiksi ajatella ja toimia, tuntea ja reagoida. (Alitolppa-Niitamo 1993, 18–20.) Hallin määrittelemänä kulttuurinen identiteetti tarkoittaa ihmisen etnisyyttä. Hallin mukaan etnisyys kuvastaa jonkun ihmisjoukon toiminnan ja merkitysjärjestelmien muotoja, jotka esiintyvät tietyssä maantieteellisellä alueella. Halli tarkoittaa, että myös fyysiset piirteet yhdistävät etnisen joukon jäseniä. (Hall 2003, 92.)

Vaikka lapsi tai nuori olisi muuttanut nuorena pois perheensä kanssa alkuperäisestä elinympäristöstään, tulevat kulttuurin ominaispiirteet perheen mukana uuteen ympäristöön. Kulttuurien yhdistymistä helpottavat kulttuurien samanlaisuus ja suomalaisten suhtautuminen uussuomalaisiin (Alitolppa-Niitamo 1993, 30). Vanhemmat eivät joudu kohtaamaan kulttuurieroja omassa arjessaan samalla tavalla kuin heidän lapsensa koulumaailmassa. Salmenkangas toteaa, että eritahtinen kotoutuminen voi aiheuttaa konflikteja perheen sisällä (Salmenkangas 2008, 42).

Syyksi siihen, miksi uussuomalaisperheet hakeutuvat usein toisten kotimaastaan saapuneiden perheiden pariin, Järvinen arvioi uussuomalaisten kokemuksen muokaluuden tunteen. Järvinen otaksuu, että suomalainen arkielämä tuo turvattomuutta totuttuun elämäntapaan ja uussuomalaiset voivat jakaa kokemuksia ja ymmärtää toisia sekä saada kokea kuuluvansa johonkin yhteisöön. (Järvinen 2006, 150.) Uussuomalaiset saavat toisiltaan tukea integroituaan suomalaiseen yhteiskuntaan. Koska tämän tutkimuksen haastatellut uussuomalaiset ovat lähtöisin hyvin erilaisesta kulttuurista suhteessa suomalaiseen elämään, on uussuomalaisten kommentissa tämä otettava huomioon, sillä ne eivät välttämättä ole yleistettävissä muiden kulttuuriedustajien ajatuksiin. Uussuomalaisnuoret kykenevät vertailemaan lähtömaansa kulttuuria suomalaiseen, sillä erot ovat vahvat. Seuraavassa afgaaninuori kiteyttää ajatuksensa kahden mantereiden eroista.

Ulkomaalaisten pitää ymmärtää, että nyt me ollaan Euroopassa, että se on ihan eri ku mitä Aasiassa. Aasian ja Euroopan kulttuuri ja kaikki asiat eri asia.

Koulumaailmassa uussuomalaisoppilaat kohtaavat uuden kulttuurin. Uussuomalaisilta tuli erilaisia näkökantoja kulttuurien välisistä eroista. Venäläinen väkivaltakäsitys poikkeaa suomalaisesta. Venäläisen uussuomalaisnuoren mukaan Venäjällä fyysiset koulutappelut ovat hyvin tavanomaisia keinoja selvittää asiat luokka- ja koulukavereiden kanssa.

...Meillä joka päivä tapahtuu Venäjällä koulussa tappeluja. Välillä on eka vuoden [Suomessa] jotkut on vaan kiusannut mua, puhunut huonoja sanoja minusta, mutta mä vaan pari kertaa vedin turpaan...

Kulttuurien välisistä eroista vahvana, aasialaisen ja suomalaisen kulttuurin välillä näyttäytyy vanhempien ja opettajan kunnioitus. Koska auktoriteettisuutta opetetaan eri tavoin, voi uussuomalaislapsen tai -nuoren olla vaikea kunnioittaa suomalaista opettajaa. Uussuomalaisoppilaalle voi, alussa useimmiten, tulla tämän takia konflikteja opettajan kanssa. Toisaalta islaminuskoiset kunnioittavat opettajaa paljon, koska opetus nähdään arvokkaana asiana. Tavallisesti Afganistanissa viedään opettajalle kovasti lahjoja. Parihaastattelun toinen afgaanityttö kertoo näkemyksistään opettajan asemasta omassa kulttuurissaan.

...Meiän maassa sillee kauheesti kunnioitetaan vanhempia. Siis sanotaan, että opettaja on äitin paikalla, se on sillee, että sitä pitää kunnioittaa... Meit on opetettu, et jos joku opettaa sulle yhen sanankin, sun pitää olla siitä kiitollinen... Meiän pitää kunnioittaa, jos joku opettaa.

Meidän pitäisi kumartaa opettajiakin, samoin kuin vanhempiakin.

Nuorilla riittää ihmettelemistä Suomessa vielä pitkään maahan muuton jälkeen. 18-vuotias afgaaninainen pitää outona sitä, ettei Suomessa ole koulupukuja, jolloin opettaja erottuisi selkeästi oppilaista. Opettajalla on laillisesti hyvin erilaisia kasvatuksellisia oikeuksia. Islaminuskoissa maissa väkivalta nähdään luonnollisena ja tarpeellisena kurinpidollisena osana. 16-vuotias afgaanityttö tuntee ahdistusta väkivaltaa kohtaan.

Meiän maassa joku oppilas tekee jotain pahaa, niin sitä hakataan silleen kepillä käteen. Tääl on silleen, sen kans selvitetään asia silleen kaikki... Se on parempi, mut kun lyödään, niin se ei oo hyvä...

Kahden kyseisen kulttuurin kohdalla erona on myös sukupuolikäsitys: tytöt eivät Keski-Aasiassa aina pääse kouluun. Pakolaiset tulevat Suomeen hyvin vaihtelevien oppimisvalmiuksien kanssa, luku- ja kirjoitustaito voi olla hyvin heikko. Sukupuolikäsityserot ovat tuntuvia länsimaalaisen ja aasialaisen kulttuurien välillä. Suomalainen naisopettaja ei välttämättä uussuomalaisoppilaan näkökulmasta ole ansainnut samanlaista kunnioitusta kuin miesopettaja. Afgaaninainen kertoo pakolaiselämänsä koulunkäyntikokemuksistaan.

...Taleban tuli Afganistanissa ja ne kertoivat, että naiset ei saa mennä kouluun... Sitten Iranissa me emme käyny koulu, koska meillä ei ole mitään passia eikä muita... Sitte Iranista neljän vuoten jälkeen me tultiin Suomeen, mutta täällä mentiin kouluun, ja kaikki meni ihan hyvin.

Länsimaalainen – etenkin suomalainen – kulttuuri eroaa yhteisöllisyyskäsitykseltään aasialaisesta elämäntapajärjestelmästä. Suomessa vallitsee yksilöllisyyttä ihannoiva sekä itsenäisyyttä korostava kulttuuri. Alitolppa-Niitamo kuvailee suomalaista kulttuuria yksilökeskeiseksi, jossa yksilön päämäärät menevät yhteisön edelle, kun taas aasialaiselle ryhmän etu on tärkeää ja ryhmän eduksi toimitaan ilman, että siitä odotetaan hyötyä itselle (Alitolppa-Niitamo 1993, 117–118). Parihaastattelun tyttö tuo esiin Suomen ja Afganistanin kulttuurieroja. Tytön kokemuksessaan tulee pieni ajatus esiin uskonnon merkityksestä ihmisten elämässä

...Meiän kulttuuri on niin erilainen, se on kauheen erilainen. Meiän maahan tulee joku ulkomaista, ni kaikki sanoo, tuu tänään yöksi meille. Ne tykkää kauheesti vieraista, koska ne sanoo, että ne on jumalan lähettäjä...

Aasialaisessa kulttuurissa perhe ja vanhemmat päättävät lastensa elämästä voimakkaammin ja pidempään kuin Suomessa. Eräs afgaani uussuomalainen oli päässyt opistotason koulutukseen ja osasi olla siitä tyytyväinen, mutta vaatimukset perheeltä olivat olleet korkeampia. 20-vuotias afgaanimies kertoo vanhempiensa toiveista, joihin pääsyä hän on tavoitellut Suomessakin.

Äiti aina halus, että must tulis lääkäri. Sitte isä halus, että must tulis opettaja. Mutta eihän insinööri oo niin huono, kyllä mä ite tyytyväinen oon.

Kososen mielestä uussuomalainen tarvitsee yksilöllistä ja monipuolista tukea integroitumiseen, jossa huomioidaan henkilökohtaiset kyvyt. Kosonen toteaa, että uussuomalaisen perheen vanhemmat eivät institutionaalisesti kiinnity niin voimakkaasti suomalaiseen yhteiskuntaan, kun lapset, jotka aloittavat peruskoulun. Näin ollen Kososen mukaan vanhemmista ei ole aina tueksi lapselle, edes perustaitojen opettamisessa. Kosonen lisää, että vanhempien suomalaisten

kulttuuristen mallien opettamistuki puuttuu lapsilta kokonaan. Kososen näkökulmista on helppo ymmärtää, miksi kokonaisvaltainen moniammatillinen tuki on peruskoulussa tarpeenmukaista uussuomalaisnuorille. (Kosonen 2000, 155.

Uussuomalaisperheiden ja suomalaisten kasvatuskäsitykset poikkeavat toisistaan monessa suhteessa. Virkkunen pitää mahdollisena, että osiin uussuomalaisperheisiin vaikeudet kasaantuvat ja kärjistyvät. Virkkunen pitää tärkeänä, että ongelmiin puututaan sosiaalityöntekijöiden ja kouluhenkilökunnan turvin mahdollisimman nopeasti. Tällainen toiminta Virkkusen mukaan ilmentää integroimishalua ja on vastuullista yhteiskuntapolitiikkaa myös taloudellisesti. (Virkkunen 2008, A2.)

4. VALMISTAVA OPETUS JA YLEISOPETUKSEEN SIIRTYMINEN

Useat termit, jotka koskevat maahan muuttavia ihmisiä ja heidän elämäänsä, ovat vielä juurtumattomia. Termi valmistava opetus on mielestäni pitkä ja kankea. Valmistavan opetuksen luokasta on arkikielessä käytetty termiä mamu-luokka, joka on lyhenne maahanmuuttajaluokasta. Tämän tutkimuksen nuoret käyttävät haastatteluissa termiä mamu-luokka. Ensinäkin mamu-luokka sisältää käsitteen maahanmuuttaja ja toisekseen käsite luokka kuvaa fyysistä tilaa, eikä mielestäni sovi yleiskäsitteeksi.

Johdonmukaisesti käytän myönteisempää käsitettä maahanmuuttajaluokan tilalle. Erään valmistavan luokan opettaja ehdottaa valmistavan opetuksen lyhenteeksi *valoa*. Villonen perustelee sitä sillä, että valmistavassa opetuksessa uussuomalaiselle nuorelle valottuu suomenkieli, maan tavat ja kulttuuri. (Villonen 2008, 24). Villosen perustelujen lisäksi valo on mielestäni kevyempi, käyttökelpoisempi ja kansankielisempi termi. Tässä tutkimuksessa valmistavasta opetuksesta käytetään termejä valo ja valmistava opetus, riippuen asiayhteydestä tekstin luettavuus huomioon ottaen.

4.1. Valmistava opetus tehokkaana integroitumisen mahdollistajana ennen yleisopetuksen aloittamista

Suomalaiseen peruskouluun integroituaan on oppilaalle väistämättömän tärkeää järjestää valmistavaa opetusta. Valon ideaalimalliin kuuluisi ensimmäisinä vuosina oppia suomen kieltä sekä tutustua suomalaiseen kulttuuriin ja koulumaailmaan. Valo on pehmeä alku myös uussuomalaisvanhemmille. Laaksonen painottaa, että valoa tulee järjestää sen peruskoulun yhteydessä, johon oppilaan on tarkoitus integroitua vähitellen (Laaksonen, 2007, 159). Koulun aloitus luo pohjan integroitumisen onnistumiseksi ja aloituksella on kauaskantoinen merkitys uussuomalaisen asennoitumiseen suomalaista koulunkäyntiä kohtaan

Tutkimuksen haastatelluista kuusi – pakolaiset – oli saanut valmistavaa opetusta. Kaikki kyseiset oppilaat asuivat kaupunkialueella. Venäläinen uussuomalaispoika

asui pienemmässä kunnassa. Venäjältä tullut uussuomalainen oli ainut, joka tuli suoraan yleisopetusluokkaan ilman valoa. Afgaanioppilaat kuvasivat valon merkitystä kokonaisuudessaan positiiviseksi ja erittäin tarpeelliseksi. 17- ja 20-vuotiaat valmistavaa opetusta saaneet afgaaninuoret kuvittelevat tilanteen, jossa valoa ei olisi tarjolla ja he joutuisivat aloittamaan koulun yleisopetuksen luokassa.

Vähän vaikee oikeestaan, kun ei tajuu mitään. Ensiks pitäisi opetella suomen kieltä, sitte pärjää. Kyllä siinä on pakko olla suomen kielen tunti, muuten ei pärjää. Se on ihan turha olla siellä.

En usko, et se olis mahdollista tulla suoraan luokkaan. Mamuluokka [valmistava opetus] auttaa niitten sanojen kanssa paljon... Jos ei osaa mitään sanojakaan, niin se on mun mielestä mahdotonta yrittää puhua tai kuunnella.

Venäjältä tulleen nuoren integroitumisen alku oli oppilaalle vaativa. Kielitaidottomuus ja tulkki-palvelun puuttuminen vaikeuttivat koulun alkua. Vesteri toteaaakin, että ne oppilaat, jotka tulevat aivan ummikkoina luokkaan, ovat oma ryhmänsä. (Vesteri 1997, 88). Ensimmäisellä tapaamisella rehtori oli puhunut venäläisoppilaalle englantia, vaikka hänellä ei ollut englannin kielen taitoaakaan. Tukiopetus oli ainut resurssiratkaisu, jolla saatiin kohennettua oppilaan suomen kielen taitoa.

Venäläisen, kuten muidenkaan haastateltujen, uussuomalaisen luokkatovereita ei ollut orientoitu uuden oppilaan tuloon. Lapsi saattaa syyllistää itseään ja kokea oman erilaisuutensa syynä sosiaalisen vuorovaikutuksen olemattomuuteen. Venäläisnuoren tuntemuksia koulun alusta:

Mä oon sellainen ihminen, mun on helppo mennä mihin tahansa, että, ei oo ongelma. Mutta ei kukaan uskaltanut, eikä halunnut kukaan mun kanssa jutella eikä pyöriä, mä olin yksin siellä... Toivoin luokkatovereilta enemmän ystävyyttä ja uskaltaa keskustella uusien ihmisten kanssa, että ei tarvi ujosta että me ollaan kaikki ihmisiä, huolimatta mistä maasta oot tullut, tai minkä ihonvärinen sää oot.

...Mä veikkaan, et se tutustuminen ihan turha, jos ne ei halua pyörii sun kanssa, ne ei halua pyörii sun kanssa.

Valoa annetaan kuntakohtaisesti sekä yksilön tarpeiden mukaisesti. Tällä hetkellä valoa kunnan on pakko järjestää vain pakolaisille, siten venäläisnuori jäi ilman valmistavaa opetusta, koska hän muutti Suomeen omaehtoisista syistä. Valon tulisi kokonaisvaltaisesti tukea lapsen ja nuoren sopeutumista suomalaisiin olosuhteisiin ja samaan aikaan lisätä oppilaan oman kulttuurin tuntemusta sekä mahdollisuutta

kommunikoida omalla äidinkielellään. Ennen valon alkamista sosiaaliviranomaisten ja opettajan tulisi tehdä yhteistyötä ja tukea uussuomalaista koulun alkamisvaiheessa. Valmistavan luokan opettajan on tärkeää tietää mahdollisimman tarkasti oppilaiden taustat, jotta hän osaa yksilöllisesti kohdata oppilaan. Seuraavat afgaanipoikien kokemukset puhuvat sen puolesta, että koulu on alkanut heidän kohdallaan liian nopeasti, ilman valmistautumista.

...Koulu alkoi oikeastaan liian nopeasti, koska mä en ees vielä tiennyt, missä suunnalla koulu on. En ollut varma, pääsenkö sinne asti...

No kyllä koulu alkoi ihan nopeesti, kun me tultiin, niin jotain 15 päivää sen jälkeen alkoi se koulu...

Haastatelluilla nuorilla oli erilaisia näkemyksiä valon kestosta. Valmistavan opetuksen tarkoitus on valmistaa uussuomalaisoppilasta mahdollisimman monipuolisesti voidakseen siirtyä yleisopetukseen. Koska uussuomalaisoppilailla on yksilölliset taidot ja kyvyt tullessaan Suomeen, on valon kestokin oltava yksilöllinen. Yleisopetukseen siirtyessä uussuomalaislapsen tai – nuoren tulisi psyykkisesti olla valmis ja tasapainossa. Nykvistin mielestä valmistavaa opetusta tulisi tarjota kaksi vuotta (Nykvist 2008, A5). Jonkun uussuomalaisnuoren mukaan kaksi vuotta valoa on jo liikaa ja toisen mielestä se on vähimmäismäärä. Haastatelluilla nuorilla oli kokemusta eripituisista valon jaksoista. Seuraavassa venäläissyntyinen nuori, joka ei osallistunut valmistavaan opetukseen, tuo esiin mielipiteensä siitä, kuinka kauan valmistavaa opetusta tulisi saada.

...Puol vuotta, sillä ajalla kerkee ihminen vähän vielä tajuaa, että nyt mä niinku asun Suomessa...

Seuraavassa 17- ja 20-vuotiaat afgaaninuoret, jotka olivat olleet valmistavan opetuksen luokassa ennen yleisopetuksen luokkaa, kuvailevat ajatuksiaan valon kestosta.

Mun mielestä olisi parempi, jos opiskeltaisiin vähän enemmän suomen kieltä...Nyt kun mä mietin, kyllä siirtyminen todella nopeasti. Viis kuukautta ei riitä hyvin. Että ainakin yks vuotta tai kaks ensin opiskella pelkkää suomen kieltä...Välillä tuntui tylsältä, joka päivä käytiin samoja asioita...Mutta hyvä oli se, että opiskeltiin vain suomen kieltä...

...Vähän enemmän opetusta, niin ku sitä suomen kieltä... pelkkä vuosi ei riitä.

Noo, oikeestaan vähintään kaksi vuotta. Kun mä tulin Suomeen, mää opiskelin vuoden sitä suomen kieltä, se ei oikeestaan riittänyt, koska kun mää menin seiskalle, se oli vähän vaikee. Mää en vielääkään tajunnu kaikkee, mitä opettajat puhu. Kaks vuotta niinku vähintään.

Valmistavassa opetuksessa tulee tukea olla riittävästi. Kielen oppimiseen tarvitaan yhden opettajan lisäksi tulkkipalvelua ja mahdollisesti koulunkäyntiavustajia. 17-vuotias afgaani uussuomalainen kertoo 11 oppilaan valmistavasta opetuksesta. Häneltä kysyttiin, saiko hän tarpeeksi tukea ja apua ryhmässä:

No ei ihan paljon, ei ihan paljon. Yks opettaja, ainakin kaks tulkkia ois pitänyt olla. Yks tulkki ei riitä kaikille.

Romakkaniemen tutkimuksessa, joka tehtiin Venäjältä, Virosta ja Somaliasta tulleista nuorista, tuli esiin toinen näkökulma valmistavasta opetuksesta. Romakkaniemi esittää, että integroituminen suomalaiseen kouluun voisi olla nopeampaa, jos valon luokassa olisi suomalaisiakin oppilaita. Vaihtoehtoisesti Romakkaniemen ajatusta voisi Suomessa toteuttaa niin, että uussuomalaiset siirtyisivät suoraan yleisopetuksen luokkaan. (Romakkaniemi 1998, 7.) Suoraan integroiminen vaatii moniammatillista yhteistyötä luokassa oppilaiden tukemiseksi ja eri äidinkieliselle oppilaalle oman avustajan. Bouquerel huomauttaa, että ne oppilaat, jotka eivät saa riittävästi valoa, ovat suurimmassa vaarassa syrjäytyä (Bouquerel 2008, A5). Joka tapauksessa uussuomalaisen oppilaan on saatava valoa riittävästi tai riittävät tukitoimet yleisopetuksen luokkaan.

4.2. Uussuomalainen yleisopetuksenluokkaan... valmisko?

Valoa seuraa integroiminen yleisopetuksen luokkaan. Vesteri muistuttaa, että on tärkeää, että uussuomalainen saa valoa niin pitkään, kun se on tarpeellista (Vesteri 1997, 89). Grönholm pohtii, että kielitaidon taso ratkaisee pitkälle sen, onko lapsi valmis siirtymään yleisopetukseen. Lisäksi Grönholmin mielestä valon kesto riippuu myös siitä, mille luokka-asteelle uussuomalainen on integroitumassa; millainen taitotaso on oltava, että kykenee mahdollisimman itsenäisesti opiskelemaan tulevalla luokka-asteella. (Grönholm 2008, 8.) Valosta yleisopetukseen siirtymisestä on tärkeää keskustella oppilaan kanssa.

Tutkimuksen uussuomalaisnuorten mielestä nivelvaihe valosta yleisopetukseen on ajallisesti kokonaisuudessaan liian lyhyt. Oppilaalle tulee olla enemmän aikaa ja käytännön mahdollisuuksia tutustua tulevaan monikulttuuriseen luokkaansa. Tutustuminen ei ole eduksi vain uussuomalaiselle, vaan koko ryhmälle, jonka jäseneksi uussuomalainen tulee. Seuraavassa nuorukainen oli saanut tutustua uuteen luokkaansa vain yhden päivän.

Olin päivän tutustumassa. Olisi parempi, jos olisi vähän enemmän.

4.3. Oppilaan parasta integroitua mahdollisimman samanikäisten kanssa

Tärkeä aspekti oppilaan integroimisessa on luokkataso. On pohdittava, mikä luokkataso vastaa parhaiten oppilaan tarpeisiin. Integroimisessa tulee huomioida uussuomalaisen oppilaan taito- ja tietotaso sekä sosiaaliset tarpeet. Opetushallitus on joustavasti antanut päätösvallan koulun johtajille ja moniammatilliselle ryhmälle päättää uussuomalaisen yksilöllisistä koulunkäyntitavoitteista. Uussuomalaisoppilaalla voi olla mukautettu lukujärjestys, joka voi sisältää samanaikaisopiskelua eri luokkatasoilla.

Kouluviihtyvyyden kannalta on merkityksellistä pohtia, mihin yleisopetusluokkaan uussuomalaisen on mielekkäin integroitua. Oppilaan hyvinvoinnin kannalta, on tärkeää, että oppilas kokee kuuluvansa ryhmään. Päivärinnan mukaan lapsen identiteetin eheytymistä edistää tunne siitä, että selviytyy, vaikka erityistuen kanssa, oman ikäistensä kanssa. Päivärinta tuo esille, että lapsen saavuttama kyvykkyys vertaisryhmässä, eikä nuorempien oppilaiden kanssa, osaavana jäsenenä auttaa uussuomalaista integroitumaan kokonaisvaltaisemmin kouluun ja opiskeluun. (Päivärinta 2005, 55.) Tässä 16-vuotiaiden afgaanityttöjen kokemukset kertovat, kuinka nuorelle on tärkeää olla samanikäisten kanssa. Jälkimmäisessä kommentissa uussuomalainen ehdottaa tukitoimia luokkaan, jotta voi olla samanikäisten kanssa.

*Ei kyllä se yksi luokka alaspäin on mun mielestä silleen liikaa...
Mun mielestä olisi parempi, jos mä oisin nyt siinä mielummin kasilla
samanikäisten kanssa.*

*Jos kielitaito on huono, se voi parantaa toisessa luokassakin
samanikäisten kanssa.*

Mutikainen pitää integroimisessa yhden vuoden ikäeroa kohtuullisena ja mahdollisena. Mutikaisen mukaan kaksi vuotta nuorempien kanssa integroitumisessa on vaara: ikäero tuo mukanaan sosiaalisia ja itsetuntovaikeuksia, joiden seurauksena oppilaan koulumotivaatio laskee ja se voi johtaa jopa keskeytykseen (Mutikainen 2004, 28–30.) Tässä 16-vuotias uussuomalaispoika Afgaanista kokee, että opiskelu on ymmärrettävästi helpompaa vuotta nuorempien kanssa, mutta tuo esiin sen problematiikan, jos luokkatoverit olisivat kaksi vuotta nuorempia.

*Mun mielestä se.. on tosi helpompi, jos on vuoden nuorempien
kanssa. Se riitti, se oli ihan hyvä, koska jos kaksi vuosi sit olisi,
luokassa tuntis olon vähä, että.. Ku ne kuukit [kuudesluokkalaiset]*

pääsee yläasteelle, niin mä pääsen vasta kuukille[kuudennelle luokalle]. Eli tää oli mun mielestä tosi hyvä. Yks vuosi nuorempi on riittävä.

5. UUSSUOMALAISEN KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ, KIELIMUURIT YLITETTÄVÄ

Talib ym. painottavat, että vanhemmilta saatu tuki vaikuttaa suuresti oppilaiden menestymiseen (Talib ym. 2004, 170). Luottamus ja hyvät suhteet omiin vanhempiin ja muihin tärkeisiin aikuisiin mahdollistavat sen, että oppilas kykenee sujuvaan vuorovaikutukseen ja vastavuoroisuuteen myös koulussa. Yhteistyön merkitys korostuu etenkin silloin, kun kulttuuriset tekijät ovat enemmän erottavia kuin yhdistäviä. Keskustelujen avulla vanhemmat ja opettajat voivat löytää yhteisen tien kulkea. Mikkola toteaa, että kulttuuriristiriidat aiheuttavat uussuomalaisten kotikasvatuksessa ongelmia. Mikkola muistuttaa, että uussuomalaislapsien ja –nuorten vuoksi aikuisten on taisteltava saavuttaakseen yhteisiä näkemyksiä ja pohtia yhdessä niitä muutoksia, joita oppilaat kokevat elämänmuutoksessaan ja integroituaan yhteiskuntaan. (Mikkola 2001, 229.)

Talibin mukaan yhteistyön lähtökohtana on oltava luottamus (Talib 2005, 79). Opettaja tarvitsee luottamuksen saavuttamiseksi tuekseen moniammatillisuutta. Tulkki, koulunkäyntiavustajat, koulukuraattori ja – psykologi, sosiaalityöntekijät sekä rehtori ovat yhteisvastuussa uussuomalaisoppilaan integroitumismahdollisuuksien perustamisesta. Alku on merkittävä yhteistyön jatkumiselle sekä yhteisen halun ja tavoitteiden luomishetki.

Jokaisella uussuomalaisperheellä on erilainen elämäntilanne sekä -historia. Uussuomalaisperheiden taustat voivat erota erityisen paljon suomalaisesta perheestä kulttuurien ja yhteiskuntien erilaisuuden sekä lähtömaan uhkaavien tilanteiden seurauksena. Schubert varoittaa opettajia, jotka saattavat liikaa olettaa näiden ryhmien sulautuvan ongelmitta valtaväestön lasten joukkoon. Schubert muistuttaa, että yhteistyö uussuomalaisperheiden kanssa ei riitä ainoastaan, kun syntyy vaikeuksia ja ongelmatilanteita. Schubert kiteyttää, että opettajat liian usein elävät uskossa, että vanhemmat osaavat olla tarpeeksi vastuullisia uussuomalaisoppilaan asioissa ja että vanhemmat ymmärtävät aktiivisesti itse pitää yhteyttä kouluun. (Schubert 2007, 197.) Talib ym. kehottaa erityisesti tukemaan uussuomalaisperheiden yhteistyötä tulkkipalvelujen avulla (Talib ym. 2004, 104).

Schmidtin ja Finkbeinerin teoksessa kuvataan maahanmuuttajaperheiden ja koulun välistä yhteistyötä. Schmidt ja Finkbeiner painottavat sitä, kuinka opettajan on merkityksellistä olla yhteydessä kotiin. Peruskouluikäiset lapset ja nuoret kiinnittyvät nopeasti suomalaisiin instituutioihin kouluun tulon myötä. Uussuomalaisnuoret tulevat nopeammin monikulttuurisiksi kuin vanhempansa. Opettajan resurssit ovat rajalliset, mutta Schmidt ja Finkbeiner näkevät opettajan tehtävänä auttaa maahanmuuttajalasta ja koko perhettä integroitumisessa. (Schmidt & Finkbeiner 2006.) Opetushenkilökunnan tulee auttaa vanhempia ymmärtämään syy-seuraussuhteita, joita uussuomalaislapsi kohtaa suomalaisessa koulumaailmassa. Parihaastattelun uussuomalaistytöt puoltavat sitä, että vanhemmat ymmärtäisivät paremmin sitä, mitä nuoret kohtaavat elämässä ja koulumaailmassa.

Mun mielestä, se on hyvä, että jos opettaakin noille vanhemmille, että mikä on suomalaisten kulttuuri koulussa...

...Mut se on mun mielestä parempi, että vanhemmille sanotaan, että täällä on erilainen ku mitä siellä [omassa kulttuurissa] on... Se on mun mielestä parempi, sit nekin tietää, minkälainen täällä oikeesti pitää olla tai sellainen.

Opettajan tulee yhteistyössä uussuomalaisperheiden kanssa kasvattaa omaa ymmärrystään herkeämättä erilaisia kulttuureja sekä perheitä kohtaan. Jokaisen vanhemman ajatuksissa elävät omat koulukokemukset ja -muistot omassa kulttuurikontekstissaan. Vanhempien asenne heijastuu voimakkaasti lapsen asenteisiin ja motivaatioon koulua kohtaan. Saven mukaan lapset saattavat reagoida vanhempien pelkoihin ja ennakkoluuloihin kahden kulttuurin kohtaamisessa (2000, 83).

Kodin ja koulun yhteistyön merkitys nähdään eri kulttuureissa hyvin eri tavoin. Tämän tutkimuksen mukaan monissa kulttuureissa kodin ja koulun välinen yhteistyö on negatiivisten asioiden selvittämistä. Uussuomalaisoppilaille yhteistyö saattaa merkitä ei-toivottujen asioiden yhdessä puimista sekä rangaistuksista neuvottelemista. Kysyttäessä uussuomalaisoppilaan tuntemuksia siitä, jos opettaja ja äiti olisivat pitäneet enemmän yhteyttä, vastasi venäläisoppilas näin:

Noo, että todella pahalta... Jos mulla menee koulussa hyvin, ei sinne periaatteessa tarvi mitään äitiä liittyä siihen hommiin... Mun mielestä, mitä vähemmän äiti tietää, sitä paremmin hän nukkuu... Jos ne ei oo viidessä vuodessa kertaakaan käyny koulussa, se tarkoittaa, että sulla menee hyvin koulussa.

Vanhempainiltojen järjestelyissä ei otettu monikulttuurisuutta tarpeeksi huomioon. Monet uussuomalaisvanhemmat eivät osallistuneet vanhempainiltoihin, koska he eivät ymmärtäneet tarpeeksi suomea. Vanhempainillat tarjoavat kulttuurintuntemusta, ja yhteistyössä on tärkeää, että uussuomalaisvanhemmat osallistuvat yhteisiin iltoihin ja tapaavat toisia vanhempia. Vanhempainilloissa tulee järjestää mahdollisuuksia vanhemmille keskustella keskenään. Vuorovaikutuksessa suomalaisten kanssa, uussuomalaiset vanhemmat saavat kontakteja ja se voi auttaa verkostoitumisessa. Vanhempainiltoihin tulee järjestää tulkki, jotta kieliongelma ei rajoita osallistumista ja mahdollistaa sujuvan vuorovaikutuksen muiden vanhempien kanssa. 16-, 17- ja 20-vuotiaat afgaaninuoret kokivat vanhempien osallistumattomuuden johtuneen heidän kielitaidottomuudestaan.

No ei se oo vielä käyny yhtään kertaa, ku niil on vähä vaikeeta olla mukana, ku ei osaa hyvin suomea puhuu.

On ne joskus käyny vanhempainilloissa, kun on ollu tulkki paikalla, mutta ei ne silloin, kun ei ollu tulkkia.

...Ei se yleensä halua käydä siellä vanhempainilloissa, niin ei se kuiteskaa ymmärrä, mitä muut puhuu, nii sil ei tee mieli mennä sinne.

Tulkki-palvelu tulee olla käytettävissä myös opettajan ja vanhempien henkilökohtaisissa tapaamisissa. Moni uussuomalaisnuori haluaa, että vanhemmat tietäisivät enemmän heidän koulunkäynnistään. Uussuomalaisvanhemmille voi olla vaikea ymmärtää suomalaista koulumaailman konkreettista elämää, koska heillä on kokemuksia vain lähtömaan koulunkäynnistä. Nuorten kokemusten mukaan vanhemmat pääosin haluavat tavata opettajaa, jos heidän välillä ei ole kielellistä estettä. Seuraavassa uussuomalaisen kokemuksia siitä, miten vanhemmat ovat tilanteet kokeneet.

Mun mielestä voisivat tapaa enemmän, koska aina kun on niitä vanhempien ilta, niin mun äiti ei yleensä mielellään mee sinne, koska ei ymmärrä paljon, mitä opettajat puhuu. Se menee mielellään silloin, kun tulkki paikalla ja se juttelee sillee luokanvalvojan tai rehtorin kanssa. Sillee kahestaa. Vanhempainilta niin, niihin se ei osallistu paljon, koska sanoo, että se ei ymmärrä kuitenkaan mitään, koska kaikki ovat siis suomalaisia ja kaikki puhuu suomea, ku ei oikee pysy mukana.

...Mutta kyllä se käy useasti juttelemassa mun luokanvalvojan kanssa tulkki mukana ja se on ihan hyvä.

Haastattelut antoivat lisämerkityksen sille, kuinka perheen on tärkeä saada tietää suomalaista yhteistyötavoitteista kodin ja koulun välillä, sillä muuten yhteistyötä ei välttämättä saada aikaan. Sen lisäksi, että opettajat moniammatillisen yhteistyön keinoin kertovat perheille yhteistyötavoitteista, pitää uussuomalaisperheille tiedotus yhteisistä tapaamisista välittää eri tavoin, kuin suomalaisille perheille. Suomen kielen puutteiden vuoksi tiedotteet voivat olla uussuomalaisvanhemmille liian vaikeita. Ei ole lapsen tehtävä tulkita tiedotteita vanhemmille, vastuu kuuluu aikuisille. Ensimmäisessä kommentissa 16-vuotias nuori kokee turhautumista kuukausiraporttien suhteen. Jälkimmäisessä puheenvuorossa 17-vuotias antaa oivan vihjeen siitä, miten opettajan kannattaa tiedottaa tapaamisista ja vanhempainilloista kotiin.

Jos mun äiti oppisi suomen kieltä, nii se olis helpompi. Aina, kun mä annan niitä kuukausiraportteja äitille, nii äiti ei ymmärrä niistä paljon mitään, mut kun mä joudun tulkita niitä, mut sitte joskus mä itekin jätän jotkut kohdat kertomatta... Tulkki vois auttaa tai sit mun äitin pitäis käydä enemmän juttelemassa opettajan kanssa...

...Meiän koulussa on melkein kolkyt tai kaksykt ainakin maahanmuuttajaoppilasta. Ei kukaan vanhempia tule sinne, ei kukaan, tai ehkä jotkut. Kun oppilaat ei tykkää, että vanhemmat käy koululla... Kun vähän siellä tapahtuu riitoja oppilaiden maahanmuuttajien kanssa, sitten ei haluta, että vanhemmat tietää siitä... Vaikka annetaan oppilaiden kutsu, voi heittää roskeen, ei vanhemmat tiedä mitään sitte. Pitää vain soittaa, ja kutsua niitten. Tämä on varmaan hyvä keino, että vanhemmat käy koululla.

Edellisessä kommentissa 17-vuotiaalla nuorella on myös tärkeä viesti siitä, miten kulttuurierot aiheuttavat ristiriitaisuuksia ja yhteistyönäkemykset eroavat toisistaan uussuomalaisten perheiden ja suomalaisen koulun välillä. Tässä 16-vuotias tyttö kertoo tuntemuksistaan, jotka ovat haitanneet informaation kulkua koululta kotiin. Hänen kokemuksensa lisäävät perusteita sille, että koulun kirjallinen tiedotus ei ole riittävä, eikä niiden viesti kulje aina vanhemmille asti.

...Mua joskus pelottaa niin paljon, että mä en ees sano äitille ja niille, että meillä on kokous, että ei tarvi tulla kouluun...Mä en ainaska kerro koulun asioista ikinä vanhemmille.

Uussuomalaisperheen kanssa yhteistyö ei voi olla vaan tiedottamista suomen kielellä kirjallisesti, niin kuin se vähimmillään on yleisopetuksen luokassa. Talibin ajatuksiin tukeutuen uussuomalaisvanhemmat tarvitsevat kokonaisvaltaista tietoa koulukulttuurista, tavoista, luokkatilanteista ja odotuksista uussuomalaisoppilaan suhteen. (Talib 2005, 79). Nurmisen ym. lisäämänä vanhemmille tulee kertoa kaikista koulun tarjoamista aktiviteeteista kouluajan jälkeen (Nurminen ym. 2007, 117).

Eräs uussuomalaisnuori tuo esiin monen uussuomalaisperheen tilanteen, jossa vanhemmat ovat epätietoisia suomalaisesta koululaitoksesta ja sen rakenteista. Lapset ja nuoret kokemustensa karttuessa opettavat vanhempiaan koulunkäyntiin liittyvissä asioissa. Usein syynä vanhempien ymmärtämättömyyteen ovat vanhempien suomen kielen taidottomuus ja lähes olematon yhteistyösuhde koulun kanssa sekä koulun tarjoamat puutteelliset tulkki-palvelut. 16-vuotias afgaanipoika kertoo kokemastaan yksinäisyydestään suurien valintojen edessä, koska vanhemmat eivät ole osanneet auttaa.

Vanhemmat ei niin ku ymmärrä sitä, että mitä halusit tehdä ylästeen jälkeen, että halusit sää lähtä lukioon tai yliopistoon. Nii, mun ite pitäis päättää siitä. Olis parempi, että vanhemmatkin tietäis näistä mun koulutuksista ja mitä mä teen koulussa. Se on ihan eri oikeesta, se on ihan eri täällä ku meiän kotimaassa. Rehtori ois mun mielestä paras henkilö kertomaan.

Yhteistyön eräs tarkoitus on parantaa oppilaan koulumotivaatiota. Toinen tavoite on tukea johdonmukaisesti lapsen koulunkäyntiä yhdessä. Opettajan ja vanhempien tekemä yhteistyö vaikuttaa vahvasti lapsen ajatuksiin koulunkäynnin merkityksestä. Tapaamisilla on usein jonkinlaisia edistäviä vaikutuksia. Tapaamiset ja vuorovaikutus muuttavat ennakkoluuloja sekä tuovat arvokkuutta koulunkäyntiin lapsen silmissä. Mikkolan ja Heinon mukaan yhteiset keskustelut kodin ja koulun välillä ovat tehokkain tapa ratkaista ongelmat (Mikkola & Heino 1997, 278). 16-vuotias uussuomalaispoika kokee opettajan ja vanhemman tapaamisella olleen myönteisiä vaikutuksia.

Ennen en jutellu, mutta sitte ton viikon jälkeen mä ja äiti juteltiin vähä kouluasioista, koska mulla oli vähä myöhästymisiä, nii mun äiti sano, että nyt.

Tässä 17-vuotias poika, jonka isä on tiiviisti yhteydessä koulun kanssa ja tapaa opettajia säännöllisesti, kertoo tunteestaan tapaamisen jälkeen.

Aina kun se tulee kotiin, se sanoo mulle, että oot ollut ahkerasti koulussa, kaikki opettajat on tyytyväisiä sinusta. Siitä tulee hyvä mieli ja on kiva olla koulussa. Mitä enemmän, se parempi, se saa paljon tietoja, miten koulu sujuu. Koulunkäyntiin on eniten vaikuttanut isä, vanhemmat.

6. KIELI UUSSUOMALAISEN TÄRKEIMPÄNÄ ELEMENTTINÄ INTEGROITUMISESSA

6.1. Kieli kulttuurin muovaajana ja tekijänä

Karlssonin mukaan kielellä on toisaalta itseisarvo ja toisaalta sitä ei voi erottaa ihmisen sosiaalisesta, kulttuurisesta ja mentaalista elämästä. Kieli mahdollistaa sosiaalisen vuorovaikutuksen ja keskustelun. Kieli on osana kulttuuria ja kulttuuri muokkautuu kielen avulla. Karlsson kuvaa kieltä systeemiksi, joka koostuu äänneistä ja merkityksistä. Karlsson tiivistää, että lapsen synnyttyä se oppii puhumaan kieltä, jota vanhemmat käyttävät, ja sosialisoituu kielen avulla yhteisöön (Karlsson 1994, 1-26). Yksinkertaistetusti kaikki perheet, jotka yhteiskunnassa puhuvat samoilla äänneillä samassa merkitysjärjestelmässä, muodostavat tietyn kulttuurin.

Yhteiskunta on dynaaminen kokonaisuus. Suomeen lisääntyvän maahanmuuton myötä yhteiskunnalliset rakenteet herkistyvät aiempaa vauhdikkaammin muutokselle. Yhteiskunnan eri dimensiot saavat uusia vivahteita: kulttuuri moninaistuu ja sen myötä kieli, politiikka ja arvot saavat yhä uudenlaisia merkityksiä. Sajavaara toteaa, että monikulttuuristuminen muovaa julkista kieltä (Sajavaara 2000, 71). Julkinen, tiedostusvälineissä käytetty kieli taas synnyttää uudenlaista ajattelua sekä kielellisesti muovaa suomalaisten arkikieltä. Näin uussuomalaiset ovat yhteiskuntamme rakentajia ja muovaajia.

Kaikkonen tähdentää, että kulttuuri ja kieli ovat toistensa muokkaajia ja erottamattomia. Kaikkosen mielestä kielen ja kulttuurin yhteys näkyy kulttuurin määrittelyssä, jossa kulttuuri nähdään symbolien ja merkitysten oppimisen prosessina. (Kaikkonen 2004, 104.) Hall tähdentää, että kulttuurinen identiteetti syntyy yhteisestä kielestä ja samaa kieltä puhuvat ihmiset tunnistavat sen käyttäjien arvoja (Hall 2003, 90).

6.2. Kieli ja sosiaalinen vuorovaikutus

Hallikainen tuo esiin, että joka ikäluokan uussuomalaisten kielitaidottomuus vaikuttaa joka kotoutumiseen. Hallikaisen mukaan kielitaidon merkitys korostuu sosiaalisten suhteiden luomisessa; vuorovaikutus on tärkeä elementti uussuomalaiselle identiteetin rakentamisessa. (Hallikainen 2000, 81–88.) Huhdan artikkelissa on selkeä viesti: uussuomalainen vahvistaa kieltänsä verkostoitumalla suomalaisten kanssa ja uussuomalaista tulee kannustaa puhumaan suomea (Huhta 2008, A17). Venäjältä Suomeen muuttanut nuori antaa merkityksiä sille, että voi osallistua suomalaisten kanssa vapaa-ajan viettoon.

Se on paras, että ollaan niin kun seurassa muiden ihmisten kanssa, niin kun keskustella vapaa-aikana ja harrastusaikana...

Lehtinen toteaa, että uussuomalainen oppii kieltä opetuksen avulla, omaksumalla ympäristöstään sekä dialogissa suomalaisten kanssa (Lehtinen 2004, 213; kts. Leiwo 1982, 40). Nurminen, Tuovila-Ginters ja Vilén painottavat, että suotuisin paikka monipuolisten taitojen sekä kielen oppimisen kannalta, on yleisopetuksen luokassa (Nurminen, Tuovila-Ginters & Vilén 2007, 100). Tässä 16-vuotias afgaanityttö toteaa, kuinka kielen oppiminen helpottuu, kun on kielen kanssa kosketuksessa sekä kuulee suomea päivittäin. Myös 17-vuotias nuori kokee kielenoppimisen helpottuvan, jos uussuomalaisella on suomalaisia kavereita.

Se on hyvä, että kaikki ollaan enemmän luokassa, että enemmän oppilaita, koska yks sanoo yks sana sanoo suomalainen sana, opit yksi sitä, opit yks tätä. Jos jokainen sanoo kymmenen sanaa päivässä, sä opit esim. kymmenestä henkilöstä sata sana:

Pitää olla paljon suomalaisten kanssa puhumassa. Se auttaa paljon. Suomalaisia kavereita pitäisi hankkia.

16-vuotiaan tytön mukaan siitä on etua, että yleisopetuksen luokassa on useampia uussuomalaisnuoria. Tällöin uussuomalaisnuori voi rohkeammin olla kielellisesti erilainen, eikä huomio kohdistu pelkästään yhteen oppilaaseen.

Ku me nyt luokassa silleen puhutaan, tai kysytään opelta, niin meitä ei silleen jännitä ollenkaan, koska siinä on muutkin ulkomaalaisia. Voi sanoo vapaasti, jos on väärinkin...

6.3. Integroitumisen haasteena kaksikielisyyden saavuttaminen

Ceuleersin mielestä yhä monikulttuuristuvassa yhteiskunnassa nuoren kieliminän kehitystä tarkasteltaessa tulee katse suunnata koulujärjestelmään sekä koulussa käytettyihin didaktisiin menetelmiin. Ceuleers pohtii opetusjärjestelyjen olevan suuressa merkityksessä nuoren kielenoppimisen motivaatioon. (Ceuleers 2008, 307.) Vainio ajattelee yhteiskunnan etua ja toteaa, että uussuomalaisen kielen oppiminen tulee tapahtua mahdollisimman varhain, jotta akateemiset taidot ovat hallussa ennen työelämään astumista. Vainio muistuttaa, että näin uussuomalaiset saadaan tasavertaisiksi työnhakijoiksi ja siten ennaltaehkäistään koulutuksen jälkeistä syrjäytymistä. (Vainio 2008, A5.)

Integraatitavoitteiden saavuttamisessa tulee ottaa huomioon lapsen kehitysvaiheet. Pitkäsen mukaan kielen kehitys on nopeinta 8-11-vuotiaana, jolloin uussuomalaislapset saavuttavat ikätasonsa suomenkielen taitotason 2-5 vuodessa. Tällöin kielenoppimiseen tulee panostaa. Pitkänen huomauttaa, että siitä vanhemmilla uussuomalaisnuorilla aikaa saman tason saavuttamiseen kuluu 3-8 vuotta. (Pitkänen, 1998, 9.)

Uussuomalainen on oppinut viestintätaidot, ja kielen vahvimpana itsensä ilmaisemisen muotona, omassa kulttuurissaan. Suomessa hänen tulee opetella uusi kieli äänteineen ja merkitysjärjestelmineen. Sen vaativampi prosessi kielen oppiminen on uussuomalaiselle, mitä vanhempana hän tulee uuteen kulttuuriin ja miten erilaisesta kulttuurista hän tulee. Koska kieli ei ole vielä alussa yhteinen opettajan ja toisten lasten kanssa, on ratkaisuja löydyttävä kommunikoinnin sujumiseksi. Lapselle on liian raskas taakka kyetä pärjäämään omillaan vieraassa ympäristössä, vieraiden ihmisten kanssa, vieraassa kulttuurissa ilman kielitaidon alkeita tai aikuisen antamaa kielellistä tukea. Olen aikuisena kokenut henkilökohtaisesti sen ahdistuksen, kun ihminen ei kykene ilmaisemaan itseään, kommunikoimaan ja vaihtamaan ajatuksia, vaikka ympärillä on ihmisiä.

Uussuomalaisen oppilaan hyvinvoinnin tukemiseksi tulee oppilaalle järjestää riittävä kielellinen tuki koulussa. Seuraavassa 17-vuotiaan kokemus ilmentää tuntemuksia, kun oli aika siirtyä "valosta" yleisopetukseen suomalaisten kanssa.

En kokenut ollu valmis, koska ainut, mitä osasin, oli vain tehdä vähän lauseita... Musta ei tuntunut ollenkaan, että olin valmis olla muitten kanssa.... Mä en ollu varma pärjääkö pelkillä sanoilla.

Jos uussuomalainen ei kykene olemaan yleisopetuksessa, on kunnilla erilaisia keinoja ratkaista tilanne. Tällöin uussuomalainen ei todennäköisesti ole saanut riittävästi henkilökohtaista tukea yleisopetuksessa ja siitä syystä ei kykene

oppimaan, mikä voi aiheuttaa käytöshäiriöitäkin. Laaksosen ja Klemelän mukaan puolet erityisopetukseen siirretyistä uussuomalaisoppilaista kokivat vaikeutensa johtuvan suomen kielen taidon puutteista (Laaksonen & Klemelä 2004, 199). Karanko osoittaa, että uussuomalaisoppilaiden ongelmaksi yleisopetuksen opetushenkilöstön mielestä tulee suomenkielen taidon puutteet. Karangon mielestä opettajat, jotka opettavat uussuomalaisoppilaita ennen yleisopetukseen tuloa, pitivät kielitaiton puutteita painavampina syinä pohjatiedon ja -taitojen heikkoutta. (Karanko 1997, 12.)

Uuden kielijärjestelmän ja symboliikan oppiminen on pitkä ja vaativa prosessi. Uussuomalaisoppilas on vaativan työn edessä ja opettajan tulee huomioida lapsen kognitiiviset resurssit oppiainetavoitteiden suhteen sen mukaisesti, mihin lapsi todellisesti kykenee. Nissilä toteaa, että uussuomalaisen kognitiivinen resurssi voi olla kohdistettu usean muunkin eri kielen hallitsemiseksi ja muistuttaa, että moni uussuomalaislapsi voi puhua kahta tai kolmeakin kieltä, joita tulee arvostaa yhtä lailla kuin suomen kielen taitoja. (Nissilä 2008, 21.) Lehtisen (2002, 217) mielestä opetushenkilöstölle on haasteellista tukea lapsen monikielistä kehitystä, koska suomen kieli on vielä niin vallitseva suomalaisessa kouluympäristössä (Lehtinen 2002, 217).

6.4. Uussuomalaisen oma äidinkieli koulussa ja arviointityö

Nurmisen ym. lausumana uussuomalaislapsi oppii parhaiten suomen kielen, kun hänen äidinkielen taitoja tuetaan. Nurminen ym. uskovat kaksikielisyyden olevan kokonaisvaltaisesti lapsen eduksi, ja heidän mukaansa kaksi- tai monikielinen uussuomalainen kehittyy kielellisesti, kognitiivisesti ja sosiaalisesti vahvemமாகsi. (Nurminen ym. 2007, 100–105.) Kun lapsi hakee merkityksiä monella kielellä, kehittyy ajattelu- ja päättelykyky. Tässä afgaanityttö ja -poika perustelevat oman äidinkielen merkitystä uuden kielen oppimiseksi.

Jos opettaja selittää jonkun asian, jos mä tiän sitä omalla kielellä, nii se on helpompi oppia. Jos esim. appelsiini, jos mä en tiä mikä se on meidän kielellä, ni se on vaikee opiskella sillee.

Oma äidinkieli on tärkeää. Ilman sitä ei voi opiskella toisia kieli. Oma äidinkieli on tärkeää, ei kannata unohtaa sitä.

Uussuomalaisen omalla äidinkielellä on merkitystä identiteetin kehittymisessä. Kunnan tulee järjestää oman äidinkielen opetusta ja Laaksosen mukaan uussuomalaisnuori kokee oman kulttuurinsa arvokkaaksi, kun hän saa oman äidinkieltensä opetusta (Laaksonen 2007, 160). Mikkola ja Heino näkevät oman äidinkielen tärkeänä kulttuuriperinteen jatkajana (Mikkola & Heino 1997, 39).

Seuraavassa 4,5 vuotta Suomessa peruskoulua käynyt tyttö kuvastaa tunteita oman äidinkielen merkityksestä osana identiteettiä.

Jos joku ihminen, jos osaa koko maailman kieli, ei osaa oma äidinkieli, nii se on mun mielestä ei mitään. Sitte ihmisen pitää aina olla sillee ylpeä oma äidinkieli.

Niedon mukaan uussuomalaisen oppiminen tehostuu, kun lapsen kielellinen, kulttuurinen ja kokemuksellinen tausta on luonnollisena osana suomalaisten mielenkiintoa, ja ohjaa kasvatusta sekä oppimista (Nieto 2001, 61). Suomalaiset oppilaat kasvavat pluralistiseen yhteiskuntaan, kun saavat aidosti kohdata uussuomalaiset itselleen tutussa ympäristössä. Lisäksi muiden oppilaiden aito kiinnostus uussuomalaista kohtaan lähentää ja tiivistää sosiaalista vuorovaikutusta heidän välillä ja voi synnyttää kaveruutta. Tässä 17-vuotias poika kuvailee sitä, miten tärkeää hänelle on, että toiset oppilaat ovat kiinnostuneita hänen aikaisemmista elämänvaiheista. Kommentissa on myös opettajille neuvoja, kuinka he voivat auttaa uussuomalaista sosiaalisesti integroitumaan kouluun ja luokkayhteisöön.

...Melkein kaks tai kolme oppilasta ensimmäinen päivä se kysyi kulttuurista ja äidinkieli, mitä sä puhut. Mistä maasta olet tullut tänne ja kuinka kauan olet ollut Suomessa? Luokassa opettajan kanssa se ei ikinä tapahtunut. Kyllä mä olisin halunnut, että kaikki tuntee mua, mistä mä oon kotoisin, mikä on mun kulttuuri ja... se olisi hyvä asia.

Jos uussuomalaisen äidinkielen taidot jäävät heikoksi, se vaikuttaa Mikkolan ja Heinon mukaan monikansallisen identiteetin kehittymiseen ja johtaa mielenterveydellisiin sekä sosiaalisiin ongelmiin. (Mikkola & Heino 1997, 39.) Jos uussuomalaisen äidinkielen taidot unohtuvat, hän kokee identiteettikriisejä, koska oman kulttuurin tuntemus ja kieli eivät vahvista kokemuksia itsestään. Oman äidinkielen unohtaminen johtaa assimiloitumiseen Suomalaiseen yhteiskuntaan, mikä tutkimusten mukaan on uussuomalaiselle epäsuotavaa.

Kouluympäristön tulee olla suotuisa kaikille kulttuureille ja kielille. Suurpää huomauttaa, että jos erilaisuutta ei hyväksytä, lapsi alkaa poissulkea sellaista käyttäytymistään, joka tekee hänestä poikkeavan – kuten äidinkieltänsä käyttämisen (Suurpää 2007, A13). Laaksola pohtii, että oppitunnilla valtakielen käyttäminen on kaikkien etu, ja jos uussuomalaisen suomenkielen taito ei vielä ole tarpeeksi kehittynyt, tulee oppilaalle järjestää tulkkipalvelua (Laaksola 2008, 5).

Koulussa annetaan oman äidinkielen opetusta vähintään neljän oppilaan ryhmälle, johon voi kuulua oppilaita eri kunnista, kouluista ja vuosiluokilta. Vaikka uussuomalaisnuori kommunikoisi vapaa-ajalla ja kotona omalla äidinkielellään, tulee koulussa opettaa oman äidinkielen rakenteita, mikä tukee uusien kielten

opiskelua. Eräs uussuomalaisnuori toteaa kaksi tuntia viikossa oman äidinkielen opetusta olevan liian vähäinen määrä ja ehdottaa, että tunti päivässä oman äidinkielen opetusta olisi riittävä. Seuraavaksi afgaanityttö ehdottaa ruotsin opetuksen tilalle oman äidinkielen opetusta.

...Meillä on kaksi tuntia vaan viikossa oma äidinkieli. Jos ruotsin tilalle laittais oma äidinkieli, nii se ois parempi...

Arvioitaessa uussuomalaisen oppilaan kognitiivisia taitoja, tulee Nurmisen ym. pohtimana evaluointi toteuttaa käyttämällä oppilaan vahvempaa kieltä (Nurminen ym. 2007, 107–110). Kokonaisvaltaiset kognitiiviset taidot eivät saa tulla kielitaidon puutteiden vuoksi aliarvioduiksi. Tulkkiapu tulee huomioida erityisesti koetilanteissa, itsearvioinnissa sekä opettajan arviointityössä niin kauan, kun lapsen vahvempi kieli on oma äidinkieli. Jos uussuomalaislapsen oppimisen edistymistä ei voida seurata hänen vahvemmalla äidinkielellään, tulevat oppimistavoitteet ja arviointi olla suomenkielitaitoa vastaavat.

6.5. Uussuomalaisen suomenkieli – ratkaiseva tekijä integroitumisessa

Suomalaiset aikuiset, opetushenkilöstö, saattavat tulkita uussuomalaisoppilaan arkikielen taidon hallitsemisen olevan riittävä selviämään koulun kognitiivisista tavoitteista. Lisäksi uussuomalaisoppilas voi arvioida omat taitonsa väärin, jos ei muun muassa halua erottua joukosta. Aalto muistuttaa, että siitä kielitaitotason hallinnasta, jolla lapsi pärjää arjessa, pitää ottaa pitkät askeleet, että koulussa vaadittavat akateemiset taidot ovat riittävät suhteessa opetushallituksen määrittelemiін tavoitteisiin (Aalto, 2008, 85).

Simpasen kiteyttämänä uussuomalaisoppilailla ei ole motivaatio-ongelmia oppia suomen kieltä ja he pitävät kielen opiskelua erittäin tärkeänä. Seuraavassa nuori afgaaninainen selvittää seurauksia siitä, jos suomenkieli ei ole hallinnassa tai sen oppiminen on takkuista ja hidasta. Tämä 18-vuotias afgaaninainen ei oppinut suomenkieltä helposti ja kertoi haastatteluissa sen olevan ahdistavaa.

...Suomen kieli on ihan tärkeää, jos kukaan ei osaa suomen kieli, sillä on ongelma oikeasti, hirvee ongelma...

Syyt opiskelumotivaatioon ovat moninaiset: puutteellinen kielitaito vaikeuttaa oppimista, mutta Simpasen mukaan myös kanssakäymistä suomalaisten oppilaiden kanssa. Tässä venäläismies kertoo motivaatiostaan opiskella suomea, jotta hän voisi saada kavereita.

...Tavoite oli niin kun, mitä nopeampi sitä parempi oppii parempi suomen kieltä, että pystyy keskustella...

Suomen kielen osaamattomuus näkyy koulussa Simpasen mukaan aluksi siinä, että uussuomalainen ei saa kontaktia suomalaisiin. Seuraavassa 20-vuotias afgaanimies kertoo kokemuksistaan valmistavan opetuksen luokassa, jolloin hänellä ei vielä ollut kielellisiä valmiuksia kommunikoida. Simpansen jatkaa, että myöhemmin kielitaidon puute aiheuttaa oppilaiden välillä keskinäisiä väärinkäsityksiä. (Simpasen 2004, 42–47.) Jotta uussuomalainen saa elää sovussa ja tuntee kuuluvansa joukkoon, on tärkeää oppia kieli mahdollisimman nopeasti.

...Silloin, kun me oltiin mamu-luokassa (valo), emmä osannu ees kieltä. Se oli vähän vaikeeta, ees puhuu niitten kaa, ei ollu ees kavereita...

Ihmisellä on luonnollinen tarve saada keskustella ja kommunikoida, että voi tuntea kuuluvansa joukkoon. Kieli on vahva yhdistävä tekijä. Honkola ja Laitinen tähdentävät sitä, mitä kyvyttömyys kommunikoida sekä ilmaista itseään voivat aiheuttaa. Honkolan ja Laitisen mielestä suomenkielentaidon puute voi aiheuttaa oppilaassa hallitsematonta käyttäytymistä, kuten levottomuutta, turhautuneisuutta tai passiivisuutta, eivätkä nämä helpota sosiaalisen vuorovaikutuksen syntyä ja jatkuvuutta suomalaisten oppilaiden kanssa (Honkola & Laitinen 2007, 68). Vaihtoehtoisesti uussuomalainen saattaa aggressiivisuuden purkamisen sijaan vetäytyä joukosta, jossa uussuomalainen erottuu kielellisesti joukosta. Tässä 16-vuotias poika kuvaa reaktioitaan siitä, miten hän toimi, kun koki itsensä vähäpätöiseksi ja eristäytyneeksi.

Koska silloin, kun mää olin suomalaisten kanssa ensimmäinen vuosi, niin ei tehny paljo mieli olla koulussa, koska mua hävetti tavallaan puhua, ku mä en osannu mitään, niin sillan mul oli enemmän poissaoloja, koska mä halusin jäädä pois, koska aamulla ku mä heräsin ni ei niin ku hyvä mieli mennä kouluun...

Venäjältä Suomeen integroitunut oppilas ei saanut valmistavaa opetusta vaan hän aloitti koulunkäynnin suoraan yleisopetuksen luokassa. Uussuomalaisen tuli edistyä oppitunneilla ilman tulkkia ja sai koulupäivien jälkeen tukiopetusta suomen kielen oppimiseen. Venäläisoppilaalle esitettiin mielikuva siitä, millaisesta tilanteesta olisi koulu yleisopetuksessa alkanut, jos hän olisi saanut haastatteluissa ehdottamansa puoli vuotta valoa ennen yleisopetusta. Hän oletti tilanteen olleen hyvin erilainen. Venäläismiehen kielitaidottomuudesta voi tulkita tulleen laaja-alaisia negatiivisia vaikutuksia oppimiseen ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa:

Kyllä mä uskon, että se on melkein yli sata prosentti, että ei olis ollut niin vaikeeta olla Suomessa ja selittää itelleen, että mennä eteenpäin että kyllä sen parempaan käynyt. Kyllä niissä kolmessa vuodessa olla tehnyt paljon järkevämpää ja hyödyllisempää niitä

asioita, mitkä vois niin ku liittyä suomen kielen taidon ja niin kun näihin asioihin.

Sunin tutkimana on selvinnyt, että uussuomalaiset ovat pääosin erittäin valmiita ja halukkaita omaksumaan suomen kielen korkean kielellisen tason (Suni 1996, 117). Tämän tutkimuksen uussuomalaisnuoret, jotka olivat tulleet Suomeen pakolaisina, kokivat peruslähtökohtaisesta opiskelun olevan korkealla prioriteetilla elämässä. Afganistanilaisuussuomalaisperheet useimmiten kannustavat lastansa opiskeluun vahvasti. On hyvä muistaa, että uussuomalaisperheitä on yhtä erilaisia kuin suomalaisiakin. 17-vuotiaan afgaaninuoren haastatteluissa tuli selkeä viesti perille siitä, kuinka hänen perheensä arvostaa opiskelua Suomessa. Tämä nuori oli myös menestynyt koulussa oikein hyvin.

...Täällä tärkeintä on se, että pitää vain opiskella, opiskelu on tärkeä. Ensiksi pitää opiskella erittäin hyvin suomen kieltä, sitä tarvitaan paljon...

6.6. Suomi toisena kielenä, S2 -opetus uussuomalaisoppilaiden suomen kielen kohentamiseksi

Ruususen mukaan uussuomalaisoppilaat saavat peruskoulussa suomi toisena äidinkielenä -opetusta (S2) (Ruusunen 1998, 32). Suomi toisena kielenä -opetusta tarjotaan niille oppilaille, jotka puhuvat äidinkielenään muuta kuin suomea. S2-oppilaat eivät osallistu joko ollenkaan yleisopetuksen äidinkielen tunneille tai opiskelevat rinnakkain suomen kieltä yhdessä suomalaisten kanssa ja osallistuvat S2-opetukseen. Osallistuminen riippuu siitä, millainen suomenkielen taitotaso uussuomalaisoppilaalla on.

Peruskouluissa tuetaan uussuomalaisen suomen kielen oppimista eri tavoin ja Puustisen mukaan opetusmateriaaliakin on viime vuosina syntynyt monin verroin aikaisempaan nähden (Puustinen 2006, 43). Eräs keino, miten suomenkielen taitoa vahvistetaan, on tukiopetuksen järjestäminen, kuten venäläisoppilaan kohdalla. Venäläisoppilaan kokemukset kuitenkin osoittavat sen, että pelkkä tukiopetus ei riitä vahvistamaan suomen kielen taitoa riittävän nopeasti. Myöskään pelkkä S2-opetus ei riittävän nopeasti kohenna niiden uussuomalaisten, jotka eivät ole saaneet valoa, suomenkielentaitoa. Uussuomalaislapset ja -nuoret, jotka eivät saa valmistavaa opetusta tai ovat yleisopetuksessa vailla tulkkipalvelua kielitaidottomuudesta huolimatta, kuten venäläinen nuori, voivat tuntea yksinäisyyttä ja ahdistusta.

Suomi toisena kielenä -oppituntien merkitys on monipuolinen. Näillä tunneilla uussuomalaisen voi tutustua omaan kulttuuriinsa suomen kielellä ja vahvistaa omaa monikulttuurista identiteettiään. Suomen kielen opetuksen ei pidä perustua vain uusien sanojen oppimiseen, vaikkakin ilman sanoja ei kieltä voi osata. Uuden

kielen omaksumisessa ja sanojen oppimisessa on kognitiiviset rajoitukset, kuinka paljon kieltä voi tiettyssä ajassa oppia. Tutkimuksen uussuomalaisista kukaan ei kokenut suomenkielen opetusta olleen liikaa, vaan sitä toivottiin olevan enemmän, mitä oli ollut tarjolla. Näkemyksissä ei tullut eroja siinä, oliko uussuomalainen saanut valoa vai ei. Tässä 17-vuotias nuori ja venäläismies arvioivat S2-opetuksen määrää.

Halusin, että oli enemmän opiskelua. Et ois suomen kielen tunteja koulussa. Mut se oli vain kaks tuntia viikossa. Se oli liian vähän, mutta kuitenkin me pärjäsimme jotenkuten.

Esimerkiksi puolitoista – kaks tuntia päivässä niin kun on erittäin hyvä aika, se oo niin kun vähän eikä paljon... Kahessa tunnissa jotain kerkee jäädä päähän, että kun niin kun näitä asioita tietysti sitten pikkuhiljaa.

Uussuomalaisnuoret kokevat kielitaidon heikkoudet häpeällisinä ja pelkäävät, että häpeä näkyy muille oppilaille, erityisesti ollessaan luokan edessä kotitehtävien tai ryhmätöiden parissa. Opiskelumotivaatio laskee erityisesti niissä oppiaineissa, joissa suomen kielen hallitsemisen merkitys korostuu. Tällaisia oppiaineita haastateltujen mukaan ovat historia, fysiikka, kemia, biologia, maantieto ja yhteiskuntaoppi. Näissä aineissa tulkin tarve on ominainen. Uussuomalaisnuorten keskuudessa näiltä tunneilta poisjääminen on tavallista kielitaidon puutteiden vuoksi. Seuraavassa 20-vuotias afgaanimies kertoo syitä, miksi hän jäi menemättä historian tunneille.

...Vaikka meillä oli esityskin niin ku tunneil, mä en käyny, koska oli vähän kielionkelma... Sen takia mä käyny ees historia tunnilla, että piti selittää taululle kaikki.

Opetushenkilöstön tulee perehtyä siihen, kuinka suuri tietomäärä uussuomalaisen on mahdollista tiettyssä ajassa omaksua kielellinen kyvykkyys ja oppimisprosessi huomioiden. Uussuomalaisille on peruskoulussa mahdollista laatia henkilökohtainen opetussuunnitelma. Yläkoulussa kaikille oppilaille tulee uusia oppiaineita ja vaativuusaste kasvaa huomattavasti. Uussuomalaisten kohdalla näyttää olevan tarvetta tarkemmin huomioida oppimiskyky lähtötason mukaan, jos he integroituvat yläkouluun. Tällöin tulee miettiä, ovatko kaikki oppiaineet tarpeellisia opiskella ja sen sijaan kohdistaa oppiminen oleellisempien asioiden oppimiseen integrointivaiheen alussa. Tässä kolme uussuomalaista – venäläinen ja afgaanit – kohdistavat mielipiteensä sattumalta yhteen oppiaineeseen. Uussuomalaiset näkivät ruotsin kielen opiskelun liian rasittavana ja hyödyttömänä. Tilalle ehdotetaan oman äidinkielen ja suomen opiskelua.

Vaikka alussa, kun tulee Suomeen, niin siellä koulussa voisi jättää esimerkiksi ruotsin kielen ja englannin kielen tunti väliin, koska

ensiksi pitää osata suomea, koska kaikki menee sillee sekaisin, on vähä vaikee opetella monta kieltä yhtä aikaa.

Ruotsi on silleen, mun mielestä, mä en ikinä antais ulkomaalaisille oppia ruotsin kieltä. Meil on englantii, ruotsii, peräkkäin, sitten on oma äidinkieli, menee ihan sekaisin...Meillä on kaksi tuntii vaan viikossa oma äidinkieli. Jos ruotsin tilalle laittais oma äidinkieli, nii se ois parempi...

Ruotsin voi jättää kokonaan pois. Että sillä tavalla, kun ulkomaalainen on tullut Suomeen, on niin kun pakko oppi suomen kieltä. Tässä on paljon järkevämpää jättää ruotsi kokonaan sillä tavalla, että mieluummin jatkaa rauhassa eteenpäin suomen kehittämistä.

6.7. Tulkki ja avustaja

Tulkeilla ja avustajilla on uussuomalaisnuorelle suuri merkitys integroitumisessa. Opettaja ei ehdi yksilöllisesti huomioimaan kaikkia, edes suomenkielisiä oppilaita, joten moniammatillista lisäapua tarvitaan tulkeista ja avustajista oppitunneille. Tässä 20-vuotias afgaaninuori kertoo kokemuksistaan yleisopetuksessa.

Olisin tarvinnu paljon enemmän apua. Mää en saanu apua tarpeeksi. Tehtii tunnilla vaan tehtäviä sitte ei muuta, ei ope ees kysyny, että tarvitteks te apua, onks teillä kieliongelmia. Ite ois pitänyt kysellä. Sit ei viittinyt kysyy, ku on paljon oppilaita.

Oppimistavoitteet ovat ajoittain vaativia, eikä uussuomalainen voi luokkatilanteessa selvitä pelkän sanakirjan avulla, kuten venäläiseltä uussuomalaiselta vaadittiin. Ratkaisuna käytetään tulkkia tai suomenkielistä avustajaa riippuen opetustoimen resursseista, tulkkien saatavuudesta sekä uussuomalaisoppilaiden kielitaidon tasosta. Integraatioajatuksen ja tämän tutkimuksen mukaan on tärkeintä, että uussuomalaisoppilas on yleisopetuksessa. 16-vuotias poika vahvistaa kokemuksillaan tiedon siitä ja kertoo samalla, miten avustajasta on hyötyä.

Se on parempi olla siellä luokassa muiden kanssa, jos avustaja olis mukana siellä ja auttais. Aina mä oon siellä luokassa ja se avustaja auttanut oikeastaan tosi paljon.

Tulkki on erityisesti integroitumisen alussa tärkeässä roolissa. Tulkki kykenee kieliyhteyden myötä kertomaan uussuomalaisoppilaille kulttuurieroista. Tulkki on tärkeä kulttuurinvälittäjä ja tulkin avulla oppilas voi ottaa suuren harppauksen integroitumisessa monikulttuuriseksi ja kaksikieliseksi. Tulkin tehtävää ei pidä

nähdä yksipuolisesti kielenkääntäjänä, vaan kulttuurinavaajana ja monikulttuurisen yhteiskunnan luojana uussuomalaisen näkökulmasta. Tulkki siirtää asenteensa uussuomalaisnuoriin ja siten on vastuullisessa tehtävässä. 16- ja 17-vuotiaat pojat kertovat kokemuksistaan tulkin tarpeellisuudesta sekä keskustelunsisällöistä tulkin kanssa.

Tulkin kanssa mä aina juttelen näitä. Se kertoo paljon näistä asioista. Suomen kulttuurista, se sanoo, miten tehää tätä. Se on auttanu paljon. Joitakin opettajia.

Se tulkki oli mulle aluksi tärkein aikuinen siellä mamu-luokassa (valo)...

Tulkki voi vahvistaa nopeasti nuoren itsetuntoa ja oppimiskykyä. Vastaavassa asemassa oppilaan kykyjen vahvistajana on suomenkielinen avustaja, joka ohjaa joko henkilökohtaisesti yhtä tai muutamaa oppilasta samassa yleisopetuksen luokassa. Tulkin tai avustajan rooli ei rajoitu vain kielenkääntämiseen, vaan oppilaan ja opettajan tukihenkilönä tulkki tai avustaja voi olla ratkaisevassa asemassa uussuomalaisnuoren integroitumisessa. Seuraavassa afgaaninuori kertoo merkityksellisestä aikuisesta elämässään.

Meiän avustaja on auttanut aika paljon mua. Melkein 2 vuotta on ollut mun mukana. Hän on tärkeä, olen aina kunnioittanut häntä. Hän on vanhempien jälkee eniten vaikuttanut muhun.

Tutkimuksen uussuomalaisilla oli tulkkeja koulunkäynnissä mukana kaikilla afgaaninuorilla. Haastatteluissa tuli järjestäen esiin tulee tulkkauspalvelun lisätarve. 17-vuotias nuori koki avuntarpeen olleen liian vähäistä.

...Kannattaa olla koulussa ainakin viis tai kuus tai kymmenen tulkkia, avustajaa joka auttaa. Enemmän avustajia.

Avuntarve on tilannekohtaista ja tarpeiden tyydyttämisessä tulee asiaa pohtia yhdessä uussuomalaisnuorten kanssa. Tarve määräytyy sen mukaan, miten nuori on edistynyt suomenkielen taidoissa ja kuinka hän kykenee työskentelemään itsenäisesti suomen kielellä. 18-vuotias nainen kokee tulkin avusta olleen puutetta, mutta näkee siinä myös valoisan puolen.

Mun mielestä se ei ole riittävä, että meillä oli vain joskus tulkki. Mutta se on hyvä, jos tulkki ei ole, pitää itte me yrittää, silloin me opimme hyvin suomen kieli. Silloin, jos tulkki olla, kyllä mä en kuuntele opettajan sanoja, ja sitten mä sanon, tulkkihan voi kertoa mulle. Mä en kuuntele ja mä en ymmärrä mitään. Jos tulkki ei ole, se on hyvä, että mä itse yritän.

Haastattelujen mukaan kielitaidon kehittämisen alkuvaiheissa tarvitaan tulkin apua, jonka jälkeen nuori voi kokea kehittävämmäksi jatkaa opiskelua suomenkielisen avustajan kanssa. Samalla hän kokee olevansa kyvykkäämpi pärjäämään yksin, mikä vahvistaa uussuomalaisen identiteettiä. 16-vuotias afgaanipoika koki olevansa jo kypsä opiskelemaan suomenkielisen avustajan kanssa ja koki, että kielitaito ei kehity samaan vauhtiin kuin suomalaisen avustajan kanssa.

Mun mielestä se avustaja olis tosi hyvä, suomen kielen avustaja. Ja jos joku olis meiän, samankielinen. Ehkä siitä olis apua, mut emmä mielellään. Mun mielestä avustaja olis paljon parempi.

Tulkki saattaa ottaa vanhemman roolin, erityisesti, jos tulkki on kasvanut kollektiivisessa kulttuuriympäristössä, jossa kasvatusvastuu on yhteistä. Schubert muistuttaa, että tulkilla on omat kulttuuriperinteensä ja -käsityksensä työssään mukana. Vieraassa kulttuurissa kasvaneella tulkilla on erilainen ammattietiikka, joka Schubertin mielestä tulee huomioida. (Schubert 2007, 168.) Joka tapauksessa eettisesti toimiva tulkki on puolueeton. 16-vuotias tyttö tuo esiin ajatuksensa siitä, miten hän on kokenut yhteistyön tulkin kanssa. Vaikka uussuomalaisnuori olisi alkuperältään saman kulttuurin edustaja kuin tulkkin, on kyseessä eri sukupolven henkilöt ja näkökulmat uussuomalaisoppilaan ja tulkin välillä erota keskenään. Kyseisen uussuomalaisen kohdalla esiintyi pientä pettymystä yhteistyössä tulkin kanssa.

Mun mielestä, on parempi, jos rehtori tulis kysyä meiltä, että tarvitteko te oikeasti apua. Mut se ei ikinä tee sitä, se kuuntelee tulkkia.

Tulkkaus, avustaminen ja tukiopetus ovat kaikki henkilökohtaisia apukeinoja uussuomalaisoppilaalle, ja siksi tehokkaita. Rehtorin, opettajien, avustajien, tulkkien, kuraattorien ja psykologien yhteistyöllä saadaan apuresurssit kohdennettua tarpeen mukaan, keskustelemalla uussuomalaisen kanssa. Tukiopetus on lisäkeino, jota voidaan antaa uussuomalaisoppilaalle kuten suomalaiselle. 16-vuotias afgaanipoika koki tukiopetuksen edistävän oppimista.

Tukiopetus mun mielestä autta tosi paljon. Opettaja kannusti mua tosi paljon, se järjesti tukiopetusta mulle ennen kokeita... Ku joskus ei ollu niit tukiopetuksia, niin mä huomasin, että koe meni paljon huonommin...

Jos samaa äidinkieltä puhuvia uussuomalaisia on sijoitettu luokalle useampia, on tulkkaus toimiva tukikeino, joka auttaa samaan aikaan useampia oppilaita. Koska tulkkeja ei joka kunnassa ole riittävästi, eivätkä resurssit ole aina riittävät järjestää tulkkausta kaikille luokille, voi samankielisten oppilaiden keskittäminen olla

integroimista edistävä keino. Sen sijaan, jos yleisopetukseen on valmistavan opetuksen jälkeen, tullut yksi uussuomalaisoppilas, voi suomenkielisen avustajan käyttö olla paras ratkaisu resurssit huomioiden.

7. RASISMI JA SUOMALAISET SEKÄ UUSSUOMALAISET VERTAISNUORET

7.1. Rasismi

Jokisen ja Saariston mukaan monen kulttuurisen osa-alueen muodostamana Suomi on hyvinkin yhtenäinen valtio (Jokinen & Saaristo 2002, 64). Nuorena valtiona Suomi on vahvistanut kansallis-identiteettiään pitkään suhteessa muihin Euroopan valtioihin ja rakentanut hitaasti monikulttuurista yhteiskuntaa. Antikaisen määrittelemiin yhteiskunnan identiteettivaiheisiin heijastaen Suomi vielä muodostanee monikulttuurista omakuvaansa. Antikainen huomauttaa, että suomalaisten tulisi herätä tunnustamaan yhteiskuntamme erilaisuuden olevan jo läsnä. (Antikainen 1998, 159–175).

Milesin tiivistämänä rasismin käsitteeseen sisältyy ajatuksia, joissa viitataan ihmisryhmien eriarvoisuuden olemassaoloon. Miles tarkoittaa, että rasisti ajattelee ihmislajin koostuvan erillisistä ryhmistä. (Miles 1994, 76.) Rastaan mukaan tutkimukset osoittavat suomalaisten olevan rasistisia. Rasismista eroon pääsemiseksi suomalaisten tulee vapautuneesti nauttia kansallisesta omaleimaisuudestaan ja oppia sietämään erilaisuutta. Löytty penää uussuomalaisten kotouttamisen rinnalle myös jonkin asteista suomalaisten kotouttamista monikulttuurisuuteen. Löytty tuo suvaitsevaisuus-käsitteen rinnalle käsitteen sietäminen, jota pitäisi kansallisesti kehittää. Löytyn mukaan sietäminen olisi tavoitteellisesti ajankohtainen realistisemmin saavutettava kuin suvaitsevaisuus. (Löytty 2008, C2.) Siikalan mielestä on helppoa ymmärtää, että monen eri kulttuuriedustajien kanssakäyminen ei ole ongelmatonta. Siikala toteaa, että eri kielissä käytetyt käsitteet, kulttuuriset uskomukset ja moraalikäsitteet eroavat keskenään, mikä aiheuttaa väärinkäsityksiä. (Siikala 2008, C6.)

Maahanmuuttopoliittiset raamit tulevat EU:lta, mutta jokaisella valtiolla on omat vaikuttamismahdollisuutensa. Suomessa on harjoitettu maltillista maahanmuuttopoliittikkaa, mikä jollakin asteella ilmentää suhtautumistamme muukalaisuuteen. Kansallinen poliittinen johto tiedostaa maahanmuuttoon liittyviä ongelmia. Ulkoasiainministeriön mukaan Suomen ihmisoikeuspolitiikassa rasismin

vastustaminen on tärkeällä sijalla. Ulkoasiainministeriön linjauksessa tunnustetaan rasismilla olevan yhteys konflikteihin, joita Suomessa tapahtuu. (Ulkoasiainministeriö 2000, 100–101.) Rasismin tunnustaminen on lähtökohta kulttuuriseen muutokseen uussuomalaisia kohtaan. Rastas muistuttaa, että rasismin ehkäiseminen ei ole vain yksilön vastuulla vaan se pitää saada karsittua pois yhteiskunnan rakenteista (Rastas 2005, 96).

Maasila, Nikunen ja Rastas pohtivat median merkitystä suomalaisten asenteiden muokkaajina ja median vastuukysymyksiä. Maasilan ym. mukaan tiedotusvälineissä uussuomalaisten kulttuuria ja uskontoa lähestytään jatkuvasti kielteisestä näkökulmasta tai pidetään vähempiarvoisena kuin valtakulttuuria. Maasilan ym. mielestä tiedotusvälineiden käyttämä epätasa-arvoinen kieli siirtyy helposti koulumaailmaan lasten ja nuorten käyttöön. (Maasila, Nikunen & Rastas 2008, C3.) Siten opettajan on jatkuvasti kyseenalaistettava omia asenteitaan, eikä suoraan siirtää median tuomaa arvomaailmaa omaan toimintaansa.

Rasismi ja rasisminvastaisuus yhdistävät lapsia ja nuoria, koululaitosta ja yhteiskuntaa. Laaksola toteaa, että 57 prosenttia uussuomalaisista Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitoksella tehdyn tutkimuksen mukaan kokee epätasa-arvoisuutta koulussa. Laaksolan mukaan ne rasistiset rikokset, jotka tulevat poliisin tietoon, ovat lisääntyneet, mutta myös rasismi koulussa on lisääntynyt. Puumalaisen mielestä ymmärryksen lisääntyminen ja monikulttuuriset kokemukset vähentävät rasismia. Laaksolan tiivistyksen ja Puumalaisen pohdinnan yhteenvedossa on ristiriita: rasismi on lisääntynyt, vaikka uussuomalaiset määrä on kasvanut ja yhä useampi suomalaisoppilas viettää koulupäivänsä monikulttuurisessa ympäristössä. (Laaksola 2007, 5; Puumalainen 2007, 10–11.)

Koulussa yhdistyvät eri kulttuurit fyysisesti samaan tilaan. Koulu on Puumalaista mukaillen aitiopaikka sietämis- ja suvaitsevuuskasvatukselle (Puumalainen 2007, 10-11). Koulussa oppilas saa kokemuksia eri maista kotoisin olevien ihmisten kanssa kasvamisesta. Yhdessä opettajan ja kaikkien oppilaiden kanssa lisätään ymmärrystä eri kulttuureista.. Myös konfliktit tapahtuvat samassa ympäristössä, jossa kasvatus ja opetus. Taajamo muistuttaa, että oppilaiden ja opettajien keskinäiset asenteet eivät ole vain yhdensuuntaisia; myös uussuomalaisten ennakkoluulot kohdistuvat suomalaisia ja toisia uussuomalaisia kohtaan (Taajamo 2007, 3; kts. Salmenkangas 2008, 90). Kiusaaminen ja syrjintä ovat usein vuorovaikutuksellisia ilmiöitä.

Salmenkangas neuvoo, että opettajien olisi hyvä opettaa lapsia ja nuoria kykyjensä mukaan pohtimaan tilannetta, jonka kokee rasistisena, ja ohjaa rauhalliseen asioiden lähestymiseen. Salmenkankaan mukaan on tärkeää oppia ymmärtämään, mistä rasistinen ilmaisu johtuu, sillä ymmärrys muuttaa toimintaa. Salmenkankaan neuvot, jotka johdattavat analyttisempaan asioiden vastaanottamiseen, edesauttavat löytämään todellisia syitä vihaan ja käymään koulussa monikulttuurisuuskeskusteluja. (Salmenkangas 2008, 90.) Tässä esimerkissä 16-vuotias poika pohtii, miten hän on reagoinut häneen kohdistuviin epämiellyttäviin

tilanteisiin. Nuori pohtii asiaa syvällisemmin, mikä on auttanut tilanteeseen suhtautumista.

Ei oikeastaan koskaan [kokenut rasismia], mutta on ne[vertaisoppilaat] ärsyttänyt, mutta mä en oo pitänyt sitä niin kiusaamisena. Vaan joskus jotkut kaverit, jos mä oon sanonu jotain lauseita väärin, sit ne oli toistanut niitä joskus ja nauro. Mutta mä en ottanut sitä kiusaamisena. Mutta kyllä se mua häiritsee.

Vaikka Salmenkankaan mukaan monet uussuomalaiset ovat osaltaan turtuneet ympäristössä esiintyvään rasismiin, haastatteluissa tuli viitteitä rasismin olemassaolosta (Salmenkangas 2008, 91). Rasismi ei aiheena näyttäytynyt haastatteluissa kovin laajana, eikä kukaan haastatelluista tietoisesti nimennyt rasistisia asenteita itseään ja omanarvontuntoaan alentavaksi. Tähän voi vaikuttaa Puumalaisen mielipide siitä, että koulussa ei rasismia tunnusteta avoimesti. Puumalaisen mukaan oppilaan henkinen pahoinvointi voi näyttäytyä eri tavoin. (Puumalainen 2007, 10–11.) Schubert muistuttaa, että poissaolot ovat hyvin usein ilmentymiä kouluongelmista. 16-vuotiaan afgaaninuoren poissaolot johtuivat kielivaikeuksista (Schubert 2007, 198). 18-vuotias nuori nainen kertoo, milloin hänestä on tuntunut siltä, että ei jaksa mennä kouluun.

Koulu tuntuu ihan tylsältä, että ei jaksa mene kouluun. Kaikki niin ku ihan tylsältä, jos joku kiusaa toiselle...

Opettajalla on suuri vastuu rasismin vastaisessa työssä. Talibin, Löfströmin ja Meren mukaan opettajan lisäksi moniarvoisuuden hyväksymiseen tulee sitoutua muut opettajat, rehtori ja koko henkilökunta. Talibin ym. mielestä oppilaiden käyttäytyminen heijastaa suoraan koulun ilmapiiriä. Lisäksi Talib ym. muistuttavat, että opettajan tulee kasvattaa herkeämättä kulttuuritietoutta, kehittää laaja-alaista ajatteluaan, herkkyyttä ymmärtää sosiaalisia tilanteita ja kyetä ylittämään sokeutensa. Talibin ym. mukaan rasismin vastaisen opettajan monikulttuurinen ammattimaisuus pohjautuu opettajan selkeään minäkäsitykseen ja eheään identiteettiin erilaisuuden ymmärtäjänä ja suvaitsevaisuuden levittäjänä. (Talib, Löfström & Meri 2004, 145–151.)

Tutkija johdatteli haastateltavia rasismi-aihealueella kysymällä kokemuksia opettajan asenteesta syrjintää kohtaan. Jokainen uussuomalaisnuori, joka totesi rasismia olleen, kertoi aikuisten puuttuneen siihen. Tässä 20-vuotias itsenäistynyt afgaanimies muistelee kokemuksiaan koulukiusaamisesta.

*...Me sanottiin aina opettajille, kyllä opettajat puuttui siihen aina...
Kyllä kaikki opettajat puuttui, ei tarvinut mennä rehtorille aina.*

Kaksi uussuomalaista ilmoitti kiusaamisen syyksi kielitaidon puutteen tai huonon suomen puhumisen. Pääosin opettajan ja rehtorin puuttuminen kiusaamiseen helpotti tilannetta. Venäläisnuoren kohdalla kiusaaminen jatkui koulun henkilökunnan puuttumisesta huolimatta.

Kyllä ne [opettajat] niin ku yritti jotenkin väittää sitä, että selittää, että monet on siellä käynyt rehtorin luona, niin ku suomalaise [vertaisoppilaat]t, siellä rehtori on puhunut aika kauan heidän kanssaan näistä asioista. Että ei mua saa koskee, että niin kun ei saa kuisaa, että se on väärin. Mutta ne on siltikin, että turha sanoo mitää, ne siltikin jatkuu siellä niin.

7.2. Vertaisikäinen

Koska ne on muutenkin samanikäisiä, kyllä ne tietää, mitä niille sanoo...

Jos sanoo äitille, tai jollekin vanhemmalle tai jollee opettajalle, ne sanoo, te ootte viel lapsia istukaa. Mut jos sanoo jollekin omankokoiselle kyllä se ymmärtää parempi ihmistä, ku joku vanhempi.

Näiden kommenttien avulla voi päästä sisään nuorten ajattelumaailmaan. Parihaastattelussa tytöt kertovat ajatuksiaan siitä, miten keskustelu ja yhdessäolo ovat erilaisia omanikäisten kanssa suhteessa aikuisiin. Ystävät, kaverit, vertaiset, ovat erityisesti nuorelle tärkeä sosiaalisen elämän voimavara. Siten koulussa oppilaiden yhteistä energiaa tulee käyttää hyödyksi pedagogisilla ja didaktisilla valinnoilla.

Salmivallilla on tarjota perusteluja sille, miksi nuoren on tärkeä integroitua vertaisryhmään. Salmivalli tuo esiin vertaisten merkityksen omakuvan kehittämisessä: jos nuori kokee jatkuvasti tulleen torjutuksi, hän alkaa itsekkin uskoa omaan rooliinsa ja käyttäytymään sen mukaisesti. Salmivallin mukaan kaveriporukka tuo tunnetta kuulumisesta johonkin ja murrosikäisen läheisyyden tarpeet tyydyttyvät yhä enemmän kavereiden kanssa vanhempien sijaan. Salmivalli muistuttaa, että vertaisnuoret auttavat nuorta irtautumaan vanhemmistaan. (Salmivalli 2005, 32-33.)

Salmenkankaan mielestä kouluympäristön pitää kannustaa ja tukea oppilaiden keskinäistä kanssakäymistä, jotta oppilaat tutustuvat toisiinsa yhä uudestaan ja kasvattavat luottamusta toisiinsa (Salmenkangas 2008, 21). Nykyrin ja Salosen suosima kouluympäristö tukee lapsen sosiaalista ja emotionaalista kasvua. Tällaisessa koulussa Nykyrin ja Salosen mukaan lapsi kokee olevansa sosiaalisesti merkityksellinen ja arvostettu. (Nykyri & Salonen 2008, 1.)

7.3. Uussuomalaiset vertaisnuoret yleisopetuksessa toistensa tukena

Uussuomalaisnuoret pitävät tärkeänä sitä, että saavat fyysisesti integroitua yleisopetuksen luokkaan yhdessä suomalaisten kanssa. He eivät halua muodostaa omia uussuomalaisten ryhmittymiä eri kouluihin tai vapaa-ajalla. Kulttuurien sekoittuminen nähdään etuna kaikille. Lisäksi nuoret kannattavat linjausta, että luokkaan sijoitetaan vähintään kaksi uussuomalaista. 17-vuotiaalla on perusteluja sille, miksi aluksi on hyväksi, jos yleisopetuksen luokassa on toinenkin samankielinen oppilas.

Kaks olis mielestä tosi hyvä. Koska mä olin viikillä [viidennellä luokalla] ja kuukilla [kuudennella luokalla] yksin, niin.. Mun mielestä on kivempi, nii on joku kelle vois puhua omalla kielellä. Mut jos on ihan yks luokassa, nii voi tulla sellaisia outoja tunteita tai..

Yksin vieraaseen kulttuuriin ja kouluympäristöön astuminen on aina aluksi vaativaa. Tilannetta kuitenkin helpottaa, jos uussuomalaisoppilaalla yleisopetukseen siirtyessään on riittävä suomen kielen taito. Venäläisoppilaan kohdalla voi huomata, että kielitaidottomana siirtymine on nuorelle liian vaativa tilanne. Uussuomalaismies kokee, että kielitaidottomalle uussuomalaiselle kokemusten jakaminen toisen uussuomalaisen kanssa voisi olla tilannetta helpottavampi, vaikkakin voi hidastaa vuorovaikutuksen syntyä suomalaisten kanssa.

Se vois olla, että on jonkin verran tuki toiselle, koska ollaan molemmat samassa sopassa. Mutta siihen loppuu periaatteessa halukkuus olla suomalaisten kanssa ehkä.

Uussuomalaiset kokevat toisten uussuomalaisen olevan psykologinen ja sosiaalinen tuki yleisopetuksen ryhmässä. Kokemuksia oli muun muassa siitä, kuinka isovelji tai sisar on voinut olla koulunkäynnin apuna oppisisällöllisesti. Näkökulmaa tuli myös siitä, että mitä enemmän uussuomalaisia on samassa luokassa, sen suurempi yhteisöllisyyden tunne voi nousta yksilölle ja motivaatio koulunkäyntiä kohtaan voi kasvaa. Huolen aiheena uussuomalaisnuorilla on eristäytymisen vaara omaksi sulkeutuneeksi ryhmäkseen, kuten venäläismies edellisessä tuumi ja samoin ajattelee asiasta 18-vuotias nainen.

Se on hyvä, että samassa luokassa olla oma äidinkielen oppilaita, koska ne auttavat toisilla. Toinen asia, mun mielestä ei ole hyvä, koska, jos ne puhuvat omalla kielellä toisen kanssa, sit ne ei koskaan oppivat suomen kieli.

Monikulttuurisessa luokkayhteisössä on monia etuja. Ahmad muistuttaa, että etnisesti monipuolinen sosiaalinen verkosto auttaa nuorta integroitumisprosessissa. Ahmadin mukaan uussuomalaisten ja suomalaisten kanssakäyminen antaa

jatkuvasti tietoa asuinmaan kulttuurista, nuorisokulttuurista sekä kehittää suomen kielen taitoa. (Ahmad 2007, 1.) Parihaastattelussa tuli esiin samat vuorovaikutukselliset edut, joita Ahmad kuvastaa.

Se jo, esimerkiksi, jos on meiän maalaisia kaikki, ni ei oo kyllä mitää, kun ne kaikki puhuu malla kielellä, mut jos on suomalaisia tai jonkin toisen maalaisia, nii voi tutustua niiden kulttuuriin, voi puhua niille ja sit ne ymmärtää niiden kieltä. Jos ollaan samanmaalaisia, ei kukaan varmaan puhu suomen kieltä vaan kaikki puhuu omaa kieltä

...Joka päivä mä opin suomen kieli, silloin kun mä puhun heidän kanssa...

7.4. Suomalaiset nuoret ujoja uussuomalaisten kanssa?

Uussuomalaisten jakamat kokemukset eivät puhu sen puolesta, että vuorovaikutus kouluympäristössä olisi suomalaisten oppilaiden kanssa luonnollista. Luokassa tavalliset oppimistilanteet ovat jännittäviä uussuomalaisoppilaalle ja kielitaidon puutteen takia usein liian vaativia. Tällöin didaktiset valinnat, jotka pyrkivät tasapäistämään, voivat ajaa uussuomalaiset omiin ryhmiinsä, koska eivät saa riittävästi tukea sekä opettajalta että suomalaisilta oppilailta. Uussuomalaisnuorten mielipiteissä tulee esiin oppitunnilla luokkayhteisön sosiaalinen jakautuminen uussuomalaisiin ja suomalaisiin.

Luokassa vallitseva ilmapiiri on merkittävä oppimista eteenpäin vievä tekijä. Nuori on erittäin herkkä kaikelle palautteelle, joka tulee samanikäisiltä oppilailta. Suomalaisessa luokassa valtakulttuurin edustajat muodostavat vahvemman voiman ja siten uussuomalaisoppilaat tarvitsevat vähemmistöryhmänä erityistä tukea suomalaisilta nuorilta. Opettajan tulee ymmärtää suomalaisoppilaiden merkitys uussuomalaisten oppimisessa. Opettajan kannattaa luoda luokkakulttuuri, jossa osaamattomuus ja erilaisuus ovat luonnollisena osana koulunkäyntiä. 20-vuotias afgaaninuori kertoo hänen luokassa vallitsevasta ilmapiiristä, joka enemmänkin lamaannutti uussuomalaisen toimintaa, kun kannusti yrittämään.

Se tuntuis vähän ikävältä, ku ei ois tajunnu mitään. Ja sit ku joku kysyi jotain, ni se on vähä nolo, ku vastaa väärin tai tekee vähän väärin siinä ryhmätyössä. Kyllä siellä luokassa olis naurettu, sen takia just vähä niin ku hävetti, että jos menis niin ku taululle esittämään jonkun työn, jos siellä olis joku väärin, nii jotkut nauraa sille. Just sen takii en viittiny lähtä taululle.

Uussuomalaisten vaatavuusastetta vuorovaikutteiseen toimintaan nostaa suomalaisnuorten ujous. 17-vuotias poika painottaa uussuomalaisen omaa halua ja aktiivisuutta suomalaisten kanssa olemisessa ja toimimisessa. Hänen mukaansa suomalaiset kyllä vastaavat pyyntöihin, mutteivät ole aloitteellisia vuorovaikutuksen synnyttämisessä.

Ei kukaan ole tullu auttamaan, koska meidän luokassa on vähän ujoja oppilaita. Ne ei uskalla tulla kysymään. Kyllä, jos mä kysyn, niin kyllä he auttavat, mutta en ole ikinä vielä tällä hetkellä kysynyt.

Uussuomalaisen yksinjäätminen ei selity pelkästään suomalaisten ujoudella. Yksinäisyys vaikuttaa kokonaisvaltaisesti lapsen tai nuoren psykologiseen kehitykseen, ja näkyy muun muassa koulumotivaation laskemisena, kuten venäläisen uussuomalaisnuoren kohdalla.

Se, että motivaatio oli huono, johtui siitä, että opiskelijat kenen kanssa, ja kaikki muut ihmiset, jotka pyöri mun vieressä, ne ei halunneet ottaa huomioon mua, että mäkin olisin osallistunut heidän kanssaan johonkin hommaan. Ne eivät halunneet olla mun kanssa missään nimessä.

Kun kouluyhteisö on oppilaita yhdistävä ympäristö, niin monikulttuurinen sosiaalinen toiminta koulussa alettuaan voi jatkua vapaa-ajalla. Tämän tutkimuksen mukaan uussuomalaisten hyvinvointi kasvaa, jos suomalaiset nuoret ovat halukkaita tutustumaan uussuomalaiseen. Pääosin näyttää siltä, että suomalaisilla nuorilla riittää kiinnostusta tutustua, mutta heillä on kokemuksia vielä liian vähän. Vähäiset kokemukset ja tietämättömyys estävät tai hidastavat uussuomalaisten ja suomalaisten nuorten kanssakäymistä. Nykyaikana on olemassa uudenlainen tapa luoda suhteita internetissä. Internetin erilaiset foorumit edesauttavat uussuomalaisten vuorovaikutuksen syntymistä ja jatkumista. Internetin keskustelupalstat saattavat madaltaa suomalaisten nuorien kynnystä ottaa kontaktia etnisesti erilaiseen nuoreen. Tässä 16-vuotias uussuomalaispoika osoittaa, miten internetistä voi olla hyötyä myös koulunkäynnissä.

...Esimerkiksi joku luokkakaveri on koneella, niin sitten mä kysyn aina, kun mä teen läksyä, niin sitten mä voin kysyä siltä[suomalainen oppilas] kaikkee, nii se auttaa sieltä aika paljon...

8. MONIKULTTUURINEN OPETTAJA INTRAKULTTUURISESSA KOULUSSA

Miettinen ja Pitkänen sekä monet muut tutkijat ovat sitä mieltä, että opettajille suunnatut resurssit ovat riittämättömät uussuomalaisoppilaan integroimisessa perusopetuksen yleisopetukseen. Miettinen ja Pitkänen tuovat esiin kielivaikeudet, lisääntyneen työmäärän, ajan puutteen ja yhteistyön vaikeudet kotien kanssa sekä työrauhahäiriöt, jotka tekevät opettajasta riittämättömän. (Miettinen 1999, 27; Pitkänen 2004, 109.) Vaikka peruskoulun henkilökunnan määrä on kasvanut oppilaiden tukemiseksi, Pitkäsen mukaan puolet opettajista kokee edelleen muun muassa kielen tukipalveluiden saannin olevan ongelma (Pitkänen 2006, 86).

Helsingin yliopisto tarjoaa monipuolisesti opettajaksi opiskeleville opintoja, jotka tukevat opettajaksi kasvamista intrakulttuuriseen kouluyhteisöön. Lappalaisen mukaan muutoin Suomessa yliopistoissa järjestelmällinen monikulttuurinen koulutus on puutteellista tai olematonta sekä opettajaksi opiskeleville että opettajille, vaikkakin yhä useampaa opettajaa koskevat monikulttuurisen kouluyhteisön haasteet (Lappalainen, 2006, 26). Peltonen painottaa, että opettajan tulisi koulutuksen avulla valmistautua uussuomalaisoppilaan vastaanottamiseen (Peltonen 1998, 12–13; kts. lisäksi Miettinen & Heino 1999, 28).

8.1. Moniammatillinen tuki opettajan voimavarana sekä jaksamisen takaajana

Miettisen ja Heinon kiteyttämänä opettaja, jolla on riittävä moniammatillinen verkosto, riittävät tukitoimet sekä henkilökohtaiset taidot ja tiedot, kokee uussuomalaisoppilaan integroitumisen mielekkäänä ja luonnollisena (Miettinen & Heino 1999, 28–29). Opettajan henkilökohtaiset taitovaatimukset muuttuvat yhteiskunnassa, jossa kulttuurien moninaisuus lisääntyy. Talib ja Grúnthal toteavat, että intrakulttuurisessa koulussa toiminen vaatii opettajalta uudenlaista näkökulmaa työhönsä sekä pedagogista ja didaktista pätevyyttä (Talib & Grúnthal 2008, C5).

Opettajille on saatava tarpeenmukaiset resurssit, sillä opettajat vastustavat tietoisesti tai tiedostamatta haasteita, jos eivät saa tehdä työtään inhimillisissä rajoissa. Lumpeen mukaan opettajan asenne, ajan lisäksi, on suurin tekijä uussuomalaisen onnistuneessa integroitumisessa (Lumme 2006, 81). Asenteet on saatava muuttumaan nuorten opettajien ja opettajiksi opiskelevien koulutuksen ja lisäresurssien avulla, sillä Pitkäsen mukaan nuorimmat opettajat asennoituvat kielteisimmin uussuomalaisoppilaita kohtaan (Pitkänen 2006, 70).

Uussuomalaisoppilaan integrointi helpottuu, mitä enemmän hän saa henkilökohtaista tukea opettajalta. Opettajan aika ei riitä jatkuvaan henkilökohtaiseen ohjaukseen eikä opetuksessa käytetty puhetyyli ja – sisältö voi aina olla uussuomalaisoppilaan tason mukaista. Lumpeen mukaan opettajat kokevat henkilökohtaiset keskustelut uussuomalaisen kanssa tärkeiksi, mutta heillä ei ole siihen aikaa (Lumme 2000, 40). Laaksosen mukaan uussuomalaisoppilaat kokevat opettajan olevan erityisen merkityksellinen silloin, jos hänellä on henkilökohtaista aikaa uussuomalaiselle (Laaksonen 2007, 168). Henkilökohtaiset keskustelut ovat aina tärkeitä uussuomalaisoppilaalle, joka tarvitsee vastauksia pieniin ja suuriin kysymyksiinsä. Uussuomalainen tarvitsee tukea sellaiseltakin aikuiselta, joka ei ole opettajan kaltaisessa asemassa. Yläkouluikäinen 16-vuotias nuori kertoo, miten tärkeä on saada keskustella luottamuksellisesti aikuisen kanssa. Afgaanipoika todennäköisesti tarkoittaa tässä yhteydessä kokemuksiaan koulukuraattorin kanssa. Se jäi haastattelussa epäselväksi.

...Yks on se[koulukuraattori], mä pystyn kertoo se, ihan kuin kaverille ihan kaikesta. Mä pystyn pyytää siltä helpommin apua, kuin joltain muulta kuin opettajalta. Ja se on mun mielestä tosi hyvä. Kelle vois puhua esim. jos mä oon pois koulusta tai jostain, niin silloin on helpompi kertoa, kun uskoo, että se ymmärtää. Mut sit, jos jollekin opelle selittää, ja se epäilee jotain, nii ei pysty sillee kertoa ihan kuin sillee...

Koponen viittaa siihen, että uussuomalaisoppilaan tulisi saada puhua suomea lapsen omilla ehdoilla, mitä varten koulussa tulisi aluksi olla opettajan lisäksi aikuinen, jolla on henkilökohtaista aikaa riittävästi (Koponen 2000, 33). Opettajan lisäksi kouluyhteisössä tulee olla koulunkäyntiavustajia riittävästi, joilla on aikaa uussuomalaisoppilaille. Opettajalla on pienet mahdollisuudet pureutua syvällisesti yhden oppilaan avuntarpeeseen luokkatilanteessa. 17-vuotias, itsenäiseen opiskeluun pystynyt uussuomalainen toteaa:

...Yksi opettaja ei riitä kaikille...

Uussuomalaiset oppilaat voivat tarvita eritasoista opastusta, mitä suomalaiset oppilaat. 16-vuotias afgaanityttö kertoo kokemuksiaan siitä, miten avustaja opettajan tukena on ollut luokassa tarpeellinen.

On parempi avustajakin voi selittää. Ku opettaja on, ei voi syyttää opettajaa sille, ku luokassa on niin paljon oppilaita, nii ei se voi koko ajan olla meiän luona tai jonkun toisen [uussuomalaisoppilaan]. Sen pitää sille vuorollaan mennä, kuka tarvitsee apua. Ei se voi olla vain meiän kanssa, että me ollaan ulkomaalaisia, kyllä suomalaisetkin tarvitsevat apua.

Tämä parihaastattelun toisen afgaanitytön näkökulma valaisee avustajan merkityksellisyyttä luokassa. Tytön kokemuksen mukaan tukiopetus ei aina ole välttämättä oikeinkohdistettu tukimuoto, jos avuntarve ei koske oppimiskyvyttömyyttä vaan kielitaitoa. Tuki, joka tulee siinä hetkessä, milloin on sen tarve, auttaa reaaliajassa uussuomalaista, ja oppiminen voi jatkua ongelmitta. Tukiopetus voi olla toimivampi silloin, kun oppilas ei opi käsiteltävää oppiainesta kokonaisuudessaan.

Meiän rehtori sanoo, et aina, jos teillä on joku onkelma jossakin aineessa, sanokaa mulle, että laitan teille tukiopetusta. Mut, kun meillä on onkelmia esim. me ei ymmärtä yks lause. Yks lause ei tarvi sitä tukiopetusta. Pitäis kysyä opelta, ope sanoo, et kysykää, mut kun kysytään, se menee sanoo sillee luokanvalvojalle, et noi kysyy paljon...

Koulunkäyntiavustajista on runsaasti apua, sillä he tuovat aikuisen aikaa uussuomalaisoppilaille ja nuorille. Opettajien rooli luokassa on muuttunut yksintekijästä moniammatillisen yhteistyön taitajaksi. Moniammatillinen työ vaatii koulutusta ja kokemusta sekä sopeutumista yhteistyöhön eri ammattilaisten kanssa. Henkilökunnan säännöllisten keskustelujen myötä resurssit saadaan kohdennettua oikein ja tuki oikeaan paikkaan. Seuraavassa uussuomalaistyttö kertoo siitä, miten kouluyhteisössä on kehittämisen tarvetta ollut avustajan käytössä.

On meillä avustaja, mutta siellä aineessa, mitä me halutan siellä ei o.

Toisen uussuomalaistytön kokemus osoittaa, miten opettajan ei ole osannut ottaa avustajaa ja uussuomalaisoppilaita riittävästi huomioon opetuksessa. Opettaja ja avustaja eivät mahdollisesti ole keskustelleet, mikä on paras tapa hyödyntää avustajaa opettajajohtoisessa opetuksessa.

Meillä on[avustaja] historiassa oikeestaan meiän omalla kielellä, mut jotenki ku me pystyt ä ikinä sitä kysyy, ku opettaja selittää, sit opettaja päälle ei voi puhua, sit ku kysyy siltä, ni sit ne sanoo, et olkaa hiljaa tai oota ku mä selitän siitä. Sit mä sanon joskus opelle, et miks sä tuot avustajan, jos sä et anna sen selittää."

8.2. Etno-opettaja uusien valmiuksien edessä monikulttuurisen Suomen rakentajana

Lappalainen on kuvannut opettajaa, joka opettaa lapsia ja nuoria eri kulttuureista, *etno-opettajaksi*. Lappalaisen mielestä termi kuvaa parhaiten opettajan työn kokonaisuutta ja sävyeroa luokanopettajan työssä, jossa tulee olla laaja kulttuuritietämys sekä uudenlaista pedagogista otetta. (Lappalainen 2006, 46–47; kts. lisäksi Niemi 2008, C10). Mikkolan ja Heinon mukaan etno-opettajan moniammatillinen työnkuva laajenee myös valoa antavan henkilökunnan kanssa. Moniammatillinen yhteistyö edistää uussuomalaisen suomen kielen oppimista (Mikkola & Heino 1997, 10.) Uussuomalaisoppilas kuvaa yhteistyön hyötyä valmistavan opetuksen opettajan ja luokanopettajan välillä:

Mut se oli hyvä, että suomen kielen opettaja oli keskustellut tämä ala-asteen koulun kanssa, niin sit opettaja ainaskin ymmärsi meitä, jos ei kaikki oppilaat ymmärtänyt.

Peltonen tähdentää, että etno-opettajan asenne, ammattitaito, kulttuurinen tietämys sekä viestintätaidot ovat monikulttuurisen opettajan perusvaatimuksia. (Peltonen 1998, 12–13.) Simpanen lisää Peltosen mainitsemiin opettajan valmiuksiin oikeudenmukaisen suhtautumisen oppilaisiin, mikä täydentää etno-opettajan ammatillista kompetenssia kasvattamaan intrakulttuurisia oppilaita (Simpanen 2001, 47). Opettajan asenne ratkaisee, kuinka opettaja kohtaa rasismia ja uussuomalaisen kiusaamisen. Tässä tutkimuksessa opettajat saivat myönteistä palautetta siitä, miten he asennoituvat kiusaamiseen.

Mikkola toteaa opettajalla olevan tärkeä rooli uussuomalaisoppilaan integroimisessa. Mikkola uskoo, että opettajasta, vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa, tulee hyvin pian merkityksellinen hahmo oppilaan elämässä. Kun opettaja suhtautuu kunnioittavasti uussuomalaislapsen alkuperään, hän tukee oppilaan kaksikulttuurista kehitystä. Näin etno-opettaja Mikkolan omalla asenteellaan tukee uussuomalaisen integroitumista luokkayhteisöön. (Mikkola 2001, 225–226.) Uussuomalaisen valon opettajan kanssa syntyy usein vahvoja tunnesiteitä, kun opettaja on ensimmäinen suomalainen aikuinen, joka auttaa lasta kotoutumaan. Kun nuorilta kysyttiin ensimmäistä suomalaista merkityksellistä henkilöä, käy vastauksista ilmi, että opettaja, jolla on aikaa, on tärkeässä asemassa uussuomalaisoppilaan elämässä. Tässä uussuomalaistyttö kommentoi kokemuksiaan valon opettajan kanssa.

...Mamu-luokan [valon] opettaja, se oli kauheen kiva, se oli paras opettaja ei voi sanoa millään, että, miten sitä... Sit ku viimeestä päivää me tultiin siitä pois, kaikki itki...

Miettinen ja Pitkänen ihmettelevät, että uussuomalaisien opettajilla on niinkin vahvoja stereotypioita. Miettisen ja Pitkäsen harmittelemana etno-opettajat näkevät uussuomalaisoppilaan vielä kulttuuriedustajan asemassa, vaikka opettajan tulisi nähdä oppilas yksilönä. Opettajan tulee tiedostaa kulttuurierot ja ymmärtää sitä kautta oppilaan käyttäytymistä, mutta uussuomalainen tulee Miettisen ja Pitkäsen mukaan kohdata yksilönä. (Miettinen & Pitkänen 1999, 20–21.) Koponen toteaa, että etno-opettajan tulee autenttisesti hyväksyä erilaisuus, sietää epävarmuutta ja olla joustava. Tämä kaikki lähtee Koposen mukaan opettajan terveestä itsetunnosta (Koponen 2000, 34).

Risainen itsetunto aiheuttaa kokonaisvaltaisesti opettajan ammatissa epävarmuutta. Talibin, Löfströmin ja Meren mukaan epävarma opettaja helpottaa työtänsä tekemällä stereotyyppisiä tulkintoja oppilaasta, ja samalla vaarallisesti yksinkertaistaa asioita. Talibin ym. tapaan tulkitsemalla opettajan tekemä kategorisointi sokeuttaa opettajan. (Talib, Löfström ja Meri 2004, 124–125.) Opettajan tekemä luokittelu sulkee pois uusia tapoja nähdä oppilas kehittyvänä ja oppivana yksilönä. Stereotypiat voivat vääristää esimerkiksi arviointia. 20-vuotias nuori mies kertoo kokemuksiaan yläkoulun ajalta, jolloin hän koki tulleen henkilökohtaisesti väärinkohdelluksi arvioinnin suhteen.

Ainakin mun mielestä se johtui siitä, kun mä olin maahanmuuttaja, koska mä olin ihan aktiivisesti tunnilla, olin aina paikalla ja tein kaikki, mitä ope käski. Sitte mä sain siitä huonon numeron, ei olis pitänyt. Sitte yks toinen oppilas, joka oli niin ku suomalainen, se oli ihan sama kuin minä. Se sai kymmit. Sitte mää kyselin vähän opeltakii sitte, selitti ihan omia... Ehkä parin opettajan kanssa koin tällaista ja on kaverin kanssa ollut just tällasta, mitä on mulle tapahtunut opettajan kanssa, että saanu huono numeron jostain kokeesta, vaikka on yrittänytkin...

Tutkimuksessa tuli esiin eräs kokemus siitä, miten uussuomalaisnuoret olivat kokeneet opettajan olevan rasistinen. Kyseessä oli ruotsin opettaja. Tutkimuksessa tuli useita yksittäisiä kommentteja ruotsin kielen opiskelua kohtaan. Nämä saattavat kertoa siitä, että ruotsin kieli on yksi epämotivoivimmista oppiaineista uussuomalaisille, mutta myös siitä, että on ruotsin kielen opettaja on voinut vastavuoroisesti kokea laajempaa tyytymättömyyttä siitä, että uussuomalaiset eivät ole motivoituneita opiskelemaan kieltä. Parihaastattelun toinen afgaanityttö kertoo kokemuksistaan ruotsin oppitunneilta. Ruotsin opettaja käytti mahdollisesti valtaansa uussuomalaisoppilaisiin epäammattimaisesti.

...Aina, kun ulkomaalaiset puhui, nii koulun jälkeen piti olla luokassa laittamassa pulpetit kunnollisesti. "Ottaka roskat pois, laittaka roskeen". Sitte kun me tehtiin, niin "älkää puhuko luokassa tai muuten joka kerta teette silleen". Kun meillä oli siltä opelta jotain kysyttävää, se sano älkää puhuko. Mut jos joku suomalainen kysy, se ei sanonut mitään, ja se vastasi sille, et mitä pitäis tehdä ja...

8.3. Opetus intrakulttuurisessa koulussa tuo pedagogisia ja didaktisia haasteita

Peltonen varovasti yleistäen pohtii sitä, miten maantieteellinen etäisyys Suomen ja uussuomalaisen lähtömaan välillä vaikuttaa. Peltonen uskoo, että mitä maantieteellisesti kaukaisemmasta maasta uussuomalaisoppilas on kotoisin, sitä enemmän nuori on tottunut uskonnollisiin oppeihin sekä kuriin perustuvaan opetukseen (Peltonen 1998, 11). Lähellä olevienkin maiden koulukulttuurit voivat poiketa toisistaan huomattavasti. Venäläisoppilas kiittää suomalaista opetusmentaliteettia, joka ilmentää herkkää ja demokraattista didaktista otetta. Venäjällä opetuksen sisällöllinen ja sivistyksellinen taso on korkea, mutta kurinpito ja ankaruus ovat eri tavoin arvostettuja kuin Suomessa.

Jos et sä[suomalaisessa koulussa] ymmärrä, opettaja tuli aina niin ku auttamaan. Se selitti niin ku toisen kerran, jos sä et ymmärrä toisen kerran, se rupee selittää sulle kolmanten kerran. Mutta Venäjällä ihan, jos et ymmärrä, se on sun ongelma. Tukiopetus maksaa siellä, sä joudut niitä ostamaan.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan: Oppilaan ja hänen huoltajiensa tietämystä oman kieli- ja kulttuurialueensa luonnosta, elämäntavoista, kielistä ja kulttuureista hyödynnetään opetuksessa (Opetushallitus 2004). Sava huomauttaa, ettei monikulttuurisuus aina koulun käytännössä näy tällaisena. Koska Savan mukaan uussuomalaisten osuus on vielä vähäinen, voi opetushenkilöstö kyseenalaistamatta hoitaa opetustyötänsä tottumustensa mukaisesti. Savan kokoamana monikulttuurisuus ilmenee vain ulkoisesti erinäköisten oppilaiden ja eri kielten myötä. Savan ajatuksissa opettajat eivät ole vielä sisäistäneet oppilaiden ja huoltajiensa tietämystä eri kulttuureista vaan ohittavat nämä tavoitteet suunnittelutyössä huomaamattaankin. (Sava 2000, 106.)

Suomalalaisella, joka ei ole kokenut sota-ajan ja sodan jälkeisten aikojen siirtolaisuutta, on hyvin vähän käsitystä siitä, millaista pakolaisen tai maahanmuuttajan elämä voi olla. Maastamuuttoon liittyy aina jonkinlaisia kriisejä, puhumattakaan pakolaisuuteen liittyvistä ahdistusta tuottavista elementeistä. Koulussa tulisi käsitellä enemmän yhdessä uussuomalaisten kokemuksia ja luoda ymmärrystä suomalaisille oppilaille uussuomalaisoppilaiden taustastaan. Tässä ytimekäs kiteytys siitä, miten moni uussuomalaisoppilas voi ajatella. Tässä yhteydessä uussuomalainen tarkoittaa kulttuuriedustajan roolissa elämistä.

Ne ei vaan voi ymmärtää, että, miten meistä tuntuu.

Peltosen kannattamana yhteistoiminnallinen oppiminen luo tekemisen kautta tilanteita, joissa lapset kasvotusten aidosti kohtaavat toisensa (Peltonen 1998, 9). Opettajan tulee mahdollisimman paljon perusasioiden opetuksen lisäksi järjestää

toiminnallisia ja vuorovaikutuksellisia oppitunteja. Tavallisin vuorovaikutukseen johdettava opetusmuoto on ryhmätyö. Afgaanipoika kertoo ryhmätöiden edistäneet tutustumista.

Ne on just hyvää nää yhteistyöt. Että nuo ryhmätyöt tekis yhdessä. Ehkä sillee tutustuis paremmin oppilaisiin. Oli tärkeää tehdä ryhmätyötä, auttoivat tutustumaan

Toiminnallisten ja vuorovaikutuksellisten oppituntien aikana suomalaiset ja uussuomalaiset oppilaat saavat luotua kontakteja. Kontaktit madaltavat kynnystä tutustua etnisesti erilaiseen oppilaaseen oppitunnin ulkopuolellakin. Pikkarainen muistuttaa, että kaverisuhteita ei muodostu, jos koulupäivät istutaan pulpetissa (Pikkarainen 2008, 29). Vuorovaikutuksen luomistilanne tulee olla paineeton kaikille osapuolille, jotta oppilaat rentoutuvat yhteistoiminnallisen oppimisen tilanteissa, ja vuorovaikutus olisi mahdollisimman luonnollista. Tämän 20-vuotiaan nuoren kokemuksen mukaan ryhmätyössä ei otettu riittävästi jokaisen taitoja ja kykyjä huomioon, mikä aiheutti ahdistusta.

...Mutta jos me oltii niin ku taulullekin [ryhmätyön esittelyssä], jos me oltiin jossain siinä nurkassa, niin emmä niin ku puhunu mitään, ei voinu, oli paineitakin, jännittikin, ei osannut kieltäkään.

Laurén ohjaa opettajia, joilla on kielellisestikin heterogeeninen ryhmä, kehittämään koulussa oppilaiden kielellistä kyvykkyyttä. Opettajan tulisi puhua vain 20 prosenttia yhdessäoloajasta, oppilaille on luotava runsaasti mahdollisuuksia käyttää kieltä ja oppia vuorovaikutuksellisesti. Opettajan apuna voi käyttää kieliasiantuntijoita vierailijoina luokassa. Opettajan kannattaa hankkia runsaasti luokkaan lehtiä, tietokirjallisuutta ja musiikkia virikkeiden monipuolistamiseksi. (Laurén 2008, 68–69.)

Etno-opettajan tulee kasvattaa oppilaantuntemusta uussuomalaisoppilaasta mahdollisimman varhain. Opettajan tulee tietää uussuomalaisoppilaan taitotaso ennen integroitumista yleisopetukseen. Tutkimuksessa tuli ilmi, opettaja helposti saattaa yliarvioida oppilaan taitotason. Opettajan käsitykset uussuomalaisen taitotasosta voi muodostua hänen kielellisistä kyvyistään. Vaikka uussuomalaisnuorella olisi suomenkielen perussanasto hallussa, voi oppilaalla tiedollisessa asiahallinnassa olla paljon puutteita. Puutteet voivat johtua siitä, että oppilas on aloittanut suomalaisen peruskoulun vasta yläkoulussa, jolloin perusasiat ovat voineet jäädä kokonaan oppimatta, huomioon ottaen lähtömaan opetuksen tason. Seuraavassa afgaanityttö ja 16-vuotias poika kertovat, miten opettaja oli yliarvioinut heidän taitotasoaan. Heidän mielipiteensä osoittavat, ettei yleisopetuksen opettajalla ei ole ollut riittävästi tietoa integroituneista uussuomalaisoppilaista.

...Seiskalla musta välillä tuntui, että opettaja luuli, että mä osaan enemmän, mitä oikeesti osasin.

Me sanotaan joskus, et ei me olla suomalaisia, nii vähä vaikee tietää jotain, mitä suomalaiset esim. tietää. Esim. mä sanon niille, että mä osaan näin paljon teidän kieltä, ja te ette osaa sanoa edes moi meidän kielellä...

Uussuomalaisten opetus vaatii eriyttämistä. Pääosin oppikirjat eivät tue eriyttämistä, jota tarvitaan konstruktivististen opetustavoitteiden saavuttamiseksi. Uussuomalaisten kognitiiviset ja oppimiseen edellytetyt taidot ovat hyvin heterogeenisia. Eriyttäminen, lisää etno-opettajan työtä, mutta on välttämätöntä. Eriyttämiseksi vaaditaan suunnittelun lisäksi opettajalta joustavuutta ja taitavaa tilannetajua, jotta oppiminen etenee oppilaan henkilökohtaisen taitotason mukaan. Parihaastattelun afgaanityttö kertoo kokemuksistaan, miten opettaja mukautti äidinkielen oppitunnin jokaiselle oppilaalle sopivaksi, ja samalla vahvisti uussuomalaisten omaa äidinkielen taitoaan.

Joskus äidinkielen tunnilla meidän ope ainaski antaa lukea meidän omat kirjat eikä suomalaisten kirjat. Sillee, että nyt meillä on äidinkielen tunnilla, meillä on omat kirjat sillee, me luetaan sit me selitetään sitä suomen kielelle, sillee.

Miettisen mukaan opettajat kokevat uussuomalaisoppilaiden eriyttämisen vaikeana (Miettinen 2001, 160). 20-vuotiaan afgaanimiehen kokemusten mukaan hänen opettajillaan ei ole ollut resursseja tai taitoa ja riittävää tietämystä eriyttää.

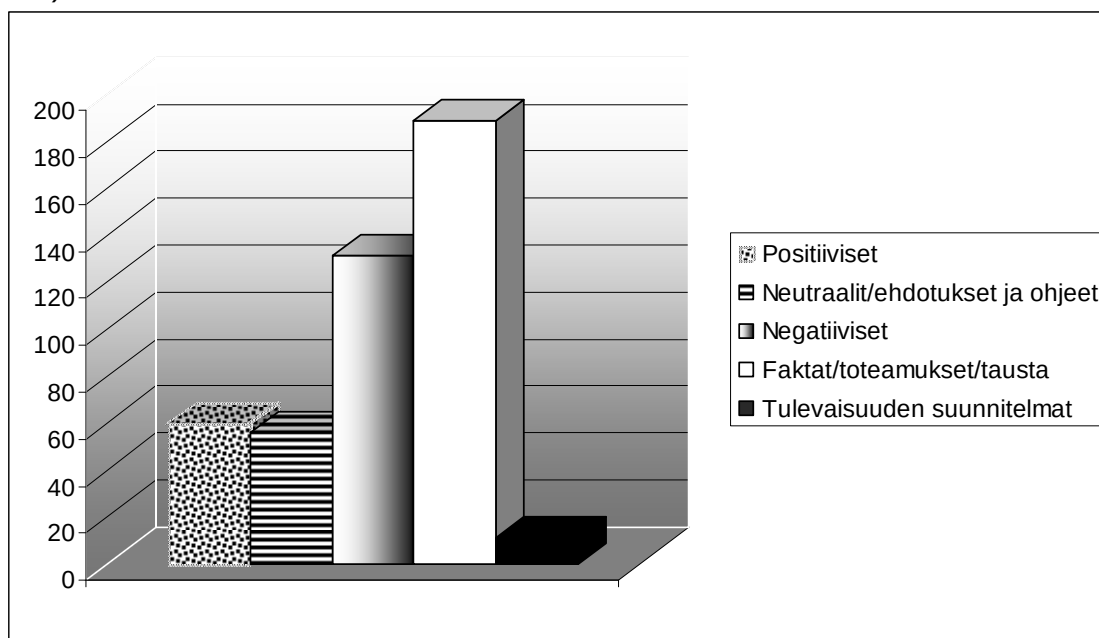
Heidän olis pitäny antaa vähän helpommat tehtävät ja sitt tulis niin ku sinne auttamaan niis tehtävissä ja selittäis vähän tarkemmin.

Uussuomalaisoppilaalla, kuten muillakin, on oikeus kokea oppimiseniloa ja onnistumisen tunnetta. Pienet saavutukset motivoivat uussuomalaista oppimaan lisää. Oppimisen taitotason paras asiantuntija on uussuomalaisnuori itse ja opettajan tulisi herkeämättä kuunnella motivoitunutta uussuomalaisoppilasta eriyttämistyössään, jotta oppilaan mielenkiinto säilyy ja omanarvontunto kasvaa.

9. TUTKIMUKSEN TULOKSET KITEYTETTYINÄ

Tutkimusraportissa varsinaisia tulososioita, joissa uussuomalaisnuorten kokemuksia on tuotu esiin, on kuusi. Tulokset ovat spiraalimaisessa muodostelmassa, jossa kulkevat nuorten kokemukset, eri tutkijoiden näkemykset sekä eri lehdissä julkaistujen artikkeleiden anti tutkijan valintojen mukaisesti. Tulosten käsittely alkaa uussuomalaisten omasta kulttuurista ja jatkuu monikulttuurinen opettaja –kappaleeseen. Tähän tiivistelmään on koottu oleelliset tutkimustulokset. Olen jäsentänyt lukijalle erityisesti niitä tuloksia, joita tutkimuksessa on tullut esiin uussuomalaisten näkökulmasta.

TAULUKKO 2. Uussuomalaisnuorten kokemukset ja käytetyt puheenvuorot (n = 447)



Tutkimuksen haastattelujen puheenvuorot (Taulukko 2) laskettiin ja niitä tuli yhteensä 447 (N). Jatko-opiskeluihin liittyvät kokemukset, joita oli yhteensä 11, rajattiin tutkimuksen analyysin ulkopuolelle, mutta ne ovat määrällisessä arvioinnissa mukana. Negatiiviset ja positiiviset kokemukset jaoteltiin omiin luokkiinsa. Negatiivisia kokemuksia (131/447) tuli yli puolet enemmän kuin positiivisia (60/447). Suurin osa haastattelukeskusteluista oli uussuomalaisnuorten elämäntilannetta kuvailevaa, tosiasioiden selittämistä (202/447). Nuoret antoivat ohjeita ja neuvoja sekä ilmaisivat neutraalisti asioita – nämä puheenvuorot muodostivat reilun kymmenesosan (56/447) haastatteluista.

Kulttuuritausta vaikuttaa uussuomalaisen nuoren integraatioon; sen vaativampi on integroitumisprosessi, mitä etnisesti erilaisempi on lähtömaan kulttuuri. Kulttuurierot toivat ristiriitoja nuorten elämismaailmaan, jos kasvatusarvot uussuomalaisperheissä poikkesivat suomalaisesta kasvatusnäkemyksestä. Kulttuurierot voivat vaikuttaa suoraan tai välillisesti. Suoranaisia kulttuurieroihin liittyviä negatiivisia kokemuksia oli haastatelluilla kymmenesosa (12/131). Uussuomalaisnuoret eivät kokonaisuudessaan nähneet kulttuurieroja positiivisina, mutta suomalaista pedagogista näkemystä arvostettiin. Vähemmistökulttuurilla on aina erilainen asema yhteiskunnassa kuin valtakulttuurilla. Vähemmistö- ja valtakulttuurin tulee voida elää rinnakkain, jotta uussuomalaisen syrjäytymisen uhka on mahdollisimman pieni. Tämän tutkimuksen aineisto tukee sitä, että vähemmistökulttuuriedustajien riski syrjäytyä on silloin pienin, kun uussuomalaisperheet voivat sekoittua luonnollisesti valtaväestön kanssa.

Tämä tutkimus osoitti, että uussuomalaisnuoret haluavat kokea olevansa tasavertaisia ja kuulua joukkoon. Edellä mainittujen tekijöiden myötä tutkimuksen eräänä päätuloksena voidaan pitää sitä, että uussuomalaisnuoren ja -lapsen on parasta käydä koulua heterogeenisessä ryhmässä, jossa on sekä muita uussuomalaisia että suomalaisia oppilaita. Monikulttuurisessa luokassa, jossa on uussuomalaisia monista eri kulttuureista, ei kenenkään oppilaan tarvitse kokea olevansa etnisesti poikkeava. Ainakin aluksi koulunkäynnin alettua yleisopetuksen luokassa on merkittävää, että uussuomalainen saa kontakteja myös samankielisten lapsien ja nuorien kanssa. Integraation toteutuessa uussuomalaisen oppilaan ei tarvitse myöhemmin tuntea olevansa luokassa ulkopuolinen. Uussuomalaisen kasvu, kehitys ja oppiminen yleisopetuksen luokassa mahdollistaa parhaan lähtökohdan Suomessa kotoutumiselle.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on resurssien suuntaamisessa kunnille asetettu velvoitteita. Eri kunnissa asuvat peruskoulua käyvät uussuomalaislapset ja -nuoret ovat eriarvoisessa asemassa opetuksen suhteen. Kunnissa on sekä eritasoisia kouluttamattomia ja kouluttautuneita uussuomalaisen opettajia, mutta myös erilaiset resurssit opetuksen järjestämiseksi. Opetussuunnitelmassa useassa uussuomalaisen opetuksen järjestämisestä koskevassa kohdassa ilmaistaan, että opetusta voidaan antaa. Tällöin kunnilla on mahdollisuus syystä tai toisesta olla järjestämättä opetusta. Tämä aiheuttaa eriarvoisuutta uussuomalaisen keskuudessa ja heikompiosaisten kohdalla. Nämä

uussuomalaiset, jotka eivät saa integroitumisessa tarvittavaa opetuksellista tukea, ovat alttiimpia syrjäytymiselle, kuin riittävästi tukea saaneet. Opetustarjonnan tasoerojen negatiiviset vaikutukset konkretisoituvat jatko-opiskelupaikkoihin ja työelämään pyrittäessä. Jotta kaikkien uussuomalaisten integraatio voi onnistua, tulee valtion hallinnon tukea pienempiä kuntia uussuomalaisten kotoutumiseen vaadittavien palvelujen järjestämisessä.

Tutkimuksen haastatellut olivat keskenään joutuneet eriarvoiseen asemaan kuntien erilaisten opetuspalveluiden järjestämisen vuoksi. Afgaaninuorille oli kunnassa järjestetty lain mukaan valmistavaa opetusta, mutta venäläisnuori jäi valmistavasta opetuksesta paitsi, sillä hänellä ei ollut pakolaistaustaa. Tämän tutkimuksen puitteissa kävi ilmi, että valmistavan opetuksen saaminen tai sen puute vaikuttaa enemmän integraation onnistumiseen kuin kulttuuritausta. Valmistava opetuksen eli valon saaminen oli erittäin keskeinen tekijä uussuomalaisen integroitumisessa. Uussuomalaisnuorten, jotka olivat saaneet valmistavaa opetusta, mukaan valoa ilman yleisopetukseen ei ole mahdollista osallistua. Venäläisnuoren kohtaamat vaikeudet erosivat afgaaninuorten kokemuksista. Hänen vaikeutensa perustuivat suoran integraation problematiikkaan ilman valmistavaa opetusta, ei niinkään kulttuurieroihin.

Valmistavan opetuksen aikana uussuomalaislapsi tai -nuori tutustuu suomalaiseen kulttuuriin ja oppii suomenkieltä. Kymmenesosa (13/131) haastateltujen negatiivisista kommentteista koski koulun alkamista valmistavan opetuksen jälkeen. Päällimmäisinä nuoret kokivat, että yleisopetukseen integroituminen tuli liian nopeasti. Oppilaan integroimisen mahdollisuus on punnittava yksilöllisesti, kun siirtyminen alkaa olla ajankohtaista. Valmistavaa opetusta tulee olla tarjolla vähintään puoli vuotta. Integroimisessa tulee kaavoittaa uussuomalaisen mahdollisuudet opiskella tulevassa luokassa sekä keskustella uussuomalaisoppilaan kanssa hänen henkilökohtaisista valmiuksistaan. Integroimisen mahdollistamiseksi uussuomalaisella tulee olla riittävä suomen kielen taito ja luokka-asteella vaadittavat akateemiset taidot opiskella sillä tasolla, mihin oppilaan on tarkoitus integroitua. Uussuomalaiset eivät mielestään olleet kielellisesti valmiita siirtymään yleisopetukseen, mutta toisaalta halusivat mennä muiden nuorien joukkoon yleisopetukseen.

Jos uussuomalaisnuori joudutaan integroimaan suoraan yleisopetuksen luokkaan ilman valmistavaa opetusta, hän tarvitsee henkilökohtaista ohjausta ja kieliapua koulunkäyntinsä tueksi. Venäläis-suomalaiselle nuorelle ei tarjottu tulkkipalvelua yleisopetuksessa, mikä hänen mukaansa vaikeutti integroitumista merkittävästi. 22-vuotiaan venäläismiehen kokemuksen perusteella voi todeta, että ne oppilaat, jotka aloittavat Suomessa koulunkäyntinsä suoraan yleisopetuksessa, tarvitsevat alkuun jatkuvaa henkilökohtaista tulkkausta. Venäläisen uussuomalaisen kokemukset kertovat; että kielitaidottomana integroituminen vieraaseen luokkaan, kulttuuriin ja vieraiden ihmisten kanssa voi olla ahdistavaa.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin haastattelujen ja kirjallisuuden avulla niitä vaikeuksia, joita uussuomalaisnuoret kokevat koulumaailmassa. Uussuomalaisten kohtaamat vaikeudet olivat moninaiset. Eniten vaikeuksia aiheuttivat muun muassa suomen kielen taidon puute, riittämätön henkilökohtainen tuki yleisopetuksen luokassa, sosiaaliset suhteet suomalaisten kanssa, liian lyhyt valmistavan opetuksen jakso, liian lyhytkestoiset siirtymävaiheet luokasta toiseen ja kodin ja koulun yhteistyön vähyys.

Kieli ja kulttuuri ovat vahvasti sidoksissa toisiinsa. Kun maahan muuttava henkilö tulee Suomeen, tulee hänen oppia uuden kielen lisäksi uudenlainen elämäntapa. Uuden kulttuurin ymmärtäminen vaatii kielitaitoa ja mitä paremmin uussuomalainen hallitsee kielen, sitä nopeampaa on kotoutuminen. Koulu on uussuomalaisten oppilaan suomenkielenvahvistaja. Mitä nopeammin uussuomalaisoppilas oppii kielen, sitä vähemmän hän kohtaa vaikeuksia koulumaailmassa. Kielitaidottomuus johtaa moniin ongelmiin: oppilas kokee itsensä ulkopuoliseksi, oppiminen on vaikeaa, sosiaalisia suhteita on vaikea luoda ja syrjäytymisen vaara kasvaa. Negatiivisista kokemuksista kymmenesosa (14/131) koostui suoranaisesti kieleen liittyvistä kokemuksista. Kieli on taustalla lähes kaikkiin vaikeuksiin ja siten kielen osuutta uussuomalaisten kokemuksissa ei voi määrällisesti arvioida.

Koululla on erilaisia mahdollisuuksia järjestää kielenopetusta. Perusopetuksessa uussuomalaiselle annetaan oman äidinkielen opetusta sekä suomi toisena kielenä S2-opetusta. Lisäksi uussuomalaisoppilaalle voidaan järjestää tukiopetusta siinä, missä muillekin oppilaille. Venäläisoppilaan kokemukset osoittavat sen, että jos uussuomalainen ei ole osallistunut valmistavaan opetukseen, pelkkä tukiopetus ja S2-opetus eivät kohenna riittävän nopeasti uussuomalaisten suomen kielen taitoja. Afgaaninuoret, jotka olivat osallistuneet valoon, kokivat myös suomen kielen opetusta olleen liian vähän. Afgaaninuurien mielestä S2-opetuksen määränä kaksi viikkotuntia on liian vähän, mutta tunti pari päivässä suomen kielen opetusta voisi olla riittävä määrä.

Suomen kielen taitaminen uussuomalaiselle on elämää helpottava tekijä monessa suhteessa ja pienentää syrjäytymisen riskejä. Uussuomalaisten kieliongelmat ilmenevät monin eri tavoin. Oppilas saattaa kielelliseen eristymiseen tunteeseen vastata aggressioilla tai vaihtoehtoisesti vetäytyä syrjään. Uussuomalaisoppilaan poissaolot voivat olla merkki siitä, että oppilaalle on liian raskasta käydä koulua hänen hallitsemillaan suomen kielen taidoilla. Kielitaidottoman oppilaan opiskelumotivaatio laskee erityisesti niissä oppiaineissa, joissa suomen kielen hallitsemisen merkitys korostuu. Tällaisia oppiaineita haastateltujen mukaan ovat historia, fysiikka, kemia, biologia, maantieto ja yhteiskuntaoppi. Uussuomalaisten poissaolot ovat ilmentymiä siitä, että koulunkäyntiin liittyy vaikeuksia, joihin tarvitaan apua.

Tämän tutkimuksen mukaan suomen kielen taidon puute on uussuomalaisten suurin riskitekijä tulla kiusatuksi. Venäläinen uussuomalaisoppilas ei osannut kommunikoida suomalaisten kiusaajien kanssa ja vastasi henkiseen väkivaltaan

fyysisellä väkivallalla. Puhumattomuus ja välien selvittäminen johtivat kiusaamisen jatkumiseen. Venäläisnuori ei ollut saanut koulunkäynnissä riittävää kielellistä tukea, mikä aiheutti monenlaisia ongelmia.

Eräs tämän tutkimuksen keskeinen tekijä uussuomalaisen onnistuneeseen integroitumiseen ovat suomalaiset vertaisnuoret. Positiivisista kokemuksista 40 prosentin ryhmän (24/60) muodostivat kaikki vertaisoppilaat, sekä uussuomalaiset että suomalaiset. Yhtä lailla vertaisoppilaat voivat olla merkittävässä asemassa uussuomalaisen integroitumisen hidastajana. Negatiivisista kokemuksista viidesosa (28/131), selvästi suurin luokka, koski suomalaisia vertaisoppilaita. Yhteensä yli neljäsosa (52/191) positiivisista ja negatiivisista kokemuksista koski vertaisoppilaita; vertaisoppilaat ovat yksi suurimmista vaikuttajista uussuomalaisoppilaan integroitumisessa. Uussuomalaisnuorelle, kuten nuorelle yleensä, ystävät ja ikätoverit ovat vahvoja maailmankuvan muokkaajia ja erittäin merkityksellisiä henkilöitä elämässä. Kaverittomuus ja yksinäisyys laskevat koulumotivaatiota ja voivat olla poissaolojen syinä.

Uussuomalaisella on oikeus oppia kieli. Suomen kieli edistää vuorovaikutuksen syntyä muiden suomalaisten nuorten kanssa. Uussuomalaisten mielestä vertaisnuoret ovat merkittävässä asemassa suomen kielen kohentajina. Nuorten mukaan kouluympäristössä oppii parhaiten suomen kielen, kun kuulee samanikäisten puhuvan sitä. Kun uussuomalainen saa kavereita, hän saa käyttää suomen kieltä, mikä edistää kielitaidon kehitystä. Vertaisnuorten ja suomenkielen oppimisen välillä syntyy myönteinen kehä: uussuomalaisen opittuaan kieltä hän saa ystäviä, joiden kanssa keskustelu taas parantaa kielitaitoa. Kielitaidon kehittyminen nostaa uussuomalaisen itsetuntoa ja auttaa rakentamaan monikulttuurista identiteettiään. Mahdollisimman nopea integroituminen motivoi uussuomalaisia oppimaan lisää suomen kieltä ja tukee uussuomalaisoppilaan toiveita integroitumisessa.

Uussuomalaiskodin ja koulun yhteistyö on tärkeä seikka uussuomalaisoppilaan onnistuneessa integroitumisessa. Haastattelujen negatiivisista kommentteista hieman yli kymmenesosa (14/131) koski kodin ja koulun yhteistyötä. Sen sijaan vain yksi positiivisista kokemuksista koski yhteistyötä kodin ja koulun välillä: 17-vuotiaan afgaanipojan tapaus osoitti esimerkillistä yhteistyötä. Koulun merkitys uussuomalaisperheiden kanssa on laajempi kuin suomalaisten perheiden. Uussuomalaisperheet tarvitsevat tietoa suomalaisesta koulukulttuurista. Uussuomalaisvanhempien on tärkeää saada ja lisätä ymmärrystä uussuomalaislastensa elämästä, jotta he voivat osallistua lapsensa elämismailmaan.

Kollektiivisissa kulttuureissa vanhemmat vaikuttavat lapsensa elämään pidempään ja voimakkaammin kuin länsimaissa ja päättävät muun muassa ammatinvalinnasta. Uussuomalaisoppilaat tulevat nopeammin osaksi suomalaista elämää, sillä he ovat integroituneensa jatkuvasti vuorovaikutuksessa suomalaisuuden kanssa. Jotta uussuomalaisvanhempien ja – oppilaiden välinen kuilu ei kasva niin suureksi,

tarvitsee vanhempien saada laajemmin tietää lapsen tai nuoren koulunkäynnistä, kuin mitä tutkimuksen haastatellut olivat kokeneet. Tutkimuksen nuoret kaipasivat sitä, että joku kertoisi vanhemmilleen kulttuurisista seikoista, jotka liittyvät nuoren elämään suomalaisten nuorten kanssa. Koulun informatiivisesti vahvemman roolin ottaminen tukisi uussuomalaisperheiden kulttuurista identiteettiä, kun vanhemmat voisivat entiseen tapaan osallistua päätöksentekoon lastensa elämässä.

Joskus viestintämuotoja tulee muuttaa, kun koulu on yhteydessä uussuomalaiskotiin. Tutkimuksessa kävi ilmi, että useat uussuomalaisvanhemmat jäävät pois vanhempainiloista, sillä heillä ei ole riittävää suomenkielentaitoa. Koulujen tulee huomioida tulkkipalvelun käyttö vanhempainiloissa. Nuorilta tuli vinkkiä siitä, että koululta saatavat viestit pitää olla muussa kuin kirjallisessa muodossa. Kirjallinen tiedote ei välttämättä kulje kotiin asti, sillä monet kulttuuriset avaamattomat tekijät aiheuttavat sen, että uussuomalaisnuori ei halua kodin ja koulun olevan yhteydessä. Haastattelussa tuli opettajalle suositus siitä, miten kodin kanssa kannattaa sopia asioista: puhelinsoitto, tarvittaessa tulkin avustuksella.

Tutkimusten mukaan ja opettajaopiskelijoiden mielestä opettajankoulutus ei Suomessa tarjoa tarpeeksi valmiuksia monikulttuuriseen opetukseen. Opettajille järjestettävistä koulutusmahdollisuuksista uussuomalaisoppilaiden tukemiseksi on huutava pula. Opettajan ammattitaidon kehittämisestä ei voi karsia. Sekä valmistavan opetuksen että yleisopetuksen opettajat ovat avainasemassa uussuomalaisen integroitumisessa. Opettajan asenne, identiteetti, minäkuva, kulttuuritietous sekä didaktiset taidot ovat ratkaisevia opettajan ominaisuuksia uussuomalaisoppilaiden kohtaamisessa. Haastateltujen negatiivisista kokemuksista kymmenesosa (13/131) liittyi opettajan työhön. Syynä oli edellisten lisäksi muun muassa opettajan ajanpuute. Tutkimuksessa tuli joitakin viitteitä siitä, että uussuomalainen voi joutua rasismien uhriksi myös opettajan toimesta. Rasismia oli koettu muun muassa arvioinnissa. Vastapainona positiiviset kokemukset opettajaan ja opetukseen liittyen muodostivat lähes neljäsosan (14/60); vertaisoppilaiden jälkeen toiseksi suurin ryhmä.

Opettaja voi monilla didaktisilla ratkaisilla edistää uussuomalaisen integroitumista yleisopetuksen luokkaan. Toiminnallisilla ja vuorovaikutteisilla oppitunneilla edistetään luokkahenkeä, mutta uussuomalaisen näkökulmasta luodaan tärkeitä kontakteja suomalaisoppilaiden kanssa. Yhteistoiminnalliset oppitunnit eivät saa aiheuttaa paineita uussuomalaisoppilaille vaan niiden tulee olla mahdollisimman luonnollisia. Parhaimmillaan vuorovaikutteisilla oppitunneilla syntyy kaveruutta, joka jatkuu vapaa-ajalla. Koulussa uussuomalaisoppilas oppii sekä kielen, mutta luo merkityksellisiä suhteita suomalaisten kanssa.

Monikulttuurisen luokan etno-opettaja tarvitsee tukea uussuomalaisten opettamiseksi ja kasvattamiseksi. Jotta uussuomalaisoppilas voi integroitua yleisopetukseen mahdollisimman varhain, on oppilaalle aluksi tarjottava kielellistä apua. Pedagogisesti koulutettu tulkki on vaihtoehtoista kannatettavin. Kielitaidon kehittyessä suomenkielinen avustaja toimii henkisenä tukena ja opettajana, mutta

myös suomen kielen edistäjänä. Tutkimuksessa tuli esiin, että tulkkipalveluista on eniten hyötyä, kun luokassa on muutama samankielinen uussuomalaisoppilas, jotka voivat yhteisesti saada tukea tulkilta. Tämä tukee sitä ajatusta, että samaan luokkaan on hyvä integroida useampi kuin yksi uussuomalainen, jos se on mahdollista. Moniammatillisen avun lisäksi uussuomalaiselle tulee laatia henkilökohtaiset oppimistavoitteet. Erityisesti yläkoulussa on pohdittava, onko uussuomalaiselle kaikkien lukuaineiden opetukseen osallistuminen järkevää suhteutettuna oppimiskykynsä suomen kielen taitotasoon. Tutkimuksen tulokset ovat moninaiset. Taulukossa 3 on tulokset esitetty lyhyesti.

TAULUKKO 3. Tutkimuksen tulokset kiteytettyinä

Miten kulttuuritausta vaikuttaa uussuomalaisen nuoren integraation onnistumiseen?	Mitä etnisesti erilaisempi kulttuuritausta, sen vaativampi integroitumisprosessi Vaikuttaa välillisesti, jos vanhemmat erkaantuvat lapsensa elämismaailmasta Auktoriteetti- ja sukupuoliroolikäsityserot tuovat opettajalle haasteita uussuomalaisten kanssa toimimiseen Suomalainen kulttuuri etäinen -> suomalaiset vertaisoppilaat vaikeasti lähestyttäviä Kodin ja koulun yhteistyökäsitykset voivat erota Tässä tutkimuksessa kulttuuritaustaa voimakkaampana vaikuttajana valmistava opetus/sen puute
Mitä vaikeuksia uussuomalaisnuori kokee koulumaailmassa?	Valmistavan opetuksen puute tai liian lyhyt jakso, jota seuraavat kieliongelmat ja puutteelliset tiedot ja taidot yleisopetuksessa Kielitaidon kehittymättömyys Mahdollinen rasismi, jossa kielivaikeudet osasyynä Kaverittomuus Henkilökohtaisen tuen puute yleisopetuksen luokassa ja opettajan ajanpuute
Mitkä ovat keskeiset tekijät uussuomalaisnuoren onnistuneessa integroitumisessa?	Yksilöllisesti riittävän pitkä valmistavan opetuksen jakso Mahdollisimman varhainen integroiminen ja yksilöllisen tuen järjestäminen yleisopetuksen luokassa Suomen kieli Joukkoon kuuluminen ja tasavertaisuuden kokeminen Koulunkäynti heterogeenisessä luokassa, jossa muitakin uussuomalaisia Monikulttuurinen sosiaalinen verkosto -> identiteetin eheytyminen ja kielitaidon kohentuminen Kodin ja koulun onnistunut yhteistyö kielellisin tukitoimin Opettajan ammattitaito, suvaitsevat ja hyväksyvät arvot sekä rohkeus Yksilölliset oppimistavoitteet kielitaito huomioiden

10. POHDINTA

Viime vuosikymmenen aikana uussuomalaisia koskevia tutkimuksia on tullut runsaasti, sillä yksi suurimmista muuttoliikevaiheista sijoittuu 1990-luvulle. Tutkimuksen saralla maahanmuutto on kuitenkin vielä tuore ja siten uutta tieteellistä kirjallisuutta syntyy tasaisesti. Tässä tutkimusaineistossa on käytetty runsaasti lehtiartikkeleita, joita ovat kirjoittaneet maahanmuuttoasiantuntijat ja -toimittajat. Tutkijana koin lehtiartikkelit olleen tälle tutkimukselle eduksi, koska niiden avulla saatiin tuoretta koottua tietoa uussuomalaisuudesta. Homogeeninen yhteiskuntamme on murrosvaiheessa ja siten sanomalehdissä esiintyy runsaasti kirjoittelua kiinnostavaa ja vaiheissa olevaa aihetta kohtaan.

Tutkimusta tehdessäni tutustuin Halla-ahon haastatteluun. Suomalainen yhteiskunta, joka on nykyistä heterogeenisempi ja pluralistisempi, on suomalaisille eduksi, sillä se tuoreuttaa ajatteluamme, sivistää ja tekee suomalaisista globaalimpia sekä avartaa katsettamme. Päinvastoin ajattelee Halla-aho, joka suhteuttaa pakolaiskysymyksiä laajemmin. Halla-ahon mielestä esimerkiksi pakolaisten vastaanottaminen on avuntarjoamista joillekin yksilöille, mutta ei koskaan poista lähtömaan ongelmia. Halla-aho pohtii myös sitä, kuinka pitkälle eri uskonnot voivat sekoittua sulavasti keskenään. Halla-aho miettii, että siinä vaiheessa, kun vähemmistökulttuurin edustajia on yhtä paljon kuin valtaväestöä, voi tulla vakavia konflikteja niiden välillä. (Halla-aho 2009, 7-8.) Suomi toteuttaa kansainvälistä humanitääristä maahanmuuttopolitiikkaa ja siten maahanmuutto tulee aina olemaan osa yhteiskuntaamme. Tällä tutkimuksella pyritään edistämään valta- ja vähemmistökulttuurien luonnollista yhteiseloja ja ennaltaehkäisemään konfliktien syntymistä.

Tutkimushenkilöitä valittaessa olisi pitänyt kiinnittää enemmän huomiota siihen, että henkilöt olisivat edustaneet mahdollisimman heterogeenistä joukkoa. Tällöin henkilöiden valinta olisi tullut järjestää ensin verkostoitumalla paremmin ja sitten valita kohdehenkilöt harkinnanvaraisemmin. Tutkimushenkilöiden valinta tulisi olla erityisen tarkkaa silloin, kun tutkimushenkilöt edustavat pientä joukkoa. Tähän tutkimukseen haastateltiin seitsemää nuorta, joista kuusi oli kotoisin Afganistanista ja yksi Venäjältä. Tutkimuksen tuloksiin olisi voitu saada variaatiota, jos jokainen

uussuomalaisnuori olisi lähtöisin erilaisesta kulttuurista, erilaisten kokemusten kanssa. Tutkimuksen uussuomalaisnuoret olivat kulttuuritaistoiltaan varsin homogeenisiä. Kapea-alainen tutkimusjoukon valinta sekä pieni koko heikentävät tutkimuksen yleistettävyyttä. Jokaisella haastatellulla on yksilöllinen kokemusmaailma kulttuuritaustan samankaltaisuudesta huolimatta ja siten tämän kokoisessa haastatteluaineistossa ei näkynyt selkeästi kulttuurista luokittumista.

Uussuomalaisten integroimisen kehittämisen asiantuntijoita ovat uussuomalaisnuoret itse. Tutkijana koen haastattelututkimuksen olleen pätevin keino osan aineiston rakentamiseksi. Haastatteluaineisto olisi voinut olla laajempi, sillä haastateltavat olivat aktiivisia, yhteistyöhaluisia ja innokkaita vastaamaan kysymyksiin. Koska haastattelujen lähtökohtaisena asetelmana oli, että nuoret narratiivisesti kertovat ja tuottavat narratiivin aineiston, muuttui haastattelumenetelmä radikaalisti heti ensimmäisessä haastattelussa. Nuorilla ei ollut kognitiivisia työkaluja tuottaa verbaalisesti kokemuksia itsenäisesti. Siten tutkija otti vuorovaikutteisen roolin ja muuttui osaksi haastatteluaineistoa. Haastattelun harjoittelu ennen ensimmäistä haastattelua nuoren kanssa olisi voinut helpottaa aloittamista ja muuttaa haastatteluotetta kerronnallisesta haastattelusta avoimeen.

Haastattelut tehtiin kahdesti, yhtä uussuomalaista lukuun ottamatta, jokaisen kanssa. Toinen haastattelukerta poikkesi ensimmäisestä. Toisella haastattelukerralla tutkija ja haastateltu olivat tutumpia ja alkujännitys haastattelussa oli poissa. Toinen haastattelukerta mahdollisti syventymisen tiettyihin teemoihin tai ensimmäisen haastattelun täydentämisen. Haastatteluaineisto, joka syntyi haastattelukerralla, saattoi osin toistaa itseään, mutta selvensi samalla ensimmäistä keskustelua sekä toi syvällisyyttä.

Tutkijan olisi ollut tarpeellista selvittää enemmän Afgaanista tulleiden pakolaisnuorien taustoja sekä henkilöiden mahdollisia traagisia kokemuksia, jotka vaikuttavat suoraan uussuomalaisnuoren mahdollisuuksiin sopeutua suomalaiseen elämään, kulttuuriseen muutokseen sekä sosiaaliseen vuorovaikutukseen suomalaisten kanssa. Taustatiedot olisivat voineet auttaa tutkijaa asettamaan relevantimpia kysymyksiä. Kysymyksethän muokkasivat haastatteluaineistoa voimakkaasti, koska aineisto syntyi tutkijan ja uussuomalaisten vuorovaikutuksena. Erityisen mielenkiintoista olisi ollut tietää uussuomalaisnuorten koulunkäyntikokemuksista niissä maissa, joissa uussuomalaisilla oli niitä ollut, sillä afgaanitytöt kertoivat, ettei heillä passittomina ollut oikeutta käydä koulua. Afgaaninuoret olivat joutuneet muuttamaan useaan valtioon ennen Suomeen tuloa ja viettämään epäinhimillistä elämää jo pidemmän ajan. Kokemusten myötä olisi tutkimuksessa voinut verrata uussuomalaisnuorten kehittymistä elämässä ja koulunkäynnissä ja siten myös arvioida integraation tasoa.

Haastattelututkimuksessa kielellä on merkittävä funktio. Jos olisin tutkijana arvioinut haastateltujen kielitaitoa, saisi lukijalle muodostettua käsitystä siitä, miten kielitaito on saattanut rajata vastauksia ja vastauksen syvällisyyttä. Tämä näkemys

syntyi vasta myöhemmin. Toisaalta lukija saa yksittäisistä lainauksista käsitystä siitä, millaista uussuomalaisten ilmaisuntaso ollut. Lauseisiin on korjattu joitakin sijapääätteitä, mutta sisällöllisesti ilmaisuun ei ole puututtu.

Nuorten kanssa haastatteluissa käsitteiden läpikäyminen olisi voinut tuoda tuloksiin yhtenäisyyttä. Käsitteiden avaaminen olisi voinut myös luonnollisemmin synnyttää keskustelua eri aihepiireistä. Nuorien kanssa sensitiivisempi ote, jossa on joku väline, muun muassa nämä käsitteet, toimisivat haastatteluissa todennäköisesti paremmin kuin kuulustelumainen kysymys-vastaus-rakenne. Koska tutkija ja haastateltu on saattanut ymmärtää eri käsitteiden merkityksen ristiriitaisesti kulttuuritaustojen sekä alkuperäisen kielen erilaisuuden takia, on käsitteenä esimerkiksi rasismi, voinut saada hyvinkin erilaisia merkityksiä haastattelussa. Tutkija olisi voinut haastattelussa tuoda esiin esimerkiksi käsitteen rasismi, jota olisimme yhdessä lähteneet avaamaan sen sijaan, että nuoren tulee sillä hetkellä kertoa kaikki kokemuksensa. Käsitteiden selventäminen sekä niistä yhteisymmärrykseen pääsy ja sen prosessin tuoma informaatio, olisivat voineet olla eduksi sekä haastatteluaineiston yhteneväisyyden että yleistettävyyden kannalta.

Tutkimushaastattelut edustavat uussuomalaisten näkökulmia. Suoria yleistyksiä ja johtopäätöksiä ei voi mielipiteistä tehdä, mutta uussuomalaisten keskenään samansuuntaisista mielipiteistä johtopäätöksiä on mahdollista tuottaa. Tutkimushenkilöiden kokemat vaikeudet ovat subjektiivisia ja niiden ymmärrys tutkijan tulkintaa. Jos tutkimuksella selvitettäisiin todellisia tilanteita, tulisi kaikkia uussuomalaisnuorten elämään vaikuttaneita henkilöitä haastatella. Nämä haastateltavat olisivat muun muassa nuorten vanhemmat, opettajat, tulkki, koulunkäyntiavustaja sekä rehtori. Koska uussuomalaislasten ja -nuorten hyvinvointia on tutkittu vielä vähän, kohdistettiin tutkimus nuorten ongelmia käsitteleväksi. Tutkimuksessa tulevat esiin vain yhden osapuolen argumentit. Eräänä jatkotutkimusehdotuksena on tutkia uussuomalaisnuorten vanhempien kokemuksia kodin ja koulun yhteistyöstä.

Tutkimusraportissa on usein, jopa korostetusti, käytetty termejä monikulttuurinen, uussuomalainen ja suomalainen, valo ja etno-opettaja. Käsitteiden käyttö lisää tutkimuksen luettavuutta ja niitä on käytettävä, jotta asiasisältö tulee mahdollisimman ymmärrettäväksi. Tämän rinnalle tuon ideologisen näkemyksen siitä, että integraatioperiaatteessa ei ihmisryhmiä ole tarkoitus erottaa vaan tukea ihmisiä eri kulttuureista elämään tasavertaista elämää rinnakkain ja mahdollisimman luonnollisesti. Vaikka tutkimuksessa erottelu on tarkoituksenmukaista ja tietoista, integraatioajatuksessa, johon tutkimus perustuu, ei pyritä erotteluun.

Tutkimuksen lukija on saattanut kaivata tarkempaa määritelmää käsitteille pakolainen, siirtolainen, paluumuuttaja jne. Pohdin näiden käsitteiden määrittelyä tässä yhteydessä, mutta lopputuloksena rajasin ja kohdistin käsitteiden määrittelyn maahanmuuttajan ja uussuomalaisen vertailevaan esitykseen. Tässä

tutkimuksessa ei ollut tarkoitus eritellä uussuomaisia nuoria alkuperänsä mukaan vaan selvittää kokemuksia alkuperää lukuun ottamatta. Tarkemman käsitteiden määrittelyn koin olevan tarpeetonta.

Suomalaisten asenteet eivät tutkitusti tue maahanmuuttoa ja se nähdään vielä liian ongelmakeskeisenä asiana. Rasismi vaikeuttaa yhteiskunnan monikulttuuristumista. Tutkimusta tehdessäni pohdin, että kohdistavatko suomalaiset asenteensa uussuomalaisiin yksilöinä, vaikka maahanmuutto on yhteiskunnallinen ilmiö. Suomen maahanmuuttopolitiikka perustuu Euroopan Unionin asettamiin säädöksiin ja ihmisoikeuksiin. Näin ollen suomalaisten, jotka asennoituvat maahanmuuttoon negatiivisesti, tulisi kohdistaa asenteensa kansainväliseen sekä kansalliseen politiikkaan ja yhteiskunnan rakenteisiin. Seuraukset ovat kahdenlaiset: epätyytyväinen suomalainen kuluttaa omaa energiaansa osoittamalla hyväksymättömyyttään uussuomalaishenkilöille ja samalla pitää yllä rasismia sekä vaikeuttaa siten uussuomalaisten kotoutumista. Suvaitsemattomuuden osoitus voi joihinkin uussuomalaisiin tehota, muttei koskaan estä uutta muuttajaa tulemasta Suomeen.

Käsitykseni tähän tutkimukseen perustuen on, että Suomeen muuttavilla henkilöillä ei ole mahdollisuutta, kiirettä tai aikomusta koskaan palata lähtömaahansa. Suomalaiset tuhlaavat aikaa ja asenteita on mahdoton korjata, jos yhteiskunnassa yleinen käsitys ei muuta luontoaan siitä, että Suomeen muuttavan henkilön pitää palata tai muuttaa esimerkiksi johonkin toiseen Euroopan maahan. Väärät olettamuksen vaikeuttavat uussuomalaisten kotoutumista. Niiden maiden, joista muun muassa pakolaiset tulevat, yhteiskunnalliset rakenteet, uskonnolliset näkemykset nälänhätä tai työttömyys ei todennäköisesti muutu yhden ihmiselämän aikana. Siten maahanmuuttoa vastustavat ja rasiset ihmiset vaikeuttavat samalla myös omaa elämäänsä sen sijaan että kunnioittaisivat suomalaisuutta yhtenä arvokkaana kansallisuutena muiden rinnalla.

Tässä tutkimuksessa tuli esiin, että rasismi on kasvanut samaan tahtiin kuin Suomi on monikulttuuristunut. Koulu on vahva suvaitsevaisuuskasvatuksen kenttä ja tärkeässä asemassa rasismin sammuttamisessa, mutta yhtä lailla sen voimistajana. Herää kysymys, puuttuuko koko koulun henkilökunta kaikkiin rasisisiin törmäyksiin. Vai ovatko opettajat liian arkoja kohtaamaan nämä tilanteet, koska eivät tutkimusten mukaan koe itse monikulttuurisuutta vielä luonnolliseksi? Mielestäni tällä hetkellä nuorimmillakaan opettajilla ei juuri ole omia kokemuksia monikulttuurisesta koulunkäynnistä ja siksi tarvitsevat enemmän itsetutkiskelua niiden asioiden parissa, jotka liittyvät koulukulttuurin muutokseen. Opettajille ja opettajaksi opiskeleville tulisi tarjota runsaasti koulutusta, jotta he osaavat kohdata tämän uuden ilmiön työssään rakentaakseen intrakulttuurista koulua.

Esitän mahdollisen jatkotutkimusidean koskien kouluyhteisön rasismia. Jotta etno-opettajia voidaan auttaa tutkimaan omia asenteita, esimerkillisyyttä, omia ennakkoluuloja ja ymmärrystään eri kulttuureja kohtaan, tulisi kouluyhteisön ilmapiiriä tutkia sekä sen suhdetta koulussa esiintyvään rasismiin ja

suvaitsemattomuuteen. Olisi tutkittava, mitkä kaikki tekijät kouluyhteisössä sallivat ja antavat kiusaamisen ja rasismien tapahtua ja jatkua. Millainen on kouluyhteisö, jossa kiusataan erityisesti uussuomalaisia? Voiko yksittäisille oppilaille, kiusaajille, antaa valta uussuomalaisoppilaan elämän pilaamiseksi? Saavatko kiusaajat vallan aikuisten välinpitämättömyydestä tai kenties opettajien omista tiedostamattomista rasistisista arvoista?

Opettajan tulee jatkuvasti reflektoida omia asenteitaan, jotka hän esimerkillään siirtää lapsille. Lapset imevät herkeämättä toimintamalleja käytökseensä aikuisilta, erityisesti auktoriteettisilta aikuisilta, kuten vanhemmilta ja opettajilta. Opettajan asenteet heijastuvat käytöksessään ja jokainen tilanne, johon opettaja ei ole puuttunut, viestii lapsille opettajan arvoja. Opettaja ilmentää arvoja myös puuttumalla tiedotusvälineiden sisältöön ja ilmaisutyyliin, niiden välittämän tiedon kriittinen arviointi avaa opettajalle yhteiskunnan asenteita ja sitä kautta auttaa opettajaa itsereflektioon.

Tutkimukset, jotka koskevat maahanmuuttajia, tuovat ajankohtaista ja tarpeellista tietoa tarpeista, kehittämiskohteista sekä muutoksista, jotka koskevat koko yhteiskuntaa. Tässä tutkimuksessa on viitteitä siitä, että kunnat ovat tiukan muutoksen edessä saadessaan uussuomalaisista uusia kuntalaisia. Sen lisäksi, että resursseja ei aina osata monikulttuurisissa kouluissa kohdistaa oikein, on resursseista puutetta. Venäläisnuoren kokemukset kertovat siitä, että kyseisessä kunnassa ei ole tarjolla tarpeellisia kielipalveluja tai niiden järjestämiseen ei ole ollut taloudellisia mahdollisuuksia. Uussuomalaisoppilaiden määrä kasvaa nopeammin, kuin mitä kunnilla on luoda resursseja ja tällöin tutkimukset tuottavat tietoa kunnille, joiden tulee tarjota tarpeelliset palvelut uussuomalaisperheille. Venäläisen uussuomalaisen pahoinvointi osoittaa, että joka tapauksessa uussuomalaisen oppilaan on saatava valmistavaa opetusta riittävästi tai riittävät tukitoimet yleisopetuksen luokkaan. Riittävien tukitoimien järjestäminen olisi kauaskantoista maahanmuuttopolitiikkaa, siten ehkäistään parhaiten syrjäytymistä.

Koulumaailmaa syytetään tasapäistämisestä. Suomessa on ollut suhteellisen helppoakin järjestää opetusta, joka tavoittaa kaikki luokan suomalaiset oppilaat. Nykyään uussuomalaisoppilaita on lähes jokaisessa peruskoulussa, mikä velvoittaa yhä useamman opettajan pohtimaan kasvatus- ja opetustavoitteitaan sekä muuttamaan käytänteitä. Uussuomalaisoppilaat tekevät perusopetuksen ryhmistä heterogeenisempiä kuin ovat koskaan olleet. Jotta opetus tavoittaa jokaisen oppilaan, tulee yksilölliset tarpeet huomioida. Monikulttuurisessa luokassa opettajalta vaaditaan yhä enemmän suunnittelutyötä sekä tukitoimia. Jotta perusopetus tukee kaikkien oppilaiden identiteetin kehitystä sekä tarjoaa kasvualustan yhteiskunnassa pärjäämiseksi, vaaditaan opettajalta yhä monipuolisempaa tietotaitoa kohdata yhä erilaisemmat oppilaat.

Vähemmistökulttuurin edustajat joutuvat yhteiskunnassa aina erilaiseen asemaan. Tämän takia eri instituutioiden, erityisesti koulun, tulisi pyrkiä tukemaan vähemmistökulttuurin jäseniä ja integraatiotavoitteiden mukaisesti auttaa sekä

uussuomalaisia elämään kaksikulttuurisena että opettaa suomalaislapsille luonnollista elämää monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Tutkijana näen, että yksi parhaimmista kasvatuksellisista avuista on saada etnisesti erilainen lapsi tai nuori luokkaan. Opettaja tarvitsee uusia valmiuksia kohdata kaikki uussuomalaisoppilaan tuomat haasteet, mutta ennen kaikkea opettaja saa mahdollisuuden kasvattaa kaikkia kulttuuriin, jossa ei ole erikseen valta- ja vähemmistöjaottelua.

Kun toisesta maasta muuttaa Suomeen perhe ja lapsien koulunkäynnin aloittamista mietitään, tulee tarkasti kartoittaa uussuomalaislapsen tai – nuoren pohjatiedot ja – taidot. On tärkeää mahdollisuuksien mukaan kehittää lasta niin, että hän saa apua niihin taitoihin, jotka hidastavat hänen oppimistaan ja erityisesti kielenoppimista. Varovainen johtopäätös on se, että mitä heikommat pohjatiedot uussuomalaislapsella on muuttaessaan Suomeen, sen pidempi on oltava valmistavan opetuksen jakso.

Julkista keskustelua on käyty nyt siitä, kuinka uussuomalaisoppilaiden valmistavaa opetusta eli valo tulee lisätä. Hallituksen budjettiesityksessä uussuomalaisoppilaiden valmistavan opetuksen tuntimäärä kaksinkertaistettaisiin, jolloin laajuus olisi yksi vuosi. Tämän tutkimuksen mukaan tähän on tarvetta, mutta tutkijana toivoisin hallitusta suuntaamaan määrärahoja niin, että valmistava opetus olisi kaikkien oikeus, ei vain pakolaisten. Jos valmistavaa opetusta ei voida tarjota maahan muuttavalle lapselle tai nuorelle, on riittävä kielituki saatava yleisopetuksen luokkaan ja vaihtoehtoisesti resurssit on löydettävä sen tuen järjestämiseksi.

Yleisopetukseen integroituminen tulee olla yksilöllistä. Tutkimusta tehdessä jäi kokemus siitä, että integroimisvalmiuksia ei ole kartoitettu riittävästi uussuomalaisnuoren kanssa. Yksilöllisessä integroimisessa tulee huomioida vastaanottavan luokan taitotaso. Vaikkakin nuorelle on tärkeää integroitua mahdollisimman samanikäisten kanssa, on toiselle luokalle integroituminen aivan erilaista kuin yläasteelle. Esimerkiksi kahdeksannelle luokalle integroitua pohjatiedot ja – taidot tulee olla jo korkealla tasolla ja akateemiset taidot kehittyneitä, kuin esimerkiksi toiselle luokalle siirtymisessä. Integroimista ennen tulisi yleisluokan oppilaita valmistaa uuden oppilaan tuloon. Kaikkien oppilaiden valmistaminen on myös kaikkien etu. Erityisesti siirtymävaiheessa uussuomalaiselle tulee psyykkistä. Uussuomalaisoppilaalle tulee monta uutta ihmistä elämään, muille luokkalaisille yksi. Lisäksi uussuomalainen on etnisesti poikkeava ja siten hänellä on aina mahdollisuus tulla leimatuksi. Opettajalta vaaditaan työtä, jotta luokka, jossa on etnisesti erilaisia, ryhmäytyy ja saavuttaa koulututkintoon vaadittavan konsensuksen.

Kielenoppimisen kannalta yleisopetuksen luokka on uussuomalaiselle korvaamaton paikka. Intrakulttuurisessa luokassa uussuomalainen saa kontakteja ikäistensä kanssa. Saman ikäisten käyttämä kieli vastaa parhaiten uussuomalaislapsen ymmärrystä, sillä kiinnostuksen kohteet ovat samanlaisia. Nopein tapa oppia uutta kieltä, tutkijan omankin kokemuksen kautta, on olla kielen

kanssa jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Uussuomalaislapselle on viihdyttävämpää leikkiä ja opiskellakin toisten lasten kanssa ja uuden kielen käsitteet tulevat kuin itsestään uussuomalaisen sanavarastoon. Pitkäsen mukaan lapsi oppii kielen nopeimmin 8-11-vuotiaana, ja siten uussuomalaisten integroimistakin tulisi vahvasti miettiä (Pitkänen 1998). Edellisten perusteella integroimista tulisi mahdollisuuksien mukaan miettiä alakouluun tai mahdollisimman varhain.

Uuden kielen oppiminen vaatii valtavasti kognitiivisia resursseja, vaikka oppiminen olisi mahdollisimman luonnollista. Uussuomalaisoppilaan henkilökohtaisten tavoitteiden luomiselle tulee siinäkin perustetta, ettei häneltä voi vaatia samoja oppimistuloksia kuin suomalaiselta oppilaalta. Uussuomalainen vaatii joka tapauksessa aina enemmän henkilökohtaista ohjausta ja hänelle tulee antaa reilusti enemmän aikaa omaksua asioita, koska aivot tekevät niin paljon enemmän jatkuvasti prosessoidessaan uutta kieltä merkitysjärjestelmineen.

Koska kaikki ihmiset rakentavat identiteettiänsä toisten ihmisten kanssa vuorovaikutuksessa, tulee uussuomalaistenkin saada kontakteja suomalaisiin, jotta voivat rakentaa monikulttuurista identiteettiänsä. Ilman sosiaalista elämää ihminen ei koe olevansa merkityksellinen eikä tunne kuuluvansa siihen kulttuuriin eikä sen yhteiskunnan jäseneksi. Uussuomalaisen on tärkeää saada kuulua joukkoon, kuten kenen muunkin tahansa, ja suomen kielen taidolla on siinä itseisarvo sekä välinearvo. Samaa kieltä puhuvat tuntevat yhtäläisyyttä ja ymmärrystä keskenään, mutta suomen kieli on tärkein väline, jolla uussuomalainen voi luoda kontakteja ja tuntea kuuluvansa joukkoon. Kaveritta jääminen on sekä identiteetin eheytyksen uhka, että lisää syrjäytymisen riskiä.

Uussuomalaisoppilas haluaa saada muiden oppilaiden kaltaista kohtelua eikä erottua joukosta, ainakaan negatiivisesti paheksuntaa herättäen. Kun uussuomalaisen aika on siihen kypsä, on opettajan hyvä yhdessä oppilaan kanssa kertoa oppilaan oman kulttuurin asioista ja aikaisemmasta elämästä muille oppilaille. Taustojen selvittämisellä on myönteisiä vaikutuksia. Näin uussuomalainen kokee olevansa merkityksellinen eikä hänen tarvitse salata taustojaan, vaan ne ovat luonnollinen osa jokaista oppilasta. Avoimella vuorovaikutuksella ja opettajan antamalla esimerkillä mielenkiinnon osoittamisesta uussuomalaisen ylimääräiset paineet helpottuvat. Oppilaan ei tarvitse siten enää jännittää muiden oppilaiden reaktiota siitä, miten he asennoituvat uussuomalaisen aikaisempiin kokemuksiin ennen Suomeen tuloa. Opettajan tulee samalla luoda luottamuksellinen ja turvallinen ympäristö, etteivät muut oppilaat satuta ja käytä väärin hyväksi uussuomalaisen kokemuksia, kulttuurista erilaisuutta sekä heikompaa suomen kielen taitoa.

Opettajan tarkoituksena on saada oppilaat tuntemaan itsensä samanarvoiseksi. Uussuomalaisten oppilaiden kohtaaminen tuo opettajalle psykologisia haasteita, jotta uussuomalainen voi tuntea olonsa etnisestä erilaisuudestaan ja ulkoisen olemuksen poikkeavuudestaan huolimatta samanlaiseksi muiden oppilaiden kanssa. Kokemukseni mukaan näihin ohjeisiin opettaja voi vastata olemalla

mahdollisimman luonnollinen ja oma itsensä kohdatessaan oppilaat. Lisäksi opettajan tulee ehtiä ja kyetä huomioimaan kaikkia oppilaita ja tukea heidän kasvua ja oppimista yksilöllisesti. Lapsia kunnioittavat ja arvostavat eleet edistävät tasa-arvoista ilmapiiriä syntyä. Keskustelut yhdessä oppilaan vanhempien kanssa auttavat aikuisia kohtaamaan lapset keskenään tasavertaisina ja auttavat heitä yhteisessä kasvatuksessa johdonmukaisuuteen.

Monikulttuurisessa kouluyhteisössä opettajat, tulkit, avustajat, kuraattorit ja psykologit edesauttavat uussuomalaisen integroitumista. Opettaja ei yksinkertaisesti ehdi antamaan sellaista yksilöllistä apua, jota uussuomalainen luokassa tarvitsee. Opettajien, tulkkien ja avustajien tulee käydä jatkuvaa keskustelua siitä, milloin uussuomalaista tulee auttaa ja milloin hänen tulee saada toimia itsenäisesti. Uussuomalaisen on kovin tärkeää saada onnistumisen kokemuksia ja kokea kykenemään selviämään omin voimin oppisisällöllisistä ponnisteluista. Tulkki on vahva kielellinen tuki. Tulkin rooli ei tämän tutkimuksen mukaan perustu vain kielelliseen avustamiseen oppitunnilla. Mielestäni kouluyhteisössä tulisi olla tulkki, joka tekee työtä vakituisesti fyysisesti samassa paikassa. Tulkki on tavallaan silta kahden kulttuurin välillä ja koulutulkin tulee mielestäni tutustua oppilaaseen, ketä hän ohjaa, sillä oppilaantuntemus auttaa vastaamaan paremmin uussuomalaisoppilaan tarpeisiin. Tämän tutkimuksen mukaan tulkki voi tulla merkitykselliseksi aikuiseksi uussuomalaisoppilaalle.

Koska uussuomalaisnuorella tai -lapsella ei yleensä ole omassa perheessään niitä aikuisia, jotka voivat ymmärtää lapsen kokemuksia suomalaisessa ympäristössä ja kulttuurissa, ei nuori saa kotoa sitä henkistä tukea ja ymmärrystä omilta vanhemmilta, jota hän todella tarvitsee. Siksi olisi tärkeää, että koulussa on merkityksellisiä aikuisia, joilla on aikaa kuunnella uussuomalaisoppilaita. Koulutulkki sopisi hyvin aluksi sellaisen aikuisen rooliin, joka voi jakaa uussuomalaisoppilaalle ymmärrystä suomalaisesta elämästä, koska opettajalla kun ei ole riittävästi aikaa yhteisiin keskusteluihin uussuomalaisen kanssa. Kielitaito voi rajoittaa keskusteluja kuraattorin ja psykologin kanssa ja tulkin kanssa tällaista jännitettä ei ole.

Tutkimus osoittaa, että integroimisessa on eroja kuntien välillä. Mielestäni integrointi on saatu kansallisesti vasta alkuun ja tulevaisuudessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet auttavat kuntia yhtenäistämään integraatiota. Tämän tutkimuksen myötä integraatiossa voimakkaimpana tekijänä voi nähdä uussuomalaisten kielitaidon puutteet. Uussuomalaisten kokemuksia tulee tutkia jatkossa uudestaan sen jälkeen, kun uussuomalaisten kielitaitoa saadaan kohennettua. Kun uussuomalaiset saadaan tasa-arvoisimmiksi suomen kielen hallinnassa, voivat uussuomalaisoppilaiden kokemukset kertoa lisää niistä todellisista syistä kielitaidon lisäksi, joita integraatiossa koetaan.

LÄHTEET

- Aalto, E. 2008. Mihin koulun tekstit sosiaalistavat? S2-oppijan haasteita. Teoksessa M. Garant, I. Helin & H. Yli-Jokipii (toim.) *Kieli ja globalisaatio. Language and globalization*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. Jyväskylä: Yliopistopaino, 71-95.
- Aalto, T. 2008. Myös uussuomalaisten kotikaupunki. *Suur-Jyväskylän lehti* 5.11.2008, Kommentti, 14.
- Ahmad, A. 2007. Sosiaaliset verkostot ovat kaksiteräinen miekka. *Helsingin Sanomat* 24.7.2007, Vieraskynä, 1.
- Alitolppa-Niitamo, A. 1993. Kun kulttuurit kohtaavat. Matkaopas maahanmuuttajan kohtaamiseen ja kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen. Suomen mielenterveysseura. Sairaanhoidtajien koulutussäätiö. Keuruu: Otavan Kirjapaino.
- Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämänkulku ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY – Kirjapainoyksikkö.
- Bouquerel, M. 2008. Maahanmuuttajien lisäopetus saa kannatusta. *Helsingin Sanomat* 15.7.2008, Kotimaa, A5.
- Cantell, M. (toim.) 2000. Työryhmä: Cantell, M., Lappalainen R., Salmio, T. & Varis, T. *Monikulttuurisen nuorisotyön käsikirja*. Allianssi, LK-kirjat. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Ceuleers, E. 2008. Variable Identities in Brussels. The Relationship Between Language Learning, Motivation and Identity in Multilingual Context. *Journal of Multilingual & Multicultural Development* 29:4, 307.
- Danfa, C. O.C. 2007. Islamia suomen kielellä. *Opettaja* 40, 24.
- Ekholm, P. 2003. Tiivistävä ja hajautuva Euroopan unioni. Helsinki: Edita Prima.
- European Commission 2004. *Integrating Immigrant Children Into Schools In Europe*. Directorate-General for Education and Culture. The information network on education in Europe. Belgium: Eurydice.
- European Economic and Social Committee. 2002. *Immigration, Asylum and Social Integration Foreword: Interview with Antonio Vitorino*. European Commissioner for Justice and Home Affairs. Belgium: European Communities.

- Forsander, A. 2007. International Practice and Policy Trends in International Labour Immigration. Raportteja 12, Stakes. Helsinki: Valopaino.
- Forsander, A., Raunio, M., Salmenhaara, P. & Helander, M. 2004. Sykettä ja suvaitsevaisuutta. Globaalin osaamisen kansalliset rajat. Helsinki: Edita Prima.
- Green, A. 2006. Education, Globalization and the Nation State. Teoksessa H. Lauder, P. Brown, J-A Dillabough, A.H. Halsey (toim.) Education, Globalization & Social Change. Oxford: University Press, 192-197.
- Grönholm, P. 2008. Suurella sydämellä ja rautaisella taidolla. Opettaja 35a, 8.
- Hall, S. 2003. Kulttuuri, paikka, identiteetti. Suom. Juha Koivisto. Teoksessa M. Lehtonen & O. Löytty (toim.) Erilaisuus. Tampere: Vastapaino, 85-128.
- Halla-aho, J. 2009. Vaarallinen vai väärinymmärretty? Haastattelijana M. Pettersson. City 1, 7-8.
- Hallikainen, M. 2000. Päätymätön tarina. Maahanmuuttajien kotoutumisen ulkoiset ja sisäiset prosessit. Mikkelin ammattikorkeakoulu. Artikkeleita, opinnäytetöitä ja tiedotteita B 28. Mikkeli: Osmald Valokopiolaitos.
- Hankamäki, J. 2003. Dialoginen filosofia. Teoria, metodi ja politiikka. Helsinki: Yliopistopaino.
- Heikkinen, H. L. T. 2001. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino, 116-132.
- Honkola, M. & Laitinen, A. 2007. Värikäs koulu. Kulttuurien keskellä yleisopetuksen luokassa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Jyväskylä: Tutkiva opettaja, TUOPE 2/2007.
- Huhta, M. 2008. Maahanmuuttajat saivat kerrankin puhua suomea. Helsingin Sanomat 30.8.2008, Kaupunki, A17.
- Hämäläinen, K. Kangasharju, A., Pekkala, S., Sarvimäki, M. 2005. 1990-luvun maahanmuuttajien työllisyys, tuloverot ja tulonsiirrot. Työministeriö, työpoliittinen tutkimus 265. Helsinki: Hakapaino.
- Jasinskaja-Lahti, I., Liebkina, K. & Vesala, T. 2002. Rasismi ja syrjintä Suomessa. Maahanmuuttajien kokemuksia. Tampere: Tammer-paino.
- Jokinen, K. & Saaristo, K. 2002. Suomalainen yhteiskunta. Juva: WS Bookwell.
- Järvinen, R. 2006. Maahanmuuttajaperhe – ihmisiä suomalaisten silmin. Teoksessa J. Helminen (toim.) Elämä koettelee, tuki kannattelee. Sosiaali- ja terveysalan työ monimuotoisissa perhesuhteissa. Juva: WS Bookwell, 139-153.
- Järvinen, P & Järvinen, A. 2000. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Yliopistopaino.
- Kaikkonen, P. 2004. Vierauden keskellä. – Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Karanko, M. Yläasteen maahanmuuttajat 1995–96. Opetusjärjestelyjen ja oppilaiden problematiikkaa. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B:14. Helsinki: Opetusvirasto.
- Karlsson, F. 1994. Yleinen kielitiede. Helsinki: Yliopistopaino.

- Kauhanen, M., Luokkanen, R. & Manner, K. 1998. Maahanmuuttajaoppilaiden opetus normaaliluokassa. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Monikulttuurinen koulu. Kulttuurien kohtaaminen opetustyössä. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja B:19. Oppimateriaalit. Joensuu: Yliopistopaino, 17-25.
- Koponen, H. 2000. Maahanmuuttajaopetuksen valmentavat sisällöt opettajankoulutuksessa. Opetushallitus. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 8. Helsinki: Hakapaino.
- Kosonen, L. 2000. Maahanmuuttajanuorten tukeminen käytännössä. Teoksessa Liebkind K. (toim.) Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Tampere: Tammer-paino, 149-157.
- Kujala, T. 2007. Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymisestä. Teoksessa Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V.-M. (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Yliopistopaino, 13-39.
- Kuusela, H. 2008. Vapauttakaa kulttuuriedustajan tehtävästä! – maahanmuuttajaopetuksen haasteet. Ilona Kuukan puheenvuoro. Sel. – opintopäivillä 29.3.2008. Erityiskasvatus 2, 8-9.
- Laaksola, H. 2007. Koulu tarvitsee mamu-agentteja. Opettaja 36, 5.
- Laaksola, H. 2008. Yhteinen koulukieli tärkeää. Opettaja 3, 5.
- Laaksonen, A. 2007. Maahanmuuttajaoppilaat erityiskoulussa. Turun yliopiston julkaisuja C:262. Turku: Painosalama.
- Laaksonen, A. & Klemelä, K. 2004. Koulutuksesta tukea kotoutumiseen – Turun maahanmuuttajaoppilaat luokkamuotoisessa erityisopetuksessa. Teoksessa J. Kivirauma, R. Rinne & K. Klemelä (toim.) Erityisopetus laajenevana koulutienä. Turkulainen erityisopetus oppilaiden vanhempien ja opettajien kokemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:203. Turku: Painosalama, 189-212.
- Lappalainen, E.-M. 2006. Kulttuurisesti sensitiivinen opettajuus. Käden, kielen ja kulttuurin oppimisen yhdistäminen maahanmuuttajien koulutuksessa ja opettajan kasvupolulla. Akateeminen väitöskirja. Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Kajaanin opettajankoulutusyksikkö. 3. painos. Vaajakoski: Gummerus kirjapaino.
- Laurén, C. 2008. Varhain monikieliseksi. Kielen oppimisen teoriaa ja käytäntöä. Suom. A. Hovila. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Lehtinen, T. 2002. Oppia kieli kaikki. Maahanmuuttajalasten suomen kielen kehitys ja kaksikielisyys peruskoulun ensimmäisellä luokalla. Turun yliopiston julkaisuja C:181. Turku: Painosalama.
- Lehtomaa, M. 2005. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: Haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. 1. painos. Tartu: Guttenberg AS, 163-194.
- Leiwo, M. 1982. Äidinkielen osaaminen ja omaksuminen. Teoksessa M. Larmola (toim.) Kouluikäisten kieli. Tietolipas 88. Suomalaisen kirjallisuuden seura. Pieksämäki: Sisälähetysseuran kirjapaino Raamattutalo, 28-44.

- Lumme, P. 2000. Tavoitteena maahanmuuttajalasten integraatio. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B:23.
- Löytty, O. 2008. Erilaisuuden palvonta ei johda mihinkään. Helsingin Sanomat 20.4.2008, Kulttuuri, C2.
- Maahanmuuttovirasto 2008. Sanasto.
<:http://www.migri.fi/netcomm/content.asp?article=1998>. (Luettu 14.1.2009).
- Maahanmuuttovirasto 2008. Ulkomaalaiset Suomessa 1997–2007.
<http://www.migri.fi/download.asp?id=Ulkomaalaiset+Suomessa;1338;{DA35192C-9EBB-4970-B369-132A337FBAFE}>. (Luettu 19.1.2009).
- Maasila, M., Nikunen, K., Rastas, A. 2008. Rasismi pois lehdistä ja tv-ruudusta toimittajakuntaa uudistamalla. Helsingin Sanomat 2.6.2008, Mielipide, C3.
- Miettinen, M. 2001. ”Kun pitää olla vastaanottamassa sitä kansainvälistymistä”. Pohjoiskarjalaisten luokanopettajien käsitykset monikulttuurisuuskasvatuksesta. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 67. Joensuu: Yliopistopaino.
- Miettinen M. & Pitkänen, P. 1999. Opettaja kulttuurien leikkauspisteessä – opettajien käsitykset työstä maahanmuuttajien kanssa. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino.
- Miles, R. 1994. Rasismi. Englanninkielinen alkuteos Racism. Suom. A. Tiusanen & J. Koivisto. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Mikkola, P. 2001. Kahden kulttuurin taitajaksi. Maahanmuuttajaoppilaan monikulttuurinen identiteetti, tavoitteet ja toiminta. Turun yliopiston julkaisuja C:171. Turku: Painosalama.
- Mikkola, P. & Heino, L. 1997. Maahanmuuttajalasten sopeutuminen peruskouluun. Julkaisusarja A:178. Kasvatustieteiden tiedekunta. Turun yliopisto. Turku: Painosalama.
- Moilanen, P. 2002. Narrative, Truth and Correspondence. A Defence. Teoksessa R. Huttunen, H. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Narrative research. Voices of Teachers and Philosophers. SoPhi 67. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Kopijyvä, 91-104.
- Mutikainen, S. 2004. Maahanmuuttajien koulutus ratkaisevaa hyvinvoinnille. Opettaja 3. 28–30.
- Mwegerano, A. 2007. Uussuomalaisten ääniä, osa 1. Salo: Painokeskus Reiole.
- Mäntylä, R. 2007. Kertovan muutosselonteon menetelmä. Opettajatiimien kehittymis- ja oppimisprosessi. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M. Värri (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Yliopistopaino, 40-61.
- Niemi, H. Sitkeä opetuksen puolustaja. Helsingin Sanomat 14.12.2008, Nimiä tänään, C10.
- Nieto, S. 2001. Language, Culture and Teaching. Critical Perspective for a New Century. Lawrence Erlbaum Associates, United States of America.
- Nissilä, L. 2008. Oma kieli ei ole ongelma. Opettaja 5, 21–22.
- Nurminen, A., Tuovila-Ginters, L. & Vilén S. 2007. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kognitiivinen arviointi. Teoksessa S. Raninen & T. Takalo (toim.) Psykologina koulussa. Helsinki: Edita Prima, 99-118.

- Nykvist, E. 2008. Maahanmuuttajien lisäopetus saa kannatusta. Helsingin Sanomat 15.7.2008, Kotimaa, A5.
- Nykyri, P., Salonen, K. 2008. Kouluuyhteisöön kuulumisen tukee lapsen mielenterveyttä. Helsingin Sanomat 5.7.2008, Vieraskynä, 1.
- Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. <<http://www.oph.fi/SubPage.asp?path=1,17627,1558>>. (Luettu 23.12.2008).
- Opetusministeriö 2007. Opettajatarve maahanmuuttajataustaisten opetuksessa ja koulutuksessa. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:32. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Helsinki: Yliopistopaino.
- Peltonen, A. 1998. Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen erityispiirteitä. Teoksessa P. Pitkänen (toim.). Monikulttuurinen koulu. Kulttuurien kohtaaminen opetustyössä. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja B:19. Oppimateriaalit.. Joensuu: Yliopistopaino, 7-15.
- Perhoniemi, R. & Jasinskaja-Lahti, I. 2006. Maahanmuuttajien kotoutuminen pääkaupunkiseudulla. Seurantatutkimus vuosilta 1997–2004. Helsingin kaupungin tietokeskus, tutkimuksia 2. Helsinki: kaupungin hankintakeskus.
- Perttula, J. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. 1. painos. Tartu: Guttenberg AS, 115-162.
- Perttula, M-L. 2005. Oppilashuolto valmistavassa opetuksessa. Teoksessa K. Ikonen (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön. Opetushallitus. Saarijärvi: Saarijärven Offset, 68-74.
- Pikkarainen, M. 2008. Kissaelokuva avaa sydämet. Opettaja 25, 29.
- Pitkänen P. 2004. Kansainvälinen ja kulttuurien välinen opetustyö. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuu: Yliopistopaino, 105-117.
- Pitkänen, P. 2006. Etninen ja kulttuurinen monimuotoisuus viranomaistyössä. Tutkimus viranomaisten suhtautumisesta etnisyyteen ja kulttuuriin monimuotoutumiseen. Helsinki: Edita Prima.
- Puumalainen, M. 2007. Koulumaailma torjuu rasismi-sanat. Opettaja 36, 10–11.
- Puustinen, M. 2006. Selvää Suomea. Opettaja 47, 43.
- Päivärinta, M. 2005. Oppilaan integrointi perusopetuksen ryhmiin. Teoksessa K. Ikonen (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön. Opetushallitus. Saarijärvi: Saarijärven Offset, 54-57.
- Rantonen, E. 2008. Maahanmuuttajakirjailija ei halua malliapinaksi. Helsingin Sanomat 26.10.2008, Kulttuuri, Helsingin kirjamessut, C2.
- Rastas, A. 2005. Kulttuurit ja erot haastattelutilanteessa. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino, 78-102.
- Riessman, C.K. 2006. The Sage Dictionary of Social Research Methods. Great Britain: Atheneum Press, Gate Shead.

- Rolin, K. 2002. Tieteen etiikka metodologian näkökulmasta. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Peltonen & J. Pietarinen (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Tampere: Tammer-paino, 92-104.
- Romakkaniemi, H. 1998. Education supports the adaptation. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B4a.
- Ruusunen, M., 1998. Maahanmuuttajat Suomessa tai heidän integroituminen yhteiskuntaan. Kaupunkipolitiikan yhteistyöryhmä 5. Helsinki: Sisäasiainministeriön monistamo.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino, 22-56.
- Räsänen, P., Anttila, A-H., Melin, H. 2005. Tutkimus menetelmien pyörteissä. Sosiaalitutkimuksen lähtökohdat ja valinnat. Juva: WS Bookwell.
- Sajavaara, P. 2000. Kielenohjailu. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) Kieli, diskurssi & yhteisö. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 2. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Yliopistopaino, 67-106.
- Salmenkangas, M. 2008. Rikokset. Teoksessa E. Ekholm & M. Salmenkangas. Puhumalla paras. Ratkaisuja arjen etnisiin konflikteihin. Vaasa: Ykkös-offset, 81-92.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. PS-kustannus. Keuruu: Otavan Kirjapaino.
- Sarajärvi, A. & Tuomi, J. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 1.-2. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Sarja, A. 2007. Ohjausdialogi, yhteisöllisyys ja opetustyö. Teoksessa M. Taajamo & S. Puukari (toim.). Monikulttuurisuus ja moniammatillisuus ohjaus- ja neuvontatyössä. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Kopijyvä, 37-47.
- Saukkonen, P. 2007. Monikulttuurisuus vaatii myös sietämään ongelmia. Helsingin Sanomat 14.7.2007, Vieraskynä, A2.
- Sava, I. 2000. 3 osa, jälkipohdintaa. Teoksessa I. Sava (toim.) Tutkija monikulttuurisen koulun arjessa. Havaintoja, kokemuksia, pohdintaa. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A8. Taideteollinen korkeakoulu. Helsinki: Taidekasvatuksen osasto, 99-106.
- Schmidt, R. & Ruggiano, F. 2006. ABC's of Understanding and Communication. National and International Adaptations. A volume in literacy, language, and learning. Printed in the United States of America.
- Schubert, C. 2007. Monikulttuurisuus mielenterveystyössä. Helsinki: Edita Prima.
- Siikala, R. Monikulttuurisuus voi olla voimavara. Helsingin Sanomat 25.5.2008, Mielipide, C6.
- Simpanen, T. 2001. Kohti monikulttuurista koulua. Kuvaus helsinkiläisen ala-asteen monikulttuurisuudesta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B:9.
- Suurpää, J. 2007. Äidinkieltä saa puhua kouluissa. Helsingin Sanomat 22.12.2007, Kaupunki, A13.

- Taajamo, M. 2007. Kynnys olisi uskallettava ylittää puolin ja toisin. Suur-Jyväskylän lehti 17.10.2007, 3.
- Talib, M-T. 2005. Eksotiikkaa vai ihmisarvoa opettajan monikulttuurisessa kompetenssissa. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 21. Turku: Painosalama.
- Talib, M & Grūnthäl S. 2008. Opettajille valmiuksia monikulttuurisuuteen. Helsingin Sanomat 24.8.2008, Mielipide, C5.
- Talib, M-T. & Lipponen, P. 2008. Kuka minä olen? Monikulttuurisen nuoren identiteettipuhetta. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 37. Turku: Painosalama.
- Talib, M., Löfström, J., Meri, M. 2004. Kulttuurit ja koulu. Avaimia opettajille. 1. painos. Vantaa: WSOY.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Ulkoasiainministeriö 2000. Ihmisoikeudet ja Suomen ulkopolitiikka. Ulkoasiainministeri Erkki Tuomiojan eduskunnan ulkoasiainvaliokunnalle antama selvitys Suomen hallituksen ihmisoikeuspolitiikasta 29.11.2000. Ulkoasiainministeriön julkaisuja 9. Helsinki: Edita.
- Uusikylä, P., Tuominen, A., Reuter, N. & Mäkinen, A-K. 2005. Kannattako kotoutumiskoulutus? Maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen arviointi. Työpolitiinen tutkimus 267. Helsinki: Työministeriö.
- Vainio, K. 2008. Maahanmuuttajien vaikea kehittää suomentaitoaan. Helsingin Sanomat 16.3.2008, Kotimaa, A5.
- Verma, G. K. 1994. Monikulttuurisen koulun opetussuunnitelma. Teoksessa T. Hilasvuori & A. Mikkola (toim.). Monikulttuurinen koulu ja opetus. Opetus & Kasvatus-sarja. Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Helsinki: Painatuskeskus, 60-74.
- Vesteri, E. 1997. Laaja-alaisen erityisopettaja ammattikuva maahanmuuttajien opetuksessa. Teoksessa O. Ikonen (toim.) Suvaitsevaisuus – erilaisuuteen suhtautuminen koulussa. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 27. Jyväskylä: Yliopistopaino, 86-92.
- Villonen, G. 2008. Valmistava opetus luo valoa uussuomalaisille. Opettaja 15, 24.
- Virkkunen, J. 2008. Maahanmuuttajaperheiden ongelmiin pitää tarttua ajoissa. Helsingin Sanomat 12.5.2008, Pääkirjoitus, A2.

LIITTEET

Liite 1.

Hei kotiin,

ja talvisia terveisiä Jyväskylän yliopistolta. Luokanopettajaopintoni ovat edenneet siihen vaiheeseen, että on maisteriohjelman pro Gradu-työ haasteenani. Valmistelen lopputyötäni kevään, kesän ja tarvittaessa syksyn 2007 aikana. Tutkimuksen tekoon osallistuu noin 7 nuorta Jyväskylän kaupungin alueelta. Lähetän jokaisen nuoren mukana tiedotteen, jotta kotona tiedätte, mitä lopputyöhöni liittyvät haastattelut koskevat.

Lapsenne osallistuu tutkimushaastatteluun, joka koskee maahanmuuttajalasten ja -nuorten koulunkäyntiä. Tarkoitukseni on selvittää lasten ja nuorten kokemuksia oppimisesta, kasvatuksesta ja opetuksesta Suomessa. Tutkimuksen tulosten avulla pyritään saamaan viestiä kasvatustieteen alalta, kuinka maahan muuttavien opetusta olisi parannettava, jotta heidän oppimismahdollisuudet olisivat nopeammin mahdollisimman hyvälaatuiset.

Tutkimushaastatteluja tulee olemaan 1-3 kappaletta haastateltavasta riippuen. Haastattelut toteutetaan kevään 2007 aikana, ja jokainen kestää 1-2 tuntia. Haastattelut nauhoitetaan ja ne tapahtuvat anonyymisti, eli haastattelijan nimet eivätkä muutkaan tiedot, tule julki.

Jos ilmenee kysyttävää tai keskusteltavaa, voi minulle soittaa numeroon ----. Kiitän kovasti teitä vanhempiakin tukiessanne lastanne osallistumaan haastatteluihin ja olemaan avuksi tutkimuksen teossa.

Ystävällisin terveisin
Titta Väkevä

Liite 2.

8.2.2007 Parihaastattelukysymyksiä afgaaninuurille

KOULUUNTULO

Olisiko ollut parempi aloittaa alemmalla luokkatasolla?

Oliko suomenkielen opetusta riittävästi? Oppiko tarpeeksi yhdessä vuodessa?

Kertokaapa mamu-luokanopettajasta, miksi hän oli niin hyvä. Sen lisäksi, että hän oli kiva, mutta miksi te opitte paljon?

AINEDIDAKTIikka

Kun sanoit, ettei ruotsia, mitä ruotsin tilalle?

KOULU JA VANHEMMAT

Kerroit, ettet kerro vanhemmille Sinun ja koulun välisistä asioista. Miksi?

OPPITUNTI

Ovatko luokkatoverit maininneet siitä, mitä he ajattelevat, kun te joudutte keskeyttämään oppituntia?

Oppimisen kannalta, olisiko parempi olla luokan ulkopuolella vai sisällä muiden kanssa?

Liite 3.

20-vuotiaan haastattelurunko ensimmäisen haastattelun pohjalta.

SUOMEN KIELEN OPETUS

Jos ajatellaan, että jossakin koulussa ei olisi suomen kielen luokkaa ollenkaan, vaan lapset ja nuoret menisivät suoraan yleisopetukseen, mitä siellä yleisopetuksessa pitää silloin tehdä?

Kuinka kauan mielestäsi suomen kieltä ainoastaan tulisi opiskella, että pärjää Suomessa ja voi käydä suomalaista koulua?

Mitä muuta olisit kaivannut, kuin suomen kielen opetusta, ennen kuin menit yleisopetukseen?

Miten opettajien olisi pitänyt tukea teitä, että olisitte saaneet apua?

TUTUSTUMINEN SUOMALAIISIIN NUORIIN

Oliko vaikea tutustua seiska-luokalla luokkakavereihin?

Miksi oli vaikea tutustua?

Mitä opettajien olisi pitänyt tehdä, jotta tutustuminen olisi ollut helpompaa?

Jos menisit omanmaalaistesi lasten/nuorten kanssa samaan luokkaan, mutta ette puhuisi samaa kieltä, voisiko tutustuminen olla helpompaa?

RASISMI

Oliko opettajille oikeasti mielestäsi mahdollista kertoa kiusaamisesta?

Välittivätkö he siitä yläkoulussa (Huhtaharjulla)?

Kun kerroit siitä, että sait huonompia numeroita joiltakin opettajilta, luuletko, että se johtui siitä, että olet maahanmuuttaja?

Kerroitko tästä vanhemillesi?

Mitä vanhemmat neuvoivat?

VANHEMMAT

Mitä neuvoja vanhemmat antoivat koulunkäynnillesi?

Mitä se osoittaa kulttuurissanne, jos vanhemmat käyvät koululla?

Miltä se tuntuu Sinusta, jos vanhemmat tapaavat opettajia ja rehtoria?

Ymmärtävätkö vanhempasi tarpeeksi suomalaisesta koulunkäynnistä?

Jos ei, mitä haluaisit heidän ymmärtävän paremmin?

Mikä auttaisi sitä asiaa, että ymmärtäisivät näitä asioita paremmin?

ELÄMÄ NYT (19VEE) JA TULEVAISUUS

Oliko Sinulla haaveammattia, kun tulit Suomeen?

Miten olet suuntautunut (haaveammattiisi)?

Mitä koulu olisi voinut tehdä, että se olisi auttanut Sinua paremmin tavoitteissasi?

Oletko tyytyväinen koulutukseen?

Koetko, että pärjää samalla lailla kuin muut ryhmässäsi?

Saatko tukea ryhmäsi jäseniltä/opettajilta aina tarvittaessa?

Oletko saanut tarvittavaa erityistukea opistokoulutuksessa?

Oletko tyytyväinen elämäntilanteeseesi?

Miten suomalaistuminen on muuttanut opiskelunäkökulmaasi?

Oletko ajatellut sen jälkeen opiskella lisää?

Ymmärrätkö suomalaisen koulutusrakenteen? (peruskoulu, ammatti/opisto, alempi ja ylempi korkeakoulu)

Tiedätkö, mistä saat apua jatko-opintoasioihin?

Tiedätkö kaikki tuet ja taloudellisen tilanteen hallinnan opiskelijana?

Mitä tällä hetkellä toivoisit koulutuksen suhteen?

Liite 4.

22-vuotiaan uussuomalaisen toinen haastattelu 21.1.2008

LUOKKATYÖSKENTELEY JA TUTUSTUMINEN

Miten opettajan olisi tullut auttaa Sinua luokassa silloin alussa, että olisit tutustunut paremmin luokkatovereihin?

Kohteliko opettaja Sinua eri tavalla kuin toisia oppilaita?

Parhaita kokemuksia luokassa?

Huonoimpia kokemuksia luokassa?

Olisitko halunnut, että luokkatoverit tietäisivät enemmän Sinusta ja kulttuuristasi?

Olisiko se helpottanut, jos luokassa olisi ollut toinenkin maahanmuuttaja tai useampia?

Jos maahanmuuttajanuoren tai –lapsen opiskelua korvattaisiin suomen kielellä, mitä oppiaineita voisi jättää opiskelematta?

KIELI

Ymmärsitkö alussa, mitä opettajat ja rehtori yrittivät Sinulle kertoa eri toimintavaroista?

Mitä olisi tarvinnut parempaan ymmärtämiseen?

Paljonko suomen kielen opetusta mielestäsi pitäisi olla, ennen kuin menee yleisopetukseen?

Jos olisit saanut tämän verran pelkkää suomen kielen opetusta, miten luulisit asioiden olevan toisin?

Tunnetko niitä ihmisiä, jotka ovat Suomeen tultuaan mennyt suoraan suomen kielen kurssille (esim. 17-vuotiaana)?

Minkälaisia kokemuksia heillä on suomen kielen opetuksesta?

Mitä muuta hyötyä olisi opiskella peruskoulussa ennen ammatinvalintaa?

RASISMI

Onko Sinusta hyvä tapa selviä asioita väkivallalla?

Kuinka usein koit rasismia?

Koitko rasismia opettajilta?

YHTEISTYÖ KODIN JA KOULUN VÄLILLÄ

Miltä se Sinusta tuntuisi, jos opettajat ja vanhempasi pitäisivät enemmän yhteyttä?

Oliko äitisi vanhempainilloissa?

Olisiko tulkista ollut hyötyä yhteistyössä?

Jos äitisi olisi ymmärtänyt, miksi siellä koulussa käydään, olisiko hän mennyt sinne useammin?

Oliko hän kiinnostunut koulunkäynnistäsi?

PERUSKOULUN JÄLKEISET VAIHTOEHDOT

Kerrottiinko Sinulle kaikista ammasteista, mitä Suomessa on mahdollista opiskella peruskoulun jälkeen?

Mikä ratkaisi ammatinvalintasi?

Mitä luulet, että siihen vaikutti eniten?

Olisitko kaivannut enemmän tietoa peruskoulun jälkeisistä opinnoista?

Oletko nyt tyytyväinen valintaasi?

Oletko kiinnostunut opiskelemaan lisää täällä?

Tiedätkö, mistä saat apua koulutusta koskevissa asioissa?