

**Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden peruskouluai-
kasia sopeutumiskokemuksia**

Hilla Hakala

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2017

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

**Hakala, Hilla. 2017. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden peruskouluai-
kaisia sopeutumiskokemuksia. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän
yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia kokemuksia maahanmuuttajataustaisilla oppilailla on suomalaisesta peruskoulusta sekä sen aikaisesta sopeutumisprosessistaan. Samoin, tavoitteena oli selvittää sitä, miten peruskoulu oli tukenut heidän sopeutumisprosessiaan. Tutkimuksessa tarkasteltiin erityisesti oppilaiden omia kokemuksia heidän peruskouluaikeisista opetusjärjestelyistään, suomen kielen oppimisestaan, kieli-identiteetistään sekä vertaisryhmistään. Laadullinen tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla kahdeksaa 13–32-vuotiasta suomea toisena kielenään käyttävää maahanmuuttajataustaista henkilöä, joista seitsemän oli syntynyt ulkomailla ja yksi Suomessa. Aineisto käsiteltiin narratiivisesti.

Tulosten perusteella maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetusjärjestelyt toteutuivat vaihtelevasti. Poikkeuksen muodosti valmistava opetus, johon kaikki kesken perusopetuksen Suomeen muuttaneet oppilaat olivat osallistuneet. Peruskoulun näkyviä tukitoimia ei esiintynyt runsaasti eikä ensikielen hyödyntämisen mahdollistavia käytänteitä esiintynyt juurikaan opetuksen osana. Tästä huolimatta suomalainen peruskoulu koettiin kaiken kaikkiaan laadukkaana ja tasa-arvoisena sekä suomalaiset opettajat auttamishaluisina. Vieraskielisten oppilaiden kieli-identiteetti sekä kielenkäyttö näyttäytyivät tutkimuksessa hyvin moninaisina. Haastatellut näkivät sosiaalisen ympäristön roolin kielen oppimisessa keskeisenä. Koulun kieliympäristöllä oli yhteys oppilaiden kieliin identifiointumiseen, oman toisen kielen hallinnan kokemukseen sekä omaehtoiisiin vertaisryhmiin hakeutumiseen.

Hakusanat: maahanmuuttajataustainen oppilas, sopeutuminen, toisen kielen oppiminen, monikielisyys, kieli-identiteetti, peruskoulun opetusjärjestelyt, sosiaaliset suhteet

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	6
2	SOPEUTUMINEN SUOMALaiseEN YHTEISKUNTAAN	9
2.1	Monikulttuurisuus ja maahanmuuttajuus	9
2.2	Suomen maahanmuuttajat.....	11
2.3	Sopeutumisen lähtökohdat.....	13
2.3.1	Uuden ympäristön haasteet.....	16
2.3.2	Peruskoulun rooli sopeutumisessa.....	19
2.4	Maahanmuuttajaoppilaat Suomen kouluissa	20
2.4.1	Koulu sosiaalisena ympäristönä	22
2.4.2	Moninaisuutta kunnioittava koulu.....	25
3	KIELEN ROOLI SOPEUTUMISESSA	27
3.1	Kielen merkitys	27
3.2	Näkökulmia kielen oppimiseen.....	30
3.2.1	Peruskouluikäinen toisen kielen oppijana.....	33
3.2.2	Kielten keskinäinen yhteys	38
3.3	Kaksi- ja monikielisyys.....	40
3.3.1	Kielten limittäinen käyttö.....	42
3.3.2	Tilannekohtaiset kielivalinnat	44
3.4	Vieraskielisyys, maahanmuuttajuus ja koulumenestys	46
3.5	Monikielisen oppijan tukeminen.....	51
3.6	Vieraskielisille oppilaille suunnatut opetusjärjestelyt.....	56
3.6.1	Perusopetukseen valmistava opetus	57
3.6.2	Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus (S2).....	59
3.6.3	Oman äidinkielen opetus	62
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ	65

5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	66
5.1	Narratiivisuus ja narratiivit	66
5.2	Tutkimukseen osallistujat	69
5.3	Aineiston keruu.....	73
5.4	Aineiston analyysi	76
5.5	Tutkimuksen eettiset ratkaisut.....	79
6	VIISI SOPEUTUMISTARINAA	82
7	PERUSKOULUAIKA HAASTATELTAVIEN KERTOMUKSISSA	89
7.1	Kielen, koulun ja sosiaalisten suhteiden vuorovaikutus.....	89
7.2	Vieraskielisten opetusjärjestelyt.....	89
7.1.1	Valmistava opetus	90
7.1.2	Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opetus.....	93
7.1.3	Oman äidinkielen opetus ja ensikielen käyttö opetuksessa.....	94
7.2	Suomen kielen oppiminen.....	100
7.2.1	Kielenoppimista edistävät tekijät.....	101
7.2.2	Kielenoppimista vaikeuttavat tekijät.....	105
7.2.3	Positiiviset ja neutraalit opettajakokemukset.....	111
7.2.4	Negatiiviset opettajakokemukset.....	114
7.2.5	Kielenoppimisen osa-alueet.....	117
7.2.6	Maahanmuuttajataustaisen oppijan tukeminen	119
7.3	Kielet ja vertaisryhmät sopeutumisen heijastajina.....	123
7.3.1	Kokemus omasta äidinkielestä.....	123
7.3.2	Kokemus omasta suomen kielen taidosta	125
7.3.3	Kotikieli ja kielten limittäinen käyttö	128
7.3.4	Omaehtoinen hakeutuminen vertaisryhmiin.....	130
8	YHTEENVETO JA POHDINTAA	136

8.1 Kielenoppiminen, kieli-identiteetti ja sosiaaliset suhteet sopeutumisprosessissa	136
8.2 Suomalainen peruskoulu maahanmuuttajan silmin	143
8.3 Laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta	145
8.4 Jatkotutkimushaasteet	148
LÄHTEET	150

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

Liite 2. Aineiston luokittelukoodit

Liite 3. Haastattelujen lainauksissa esiintyvien merkintöjen selitykset

1 JOHDANTO

Olin opiskelijavaihdossa Granadan yliopistossa keväällä 2014. Espanjassa eläessäni, ja minulle suhteellisen uutta toista kieltä käyttäessäni, ehdin miettiä monenmoisia - niin uuteen arkeen ja ihmisiin kuin kielenoppimiseenkin liittyviä asioita. Lähtökohtaisesti en usko eläneeni tuona ajanjaksona päivääkään, jona en olisi joutunut nauramaan itselleni - niin paljon uusia ja vieraita tilanteita päivittäin tuli vastaan. Toisella kielellä eläminen ja opiskelu olivat paljon normaalia koluttavampaa, sillä saatoin olla jo kahden tunnin luennon jälkeen aivan poikki. Minun oli myös pakko tyytyä siihen tosiasiaan, etten koskaan ymmärtänyt aivan kaikkea juttukaverin puheesta. Koska kielitaitoni oli - erityisesti vaihdon alkuvaiheessa - jokseenkin puutteellinen, tavallisetkin asiat tuntuivat väliin vaikeilta. Huomasin kuitenkin, miten paljon eroavuutta ilmeni siinä, miten ympäristö huomioi toista kieltä käyttävää ihmistä: kuvaamataidon opettajan Andalusian murteisesta luennoinnista ymmärsin keskimäärin 30 prosenttia, kun taas jo musiikin opettajan - selvästi minua varten selkeytetystä - puheesta suurimman osan.

Vaikka oma vaihto-oppilaskokemukseni eroaa monessa määrin esimerkiksi Suomeen pysyvästi muuttavan peruskouluikäisen lapsen kokemuksista, jotain yhteistä kaikille toisen kielen käytön aloittelijoille löytynee. Yhteistä on varmasti ainakin alati läsnä oleva puutteellisen sanallisen itseilmaisun tunne - joudut rajoittamaan kielenkäyttösi niiden ilmausten varaan, jotka hallitset. Myönnän, että itselläni näitä ei alkuun ollut kovinkaan montaa. Kielenkäyttötapamme myös ilmentää meitä ihmisinä (ks. esim. Lambert, Hodgson, Gardner & Fillenbaum 1960). Muistan vieläkin muutaman paikallisen ystäväni ilmeen, kun satuin heidän seurassaan puhumaan ensimmäistä kertaa äidinkielelläni puhelimeen. Normaalisti melko rajoittuneesta ja ehkä varautuneestakin kielenkäyttäjistä oli kehkeytynyt melkoinen hölösuu. Sillä hetkellä he taisivat ymmärtää persoonastani jotain lisää, vaikkeivat he puhelusta sanaakaan ymmärtäneekään.

Paitsi että uuteen maahan muuttava kohtaa uuden ympäristön, hän myös jättää jotain taakseen. Tämä jokin voi olla - muuttajan iästä riippuen - hyvinkin pitkä historia elettyä elämää sekä runsas määrä menneitä ihmissuhteita. Ihminen

kohtaa siis muuttaessaan lukuisia menetyksiä - joihin voi täysin inhimillisesti liittyä myös hyvin suuria tunteita. Maahanmuutto käynnistääkin muuttajan elämässä monenlaisia kokonaisvaltaisia sisäisiä prosesseja.

Paitsi että jokainen ympäristö on erilainen, myös jokainen muuttaja on - esimerkiksi persoonineen sekä muuttoon johtavine syineen - yksilö. Näiden tekijöiden vuorovaikutuksen näkökulmasta onkin hyvin ymmärrettävää, että uuteen ympäristöön sopeutumisen prosessi ei aina etene toivotulla tavalla. Syitä voi olla monenlaisia. Vaikka iso osa maahanmuuttajistamme on muuttanut maahan työtai perhesyiden vuoksi, moni muuttaja saapuu maahan myös jonkin pakottavan ulkoisen syyn - kuten sodan, väkivallan uhan tai köyhyyden - vuoksi (ks. EMN 2017). Tämän kaltaisista syistä johtuen monen tulijan mieltä kuohuttavat myös tuoreet, traagiset tapahtumat, jotka edellyttävät jo lähtökohtaisesti asian tuntevan kriisityön tarjoamaa tukea.

Lapsen maahanmuuton käynnistämässä sopeutumisprosessissa suomalaisen peruskoulun rooli nähdään hyvin keskeisenä - lähtökohtaisesti jo siksi, että kaikki maahanmuuttajien lapset osallistuvat meillä valtaväestön kanssa samaan perusopetukseen (ks. esim. Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 184; Harju-Luukkainen, Nissinen & Tarnanen 2016, 168). Peruskoulussa maahanmuuttajien lasten on mahdollisuus oppia paitsi valtaväestön kieltä ja kulttuuria, myös solmia tärkeitä, elämää kannattelevia sosiaalisia suhteita.

Maahanmuuttajalasten sopeutumista suomalaiseen kouluun on myös tutkittu. Maahanmuuttajien lasten koulumenestystä tutkittaessa on esimerkiksi havaittu, että tarve oppimisen tuelle on varsin suuri. (Ks. Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 185, 194; OECD 2012; VTV 2015, 7-8.) Lisäksi tutkimuskirjallisuuden valossa muiden muassa pakolaisuus (ks. esim. Teräs & Kilpi-Jakonen. 2013, 189-190; Antikainen ym. 2015a, 135), korkea maahanmuuttoikä sekä ensikielen suuri eroavuus suomen kielestä (ks. esim. Harju-Luukkainen, Nissinen, Sulkunen, Suni & Vettenranta 2014, 28; Kuukka & Metsämuuronen 2016b, 13-7) näyttäisivät korreloivan heikon sopeutumisen kanssa.

Kaikkiin kolmeen yllä mainittuun ryhmään kuului myös kymmenkunta vuotta sitten 18-vuotiaana kiintiöpakolaisena Suomeen saapunut Ramin Akhi.

Hän kuvaa muuttonsa jälkeistä kielen oppimistaan seuraavasti: ”Luin lehteä sanakirjan kanssa. Hiljalleen sanat tulivat tutuiksi.” Suomessa asuessaan afgaani-taustainen Akhi on ehtinyt paitsi oppia suomen kieltä, myös opiskella hammaslaborantiksi sekä hammaslääkäriksi. Parhailtaan mies työstää hammaslääketieteen väitöskirjaansa suomalaisessa yliopistossa. (HS 12.3.2017.) Akhin lähtökohdat suomalaisessa yhteiskunnassa menestymiseen olivat siis hänen taustojensa puolesta heikot. Tästä huolimatta hän - varmasti meistä hyvin monen mielestä - menestyi.

Saatamme tuntea myös Akhin tavoin monia muita maahamme muuttaneita henkilöitä, joiden arki näyttäytyy - jopa suhteellisen pienenkin ajan päästä - uudessa ympäristössä varsin sujuvana. Elintärkeä kysymys niin maahanmuuttajan kuin suomalaisen yhteiskunnankin kannalta on, miten voisimme auttaa mahdollisimman monia muualta tulleita sopeutumaan ja asettautumaan mahdollisimman kivuttomasti uuteen kotimaahansa. Tässä tutkimuksessa pyrin keskittymään erityisesti peruskoulun rooliin sopeutumisprosessissa. Koska sopeutumisprosessin kokonaisvaltaisen tuen tarve on suuri, on olennaista tietää ja tiedostaa, mitkä ovat ne tekijät ja toimintamallit, joilla muun muassa opettaja voi työssään edesauttaa vieraskielisen maahanmuuttajan sopeutumista. Vaikka sopeutumiseen liittyvää tutkimusta on Suomessa tehty, maahanmuuttoilmiön nopean laajenemisen vuoksi tutkimusta - sekä siitä tulevaa tietoa - tarvitaan lisää (Harju-Luukkainen ym. 2016, 168).

Koska ihminen on usein itsensä paras asiantuntija, halusin lähestyä teemaa kysymällä asianomaisilta itseltään, Suomen vieraskielisiltä maahanmuuttajilta, heidän omia peruskouluaikeisia sopeutumiskokemuksiaan. Tarkastelen laadullisessa tapaustutkimuksessani kahdeksan vieraskielisen maahanmuuttajataustaisen henkilön peruskouluajan sopeutumisprosessia suhteessa kielenoppimiseen, sosiaaliin suhteisiin, kieli-identiteettiin ja perusopetuksen opetusjärjestelyihin.

2 SOPEUTUMINEN SUOMALASEEN YHTEISKUNTAAN

2.1 Monikulttuurisuus ja maahanmuuttajuus

Jokainen yhteiskunta pitää sisällään monenlaisten kulttuurien kirjon niin etnisestä, kielellisestä, kulttuurisesta, sukupuolisesta kuin uskonnollisestakin näkökulmasta. Monikulttuurisuudella tarkoitetaan yhteiskunnan sisällä olevia monia kulttuureita, joten tässä mielessä se on hyvin laaja käsite. Edellä esitetyn lisäksi monikulttuurisuutta voidaan tarkastella myös vammaisuuden, syrjäytymisen, sosioekonomisen tilanteen tai vaikkapa seksuaalisen suuntautumisen moninaisuuden näkökulmasta. Useimmiten monikulttuurisuus-käsitettä käytetään kuitenkin maahanmuuttajista puhuttaessa. Maahanmuuttajuus onkin yksi monikulttuurisuuden konkreettisimmista ilmenemismuodoista. (Paavola & Talib 2010, 11.) Tässä tutkimuksessa käsittelen monikulttuurisuutta maahanmuuton ja erityisesti maahanmuuttajien näkökulmasta.

Monikulttuurisuus-käsitteen haastavuus ilmenee kuitenkin siinä, että saman etnisen tai kansallisen ryhmän sisällä voi olla lukuisia pienempiä eri alakulttuureihin liittyviä ryhmiä. Tällöin myös saman etnisen ryhmän jäsenet ovat keskenään monikulttuurisia. Vaikea hallittavuus koskee myös useita muita erilaisiin kulttuureihin liittyviä käsitteitä ja ilmaisuja. Ne saattavat olemuksellistaa ja yksinkertaistaa kulttuurien ominaisuuksia jättäen ulkopuolelle esimerkiksi erilaisten kulttuurien rikkaan sisäisen vaihtelun (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 200).

Käsitettä ”maahanmuuttaja” käytetään usein yleiskäsitteenä pakolaisille, turvapaikanhakijoille, siirtolaisille ja paluumuuttajille (Sisäasiainministeriö 2012). Edellä mainittu määritys ei ole yksiselitteinen, sillä esimerkiksi Rätty (2002, 11) sisällyttää maahanmuuttajan määritelmään myös muuton pysyvyyden näkökulman. Suppeamman määritelmän mukaan maahanmuuttaja on henkilö, joka elää väliaikaisesti tai pysyvästi maassa, jossa ei ole syntynyt. (Paavola & Talib

2010, 30.) Täsmällisemmän ns. sukupolvimääritelmän mukaan ensimmäisen sukupolven maahanmuuttaja on ulkomailla syntynyt, uuteen yhteiskuntaan muuttanut henkilö. Toisen sukupolven maahanmuuttaja puolestaan on ensimmäisen maahanmuuttajapolven jälkeläinen. (Berry, Phinney, Kwak & Sam 2006, 10.) Aikaamme kuvastaa hyvin se, että esimerkiksi Rumbaut (2009, 41-62) luokittelee omassa sukupolvimallissaan nuoret maahanmuuttajat myös maahanmuuttoian mukaan siten, että 1.5-sukupolvi koostuu 6–12-vuotiaina maahan tulleista lapsista ja 1.75-sukupolvi alle 5-vuotiaina maahan muuttaneista lapsista. Alitolppa-Niitamo (2004, 286) puolestaan käyttää ”välisukupolven” (generation-in-between) kuvaamaan teini-iässä maahan muuttaneita nuoria.

Arkikielessä maahanmuuttaja-käsite saattaa ulottua hyvinkin pitkälle sukupolvien taakse. Sitä saatetaan melko yleisesti käyttää esimerkiksi Suomessa syntyneestä henkilöstä, jonka isovanhemmat ovat syntyneet ulkomailla, mutta molemmat vanhemmat kuitenkin Suomessa. Tässä tutkimuksessa tarkoitan maahanmuuttaja-käsitteellä vieraskielistä, Berryn ym. (2006, 10) määrittelemää 1. tai 2. sukupolven maahanmuuttajaa.

Viimeisten kahden vuoden aikana paitsi koko Eurooppaan, myös Suomeen on saapunut poikkeuksellisen paljon turvapaikanhakijoita (EMN 2016, 4). Virallisten määritelmien mukaan turvapaikanhakija on henkilö, joka pyytää suojaa ja oleskeluoikeutta toisesta maasta. Mikäli turvapaikanhakijalle myönnetään turvapaikka, hän saa samalla myös pakolaisstatuksen. Suomessa tavanomaisen turvapaikanhakuprosessin yhteydessä myös tutkitaan ja tehdään päätös siitä, voiko henkilö saada oleskeluluvan jollain muulla perusteella. (Sisäasiainministeriö 2017.)

Pakolainen on siis oleskeluluvan saanut turvapaikanhakija, jolla on perusteltu syy pelätä joutuvansa lähtömaassaan vainotuksi alkuperän, uskonnon, kansallisuuden, tiettyyn yhteiskunnalliseen ryhmään kuulumisen tai poliittisen mielipiteen johdosta, tai hän joutuisi muuhun todelliseen vaaraan kotimaassaan tai pysyvässä asuinmaassaan (Sisäasiainministeriö 2017). Henkilö saa laillisen pako-

laisaseman, mikäli valtio antaa hänelle turvapaikan, tai UNHCR eli Yhdistyneiden kansakuntien pakolaisasiain päävaltuutettu toteaa henkilön olevan pakolainen (Sisäasiainministeriö 2012).

2.2 Suomen maahanmuuttajat

Suomen maahanmuuttajien lukumääriä voidaan tarkastella yleisesti käytettyjen tilastollisten kriteerien eli kansalaisuuden, kielen ja syntymävaltion perusteella. Mikään näistä kriteereistä ei yksinään riitä kattamaan maahanmuuttaja-käsitteen määritelmää, joten täsmällisen tarkkoja tilastoja Suomen maahanmuuttajista on lähes mahdoton saada. (Martikainen, Saari & Korkiasaari 2013, 38.) Maahanmuuttoviraston mukaan vuoden 2016 lopussa Suomessa asui vakinaisesti 244 499 ulkomaan kansalaista (Maahanmuuttovirasto 2017). Lisäksi tilastokeskuksen (2017) mukaan Suomessa asui vuoden 2015 lopussa 337 000 ulkomailla syntynyttä, 330 000 vieraskielistä¹ ja 339 925 ulkomaalaistaustaista² henkilöä. Kaiken kaikkiaan vuonna 2015 maahanmuuttajien osuus koko väestöstämme oli 4,2–6,2 prosenttia, luokitteluperusteesta riippuen. (Tilastokeskus 2017b.)

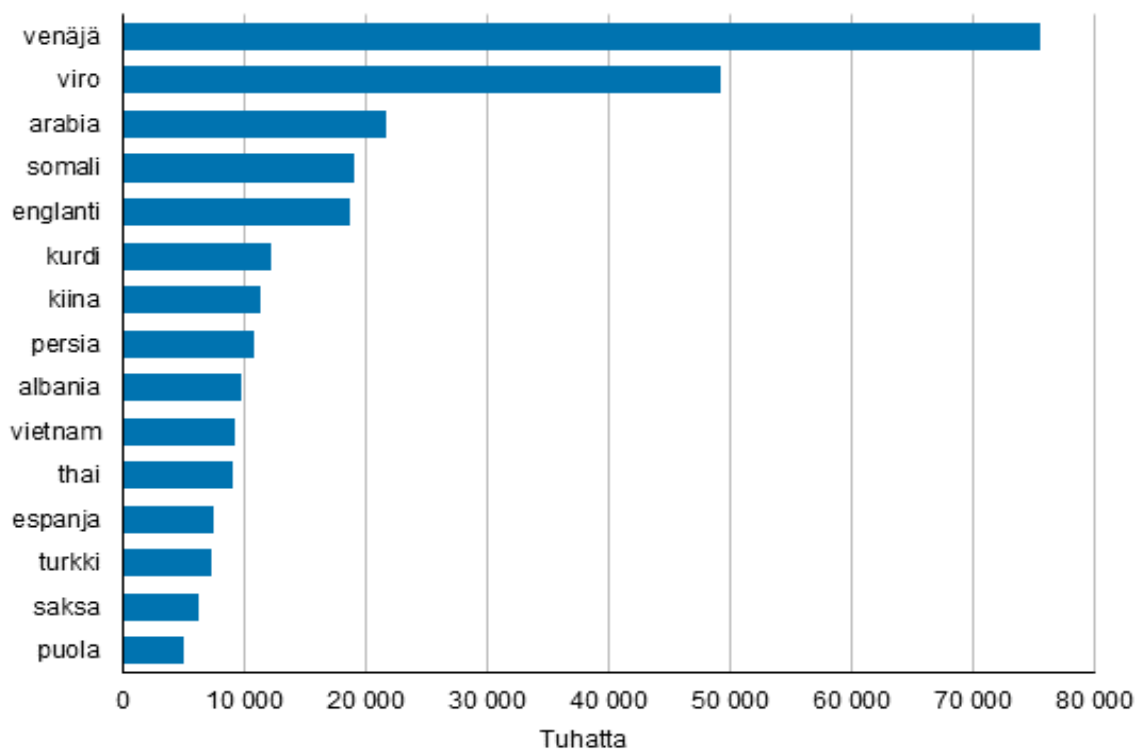
Suomen maahanmuuttajaväestö on kasvanut voimakkaasti viimeisen 20 vuoden aikana, ja erityisen voimakkaasti muutaman viime vuoden aikana. Suomen turvapaikanhakijamäärät ovat olleet 2010-luvulla noin 3000 ja 4000 hakijan välillä, kunnes poikkeuksellisesti vuonna 2015 Suomeen saapuneiden turvapaikanhakijoiden määrä lähes kymmenkertaistui – Suomesta turvapaikkaa haki reilut 30 000 henkilöä (EMN 2017, 38). Hakijamäärän kasvu johtui maailmalla vallitsevasta pakolaiskriisistä, jonka nähdään olevan toisen maailmansodan jälkeen suurin laatuaan (Sisäasiainministeriö 2017). Suurin osa vuonna 2015 turvapaikkaa hakeneiden turvapaikkaprosesseista on vielä kesken. Vuonna 2016 maahan-

¹ Vieraskielisellä tarkoitetaan tässä yhteydessä henkilöä, jonka äidinkieleksi on rekisteröity jokin muu kuin suomi, ruotsi tai saame.

² Ulkomaalaistaustaisella tarkoitetaan tässä yhteydessä henkilöä, jonka molemmat vanhemmat tai ainoa tiedossa oleva vanhempi on syntynyt ulkomailla.

muuttoviraston tekemistä turvapaikkapäätöksistä reilu puolet (51 %) oli kielteisiä ja 27 prosenttia myönteisiä. Loput (22 %) päätöksistä oli tutkimatta jätettyjä tai rauenneita. Vuoden 2015 runsaasta turvapaikanhakijamäärästä huolimatta vuonna 2016 turvapaikkaa haki enää vain reilu 5 500 henkilöä. (EMN 2017, 40.)

Vuonna 2015 Suomessa oli yhteensä 4 865 628 suomenkielistä, 290 161 ruotsinkielistä ja 329 562 vieraskielistä henkilöä (Tilastokeskus 2016). Vuoden 2016 lopussa viisi suurinta kieliryhmää olivat suomen ja ruotsin jälkeen suuruusjärjestyksessä venäjä, viro, arabia, somali ja englantti. Kuvio 1 kuvaa tarkemmin suurimpia vieraan kielen ryhmiä vuoden 2016 lopussa Suomessa. (Tilastokeskus 2017a.)



Kuvio 1. Suurimmat vieraan kielen ryhmät Suomessa vuoden 2016 lopussa (Tilastokeskus 2017a)

Kaiken kaikkian muuttoliike Suomeen on vuosien 1990–2010 välisenä aikana monimuotoistunut. Kyseisenä ajanjaksona ihmisiä on muuttanut Suomeen entistä useammasta valtiosta ympäri maailmaa (Martikainen ym. 2013, 38–39). Vuoden 2015 lopussa Suomessa asuikin lähes 180 eri ulkomaan kansalaisryhmään kuulu-

via henkilöitä (Tilastokeskus 2017b). Vuoden 2016 loppupuolella suurin osa maahanmuuttajistamme oli kotoisin maamme lähialueilta: kaksi ylivoimaisesti suurinta kansalaisuusperusteista maahanmuuttajaryhmää olivat virolaiset ja venäläiset. Seuraavaksi suurimmat ryhmät olivat suuruusjärjestyksessä irakilaiset, kiinalaiset sekä ruotsalaiset. Kokonaisuudessaan maahanmuuttajiemme kieli- sekä kulttuuritaustat olivat kuitenkin hyvin moninaiset. (Tilastokeskus 2017c.)

2.3 Sopeutumisen lähtökohdat

Ihminen on sosiaalisesti aktiivinen yksilö, joka toimii jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa sekä tarkkailee ja muokkaa paikkaansa sen jäsenenä. Niinpä elämäämme vaikuttavat sekä erilaiset yksilölliset tekijät, mutta myös ympäristön ja yksilön vuorovaikutukseen liittyvät tekijät (Poikkeus 2013). Uuteen maahan muuttava ihminen kohtaa muuton yhteydessä uuden ympäristön siellä asuvine ihmisineen, kielineen, tapoineen, arvoineen ja normineen. Maahanmuuttaja kohtaa siis suomalaisen yhteiskunnan, joka pitää sisällään kaiken edellämainitun lisäksi tietynlaisen yhteiskuntajärjestelmän. Tähän järjestelmään sisältyy myös koulu, jonka toiminnasta on säädetty perusopetuslailla (L 628/1998), mutta joka ilmenee siellä toimivien ihmisten kautta. Näistä näkökulmista suomalaisen peruskoulun voidaan katsoa siis edustavan myös suomalaista yhteiskuntaa.

Yksilön sekä sosiaalisen ympäristön vuorovaikutuksella on todettu olevan suuri merkitys maahanmuuttajan uuden elämän muotoutumisessa. Yksi ihmiselle tyypillinen tapa hahmottaa itsensä ja oman paikkansa sosiaalisessa maailmassa on Turnerin ja Tajfelin (1986) mukaan ryhmittely. Heidän sosiaalisen identiteetin teoriansa (Social identity theory) mukaan ihmisillä on taipumus luokitella itsensä jonkin ominaisuuden perusteella johonkin sosiaalisen ympäristönsä ryhmään kuuluvaksi. Ryhmä voidaan määrittää sosiaalipsykologisesta näkökulmasta joukoksi ihmisiä, joita yhdistää keskinäinen sosiaalinen vuorovaikutus sekä yhteinen sosiaalinen konteksti (Lahikainen & Pirttila-Backman 2001, 126). Ihminen voi määrittää itsensä erilaisiin ryhmiin kuuluvaksi erilaisten motiivien

perusteella: määrittävänä tekijänä voidaan pitää niin samanlaista kieltä, kansallista kulttuuria tai etnistä taustaa kuin samaa kotikaupunkia, musiikkimakua tai hiusväriäkin.

Maahanmuuttajakeskustelua arvioitaessa on tärkeää muistaa, että vastaanottavan yhteiskunnan jäsenten lailla myöskään maahanmuuttajat ja heidän lapsensa eivät muodosta yhtenäistä ryhmää, vaan muuttajien taustat ja elämäntilanteet saattavat erota hyvinkin paljon toisistaan. Henkilö on voinut muuttaa maahan niin työnsä kuin perheensäkin vuoksi, mutta myös siksi, että on sattunut ihastumaan sen kulttuuriin. Toisaalta hän on voinut muuttaa Suomeen pakotettuna jättämään kotimaansa sodan tai muun ulkoisen uhan vuoksi. Näin ollen myös uudessa maassa alkavan elämän lähtökohdat ovat kaikilla maahanmuuttajilla hyvin erilaiset. Tästä lähtökohdasta huolimatta yhteistä kaikille maahanmuuttajille on se, että he tulevat kohtaamaan uuden yhteiskunnan kaikkine ominaisuuksineen, mutta he toisaalta myös kantavat mukanaan omaa menneisyytensä – kuten tietoa lähtömaansa erilaisesta ympäristöstä. (Korpela 2015, 26.)

Maahanmuuttoon liittyvään uuden ympäristön kohtaamiseen ja siihen asettumiseen liitetään näkökulmista riippuen tutkimuskirjallisuudessa muun muassa ”sopeutumisen”, ”kotoutumisen”, ”kiinnittymisen” ja ”kuulumisen” (engl. sense of belongig, belonging) käsitteitä. Usein erityisesti viranomaiskiellessä käytetyn kotoutumisen tavoitteena Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL 2017) mukaan on, että muuttaja kokee olevansa yhteiskunnan täysivaltainen jäsen, jolla uudessa kotimaassa tarvittavaa tietämystä ja taitoja. Tähän läheisesti liittyvä kotouttaminen kuvaa taas viranomaistoimenpiteitä, joilla edistetään henkilön kotoutumista hyvinvoinnin, terveyden, koulutuksen ja työllisyyden lisäämisen keinoin (THL 2017). Myös uusien valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma puhuu kotoutumisesta, erityisesti kielen oppimisen näkökulmasta (ks. esim. OPH 2014a, 88, 118). Kuulumisella viitataan kokemukseen ja tunteeseen suhteessa muuttajan ja ympäristön välillä: millaisena maahanmuuttaja kokee uuden ympäristönsä ja kuinka hän kokee kuuluvansa siihen (Spaaj 2015).

Pörhölä (2009, 86-87) katsoo yhteisöön kiinnittymistä sosiaalisten suhteiden kautta: hänen vertaisyhteisöön kiinnittymisen teoriansa mukaan ihmisen jokaisella vertaisvuorovaikutussuhteella³ on merkitystä sille, millä tavoin hän kiinnittyy omaan vertaisyhteisöönsä. Onnistuneena vertaisyhteisöön kiinnittymisenä voidaan teorian mukaan pitää tilannetta, jossa henkilö kokee olevansa vertaisyhteisössään hyväksyty, pidetty ja arvostettu. Henkilö myös samoin osoittaa itse vertaisilleen hyväksyntää, välittämistä ja arvostusta. Tämän vastavuoroisen vuorovaikutusprosessin seurauksena ihmisen on mahdollista kokea itsensä tasavertaiseksi vertaisyhteisönsä jäseneksi. (Pörhölä 2009, 86-87.) Vaikka teoriassa kiinnittymistä katsotaan vertaissuhteiden näkökulmasta, voidaan samaa ilmiötä katsoa myös laajemmasta näkökulmasta, jolloin vertaisyhteisönä nähdään laajimmillaan koko yhteiskunta.

Tässä tutkimuksessa käytän muuttoon liittyvästä muuttajan ja ympäristön välisestä vuorovaikutuksesta käsitteitä sopeutuminen tai sopeutumisprosessi, joilla tarkoitan Alitolppa-Niitamon (1993, 24-25) ja Korpelan (2005, 26) tavoin läpi elämän kestävästä dynaamisesta sekä monitasoisesta prosessia näiden osapuolten välillä. Tarkastelen sopeutumista tutkimuksessani kielenoppimisen, sosiaalisten suhteiden sekä kieli-identiteetin kautta. Näitä tekijöitä katson vielä tarkemmin peruskouluajan näkökulmasta, liittäen tarkastelun osaksi myös peruskoulun opetusjärjestelyt, jotka omalta osaltaan ilmentävät koulun roolia sopeutumisessa. Sopeutumisen tavoitteena näen tässä tutkimuksessa sellaisen kielen käytön, sosiaalisten suhteiden ja hyvinvoinnin tason saavuttamisen, jossa ihminen voi kokea tyytyväisyyttä ja hyväksyntää uudessa yhteiskunnassa eläessään (vrt. Pörhölä 2009, 86-87; Spaaaj 2015). Lisäksi tavoitteena näen, että ihminen kokee omaavansa edellytykset toimia yhteiskunnassa sen tasavertaisena jäsenenä (vrt. Pitkänen 2003, 268-269; L 628/1998; THL 2017; OPH 2014a).

³ Vertaissuhde kuvaa samanikäisten tai samalla kehitystasolla olevien keskinäistä suhdetta, ja vuorovaikutussuhde henkilöiden keskinäistä sosiaalista suhdetta (Pörhölä 2009, 86; Salmivalli 2005, 15). Vertaisyhteisöllä tarkoitetaan tässä yksilön olemassa olevista tai mahdollisista vertaisvuorovaikutussuhteista muodostuvaa yhteisöä. (Pörhölä 2009, 86.)

2.3.1 Uuden ympäristön haasteet

Kulttuurintutkijoiden mukaan maahanmuuttaja kohtaa uuteen yhteiskuntaan ja kulttuuriin muutettuaan myös jonkin tasoisen kulttuurishokin. Kulttuurishokin voimakkuuteen vaikuttaa uuden kulttuurin suhde aiempiin kulttuureihin: samankaltaiseen kulttuuriin on luonnollisesti helpompi samaistua. (Haynes 2007, 2-5.) Tämän lisäksi muuttaja kokee muuton myötä myös useita - esimerkiksi ihmissuhteita ja elinympäristöä koskevia - menetyksiä (Alitolppa-Niitamo, 1993, 25). On myös havaittu, että maahanmuuttajalapset eivät välttämättä saa omilta vanhemmiltaan tarvitsemaansa tukea kulttuurishokista selviytyäkseen, sillä uusi ympäristö voi olla myös heidän vanhemmilleen vieras ja haasteellinen (Haynes 2007, 2-5). Tämän tutkimuksen kannalta tärkeä havainto on se, että lapset ja vanhemmat etenevät yleensä eri tahtia sopeutumisen polulla: maahanmuuttajalapset nimittäin sopeutuvat uuteen kulttuuriin tavallisesti vanhempiaan nopeammin (Berry ym. 2006).

Maahanmuuttaja saattaa kohdata muuton yhteydessä myös kulttuurishokkia suurempia psyko-sosiaalisia haasteita. Liebkind (1994, 32-33) korostaa, että maahanmuutto ja uuden kulttuurin kohtaaminen eivät välttämättä itsessään aiheuta psyykkistä pahoinvointia. Stressiä ja mielenterveysongelmia lisäävät tietyt ristitekijät, joita ovat muutosta aiheutuva sosio-ekonomisen statuksen selvä heikkeneminen, vastaanottavan maan vieras ja uusi kieli, ero muista perheenjäsenistä, vastaanottavan yhteiskunnan epäystävälliseksi koettu vastaanotto, eristyneisyys samaa kulttuuritaustaa edustavista, traumaattiset kokemukset tai maahan tuloa edeltävä pitkään jatkunut stressi. Riskitekijöitä ovat myös maahanmuuttajan teini-ikäisyys tai vastaavasti korkea ikä maahan saavuttaessa. (Liebkind 1994, 32-33.)

Muuttajan ominaisuuksien sekä muuton syiden lisäksi uuteen yhteiskuntaan sopeutumisessa myös uuden yhteiskunnan vastaanottamuudella, kuten asenteilla, arvoilla ja normeilla, on tässä prosessissa suuri rooli (Talib, Löfström & Meri 2004, 35). Kohdemaan kulttuurit ja yhteiskuntajärjestelmä saattavat olla lähtömaahan verrattuna hyvin erilaisia, joten tulijan on puntaroitava totuttuja toimintamalleja uudelleen ja tarpeen tullen vaihdettava niitä uusiin (Alitolppa-

Niitamo 1993, 24-25). Maahanmuuttoa seuraa myös oman identiteetin tarkastelu sekä sen muokkaaminen uuteen ympäristöön sopivaksi. Kokkosen (2010, 188) Keski-Suomeen muuttaneiden pakolaisten vuorovaikutussuhteita sekä sosiaaliin ympäristöön kiinnittymistä koskevassa tutkimuksessa tutkittavat kokivat vuorovaikutusverkostojensa pienentyneen merkittävästi Suomeen muuton jälkeen. Tämän johdosta tutkittavat kokivat muun muassa lisääntyvää yksinäisyyttä, pienempää sosiaalista tukea sekä identiteetin ja minäkuvan heikkenemistä.

Suomi sijoittui kansainvälisissä integraatiopolitiikkaa koskevissa seuranta-tutkimuksissa länsimaiden kärkipäähän (Mähönen & Jasinskaja-Lahti 2013, 247). Suomen erityisvahvuuksina nähtiin MIPEX III -tutkimuksen (Huddleston ym. 2011) mukaan maahanmuuttajien hyvät poliittisen osallistumisen mahdollisuudet sekä lakisääteiset syrjinnän vastaiset toimet. On kuitenkin eri asia, mitä lainsäädäntöä ja virallisia käytänteitä yhteiskunta toteuttaa kuin millaisia käyttäytymisen malleja, asenteita ja kokemuksia ihmiset kohtaavat arjessaan. Esimerkiksi uusimman Euroopan komission teettämän vertailun (Euroopan komissio 2012) mukaan etniseen alkuperään pohjautuvan syrjinnän koki omassa maassaan vuonna 2012 yleiseksi 69 prosenttia suomalaisista, kun taas Euroopan maiden keskiarvo samaiseen kokemukseen oli 56 prosenttia. Etnistä syrjintää koettiin Suomessa esiintyvän kaikista 28 vertailumaasta kahdeksanneksi eniten. Eniten etnistä syrjintää kokivat maassaan esiintyvän ranskalaiset (76%), kyproslaiset (75%) ja ruotsalaiset (75%). (Euroopan komissio 2012.)

Mähösen & Jasinskaja-Lahden (2013, 248) mukaan yhteiskunnan taloudellisella tilanteella on myös merkittävää vaikutusta eri kulttuuritaustaisten ryhmien välisiin suhteisiin. Jaakkolan (2005, 2008) ja Ervastin (2009) mukaan Suomessa vallitseva asenneilmapiiri oli myönteisimmillään viimeisen talouden nousukauden aikana, kun taas vuoden 2011 Elinkeinoelämän valtuuskunnan tutkimukset näyttivät asenneilmapiirin muuttuneen jälleen aiempaa kielteisemmäksi (Haavisto & Kiljunen 2011). 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen tienoon maahanmuuttoasenteissa on nähty 1990-luvun lamavuosien asenneilmapiirin piirteitä (Mähönen & Jasinskaja-Lahti 2014, 248).

Tutkimukset ovat osoittaneet, että suomalaiset suhtautuvat kaikkein myönteisimmin kulttuuriltaan samankaltaisista, korkean elintason maista lähtöisin oleviin maahanmuuttajiin. Vastaavasti, ulkonäöltään ja kulttuuriltaan suomalaisista selvästi erottuviin sekä köyhemmistä maista tuleviin maahanmuuttajiin suhtaudutaan selvästi negatiivisemmin. (Jaakkola 2009.) Tästä yleisestä linjasta poikkeuksena ovat kuitenkin Suomen suurimpana⁴ maahanmuuttajaryhmänä venäjänkieliset, jotka kuuluvat tutkimusten mukaan suomalaisenemmistön vähiten arvostamiin maahanmuuttajaryhmiin arabien ja somalialaisten kanssa (Jaakkola 2009). Tällaiset tutkimustulokset osoittavat, että eri etnisten ryhmien välisiä suhteita ei pitäisi koskaan tarkastella historiallisesta kontekstista irrallaan. Esimerkiksi suomalaisten negatiivisia asenteita maan venäläisvähemmistöä kohtaan selittänevät pikemminkin maiden yhteistä historiaa leimanneet sodat ja konfliktit kuin melko samankaltainen ulkonäkö ja kulttuuritausta (Mähönen & Jasinskaja-Lahti 2013, 249–250).

Ihmisen sosiaalisen identiteetin muodostus on siis jatkuvassa muutoksessa. Sosiaalipsykologisesta näkökulmasta myönteisen asennemuutoksen kannalta olisiikin tärkeää, että erilaiset ryhmät ovat keskenään yhteistyössä, ja ympäröivä yhteiskunta sekä yhteisö tukevat tätä vuorovaikutusta (Mähönen & Jasinskaja-Lahti 2013, 253). Erilaisten ryhmien välisissä kanssakäymisissä ja näiden välisten suhteiden kehittämisessä avainasemassa ovat kohtaamisten luonne sekä ryhmien väliset tavoitteet. Enemmistöryhmällä on usein myös tavoitteena säilyttää voimassa oleva valta-asema, ja vähemmistöryhmälle nähdään edun mukaisena haastaa tämä asetelma. Suhteiden hyvälaatuiselle kehitykselle ovat tutkimusten (esim. Sherif 1966⁵) mukaan tärkeässä asemassa ryhmien välistä keskinäisriippuvuutta synnyttävät ylemmän tason tavoitteet, jotka ehdollistavat tai pakottavat ryhmät yhteistyöhön, ja näin ollen ryhmien rajat ja niiden väliset ennakkoluulot muokkaantuvat. (Mähönen & Jasinskaja-Lahti 2013, 250.)

⁴ Ks. Kuvio 1.

⁵ Sherif, 1966. Realistic Conflict theory

2.3.2 Peruskoulun rooli sopeutumisessa

Maahanmuuttajien yhteiskuntaan sopeutumisessa koulutuksen rooli nähdään keskeisenä (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 184). Erityisesti lasten kohdalla varhaiskasvatuksella ja perusopetuksella on suuri merkitys uuteen elämäntilanteeseen sopeutumisessa: päiväkodissa ja koulussa opitaan paitsi suomen kieltä, myös yhteiskunnan sääntöjä, arvoja ja normeja (Coelho 1994, 301-304; Alitolppa-Niitamo 2002, Weide & Saukkonen 2013, 275; Crul & Vermeulen 2003; Crul 2007; TIES 2011). Myös valtionalouden tarkastusvirasto (VTV 2015, 7) näkee maahanmuuttajataustaisten oppilaiden erityistarpeet huomioon ottavan koulutusjärjestelmän jopa tehokkaimmaksi tavaksi kotouttaa maahanmuuttajalapsen ja nuoret suomalaisen yhteiskuntaan. Myös kasvatuksen ja koulutuksen piirissä luotujen kaverisuhteiden merkitys sopeutumiselle on suuri (Korpela 2005, 26; Crul & Vermeulen 2003; Crul 2007; TIES 2011).

Peruskouluikäinen lapsi viettää koulussa suuren osan päivästä, joten koulu ympäristönä vaikuttaa merkittävästi hänen minäkuvansa, kognitiivisten rakenteidensa sekä koko maailmankuvansa muodostumiseen. Parhaassa tapauksessa koulu tarjoaa uusille oppilaille keinoja ja välineitä monenlaisten uudessa yhteiskunnassa tarvittavien – niin kognitiivisten kuin sosiaalistenkin – taitojen omaksumiseen ja opetteluun. (Alitolppa-Niitamo 2002, 275.) Maamme lakien mukaan oppivelvollisuusikäinen Suomessa vakinaisesti asuva maahanmuuttaja on oikeutettu samaan peruskoulutukseen kuin valtaväestökin (OPH 2011, 7; Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 184). Tämän vuoksi menestymistä uudessa yhteiskunnassa – ja siihen sisältyvässä koulussa – pidetäänkin yhtenä sopeutumisen mittarina (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 184). Tässä kohden huomionarvoista kuitenkin on, että maahanmuuttajien lähtökohdat valtaväestöön suhteutettuna eroavat jo siinä, että ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajat eivät välttämättä ole osallistuneet peruskouluun koulupolun alusta lähtien. Lisäksi vieraskieliset maahanmuuttajat opiskelevat peruskoulussa toisella kielellään, joten heidän lähtökohtansa opiskeluun eivät ole äidinkielenään suomea puhuvien luokkatoveriensä kanssa tasaveroiset (ks. esim. Harju-Luukkainen ym. 2014, 28).

2.4 Maahanmuuttajaoppilaat Suomen kouluissa

Yksi suomalaisen koulutuksen keskeisistä perusperiaatteista on tasa-arvoisuus. Sen mukaisesti kaikilla maassa asuvilla lapsilla ja nuorilla tulee olla yhdenvertaiset lähtökohdat ja mahdollisuudet koulutukseen asuinpaikasta, perheen taloudellisesta tilanteesta sekä etnisestä tai kulttuurisesta taustasta riippumatta. (L 628/1998.) Perusopetuslain 2 § mukaan:

”Opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana. Opetuksen tavoitteena on lisäksi turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maan alueella.” (L 628/1998.)

Kaikessa opetuksessa tulisi ottaa huomioon oppilaiden taustat sekä lähtökohdat - niin maahanmuuttajien lasten kuin valtaväestönkin lasten osalta (OPH 2014a). Näin ollen maahanmuuttajataustainen oppilas on yhtä lailla oikeutettu esimerkiksi henkilökohtaiseen tukeen tehostetun tai erityisen tuen muodossa kuin valtaväestönkin edustaja: *”Oppilaalle, joka tarvitsee oppimisessaan tai koulunkäynnissään säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useita tukimuotoja, on annettava tehostettua tukea hänelle tehdyn oppimissuunnitelman mukaisesti.”* (L 642/2010.)

Suomen kouluopetuksessa noudatetaan perusopetuslain (L 628/1998) mukaisesti perusopetuksen opetussuunnitelman valtakunnallisia perusteita (OPH 2014a). Valtion poliittiset linjaukset vaikuttavat omalta osaltaan siihen, millaiseksi opetuksen päämäärät, sisällöt ja metodit muodostuvat (Pyykkö 2014, 196). Suomessa maahanmuuttajien lapset osallistuvat lähtökohtaisesti samaan - yksilölliset lähtökohdat huomioon ottavaan - opetukseen kuin valtaväestönkin lapset. Maahanmuuttajille erikseen suunnattua opetusta ovat valmistava opetus ja koulutus sekä oman äidinkielen ja suomen kielen opetus. Lisäksi heillä - kansantasomalaisten oppilaiden ohella - on mahdollisuus saada oman uskonnon opetusta. (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 191.) Maahanmuuttajien koulutuksen yleisenä ja kauaskantoisena tavoitteena Suomessa on, että maahanmuuttajien lapset oppivat toimimaan tasavertaisina jäseninä suomalaisessa yhteiskunnassa (Nisilä 2009, 6; OPH 2014a). Tämän lisäksi maahanmuuttajien oman äidinkielen ja kulttuuri-identiteetin ylläpidon mahdollistavien valmiuksien tukemista pide-

tään tärkeänä (OPH 2014a; OPH 2011, 7). Opetushallituksen mukaan maahanmuuttajille pyritään antamaan yhtä hyvät mahdollisuudet koulutukseen kuin suomalaisille (OPH 2011, 7). Kuitenkaan Valtiontalouden tarkastusviraston vuoden 2015 tuloksellisuustarkastuskertomuksen mukaan suomalainen perusopetus ei tarjoa kaikille maahanmuuttajataustaisille oppilaille valtaväestön kanssa tasa-vertaisia mahdollisuuksia saavuttaa oppimisvalmiuksia, osallistua jatko-opintoihin ja kehittää itseään (VTV 2015, 7).

Maahanmuuttajaoppilaiden määrää voidaan arvioida esimerkiksi peruskoulussa ja peruskoulun jälkeisissä opinnoissa tehtävän lapsen äidinkielen tilastoinnin perusteella. On kuitenkin huomattava, että äidinkielen perusteella tehtävät tilastot eivät koskaan kata täysin kaikkia maahanmuuttajien lapsia. Ne antavat kuitenkin osviittaa esimerkiksi maahanmuuttajien sijoittumisesta maahan ja maan eri osiin. (Latomaa, Pöyhönen, Suni & Tarnanen 2013, 169, 192.)

Vuonna 2015 noin 6 prosenttia (35 000 oppilasta) maamme perusopetuksen kaikista oppilaista oli vieraskielisiä⁶ (VTV 2016, 5). Eniten vieraskielisiä perusopetuksen oppilaita koko alueen oppilasmäärään verrattuna oli vuonna 2012 Etelä-Suomessa (7 prosenttia) sekä Ahvenanmaan (5 prosenttia) ja Lounais-Suomen alueella (4 prosenttia). Vähiten vieraskielisiä perusopetuksen oppilaita oli Pohjois-Suomessa ja Lapin alueella, joissa kummassakin heitä oli kaikista alueen oppilaista alle 2 prosenttia. (OPH 2014b.) Kaikilla koulutustasoilla venäjänkieliset olivat suurin vieraskielinen ryhmä (OPH 2014b). Suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärää opiskeli vuoden 2012 perusopetuksen 25 350 vieraskielisestä oppilaista 21 700 oppilasta (OPH 2014b; VTV 2015, 19). Vuonna 2015 oman vieraskielisen äidinkielen opetusta sai 55 eri kieliryhmän 17 000 oppilasta (OPH 2015a).

⁶ Vieraskielisellä tarkoitetaan tässä henkilöä, joka puhuu äidinkielenään muuta kuin suomea, ruotsia, saamea, romani-kieltä tai viittomakieltä (OPH 2014a).

2.4.1 Koulu sosiaalisena ympäristönä

Koska peruskouluikäinen lapsi viettää koulussa suuren osan ajastaan, luonnollisesti osa päivittäisistä sosiaalisista suhteista liittyy kouluun. Kouluun liittyvät myönteiset sosiaaliset suhteet ovat yksilön kehityksen tukena paitsi lapsuudessa, myös tämän jälkeisissä elämänvaiheissa (Salmivalli 2005, 15; Pörhölä 2008, 94). Hyvät ja toimivat ihmissuhteet nähdäänkin hyvän oppimisympäristön edellytyksenä (Pollari & Koppinen 2011, 73). Koulun toimintakulttuurilla on yhteyttä lasten arkeen, mutta toisaalta arkeen vaikuttavat myös lasten sosiaaliset taustat, kulttuurit ja kokemukset (Tolonen 2001, 256). Koulu ja vapaa-aika ovat siis vahvasti vuorovaikutuksessa toisiinsa - jokainen koulu on siellä opiskelevien ja työskentelevien ihmisten näköinen.

Tolonen (2001, 258) tutki reilu vuosikymmen sitten nuorten sosiaalisia kulttuureita koulussa. Hänen tutkimuksessaan nuoret kuvailivat itseään oppilaina sekä sosiaalisina toimijoina, usein "tavallisina" nuorina. Tolosen mukaan nuorten "tavallisuus" näkyi jossain määrin heidän tavoittelemassaan toiminnassa. Suomalaisten oppilaiden käsityksiä tutkittaessa koulun ihanteelliseksi oppilaaksi on usein määritelty hiljainen ja kiltti oppilas (Tolonen 2001, 258). Tämän kaltaiset kulttuuriset tekijät saattavatkin näkyä vertaisryhmien muodostumisessa esimerkiksi siten, että eri kulttuuritaustaiset oppilaat näkevät ihaileminaan piirteinä keskenään erilaisia piirteitä. Esimerkiksi Hofsteden (2011) kehittämän kulttuurien vertailuun perustuvan mallin tarkastelu nostaa esiin monia tekijöitä, jotka saattavat näkyä eri kulttuuritaustaisten oppilaiden toiminnassa erilaisina. Mallin kuusi vertailtavaa ulottuvuutta ovat yksilöiden välisen valtaetäisyyden käsittäminen, ryhmiin integroituminen, arvojen maskuliinisuus tai feminiinisuus, suvaitsevaisuus tai rajoittuneisuus, epävarmuuden sietäminen sekä suhtautuminen aikaan. (Hofstede 2011, 8.)

Luonnollisesti myös opettajilla on keskeinen merkitys lapsen sosiaalisten suhteiden rakentumisessa. Oppilaiden sosiaalisia suhteita tutkittaessa on havaittu, että myönteisellä opettaja-oppilassuhteella on positiivinen yhteys hyväksynnän ilmenemiselle lapsen vertaissuhteissa. Vertaissuhteissa ilmenevä hyväksyntä on puolestaan yhteyksissä oppilaiden parempiin keskinäisiin suhteisiin.

(Kiuru ym. 2015.) Opettajaoppilas-suhde voi myös olla lapsen tärkeä toissijainen kiintymyssuhde, ja näin ollen vaikuttaa lapsen elämään tästäkin näkökulmasta suuresti.

Koulun lisäksi lapsella on periaatteellinen mahdollisuus luoda sosiaalisia suhteita tietysti kaikissa muissakin ympäristöissä, joissa hän elää ja liikkuu. Mielinkiintoista onkin se, millaisista ympäristöistä - sekä miten - lapset ja nuoret sosiaalisia kontaktejaan muodostavat. Yksi luonnollisimmista merkittävistä ympäristöistä on lapsen asuinympäristö. Maahanmuuttajien asumisen alueellinen sijoittuminen liittyy usein läheisesti kouluun, koska saman alueen lapset käyvät Suomessa yleensä koulua lähikouluperiaatteen mukaisesti. Asuinalue vaikuttaa siis tästä lähtökohdasta myös koulun arkeen ja kulttuuriin, mutta vanhempien sosioekonomisen taustan kautta myös lasten koulumenestykseen (ks. esim. Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 185).

Maahanmuuttajien alueellisesta sijoittumisesta on niin Suomessa kuin muuallakin keskusteltu paljon. Keskustelua on siivittänyt ajatus, jonka mukaan integraatiolle on haitaksi, mikäli maahanmuuttajat keskittyvät liiaksi tietyille asuinalueille. (Rasinkangas 2013, 123.) Suomessa maahanmuuttajaväestön osuus on - myös syksyn 2015 jälkeen - kansainvälisesti katsoen edelleen pieni, joten myöskään suurempia asumiskeskittymiä - joitakin poikkeuksia lukuun ottamatta - ei juuri ole syntynyt (Rasinkangas 2013, 123; 137). Näyttää kuitenkin siltä, että pääkaupunkiseudulla, erityisesti Helsingissä ja Espoossa, alueiden eriarvoisuus on kasvussa ja myös maahanmuuttotaukaiset oppilaat ovat aiempaa enemmän keskittyneet kouluihin, joissa huono-osaisuus kasaantuu (Bernelius 2010; Kuusela 2010).

Tämäkään kysymys ei kuitenkaan ole ristiriidaton. Maahanmuuttajien sosiaalisessa keskittymisessä voidaan nähdä myös positiivisia puolia erityisesti silloin, kun keskittymät muodostuvat vapaaehtoisesti. Positiivisia näkökulmia korostavat tutkijat painottavat, että oman etnisen ryhmän läsnäolo tarjoaa maahanmuuttajalle sosiaalisia kontakteja, mutta myös myönteisiä mahdollisuuksia oman kulttuurin, uskonnon ja kielen ylläpitoon (Bolt, Burgers & Van Kempen 1998). Suomen maahanmuuttajia tutkittaessa oman etnisen ryhmän onkin nähty

olevan jopa tärkein sosiaalisen tuen lähde (Perhoniemi & Jasinkaja-Lahti 2006, 61–62). Koulussa sama näkyy siten, että oppilaat voivat saada saman etnisen taustan ryhmistä sosiaalisen pääoman ohella myös tukea ja hyötyä koulunkäyntiinsä (Portes & Hao 2004; ks. Antikainen ym. 2015a, 134).

Kaikki asumisen keskittymisestä koituvat edut eivät kuitenkaan ole aina kestäviä. Esimerkiksi ruotsalaisten tutkimusten mukaan tekijät, jotka alkuvaiheessa näyttävät tukevan maahanmuuttajien sosiaalista sopeutumista, kääntyvät myöhemmin haitoiksi – erityisesti maahanmuuttajien taloudellisessa kehityksessä (Musterd, Andersson, Galster & Kauppinen 2008). Euroopan komission mukaan maahanmuuttajien lasten kasautuminen tiettyihin kouluihin näyttää heikentävän lasten ja nuorten mahdollisuuksia luoda sosiaalisia suhteita eri kieli- ja kulttuuritaustaisten ikäryhmiensä kanssa (Euroopan komissio 2008). Myös eurooppalaisen TIES-projektin (The Integration for the European Second Generation) tulokset osoittavat, että ennusteet maahanmuuttajataustaisten lasten koulutuksen onnistumiselle ovat paremmat, mikäli koulutusjärjestelmä ohjaa valtaväestön lapsia ja maahanmuuttajien lapsia viettämään enemmän aikaa yhdessä (TIES 2011). Suomalaisen tutkimustulosten mukaan suomalaisen kaveripiirin merkitys on suuri puhumisen osa-alueen kehityksessä (ks. Suni 1996, 9, 45–46, 66–69). Myös Opetushallitus on nähnyt tärkeäksi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden vertaissuhteiden solmimisen myös äidinkieleltään suomenkielisten oppilaiden kanssa. Perusteeksi tälle on nähty, että oppilaat oppivat näin luonnollisella tavalla toisiltaan kieltä, mutta myös muita globaalin yhteiskunnan vaatimia kulttuurisen vuorovaikutuksen taitoja. (OPH 2011, 5.)

2.4.2 Moninaisuutta kunnioittava koulu

Syntyperään tai kansallisuuteen perustuvan monikulttuurisuuden ja -kielisyyden esiintyminen on suomalaiskouluissa tätä nykyä jo keskimäärin varsin yleistä (ks. esim. Lehtonen 2015, 291). Tämän moninaisuuden pyrkii ottamaan huomioon myös uusin perusopetuksen opetussuunnitelma. Sen (OPH 2014a, 463) mukaan koko koulun toiminnassa tulee hyödyntää koulusta löytyvää kielellistä ja kulttuurista moninaisuutta. Myös kotikansainvälisyys nähdään tärkeänä voimavarana (OPH 2014a, 28). Monikulttuurisuudesta ja koulusta puhumisen yhteydessä käytetään usein myös käsitettä monikulttuurisuuskasvatus. Banksin (2001) mukaan monikulttuurisuuskasvatuksella tarkoitetaan koulun uudistamista niin, että kaikilla oppilaille on taustoistaan riippumatta samanvertainen mahdollisuus oppimiseen. Talibin (2002, 116) mukaan moniarvoisuus ja monikulttuurisuuskasvatus tarjoavat mahdollisuuden tarkastella vakiintuneita kasvatuksen käytänteitä ja arvolähtökohtia uudessa valossa, ja toisaalta muokata niitä tarpeen tullen uudelleen.

Vaikka monikulttuurinen koulu nähdäänkin Talibin (2005, 120) mukaan yleisesti hyväksyttävänä ja tavoiteltavana päämääränä, myös suomalaisessa yhteiskunnassa voidaan hänen mukaansa nähdä eriarvoisuutta ja syrjintää ilmentäviä järjestelmiä. Tämän vuoksi kaikenlaisen kielellisen sekä kulttuurisen moninaisuuden oikeanlaiseen tasa-arvoiseen kunnioittamiseen tulee kiinnittää erityistä huomiota. Van Peskin (2012, 219) mukaan monikulttuurisen koulun perimmäinen päämäärä on lasten kasvattaminen kansainvälisessä ympäristössä toimimaan kykeneviksi maailmankansalaisiksi. Moninaisuus avaa ihmiselle mahdollisuuden uudenlaisten kulttuurien kokemiselle sekä ihmisenä kasvamiselle (Banks 2008, 1).

On tärkeää huomata, että yksikään koulu ei ole monikulttuurisuutta aidosti kunnioittava koulu vain sen perusteella, että sen oppilaat tai henkilökunta edustavat erilaisia kulttuureita. Moninaisuutta ymmärtävän ja tukevan ilmapiirin luomisen lähtökohtana on huomion kiinnitys arjen toimintamalleihin ja rutiineihin. Tällaista arviontia on Suomessakin - ainakin jossain määrin - tehty jo pitkään. Esimerkiksi Matinheikki-Kokko (1999, 10) näki hyvin toimivan monikulttuurisen

koulun luomiselle neljä edellytystä. Ensinnäkin, on oltava vastaanottavan yhteiskunnan sekä sen koulujen yhteinen monikulttuurisuutta koskevan filosofia, jolle koulujen opetus perustuu. Toiseksi, maahanmuuttajataustaisilla oppilaille tulee olla tasa-arvoiset mahdollisuudet suomalaisessa koulussa menestymiseen. (Matinheikki-Kokko 1999, 11.) Kolmanneksi, on kyettävä edistämään koulun maahanmuuttajien sekä valtaväestön lasten keskinäisiä suhteita sekä myönteistä vuorovaikutusta. Neljänneksi edellytyksesi Matinheikki-Kokko (1999, 12) näki koulun henkilökunnan ammatillista pätevyyden kehittämisen sellaiseksi, että maahanmuuttajataustaisien oppilaiden koulutustarpeisiin pystytään vastaamaan.

Nykyisen perusopetuksen opetussuunnitelman (OPH 2014a) voidaan katsoa pitävän sisällään kaiken edellä kuvatun. Opetussuunnitelma korostaa monikielisten oppilaiden opetuksen tavoitteena olevan oppilaiden monikielisyyden sekä identiteetin ja itsetunnon kehittymisen tukeminen. Se korostaa syntyperään ja taustaan katsomatta kaikille oppilaille annettavia valmiuksia tasapainoiseen ja aktiiviseen yhteiskunnan jäsenyyteen. Monikielisten lasten opetuksessa tulee huomioida oppilaiden lähtökohdat sekä taustat – muun muassa heidän äidinkielenensä, kulttuurinsa ja maassaoloaikansa. Opetussuunnitelman mukaan koulussa tulee rohkaista erilaisten oppilaiden osaamien kielten käyttöön niin eri oppitunneilla kuin niiden ulkopuolellakin. Oman äidinkielen oppimisen ja käytön nähdään tukevan muiden oppiaineiden sisällöllistä omaksumista ja toisaalta oppilaan ensikielisen oppiainesisällöllisen kielen oppiminen nähdään myös tärkeänä. (OPH 2014a, 87–88.)

3 KIELEN ROOLI SOPEUTUMISESSA

3.1 Kielen merkitys

”Kieli on keskeinen työkalu, jonka avulla hahmotetaan maailmaa, ajatellaan omia ajatuksia, jutellaan lajitovereiden kanssa, opitaan uusia asioita, ratkaistaan ristisanatehtäviä, kirjoitetaan muistilappuja tai pidetään hauskaa.” (Dufva, H. 1999, 11.)

Kieli on kommunikaatiojärjestelmä, jonka avulla ilmaiseimme suullisesti tai kirjallisesti ajatuksiamme. Kielen avulla kommunikoimme, viestitämme, mutta myös pyrimme vaikuttamaan toisiin ihmisiin. (Pietilä & Lintunen 2014, 20.) Kieli vaikuttaa monelta osin omaan käsitykseen itsestämme, mutta myös ympäristömme tulkintaan meistä: muun muassa Lambertin ym. jo 1960-luvulla tekemän havainnon mukaan tapa, jolla puhumme vaikuttaa suuresti ihmisten meistä muodostamaan ensivaikutelmaan (Lambert ym. 1960). Dufva (1999, 11) kuitenkin muistuttaa, että vain osa kielellisistä toiminnoista on kuultavissa tai nähtävissä – kieleen kuuluu aina paljon toimintoja, jotka tapahtuvat vain ihmisen mielessä, piilossa ulkopuolisilta havainnoitsijoilta.

Kielestä puhuttaessa on aina huomioitava kielen dynaaminen ominaisuus: kieli paitsi kehittyy ja muuttuu kaiken aikaa, se myös käyttömääränsä mukaan vahvistuu tai heikkenee (Wei 2000, 3; Romaine 2004, 388). Laajemman näkökulman mukaan jokainen, esimerkiksi valtion rajojen mukaan mielletty, kieli pitää sisällään myös lukuisia muita kieliä: suomen kielen voidaan ajatella pitävän sisällään muun muassa puhe- ja kirjakielen, mutta toisaalta myös vaikkapa sosiaalisessa mediassa käytetyn kielen tai tietyssä oppiaineessa käytetyn kielen. Tästä - muun muassa perusopetuksen opetussuunnitelman tunnistamasta - näkökulmasta jokaisen yhteisön jokainen jäsen on monikielinen (Martin 2016; OPH 2014a, 28). Yleisimmin kieli ymmärretään kuitenkin tietyn alueen tai ihmisryhmän, esimerkiksi valtion tai kansallisuuden, keskinäiseksi kieleksi, kuten suomeksi tai ruotsiksi (ks. esim. Kotus 2017). Tässä tutkimuksessa viitataan kieli-sanalla pääosin tähän määritelmään.

Äidinkieli voidaan määritellä kieleksi, jonka yksilö oppii ensimmäisenä tai jonka puhujaksi yksilö identifioituu eli samastuu (esim. Skutnabb-Kangas 2000). Yksilöllä voi olla yksi tai useampi äidinkieli (Latomaa, Pöyhönen, Suni & Tarnanen 2013, 169). Näin ollen maahanmuuttajaoppilas saattaa kokea äidinkielikseen esimerkiksi vanhempiansa äidinkielen, mutta myös suomen kielen tai vaikkapa molempien vanhempiansa eri äidinkielet. Äidinkielen merkitys on kiistaton, sillä se mahdollistaa vanhemman ja lapsen kielellisen vuorovaikutuksen. Se myös mahdollistaa ajattelun ja tunteiden kielentämisen jo varhaisessa lapsuudessa, joten se on näin ollen myös perustana kaikelle oppimiselle (Halme 2011, 87). Käytän tässä tutkimuksessa äidinkielestä myös synonyymiä ensikieli - halutessani korostaa sen merkitystä ensimmäisenä opittuna kielenä.

Kieli on myös osa identiteettiämme. Yksinkertaisimmillaan identiteetti voidaan määritellä yksilön käsityksiksi ja kokemuksiksi itsestään ja paikastaan sosiaalisessa maailmassa (Liebkind 1999, 141). Se koostuu monenlaisista osa-alueista, kuten sukupuolesta, kansallisuudesta, perhesuhteista, koulutuksesta, harrastuksista ja äidinkielestä. Yksilön identiteetti rakentuu jatkuvasti vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa – yksilön kokemukset niin kulttuurista, perheestä, koulusta kuin mediastakin muovaavat hänen identiteetin rakentumistaan. (Norton 2000.) On täysin yksilöstä riippuvaista, kuinka suuri merkitys kielellä on hänen identiteetilleen (Martin 2002, 43). Identiteetistä puhuttaessa on myös huomioitava sen monikerroksisuus - voimme identifioitua eri tilanteissa eri tavalla (Pietikäinen, Dufva & Laihiala-Kankainen 2002, 9).

Kieli-identiteettimme määrittyy sen mukaan, miten identifioidumme käyttämiimme kieliin: millaisia mielikuvia ja arvostuksia niihin liitämme ja toisaalta mikä ja millainen on suhteemme muihin kielen käyttäjiin. Kieli-identiteettimme on yhteydessä myös siihen, millä perusteella valitsemme tietyn kielen kulloisessakin kielenkäyttötilanteessa. (Iskanius 2006, 43-45.) Kieli-identiteetin voidaan näin nähdä yhdistävän paitsi yksilön kielitaidon, myös sosiaalisen ympäristön. Nämä kaikki kolme tekijää vaikuttavat toistensa muovautumiseen vuorovaikuttaisesti.

Monikielisyys on koko maailman mittakaavassa hyvin yleinen ilmiö. Näin ollen ei ole epätavallista, että maahanmuuttaja on jo maahan muuttaessaan valmiiksi kaksi- tai monikielinen. Ilmiön tavallisuudesta huolimatta esimerkiksi Euroopassa on moneen muuhun maanosaan verrattuna käytetty melko vähän erilaisia kieliä. Kieli nähdään sosiaalista yhteenkuuluvuutta luovana tekijänä, johon pohjautuen myös kansallisvaltioiden ideologiaan on pitkään kuulunut tietynlainen yksikielisyys-ideologia. (Latomaa ym. 2013, 163.) Kielen nähdään edustavan hyvin paljon muutakin, kuin vain tietyn kaavan mukaisesti toimivia elementtejä. Pyykön (2014, 189) mukaan kieltä voidaan tarkastella ainoastaan teoreettisella tasolla irrallaan kulttuurista – muutoin kieli ja kulttuuri ovat aina vuorovaikutuksessa keskenään. Kielen ja kulttuurin vuorovaikutusta kuvaa myös hyvin se, että vaikka maailmassamme on tällä hetkellä alle kaksisataa valtiota, yksittäisiä kieliä on käytössä kuitenkin yli 6000 (Wei 2000, 3; Romaine 2004, 388). Kulttuurin kieltä muokkaavat vaikutukset näkyvät esimerkiksi kielen ilmentämissä ajattelutavassa ja maailmankuvassa. Näin ollen kieltä oppiessa opitaan aina myös kulttuuria - väärinkäsitykset kielen käytössä aiheutuvat niin puutteellisen kulttuurintuntemuksen kuin kielitaidonkin takia. (Pyykkö 2014, 189.)

3.2 Näkökulmia kielen oppimiseen

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet korostaa kielen opiskelun ajattelutaitoja kehittäväää roolia. Opetussuunnitelma myös arvottaa kielen oppimisen suorastaan ajattelun edellytykseksi. (OPH 2014a.) Tutkijoilla on oma näkemyksensä kielen oppimisesta ja sen merkityksestä. Esimerkiksi Pietilä ja Lintunen (2014, 13) kuvaavat kielen oppimista prosessiksi, jossa kieltä opiskellaan tietoisesti. He myös erottavat kielen oppimisen kielen omaksumisesta. Kielen omaksumisessa yksilöt kommunikoivat luonnollisissa kanssakäymisissä, joissa puhujat kiinnittävät huomiota virheiden ja sääntöjen sijaan viestin ymmärtämiseen ja välittymiseen. (Pietilä & Lintunen 2014, 13.) Tyypillinen omaksutusti opittu kieli on äidinkieli, mutta myös toista kieltä⁷ voi oppia omaksuen. Tällöin kielen käyttäjä ei välttämättä osaa kertoa esimerkiksi kielen sääntöjä, mutta voi kyllä tunnistaa kielen säännöt ja rakenteen oikeiksi tai vääriksi ”kielikorvansa” avulla. (Pietilä & Lintunen 2014, 13.)

Vieraskielinen maahanmuuttaja aloittaa Suomeen tullessaan - paitsi suomen kielen omaksumisen - myös suomen kielen oppimisen. Kohdemaan kielen oppimista pidetäänkin sopeutumisen avaimena (Kuukka, Ouakrim-Soivio, Pirinen, Tarnanen & Tiusanen 2015, 85). Peruskouluikäinen maahanmuuttaja osallistuu perusopetukseen hänelle suunniteltujen opetusjärjestelyiden mukaisesti (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 185). Opetus järjestetään jollakin Suomen virallisista kielistä⁸ - oman äidinkielen sekä omakielistä opetusta lukuun ottamatta (L 628/1998). Näin ollen vieraskielisten oppilaiden suomen kielen osaamisen taito kytkeytyy myös heidän koulumenestykseensä, ja tätäkin myötä yhteiskuntaan sopeutumiseensa (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 185).

⁷ Toisella kielellä tarkoitetaan ympäristössä laajasti puhuttua kieltä (Duvfa, Vaarala & Pitkänen 2007, 157; Pietilä & Lintunen 2014, 14).

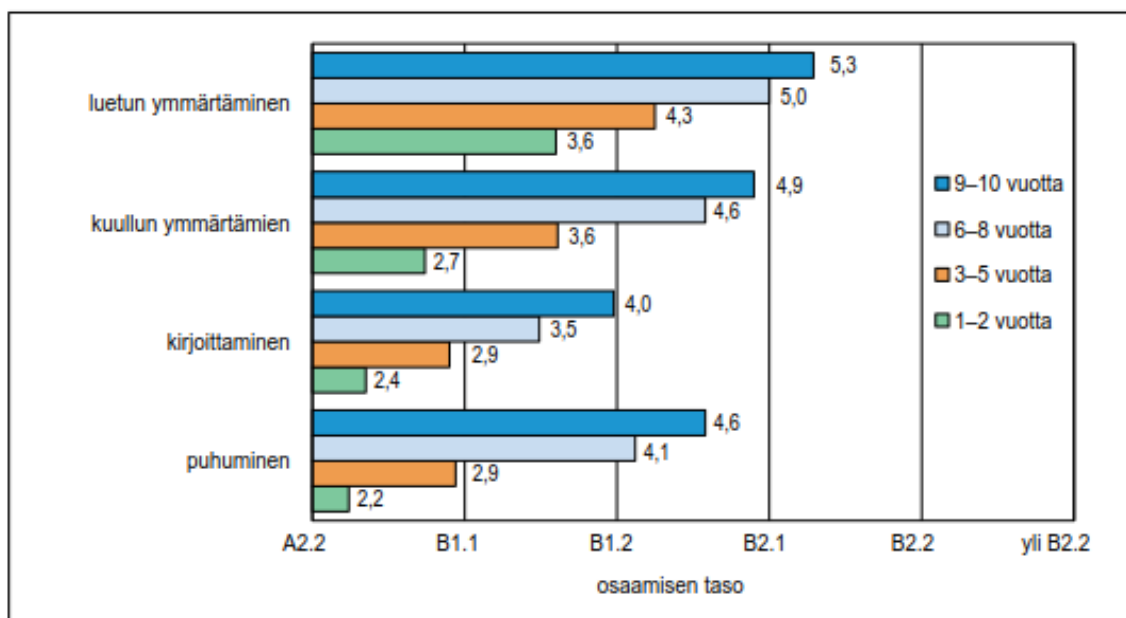
⁸ Perusopetuslain 10. §:n mukaan koulun opetuskieli on suomi, ruotsi, saame, romani- tai viittomakieli. Lisäksi osa opetuksesta voidaan antaa myös muulla oppilaan omalla kielellä, jos se ei vaaranna oppilaan mahdollisuuksia seurata opetusta. (L 628/1998.)

Esimerkiksi Laaksonen (2007, 158) havaitsi, että lähes puolet erityiskouluissa opiskelevista peruskouluikäisistä maahanmuuttajaoppilaista ilmoitti suomen kielen tuottavan heidän koulunkäynnissään eniten vaikeuksia. Tämä kokemus puolestaan heijastui tutkittujen oppilaiden mielestä negatiivisesti heidän keskittymiskykyynsä (Laaksonen 2007, 158). Toisaalta kielenoppiminen on myös yhteydessä maahanmuuttajan sosiaalisiin suhteisiin: kielen oppimisen kautta sosiaalinen vuorovaikutus valtaväestön kanssa on helpompaa. Nykykäsityksen mukaan kielenoppimista pidetäänkin pelkän kognitiivisen prosessin sijaan myös vahvasti sosiaalisena toimintana, jossa yhteisöjen jäsenyys ja kieliyhteisöjen tuki ovat kehityksen olennainen osa (Block 2003; Lantolf & Thorne 2006). Näin ollen myös koulussa kaikki kouluyhteisön jäsenet vaikuttavat niin toimintatavoillaan kuin kielellisillä valinnoillaan sekä arvoillaan ja asenteillaan maahanmuuttaja-taustaisten oppilaiden arkeen, kielenoppimisprosessiin ja sopeutumisen polkuun (Latomaa ym. 2013, 164).

Kielitaito jaetaan usein neljään osataitoon: lukemiseen, kirjoittamiseen, puhumiseen ja kuuntelemiseen. Näiden osataitojen keskinäinen vahvuus vaihtelee eri yksilöiden välillä. (Pietilä & Lintunen 2014, 22.) Kansallinen koulutuksen arviointikeskus teetti vuonna 2015 valtakunnallisen arvioinnin (Kuukka & Metsämuuronen 2016a; Kuukka & Metsämuuronen 2016b) perusopetuksen päättövaiheen S2-oppimäärän oppimistuloksista. Arviointi perustui kokonaisaineistoon, jonka suuruus oli 1530 oppilasta yhteensä 242 Suomen koulusta. Näistä oppilaista puolet oli opiskellut koko peruskouluajan Suomessa, reilu 14 prosenttia suomalaisessa peruskoulussa 6-8 vuotta, lähes neljäsosa 3-5 vuoden ajan sekä reilu 9 prosenttia 1-2 vuoden ajan. Oppilaista lähes 40 prosenttia oli toisen sukupolven maahanmuuttajia. (Kuukka & Metsämuuronen 2016a, 4.) Nuorten suomen kielen osaaminen oli vahvinta luetun ymmärtämisessä: 90 prosenttia nuorista saavutti tai ylitti tässä hyvän osaamisen tason. Seuraavaksi vahvin osa-alue oli kuullun ymmärtäminen, jossa hyvän osaamisen tason saavutti tai ylitti 84 prosenttia nuorista. Puhumisen ja kirjoittamisen osa-alueet osottautuivat keskimääräisesti lähes samantasoiksi: vähintään hyvän osaamisen tasolle ylsi puhumisen

osa-alueessa 74 prosenttia oppilaista sekä kirjoittamisen osa-alueessa 73 prosenttia oppilaista. Kokonaisuutena oppilaiden ymmärtämistäidot olivat vahvempia, kuin tuottamistaidot. (Kuukka & Metsämuuronen 2016b, 9-10.)

Oppilaiden kielen oppimisen osa-alueiden vahvuuksia selitti eniten heidän suomalaisen peruskoulunkäyntiaikansa: kaikilla osa-alueilla oppilaiden osaaminen oli vahvinta joko Suomessa syntyneillä tai ennen perusopetusta Suomeen muuttaneilla oppilailla ja heikointa taas vastaavasti enintään kaksi vuotta Suomessa asuneilla oppilailla. Seuraava kuvio 2 kuvaa tarkemmin suomen kielen osa-alueiden ja suomalaisen koulunkäyntiajan yhteyksiä. (Kuukka & Metsämuuronen 2016b, 9-10.)



Kuvio 2. Vuoden 2015 perusopetuksen 9. luokkalaisten S2-oppimääräisten oppilaidensuomen kielen osaamisen osa-alueet koulunkäyntiajan mukaan (Kuukka & Metsämuuronen 2016b, 10)

Uusimman perusopetuksen opetussuunnitelman mukaisen kielenopetuksen tavoitteena on tukea oppilaan kasvua kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen, tukea hänen kielenopiskelutaitojaan, kehittyvää kielitaitoaan ja taitoa toimia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa sekä taitoa tulkita ja tuottaa tekstejä (OPH 2014a, esim. 222–223). Opetussuunnitelman mukainen kielenopetus pyrkii muun muassa vahvistamaan oppilaan luottamusta omiin kielenoppimisen kykyihin sekä kannustamaan vähäisenkin kielitaidon rohkeaan käyttöön (OPH

2014a, 124). Opetuksen tärkeänä tavoitteena nähdään sellaisen sallivan ja kannustavan ilmapiirin luominen, jossa tärkeimmäksi koetaan yhdessä oppiminen sekä viestin välittyminen (OPH 2014a, 222). Tärkeänä tavoitteena nähdään myös oppilaan rohkaiseminen kysymiseen sekä ajatuksiensa ja kokemustensa esittämiseen ilman virheiden pelkoa (OPH 2014a, 464). Pietilän ja Lintusen (2014, 23) mukaan kielitaidon tasoa arvioidaan esimerkiksi kielitaidon tarkkuuden (oikeellisuus tai virheettömyys), sujuvuuden ja kompleksisuuden (käytettyjen kielimuotojen rakenteellinen vaihtelu) kautta. Heidän mukaansa kielenoppijan suoritusta on arvioitu perinteisesti hänen tekemiensä virheiden määrän sekä tyylin mukaisesti (Pietilä & Lintunen 2014, 24). Uusimman opetussuunnitelman mukaisesti koulussa tulee kehittää arviointikulttuuria, joka rohkaisee ja kannustaa oppilasta, kehoittaa vuorovaikutuksellisiin ja osallistaviin toimintamalleihin, tukee oppilaan oppimisprosessia monipuolisesti sekä on luonteeltaan eettistä, oikeudenmukaista sekä monipuolista (OPH 2014a, 47). Opetussuunnitelman (OPH 2014a) sekä Pietilän ja Lintusen (2014, 24) mukaan kielitaidon arvioinnin nyky-painopiste pyrkii kiinnittämään huomiota siihen, millaisissa tilanteissa kielen käyttäjä kykenee kieltä käyttämään. Myös Euroopan neuvoston kehittämä kielitaidon taitotasoa kuvaava eurooppalainen viitekehys (CEFR) edustaa tätä näkökulmaa (Eurooppa-neuvosto 2011).

3.2.1 Peruskouluikäinen toisen kielen oppijana

Suomen vieraskieliset maahanmuuttajaoppilaat oppivat suomen kielen toisena kielenään. Toista kieltä käytetään nimityksenä kielestä, jota ympäristössä puhutaan: se on joko maan virallinen kieli tai ympäristössä muutoin laajasti käytetty kieli (Duvfa, Vaarala & Pitkänen 2007, 157; Pietilä & Lintunen 2014, 14). Toinen kieli ei siis välttämättä ole kronologisessa järjestyksessä yksilön toiseksi oppima kieli (Pietilä & Lintunen 2014, 14). On huomattava, että toisesta kielestä voi tulla myös yksilön ensikieltä vahvempi kieli, mikäli sille altistutaan ensikieltä enemmän (August & Hakuta 1998, 13; Hassinen 2005, 18). Vieraaksi kieleksi puolestaan määritellään kieli, joka ei ole yksilön äidinkieli tai toinen kieli (ks. esim. OPH

2014a). Vieraskielinen-käsitettä voidaan sen sijaan käyttää viitattaessa henkilöön, joka puhuu äidinkielenään muuta kuin valtaväestön äidinkieltä (Rapo 2011).

Suomalaisessa peruskoulussa maahanmuuttajat oppivat suomea kaikkialla: kielen oppitunneilla, mutta myös muilla oppitunneilla sekä välitunneilla. Toisen kielen oppimisen on havaittu olevan monimutkainen kokonaisuus, jossa yksilö joutuu opettelemaan samanaikaisesti hyvin monia erilaisia kielenoppimiseen liittyviä prosesseja. Näitä prosesseja ovat esimerkiksi sanaston (sanojen ja niiden merkitysten), morfologian (verbien ja substantiivien päätteiden), syntaksin (lauserakenteiden sääntöjen), sosiolingvistiikan (kielen käytön tietynlaisissa tilanteissa), pragmatiikan (lauseen ymmärtämisen) ja diskurssin (mikä kielessä nähdään olevan sallittua) hallinta. (VanPatten 2002, 14-15.) Näin ollen kouluun saapuvan uuden vieraskielisen maahanmuuttajaoppilaan uuden kielen oppimisen prosessi ei ole lähtökohtaisesti helppo.

Iän yhteys uuden kielen oppimiseen on yksi tutkijoita jatkuvasti kiinnostavista aihepiireistä. Yleinen vallalla oleva käsitys on, että uuden kielen oppiminen on helpompaa lapsille kuin nuorille tai aikuisille. Useiden näkemysten mukaan uuden kielen oppiminen on erityisesti vielä helpompaa alle kouluikäisille lapsille kuin sitä vanhemmille. (Lehtonen 2010, 152.) Korpilahden (2010, 147) mukaan lapsi oppii natiivin kielitaidon tason, mikäli hänen kielen oppimisen malliaan pidetään yllä 3,5-vuotiaaksi asti. Lennebergin (1967) kehittämän niin sanotun kriittisen periodin hypoteesin mallin mukaan aivojen plastisuuden heikkeneminen lapsuusiän jälkeen heikentää toisen kielen oppimista ja prosessointia. DeKeyser (2000, 500) jaottelee kielenoppimisen olevan erilaista ennen 6-7 vuoden ikää sekä ennen 16-17 vuoden ikää. Lehtosen (2010, 152) mukaan erityisesti lauserakenteiden, sanojen taivutusten ja kieliopillisten piirteiden täydellinen hallinta on haastavaa, jos kielenoppiminen aloitetaan murrosiän jälkeen. Murrosikää pidetäänkin usein kielenoppimisen kannalta haasteellisena ajankohtana (Johnson & Newport 1989, 60-61).

Oman tutkimukseni näkökulmasta kiintoisia ovat ne kielen oppimiseen liittyvät tutkimukset, joissa tarkastellaan maahanmuuttoikää, maassaoloaikaa, ensikieltä ja ympäröiviä kulttuureja suhteessa uuteen opittavaan kieleen. Johnson ja Newport (1989, 60-61) tutkivat toisen kielen kieliopillisia rakenteita eri-ikäisinä maahan muuttaneiden korealaisten ja kiinalaisten maahanmuuttajaoppilaiden keskuudessa. Tutkijaryhmän mukaan tutkittavien kielitaidollinen tieto oli selvästi yhteydessä maahanmuuttoikään: murrosiän jälkeen maahan muuttaneet oppilaat menestyivät heille annetuissa tehtävissä lapsena maahan tulleita heikommin. Singletonin ja Lengyelin (1995, 20) tutkimuksen mukaan lapsi oppii toista kieltä paremmin pitkällä aikavälillä, kun taas aikuinen nopeammin kielenoppimisen alkuvaiheessa. Sosiaalisen ympäristön merkitys korostuu erityisesti lasten kielenoppimisessa: kielenoppiminen helpottuu luontaisissa leikeissä, peleissä ja muussa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa vertaisryhmän kanssa (TIES 2011; ks. myös Antikainen ym. 2015a, 134).

Muurin (2014, 61) mukaan maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taitoa ja koulumenestystä on tutkittu kaiken kaikkiaan melko vähän. Muuri itse (2014) tarkasteli kuudennen luokan oppilaiden suomen kielen taitojen vaihtelua sekä suomen kielen taidon tason yhteyttä taustamuuttajiin (sukupuoli, äidinkieli, maahantuloikä, maahantulon syy, maassaoloaikaan ja vanhempien koulutausta) ja peruskoulun opetusjärjestelyihin. Muurin (2014) tutkimus vahvisti sitä jo aiemmin esiintynyttä tutkimustulosta, jonka mukaan maahanmuuttajataustaiset⁹ oppilaat menestyvät erilaisissa kielitesteissä sitä paremmin, mitä kauemmin he ovat asuneet maassa ja mitä nuorempina he ovat maahan muuttaneet. Myös vuoden 2012 PISA -tutkimuksessa (OECD 2012) suomalaisten maahanmuuttajataustaisten oppilaiden matematiikan osaaminen oli sitä heikompi, mitä vanhempana he olivat saapuneet maahan. Tällä tuloksella nähtiin todennäköisiä yhteyksiä koulun opetuskielen hallintaan. (Harju-Luukkainen ym. 2014, 28.)

⁹ Maahanmuuttajataustaisella tarkoitetaan tässä 1. ja 2. sukupolven vieraskielistä maahanmuuttajaa.

Suomalaisten S2-oppimääräisten peruskoulun 9. luokkalaisten suomen kielen osaamista selitti eniten heidän koulunkäyntiaikansa Suomessa: parhain (B2.1, ks. kuvio 3) suomen kielen taito oli oppilailla, jotka olivat syntyneet Suomessa tai käyneet koko peruskoulunsa Suomessa (Kuukka & Metsämuuronen 2016b, 8). Seuraavaksi parhain (B1.2) suomen kielen osaaminen oli 3–8 vuotta suomalaisen perusopetukseen osallistuneilla. Sen sijaan yläkouluikäisinä Suomeen tulneiden alle 3 vuotta suomalaisessa perusopetuksessa opiskelleiden oppilaiden osaaminen oli heikointa (B1.1). Kokonaisuudessaan selvitykseen osallistuneiden nuorten suomen kielen taito nähtiin varsin hyvänä: oppilaista lähes 90 prosenttia saavutti tai ylitti taitotason arvioinnissa hyvän osaamisen tason B1.1.–B.12. Oppilaiden keskimääräinen osaaminen oli vielä korkeammalla tasolla (B2.1). Vain 13 prosenttia oppilaista sijoittui A-tasolle. Kielitaidon A-tasoa selitti suurimmin vähäinen suomalaisen peruskoulun käyntiaika. (Kuukka & Metsämuuronen 2016b, 8.) Kuvio 3 kuvaa tarkemmin tutkimuksessa käytettyä kielten oppimiseen, opettamiseen ja arviointiin kehitetyn eurooppalaisen viitekehyksen perusteella laadittua suomalaista sovellusta kielitaidon tasoista. (Kuukka & Metsämuuronen 2016a, 176-184).

A1	Suppea viestintä kaikkein tutuimmissa tilanteissa	B1	Selviytyminen arkielämässä	C1-2	Selviytyminen monissa vaativissa kielenkäyttötilanteissa
A1.1	Kielitaidon alkeiden hallinta	B1.1	Toimiva peruskielitaito	C1.1	Taitavan kielitaidon perustaso
A1.2	Kehittyvä alkeiskielitaito	B1.2	Sujuva peruskielitaito		
A1.3	Toimiva alkeiskielitaito	B2	Selviytyminen säännöllisessä kanssakäymisessä syntyperäisten kanssa		
A2	Välittömän sosiaalisen kanssakäymisen perustarpeet ja lyhyt kerronta	B2.1	Itsenäisen kielitaidon perustaso		
A2.1	Peruskielitaidon alkuvaihe	B2.2	Toimiva itsenäinen kielitaito		
A2.2	Kehittyvä peruskielitaito				

Kuvio 3. Eurooppalaiseen viitekehykseen pohjautuva suomalainen sovellus kielen taitotasoista (mukaellen Kuukka & Metsämuuronen 2016a, 176-184)

On kuitenkin huomioitava, että vaikka varhainen kielenoppimisen sekä koulunaloittamisen ikä tukevat toisen kielen oppimista yllä esitettyjen tutkimustulosten mukaan merkittävästi, kielenoppimiseen vaikuttavat myös monenlaiset muut tekijät. Näin ollen sujuva toisen kielen taito on mahdollista hankkia myös myöhemmällä iällä (Baker 1996, 84). Myös Costa ja Sebastián-Callés (2014, 4, 24) muistuttavat, että kielen oppimisessa tarvitaan monenlaisia taitoja, jotka kehittyvät eri ikäkausina. Heidän mukaansa on liiallista yksinkertaistamista määritellä tarkkoja kriittisiä¹⁰ ikäkausia kielellisten taitojen oppimiselle.

Kuten kaikessa oppimisessa, myös kielenoppimisessa motivaation rooli nähdään keskeisenä (Pietilä 2014, 49). Robert Gardnerin sosio-kasvatuksellisen toisen kielen omaksumisen mallissa (Socio-Educational Model of SLA) oppimisen kannalta olennaisena nähdään erityisesti integratiivisen motivaation olemassaolo. Integratiivisella motivaatiolla tarkoitetaan kielen oppijan kiinnostusta kohdekieltä ja sen kulttuuria kohtaan sekä halua samastua kohdekielen puhujiin. (Gardner 1979.) Maahanmuuttajan sekä hänen ympäristönsä vuorovaikutuksen tapa voi osaltaan olla yhteydessä myös muuttajan integratiiviseen motivaatioon. Toisaalta motivaatiota saattaa nostaa myös halu oppia kieltä jonkin käytännön tavoitteen saavuttamiseksi. Tällainen voi olla esimerkiksi työ- tai opiskelupaikka. (Pietilä, 2014, 49–51.) Kognitiivinen näkökulma kielenoppimisen motivaatioon korostaa taas oppijan omia käsityksiä itsestään oppijana, oppimisen tavoitteista ja oppimistilanteista. Olipa motivaation lähde mikä hyvänsä, sen syntyminen ja ylläpitäminen edesauttavat kielenoppimista. (Pietilä 2014, 49–51.)

Sekä entinen että nykyinen ympäristö vaikuttavat suuresti siihen, miten kieltä opitaan ja miten se toisaalta koetaan, mutta myös siihen, miksi kieltä opitaan. Voidaan siis todeta, että kielenoppiminen on yksilön biologisten ominaisuuksien sekä ympäristötekijöiden vuorovaikutuksen tulosta (Pietilä 2014, 49).

¹⁰ Kriittisellä ikäkaudella tarkoitetaan ajanjaksoa, jolloin yksilön tulisi saada tietty kokemus, jotta tähän liittyvä kehitys voisi sujua normaalisti (Korpilahti, Aaltonen & Laine 2010, 348).

3.2.2 Kielten keskinäinen yhteys

Vielä 1900-luvun puolivälin paikkeilla vallalla oli käsitys, että oppijan äidinkieli heijastui suorastaan haitallisesti toisen kielen oppimiseen. Toisen kielen virheidä ajateltiin johtuvan ensikielestä. Nykykäsitys äidinkielen merkityksestä toisen kielen oppimisessa on aivan toinen: oman äidinkielen merkitys nähdään vahvasti positiivisena kielen oppimisen eri vaiheissa. (Latomaa 1996, 101.) Useat tutkimukset (Skutnabb-Kangas 1987; Baker 1996; Cummins 2000; Lehtinen 2002; Merisuo-Storm 2002; Haynes 2007) osoittavat ensikielen hyvän hallinnan edistävän toisen kielen oppimista. Vastaavasti heikosti kehittyneen ensikielen on todettu vaikeuttavan toisen kielen oppimista. Jotta lapsi tai nuori saavuttaisi hyvän pohjan kielelliselle ajattelulleen, tulisi hänen ensikielen oppimistaan siis tukea. (Halme 2011, 87.) Myös uusin perusopetuksen opetussuunnitelma tukee tätä näkemystä (OPH 2014a). Se korostaa paitsi oman äidinkielen oppimisen, myös sen arvostuksen tärkeyttä kouluarjessa.

Ensikielen sekä uuden kielen oppimisen yhteyttä onkin tutkittu paljon. Esimerkiksi Thomas ja Collier (Collier 1995, 11) tutkivat, kuinka pitkään ikätasoa vastaavan toisen kielen taidon oppiminen vie koulussa, jossa opetus järjestetään pelkästään toisella kielellä. Tutkijoiden saamien tulosten mukaan kaikkein merkittävin tekijä oppilaan toisen kielen oppimisessa oli omalla äidinkielellä annettujen kouluvuosien määrä. Kahdesta kolmeen vuotta omalla ensikielellään kouluun käyneet oppilaat kykenivät saavuttamaan natiivin kaltaisen tason toisessa kielessä 5–7 vuodessa. Sama tulos toistui kaikissa tutkimusryhmissä tutkittavien sosioekonomisesta taustasta, äidinkielestä tai alkuperämaasta riippumatta. Sen sijaan oppilaat, jotka eivät olleet saaneet opetusta omalla ensikielellään lainkaan, saavuttivat hyvän toisen kielen tason vasta 7–10 vuodessa. (Collier 1995.)

Myös Vuorisen (2009, 6, 141) tekemän toisen kielen oppimiseen liittyvän tutkimuksen mukaan toisen kielen oppimisessa auttoivat ensimmäisen kielen oppiminen sekä sen tukeminen kotona. Tämän tutkimuksen mukaan myös ympäristön positiivinen suhtautuminen toisen kielen oppijoihin sekä toisen kielen käyttömahdollisuus edistivät oppimista (Vuorinen 2009, 6, 141). Muurin (2014) tutkimuksessa oppilaat, jotka olivat opiskelleet omaa äidinkieltään enemmän,

menestyivät kielitaitotehtävissä paremmin kuin oppilaat, jotka eivät olleet opiskelleet omaa äidinkieltään ollenkaan. Lisäksi oppilaat, jotka puhuivat sekä suomen kieltä että ensikieltään kaveriensa kanssa, osoittautuivat suomen kielen tasoltaan paremmiksi sekä kielitesteissä että opettajien arvioinneissa (Muuri 2014). Myös Lindholm-Learyn (2001, 299) kaksikielisiä koskevan tutkimuksen mukaan niiden oppilaiden lukutaito oli parempi, joiden molempien kielten hallinta oli parempi. Cumminsin (1995b, 12) tutkimuksen mukaan esikouluissa, joissa kaksikielisten lasten kulttuurista identiteettiä vahvistettiin, oppilaiden kielenkäyttöä tuettiin päivittäisissä toiminnoissa sekä yhteistyö vanhempien kanssa oli aktiivista, oppilaat saavuttivat molemmissa kielissään korkeamman kielitaidon tason.

Tarkasteltaessa kahden kielen oppimista ja näiden suhdetta toisiinsa, päädytään siirtovaikutuksen eli transferin äärelle. Siirtovaikutuksella tarkoitetaan kielenoppimisessa ilmiötä, jossa oppijan ensimmäisen kielen tiedot ja taidot vaikuttavat ja siirtyvät toisen kielen oppimiseen (Ortega 2009, 31). Tällöin oppija saattaa soveltaa esimerkiksi ensikielelleen ominaista sanajärjestystä toisessa kielessä. Tutkimusten mukaan kieli opitaan sitä helpommin, mitä samankaltaisempi se on aiemmin opitun kielen kanssa (Ks. esim., 10; VanPatten 2002, 89; Kaivapalu 2005, 251; Costa & Sebastián-Gallés 2014; Harju-Luukkainen ym. 2014, 2; Ringbom 2007, 117; Cummins 1995a, 4-6). Näin ollen myös esimerkiksi Suomeen muuttaja, jonka ensikieli on viro, oppii suomen kielen todennäköisemmin nopeammin, kuin maahanmuuttaja, jonka ensikieli on arabia. Tästä syystä esimerkiksi Cumminsin (1995a, 4-6) mukaan kielten siirtoa pitäisikin ehdottomasti opettaa kielenoppimisen yhteydessä. Kielten siirtovaikutusten positiiviset puolet onnistuivat hänen mukaansa parhaiten kummankin kielen vahvistamisessa, sekä toisaalta kielten ominaisuuksien sekä niiden yhteyksien tiedostamisessa.

3.3 Kaksi- ja monikielisyys

Koko maailman väestöstä jopa joka kolmas käyttää kahta tai useampaa kieltä työnsä, perheensä tai vapaa-aikansa parissa (Wei 2000, 4; Ortega 2009, 3). Suurin osa esiintyvistä monikielisyysistä on maahanmuuton seurausta (August & Hakuta 1998, 12). Kielten ilmenevyyden laajuuteen ja yleisyyteen vaikuttaa se, miten niiden olemassaolo määritellään olosuhteiden, käyttötarkoituksen ja yhteiskunnallisen aseman mukaan (August & Hakuta 1998, 12.).

Vaikka suuri osa maailman ihmisistä hallitsee useita kieliä, arjessaan aktiivisesti kahta kieltä käyttäviä nimitetään usein kaksikieliseksi. Kaksikielisuuden määritelmään vaikuttaa se, milloin ja miten ihminen on oppinut molemmat käyttämänsä kielet. On kokonaan eri asia, mikäli yksilö oppii molemmat kielet lapsuudessaan vanhempiansa eri äidinkielinä, kuin että hän oppii toisen kielen äidinkieltänsä oppimisen jälkeen vaikkapa myöhäisnuoruudessa. Vieraskielisten maahanmuuttajaoppilaiden toisen kielen oppimisen kohdalla voidaan käyttää esimerkiksi Pollarin ja Koppisen (2011, 138) mukaan käsitettä ”yhdyskaksikielisyys” tai Bakerin (1996, 76-77) ja Ortegan (2009, 5) mukaan käsitettä ”peräkkäinen kaksikielisyys”. Molemmat käsitteet kuvaavat ilmiötä, jossa yksilö aloittaa toisen kielen oppimisensa vasta ensikielen perusrakenteiden oppimisen jälkeen. Kaksikielisuuden monenlaisista määritelmistä huolimatta useat tutkijat jakavat ajatuksen siitä, että kaksikielisyys ei edellytä kahden kielen täydellistä hallintaa (ks. Baker ym. 1998; Wei 2000). Skutnabb-Kangas (1988, 64) ja Latomaa (1996, 104) muistuttavat, etteivät edes kenenkään äidinkielen taidot ole koskaan täydelliset.

Kaksikielisyyttä on tutkittu pitkään, jopa viime vuosisadan alusta lähtien. Vielä 1960-luvulla vallalla oli käsitys, että kaksikielisyys voi olla jopa haittaa yksilön älylliselle ja henkiselle kehitykselle. Asenteet kaksikielisuuden suhteen ovat kuitenkin muuttuneet vuosikymmenten aikana huomattavasti positiivisemmiksi. Nykyään kaksi- ja monikielisyys nähdäänkin olevan paitsi kommunikatiivisia etuja, myös kognitiivisia ja kulttuurisia hyötyjä. (Wei 2000, 18-19.) Korpilahden (2010, 148) mukaan lapsena alkavaan kaksikieliseksi kehitykseen voidaan nähdä liittyvän riskejä, mikäli kielen kehityksen tuki on vääränlaista tai

riittämätöntä. Jos lapsen kielenoppimista sen sijaan tuetaan ja mallinnetaan hänen omassa kasvuympäristössään riittävästi, kahden kielen käyttäminen ei haittaa hänen kielenkehitystään eikä edesauta kielihäiriöiden kehittymistä (Korpilahti 2010, 148).

Simultaanisen kaksikielisyyden menetelmän mukaan lapsen kaksikielisyttä olisi parasta tukea puhumalla hänelle vanhemman omaa äidinkieltä (Baker 1996, 79). Tällöin lapsi saa ympäristöstään kielen oppimiseen tarvitsemaansa oikeoppista mallia. Jos lapsi sen sijaan kuulee kotonaan puutteellisia kielen ilmauksia, hän otaksuu niiden kuuluvan kieleen, ja omaksuu kielen samanlaisen käyttötavan (Korpilahti 2010, 148-149). Muun muassa Ronjatin (1913) lasten kaksikielisyyden kehittymistä koskevien tutkimusten mukaan juuri vanhempien käyttämä simultaanisen kaksikielisyyden menetelmä tuki lapsen kaksikielisyyden kehitystä parhaiten. Menetelmää pidetään useiden näkökulmien mukaan vielä tänäkin päivänä suotuisimpana kaksikielisyyden omaksumismenetelmänä (Baker 1996, 79).

Kaksikielisyyden tavoitteena pidetään usein kielitaidon eri osa-alueet kattavaa "tasapainoista kaksikielisyttä", mutta tutkijoiden mukaan tähän tavoitteeseen päästään todellisuudessa hyvin harvoin (Wei 2000, 5). Costan ja Sebastián-Gallésin (2014, 7) mukaan kaksikieliset altistuvat yhdelle kielelleen vähemmän kuin vastaavasti yksikieliset ainoalle käyttämälleen kielelle. Myös Bialystokin ja Lukin (2012) tutkimustulos tukee tätä näkemystä: heidän tutkimuksessaan kaksikieliset menestyivät ymmärtävän sanaston testeissä huomattavasti yksikielisiä heikommin. Tyypillisintä onkin, että toinen kielistä kehittyy toista vahvemmaksi (Hassinen 2005, 18; ks. myös Baker 1996, 81; Gass & Selinker 2008, 25). Toisaalta voidaan myös pohtia, missä määrin eri kielten keskenään samankaltaista hallintaa tulee edes tavoitella. Martinin (2016) sanoin: "kieli on sitä, mitä sillä tehdään". Kaksi- ja monikielisen ihmisen kielenkäytön konteksti määrittää myös kielen käytön tavoitteet: monikielinen oppilas oppii koulukielellään luonnollisesti esimerkiksi eri oppiaineiden kieltä, mutta Martinin (2016) mukaan on tarpeen arvioida, onko oppilaan edes tarpeellista tavoitella jokaisella perheessä käytetyllä kielellä samankaltaista kielenkäyttöä.

3.3.1 Kielten limittäinen käyttö

Monikielisessä ympäristössä elävä ihminen joutuu usein tilanteisiin, joissa hänen on kyettävä hyvin nopeasti päättämään, mitä mahdollisista kielistään hän käyttää. Kun ihminen valitsee jonkin kielen, myös muut valittavissa oleva kielet aktivoituvat (Luk, Green, Abutalebi & Grady 2012; Costa & Sebastián-Gallés 2014, 10-11). Käytännössä monikieliset ihmiset eivät käytä systemaattisesti vain jotain hallitsemaansa kieltä: useimmat meistä ovat varmasti kuulleet tai kokeneet itse tilanteen, jossa kahta tai useampaa kieltä käytetään rinnakkain samassa ilmauksessa. Tällainen eri kielten yhdistely saattaa olla tyypillistä esimerkiksi Suomen rannikolla asuvien ruotsinkielisten keskuudessa, mutta yhtä lailla minkä tahansa keskenään samojen kielten käyttäjien kesken. Kielten yhdistelyä pidettiin aiemmin kielellisenä häiriönä (Muysken 2000, 1-2), mutta nykyään sen ajatellaan edustavan lähinnä usean kielen verbaalista taitoa (Poplack 2000, 240).

Nykykielentutkimuksessa monikielinen ihminen nähdäänkin usein yksittäisten eri kielten käyttäjän sijaan kokonaisen kielivarantonsa ”kielenpalojen” (bits of language) käyttäjänä (Jørgensen, Karrebæk, Madsen & Møller 2011; Lehtonen 2015, 52). Tätä ilmiötä muun muassa Jørgensen tutkimusryhmineen (Jørgensen ym. 2011) kuvaa käsitteillä ”languaging” sekä ”polylingual languaging”, joista on tutkimuskirjallisuudessa käytetty suomennettuja käsitteitä ”kieleily” sekä ”polykielisyys” (ks. esim. Dufva, Aro, Suni & Salo 2011, 30; Lehtonen 2015; 52). Käsitteet pohjaavat ideologiaan ihmisen ensisijaisesta tarpeesta kommunikoida sellaisilla käytössään olevilla resursseilla, joita hänen ympäristössään elävien on mahdollista ymmärtää. Painopiste kieleilyssä siirtyy tällöin pois yksittäisinä ja erillisinä hahmotettujen kielten vuorottaisesta käytöstä. (Rajagopalan 2001; Lehtonen 2015, 52-53). Tässä yhteydessä käytetään nykytutkimuksessa usein myös translanguaging-käsitettä, jolla tarkoitetaan - kielten yhdistelyn taivoin - usean kielen limittäistä käyttöä (Martin 2016). Yhteistä näille käsitteille on ajatus monikielisen ihmisen limittäisestä, muuntuvasta sekä rikkaasta kielenkäytöstä (Martin 2016).

Martinin (2016) mukaan kielten limittäinen käyttö kuvaa monikielisen perheen arkea parhaiten. Kielten limittäiselle käytölle on useita syitä. Lapsi saattaa

esimerkiksi lainata sanaa toisesta kielestään, jos hän ei löydä puuttuvaa sanaa tai käsitettä toisesta käyttämästään kielestä (Baker 1996, 79; Genesee 2000, 323–324; Gass & Selinker 2008, 29). Tällainen toisesta kielestä lainaus vähenee Romainen (1995, 207) mukaan lapsen sanavaraston karttuessa. Toisaalta kieliä saatetaan yhtä lailla käyttää limittäin myös ympäristön vaikutuksesta: kielten yhdistely saattaa olla - erilaisen kielenkäytön kulttuurin johdosta - yleisempää vaikkapa kavereiden seurassa kuin kotona.

Lipskin (2008, 230) mukaan kielten yhdistelyyn vaikuttavat paitsi kielten keskinäinen samankaltaisuus ja tätä myöten helpompi yhdisteltävyys, myös puhujan sekä ympäröivät yhteiskunnan kielellinen ja kulttuurinen identiteetti: kielten yhdistelyn taustalla voivat vaikuttaa myös esimerkiksi sosiaaliset arvot ja historialliset tekijät. Gass ja Selinker (2008, 29) muistuttavat, että välillä kielten yhdistelyn motiivi saattaa olla vain esimerkiksi tietty sosiaalinen konteksti tai huumori. Lehtonen (2008, 115) tutki helsinkiläisten somalinuorten kielten limittäistä käyttöä suomen sekä somalin kielen välillä. Hänen mukaansa nuoret yhdistelivät eri kieliä korostaakseen omaa kulttuuritaustaansa ja eksoottisuuttaan. Hellerin (2008, 518-521) mukaan globaalissa nykymaailmassa kielistä puhuttaessa olisikin aina otettava huomioon kielen sosiaalinen ja kontekstistinen luonne.

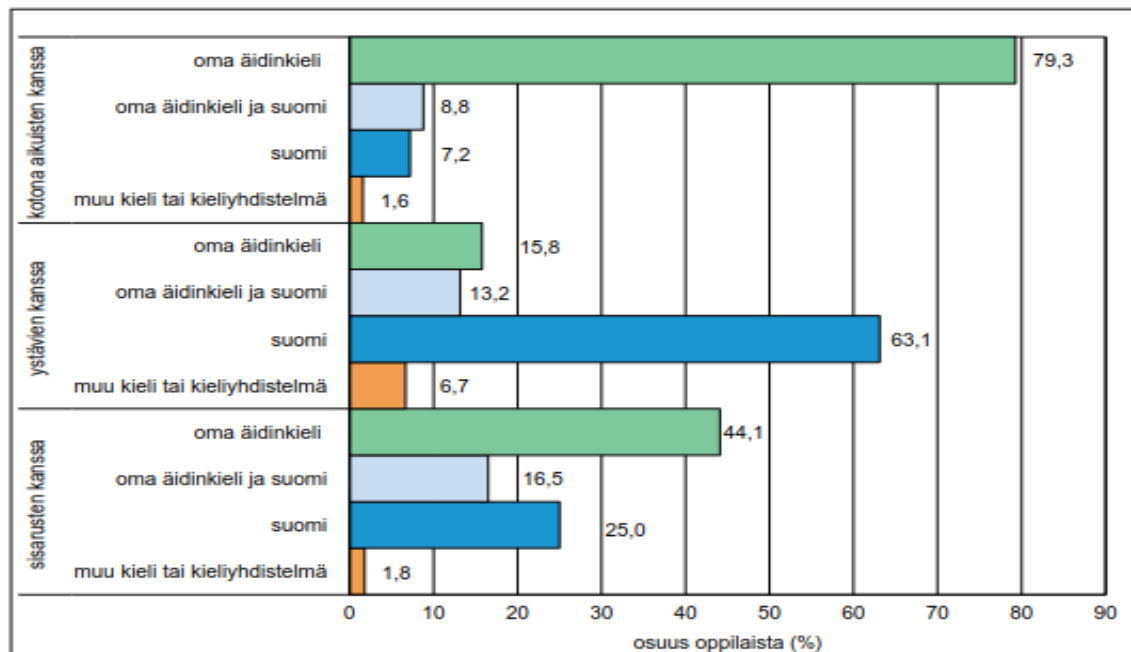
3.3.2 Tilannekohtaiset kielivalinnat

Monikielisen ihmisen tilannekohtaisiin kielivalintoihin - kielten limittäistä käyttöä laajemmalla tasolla - vaikuttavat monenlaiset yksilöön ja ympäristöön liittyvät tekijät. Yksi tällaisista tekijöistä on tilannekohtainen itsetunto: se, miten ihminen luottaa itseensä tai selviytymiseensä tietyssä tilanteessa tai tehtävässä, näkyy myös siinä, minkä ja millaisen kielen käytön yksilö kulloisessakin tilanteessa valitsee. Ympäristö voi vaikuttaa tilannekohtaiseen itsetuntoon rohkaisevasti esimerkiksi olemalla kiinnittämättä huomiota toisen kielen käyttäjän tekemiin virheisiin. (Pietilä 2014, 57.)

Kielivalintoihin voi vaikuttaa myös yksilön käsitys oman kielen arvostuksesta: maahanmuuttajien lasten riski menettää vähemmistökielen hallinta on suuri, kun hän huomaa, että valtaväestön kieli on ympäristössä muita kieliä arvostetumpi (Baker 1996, 80). Portesin ja Rumbautin (2001, 119) kielen käytön valintoja koskevan tutkimuksen mukaan valtaosa (72%) tutkittavista maahanmuuttajataustaisista lapsista käytti koulussa keskustellessaan ensisijaisesti toista kieltä. Sen sijaan aikuiset taas harvoin luopuivat omasta äidinkielestään. Lapset puhuivat kotonaan kuitenkin omaa ensikieltään. (Portes & Rumbaut 2001, 119.) Myös useissa suurissa maahanmuuttajamaissa – kuten Yhdysvalloissa, Kanadassa ja Australiassa – on tyypillistä ilmiö, jossa maahanmuuttajat vaihtavat ensikielensä vähitellen valtakieleen ja uudesta toisesta kielestä tulee dominoiva (August & Hakuta 1998, 13). Jotta lasten kielellistä kehitystä ja sopeutumista voitaisiin edesauttaa, lasten ensikielen oppimisen tukeminen olisi tärkeää myös koulussa.

Vuonna 2015 Suomen 9. luokkalaisia S2-oppimäärään osallistuneista oppilaista lähes 80 prosenttia kuvasi käyttävänsä kotonaan omaa äidinkieltään ja vain reilu 7 prosenttia suomea. Suosituin kieli kaverien keskuudessa oli suomi (60%). Sisarusten kanssa omaa äidinkieltä puhui noin 45 prosenttia ja suomea neljäsosa, joskin näistä molempia kuvasi käyttävänsä myös vajaa 17 prosenttia. (Kuukka &

Metsämuuronen 2016b, 7.) Kuvio 4 kuvaa tarkemmin oppilaiden eri vuorovaikutustilanteissa käyttämiä kieliä.



Kuvio 4. Vuoden 2015 perusopetuksen 9. luokkalaisten S2-oppimääräisten oppilaiden eniten käyttämät kielet eri vuorovaikutussuhteissa (Kuukka & Metsämuuronen 2016b, 7)

Oppilaat käyttivät vapaa-ajallaan suomen kieltä todennäköisimmin erilaisissa asiointitilanteissa, harrastuksissaan ja ystävien kanssa. Suomen käyttö oli selvästi oman äidinkielen käyttöä yleisempää myös sosiaalisessa mediassa sekä verkko- ja mobiiliviestinnässä. Oppilaista reilu 40 prosenttia koki suomen vahvimaksi kielekseen sekä myös samainen määrä oman äidinkieltensä vahvimaksi kielekseen. Suomen vahvimaksi kielekseen kokivat erityisesti ne oppilaat, jotka olivat opiskelleet koko peruskoulun Suomessa. (Kuukka & Metsämuuronen 2016b, 7.)

Monikielisyyttä tarkasteltaessa on aina huomioitava, että yksilö ei yleensä ole vapaa valitsemaan sopeutumiseen liittyviä tekijöitä, kuten kielen käyttöään ja sosiaalisia ryhmiään, vaan hänen täytyy sovittaa uusi elämänsä vallitsevan yhteiskunnan ja juuri sen hetkisten olosuhteiden sanelemiin puitteisiin. Joidenkin valtioiden maahanmuuttopolitiikka saattaa esimerkiksi suosia tietynlaista akkulturaatiotapaa – vaikkapa voimakasta assimilaatiota, jolloin etnisten vähemmistöjen omaa kieltä ja kulttuuria ei tueta. Poliittika siis olettaa heidän sulautuvan

valtakulttuuriin mahdollisimman pian (Talib ym. 2004, 44; García, Skutnabb-Kangas & Torres-Guzmán 2006, 17). Toisaalta vaikka vastaanottavan valtion politiikka näennäisesti pitäisi sisällään integraation ajatuksen, saattavat muut yhteiskunnan toimintamallit ja rakenteet johtaa täysin toisenlaiseen lopputulokseen. Tässä tutkimuksessa lähdetään siitä Berryn ym. (2006, 33) ajatuksesta, jonka mukaan yhteiskuntaan integroituminen on mahdollista vain, jos yhteiskunnassa avoimesti ja ehdoitta hyväksytään kulttuurinen erilaisuus. Koska integraation on todettu olevan suotuisin yhteiskuntaan sopeutumisen malli, on hyvin olennaista, että valtaväestö ottaa maahanmuuttajat tasavertaiseksi ja aktiiviseksi osaksi yhteiskuntaansa (Pitkänen 2003, 268-269).

Eri kielten arvostus näkyy konkreettisesti koulussa esimerkiksi siinä, miten oppilaan eri kielten käyttöön kouluympäristössä suhtaudutaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman (OPH 2014a, 124) yhdeksi koulun toimintakulttuuria ohjauksiksi periaatteeksi määritetään kulttuurisen moninaisuuden ja kielitietoisuuden kehittäminen, jonka tavoitteena on luoda koulusta eri kieliä arvostava sekä hyödyntävä yhteisö (OPH 2014a, 28). Opetussuunnitelman mukaan kaikkien oppiaineiden oppimisessa tulisi hyödyntää myös oppilaiden eri kielten taitoja. Eri kielten rinnakkainen käyttö nähdään myös luontevana osana koulun arkea. (OPH 2014a, 28.) Lisäksi opetuksen yhtenä yleisenä tavoitteena nähdään oppilaan tukeminen kielellisen sekä kulttuurisen identiteetin monikerroksisuuden tunnistamisessa (OPH 2014a, 124).

3.4 Vieraskielisyys, maahanmuuttajuus ja koulumenestys

Siitä huolimatta, että useat tutkimukset osoittavat maahanmuuttajien ja heidän lastensa arvostavan koulutusta, maahanmuuttajien lapset menestyvät suomalaisessa peruskoulussa sekä kansallisten kokeiden että opetushallituksen arviointien perusteella valtaväestöä heikommin (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 185, 194; Antikainen ym. 2015a, 135, 137; Vettenranta ym. 2016, 55; OECD 2017; Välijärvi 2017, 12). Heidän koulutustasonsa jää myös yleisemmin valtaväestöä matalammaksi. Sama piirre on havaittu myös kansainvälisesti, eli kyse ei ole vain Suomen

ongelmasta. (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 185, 194; Antikainen ym. 2015a, 135, 137.)

Toisaalta, maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulumenetykseen liittyvä ongelma on Suomessa suhteellisen suuri. Tämä kävi ilmi esimerkiksi vuonna 2009, jolloin lukutaidon arviointiin keskittyneessä PISA-tutkimuksessa maahanmuuttajataustaiset nuoret erotettiin omaksi ryhmäkseen. Kaikkiaan 48 maan vertailussa maahanmuuttajien lapset suoriutuivat tehtävistä valtaväestöä heikommin suurimmassa osassa maista (OECD 2012). Poikkeuksen muodostivat kuitenkin perinteiset siirtomaat Australia, Kanada ja Uusi-Seelanti, joissa ryhmien menestyksessä ei ollut huomattavia eroja. Suomessa ero maahanmuuttajien ja valtaväestön lasten välillä oli yksi suurimmista, ja maahanmuuttajien lasten tulokset jakaantuivat meillä myös muita maita selkeämmin hyvin ja huonosti menestyneiden ryhmiin. (OECD 2012.) Myös vuosien 2012 ja 2015 PISA-tutkimuksissa erot suomalaisten valtaväestön ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden välillä näyttäytyivät suurina (OECD 2016; Vettenranta ym. 2017, 55-57).

Uusimman vuoden 2015 PISA-tutkimuksen mukaan ero 1. sukupolven maahanmuuttajataustaisilla oppilailla sekä valtaväestöllä oli suurin lukutaidossa. Sekä 1. ja 2. sukupolven maahanmuuttajaoppilaiden luonnontieteen ja matematiikan osaaminen oli valtaväestöä selkeästi heikompaa – kuitenkin niin, että 2. sukupolvi pärjäsikin näissä hieman 1. sukupolvea paremmin. Suurin ero 2. sukupolven ja valtaväestön välillä oli luonnontieteissä. (OECD 2016; Vettenranta ym. 2017, 55-57.) Näiden ryhmien keskinäisiä koulumenestyksen eroja tarkastellessa vuoden 2015 PISA-tutkimuksen tulokset näyttivät kuitenkin hieman aiempia valoisemmilta: sekä 1. että 2. sukupolven maahanmuuttajataustaiset oppilaat olivat kaventaneet eroa valtaväestöön sekä matematiikassa että luonnontieteissä. Lukutaidossa tulosten kehitys oli kuitenkin valtaväestöön suhteutettuna vaatimattominta. Viimeisimpien PISA-tutkimusten tuloksia vertailtaessa on otettava kuitenkin huomioon, että vuoden 2012 PISA-tutkimuksessa maahanmuuttajaoppilaista tehtiin kokonaistutkimus, kun taas vuoden 2015 tutkimuksessa heidän osuutensa oli oppilaspopulaation mukaisesti hyvin pieni (noin 4 %), joten otanta

ei ole riittävä yleistettäviin päätelmiin. (Vettenranta ym. 2017, 55-57.) Kolmen viimeisimmän PISA-tutkimuksen tulosten mukaan on kuitenkin selvää, että sekä 1. että 2. sukupolven maahanmuuttajataustaiset oppilaat tarvitsevat erityisesti tukea luonnontieteissä, matematiikassa ja lukutaidossa (OECD 2010; OECD 2012 OECD 2016; Vettenranta ym. 2017, 55-57). Valtion tarkastusviraston mukaan vuonna 2015 ero maahanmuuttajataustaisten ja valtaväestön oppilaiden matematiikan, luonnontieteiden ja lukutaidon osaamisessa vastasi keskimäärin vuoden opintoja (VTV 2015, 7).

Useiden kansainvälisten koulusaavutustutkimusten mukaan koulumenestys on yleensä keskimääräistä heikompaa niiden alueiden kouluissa, joiden oppilaiden sosioekonomiset taustat ovat keskimääräistä matalammat (OECD 2012; Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 188). Sekä Suomessa että maailmalla on tyypillistä myös maahanmuuttajataustaisten perheiden keskittyminen näille alueille (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 188). Kansainvälisesti vertaillen Suomen koulujen keskinäiset erot eivät kuitenkaan ole suuria (OECD 2010), eikä maahanmuuttajien lasten käymillä samanasteisilla kouluilla ole merkittävää yhteyttä heidän omaan koulumenestykseensä (Teräs & Kilpi-Jakonen. 2013, 197).

Monissa kansainvälisissä tutkimuksissa on todettu, että maahanmuuttajataustaisten lasten koulumenestykseen vaikuttavat monitahoisesti yksilön ominaisuudet sekä voimavarat, mutta myös vastaanottava yhteiskunta (Crul & Vermeulen 2003; Crul 2007; Säävälä 2011). Kaikkein tärkeimmiksi maahanmuuttajien lasten koulumenestykseen vaikuttaviksi tekijöiksi ovat kuitenkin osoittautuneet ympäristö- ja perhetekijät. Ympäristötekijöillä on tällöin tarkoitettu vastaanottavan maan yhteiskuntarakennetta (mm. koulutusjärjestelmä ja työmarkkinat) ja yhteiskunnallisiin olosuhteisiin (mm. maahanmuuttajiin kohdistuvat asenteet) liittyviä tekijöitä, koulun ja naapuruston ominaisuuksia, etnistä ryhmää sekä sen sosiaalista pääomaa. (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 185; UNICEF 2009.)

Perhetekijöillä puolestaan on tarkoitettu vanhempien sosioekonomisia voimavaroja (mm. tulot ja koulutus) sekä perheen kielellisiä voimavaroja ja koulutusasenteita. Vanhempien usein heikompaa sosioekonomista asemaa pidetäänkin yhtenä keskeisimpänä maahanmuuttajien lasten keskimääräisesti heikompaa

koulumenestystä selittävänä tekijänä. (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 185; Antikainen ym. 2015a, 135.)

Luonnollisesti myös psykologiset tekijät ovat merkittävässä yhteydessä maahanmuuttajien lasten koulumenestykseen. Mikäli lapset muuttavat ennen tai jälkeen vanhempiaan vastaanottajamaahan, he kokevat lisääntyntä stressiä, ja näin ollen myös perhesiteiden katkeaminen tai pitkittynyt ero perheestä voi heijastua koulumenestykseen (Teräs & Kilpi-Jakonen. 2013, 189-190.) Antikaisen ym. (2015a, 135) mukaan muuttoon liittyvät stressitekijät, kuten pakolaisuus, perheen hajoaminen sekä vanhempien ja lasten eritahtinen sopeutuminen heijastuvatkin negatiivisesti tilastoissa heikoimpana maahanmuuttajaryhmänä näkyvien EU:n ulkopuolelta tulevien 1. sukupolven maahanmuuttajanuorten koulunkäyntiin.

Koulumenestystä ei ole relevanttia tarkastella valtaväestön kielen hallinnan kanssa erillään, sillä koulukielen parempi hallinta on yhteydessä myös parempaan koulumenestykseen (ks. esim. Antikainen ym. 2015a, 135; Harju-Luukkainen ym. 2014, 28; Kuukka & Metsämuuronen 2016b, 8). Koulumenestystä tiedetään lisäksi parantavan valtaväestön kulttuurinen tuntemus, kuten yhteiskunnalliset järjestelmät sekä vanhempien tuki ja pyrkimys hyvään koulutukseen (Teräs & Kilpi-Jakonen. 2013, 185).

Vuonna 2015 suomalaisen peruskoulun S2-oppimäärän mukaisesti opiskelevien 9. luokan oppilaiden suomen kielen osaamista arvioitiin suhteessa oppilaisiin itseensä, kodin resursseihin, opetusjärjestelyihin, opettajaan, opettamiseen sekä oppimisympäristöön liittyviin tekijöihin (Kuukka & Metsämuuronen 2016b, 13-17). Oppilaisiin liittyvissä tekijöissä suomen kielen osaamisen tasoon oli vahvimmin yhteydessä oppilaiden kielitausta niin, että parhaiten arvioinnista selviytyivät viron-, venäjän-, kiinan- ja englanninkieliset oppijat koulunkäyntiajasta riippumatta. Näissä ryhmissä oli myös nähtävissä aiemman koulunkäyntihistorian merkitys, joka tuki kesken perusopetukseen tulleiden oppilaiden opiskelua. (Kuukka & Metsämuuronen 2016b, 13-14.)

Ympäristöön liittyvissä tekijöissä suomen kielen taso oli parempi niillä (80 %) oppilailta, jotka asuivat molempien vanhempien (60 %) tai äidin (20 %) luona.

kanssa. Oppilaat, jotka kokivat saavansa kotona koulunkäyntiinsä tukea, ylsivät osaamisessaan itsenäisen peruskielitaidon taitotasolle (B2.1, ks. kuvio 3). Oppilaat, jotka kokivat kodin koulunkäynnin tuen olleen vähäistä, ylsivät kuitenkin myös hyvän osaamisen tasolle B1.1. (Kuukka & Metsämuuronen 2016b, 15.)

Heikommin suoriutuneiden oppilaiden osaamista selitti muun muassa koulunkäyntiajan rikkonaisuus ja vaihtelu sekä erot sosioekonomisessa taustassa ja yleisessä koulumenestyksessä (Kuukka & Metsämuuronen 2016b, 13–14). Yleisesti oppilaan sosioekonominen tausta selitti merkittävästi oppilaan suomen kielen taidon tasoa koulunkäyntiajasta riippumatta. Poikkeuksena tähän olivat kuitenkin Suomessa 9–10 vuotta koulua käyneet oppilaat, joiden suomen kielen taitoihin sosioekonominen tausta vaikutti puolet vähemmän. (Kuukka & Metsämuuronen 2016b, 15.)

Muurin (2014) tutkimuksessa perusopetuksen oppilaiden suomen kielen taidon tasolla oli tilastollisesti merkitsevä yhteys tutkittavien Suomessa asuminen kestoon, maahantulon syyhyn, äidinkieleen, maahantuloikään sekä vanhempien koulutustaustaan. Omiksi ryhmikseen eroteltuna paluumuuttajien suomen kielen osaaminen oli kaikkein parhaita ja pakolaisten heikointa. Eri kieliryhmistä venäjän- ja vietnaminkieliset menestyivät kielitesteissä parhaiten, somalin-kieliset taas puolestaan heikoiten. Äidin korkeammalla koulutustaustalla oli myös yhteys oppilaan korkeampaan kielitaidon tasoon. (Muuri 2014.)

Toisaalta Tomlinson (1991, 121–127; 2008, 142) on havainnut, että oppilaan sosio-ekonomisella taustalla etnisen taustan ohella on pienempi merkitys koulumenestykseen kuin esimerkiksi päiväkotien ja koulujen asennoitumistavalla maahanmuuttajalapsia ja -oppilaita kohtaan. Hänen mukaansa oppilaat menestyvät hyvin niissä oppimisympäristöissä, joissa vallitsee vahva johtajuus, joissa tuetaan oppilaiden kielen oppimista ja joissa oppilaiden vanhempien kanssa tehdään yhteistyötä oppimiselle asetettavien korkeiden tavoitteiden suunnassa. (Tomlinson 1991, 121–127; 2008, 142.) Eurooppalaisen TIES-projektin tulosten mukaan maahanmuuttajataustaisten lasten koulutusta tukevia tekijöitä ovat muun muassa varhainen koulun aloittamisikä sekä päivähoitoon osallistuminen (Crul & Vermeulen 2003; Crul 2007; TIES 2011.)

Koulumenestyksen tilastointeja tutkittaessa on aina huomioitava, millä kriteereillä tilastointi on kulloinkin tehty. Yleisimpinä maahanmuuttajuuden tilastollisina kriteereinä on yleensä käytetty kieltä, kansallisuutta tai syntymämaata (Martikainen ym. 2013, 38). Mikään näistä kriteereistä ei kuitenkaan kata täysin esimerkiksi kaikkia Suomen maahanmuuttajaryhmiä tai edes tiettyä maahanmuuttajaryhmää. Valtiontalouden tarkastusviraston vuoden 2015 tarkastushavaintojen mukaan sukupuoli, luokka-aste, sosiekonominen tausta, kotona puhuttu kieli sekä maahantuloikä vaikuttivat taustatekijöinä huomattavasti 1. sukupolven maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osaamiseen lukutaidossa, matematiikassa ja luonnontieteissä selkeästi, kun taas 2. sukupolven osaamiseen eivät niinkään. Kun nämä taustatekijät vakioitiin, 2. sukupolven osaaminen oli keskimääräisesti jopa 1. sukupolvea heikompaa. (VTV 2015, 7.) Valtion tarkastusviraston mukaan Suomen suuri ero valtaväestön ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osaamisen välillä tulkitaan kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa pääasiallisesti maahanmuuttajataustaisten oppilaiden erilaiseksi kohteluksi (VTV 2015, 8). Yllä mainitut havainnot tukevat voimakkaasti näkemystä siitä, että sekä 1. että 2. sukupolven maahanmuuttajien kokonaisvaltainen tukeminen on perusopetuksessa ensiarvoisen tärkeää.

3.5 Monikielisen oppijan tukeminen

Vieraskielisen oppilaan taustat ja lähtökohdat on suomalaisessa perusopetuksessa otettava huomioon (OPH 2014a, 87). Opetuksen ja opetusjärjestelyiden suunnittelun kannalta olennaista on, mikä ja minkä tasoinen oppilaan ensikieli on, mikä on hänen suomen kielen tasonsa, minkälaisiin kulttuureihin hän kuuluu sekä kuinka kauan hän on maassa oleskellut (OPH 2014a). Antikaisen ym. (2015, 141) opetuksen järjestäjille suunnatun kyselyn mukaan järjestäjät ottivat maahanmuuttajataustaisen oppijan oppimisvaikeuksien tunnistamisessa huomioon ensisijaisesti oppijan kieli- että kulttuuritaustan sekä toissijaisesti hänen kotoutu-

misvaiheensa. Perusopetuksessa kaikki kolme vaihetta otettiin kuitenkin - muihin koulutusasteisiin verrattuna - kaikista todennäköisimmin huomioon. (Antikainen ym. 2015, 141-143.)

Edelleen, suomea toisena kielenään käyttävän oppilaan opetuksessa on huomioitava, että suomen kieli on hänelle paitsi oppimisen kohde, myös väline (OPH 2012, 10). Näin vieraskielinen oppilas joutuu tekemään oppimisensa eteen useimmiten hyvin paljon valtakielistä enemmän työtä (Haynes 2007, 30; Pollari & Koppinen, 2011, 104). Toisella kielellä opiskelevat lapset tarvitsevat opiskelusaan myös ensikiellellään opiskelevia tovereitaan enemmän taukoja (Skutnabb-Kangas 1988, 98). Lisäksi toisen kielen oppimiseen tulee tarjota - erityisesti alkuvaiheessa - aikaa (Krashen 1982, 35; Krashen & Terrell 1983, 36; Lyon 1996, 43). Laaksosen (2007) tutkimuksen mukaan maahanmuuttajataustaiset oppijat tarvitsevat kielellisen tuen lisäksi myös yksilöllistä ohjausta, pieniä opetusryhmiä, positiivista erityiskohtelua sekä hyvinvointia edistäviä toimintamalleja.

Toisen kielen oppimisen alkuvaiheessa tyypillistä myös on, että oppija ymmärtää puhetta enemmän, kuin kykenee tuottamaan (ks. mm. Haynes 2007, 29; Krashen 1982, 75). Useat tutkijat jakavat ajatuksen siitä, että toisen kielen oppijalle on tässä vaiheessa annettava aikaa kielen kuuntelemiseen ilman, että hänen täytyy reagoida kieleen vielä sanallisesti (Krashen 1982, 35; Krashen & Terrell 1983, 36; Lyon 1996, 43). Oppijan suomen kielen oppimisen osa-alueiden vahvuuksia ja heikkouksia on tärkeää tunnistaa, jotta niitä osataan tukea, kehittää ja hyödyntää oikealla lailla (Dufva, Vaarala & Pitkänen 2007, 157; OPH 2016, 7).

Perusopetuksen valmistavan opetuksen ryhmiä seurattaessa on havaittu, että samanaikaisopetus oppilaan omalla äidinkielellä - suomen kielen rinnalla - parantaa oppimistuloksia, vähentää poissaoloja ja koulukiusaamista sekä helpottaa myös yhteistyötä huoltajien kanssa (Sarsama & Nissilä 2008; Kuukka, Ouakrim-Soivio, Pirinen, Tarnanen & Tiusanen 2015, 108). Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (KARVI) maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opiske-luukaikasta tukea koskevan selvityksen (Kuukka ym. 2015, 109; 111) mukaan oma-kielisen tuen tarve tunnistettiin melko hyvin esi- ja perusopetuksessa, muttei

niinkään toisella asteella. Oman äidinkielen käytön mahdollistavien käytänteiden tarjoaminen koettiin kuitenkin perusopetuksessa melko heikosti onnistuneeksi. Koulut, joissa oli alle 50 maahanmuuttajataustaista oppilasta, kokivat voidensa vastata tähän tarpeeseen parhaiten. Myös maahanmuuttajataustaista henkilöstöä oli perusopetuksen tukena melko vähän. (Kuukka ym. 2015, 109; 111.) Vain 8 prosenttia arvointiin osallistuneista koulutuksen järjestäjistä (345) ilmoitti järjestävänsä oppilaille omakielistä¹¹ opetusta (Kuukka ym. 2015, 105). Ensikielen käytön monenlaisista tutkituista hyödyistä huolimatta, opiskelijat eivät kuitenkaan itse pitäneet sen käyttöä koulussa kovinkaan tärkeänä. (Kuukka ym. 2015, 111.)

Oppimista edistävän motivaation syntyminen kannalta ensiarvoisen tärkeää on, että opettaja ymmärtää oppilaan kielenoppimisen prosesseja (Pietilä 2014, 49). Vain oman ymmärryksensä pohjalta hän voi tukea oppimista oikealla tavalla (OPH 2016, 7). Pollarin ja Koppisen (2011, 104) mukaan oppimismotivaation syntyminen ja säilyminen edesauttamisen painopiste onkin maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla lähinnä sopivien pedagogisten menetelmien valinnassa. Tätä näkemystä tukee myös opetuksen ja koulutuksen järjestäjille suunnatun kyselyn tulokset: järjestäjien mielestä maahanmuuttajataustaisten oppijoiden opiskelun vaikeuksien taustalla vaikuttivat kantaväestöä harvemmin asenne- ja motivaatio-ongelmat (Antikainen ym. 2015a, 143). Myös uusimman vuoden 2015 PISA-tutkimuksen mukaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suoritusmotivaatio¹² oli hieman suomalaista valtaväestöä korkeampi (OECD 2017; Välijärvi 2017, 12).

Suomalaisten maahanmuuttajataustaisten suomen kielen taidon arvioinnissa käytetään soveltaen suomea äidinkielenään puhuvien kanssa samoja testejä

¹¹ Omakielisellä opetuksella tarkoitetaan tässä perusopetuslain (1998/628) 10 §:n mukaista opetusta, joka on toteutettu joko pääosin tai kokonaan oppilaan äidinkielellä. Opetus voi olla myös esimerkiksi omalla äidinkielellä annettua tukiovetusta.

¹² Suoritusmotivaatiolla tarkoitetaan tässä sitä, kuinka voimakkaasti ulkoiset tekijät – esimerkiksi muiden henkilöiden arvostus ja saavutetut palkkiot – ohjaavat hänen käyttäytymistään (Välijärvi 2017, 12).

(Antikainen, Paavola, Salonen & Wiman 2015b, 63). Vaikka käytössä on lisäksi maahanmuuttajaoppilaille erikseen tarkoitettuja testejä, oppimisvalmiustesteissä tulisi kiinnittää huomiota nykyistä enemmän lapsen taustaan (ks. esim. Paavola 2007; Antikainen ym. 2015b, 63). Myös Weinstein, Curran ja Tomlinson-Clarke (2003, 270) peräänkuuluttivat jo vuosikymmen sitten huomion kiinnittämistä sellaisiin koulujen toimintamalleihin, kuten standardoituihin kokeisiin, jotka saattavat vaikuttaa marginalisoivasti maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin.

Oppilaiden yksilöllinen tuki on paitsi kaikkien oppilaiden, myös vieraskielisten oppilaiden opetuksessa ensiarvoisen tärkeää (OPH 2014a, 62-63). Erilaiset yleisen tuen keinot ovat jokapäiväisessä monipuoliseen pedagogiikkaan pohjautuvassa työskentelyssä hyödynnettäviä tukitoimia (ks. Dufva ym. 2007, 166-175; OPH 2016, 7). Paitsi että monipuolisten opetusmenetelmien käyttö on tärkeää, opettaja voi myös tukea oppilaiden oppimista opettamalla heille itselleen erilaisia oppimisstrategioita (Haynes 2007, 29-32; Dufva ym. 2007, 166-175).

Oppilaan oppimista tuetaan tarvittaessa yleisen ja tehostetun tuen lisäksi erityisen tuen keinoin (OPH 2014a, 62-63). Vuonna 2015 perusopetuksen päätösvaiheen S2-oppimäärän oppilaista reilu 60 prosenttia oli saanut opiskelussaan yleistä tukea. Tehostetun tuen piirissä oli ollut 23 prosenttia oppilaista sekä erityisen tuen piirissä 15 prosenttia. Kaiken kaikkiaan jonkinasteisen tuen piirissä oli ollut tutkimusjoukon oppilaista 66 prosenttia. Oppilaiden suomen kielen osaamisessa eriasteinen tuen piiri esiintyi niin, että yleisen tuen piirissä olleiden oppilaiden keskimääräinen osaaminen oli tasolla B2.1 (ks. kuvio 3), tehostetun tuen piirissä taas B1.2 sekä erityisen tuen piirissä B1.1. (Kuukka & Metsämuuronen 2016b, 14.)

Harju-Luukkaisen, Nissisen ja Tarnasen (2015, 113) mukaan Suomessa vuosiluokan kertaamista pyritään välttämään - se nähdään kaikkien tukitoimien jälkeisenä viimeisimpänä toimenpiteenä oppilaan oppimisen varmistamiseksi. Valtion tarkastuslautakunnan tarkastushavaintojen mukaan maahanmuuttajaoppilaat opiskelevat valtaväestön oppilaita useammin omaa ikäluokkaansa alemmalla luokka-asteella: vuonna 2015 Suomen 1. sukupolven maahanmuuttajataustaisista oppilaista jopa 60 prosenttia opiskeli perusopetuksessa ikäluokkaansa

alemmalla luokka-asteella. Tähän nähtiin osittaisena syynä peruskoulun valmistavaan opetukseen osallistuminen. Kuitenkin myös 2. sukupolven maahanmuuttajaoppilaat opiskelivat ikäluokkaansa alemmilla vuosiluokilla lähes kaksi kertaa kantaväestöä todennäköisemmin. Alemmalle luokka-asteelle sijoittamiseen vaikutti havaintojen mukaan osittain oppilaan tai hänen vanhempiansa lähtömaa – joskaan kokonaisvaltaista selitystä luokka-astesijoituksille ei tarkastuskertomuksen mukaan ollut löydettävissä (VTV 2015, 8.)

Perusopetuksen opetussuunnitelma (OPH 2014a) painottaa useassa kohden (esim. 125; 225; 348) jokaisen koulun opettajan olevan myös kielen opettaja: tähän sisältyy muun muassa jokaisen opettajan vastuu opettaa oppilaalle myös oppiaineen omaa kieltä, eli muun muassa oppiaineelle tyypillistä käsitteistöä ja sanastoa. Ensiarvoisen tärkeää tämä on monikielisten oppilaiden kohdalla (Pollari & Koppinen 2011, 142). KARVI:n raportin (Pirinen 2015, 226–227) mukaan perusopetuksen opettajat kokevat erittäin suurta tarvetta toisen kielen oppimista tukevalle oppimateriaalille. Toisaalta perusopetuksessa elää raportin mukaan kuitenkin jossain määrin oletus siitä, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tulisi kyetä käyttämään valmistavan opetuksen jälkeen valtaväestön oppilaille suunnattuja oppimateriaaleja (Pirinen 2015, 226–227).

Oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tukemisessa on myös ensiarvoisen tärkeää ottaa huomioon oppijan hyvän psyykkisen, fyysisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistäminen (Antikainen ym. 2015, 135). Tätä näkökulmaa edustaa myös oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (L 1287/2013), jonka 9 §:n mukaan opiskelijan oikeuksiin kuuluu opetukseen osallistumisen edellyttämä maksuton opiskeluhuolto. Opiskeluhuoltoon kuuluu oppilas- ja opiskelijahuoltolain (L 1287/2013) mukaan opetussuunnitelman mukainen monialainen opiskeluhuolto sekä psykologin, kuraattorin ja kouluterveydenhuollon palvelut. Opiskeluhuollon piiriin kuuluu myös oppilaiden suojaaminen väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä, jota varten jokaisen oppilaitoksen tulee laatia oma opiskeluhuoltosuunnitelma (Antikainen ym. 2015, 135; L 1287/2013). Perusopetuksen opettajille (n=816) teetetyr arvioinnin mukaan opettajista kolmasosan mielestä elämäntilanteesta johtuvat traumat tai posttraumaattiset ongelmat olivat maahanmuuttajataustaisilla

oppilailta jonkin verran kantaväestön oppilaita yleisempiä. Näin kokeneiden mukaan näihin traumoihin liittyviin tarpeisiin kyettiin koulussa vastaamaan vain tyydyttävästi. Jälkimmäisen mielipiteen jakoivat lisäksi koulut, joissa maahanmuuttajataustaisia oppilaita oli yli sata. (Antikainen ym. 2015, 141.) Koulutuksen järjestäjät esiopetuksesta toiselle asteelle kokivat kuitenkin havaitsevansa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden keskuudessa kantaväestöä vähemmän mielenterveyden häiriöitä, varhaislapsuuden laiminlyentejä tai päihteiden käyttöä (Antikainen 2015, 143).

3.6 Vieraskielisille oppilaille suunnatut opetusjärjestelyt

Muuttoliikkeiden suuntautuessa Suomeen 1980-luvulla, Suomea paljon monikansallisemmilla naapurimailla oli jo selkeämpi kieli- ja koulutuspolitiikkansa. Tätä taustaa vasten on ymmärrettävissä, että kieli- ja koulutuspoliittista mallia otettiin Suomea paljon pidemmän ja monipuolisen kokemuksen omaavasta Ruotsista. (Latomaa ym. 2013, 163.)

Vaikka kaksikielisen Suomen opetusjärjestelyissä oli periaatteessa totuttu huomioimaan oppilaiden erilaiset kielitaustat, oli näiden kielitaustojen moninaistuminen pääosin aiemmasta suomesta ja ruotsista täysin uusi haaste lukuisille kunnille ja niiden oppilaitoksille (Latomaa ym. 2013, 163). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetusjärjestelyt kehittyivät vieraskielisten oppilaiden määrän kasvamisen myötä, mutta niissä esiintyi paljon kunta- ja koulukohtaista vaihtelua (Kuukka ym. 2015, 85; OPH 2011, 14). Tätä edelleen esiintyvää ilmiötä (Kuukka ym. 2015, 85, OPH 2011, 14) selittää se, että opetusjärjestelyistä ainoastaan oman uskonnon opetusta on säädetty lailla; muut järjestelyt ovat opetushallituksen suosituksia, ja näin ollen kunnat eivät ole velvoitettuja järjestämään niitä. KARVI:n raportin tulosten mukaan vajaa puolet (46 %) opetuksen ja koulutuksen järjestäjistä oli sisällyttänyt opetussuunnitelmiinsa ainakin joitakin maahanmuuttajataustaisia oppijoita koskevia, esimerkiksi opetusjärjestelyihin liittyviä käytänteitä (Pirinen 2015, 4).

Vieraskieliset oppilaat ovat Suomessa jakaantuneet hyvin epätasaisesti niin, että suurin osa vieraskielisistä oppilaista asuu eteläisessä Suomessa. Lisäksi kaupunkien eri koulujen välillä esiintyy vieraskielisten oppilaiden suhteen alueellista vaihtelua usein hyvin runsaasti. Opetushallituksen näkemyksen mukaan olisi tärkeää, että vieraskieliset maahanmuuttajaoppilaat jakaantuisivat tasaisesti eri kouluihin, jotta he saisivat myös äidinkieleltään suomenkielisiä kaverisuhteita sekä oppisivat suomen kieltä luonnollisesti myös koulun ulkopuolisissa tilanteissa. (OPH 2011, 5.)

3.6.1 Perusopetukseen valmistava opetus

Perusopetukseen valmistava opetus on opetusta, jota voidaan antaa kaikille maahanmuuttajataustaisille lapsille ja nuorille (OPH 2012, 3). Vaikka nimitys luo mielikuvan peruskouluikäisistä oppijoista, perusopetukseen valmistavaa opetusta voidaan järjestää perusopetuslain (L 628/1998) mukaisesti myös oppivelvollisuusiän ylittäneille maahanmuuttajille. Tässä tutkimuksessa keskityn kuitenkin kuvaamaan nimenomaisesti esi- ja peruskouluikäisten lasten perusopetukseen valmistavaa opetusta.

Valmistavaan opetukseen osallistuminen on tyypillisintä vasta maahanmuuttaneiden kohdalla, mutta siihen voivat osallistua myös yhtä lailla Suomessa syntyneet maahanmuuttajataustaiset lapset. Valmistava opetus on tarkoitettu kaikille lapsille, joiden suomen tai ruotsin kielen taidot eivät ole riittävät perusopetuksen ryhmässä opiskeluun. (OPH 2012, 3.) KARVI:n raportin mukaan lähes 90 prosenttia perusopetuksen järjestäjistä ohjaa maahanmuuttajataustaiset lapset kielitaidon perusteella valmistavaan opetukseen. Muita perusopetuksen järjestäjien perusteita valmistavaan opetukseen ohjaukselle olivat puutteelliset oppimisvalmiudet, aikaisemman suomalaisen perusopetustaustan puute, maahanmuuttajataustaisuus itsessään sekä vielä tarkemmin kiintiöpakolaisuustausta. (Antikainen ym. 2015b, 63.)

Perusopetukseen valmistavan opetuksen järjestämismahdollisuudesta säädetään perusopetuslaissa (L 628/1998). Perusopetuslaki ei siis velvoita kuntaa

järjestämään valmistavaa opetusta, vaan sen järjestäminen on kunta- ja koulu-kohtaista. Opetusta voidaan järjestää aina, kun kunnassa asuu opetukseen oikeutettuja maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Opetukseen osallistuminen ei edellytä voimassa olevaa oleskelulupaa. (OPH 2012, 3.)

Valmistavassa opetuksessa noudatetaan Opetushallituksen laatimaa Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteita, joista uusin astui voimaan syksyllä 2016 (OPH 2015b). Siinä valmistavan opetuksen tavoitteeksi määritellään tarvittavien valmiuksien antaminen oppilaalle paitsi suomen (tai ruotsin) kielessä, myös tarvittavien valmiuksien antaminen esiopetukseen tai perusopetukseen siirtymistä varten. Opetuksen tavoitteena on myös oppilaiden tasapainoisen kehityksen tukeminen sekä suomalaiseen yhteiskuntaan kotoutumisen edistäminen. Lisäksi opetuksen tavoitteena nähdään oppilaiden oman äidinkielen hallinnan tukeminen sekä oman kulttuurin tuntemuksen edistäminen. Opetuksen tavoitteita määriteltessä lähtökohtana on ottaa huomioon oppilaan suomen kielen taito sekä hänen aikaisempi kouluhistoriansa. (OPH 2015b, 5.)

Valmistavaa opetusta annetaan perusopetusasetuksen (VA 363/2015) mukaisesti 6–10-vuotiaille vähintään 900 tuntia ja tätä vanhemmille vähintään 1000 tuntia, eli käytännössä yhden lukuvuoden verran (Forsell, Hiltunen, Pihlava, Alisaari 2016). Oppilaalla on kuitenkin oikeus siirtyä valmistavasta opetuksesta esi- tai perusopetukseen jo ennen asetetun vähimmäistuntimäärän täyttymistä, jos hänen katsotaan kykenevän seuraamaan sitä (VA 363/2015). Yleisimmin valmistavaa opetusta annetaan oppilaalle yhden lukuvuoden verran. Oppilaalla on perusopetuslain (L 628/1998) mukaan oikeus perusopetussuunnitelman mukaiseen opetukseen, oppilaanohjaukseen sekä riittävään oppimisen ja koulun käynnin tukeen heti tuen tarpeen ilmetessä (OPH 2015b, 5).

Opetuksen järjestäjä päättää, miten valmistavan opetuksen ryhmät järjestetään (OPH 2015b, 5). Opetushallituksen suosittama ryhmäkoko on 8–10 oppilasta (OPH 2017), joskin opetusta on mahdollisuus järjestää myös vain yhdelle oppilaalle (OPH 2015b, 5). Oppilas saa valmistavassa opetuksessa opetusta perusopetuksen oppiaineissa sekä mahdollisuuksien mukaan myös omassa äidin-

kielessä henkilökohtaisen opinto-ohjelmansa mukaisesti (OPH 2015b). Opetuksen pääpaino on kuitenkin suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opinnoissa, joiden tavoitteena nähdään kehittyvä alkeiskielitaito (OPH 2015b, 7).

Sarsama ja Nissilä (2008) teettivät valmistavan luokan opettajille kyselyn, jossa he kysyivät muun muassa opettajien näkemyksiä valmistavan opetuksen riittävästä pituudesta. Kyselyyn vastanneista opettajista suurin osa oli sitä mieltä, että puoli lukuvuotta ei useimmiten ole riittävä aika valmistavan opetuksen kestoksi (Sarsama & Nissilä 2008, 77). Perusopetuksen päätövaiheen S2-oppimääräisten oppilaiden suomen kielen taidon tasoa tutkittaessa valmistavan opetuksen merkitys näkyi hyvin voimakkaana perusopetuksen sen päättövaiheessa maahan tulleiden kohdalla: valmistavaan opetukseen osallistuneiden oppilaiden kielitaidon taso riitti taitotasolle B1.1 (ks. kuvio 3), kun taas siihen osallistumattomien kielitaito oli keskimääräisesti taitotasolla A2.2 (Kuukka & Metsämuuronen 2016b, 14).

3.6.2 Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus (S2)

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti maahanmuuttajaoppilas voi saada äidinkielen ja kirjallisuuden sijaan opetusta suomi tai ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus (S2/R2) -oppimäärän mukaan. Opetus voidaan järjestää joko kokonaan tai osittaisesti tällä oppimäärällä. (OPH 2014a, 87–88.) Opetushallituksen (2011, 14) mukaan yleisin S2-opetuksen muoto onkin, että oppilas osallistuu pääosin äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneille ja saa 1–2 tuntia viikossa S2-opetusta erillisessä ryhmässä. Jos oppilas opiskelee S2-oppimäärää myös suomen kielen ja kirjallisuuden tunneilla, hänen opetustaan on eriytettävä S2-oppimäärän mukaiseksi (OPH 2016, 5). Vuonna 2012 S2-oppimäärän mukaista opetusta sai noin 85 % perusopetuksen kaikista vieraskielisistä oppilaista (OPH 2014b, 48).

Oppilaan opetus voidaan järjestetä S2-opetuksena, jos hänen äidinkielenensä on jokin muu kuin suomi, ruotsi tai saame tai hänen taustansa on muutoin monikielinen. Opetuksen tarpeen arvioinnissa huomioidaan oppilaan suomen kielen perustaidot kokonaisvaltaisesti: arvioinnissa otetaan huomioon, ovatko

oppilaan kielitaidon eri osa-alueet kehittyneet niin, että osaaminen on riittävää päivittäiseen koulutyöskentelyyn ja vuorovaikutukseen. Opetus voidaan järjestää S2-oppimäärän mukaisesti myös, jos hänen suomen kielen taitonsa ei vielä katsota antavan edellytyksiä suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän opiskeluun. Oikean oppimäärän valinnoissa keskeistä on, että oppilas saa opetusta hänelle parhaiten soveltuvan oppimäärän mukaisesti. (OPH 2014a, 87–88.) Suomalaisia perusopetuksen päättövaiheen S2-oppimäärän oppijoita tutkineet Kuukka ja Metsämuuronen (2016b, 18) suosittavat kouluja kiinnittämään huomiota S2-oppimäärän resurssin kohdentamisessa tarkoituksenmukaisesti vain niille oppilaille, joiden valmiudet eivät ole riittävät suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän mukaiseen opetukseen.

S2-oppimäärän tehtävänä on perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan lapsen ja nuoren kasvun tukeminen kieliyhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi. Tavoitteena on myös tarjota oppilaalle kielellisiä valmiuksia jatko-opintoihin. Opetuksessa keskeisenä nähdään pyrkimys monilukutaidon kehittämiseen, kielitaidon eri osa-alueiden sekä eri tiedonalojen kielen kehittymisen tukeminen. Oppiaineen tärkeänä tehtävänä nähdään myös monikielisyyden kehittymisen tukeminen sekä oppilaan oman kielellisen ja kulttuurisen identiteetin rakentamisen tukeminen. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaisessa suomi toisena kielenä -opetuksessa tulisi myös hyödyntää oppilaiden osaamia eri kieliiä. (OPH 2014a, 117-118.)

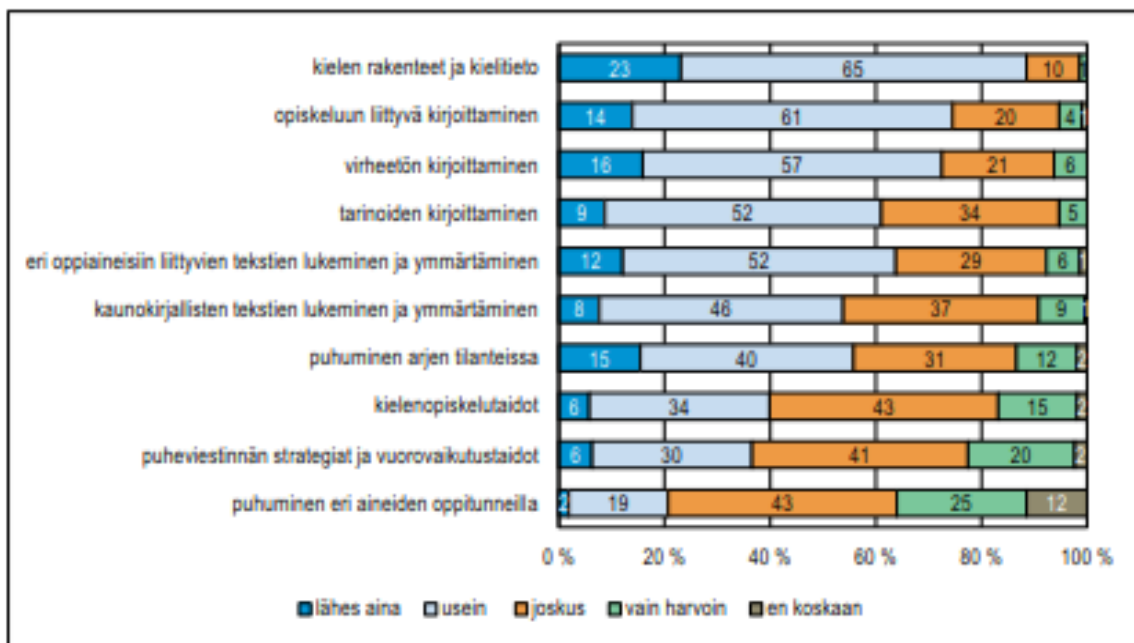
Oppilasta opettavat opettajat määrittävät yhdessä maahanmuuttajaoppilaan tarpeen S2 -oppimäärään. Oppilaan huoltaja kuitenkin päättää perusopetuslain (L 628/1998) 30 §:n mukaisesti oppilaan oppimääriä koskevat valinnat. (OPH 2014a, 117–118.) S2-opetuksen järjestämistä ei ole säädetty laissa pakolliseksi, mikä voi aiheuttaa opetusjärjestelyissä kuntakohtaista erilaisuutta ja epätasa-arvoa (OPH 2011, 14; Kuukka ym. 2015, 88).

Vuonna 2015 KARVI:n S2-oppimäärän oppimistulosten arviointiin osallistuneista oppilaista (n=1530) lähes viidesosan ensikieli oli venäjä. Seuraavaksi yleisimpinä kieliryhminä S2 -oppimääräistä opetusta annettiin somalin-, viron-

ja arabiankielisille oppilaille. (Kuukka & Metsämuuronen 2016b, 5-6.) Yhteensä oppilaiden nimeämiä äidinkieliä oli 76.

Suomi toisena kielenä -oppimäärän mukaisesti opettavat opettajat kokivat oppilaiden oppimistuloksiin vaikuttavan keskeisesti hyvän opetuksen suunnittelun sekä tuen, johon kuului myös aktiivinen yhteistyö muiden luokan-, aineen- ja erityisopettajien kanssa. Lisäksi ryhmäkoon nähtiin vaikuttavan oppimistuloksiin: liian suuressa ryhmässä yksilöllisen tuen antaminen koettiin haasteellisena. Myös opetusmateriaalien ajankohtaisuus sekä opetuksen riittävät resurssit nähtiin hyvin tärkeinä oppimistuloksiin vaikuttavina tekijöinä. (Kuukka & Metsämuuronen 2016a, 129.)

Suomi toisena kielenä -oppijoiden opettajat painottivat S2-opetuksessaan sisällöllisesti eniten kielen rakenteita ja kielitietoa sekä kirjoittamista. Näiden jälkeen yleisintä oli tekstin ymmärtämisen sekä lukemisen painotus. Kaikkein vähiten opetuksessa painotettiin kommunikaatiota sekä kielenopiskelun taitoja. (Kuukka & Metsämuuronen 2016a, 123.) Oheinen kuvio 5 kuvaa tarkemmin opettajien kuvaamia kielen opetuksen sisällöllisiä painotuksia.



Kuvio 5. Opettajien kuvaamat S2-opetuksen sisällölliset painotukset (Kuukka & Metsämuuronen 2016a, 123).

Oppisisältöjen painotuksille näkyi jossain määrin yhteyksiä oppilaiden osaamisen kanssa. Vaikka S2-opettajat painottivat opetuksessaan eniten kielen rakenteeseen ja kirjoittamiseen liittyviä sisältöjä, samaisten opettajien oppilaiden kirjoittamisen taidot olivat kaikkein heikoimmat (ks. kuvio 2). Kommunikointitaidot näyttäytyivät paitsi kirjoittamistaitojen kanssa lähes yhtä heikkoina, myös oppisisällöissä kaikkein vähiten painoarvoa saavana osa-alueena. Sen sijaan tekstin ymmärtämisen ja lukemisen korostuminen opetuksen sisällössä näkyi myös oppilaiden hyvinä tekstin ymmärtämisen taitoina. (Kuukka & Metsämuuronen 2016b, 9-10.) Kaikkein parhain suomen kielen taso oli oppilailla, jotka opiskelivat S2-oppimäärän mukaan äidinkielen tunneilla ilman eriyttämistä – heistä lähes 90 prosenttia saavutti vähintään hyvän kielitaidon tason. Merkittävästi heikommin pärjäsivät oppilaat, jotka opiskelivat joko erillisessä S2-oppimäärän ryhmässä tai eriytetysti äidinkielen tunneilla. (Kuukka & Metsämuuronen 2016b, 16.) Tuloksessa on kuitenkin otettava huomioon se, että ilman eriytystä äidinkielen oppitunneilla opiskelleista oppilaista 75 prosenttia oli opiskellut koko peruskoulun Suomessa – kuuluen näin kaikilla kielitaidon osa-alueilla muutoinkin parhaaseen ryhmään. (Kuukka & Metsämuuronen 2016b, 10; 16.)

3.6.3 Oman äidinkielen opetus

Suomen perustuslaki (L 11.6.1999/731) oikeuttaa jokaisen Suomessa asuvan ylläpitämään ja kehittämään omaa kieltään ja kultturiaan. Suomalainen maahanmuuttopolitiikka linjaa – perustuslain hengen mukaisesti – äidinkielen jokaisen perusoikeudeksi (Latomaa ym. 2013, 163). Myös monet kansainväliset tahot – kuten YK, Euroopan unioni ja Unesco – pitävät vähemmistökielien ylläpitämisen oikeutta tärkeänä (Wei 2000, 18-19).

Vieraskielisen¹³ maahanmuuttajaoppilaan on mahdollista osallistua oman äidinkielen opetukseen perusopetusta täydentävänä opetuksena. Lisäksi opetusta voi saada maahanmuuttajaoppilas, jonka kotikielenä on suomen, ruotsin tai

¹³ Vieraskielisellä tarkoitetaan tässä henkilöä, joka puhuu äidinkielenään muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea (OPH 2014a, 463).

saamen lisäksi jokin muu kieli. (OPH 2014a, 463.) Kunta ei ole velvoitettu tarjoamaan oppilaalle oman äidinkielen opetusta, mutta vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan sen järjestämiseen pyritään (OPH 2014a, 87-88). Vuonna 2015 hieman alle puolet kaikista perusopetuksen vieraskielisistä oppilaista sai oman äidinkielen opetusta, joista reilusti suurimpina ryhminä olivat venäjän-, somalin-, arabian- ja vironkieliset perusopetuksen oppilaat. (OPH 2015a).

Oman äidinkielen opetuksen tarkoituksena on perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan oppilaan aktiivisen monikielisyyden kehittämisen tukeminen sekä oman kielitaidon elinikäisen kehittämisen kiinnostuksen herättäminen. Oman äidinkielen opetus nähdään osana koulun kielikasvatusta, jonka tehtävänä on oppilaiden ymmärryksen lisääminen kieli- ja kulttuuritaustan merkityksestä niin yksilölle kuin suuremmallekin yhteisölle. Oman äidinkielen sekä muiden osattujen kielten arvostus nähdään tärkeänä arvona. (OPH 2014a, 463.)

Niin oman äidinkielen opetuksessa, kuin kaikessa muussakin opetuksessa oppilas nähdään aktiivisena toimijana. Hänen kielitaitoaan hyödynnetään paitsi osana opetusta, myös osana muuta koulun toimintaa. Opetuksella on tarkoitus tukea ja rohkaista oppilaiden monipuolista kielenkäyttöä myös koulun eri oppiaineissa ja vapaa-ajalla. Tärkeänä tavoitteena nähdään myös, että oppilaan ensikielen taito monipuolistuu niin, että hän oppii viestimään omalla ensikielellään myös muiden oppiaineiden sisältöjä. Opetuksessa painotetaan erityisesti kielen vuorovaikutuksellisuuden ja viestinnällisyyden näkökulmaa. (OPH 2014a, 463.)

Uusin perusopetuksen opetussuunnitelma näkee oppilaan oman äidinkielen opetuksen hänen kotouttamistaan tukevaksi toiminnaksi (OPH 2014a, 463). Opetushallitus (OPH 2011, 15) linjaa oman äidinkielen opetuksella olevan sekä oppijan identiteettiä että oppimistuloksia edistävä vaikutus sekä häiriökäyttäytymistä vähentävä vaikutus. Se näkee oman äidinkielen opetuksen myös yhteiskuntaa – esimerkiksi työmarkkinoiden näkökulmasta – rikastuttavana tekijänä (OPH 2011, 15).

Ensikielen hyvän hallinnan tutkituista hyödyistä huolimatta (ks. esim. Skutnabb-Kangas 1987; Baker 1996; Cummins 2000; Lehtinen 2002; Merisuo-

Storm 2002; Haynes 2007; Halme 2011), oman äidinkielenopetukseen osallistuminen ei näkynyt kuitenkaan S2-oppimääräisten perusopetuksen päättövaiheen oppilaiden suomen kielen tasossa tilastollisesti merkittävänä (Kuukka & Metsämuuronen 2016b, 14). Oman äidinkielen opetukseen osallistuminen ei kuitenkaan suoraan kerro henkilön oman äidinkielen taidon tasosta - esimerkiksi pitkän lähtömaan koulutaustan omaava maahanmuuttaja saattaa hallita oman äidinkieltänsä hyvin, osallistumatta oman äidinkielen opetukseen Suomessa.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimukseni tavoitteena on tarkastella vieraskielisten maahanmuuttajataustaisten henkilöiden kokemuksia suomalaisesta peruskoulusta sekä sen aikaisesta sopeutumisprosessista. Tavoitteenä on lisäksi selvittää, miten peruskoulu on tukenut heidän sopeutumisprosessiaan. Työssäni on yksi varsinainen tutkimuskysymys, joka jakautuu kahteen alaongelmaan:

1. Millaisena peruskouluaikainen sopeutumisprosessi esiintyy vieraskielisten maahanmuuttajien tarinoissa?
 - a. Missä rooleissa kielen oppiminen ja sosiaalinen ympäristö esiintyvät heidän peruskoulukokemuksissaan?
 - b. Millä tavoin suomalainen peruskoulu on tukenut heidän omakohtaisia sopeutumisprosessejaan?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Narratiivisuus ja narratiivit

”Haastattelen ihmisiä, koska olen kiinnostunut toisten ihmisten tarinoista.” (Seidman 1991, 1)

Tämä tutkimus on laadullinen. Laadullisen tutkimuksen yleisenä pyrkimyksenä on tutkittavan ilmiön kokonaisvaltaisempi ja syvällisempi ymmärtäminen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 132, 156 – 157; Kalaja, Alanen & Dufva 2011, 20, 22). Toisin kuin määrällinen tutkimus, laadullinen tutkimus pyrkii elämän kuvaamiseen sellaisenaan, aidosti, ei niinkään osoittamaan jo olemassa olevia väittämiä todeksi, tai tuottamaan yleistettävää tietoa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 132, 156 – 157; Kalaja, Alanen & Dufva 2011, 20, 22.) Laadullisen tutkimuksen yleisen tavoitteen mukaisesti toiveeni on ollut nostaa kuuluville tutkittavien omaa ääni ja omat kokemukset mahdollisimman aitona tutkittavan ilmiön suhteen. Tämän tavoitteen näkökulmasta tarkoituksenmukaisimmaksi lähestymistavaksi valikoitui narratiivinen tutkimus (engl. narrative research tai narrative inquiry). Tämä ei kuitenkaan ollut itselleni ainoa peruste lähestyä tutkittavien kokemuksia narratiivisesti. Haastattelut olivat luonteeltaan varsin kerronnallisia, jopa tarinanomaisia. Usein ne etenivät polveilevina kertomuksina - lyhyinä tai hieman pidempinä - tutkittavien kielenoppimisen alkua ajoilta aina heidän elämänsä nykyhetkeen asti.

Tietoteoreettisissa ja kulttuurisissa näkökulmissa narratiivisuus liitetään postmodernismiin ja konstruktivismiin (Holma 1999, 322–324; Lieblich ym. 1998, 2). Postmodernin tiedonkäsityksen mukaan olemassa ei ole yhtä todellisuutta ja yhtä todellisuutta koskevia totuuksia, joita voitaisiin osoittaa epätosiksi tai tosiksi. Konstruktivismi puolestaan korostaa tiedon rakentuvaa luonnetta: rakennamme (rekonstruoiimme) jatkuvasti uudelleen käsityksiämme itsestämme, mutta myös ympäröivästä maailmasta omien kertomustemme välityksellä. Uusi tieto rakentuu aiemmin koetun varaan: uudet kokemukset ja sosiaalinen

ympäristö muuttavat ja kehittävät jälleen yksilön tarinavarantoa. (Heikkinen 2015, 156–158.) Bruner (1996, 6) kuvaakin narratiivisen ajattelun pohjautuvan perimmiltään hermeneuttiseen totuuskäsitykseen, jonka mukaan tieto ja siihen kytkeytyvät tulkinnat muotoutuvat ja uusiutuvat jatkuvasti.

Narratiivinen - tai kerronnallinen - tutkimus on siis tutkimuksellinen lähestymistapa, jossa kertomukset ja kertominen välittävät ja rakentavat tietoa (Heikkinen 2015, 156; 151). Vaikka käytämme arkikielessä sanoja "tarina" ja "kertomus" usein toistensa synonyymeinä, narratiivisessa tutkimuksessa ne on erotettu toisistaan (Heikkinen 2015, 151). Tutkimuksessa käytettävä tarinan käsite puolestaan pohjautuu Aristoteleen klassiseen määritelmään, jossa tarina on jaoteltavissa alkuun, keskikohtaan ja loppuun. Myös Heikkisen (2015, 151) mukaan tarina voidaan käsittää juonelliseksi tapahtumarakenteeksi - kuvaukseksi tapahtumien kulusta. Kertomus sen sijaan koostuu yleensä useista pienemmistä tarinoista (Heikkinen 2015, 153). Kerronnallinen tutkimus on siis tutkimusta, jossa kertomukset sekä välittävät että rakentavat tietoa tutkittavasta ilmiöstä - tarinoidensa välityksellä (Heikkinen 2015, 151). Narratiivisessa tutkimuksessa mielenkiinnon kohteena on koko kerronnallinen prosessi, ei pelkästään kertomuksen lopputulos (Bold 2012, 17).

Polkinghorne (1995, 6-8) jakaa narratiivisen tutkimuksen narratiivien analyysiin (analysis of narratives) sekä narratiiviseen analyysiin (narrative analysis) (ks. myös Bruner 1986a). Narratiivien analyysissä kertomuksista tehdään luokkia erilaisten kategorioiden, tapaustyyppien tai metaforien avulla. Narratiivisessa analyysissä puolestaan on tarkoituksena tuottaa uusi kertomus aineiston tarinoiden ja kertomusten pohjalta. Omaan tapaustutkimukseeni olen soveltanut molempia Polkinghornen (1995, 6-8) erottelemia narratiivisen tutkimuksen muotoja. Olen soveltanut narratiivista analyysiä, joka toisaalta myös pohjautuu narratiivien - haastateltavien kertomuksiin sisältyvien tarinoiden - analyysiin. Narratiivien analyysi sen sijaan ilmenee tarkastelussani tutkittavien kertomusten sisältö-

jen luokitteluna sekä niistä löydettyjen merkitysten esiin nostamisena. Narratiivien analyysin luokitteluvaiheeseen olen soveltanut aineistolähtöistä - sisällönanalyysiin rinnastettavaa - sisällönerittelyä.

Viimeksi mainitulle toimelle on löydetty perusteet. Esimerkiksi Tuomen ja Sarajärven (2009, 91) mukaan monien laadullisten tutkimuksen analyysimenetelmien yhteydessä on tyypillistä soveltaa niissä vähintäänkin osittain sisällönanalyysia. Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysin tarkoituksena on kiinnittää huomiota (aineiston sisällön ohella) siitä löytyviin kontekstuaalisiin merkityksiin (vrt. Hsieh & Shannon 2005, 127–128). Omassa sisällönanalyysissäni olen työstänyt aineistoa pilkkomalla sen osiin, kategorisoimalla sen uudelleen ja pyrkimällä erottamaan siitä pois tutkimukseni kannalta epäolennaisen aineksen. Tällä toimella olen pyrkinyt saattamaan aineistoni selkeämpään muotoon tulosten tulkintaa varten. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92–93; 108) Narratiivien sisällönanalyytisessä tulkinnassa olen sen sijaan soveltanut narratiiviselle erittelylle ominaista kerronnallisempaa lähestymistapaa.

Narratiivisen analyysin painopisteenä ja tavoitteena en sen sijaan enää ole pitänyt aineiston luokittelua, vaan aineiston pohjalta tuotettavaa uutta kertomusta, jonka - ja joiden - pyrkimyksenä on nostaa esiin aineistoni kannalta keskeisimmät teemat. Jotta haastateltavien tarinat pääsisivät mahdollisimman hyvin oikeuksiinsa sekä antaisivat tutkittavalle aiheelle sen ansaitsemaa lisäsyvyyttä, olen rakentanut niistä tutkimukseni osaksi viisi uutta tarinaa. Lisäksi Heikkisen (2015, 151) näkemyksen mukaan koko tutkimus itsessään voidaan mieltää maailmasta tuotetuksi uudeksi kertomukseksi.

Keräämäni, varsin rikas aineisto on ollut myös minulle itselleni eräänlainen matka. Tutkittavieni kerronta on antanut minulle tutkijana mahdollisuuden kurkistaa kertojien yksilölliseen ja ainutlaatuihin tapaan hahmottaa todellisuutta. Samalla se on ollut myös matka itseäni. Analyysiprosessin aikana olen pyrkinyt pitämään mielessä, että narratiivisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole vain toisintaa tutkittavien tarinoita. Polkinghorn (1995, 20) onkin todennut: tutkijan on narratiivista tutkimusta tehdessään tärkeää erottaa toisistaan, mikä tutkittavan

tarinoissa on olennaista tutkimuksen näkökulmasta, mikä taas on huomionarvoista enemmänkin terapeuttisesta näkökulmasta.

Tutkimukseni metodisena ohjenuorana ja pohjana on ollut kaiken aikaa se laadullisen tutkimuksen oletus, jonka mukaan yksilön subjektiivinen kokemus on hänen aito senhetkinen totuutensa. Sama koskee tutkittavien tunteita: esimerkiksi tutkija ei voi niitä kieltää. Tämä koskee myös narratiivista tutkimusta. Vaikka se pohjautuu kertomuksiin ja tarinoihin, jotka ainakin osittain ovat muistinvaraisia, sen tarkoituksena on silti muodostaa tutkittavasta ilmiöstä pätevää ja jopa totuudellista tietoa (Heikkinen 2015, 163). Kerronnallisessa tutkimuksessa on myös otettava – konstruktivismin näkökulmasta – huomioon tiedon rekonstruoiva luonne: koska tutkittavana on ihminen, hänen käsityksensä tietystä ilmiöstä tai kokemuksesta saattavat olla jopa jo seuraavana päivänä toisenlaiset. Huttunen ja Kakkori (2015) soveltavat hermeneuttiseen näkökulmaan sitä heideggeriläistä ajatusta, jonka mukaan kertomuksen ei oletetakaan kopioivan todellisuutta sellaisenaan. Pikemminkin sen tehtävänä on paljastaa maailma uudella tavalla – ymmärtämystä ja näkemystä avaavilla – tavoilla. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisen kontekstisidonnaisuuden vuoksi tuotettavan tiedon luonteen tarkoitus ei siis olekaan lähtökohtaisesti sen yleistettävyyys, vaan ehdottomasti: sen ymmärrettävyys (Kalaja, Alanen & Dufva 2011, 20, 22).

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseeni osallistui kahdeksan maahanmuuttajataustaista 13–32-vuotiasta henkilöä, joista seitsemän oli syntynyt ulkomailla ja yksi Suomessa. Yhdenkään tutkittavan vanhempien ensikieli tai oma ensikieli ei ollut suomi. Haastateltavani olivat käyneet peruskoulua yhteensä kahdeksalla eri paikkakunnalla. Esittelen seuraavaksi haastateltavat. Anonymiteetin takia kerron heistä vain tutkimuksen ymmärtämisen kannalta olennaiseksi katsomani tiedon.

Olen ryhmitellyt haastateltavat Suomeentuloian mukaan. Suomeentuloian otan esille jo tässä yhteydessä, sillä monissa tutkimuksissa maahantuloikä näytetään yhtenä keskeisenä sopeutumiseen liittyvänä tekijänä (ks. esim. Lehtonen

2010, 152; Johnson & Newport 1989, 60-61; Cook 1994, 51-52). Samoin, sopeutumisen kannalta keskeisiksi tekijöiksi on nähty myös maassaoloajan pituus (ks. mm. Krashen 1982, 75; Haynes 2007, 29-32) sekä ensikielen ja kohdekielen (tässä suomi) samankaltaisuus (ks. esim. Cummins 1995a, 4-6; Costa & Sebastián-Gallés 2014; Suni 1996, 9, 69). Edelleen oman ensikielen oppiminen on nähty tärkeänä uuden kielen oppimiseen ja sopeutumiseen vaikuttavana tekijänä (esim. Skutnabb-Kangas 1987; Baker 1996; Cummins 2000; Lehtinen 2002; Merisuo-Storm 2002; Haynes 2007). Edellä kuvatun perusteella ja toki myös myöhemmin esitettyjen tulosten tulkinnan näkökulmasta mainitsen kunkin haastateltavan esittelyn yhteydessä ainakin asianomaiset tiedot. Olen lisäksi ryhmitellyt oikeeseen taulukkoon 1 tietoja haastateltavista heidän esittelyidensä tueksi. Merkinällä L1 tarkoitan taulukossa haastateltavan ensikieltä. Merkinällä L2 kuvaan haastateltavan toista kieltä eli suomea, ja merkinällä L3 haastateltavan vierasta kieltä. Yhden haastateltavan kohdalla lähtömaan koulutaustasta ei ole tietoa, jota kuvaan merkinällä *.

Taulukko 1. Tietoja haastateltavien taustoista

	<i>Gazîn</i>	<i>Fabio</i>	<i>Fahran</i>	<i>Yasir</i>	<i>Laleh</i>	<i>Sakina</i>	<i>Aida</i>	<i>Obi</i>
<i>ensikieli</i>	turkmeeni, kurdi	italia	dari	dari	persia	kieronda	arabia, tigrinja	lingala
<i>Suomeen tuloikä</i>	synt. Suomessa	1,5 v.	3 v.	6 v.	8-9 v.	9 v.	12 v.	15 v.
<i>lähtömaan koulutausta</i>	-	-	-	-	2 v.	*	6 v.	6 v.
<i>suomal. peruskoulun aloittamisikä</i>	7 v.	7 v.	7 v.	8 v.	9 v.	9 v.	12 v.	15 v.
<i>suomal. peruskoulun käyntiaika</i>	8, 5 v. (kesken)	8,5 v. (kesken)	9 v.	9 v.	5,5 v. (kesken)	8 v.	3 v.	5 v.
<i>oman ikäluok. mukainen eteneminen</i>	kyllä	kyllä	kyllä	- 1 v.	- 1 v.	- 1 v.	kyllä	- 4 v.
<i>suomal. esiopetukseen osallist.</i>	kyllä	kyllä	kyllä	kyllä (sis. starttil.)	-	-	-	-
<i>valmistavaan opetukseen osallistuminen</i>	ei	ei	ei	ei	1 v.	1/2 v.	1 v.	1 v.
<i>S2-oppimäär. mukainen opiskelu</i>	kyllä, perusk.	kyllä, alak.	ei	ei	ei	kyllä, 1v.	kyllä, 1v.	ei
<i>oman äidink. opetus Suomessa</i>	alle 2 v.	6,5 v.	3 v.	7 v.	5 v.	ei	ei	alle 1 v.
<i>kokemus vahvimhasta kielestä</i>	L1	L1	L2	L2	L2	L2	L1 ja L3	L1
<i>kokemus äidinkielestä</i>	ei kantaa	L1	L1 ja L2	L1 ja L2	L1	ei kantaa	L1 ja L3	L1

Gazîn

Gazîn on vuonna 2001 syntynyt nuorukainen, ja tutkittavistani ainoa Suomessa syntynyt. Haastatteluhetkellä hän on 16 -vuotias ja asunut kaikista haastateltavistani toiseksi pisimpään Suomessa. Gazîn käy haastatteluhetkellä peruskoulun 9. luokkaa. Gazînin ensikieliset ovat turkmeeni ja kurdi. Gazîn kokee osaavansa puhuttua kurdin kieltä suomea paremmin. Gazîn on saanut oman äidinkielen (kurdi) opetusta 1,5 vuoden ajan ja opiskellut S2-oppimäärän mukaisesti koko peruskoulun ajan.

Fabio

Fabio on vuonna 2001 syntynyt, haastatteluhetkellä 15-vuotias nuorukainen ja käy peruskoulun 9. luokkaa. Fabio on muuttanut Suomeen 1,5 -vuotiaana, eli hän on ehtinyt asua Suomessa haastatteluhetkellä 13,5 vuotta. Fabion ensikieli on italia, jonka hän myös kokee äidinkielekseen. Hän kokee osaavansa myös suomea hyvin. Fabio on saanut oman äidinkielen opetusta 6,5 vuoden ajan, ja hän on opiskellut S2-oppimäärää alakoulussa 6 vuoden ajan.

Fahran

Fahran on muuttanut Suomeen 3-vuotiaana vuonna 2001. Fahran on syntynyt vuonna 1998 ja on haastatteluhetkellä 18-vuotias nuori mies. Hän on ehtinyt asua haastatteluhetkellä Suomessa 15 vuotta. Fahran käy haastatteluhetkellä lukiota - meneillään hänellä on sen 3. vuosi. Fahranin ensikieli on dari. Fahran kokee osaavansa suomen kieltä daria paremmin ja kokee äidinkielikseen sekä darin että suomen. Fahran ei ole opiskellut S2-oppimäärän mukaisesti peruskouluaikaanaan. Hän on saanut oman äidinkielen (dari) opetusta 3 vuoden ajan.

Yasir

Yasir on nuori mies, joka on muuttanut Suomeen 6-7-vuotiaana vuonna 2001. Hän on syntynyt vuonna 1995 ja haastatteluhetkellä hän on täyttänyt 21 vuotta. Yasir on asunut Suomessa 15 vuotta ja käy parhaillaan lukion 3. vuosiluokkaa. Yasirin ensikieli on dari. Yasir kokee äidinkielekseen darin ja suomen, mutta hän kokee osaavansa suomen kieltä daria paremmin. Yasir on saanut oman äidinkielen (dari) opetusta 7 vuoden ajan. Hän ei ole opiskellut S2-oppimäärää peruskoulussaan.

Laleh

Laleh 14-vuotias tyttö. Laleh ei muista tarkkaa maahanmuuttoikänsä eikä maahanmuuttovuotta, mutta muistelee olleensa 8-9-vuotias ja muuttaneensa Suomeen vuonna 2010 tai 2011. Tämän perusteella hän on asunut haastatteluhetkellä Suomessa 6-7 vuotta. Hän on syntynyt vuonna 2004 ja käy haastatteluhetkellä peruskoulun 7. luokkaa. Lalehin ensikieli on persia, jota Laleh myös pitää omana äidinkielenään. Laleh kokee osaavansa suomea sekä puhuttua persiaa hyvin. Laleh on käynyt ennen Suomeen muuttoja kotimaassaan koulua kaksi vuotta. Hän on opiskellut vuoden peruskoulun valmistavalla luokalla, jonka jälkeen siirtynyt peruskoulun 3. luokalle. Laleh on saanut 5 vuotta oman äidinkielen opetusta, eli koko Suomessa opiskelemansa peruskouluajan. Laleh ei ole opiskellut S2-oppimäärää peruskoulussa lainkaan.

Sakina

Sakina on haastatteluhetkellä 15-vuotias peruskoulun 8. luokkaa käyvä tyttö. Sakina on syntynyt vuonna 2001 ja muuttanut Suomeen vuonna 2010 ollessaan 9-vuotias. Sakina on siis haastatteluhetkellä ehtinyt asua 7 vuotta

Suomessa. Sakinan ensikieli on kieronda, jonka hän myös kokee äidinkielekseen. Sakina on saanut peruskoulun valmistavaa opetusta puolen vuoden ajan, minkä jälkeen hän on siirtynyt 3. luokalle. Sakina on opiskellut S2-oppimäärää vuoden ajan, eikä ole saanut oman äidinkielen opetusta ollenkaan.

Aida

Aida on haastatteluhetkellä 26-vuotias nainen. Aida on muuttanut Suomeen vuonna 2003 ollessaan 12-vuotias. Aida on siis haastatteluhetkellä asunut 14 vuotta Suomessa. Aidan ensikielet ovat arabia sekä tigrinja. Äidinkielikseen hän kokee tigrinjan sekä myös vahvimaksi kielekseen kokemansa englannin. Hän kokee suomen kielen taitonsa akateemisen kielenkäytön tasoon riittämättömäksi. Aida on käynyt tigrinjankielistä koulua kotimaassaan Suomeen muuttoaan ennen kuuden vuoden ajan. Aida opiskelee haastatteluhetkellä korkeakoulussa. Suomeen tultuaan hän on käynyt vuoden peruskoulun valmistavaa luokkaa, minkä jälkeen hän on siirtynyt 8. luokalle. Hän on opiskellut vuoden ajan S2-oppimäärän mukaisesti, eikä ole saanut oman äidinkielen opetusta lainkaan.

Obi

Obi on mies, joka on muuttanut Suomeen 15-vuotiaana vuonna 2000. Haastatteluhetkellä hän on 32-vuotias, ja ehtinyt asua jo 17 vuotta - haastateltavista kaikkein pisimpään - Suomessa. Obin ensikieli on lingala, jonka hän kokee myös äidinkielekseen. Obi on käynyt ennen Suomeen muuttoaan lähtömaassaan ranskankielistä koulua kuusi vuotta. Suomessa Obi on osallistunut vuoden ajan valmistavaan opetukseen. Obi on käynyt yläkoulun Suomessa. Obilla on toisen asteen tutkinto, ja haastattelun ajankohtana hän on työelämässä. Obi on saanut oman äidinkielen opetusta alle vuoden verran sekä lisäksi koulukielensä ranskan opetusta. Obi ei ole opiskellut S2-oppimäärää lainkaan.

5.3 Aineiston keruu

Varsinaisena tiedonkeruumenetelmänä olen käyttänyt haastattelua, joka on yksi käytetyimmistä tiedonhankintatavoista (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34). Keräsin kvalitatiivisen aineistoni yksilöhaastattelemalla kaikki tutkimukseni kahdeksan osallistujaa. Haastattelut tein kolmella eri paikkakunnalla noin puolentoista kuukauden aikana. Tutkimukseni kohdejoukkona olivat nuoret tai aikuiset 1. tai 2. sukupolven maahanmuuttajat, joita yhdisti se, että he kaikki olivat osallistuneet perusopetukseen Suomessa ja heidän ensikielensä oli jokin muu kuin suomen

kieli. Yksi tutkittaviani rajaava olennainen piirre siis oli, että jokainen haastateltava oli aloittanut suomen kielen oppimisen vasta toisena kielenään. Koska haastattelukieli oli suomi, olennaista kohdejoukon etsinnässä oli myös se, että haastateltavien suomen kielen taidot riittivät haastattelun toteuttamiseen. En nähnyt olennaiseksi määritellä tutkimukseen sopivaa ikäryhmää muutoin, kuin että haastateltavan tuli olla vähintään yläkouluikäinen.

Haastateltavien löytäminen osoittautui melko haasteelliseksi, koska en uskonut kohderyhmäni löytyvän mistään tietystä – esimerkiksi julkisen tai kolmannen sektorin - ympäristöstä. Monenlaisia verkostoja, kuten sosiaalista mediaa, hyödynnettyäni löysin kuitenkin lopulta haastateltavani. Varmistaakseni haastattelurungon toimivuuden tein yhden testihaastattelun. Tämän haastattelun avulla saatoin myös arvioida yleisesti haastattelun sujuvuutta ja pituutta, mutta myös kysymysten ja valitsemieni teemojen tarkoituksenmukaisuutta. Testihaastattelun pohjalta minun ei tarvinnut muuttaa haastattelurunkoa. Varsinaiset tutkimushaastattelut tein rauhallisessa, suljetussa tilassa, koulu- tai kirjastoympäristössä. Tallensin haastattelut digitaaliseen tallentimeen. Haastattelut vaihtelivat pituudeltaan 40–60 minuutin välillä.

Toteuttamani haastattelut voi määritellä puolistrukturoiduiksi teemahaastatteluiksi. Puolistrukturoitu teemahaastattelu pohjautuu Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 48) mukaan suurelta osin Mertonin, Fiskin ja Kendallin (1956, 3–4) määrittämään klassiseen kohdennetun haastattelun (the focused interview) käsitteeseen. Kohdennetulle haastattelulle on tyypillistä, että tutkimuksen tekijä perehtyy alustavasti ennen haastattelun tekoa tutkittavaan ilmiöön (Merton ym. 1956, 3–4). Tämä toteutui myös omalla kohdallani. Olin ennen haastattelun tekoa perehtynyt alustavasti tutkimukseni teemaan. Koin, että haastattelurungon rakentamisen kannalta oli paitsi olennaisen tärkeää tuntea tutkimuksen aihepiirin kannalta olennaiset teemat, mutta myös muiden mahdollisten tiedonkeruumenetelmien tarjoamat mahdollisuudet.

Osittain strukturoitu teemahaastattelu sopi tarkoitukseeni hyvin, sillä halusin jättää tutkimukseni aihepiirin haastatteluvaiheessa tietyssä määrin avoimeksi: enhän tiennyt, mitä haastateltavani tulevat kertomaan - mikä on heille

merkityksellistä. Halusin myös tutkijana kuulla, mitä haastateltavani itse nostavat esimerkiksi suomalaiseen kouluun liittyen esille. Toisaalta tässä on myös syy siihen, miksi rakensin haastattelurunkoni väljästi koskemaan haastateltavan peruskoulukokemuksia. Kattavan kuvan saamiseksi tein haastatteluun kaksi erilaista runkoa sillä perusteella, oliko haastateltavani osallistunut valmistavaan opetukseen vaiko ei. Kaikilta muilta osin haastattelurungon kysymykset vastasivat toisiaan. Valmistavaan opetukseen osallistuneiden haastattelurunko koostui 14 pääkysymyksestä alakysymyksineen ja valmistavaan opetukseen osallistumattomien haastattelurunko sisälsi 13 kysymystä alakysymyksineen (ks. liite 1). Peruskoulu-aikaan sijoittuvat haastattelukysymykset koskivat neljää alateemaa: 1) kielenoppimista, 2) sosiaalisia suhteita, 3) kieli-identiteettiä sekä 4) opetusjärjestelyitä. Kaikki neljä teemaa olivat kuitenkin sijoitettuina haastattelurungon useampaan kysymykseen – näin ollen yhteen kysymykseen saamani vastaukset saattoivat koskea useampaa teemaa (ks. liite 2).

Mertonin ym. (1956, 3-4) jo vuosikymmeniä sitten esittämän näkemyksen mukaan tutkimuksen tekijä päätyy tiettyihin oletuksiin tilanteessa mukana olleiden, heihin vaikuttavien asioiden ja kokemusten seurauksena. Kohdennetun haastattelun (vrt. puolistrukturoitu temahaastattelu) lähtöoletuksena on, että kaikki tutkimukseen osallistuneet ovat kokeneet haastattelun kannalta olennaisia asioita. Esimerkiksi strukturoitu temahaastattelu eroaa tältä osin kohdennetusta haastattelusta: siinä olennaista ei ole juuri tietty – esimerkiksi kokeellisesti aikaan saatu – tilanne (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48). Oman haastatteluni kaikkia osallistujia yhdisti vieraaseen suomalaiseen ympäristöön sopeutuminen. Haastateltavista yhtä lukuun ottamatta kaikkia yhdisti myös vieraaseen maahan muutto. Lisäksi kaikkia haastateltavia yhdistävä kokemus oli paitsi toisen kielen opettelu myös sen avulla selviytyminen suomalaisessa peruskoulussa sekä yhteiskunnassa.

Orientouduin haastatteluihin olettamalla, että jokaisen haastateltavani tarina on itsessään yksilöllinen ja juuri yksilöllisyydessään rikas. Ennen jokaista haastattelua pyrin refleктоimaan omia ennakkokäsityksiäni, jotta ne johdattelisi-

vat minua tutkimuksen tekijänä - haastattelutilanteessa sekä sen jälkeen - mahdollisimman vähän. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 47-48) pitävätkin tutkimusta edeltävää itsereflektion vaihetta sekä kohdennetulle että teemahaastattelulle olennaisena vaiheena. Haastatteluja tehdessäni havaitsin, että refleктоmani ennakkoletukset olivat omalla kohdallani koskeneet pääosin haastateltavien mahdollisia lapsuusiän jälkeisiä maahanmuuttokokemuksia, eivät niinkään varhaislapsuudessa maahan muuttaneen kokemuksia. Koska tutkittavat olivat taustoiltaan (asettamiani ehtoja lukuun ottamatta) melko heterogeenisiä, en ennen haastattelutilanteita pystynyt juurikaan ennakoimaan, millaisia kertomuksia ja tarinoita tulisin kuulemaan.

Varsinaisessa haastattelutilanteessa etenin pääosin haastattelurungon mukaisessa järjestyksessä. Tästä kronologiasta saatoin poiketa tilanteen mukaan esimerkiksi vaihtamalla kysymysten ja teemojen keskinäistä järjestystä, mikäli se haastattelun edetessä tuntui luontevammalta. Tässä suhteessa puolistrukturoitua haastattelumuotoa on määritelty hieman eri tavoin näkökulmasta riippuen: joidenkin tutkijoiden mukaan haastattelukysymysten muoto on tyypillisesti sama, mutta kysymysten keskinäistä järjestystä on mahdollista vaihtaa. Toiset taas näkevät haastattelukysymysten samanlaisen järjestyksen olennaisena - kuitenkin niin, että haastattelijä voi vaihtaa kysymysten sanamuotoja. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47.) Hirsjärvi ja Hurme (2000, 47) tarjoavat ehkä kaikkein väljimmän määritelmän. Heidän mukaansa puolistrukturoidulle haastattelulle ominaista on, että haastattelu on jostakin näkökulmasta etukäteen suunniteltu.

5.4 Aineiston analyysi

Sovelsin haastatteluaineistoni analyysissä lähinnä Polkinghornen (1995, 6-8) kuvaamia narratiivista analyysiä sekä narratiivien analyysiä. Narratiivien analyysiä sovelsin tutkimuksessani pilkkomalla, kategorisoimalla ja abstrahoimalla tutkittavien kertomuksia sisällönanalyysille ominaisin keinoin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92-93). Lisäksi rakensin näiden luokitusten perusteella haastateltavieni tarinoista viisi uutta narratiivista.

Käytännössä aloitin narratiivien analysoimisen litteroimalla kaikki tekemäni kahdeksan haastattelua. Litteroitua tekstiä kertyi 140 sivua. Tämän jälkeen perehdyin haastattelujen sisältöön huolellisesti. Luin litteraatiot ja pyrin saamaan esioletuksia mahdollisista luokituksista. Seuraavaksi tein päätökset luokista. Toisin sanoen luokittelin kaikkien haastatteluideni sisällöt 21 yläluokkaan sekä 20 alaluokkaan (ks. liite 2). Selkeyden vuoksi nimitän näitä yläluokkia ja alaluokkia ylä- ja alakoodiksi. Koodit eivät ole tutkimuksessani käyttämieni haastattelukysymysten mukaisia, vaan jokaiseen koodiin sisältyy käytännössä useamman haastattelukysymyksen sisältöä. Yksi yläkoodistani oli esimerkiksi "toisen kielen oppiminen", jonka yksi alakoodi oli esimerkiksi "kirjoittaminen". Toisena yläkoodina oli muun muassa "vertaissuhteet", jonka yhtenä alakoodina oli "ensikieliset" jne.

Saatuani näin pilkottua aineistoni osiin, lähdin muodostamaan luokitteluilteni laajempia yläluokkia. Muodostin tässä vaiheessa aineistolle neljä yläluokkaa, joihin sain sijoitettua tutkimuksen kannalta kaiken olennaiseksi katsomani tiedon. Nämä neljä yläluokkaa olivat seuraavat:

- 1) kielenoppiminen
- 2) sosiaaliset suhteet
- 3) kieli-identiteetti
- 4) peruskoulun opetusjärjestelyt.

Tässä vaiheessa koko tutkimukseni yläkäsitteeksi alkoi muotoutua sopeutuminen. Seuraavaksi kävin näiden neljän yläluokan muodostumisen jälkeen koko aineistoni toiseen kertaan yksityisohtaisesti läpi siten, että liitin kaikkiaan 41 koodin sisällöt joko yhteen tai useampaan edellä mainitusta neljästä yläluokasta (ks. liite 2). Tässä vaiheessa pyrin myös jättämään kaiken neljään yläluokkaani kuumattoman aineksen aineistostani pois. Toisen luokitteluvaiheeni päätteeksi minulla oli edessäni neljä yläluokkaa, joiden kunkin alle olin saanut sijoitettua vaihtelevan määrän koodeja (ks. liite 2). Näin ollen kunkin koodin alta löytyi myös kaikkien haastatteluiden koodeihin liittyvät sisällöt.

Analyysi eteni siten, että kävin aineistoni nyt läpi kolmannen kerran muodostamalla kunkin luokan jokaisen koodin alle aineistosta esiin nousevaksi katsomiani kategorioita. Tällöin esimerkiksi alakoodin "negatiivinen opettajakokemus" alle sijoittui seitsemän erilaista kategoriaa, ja vaikkapa yläkoodin "oman äidinkielen opetus" alle neljä erilaista kategoriaa. Tämän kolmannen luokittelukerran jälkeen tarkastelin aineistoani jälleen tutkimuskysymysteni näkökulmasta kriittisesti ja koetin oman analyyttisen ajatteluni keinoin erottaa siitä vielä pois epäolennaiseksi katsomaani sisältöä. Kolmannen analyysikerran kategorisointi tuli siis toimimaan tulososioni luokittelun pohjana. Tämän jälkeen olen vielä jonkin verran muokannut tai abstrahoinut luokituksia siten, että ne varmasti foku-soituvat tutkimukseni tavoitteen kannalta olennaisiin sisältöihin.

Narratiivisen analyysini tuloksena esiintyviä sopeutumistarinoita lähdin työstämään siten, että etsin haastateltavien tarinoista niistä esiintyviä samankaltaisuuksia. Kaikkein määrittävimpänä luokitteluperusteena pidin kuitenkin maahanmuuttoikää. Yhdistin samaan tarinaan siis aina paitsi suhteellisen samaan aikaan maahan muuttaneiden, mutta myös muutoin samankaltaisimpien haastateltavien tarinoiden ominaisuuksia. Ensimmäinen ja toinen tarina koostuvat kumpikin kolmen haastateltavan tarinoiden yhdistelmästä. Kolmen viimeisen tarinan olen kunkin luonut sen sijaan kahden tai kolmen haastateltavan tarinoiden yhdistelmästä. En anonymiteetin säilyttämisen vuoksi tuo kuitenkaan esiin, keiden tarinoita kuhunkin narratiiviin on yhdistelty. Kaikki viisi tarinaa siis koostuvat haastateltavien kertomuksien sisällä olevista tarinoista - niissä ei siis ole mitään aineistoni sisällön ulkopuolista, mutta mikään luoduista tarinoista ei ole kokonaisuudessaan yhdenkään haastateltavan tarina.

5.5 Tutkimuksen eettiset ratkaisut

Hännisen (2015, 181) mukaan laadullista tutkimusta – ja erityisesti narratiivista tutkimusta – pidetään usein eettisesti laadukkaana tutkimuksena. Eettisyyden perusteena nähdään tällöin se, että tutkimus antaa haastateltavan omalle äänelle mahdollisuuden tulla kuuluviin, kunnioittaen näin ollen ihmisen omaa, ainutkertaista ominaislaatua. Haastateltavat kokevat usein palkitsevaksi ja terapeutiksi kertoa omaa tarinaa toiselle (Hänninen 2015, 181). Eettisyyden pohdinta on kuitenkin läsnä kaikessa tutkimuksen teossa, ja erityisesti ihmistieteissä tutkimuksen jokaiseen vaiheeseen liittyy eettisiä kysymyksiä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 19).

Ensimmäiset eettiset pohdintani liittyivät haastattelevien kartoittamiseen. Koska haastateltavien löytäminen osoittautui suhteellisen haastavaksi, minun oli koetettava löytää haastateltavia erilaisia tapoja hyödyntäen. Etsin haastateltavia viestimällä kohdejoukkoon kuuluville ihmisille sosiaalisen median välityksellä, tiedustelemalla mahdollisia kontakteja tuttaviltani sekä vierailmassa kohdejoukon kannalta olennaisissa kolmannen sektorin organisaatioissa. Lopulta löysin puolet haastateltavista itse ja toisen puolen löysin välillisesti muiden ihmisten kautta. Koska minulle haastateltavia välittäneet ihmiset tiesivät haastateltavan henkilöllisyyden, minun oli syytä kiinnittää tähän näkökulmaan huomiota. Tämä oli ehdottoman tärkeää anonymiteetin näkökulmasta.

Koska haastattelutilanteessa ollaan kontaktissa suoraan tutkittaviin, eettiset ongelmat saattavat muodostua hyvinkin monitahoisiksi (Hirsjärvi & Hurme 2000, 19). Tämän pyrin ottamaan huomioon. Haastateltavat olivat minulle yhtä lukuun ottamatta entuudestaan tuntemattomia. Vaikka pyrin suhtautumaan tuntemani henkilön haastatteluun riittävällä itsereflektiolla, keskenään tuttujen välinen haastattelutilanne eroaa vääjäämättä kahden ennestään tuntemattoman henkilön kohtaamisesta. Tutkimuksellisesti en kuitenkaan koe tämänkään haastattelutilanteen luonteen poikenneen tuttuuden takia suuresti muista haastattelutilanteista.

Tämän tutkimuksen keskiössä olivat haastateltavien tarinat. Haastattelussa syntyvän tarinan voi aina nähdä vähintään kahdesta näkökulmasta: konstruktivistisesti tai konstruktionistisesti. Konstruktivistisen näkökulman mukaan haastateltavalla on tarina jo valmiina mielessään haastattelutilanteeseen tultaessa. Tällöin haastattelijan tehtävänä on vain luoda tilaisuus ja tila tarinan kerronnalle. Haastattelijan roolia ei siis tästä näkökulmasta käsin nähdä tarinan muotoutumisprosessissa kovinkaan aktiivisena. Konstruktionistinen näkökulma taas painottaa haastattelutilanteen vuorovaikutusta: sen mukaan haastattelussa syntyvä tarina on sekä haastateltavan että haastattelijan yhteistä tuotosta. Näin ollen haastattelijan rooli nähdään tarinan muotoutumisessa paljon konstruktivistista näkökulmaa keskeisempänä. (Hänninen 2015, 173.)

Näen tutkimukseni haastatteluiden sijoittuvan näiden kahden ajattelutavan väliin – haastattelutilanteista oli löydettävissä jossain määrin molempia piirteitä. Toisaalta voidaan ajatella, että ihmisen luomat merkitykset - näiden tulkinnat, arvot ja arvostukset - tulevat hänen kaikessa toiminnassaan esille, joten tästä näkökulmasta niiden voidaan ajatella olevan jossain määrin myös kaiken tutkijan kommunikoinnin taustalla. Tutkimushaastattelutilanne poikkeaa normaalista vuorovaikutustilanteesta kuitenkin siinä, että haastattelijan on kyettävä tiedostamaan roolinsa sekä pyrittävä tämän mukaisesti mahdollisimman suureen neutraaliuteen. Tutkija kuitenkin tallentaa asiat sellaisina, jollaisina hän ne kuulee.

Haastattelijan on toisaalta kuitenkin pyrittävä luomaan avoin ja luottamukseenomainen keskusteluyhteys: jos haastattelijalla pysyy liian anonyyminä, ulkopuolisena ja harvasanaisena, haastateltava saattaa kokea tilanteen suorastaan epänormaalina. Tämä luonnollisesti saattaa vaikuttaa esimerkiksi haastateltavan avoimuuteen tai ilmapiiiriin latistavasti. Tästä näkökulmasta tutkimukseni haastattelutilanteiden voidaan siis katsoa edustaneen jossain määrin myös konstruktionistista näkökulmaa.

Tasapainottelu näiden kahden näkökulman välillä toikin omaan tutkijan rooliini oman haastavuutensa. Tiedostin roolini, ja niinpä pyrin myös luomaan haastattelutilanteesta mahdollisimman rennon ja luontevan – koettamalla myös

kommunikoida tämän mukaisesti. Pyrin olemaan puolueeton kiinnittäen mahdollisuuksien mukaan huomiota siihen, etten arvota haastateltavien kerrontaa tai kokemuksia. Arvottaminen saattaa näkyä haastateltavalle kuitenkin yksinkertaisimmassakin asioissa: katseessa, pään huomaamattomassa liikkeessä tai puheen nopeudessa. Toisaalta myös haastateltava saattaa vuorovaikutustilanteessa antaa sosiaalisesti suotuisia vastauksia (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35, 184).

Pyrin haastatteluissa antamaan mahdollisimman paljon tilaa haastateltavan puheelle, jonka Hänninen (2015, 173) kuvaakin olevan tutkimuksen lopputuloksen kannalta olennaisinta. Koska yhdenkään haastateltavan ensikieli ei ollut suomi, he saattoivat hakea joissakin tilanteissa sanaa, jolloin muutamassa kohden olen ehdottanut heille mahdollista sanaa. Vaikka tarkoituksena on ollut helpottaa vieraskielisen puhujan viestimistä, tämä on saattanut vaikuttaa hänen tulkintaansa. En korjannut haastateltavien puhetta missään vaiheessa, mutta muutamain paikoin pyysin haastateltavaa selventämään asiaa tai sanaa uudelleen.

Koska ihmisen elämään liittyvät tarinat ovat hyvin henkilökohtaisia, ne ovat paitsi erittäin arvokkaita, niin samalla myös hyvin haavoittuvaisia – ihminen antaa kuulijalle elämästään kertoessaan itsestään hyvin paljon. Koska tutkija käsittelee aineistoa omasta näkökulmastaan, saattavat tutkijan tulkinnat tuntua pahimmassa tapauksessa jopa loukkaavilta, jolloin tutkimuksen vahingoittamattomuus ei täysin toteudu. Myös raportointivaiheessa tutkittavasta muodostettu tarina saattaa olla tunnistettava, vaikka nimet ja tunnistamisen mahdollistavat yksityiskohdat olisikin muutettu. (Hänninen 2015, 181.)

Olen muuttanut haastateltavien nimet heidän anonymiteettinsä suojaksi. Lisäksi en tunnistettavuuden vähentämiseksi tuo esiin heidän lähtömaitaan. Koska ensikieli on yksi tutkimukseni kannalta olennainen tekijä, olen maininnut kuitenkin sen. Olen jättänyt muutamissa kohden haastattelun lainauksen nimettömäksi, jos olen katsonut lainauksen koskevan arkaluontoisempaa teemaa. Lisäksi olen muutamain paikoin muuttanut jonkin sanan tunnistamattomuuden suojaamiseksi. Muutettu sana on aina merkitty lainaukseen. Muutoin tutkimuksessa esiintyvät haastattelujen lainaukset ovat täysin alkuperäisiä vastaavat. Lainauksissa esiintyvät merkinnät selittyvät tarkemmin liitteessä 3.

6 VIISI SOPEUTUMISTARINAA

Jotta haastateltavien tarinat tulisivat aidommin kuulluksi, olen luonut niistä viisi mahdollisimman kuvaavaa sopeutumisen narratiivia, tarinaa. Tarinat luovat pohjaa haastateltavien kertomusten sekä sopeutumisprosessin kokonaisvaltaisemmalle ymmärtämiselle. Jotta prosessin kokonaisvaltaisuus huomioituu paremmin, sisällytän tarinoihin myös hieman peruskouluajan ulkopuolista ympäristöä. Olen koonnut sopeutumistarinat haastateltavien omien tarinoiden pohjalta: kaikkien narratiivien episodit ovat todellisia, mutta niistä luomani kokonaisuus ei ole yhdenkään haastateltavani tarina sellaisenaan. Olen yhdistellyt haastateltavien kertomuksia paljolti Suomeen tuloajan mukaan, mutta myös muista näkökulmista havaitsemani samankaltaisuuden vuoksi. Luomieni sopeutumistarinoiden tarkoitus on siis tuoda analyysini tuloksiin syvyyttä ja aitoutta: ei yleistää, vaan luoda mahdollisuuksia ymmärtää tutkittavaa ilmiötä.

"Meille oli yht vaikee tutustuu muitten suomalaisten kaa"

Muutimme perheeni kanssa Suomeen, pääkaupunkiseudulle, ollessani 3-vuotias. Menin Suomessa tarhaan ja esikouluun, jossa opin myös lukemaan. En osaa sanoa, missä vaiheessa olisin juuri erityisesti oppinut suomea - opin sitä alusta asti ikään kuin itsestään. Sekä tarhassa, että esikoulussa oli myös muutamia muita maahanmuuttajataustaisia lapsia. Leikin heidän kanssaan tarhaiästä asti ja olinkin helpottunut, kun he tulivat vielä kanssani samaan alakouluunkin. Tutustuimme koulussa myös muihin maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin - halusimme muodostaa oman porukan, koska tässä seurassa oli jotenkin helpompaa olla. Olen lähes aina tullut hyvin toimeen kaikkien koulukavereideni kanssa. Kuitenkin alakoulun loppuvaiheessa, jolloin vietin enemmän aikaa kantasuomalaisten koulukavereideni kanssa, muutama heistä kiusasi minua. Tämän vuoksi vietän aikaani jälleen mieluummin maahanmuuttajataustaisten seurassa.

Koulunkäynti on ollut minulle suhteellisen mutkatonta, ja olen aina tullut hyvin toimeen opettajieni kanssa. Saan myös melko hyviä arvosanoja. Vanhempani ovat toivoneet minun panostavan koulunkäyntiin, ja äitini on korostanut erityisesti lukemisen tärkeyttä. Koen suomen kielen taitoni suhteellisen hyväksi ja pärjään arjessa kielellä ongelmitta. Oikeinkirjoitus tuottaa kuitenkin eniten haasteita. Osaan suomea mielestäni omaa ensikieltäni paremmin, mutta koen ensikieleni äidinkielekseni. Puhumme

vanhempieni kanssa toista kahdesta ensikielestäni sekä sisarusteni kanssa toista. Osaan puhua ensikieliäni hyvin, mutta niiden kirjoitus on todella vaikeaa - jopa yksinkertaisimmat sanat tuottavat välillä hankaluuksia. Tämän vuoksi en haluaisi käyttää koulussa ensikieltäni.

Käytän ensikielisten kavereideni kanssa kotona ollessamme yleensä ensikieltä, mutta ulkona taas suomea - en oikeastaan tiedä, miksi. Muiden kavereideni kanssa käytän pääosin suomea. Koen oppineeni suomea kaikkein eniten koulussa. Koska koen oppineeni oppitunneilla kirjakieltä, olen tyytyväinen, että opin vapaa-ajalla myös uusia puhekielen ilmauksia.

"Samantien kaikista tuli kavereita toisien kaa"

Muutin Suomeen 6-vuotiaana. Muutimme keskisuureen kaupunkiin, jossa menin lähes suoraan tarhaan. Tarhassa en ehtinyt olla kauaa, kun aloitinkin jo esikoulun. Kävin samana vuonna lisäksi myös starttiluokan niin, että aamupäivät opiskelin startilla, ja iltapäivisin taksi haki minut toisessa paikassa olevaan esikouluun. Muistaakseni esikoulussa tai koulussa ei ollut muita maahanmuuttajataustaisia lapsia. Koska lapsena ihonväristä ei välitetty, sain helposti kavereita, joista osan kanssa vietämme aikaa yhdessä edelleenkin. Minulla on myös muutamia maahanmuuttajataustaisia kavereita, joihin olen tutustunut vanhempieni kautta. Heidän kanssaan olen joskus. Pääosan kavereistani olen saanut kuitenkin koulun ja harrastusten kautta.

Koen oppineeni suomen kieltä eniten kavereiltani - erityisesti pienenä esikoulussa ollessani. Kielenoppiminen on aina tuntunut melko mutkattomalta. Muistan kuitenkin, että alakoulun ensimmäisillä luokilla käytin välillä väärää sanoja väärissä paikoissa tai kirjoitin lauseiden sanajärjestykset väärin. Suunnilleen alakoulun 5.-6. luokilla kirjoittaminen alkoi sujua paremmin, joskin virheitä tulee vieläkin toisinaan yhdyssanoissa sekä sanojen sijapäätteissä. Ymmärsin myös vasta alakoulun loppuvaiheessa, mikä ero puhekielellä ja kirjakielellä oli - siihen mennessä olin kirjoittanut joka paikassa pääasiassa puhekieltä.

Käytän aina vanhempieni kanssa ensikieltäni, mutta sisarusteni kanssa puhumme suomea sekä ensikieltämme sekaisin. Olen käynyt oman äidinkielen oppitunneilla lähes koko kouluajan, joskin kyseiset tunnit ovat mielestäni kamalan tylsiä. Ajattelen kuitenkin, että minun on hyvä oppia ensikieltäni. Uuteen kouluun siirtyessäni opettajat usein puhuivat minulle korostuneen hitaasti ja selkeästi - he eivät vielä tienneet, että osasin kieltä hyvin. Vielä nykyisinkin törmään arjessa samaan ilmiöön - vaikkapa hammaslääkäriin mennessä. Se lähinnä huvittaa minua.

Olen todella tyytyväinen suomalaiseseen peruskouluun - mielestäni kaikki lapset saavat täällä hyvät ja tasa-arvoiset mahdollisuudet oppia. Nykyään opiskelen lukiossa. Minulla on tänä keväänä ylioppislaskirjoitukset, joissa kirjoitan äidinkielenäni suomen kielen.

"Mä melke tunsin koko koulun, mä olin niinku kaikkialla, youknow"

Muutimme Suomeen, keskisuureen kaupunkiin, ollessani 9-vuotias. Olin käynyt lähtömaassani koulua kahden vuoden ajan, joten osasin jo lukea ja kirjoittaa. Koska tulin Suomeen kesken lukuvuotta, kävin vain puoli vuotta valmistavaa luokkaa ja menin seuraavana syksynä 3. luokalle. Kaikki olivat uudessa koulussa todella ystävällisiä, ja tutustuin luokkakavereihini nopeasti. Koska samaan yhtenäiskouluun tuli läheisestä vastaanottokeskuksesta paljon lapsia ja nuoria, tutustuin moniin eri-ikäisiin maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin. Minulla olikin koulussa todella paljon kavereita - välillä jopa hankaluuksia tuotti miettiä, kenen kanssa milloinkin olla. En kuitenkaan alakouluikäisenä viettänyt vapaa-aikaani juuri muualla kuin siskoni seurassa kotona. Yläkouluikäisenä olin jo iltaisin jonkin verran kavereideni kanssa, mutta äitini oli menoistani välillä aika tarkka.

Kolmannelle luokalle mennessäni luulin ymmärtäväni opetuksesta enemmän kuin todellisuudessa ymmärsinkään: saatoin tehdä esimerkiksi koko sivullisen matematiikan tehtäviä aivan väärin, koska en vain ollut ymmärtänyt tehtävänantoa. Koska en osannut tarpeeksi hyvin suomen kieltä, kertasin 3. luokan. En olisi aluksi halunnut jäädä luokalle, mutta toisaalta seuraavana vuonna samaa luokkaa opiskellessani tuntui, etten olisi koskaan aiemmin opiskeltavista asioista kuullutkaan - niin heikko kielitaitoni oli vielä ollut.

Suomen kielen oppiminen on minusta hauskaa ja jännittävää - koko ajan oppii uutta. Osaan mielestäni suomea ensikieltäni paremmin, mutta koen itseni silti epävarmaksi suomen kielen käyttäjäksi - kielitaitoni ei ole niin hyvä, kuin sen kuuluisi olla. Arjessa kielen kanssa ei kuitenkaan ole minkäänlaisia ongelmia. Vaikka olen käynyt lähtömaassani ensikielelläni koulua, huomaan, että ensikielen taitoni hiipuu koko ajan. Välillä tuntuu todella vaikealta hallita kumpaakin kieltä.

Puhun kavereideni ja sisarusteni kanssa milloin mitäkin kieltä: joko erikseen suomea, ensikieltä, englantia tai kaikkia edellä mainittuja sekaisin. Äidin kanssa puhumme aina ensikieltä. Usein myös käännän hänelle vaikeampia suomenkielisiä sanoja ensikieleksi.

"Pojat oli hyviä hankkimaan tyttökavereita. Se autto tosi paljon."

Muutimme perheeni kanssa Suomeen ollessani 12-vuotias. Olin käynyt lähtömaassani tätä ennen koko alakoulun. Lähtömaassani omaa kulttuuriryhmääni ei arvostettu, jonka vuoksi olikin hyvin harvinaista, että saimme sisarusteni kanssa osallistua kouluun. Koulun oppilaat eivät onneksi suhtautuneet meihin kuitenkaan mitenkään poikkeavasti - eivät lapset kiinnitä huomiota tällaisiin asioihin - vaan eriarvoisuutta lietsoivat aikuiset. Minua ei koskaan lyöty koulussa, mutta pikkuveljeni sai kerran osakseen väkivaltaa, kun ei ollut osannut läksyjään.

Aloitin Suomeen tullessani suoraan valmistavan opetuksen, jota kävin kokonaisuudessaan vuoden verran. Meitä muutti samasta lähtömaasta useampia perheitä samaan aikaan samaiseen kaupunkiin. Jouduin vaihtamaan ensimmäisen syksyn aikana koulua kolme kertaa - iän kirjaamisessa oli jotain ongelmaa. Viimeisimmällä koulunvaihtokerralla muutimme samalla myös uuteen pienehköön kaupunkiin, jonne myös kolme muuta samaan aikaan tullutta perhettä muutti kanssamme. Menin uuteen kouluun näiden perheiden kolmen pojan kanssa, mistä olikin minulle valtavasti tukea. Olimme aina koulussa keskenämme. Jatkoin uudessa koulussa vielä valmistavan vuoden loppuun, jonka jälkeen siirryin 8. luokalle.

Suomen kieli tuntui ensimmäisen parin vuoden ajan todella haasteelliselta. Tein älyttömästi töitä opiskeluni eteen: käänsin uudet kappaleet sana sanalta ja koetin päntätä sanoja päähäni. Apua opiskeluun ei ollut saatavissa kotoa, koska perheenjäsenienikään eivät osanneet suomea sen paremmin. Kaiken kaikkiaan ensimmäiset vuodet koulussa tuntuivat todella haastavilta.

Valmistavan opetuksen jälkeen uuteen luokkaan meneminen tuntui haastavalta - tähän vaikutti muun muassa uuden luokan valmiiksi muotoutuneet tiiviit kaverisuhteet, joihin oli vaikea päästä mukaan. Onnekseni luokkaan tuli samalla kertaa yksi samaan aikaan maahan muuttaneista pojista, joten sain turvaa hänestä. Emme kaverustuneet juurikaan oman luokkamme oppilaiden kanssa, mutta muista koulun oppilaista saimme kavereita. Muutimme jälleen 9. luokan alkaessa toiseen kaupunkiin. Koin olevani uudessa kaupungissa yksin - en tutustunut juurikaan uuden koulun ihmisiin enkä liikkunut oikein kenenkään kanssa. Koen tämän aikakauden jälkeenpäin sosiaalisten suhteiden näkökulmasta hyvin ankeana, mutta toisaalta sen hyvänä puolena näyttäytyi se, että käytin vieläkin enemmän aikaa opiskeluun. Sainkin korotettua arvosanojani, jotka nousivat lisää suomen kieltä opittuani lähes kahdella numerolla.

Peruskoulun jälkeisenä aikana olen solminut runsaasti kaverisuhteita, niin maahanmuuttajataustaisten kuin kantasuomalaistenkin kanssa. Käytämme kansainvälisten kavereiden kanssa englantia, muutoin suomea. Koen suomen kielen taitoni kuitenkin riittämättömäksi akateemisen tason kielenkäyttöön.

"Oli pakko oppii, koska sielä ei ollu ketää eri kieli puhuva ihmisi"

Muutin Suomeen, pääkaupunkiseudulle, ollessani 15-vuotias. Aloitin valmistavan opetuksen, jossa opiskelin vuoden. Valmistavassa opetuksessa oli useita ensikielisiä oppilaita, joten käytimme keskenämme lähes kaiken aikaa omaa kieltämme, enkä juurikaan jaksanut keskittyä suomen kielen opiskeluun. Aloitin valmistavassa opiskelun jälkeen ammattikoulun. Jouduin kuitenkin henkilökohtaisten syiden vuoksi keskeyttämään sen. Tämän jälkeen muutin uudelle paikkakunnalle, pieneen kuntaan, jossa ei lisäksi asunut ketään muuta maahanmuuttajataustaista. Osasin suomea tässä vaiheessa hyvin vähän - lähinnä muutamia perussanoja.

Uudella paikkakunnalla aloitin yläkoulun 7. luokan. Olin tällöin 17-vuotias ja asuin omassa asunnossani. Uudet luokkakaverit tulivat toisinaan meille opiskelemaan yhdessä ja auttamaan minua läksyissä. Koska koko paikkakunnalla ei asunut ketään ensikieltäni puhuvaa, minun oli pakko opetella suomea. Olenkin jälkikäteen miettinyt, että tämä uudelle paikkakunnalle muutto pelasti minun suomen kielen oppimiseni. Olisin muutoin käyttänyt pääosin vain omaa ensikieltäni samankielisten ihmisten kesken - heitä kun suuremmista kaupungeista löytyi aina. Muutenkin kyseisellä paikkakunnalla asumani aika on jäänyt mieleeni positiivisena kokemuksena.

Asun nykyään länsirannikolla sijaitsevassa keskisuuressa kaupungissa. Meillä olisi vasta ollut yläkouluaikeisen luokkani luokkakokous, jonne en kuitenkaan töideni vuoksi päässyt. Näin myöhemmin luokkakokouksesta kuvia ja minua harmitti kyllä melkoisesti, kun olin koko luokan ainoa poissaollut. Onneksi nykyään on sosiaalinen media, jonka kautta yhteyden pitäminen vanhoihinkin kavereihin onnistuu.

Joskus puhumme sukukielisten kavereiden kanssa kukin omaa ensikieltämme niin, että kaikki kuitenkin ymmärrämme toisiamme. Sisarus-temme kanssa käytimme ennen vain ensikieltämme, nykyään sekoitamme keskenään ensikieltä ja suomea. Suomen kielen kirjoittaminen on minulle haastavaa, joskaan puhumisessakaan en koe olevani kovin hyvä. Arki suomen kielellä luonnistuu kuitenkin hyvin.

Oma alakoulun toista luokkaa käyvä lapseni osaa jo lukea ja kirjoittaa suomeksi, mikä on hienoa. Vaikka itse olin käynyt koulua ennen Suomeen muuttoani kuusi vuotta, olin oppinut lukemaan vasta 6. luokalla. Tämä ei ollut kovin epätavallista luokassamme - koulussa vain kopioimme opettajien tekstejä. Mielestäni Suomen koulussa on hienoa se, ettei yrittämistä tarvitse pelätä: omassa lähtömaassani opettaja löi, jos vastasi väärin. Veljeni päässä on vieläkin arpi muistona siitä, kun opettaja löi häntä lapsena rautaviivaimella päähän.

7 PERUSKOULUAIKA HAASTATELTAVIEN KERTOMUKSISSA

7.1 Kielen, koulun ja sosiaalisten suhteiden vuorovaikutus

Kuvaan tässä luvussa sitä, miten opetusjärjestelyt, kielenoppiminen, sosiaaliset suhteet sekä kieli-identiteetti esiintyvät haastateltavieni kertomuksissa. Lisäksi tarkoitukseni on nostaa esiin, kuinka ne esiintyvät vuorovaikutuksessa sopeutumisen kanssa.

Tulosten esittelyn ensimmäinen alaluku käsittelee haastateltavien peruskouluaikaisia opetusjärjestelyitä. Ne ovat pohjana oppilaan koulunkäynnille ja suomen kielen oppimiselle. Toinen alaluku käsittelee haastateltavien kokemuksia suomen kielen oppimisesta. Kolmas alaluku käsittelee haastateltavien eri kieliin ja vertaisryhmiin liittyviä tekijöitä. Sosiaalinen näkökulma on läsnä kaikissa alaluvuissa. Kaikki kolme alalukua käsittelevät teemoja, jotka ovat tiiviissä vuorovaikutuksessa keskenään, ja näkyvät isossa osassa peruskouluikäisen maahanmuuttajan arkea ja sopeutumisprosessia. Näiden yllämainittujen tekijöiden yhteenkietoutuneisuus kuvastuu hyvin seuraavasta Aidan haastattelun lainauksesta:

H: Miten tota .. Niinkö, vaikuttiko, tai tuntuko, et vaikutti muut asiat, ku se kieli sitte? Niinku et mitkä hankaloitti vaikka sit koulunkäyntiä?

Aida: ..No tietenki ku tavallaa on .. öö, sillai muuttanu Suomeen, ja .. kukaa niinku perheestä ei osannu sitä kieltä, ja kaikki tavallaa opetteli sitä niinku yhtä aikaa, tietenki, porukat, vanhemmat vähä jäljessä, niinku ei ne ollu mitenkää helpot ne olosuhteet, mistä me tultii niinku Suomeen, niin tietenki me oltii aika nuorii, ni sinänsä niinku lapseen se tarttuu ni helpommin se kieli, ja sit oli suomalaisii kavereita, jotka jeesas, ja niin pois päin, ja sit tota .. Mä muistan, että .. yks opettaja, joka antoi meille niinku, matikan ja kemian opettaja, niinku aina välillä piti meille niinku tukiopetusta enkuks, et se autto tosi paljon, ja sit niinku tunnin aikana kans niinku tavallaa vähä niinku ..

H: Mm .. hahmottamaan.

Aida: Nii, joo .. aika .. siis se oli, siis se autto tosi paljon, varsinki ne tukitunnit tavallaan, autto tosi paljon .. et siinä sitte niinku .. just sen kielen takia tavallaan jäi tosi helposti niinku, tunnin aikana .. tiäkkö

H: jälkeen

Aida: joo, et se. .. Et siinä sit saatto just .. tosi helposti käydä nii, vaikka niinku just iha perus niinku matikassaki, ku tavallaan numeroista puhutaan, mutku selitetään suomeks, sit niinku siinä meni aina vähä enemmän aikaa, ennenku ymmärsi, mistä oli kyse.

Aidan kuvaama opiskelun haastavuutta tukee myös opetushenkilökunnan näkemys: myöskään suomalaiset peruskoulun opettajat eivät koe maahanmuuttajataustaisten oppijoiden opiskelua lähtökohtaisesti helpoksi (Antikainen ym. 2015a, 132). Koulutuksen järjestäjät ottavat KARVI:n selvityksen mukaan maahanmuuttajaoppilaan tukemisessa suuremmin huomioon oppilaan kieli- ja kulttuuritaustan kuin hänen sopeutumisvaiheensa – kuitenkin niin, että esi- ja perusopetuksessa sopeutumisvaihe huomioidaan huomattavasti toista astetta paremmin. Kaikkiin kolmeen taustatekijään liittyvä tuki olisi kuitenkin ensiarvoisen tärkeää. (Antikainen ym. 2015a, 141-143). Erityisesti EU:n ulkopuolelta tulevien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulunkäyntiin on tilastojen valossa nähtykin heijastuvan juuri muuttoon liittyvät ulkoiset stressitekijät – niin haastavat lähtöolosuhteet kuin perheen eritahtinen sopeutuminenkin (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 189-190; Antikainen ym. 2015a, 135).

7.2 Vieraskielisten opetusjärjestelyt

Käsittelimme haastatteluissa opetusjärjestelyitä sekä opetuksen järjestämisen että opetusjärjestelyiden pedagogisista näkökulmista: Miten haastateltavien opetus oli järjestetty ja toteutettu ja miten haastateltavat sen olivat kokeneet? Yleisesti suomi toisena kielenä -opetuksen sekä oman äidinkielen opetuksen esiintyvyys oli hyvin vaihtelevaa. Valmistavaan opetukseen olivat sen sijaan osallistuneet haastatelluista kaikki perusopetusikäisinä Suomeen muuttaneet oppilaat. (Ks. taulukko 1.)

Haastateltavista puolet (Gazîn, Fabio, Fahran ja Yasir) oli asunut ennen peruskouluikänsä Suomessa ja osallistunut näin perusopetukseen sen alusta asti. Loput haastateltavat olivat tulleet Suomeen alakoulun puolivaiheilla sekä yläkouluvaiheessa. (Ks. myös taulukko 1.)

Haastateltavista puolet (Gazîn, Fabio, Fahran, ja Aida) oli edennyt perusopetuksen vuosiluokilla oman ikäluokkansa mukaisesti. Lopuista neljästä 6-vuotiaana Suomeen muuttanut Yasir oli aloittanut 7-vuotiaana ensimmäisen luokan

sijaan starttiluokan sekä esiopetuksen yhdistetyn opetuksen. Sakina sen sijaan oli puolen vuoden valmistavan opetuksen jälkeen 3. luokalle siirtyessään kerrannut saman vuosiluokan uudestaan, ollen näin myöskin vuoden jäljessä ikätovereistaan. Laleh oli siirtynyt vuoden valmistavan opetuksen jälkeen 3. luokalle 10-vuotiaana – myös vuoden ikätovereitaan vanhempana. Obi taas siirtyi valmistavan ja seuraavan vuoden opetusjärjestelyiden jälkeen yläkoulun 7. luokalle 17-vuotiaana, ollen näin neljä vuotta luokkatovereitaan vanhempi. Vaikka Suomessa vuosiluokan kertaamista pyritään välttämään (ks. esim. Harju-Luukkainen ym. 2015, 113), alemmalla luokka-asteella opiskelu on 1. sukupolven maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohdalla suomalaisessa perusopetuksessa hyvin yleistä: tästä ryhmästä, johon haastateltavistani lähes kaikki (7/8) kuuluivat, omaa ikäryhmää alemmalla vuosiluokalla opiskelu on jopa nelinkertaisesti yleisempää valtaväestön oppilaisiin verrattuna (VTV 2015, 8). Syiksi alemmalla vuosiluokalla opiskeluun nähtiin valmistavaan opetukseen osallistuminen tai oppilaan lähtömaahan liittyvät tekijät (VTV 2015, 8).

7.1.1 Valmistava opetus

Puolet haastatelluista oli tullut Suomeen kesken peruskoulun: Laleh 8- tai 9 -vuotiaana sekä Sakina 9-, Aida 12- ja Obi 15 -vuotiaana. He kaikki olivat myös osallistuneet valmistavaan opetukseen, jonka jälkeen he olivat jatkaneet peruskoulun yleisopetuksessa vähintään kahden vuoden ajan. Haastatelluista Laleh, Aida ja Obi olivat käyneet valmistavaa opetusta lukuvuoden verran, ja Sakina puolen lukuvuoden ajan.

Haastateltavien kuvausten mukaan valmistavan opetuksen ryhmä oli pieni, noin 6-10 oppilaan kokoinen – joka onkin opetushallituksen suositusten suuntainen (OPH 2017). Ryhmässä oli myös useita kansallisuuksia edustettuna. Aida kuvasi myös vaihtaneensa koulua valmistavan lukuvuoden aikana jopa kolme kertaa, jonka jälkeen hän oli jäänyt viimeisimpään kouluun myös yleisopetukseen. Muut kaikki kolme olivat vaihtaneet koulua valmistavan opetuksen jälkeen yleisopetukseen siirryttäessä.

Yksikään haastateltavista ei tuonut esiin kokevansa valmistavaa opetusta negatiivisena asiana – suhtautuminen siihen oli joko neutraalia tai positiivista. Esiin nousseina positiivisina puolina haastateltavat näkivät muun muassa kielenoppimista helpottaneen vertaisryhmän kielenoppimisvaiheen samankaltaisuuden:

” - - mun mielestä se oli jotenki .. oookoo {valmistavalla luokalla oleminen} mulle, koska siinä oli niinku .. jotkut ihmiset, jotka ei kans osannu sitä suomea sit niinku .. kaikki sano virheitä, mut ei, siis kumpikaa ei niinku, you know, ei nauranu.” (Sakina)

Aida kuitenkin nosti esiin kokeneensa, että valmistavan opetuksen aikana ymmärtämistä ja oppimista olisi helpottanut jollain hänen hallitsemallaan kielellä tarjottu tuki:

” - - sit tietenki ku ei ollu minkäänlaista semmosta niinku joku muu kieli johon vois tai ois voinu niinku turvautua, ni sit se vähä niinku vaikeutti sitä oppimista mun mielestä - - se vähä niinku tavallaan kesti siinä mun mielestä, emmä tiä oiskose auttanu yhtää jos se opettaja ois osannu englantia, ja osannu neuvoa sit vähä paremmin siinä, et jos ei tavallaan ymmärtäny jotain, ni sit piti .. niinku kotona sit selvittää sitä ite.” (Aida)

Tämä näkemys saa myös tukea tutkimuskirjallisuudesta: oppilaan ymmärtämistä auttava ensikielinen tuki nähdään tärkeänä paitsi valmistavan opetuksen aikana, mutta myös sen jälkeen perusopetukseen siirryttäessä (Virta ym. 2011, 186). Myös KARVI:n opiskelun aikaista tukea arvioivan raportin kehittämissuositusten mukaan perusopetusvaiheen maahanmuuttajataustaisille oppijoille tulisi tarjota omakielistä tukea (Pirinen 2015, 7).

Obi sen sijaan koki haitalliseksi suomen kielen oppimiselleen sen, että oli käyttänyt valmistavassa opetuksessa pääosin ensikieltään samankielisten vierus-toverien kanssa, ja suomen kielen oppiminen oli näin kärsinyt. Tätä ilmiötä hän kuvaa muun muassa seuraavassa:

” - - ku mulla on ollu, niiku mun ympärillä oli {valmistavassa opetuksessa} niiku paljo *ensikielisiä** ja .. sitte niiku .. se oli vähä vaikea niiku keskittyy niiku suomen kielee. - - Nii mut jos on niinku kaverien kanssa, ni ei niiku paljo niiku varmasti kiinnostu, niiko sillon {kun ympärillä paljon samankielisiä oppilaita} kiinnostanu koulu, halu vaa hengaa kaveritten kans ja tutujen ja ..” (Obi)

Laleh kuvasi kykenevänsä puolen vuoden valmistavan opetuksen jälkeen ymmärtämään opetuksen sisältöä jossain määrin. Hän ei kokenut haastavaksi integroitumista yleisopetuksen 3. luokalle valmistavan vuoden jälkeen. Myöskään Obi ei nostanut esiin valmistavan opetuksen ja yleisopetuksen siirtymävaiheen

haasteita, mutta hän kuvasi kuitenkin suomen kielen taitoaan heikoksi valmistavan opetuksen päätyttyä. Obin kokemuksia valmistavan opetuksen aikana karttuneesta kielitaidosta kuvastavat seuraavat lainaukset:

H: Niin kuinka paljon sä opit sen valmistavan luokan aikana suomee?

Obi: Totaa, siis .. Kyllä mä oppisi, mut ei nii paljo.

--

Obi: Sillo {valmistavan opetuksen jälkeen} ainaki joten osasi, niiku sillee vähä .. pikkasen, niinku ihmiset sai ymmärtään.

Aida ja Sakina sen sijaan kokivat kielitaitonsa riittämättömäksi yleisopetukseen siirtymävaiheessa valmistavan opetuksen jälkeen. Aida siirtyi vuoden valmistavan opetuksen jälkeen 8. luokalle. Hänelle siirtymävaiheessa haastavuutta toi yleisopetuksen vaikeiden ja suurten oppisisältöjen hallinta vieraalla kielellä sekä uusi luokka erilaisine arkineen, rytmineen sekä oppilaineen. Hän koki haastavaksi integroitua kesken yläkoulua uuteen luokkaan, koska luokan keskinäiset kaverisuhteet olivat jo muodostuneet vahvoiksi. Seuraavassa lainauksessa ilmentyy Aidan kokemuksia valmistavan opetuksen jälkeisestä siirtymävaiheesta:

H: Mites niinku .. vaikka muut oppilaat {siirtymävaiheen jälkeen uudessa 8. luokassa}, miltä ne tuntu? .. Tai nii, oliko ihan helppoo tutustuu ihmisiin, tai tunsiksää jo entuudestaan?

Aida: Öö, no ei sinänsä .. Meit .. muistaakseni ne teki sillai, että .. meitä oli neljä, minä, ja kolme {samasta lähtömaasta tullutta} poikaa, ni ne pisti meidät tavallaan, minä ja toinen poika, niinku samaan ryhmään, ja sit .. kaks muut pojat meni toiseen ryhmään. Ja sitku meillä oli toisia meistä, me oltiin hyviä kavereita, ja tavallaan niinku tavallaan turvauduttiin .. sit niinku siihen tuttuun - - kaveriin, ni .. ei {ollut helppoa tutustua uusiin luokkakaavereihin} .. Ja sit tota .. Muistan että meillä oli niinku muita kavereita niinku muilta luokilta, mut ei niinku siitä meiän

H: omasta?

Aida: Joo.

Sakina siirtyi puolen vuoden valmistavan opetuksen jälkeen 3. luokalle. Hän puolestaan kuvaa riittämättömän kielitaidon olleen syynä perusopetuksen 3. vuosiluokan kertaukseen. Tämä kuvastuu seuraavassa lainauksessa:

H: Miten ne {opettajat} aluks otti huomioon, sillo iha aluks {valmistavan opetuksen jälkeen} ku sä et osannu, suomee, vielä ni miten ne otti sut huomioon sielä luokassa?

Sakina: Emmä oikeen tiedä, koska .. myöhemmi äiti .. tuo... tai niinku opettaja meni puhuu äidin kanssa, sit ne .. tai niinku äiti päätti et mä jäisin luokalle, koska mä en osannu sitä äidinkieltä.

--

H: Olikse sit että, piti {vuosiluokan kertaamisessa} tehä vielä uuestaa sit samoja asioita vai?

Sakina: No piti mut must tuntu et mä en ois ikinä tehny niitä.

Sakinan kokemus tukee myös Sarsaman ja Nissilän (2008, 77) suomalaisille valmistavan luokan opettajille suunnatun kyselyn tuloksia: myös opettajat pitivät puolen vuoden valmistavaa opetusta pääosin riittämättömänä aikana yleisopetukseen siirtymistä varten. Myöskin Aidan sekä Sakinan kokema siirtymävaiheen jälkeinen yleisopetuksen haastavuus saa tukea KARVI:n muutaman vuoden takaisen selvityksen tuloksista: perusopetuksen järjestäjät ja opettajat kokivat paitsi toisen kielen oppimateriaaleille olevan suurta tarvetta, mutta myös toisaalta saattoivat olettaa maahanmuuttajataustaisten oppijoiden olevan kykeneviä käyttämään valtakielisten oppimateriaaleja heti yleisopetukseen siirtymisen jälkeen (Pirinen 2015, 226-227). Maahanmuuttajataustaisen oppilaan kielellisen tuen – muun kokonaisvaltaisen tuen osana – tarve on tutkimuskirjallisuuden näkökulmasta kuitenkin suuri paitsi kielen oppimisen alkuvaiheessa, myös koko oppilaan koulupolun ajan (ks. esim. Krashen 1982, 35; Krashen & Terrell 1983, 36; Lyon 1996, 43; Laaksonen 2007; OECD 2012; Antikainen ym. 2015a, 134-137; Vetterranta ym. 2016, 55).

7.1.2 Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opetus

Haastateltavien suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opetukseen osallistumisessa ei ollut havaittavissa säännönmukaisia yhteyksiä heidän Suomeen tuloaikansa, Suomessa oloaikansa tai kokemansa suomen kielen taitotason suhteen.

Opetushallitus (OPH 2011, 14) on arvioinut neljäsosan (25 %) Suomen maahanmuuttajaoppilaista olevan erillisen S2/R2 -opetuksen ulkopuolella – haastateltavistani puolet kuului tähän ryhmään. Toinen puoli oli sen sijaan osallistunut ainakin jossain peruskoulun vaiheessa S2-opetukseen.

Haastateltavista ainoa Suomessa syntynyt, Gazin, oli osallistunut myös haastateltavista ainoana koko peruskouluaikinsa S2-opetukseen. Seuraavaksi eniten S2-opetusta on saanut Suomeen nuorimpana muuttanut Fabio: hän on osallistunut alakoulun ajan S2-opetukseen sekä yläkoulun ajan normaaliin äidinkielen opetukseen. Suomeen 9- ja 12-vuotiaina muuttaneet Sakina ja Aida olivat osallistuneet valmistavan opetuksen jälkeen vuoden ajan peruskoulun S2-opetukseen. KARVI:n raportin (Kuukka & Metsämuuronen 2016a, 4) mukaan

vuonna 2015 perusopetuksen päättäneistä S2-opetukseen osallistuneista puolet oli käynyt myös Gazînin ja Fabion tavoin koko peruskoulun Suomessa, ja 40 prosenttia myös Gazînin tavoin syntynyt Suomessa. Raportin kohderyhmästä hieman alle 10 prosenttia oli Aidan ja Sakinan tavoin saanut S2-opetusta ollessaan Suomessa 1–2 vuotta. (Kuukka & Metsämuuronen 2016a, 4.)

Koko peruskouluaikinsa S2-opetukseen osallistunut Gazîn piti tämän oppimäärän mukaista opiskelua hyvänä asiana. Hän koki osaavansa ao. opetusryhmässä melko hyvin, ja oppivansa myös samalla, kun opettaja yksinkertaisti asioita heikommin edistyville. Sakinan S2-opetuksen kokemukseen sen sijaan vaikutti negatiivisesti sijaisopettaja, jonka vuoksi hän ei olisi halunnut jatkaakaan opiskeluaan ryhmässä. Sakinan kokemuksia S2-opetuksesta kuvastaa seuraava lainaus:

H: Joo. Miltä se tuntuu ku oli sitä S2:sta? Olisikö halunnu jatkaa sitä, vai?

Sakina: Öö .. Emmä oikee tiedä .. Tai se opettaja oli todella tiukka, se oli semmone .. emmä tiedä, se oli mun mielestä niinku - - meille jotenki niin tiukka - - et se oli sielä kans opettamassa et kukaa ei tykänny siitä koska - - sei halunnu niinku ees opettaa, se oli vaa semmone .. niinku .. se suutui kaikesta, sit se niinku antoi semmosii numeroita, mitä ei pitäis tulla. Joo mut sit .. sit tota sei ollu sen jälkee opettajana. - - Se {S2 -opettaja} näytti meille et sei tykkää meistä - - ja sit se oli sillee niinku, et joo mään haluu synntää, koska lapset on iha hirveä.

Fabion ja Aidan kertomuksissa heidän kokemuksensa S2-opetuksesta ei nousut erityisemmin esille.

7.1.3 Oman äidinkielen opetus ja ensikielen käyttö opetuksessa

Kaikista haastateltavista oman ensikielen taitonsa kokonaisuudessaan hyväksi kokivat Fabio, Aida ja Obi. Heistä Obi oli muuttanut Suomeen teini-ikäisenä. Hän oli tämän jälkeen saanut oman äidinkieliensä lingalan opetusta alle vuoden ajan. Obi myös koki pitäneensä oman äidinkielen opetuksesta, mutta ei toisaalta kokenut sitä täysin tarpeellisena jo ennestään hyvän kielitaitonsa vuoksi. Hän koki kuitenkin oman kielitaitonsa tärkeäksi natiivin kielenpuhujan malliksi muille Suomessa asuneille kielenoppijoille. Obi oli lisäksi saanut oman koulukieliensä ranskan opetusta yläkoulun ajan normaalissa vieraan kielen opetuksen

ryhmässä. Ensikieliltään italiankielinen Fabio oli sen sijaan saanut oman äidinkielen opetusta haastatteluhetkeen mennessä 6,5 vuotta, eli melkein koko peruskouluaikinsa. Hän myös piti oman äidinkielen opiskelua mielekkäänä. Fabio kuvasi kuitenkin ensikielistä oppiainesisällöllistä kielitaitoaan puutteelliseksi, koska oli oppinut oppiaineiden terminologian vasta Suomessa. Seuraavat Fabion ja Obin haastattelujen lainaukset kuvaavat heidän kokemuksiaan oman äidinkielen opetuksesta sekä oman ensikielen käytöstä oppimisen osana:

H: Ooksä ikinä niinku koulussa muualla ku niillä italian tunneilla, ni käyttäny italian kieltä?

Fabio: Koulussa?

H: Mm, vaikka oppitunneilla? - - Niinku onko ikinä ollu mitään niinku vaikka .. et opettaja on sanonu että sä voit tehdä tän työn italiaks? Onko ikinä ollu sellasta tilannetta?

Fabio: Ei. .. Mä oon .. monta kertaa kysyny .. koska monesti tää, erityisesti englannin kielessä ku pitää suom... ää suomentaa englannista, mulle tulee sanat .. italiaks

H: mieleen

Fabio: nii ja sit mä en pysty taas suomentaa ne suomeks .. Mä en tiä miks, siis , se on ..

H: Joo, nii et se menee niinku italian kautta?

Fabio: Nii se menee, nii, koska se {englanti} on paljon, lähemmäksi italian kieltä. - - Ni monesti mä oon kysyny {lupaa italian kielen käytölle}, muttaa .. Se {opettaja} .. Se sanoo että joo, nähää {katsotaan} seuraavassa, seuraaval kerral [naurahtaa] muttaa sittei oo tahtunu mitää.

--

H: Entäs joku tollanen työ, niinku vaikka tyyliin et jos pitäis tehdä niinkun .. joku oma poster, - - jostain Suomen joista tai jostain maantiedon aiheesta tai jostain .. niin olisko sun mielestä joskus niinku .. kiva tehdä se italiaks? Tai olisko se sun mielestä hyödyllistä?

Fabio: Siis hyödyllistä? No ei varmaa hyödyllistä, muttaa .. mun mielestä ehkä vähä helpompaa. .. Paitsi että, tää, tää suomalaisten sanojen, siis paikkojen yhdistäminen italian kieleks, se on aina joskus vaikee. - - Mutta monesti .. monesti kun kun oppii jotain suomen kieleks, niin sitten se on vaikee sitte oppii taas se italian... erityisesti joku matikka tai biologia, jossa on termejä, jotka, jotka on [painotus] italian kieles, muttaa mä en tiä niit .. koska ne on .. öö, ne on vaikeit termejä ja .. ja jos ne opetetaan mulle suomen kieleks, nii sitte italian kieleks mun pitäis kattoo kaikki termit uudestaan.

H: Olikse kiva sun mielestä ku teillä oli sitä oman äidinkielen opetusta?

Obi: Oli [painotus], oli. Oli, mut se kuulosti vähä hassult mutku .. [naurahtaa] oma äidinkieli, se on niiku, se on vaa kotona puhut .. Ei niiku paljon niiku otettu niiku nii vakavasti ku. Joo, osasin .. No se oli ainaki hyvä .. Se oli niinku .. Sanotaan... Sanotaan tavallaan - - ne jotka on niinku tääl Suomessa, oli niille niinku vähä hyötyy, mut meille niinku mä tulilin neljätoista, neljätoista viistoista tavallaan niinku kyllä mä osaan.

H: Nii sää osaat sitä ku vettä vaan?

Obi: [naurahtaa] Joo .. Vaikka mä lähtisin, vaikka jos avaruus, ja tulis, kyl mä osaisin aina puhua {omaa ensikieltä} .. Mut se on niinku hyöty ne jotka on syntyny .. syntyny tääl Suomessa.

Aida sen sijaan koki kahdesta ensikielästään arabiasta ja tigrinjasta toisen – tigrinjan - vieraan kielen englannin ohella äidinkielekseen. Hän ei ollut saanut Suomessa oman äidinkielen opetusta kummallakaan kahdesta ensikielästään, mutta oli kuitenkin käynyt kotimaassaan tigrinjan kielellä kuusi vuotta koulua.

Puolet haastateltavista (Gazîn, Fahren, Yasir ja Laleh) koki ensikielensä kirjoittamisen haasteelliseksi. Heidän kaikkien ensikielensä aakkosisto poikkesi myös suuresti länsimaisesta. Heistä Laleh oli käynyt kotimaassaan koulua ensikiellellään kahden vuoden ajan. Myös hän koki kirjoitus- ja lukutaitonsa heikentyneen Suomeen tulon jälkeen, vaikka hän olikin saanut oman äidinkielen opetusta koko Suomessa oloaikansa, eli viiden vuoden ajan. Hän koki myös oman äidinkielen opetuksen mielekkääksi. Neljästä muusta ensikielen kirjoittamista haasteellisena pitävästä Fahren oli saanut ensikielen opetusta kolmen ja Yasir seitsemän vuoden ajan. Heistä Yasir kuvasi oman äidinkielen oppimista hyödylliseksi, mutta sen opetusta hyvin epämieliseksi. Sekä Fahren että Yasir kokivat suomen kielen taitonsa ensikieltään paremmaksi. Seuraavat lainaukset kuvastavat haastateltavien suhdetta ensikielen sekä sen opetukseen:

H: Minkälainen muuten sun darin kielen taito muuten on, tai siis sillee et kumpaa kieltä sää osaat sun mielestä paremmin?

Fahren: Suomee. .. Mää oon kasvanu nyt .. tai no sillee et kotona puhuttii nii vähä, tai no siis kotona jos puhuin, ni mä puhuin yleensä äitin tai isän kanssa, mut sitte, yleensä suomeks, suomee puhuin iha tosi paljon enemmän .. mulla on unohtunu se kieli sillee, et kyllä mää osaan sitä puhua, mutta mää osaan suomea paremmin.

H: No entäs käytiksä ikinä sitä, eiksollu dari, sun .. toinen äidinkieli, joo, niin tota, käytiksä sitä ikinä koulussa, missään?

Fahren: Emmää käyttäny sitä oikeestaa mihinkää muuhun, paitsi sillon, jos kaverit oli sillee osaatsää lukee tän, ja sit mää et joo, ja sit osaatsää kirjottaa, ja sit mää kirjottelin niitten nimiä sillee. .. Emmää, emmää oikeestaa sitä kovinkaa paljo mihinkää muuhun käyttäny.

H: Joo. Oliko opettajat ikinä et no sä voit tehdä darin kielellä jotai juttuja?

Fahren: Eei.

H: Oisiksää halunnu tehdä?

Fahren: En. [naurahtaa]

H: Millä .. tasolla sää koet että sun darin kieli on? Niinku?

Yasir: Öö .. Se on, se on paljo heikompi ku suomi.

H: Joo, joo .. Ja oliko sullaki niinku darin kielen opetusta sitte joskus?

Yasir: Joo mut se olii .. oisko ollu kolkki luokasta .. ysiin.

H: Joo .. Oliko sun mielest kiva, et sitä darin kielen opetusta oli?

Yasir: Ei se oli se viikon pahin .. kohta.

H: Niinkö [naurahtaa], miksi, no? [naurahtaa]

Yasir: Mää en jaksanu ollenkaa [samanaikaisesti] .. No se oli, periaattees se, opetus oli aika tylsää, että .. tota .. ku niitä, niinku arabialaisia kirjaimia osattu kunnolla niinku .. opettaa. .. Ni sit se meni siihe, että sää opettelit sen niinku .. sen kirjotelman niinku ulkoo .. sit sää kirjoitat sen .. ni se oli vähä tylsää.

H: oliko teillä siis joku niinku, minkämaalainen opettaja teillä oli?

Yasir: Se oli iha afganilainen.

H: Afganistanilaine joo, joo. .. Totaniinnii .. Puhuitteko te siellä sit, vai olikse tosi paljo et kirj... opettelitte kirjottamaa, ja muuta, vai keskustelitteko te ikinä?

Yasir: Öö se oli vaa .. kyllä me sillee keskusteltii mutta .. se niinku pääsääntöisesti .. sielä vaa niinku .. Sulle... se antaa vaa sulle niinku sellase aa nelosen {A4} ja .. sitte sun pitää kirjottaa se omaa vihkoo.

--

H: Onko semmone olo - - että tota .. sää et ois välttämättä tarvinu ollenkaa sitä .. darin kielen opetusta?

Yasir: Öö, no kyllä mää sitä tarvisin sillee, että .. ainaki siihe kirjottamiseen, koska mää en osaa tällä hetkellä kirjottaa ees omaa nimee, mutta, tota .. kyllä .. kyllä periaatteessa sillee ois tarvinnu sitä, mutta sillee että se ois opetettu samalla tyylillä, ku mite Suomessa opetetaan.

--

H: Oisko siitä sun mielestä ollu hyötyä niinku vaik jos miettii koulussa ni joskus käyttää sitä daria? .. Oisko missää tilanteessa ollu hyötyä?

Yasir: .. Niinku koulussa?

H: Nii, oisiksä koulussa voinu tehdä jotai asioita, tyylii vaik sillee et jos niinkun .. niinku jos tehää -- semmone vaik posterit tai joku, et sä oisit voinu tehdä sen darin kielellä?

Yasir: Öö ei oo tullu vielä .. niinku eteen semmosta tilannetta.

H: Joo .. Olisiksä mielellää tehny - -?

Yasir: Ei mää, mää oo vähä epävarma siitä {ensikielestä}. .. Että sanonko mää sen oikee tai kirjoitanks mää sen oikee.

Neljäs kirjoittamista haasteellisena pitävä Gazîn oli saanut oman äidinkielen opetusta vajaan kahden vuoden ajan. Opetus oli kuitenkin ollut hyvin epäsäännöllistä: vuosien välissä oli ollut pisimmillään 8 vuoden tauko. Hän koki kielitaidosaan olevan aukkoja perussanojenkin kirjoittamisessa. Seuraavat Gazînin haastattelun lainaukset kuvastavat hänen suhdettaan ensikieleensä sekä sen opetuksen:

H: Osaaksä kirjottaa ja lukee myös kurdiks?

Gazîn: Kurdiks, ööm, mä en oo käyny niit sillee mun .. kurdin tunneilla. .. Nii mulle kirjoitus on vähä vaikeaa, sillee .. sillee kosk mä oon ollu vaa jotai .. kaks .. vuotta .. sillee .. viimeks ku mä kävin, mä olin ekalla, ja nyt {9. luokalla} mä, nyt mä käyn. Joo, toista vuotta. - - Joo, siks mulla on vähä heikompi tää kirjoitus.

H: Niin tota minkälaisena sä oot kokenu sen, ooksä tykänny et sulla on sitä kurdin kieltä?

Gazîn: No .. sillee alus se oli sillee väh vaikeet tottuu siihen taas, mut sit, ku aika kulu .. ni kyl mä siihen totuin, sillee sillee, mä ymmärrän et se on mulle hyvä .. oppia omaa kielt .. kirjoittamista ja tämmöstä.

H: Joo. Tota ni onkse mukavaa se opetus, tai onksielä kiva käydä?

Gazîn: No .. kyl siel .. iha ookoo, mut sillee .. jotkut .. ku mää oon sillee vähä .. outo siin, kosk mä oon oppinu sil ekalla, sit ku mä tuun tänne, kaikki on sillee .. uutta, mut sit jos-

kus, - - mult tulee mielee taas sillee, vanhat muistot niist kirjaimist ja tällee, sit jotkut sanat on tuttui mulle .. Sit mulle on taas vähä outoo, sillee kosk mä tiän jotkut, vaikeet sanat, mä en muista niit helppoi .. sääntöi niis, sit, siks se on sillee .. outoo mulle .. Mut kyl mää sillee, se ope osaa sillee auttaa mua siinä.

--

H: Joo, joo .. Onko se {oman äidinkielen opetus} niinku, sun mielestä samallaista opetusta ku niinku, muut tän, .. muut tunnit tässä koulussa tai?

Gazîn: Kyl se ihan samaa.

--

H: Käyttitekö te ikinä, tai ooksä saanu käyttää niinku sun omaa äidinkieltä, kurdia, niin missään oppitunneilla vaikka?

Gazîn: Missään muual ku kurdin tunnilla?

H: Mm nii.

Gazîn: En oo, käyttäny.

Lähtömaassaan kahden vuoden ajan koulua käynyt Laleh oli osallistunut Suomessa oman äidinkielen opetukseen viiden vuoden ajan. Hän kuvaa kokemuksiin omasta ensikielen taidostaan sekä oman äidinkielen opetuksesta seuraavasti:

H: Öö osasiksää niinku lukee ja kirjottaa persiaks, sillon ku sää opit

Laleh: Joo.

H: sielä lähtömaassa*?

Laleh: Joo mää osasin, mut sit nyt ku siitä on jo vuos, pari vuotta ku, mä tulin sieltä Suomest {Suomeen}, mää osasin kirjottaa nopeesti ja lukee nopeesti, mutku mää oon opiskellu suomee, ni se on niinku persian kieli on menny alemmaks. .. Nii, mää oon niinku, siinä on niinku yhestä kirjaimesta monta, erilaista, ni mää aina unohan, onkse tää tai sit onkse toi, miten se oo oli, tuleekse oo sinne päälle vai miten se menee.

--

H: Iranilainen {oman äidinkielen opettaja} joo. Onkse opetus sun mielestä niinku samallaista, tai miten teille opetetaan sitä persiaa?

Laleh: No, meil kaikil on oma kirja, niinku kolmosluokan kirja - - nii me tehää siitä tehtäviä tai sit tehää ryhmätyö tai sit leikitää ja tällasta.

H: Joo, joo, eli onkse sun mielest mukavaa?

Laleh: On se iha mukavaa.

Haastateltavista siis oman äidinkieliensä kokivat hyväksi molemmat haastateltavista kaikkein pisimmän - kuuden vuoden - lähtömaan koulutaustan omaavat Aida ja Obi sekä Suomessa oman äidinkielen opetusta lähes 7 vuotta saanut Fabio. Sen sijaan niistä viidestä haastateltavasta, joiden ensikielen kirjaimisto poikkesi merkittävästi länsimaista¹⁴, neljä koki ensikielen kirjoittamisen taitonsa heikoksi. Tähän kokemukseen ei näyttänyt vaikuttavan pitkäkään oman äidinkielen

¹⁴ Haastateltavien ensikielistä länsimaisesta aakkosistosta merkittävästi poikkeavia olivat kurdi, turkmeeni, dari, persia, arabia ja tigrinja.

opetushistoria, jota Yasirilla ja Lalehilla oli Fabion tavoin myös 7 vuoden ajalta. Lalehin kohdalla tähän määrään sisältyi lisäksi kahden vuoden lähtömaan koulu- luitausta. Fahran ja Gazîn olivat saaneet sen sijaan oman äidinkielen opetusta vähemmän, Fahran yhtäjaksoisesti kolmen ja Gazîn hyvin epäsäännöllisesti yhteensä vajaan kahden vuoden ajan. Viides, Aida, jonka molempien ensikielten aakkosisto poikkesi suomalaisesta, ei sen sijaan tuonut esiin tämän ensikielen taitoan muutoin, kuin että koki kohdemaan koulukielenäänkin käyttämänsä tigrinjan kielen arabiaa vahvemmaksi. Hän ei ollut saanut kummankaan ensikielensä oman äidinkielen opetusta Suomessa ollenkaan.

Haastateltavista kukaan ei ollut – muutamaa mainittua yksittäistä kertaa lukuun ottamatta – saanut käyttää omaa ensikieltään muun opetuksen osana. Tämä haastateltavien kokemus on ristiriidassa lukuisten tutkijoiden näkemysten kanssa ensikielen oppimisen sekä tukemisen positiivisista vaikutuksesta maahanmuuttajataustaisen oppijan hyvinvointiin sekä sopeutumiseen (ks. esim. Vuorinen 2009, 6, 141; Collier 1995, 11; Cummins 1995a, 4-6; Ringbom 2007, 117; Berry 2010, 52-54; Phinney ym. 2006, 73-76; Garcia, Skutnabb-Kangas & Torres-Guzmán 2006, 17; Talib ym. 2004, 44; Skutnabb-Kangas 1987; Baker 1996; Cummins 2000; Lehtinen 2002; Merisuo-Storm 2002; Haynes 2007) kanssa. Myös uusimman opetussuunnitelman henki on oppilaiden kokemusten kanssa ristiriidassa: se korostaa monin paikoin oppilaiden osaamien kielten hyödyntämistä ja koko koulun monikielisyyden tukemista (ks. esim. OPH 2014a, 117-118; 87-88; 463). Haastateltavista puolet oli jo haastateltaessa päättänyt peruskoulunsa sekä toinen puolikas haastatteluhetkellä peruskoulun yläkouluvaiheessa. Näyttäenkin siltä, että aiemmassa vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmassa (OPH 2004) monikielisyyden näkyminen lähinnä muun äidinkielen tai S2 -opetuksen yhteydessä näkynee myös haastateltavien peruskoulukokemuksissa.

Haastateltavien kertomuksissa esiintyvä ensikielen käyttämättömyys perusopetuksen osana tukee myös muutaman vuoden takaisia maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksen järjestäjien näkemyksiä: perusopetuksessa ensikielen käytön mahdollistavat käytänteet koettiin melko tarpeellisiksi, mutta niiden mahdollistamisessa koettiin onnistuneen melko heikosti. Myös omakielisen

opetuksen järjestäminen oli hyvin vähäistä. Kuitenkin samaisen KARVI:n arvoinnin mukaan maahanmuuttajataustaiset opiskelijat eivät kokeneet ensikielen käyttöä koulussa tärkeäksi (Kuukka ym. 2015, 109; 111.) – mikä tukee myös tämän tutkimuksen usean haastateltavan kokemuksia. Kaikista haastateltavista vain Fabio ja Aida nostivat esiin kokeneensa mielekkääksi ensikielen käyttämisen oppimisen osana. Muutoin ensikielen käyttö olisi koettu pääosin epämiellyttäväksi – usein jonkun puutteelliseksi koetun kielitaidon osa-alueen vuoksi.

7.2 Suomen kielen oppiminen

Kielenoppimisen tärkeys nousi haastattelujen kertomuksissa keskeisesti esiin. Kaikkein suorimmin kielenoppimisen yhteys sopeutumiseen näkyi haastateltavien neuvoissa ja ohjeissa uudelle maahanmuuttajaoppilaan opettajalle: neuvoista suurin osa koski suomen kielen oppimisen tukemista. Suomeen muuttoa seuranneet kohdekielen osaamattomuuden kokemukset nousivat vahvimmin esiin alakoulun ensimmäisten luokkien jälkeen Suomeen muuttaneilla. Seuraavat – haastateltavista ainoiden yläkouluikaisina Suomeen muuttaneiden - Aidan ja Obin lainaukset kuvastavat esimerkkejä maahanmuuton alkuvaiheista, jolloin kielen olematon hallinta vaikutti heidän arkeensa:

”Ja sit se .. niinku alkusyky saatto olla vähä hankala just ku .. tai siis turhauttava enemmän, niinku, just ku ei vaa osaa sitä kieltä, ja niinku, kuitenkin läksyjen kans saatto olla vähä ongelmii ja .. kokeet ei menny nii hyvin, mutta .. mut se johtu vaa siit kielestä.”
(Aida)

”Ja siis, mä luulen, että niinku just sen kielen takia oli tavallaan sit aika heikko .. oppilas.”
(Aida)

” - - mutku oli siel {suomenkielisessä ympäristössä} ollu vaa pakko niiku .. saada ihmetki ymmärtää mitä sä puhu ja mitä niinku sä ajattelet.” (Obi)

Yllä kuvatut haastateltavien kokemukset tukevat aiempien tutkimustuloksia: paitsi että varhaista maahanmuuttoa pidetään toisen kielen oppimista edesauttavana tekijänä, varhaisnuoruuteen sijoittuvaa maahanmuuttoa pidetään useiden tutkimustulosten mukaan kielen oppimisen kannalta haastavana taitekohdana (ks. esim. Johnson & Newport 1989, 60-61; Singleton & Lengyel 1995, 20).

Käsittelen seuraavissa alaluvuissa haastateltavien kuvaamia kokemuksia kielen oppimista sekä koulunkäyntiä edistävästä ja vaikeuttavista tekijöistä. Jaotellut perustuvat haastateltavien kokemuksiin heidän kuvaamiensa tekijöiden vaikuttavuudesta. Koska peruskoulussa toisella kielellä opiskelevien oppilaiden lähes kaikessa oppimisessa sekä siihen liittyvässä vuorovaikutuksessa on kyse myös suomen kielen oppimisesta, olen kahdessa alaluvussa käsitellyt myös opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen liittyviä tekijöitä. Nämä tekijät liittyvät paitsi kielen oppimiseen, myös tähän vuorovaikutteisesti liittyvään oppilaan yhteisöön kiinnittymisen kokemukseen (ks. esim. Pörhölä 2009, 86-87). Lisäksi käsittelen viimeisissä alaluvuissa haastateltavien kielenoppimisen osa-alueisiin liittämiä kokemuksia sekä haastatteluissa esiin nousseita oppijan tukemiseen liittyviä tekijöitä.

7.2.1 Kielenoppimista edistävät tekijät

Haastateltavien tarinoissa nousi esiin runsaasti tekijöitä, joiden haastateltavat kokivat olleen edistämässä heidän suomen kielen oppimistaan. Fahran, Yasir, Aida ja Obi nostivat esiin vertaissuhteiden tärkeyden kielen oppimisessa. Kaverit myös nimettiin muutamain paikoin kaikkein tärkeimmiksi kielenopettajiksi. Vertaissuhteiden merkitys kuvastuu hyvin seuraavista haastateltavien lainauksista:

H: Öö. .. Mitä silloin - - ku sä tulit Suomeen ja menit vaikka just päiväkotiin, ni miltä se tuntu tavallaa ku kaikki muut käytti suomee ja sä osasit silloin vaa daria?- -

Yasir: Mull oli .. mull oli hyvä tuuri se, että siinä meidän lähistöllä asu paljon suomalaisia, niinku .. mun ikäsiä ja vähä vanhempia .. ja sitte .. ku just pienempänä kukaa ei sillee kattonu väriä, ihonväriä tai talleen, ni .. ni sitte ne vaa otti mut leikkiin mukaa ja mää opin periaattees suomee aika nopeesti niitten kans.

”Ja kaverit autto. .. Paljon helpommin se kieli .. ku oppikirjasta .. nii just tavallaan, miten just puhutaan .. tiiätkö, ihan tilanteissa. Et se autto tosi paljon, ja se tuntu vähä ehkä enemmän luontevammalta, ku että oppis, miten niinku sanotaan tietyt jutut niinku kirjasta.” (Aida)

H: Mistä sää ajattelisit että sä oot niinku eniten, mistä on ollu kaikist eniten niinku hyötyä, tavallaa, ku jos sä mietit, ku sä oot oppinu suomee, ni mikä on ollu, niinku tosi hyödyllistä .. sille kielenoppimiselle?

Fahran: Kaverit. - - Ja ylipäänsä ihmiset joille .. joitten kanssa puhuu. Et siinä se sitten kehitty ja sitte .. sanavarasto suurenee siinä ja näin.

Myös lukuisat tutkimustulokset (ks. esim. Coelho 1994, 301-304; Suni 1996, 9, 45-46, 66-69, Alitolppa-Niitamo 2002, 275M OECD 2006, 16; Crul & Vermeulen 2003;

Crul 2007; TIES 2011) tukevat haastateltavien kokemuksia valtakielisten vertais-suhteiden kielen oppimista ja sopeutumista tukevasta merkityksestä. Samaa valtakielisten sosiaalisten suhteiden olomassaolon merkitystä toi esiin myös Obi kokemuksessaan joutua ”pakotetuksi” käyttämään suomen kieltä asuessaan täysin valtakielisessä ympäristössä:

” - - koska ainaki meillääki oli sielä .. tai niinku valmistaval luokal niinku oli paljo *lähtömaasta kotoisin olevia**, me vaa puhuttii lingalaa .. ja kaikkee niinku .. sit ku mä meni *uuteen kantasuomalaiseen kuntaan** siinä niinkö ei kenekää muun, ni vähä pakko ainaki sit niinku oppii ja puhuu, suome kiel.” (Obi)

Tätä ajanjaksoa Obi kuvasikin kielenoppimisensa kannalta merkityksellisimmäksi ajanjakoksi. Suomenkielisen suullisen kommunikoinnin mahdollisuus koettiin myös yleensä ottaen erityisen tärkeäksi. Kuvaan tätä teemaa tarkemmin kielen oppimisen osa-alueita koskevassa alaluvussa.

Myös oppimisen eriytyminen koettiin tärkeäksi. Eriytyminen nousi esiin joko olemassaolollaan tai sen koettuna puutteena. Seuraavassa Gazîn ja Aida kuvaavat hyväksi kokemaansa alaspäin eriytystä:

”Kosk sielä {S2 -oppiaineen ryhmässä} on semmosii .. myös toisii oppilaita jotka ei osaa hyvi suomee, ni sit sen open pitää opettaa sillee .. eri, erikseen niitä. .. Mut mä silti kuuntelen, mitä se opettaa niille, sit et mä saisin vähä enemmän tietoo siitä.” (Gazîn)

”- - ja sit tota just se kemian ja matikan opettaja se on nii [painotus] ihana, et se tavallaan aina yksinkertasti kaikki asiat mullekin, niinku ku se selitti niitä asioita, että .. sen tunnilla oli niinkö, oli .. aina paljon helpompaa tavallaan pysyä kärryillä.” (Aida)

Vieraskieliset oppilaat opiskelevat pääosin yleisopetukseen integroituna, joten heidän kielenoppimisprosessinsa tuntemiseen sekä yksilölliseen tukemiseensa on ensiarvoisen tärkeää kiinnittää huomiota (ks. esim. Duvfa ym. 2007, 166-175; Haynes 2007, 29-32; OPH 2016, 7). Usein samanlaiset eriyttämisen keinot tukevat yhtä lailla koko luokan oppimista (Duvfa ym. 2007, 166-175). Opettajan pedagogisen taitavuuden tärkeys nousi myös muun muassa aistikanavien kuormittamisen näkökulmasta esiin seuraavassa Fahrnanin kommentissa:

”- - ettei tarvinnu olla sillee kokoaja kirjoittelemassa esimerkiks. .. Ja sitte .. varsinki muistiinpanoissa ne {hyvät opettajat} osas sen, että ne anto eka kirjottaa ja sit ne rupes puhumaan niistä, että .. ei tarvinnu koittaa kuunnella ja kirjottaa samaa aikaa.” (Fahrnan)

Kaikki haastateltavat toivat kertomuksissaan esiin kokevansa yleisesti, että opettajilta oli mahdollisuus kysyä kielen käyttöön liittyvää apua. Tämä näkökulma

tukee myös KARVI:n raportin (Antikainen ym. 2015a, 134) tuloksia, joiden mukaan suomalaiset toisen asteen opiskelijat kokivat saavansa opettajilta apua usein – joskaan eivät kuitenkaan aina tarpeen ilmetessä. Opiskelijat pitivät opettajalta saatavaa apua oppimisen kannalta kuitenkin hyvin tärkeänä (Antikainen ym. 2015a, 134). Muutama haastateltava toi lisäksi esiin oppimiseen positiivisesti vaikuttaneen erityisen lämpimän ja auttavaisen opettajasuhteen. Auttamisen näkökulma ilmenee muun muassa seuraavista haastateltavien kommentteista:

H: Onko opettajat ottanu jotenki sen huomioon, että sä et välttämättä aina ymmärrä, ni et onks ne jotenki erityisesti kysyny sitä?

Gazîn: Joo, kysyny mult sillee esim jos on joku tehtävä, sit ne sanoo mulle, et, sä voit kysy meilt, jos siel on joku sana, jota sä et ymmärrä. Tai joku lause, ja mä oon sillee et joo .. mut mun ei oo tarvinnu kysyä.

Sakina: Mul oli semmone opettaja nimeltä *Janne**, se oli tosi mukava.

--

H: Minkälainen se oli esimerkiks se *Janne**, niinku, miks se oli mukava?

Sakina: No se *Janne** niinku, se niinku kyseli aina, et oonks mä ymmärtäny sen mitä se opetti mulle. Ja sit jos mä en ymmärtäny, ni koulun jälkee se jäi opettaa mulle. .. Et se autoi kyl tosi paljo.

H: Sillon ku menit ykkösluokalle, ni ymmärsiksä niinku koulussa kaikki mitä opetetaan, suomeksi?

Fahran: Öö kyllä mä ymmärsin, jos mä en ymmärtäny ni mä aina kysyin niiltä opettajilta, kyllä ne sit selitti sen sillee että mä ymmärsin sen.

”Mutta kyllä ainaki opettaja oli kokoajan niinku tuke {tuki} ja.” (Obi)

Haastateltavien kokemukset tukevat myös suomalaisten maahanmuuttajataustaisten oppijoiden perusopetuksen järjestäjien näkemyksiä: vähintään 87 prosenttia perusopetuksen järjestäjistä koki voivansa ottaa oppilaan kieli- ja kulttuuritaustan sekä sopeutumisvaiheen huomioon. Perusopetuksen järjestäjät ottivat kaikki kolme tekijää kokonaisuudessaan huomioon myös esiopetusta ja toista astetta paremmin. (Antikainen ym. 2015, 141-143.)

Oppimisen tukemista jollakin oppilaan hallitsemalla kielellä pidettiin myös tärkeänä. Hallitulla kielellä tukemisen merkityksellisyys kuvastuu seuraavissa Aidan ja Obin haastattelujen launauksissa:

Aida: Mä muistan, että .. yks opettaja, joka antoi meille niinku, matikan ja kemian opettaja, niinku aina välillä piti meille niinku tukiopetusta enkuks, et se autto tosi paljon, ja sit niinku tunnin aikana kans niinku tavallaa vähä niinku

H: Mm .. hahmottamaan.

Aida: nii, joo .. aika .. siis se oli, siis se autto tosi paljon, varsinkin ne tukitunnit tavallaan, autto tosi paljon. .. Et siinä sitte niinku .. just sen kielen takia tavallaan jäi tosi helposti niinku, tunnin aikana .. tiäkkö

H: jälkeen

Aida: joo, et se .. et siinä sit saatto just .. tosi helposti käydä nii, vaikka niinku just iha perus niinku matikassaki, ku tavallaan numeroista puhutaan, mutku selitetään suomeks, sit niinku siinä meni aina vähä enemmän aikaa, ennenku ymmärsi, mistä oli kyse. .. Mut se {vieraalla kielellä eriyttävä opettaja} tuli aina niinku auttaan, ja .. varmistaan, että okei, ehkä niinku jonkun verran osataan .. ja sit tota tukiopetuksessa sitte käytiin vähä enemmän, niinku tavallaan sitä englantiaki niinku tavallaan tukena. (Aida)

”Ja sitä niinku .. tos... tuolaki, tos *yläkoulussa** oli vielä .. parempi ku .. vähä pikkasen parempi, ku toi opettajaki vähä jotenki osasi pikkasen ranskaa niinku puhuu .. joo, koska mä puhun niinku ranskaa, pikkasen vähä jos, jos ei niinku ymmärtä, sit se vaa yritä niinku ranskan kielel.” (Obi)

Tutkijat ovat nähneet ensikielisen tuen toisen kielen oppimisen kannalta tärkeäksi tekijäksi paitsi maahanmuuton alkuvaiheessa (Haynes 2007, 30; Portes & Hao 2004; Virta ym. 2011, 186), myös myöhemmissä kielen oppimisen vaiheissa (Sarsama & Nissilä 2008; Kuukka ym. 2015, 108; Pirinen 2015, 7).

Opiskelun suurena koettu työmäärä nousi yläkouluikäisenä Suomeen muuttaneen Aidan kertomuksessa esiin: hän oli kokenut opiskelutyömääränsä hyvin kuormittavaksi maahanmuuton ensimmäisinä vuosina. Opettajien tulisi-kin huomioida toisella kielellä opiskelun haastavuus ja kuormittavuus (ks. esim. Krashen 1982, 35; Krashen & Terrell 1983, 36; Skutnabb-Kangas 1988, 98; Lyon 1996, 43; Laaksonen 2007; Haynes 2007, 30; Pollari & Koppinen 2011, 14) erityisesti yläkouluiässä, jolloin oppisisällöt ovat jo kielellisestikin alakoulua haastavampia. Aidan kuitenkin kuvasi, että vaikka hän piti liiallista työmäärää ensisijaisesti haitallisena, lopputuloksen positiivisena puolena saattoi olla kuitenkin itse asian oppiminen. Erilaista näkökulmaa suureen työmäärään toi puolestaan Fabio, jonka mukaan oppilaiden opiskelua ei ollut hyvä helpottaa yksinkertais- tamalla materiaalia – parempien tulosten kannalta työmäärää tuli hänen näkö- kulmastaan päinvastoin lisätä. Maahanmuuttajataustaisen oppijan opetusta ja opetusjärjestelyjä suunnitellessa olennaisena nähdään kuitenkin oppilaan yksilöllisten lähtökohtien ja taustojen huomioonotto (ks. esim. OPH 2014a; Antikainen ym. 2015a, 141; Antikainen ym. 2015b, 63).

Henkilökohtaisen motivaation tärkeys oppimiselle nousi erityisesti Obin kertomuksessa esille. Motivaation olemassaolo nähdäänkin niin kielen oppimisessa kuin muussa oppimisessä oppimistulosten kannalta keskeisenä (ks. esim.

Gardner 1979; Pietilä 2014, 49; Antikainen ym. 2015a, 143; Kuukka & Metsämuuronen 2016a, 129). Esiin nousi myös muutamien paikoin arvosanojen koettu merkitys oppimistulosten konkretisoinnissa: kun sai tietää arvosanansa, näki myös tasonsa mahdollisen edistyksen.

Haastateltavista ainoana toisen sukupolven maahanmuuttajataustainen Gazîn koki koulusta saamansa luku- ja kirjoitustaidon opetuksen merkityksellisenä kielenoppimiseensa vaikuttavana tekijänä.

H: Öö .. Miten sä oot sitte niinku, jos sä mietit mistä sä oot eniten oppinu suomen kieltä, ihan kaikkee jos miettii niinku vaik koulussa tai sitten .. vapaa-ajalla tai, miten niinku sä oot eniten oppinu?

Gazîn: Koulussa.

H: Joo, ja mikä niinku parhaiten .. vielä?

Gazîn: Öö, luokassa. Opet... sillee äik... äidinkielen tunnilla {osallistuu S2 -opetukseen} eniten, ku siel opettaja sillee .. sano niit uusii sanoij, taivutuksii ja kaikkee tämmösiä .. Lukukirj... lukutaitoo ja näitä. (Gazîn)

Obi puolestaan nosti esiin sen, miten oppimistulosten kannalta on hyvä, että Suomessa oppilas sai opiskella turvallisessa oppiympäristössä, toisin kuin hänen lähtömaassaan, jossa vääristä vastauksista saatettiin rankaista väkivaltaa käyttäen. Fabion kertomuksessa puolestaan nousi esiin kodin kannustuksen positiivinen vaikutus oppimiseen. Tätä hän kuvaa muun muassa seuraavasti:

”Se {äiti} ei se puhu mulle suomee, joo se on kuitenkin panostanu siihen {suomen kieleen} - -. Noo, mä, mun äiti, just tähän panostamiseen, ni se laitto meiät tekeen öö lukudiplomin. Nii silloin mä luin paljon, vaikka mää, mä tykkään enemmän lukee italiaks.” (Fabio)

Kodin tuki - muiden perhetekijöiden ohella - nähdäänkin useiden tutkijoiden mukaan jopa yhtenä tärkeimmistä maahanmuuttajan koulumenestystä tukevista tekijöistä (Teräs & Kilpi-Jakonen. 2013, 185; ks. myös VTV 2015, 7). Toisaalta vieraskielisten vanhempien koulunkäynnin tuen mahdollisuuksia rajoittavat usein heidän lapsiaan heikommat toisen kielen taidot (ks. esim. Berry ym. 2006).

7.2.2 Kielenoppimista vaikeuttavat tekijät

Haastateltavien kuvaamat kielenoppimista vaikeuttavat tekijät liittyivät itse suomen kieleen, sosiaaliseen ympäristöön ja koulun opetuksen järjestämiseen. Suurin osa haastaviksi koetuista tekijöistä liittyi suomen kielen kielioppiin, jonka useat haastateltavat kokivat yleisesti haasteellisena. Reilu puolet haastateltavista

koki suomen kielen oikeinkirjoituksen haastavaksi. Kieliopissa myös sijamuotojen hallinnan koki haastateltavista puolet haastavaksi. Lisäksi kaksoiskonsonantit ja -vokaalit - diftongit ja geminaatat - tuottivat joskus hankaluuksia. Seuraavat Fahrnanin ja Lalehin haastattelujen lainaukset kuvaavat oikeiden sijamuotojen hallitsemisen haasteita:

Yasir: Sitte niinkuu .. yleensä ku määh esim tekstaan kavereille ni siihen tulee sillee että määh .. käytän ne kolme viimeistä kirjainta, ne menee niinku .. vääri .. tai sillee et pitäis niinku laittaa vaikka että .. mitenkä määh nyt sanoisi sen. .. No pitäis vaikka laittaa että älä ee {-lle}, ni sitte määh laitan sen niinku .. tai sillee että ..-- .. vähä sekotan, tai sillee vääri.

--

Yasir: No yleensä mulla menee paikoissa että

H: Kaupassa [samanaikaisesti], ni sää saatat sanoo et kaupalla?

Yasir: Nii joo just sillee.

H: Jos sä mietit suomen kieltä, niin onko joku semmonen asia, mikä sun mielestä on ollut niinku vaikeinta siinä kielessä?

Laleh: No se, äidinkieli {oppiaine} ku siinä on niitä sijaismuotoja ja tämmösii, ne on ollut vaikeaa. (Laleh)

Haastavuutta sijamuotojen hallittavuuteen tuo niiden suuri eroavuus useissa kielissä tyypillisesti käytettyihin prepositioihin, minkä vuoksi siirtovaikutusta ei voida niiden välillä helposti hyödyntää (vrt. esim. Hakuta 1998, 15; Ringbomin 2007, 117). Suomen kieli on paitsi kieliopiltaan, myös muutoin suurelta osin hyvin erilainen kaikkien haastateltavien ensikieliin verrattuna, mikä tutkimusten mukaan haastavoittaa sen oppimista (ks. esim. Cummins 1995a, 4-6; Costa & Sebastián-Gallés 2014; Suni 1996, 9, 69). Suomen kieli koettiin kokonaisuutena usean haastateltavan mielestä haastavaksi juuri suuren erilaisuutensa vuoksi. Seuraava Aidan haastattelun lainaus kuvastaa hyvin hänen kokemaansa suomen kielen erilaisuutta:

H: Tota nii .. Osaakko yhtää muistella, et mitkä asiat oli silloin alus sun mielestä niinku suomen kielessä nii tota helppoja, ja mitkä taas vaikeita? Niinku onko jotain, tuleeko mieleen vaikka kieli..., niinku, et joku vaikka aikamuodot tai jotain .. tommosii juttuja?

Aida: -- Just tavallaa suomen kieli on nii erilainen ku oma äidinkieli, ja kaikki muut kielet mitä osas silloin, ni sitte oli jotenki niinku nii [painotus] vierast vaa. .. Etku, ei se ollut niinku vähän niinku esim enkkua opettelis sinänsä. .. Mut siis kyllä niinku esim aikamuodot ja niin pois päin ni oli sinänsä aika yksinkertasia mut sitte niinku sijaispäätteet, ne oli kans -- vähä niinku niitä ..

H: Vaikeita?

Aida: Nii.

Haastavaksi koettiin myös toisinaan se, ettei kaikille sanoille ollut helppo löytää vastineita ensikielen ja suomen kielen välillä:

”Mm, ja sit niinku välillä, koska meillon... meidän kielellä on semmosii sanoja mitä ei oo oikeestaa suomessa olemassa, sit semmoset sanat jotka on suomen kielell, et nei oo meän kielellä, sit .. ja sit vähä niinku, välillä ku äiti kysyy et mitä tää tarkoittaa, mää oon sillee sei oo meän kielellä.” (Sakina)

Hastateltavista Fabio, Aida ja Laleh mainitsivat myös syvemmän suomen kielen hallinnan tai suomen kielen kulttuuriin liittyvien sisältöjen hallinnan haastavaksi. Tästä teemasta nostettiin erikseen esiin akateemisen tason tekstin tuottamisen, sivistyssanojen ymmärtämisen sekä erilaisten suomen kielen murteiden tunnistamisen ja ymmärtämisen haastavuus. Nämä teemat kuvastuvat muun muassa seuraavissa haastateltavien lainauksissa:

Fabio: Paitsii, ei tääl paljo puhuta, mut ku me opiskeltii nää murteet, ni .. paljo suomalaiset tajus, koska ne päätteli sen, ni mä en pystyny nii hyvi päätellä.

H: Nii et mitä tarkoittaa?

Fabio: Nii.

Aida: - - ja sit huomaa, että lauseet on nii yksinkertasia ja .. mitenkää pysty tuottamaan niinku monimutkaisii asioita .. mikä on iha hir... niinku ku mieltii et ollaan *korkeakoulutasolla** ja .. tai siis sillai.

H: Nii tai siis sit se on nii suuri ero siinä, ku sen pitää olla sitä tieteellistä tekstii.

Aida: Nii, nimeomaa.

Esiin nostetut kielitaidon haasteiden piirteet sopivat sisällöiltään taitavan kielitaidon tasoihin C1 tai C2 (ks. kuvio 3), jotka viittaavat vahvaan ja monipuoliseen kielitaidon hallintaan (ks. esim. Kuukka & Metsämuuronen 2016a, 191-192). Vuonna 2015 S2-oppimääräisten perusopetuksen päättövaiheen oppilaista vain 3,5 prosenttia ylitti suomen kielen kokonaisosaamisessaan taitotason B2.2 (Kuukka & Metsämuuronen 2016b, 8). Esimerkiksi ammatilliseen jatkokoulutukseen riittäväksi kielitaidoksi katsotaan kuitenkin B1 tasoa vastaava kielitaito (ks. kuvio 3), jonka nähdään vastaavan perusopetuksen suorittamista opetuskielellä tai S2/R2-oppimäärän mukaisesti päättötodistuksen arvosanalla 7 (OPH 2015c, 5; Kuukka ja Metsämuuronen 2016a, 81). Haynesin (2007, 19-32) mukaan akateemisen kielenkäytön taso lähentelee jo ensikielisen tasoa, ja on saavutettavissa aikaisintaan lähemmäs vuosikymmenen kestävän toisen kielen opiskelun jälkeen.

Haastatteluissa nousi esiin myös sanojen runsaiden synonyymien tunnistamisen haastavuus: vaikka tiesi jonkin sanan, ei välttämättä tunnistanut sen kaikkia mahdollisia merkityksiä tai synonyymejä. Myös muista kielistä – yleisimmin englannista – lainattujen sanojen kirjoitusasu tuotti toisinaan hankaluuksia: kielikorva ei kertonut automaattisesti, millä tyyllillä sana oli lainattu. Näitä kokemuksia Yasir kuvaa seuraavasti:

”Mulla on, esim on mulla vieläki sillee että .. no esim vähä aikaa sitte, mu piti sanoo del-fiini, ni mää sanoin dolfiini. - - See siitä englannista, ja sit mää luuli et sois ollu oikee, mut sit on jotai tommosia sanoja jotka, mää äännän väärin niinku .. on väärä kirjain jossai. - - Ko on niitä lainasanoja, sitte .. mää luuli et seki ois niinku lainattu, ja sitte .. mää sanon, äännän sen niinku miten se sanottais .. sillee englanniks.” (Yasir)

Ensikieleen liittyvää käsitettä kielikorva voidaan selittää lapselle synnynnäisillä biologisilla valmiuksilla oppia mikä tahansa maailman kieli (Brattico 2008, 25, 312). Tämän asetelma asettaa siis ensimmäisen ja myöhäisemmän toisen kielen oppimisen keskenään erilaisiin lähtökohtiin.

Myös kirjakielen ja puhekielen keskinäinen eroavuus koettiin haastavaksi. Hankaluuksia tuotti paitsi niiden olemassaolon ja ominaisuuksien tunnistaminen, myös niiden käyttäminen oikeissa konteksteissa. Kirjakielen ja puhekielen tunnistamisen haastavuus kuvastuu seuraavista Aidan ja Gazînin haastatteluiden lainauksista:

H: Tuntukse vaikeelta muuten niinkö sit hahmottaa, että miten niinkö, et mikä kuuluu siihen kirjakieleen, ja mikä puhekieleen, vai tuntukse niinku ihan ookoolta?

Aida: Ei .. siis se oli .. siis mää vieläki muista sen, must se tuli mulle ihan järkytyksenä tavallaan. - - Sitku mä menin lukioon, ni sit siinä vasta niinku tajusin että okei niinku siinä {kirjakielessä} on niinku .. aika iso .. ero tavallaan - - puhekieleen.

--

Aida: Et .. silloin vasta niinku tajusin sen {kirjakielen ja puhekielen olemassaolon}, emmä ollu yhtään niinku .. Mä luulin vaa joo että kyllä niinku näin puhutaan, ni ei, miks ei niinku näin kirjoitettais. [nauraa]

--

Aida: Se {kirjakielen ja puhekielen olemassaolo} tuli mulle ihan niinku shokkina sinänsä, ei siit niinku tyylii - - ku mää oisinko ollu niinku lukion ekalla, tai lukion äidinkielen kurssilla. Ni et se oli aikamoinen .. reality jack.

H: Olik sulle muute, hmm .. tajusiksä niinku alusta asti et on erikseen niinkö puhekieli ja kirjakieli, vai tulikse jossai vaihees yllätyksenä?

Gazîn: Aluks, alus .. mä en ymmärtäny sitä. .. Sit, se {puhekieli} tuli sillee .. automaattisesti mulle, kosk, ulkona ihmiset sillee puhu, sillee puhekielenä .. sit mäki sain jotain siit, tietoo. .. Sit mäki aloin käyttää niit.

H: Joo, olik sää niinku, sää, sitä ennenko sä olit käyttäny kirjakiel...

Gazîn: sit... joo kirjakieltä.

Opetuksen järjestämiseen ja sosiaaliseen ympäristöön liittyvistä tekijöistä esiin nousi muun muassa opettajan negatiiviseksi tai epäoikeudenmukaiseksi koettu toiminta. Neljä haastateltavaa toi esiin tällaisia kokemuksia, joissa kaikissa mainittu toiminta kuitenkin liittyi yksittäisiin opettajiin tai yksittäisiin tapauksiin. Seuraava Fahrnanin haastattelun lainaus kuvaa yhtä tällaista tilannetta, jossa hänen mukaansa opettajan toiminta vaikutti hänen oppimiseensa negatiivisesti:

Yasir: - - [naurahtaa] no esim mun totaa .. mun äidinkielen opettaja yläasteella, niin mull oli niinku .. piti tehdä kirjoitelma, ja sitte tota, se ois ollu niinku kasi ysi tää .. mut sitte, se {opettaja} luuli et niinku mun vieruskaverit autto mua, ni se anto mulle kutosen siitä.

H: Eikää, nihkee. ..

Yasir: Ja sitten mää en sen tunneilla enää jaksanu keskittyä.

H: Joo, et sit tuli semmone, et joo.

Yasir: Ko se ei sillee niinku, ei uskonu et, sei niinku luottanu muhun.

Esiin nousi myös koettu eriytyksen puute. Myös erityisesti kielenoppimisen alkuvaiheessa opettajan neuvot esimerkiksi erilaisten opiskelustrategioiden hyödyntämiseen olisi koettu suomen kielellä oppimista helpottaviksi. Nämä opiskelun ja oppimisen puutteelliseen tukeen liittyvät seikat nousivat esiin Aidan haastattelussa muun muassa seuraavissa lainauksissa:

”Että niinku ymmärsi {opetusta}. Et se {tukiopetus yhdessä oppiaineessa} autto tosi paljon, mut sitte muissa aineissa .. niinku ei saanu sitä tukee, ni sit se oli vähä hitaampaa sinänsä se oppimisprosessi mun mielestä.” (Aida)

”Sillon ku mää olin koulussa, että tota ei meillä ollu niinku minkäänlaista semmosii niinku, semmosii just pieniä vinkkejä, et miten tekstejä {käsitellään} - - nii et opettajaki ois voinu auttaa niiku, tai siis voisi auttaa esimerkiksi tollasissa et sanois niinku et - - et hei, et tosson niinku vaikka, ylimääräinen lause, että .. älä murehdi siitä - - et opettelis vaan niinku tollasii pieniä .. niinku keinoja, mitkä helpottais sitte niinku sitä omaa elämää, koska sit sä tarttet sitä .. ihan sikana.” (Aida)

Haastavaksi koettiin myös se, ettei muiden perheenjäsenten kielitaito ollut omaa parempi, ja näin ollen esimerkiksi neuvoa kotitehtäviin ei ollut saatavissa kotona. Tätä kokemusta muun muassa Aida kuvaa seuraavassa:

Aida: Ja sit tietenki ku just, riippuu vähä mist tulee, ja, kuiteski jos niinku .. se oletus on se, että oppilas sit saa sitä tukee, tai apuu sit vaikka - - ensimmäisesti niinku just kotoo .. ja sitte niinku turvaututaan .. tukiopetukseen ja sitte niinku muihin keinoihin - - että tavallaan se oppilas sillai niinku .. tekee kaiken .. kaiken sen ensin, ja sitte niinku, turvaututaan niinku muihin .. keinoihin ni et sillä oppilaalla tavallaan ei välttämättä oo niinku minkäänlaist resurssia, että

H: nii sielä .. kotona.

Aida: Njoo, kotona, että, ei mulle ollu koskaa niinku mitää .. apuu .. sinänsä, että joutu aina ite ..

H: kaikki

Aida: tavallaa, nii .. ja sit se saattaa olla vielä tosi henkisesti sitte niinku .. raskasta.

Myös KARVI:n selvityksen mukaan maahanmuuttajataustaiset toisen asteen opiskelijat kokivat kodin sijaan vertaisryhmänsä kaikkein tärkeimmäksi tuen lähteeksi kotitehtävien teossa (Antikainen ym. 2015a, 134).

Useiden haastateltavien mukaan joidenkin oppiaineiden kieli tuntui muita selvästi haastavammalta – tällaiseksi koetun oppiaineen kielen Aida kiteyttikin olevan ”ihan niinku uus kieli sinänsä”. Oppiainekieleltään haastavemmiksi oppiaineiksi jopa puolet nimesi ympäristö- ja luonnontiedon tai biologian. Myös historian ja fysiikan oppiaineiden kielet koettiin muita haastavampina. Seuravissa lainauksissa Fabio, Aida ja Obi kuvaavat kokemuksiaan suomen kieleltään haastavemmista oppiaineista:

H: Tota niin, tuleeko sulla mieleen, niinku mitkä vaik oppiaineet sun mielestä on hank... tai jotku niinku oppiaineet, ni tuntuuko et joissain oppiaineissa on vaikeempi suomen kieli ku toisissa?

Fabio: Noo joo...

H: Tai vaikeempii sanoja [samanaikaisesti]

Fabio: tietenki jossaki .. biologias, tommosii jossa on hirveitä termejä, tai ..

H: Mitä muita oppiaineita?

Fabio: .. No, ei, ei varmaan muita.

”No mä muistan että niinku et, esim että mulla oli tosi .. totaa paljon niinku .. ää vaikeuksii niinkö esim jonku biologian tai historian niinkun tekstin kanssa että - - kylhän ihan ymmärrettävää sinänsä että sä katot sitä tekstiä ja sä oot sillee et ei hitto - - että niinkö köntti tekstii .. että ihan sikana [naurahtaa] opettelemista ja .. {et} ymmärrä puoletkaan niistä sanoista ja sit tota.. opetella niitä ulkoo, mikä siis se vaatii siis ihan sikana aikaa .. ja, että tota .. Aa {A-kirjain} et sä joudut käymään sen tekstin läpi, sä jo panikoit sun päässä .. niinku, ihan .. alusta lähtien, että ..” (Aida)

Aida: - - mulla oli, mä muistan että mulla oli semmonen fiilis että ei hitsi, et mun pitäis opetella joka ikistä sanaa täs [naurahtaa] tekstissä .. että, et mitä jos mä en muistakkaa - - vaikka jossain biologiassa, se, mikä joku ilmiö on muttei osannu selittää sitä

H: et sä muista sitä sanaa välttämättä tai jotain.

Aida: Nii, tai sit niinku ei ollu .. välttämättä kans niinku resursseja niinku ees selittämään asioita niinku kokeessa.

Obi: No se oli .. ainaki sillon, sanotaan niinku noita ku oli - - fisikan ja niitä oli ain niiku .. siinä niiku .. sama ku niinku tyhjä .. tyhjä [naurahtaa] kirja siinä niinkun.

H: Joo, et niitä oli vaikee, tosi vaikee ymmärtää?

Obi: Joo, niinkun .. tavallaan niinku, ymmärsi vaan niinku sil... mitä pysty niinku omineen koodaan, ettei paljo niiku sillai niinku pystyny kirja et ai tätä tätä tätä .. sillon niinku.

Näiden oppiaineiden kokeminen haastavaksi ei näyttäydä tilastojen valossa lainkaan hämmästyttävänä: sekä 1. että 2. sukupolven maahanmuuttajat menestyivät valtaväestöä heikommin juuri muun muassa luonnontieteissä sekä kaikkiin

yllä mainittuihin oppiaineisiin vaikkavassa lukutaidossa vielä uusimmassa-kin vuoden 2015 PISA-tutkimuksessa. Ero valtaväestöön on erityisesti luonnontieteiden osaamisessa suuri vielä toisenkin maahanmuuttajasukupolven kohdalla. (Vettenranta ym. 2017, 55-57.) Näin ollen tarve erityisesti kyseisten oppiaineiden kielen tukemiseen näyttäytyy hyvinkin suurena. Oppiaineiden oman kielen olemassaolo tiedostetaan nykyisessä opetussuunnitelmassa hyvin, ja sen opettamisen tärkeyttä korostetaan monin paikoin (OPH 2014a, esim. 125; 225; 348). Jos oppiaineen oman kielen opetuksen merkitystä korostetaan ensikielistenkin oppilaiden kohdalla, lienee varsin selvää, että vieraskielinen oppilas tarvitsee tämän näkökulman huomioon ottoa erityisesti (Pollari & Koppinen 2011, 142).

7.2.3 Positiiviset ja neutraalit opettajakokemukset

Pyysin haastateltaviani muistelemaan opettajaa, josta he olivat pitäneet erityisesti, ja tämän jälkeen esittämään perusteluja sille, miksi he olivat juuri kyseisestä opettajasta pitäneet. Pörhölän (2009, 86-87) mukaan ihmisen jokaisella sosiaalisella suhteella on merkitystä hänen yhteisöön kiinnittymisessään. Koska opettajalla on oppilaan elämässä - yhdessä vietetyn runsaan ajan näkökulmasta - keskeinen rooli, myös opettajan ja oppilaan keskinäisen vuorovaikutuksen laatu vaikuttaa kiinnittymiseen ja yhteisön jäsenyyden kokemukseen. Jotta oppilas voi kokea kuuluvansa kouluyhteisöön sen täysivaltaisena jäsenenä, hänen tulisi kokea olevansa yhteisössä hyväksytty sekä arvostettu. (ks. Pörhölä 2009, 86-87.) Myönteinen opettajasuhde vaikuttaa tutkimusten mukaan positiivisesti myös lapsen vertaissuhteisiin - muun muassa suuremman vertaissuhteissa ilmenevän keskinäisen hyväksynnän kautta (Kiuru ym. 2015; ks. myös Pörhölä 2009, 86-87). Lisäksi lapsen ympäristöön - kuten kouluun - liittyvät tekijät ovat perhetekijöiden ohella kaikkein merkittävimmät koulumenestykseen vaikuttavat tekijät (Teräs & Kilpi-Jakonen. 2013, 189-190). Muun muassa näiden näkökulmien vuoksi halusin käsitellä tutkimuksessani myös opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta.

Seitsemän haastateltavaa oli pitänyt yhdestä tai useammasta opettajasta erityisesti. Yksi haastateltava ei puolestaan ollut kokenut pitävänsä kenestäkään

opettajasta erityisemmin, vaan koki kaikki opettajasuhteensa pääosin neutraaleiksi. Myönteisesti koettujen opettajien kuvauksista oli luokiteltavissa neljä erilaista opettajan ja oppilaan vuorovaikutukseen perustuvaa opettajasuhde -tyyppiä. Luodut opettajasuhde -tyypit koostuvat kukin haastateltavien kuvaamien piirteiden yhdistelmästä. Haastateltavien tarinoissa saattoi esiintyä myös useampaa kuin yhtä alla olevista opettajasuhteista.

- 1) *Pääasiallisesti positiivinen opettajasuhde:* Haastateltavista suurin osa kuvasi tullessaan opettajien kanssa yleisesti ottaen aina tai lähes aina hyvin toimeen.

" - - on menny, kaikkien opettajien kanssa on menny hyvin .. koko peruskoulu. Joo et ei ollu mitää ongelmaa yhtenkää opettajan kanssa." (Fahran)

H: Öö entäs sitte semmone opettaja, josta et oo tykänny? .. Onks joku sellane?

Gazîn: Mm, ei oo mulla semmosii.

" - - ja en mä nyt tiää, niinku oisko ollu erityisesti, niinku ollu joku syy miks mä en niinku tykkäis opettajista sinänsä - -" (Aida)

- 2) *Lämmin opettajasuhde:* Muutaman haastateltavan mukaan opettajasuhde koettiin lämpimänä, kun opettajan toiminta oli ollut huolehtivaista ja auttavaa. Opettajan toiminnassa nähtiin selkeä halu tukea oppilaan pärjäämistä. Tällainen opettaja koettiin myös kärsivälliseksi ja ymmärtäväiseksi.

" - - se {opettaja} joka antoi sitä tukiovetusta, se on .. aivan ihana opettaja, nii kärsivällinen ku joku voi vaa olla ja .. auttavainen, ja .. niin pois päin. Sit se tietenkä aina .. jää .. tota sit se jäi mieleen, ja sit aina välillä miettii, et mitäköhän sille kuuluu - - ja sillai niinku aina muistaa sitä lämpimästi." (Aida)

- 3) *Rempseä opettajasuhde:* Muutama haastateltava koki opettajan rempseänä, humoristisena ja luovana – kuitenkin myös lisäksi auttamishaluisena.

H: Öö, no sit jos sä mietit jotain opettajaa - - josta sä oot tykänny erityisesti, niin että miks sä tykkäsit siitä, et minkälainen opettaja se oli?

Gazîn: No se oli semmonen, huumorinen opettaja. Siis, sil oli sillee .. vähä niinku kilpailui esim, jos mä olin hyvä, oppilas, sit oli, joku toinen hyvä oppilas, sit se pisti meille sillee, jonkun sillee haasteen .. sillee, mä olin, se jok... se joka tekee hyvin, sai jonku palkinnon --.

4) *Neutraali opettajasuhde*: Opettajasuhde koettiin myös neutraalina.

H: No jos sä mietit jostain opettajasta että niinku, joku opettaja josta sä oot tykänny erityisesti, ni minkälainen se on niinku ollu, ja miks sä oot siitä tykänny? - -

Fabio: [miettii kauan] .. Emmä varmaa tiä joku ope, josta mä oon tykänny erityisesti. [miettii] No .. ei mul varmaan oo. .. Siis ehkää on ollu yks opettaja - -"

" - - mullei .. mun mielest .. mullei oo ikinä ollu mitää sidettä {opettajiin}. .. Mä oon aina nähnyt mun luokkakaverit jotka itki kun ne lähti alakoulust, mä en oo ikin itkeny [nau-rahtaa] .. koskaa, mullei oo ollu .. nii isoo sidettä niitten kaa, mun mielest ne on hyvin chillejä, siis hyvin." (Fabio)

Kaikki haastateltavat toivat lisäksi tarinoissaan jossain kohden esiin kokemuksen siitä, että opettajalta sai apua, jos ei ymmärtänyt. Esiin nousi myös opettajan kokeminen positiivisena hänen pedagogisen taitavuutensa vuoksi. Tällainen opettaja osasi huomioida oppilaat yksilöllisesti ja eriytti opetusta tarvittaessa oppilaan tarpeiden mukaisesti. Näitä piirteitä kuvastuu muun muassa seuraavissa Fabion ja Fahrnanin haastatteluiden lainauksissa:

Fabio: - - siis mä tykkäsin siitä {opettajasta}, koska see, se näki, monet opettajat opettavat vaan koska niitten pitää opettaa .. ja .. mutta tää, tää opettaja ni se opetti, koska se tykkäs itse siitä aiheesta, mitä se opetti ja .. se monesti öö, se otti jokaisen oppilaan hyvin .. öö, niinku .. omm... Miten sanotaan, niinkuu ..

H: Henkilökohtasesti huomioon?

Fabio: Nii, henkilökohtasesti joo .. jos joku oli parempi nii sitte se syventy asiaan enemmän ja jos joku vähemmän ni se autto sitä enemmän nii.

"No .. yleensä ne {mukavat opettajat} oli .. enemmänki sellasia rentoja. .. Sitte, niitten tunneilla oli kiva olla. ... - - Sitte .. oli hyvin energisiä jollain, omalla tapaa .. ja sit selitti asioita ja opetti asiat tosi hyvin, et ne, niinku ymmärti helposti, ja sai selville asiat." (Fahrnan)

Yksi toimivan monikulttuurisen koulun peruselementeistä on maahanmuuttajaoppilaiden tarpeiden mukainen henkilökunnan ammatillinen pätevyys (Matinheikki-Kokko 1999, 12). Oppilaiden yksilöllinen huomioiminen sekä tukeminen nähdään paitsi oppimistulosten, myös heidän yleisen hyvinvointinsa kannalta hyvin tärkeänä (Dufva ym. 2007, 166-175; Pollari & Koppinen 2011, 57, 104; OPH 2016, 62-63). Haastateltavien suomalaisia opettajia koskevat kokonaisuudessaan pääosin positiiviset kokemukset tukevat myös muita suomalaisia tutkimushavaintoja: esimerkiksi KARVI:n selvityksen mukaan suomalaiset maahanmuuttajataustaiset opiskelijat pitävätkin suomalaisia opettajia auttanmishaluisina, ymmärtäväisinä ja mukavina (Pirinen ym. 2015, 6).

7.2.4 Negatiiviset opettajakokemukset

Pyysin haastateltavia muistelemaan haastattelutilanteessa myös opettajaa, josta he eivät olleet pitäneet, ja esittämään perusteluja tämän herättäneiden negatiivisten tunteiden syille. Luokittelin haastateltavien vastauksista kuusi erilaista - suurimmilta osin vuorovaikutukseen perustuvaa - negatiivisuutta herättänyttä käytösmallia. Käytösmallit saattoivat esiintyä yhden tai useamman opettajan toiminnassa. Yksi haastateltava saattoi myös vastaavasti kuvailla useampaa kuin yhtä seitsemästä käytösmallista.

Kahdeksasta haastateltavasta vain viisi koki kohdanneensa opettajia tai toimintamalleja, joista ei olisi pitänyt, joten negatiivisesti koetut käytösmallit on tehty heidän vastaustensa perusteella. Negatiivisuutta haastateltavien kokemusten perusteella olivat aiheuttaneet seuraavat koetut käytösmallit:

- 1) *Autoritaarinen käytösmalli*: Opettajan tiukkuus sekä ajoittain suorastaan huutamista suosiva käytös nähtiin negatiivisena.

"Mut joskus oli sillee .. ärsyttävä, ku se {tiukka opettaja} huutaa, tälle. .. Mä ymmärrän, ku se on sillee opettaja ni .. sen on pakko joskus, jos jotku ei kuunnele, kuuntele." (Gazîn)

- 2) *Oppilaaseen tai tämän mielipiteeseen välinpitämättömästi suhtautuva käytösmalli*: Tällainen toiminta saattoi näkyä muun muassa siten, ettei opettaja kiinnittänyt huomiota oppilaiden kysymyksiin, eikä huomioinut myöskään heidän toiveitaan. Opettaja myös saattoi tehdä tärkeitä oppilasta koskevia päätöksiä kysymättä oppilaan mielipidettä asiaan.

H: No entä sit sem... jos on ollu joku sellane opettaja, josta sä et oo erikoisesti tykänny, niin minkä... minkälainen sellanen opettaja on ollu?

Fabio: No opettaja joka .. siis tekee asioita, tekee asioita, siis tekee hyvin nopeesti ja .. itsekkäästi, ei antanu ikinä puhetta oppilaille, ei .. ei vastannu kysymyksiin - -

"Joo, myös opetuksessa mä nään, että, ne {suomalaiset opettajat}, nei ikinä yritä .. niinku puhuu sun kaa, tai jotkut opettajat kyllä, mä en sano kaikista mutta .. monesti että .. teidän meidän työ ja lähetään kotiin. [taputtaa käsiä yhteen]" (Fabio)

Sakina: - - myöhemmi äiti .. tuo... tai niinku opettaja meni puhuu äidin kanssa, sit ne .. tai niinku äiti päätti et mä jäisin luokalle, koska mä en osannu sitä äidinkieltä. .. Mut siis nei kertonu mulle mitää opettaja vaa tuli kertoo mulle myöhemmi

H: Okei .. että se... että sää menisit uudestaan sille ..

Sakina: Joo.

H: No miltä se susta tuntu?

Sakina: No olihan kyllä se ärsyttävää ku .. mullei kerrottu mitää alussa.

- 3) *Oppilaita vähättelevä käytösmalli:* Tällaista käytösmallia edusti toiminta, jossa haluttiin lähtökohtaisesti vain osoittaa oppilaan olevan väärässä. Tällainen opettaja saattoi myös suhtautua oppilaisiin tavalla, joka koettiin "yleisesti negatiiviseksi".

Fabio: - - ja sitten aina .. tämä että sen {negatiivisesti koetun opettajan} piti olla oppilaitten .. yläpuolella, että jos, jos vaikka se oppilas teki kysymyksen, ja sei osannu vastata, ni se aina teki selityksen aina, siis meitä vastaan .. aina jotenki tolla tavalla.

H: Nii että ette oo oikeessa, vähä niinku sillee?

Fabio: Nii, nii, ja aina että .. oppilaat on aina väärässä, oppilaat tekee aina huonoja juttuja, ja .. jotenkin noin.

" - - et sei {negatiivisesti koettu opettaja} halunnu niinku, sei halunnu niinku ees opettaa, se oli vaa semmone .. niinku .. se suutui kaikesta, sit se niinku antoi semmosii numeroita, mitä ei pitäis tulla. .. Joo mut sit .. sit tota sei ollu sen jälkee opettajana. - - Sei ees niinku suuttunu paljo, mut niinku .. se näytti meille et sei tykkää meistä .. ja sit se oli sillee niinku, et joo mään halua synnyttää, koska lapset on iha hirveä." (Sakina)

- 4) *Ulkoisiin ominaisuuksiin keskittyvä -käytösmalli:* Negatiiviseksi koettiin myös opettajan huomion kiinnittäminen oppilaan ulkoisiin ominaisuuksiin.

H: Entäs sitte tota niin, semmonen niinku .. opettaja josta et tykänny, oliko sellasii?

Obi: Mm .. Noo ainaki yks [pohtiva sävy], se oli tuola nimi piilotettu* yläasteel, ku se vaa niinku kokoajan tavallaa sillä niinku kiinnosti enemmän mu pukeutuminen ku

H: [nauraa] Aai .. Ai ku koulu, opiskelu?

Obi: [nauraa] Joo, joo.

[nauraa]

Obi: Joo, kiinnosti mitä vaatteit, niiku uusii vaatteit mulla oli ollu tunnilla, ja ..

H: [nauraa] Aijjaa, ai se vaan niistä puhu?

Obi: [nauraa] Joo, joo.

H: Eikä jaksanu auttaa vai?

Obi: No kyllä se autto mut se ol niinku enemmän vaa kiinnostunu, miks sulla on aina vaan .. vaa uusii vaatteita [demonstroi opettajan puhetta] ja tollasta.

H: Aijjaa .. Just joo.

Obi: Mut se ol niinkö ai... aika hyvä opettaja. Ain... niinkö ongelma sil vaatteet. (Obi)

- 5) *Ongelmia vähättelevä käytösmalli:* Esiin nousi myös kokemus siitä, ettei opettaja ollut puuttunut ongelmiin niiden vaatimalla tavalla.

”Sitte opettajat on erilaisii {lähtömaahan verrattuna} koska, erityisesti, kun mua kiusattiin .. oli aina tosi paljon tosi paljon palavereja, opettajat sano niin nyt tähän puututaan, mut ei kukaa sitte lopult puuttunu siihen. - - Ei ne ikin sanonu niille {kiusaajille} mitään, koska .. heti kun, heti kun ne kysy että öö, mä menin kertoon että mitä ne teki, ni ne {kiusaajat} sano ei me tehty ikin mitää mutta .. ja sitten opettajat ei uskonu et. .. Ja mullon kokemusta koska .. aika monta mun veljistä, ni siis, meit on, meit on *monta**, *monta** lasta .. ja aika monii heistä .. on kiusattu ja .. öö ja mitään ei oo tapahtunu {opettajien osalta}.”(niemetön)

- 6) *Liiallisen vaativuuden käytösmalli:* Tällaiseen käytösmalliin liittyi kokemus siitä, ettei opettaja ottanut tarpeeksi hyvin huomioon oppilaiden kehitystasoa. Tämä saattoi ilmetä esimerkiksi liian haastavaksi koettujen oppisisältöjen käsittelynä.

H: Tota ni no sit joku sellane opettaja, josta sää et oo tykänny, nii, minkälaine semmone opettaja on ollu, tai joka on tuntunu vähä niinku ärsyttävältä?

Laleh: No se meiän äikän opettaja. Se antaa nii, mä tiän et me ollaan seiskaluokalla .. mut se antaa sellasii läksyjä, ihan ku me oltais jotai aikuisia - -

Jokainen ihminen haluaa lähtökohtaisesti kokea itsensä arvokkaaksi ja merkitykselliseksi kulloisessakin ympäristössään, joten on luontaista, että opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa koetut merkityksettömyyden tuntemukset vaikuttavat paitsi hänen hyvinvointiinsa, myös oppimismotivaatioonsa negatiivisesti (ks. Pollari & Koppinen 2011, 104; Pietilä 2014, 49). Koska opettaja voi positiivisella roolimallillaan olla monessakin mielessä edesauttamassa oppilaan sopeutumista, hyvälaatuisten sosiaalisten suhteiden edesauttaminen ja ylläpitäminen on tärkeää (ks. esim. Gardner 1979). Myös opetusryhmän kielitaidon tason huomioiminen - erityisesti vieraskielisten oppijoiden näkökulmasta - on ensiarvoisen tärkeää (ks. esim. Gass & Selinker 2008, 25).

7.2.5 Kielenoppimisen osa-alueet

Puhumisen ja kirjoittamisen osa-alueet nousivat haastateltavien kertomuksissa useimmin esiin. Kaikki haastateltavat olivat kokeneet puhumisen erittäin hyödylliseksi suomen kielen oppimiselleen. Osa haastateltavista oli kokenut puhumisen olevan kaikkein hyödyllisin kielenoppimisen tapa. Puolet haastateltavista ilmaisi kokevansa suullisen kommunikoinnin myös kaikkein helpoimmaksi asiaksi suomen kielessä. Haastateltavien kokemukset suomen kielen puhumisen helppoudesta ovat samansuuntaisia muun muassa Muurin (2014, 4) tutkimuksen tulosten kanssa. Sen sijaan puhumisen taitoja arvioitaessa perusopetuksen päättövaiheen S2-oppimäärän oppilaiden suomen kielen puhumisen osa-alue oli neljästä osa-alueesta toiseksi heikoin – kuitenkin niin, että lähes 75 prosenttia oppilaista saavutti vähintään hyvän arvion tällä osa-alueella (Kuukka & Metsämuuronen 2016b, 9-10). Puhumisen taitojen tai helppouden kokemukseen vaikuttaneekin olennaisesti siihen liitetty konteksti - millaista kielenkäyttöä henkilöltä kulloisessakin tilanteessa odotetaan. Sen sijaan haastateltavista reilu puolet (5) koki suomen kielen kirjoittamisen haasteelliseksi tai kaikista haasteellisimmaksi kielen osataidoksi. Seuraavat lainaukset kuvaavat haastateltavien kokemuksia kielitaidon eri osa-alueista:

"Tai niinku mulla oli sillee että puhumine oli niinku helpointa {2-3 vuotta Suomessa oltuaan} .. koska mulle puhuttii paljo, ja sit mää kuuntelin sitä kokoaja, ja .. ja sit mää ite puuhin paljo. Mut sitten tota .. kaikki kirjottamine ja tämmöne oli paljo vaikeempaa." (Yasir)

Fabio: No helpointa {kielenoppimisen osa-alueista} mun mielest on varmaan .. yhh .. no varmaan puhumista. --

H: Tuntuuks niinku kirjottamisessa ikinä et tuleeko niinku siinä sit virheitä?

Fabio: Joo, joo, kirjottamises .. on eniten virheitä.

Fahran: Puhua, puhua ja kuunnella on mun mielestä paljo helpompaa {kuin muiden kielenoppimisen osa-alueiden hyödyntäminen}.

H: Joo, joo .. Et oliko sitte niinku .. vaikka kirjottamisessa, ni tuliko virheitä, helpommi?

Fahran: Tuli tuli, tosi paljo helpommin. - -

Fahran: No mun mielest se .. lausumine on sitte .. son ehkä helpompaa sillee vaikka meneeki .. vähäse sanat sillee eri tavalla miten niitte pitäiski, mut sitten kirjottamisessa, et sää .. kirjoitat sen sillee miten sä sanoisit sen, ni se vaa näyttää siinä, siltä et se on paljo enemmän .. niinku pielessä.

Laleh: Puhuminen ja lukeminen on helpointa {kielenoppimisen osa-alueista}, kirjottaminenki on helppo mut joskus, riippuu sanoista, mitä mää en oo kuullu koskaa tai nii.

H: Joo .. Tuleeko niinku kirjottamisessa paljo virheitä, vai tuntuukse et se sujuu?

Laleh: Ei {tule paljon virheitä}. -- Jos mä niinku kirjotan nopeesti, sit mä en kato mitä mä oon kirjottanu, ni siin saattaa tulla vaikka liikaa ässä, mut mä huomaan ne heti.

Suomea toisena kielenä käyttävien eri kielen osa-alueiden vahvuuksia mittavissa tutkimuksissa (ks. esim. Kuukka & Metsämuuronen 2016b, 9-10; Suni 1996, 9, 45-46, 66-69) kirjoittamisen osa-alue onkin näyttäytynyt usein yhtenä heikoimmin hallituista osa-alueista, joten tästä näkökulmasta sen koettu haasteellisuus ei liene harvinaista. Eniten kirjoittamisen haasteita haastateltaville tuottivat jo aiemmin mainitut sijamuodot sekä kaksoiskonsonantit ja -vokaalit. Sen sijaan länsimainen aakkosisto ei noussut kertomuksissa juurikaan esiin - poikkeuksena Obi, jonka mukaan suomen aakkosiston lisämerkit olivat varsinkin aluksi aiheuttaneet hieman haasteita. Kirjaimiston hankaluuksia koettiin muutoin vain ensikielen erilaisen aakkosiston suhteen: haastateltavista viiden ensikielen kirjoitusasu oli länsimaisesta merkittävästi poikkeava ja näistä viidestä kaikki neljä viimeistään alakouluikäisenä Suomeen tullutta nostivat esiin kokevansa ensikielensä kirjoitusasun erityisen haastavaksi.

Kirjoittaminen koettiin siis usein haastavana suomen kielessä sekä myös ensikielissä, mikäli sen kirjoitusasu poikkesi länsimaisesta. Länsimaista poikkeavan ensikielen kirjoittaminen koettiin haastavaksi myös silloin, kuin ensikielen taito koettiin suomen kieltä vahvemmaksi. Kielitaidon osa-alueiden eritasoinen kehitys on tyypillinen ilmiö usean kielen käyttäjillä (Baker 1996, 6; Romaine 1996, 585). Tämä Länsimaisista poikkeavan aakkosiston koettu haasteellisuus selittyy osaltaan jälleen kielten keskinäisellä heikosti hyödynnettävällä siirtovaikutuksella (Ortega 2009, 31).

KARVI:n arvioinnissa 9. luokkalaisten S2-oppimäärän oppilaiden luetun- ja kuullun ymmärtämisen taidot olivat kaikkein vahvimmat: vähintään hyvän osaamisen tasolle ylsivät ensimmäisessä 90 prosenttia oppilaista ja jälkimmäisessä lähes 85 prosenttia (Kuukka & Metsämuuronen 2016b, 9-10). Kumpikaan näistä osataidoista ei kuitenkaan noussut haastateltavien kertomuksissa suoraan esille. Tekstin ymmärtämiseen liittyvä lukeminen nousi kuitenkin muutamain paikoin positiivisessa merkityksessä esille: suomea oli opittu oman kokemuksen mukaan eniten lukemalla, ja toisaalta muutama haastateltava mainitsi

lukevansa suomenkielisiä kirjoja melko runsaasti vapaa-ajallaan. Haastateltavista Laleh koki lukemisen - puhumisen ohella - helpoimmaksi kielitaidon osa-alueeksi. Tätä helppouden kokemusta voinee perustella esimerkiksi suomen kielen - lähestulkoon täyden - kirjain-äännevastaavuuden näkökulmasta (Aro 2006). Muurin (2014, 4) tutkimustuloksen mukaan maahanmuuttajaoppilaat arvioivat suomen kielen lukutaidot ensikielensä lukutaitoa paremmiksi.

Suomen kuullun ymmärtäminen ilmentyi haastatteluissa lähinnä suullisen kommunikoinnin, joka koettiin yleisesti helpoksi, yhteydessä. Lisäksi haastatteluissa nousi monin paikoin esiin kokemus suomen kielen kuulemisen tärkeydestä kielen oppimisen näkökulmasta. Tämä kiteytyy hyvin muun muassa seuraavassa haastateltavan kommentissa:

”Sillee että niinku kuulee, kuha kuulee sen kielen nii kyllä sää niinku pakosti opit sen kielen.” (Yasir)

Kielisyötteelle altistuminen nähdäänkin tutkimuskirjallisuuden valossa hyvin tärkeänä kielenoppimiseen vaikuttavana tekijänä (Hassinen 2005, 18).

7.2.6 Maahanmuuttajataustaisen oppijan tukeminen

Kaikista haastateltavista ainoastaan Obi kuvasi opiskelleensa runsaasti erilaisissa tukiopetuksen ryhmissä, muutoin perusopetuksen tukitoimet eivät nousseet juurikaan haastateltujen kertomuksissa konkreettisesti esiin. Kuitenkin opettajilta saatavissa olevan avun kokemus nousi kaikkien haastateltavien kertomuksissa esiin. Seuraavasta Obin lainauksesta kuvastuu hänen kokemiaan perusopetuksen tukitoimia:

Obi: Meil oli {yläkoulussa} niinku tukiopetus ja ..

H: Joo. Muistaksä kuinka paljon sitä oli sitä tukiopetusta?

Obi: No oli aika paljon .. Aika paljon niiku oli .. viikossa .. Öö matikka ainaki mä pärjäsin muiden kanssa niinkö ihan normaali .. mut ne muut .. niinku jos ei niinku ymmärrä, niinku sit .. mä menin aina sanoo opettajalle että tää, niinku mä en ymmärrä.

Koettu opetuksen tuen ja eriytyksen puute nousi sen sijaan vahvimmin esiin Aidan kertomuksissa. Hän kuvaa kuitenkin kokemaansa tukitoimien muutosta oman aikansa peruskoulusta nykykouluun seuraavasti:

H: No sitä pitiki seuraavaks kysyä et ottaakse {suomalainen peruskoulu} sun mielestä hyvin vai huonosti huomioon niinku erilaisist taustoista tulevat lapset?

Aida: Siitä on nyt tavallaan kolmetoista vuotta kun mä ite oon käynyt peruskoulun, tai siis alottanu, siis täällä Suomessa, nii, .. Suomihan on muuttunu, iha hirmusti .. sen aikana. Mut tota .. Sillon mun mielest - - tuli kyllä semmonen fiilis, että se ei niinku varmaa otanu sitä hyvin. .. Mikä on iha ymmärrettävää sinänsä, että Suomi ei oo .. niinku paljo semmoses vastaavas tilanteessa, että on joutunu tavallaan niinku just .. jotain valmistavii luokkii tavallaan .. niinku valmistaan .. ja kouluttaa ni .. sit se on iha ymmärrettävää.

Aida: Nykyäähä niinku Suomi on paljon monikielisempi .. ja se on tavallaan niinku ihan pakko, sitte niinku kouluttaa ihmisiä niinku semmisiin tarpeisiin. - - Mää kyllä niinku huomaan, että niinkö siinä on paljon eroa että .. mitä mä kävin viime vuonna niinku vähä niinku seuraamas **kaupungin nimi pilotettu* Normaalikoululla että - - kyl mä niin, mä nykyä huomaan, että niinku se on iha eri tilanne, niinku mitä tossa, koulumaailmassa nyt tapahtuu että .. ihmisiä niinku koulutetaan vähä enemmän ja enemmän ja .. just niinku nimenomaan auttamaan niinku semmisiä oppilaita jotka tarttee sitä, erityisesti sitä apuu nii .. Että nykyä mun mielest otetaan paljo paremmin huomioon.

Tukitoimissa onkin otettava huomioon peruskoulun ajallinen kontekstisidonnaisuus: kun haastateltavista vanhimmat olivat päättäneet peruskoulun kymmenisen vuotta sitten, heistä nuorimmat kävivät sitä yhä edelleen. Näin ollen haastateltavat olivat keskenään erilaisten kontekstien - niin yhteiskunnallisen tilanteen kuin opetussuunnitelmankin näkökulmasta - lapsia. Toisekseen, vaikka tukitoimet eivät nousseet suurimmassa osaa kertomuksista erityisemmin esille, tämä ei välttämättä tarkoita, etteikö niitä olisi käytetty. Tukitoimien näkymättömyys saattoi kertoa toisaalta niiden luonnollisuudesta kouluarjessa - esimerkiksi yleisen tuen piiriin kuuluvat pedagogiset toimenpiteet - kuten eriytyminen - ovat laadukkaan opetuksen osana tarpeen vaatiessa jokaisella oppitunnilla. Muun muassa tukiopeus kuuluu myös yleisen tuen piiriin. (OPH 2014a, 62-63.) Vuonna 2015 perusopetuksen päättövaiheen S2-oppimäärän oppilaista reilu 60 prosenttia oli opetuksen järjestäjien mukaan ollut 9. luokan aikana yleisen tuen piirissä. (Kuukka & Metsämuuronen 2016b, 14.)

Pyysin haastattelun lopuksi jokaista haastateltavaa kuvittelemaan tilanteen, jossa luokkaan tulisi kesken peruskoulun uusi maahanmuuttajataustainen oppilas. Tämä kuviteltu oppilas oli juuri muuttanut Suomeen, eikä osannut lainkaan suomen kieltä. Haastateltavat saivat esittää neuvoja ja ohjeita kuvitellun oppilaan opettajalle siitä, millaisia asioita olisi hyvä ottaa oppilaan kohtaamisessa ja opettamisessa huomioon.

Puolet haastateltavista nosti esiin huomioimisen tärkeyden: oli tärkeää kysyä oppilaalta välillä henkilökohtaisesti, ymmärsikö tämä, ja toisaalta opettaa niin selkeästi, että hän varmasti ymmärsi. Tärkeänä nähtiin yleisesti tavallisten perusasioiden opetus sekä oppilaan lähtötason huomioiminen.

" Noo ottaa huomioon, että sei osaa suomee [naurahtaa] ensinnäki .. sitte ottaa huomioon että .. mm .. siel *lähtömaassa** ehkei mennä samaa rytmii, että kattoo vähä, mitä se on tehny sielä - - " (Fabio)

"{Opettaja voi} Selittää sen .. tarpeeks hyvin sen asian että ymmärtää .. ja sitte, tottakai {opettaja} voi aina kysyä .. sillee että ymmärtikö se {uusi oppilas}, että jos ei kehtaa sillee suoraa sanoa että anteeks mä en ymmärtäny tota ja näi." (Fahran)

Opettajan olisi myös hyvä auttaa oppilasta yksilöllisesti sekä tarjota myös neuvoja opiskelua helpottavista tekniikoista - ottaa kokonaisuudessaan huomioon uuden koulutien alun haastavuus. Useampi haastateltava nosti esiin tärkeänä myös opettajan toiminnan oppilaan luokkaan integroitumisessa. Integroitumiseen liittyvien vertaissuhteiden koettiin puolestaan auttavan muun muassa suomen kielen oppimisessa. Tätä Gazîn kuvaa seuraavasti:

Gazîn: - - ja yrittää sillee löytää sille joku ryhmä tai kaveri .. et se vois auttaa, mut jos ois toine ulkomaalainen, ja .. jöka ei osaa sillee .. hyvi mut se osaa silti suomea, ni se vois opettaa sit sillee auttaa sitä.

H: Joo, joo .. Olisko se hyvä et se tutustuis niinku sit muihin ulkomaalaisiin tai sitten suomalaisiin, vai onksillä väliä?

Gazîn: No jos ois suomalainen, ni se ois mun mielest parempi, et .. et se vois oppii nopeemmin, mut jos ois ulkomaalainen, ni sit ne ois sillee sam... vähä samaa tasoo ni ne menis sitä .. samaa .. matkaa sillee etenpäi.

Myös opettajan kärsivällisyyden merkitystä korostettiin - erityisesti oppilaan opintien alkuvaiheessa.

Esiin nousi myös näkemys siitä, että oppilas olisi hyvä integroida alun alkaen jo yleisopetuksen luokkaan - kuitenkin niin, että oppilas saisi mahdollisimman paljon tukea eri oppiaineissa, erityisesti suomen kielessä. Lisäksi S2-oppimäärän mukaista opiskelua ei - suomen oppimisen hitaamman tahdin sekä oppimäärän suppeamman sisällön vuoksi - nähty kannattavana. Nämä näkemykset kuvastuvat seuraavasta Fabion haastattelun lainauksesta:

Fabio: No mun mielest .. ottaa paljon huomioon, ja .. kuitenkin yrittää laittaa se {uusi oppilas} siihen luokkaan, koska monesti se voi olla vaikeeta mennä siihen, siihen ilmapiiriin mukaan.

H: Joo, oisko se hyvä sun mielest kuitenkin et se tulis suoraa siihe luokkaa, vai et se olis jossai eri ryhmäs eka?

Fabio: Ei mun mieles se olis ihan hyvä että se olis luokassa - - sille vois olla kuitenkin .. niinku auttaa sitä suomen kieles paljon. Jaa enemmänki, mitä mä oon monesti nähny, että S2:ssa, kaikki halua S2:seen koska se on paljon helpompi, mutta .. sen ei pitäis olla niin koska, koska se tietää huonommin niin, pitää mennä nopeemmin sen kaa, pitää opettaa enemmän sille, eei, että kattoo että .. okei mä laitan su... sut suomen, S2:een nii, [naurahtaa] että sä opit viel, viel hitaammin.

Edelleen, esiin nousivat myös yleensä kommunikaation tärkeys - suomen kielen oppimisen näkökulmasta - sekä eri aistikanavien monipuolinen hyödyntäminen opetuksessa.

" Tota, että puhuu paljon, ja sitte niinku vaikka näyttää .. niistä korteista että mikä on mikä. Esim munki ensimmäine sana oli jäätelö koska - - niinku päiväkodissa tai siinä, sillä oli semmosia lappuja, missä oli erilaisia kuvia, ja sit se näytti, halutsää jäätelön tai halutsää jonku tämmösen. .. Mut sillee että niinku puhuu .. koska puheen kautta niin, sit se oppii myöski kirjottaa .. helpommi ja näi." (Yasir)

" Et se {uusi oppilas} - - koittais ainaki puhua paljon muille oppilaille. Musta tuntuu että mä eniten just sitä suomee opin sillee että mä puhuin mahdollisimman paljon .. ihmisille suomee, ja sit siitä se että. .. En tiiä kaua ois menny, et jos [naurahtaa] mullei oltais puhuttu sitä {suomea}, et mä oisin koittanu suoraa jostai kirjasta lukee tai jotai." (Fahran)

Sen sijaan hyväksi ei nähty saman ensikieliryhmän oppilaiden keskinäistä keskustelua luokassa – muutoin kuin oppimista edesauttavasti.

"Se on sillee että .. ei niinku paljon saa niinku yhtää laittaa niille samaa pöytää {luokassa} se oman maalainen kans - - koska ei tuu niinku mitää, koska ei se niinku opi, koska se enemmän niinku puhuu keskenää - - jos se kokoaja on oma äidinkieli. - - Sitte jos tarvitaa, apuu jos .. toine ni vaa - - ei osaa, niinku .. ni sitte voi vaa niinku vähä kysyy siitä .. tai niinku vastata, mut ei niinku kokoaja niinku, plääplääplääplääplä - -" (Obi)

Oppilaan kotikielen huomioonottaminen koettiin kuitenkin tärkeäksi siitä näkökulmasta, että oppilas ei välttämättä saanut koulun ulkopuolella suomen kielistä tukea oppimiselleen. Koulun varhaisten tukitoimien mukaantulo nähtiin tästä syystä tärkeänä. Opettajalta toivottiin myös ymmärrystä oppilaan muuttoa edeltävän sekä muuton jälkeisen elämäntilanteen mahdolliselle haastavuudelle.

"Että niinkö ymmärrys... ymmärrystä kans siihen suhteen että, että kun sielt tulee niinku just Suomeen, et se oppii sitä kieltä, ja .. kaikki on nii uutta ja .. et se .. ei missään nimessä oo mikään niiku helppo tilanne. Ja sit kotona on aina kaikennäköstä meneillään ja .. ja sitte .. pitää olla kans se normi lapsi tai teini tai aikuinen kans ni .. että tota keskittyminen-kään, ei se, ei se aina välttämättä oo nii helppoo. Että .. kärsivällisyyttä ja ymmärrystä ehkä, ja .. jonkinlaista sitte, jos .. pystys jotenki niinku luomaan jonkinlaista suhdetta mun mielestä .. että se oppilas sitte voi, pystys niinku kertomaan, mitä se tarttee tai .. jotenki ilmaisemaan tai siis et se tulis niinku semmonen turvallinen olo, et se pystyis ihan niinku avoimesti kertomaan .. Niikun näissä niinku kouluun liittyviin niinku .. asioita." (Aida)

Kuten Aidan yllä oleva kommentti kuvastaa, tärkeäksi nähtiin myös opettajan pyrkimys luoda turvallista ja luottamuksellista suhdetta oppilaaseen. Opettajalta toivottiin lisäksi "kiltteyttä" sekä oppilaan pitämistä muiden oppilaiden kanssa samanarvoisena.

7.3 Kielet ja vertaisryhmät sopeutumisen heijastajina

7.3.1 Kokemus omasta äidinkielestä

Pyysin haastateltavia nimeämään kielen tai kielet, jotka he kokivat äidinkielikseen (ks. taulukko 1). Haastateltavista erittäin vahvasti omaan ensikieleensä identifioituivat Fabio ja Obi. Molemmat kokivat oman ensikielensä äidinkielekseen sekä sen myös sekä vahvaksi että kaikista vahvimmaksi kielekseen. Toinen näin kokevista (Obi) oli saapunut Suomeen 15-vuotiaana, ja käynyt 6 vuotta koulua omassa lähtömaassaan. Hänen koulukielensä oli kuitenkin ollut ranska. Fabio sen sijaan oli tullut Suomeen 1,5-vuotiaana. Hän kuitenkin käytti kieltään sekä kotimaalaisten kavereidensa kanssa sekä myös samaan sukukieliryhmään kuuluvien vieraskielisten kavereidensa kanssa. Hän ei lisäksi erikoisemmin kokenut pitävänsä suomen kielestä. Seuraava lainaus kuvaava Fabion suhdetta hänen äidinkielenään kokemaansa ensikieleen:

H: Joo .. Jos niinku sun pitäis sanoo, et kumpi on sun enemmän niinku äidinkieli, ni kumpi se sun mielestä on?

Fabio: Italian kieli. - - Mää en ikänä nii paljo tykänny suome kielest.

H: [naurahtaa] Okei, joo, mikset?

Fabio: Siis, italian kieleen verrattuna, siis mä en oo. - - Emmä tiää se, se on .. mun mielest kylmpempi paljon .. paljon .. vähemmän tätä .. mä en osaa selittää muttaa .. - - Myös nää, tunnesanat, se on nii kovia {suomen kielessä} siis .. Nei oo merkityksellisii.

--

Fabio: Italiaks, italian kielellä mä puhun paljon korkeemmalt, siis ihan niinku äänensävy, ja sitte mä puhun paljon nopeemmin .. ja paljon .. Se, ei sen takia että mul sujuu paljon paremmin italian kieli .. mutta mä paljon .. emmä tiää, paljon sulavammin ja.

Aida sen sijaan koki äidinkielikseen toisen ensikielistään sekä vieraan kielen englannin, joista jälkimmäistä hän kuvasi haastattelutilanteessa myös vahvimmaksi kielekseen:

”.. esim enkuks, joo, mikä on nykyään vissiin niinku varmaa mun vahvin kieli .. ” (Aida)

Aida oli asunut haastatteluhetkellä Suomessa 14 vuotta, mutta opiskellut vain kolme vuotta suomen kielellä. Tämän jälkeiset opinnot hän oli suorittanut pääosin englannin kielellä, jonka hän jälkikäteen koki vaikuttaneen hänen suomen kielen taidon kehitykseensä.

Laleh koki taas äidinkielekseen oman ensikielen. Hän koki kuitenkin osaavansa suomen kieltä omaa äidinkieltään paremmin. Laleh oli asunut Suomessa 7 vuotta ja tullut Suomeen 8–9-vuotiaana. Hänen suhteensa suomen kieleen sekä ensikieleen kuvastuu hyvin seuraavasta lainauksesta:

H: Tota nii, kumpaa kieltä sää koet että sää osaat paremmin, suomee vai persiaa?

Laleh: No suomee, mutku määh puhun äitin kans mä ymmärrän mitä se sanoo, ni mä puhun äitin kanssa su... persiaa.

--

H: Koeksää et se on sun äidinkieli myös, suomi?

Laleh: En.

Gazîn ja Sakina eivät sen sijaan ottaneet suoraan kantaa omaan äidinkieleensä. Suomessa syntynyt Gazîn koki osaavansa ensikieltään suomea paremmin, mutta hän koki silti ensikielen kirjoittamisen hyvin haasteellisena. Sakina taas koki osaavansa suomen kieltä ensikieltään paremmin. Hän oli asunut Suomessa 7 vuotta, ja tullut Suomeen 9-vuotiaana.

Fahran ja Yasir kokivat molemmat äidinkielikseen suomen sekä oman ensikielen. He molemmat myös kokivat osaavansa suomen kieltä ensikieltään paremmin. Toinen heistä oli tullut Suomeen 3-vuotiaana ja toinen 6 -vuotiaana. Heidän molempien kaveripiirit koostuivat myös pääosin suomalaisista, ja heidän peruskoulussaan oli ollut pääosin valtakielisiä oppilaita. Heidän kokemuksensa omasta äidinkielestä kuvastuu seuraavista lainauksista:

H: Tota nii, ajatteleksää periaatteessa, et suomi on niinkö myös sun äidinkieli?

Fahran: Joo.

H: Ja niinku onko suomi, sun toine äidinkieli sitte? Tai?

Yasir: Öö, joo.

--

Yasir: Öö kyllä siis ykkösellä .. niinku oli sillee että suomest tuli .. niinku mun vahvempi .. kieli .. et sen määh opin periaattees niinku siinä vuodessa, niinku kommunikoimaan .. sillee, että määh pärjäsin sillä.

Kaikista haastateltavista siis Fabio, Laleh ja Obi kokivat äidinkielekseen vain oman ensikielensä. Suomen äidinkielikseen ensikiensä ohella kokivat Fahran ja Yasir, ja vieraan kielen sekä ensikielen äidinkielekseen koki Aida. Gazîn ja Sakina eivät sen sijaan määritelleet mitään kieltä äidinkielekseen. Haastateltavien Suomessaolajalla ei näkynyt painotusta äidinkieleen identifioitumisessa. Suomeen

muuttoaiän suhteen tulokset näyttäytyivät myös hyvin vaihtelevina, joskin joitakin hienosia yhteksiä oli havaittavissa: myöhäisimmässä vaiheessa Suomeen muuttaneet Aida ja Obi kokivat äidinkielekseen ensikielensä eivätkä suomea. Myös ainoat suomen äidinkielekseen ensikielen ohella kokeneet Fahran ja Yasir olivat muuttaneet maahan ennen koulun aloittamisikää. Kuitenkin myös sekä alle parin vuoden iässä Suomeen muuttanut Fabio, että alakoulun puolivälissä muuttanut Laleh määrittivät äidinkieleksi ensikielensä.

7.3.2 Kokemus omasta suomen kielen taidosta

Kaikki haastateltavat kuvasivat pyynnöstäni kokemuksiin omasta nykyisestä suomen kielen taidon tasostaan (ks. taulukko 1). Oman kokemuksen omasta kielitaidosta voidaan ajatella kertovan siitä, millaisena yksilö kielitaitonsa kokee suhteessa itseensä ja ympäristöönsä - niiden odotuksiin ja reaktioihin. Oma kokemus ei lähtökohtaisesti siis välttämättä edusta standardoitua kielitaidon tasoa - se heijastaa ennemminkin henkilön suhdetta kyseiseen kieleen. Oman toisen kielen taidon kokemus kuvastaa näin ollen osaltaan yksilön kieli-identiteettiä. (Ks. esim. Norton 2000; Pavlenko & Blackledge 2004; Penuel & Wertsch 1995.)

Haastateltavien vastaukset oli luokiteltavissa neljään eri luokkaan. Haastateltavista puolet (Gazîn, Fabio, Fahran ja Laleh) koki, että oma suomen kielen taito oli tällä hetkellä suhteellisen hyvä. Näin kokeneista Gazîn, Fabio ja Fahran olivat tulleet ennen peruskoulua Suomeen, ja Laleh peruskoulun ensimmäisillä luokilla. Ensimmäiset olivat - haastatteluhetken mennessä - asuneet maassa 13 vuodesta 16 vuoteen sekä jälkimmäinen 7 vuotta. Suomen kielen taitonsa suhteellisen hyväksi kokeneet kuvaavat kielitaitoaan muun muassa seuraavasti:

H: - - minkälaisena sä koet, että sun suomen kielen taito on nytte .. tällä hetkellä?

Fabio: No .. Jos katon omia {äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen} arvosanoja, aika, aika hyvässä kunnossa. .. On mulla suomalaisii .. öö, öö, luokkakavereit, joilla on huonompi arvosana ku mulla.

H: Minkälaisena sä koet nytte et sun suomen kielen taito on? Minkälainen se sun mielestä on?

Gazîn: Mun mielest se on sillee .. ihan hyvä .. mut ei täydellinen, mut silti hyvä.

H: No entäs sitten tota niin, minkälainen olo sulla on sun omasta suomen kielen taidosta nytte?

Laleh: Iha hyvä.

"No on se {oma nykyinen suomen kielen taito} mun mielest hyvä, kyllä mulla on vielä joitain sanoja jotain .. mitä en oo kuullukkaa, et aina jos mää, mää yleensä kysyn ne sit kaaverilta, jos, niitten suusta tulee jotai sellast sanaa. .. Sit mä oon sillee et mitä sä tarkotat, mä en oo kuullu enne koskaa." (Fahran)

Haastateltavista Yasir koki suomen kielen taitonsa pärjäämisen kannalta riittäväksi, mutta kuitenkin kehityksen tarpeessa olevaksi. Hän koki osaavansa suomen kieltä ensikieltään paremmin. Hän oli tullut Suomeen hieman ennen peruskoulun alkua ja asunut Suomessa haastatteluhetkellä 15 vuotta. Yasirin suomen kielen taidon kokemukset kuvastuvat muun muassa seuraavasta lainauksesta:

H: - - millaseks sää koet sun suomen kielen taidon nytte?

Yasir: Öö .. No kyllä ois vielä niinku parantamisen varaa.

H: Missä asioissa?

Yasir: Öö no varsinki kirjottamisessa - -

Sakina ja Aida sen sijaan kokivat suomen kielen taitonsa ympäristön tai omien odotustensa suhteen riittämättömäksi. He eivät kokeneet kielitaitoaan erityisen hyväksi, mutta kuitenkin ymmärrettäväksi. He molemmat kokivat itsensä myös jossain määrin epävarmoiksi kielen käyttäjiksi. Suomeen he olivat muuttaneet 9- ja 12-vuotiaina sekä asuneet maassa haastatteluhetkellä 7 ja 14 vuotta. Seuraavissa lainauksissa kuvastuu haastateltavien suhdetta suomen kieleen:

H: No tota nii .. Öö minkälaisena sä ajattelet sit sun suomen kielen taito on nytte? Millane sun mielestä?

Sakina: No .. ei kovi hyvä, mut sillee ymmärrettävä. - - Emmä tiedä .. mää just ite aattele aina sillee että .. et milt must, tai niinku milt, milt, tai niinku mitä muut ajattelee ku mä puhun suomee, koska must tuntuu et mä en osaa, tai niinku kaikki sanat menee pielee ja sillee.

H: Minkälainen fiilis omasta niinku kielitaidosta on nykyään sitte, niinku et?

Aida: Öö .. No siis tota, no mähän tein sillee että mää sit kävin lukion enkuks, ja sit mä olin unohtanu [nauraa] kaikki mitä mä olin oppinu .. - - ja sitte tota .. ja mää oon huomannu et korkeakoulussa* on tullu semmone fiilis, että .. - - että nykyään ehkä, mä sanoisin että mulla oli .. öö .. paljon itsevarmempi olo puhua suomee, ja muutenki niinku tavallaan pärjätä kielellä, tai suomen kielellä, silloin vast ysillä. - - Joo, että sit sen jälkee se on tavallaan romahtanu. [naurahtaa]

H: Eikä. [nauraa]

Aida: Joo, ja sit niinku aina riippuu, ko nyt ku on ollu korkeakoulussa* - - ni sit niinku käytäis tavallaan enemmän sitä suomen kieltä sit tavallaan taas, sitte, jotku {asiat} vähä niinku tavallaan palautuu. .. Mutta tota, emmä sanois, että mä oon yhtä itsevarma .. siit kielestä.

" - - ja sit huomaa, että lauseet on nii yksinkertasi ja .. mitenkää pysty tuottamaan niinku monimutkaisii asioita - - mikä on iha hirveetä, niinku ku miettii et ollaan korkeakoulussa*, ja .. tai siis sillai." (Aida)

Haastateltavista kaikkein vanhimpana Suomeen muuttanut Obi koki suomen kielen taitonsa sen sijaan melko heikoksi. Hän oli asunut Suomessa haastatteluhetkellä 17 vuotta. Obi kuvaa suomen kielen taitoaan seuraavasti:

Obi: Noo se on ainaki, jos on, jos laskisin, jos sanotaan kymppiin, kyllähän itte vois antaa kuus, kuus seittemän. [naurahtaa] - - Lapsiki naura mulle, miks sä puhut noi huono suomi kiel. [naurahtaa]

Suomen kielen ensikieltään vahvemiksi kokivat haastateltavista puolet: Laleh, Sakina, Fahran ja Yasir. S2-oppimääräisistä peruskoulun päättövaiheen oppijoista suomen kielen taitonsa vahvimiksi kokivat koko peruskoulun Suomessa opiskelleet oppilaat (Kuukka & Metsämuuronen 2016b, 7). Sekä Fahran että Yasir kuuluivat kyseissä tutkimustuloksessa mainittuun - koko peruskoulun Suomessa opiskelleiden sekä suomen kielen vahvimiksi kokeneiden - ryhmään, kun taas kaksi muuta suonalaiseen perusopetukseen alusta asti osallistunutta (Gazîn ja Fabio) kokivat vahvimiksi kielekseen ensikielensä.

Kuten yllä kuvatut haastattelulainaukset osoittavat, oman kielitaidon määrittelyyn näyttää vaikuttavan suuresti esimerkiksi se, olettaako henkilö, että hänen suomen kielen taitonsa tulisi olla täydellistä vai kenties arjen kielenkäyttölanteisiin riittävää. Lisäksi haastateltavan kokemukseen omasta kielitaidosta vaikuttaa paitsi hänen saamansa palaute, myös hänen kokemuksensa kielen opetuksesta sekä se, millaisiin tarkoituksiin hän päivittäin kieltään tarvitsee. Esimerkiksi Aidan kuvaamat akateemisen kielitaidon vaatimukset edellyttävät hyvin korkeaa kielitaidon tasoa, jolloin kielen käytön riittämättömyyden kokemus on myös todennäköisempää (ks. esim. Haynes 2007, 29–32). Lisäksi on otettava huomioon, että haastateltavat määrittelivät haastattelutilanteessa kielitaitoaan vieralle ihmiselle - määrittelyyn vaikuttaa näin ollen omien kielitaitokokemusten lisäksi myös se, mitä ja miten ihminen omia taitojaan toiselle kuvaa. Haastateltavien omien kielitaitojen kuvaukset olisivat saattaneet siis olla erilaisia, jos kuvaukset olisi tehty esimerkiksi anonyymisti tai kirjallisesti.

7.3.3 Kotikieli ja kielten limittäinen käyttö

Haastateltavien ensikielen käyttötavat olivat kokonaisuudessaan hyvin moninaisia. Kaikki haastateltavat kuvasivat käyttävänsä vanhempiensa kanssa omaa ensikieltään (ks. taulukko 1). Myös suomalaisten sekä kansainvälisten tutkimushavaintojen mukaan maahanmuuttajataustaiset oppijat käyttivät kaikkein tyypillisimmin vanhempiensa kanssa ensikieltään (Portes & Rumbaut 2001, 119; Kuukka & Metsämuuronen 2016b, 7). Tätä simultaanisen kaksikielisyyden menetelmää pidetäänkin nykykäsityksen mukaan lapsen kielenoppimista sekä kaksikielisyyttä parhaiten tukevana menetelmänä (Baker 1996, 79). Suomen kielen käyttämättömyyttä puolsi luultavimmin myös se, että useat haastateltavat kuvasivat myös vanhempiensa suomen kielen taitoa omaansa heikommaksi. Tutkimustulosten mukaan vanhempien sopeutuminen ja kielenoppiminen onkin usein kouluikäisiä lapsia hitaampaa (ks. Berry ym. 2006; vrt. Lehtonen 2010, 152).

Gazîn¹⁵ kuvasi käyttävänsä vanhempiensa kanssa eri ensikieltä, kuin mitä nämä käyttivät perheen nuorempien lasten kanssa:

Gazîn: Joo mullon sillee vähä outo, ko mä puhun mun pikkusiskoitten kaa kurdia, sit mun äitin ja isän kaa puhun turki... turkin murretta {turkmeenia}. Sillee, mää, mää lapsest sillee asti mä oon tottunu sillee puhuu niitten kaa {turkmeenia}, kosk ne puhuu mun kaa sillee turkin murretta. - -

H: Entäs sit puhuuko teiä äiti ja iskä niille sisaruksille niinku sit turk...

Gazîn: Ei ne puhuu kurdii niiten kaa, mä oon ainoo, mä oon ainoo, jolle ne puhuu kur... turkmania [naurahtaa].

Gazînin lisäksi myös Fabio käytti sisarustensa kanssa ensikieltään. Sakina sen sijaan kuvasi käyttävänsä sisarustensa kanssa suomea.

”Noo äidin kans me puhutaan sitä meän kieltä, mut sit niinku .. mun pikkuveljet, me puhutaan kyl keskenää suomea.” (Sakina)

Ensikielen käyttö sisarusten kesken on suomalaisten tutkimushavaintojen mukaan melko tyypillistä: S2-oppimäärän oppijoista vajaa puolet käytti sisarustensa kanssa ensikieltään. Suomea sisarustensa kanssa käytti neljäsosa. (Kuukka & Metsämuuronen 2016b, 7.)

¹⁵ Gazînin ensikieliksi katsotaan sekä turkmeeni että dari.

Haastateltavista reilu puolet (Fahran, Yasir, Laleh, Aida ja Obi) kuvasi sen sijaan käyttävänsä sisarustensa kanssa eri kieliä limittäin: Fahran, Yasir ja Obi yhdistivät keskenään suomea sekä ensikieltään, ja Laleh taas yhdisteli veljensä kanssa suomea, ensikieltä sekä englantia. Aida sen sijaan kuvasi käyttävänsä sisarustensa kanssa kaikkia heidän osaamiaan kieliä limittäin. Kielten limittäinen käyttö onkin tyypillistä arjessaan useampaa kieltä käyttävien ihmisten keskuudessa (ks. Martin 2016). Nykytutkimuksessa sen nähdään edustavan monenlaisia tekijöitä - muun muassa tiettyä kulttuuria tai vaikkapa vain luovuutta (ks. esim. Baker 1996, 79; Genesee 2000, 323-324; Poplack 2000, 240; Lipsk 2008, 230; Lehtonen 2008, 115; Gass & Selinker 2008, 29). Seuraavat lainaukset ilmentävät haastateltavien ja sisarusten välistä kotikielen käyttöä:

H: - - Entäs sun pikkuveljen kaa?

Laleh: No me puhuttaa molempia {suomea ja persiaa} kieliä - - me vaihettaa aina yhtäkkiä tulee englantia tai sitte suomea tai persiaa.

"Minä ja isovelji .. puhutaan, ja pikkuveli kanssa, ni välillä .. meillä on vähä niinku et puhuttaa [naurahtaa] molempia {suomea ja daria} sikin sokin." (Fahran)

Oman ensikielen hallinta ja käyttö nähdään tärkeänä paitsi vanhemman ja lapsen kommunikaation sekä ajattelun taitojen kehityksen näkökulmasta, myös myöhemmän kielen oppimisen näkökulmasta (ks. esim. Skutnabb-Kangas 1987; Collier 1995, 11; Baker 1996; Cummins 2000; Lehtinen 2002; Martin 2002, 43; Merisuo-Storm 2002; Haynes 2007; Halme 2011, 87; OPH 2014a). Myös Muurin (2014) tutkimuksessa sekä suomea että ensikieltä vertaistensa kanssa käyttävien oppilaiden suomen kielen taidon taso oli muunlaisten kielenkäyttäjien tasoa parempi. Oppilaan elämään kuuluvat kielet - sekä niiden käyttö - ovat keskeisessä roolissa hänen kielellisen ja kulttuurisen identiteetin rakentumisessaan (ks. esim. Martin 2002; OPH 2014a, 117-118). Oppilaan tekemät kulloisetkin kielivalinnat ovat häneen itseensä sekä ympäristöönsä liittyvien tekijöiden vuorovaikutuksen tulosta (Portes & Rumbaut 2001, 119; Talib ym. 2004, 44; Talib ym. 2004, 44; García, Skutnabb-Kangas & Torres-Guzmán 2006, 17; Pietilä 2014, 57).

7.3.4 Omaehtoinen hakeutuminen vertaisryhmiin

Luokittelun haastateltavien kertomuksissa esiintyvät omaehtoiset vertaisryhmät kolmeen luokkaan: saman ensikielen tai etnisen taustan omaaviin, muihin maahanmuuttajiin ja kantasuomalaisiin. Haastateltavien kertomuksissa minua kiinnosti erityisesti, millaisiin vertaisryhmiin he omaehtoisesti hakeutuivat ja millä perusteella. Vertaisryhmiin hakeutuminen ei ole staattinen toimintamalli, vaan se on vuorovaikutuksessa niin yksilöön itseensä kuin ympäristöönkin liittyvien monenlaisten tekijöiden kanssa (ks. esim. Tolonen 2001, 258; Poikkeus 2013). Minua kuitenkin kiinnosti, miten haastateltavat itse kuvasivat suhdettaan luokittelun perustana oleviin vertaisryhmiin. Haastateltavien vertaisryhmiä koskevissa kuvauksissa huomioitiin nimenomaisesti peruskoulu-aika: esimerkiksi Obin kertomuksesta oli havaittavissa vertaisryhmän monimuotoistumista peruskoulun jälkeisenä aikana ryhmästä 1 ryhmän 2 suuntaiseksi.

Haastateltavien kuvaamista vertaisryhmien muodostumistyyleistä oli rakennettavissa seuraavat kolme erilaista ryhmää:

- 1) *Maahanmuuttajataustaisten seuraan ensisijaisesti hakeutuva*: Kolme haastateltavaa hakeutui kuvailujensa ensisijaisesti sekä koulussa että vapaa-ajallaan ensisijaisesti maahanmuuttajataustaisten vertaisten seuraan. Tähän ryhmään kuuluvalla saattoi olla jossain määrin kantasuomalaisia kaverisuhteita, mutta näiden kanssa aikaa vietettiin maahanmuuttajataustaisia vähemmän. Tämän ryhmän mukainen toimintamalli kuvastuu seuraavista lainauksista:

H: Oliko sulla niinkun, vaikka sielä eskarissa niin olikko sä niitten muitten kaa jotka oli tullu jostain muualta tai oliskä suomalaisten...

Gazîn: Joo mä olin sillee enemmän niitten ulkomaalaisten kaa.

H: Joo, okei .. Miks niinku, osaaksä sanoo et miks sä olit niitten kaa?

Gazîn: No .. Emmä tiiä, me oltii sillee vähän .. samantapasii, sillee ulkomaalast... .. Nii, meille oli sillee saman vai... .. yht vaikee sillee .. tutustuu muitten .. suomalaisten kaa.

--

Gazîn: Joo sit mu... mul oli ne samat {maahanmuuttajataustaiset} kaverit jotka oli siel eskarissa, ni mentiin sinne samaa kouluu {alakouluu}

H: Mm, joo .. Olitteko te samalla luokalla?

Gazîn: Joo, oltii.

H: Olikse kiva että ne oli niinku ..

Gazîn: Joo. .. Se oli sillee .. helpompaa .. olla sosiaalinen. (Gazîn)

--

H: Tota niin oliko sielä paljo ulkomaalaistaustasii siinä koulussa {alakoulussa}? Oppilaita?

Gazîn: No, kyl siel oli enemmänä ku siel eskarissa, sit .. sit me, me tutustuttii sillee .. ite sille ul... toisii ulkomaalaisii, me haluttii sillee tehdä, sillee oma .. ryhmä. -- Tai semmone.

H: Mistä maista ne oli kotoisin ne muut, muistakko?

Gazîn: Sit siin oli, siin oli .. pari .. öö kurdilaisii. Ja .. kolme arabialaista, mui... maalaisii, mä en oo varma, mä en muista.

H: Joo .. Olikse kiva niinku löytää sit vaikka muita kurdilaisii kanssa tai?

Gazîn: Joo. Kosk pysty puhuu sillee omaa kieltä. (Gazîn)

H: Mistä sun niinkun kaverit on tullu, eli toisin sanoen onks ne niinku sun koulukavereita, harrastuksista, onko osa sen takia että sä oot niinku, ne on saman maalaisii ku sää tai...

*Nimetön**: Joo, monet on saman maalaisii tai *sukukieliryhmään kuuluvoia** .. jotkut on koulu-laisii, mutta .. kyl mä oon aina .. ollut paitsi että nää .. kaks vuot sitte mä olin vähä enemmänä suomalaisten kaa mutta .. mä oon aina ollu vähän enemmänä näitten ulkomaalaisten kaa.

H: Joo .. Mistä se johtuu, osaaksä sanoo?

*Nimetön**: No emmä tiä .. No siis ala-asteel mua kiusattiin. .. Sen takia mulla on ollu aina vähän niinku .. ei hyvä katse suomalaisiin, koska ne on ollu kaks suomalaista jotka mua kiusas ..

Oma etninen ryhmä nähdäänkin usein tärkeänä sosiaalisen tuen lähteenä: se tarjoaa mahdollisuuksia esimerkiksi oman kielen, kulttuurin ja uskonnon ylläpitoon, mutta myös toisaalta tukea ja apua esimerkiksi koulunkäyntiin (ks. esim. Bolt ym. 1998; Portes & Hao 2004). Suomen maahanmuuttajat ovat kokeneet oman etnisen ryhmän kontaktit jopa tärkeimmäksi sosiaalisen tuen muodoksi (ks. esim. Perhoniemi & Jasinkaja-Lahti 2006, 61-62). Etninen ryhmä on myös yksi koulukulttuurien muodostumiseen vaikuttavista tekijöistä (ks. Tolonen 2001, 258).

2) *Sekä kantasuomalaisten että maahanmuuttajien seuraan hakeutuva*: Haastateltavista kolme kuvasi hakeutuvansa suhteellisen samassa määrin sekä maahanmuuttajien että kantasuomalaisten seuraan. Tähän ryhmään kuuluville tyyppillistä oli koulussa ilmenevien vertaissuhteiden suuri määrä. Samojen vertaisten kanssa ei kuitenkaan usein vietetty vapaa-ajalla suuressa määrin aikaa. Tätä ryhmää kuvaavat seuraavat Lalehin ja Sakinan haastatteluiden lainaukset:

"No, mulla .. koulust mä tunsin koulust mulla oli aika pa... ala-asteella mulla oli älyttömän paljon kavereita .. niinku .. kuukiluokkalaisia viikkiluokkalaisia ja englantiluokkalaisia oli. Sit jotkut oli Afrikast, Suomesta ja Venäjästä." (Laleh)

--

H: Oliko mitää et kumpien kans sää olit {alakovuikaisenä} enemmän, vai tasasesti kaikkien kaa?

Laleh: Nno mää olin .. Emmää sillon niinkun .. käyny hirveesti ulkona .. ku .. kyllä mää kevä {kävin} aika paljon, meillä oli se meiän eessä asu yks mun kaveri, mikä oli .. mun rinnakkaisluokalla, nii mää olin sen kanssa aina ulkona, ja sen pikkusiskon kanssa. .. Ja meän, mun luokalta siinä oli kolme tyttöä, ni mää olin niitten kaikkien kanssa

H: Joo. Oliko ne suomalaisii tyttöjä?

Laleh: Joo.

H: Joo, joo. Entäs sit nyt yläkoulussa, onko löytyny helposti kavereita?

Laleh: No ku mää menin yläkouluun, mä tunsin sieltä puolet niistä oppilaista. - - Sit ne tunsu mua, sit ku mää meen joka päivä meen kouluu ni mun pitää, tervehtiä jokaista .. ja sit olla jokaisen kans se on aika vaikeeta, ku mää oon saanu vielä uusia ystäviäki, ni jotenki.

Sakina: Joo mut mä olin niinku kuitenkin, mä olin niinku kuitenkin niiden {koulun muiden maahanmuuttajien} kaa niinku paljon koska .. me tultii hyvi toimeen, koska .. you know .. kumpikaa ei osannu sitä hyvin suomee. .. Sit me niinku, me ymmärrettii toisii.

H: Oliko sielä semmosii joilla oli sama äidinkieli ku sulla?

Sakina: Ei ollu.

H: Joo ei, joo. Mut sitte, mitä kieltä te käytitte niitten kaa? Suomee?

Sakina: No sitä suomee, mitä me osattii. [naurahtaa] (Sakina)

--

H: Tota niin, kenen kans sää olit {alakovuikana} vapaa-ajalla sit et, niinku alkoko sulla sit tulee sellasii kavereita kenen kaa sä oot myös vapaa-ajalla vai?

Sakina: Vapaa-ajalla .. Vapaa-ajalle en ollu, mut mä olin vaa niinku mun siskon kanssa.

--

"Joo ja sit jos halusi mennä .. niinku keskustaa tai jonneki, ni piti soittaa vanhemmil, ja sit äiti oli semmone et joo ei, sää et mee mihinkää et jää sinne." (Sakina)

H: Mut joo, onko sellane iha hyvä fiilis et nyt niinku, tai mukava fiilis, täälä koulussa {uudessa yläkoulussa} ja sillee et niinku .. varmasti löytyy kavereita ja ..

Sakina: Joo, koska mää oon tällane tosi sosiaalinen, et mää en pelkää mitää.

H: Nii, niimpä, just näin. .. Onko vieläki sellane olo et on niinku helpompi tutustuu ulkomaalasiin tai sitte ihan suomalaisiin, tai onko sillä mitää väliä enää?

Sakina: No, ei sillä oo enää väliä, mut niinku just yleensä niinku .. Jos on oikeesti niinku ulkomaalaine, kyllä sen heti huomaa koska se puhuu paljo, sit se on semmone et niinku, se näyttää sulle et se halua tutustuu suhu, mut sit suomalaisine on enemmän semmone .. hiljane.

Kulttuuri saattaa näkyäkin erilaisiin vertaisryhmiin hakeutumisessa esimerkiksi siinä, millaisia piirteitä eri kulttuuriryhmän edustajat ihannoivat: kulttuuritaustaltaan erilainen oppilas saattaa ihannoida ja tavoitella toisen kulttuuriryhmän edustajan kanssa erilaisia käyttäytymismalleja, joka luonnollisesti saattaa vaikuttaa heidän keskinäisiin sosiaalisiin suhteisiinsa. Toisaalta taas saman kulttuuritaustan omaavan nuoren on helpompi samaistua muihin kulttuuriryhmän edustajien kokemuksiin. (Ks. esim. Tolonen 2001, 258.)

3) *Ensisijaisesti kantasuomalaisten seuraan hakeutuva*: Kaksi haastateltavaa kuvasi kaveripiirinsä koostuvan pääosin kantasuomalaisista. Heidän kummankin kouluympäristönsä oli lähes täysin kantasuomalainen. Tämän ryhmän vertaissuhteiden muodostuminen kuvastuu muun muassa seuraavista lainauksista:

H: Oliko niinkun .. muistaksä sillon ku ekaluokalle tulit, oliko niinku helppo, niinku tutustuu kavereihin tai saada kavereita, tai oliko .. ?

Fahran: Joo oli, tai siel oli sillee et samantien kaikista tuli periaatteessa kavereita toisien kaa - -

--

H: Öö olikosulla vaikka jotain harrastuksia vaikka tai mistä sää niinku, mistä sä tunsit kaverit kenen kans sää liikuית vaikka vapaa-ajalla?

Fahran: No yleensä oli kyllä .. tuli koulusta kaverit .. ja sitte .. niitten kautta. (Fahran)

--

H: Entäs niinkun .. muita .. niinku .. muita niinku muun {kuin suomen} kielisiä kavereita onko sulla täällä {asuinkaupungissa}?

Fahran: On mulla pari kappaletta.

H: Ni oliko sielä {alakoulussa} muita niinkun .. muualla syntyneitä ku Suomessa, ni, oppilaita?

Yasir: Öö .. totaa .. Mää taisin olla ainot. Mää en oo iha varma.

H: Oliko se mitenkää niinku .. sun mielestä .. oliko se niinku .. mikää negatiivine asia tai .. tuntukse miltää?

Yasir: Siis ei ei sillee pienempänä .. niinku emmääkää kattonu sillee ihonväriä, että .. sillee tuntu iha normaalilta mennä sinne ja.

--

" - - kyllä .. niinku kyllä mun suomen kieli oli sillee hyvä että, mä sain paljo kavereita sieltä {alakoulun ensimmäisiltä luokilta} - - (Yasir)

Kaverisuhteiden muodostumisessa ja vallitsevissa olosuhteissa oli nähtävissä jonkintasoisia yhtäläisyyksiä. Haastateltavista Fahran, Yasir ja Laleh olivat opiskelleet suurimman osan ajasta koulussa, jonka vertaisyhteisö koostui lähes täysin kantaväestöön kuuluvista oppilaista. Näistä Fahranin ja Yasirin kaverisuhteista suurin osa koostui kantaväestöstä, ja he molemmat olivat myös haastateltavista ainoat, jotka kokivat ensikielensä lisäksi äidinkielekseen myös suomen kielen (ks. taulukko 1). Kantaväestön kanssa pääosin opiskellut Laleh taas solmi kaverisuhteensa sekä kantasuomalaisten, että maahanmuuttajien kanssa. Hän koki ensikielensä äidinkielekseen, mutta kuitenkin suomen kielen ensikieltään vahvemaksi. Nämä tutkimustulokset tukevat tutkimustuloksia, joiden mukaan valtakielinen koulu sekä valtakieliset kaverisuhteet edesauttavat maahanmuuttajien lasten suomen kielen oppimista ja muuta sopeutumista (ks. esim. Euroopan komissio 2008; TIES 2011; Suni 1996, 9, 45-46, 66-69).

Ensimmäiseen ryhmään kuuluvan Obin kokemuksissa ympäristön vaikutus näkyi erityisen suurena: hän oli monikulttuurisessa ympäristössä hakeutunut lähes täysin maahanmuuttajataustaisten seuraan, mutta asuttuaan myöhemmin joitakin vuosia lähes kokonaan kantakielisessä asuinkunnassa, hän hakeutui monikulttuurisessa ympäristössäkin myös kantasuomalaisten seuraan.

Haastateltavista Gazin, Fabio, Sakina, Aida ja Obi olivat opiskelleet peruskouluaikanaan suhteellisen monikulttuurisissa kouluissa. Heistä Sakinan ja Aidan asuinkunnat olivat kuitenkin muutoin olleet pääosin kantaväestöstä koostuvat. He myös kokivat myös hakeutuvansa samassa määrin sekä kantaväestön että maahanmuuttajien seuraan. Sakina koki osaavansa suomen kieltä ensikieltään paremmin ja Aida taas vierasta kieltään kaikista kielistään parhaiten. Loput kolme monikulttuurisissa kouluissa opiskellutta olivat asuneet kaupungeissa, joissa monikulttuurisuutta oli Suomen mittakaavassa runsaasti. Heidän kaikkien vertaisryhmien muodostumistyyliänsä lukeutui ryhmään 1. Heistä kaikki kokivat osaavansa omaa ensikieltään suomen kieltä paremmin.

Tulosten mukaan vertaissuhteiden muodostumistyyliessä – kolmeen yllä kuvattuun ryhmään verraten – suurimpina tekijöinä näkyivät siis paitsi asuinympäristön käyttökieli, myös tätäkin enemmän koulun oppilaiden käyttökieli.

Sen sijaan vertaissuhteiden muodostamistyyllillä ja maassaoloajalla tai maahanmuuttoikäällä ei ollut nähtävissä yhtäläisyyksiä. Kukaan haastateltavista ei myöskään nostanut esiin, että kielitaito olisi ollut este kaverisuhteiden muodostamiselle. Sen sijaan positiivisena perusteena kaverisuhteen muodostamiselle se mainittiin muutamassa kohden.

8 YHTEENVETO JA POHDINTAA

8.1 Kielenoppiminen, kieli-identiteetti ja sosiaaliset suhteet sopeutumisprosessissa

Saamieni tulosten näkökulmasta rohkaisevaa oli se, etteivät yhdenkään haastateltavani kertomukset ilmentäneet torjuvaa suhtautumistapaa suomalaisen yhteiskunnan osalta. Kaikki haastateltavani myös ilmensivät kertomuksissaan suomen kielen oppimisen tärkeyttä, kuten myös kielenoppimisen halua. Tämä positiivinen elämänasenne oli toisaalta nähtävissä jo heissä itsessään haastattelutilanteessa: jokainen heistä kykeni ilmaisemaan ajatuksiaan ja kokemuksiaan omasta peruskouluajastaan hyvin. Lähes kaikki haastateltavani kykenivät myös hyvin monipuoliseen ja rikkaaseen ilmaisuun suomen kielellä – siitäkin huolimatta, että kaksi viimeisimpänä maahan muuttanutta haastateltavaani oli ehtinyt asua Suomessa vasta 6–7 vuoden ajan.

Tutkimuskohteenani olleiden kahdeksan maahanmuuttajataustaisen henkilön kertomukset voidaan jakaa kahdella tavalla viideksi erilaiseksi sopeutumistariksi. Tutkimuksessani näitä ensimmäistä viittä erilaista tarinaa edustavat viisi luomaani sopeutumisen narratiivia. Nämä narratiivit luotiin pääosin tutkittavien maahanmuuttojaan perusteella: narratiiveissa yhdistyvät siis tekijät, joita saman ikäisinä Suomeen muuttaneiden nuorten kertomuksissa esiintyi.

Haastateltavien kertomuksista oli edelleen mahdollista erotella toiset viisi tarinaa, joita kutsun viideksi sopeutumisprofiiliksi. Näitä profiileja tarkasteltaessa on kuitenkin huomattava, että yhden haastateltavan kokemukset voivat olla mukana useammassa kuin yhdessä profiilissa, ja näin ollen sama haastateltava voi kuulua useampaan profiiliin. Tähän sopeutumisprofiiliin kuuluivat haastateltavan kieli-identiteetti sekä sosiaaliset suhteet: kokemus omasta ensikielestä sekä suomen kielen taidosta, oma suhde hallittuihin kieliin sekä ominaiseksi koettu tapa hakeutua erilaisiin vertaisryhmiin. Nämä tekijät myös yhdistivät narratiivien myöhempää analyysia.

Ensimmäinen sopeutumisprofiili ilmensi voimakkaasti ensikieleen sekä -kulttuuriin identifioituvia piirteitä. Tähän ryhmään kuului Fabio. Hän piti omaa ensikieltään tärkeänä ja oli siitä ylpeä. Vaikka hän itse koki osaavansa myös suomen kieltä "riittävän hyvin", hänelle mieluisin kieli oli ensikieli. Hän koki osaavansa ensikieltään hyvin ja oli saanut oman äidinkielen opetusta lähes 7 vuoden ajan. Hän olisi hyödyntänyt mielellään ensikieltään koulussa. Hänen ensisijaiset vertaisryhmänsä koostuivat maahanmuuttajataustaisista tai ensikielisistä henkilöistä. Hän oli kuitenkin muuttanut Suomeen jo hyvin nuorena sekä opiskellut koko peruskoulun monikulttuurisessa¹⁶ koulussa.

Toinen sopeutumisprofiili ilmensi myös omaan ensikieleen identifioituvia piirteitä. Profiili erosi ensimmäisestä profiilista siten, että tämän ryhmän edustajat identifioituivat ryhmään kielen vahvuuden ja myös kielen käytön luontevuuden perusteella. Tähän ryhmään kuuluivat haastateltavista kaikkein vanhimpina Suomeen muuttaneet Aida ja Obi. He molemmat olivat kuitenkin haastatelluajankohtaan mennessä ehtineet asua Suomessa noin 15 vuotta. He molemmat kokivat ensikielensä vahvimmaksi kielekseen. Molemmat kokivat suomen kielen osaamisen tärkeäksi, mutta he kokivat suomen kielen taidoissaan olevan kuitenkin suuriakin puutteita. Kumpikaan heistä ei ollut saanut oman äidinkielen opetusta. Heidän molempien vertaisryhmänsä koostuivat sekä monikulttuurisista että suomenkielisistä ihmisistä. Molemmat olivat myös opiskelleet monikulttuurisessa koulussa.

Kolmas sopeutumisprofiili ilmensi sekä kansainvälisesti, että suomalaisesti identifioituvia piirteitä. Tähän ryhmään kuuluivat vahvimmin Sakina ja Laleh sekä osittain myös Aida. Heistä pääosa koki oman ensikielen äidinkielekseen. He kokivat myös suomen kielen taitonsa pääosin riittävän hyväksi sekä omaa ensikieltään paremmaksi. Kaksi heistä ei ollut saanut oman äidinkielen opetusta lainkaan. Tähän profiiliin kuuluvia yhdisti voimakkaasti kokemus vertaissuhteiden laajuudesta, ja toisaalta myös niiden solmimisen mutkattomuudesta. Niin ikään,

¹⁶ Monikulttuurisella koululla tarkoitetaan tässä koulua, jossa on Suomen väkilukuun suhteutettuna keskimääräistä enemmän maahanmuuttajaoppilaita.

kaikkien kolmanteen sopeutumisprofiiliin lukeutuvien vertaisryhmät sekä monikulttuurisia että suomenkielisiä. Osaltaan tätä selittänee se, että heistä jokainen oli myös opiskellut monikulttuurisessa koulussa.

Sopeutumisprofiileista neljäs ilmensi sekä ensikielisesti että suomenkielisesti identifioituvaa. Tätä profiilia edusti Gazîn. Hän ei määrittänyt mitään kieltä erityisesti äidinkielekseen, mutta koki vahvimaksi kielekseen pääosin ensikielensä. Hän koki kuitenkin myös suomen kielen taitonsa suhteellisen hyväksi. Hän ei ollut saanut oman äidinkielen opetusta juuri lainkaan. Hän myös kuvasi kaveripiirinsä koostuvan pääosin monikulttuurisista vertaissuhteista. Hänen kerronnastaan kuvastui kuitenkin myös halu identifioitua suomalaiseksi. Tämä ilmeni esimerkiksi halussa käyttää ensikielistenkin kavereiden kanssa mieluiten pääosin suomen kieltä. Myös tämä haastateltava oli opiskellut monikulttuurisessa koulussa.

Viimeinen sopeutumisprofiili ilmensi haastateltavista kaikkein voimakaimmin suomen kieleen ja kulttuuriin identifioituvia piirteitä. Tähän ryhmään lukeutuivat Fahren, Yasir ja Laleh. Heistä Fahren ja Yasir kokivat suomen kielen ensikielensä ohella omaksi äidinkielekseen. He kaikki olivat saaneet oman äidinkielen opetusta keskimäärin viiden vuoden ajan. Profiilille oli lisäksi ominaista kokemus hyvästä sekä ensikieltä paremmasta suomen kielen taidosta. Heistä suurimman osan vertaisryhmät koostuivat pääosin suomenkielisistä suhteista ja he myös olivat opiskelleet valtakielisessä¹⁷ koulussa.

Saamiene tulosten perusteella haastateltavien suomen kieleen identifioitumisessa, suomen kielen taidon kokemuksessa sekä kantasuomalaisiin vertaisryhmiin hakeutumisessa näkyi kaikkein selvimpänä taustatekijänä valtakielinen kouluympäristö: suomen kieleen ja suomenkielisiin vertaisryhmiin identifioituvat ja hakeutuivat kaikkein selkeimmin valtakielisessä kouluympäristössä opiskelleet viidennen sopeutumisprofiilin haastateltavat Fahren, Yasir ja Laleh. He myös kokivat suomen kielen taitonsa ensikieltään vahvemiksi.

¹⁷ Valtakielisellä koululla tarkoitetaan tässä koulua, jonka oppilaista lähes kaikki puhuvat äidinkielenään suomea.

Toisena keskeisenä kielenoppimisen taustatekijänä erottui maahanmuuttoikä: Haastateltavistani suomen kielen taitonsa hyvin ympäristön vaatimuksiin riittäviksi arvioivat kaikki (Gazîn, Fabio, Fahran, Yasir) ennen peruskoulua tai sen ensiluokilla Suomeen muuttaneet. Sen sijaan alakoulun keskivaiheilla Suomeen muuttaneista haastateltavistani Laleh koki kielitaitonsa hyväksi, Sakina riittämättömäksi. Myös molemmat yläkouluikäisinä Suomeen muuttaneet kokivat kielitaitonsa riittämättömäksi. Nämä tulokset ovat samansuuntaisia aieman tutkimuskirjallisuuden kanssa (ks. esim. Johnson & Newport 1989, 60-61; Lehtonen 2010, 152; Harju-Luukkainen ym. 2014, 28; Muuri 2014; Kuukka & Metsämuuronen 2016b, 9-10). Jälkimmäisestä ryhmästä Obi arvioi kielitaitonsa heikoksi, ja Aida taas maahanmuuton ensimmäisten vuosien jälkeen heikentyneeksi. Tätä hän selitti sillä, ettei hän ollut peruskoulun päättämisen jälkeen opiskellut suomen kielellä juuri lainkaan. Tätä tulosta tulkittaessa on kuitenkin huomattava, että Aidan nykyinen suomen kielen käyttöympäristönsä edellytti korkeaa akateemista kielitaidon tasoa, joka oletettavasti selitti myös hänen omia kielitaidollisia vaatimuksiaan. Itse koin, että hänen suomenkielinen vuorovaikutuksensa ei haastattelutilanteessa poikennut kielitaidon tasoltaan häntä nuorempina Suomeen muuttaneista.

Sekä tutkimuskirjallisuus (ks. esim. Skutnabb-Kangas 1987; Baker 1996; Cummins 2000; Lehtinen 2002; Merisuo-Storm 2002; Haynes 2007) että uusimmat koulutuksen valtakunnalliset linjaukset (mm. OPH 2014a) painottavat oman äidinkielen opiskelun merkitystä paitsi oman ensikielen hallinnan tärkeyden, myös suomen kielen oppimisen, sekä laajemmin koko sopeutumisen edistymisen näkökulmasta. Haastattelemani henkilöt olivat saaneet oman äidinkielen opetusta varsin vaihtelevasti: muutamissa tapauksissa sitä oli annettu lähes koko peruskoulun ajan, muutamien kohdalla oman äidinkielen opetus oli ollut vähäistä ja hyvin epäsäännöllistä, ja loput eivät olleet saaneet sitä lainkaan. Kaikki kolme haastateltavaa, jotka olivat saaneet oman äidinkielen opetusta runsaasti, arvioivat myös suomen kielen taitonsa hyväksi. On kuitenkin huomattava, että myös haastateltavat, jotka olivat saaneet oman äidinkielen opetusta vain vähän tai eivät lainkaan, arvioivat suomen kielen taitonsa hyväksi. Riittämättömäksi

suomen kielen taitonsa kokeneet haastateltavat eivät olleet saaneet oman äidinkielen opetusta Suomessa lainkaan. Heidän molempien kohdalla on kuitenkin huomattava, että he olivat suorittaneet koko alakoulunsa lähtömaassa – omaten näin oletettavasti hyvät ensikielen taidot. Aineistoni mukailee siis niitä niitä tutkimuksia, joiden mukaan oman äidinkielen opetus edistää myös toisen kielen omaksumista. Toisaalta, oman äidinkielen opetuksen puuttuminen ei kuitenkaan näyttänyt suoranaisesti heijastuvan toisen kielen taidon omaksumiseen negatiivisesti.

Haastatteluissa nousivat esille myös suomi toisena kielenä –opetusjärjestelyt. Saamieni tulosten pohjalta voin todeta, että suomi toisena kielenä –opetusjärjestelyissä ei ollut havaittavissa suurtakaan säännönmukaisuutta. Haastateltavista ainoastaan Gazin ja Fabio olivat opiskelleet kuudesta yhdeksään vuotta virallisen S2-oppimäärän mukaisesti. Muista haastateltavistani Sakina ja Aida olivat osallistuneet S2-opetukseen vuoden tai alle vuoden. Mielenkiintoinen havainto olikin siis se, että vaikka omista tutkittavistani vain kaksi oli opiskellut vähintään alakoulun S2-oppimäärän mukaisesti, Opetushallituksen (OPH 2014b, 48) tilastointien mukaan kuitenkin reilusti suurin osa (85 %) maahanmuuttajataustaisista oppilaista opiskelee tätä oppimäärää perusopetuksessa.

Myös hieman yllättäen haastateltavistani pisimpään S2-oppimäärän mukaisesti opiskelleet olivat haastateltavista ainoa Suomessa syntynyt sekä kaikista nuorimpana Suomeen muuttanut. Vastaavasti vanhimpana Suomeen muuttanut Obi ei ollut saanut lainkaan S2 -opetusta. Tältä osin S2-oppimäärään osallistumisessa ei ollut siis havaittavissa yhteyttä suomen kielen tasoon, suomen kieleen tai suomalaisuuteen identifioitumisen suhteen. Saamani tulokset siis tukevat aikaisempia tuloksia (ks. OPH 2011, 14; Kuukka 2015, 85) S2-oppimäärän vaihtelevasta tarjoamisesta, eikä oppimäärän tarjoamiseen näyttänyt olevan yhteydessä mikään omassa tutkimuksessani esiin noussut yksittäinen tekijä.

Valmistavan opetuksen osalta tutkimukseni tulokset olivat rohkaisevia. Kaikki neljä (Laleh, Sakina, Aida ja Obi) perusopetuksen valmistavaan opetukseen osallistunutta kokivat valmistavan opetukseen olleen heille itselleen hyö-

dyllinen. Valmistava opetus on – nimensä mukaisesti – meillä Suomessa kuitenkin varsin tiivis jakso, ja myös se kävi ilmi tuloksista. Vuoden pituiseen valmistavaan opetukseen osallistuneet Laleh, Aida ja Obi kokivat kielitaitonsa normaaliin perusopetukseen siirryttäessä juuri ja juuri riittäväksi. Sakina sen sijaan oli osallistunut valmistavaan opetukseen vain puolen vuoden ajan, ja hän kuvasikin kielitaitonsa tämän jakson jälkeen (perusopetukseen) riittämättömäksi. Tämä oli hänen mukaansa myös syy siihen, että hän kertasi siirtymävaiheen jälkeisen vuosiluokan. Tältä pohjalta arvioiden suomalaisen peruskoulun valmistava opetus koettiin hyödylliseksi, mutta kielitaidon suhteen vuoden pituisena vain auttavasti riittäväksi yleisopetukseen integroitumista varten. Toisen kielen oppimisen tuki koettiin erityisen tärkeäksi juuri valmistavan opetuksen jälkeisessä yleisopetuksen siirtymisvaiheessa. Myös KARVI:n raportin mukaan tälle tuelle on suomalaisessa perusopetuksessa tarvetta muun muassa toisen kielen käyttäjää tukevien opetusmateriaalien sekä monikulttuurisuustietoutta koskevan opettajien täydennyskoulutuksen osalta (Pirinen 2015, 226, 230).

Haasteltavistani alle kouluikäisenä Suomeen muuttaneet Gazîn, Fabio, Fahren ja Yasir kokivat maahanmuuton alkuaikojen sopeutumisensa hyvin mutkattomaksi. He eivät kokeneet sopeutumiseen liittyneen erityisiä vaiheita, tai jos vaiheita oli, niitä kuvattiin joidenkin kuukausien mittaisiksi. Alakoulun keskivaiheilla Suomeen muuttaneet Laleh ja Sakina nostivat ensivuosisien sopeutumisprosessistaan esiin tiettyjä vaiheita, mutta heidän suhteensa itse sopeutumisprosessiin sinällään kuvastui kuitenkin mutkattomana ja jopa innostuneena. Yläkouluikäisenä Suomeen muuttaneet Aida ja Obi taas kuvasivat maahanmuuttoon liittyvän sopeutumisprosessin kaikkein selkeimpänä. Heistä Aida oli kokenut maahanmuuton alkuaajan hyvin stressaavana, kun taas Obi suhtautui siihen jälkikäteen nuorempana muuttaneiden tapaan suhteellisen neutraalisti. Hän kuvasi kuitenkin eristäytyneensä heti maahanmuuttonsa jälkeen kantaväestöstä, ryhtymyksen lähes täysin oman etnisen ryhmänsä jäsenten yhteyteen. Hän koki myöhemmän valtakielisen kouluympäristön vaikuttaneen paitsi omaan sopeutumiseensa, myös kielen oppimiseensa suorastaan ratkaisevasti.

Yksi mielenkiintoinen ja myös tutkimuskirjallisuuden mukainen tutkimukseni esiin nostama havainto oli se, etteivät haastateltavani kokeneet osaavansa yhtäkään kieltä kokonaisvaltaisen hyvin. Asia nousi esiin erityisesti haastateltavien määrittellessä vahvinta kieltään. Oma ensikieli saatettiin kuvata vahvimaksi kieleksi, mutta toisaalta, oman ensikielen kirjallinen tuottaminen saatettiin silti kokea hyvinkin haastavaksi. Tämä huomio nostaa esiin moniakkin kysymyksiä. Oman kielitaidon arvioimisessa on esimerkiksi syytä huomioida, että haastateltavistani vain harvan ensikielen taitoa oli koskaan arvioitu koulussa – yleensä arvioinnin kohteena oli ollut vain suomen kieli. Näin ollen haastateltavan oli huomattavasti helpompi määrittää oman suomen kielen taitotasonsa suhteessa tiettyyn (esim. kansalliseen) vaatimustasoon. Kieli-identiteetin erityisyyttä puolestaan ilmensi muun muassa se, että äidinkieleksi saatettiin kokea oma ensikieli, mutta suomen kieli nimettiin kuitenkin vahvimaksi kieleksi. Äidinkieli, joita yksilöllä voi olla yksi tai useampia, nähdäänkin tutkimuskirjallisuudessa paitsi ensimmäisenä kielenä, myös vaihtoehtoisesti kielenä, johon yksilö identifioituu (ks. esim. Skutnabb-Kangas 2000; Latomaa ym. 2013, 169).

Toisena mielenkiintoisena havaintona haastateltavien tarinoissa näyttäytyi kokemus ensikielen käytöstä koulussa. Siitä huolimatta, että tuorein perusopetuksen opetussuunnitelma (OPH 2014a) korostaa voimakkaasti monikielisten oppilaiden kieli-identiteetin tukemisen ja monikielisyyden hyödyntämisen tärkeyttä oppimisen ja opetuksenkin tukena, haastateltavista vain kaksi mainitsi voineensa käyttää edes joskus ensikieltään muiden oppiaineiden tunneilla. Näitäkin kaksi kokemusta olivat täysin yksittäisiä kokemuksia. Tältä pohjalta näyttäisi siis siltä, että oppilaiden ensikieliä ei siis juurikaan hyödynnetä osana peruskoulun oppimisprosessia. Myös KARVI:n raportin mukaan oman ensikielen käytön mahdollistavia käytänteitä oli perusopetuksessa koulutuksen järjestäjien mukaan tarjolla vain melko tyydyttävästi siitäkin huolimatta, että niiden olemassaolo nähtiin kuitenkin tarpeelliseksi (Kuukka ym. 2015, 109).

Haastateltavistani vain kolme haastateltavaa olisi kokenut ensikielensä hyödynnyksen mielekkäästi saamassaan opetuksessa. Ensimmäinen näin kokeva

- hyvin vahvasti omaan ensikieleensä identifioituva Fabio - oli jopa pyytänyt ensikielensä käyttömahdollisuutta oppitunneilla, joskaan hän ei ollut saanut sen hyödyntämiseen lupaa. Aida sen sijaan olisi kokenut ensikielensä hyödyntämisen positiiviseksi ensikielisen oppiainekielen kehittymisen kannalta. Sakina taas olisi kokenut ensikielen käytön oppitunneilla yleisesti positiiviseksi, mutta ei olisi kuitenkaan kokenut oman äidinkielen opetusta mielekkääksi. Tulkoon mainittua, että lähes kaikki (7/8) haastateltavistani kuitenkin kokivat, ettei ensikielen hyödyntämisestä olisi ollut juurikaan hyötyä heidän oppimiselleen suomalaisessa koulussa. Suurin osa ei olisi myöskään kokenut sen hyödyntämistä mielekkääksi, esimerkiksi juuri puuttuvan oppiainesanaston tai oman heikon ensikielen kirjoitustaitonsa vuoksi. Laleh jopa kuvasi kommunikoivansa ensikieltään persiaa osaavan luokanopettajan kanssa mieluiten suomen kielellä. Nämä haastateltavien näkemykset tukevat myös KARVI:n suomalaisia maahanmuuttajataustaisia oppijoita koskevan selvityksen tuloksia: oppijat eivät kokeneet oman ensikielen käyttöä koulussa juurikaan tärkeäksi (Kuukka ym. 2015, 111).

8.2 Suomalainen peruskoulu maahanmuuttajan silmin

Haastateltavistani lähes kaikki suhtautuivat suomalaiseen peruskouluun institutionaalisesti positiivisesti. Tämä tulos tukee myös aiempia tutkimushavaintoja (ks. esim. Pirinen 2015, 6). Tästä tuloksesta poikkeuksena nousi esiin kuitenkin tutkimusjoukon ainoa länsimaalaistaustainen, joka koki suomalaisen koulun maineen yliarvostetuksi. Samainen haastateltava koki lisäksi, etteivät suomalaiset opettajat puuttuneet esimerkiksi kiusaamiseen sen edellyttämin keinoin. Oikeastaan oli yllättävää, etteivät kiusaaminen tai rasismi nousseet muutoin tutkittavieni kokemuksissa esiin. Tämä oli sitäkin huomionarvoisempaa ja ilahduttavaa, sillä suomalaiset itse ovat kokeneet etniseen alkuperään perustuvan rasismien olevan maassa jopa huolestuttavan yleistä (ks. esim. Euroopan komissio 2012). Tämän myös on todettu tutkimusten mukaan kohdistuvan yleisimmin suomalaisista eniten ulkoisesti poikkeaviin ryhmiin (ks. esim. Jaakkola 2009). Maahanmuuttajataustaisten toisen asteen opiskelijoiden kiusaamiskokemuksia selvitettäessä

kiusaamisen kokemukset eivät nousseet vahvasti esille, mutta opiskelijat toivat kuitenkin esiin erityisesti passiivisen kiusaamisen, esimerkiksi kiusaamiseen puuttumattomuuden tai ryhmästä poissulkemisen, kokemuksia sekä opettajien että muiden opiskelijoiden taholta. Suomalaisten opettajat kokivat, että maahanmuuttajataustaisia oppilaita ei kiusata kantaväestöä enempää. (Antikainen ym. 2015a, 139, 137).

Suomalaista peruskoulua arvostavat haastateltavani kuvasivat tšekäläisen koulun erinomaisen hyväksi. Suomalaisen peruskoulun positiivisiksi piirteiksi mainittiin muun muassa tasa-arvoisuus. Haastateltavien mukaan suomalainen koulu tarjosi kaikille samanlaiset mahdollisuudet oppia, ja toisaalta myös opettajien koettiin suhtautuvan oppilaisiinsa tasa-arvoisesti. Haastateltavista monet kokivat sosiaalisen suhteensa opettajiin yleisesti positiivisiksi, ja yhtä haastateltavaa lukuun ottamatta kaikkien kokemuksista nousi esiin positiivisesti merkityksellisiä opettajakokemuksia. Negatiivisia opettajakokemuksiakin oli. Ne liittyivät pääosin opettajan autoritäärisyyteen tai oppilaaseen piittaamattomasti suhtautuviin käytösmalleihin. Nämä käytösmallit liittyivät kuitenkin kaikkien haastateltavien kohdalla muutamiin yksittäisiin opettajiin tai vuorovaikutuskokemuksiin.

Puolet haastateltavista oli ehtinyt käydä koulua lähtömaassaan. Näistä kolme kuvasi joko nähneensä tai kokeneensa itse fyysistä väkivaltaa koulussa joko opettajan tai jonkun muun henkilökuntaan kuuluvan toimesta. Fyysistä väkivaltaa oli käytetty esimerkiksi osaamattomuuden tai huolimattomuuden rangaistuskeinona. Tämäkin näkökulma tukee osaltaan opettajan ja koulun tarjoaman monipuolisen tuen tarvetta ja tärkeyttä erityisesti sopeutumisprosessin alkuvaiheessa. Haastateltavani toivoivatkin vasta maahan muuttaneen oppilaan opettajalta kaikkein eniten juuri kärsivällisyyttä ja ymmärrystä oppilaan kielen oppimisen sekä muiden sopeutumiseen liittyvien prosessien suhteen.

Haastateltavistani ainoastaan yläkouluikäisenä Suomeen muuttanut Aida koki saaneensa riittämätöntä pedagogista tukea sopeutumisprosessiinsa suomalaisesta koulusta. Tämän tuen puutteen hän liitti selkeimmin riittämättömään toi-

sen kielen oppimisen ja käytön tukeen. Aida tosin itse koki suomalaisen peruskoulun muuttuneen ja kehittyneen hänen 2000-luvun alkupuolen yläkouluajoistaan paljon paremmin monikulttuurista oppilasta ja hänen sopeutumistaan huomioivaksi ja tukevaksi. Tätä moninaisuutta paremmin huomioivaa kehitystä tukee osaltaan myös tutkimuskirjallisuus (Latomaa ym. 2013, 63; Kuukka ym. 2015, 85). Muutosta kuvanee sekin, että vuosien 2004 ja 2014 opetussuunnitelmia vertaillen "monikielisyys" vartaloisella hakusanalla löytyy vuoden 2004 opetussuunnitelmasta 9 osumaa, kun taas vuoden 2014 opetussuunnitelmassa se on mainittu 102 kertaa (OPH 2004; OPH 2014a). Haastateltavista muut - Obia lukuun ottamatta - olivat käyneet peruskoulunsa myöhemmin (viimeisimpien opiskellessa yhä yläkoulussa), joten koin, että haastateltavani olivat tutkimusaiheeni sisällä tästä näkökulmasta eri aikakausien lapsia. Toisaalta maahanmuuttajataustaisten oppijoiden huomioimisessa - esimerkiksi opetusjärjestelyiden suhteen - tiedetään edelleen olevan suurta vaihtelua (ks. esim. Kuukka ym. 2015, 85; OPH 2011, 14; Pirinen 2015, 4). Oppimistulosten näkökulmasta tarkasteltuna tuen tarve on kuitenkin suuri (ks. esim. OECD 2010; OECD 2012 OECD 2016; Vettenranta ym. 2017, 55-57; VTV 2015, 8). On kuitenkin huomioitava, että oppimisen tuen tarpeen kokemus tai kokemattomuus ei lähtökohtaisesti välttämättä vastaa todellista tarvetta. Omien heikkouksien ja vahvuuksien tunnistaminen vaatii paitsi korkeaa itsereflektion taitoa, myös tietoa koulutusjärjestelmän tuen tarjoamisen mahdollisuuksista - siis laaja-alaista pedagogista asiantuntijuutta.

8.3 Laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta

Klassinen tieteenteoreettinen ajattelutapa jakaa tutkimuksen osapuolet tietävään subjektiin - tutkijaan - sekä ulkoiseen todellisuuteen, objektiin, josta subjekti voi esittää väitteitä ja tulkintoja. Tämänkaltainen tutkimuksen ajattelutapa pohjautuu realistiseen, osin myös kartesiolaiseen maailmankuvaan. (Heikkinen 2015, 163.) Ajattelutapa ei aina pidä paikkaansa laadullisen, tulkinnallista paradigmaa noudattavan tutkimuksen kohdalla. Tulkinnallisen tutkimuksen näkökulmasta

nimittäin nähdään, että tutkija ja tutkimuskohde eivät ole toisistaan erillisiä. Tutkijan on jopa oltava merkityksellisessä vuorovaikutuksessa tutkimuskohteensa kanssa, jotta hänen mahdollisuutensa ymmärtää tutkimuksensa kohdetta tulisi mahdolliseksi (Heikkinen 2015, 163–164). Näin ollen laadullisen tutkimuksen soveltajan ei ajatella koskaan pääsevän lopulliseen tietoon, saati täyteen objektiivisuuteen (Tuomi & Sarajarvi 2009, 95–96) suhteessa kohteeseensa. Tämän kaltaisten lähtökohtaoletusten vuoksi sellaiset tieteellisen tutkimuksen perinteiset luotettavuuden indikaattorit, kuten reliabiliteetti ja validiteetti eivät ole sellaisenaan relevantteja laadullisen tutkimuksen yhteydessä (Heikkinen 2015, 163–164).

Tutkimuksen luotettavuudesta puhuttaessa viitataan usein myös validiteetin käsitteeseen. Tämäkään käsite ei ole ristiriidaton laadullisen tutkimuksen yhteydessä. Esimerkiksi Kvale (1994) käyttääkin validiteetin sijaan käsitettä validointi kuvaamaan tutkimusprosessin tulkinnanomaista luonnetta. Laadullisen tutkimuksen kohdalla tämä tähdennys on tärkeä, sillä laadullinen tutkimus olettaa lähtökohtaisesti, että käsitys maailmasta muodostuu tutkijalle vähitellen. Narratiivisen tutkimuksen soveltajat Heikkinen, Huttunen ja Syrjälä (2007) ehdottavatkin viideksi tutkimuksen validointiperiaatteeksi (1) historiallisen jatkuvuuden periaatteen, (2) refleksiivisyyden periaatteen, (3) dialektisuuden periaatteen, (4) toimivuuden periaatteen ja (5) havahduttavuuden periaatteen. (Heikkinen ym. 2007; Heikkinen, Huttunen, Syrjälä & Pesonen 2012). Arvioin lyhyesti oman tutkimukseni luotettavuutta näiden periaatteiden pohjalta.

Historiallisen jatkuvuuden periaatteen mukaisesti tutkittavien kertomusten ajalliset ja paikalliset yhteydet tulisi pyrkiä tuomaan lukijan tietoon (Heikkinen ym. 2007; Huttunen & Kakkori 2015). Näin olen tehnyt. Tutkittavieni aikaan sekä ympäristöön sidonnainen konteksti tulee ilmi sekä tutkimukseeni osallistuvien kuvauksessa että narratiivisen analyysini tuloksena rakentamissani sopeutumistarinoissa. Kontekstit ilmentyvät joiltakin osin myös tutkittavieni lainauksissa. Tutkittavieni kokemuksiin ja elämään kuuluu olennaisena osana myös heidän peruskouluikänsä edeltävä menneisyys sekä sitä seuraava elämänvaihe. Vaikka olen rajannut tämän näkökulman pääosin tutkimusaiheestani pois, olen - erityi-

sesti luomissani sopeutumisnarratiiveissa - pyrkinyt tuomaan hieman myös peruskouluaikaa ympäröiviä kokemuksia esiin siltä osin kuin ne tutkittaviin ilmiöihin liittyvät.

Olen pyrkinyt reflektiivisyyteen koko tutkimukseni ajan. Tiedostan subjektiivisuuteni - mutta myös ulkopuolisuuteni subjektina - tutkittavan kokemuksissa paitsi kahdesta erillisestä subjektista johtuen, myös siksi, että en voi (lähtökohdistani johtuen) koskaan jakaa samaa maahanmuuttajuuden kokemusta, jonka taas kaikki tutkittavani jakavat keskenään. (Heikkinen ym. 2007; Huttunen & Kakkori 2015.) Dialektisuuden periaatetta arvioidessa kiinnitetään huomiota tutkijan tulkinnan dialogiseen ja dialektiseen prosessinomaisuuteen. Tutkijan tulkinnan tulisi siis olla dialogisessa sekä dialektisessa vuorovaikutuksessa tutkittavan kohteen ja ympäröivän maailman kanssa. Myös moniäänisyys tulisi ottaa tässä vuorovaikutuksessa huomioon. (Heikkinen ym. 2007; Huttunen & Kakkori 2015.) Tavoitteenani on ollut koko tutkimusprosessin ajan pyrkiä mahdollisimman hyvin ymmärtämään, mitä tutkittava on halunnut ilmauksissaan tuoda esiin. Tutkijan tulkinta alkaa kuitenkin - halusipa hän tai ei - samalla hetkellä, kun tutkimusprosessi käynnistyy. Sekä tutkittava ja tutkija ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Näin ollen myös tutkimuksesta riippumattomat tekijät saattavat tutkijan huomaamatta vaikuttaa hänen tekemäänsä tulkintaan. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 19) mukaan erityisesti yhteiskunta- ja käyttäytymistieteellisen sisäisessä ihmistutkimuksessa on huomioitava, että todellisuuden käsitys on aina hyvin sidonnaista erilaisiin vallalla oleviin kulttuurisiin ja konteksteihin. Näin ollen pysyviä ja universaleja tutkimustuloksia on mahdotonta saavuttaa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 19). Tutkijan on siis olennaista tiedostaa oma vaikutuksensa prosessissa, jotta hän osaa reflektoida ja puntaroida tekemiensä tulkintojen objektiivisuutta. Olen pohtinut haastattelutilanteen vuorovaikutuksellisuuden liittyviä tekijöitä yksityiskohtaisemmin alaluvussa 5.5.

Toimivuuden periaate arvioi sitä, tuottaako tutkimus ympäristölleen jotain hyödyllistä ja käyttökelpoista. Havahduttavuuden periaatteella taas arvioidaan, kykeneekö lukija parhaimmassa tapauksessa katsomaan maailmaa jopa jälleen hieman uudesta näkökulmasta. (Heikkinen ym. 2007; Huttunen & Kakkori 2015)

Tutkimukseni tarkoituksena on avata kahdeksan haastateltavani kertomusten kautta heidän sopeutumiselleen merkitykselliseksi kokemiaan tekijöitä. En pyri yleistämään saamiani tuloksia, mutta lähden siitä, että tutkimukseni yksilöllisyyden näkökulmasta sen jokaisesta tarinasta on mahdollisuus nähdä ja oppia uutta. Tämän ainutkertaisuuden, tämän uuden horisontin avautumisen olen omalla tavallani nähnyt jälleen uutena hermeneuttisena "totuutena" (vrt. Heikkinen ym. 2007; Huttunen & Kakkori 2015).

8.4 Jatkotutkimushaasteet

Tutkimuskirjallisuus tarjoaa vahvaa näyttöä ensikielen hyvän hallinnan yhteyksistä parempaan toisen kielen taidon tasoon (ks. esim. Skutnabb-Kangas 1987; Collier 1995, 11; Baker 1996; Cummins 2000; Lehtinen 2002; Martin 2002, 43; Merisuo-Storm 2002; Haynes 2007; Halme 2011, 87; OPH 2014a). Kuitenkin Valtion tarkastusviraston selvityksen mukaan kotikielenään ensikieltään käyttävien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suomen kielen lukutaito oli suomea tai ruotsia kotona käyttäviä heikompi (VTV 2015, 8-9). Olisikin mielenkiintoista selvittää, käyttävätkö toisen sukupolven maahanmuuttajat ensimmäistä polvea todennäköisemmin kotikielenään suomea, jolla voisi mahdollisesti olla yhteys tähän tutkimustulokseen. Toinen sukupolvi pärjäsi nimittäin vuoden 2015 PISA-tutkimuksessa lukutaidossa ensimmäistä huomattavasti paremmin (Vettenranta 2016, 55). Olisi siis mielenkiintoista tutkia laajemmin, mitä kotikieliä ensimmäisen ja toisen sukupolven maahanmuuttajat käyttävät, ja onko saman sukupolvisten käyttämällä kotikielillä yhteyttä suomen kielen taidon tasoon.

Toisaalta Muurin (2014) tutkimustulosten mukaan sekä suomea että ensikieltään vertaistensa kesken käyttävät maahanmuuttajataustaiset oppilaat menestyivät suomen kielen testeissä muita oppilaita paremmin. Kaikkien yllä mainittujen tutkimustulosten näkökulmasta mielenkiintoista olisi myös selvittää laajemmin, mitä kieliä Suomen ensimmäisen ja toisen sukupolven maahanmuuttajataustaiset oppilaat käyttävät erilaisissa ympäristöissä, ja millaisia tekijöitä näiden kielenkäyttövalintojen taustalla on. Omassa tutkimuksessani haastateltavien

koulun kieliympäristöllä näkyi yhteyksiä haastateltavien kielitaitokokemuksien, kieliin identtisoitumisen sekä vertaisryhmiin hakeutumisen kanssa. Olisikin mielenkiintoista saada yksityiskohtaisempaa tutkimusta siitä, millaiset kieliympäristön piirteet heijastelevat kielen käytön valintojen taustalla.

Mielenkiintoista olisi myös perehtyä laajemmin erilaisten sosiaalisten suhteiden merkityksiin ja rooleihin sopeutumisprosessissa sekä yhteisöllisyyden kokemuksissa. Kokkosen (2010) nuorten ja aikuisten pakolaisten vuorovaikutussuhteita sekä sosiaaliseen ympäristöön kiinnittymistä koskevassa tutkimuksessa tutkittavien maahanmuuton jälkeinen vuorovaikutusverkosto pieneni merkittävästi. Tutkittavat kokivat myös muun muassa lisääntyvää yksinäisyyttä, pienempää sosiaalista tukea sekä identiteetin ja minäkuvan heikkenemistä. Olisikin mielenkiintoista tutkia näitä ilmiöitä perusopetusikäisten lasten kohdalla. Lisäksi mielenkiintoista olisi tutkia, miten koulu voisi toiminnallaan tukea parhaiten maahanmuuttajataustaisten oppilaidensa sosiaalisen tuen tarvetta sekä identiteetin ja minäkuvan rakentumista, joiden tukemisen myös perusopetuksen ope-
tussuunnitelma määrittää osaksi perusopetuksen tavoitteita kaikkien oppilaiden kohdalla (ks. esim. OPH 2014a, 117-118).

Myös erilaisten maahanmuuttajille suunnattujen opetusjärjestelyiden, kuten S2-oppimäärän sekä perusopetukseen valmistavan opetuksen pedagogiseen kannattavuuteen liittyvä arviointi olisi mielenkiintoista. Koulutuksen arviointikeskus (Kuukka & Metsämuuronen 2016a; 2016b) on arvioinut S2-oppimäärän perusopetuksen päättövaiheen oppijoiden suomen kielen taidon osaamista suhteessa tiettyihin taustatekijöihin. Mielenkiintoisena jatkotutkimushaasteena tähän näyttäytyisikin sekä S2-oppimäärän, mutta myös valmistavan opetuksen tarpeellisuus oppijoiden oppimistulosten kannalta. Omassa tutkimuksessani nämä näkökulmat eivät juurikaan nousseet esiin. Tämän näkökulman tutkiminen on kuitenkin haasteellista jokaisen oppijan sekä oppiympäristön yksilöllisyyden näkökulmasta - paitsi että jokainen maahanmuuttajataustainen oppija on sekä ominaisuuksiltaan että taustoiltaan yksilöllinen, myös opetusjärjestelyt sekä niiden tarjoajat ovat moninaisia.

LÄHTEET

- Alitolppa-Niitamo, A. 1993. Kun kulttuurit kohtaavat. Matkaopas maahanmuuttajan kohtaamiseen ja kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Suomen mielenterveysseura.
- Alitolppa-Niitamo, A. 2004. The Icebreakers. Somali-Speaking Youth in Metropolitan Helsinki with a Focus on the Context of Formal Education. Helsinki: The Family Federation of Finland. The Population Research Institute, Series D 42/2004.
- Antikainen, M. Paavola, H., Salonen, M. & Wiman, S. 2015b. Maahanmuuttajataustaiset oppijat koulutuksen haku- ja nivelvaiheissa. Teoksessa T. Pirinen (toim.) Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, julkaisut 17:2015. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 61-84.
- Antikainen, M., Paavola, H., Pirinen, T., Salonen, M., Tiusanen, M. & Wiman, S. 2015a. Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden muu oppimisen tuki. Teoksessa T. Pirinen (toim.) Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, julkaisut 17:2015. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 131-180.
- Aro, M. (2006). Miten kirjoitusjärjestelmä vaikuttaa lukemaan oppimiseen? Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) Luki-vaikeudesta luki-taitoon. Helsinki: Yliopistopaino, 107-122.
- August, D. & Hakuta, K. 1998. Educating Language-Minority Children. Committee on Developing a Research Agenda on the Education of Limited-English-Proficient and Bilingual Students Board on Children, Youth, and Families. Washington: National Academies Press.
- Baker, C. 1996. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. 2nd edition. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Banks, J.A. 2008. An introduction to multicultural education. 4. painos. Boston, MA: Pearson.
- Bernelius, V. 2010. Alueellinen eriytyminen heijastuu kouluihin. Teoksessa M. Rimpelä & V. Bernelius (toim.) Peruskoulujen oppimistulokset ja oppilaiden hyvinvointi eriytyvällä Helsingin seudulla. Helsinki: Helsingin yliopisto & Tampereen yliopisto, 19-23.

- Berry, J.W. 2006. Contexts of Acculturation. Teoksessa D.L. Sam & J.W. Berry (toim.) *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 27–42.
- Berry, J.W., Phinney J.S., Kwak, K. & Sam D.L. 2006. Introduction: Goals and Research Framework for Studying Immigrant Youth. Teoksessa J.W. Berry, J.S. Phinney, D.L. Sam & P. Vedder (toim.) *Immigrant Youth in Cultural Transition. Acculturation, Identity, and Adaptation Across National Contexts*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1–14
- Bialystok, E. & Luk, G. 2012. Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual adults. *Bilingualism: Language & Cognition*, 2 (15), 397–401. <https://dash.harvard.edu/bitstream/handle/1/11384944/LUK%20Receptive%20vocabulary%20differences.pdf?sequence=1>. Luettu 10.10.2016.
- Bolt, G., Burgers, J. & Van Kempen, R. 1998. On the Social Significance of Spatial Location. *Spatial Segregation and Social Inclusion*. *Netherlands Journal of Housing and the Built Environment* 13:1, 83–95.
- Brattico, P. 2008. *Biolingvistiikka. Johdatus kielen biologiaan, evoluutioon ja kognitiivisiin perusteisiin*. Helsinki: Gaudeamus.
- Bruner, J. 1996. *The culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Coelho, E. 1994. Social integration of immigrant and refugee children. Teoksessa F. Genesee (toim.) *Educating Second Language Children*. Cambridge: Cambridge University Press, 301–328.
- Collier, P. 1995. Acquiring a second language for school. *Directions in Language & Education National Clearinghouse for Bilingual Education*, 1(4), Fall 1995.
- Costa, A. & Sebastián-Gallés, N. 2012. How does the bilingual experience sculpt the brain? *Nature Reviews Neuroscience*. 15(4), 336–345. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/22965/nature_neuroscience_last_version_PM.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Luettu 14.11.2016.
- Crul, M. & Vermeulen, H. 2003. The Second Generation in Europe. *International Migration Review* 37:4, 965–986.
- Crul, M. 2007. *Pathways to Success for the Children of Immigrants*. The Transatlantic Task Force on Immigration and Integration. Institute for Migration and Ethnic Studies (IMES), University of Amsterdam. <http://www.migrationpolicy.org/research/pathways-success-children-immigrants>. Luettu 14.11.2016.

- Cummins, J. 1995a. Teaching for Cross-Language Transfer in Dual Language Education: Possibilities and Pitfalls. TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning Two Languages in the EFL Setting. Bogazici University of Istanbul, Turkey.
- Cummins, J. 1995b. Empowering Minority Students: A Framework of Intervention. Teoksessa O. Garcia & C. Baker (toim.) Policy and Practice in Bilingual Education: A Reader Extending the Foundation. Clevedon: Multilingual Matters, 103–117.
- Cummins, J. 2000. Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dufva, H., Aro, M., Suni, M. & Salo, O-P. 2011. Onko kieltä olemassa? Teoreettinen kielitiede, soveltava kielitiede ja kielen oppimisen tutkimus. Teoksessa E. Lehtinen, S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari & M. Skog-Södersted (toim.) AFinLA-e 3: 22–34. <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/4454/4261>. Luettu 24.4.2017.
- Dufva, M., Vaarala, H. & Pitkänen, K. 2007. Vieraat kielet ja monikielisyys. Teoksessa T. Aro & T. Siiskonen & T. Ahonen (toim.) Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä. Jyväskylä: PS-kustannus, 156-192.
- Ellis, R. 1997. Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- EMN 2016. Vuosittainen maahanmuutto- ja turvapaikkarakastus. Suomi 2016. Helsinki: Euroopan muuttoliikeverkosto.
- EMN 2017. Maahanmuuton tunnusluvut 2016. Helsinki: Euroopan muuttoliikeverkosto. http://www.emn.fi/files/1528/Tilastokastus_2016_FI_netto.pdf. Luettu 20.4.2017.
- Ervasti, H. 2009. Maahanmuuttaja-asenteet Euroopassa. Tietoarkisto 28. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/lehti/fi/28/tietoarkisto09.pdf>. Luettu 13.1.2017.
- Euroopan komissio 2008. Green Paper. Migration & Mobility. Challenges and Opportunities for EU Education Systems. Commission of the European Communities. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0423:FIN:EN:PDF>. Luettu 20.9.2016.
- Euroopan komissio 2012. Discrimination in the EU 2012. Special Eurobarometer 393. European Commission. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_393_en.pdf. Luettu 27.3.2017.
- Euroopan unionin perusoikeuskirja. 2012/C, 326/02. Access to European Union law. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?uri=CELEX%3A12012P%2FTXT>. Luettu 15.2.2017.

- Eurooppa-neuvosto 2011. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp. Luettu 25.3.2017.
- García, O., Skutnabb-Kangas T. & Torres-Guzmán M. 2006. Weaving Spaces and Deconstructing Ways for Multilingual Schools: The Actual and the Imagined. Teoksessa O. García, T. Skutnabb-Kangas & M. Torres-Guzmán (toim.) *Imagining Multilingual Schools. Languages in Education and Globalization*. Clevedon: Multilingual Matters, 3–47.
- Gass, S.M. & Selinker L. 2008. *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. 3rd edition. Lontoo: Routledge.
- Genesee, F. 2000. Early Bilingual Language Development: One language or Two? Teoksessa L. Wei (toim.) *The Bilingualism Reader*. Lontoo: Routledge, 320–335.
- Haavisto, I. & Kiljunen, P. 2011. *Maailman paras maa. EVA:n kansallinen arvo- ja asennetutkimus 2011*. Helsinki: Taloustieto Oy.
- Hakulinen, A., Kalliokoski, J., Kankaanpää, S., Kanner, A., Koskenniemi, K., Laitinen L., Maamies, S. & Nuolijärvi P. 2009. *Suomen kielen tulevaisuus. Kielipoliittinen toimintaohjelma. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 155*. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.
- Hakuta, K. 1998. Improving education for all children: Meeting the needs of language minority children. Teoksessa D. Clarke (toim.) *Education and the development of American Youth*. Washington, DC: The Aspen Institute, 35-39
- Halme, K. 2011. Maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatus varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Teoksessa M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki (toim.) *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Opas 13. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus, 86-102.
- Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K. & Tarnanen, M. 2015. *Matematiikka ja maahanmuuttajataustaiset nuoret*. Teoksessa J. Välijärvi, P. Kupari, A. K. Ahonen, I. Arffman, H. Harju-Luukkainen, K. Leino, M. Niemivirta, K. Nissinen, K. Salmela-Aro, M. Tarnanen, H. Tuominen-Soini, J. Vettenranta, R. Vuorinen. *Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? PISA 2012 –tutkimustuloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 2015: 6*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, 108-123.
- Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K. & Tarnanen, M. 2016. *Monikieliset oppilaat koulussa: eri kieliryhmien sisäinen ja ulkoinen motivaatio sekä sen yhteys matematiikan osaamiseen PISA 2012 –arvioinnissa*. Teoksessa A. Huhta &

- R. Hildén (toim.) 2016. Kielitaidon arviointitutkimus 2000-luvun Suomessa. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2016 / n:o 9, 167–183.
- Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K., Sulkunen, S., Suni M. & Vettenranta J. 2014. Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen. Selvitys maahanmuuttaja-taustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K., Sulkunen, S., Suni, M. & Vettenranta, J. 2014. Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen. Selvitys maahanmuuttaja-taustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. <https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2014/D110.pdf>. Luettu 18.4.2017.
- Haynes, J. 2007. Getting starters for English language learners. How educators meet the challenge. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development (ASCD)
- Heikkinen, H. 2015. Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 4., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus. 149-167
- Heikkinen, H., Huttunen, R. & Syrjälä, L. 2007. Action Research as Narrative: Five Principles for Validation. *Educational Action Research*, 15 (1), 5-19.
- Heikkinen, H., Huttunen, R., Syrjälä, L. & Pesonen, J. 2012. Action Research and Narrative Inquiry: Five Principles for Validation revisited. *Educational Action Research*, 20 (1), 5-22.
- Heller, M. 2008. Language and the nation-state. Challenges to sociolinguistic theory and practice. *Journal of Sociolinguistics*, 12 (4), 504–524.
- Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 2008, Tutki ja kirjoita. 14. painos. Helsinki: Tammi.
- Hofstede, G. 2011. Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). <http://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1014&context=orpc>. Luettu 20.2.2017.
- Holma, J. (1999) Postmodernismi, narratiivi ja psykoosi. English abstract: Postmodernism, narrative and psychosis. *Psykologia* 5-6(34), 322-328.
- HS 12.3.2017. Repo, P. Vuoden pakolaismiehen elämä Suomessa alkoi kielikursilla ja vei väitöskirjatutkijaksi - ”Kutsun itseäni uussuomalaiseksi, joka on

- vähän ruskeampi". Kotimaa. <http://www.hs.fi/kotimaa/art-2000005123786.html>. Luettu 13.3.2017.
- Hsieh H.-F. & Shannon S. (2005) Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research* 15, 1277– 1288.
- Huddleston, T., Niessen, J., Ni Chaoimh, E. & White, E. 2011. Migrant Integration Policy Index 3. Brussels: British Council and Migration Policy Group.
- Huttunen, R. & Kakkori, L. 2015. Vygotsky, Heidegger, and Gadamer on Moral Development. Teoksessa T. Hansson. *Contemporary Approaches to Activity Theory: Interdisciplinary Perspectives*. Hershey: Information Science Reference, 323-336.
- Iskanius, S. 2006. Venäjänkielisten maahanmuuttajaopiskelijoiden kieli-identiteetti. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Jaakkola, M. 2005. Suomalaisten suhtautuminen maahanmuuttajiin vuosina 1987-2003. *Työpoliittinen tutkimus* 286. Helsinki: Työministeriö.
- Jaakkola, M. 2008. Suomalaisten suhtautuminen ulkomaiseen työvoimaan vuonna 2007, *Kuntoutus* 2008:1, 21-38.
- Jaakkola, M. 2009. Maahanmuuttajat suomalaisesta näkökulmasta. *Asenne-
muutokset 1987-2007*. Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Johnson, J. & Newport, E. 1989. Critical period effects on universal properties of language: The influence of maturational state on the acquisition of ESL. *Cognitive Psychology*, 21, 60–99.
- Jørgensen, J. N., Karrebæk, M. S., Madsen, L. M. & Møller, J. S. 2011. Polylinguaging in Superdiversity. *Diversities* 13(2). Unesco. http://www.mmg.mpg.de/fileadmin/user_upload/Subsites/Diversities/Journals_2011/2011_13-02_art2.pdf Luettu 20.4.2017.
- Kalaja, P., Alanen, R. & Dufva, H. 2011. Minustako tutkija? Johdattelua tutkimuksen tekoon. Teoksessa P. Kalaja, R. Alanen & H. Dufva (toim.) *Kieltä tutkimassa*. Tutkielman laatijan opas. Helsinki: Finn Lectura, 8-32.
- Kiuru, N., Aunola, K., Lerkkanen, M-K., Pakarinen, E., Poskiparta, E., Ahonen, T., Poikkeus, A-M., Nurmi, J-E. 2015. Positive teacher and peer relations combine to predict primary school students' academic skill development. *Developmental Psychology*, 51 (4), 434–446.
- Kokkonen, L. 2010. Pakolaisten vuorovaikutussuhteet. Keski-Suomeen muuttaneiden pakolaisten kokemuksia vuorovaikutussuhteistaan ja kiinnittymisestä uuteen sosiaaliseen ympäristöön. *Jyväskylä Studies in Humanities*, 143. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- L 642/2010. Laki perusopetuslain muuttamisesta 24.6.2010/642.
- Laaksonen, A. 2007. Maahanmuuttajaoppilaat erityiskoulussa. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. Scripta Lingua Fennica edita, 262. Turku: Turun yliopisto.
- Lahikainen, A. R. & Pirttilä-Backman, A-M. 2001. Sosiaalipsykologian perusteet. Keuruu: Otavan Kirjapaino.
- Lambert, W. E., Hodgson, R. C., Gardner, R. C. & Fillenbaum, S. 1960. Evaluational reactions to spoken languages. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60(1), 44-51.
- Latomaa, S. 1996. Matkalla uuteen kieleen. Teoksessa H. Ruuska & S-M. Tuomi (toim.) Moneja baareja : tiellä toimivaan kaksikielisyyteen. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 97-105.
- Latomaa, S., Pöyhönen, S., Suni, M. & Tarnanen, M. 2013. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta. Helsinki: Gaudeamus, 163-183.
- Lehtinen, T. 2002. Oppia kieli kaikki. Maahanmuuttajalasten suomen kielen kehitys ja kaksikielisyys peruskoulun ensimmäisellä luokalla. Turun yliopiston julkaisuja, C: 181. Turku: Turun yliopisto.
- Lehtonen, H. 2008. Maahanmuuttajataustaisten koululaisten monet kielet. Teoksessa S. Routarina & T. Uusi-Hallilla (toim.). Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla. Tietolipas 220. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki: Juva, 103-124.
- Lehtonen, H. 2015. Tyylitellen. Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisessä Helsingissä. Suomen kielen, suomalaisugrilaisien ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. Humanistinen tiedekunta. Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/155659> Luettu 20.10.2016.
- Lehtonen, M. 2010. Kaksi kieltä yksissä aivoissa - kaksikielisyyden hermostollinen perusta. Teoksessa P. Korpilahti, O. Aaltonen & M. Laine (toim.) Kieli ja aivot. Kommunikaation perusteet, häiriöt ja kuntoutus. Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus. Turku: Turun yliopisto, 152-161.
- Liebkind, K. 1994. Maahanmuuttajat ja kulttuurien kohtaaminen. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Helsinki: Gaudeamus, 13-49.
- Liebkind, K. 1999. Social psychology. Teoksessa J. A. Fishman (toim.) Handbook of Language & Ethnic Identity. Oxford: Oxford sity Press, 140-151.

- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. B. 1998. *Narrative Research. Reading, Analysis and Interpretation*. London: SAGE.
- Lindholm-Leary, K.J. 2001. *Dual Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Lipsk, J. M. 2008. *Varieties of Spanish in the United States*. Washington: Georgetown University Press.
- Luk, G., Green, J. Abutalebi, J. & Grady, C. 2012. Cognitive control for language switching in bilinguals: A quantitative meta-analysis of functional neuroimaging studies. *Language and Cognitive Processes*, 27(10), 1479-1488.
- Lyon, J. 1996. *Becoming Bilingual. Language Acquisition in a Bilingual Community*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Maahanmuuttovirasto 2015. *Maahanmuuttoviraston myöntämät ensimmäiset oleskeluluvat ja Suomen kansalaisuuden saaneet 2015*.
http://www.migri.fi/download/64996_Tilastograafit_2015_valmis.pdf?724c8a61c55bd488. Luettu 20.1.2017.
- Maahanmuuttovirasto 2017. *Suomessa vakinaisesti asuvat ulkomaalaiset 2016*.
http://www.migri.fi/download/71950_suomessa_asuvat_ulkomaalaiset_12_ennakko_2016.pdf?e6d1f061c55bd488. Luettu 12.2.2017.
- Martikainen, T., Saari, M. & Korkiasaari, J. 2013. *Kansainväliset muuttoliikkeet ja Suomi*. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) *Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus, 23-38.
- Martin, M. 2002. Suomen kielen oppijasta sen käyttäjäksi. Teoksessa S. Laihiala-Kankainen, S. Pietikäinen & H. Dufva (toim.), *Moniääninen Suomi. Kieli, kulttuuri ja identiteetti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus, 39-53.
- Martin, M. 2016. *Monikielisyys muutoksessa. Kieli, koulutus ja yhteiskunta*.
<http://www.kieliverkosto.fi/article/monikielisyys-muutoksessa/>. Luettu 28.4.2017.
- Matinheikki-Kokko, K. 1999. *Maahanmuuttajien opetuksen kehitys Suomessa*. Teoksessa K. Matinheikki-Kokko (toim.) *Monikulttuurinen koulutus: perusteita ja kokemuksia*. Helsinki: Opetushallitus. 30-51.
- Merisuo-Storm, T. 2002. *Oppilaan äidinkielen lukemisen ja kirjoittamisen taitojen kehittyminen kaksikielisessä alkuopetuksessa*. Turun yliopiston julkaisu, C: 185. Turku: Turun yliopisto.

- Merton, R. K., Fiske, M. & Kendall P. L. 1956. *The Focused Interview*. New York: Free Press 1990.
- Musterd, S., Andersson, R., Galster, G. & Kauppinen, T. M. 2008. Are Immigrants' Earnings Influenced by Their Neighbours? *Environment and Planning* 40:4, 785-805.
- Muysken, P. 2000. *Bilingual Speech: A Typology of Code-Mixing*. Cambridge: University Press.
- Mähönen, T. A. & Jasinskaja-Lahti, I. 2013. Etniset ryhmäsuhteet ja maahanmuuttajien akkulturaatio. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) *Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus, 247-259.
- Nissilä, L. 2009. Maahanmuuttajien koulutus Suomessa. Teoksessa L. Nissilä & H-M Sarlin (toim.) *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*. Opetushallitus. Keuruu: Otava, 6-19.
- Norton, B. 2000. *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. London: Longman.
- OECD 2010: *PISA 2009 Results. Overcoming Social Background. Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Vol. 2)*. Paris: OECD Publishing <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852584.pdf>. Luettu 15.10.2016.
- OECD 2012. *Untapped Skills. Realising the Potential of Immigrant Students*. Paris: OECD Publishing. <http://www.oecd.org/edu/Untapped%20Skills.pdf>. Luettu 9.10.2016.
- OECD 2016. *PISA 2015 Results (Vol. 1): Excellence and Equity in Education*. PISA. Paris: OECD Publishing. <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa-2015/pisa2015-results-eng-vol1.pdf?documentId=0901e72b8228b93f>. Luettu 13.3.2017.
- OECD 2017. *Students' well-being, PISA 2015, Volume 2015*. Paris: OECD Publishing.
- OPH 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2011. *Maahanmuuttajien koulutus Suomessa – tilannekatsaus*. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/131381_Maahanmuuttajien_koulutus_Suomessa_tilannekatsaus.pdf. Luettu 13.10.2016

- OPH 2012. Perusopetukseen valmistava opetus. Helsinki: Opetushallitus.
http://www.edu.fi/download/145302_Perusopetukseen_valmistava_opetus_2012.pdf. Luettu 20.2.2017.
- OPH 2014a. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus
- OPH 2014b. Kumpulainen, T. (toim.) Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2014. Koulutuksen seurantaraportit 2014: 10. Helsinki: Opetushallitus.
http://www.oph.fi/download/163331_koulutuksen_tilastollinen_vuosikirja_2014.pdf. Luettu 10.10.2016.
- OPH 2015a. Omana äidinkielenä opetetut kielet ja opetukseen osallistuneiden määrät vuonna 2015. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/178091_Omana_aidinkielenä_opetetut_kielet_ja_opetukseen_osallistuneiden_maarat_vuon.pdf. Luettu 17.4.2017.
- OPH 2015b. Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2015c. Koulutuksen perusteet. Ammatilliseen peruskoulutukseen valmistava koulutus. Helsinki: Opetushallitus
- OPH 2016. Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus. Helsinki: Opetushallitus.
http://www.oph.fi/download/179053_suomi_toisena_kielenä_ja_kirjallisuus.pdf. Luettu 18.1.2017.
- OPH 2017. Perusopetukseen valmistava opetus. Helsinki: Opetushallitus.
http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/kieli-_ja_kulttuuriryhmat/maahanmuuttajataustaiset_oppilaat/perusopetukseen_valmistava_opetus. Luettu 28.3.2017.
- Ortega, L. 2009. Understanding Second Language Acquisition. London: Hodder Education.
- Paavola, H. & Talib, M-T. 2010. Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Paavola, H. 2007. Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 283. Helsinki: Yliopistopaino.
- Perhoniemi, R. & Jasinskaja-Lahti, I. 2006. Maahanmuuttajien kotoutuminen pääkaupunkiseudulla. Seurantatutkimus vuosilta 1997-2004. Tutkimuksia 2. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.

- Pietikäinen, S., Dufva, H. & Laihiala-Kankainen, S. 2002. Kieli, kulttuuri ja identiteetti – ääniä Suomenniemeltä. Teoksessa S. Laihiala-Kankainen, S. Pietikäinen & H. Dufva (toim.) *Moniääninen suomi: kieli, kulttuuri, identiteetti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 9–18.
- Pietilä, P. 2014. Yksilölliset erot kielenoppimisessa. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) *Kuinka kieltä opitaan? Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus, 45-67.
- Pirinen, T. (toim.) 2015. Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, julkaisut 17:2015. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Pitkänen, S. 2003. Erilaisia mutta samanarvoisia: Kohti toimivaa monikulttuurisuutta. Teoksessa R. Simola & K. Heikkinen (toim.) *Monenkirjavia rasismi*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 259–272.
- PL 731/1999. Suomen perustuslaki 11.6.1999/731
- Poikkeus, A-M. 2013. Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 80–105.
- Polkinghorne, D. E. 1995. Narrative Configuration in Qualitative Analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8 (1), 5-23.
- Pollari, J. & Koppinen, M-L. 2011. Maahanmuuttajan kohtaaminen ja opettaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Poplack, S. 2000. Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: toward a typology of codeswitching. Teoksessa L. Wei (toim.) *The Bilingualism Reader*. Lontoo: Routledge, 213–243.
- Portes, A. & Hao, L. 2004. The Schooling of Children of Immigrants. Contextual Effects on the Educational Attainment of the Second Generation. *Proceedings of the National and Academy of Sciences of the United States of America* 101: 33, 11920-11927.
- Portes, A. & Rumbaut, R.G. 2001. *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. California: University of California Press.
- Pyykkö, R. 2014. Kulttuuri kielenopetuksessa. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus, 188-203.

- Pörhölä, M. 2008. Koulukiusaaminen nuoren hyvinvointia uhkaavana tekijänä. Miten käy kiusatun ja kiusaajan vertaissuhteille? Teoksessa A. Autio, K. Eräranta & S. Myllyniemi (toim.) *Polarisoituva nuoruus? Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus 2008*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Pörhölä, M. 2009. Kiusaamiskokemukset yhteisöön kiinnittymisen esteenä. Teoksessa T. Valkonen, P. Isotalus, M. Siitonen & M. Valo (toim.) *Prologi. Puheviestinnän vuosikirja 2009*. Jyväskylä: Prologos ry, 84–89.
- Rajagopalan, K. 2001. The Politics of Language and the Concept of Linguistic Identity. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica* (24), 17-28.
http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce24/cauce24_03.pdf.
Luettu 25.4.2017.
- Rapo, M. 2011. Vieraskielinen on yhä monessa kunnassa harvinaisuus. Tilastokeskus 2011. http://www.stat.fi/tup/vl2010/art_2011-06-21_001.html.
Luettu 10.3.2017.
- Rasinkangas, J. 2013. Maahanmuuttajien asuminen ja alueellinen sijoittuminen. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) *Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus, 123-140.
- Ringbom, H. 2007. *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Romaine, S. 1995. *Bilingualism*. 2nd edition. Oxford: Blackwell.
- Rumbaut, R. G. 2009. A Language Graveyard? The Evolution of Language Competencies, Preferences and Use among Young Adult Children of Immigrants. Teoksessa T. G. Wiley, J. Sook Lee & R. Rumberger (toim.) *The Education of Language Minority Immigrants in the United States*. Clevedon: Multilingual Matters, 35-71.
- Räty, M. 2002. *Maahanmuuttaja asiakkaana*. Helsinki: Tammi.
- Salmivalli, C. 2005. *Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sarsama, A. & Nissilä, L. (toim.) 2008. *Perusopetukseen valmistava opetus. Tilannekatsaus syyslukukaudelta 2006*. Opetushallitus. Moniste 8.
http://www.oph.fi/download/46640_perusopetukseen_valmistava_opetus.pdf.
Luettu 17.3.2017.
- Seidman, S. 1991. *Romantic longings. Love in America, 1830-1980*. New York: Routledge.

- Singleton, D & Lengyel, Z. 1995. The age factor in second language acquisition: a critical look at the Critical Period Hypothesis. Clevedon: Multilingual Matters.
- Sisäasiainministeriö 2012. Maahanmuuton vuosikatsaus 2012. http://www.migri.fi/download/43811_43667_Maahanmuuton_tilastokatsaus2012_web.pdf?58bc03b8b8a7d288. Luettu 14.4.2015.
- Sisäasiainministeriö 2017. Turvapaikanhakijat ja pakolaiset. <http://intermin.fi/maahanmuutto/turvapaikanhakijat-ja-pakolaiset>. Luettu 12.2.2017.
- Skutnabb-Kangas, T. 1987. Are the Finns in Sweden an Ethnic Minority? Finnish Parents Talk about Finland and Sweden. Research Project "The Education of the Finnish Minority", Working Paper 1. Roskilde: Roskilde University Centre, Institute VI.
- Skutnabb-Kangas, T. 1988. Vähemmistö, kieli ja rasismi. Helsinki: Gaudeamus.
- Skutnabb-Kangas, T. 2000. Linguistic Genocide in Education – Or Worldwide Diversity and Human Rights? Mahwah & London: Lawrence Erlbaum Associates. <http://www.columbia.edu/cu/cser/issp/files/bibliography2013/Skutnabb-Kangas%20LinguisticGenocide%20v-xiii%20651-668pdf.pdf>. Luettu 19.10.2016.
- Soilamo, A. 2006. Maahanmuuttajaoppilaan osallisuus koulukiusaamisessa. Turun yliopiston julkaisuja, C: 249. Turku: Turun yliopisto.
- Spaij, R. 2015. Refugee youth, belonging and community sport. *Leisure Studies*, 34 (3), 303-318.
- Suni, M. 1996. Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taito peruskoulun päättövaiheessa. Opetushallituksen monisteita 11. Helsinki: Opetushallitus.
- Säävälä, M. 2011. Perheet muuttoliikkeessä. Perustietoa maahan muuttaneiden kohtaamiseen. Väestöntutkimuslaitoksen katsauksia E 41. Helsinki: Väestöliitto.
- Talib, M. 2002. Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaja Oy
- Talib, M. 2005. Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku: Painosalama Oy
- Talib, M., Löfström, J. & Meri, M. 2004. Kulttuurit ja koulu. Avaimia opettajille. Helsinki: WSOY

- Teräs, M. & Kilpi-Jakonen, E. 2013. Maahanmuuttajien lapset ja koulutus. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) *Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus, 184-202.
- THL 2017. Maahanmuuttajat ja monikulttuurisuus. Maahanmuuttajien osallisuus ja kotoutuminen. Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos. <https://www.thl.fi/fi/web/maahanmuuttajat-ja-monikulttuurisuus/maahanmuuttajien-osallisuus-ja-kotoutuminen>. Luettu 7.6.2017.
- TIES, 2011. The Integration of the European Second Generation. www.tiesproject.eu. Luettu 14.9.2016.
- Tilastokeskus 2016. Kymmenen suurinta vieraan kielen ryhmää 31.12.2015. Tilastokeskus. http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin__vrm__vaerak/030_vaerak_tau_102.px/table/table-ViewLayout2/?rxid=a0cd9d25-4151-4391-b987-a81ac54cdf2c. Luettu 20.9.2016.
- Tilastokeskus 2017a. Arabia nousi kolmanneksi suurimmaksi vieraskieliseksi ryhmäksi. Tilastokeskus. http://tilastokeskus.fi/til/vaerak/2016/vaerak_2016_2017-03-29_tie_001_fi.html. Luettu 2.5.2017.
- Tilastokeskus 2017b. Maahanmuuttajat väestössä. Tilastokeskus. <http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa>. Luettu 12.2.2017.
- Tilastokeskus 2017c. Ulkomaan kansalaiset. Tilastokeskus. <http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/ul-komaan-kansalaiset.html>. Luettu 20.4.2017.
- Tolonen, T. 2001. Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Helsinki: Gaudeamus.
- Tomlinson, S. 1991. Ethnicity and Educational Attainment in England. An Overview. *Anthropology & Educational Quarterly* 22 (2), 121-139.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5., uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Turner, J. C. & Tajfel, H. 1986. The social identity theory of intergroup behavior. Teoksessa W. G. Austin & S. Worchel. *Psychology of intergroup relations*. Chicago: Nelson-Hall Publishers, 7-24. http://web.mit.edu/curhan/www/docs/Articles/15341_Readings/Intergroup_Conflict/Tajfel_%26_Turner_Psych_of_Intergroup_Relations_CH1_Social_Identity_Theory.pdf. Luettu 14.3.2017.

- UNICEF 2009. Children in Immigrant Families in Eight Affluent Countries. Their Family, National and International Context. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre. http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ii_immig_families.pdf. Luettu 15.9.2016.
- VA 363/2015. Valtioneuvoston asetus perusopetusasetuksen 852/1998 3 §:n muuttamisesta. 9.4.2015/363.
- Van Peski, C. J. 2012. International Education and Global Citizenship. Teoksessa C.Baraldi ja V.Iervese (toim.) Participation, Facilitation, and Mediation. Children and Young People in Their Social Contexts. 219–237.
- Wei, L. 2000. Dimensions of bilingualism. Teoksessa L. Wei (toim.) The Bilingualism Reader. Lontoo: Routledge, 3–24.
- Weide, M. & Saukkonen, P. 2013. Maahanmuuttajien poliittinen osallistuminen. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta. Helsinki: Gaudeamus, 262-280.
- Weinstein, C., Curran, M. & Tomlinson-Clarke, S. 2003. Culturally Responsive Classroom Management: Awareness Into Action. *Theory Into Practice*, 42 (4), 269–276.
- Vettenranta, J., Välijärvi, J., Ahonen, A., Hautamäki, J., Hiltunen, J., Leino, K., Lähteinen, S., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Rautopuro, J. & Vainikainen, M-P. 2016. PISA 15 Ensituloksia. Huipulla pudotuksesta huolimatta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016: 41. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79052/okm41.pdf>. Luettu 20.4.2017.
- VTV 2015. Maahanmuuttajaoppilaat ja perusopetuksen tuloksellisuus. Tuloksellisuustarkastuskertomus 12/2015. Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomukset 12/2015. Helsinki: Valtiontalouden tarkastusvirasto.
- VTV 2016. Maahanmuuttajat ja erityisoppilaat - Miten Suomessa on onnistuttu ja mitä taloudellisia vaikutuksia tuloksilla voi olla. Kirjavainen, T. Perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen talousfoorumi 2016. Helsinki: Valtion tarkastusvirasto. <http://www.vertikal.fi/wp/wp-content/uploads/2016/04/Maahanmuuttajat-ja-erityisoppilaat-Tanja-Kirjavainen.pdf>. Luettu 25.4.2017.
- Vuorinen, P. 2009. Profiles of second language learners in bilingual education. A comparative study of characteristics of Finnish and American students. Turun yliopiston julkaisuja, B:318. Turku: Turun yliopisto.

Väljærvi, J. 2017. Oppilaiden hyvinvointi, PISA 2015. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. <https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2017/KTL-D118>. 20.4.2017.

Liite 1. Haastattelurunko

Haastattelurunko A¹⁸ (Osallistunut valmistavaan opetukseen):

- 1) Suomeen saapuminen ja asumisjärjestelyt**
 - Minä vuonna ja minkä ikäisenä tulit Suomeen?
 - Minne tulit? Mihin asetuit asumaan?
 - Kenen kanssa tulit ja kenen kanssa asuit?
- 2) Opetusjärjestelyt ennen Suomeen tuloa**
 - Oletko osallistunut opetukseen jossakin muussa maassa ennen suomeen tuloa?
 - Missä ja miten pitkään?
- 3) Kunta ja opetusjärjestelyt**
 - Missä kunnassa asuit tultuasi Suomeen? Entä sen jälkeen?
 - Mihin peruskouluun menit?
 - Millainen se oli? (koko, sijainti, jotain erityistä)
- 4) Opetusjärjestelyt**
 - Millaisessa luokassa tai luokissa olit?
 - Osallistuitko valmistavaan opetukseen? (Jos osallistui, jatkuu alakysymyksiin.)
 - o Jos, niin missä se oli?
 - o Miten pitkään se kesti?
 - o Millaiseksi sen koit?
 - o Kuinka paljon opit sinä aikana suomen kieltä?
- 5) Kouluarki, kieli**
 - Millaista uuteen luokkaan tuleminen oli?
 - Mitä kieltä käytit muuttovaiheen jälkeen luokassa?
 - o Mitä opetusjärjestelyitä oli kielen suhteen? (Oliko esim. tulkkeja käytössä kossaan?)
- 6) Suomen kieli**
 - Miten opiskelit suomen kieltä koulussa?
 - o Missä ja miten sitä opetettiin koulussa?
 - Millaiselta suomen kieli aluksi tuntui?
 - Miten opiskelit tai opit kieltä vapaa-ajalla?
 - Miten oppiminen eteni?
 - o Mitkä asiat tuntuivat vaikeilta oppia? Mitkä tuntuivat helpoilta?
 - Mitkä asiat auttoivat kielen oppimisessa? Mitkä asiat hankaloittivat sitä?
- 7) Kielen oppimisen vaiheet**
 - Missä vaiheessa koit osaavasi suomen kieltä niin, että pärjäsit sillä juuri ja juuri arjessa?
 - Missä vaiheessa koit osaavasi suomen kieltä niin, että pärjäsit sillä juuri ja juuri koulussa?
 - Missä vaiheessa koit osaavasti suomen kieltä niin, että ymmärsit hyvin, kun opettaja opetti?
 - Millaiseksi koet suomen kielen taitosi nyt?
- 8) Oma äidinkieli/Ensikieli**
 - Missä tilanteissa käytit koulussa ollessasi omaa äidinkieltäsi?

¹⁸ Haastattelurunko B vastasi täysin haastattelurunkoa A:ta, lukuun ottamatta valmistavaan opetukseen liittyviä kysymyksiä kohdassa 4 ja 11.

- Oliko samoissa opetusryhmissä kanssasi samaa kieltä puhuvia? Käyttikö yhteistä kieltä oppitunneilla tai koulupäivän aikana?
- Saitko oman äidinkielen opetusta? Jos, niin miten paljon? Miten opetus oli järjestetty?
- Miltä ensikielen käyttäminen tuntui?
- Olisiko ensikielen käyttäminen ollut joissain tilanteissa hyödyllistä, vai koitko sen tarpeettomaksi? Millaisissa ja miksi/miksi ei?

9) Opettaja

- Millaisia opettajia sinulla on peruskoulussa ollut?
- Muistele jotain opettajaa, josta pidit erityisesti. Miksi pidit hänestä - millainen hän oli?
- Muistele jotain opettajaa, josta et pitänyt. Miksi et pitänyt hänestä - millainen hän oli?
- Miten opettajan otti sinun suomen kielen taitosi opetuksessaan huomioon?

10) Ystävät

- Kenen ystävien kanssa vietit eniten aikaa peruskouluikäisessä elämänvaiheessasi?
 - o Mistä yhteyksistä tunsit nämä ystävät?
- Miten paljon vietit aikaa koulukavereidesi kanssa? Olivatko he luokkakavereitasi vai muiden luokkien oppilaita?
- Mitä kieltä käytitte koulukavereidesi kanssa?
- Vietitkö aikaa äidinkielenään suomea puhuvien kanssa?
 - o Millaista heidän kanssaan oleminen ja kommunikointi oli?

11) Siirtymävaihe (jos on osallistunut valmistavaan opetukseen)

- Miten pitkään olit valmistavassa opetuksessa?
- Mihin siirryit valmistavan opetuksen jälkeen? Minkä ikäisenä?
- Miltä uuteen luokkaan siirtyminen tuntui (valmistavan opetuksen jälkeen)?
 - o Oliko luokassa tuttuja henkilöitä?
 - o Tehtiinkö valmistavan opetuksen kanssa samanlaisia asioita?
- Miten ymmärsit suomen kieltä?
- Miten kouluosaaminen sujui siirtymäsi jälkeen eri oppiaineissa?
 - o Miten suhtauduit tähän?
 - o Autoitko jotenkin itse oppimistasi? Miten?

12) Suomalainen peruskoulu

- Millainen suomalainen peruskoulu mielestäsi on?
- Ottaako se hyvin vai huonosti huomioon erilaisista taustoista tulevat lapset?
- Millaisia asioita olisi monikulttuuristen lasten opetuksessa tärkeää ottaa huomioon?
 - o Miksi?

13) Suomalainen koulu verrattuna aiempaan opetuskokemukseen

- Miten suomalainen koulu eroaa aiemmasta/aiemmista kouluistasi?
 - o Tuleeko mieleen joitain esimerkkejä, esimerkiksi opiskelusta, tavoista, läksyistä, käyttäytymisestä, koulupolun pituudesta, jne.?

14) Maahanmuuttajaoppilaiden opetus

- Millaisia ohjeita antaisit luokkaan kesken peruskoulua tulevan maahanmuuttajataustaisen oppilaan opettajalle?

Liite 2. Aineiston luokittelukoodit

Aineiston luokittelu Atlas -ohjelmalla perustuu seuraaviin ylä- ja alakoodeihin:

1 valmistava opetus

1.1 mielipiteitä valmistavasta opetuksesta

2 entinen koulukokemus

3 opetusjärjestelyt

4 kielen oppiminen

4.1. kielen oppimisen taso 1

4.2. kielen oppimisen taso 2

4.3. kielen oppimisen taso 3

4.4. kielen oppiminen: KIRJOITTAMINEN

4.5. kielen oppiminen: KUUNTELEMINEN

4.6. kielen oppiminen: LUKEMINEN

4.7. kielen oppiminen: PUHUMINEN

4.8. kielen oppiminen: YMMÄRTÄMINEN

4.9. puhekieli ja kirjakieli

5 oppimiseen vaikuttava tekijä (yleisesti)

5.1. oppimista edistävä tekijä

5.2. oppimista hankaloittava tekijä

6 opettaja

6.1. opettaja, negatiivinen (kokemus)

6.2. opettaja, positiivinen (kokemus)

7 kaverisuhteet

7.1. kaverisuhteet: maahanmuuttajataustaiset

7.2. kaverisuhteet: ensikieliset

7.3. kaverisuhteet: kantasuomalaistaustaiset

8 kielen käyttäminen

8.1. kielen käyttäminen: maahanmuuttajataustaisten kanssa

8.2. kielen käyttäminen: perheenjäsenten kanssa

8.2. kielen käyttäminen: kantasuomalaistaustaisten kanssa

9 käsitys omasta kielitaidosta nykyään

10 oman äidinkielen opetus

11 oman äidinkielen käyttö muussa opetuksessa

12 suomalainen peruskoulu

13 ohjeet maahanmuuttajaoppilaan opettajalle

14 peruskoulun jälkeiset opinnot

15 erityinen oppiainemaininta (muihin kuin äidinkieli tai S2 -oppiaineisiin liittyen)

16 kokemus äidinkielestä

17 S2

18 lukemaanoppiminen

19 muuta huomioitavaa

21 muut kielet

Yllä olevat 21 yläkoodia alakoodeineen jakaantuivat neljän yläluokan alle seuraavasti:

- 1) kielenoppiminen:
 - koodit: 2, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 17, 18, 19
- 2) sosiaaliset suhteet:
 - koodit: 6, 7, 14, 19
- 3) kieli-identiteetti:
 - koodit: 2, 8, 11, 14, 16, 18, 19, 21
- 4) peruskoulun opetusjärjestelyt:
 - koodit: 1, 3, 5, 6, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 19

Liite 3. Haastattelujen lainauksissa esiintyvien merkintöjen selitykset

.. = taukoa

... = sana/lause jää kesken

--= lainauksesta on poistettu kontekstin kannalta epäolennaista tekstiä

[tekstiä] = äänet tai litteroimatta jätetyt kohdat tai muut huomiot

{tekstiä} = sanan merkityksen selventämiseen liittyvät huomiot

*Sana**= anonymiteetin suojaamisen vuoksi muutettu/neutralisoitu sana