

**Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kokemuksia sosi-
aalisista suhteista ja niiden merkityksestä yläkouluun
kiinnittymisessä**

Sonja Koskela ja Mari Kotanen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2019
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Koskela, Sonja. Kotanen, Mari. 2019. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kokemuksia sosiaalisista suhteista ja niiden merkityksestä yläkouluun kiinnittymisessä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 95 sivua.

Tässä tutkimuksessa tutkittiin maahanmuuttajataustaisten yläkoulussa opiskelevien oppilaiden kokemuksia sosiaalisista suhteista ja niiden merkityksestä kouluun kiinnittymisessä. Tutkimusaihe valittiin, sillä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä suomalaisissa kouluissa on kasvanut. Ilmiön laajuuden ja ajankohtaisuuden vuoksi sen tutkiminen on aiheellista monitahoisen ymmärryksen saavuttamiseksi. Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen, ja siinä on fenomenologinen lähestymistapa. Aineisto kerättiin eräästä keskisuomalaisesta yläkoulusta ja se hankittiin sosiometrisen kyselyn ja haastattelun keinoin. Haastatteluun osallistui yhdeksän maahanmuuttajataustaista oppilasta. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä hyödyntäen.

Tutkimuksen mukaan kyseisessä koulussa sosiaaliset suhteet olivat jakautuneet selvästi maahanmuuttajataustaisiin ja kantasuomalaisiin. Erottelua vahvisti koulussa ilmennyt rasismi ja kulttuuriset erot. Tutkimuksen perusteella myönteiset sosiaaliset suhteet vahvistivat haastateltavien kouluun kiinnittymistä ja kielteiset kokemukset muiden vertaisten kanssa heikensivät sitä. Tutkimuksessa muodostetut kiinnittymisen profiilit osoittivat, että suurin osa maahanmuuttajataustaisista oppilaista oli kiinnittynyt kouluun vähintään yhdellä kiinnittymisen osa-alueella.

Tulosten perusteella maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kiinnittymistä luonnehtii koulun sosiaalisten suhteiden jakautuneisuus. Maahanmuuttajataustaisten ja kantasuomalaisten oppilaiden välistä positiivista vuorovaikutusta ja toveruutta ei voida pitää itsestään selvänä vain sen perusteella, että he käyvät samaa koulua.

Asiasanat: kiinnittyminen, maahanmuuttaja, sosiaaliset suhteet, vertaissuhteet, kouluyhteisö, monikulttuurisuus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	INTEGROITUMINEN JA KIINNITTYMINEN	7
	2.1 Integroituminen	7
	2.2 Kiinnittyminen	9
3	KOULU MONIKULTTUURISENA JA SOSIAALISENA YMPÄRISTÖNÄ	13
	3.1 Monikulttuurisuus.....	13
	3.2 Vertaissuhteet	16
	3.3 Kouluysteisö.....	19
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	25
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	26
	5.1 Tutkimukseen osallistujat.....	26
	5.2 Lähestymistapa	27
	5.3 Tutkimusmenetelmät	28
	5.3.1 Teemahaastattelu.....	29
	5.3.2 Sosiometrinen kysely	31
	5.4 Aineiston analyysi	32
	5.5 Eettiset ratkaisut.....	35
6	TULOKSET	38
	6.1 Emotionaalista kiinnittymistä heikentävät tekijät.....	38
	6.2 Emotionaalista kiinnittymistä vahvistavat tekijät.....	43
	6.3 Kognitiivinen ja behavioraalinen kiinnittyminen kouluun	50

7	KIINNITTÄMISEN PROFIILIT	54
	7.1 Emotionaalisesti voimakkaasti kiinnittyneet.....	56
	7.2 Emotionaalinen kahtiajako	58
	7.3 Voimakkaasti kiinnittyneet	60
	7.4 Heikosti kiinnittyneet.....	61
	7.5 Kiinnittämisen profiilit verrattuna muihin tutkimuksiin	62
8	POHDINTA.....	65
	8.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	65
	8.2 Luotettavuus.....	74
	8.3 Jatkotutkimushaasteet	78
9	LÄHTEET	82
	LIITTEET.....	92

1 JOHDANTO

Tässä pro gradu-tutkielmassa tutkimme maahanmuuttajataustaisten yläkoulussa opiskelevien oppilaiden kokemuksia sosiaalisista suhteista ja erityisesti niiden merkityksestä kouluun kiinnittymisessä. Jo aiemmin on todettu, että vertaissuhteet vahvistavat kouluun kiinnittymistä, opiskelumotivaatiota ja kouluhyvinvointia, sekä edistävät myönteisesti lasten ja nuorten kehitystä kohti aikuisuutta (Cotterell 2007, 212; Laine 2005, 206; Wentzel 2009, 531). Näin ollen voidaan olettaa, etteivät maahanmuuttajataustaiset nuoret ole poikkeus. Koulut ovat lapsille ja nuorille luonnollinen paikka tutustua ikäryhmäänsä kuuluviin ihmisiin ja ystävyystyä sellaistenkin henkilöiden kanssa, joita he eivät muuten tapaisi (Harinen & Halme 2012, 55). Koulut ovat kuitenkin monenlaisten haasteiden edessä, sillä lisääntyvä maahanmuutto ja sitä kautta kouluun saapuvat lapset saattavat vaatia opettajilta ja koko koululta yhteisönä joustavuutta ja uuden opettelua (Paavola & Talib 2010, 74; Spinthourakis, Lalor & Berg 2011, 6). Selvitämmekin tässä tutkimuksessa, kuinka maahanmuuttajataustaiset oppilaat kokevat kaveri- ja ystävyysuhteidensa vaikuttavan kouluun kiinnittymiseensä.

Maahanmuuttajat ovat heterogeeninen ryhmä, jonka maahanmuuttosyyt vaihtelevat. Maahanmuuttajiin kuuluvat pakolaiset, turvapaikanhakijat, siirtolaiset ja paluumuuttajat eli henkilöt, jotka ovat muuttaneet kotimaastaan toiseen maahan joko pysyvästi tai väliaikaisesti. Maahanmuuttajataustainen taas on henkilö, joka itse tai hänen perheensä on muuttanut uuteen maahan. (Ikonen 2005, 10; Martikainen ja Heikkola 2010, 10.) Suomen lainsäädännössä (Laki kotouttamisen edistämisestä 2010/1386 §3) maahanmuuttajalla tarkoitetaan "Suomeen muuttanutta henkilöä, joka oleskelee maassa muuta kuin matkailua tai siihen verrattavaa lyhytaikaista oleskelua varten myönnetyllä luvalla tai jonka oleskeluoikeus on rekisteröity taikka jolle on myönnetty oleskelukortti". Tässä tutkimuksessa käytämme tutkimushenkilöistämme termiä maahanmuuttajataustainen, sillä osa tutkittavista oli syntynyt Suomessa.

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä peruskoulussa on kasvanut 2010-luvulla merkittävästi. Vuonna 2010 vieraskielisten oppilaiden määrä pe-

rusopetuksessa oli 3,9% ja vuonna 2015 heidän osuutensa oli jo 6% oppilaista (Opetushallitus 2010; Opetushallitus 2015). Ylipäätään viimeisinä 25 vuotena alaikäisten maahanmuuttajien määrä kasvoi nopeasti muutamista tuhansista 59 000:een vuoteen 2012 mennessä (VATT 2014, 24). Vuonna 2015 Lähi-idän epävakaa tilanteesta seurannut pakolaisvirta lisäsi Suomen maahanmuuttajien määrää vielä entisestään. Se näkyy myös kouluissa, sillä kouluikäisillä maahanmuuttajalapsilla on Suomeen tullessaan oikeus päästä perusopetukseen (Opetushallitus). Se johtaa siihen, että koulujen diversiteetti, monikielisyys ja kulttuurinen moninaisuus lisääntyvät. Nämä seikat eivät vaikuta vain opetukseen vaan todennäköisesti myös oppilaiden keskinäisiin suhteisiin. Myös opettajien ja koulukulttuurin on kehityttävä lisääntyvän moninaisuuden mukana.

Kirjallisuudessa ja tutkimuksissa kouluun kiinnittymistä (mm. Ulmanen 2017) ja maahanmuuttajien sopeutumista, hyvinvointia ja sosiaalisia suhteita on tutkittu aiemminkin (esim. Liebkind 2000). Kiinnostuksemme kohdistuu juuri maahanmuuttajataustaisten oppilaiden omiin kokemuksiin sosiaalisista suhteista ja niiden merkityksestä kiinnittymisessä kouluun. Olemme aiemmin tutkineet kandidaatintutkielmassamme maahanmuuttajuuden merkitystä alakoulu- luokan sosiaalisissa suhteissa. Tutkimuksemme tulos oli, ettei maahanmuuttajuus ollut merkittävä tekijä tutkittavan luokan sisäisissä suhteissa. Tutkimusta varten lukemastamme kirjallisuudesta kävi kuitenkin ilmi suhteiden mahdollinen muuttuminen murrosiän kynnyksellä yläkouluun siirryttäessä. Esimerkiksi Niemelän (2006, 170-174) ja Tiilikaisen ja Mohamedin (2013, 73-74) mukaan maahanmuuttajanuoret vieroksuvat suomalaisnuorten erilaista kulttuuria, mikä voi näkyä pyrkimyksinä erottautua siitä. Halusimmekin jatkaa tutkimustamme aiheesta yläkoulun puolella ja selvittää, saammeko samankaltaisia tuloksia, joita kirjallisuus

esitti.

2 INTEGROITUMINEN JA KIINNITTYMINEN

2.1 Integroituminen

Integraation käsitteelle on annettu monitahoisia merkityksiä. Sen lisäksi, että eri tieteenalat käyttävät sitä eri tarkoituksiin, ei myöskään maahanmuuttoon liittyvään integraatioon ole saatu yksiselitteistä määritelmää. Akateemisen maailman lisäksi integraatio on myös maahanmuuton politiikkaan vahvasti kietoutunut käsite, ja sen ongelmallisuuden laajuus voidaan ymmärtää esimerkiksi siinä, ettei edes Euroopan Unionilla ole yhtenäistä käsitystä integraatiosta (Martiniello 2006). Tämä asettaa maahanmuuttajat eriarvoiseen asemaan riippuen siitä, mihin maahan he muuttavat.

Martiniello (2006) määrittelee integraation kulttuuriseksi, poliittiseksi, ekonomiseksi ja sosiaalseksi prosessiksi, joka alkaa, kun yksilö muuttaa uuteen maahan. Samantapaisesti Kärkkäinen (2011) luettelee identifioitumisen, osallistumisen, aktiivisen kansalaisuuden ja identiteetin määrittelevän maahanmuuttajien integraatiota. Osallistuminen esimerkiksi työelämään (ks. myös Jasinska ja Lahti, Liebkind & Vesala 2002, 22) ja koulutukseen edistävät integroitumista, kun taas niiden ulkopuolelle jääminen heikentää sitä. Kärkkäinen (2011) esittää, että mitä integroituneempia maahanmuuttajat ovat, sitä enemmän he osallistuvat yhteiskunnallisiin asioihin. Vähäinen osallistuminen esimerkiksi päätöksentekoon tai sosiaalisiin tapahtumiin nähdään integraation niukkuutena. Jos taas maahanmuuttajien ja kantaväestön yhteiskunnallinen vaikuttaminen on suunnilleen saman tasoista, voidaan integraation nähdä onnistuneen.

Integraatio ei kuitenkaan tarkoita sitä, että maahanmuuttajat olisivat yksin vastuussa omasta integroitumisestaan. Esimerkiksi Modood (2011, 4) näkee integraation kaksisuuntaisena vuorovaikutusprosessina, jossa sekä vähemmistön että enemmistön edustajien on tehtävä osansa integraation onnistumisessa. Myös Martikainen ja Haikkola (2010, 10) korostavat, että uuden kotimaan ja sen väestön tulee totuttautua maahanmuuttajiin samalla, kun he sopeutuvat uuteen

kulttuuriin. Integraation onnistuessa koko yhteiskunta kokee muutoksen (Kärkkäinen 2011). Tähän muutokseen voi mennä aikaa, sillä integroituminen on prosessi, joka tapahtuu pitkällä aikavälillä. Sitä voivat estää kohdemaan kantaväestön asenne maahanmuuttajia kohtaan, maakohtaiset lainsäädännöt ja yhteiskunnan poliittinen tilanne. Esimerkiksi rasismi ja kansalaisuuden hakemisen mahdollisuudet vaihtelevat yhteiskunnittain. (Maxwell 2010.)

Integraation käsitettä ei tule sekoittaa assimilaatioon, vaikka niitä arkipuheessa usein käytetäänkin rinnakkain. Käsitteet kuitenkin eroavat toisistaan merkittävästi, sillä assimilaatiossa sopeutumisprosessi nähdään yksisuuntaisena. Assimilaatiossa maahanmuuttajien tulee sopeutua uuteen kulttuuriin mahdollisimman hiljaisesti ja näkymättömästi sekä unohtaa oma kulttuurinsa kokonaan uuden tieltä. Kantaväestö ja maahanmuuttomaa eivät osallistu prosessiin aktiivisesti lainkaan. Integraatiossa maahanmuuttajien toivotaan säilyttävän myös oman kulttuurinsa vaikutteet uuteen yhteiskuntaan sopeutuessaan. (Berry, Poortinga, Breugelmans, Chasiotis & Sam 2011, 309, 471; Modood 2011, 4.) Tällaista kaksisuuntaista integraatiomallia, jossa kumpikin osapuoli säilyttää oman kulttuurinsa, on pidetty yleisesti kaikkein ihanteellisimpana vaihtoehtona maahanmuuttajien sopeutumisessa (Jaakkola, Jasinskaja-Lahti, Kyntäjä, Liebkind, Mannila & Reuter 2004, 50), sillä monikulttuurisuus on alettu nähdä tavoiteltavana asiana yhteiskunnalle (Triandafyllidou, Modood & Meer 2012, 4).

Integraatiosta puhuttaessa tukeudutaan yleensä Berryn (2005) käsitteeseen akkulturaatiosta. Akkulturaatio tarkoittaa prosessia, jossa tapahtuu kulttuurista ja psykologista muutosta seurauksena eri kulttuuriryhmien tai sen jäsenten kohtaamisesta (Berry 2005, 698). Berry jakaa akkulturaation neljään osaan, jotka ovat integraatio (integration), assimilaatio (assimilation), separaatio (separation) ja marginalisaatio (marginalisation). Näitä neljää ulottuvuutta hän kutsuu akkulturaatiostrategioiksi. Maahanmuuttajien on mahdollista valita näistä strategioista itselleen mieluisin tapa, jolla he haluavat akkulturoitua yhteiskuntaan. Vapaa valinta on mahdollinen vain, jos valtaväestö ja uusi kotimaa ovat avoimia kaikille neljälle vaihtoehdolle. Strategioista assimilaatio ja separaatio ovat vastakohdat; ensimmäisessä yksilö sulautuu yhteiskuntaan kadottaen alkupe-

räisen kulttuurinsa täysin, kun taas jälkimmäisessä yksilö säilyttää oman kulttuurinsa ja välttää kontaktia uuteen. Integraatiossa kumpikin kulttuuri säilyy sopuinnussa rinnakkain. Jos taas yksilön mahdollisuudet tai kiinnostus ovat vähäiset sekä oman kulttuurinsa säilyttämisessä että uuteen yhteiskuntaan tutustumisessa, on kyse marginalisaatiosta. (Berry 2005, 704-705.)

Suomessa integraatio-käsitteestä käytetään toisinaan vastinetta kotoutuminen. Suomen lainsäädännössä kotoutuminen määritellään tarkoittavan maahanmuuttajan tukemista uuteen kulttuuriin sopeutumisessa, esimerkiksi opettamalla tarvittavia tietoja ja taitoja työelämää varten. Kotouttamisella taas tarkoitetaan kotoutumisen edistämistä eri viranomaisten ja palvelujen avulla. (Laki kotoutumisen edistämisestä 2010.) Tällaisia palveluja ovat esimerkiksi koulut. Tässä tutkimuksessa puhumme kuitenkin integraatiosta sen kansainvälisemmän tunnettavuuden ja tieteellisyyden vuoksi.

2.2 Kiinnittyminen

Lin (2011, 138, 143, 146) mukaan kiinnittymisen käsitteeseen liittyy useita tulkintoja ja määritelmiä. Tarkkaa määritelmää ei siitä siis ole, mikä johtaa epäjohdonmukaiseen käsitteen käyttöön. Kouluun kiinnittyminen käsitteenä ei pidä sisällään pelkästään vain koulun opintoihin ja oppisisältöihin kiinnittymistä, vaan se kattaa myös muut koulun aktiviteetit ja luokkahuoneen ulkopuolisen toiminnan. Oppilaiden kouluun kiinnittyminen vaatii aktiivista osallisuutta, myönteisiä tuntemuksia, yhteenkuulumisen tunnetta sekä kognitiivista toimintaa. Johnsonin, Crosnoen ja Elderin (2001, 320) mukaan kiinnittyminen kouluun näkyy ahkerana työskentelynä ja panostamisena koulutehtäviin ja osallistumisena niin oppitunneilla kuin koulun muihinkin aktiviteetteihin. Kyse on siis yhteyden ja osallistumisen laadusta suhteessa tarkasteltaviin osa-alueisiin (Skinner, Kindermann & Furrer 2008, 494). Heikko kouluun kiinnittyminen voi johtaa vetäytymiseen koulun aktiviteeteista, häiritsevään käytökseen, negatiiviseen suhtautumiseen opettajia ja vertaisia kohtaan tai johtaa koulun keskeyttämiseen (Wang & Fredricks 2014, 723; Willms 2003, 8).

Kiinnittymistä voidaan pitää oppimisen ja kouluympäristön olevana motivaation välitysmekanismina (Sointu, Virtanen, Lappalainen & Hotulainen 2017, 116). Vaikka motivaatio ja kouluun kiinnittyminen saatetaankin toisinaan liittyy läheisesti toisiinsa, ne eroavat toisistaan merkittävästi. Motivaatio on emotionaalinen ja kognitiivinen tila, joka saattaa vaikuttaa yksilön toimintaan, mutta siihen ei kuulu käyttäytyminen, joka taas on kiinnittymisessä keskeistä. (Li 2011, 139.)

Kiinnittymisestä on luotu useita erilaisia malleja, jotka sisältävät vaihtelevasti kahdesta neljään kiinnittymisen ulottuvuutta. Nämä eri mallit tekevät kiinnittymisen käsitteestä moniulotteisen. (Appleton, Christenson & Furlong 2008, 370; Li 2011, 147.) Kahden ulottuvuuden mallissa ovat ulottuvuudet usein behavioraalinen (behavioral) ja emotionaalinen (emotional) kiinnittyminen (Appleton ym. 2008; Finn 1989; Willms 2003). Finn (1989, 123, 129) jakaa kiinnittymisen 1) kouluun osallistumiseen (participation) eli aktiivisuuden tunteilla ja koulun muihin tapahtumiin osallistumiseen sekä 2) identifioitumiseen kouluun (identification) eli siihen, tunteeko oppilas kuuluvansa kouluun ja kokeeko oppilas koulun tärkeänä osana elämäänsä. Willmsin (2003, 8) mukaan kiinnittyminen sisältää psykologisen (psychological) ja behavioraalisen (behavioral) ulottuvuuden. Behavioraalinen kiinnittyminen käsittää koulun eri aktiviteetteihin osallistumisen ja psykologinen kiinnittyminen kouluun kuulumisen tunteen, koulun hyödyllisyyden tunteet sekä vertaisten ja muiden koulussa olevien ihmisten hyväksynnän saamisen.

Fredricks, Blumenfeld ja Paris (2004, 60-62) jakavat kiinnittymisen (engagement) kolmeen eri ulottuvuuteen: behavioraaliseen, emotionaaliseen sekä kognitiiviseen kiinnittymiseen. Behavioraalisella kiinnittymisellä (behavioral engagement) tarkoitetaan oppilaan osallistumista erilaisiin sosiaalisiin ja akateemisiin aktiviteetteihin. Emotionaalinen kiinnittyminen (emotional engagement) sisältää myönteiset ja kielteiset reagoinnit opettajiin ja luokkatovereihin, jonka avulla luodaan side kouluun ja koulunkäyntiin. Kognitiivisella kiinnittymisellä (cognitive engagement) tarkoitetaan oppilaan sitoutumista uusien taitojen oppimiseen.

Vaikka kiinnittymisen tutkimuksessa erotellaankin kognitiiviset, behavioraaliset ja emotionaaliset ulottuvuudet toisistaan, eivät ne todellisuudessa ole erillisiä prosesseja, vaan ilmenevät yhdessä toisiinsa läheisesti liittyvinä ja osin jopa päällekkäisinä. Wangin ja Fredricksin (2014, 732) mukaan kiinnittymisen kolme ulottuvuutta (behavioral, emotional, cognitive) antavat oppilaille tukea selvitä stressistä ja vaikeuksista, joita he kohtaavat koulussa. Vahva kiinnittyminen kouluun ehkäisee myös loppuun palamista (Virtanen, Lerkkanen, Poikkeus & Kuorelahti 2018, 528).

Reschly ja Christenson (2006) käsittävät kiinnittymisen neljän eri ulottuvuuden kautta. Kiinnittymisen neljän ulottuvuuden malli sisältää akateemisen (academic), behavioraalisen (behavioral), kognitiivisen (cognitive) sekä psykologisen (psychological) kiinnittymisen. Akateemiseen kiinnittymiseen lukeutuu koulutyöhön käytetty aika ja sitoutuminen siihen. Koulun tapahtumiin ja luokassa osallistuminen sisältyvät behavioraaliseen kiinnittymiseen, kun taas oppimisen merkityksellisyys ja vaivan näkeminen tulevaisuutta varten kuuluvat kognitiiviseen kiinnittymiseen. Psykologiseen kiinnittymiseen sisältyvät oppilaan kuulumisen tunne ja sosiaaliset suhteet koulussa. (Appleton ym. 2008, 370; Reschly & Christenson 2006, 108.) Lin (2011, 147) mielestä neljä ulottuvuutta luo vain turhan monimutkaisen mallin ja aiheuttaa ulottuvuuksien päällekkäisyyksiä.

Skinner, Kindermann ja Furrer (2008, 496) luonnehtivat heikkoa kiinnittymistä tai sen puutetta (disengagement) passiivisuudeksi, aloitekyvyn ja väivännäön puuttumiseksi ja periksi antamiseksi. Tämä käsitteenä ei kuitenkaan huomiooninut tarpeeksi emotionaalisista syistä johtuvaa kiinnittymisen puutetta, joten he määrittelevät kiinnittymisen vastakohtaksi etäännyttymisen (disaffection), joka sisältää myös tämän henkisen poisjäämisen ja vetäytymisen. Kiinnittymistä heikentäviä ja loitontavia tunteita ovat esimerkiksi väsyneisyys, tylsistyminen, ahdistuminen ja turhautuminen. Kiinnittymisen vastakohtana voidaan pitää myös kiinnittymisen puuttumista (Appleton ym. 2008, 370).

Kiinnittymisen tutkimuksessa on otettava huomioon, että sen muoto ja tila vaihtelevat eri muuttujien, kuten iän ja ympäristön, mukaan. Esimerkiksi kiin-

nittymisen ulottuvuuksien syvyys ja laatu voivat vaihdella, kuten myös sen intensiteetti ja kesto. Nämä seikat voivat muuttua useastikin koulupäivän aikana riippuen oppilaan mieltymyksistä tunnin aiheita tai opettajia kohtaan. Kiinnittyminen ei siis välttämättä ole pysyvä olotila, vaan se voi vaihdella tilanteen mukaan. (Fredricks ym. 2004, 61; Wang & Fredricks 2014, 733.)

Linnakylä ja Malin (2008, 597, 599) tutkivat suomalaisten oppilaiden kiinnittymistä kouluun PISA-tutkimuksen tutkimustietojen kautta. Heidän tutkimuksensa mukaan kouluun kiinnittyminen on Suomessa hyvin vähäistä ja tämä kiinnittynyt ryhmä koostui pääosin korkeasta sosioekonomisesta taustasta tulleista tytöistä. Kaiken kaikkiaan suomalaisten koulujen oppilailla on hyvin vaihtelevia kiinnittymisen profiileja, joissa kiinnittyminen eri ulottuvuuksiin on eri tasoista. Tutkimuksen mukaan oppilas voi saada vertaistensa hyväksynnän riippumatta omasta suhtautumisesta tai kiinnittymisen tasosta kouluun. Willms (2003, 38) tutki OECD -maiden PISA-tuloksia kiinnittymisen kannalta. Tutkimuksen mukaan ulkomailla syntyneillä oppilailla on suuri riski matalaan kuumumisen tunteeseen ja osallisuuteen koulussa. Myös Johnsonin, Crosnoen ja Elderin (2001, 329-330) tutkimuksen mukaan ulkomaalaistaustaiset oppilaat ovat osittain vähemmän kiinnittyneitä kouluun. Ulkomaalaistaustaisen oppilaan kiinnittymistä kouluun tukee se, että koulussa on muitakin saman etnisen taustan oppilaita. Lisäksi nuoremmat oppilaat ovat todennäköisemmin kiinnittyneitä kouluun kuin vanhemmat oppilaat. Ulmasen (2017) tutkimuksen mukaan sosiaaliset suhteet eivät aina tue kouluun kiinnittymistä, mutta myönteiset vuorovaikutussuhteet vertaisten ja opettajien kanssa vahvistivat sitä.

Tässä tutkimuksessa lähestytään kiinnittymistä kolmen ulottuvuuden mallin kautta (esim. Fredricks ym. 2004), jolloin tutkimuksessa tarkkaillaan behavioraalista, emotionaalista sekä kognitiivista kiinnittymistä. Erityisen tarkastelun alla on emotionaalinen kiinnittyminen sosiaalisten suhteiden kannalta. Käsittelemällä kaikkia kolmea ulottuvuutta saadaan laajempi kuva kiinnittymisen eri tasoista ja mahdolliset eroavaisuudet kiinnittymisessä näkyvämmäksi.

3 KOULU MONIKULTTUURISENA JA SOSIAALISENA YMPÄRISTÖNÄ

3.1 Monikulttuurisuus

Kautta historian maailmaan on muodostunut erilaisia kulttuureja: osaan niistä kuuluu paljon ihmisiä, osa kulttuureista taas on jäänyt vähemmistön suosimaksi. Vuosien saatossa ne ovat sekoittuneet keskenään maahanmuuton seurauksena, ja nykyiset yhteisöt ovatkin hyvin moninaisia kulttuurillisesti. Monikulttuurisuus on vasta muutamia vuosikymmeniä käytössä ollut käsite, joka tällaisia yhteisöjä kuvaa. Edellä kuvatun mukainen väestö löytyy tyypillisimmin suuremmista kaupungeista, joissa asuu esimerkiksi alkuperältään, kieleltään ja uskonnoltaan erilaisia ihmisiä. (Jupp & Clyne 2011, xiii; Spinthourakis ym. 2011, 6.)

Kulttuurina voidaan pitää jotakin, joka vaikuttaa meidän jokapäiväiseen elämäämme ja tapaamme katsoa ympäröivää maailmaa. Kulttuuri käsitteenä liittyy ihmisten näkyviin arkisiin sekä vähemmän näkyviin asioihin. Siihen sisältyy ihmisten pukeutuminen, ruoka ja musiikki, mutta myös arvot ja normit, joita ihmisillä on. Kulttuurit eivät ole selkeästi rajattuja tiettyyn muottiin, vaan vaikutteiden ottaminen kuuluu jokaiseen kulttuuriin. Osa ihmisistä, kuten maahanmuuttajat, kokevat kuuluvansa useampaan kuin yhteen kulttuuriryhmään. (Huttunen, Löytty & Rastas 2005, 26, 29.)

Monikulttuurisuus käsitteenä tarkoittaa sitä, että useat kulttuuriltaan poikkeavat ryhmät elävät yhteiskunnassa rinnakkain. Monikulttuurisuus -käsitteeseen liittyvän kulttuurikäsitteen takia sen merkitys laajenee huomattavasti, sillä kulttuurikäsitteeseen sisältyy niin pienet arjen asiat, kuin arvokysymyksetkin. (Huttunen ym. 2005, 20, 26.)

Modoodin (2013, 2) mukaan monikulttuurisuuden käsitettä voi tarkastella ja määritellä eri näkökulmien kautta, vaikka hänen mielestään niitä ei voi täysin

erotella toisistaan. Euroopassa monikulttuurisuutta on määritelty ennemminkin kansojen liikkuvuudella eli maahanmuutolla etenkin Euroopan ulkopuolelta, kun taas Yhdysvalloissa monikulttuurisuutta on ajateltu poliittisista näkökulmista, joihin liittyvät muun muassa ihmisoikeudet. Monikulttuurisuus voidaan ymmärtää myös esimerkiksi maahanmuuton jälkiseurauksina tai vain ryhmien välisinä eroina sinänsä.

Monikulttuurisesta yhteiskunnasta puhuttaessa Lepola (2000, 198, 200) kertoo, että sellaiseksi luetaan maa, johon on tullut paljon maahanmuuttajia ja sen puolesta yhteiskunta on monikulttuuristunut. Lähes samaan hengenvetoon hän kuitenkin toteaa, ettei monikulttuurisuus liity pelkästään maahanmuuttoon. Monikulttuurisuuden käsitteelle on monenlaisia määrittelyjä, mutta yhteistä niille on käsitys siitä, että samassa yhteiskunnassa vallitsevat kulttuurit jollain tavalla erottuvat toisistaan.

Paavolan ja Talibin (2010, 26-27, 40) mukaan monikulttuurisuudella voidaan tarkoittaa esimerkiksi tilaa, jossa yhtenäiseksi oletettuun väestöön liittyy erilaisia ihmisiä. On tärkeää määritellä tapauskohtaisesti, mitä monikulttuurisuudella tarkoitetaan, sillä se ei aina liity vain maahanmuuttoon. Suomea ei aina ole yleisesti pidetty erityisen monikulttuurisena maana maahanmuutto huomioon ottaen, mutta kun monikulttuurisuutta ajatellaan laajemmin, löytyy Suomesta monenlaisia kulttuureja ilman maahanmuuttoakin. Esimerkiksi uskonnot, vammaisuus ja seksuaalinen suuntautuminen ovat sellaisia asioita, jotka tekevät Suomesta monikulttuurisen.

Monikulttuurisuus näkyy myös koulumaailmassa. Vaikka maahanmuuttajataustaisia oppilaita on Suomessa yhä enemmän, he eivät jakaudu tasaisesti kaikkiin kouluihin. Maahanmuuttajaperheitä asuu erityisesti suurissa kaupungeissa ja niiden lähiöissä, joissa vuokra-asuminen on yleistä. Kouluissa tämä näyttäytyy huomattavina eroina kulttuurisessa moninaisuudessa, sillä alueelliset erot voivat olla suuria. (Rinne, Virta, Tuittu & Kivirauma 2011, 297.)

Suomessa pääkaupunkiseudun lisäksi myös pienemmillä paikkakunnilla on entistä enemmän maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Se on asettanut haasteita monikulttuurisiin oppilaisiin tottumattomille kasvattajille, sillä heidän tu-

lisi avartaa maailmankatsomustaan ja pohtia arvojaan uudestaan. Samalla myös koko yhteisön tulisi kehittyä, sillä koulutusjärjestelmän pitäisi reagoida muuttuviin tilanteisiin ja koulujen tulisi kuvastaa sen hetkistä yhteiskuntaa, joka Suomessakin on kulttuurisesti moninainen. Kouluja voisikin kuvailla pienoisyhteiskunniksi, joissa ympäröivän yhteiskunnan toimintatavat, arvot ja periaatteet näkyvät. (Paavola & Talib 2010, 74; Rinne ym. 2011, 297; Spinthourakis ym. 2011, 6.)

Koulut ja päiväkodit, joissa on paljon eri kulttuureihin kuuluvia oppilaita, ovat herkkiä kaikenlaisille väärinkäsityksille ja arvomaailmojen vastakkainasetteluille. Monikulttuuristuvan Suomen muutokset hyvässä ja pahassa näkyvät niiden toiminnassa päivittäin. Koska koulujen ja päiväkotien pyrkimyksenä on tarjota jokaiselle mahdollisuus hyvään elämään, on niiden haasteena tasapainotella näiden eri kulttuurien ja niiden sisältämien erilaisten arvojen kanssa. Myös opettajilla on suuri merkitys monikulttuurisissa instituutioissa, sillä he omalla ammatillisuudellaan ja eettisillä ratkaisuillaan vaikuttavat oppilaiden hyvinvointiin ja kasvuympäristöön. (Paavola & Talib 2010, 75-76; Rinne ym. 2011, 297.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) monikulttuurisuus huomioidaan esimerkiksi uskonnonopetuksessa, jossa oppilaiden omat taustat ja sen luoma monikulttuurisuus kehoitetaan ottamaan mukaan opetukseen. Lisäksi ympäristöopin keskeisissä sisältöalueissa mainitaan monikulttuurisessa maailmassa eläminen ja elämäkatsomustiedossa pohditaan monikulttuurisuutta. On kuitenkin tietysti opettajasta kiinni, kuinka monipuolisesti monikulttuurisuus otetaan käsittelyyn opetuksessa. Kuukan, Ouakrim-Soivion, Pirisen, Tarnasen ja Tiusasen (2015, 85, 96, 108) mukaan perusopetuksen tavoitteena on myös vahvistaa oppijan omaa kieli- ja kulttuuri-identiteettiä. Kuitenkaan koulutuksen järjestäjällä ei ole velvoitetta järjestää oppijan oman äidinkielen opetusta kouluun, mutta tätä opetusta järjestetään silti. Opetuksen kielestä huolimatta voi oppijan kieli-identiteettiä ja oppimista tukea erilaisin tavoin hyödyntäen oppilaan omaa äidinkieltä.

Monikulttuurisuuden monenkirjavien määritelmien joukossa on tärkeää rajata, mitä kussakin tutkimuksessa käsitteellä tarkoitetaan. Koska päätarkoitus tässä tutkimuksessa on tutkia maahanmuuttajataustaisia oppilaita, rajaamme monikulttuurisuuden käsitteestä pois Paavolan ja Talibin (2010, 26-27, 40) mainitsemat maahanmuuttoon liittymättömät monikulttuurisuuden ulottuvuudet. Tässä tutkimuksessa monikulttuurisuudella tarkoitetaan siis nimenomaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden myötä kasvavaa kulttuurista ja kielellistä monimuotoisuutta.

3.2 Vertaissuhteet

Vertaiset ovat Salmivallin (2005, 15, 32-33) mukaan lähes saman ikäisiä henkilöitä, jotka ovat kognitiiviselta, sosiaaliselta ja emotionaaliselta kehitystasoltaan suunnilleen samassa vaiheessa. Lapset ja nuoret oppivat yhteistyötaitoja ja kehittävät minäkuvaansa vertaissuhteiden avulla. Lasten ja nuorten tulevaisuuden ja myöhemmän kehityksen kannalta vertaissuhteiden olemassaolo on erityisen tärkeää, sillä niiden puuttuminen saattaa vaikuttaa kielteisesti lapsen ja nuoren kokonaisvaltaiseen identiteettiin. Emotionaalisten ja sosiaalisten tarpeiden täyttämiseen ihminen tarvitsee myös toisia ihmisiä perheen ulkopuolelta. Tällaisia suhteita voivat olla esimerkiksi kaverit tai luokkatoverit, jotka voivat olla joko kaukaisempia tai lähempiä ihmissuhteita ihmisen elämässä. Nuorelle vertaisryhmä on merkittävä tekijä kehityksen kannalta. Vertaisryhmässä saatujen positiivisten kokemusten avulla nuori voi kokea yhteenkuulumisen tunnetta, ja toimiminen vuorovaikutussuhteissa antaa nuorelle tarvittavat sosiokognitiiviset ja emotionaaliset resurssit myöhempää elämää varten. (Laine 2005, 140-141, 206.)

Vertaiset ovat nuorelle erityisen tärkeitä koko lapsuuden ja nuoruuden ajan. He tukevat tunne-elämässä ja ongelmanratkaisussa, toimivat viihdyttäjinä ja identiteetin kehityksen perustana. Positiivisia kokemuksia vertaissuhteista saanut nuori nauttii hyvästä itsetunnosta ja emotionaalisesta hyvinvoinnista sekä kokee olevansa akateemisesti paremmin kiinnittynyt kuin nuoret, joiden

vertaissuhteissa on ongelmia. (Cotterell 2007, 212; Wentzel 2009, 531.) Raatikaisen (2011, 8) mukaan nuorille tulee koulun ihmissuhteista merkittäviä varsinkin peruskoulun loppuvaiheessa. Vertaissuhteiden avulla nuori rakentaa omaa identiteettiään, sillä vertaiset toimivat vahvistavina ja peilaavina henkilöinä oman itsensä rakentamisessa (Crosnoe 2000, 378). Korkiamäen ja Ellosen (2010) mukaan läheisen ystävän tuki on tärkein lähde emotionaaliseen ja rakenteelliseen tukeen sekä rakentavaan palautteeseen. Nuoret myös kokevat saavansa tätä tukea enemmän vertaisiltaan kuin vanhemmiltaan tai muilta aikuisilta.

Laineen (2005, 206) mukaan nuori haluaa ystävyysuhteidensa lisäksi tuntea kuuluvansa ryhmään. Menestyminen tässä ryhmässä on yhdistetty hyvään opiskelumotivaatioon, nopeampaan sopeutumiseen ja myönteiseen asenteeseen koulua kohtaan. Myös Raatikainen (2011, 8) korostaa nuoren koulussa olevien ihmissuhteiden merkitystä viihtymisen, hyvinvoinnin, kehityksen ja oppimisen kannalta. Tässä vertaisryhmässä tapahtuva vuorovaikutus antaa kumppanuuden ja ryhmään kuuluvuuden tunteen (Välimaa 2000, 49). Harisen ja Halmeen (2012, 54) mukaan kouluun mennäänkin, vaikka opetus itsessään ei kiinnostaisi, sillä siellä saa tavata kavereitaan. Kuitenkin nämä koulussa olevat vertaissuhteet mahdollistavat myös kiusaamisen, väkivallan ja syrjimisen, mikä osaltaan saattaa luoda pelkoa ja jännitystä kouluun menoon.

Vertaisverkostot eivät ole kaikille avoimia ja niiden muodostamiseen voi liittyä erilaisia normituksia ja kontrollin keinoja. Nuorten vertaissuhteet voivat poissulkea joitakin ihmisiä ja kulttuurillisesti eroava tausta voi toimia yhtenä erottavana syynä. (Crosnoe 2000, 380; Honkasalo, Harinen, Souto & Suurpää 2009, 12; Kirova 2001.) Jäsenyyden saaminen vertaisryhmästä ei ole itsestäänselvyys ja alemmalle tasolle nuorten hierarkiassa jääneet voidaan sulkea joistakin ryhmistä pois (Souto 2011, 28-29). Vertaisryhmästä poissulkeminen saattaa aiheuttaa maahanmuuttajataustaiselle oppilaalle koulussa eristyneisyyden ja yksinäisyyden tunteita (Kirova 2001). Rutlandin, Cameronin, Jugertin, Nigburin, Brownin, Wattersin, Hossainin, Landaun ja Le Touzen (2012) tutkimuksessa kävikin ilmi, että etniseen vähemmistöön kuuluvat oppilaat saattavatkin yrittää

erottautua etnisestä ryhmästään saadakseen laajemman hyväksynnän kaikilta vertaisiltaan.

Koulu toimii keskeisenä areenana ystävyksien ja nuorisokulttuurien kehityksen kannalta ja saattaa yhteen eri taustoista tulevia nuoria (Harinen & Halme 2012, 55). Nuorten sosiaaliset suhteet syntyvät koulun luomissa puitteissa ja tarjoamissa mahdollisuuksissa eivätkä ne siksi ole täysin sattumanvaraisia. Nämä syntyneet sosiaaliset suhteet vaikuttavat koko kouluyhteisöön. (Crosnoe 2000, 381; Tolonen 2001, 15.) Korkiamäki ja Ellonen (2010) tutkivat yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden vertaissuhderakenteita. Heidän mukaansa nuoret ystäväystyvät keskenään koulun kautta ja viettävät vapaa-aikaansa koulussa saatujen kavereiden kanssa. Osaltaan samoihin kaveriryhmiin voi vaikuttaa se, että samaa koulua käyvät oppilaat asuvat yleensä samalla asuinalueella. Euroopan komission (2008) mukaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden vertaissuhteiden rakentumiseen voi vaikuttaa myös se, että maahanmuuttajat keskittyvät tietyille asuinalueille ja kouluille. Tämä osaltaan heikentää mahdollisuutta tutustua muihin vertaisiin kieli- tai kulttuurieroista huolimatta.

Maahanmuuttajataustaisen nuoren integroitumisen yhteiskuntaan ja arjen mielekkyyden kannalta tärkeitä seikkoja ovat vertaissuhteet ja hyväksytyksi tuleminen. (Kirova 2001; Souto 2011, 14). Koulu tilana tarjoaa kohtaamisen mahdollisuuden suomalais- ja maahanmuuttajanuorten välillä; kuitenkin se ei takaa, että nämä kohtaamiset tuottaisivat myönteisen lopputuloksen (Souto 2011, 16). Koulu tarjoaa mahdollisuuden luoda kulttuurien välisiä ystävyksiä, mutta yhteistä vuorovaikutusta suomalaisen ja maahanmuuttajataustaisen nuoren välille ei välttämättä synny, jos luokalla tai koulussa on samaa etnistä taustaa olevia oppilaita (Niemelä 2006, 185). Myös Chanin ja Birmanin (2009) tutkimustulosten mukaan koulujen näennäinen runsas kulttuurillinen monimuotoisuus ei välttämättä tarkoita sitä, että eri etnisyyksien välille syntyisi enemmän ystävyysuhteita; se saattaa päinvastoin jopa vähentää niitä. Kauton (2009, 68-69) mukaan maahanmuuttajataustaisten nuorten on helppo tutustua muihin ulkomaalaisiin nuoriin, sillä suomalaisten kanssa ystäväystymisen haasteina koettiin kielivaikeudet, ennakkoluulot ja rasismi. Vertaissuosion, joka perustuu

samankaltaisuuteen, saavuttaminen voi ollakin hyvin vaikeaa eriävien fyysisten ominaisuuksien, kuten ihonvärin, takia (Kankkunen, Harinen, Nivala & Tapio 2010, 29).

Maahanmuuttajanuoren aiempien lähtömaassa olevien vertaissuhteiden ylläpito voi olla haastavaa, sillä jokapäiväinen kontakti heidän kanssaan puuttuu muuton takia. Uudessa asuinympäristössä uusien vertaissuhteiden muodostaminen ei ole aina helppoa, jolloin perheen ulkopuolinen sosiaalinen piiri voi jäädä vajaaksi. (Alitolppa-Niitamo 2010, 58-59.) Niemelän (2006, 170-174) mukaan suomalaisnuorten kulttuuri ja toimintatavat eroavat maahanmuuttajanuorten kulttuurista, eivätkä he hyväksy kaikkia suomalaisten nuorten siirtymäriittejä, kuten alkoholin käyttöä ja vanhempien auktoriteetin kyseenalaistamista. Tutkimuksessa mukana olleet somalialaistytöt pyrkivät erottautumaan näistä suomalaisista siirtymäriiteistä. Maahanmuuttajataustaisen nuoren kulttuuri määritteleekin nuorten käyttäytymistä nuorisokulttuurissa (Kautto 2009, 67).

Aina maahanmuuttajuus ei vaikuta vertaissuhteisiin, esimerkiksi Leinosen (2013, 39) tutkimuksen mukaan osa maahanmuuttajataustaisista nuorista ei kokenut maahanmuuttajuuden vaikuttaneen heidän vertaissuhteisiinsa tai kaverepiirin muodostumiseen. Kuitenkin nuorilla, jotka olivat muuttaneet Suomeen myöhemmällä iällä, saattoi ystäväpiiri koostua samasta etnisestä ryhmästä. Crosnoen (2000, 382) mukaan saman etnisen taustan omaavien kanssa ystävyshyötyminen lisääntyykin vanhetessa. Myös Tiilikainen ja Mohamed (2013, 73-74) kuvaavat maahanmuuttajien ystävyssuhteiden muotoutuvan uudelleen peruskoulun jälkeen, sillä maahanmuuttajanuoren oma kulttuuri voi erota suomalaisesta nuorisokulttuurista.

3.3 Kouluyhteisö

Ihmiset haluavat kuulua ryhmiin, sillä niiden kautta he pystyvät tyydyttämään tiettyjä sosiaalisia tarpeitaan, kuten yhteisöllisyyttä ja tuen tarvetta (Ruben & Stewart 2006, 273). Yhteisöön hyväksymisen ja siihen kuulumisen on tutkittu

lisäävän motivaatiota ja hyvinvointia koulussa. Tällainen kiinnittyminen ja sitoutuminen linkittyvät läheisesti koulumenestykseen ja oppimiseen. On myös huomattu, että hyväksytyksi tuleminen auttaa oppilasta myös muissa ihmissuhteissa, sillä hänen on helpompi hyväksyä silloin myös muut. (Osterman 2002, 186.)

Mukava ilmapiiri on pohjana hyvälle sosiaaliselle oppimisympäristölle, jossa jokainen jäsen tuntee olevansa hyväksytty (Piispanen 2008, 142). Kehittääkseen hyvää kouluyhteisöä, opettajan tulisi tukea oppilaidensa sosiaalisia suhteita ja osallistamista niin, että jokainen tuntisi kuuluvansa ryhmään. Yhteisön vahvistamiseksi sen jäsenten tulisi työskennellä yhdessä samaa päämäärää kohti ja edistää yhteenkuulumista tavoitteellisesti pitäen samalla jatkuvasti huolta toisistaan. (Rasku-Puttonen 2008, 162.)

Koulussa vallitseva ilmapiiri ja kulttuuri vaikuttavat kouluun yhteisönä ja sitä kautta myös oppilaiden koulumenestykseen ja -viihtyvyyteen. Kouluyhteisö rakentuu sekä oppilaiden että opettajien asenteiden, arvojen ja käyttäytymisen kautta. Parhaimmillaan kouluyhteisössä opettajat tukevat ja haastavat oppilaitaan, ja oppilaat taas oppivat sosiaalisia taitoja ja heidän asenteensa koulua kohtaan on todennäköisesti parempi. Kouluyhteisöllä on suuri merkitys oppilaille, sillä jos he eivät koe koulua yhteisöllisenä, heidän kiinnittymisensä kouluun on heikompaa kuin niiden, jotka kokevat niin. Kuitenkin kouluyhteisöä vahvistaa, jos oppilaat tuntevat olevansa arvostettuja ja välitettyjä sekä opettajien että vertaistensa taholta. (Hallinan, Kubitschek & Liu 2008, 6, 8.)

Kouluissa oppilaat pääsevät kosketuksiin monikulttuurisuuden kanssa sosiaalisten suhteiden kautta. Opetusryhmät voivat koostua lukuisista eri kulttuuri- ja maahanmuuttajataustoista tulevista oppilaista, joiden kanssa ollaan vuorovaikutussuhteessa monenlaisissa tilanteissa koulupäivän aikana. Kasvava heterogeisuus suomalaisten peruskoulujen opetusryhmissä on ollut nouseva ilmiö jo usean vuosikymmenen ajan. (Rinne ym. 2011, 298.) On kuitenkin todettava, ettei monikulttuurinen kouluyhteisö kuitenkaan takaa sitä, että yhteisö itsessään olisi suvaitsevainen ja vuorovaikutus ihmisten välillä olisi positiivista (Souto 2011).

Koulua käyvät oppilaat ovat nykyään moninaisia arvoiltaan, tottumuksiltaan ja tavoiltaan, eikä perinteinen näkemys yhteisöstä näin ollen välttämättä enää sovi kouluihin. Aikaisemmin on ajateltu, että yhteisöt perustuvat samankaltaisuuden ja yhtenäisyyden ympärille, siis sellaisten ihmisten välille, jotka jakavat esimerkiksi samat kiinnostuksen kohteet ja tavoitteet. Jos kouluissa rajataan yhteisöllisyyden perustat tiettyjen arvojen mukaan, se saattaa jättää ulkopuolelleen joitakin yksilöitä, jotka eivät jaa näitä arvoja. Koska nykykouluissa oppilaiden kielellinen ja kulttuurinen monimuotoisuus näkyy myös eri asioiden arvostamisena, on edellä mainitun mukainen perinteinen yhteisöllisyys epäsopeva kuvaamaan kouluyhteisöjä. (Furman 2002, 52-53.)

Hallinanin, Kubitschekin ja Liun (2008, 17) tekemä tutkimus yhdysvaltalaisissa monikulttuurisissa kouluissa osoittaa, että vuorovaikutustilanteet eri etnisen taustan omaavan oppilaan kanssa voivat sekä heikentää että vahvistaa kouluyhteisöä. Oppilaiden tullessa toimeen toistensa kanssa eri kulttuuritaustoista huolimatta lisäsi tunnetta yhteisöllisyydestä, kun taas negatiiviset kohtaamiset ja asenteet vertaisten tai opettajien kautta heikensivät sitä. Yllättäen heidän tekemänsä tutkimuksen tuloksista kävi ilmi, ettei vähemmistöön kuuluvilla oppilailta ollut vaikeampaa integroitua kouluyhteisöön tutkituissa kouluissa kuin enemmistöön kuuluvillakaan oppilailta, vaikka se on ollut aiemmin laajalti oletuksena. Lisäksi tutkimus osoitti, että myös oppilaiden vanhemmilla on vaikutusta koulussa koettuun yhteisöllisyyteen: jos oppilaiden vanhemmat pitivät yhteyttä keskenään, sen katsottiin lisäävän yhteisöllisyyden tunnetta.

Tunne luokka- ja kouluyhteisöön kuulumisesta on tärkeää niin nuoren taspainoisen kehityksen kuin oppimisenkin kannalta. Mitä turvallisemmaksi oppilas tuntee olonsa ja muut ihmiset luokassa, sitä todennäköisemmin hän osallistuu tunneilla ja kysyy apua. Myös luokan ilmapiiri vaikuttaa turvallisuuden ja yhteisöllisyyden tunteeseen. (Salovaara & Honkonen 2011, 12.) Tämän tiedon valossa on huolestuttavaa, että Suomessa kouluun kuulumisen tunne on heikentynyt viime vuosina ja se on heikompaa kuin muissa Euroopan maissa (OECD 2013, 51-53). Sen lisäksi monikulttuuristuvien koulujen tulisi ottaa huomioon Jasinskaja-Lahden, Liebkindin ja Erlingin (2009, 106) havainto siitä,

että etninen syrjintä voi estää kuulumisen tunteen kehittymisen kouluympäristössä.

Alemanjin (2016, 7, 16-17) mukaan rasismi on syrjimistä ja ennakkoluuloja toisia kohtaan. Se perustuu ihmisten eriarvoiselle kohtelulle rodun perusteella. Rotu on sosiaalisesti rakentunut käsite, jolla toiseutetaan ihmisiä ihonvärin, uskonnon, sukupuolen tai seksuaalisen suuntautumisen vuoksi. Rasismissa on kyse hierarkioista ja epäinhimillistämisestä jonkin piirteen kuten ihonvärin perusteella. Rasismissa käytetään useita selityksiä puolustuksena omalle kannalle, hämärtäen genetiikan ja antropologian rajoja (Lentin 2015, 1402). Lentinin (2015, 1402) mukaan rasismi on osittain muuttamassa muotoaan väkivaltaisista toimista "hienovaraisempiin" torjunnan muotoihin sisältäen myös poissulkemisen toiseuttamisen kautta (Alemanji & Dervin 2016, 200).

Rastas (2005, 148, 153-154, 161) toteaa, että ihmisen luokittelu rodullistaviin kategorioihin on muutakin kuin se, miten muut ihmiset hahmottavat ja kategorisoivat ihmisiä. Se kertoo epätasa-arvoisista valtasuhteista ja myös siitä, miten ihminen itse suhtautuu rasismiin. Tällainen rodullistaviin kategorioihin luokittelu on näkyvintä halventavissa ilmauksissa. Lisäksi se näkyy puhe-tavoissa, joilla ilmaistaan, ettei olisi oikeutta olla täällä. Alemanji (2016, 12) toteaa, että se miten käsittää ja ymmärtää rasismia, muodostuu ihmisen elämäkokemusten kautta ja sen perusteella, mihin keskittää huomionsa. Monipuoliset kokemukset tarjoavat mahdollisuuden laajempaan ymmärrykseen rasismista.

Alemanjin (2016, 24) mukaan muualta tulleet nähdään Suomessa uhkana suomalaisuudelle ja Suomen erinomaisuudelle. Maahanmuuttajataustaisia ei nähdä tarpeeksi natiiveina ja pidetään toisen luokan kansalaisina. Rasismissa "muut rodut" nähdään kulttuurillisesti yhteensopimattomina isänmaan kulttuurin kanssa, jolloin ne koetaan uhkana yhteiskunnan hyvinvoinnille ja perinnölle erityisesti talousvaikeuksien aikana (Alemanji & Mafi 2018, 188).

Lisäksi Alemanji (2016, 31, 34) tuo esille, että Suomessa rasismille pohjaa luo Suomen erinomaisuuden mukana tullut näkemys siitä, että tietty ryhmä on ylempänä kuin muut. Tämän näkemyksen taustalla on myös kolonialismi ja sen mukana tullut jaottelun ajatus. Rasismien ja sen mukaan käyttäytyminen on yh-

teiskunnallisten arvojen ja lakien vastaista. Sen takia oma rasistinen käytös ja sen olemassaolo helposti kielletään, mikä näkyy ylipäätään rasismien kiistämisellä Suomessa. Rastas (2005, 158) toteaaakin, että se miten rasismi ymmärretään ja miten siitä puhutaan Suomessa, vaikeuttaa rasismien kohtaamisten esiintymistä. Alemanjin ja Mafin (2018, 194) mukaan silloin, kun rasismia pidetään tabuna, tulee rasismien puhujista itse ongelma. Sen vuoksi rasisminvastaista opetusta on Suomen kouluissa hyvin vähän.

Alemanji (2016, 59) toteaaakin, ettei rasisminvastaista opetusta mainita perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, vaan aihetta lähestytään monikulttuurisen kasvatuksen kautta. Tämä johtuu hänen mukaansa siitä, että rasisminvastaisen opetuksen lisääminen ilmaisisi rasismien olemassaolon. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 27) mainitaan rasismista vain se, ettei sitä tai muuta syrjintää hyväksytä. Rasismi mainitaan vuoden 2016 lukion opetussuunnitelman perusteissa kerran, mikä Alemanjin ja Mafin (2018, 189) mukaan osoittaa sen, miten vähän suomalaisessa koulutuksessa rasismia käsitellään, vaikka siihen olisi suurempi tarve. Alemanji ja Derwin (2016) nostavat esiin sen, että rasismista puhutaan usein vain yksilön tasolla, vaikka se on haasteena laajemmin myös (koulu)yhteisöissä ja yhteiskunnassa. Toisin sanoen, kouluissa tuleekin tiedostaa, että rasismia ilmenee myös kouluyhteisössä, eikä vain yksilöiden välillä.

Koulussa vallitseva ilmapiiri tukee parhaiten kulttuurista moninaisuutta. Avoin ja ennakkoluuloton suhtautuminen eri kulttuureja kohtaan luo moninaisuutta hyväksyvää ilmapiiriä kouluyhteisöön. Lisäksi erilaiset tapahtumat ja projektit mahdollistavat suomalais- ja maahanmuuttajanuorten kohtaamisen. (Kuukka, Ouakrim-Soivio, Paavola & Tarnanen 2015, 182.) Kaikenlaiset koulussa tapahtuvat sosiaaliset toimet, jotka tukevat oppilaiden ja opettajien keskinäistä positiivista vuorovaikutusta, vaikuttavat yhteisöllisyyden tunteeseen. Jotta nämä toimet voitaisiin toteuttaa, on koulujen muutettava arvojaan, normejaan ja käytäntöjään niille suotuisaksi. Vaikka yhteiskunnassamme painotetaan kuitenkin paljon esimerkiksi koulumenestystä, olisi lasten ja nuorten kehityksen

kannalta tärkeää kehittää koulua myös huolta pitävänä instituutiona. (Osterman 2002, 188.)

Kouluyhteisö on ideaalinen ympäristö nuorille oppia työelämässä ja myöhemmissä opinnoissa tarvittavia taitoja. Oppilaiden osallistaminen esimerkiksi tuki- ja kummioppilaina tai oppilaskunnassa lisää mahdollisuuksia niiden oppimiseen. Vertaistoiminta koulussa lisää yhdessä tekemistä ja kuulumisen tunnetta, jos oppilaat ovat aktiivisia. Se parantaa koko kouluyhteisön hyvinvointia voimistamalla myös yhteisöllisyyttä ja koulun ilmapiiriä. (Salovaara & Honkonen 2011, 78.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia sosiaalisia suhteita maahanmuuttajataustaisilla oppilailla on ja mikä on niiden merkitys oppilaan kouluun kiinnittymiseen. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kiinnittymistä yläkouluun on tärkeä tutkia muun muassa siksi, että koulu on merkittävä osa nuoren integroitumista Suomeen ja yhteiskuntaan. Peruskoulu toimii pohjana jatko-opiskelulle ja työllistymiselle ja on siten tärkeässä roolissa oman elämän rakentamisessa. Myös sosiaaliset suhteet tukevat integroitumista luomalla kiinnityksen asuinmaahan sekä kouluyhteisöön.

Tutkimuksesta saatu tieto maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kiinnittymisestä ja sosiaalisista suhteista auttavat opettajaopiskelijoita ja jo työssä olevia opettajia ymmärtämään niiden merkityksen integroitumisessa sekä koulunkäynnissä.

Tutkimuskysymykset ovat

1. Millaisia sosiaalisia suhteita maahanmuuttajataustaisilla oppilailla on?
2. Miten maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat kiinnittyneet kouluun kertomansa perusteella ja mikä oli sosiaalisten suhteiden merkitys siihen?
3. Mitkä tekijät heikentävät ja vahvistavat kouluun kiinnittymistä haastattelujen perusteella?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksen kiinnostuksen kohteena ovat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden sosiaaliset suhteet ja niiden merkitys kouluun kiinnittymisessä. Tutkimus toteutettiin haastatteluna sekä sosiometrisenä kyselynä. Haastatteluissa esittämämme kysymykset jaoimme kolmen teemaan: luokan sosiaalisiin suhteisiin, suhteiden laatuun sekä kouluun ja luokkaan kiinnittymiseen. Sosiometrinen kysely taas toteutettiin haastateltavien luokissa kaikille oppilaille. Haastattelun tukena käytettiin likert-asteikollista taustakyselyä sosiaalisiin suhteisiin ja kouluun liittyen. Siinä haastateltavia pyydettiin arvioimaan omaa suhdettaan esimerkiksi saman luokan oppilaisiin, koulunkäyntiin ja kaveritilanteeseen asteikolla, jonka ääripäinä olivat täysin eri mieltä (1) ja täysin samaa mieltä (5). Vastausvaihtoehtona oli myös en osaa sanoa (0).

5.1 Tutkimukseen osallistujat

Lähtiessämme etsimään tutkittavia keväällä 2018, otimme ensin selvää alueemme yläkouluista, joissa on maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Lähetimme näiden koulujen yhdeksännen luokan opettajille sähköpostitiedustelun luokkaan mahdollisesti kuuluvien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrästä ja kiinnostuksesta osallistua tutkimukseemme. Erään opettajan vastaus herätti mielenkiintomme ja sovimme tapaamisen hänen kanssaan käytännön asioista keskustellen. Hänen kautta saimme samasta koulusta myös toisen luokan mukaan tutkimukseemme. Tutkimuskoulu on keskisuomalainen yläkoulu, jossa järjestetään myös valmistavaa opetusta. Se sijaitsee alueella, jossa asuu paljon maahanmuuttajia.

Loppujen lopuksi tutkimukseen osallistui kaksi saman yläkoulun yhdeksättä luokkaa. Kummallakin luokalla oli useampi maahanmuuttajataustainen oppilas, mikä vaikutti luokkien valintaan. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden lisäksi luokkien muut oppilaat (n=36) osallistuivat sosiometriseen kyse-

lyyn. Haastateltavat olivat maahanmuuttajia ensimmäisessä ja toisessa polvessa, sillä osa heistä oli syntynyt Suomessa ja osa saapunut vasta teini-ikäisenä. Haastatteluihin osallistui yhdeksän maahanmuuttajataustaista oppilasta, joista neljä oli poikia ja viisi tyttöjä. Poikia olivat 16-vuotias Fahran, 15-vuotias Azar, 18-vuotias Daren sekä 17-vuotias Tariq ja tyttöjä 17-vuotias Sadira, 15-vuotias Aisha, 16-vuotias Nasira, 16-vuotias Sharika sekä 15-vuotias Dalia.

5.2 Lähestymistapa

Laadulliselle tutkimukselle on ominaista käyttää useampaa tiedonkeruumenettelmää (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164; Kananen 2014). Tässä tutkimuksessa käytettiin tutkimusmenetelminä sosiometristä kyselyä ja haastattelua. Sosiometriseen kyselyyn osallistuivat kummankin luokan kaikki oppilaat ja haastatteluun valikoitui yhdeksän maahanmuuttajataustaista oppilasta. Kysely ja haastattelut toteutettiin vuoden 2018 huhti-toukokuun aikana. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää juuri maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kokemuksia, eikä sen takia haastateltavia valittu satunnaisotoksella, sillä se ei olisi ollut tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukaista (Hirsjärvi ym. 2009).

Tämä tutkimus on tutkimussuuntaukseltaan laadullinen tutkimus, sillä se pyrkii selittämään sekä ymmärtämään todellisen elämän ilmiötä ja siihen vaikuttavia seikkoja. Tutkimus tähtää kokonaisvaltaiseen ymmärrykseen tutkittavasta ilmiöstä. (Hirsjärvi ym. 2009, 161; Kananen 2014, 24-25; Tuomi & Sarajärvi 2009, 28.) Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole yleistää tutkittavaa ilmiötä, vaan tehdä se ymmärrettäväksi (Alasuutari 2011, 237). Tämän tutkimuksen tarkasteltavina ilmiöinä ovat sosiaaliset suhteet sekä kiinnittyminen kouluun.

Tämän tutkimuksen lähtökohtana oli ymmärtää maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kokemuksia. Haastateltavat kuvailivat kokemuksiaan sosiaalisista suhteistaan koulussa ja vapaa-ajalla, sekä niiden merkityksestä koulunkäyntiin. Koska tutkimuskohteena ovat kokemukset, käytimme tutkimuksessamme fenomenologista lähestymistapaa. Kokemukset syntyvät, kun ne ovat vuoro-

vaikutuksessa todellisuuden kanssa. Kokemusten avulla tutkitaan ihmisen suhdetta omaan todellisuuteensa. Fenomenologinen tutkimus ei pyri löytämään yleistyksiä, vaan ymmärtämään tutkittavien sen hetkistä merkitysmaailmaa ja lisäämään ymmärrystä kyseisestä ilmiöstä. (Aaltio & Puusa 2011, 155; Laine 2018, 29, 31.) Tässä kyseisessä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kokemusten ymmärtäminen.

Fenomenologisissa tutkimuksissa keskeistä on, että yksilön käyttäytymisen nähdään määrittyvän kokemusten perusteella. Huolimatta siitä, että fenomenologeilla on erilaisia näkemyksiä tietyistä seikoista tällä tieteenalalla, heidän ajatteluaan yhdistää kuitenkin ymmärrys siitä, että tietoisuus ja sen subjektiivinen ymmärtäminen ovat tärkeitä seikkoja. Fenomenologian tarkoitus on tarkastella tutkittavaa ilmiötä kokijoiden omien jo elettyjen kokemusten näkökulmasta. (Qutoshi 2018, 217, 220.)

Laineen (2018, 30-31) mukaan kaikki yksilön kokemukset merkitsevät yksilölle jotain eli henkilön kokemuksellinen suhde maailmaan on intentionaalinen. Todellisuus rakentuu ihmiselle hänen omien kokemustensa kautta ja aiemmat kokemukset, uskomukset ja pyrkimykset määrittävät, kuinka hän havainnoi ja kokee. Kaikilla ihmisillä on näiden ulottuvuuksien muovaama perspektiivi, jonka valossa he elävät ja kokevat, ja vaikka useampi ihminen eläisi ulkopuolelta katsottuna samaa tilannetta, kokevat he sen eri tavalla. (Laine 2018, 30-31.) Ihmisen tyyli käsittää asioita ja tapahtumia perustuu siis siihen, mitä hänen historiansa sisältää (Perttula 2009, 115). Tämä näkemys tutkimuksessa tehtyjen haastattelujen takana auttaa ymmärtämään haastateltavien omaa todellisuutta, jossa he elävät.

5.3 Tutkimusmenetelmät

Tutkimusmenetelmiksi valittiin sosiometrinen kysely ja teemahaastattelu. Kananen (2014) kertoo, että laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkija on vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa. Myös Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009) korostavat laadullisen tutkimuksen tapahtuvan todellisissa ja luonnolli-

sisä tilanteissa. Tutkimus toteutettiin oppilaille luonnollisessa ympäristössä, heidän omassa koulussaan.

5.3.1 Teemahaastattelu

Tutkimuksen aineistoa kerättiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Puolistrukturoitu teemahaastattelu koostuu etukäteen valittujen teemojen ympärille muodostuvasta haastattelusta. Haastatteluun valitut teemat koostuvat tutkittavasta aiheesta etukäteen tiedettyyn eli viitekehykseen. Haastattelussa kysymykset ovat puoliavoimia. Teemahaastattelun tarkoituksena on löytää merkityksellisiä vastauksia tutkimuskysymysten mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.) Haastattelun teemat nousivat tutkimuskirjallisuudesta. Olimme kertoneet tutustumiskäynnillä haluavamme tietää haastateltavien kaveri- ja ystävyysuhteista koulussa sekä koulunkäynnistä yleensä ja kertosimme aiheen vielä haastattelujen alussa. Haastateltavat tiesivät etukäteen haastattelun teemoista, mikä voi syventää vastauksia ja näin antaa enemmän haluttua tietoa tutkimusta varten (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73).

Haastattelu on vuorovaikutusta, jossa molemmat osapuolet, haastattelija ja haastateltava, vaikuttavat toisiinsa ja haastattelutilanteeseen (Eskola & Suoranta 2014, 86). Kyse on eräänlaisesta keskustelusta, joka tapahtuu tutkijan ehdoilla hänen saadakseen selville tutkimuksen aihepiiriin sisältyvää tietoa (Eskola & Vastamäki 2015, 27-28). Haastattelu valittiin tutkimusmenetelmäksi vastavuoroisuuden takia. Keskustelun kaltaisessa tilanteessa niin tutkijalla kuin tutkittavilla on mahdollisuus kysyä selventäviä kysymyksiä. Näin ollen heikko kielitaito ei nousisi aineiston saamisen esteeksi. Haastattelun etuina voidaan nähdä myös se, että tutkittavat henkilöt voidaan valita tarkemmin. Näin saadaan tutkittavaksi juuri ne henkilöt, keillä on kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73-74.) Eskolan ja Suorannan (2014, 94) mukaan luottamuksen rakentaminen haastattelijan ja haastateltavan välille tuottaa monipuolisempaa aineistoa. Haastattelijan ollessa myötäelävä ja osa vuorovaikutusprosessia, on haastattelu onnistuneempi aineiston kannalta.

Haastattelutilanteessa on hyvä olla jonkinlaiset muistiinpanot tai käsitekartta haastattelun kulusta ja teemoista, joiden avulla tutkija pysyy perillä haastattelun etenemisestä (Eskola & Vastamäki 2015, 35, 36-38). Haastattelutilanteessa oli mukana oppilaiden ennakkoon täyttämä kysely sekä haastattelurunko, jossa oli haastattelun teemat ja tarkempia kysymyksiä. Haastattelujen edessä lisäsimme runkoon muutamia uusia kysymyksiä, jotka huomasimme jo tehtyjen haastattelujen perusteella hedelmällisiksi. Eskolan ja Vastamäen (2015, 32) mukaan status-, sukupuoli- ja ikäerot vaikuttavat haastattelun kaltaisessa vuorovaikutustilanteessa. Näiden vaikutusta haastattelutilanteeseen pitää pohdita ennen haastattelua: Miten vähentää valta-asemaa tutkimustilanteessa ja millaista kieltä käyttää haastattelussa? Tutkijoina käytimme asiakeskeistä puhekieltä ja olimme muuttaneet tutkimuksessa käytetyt tieteelliset termit helposti ymmärrettävälle arkikielelle, sillä halusimme haastattelutilanteen olevan mahdollisimman rento ja keskusteleva.

Haastattelun toteuttaminen haastateltavalle tutussa paikassa tuottaa paremman haastattelun kuin haastateltavan vieminen tuntemattomaan paikkaan (Eskola & Vastamäki 2015, 30-31). Haastattelupaikaksi valikoitui tutkittavien koulu myös käytännön järjestelyiden takia. Haastattelut järjestettiin kouluajalla, jolloin oppilaat olivat tavoitettavissa tiettyihin aikoihin, joten haastattelun järjestäminen heidän omassa koulussaan oli järkevintä. Eskolan ja Vastamäen (2015, 30-31) mukaan ulkopuolisten häiriötekijöiden minimointi tulee varmistaa. Kuitenkin koulussa järjestettävässä haastattelussa ulkopuolisten häiriöiden määrä voi kasvaa ja mahdollisia keskeyttäjiä ja meluhaittoja voi ilmetä. Näiden häiriötekijöiden minimoimiseksi haastattelut järjestettiin suljetuissa huoneissa, joiden ovissa oli ulkopuolella haastattelusta kertova lappu. Lapusta huolimatta jotkin haastattelut keskeytyivät muun muassa oveen koputuksen ja kuulutusten vuoksi.

Haastatteluun tutkimusmetodina liittyy eettisiä kysymyksiä, kuten tutkimusluvan ja haastattelun nauhoitusluvan saaminen (Eskola & Suoranta 2014, 52-53.) Haastattelu- ja nauhoituslupa kysyttiin kirjallisesti oppilailta ennen haastattelujen toteuttamista. Oppilailla oli mahdollisuus kieltäytyä osallistu-

masta tutkimukseen missä vaiheessa tahansa, vaikka olisivatkin antaneet suostumuksen aiemmin.

5.3.2 Sosiometrinen kysely

Haastattelujen lisäksi tässä tutkimuksessa käytettiin apuna myös sosiometriaa, joka tarkoittaa sosiaalisten suhteiden mittaamista. Se tutkii ryhmän sisällä tehtyjä valintoja ja paljastaa siellä piileviä rakenteita, jotka määrittelevät niiden muodon. Tarkkailun kohteena ovat ryhmän jäsenten väliset suhteet ja niiden syyt. (Williams 2002, 188.) Tutkimuksen kannalta oli tärkeää saada kokonaiskuva luokan sisällä vallitsevista vuorovaikutussuhteista, sillä haastatteluissa niistä tuli ilmi vain osa.

Sosiometrinen testi on sosiaalipsykologi J. L. Morenon ja hänen avustajiensa kehittämä väline, jolla voi mitata ryhmän sisäisiä sosiaalisia konstruktioita sen perusteella, miten ryhmän jäsenet ajattelevat toisistaan sosiaalisesta näkökulmasta. Ryhmän jäseniltä voidaan esimerkiksi kysyä, kenen kanssa he haluaisivat mieluiten ja vähiten tehdä jotakin aktiviteettia. Ryhmittymät jäsenten kesken voivat vaihdella asetettujen kriteerien perusteella, joita voivat olla esimerkiksi ajan viettäminen tai yhteistyön tekeminen. (Moreno 1987, 102-103; Sills 1968, 53-54.) Tässä tutkimuksessa kysyttiin, kenen kanssa oppilaat tulevat parhaiten toimeen ja viettävät mieluiten aikaa omalta luokaltaan ja päinvastoin. Tutkittavia pyydettiin kirjoittamaan testiin kolme nimeä kumpaankin kategoriaan.

Vaikka sosiometrisen testin tulokset itsessään ovat jo hyvää tutkimusmateriaalia, täytyy ne esittää helposti tarkasteltavassa muodossa. Tutkittavien välisistä suhteista voidaan muodostaa sosiogrammeja (Moreno 1987, 103), joita tässäkin tutkimuksessa käytettiin haastatteluaineiston tukena. Sosiogrammi on graafinen kuvio, joka kuvastaa ryhmän jäsenten suhteita toisiinsa. Sosiogrammissa geometriset kuviot edustavat ryhmän jäseniä ja niiden välillä kulkevat nuolet jäsenten sosiaalista suhtautumista toisiinsa. (Cataldi 2014, 10; Sills 1968, 53-54.)

Sosiogrammit sopivat hyvin tutkimuksen tueksi ja niiden avulla tutkija saa viitteitä ryhmän sisällä tapahtuvan vuorovaikutuksen määrästä (Kananen 2014, 87). Sosiometrinen testi valittiinkin tähän tutkimukseen, jotta voitiin nähdä luokan sosiaalisten suhteiden sisäinen rakenne, joka saattaa jäädä haastattelussa piiloon. Sosiogrammit paljastavatkin ryhmän sisällä vallitsevat pienemmät ryhmittymät ja sen, onko joku ryhmän jäsenistä erityisen suosittu ja jääkö joku kokonaan ulkopuolelle (Papatheodorou, Gill ja Luff 2013, 32). Myös vastavuoroiset ystävyyssuhteet on mahdollista havaita sosiogrammista: silloin kaksi ryhmän jäsentä on positiivisessa suhteessa valinnut toisensa vastavuoroisesti (Cataldi 2014, 10). Tässä tutkimuksessa sosiogrammeja hyödynnettiin ystävyyssuhteita ja niiden laatua tarkasteltaessa yhdessä haastattelujen kanssa.

5.4 Aineiston analyysi

Haastatteluaineistomme analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä. Sisällönanalyysissa etsitään tutkimusaineistosta merkityksiä, joiden avulla koostetaan kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissa aikaisempi tieto ohjaa analyysissä, mutta analyysi ei ole teoriaa testaava. Analyysiprosessin aikana tutkijan päättely vaihtelee aineistolähtöisen ja valmiin mallin välillä eli päättely on abduktiivista. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96-97, 103-104.) Tässä analyysissä ohjaava teoria oli kiinnittymisen teoria (ks. Fredricks ym. 2004). Raportoimme analyysin vaiheet ja prosessin analyysin läpinäkyvyyden vuoksi (Patton 2002, 434). Analyysia varten nauhoitetut haastattelut litteroitiin ja sosiometrisestä kyselystä koostettiin sosiogrammit. Sosiogrammeja tehtiin neljä: kummankin tutkittavan luokan kielteisistä ja myönteisistä valinnoista. Näin saatiin kokonaiskuva siitä, mistä tutkimusaineisto koostuu (Patton 2002, 440). Haastatteluja tarkasteltiin yhdessä sosiogrammien kanssa. Aineistomme koko litteroituna oli 133 sivua, fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,5. Siihen aineistona oli lisäksi 8 sosiogrammista tehtyä kaaviota ja taulukkoa. Käytimme haastatteluaineiston analyysin tukena Atlas.ti-ohjelmistoa.

Jo haastatteluja litteroidessa kiinnitimme huomiomme tutkimuksen kannalta tärkeisiin seikkoihin ja kirjasimme niitä ylös. Näin ollen syventyminen aineistoon alkoi jo ennen varsinaista analyysia (Patton 2002, 441). Litterointi tehtiin sanatarkasti, kuitenkin esimerkiksi taukojen mittoja tai äänenpainoja ei kirjattu ylös, sillä vain haastattelujen sisältö oli merkittävä analyysin kannalta. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineistosta nostettiin esiin merkittäviä sisältöjä pelkistetyin ilmauksin (Patton 2002, 463). Tuomen ja Sarajärven (2009, 109) mukaan tätä vaihetta kutsutaan redusoinniksi eli pelkistämiseksi. Siinä tutkimusaineistoa pelkistetään ilmausten avulla ja karsitaan näin tutkimuksen kannalta epäoleellinen tieto. Tämän vaiheen toteutimme hyödyntäen Atlas.ti-ohjelmistoa ja koodauksen tukena toimivat tutkimuskysymykset. Kävimme kaikki yhdeksän litteraatiota läpi Atlas.ti -ohjelmistolla koodaten aineistosta löytyviä tutkimuksen kannalta olennaisia asioita. Joitakin litteraatioita palasimme tarkastelemaan yhä uudelleen, sillä koodauksen edetessä huomasimme löytäneemme uusia, oleellisia ilmauksia. Tämän vaiheen jälkeen yhdistelimme samankaltaisia pelkistettyjä ilmauksia muodostaen niistä alaluokkia. Tämän klusteroinnin eli ryhmittelyn avulla yksittäiset tekijät liittyivät laajempiin käsitteisiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Alaluokkia syntyi kahdeksan, jotka yhdistimme vielä neljäksi yläluokaksi samankaltaisuuksien perusteella. Yläluokiksi muodostuivat kouluyhteisössä ilmenevä eriarvoisuus, maahanmuuttajuuden ja kouluyhteisön rakentamat ystävyys-suhteet, sosiaalisten verkostojen muodostuminen ja koulun asema elämässä.

Viimeisenä vaiheena analyysissa aineisto abstrahoidaan eli muodostetaan tutkimuksen kannalta oleellisia yhdistäviä käsitteitä ja liitetään ne jo tiedettyihin teoreettisiin käsitteisiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111, 117). Muodostetut yläluokat liitimme tässä tutkimuksessa käytettyyn kiinnittymisen teoriaan. Näin muotoutui kolme pääteemaa: emotionaalista kiinnittymistä tukevat tekijät, emotionaalista kiinnittymistä heikentävät tekijät sekä behavioraalinen ja kognitiivinen kiinnittyminen. Haastatteluissa emotionaaliseen kiinnittymiseen vaikuttavia tekijöitä löydettiin huomattavasti enemmän kuin behavioraaliseen ja kognitiiviseen kiinnittymiseen liittyviä, joten koimme tarpeelliseksi jaotella

ne heikentäviin ja vahvistaviin tekijöihin. Myös behavioraalinen ja kognitiivinen kiinnittyminen on jaoteltu niihin, mutta tekijöiden löydetyn pienen lukumäärän vuoksi ne käsitellään yhdessä. Nämä pääteemat ja niiden alle kuuluvat koodit kertovat vastauksen tutkimuskysymykseemme, mitkä tekijät heikentävät ja vahvistavat kouluun kiinnittymistä haastattelujen perusteella. Analyysissä muodostuneet ala- ja yläluokat sekä lopulliset pääteemat käyvät ilmi taulukosta 1.

TAULUKKO 1. Analyysin pohjalta muodostuneet luokat

Alaluokka	Yläluokka	Pääteema
Rasismien vaikutus koulussa Koulu yhteisönä altistaa jaotelluun	Kouluyhteisössä ilmenevä eriarvoisuus	Emotionaalista kiinnittymistä heikentävät tekijät
Maahanmuuttajuuden kautta ystäviä Koulu instituutiona muokkaa ystäväpiiriä	Maahanmuuttajuuden ja kouluyhteisön rakentamat ystävyysuhteet	Emotionaalista kiinnittymistä tukevat tekijät
Ystävyysuhteet Kaverisuhteet Sosiaalisen piirin rakentuminen	Sosiaalisten verkostojen muodostuminen	
Kiinnittymisen kannalta heikot ja voimakkaat kognitiiviset tai behavioraaliset tekijät	Koulun asema elämässä	Behavioraalinen ja kognitiivinen kiinnittyminen

5.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen etiikka nousee isoon rooliin tutkimuksen kohdistuessa lapsiin ja nuoriin. Lasten huoltajilta pitää pyytää suostumus tutkimukseen osallistumisesta, mutta myös lapsen suostumus tutkimukseen tulee saada. (Aarnos 2015, 165.) Tässä tutkimuksessa tutkittavat olivat sen ikäisiä, että he olivat itse kykeneviä päättämään osallistumisestaan tutkimukseen, joten tutkimuslupa kysyttiin kirjallisena tutkittavilta itseltään ja haastateltavien huoltajia informoitiin tutkimuksen sisällöstä ja osallistumisesta viestillä. Tutkimuksissa yli 12-vuotiaat voidaan osittain rinnastaa aikuisiin, kuitenkin iän kannalta relevantti viitekehys huomioiden (Aarnos 2015, 164-165). Täten yläkoululaisia tutkittaessa pitää pohdita tutkimusluvan tarpeellisuutta ja suostumuksia erityisen tarkasti ottaen huomioon tutkimuksen tarkoitus ja nuorten ikätaso (Strandell 2010, 95-97). Tutkimukseen osallistuneet nuoret olivat iältään 15-18-vuotiaita.

Eettisinä haasteina lasten ja nuorten tutkimiseen liittyy myös yksityisyys ja luottamuksellisuus. Tärkeää on säilyttää tutkittavan anonymiteetti, eikä tutkimuksesta saa käydä ilmi tutkittavien henkilöllisyyttä. (Eskola & Suoranta 2014, 56-57.) Anonymiteettia varten annoimme tutkittaville pseudonyymit. Muutimme myös muut aineistossa ilmenevät henkilöiden ja paikkojen nimet. Kerroimme haastateltaville, etteivät mitkään heidän kertomansa tule tunnistettavasti esille tutkimusraportissa, sillä tutkimus ei myöskään saa tuottaa tutkittavalle minkäänlaista vahinkoa tai loukata tutkittavaa (Eskola & Suoranta 2014, 56-57; Vehkalahti, Rutanen, Lagström & Pösö 2010, 16-17).

Lapsia ja nuoria tutkittaessa pitää ottaa huomioon, millainen kokemus tutkimus on tutkittaville, ei siis pelkästään sitä, millaista aineistoa heiltä tutkimukseen saadaan (Aarnos 2015, 164-165). Luottamuksellisen suhteen luominen nuoria tutkittaessa on yksi eettisen tutkimuksen takaamisen tärkeimpiä asioita (Vehkalahti ym. 2010, 16-17). Ennen varsinaisia haastatteluja, kävimme luokissa esittäytymässä ja kertomassa tutkimuksestamme oppilaille. Tämä kohtaaminen tuki luottamuksellisen suhteen rakentumista. Ennen lapsen tai nuoren haastattelua on tavoiteltavaa sovittaa kohtaaminen ja haastattelu lapsen tai nuoren ai-

toon ympäristöön monipuolisen aineiston saamiseksi. Etukäteen on hyvä tutustua haastateltavan kokemusmaailmaan, kielelliseen ilmaisuun ja vieraan ihmisen kohtaamiseen. Haastattelutilanteen on hyvä lähteä jostain lapselle tai nuorelle tutusta aiheesta, kuten kuulumisista tai perheestä. (Aarnos 2015, 167-168.) Haastattelut järjestettiin haastateltaville tutussa ympäristössä, heidän omassa yläkoulussaan. Haastattelutilanne aloitettiin kuulumisten tai päivän tapahtumien kysymisellä.

Tutkimuksessa on mietittävä tarkasti aineiston keruumuoto ja se on tärkeää sovittaa lapsen kehitystasoon ja itseilmaisuun (Aarnos 2015, 165; Strandell 2010, 92-94). Haastattelurunkoa kehitettäessä otettiin huomioon se, että osa oppilaista ei ollut asunut kauaa Suomessa. Haastattelu keruumuotona sopi parhaiten tutkimuksen tarkoitusperiin, sillä se tarjosi mahdollisuuden jatkokysymyksiin, eikä heikompi kielitaitokaan ollut esteenä verrattuna pelkkään kirjalliseen aineistoon. Lisäksi haastattelutilanteessa pitää ottaa huomioon myös käytettävä kieli. Kun tutkittavana on lapset ja nuoret, voivat he vieroksua aikuisia ja heidän käyttämäänsä sivistyssanojen täyttämää kieltä. Kuitenkin tutkijan luonnottoman kuuloinen nuorisokieli voi kääntyä tutkijaa vastaan. (Eskola & Vastamäki 2015, 34.) Ei pidä myöskään olettaa lapsen tai nuoren ymmärtävän kaikkia käsitteitä, joita haastattelijä käyttää, joten asioille on hyvä löytää tutkittavan oman käytetyn kielen vastikkeet. Lisäksi haastattelun puheessa tulee välttää kielteiseltä kuulostavia kysymyksiä ja koettaa lähestyä asiaa myönteisten termien kautta. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 131.) Haastattelutilanteessa käytettiin puhekieltä ja arkikielisiä synonyymejä tutkimuksen käsitteille.

Lasta tai nuorta haastatellessa pitää tiedostaa, että haastattelussa aikuisella on valta-asema, eli hän määrittää tilanteen ja tehtävän. Nuorilla voi olla haastattelutilanteessa muuri aikuista haastattelijaa kohtaan. Sen takia on tärkeää välittää kuvaa siitä, että nuoren omat mielipiteet ja kertomat asiat ovat tärkeitä niin tutkijalle kuin tutkimukselle. Nuoret pystyvät jo analysoimaan tutkittavaa ilmiötä lasta paremmin ja näin antamaan laajempia vastauksia. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 128, 132-133.) Tutkimuksen eri vaiheissa korostettiin useaan ker-

taan sitä, että oppilaiden omat kokemukset ja mielipiteet ovat tärkeitä tutkimuksen kannalta.

6 TULOKSET

6.1 Emotionaalista kiinnittymistä heikentävät tekijät

Niin haastatteluaineistomme kuin aikaisemmankin tutkimuksen (Ulmanen 2017) perusteella emotionaalista kiinnittymistä kouluun heikentävät yksilön tasolla negatiiviset sosiaaliset suhteet muiden oppilaiden kanssa. Osa oppilaista kertoi kokevansa hyvinkin voimakkaan negatiivisesti jotkut sosiaaliset suhteensa koulussa. Laineen (2005, 206) mukaan ystävyys- ja vertaissuhteilla on selkeä yhteys nuoren psykososiaaliseen kehitykseen. Kielteiset kokemukset vertaisryhmässä saattavatkin evätä mahdollisuuden kuulua ryhmään. Jos kokee ryhmässä olevansa hyljeksitty, voi se horjuttaa nuoren kehitystä. Tässä tutkimuksessa haastateltavat olivat kohdanneet muiden luokkalaisten taholta rasistisia kommentteja ja ulos jättämistä maahanmuuttajuuden takia. Kertoessaan kokemuksistaan osa haastateltavista koki, ettei osa muista luokkalaisista halua tehdä töitä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa. Esimerkiksi Sadira kertoi kohdanneensa tällaista kohtelua luokkalaistensa taholta: *oli yks kerta ku tehtii joku ryhmäjuttu, sitte me vaa kuultii ku joku sano niistä me ei saada syödä, koska me ei makseta veroja. Sit ne sanoo et nekerit pois tästä koulusta.* Tällaisten halventavien ilmausten käyttäminen kertookin oppilaiden keskuudessa tapahtuvasta rodullistaviin kategorioihin jakamisesta (Rastas 2005, 153). Maahanmuuttajataustan kerrottiin vaikuttavan lisäksi siihen, kuinka luokka jakautuu tekemään koulu-tehtäviä: *Me ollaan me koska me ollaan maahanmuuttajia, ne vaan laittaa meijät ulkopuolelle sitten ne tekee jotain, kun pitää tehdä jotain ryhmäjuttuja, sit ne valitsee vaan niitä maalaisia.* Tämä rasistinen kohtelu ja siihen liittyvä poissulkeminen (Alemanji & Dervin 2016, 200) vähensi haastattelujen mukaan selkeästi Sadiran, Sharikan ja Dalian intoa tulla kouluun ja näiden kokemusten perusteella ne vaikuttivatkin heikentävästi oppilaiden emotionaaliseen kiinnittymiseen. Myös Nasira kuvaili haastattelussaan muiden luokkalaisten kohtelua asenteelliseksi.

- 1) Noo... se niiku, tää oli, ku me oltiin kasilla, nii tää yks poika, oli ollut sillee tota kun mun kaveri tuli niiku, Sadira, se tuli vasta tänne luokkaan, ja sit se ei tienny onks se meidän kemiassa vai niiku toisessa fysiikassa, nii me sanottii et tuu vaa meidän kaa nii katotaan mitä tapahtuu, sit se tuli ja meidän ope sano et sen pitäis olla siellä fysiikan puolella ja sit se nii öö yks poika oli sillee et onneks on vähemmän neekereitä sitte tai jotai tällasta. (Nasira)

Aineistomme perusteella emotionaalista kiinnittymistä heikensi se, että oppilas koki vertaisryhmänsä puutteelliseksi koulussa. Vertaisikäryhmä oli puutteellinen eri syistä: oppilas oli saattanut muuttaa kesken yläkouluajan tai maahanmuuttajuus viivästytti valmistumista. Esimerkiksi Dalia mainitsi koulun vaihtamisen kesken yläkoulun muuton takia ja siitä johtuneen kaveripiirin muutoksen.

- 2) Ööö just ku mä menin niiku ala-asteesta yläasteelle niin mun öö.. kaveripiiri muuttu siinä, ja sit niiku sen seiskaluoka aikana mun kaveripiiri muuttu, tai no mulla oli kylä monta eri kaveripiiri, öö ja sit mä tulin niiku tänne nii mun kaveripiiri muuttu taas. (Dalia)

Se miten Dalia totesi, ettei kokenut koulussa olevaa sosiaalista piiriään tärkeäksi, osoitti heikkoa emotionaalista kiinnittymistä. Hän kertoi muuton vaikutuksesta *no just kun oli sillee tottunut siihen toiseen kouluun*, lisäksi hän sanoi kokevansa kuuluvansa vanhaan kouluunsa, eikä haastatteluaineiston perusteella hänellä ollut kuulumisen tunnetta nykyisessä koulussaan. Tunne siitä, että ei kuulu kouluyhteisöön, vähentää Finnin (1989, 123, 129) mukaan kiinnittymistä kouluun. Osa haastateltavista myös mainitsi, että koulussa on joitain ihmisiä, joiden takia sinne ei ole mukavaa tulla.

Darenin kohdalla oma ikäluokka oli valmistunut yläkoulusta jo aiemmin ja hän itse joutui jäämään kertaamaan maahanmuuton takia. Hän kertoi koke-neensa voimakkaasti, ettei kuulu kouluun tämän takia, sillä hän oli vanhempi kuin muut oppilaat.

- 3) No on. ihan loistava koulu. Paitsi jos ku öö joskus mun kaverit oli ysillä ja ne lähti tästä ja munkin piti olla ysillä nii vähä ku mä. tuntu vähä. et ei jaksu mennä välillä kouluun ja jälle. (Daren)

Tutkimuksessa ilmeni myös yksinäisyyden tunteita, jotka osaltaan vähensivät emotionaalista kiinnittymistä. Esimerkiksi Aishalla oli koulussa ystäviä ja hän kertoi tulevansa toimeen luokkalaisistaan suurimman osan kanssa, mutta mainitsee silti koulussa, erityisesti välituntisin, esiintyvät yksinäisyyden tun-

teet. Hän mainitsi myös halunsa tutustua uusiin ihmisiin ja löytää sitä kautta ystäviä.

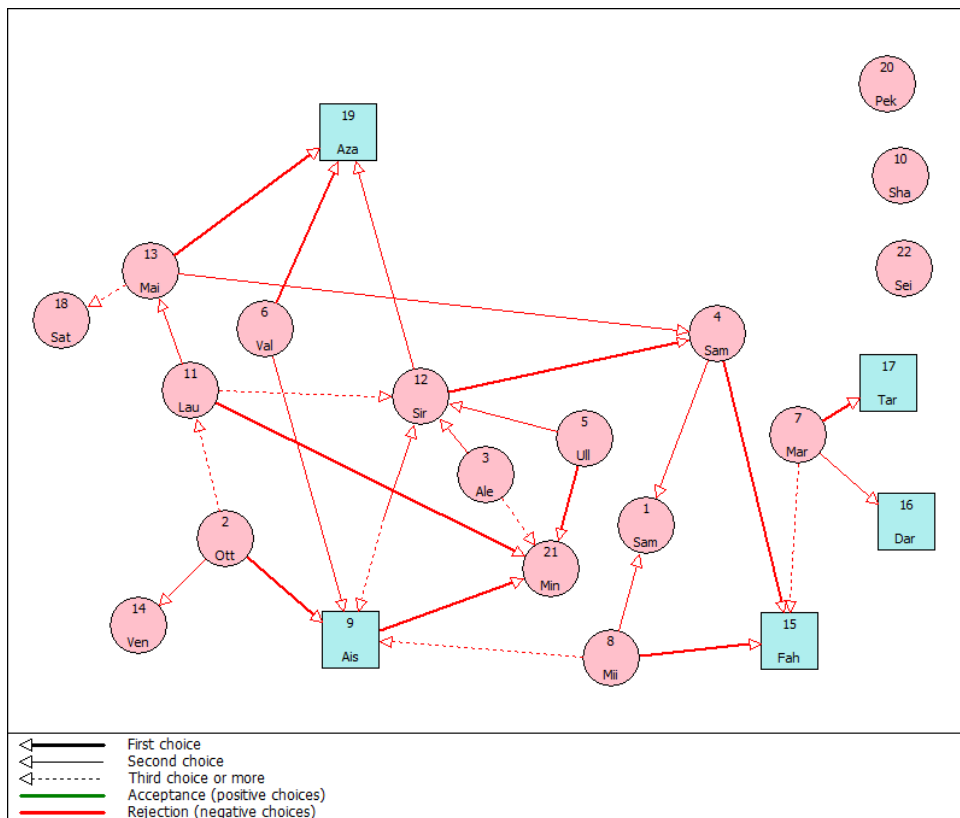
- 4) Ehkä haluisin (lisää ystäviä). Nyt syksyllä ku meen uuteen kouluun niin ehkä sillo toi muuttuu. (Aisha)

Laineen (2005, 164) mukaan kertominen esimerkiksi siitä, että haluaa uusia ystäviä, voi kuvata yksinäisyyden tunteita. Ihmisillä on sosiaalisille suhteille tietyt standardit, joiden mukaan he tarkastelevat omia suhteitaan. Esimerkiksi oppilas, jolla on koulussaan alhainen sosiaalinen status, voi olla tyytyväinen muiden silmiin nähden vähäisiin sosiaalisiin suhteisiin, kun taas luokan suosikilla voi olla epärealistisenkin korkeat odotukset omiin ystävyyssuhteisiinsa. Standardit eivät ole pysyviä, vaan vaihtelevat muun muassa ikäkausien mukaan. Muuttuvat standardit saattavatkin heijastella yksinäisyyden tunteisiin.

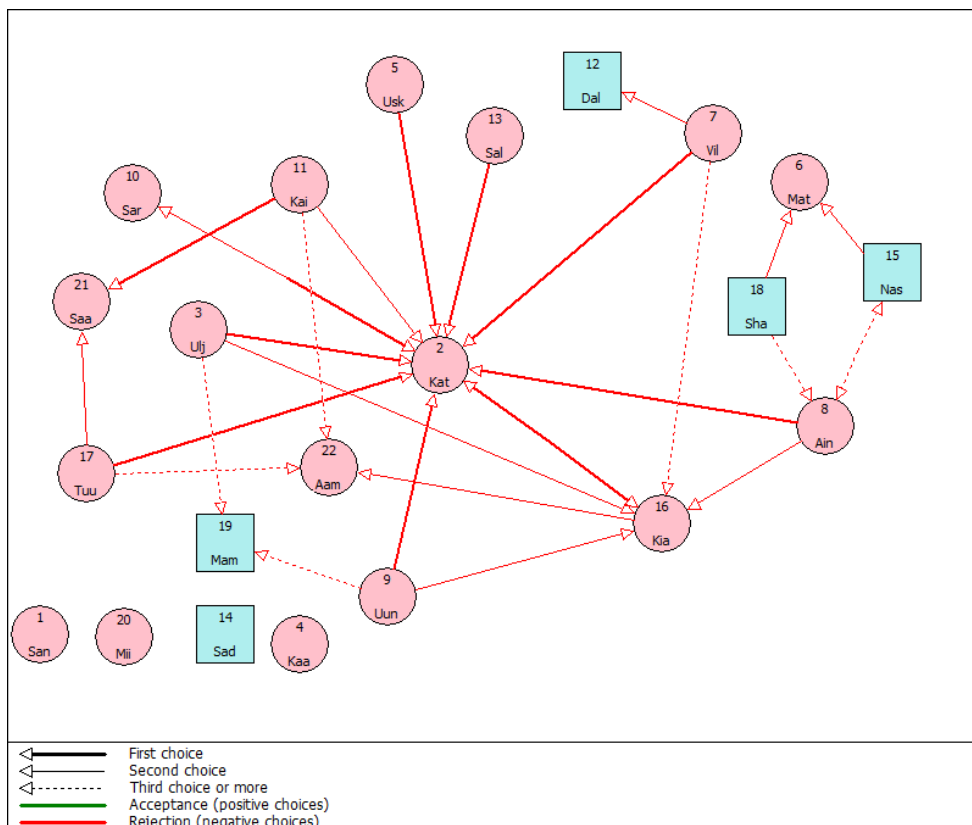
Haastatteluissa oman luokan yhteishenkeä kuvailtiin huonoksi ja koettiin, etteivät luokkalaiset auta toisiaan. Aineiston mukaan luokissa vaikutti esiintyvän myös kiusaamista, ja vaikka osa oppilaista ei ollut kohdannut sitä suoraan itse, saattoi kiusaamistapauksilla silti olla merkitystä siihen, millaisena oppilas piti luokkaa ja luokassa oloa. Osa oppilaista olisi myös halunnut vaihtaa luokkaa, sillä omalta luokalta ei ollut löytynyt ystäviä tai ystävät olivat toisella luokalla, kuten Fahren kertoi.

- 5) No siis, mä halusin seiskalla ja kasilla vaihtaa luokkaa, koska tää luokka mihin mä tulin niin mulla ei ollu yhtään meidän vanhasta koulusta siinä oppilaita. Sit nää mun kaikki parhaat oli tuolla D-luokalla. Nii ei se enää niin paljoo haittaa oikeestaan, ei se oikeestaan haittaa enää yhtää melkeen. (Fahren)

Haastattelujen perusteella emotionaalista kiinnittymistä kouluun vähensi myös luokissa esiintyvä ”me vastaan muut” -ajattelu. Luokkien sosiogrammeista kävi myös ilmi, että luokat olivat selvästi jakautuneet: maahanmuuttajataustaiset oppilaat olivat omana ryhmänään ja osa luokkalaisista oli negatiivisessa valinnassa maininnut kaikki maahanmuuttajataustaiset oppilaat nimeämällä heidät yhdeksi ryhmäksi ”mamut”. Alla olevista sosiogrammeista käy ilmi tutkimusluokkien sosiometrisessä kyselyssä tehdyt negatiiviset valinnat. Tutkimuksen haastatteluihin osallistuneet maahanmuuttajataustaiset oppilaat on kuvattu sosiogrammeissa sinisin neliöin.



KUVIO 1. Luokan 1 negatiivisista valinnoista muodostettu sosiogrammi



KUVIO 2. Luokan 2 negatiivista valinnoista muodostettu sosiogrammi

Jasinskaja-Lahden ja muiden (2009, 119, 122) mukaan maahanmuuttajan kokema syrjintä voi lisätä negatiivisia asenteita suomalaisia kohtaan näin vahvistaen luokkaan syntynyttä kahtiajakautuneisuutta. Ryhmittely voi selittyä Korkiamäen (2013, 136) mukaan nuorten taipumukseen luokitella toisiaan ja itseään tiettyjen nimittäjien alle helpottaakseen hahmottamaan vertaissuhteiden moninaisuutta. Tällainen kulttuurinen ryhmittely on inhimillinen keino jäsentää ympärillä eläviä muita ihmisiä. Esimerkiksi Nasiran mukaan muut luokkalaiset *tulee toistensa kanssa toisien niiku toistensa kanssa toimeen, mut ei oikeen meidän kaa*. Hän kuvailikin muita oppilaita keskenään läheisiksi, *mut niiku me ei olla, me ollaan vaan niiku me*. Haastateltavien kokemusten perusteella vahva jaottelu lisäsi erillisyyden tunnetta omaa luokkaa kohtaan, eivätkä he tunteneet kuuluvansa luokkaansa. Etninen syrjintä voikin heikentää kuulumisen tunnetta (Jasinskaja-Lahti ym. 2009, 106). Kysyttäessä miltä luokassa tuntuu olla, Sharika kertoi seuraavaa: *Pahalta mun mielestä, mutta joskus hyvältä ku mä oon näiden kavereiden kaa*. Jaottelu tuli esiin myös koulutöissä.

- 6) No esim kun meil on ollut jotain ryhmäprojekteja niiku en osaa ne niiku sillee ne niiku vaan nauraa meille ja jotain tällästä. (Nasira)

Aineiston mukaan ylipäätään koko koulussa vaikutti vallitsevan vahva ryhmittely, jossa nimenomaan maahanmuuttajat olivat yhtenä ryhmänä. Ryhmittelyä vahvisti myös koulussa järjestetyt tapahtumat, kuten iltamat: eräs haastateltavista kertoi, että heidän kulttuurissaan ei ole suotavaa olla liikkeellä myöhään illalla, jolloin osallistuminen yhteisiin iltatapahtumiin jää.

Osa haastateltavista kertoi tunteneensa, että koulussa maahanmuuttajataustaisina heidän tuli tutustua ja ystävystyä muiden maahanmuuttajien kanssa. Näin ollen ystävyysuhde ei ollut välttämättä kovin voimakas, sillä ystävystyminen oli tapahtunut ikään kuin pakotettuna.

- 7) No emmä tiä on mul varmaa, jos niiku ne muutki on tullu jostai muualta nii yleensä meistä tulee kavereita koska me ollaa niku meitä on vähemmän ku nää muut. Nii sitte pakko ystävystyä niitten kanssa, tai no ei oo pakko mutta yleensä tullaan toimeen yhdessä. (Fahran)

Toisaalta Dalia kertoi myös tutustuneensa suomalaisten oppilaiden kanssa aiemmassa koulussaan, koska siellä hänen luokallaan ei ollut muita maahan-

muuttajataustaisia: *öö just ku kun mä olin siel niiku vanhassa koulussa niiku alasteella, ku ei siel ollu kauheesti muita maahanmuuttajia niin sitä kautta.* Dalian kerroman mukaan suhde entisten luokkalaisten kanssa jäi pinnalliseksi, eivätkä he olleet pitäneet enää yhteyttä yläkouluun siirtymisen jälkeen. Suhteet juurikin koulutovereihin saattavatkin olla löyhempitä, kuin muut vertaissuhteet (Korkiamäki 2013, 113).

Haastatteluissa oppilaat kertoivat, että koulussa he viettivät aikaa toisten maahanmuuttajien kanssa, mutta vapaa-ajalla heillä saattoi olla täysin eri ystäväpiiri, johon kuului myös suomalaisia nuoria. Azar kuvaili omaa sosiaalista piiriään seuraavasti.

- 8) No siis mä oon koulussa yleensä noitten öö just ketkä pelaa jalkapalloa noi kaikki ulkomaalaiset sanotaan niin mä oon niitten kanssa koulussa sitten ja öö vapaa-ajalla mä oon noitten kaikkien toisten kanssa ketä mä oon maininnu. (Azar)

Haastatteluaineiston perusteella emotionaalista kiinnittymistä heikensivät negatiivinen sosiaalinen vuorovaikutus ja kuulumattomuuden tunteet. Haastateltavat kertoivat kokeneensa yksinäisyyden tunteita ja kaipaavansa samaan vertaisryhmään kuuluvia kavereita. Sen lisäksi aineistosta ilmeni, että oppilaat kokivat vahvaa ryhmittelyä ja rasistista kohtelua koulussa. Osa haastateltavista mainitsi luokan huonon yhteishengen ja kiusaamisen, jotka päätelmiemme mukaan vähensivät emotionaalista kiinnittymistä. Kuulumattomuuden tunteet sekä luokkaa että koulua kohtaan osoittautuivat usean haastateltavan kokemukseksi.

6.2 Emotionaalista kiinnittymistä vahvistavat tekijät

Haastatteluaineistomme perusteella emotionaalista kiinnittymistä tukivat voimakkaasti muut maahanmuuttajataustaiset ystävät. Haastateltavat kertoivat kokeneensa maahanmuuton voimakkaasti yhdistävänä tekijänä, joka ajoi ystäväystymään muiden maahanmuuttajataustaisten kanssa. Laineen (2005, 159) mukaan ystäviksi valikoituu samoja arvoja ja asenteita omaavia, samankaltaisista asioista kiinnostuneita saman sukupuolen edustajia, jotka kuuluvat samaan ikäryhmään. Ystävyysuhteilla on suuri merkitys nuoren identiteetin ra-

kentumisessa. (Laine 2005, 159.) Ystäväpiiristä Dalia kertoi, että *meillä on kivaa yhdessä ja niikun sillee niiku aika monta sellast asiaa mitä meitä niiku yhittää ja sillee ja yhdistävistä asioista hän mainitsi, että no me ollaan kaikki maahanmuuttajia*. Niemelän (2006, 185) mukaan maahanmuuttajataustaiset nuoret ystäväystyivät helpommin luokassa olevien saman etnisen taustan omaavien kanssa kuin suomalaisten kanssa. Haastattelujen perusteella maahanmuuttajataustan koettiin vaikuttaneen omaan ystäväpiiriin ja sen muodostumiseen.

- 9) No ehkä jotenkin kun mulla on niiku.. no mun läheiset kaverit on kaikki niiku mamuja. (Nasira)

Muihin maahanmuuttajiin he kertoivat tutustuneensa koulun lisäksi monikulttuurikeskuksissa, valmistavassa opetuksessa ja pakolaisleireillä. Esimerkiksi Sadira mainitsi erään maahanmuuttajataustaisen ystävän auttaneen häntä Suomeen muuton yhteydessä: *No kun mä en osannu vielä suomea tai puhuu, jos mä tarvitsin jotain hän ymmärsi heti, mikä auttoi*. Vaikka ystävät eivät olleet välttämättä edes samasta maasta, kokemus maahanmuuttajuudesta yhdisti, ja oppilaat mainitsivatkin toisen maahanmuuttajataustaisen oppilaan ymmärtävän heitä paremmin kuin suomalainen.

- 10) Ku on jos jo koska joskus jos joku esim suomalainen selittää meille jonku jutun mitä me ei ite ymmärretä, ja sit kuitenkin me ei ymmärretä kun se selittää, ja sit niiku toiset meistä ymmärtää ja sit se niiku selittää omalla tavalla ja sit me niiku ymmärretään. (Nasira)

- 11) Me ymmärretään toisia, sit ne ei oo rasisteja niinkuin muut. (Sadira)

Osalla haastateltavista oli kertomansa mukaan ystäviä myös omasta maasta, jolloin heitä yhdistivät myös kieli ja sama kulttuuri. Myös Leinosen (2013, 39) tutkimustuloksissa ilmeni, että maahanmuuttajanuori kokee olevansa enemmän samalla aaltopituudella samasta kulttuurista tulleen kanssa, kuin suomalaisnuoren kanssa.

Aineistomme perusteella tiivis ystäväporukka koulussa tukee emotionaalista kiinnittymistä, ja se antaa motivaatiota tulla kouluun, kuten Daren kertoi, että ystävät *sanoo et sä me päästää täst koulusta samaa aikaa et kannattaa opiskella jotai ja tekee tehtäviä*. Eräs haastateltavista oli maahanmuuttajataustaisten oppilaiden lisäksi ystäväystynyt myös suomalaisten kanssa. Samanlaista luonnetta ja

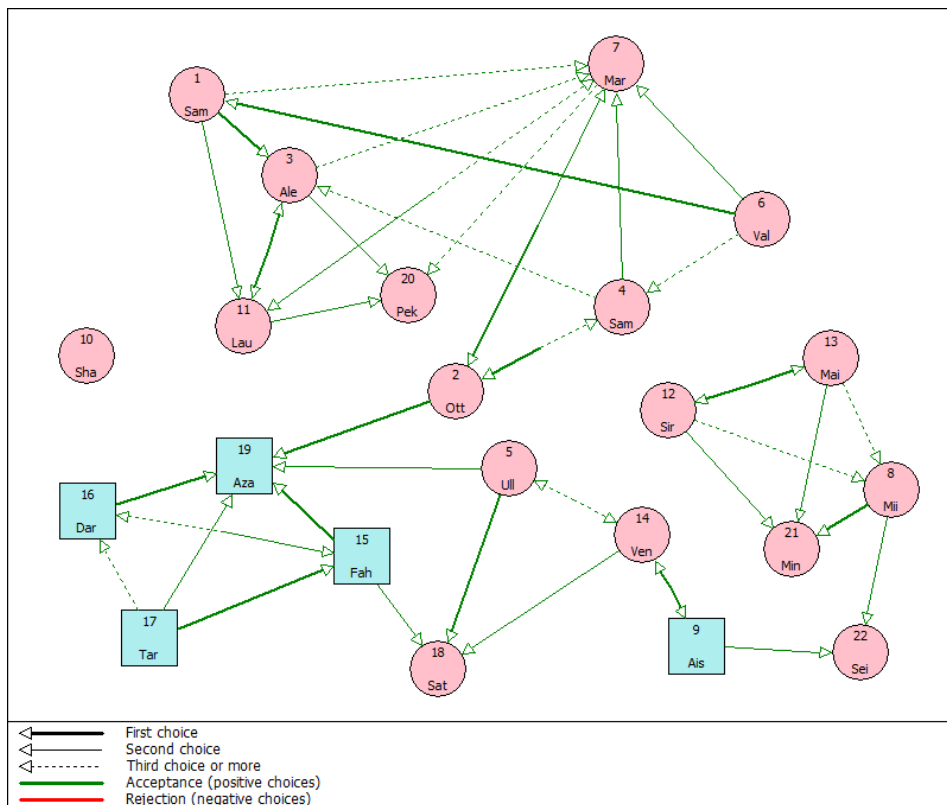
yhteisiä harrastuksia pidettiin haastatteluissa yhdistävinä tekijöinä, jotka antoivat pohjan ystäväystymiselle. Samankaltaisuudet vahvistavat ystävyysuhteita ja edesauttavat niiden säilymistä myös ajan kuluessa (Laine 2005, 159).

12) Noo samat harrastukset ja kiinnostuksen kohteet ja kaikki nää perus. (Azar)

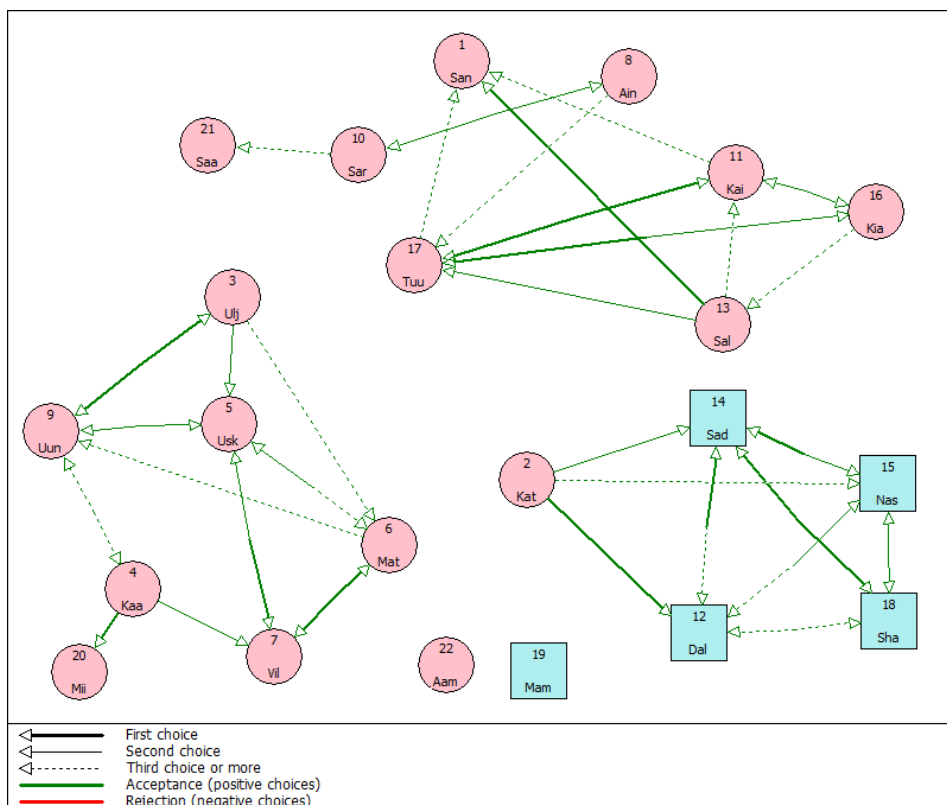
13) No, yleensä kaveriporukka, koska meillä on aina tosi hauskaa, ja aina pelataa ja sitte kaikkee tommosta. (Fahran)

Räsänen ja Kivirauman (2011) tutkimuksessa kävi ilmi, että kaikki tutkitavat pitivät koulutoverisuhteita erittäin tärkeinä koulunkäyntiään ajatellen. Myös tässä tutkimuksessa se, miten jokainen haastateltavista mainitsi omalla luokalla olevan ystäväpiirin, näytti vahvistavan oppilaan emotionaalista kiinnittymistä kouluun. Myös he, jotka eivät tulleet muiden luokkalaistensa kanssa toimeen, kertoivat kokeneensa ystäväpiirin tuen niin voimakkaana, etteivät haluaisi vaihtaa luokkaa. Esimerkiksi Sharika totesi, että luokassa tuntui *pahalta mun mielestä, mutta joskus hyvältä ku mä oon näiden kavereiden kaa*. Lisäksi Nasira perusteli luokkaan jäämistä negatiivisista kohtaamisista huolimatta sillä, että *koska mä oon tottunut näihin niin, ei mua enää haittaa*. Kankkusen, Harisen, Nivalan ja Tapion (2010, 38) mukaan yksi keino syrjimisistä selviytymiselle onkin tunteiden siirtäminen taka-alalle, joka ilmenee esimerkiksi sillä, ettei nuori enää välitä syrjinnästä ja kokee tottuneensa siihen.

Tässä tutkimuksessa kiinnittymistä näytti tukevan myös se, että jokainen tutkittavista oli saanut myös sosiometrisessä kyselyssä valinnan toiselta luokkalaiseltaan, eikä näin ollen kukaan jäänyt valitsematta. Alla olevista sosiogrammeista näkyvät luokkien positiiviset valinnat sosiometrisessä kyselyssä. Tutkimukseen osallistuneet maahanmuuttajataustaiset oppilaat on kuvattu sosiogrammeissa sinisin neliöin.



KUVIO 3. Luokan 1 positiivisista valinnoista muodostettu sosiogrammi



KUVIO 4. Luokan 2 positiivisista valinnoista muodostettu sosiogrammi

Sosiogrammien ja haastattelujen perusteella samalla luokalla olo ystävyyttä oppilaita keskenään. Huolimatta siitä, että haastateltavat eivät aina tulleet toimeen kaikkien luokkalaistensa kanssa, oli koko luokan kanssa myös mukavia hetkiä, kuten Sadira osoittaa.

- 14) Jos me tekee jotain kivaa, sitten luokan kanssa. Tai sitten jos ne ei rasismi ei, ei kuulu en kuule niitä, silloin on kivaa. (Sadira)

Ystävällä voidaan tarkoittaa henkilöä, jonka kanssa on sosiaalisesti ja emotionaalisesti läheinen, luottamuksellinen ja pysyvä ihmissuhde (Kautto 2009, 64; Laine 2005, 145). Aineiston mukaan haastateltavilla oli ystävyysuhteita niin koulussa kuin vapaa-ajallakin. Oppilaat kuvailivat ystävää henkilöksi, joka on heidän tukena huonoina päivinä, on luotettava ja saa heidän mielensä paremmaksi. Ystävyyttä kuvatessa nousi esiin myös samankaltaisuuden mainitseminen: ystävän kanssa koettiin olevan hyvin samanlaisia ja omaavan yhteiset kiinnostuksen kohteet. Ystävän määriteltiin eroavan muista sosiaalisista suhteista sillä, että ystävyysuhdetta kuvattiin läheisemmäksi kuin muita suhteita. Haastattelujen perusteella varsinkin koulussa ystävien merkitys korostui, sillä he saivat haastateltavat jaksamaan käydä koulussa. Esimerkiksi Nasira kertoi, että *jos mä en jaksaa olla täällä sit ne niiku tekee jotain nii tyhmiä vitsejä ja ne on naurrettavia niin sit tulee niiku kivaa*. Myös Kauton (2009, 64) mukaan maahanmuuttajataustaiset nuoret korostavat ystävien merkitystä, sillä he tuovat elämään iloa ja onnellisuutta, eikä ilman heitä pärjäisi. Haastatteluissa ystäviksi määriteltiin sellaisia ihmisiä, keiden kanssa oppilas vietti myös koulun ulkopuolella aikaa, näin ollen haastattelujen perusteella koulusta saadut sosiaaliset suhteet vaikuttivat myös vapaa-ajan viettoon. Haastatellut kuvailivat ystävää seuraavilla tavoilla:

- 15) Ystävä on sellanen henkilö joka, ymmärrä sua, se on sun vierellä mun mielestä, auttaa sua erilaisissa tilanteissa mun mielestä. (Sadira)
- 16) No on siinä vähä eroo tai et jos on vaikka läheisempi ystävä ni mä saa saa saatan olla senkaa sillee vähä läheisempi ja puhuu vähä eri asioista ja sitte se luokkakaveri ni... se on ehkä ei nii läheinen. (Aisha)

Haastatteluista nousi esiin myös hyvä luokkahenki ja yhteenkuulumisen tunteet. Laine (2005, 206) toteaa, että ihminen haluaa tavallisesti kuulua ystä-

vyvyssuhteidensa lisäksi myös ryhmään. Nuoren kehitykselle on tärkeää, että hän on vertaisryhmässään hyväksytty ja pidetty. Myös haastatteluaineiston perusteella jotkut haastateltavat kokivat kuuluvansa luokkaan ja pitävänsä muista luokkalaisistaan. Osa mainitsi sen, että luokassa kaikki tulevat toimeen keskenään, eikä luokassa ilmene kiusaamista, kuten Aisha ilmaisi *ei mejän luokalla ainakaan mun mielestä oo semmosta*. Muiden luokkalaisten kanssa luodut sosiaaliset suhteet tukivat aineiston perusteella luokkaan kuulumisen tunnetta.

- 17) No mulla on siellä kavereita ja niinkun ihmiset on semmosia tai ne tuntee mut tulee juttelemaan mun luokse nii, ni. (Aisha)

Koulu instituutiona tukee oppilaiden ystävyssuhteiden syntymistä tuomalla vertaisryhmän samaan tilaan (Harinen & Halme 2012; Korkiamäki & Eltonen 2010; Tolonen 2001), ja nämä syntyneet ystävyssuhteet tukevat osaltaan oppilaiden emotionaalista kiinnittymistä kouluun. Yläkouluun siirtyminen tuo mukanaan uudet oppilasryhmät ja sitä kautta mahdollisuuden tutustua uusiin ystäviin. Aineiston perusteella oppilaat kertoivat ystäväystyneensä koulun sisällä myös muiden luokka-astelaisten kanssa. Tämä voi lisätä yhteisöllisyyden tunnetta koulussa, mikä taas puolestaan vahvistaa emotionaalista kiinnittymistä kouluun (Hallinan ym. 2008). Aineiston mukaan oppilaat kertoivat tuntevan paljon ihmisiä koulussa, eikä yksinäisyyden tunnetta tullut, kuten Azar totesi *noku aina kenen kaa joku jonka, joku kenen kaa ollu just välkällä tai oppitunnilla*. Myös Aisha kertoi löytäneensä uusia ystäviä yläkoulusta.

- 18) Nooo esim seiskaluokalla mun niinku joka oli ollu ala-asteella samalla luokalla se muutti toiseen kaupunkiin nii sit siinä oli vähä sillee että en voinu olla enää sen kaa ni sit mä löysin uusia kavereita tai sillee. (Aisha)

Haastatteluissa oppilaat kuvailivat ilmapiirin olevan mukava koulun käytävillä liikkuessa. Aineiston perusteella maahanmuuttajuus ei noussut ongelmaksi koulussa kaikilla haastateltavilla, eikä muodostunut esteeksi ystäväystyä muiden oppilaiden kanssa. Jotkut oppilaista kertoivat näkevänsä koulussa saatuja kavereita myös vapaa-ajalla erilaisten aktiviteettien parissa.

- 19) Nään mä jokus joo (koulukavereita vapaa-ajalla). No me mennään jon esim nii jonkin keskustaan tai me mennään vaan jonneki istumaan. (Nasira)

Kaverit voidaan määritellä sellaisiksi henkilöiksi, joihin itsellä on myönteinen suhde, mutta ei erityisiä luottamuksen tai läheisyyden tunteita (Laine 2005, 145). Myös haastateltavat luonnehtivat kaverisuhteita etäisemmiksi kuin ystävyysuhteita, mutta osa haastateltavista ei nähnyt niillä muuta eroa. Haastatteluissa kävi ilmi, että kavereihin ei pidetty niin tiiviisti yhteyttä kuin ystäviin, vaan kaverit saattoivat olla henkilöitä, joihin törmää toisinaan kaupungilla tai omia luokkalaisia, joiden kanssa ei muuten vietetä aikaa.

- 20) No niitten kaa mä en liiku paljoo mut ne on sellasii vaa luokkakavereita. Keitte kaa mä oon vaa me tehään tehtäviä ja näitä kouluhommia, mut en mää niitten kaa liiku. Kyl mää nään niitä jossaki kadulla kun ne kävelee, mä moikkaan vaan, ei muuta. (Tariq)

Haastatteluissa kavereiksi saatettiin lukea myös entisen koulun tai alakoulun aikaiset kaverit ja ystävät, joiden kanssa yhteydenpito oli jäänyt vähemmälle. Haastateltavat kertoivat, ettei kavereille uskottu omia asioita niin paljon kuin ystäville.

- 21) Semmonen niiku kelle sä kerrot enemmän kun jolleki kaverille, kaveri on vähän niiku että öö.. ei ees semmonen kenen kaa niiku sää puhut nii tai oot niin paljon niiku vaan niiku ootte puhutte puhutte jotenkin. (Nasira)

Aineiston perusteella myös ajalla oli merkitystä: sellainen henkilö, jonka haastateltava oli tuntenut jo kauan, miellettiin helpommin ystäväksi, kuin uudempi tuttavuus. Haastateltavat kuvailivat kavereita usein ystävän määrittelmän kautta, jolloin he vertailivat heidän ominaisuuksiaan keskenään.

- 22) --- Mut ystävät on just niitä niinku nää Fahraniit ja nää. Ne on niiku, Niitä mä oon kylä tuntenu kaua. (Tariq)
- 23) Ai ystävä ja kaveri? Mun mielestä kaveri niinku yrittää olla ku ystävä, mut niinku ette oo läheisiä. Kaveri on eri, niiku on iso merkitysero. (Sharika)

Oppilaat mainitsivat haastatteluissa koulun olevan heille mieluisa. Opettajat olivat haastateltavien mielestä mukavia ja heistä pidettiin, ja heidät mainittiinkin yhdeksi tekijäksi, joka lisäsi kiinnittymisen tunnetta kouluun. Opettajan tuen onkin todettu vahvistavan kiinnittymistä kouluun (Wang & Fredricks 2014, 731). Muun muassa Nasira perusteli kouluun kuulumisen tunnettaan kertomalla tullessa *läheiseks joittenki opettajien kaa, ihmisten kaa ja niikun ja niin.*

Opettajat olivat haastateltavien mukaan puuttuneet koulussa tapahtuneeseen rasistiseen kohteluun ja kiusaamiseen. Opettajien puuttuminen rasistiseen käyttäytymiseen vähentää tapahtumien puimisen jäämistä vain oppilaiden ja oppilasryhmien väliseksi asiaksi (Souto 2011, 105). Myös aiempien tutkimusten mukaan (esim. Leinonen 2013, 34-35; Räsänen & Kivirauma 2011; Ulmanen 2017) maahanmuuttajataustaiset sekä muutkin oppilaat kokivat opettajat ja erityisesti myönteisen opettajasuhteet koulunkäyntiä tukevin.

Tutkimusaineiston mukaan osa oppilaista kertoi kokeneensa koulun tapahtumat ja retket kiinnostavina ja osallistuvansa niihin mielellään. Nämä osataan näyttivät lisäävän oppilaiden kouluun kuulumisen tunnetta. Koulussa vaikutti vallitsevan aineiston perusteella yhteenkuulumisen tunne. Osa oppilaista kertoi tuntevansa kuuluvansa kouluun, vaikka omaan luokkaan kuulumisen tunnetta ei ollut syntynyt. Esimerkiksi Sharika kehui koulua ja opettajia hyväksi, vaikka ei tuntenut kuuluvansa luokkaansa: *Se on hyöä koulu, hyöät opettajat.*

Haastatteluaineistomme perusteella emotionaalista kiinnittymistä voimistivat positiiviset sosiaaliset suhteet ja kuulumisen tunteet. Ystävyysuhteet ja erityisesti toiset maahanmuuttajataustaiset ystävät lisäsivät päätelmiemme mukaan kouluun kiinnittymistä. Lisäksi aineiston perusteella hyvät opettajasuhteet vaikuttivat positiivisesti kiinnittymiseen. Haastateltavien kertoman perusteella kuulumisen tunteet sekä luokkaan että kouluun ja hyvä luokkahenki vaikuttivat vahvistavan emotionaalista kiinnittymistä.

6.3 Kognitiivinen ja behavioraalinen kiinnittyminen kouluun

Aineistomme perusteella kognitiivista kiinnittymistä tuki se, että oppilas itse ja hänen lähipiirinsä pitivät koulua merkittävänä tulevaisuuden kannalta. Varsinkin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden vanhempien asenne vaikuttaa siihen, kuinka oppilaat itse suhtautuvat yhteiskunnallisiin asioihin, kuten kouluun (Niemelä 2003, 111). Jotkut maahanmuuttajavanhemmat painottavat koulun merkitystä ja tukevat lastaan opinnoissaan omasta koulutustaustasta riippumatta (Kilpi-Jakonen 2012, 169). Lisäksi haastattelujen perusteella vahvasta

kognitiivisesta kiinnittymisestä kertoivat oppisisältöjen merkityksellisenä pitäminen ja niistä kiinnostuminen. Myös tämä tutkimus vahvistaa aiempia tutkimustuloksia (mm. Räsänen & Kivirauma 2011) siinä, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat pitivät koulua erittäin tärkeänä: haastateltavat kuvailivat sitä merkittävänä ja suurena osana elämää, joka toi rytmiä arkeen ja antoi oppilaiden mielestä merkittävää tietoa käytännön elämään, kuten Aisha kertoi tunteistaan koulua kohtaan.

- 24) No... En mä nyt sillee vihaa koulua ainakaa.. Must se on niinku iha hyödyllistä et mä opin ja sitte päivät ei mee iha hukkaa ku mä oon täällä. Ja sit mulla on vähän niinku rytmiä mun elämässä tai et jos jos ei ois koulua nii sit ois vähä ehkä sekavaa tai sillee. (Aisha)

Haastatteluissa numeroiden merkitys nousi jatkokoulutukseen hakemisen tultua ajankohtaiseksi. Kaikilla haastateltavilla tulevaisuus ja ammatti korostuivat vastatessaan kysymykseen, mitä hyötyä koulusta on. Azarin mielestä tärkeintä oli, että *pääsee tekemään sitä mitä haluaa tulevaisuudessa* ja Fahren kertoi, että aikuisena on *hauskempi jos on paljon rahaa hienoja kaikkee autoja ja kaikkee*. Myös Nasira nosti esiin haastattelussaan koulun merkityksen tulevaisuuteen.

- 25) No sillee että, mun mielestä niikun mun pitäs tehdä hyvin tässä niiku oppitunneissa ja että mä saisin niiku semmosen työn mistä mä tykkään ei vaan rahan takii, semmosen niiku mitä mä niiku odotan et mä meen sinne. (Nasira)

Kognitiivista kiinnittymistä heikentäviä tekijöitä aineiston perusteella olivat esimerkiksi oppisisältöjen epäkiinnostavuus ja jaksamattomuus opiskelua kohtaan, jolloin muut asiat, kuten vapaa-ajan tekemiset, kerrottiin olevan tärkeämpiä. Lisäksi omalla ololla ja sen hetkisellä mielentilalla oli voimakas vaikutus siihen, kuinka kiinnostavana koulua pidettiin. Esimerkiksi Azar kertoi haastattelussaan kouluaamuisin olonsa olevan *semmonen että vois sitä jäähä kotiinkin*. Dalian mielestä taas ei ollut kiva tulla kouluun silloin, *jos on pitkä päivä ja ei muuten vaan jaksaa*. Koulu saattoi siis toisinaan olla vain pakollinen osa oppilaiden elämää.

Haastattelujen perusteella koulun yhteisiin tapahtumiin osallistuminen vaikutti vahvistavan oppilaiden behavioraalista kiinnittymistä. Kavereilla oli osaltaan merkitystä siihen, osallistuivatko haastateltavat tapahtumiin: kaverei-

den mennessä niihin, myös haastateltavat osallistuivat. Esimerkiksi Aisha kuului osaksi oppilaskuntaa ja kertomansa mukaan hän koki tapahtumiin osallistumisen sen kautta mielekkääksi.

26) No mun mielestä on kiva järjestää asioita ja olla niinku osana. (Aisha)

Aineiston mukaan ystävät myös tukivat koulutehtävien ja läksyjen tekoa, sillä haastateltavien kertoman mukaan he kannustivat ja auttoivat niiden teossa ja esimerkiksi Azar kertoi ystävien nostavan motivaatiota tehdä niitä. Myös Korkiamäen (2013, 113) väitöskirjan kyselyssä nuorten vastaukset olivat samankaltaisia: he kokivat saavansa monipuolista tukea koulutovereiltaan. Myös Antikaisen, Paavolan, Pirisen, Salosen, Tiusasen ja Wimanin (2015, 134) tutkimustuloksissa toisen asteen maahanmuuttajataustaiset opiskelijat kokivat saavansa eniten apua ystäviltään ja kavereiltaan. Lisäksi se, miten tämän tutkimuksen haastatteluissa mainittiin kiinnostavan oppiaineen tukevan tunnilla osallistumista, osoitti vahvaa behavioraalista kiinnittymistä. Esimerkiksi Dalia kuvaili omaa tuntikäyttäytymistään seuraavasti.

27) Mmm se yleensä riippuu siitä aineesta, et jos mä niiku omasta mielestäni osaan tai sillee niikun jotenkin varma olo niin sitten joo (osallistun tunnilla). (Dalia)

Haastatteluaineistomme perusteella behavioraalista kiinnittymistä heikensivät esimerkiksi tunneilla osallistumattomuus, ystävien kanssa juttelu kesken tunnin ja koulun yhteisten tapahtumien väliin jättäminen. Haastatteluista kävi ilmi, että oppiaineen epäkiinnostavuus vaikutti siihen, ettei tunnilla oltu aktiivisia tai juteltiin mieluummin ystävien kanssa. Koulutehtäviä saatettiin tehdä vain parempien numeroiden toivossa, kuten esimerkiksi Daren kertoi tekevänsä läksyjä, jotta *tulee vaikka jostain aineesta hyvä numero*.

Lisäksi behavioraalista kiinnittymistä heikensivät aineiston perusteella tapahtumiin osallistumattomuus, jonka syynä olivat kulttuurierot ja se, keitä muita tapahtumiin osallistui. Esimerkiksi nuorempien oppilaiden kerrottiin vähentävän kiinnostusta, kuten Tariq totesi kysyttäessä, miksei hän tai hänen kavereinsa käy mielellään koulun tapahtumissa.

28) No koska siel on näitä seisvoja paljo ja on musiikki kovalla ja tämmöstä. Ne riehuu paljo. (Tariq)

Haastatteluaineistomme perusteella kognitiivista kiinnittymistä vahvistivat lähipiirin kannustus ja koulun merkityksellisenä pitäminen. Näiden lisäksi koulun ajateltiin aineiston perusteella olevan iso osa elämää ja rytmittävän arkea. Kognitiivista kiinnittymistä vaikutti vahvistavan haastateltavien esiin nostama tulevaisuuden tärkeänä pitäminen. Haastattelujen mukaan koulu koettiin merkityksellisenä, sillä sitä kautta voi saada haluamansa ammatin. Kognitiivista kiinnittymistä heikensivät aineiston perusteella oppisisältöjen epäkiinnostavuus ja oppilaan sen hetkinen mielentila. Lisäksi koulua pidettiin haastattelujen mukaan vain elämänvaiheena, joka täytyi suorittaa.

Behavioraalista kiinnittymistä kouluun vahvistivat aineiston perusteella tapahtumiin osallistuminen ja oppilaskuntaan kuuluminen. Lisäksi oppiaineen kiinnostavuus ja ystävien tuki koulutöissä lisäsi haastateltavien kertoman perusteella omaa kouluaktiivisuutta, joka vahvisti behavioraalista kiinnittymistä. Sitä heikensivät tapahtumiin ja opetukseen osallistumattomuus. Haastattelujen mukaan kulttuurierot ja muut oppilaat vähensivät halukkuutta osallistua tapahtumiin. Joillakin tunneilla haastateltavat kertoivat keskittymisensä kohdistuvan opetuksen sijaan muuhun toimintaan, mikä osoitti heikkoa behavioraalista kiinnittymistä kouluun.

7 KIINNITTÄMISEN PROFIILIT

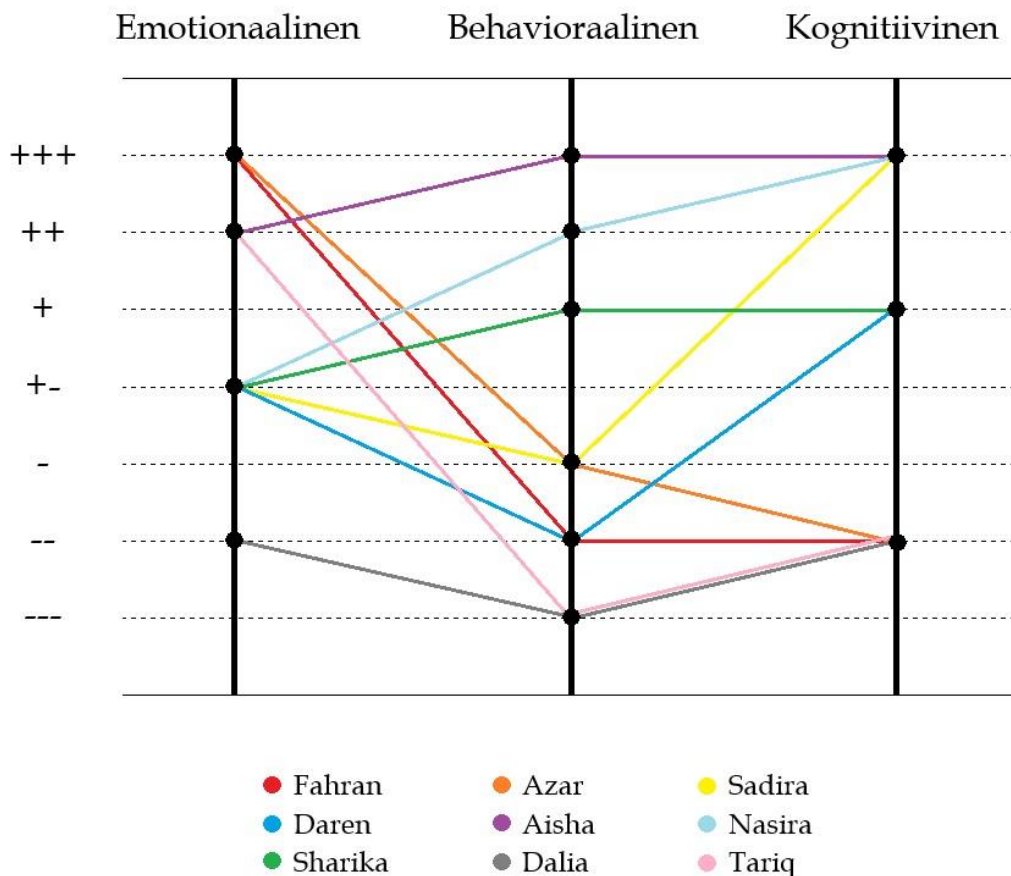
Jaoin haastateltavat neljään eri kiinnittymisen profiiliin sen perusteella, kuinka paljon he korostivat eri kiinnittymisen ulottuvuuksiin kuuluvia asioita haastatteluisaan. Käytimme profiilien muodostamiseen Fredricksin, Blumentfeldin ja Parisin (2004) mallia kolmen ulottuvuuden kiinnittymisestä, johon sisältyvät emotionaaliset, behavioraaliset ja kognitiiviset kiinnittymisen osa-alueet. Emotionaaliseen kiinnittymiseen kuuluvat muun muassa sosiaaliset suhteet ja tunteet, behavioraaliseen koulun toimintaan osallistuminen ja kognitiiviseen oppisisältöjen merkityksellisenä pitäminen.

Kokosimme aineiston perusteella oppilaiden kiinnittymisen ulottuvuuksista taulukon. Taulukkoa 2 tulee tulkita niin, että mitä enemmän lokerossa on merkkejä, sitä voimakkaampaa positiivinen (+) tai negatiivinen (-) kiinnittymisen oli kyseisellä kiinnittymisen osa-alueella. Negatiivisella kiinnittymisellä tarkoitetaan kiinnittymisen puuttumista tai heikkoa kiinnittymistä. Kaksijakoiset merkinnät (+-) viittaavat haastatteluisa esiin tulleisiin ristiriitaisuuksiin, joissa haastateltavat kertoivat voimakkaita myönteisistä ja kielteisistä kokemuksista yhtä paljon ja yhtä merkittävinä.

TAULUKKO 2. Kiinnittymisen ulottuvuuksien painotukset

Nimi	Emotionaalinen	Behavioraalinen	Kognitiivinen
Fahran	+++	--	--
Azar	+++	-	--
Sadira	+-	-	+++
Daren	+-	--	+
Aisha	++	+++	+++
Nasira	+-	++	+++
Sharika	+-	+	+
Dalia	--	---	--
Tariq	++	---	--

Kuviossa 5 on kuvattu Taulukko 2:n kiinnittymisen voimakkuudet viivadiagrammina selkeyttämään kiinnittymisen osa-alueiden vertailua haastateltavilla. Vertailun perusteella kokosimme neljä kiinnittymisen profiilia, joihin luokittelimme haastateltavat.



KUVIO 5. Viivadiagrammi kiinnittymisen eri ulottuvuuksien voimakkuudesta

Kiinnittymisen profiileja muodostui haastatteluaineiston perusteella neljä: emotionaalisesti voimakkaasti kiinnittyneet, emotionaalisesti kahtiajakautuneet, voimakkaasti kiinnittyneet ja heikosti kiinnittyneet. Emotionaalisesti voimakkaasti kiinnittyneet olivat kiinnittyneet kouluun erityisen voimakkaasti emotionaalisesti, mutta eivät juurikaan muilla alueilla. Emotionaalisesti kahtiajakautuneisiin kuuluivat henkilöt, jotka haastatteluissa kertoivat emotionaaliseen kiinnittymiseen liittyvistä asioista paljon sekä negatiivisia, että positiivisia asioita. Tämän ryhmän sisällä henkilöt erosivat toisistaan vielä behavioraaliselta kiinnittymiseltään. Voimakkaasti kiinnittyneet olivat kiinnittyneet kouluun kaikilla osa-alueilla hyvin, kun taas heikosti kiinnittyneiden ryhmässä kaikki

kiinnittymisen ulottuvuudet näyttäytyivät heikkoina. Käsitlemme kiinnittymisen profiileja tarkemmin seuraavissa alaluvuissa. Taulukossa 3 on kuvattuna muodostamamme kiinnittymisen profiilit ja miten tutkittavat oppilaat asettuivat niihin.

TAULUKKO 3. Oppilaat sijoitettuna kiinnittymisen profiileihin

Kiinnittymisen profiilit	Oppilaat
Emotionaalisesti voimakkaasti kiinnittyneet	Fahran, Azar ja Tariq
Emotionaalisesti kahtiajakautuneet	
Behavioraalisesti kiinnittyneet	Nasira ja Sharika
Behavioraalisesti heikosti kiinnittyneet	Sadira ja Daren
Voimakkaasti kiinnittyneet	Aisha
Heikosti kiinnittyneet	Dalia

7.1 Emotionaalisesti voimakkaasti kiinnittyneet

Haastatteluaineistossamme Fahran, Azar ja Tariq kuvailivat kokemuksiaan, jotka päätelmiemme mukaan kertoivat vahvasta emotionaalisesta kiinnittymisestä kouluun. Haastatteluissa kerrottujen kokemusten perusteella päätelimme, että kognitiiviset ja behavioraaliset kiinnittymisen ulottuvuudet olivat näillä oppilailla heikkoja.

Kaikilla kolmella oli haastattelujen mukaan koulussa paljon ystäviä ja kavereita, ja sekä Fahran että Azar mainitsivat heidän olevan merkittävin syy käydä koulussa. Harinen ja Halme (2012) toteavatkin, että huolimatta koulun epäkiinnostavuudesta sinne mennään, sillä koulu antaa mahdollisuuden olla kavereiden ja ystävien kanssa. Kaikki kolme kertoivat tuntevansa kuuluvansa kouluun ja omaan luokkaansa ja mainitsivat yhdeksi syyksi sen, että he tulivat toimeen kaikkien kanssa. Ystävyysuhteet koulun sosiaalisessa järjestyksessä keskeisessä roolissa olevien oppilaiden kanssa voivatkin vahvistaa kuulumisen tunnetta (Johnson ym. 2001, 336). Haastattelujen perusteella heillä oli usein tiettyt samat kaverit, keiden kanssa he viettivät välitunnit esimerkiksi jalkapalloa pelaten. Sosiaaliset suhteet korostuivat kaikilla osapuolilla selkeästi haastateltavien kertoman mukaan ja osoitti niiden merkittävyyden kiinnittymiseen.

Fahran ja Tariq kertoivat haastatteluissaan, etteivät he ottaneet osaa koulun tapahtumiin eivätkä juurikaan osallistuneet tunneilla opetukseen. Fahran selitti, että hänellä oli usein koulun tapahtumien kanssa samaan aikaan jalkapalloharjoituksia, jolloin hän ei pystynyt osallistumaan esimerkiksi iltamiin. Hän kuitenkin myös lisäsi, ettei välttämättä olisi ollut kiinnostunut menemään niihin, vaikka olisi päässytkin. Tariq teki kertomansa mukaan koulutöistä vain välttämättömimmän ja saattoi kopioida tehtäviä muilta luokkalaisilta. Koulun tapahtumia Tariq sanoi haastattelussa pitävänsä epäkiinnostavina nuorempien oppilaiden takia. Myös Azar totesi tekevänsä koulussa vain pakolliset tehtävät, yleensä vain ne, jotka opettaja tarkisti. Tällainen yrityksen puute ja passiivisuus koulutöitä kohtaan kertoo oppilaiden heikosta kiinnittymisestä (Skinner ym. 2008, 496; Skinner & Pitzer 2012, 24). Toisinaan Azar kuitenkin kertoi osallistuvansa koulun tapahtumiin, kuten iltamiin. Kaikkien kolmen behavioraalinen kiinnittyminen vaikutti suhteellisen heikolta, sillä he kuvasivat haastatteluissaan useita kouluun osallistumattomuuden kokemuksia.

Haastatteluissa kertomansa perusteella emotionaalisesti voimakkaasti kiinnittyneiden ryhmään kuuluvat oppilaat pitivät koulua merkityksellisenä tulevaisuuden ja menestymisen kautta. Esimerkiksi Fahran kertoi arvelleensa, että koulussa pärjääminen antoi hänelle paremmat mahdollisuudet omistaa hienon auton aikuisena, mikä saattoi vahvistaa hänen kognitiivisen kiinnittymisen tunnettaan löytämällä tarkoituksen opinnoilleen (Skinner & Pitzer 2012, 25). Aineiston perusteella kukaan heistä ei kuitenkaan sanonut pitävänsä itse oppisisältöjä tärkeinä, mistä kertoi esimerkiksi Tariqin kommentti, jossa hän sanoi muun muassa historian olevan turha oppiaine. Haastattelussa Azar kertoi tuntevansa, että aamuisin olisi mielekkäämpää jäädä kotiin, kuin lähteä kouluun. Kaikkien keskittyminen tunneilla oli haastatteluaineiston mukaan toisinaan heikkoa, jolloin he saattoivat jutella kavereidensa kanssa tai selaila puhelintaan, kuten esimerkiksi Tariq kertoi tekevänsä ollessaan väsynyt. Tällainen häiriökäyttäytyminen tunneilla sekoittuu opetuksen ja oppimisen kanssa ja saattaa vaikuttaa jopa muidenkin oppilaiden kiinnittymiseen (Finn & Zimmer

2012, 110). Haastatteluaineistossa ilmi tulleet kokemukset osoittivat, että heidän kognitiivinen kiinnittymisensä on heikkoa.

7.2 Emotionaalinen kahtiajako

Haastatteluaineiston perusteella Sadira, Daren, Nasira ja Sharika olivat kiinnittymisen profiililtaan voimakkaasti emotionaalisesti kahtiajakautuneita. Emotionaalisen kiinnittymisen kahtiajakautuneisuudella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa sitä, että oppilaille oli voimakkaasti emotionaalista kiinnittymistä vahvistavia ihmissuhteita, kuten haastatteluissa kertomansa mukaan läheinen ystäväpiiri koulussa, mutta myös voimakkaasti kiinnittymistä heikentäviä kokemuksia, kuten haastatteluissa esiin nousseet rasismi ja kouluun kuulumattomuuden tunteet. Emotionaaliseen kiinnittymiseen vaikuttavatkin kielteiset ja myönteiset reagoinnit luokkatovereihin, mikä osaltaan vaikuttaa kouluun kuulumisen tunteeseen (Fredricks ym. 2004, 60). Haastatteluissa Sadira, Nasira ja Sharika kertoivat kokemuksiaan tiiviistä ystäväpiiristä, jotka päätelmiemme mukaan tukivat heidän emotionaalista kiinnittymistään. Lisäksi he kuvailivat tuntevansa kuuluvansa kouluun ja mainitsivat pitävänsä koulun opettajista. Vertaisilta ja opettajilta saatu tuki vahvistaa myös oppilaan muita kiinnittymisen ulottuvuuksia (Virtanen ym. 2018, 528). Myös esimerkiksi se, miten Daren kertoi haastattelussaan ystävien tukevan hänen koulunkäyntiään ja kokevansa oman luokkansa mieleiseksi paikaksi, jossa oli paljon kavereita, näytti vahvistavan voimakasta emotionaalista kiinnittymistä kouluun. Aineistomme perusteella emotionaalisesti kahtiajakautuneisiin kuuluvilla oppilaille kaverit ja ystävät lisäsivät halukkuutta tulla kouluun. Johnson, Crosnoe ja Elder (2001, 335) kuvaavatkin ystävien vaikuttavan oppilaan työskentelyyn ja käyttäytymiseen joko edistäen työskentelyä tai vahvistaen muuhun kuin opiskeluun keskittymistä.

Haastatteluaineistossa esiin nousseet voimakkaat kielteiset reagoinnit muihin oppilaisiin sekä kuulumattomuuden tunteet osoittavat heikkoa emotionaalista kiinnittymistä. Esimerkiksi Daren kertoi kokeneensa kuulumattomuuden tunteita koulua kohtaan, sillä hänen oma ikäluokkansa oli lähtenyt yläkou-

lusta jo aiemmin. Aineiston mukaan koulunkäynti ikäistään nuorempien kanssa ei ollut hänen kertomansa perusteella mieleistä, mikä näytti heikentävän emotionaalista kiinnittymistä. Myös Willmsin (2003, 9) mukaan kuulumattomuuden tunteet heikentävät kiinnittymistä. Sadira, Nasira ja Sharika kuvailivat kokemuksiaan luokkalaistensa kanssa kokemistaan voimakkaista negatiivisista kohtaamisista, jotka aineiston perusteella näyttivät heikentävän emotionaalista kiinnittymistä. Haastatteluissa he kertoivat, että luokkalaisten rasistiset kommentit ja käytös vähensivät heidän halukkuuttaan tulla kouluun, mikä vaikutti heikentävän kouluun kiinnittymistä. Tämä vahvistaa aiempia tutkimustuloksia (esim. Dotterer & Lowe 2011), joissa luokassa ja koulussa vallitsevan ilmapiirin on todettu vaikuttavan kouluun kiinnittymiseen. Lisäksi Moses ja Villodas (2017, 2267) totesivat tutkimuksessaan, että negatiiviset tuntemukset koulua kohtaan lisääntyvät, jos nuoret joutuvat koulussa viettämään aikaa sellaisten vertaisten kanssa, joiden kanssa konfliktiherkkyys on erittäin korkea.

Tämän kiinnittymisen profiilin oppilaat olivat haastatteluissa kertomansa perusteella kognitiivisesti kiinnittyneitä kouluun. He ilmaisivat pitävänsä koulua merkityksellisenä tulevaisuutta varten ja opiskeltavia sisältöjä tärkeinä. Esimerkiksi Sadira ja Nasira mainitsivat haastatteluissaan eri oppiaineiden sisältöjä, joita he pitivät erityisen kiinnostavina ja hyödyllisinä itselleen. Nasira kertoi, että hänen mielestään jokaisella oppisisällöllä on oma tarkoituksensa, jonka takia ne pitää oppia koulussa. Haastattelussaan Sharika painotti koulun merkitystä oman unelma-ammattinsa saavuttamisessa, mikä tukee kognitiivista kiinnittymistä kouluun, sillä kognitiiviseen kiinnittymiseen sisältyy ajatus panostamisesta haastavankin tavoitteen saavuttamiseksi (Fredricks ym. 2004, 60). Myös Daren kertoi kokevansa koulun sisällöt tärkeinä tulevaansa varten.

Haastatteluaineiston mukaan tämän emotionaalisen kahtiajaon profiilin oppilaat ovat kertomansa perusteella jakautuneet behavioraalisessa kiinnittymisessä kahteen ryhmään; heikosti kiinnittyneet ja kiinnittyneet. Haastatteluissaan Sadira ja Daren kuvailivat kokemuksiaan, joiden perusteella päätimme heidän behavioraalisensa kiinnittymisensä heikoksi. Esimerkiksi Sadira mainitsi, että ei osallistu koulun järjestämiin tapahtumiin ja että tunneilla hänen osal-

listumisensa oli vaihtelevaa. Myöskään Daren ei haastattelunsa perusteella osallistunut tunneilla eikä tehnyt koulutehtäviä, vaan kopioi ne muilta oppilailta. Jos oppilas tuntee olonsa epämiellyttäväksi koulussa eikä koe kuuluvansa sosiaaliseen piiriin, kuten Sadiran ja Darenin tapauksessa, voi oppilas vetäytyä akateemisesta työskentelystä ja tunneille osallistumisesta (Johnson ym. 2001, 323). Toisin kuin Sadira, Daren kertoi osallistuvansa välillä myös koulun tapahtumiin.

Haastattelujen perusteella behavioraalisesti kiinnittyneitä oppilaita tässä emotionaalisen kahtiajaon profiilissa ovat Nasira ja Sharika. He ilmaisivat haastatteluissaan tekevänsä kotitehtävät ja osallistuvansa oppitunneilla, mutta Sharika kertoi joskus jättävänsä menemättä koulun tapahtumiin. Aktiivinen osallistuminen akateemiseen työskentelyyn koulussa vahvistaakin oppilaiden behavioraalista kiinnittymistä (Fredricks ym. 2004, 60).

7.3 Voimakkaasti kiinnittyneet

Haastatteluaineistossa kertomiensa kokemusten perusteella Aisha oli voimakkaasti kiinnittynyt kouluun kaikilla kolmella kiinnittymisen osa-alueella. Aisha mainitsi pitävänsä koulua hyödyllisenä yleistiedon lähteenä ja elämää rytmittävänä asiana, joita voidaan pitää kognitiivista kiinnittymistä vahvistavina tekijöinä. Hän kertoi haastattelussa kokevansa koulun merkittävänä myös tulevaisuuden kannalta, jolloin hyvällä menestyksellä voi päästä haluamiinsa jatko-opintoihin ja ammattiin. Voimakkaasti kiinnittyneet oppilaat asettavat itselleen korkeampia tavoitteita opintojen suhteen ja uskovat omiin kykyihinsä (Skinner ym. 2008, 514).

Se, miten Aisha kertoi koulunkäynnistään, osoitti voimakasta behavioraalista kiinnittymistä. Esimerkiksi koulutöiden tekeminen oli Aishalle hänen mukaansa itsestäänselvyys ja hän myös osallistui tunneilla aktiivisesti muun muassa viitaten. Hän kertoi lisäksi olevansa aktiivisesti mukana järjestämässä ja osallistumassa koulun tapahtumiin, sillä hän toimi jäsenenä koulun oppilaskuntatoiminnassa. Aktiivinen osallistuminen tunneilla ja koulutyöhön sekä koulun

muihin aktiviteetteihin kertovat oppilaan kiinnittymisestä kouluun (Johnson ym. 2001, 320). Vahva behavioraalinen kiinnittyminen tukee nuoren yhteyttä kouluun ja vähentää kiinnittymistä heikentävää käytöstä, sillä oppilas käyttää aikansa kiinnittymistä tukeviin aktiviteetteihin (Wang & Fredricks 2014, 724).

Haastattelussa Aisha kertoi, että hänellä oli useita ystäviä koulussa, keiden kanssa hän vietti välitunnit. Hän myös mainitsi pitävänsä luokkalaisiaan mukavina ja hauskoina ihmisinä, joiden kanssa hän tuli hyvin toimeen. Vahvat ihmissuhteet koulussa tukevat kiinnittymistä (Skinner ym. 2008, 514). Aisha myös toteaa tuntevansa kuuluvansa luokkaansa. Vaikka haastatteluissa kertomiensa kokemusten perusteella Aisha oli emotionaalisesti voimakkaasti kiinnittynyt, mainitsi hän toisinaan kokevansa olonsa yksinäiseksi välitunneilla, mikä saattoi heikentää emotionaalista kiinnittymistä.

7.4 Heikosti kiinnittyneet

Tutkimusaineistossamme kertomiensa kokemusten perusteella Dalian kiinnittymisen profiili oli jokaisella ulottuvuudella heikko. Hänen haastattelunsa osoitti, että hänen emotionaalinen kiinnittymisensä oli heikkoa, sillä hän ei kertomansa mukaan kokenut kuuluvansa omaan luokkaansa tai kouluun ylipäättään. Lin (2011, 146) mukaan kuulumisen tunteen puuttuminen saattaa vähentää kouluun kiinnittymistä. Haastattelussa Dalia mainitsi koulussa olevan ystäviä, keiden kanssa viettää koulupäivisin aikaa. Toisaalta hän ilmaisee myös, ettei olisi tutustunut heidän kanssaan, elleivät he olisi samalla luokalla. Haastattelussa Dalia kertoi, ettei koulussa ole ketään, jota hän pitäisi kaverinaan. Hän mainitsi kokevansa olonsa koulussa välillä yksinäiseksi ja ilmaisi, että olisi halukas saamaan uusia ystäviä. Aineistosta tekemiemme päätelmien perusteella heikkoon emotionaaliseen kiinnittymiseen vaikutti se, että Dalia kertoi muuttaneensa yläkouluaiikana ja kokevansa sen takia kuuluvansa enemmän entiseen kouluunsa.

Haastatteluaineiston mukaan Dalia ei osallistunut koulun tapahtumiin eikä oppitunneilla opetukseen, mikä osoitti hänen behavioraalisen kiinnittymi-

sensä kouluun olevan heikkoa. Haastattelussaan hän perusteli tapahtumiin osallistumattomuutta sillä, että siellä hän joutuisi tutustumaan uusiin ihmisiin. Pessimistisyys ja vältteleminen on liitetty heikkoon kiinnittymiseen (Skinner ym. 2008, 514). Dalia mainitsi tunneilla tekevänsä muuta toimintaa, koska ei jaksanut keskittyä opetukseen. Aktiivinen osallistuminen koulussa on yksi kiinnittymisen kannalta tärkeä osa (Li 2011, 146), minkä perusteella sen puuttuminen Dalian koulunkäynnissä heikensi hänen kiinnittymistään merkittävästi.

Haastattelussa kertomiensa kokemusten perusteella Dalian kognitiivisen kiinnittymisen ulottuvuus oli myös heikko, sillä hän ei osannut sanoa, miksi koulu olisi hänelle merkittävää. Lisäksi kiinnostuminen koulun oppisisällöistä oli haastattelun mukaan sen hetkisen tunteen varassa. Kuitenkin Dalia ilmaisi näkevänsä koulun tulevaisuuden kannalta osittain merkityksellisenä. Dalia kuvasi haastatteluaineiston perusteella monia tuntemuksia, jotka kertoivat hänen heikosta kiinnittymisestään, kuten aloittekyvyn ja vaivannäön vähäisyys sekä passiivisuus niin koulua kuin muita oppilaita kohtaan (Skinner ym. 2008, 496). Myös haastattelussa esiin nousseet positiivisten tunteiden ja aktiivisen osallistumisen vähäisyys koulua kohtaan osoittivat Dalian heikkoa kouluun kiinnittymistä (Li 2011, 146).

7.5 Kiinnittymisen profiilit verrattuna muihin tutkimuksiin

Tutkimuksemme kiinnittymisen profiilit vastaavat siltä osin aiempia tutkimuksia (Salmela-Aro, Muotka, Alho, Hakkarainen & Lonka 2016), että suurin osa haastateltavista oli kiinnittynyt kouluun, vähintään jonkin kiinnittymisen ulottuvuuden kautta. Salmela-Aron ja muiden (2016) tutkimuksessa havaittu kynnisyys koulua kohtaan peruskoulun oppilaille ei ilmennyt tässä tutkimuksessa voimakkaana tekijänä kiinnittymisen suhteen.

Pisa-tutkimuksen (OECD 2013, 51-53) mukaan suomalaisten oppilaiden kouluun kuulumisen tunne, joka on tärkeä kiinnittymisen kannalta, on heikentynyt vuoden 2003 tutkimuksesta. Ylipäätään suomalaisten kouluun kuulumisen

tunne on heikko verrattuna muihin OECD-maihin. Tutkimuksemme oppilaiden tuntemukset koulua kohtaan olivat osittain negatiivisia ja koulu nähtiin välillä vain pakollisena osana elämää. Lisäksi kaikki oppilaat eivät kokeneet kuuluvansa luokkaansa tai kouluun. Kuten tässäkin tutkimuksessa, hyvä opettaja-oppilas -suhde lisäsi kuulumisen tunnetta (OECD 2013, 142).

Linnakylän ja Malinin (2008, 590) tutkimuksessa muodostui kuusi eri kiinnittymisen profiilia. Tutkimuksen yksi kiinnittymisen profiileista on oppilaat, jotka eivät ole kiinnittyneet kouluun (disengaged). Heidän asenteensa koulua ja oppimista kohtaan ovat negatiivisia, eivätkä he ole hyväksytyjä vertaisryhmässään. Myös tässä tutkimuksessa löytyi yksi tutkittava, joka sijoittui heikosti kiinnittyneiden profiiliin. Emotionaalisesti voimakkaasti kiinnittyneet käyvät yhteen myös yhden Linnakylän ja Malinin (2008, 590-591) kiinnittymisen profiilin kanssa (peer accepted with negative attitudes), sillä heillä on vertaistensa hyväksyntä, mutta negatiivinen suhtautuminen koulua kohtaan. Tämän tutkimuksen emotionaaliseen kahtiajako -kiinnittymisen profiiliryhmään kuuluvat oppilaat olivat osittain torjuttuja vertaistensa kohdalta, mutta kokivat koulun merkityksellisenä; tämä kiinnittymisen profiili on samankaltainen kuin "positive attitudes with low peer acceptance"-ryhmä Linnakylän ja Malinin (2008, 591) tutkimuksessa. Lisäksi Linnakylän ja Malinin (2008, 591) tutkimuksesta löytyi voimakkaasti kiinnittyneiden ryhmä (strongly engaged), joka on yhteen sopiva tässä tutkimuksessa muodostuneen voimakkaasti kiinnittyneiden kanssa. Kaiken kaikkiaan tässä tutkimuksessa muodostuneet kiinnittymisen profiilit ovat siis osittain samankaltaisia, kuin muissa tutkimuksissa ilmenneet suomalaisten oppilaiden kiinnittymisen profiilit.

Lawson ja Masyn (2015) tarkastelivat tutkimuksessaan yhdysvaltalaisten lukioikäisten oppilaiden kiinnittymisen profiileja. He määrittivät aineistonsa perusteella kuusi kiinnittymisen profiilia, joista voidaan havaita sekä samankaltaisuuksia että eroavaisuuksia tässä tutkimuksessa muodostettujen profiilien kanssa. Esimerkiksi Lawsonin ja Masynin (2015, 78) *boredom* -profiiliin kuuluvat oppilaat eivät nauttineet koulunkäynnistä eivätkä juuri keskittyneet tunneilla, mutta he tiedostivat koulussa menestymisen auttavan tulevaisuuden työllisty-

misessä. Myös tässä tutkimuksessa kaikki haastateltavat ilmaisivat ymmärryksensä koulun tärkeydestä tulevaisuutta varten riippumatta kiinnittymisen laadusta tai vahvuudesta. Toisin kuin tässä tutkimuksessa, Lawson ja Masyn (2015, 79) profiloivat 10% tutkittavistaan termillä *disidentification*. Tähän profiiliin kuuluneet oppilaat eivät panostaneet kouluun millään lailla eivätkä nähneet merkitystä koulumenestyksellä tai tulevaisuuden työmahdollisuuksilla. He eivät nauttineet koulunkäynnistä, mutta olivat sosiaalisesti kiinnittyneet kouluun. Tässä tutkimuksessa vastaavaa ei löydetty, mutta se lähentelee muodostamaamme emotionaalisesti kiinnittyneiden profiilia, jossa siihen kuuluvien haastateltavien sosiaaliset suhteet olivat aineiston perusteella suurin kouluun kiinnittymisen vaikuttaja.

8 POHDINTA

8.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia maahanmuuttajataustaisten yläkoulun oppilaiden kokemuksia sosiaalisista suhteista ja niiden merkityksestä kouluun kiinnittymisessä. Tutkimuksessa haluttiin selvittää nimenomaan oppilaiden omia kokemuksia, joten siinä käytettiin fenomenologista lähestymistapaa. Kokemuksista otettiin selvää haastatteluin, joiden tukena käytettiin sosiogrammeja ja likert-asteikollisia esitetolomakkeita. Tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kouluun kiinnittymisestä ja yhteiskuntaan integroitumisesta sekä sosiaalisten suhteiden merkityksestä niihin. Huomionarvoista on, että maahanmuuttajataustaisilla nuorilla on samantaisia tarpeita kouluun liittyen kuin kantasuomalaisillakin vertaisillaan: myös he haluavat kuulua osaksi yhteisöä ja tulla hyväksytyksi. Maahanmuuttajanuorten vertaissuhteet ovat myös tärkeitä heidän integroitumisensa kannalta (Souto 2011). Näin ollen heitä ei tulisi mielestämme erotella omana ryhmänään, kun puhutaan koulun ja ystävyysuhteiden merkityksestä elämässä. Tutkimuksesta ilmeni, että tutkimassamme koulussa maahanmuuttajataustaisten nuorten sosiaaliset suhteet olivat jakautuneet vahvasti maahanmuuttajiin ja suomalaisiin. Maahanmuuttajanuoret kertoivat kohdanneensa myös rasistista kohtelua ja syrjintää muiden oppilaiden kohdalta. Oppilaat sanoivat kuitenkin kokevansa kuuluvansa kouluun, mitä vahvistivat sekä ystäväpiiri että koulun opettajat. Maahanmuuttajataustaisten nuorten kiinnittyminen kouluun oli vaihtelevaa, mutta kiinnittymisen profiilit olivat samankaltaisia kuin aiemmat suomalaisten oppilaiden kiinnittymistä tutkivien tutkimusten profiilit.

Epätasa-arvoiset valtasuhteet ilmentyvät ihmisten jakamisessa rodullisiin kategorioihin. Tällainen luokittelu kuuluu eriarvoistavissa ja halventavissa puhetavoissa. (Rastas 2005.) Aiemman tutkimuksen mukaan maahanmuuttajanuori kokee koulussa jatkuvaa luokittelua suomalaisiin ja ulkomaalaisiin. Tämä luokittelu voi estää maahanmuuttajanuoren pääsyn jäseneksi nuorten

yhteisöihin. Maahanmuuttajanuori voi kokea sosiaaliset suhteensa ennalta määrättyinä, sillä kulttuurinen tausta jäsentää nuorten suhteita niin voimakkaasti koulussa. Eristäminen sosiaalisista piireistä voi johtaa maahanmuuttajanuoren eristäytymiseen, jolloin hän itsekin alkaa vältellä kohtaamisia suomalaisnuorten kanssa. (Souto 2011, 139, 142-143.) Myös tässä tutkimuksessa maahanmuuttajataustaiset nuoret kokivat, että heidän pitää viettää aikaa ja ystäväystyä muiden maahanmuuttajanuorten kanssa. Oppilaalla saattoi olla koulussa eri sosiaaliset piirit kuin vapaa-ajallaan, sillä koulussa hänen täytyi olla maahanmuuttajien kanssa. Osa tutkittavista oli myös eristänyt itsensä kohtaamasta suomalaisia nuoria muuten kuin virallisissa koulutöissä. He korostivat omaa erillisyyttään näistä rasistisista suomalaisista ja toivat esiin, että olivat jo tottuneet syrjintään, eivätkä enää välittäneet siitä. Souto (2011) toteaaakin jatkuvan syrjimisen koulussa voivan aiheuttaa maahanmuuttajanuorille vastarinnan suomalaisia kohtaan, mikä taas osaltaan kategorisoi suomalaiset nuoret yhteen ryhmään ja vahvistaa näin ollen erillisyyttä. Rasistiksi kutsumista voidaan käyttää keinona antaa takaisin myös tilanteissa, joissa ei ole tapahtunut mitään rasistista. Tämä voi johtaa vain itseään ruokkivaksi kehäksi, jossa rasistista kohtelua ei aidosti käsitellä. (Souto 2011, 164-166.)

Kandidatutkielmassamme olimme tutkineet maahanmuuttajataustaisten alakoululaisten sosiaalisia suhteita eräässä ensimmäisessä luokassa. Silloin teettämämme sosiogrammin ja havainnointimme perusteella maahanmuuttajataustaiset oppilaat eivät kohdanneet luokassa rasismia eikä heitä eroteltu mitenkään omaksi ryhmäkseen. Luokan oppilaat olivat keskenään toverillisia, olivat he sitten kantasuomalaisia tai eivät. Tässä tutkimuksessa yläkoulussa näkyvä erotelu oli vahvaa ja kirjallisuudesta (Tiilikainen & Mohamed 2013) käy ilmi, että murrosiän kynnyksellä tilanne voi muuttua kulttuurisiin syihin vedoten. Tutkimuksen mukaan maahanmuuttajataustaiset oppilaat vieroksuivat suomalaisnuorten kulttuuria ja näin ollen saattavat yrittää erottautua siitä. Suomalaiseen kulttuuriin liittyvät siirtymäriitit, kuten alkoholin käyttö ja seurustelusuhteet, eivät sovi maahanmuuttajanuoren kulttuuriin (Niemelä 2006). Suomalaisen nuorisokulttuurin eroavaisuus maahanmuuttajanuoren omaan kulttuuriin ver-

rattuna saakin nuoren tekemään eron itsensä ja suomalaisen nuorison välille (Kautto 2009), mikä voi osaltaan vaikuttaa koulussa näkyvään jaotteluun.

Toisen tutkimusluokkamme haastatellut oppilaat kokivat omassa luokassaan rasismia. Heidän kertomansa mukaan heitä haukuttiin ihonvärin sekä maahanmuuttajiin liittyvien stereotyyppien perusteella, kuten verojen maksamattomuudella. Tällaiset kokemukset kertovat kouluyhteisössä ilmenevästä rasismista, jossa jonkin ominaisuuden vuoksi maahanmuuttajataustaisia oppilaita toiseutetaan ja kohdellaan eriarvoisesti (Alemanji 2016). Aiemman tutkimuksen mukaan koulussa voi vallita ajatus siitä, että maassa ollaan maan tavalla. Tämä antaa oikeuden suomalaisille määrätä siitä mitä tarvitsee suvaita ja mitä kouluyhteisöstä voidaan sulkea pois. Rasistista käytöstä voidaan perustella sillä, että niin on aina tehty, jolloin siitä ei voi loukkaantua. Maahanmuuttajanuoren olemista koulussa voidaan rajata esimerkiksi kieltämällä hänen oman äidinkieltensä käyttöä. (Souto 2011, 128-129.) Tässä tutkimuksessa ei käynyt ilmi, mikä saa suomalaiset nuoret kohtelevaan maahanmuuttajataustaisia oppilaita tällä tavoin.

Tutkimuksessa ilmennyt maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ryhmitteily yhdeksi joukoksi on mielenkiintoinen ilmiö. Haastattelussa ilmi tullut "me vastaan muut" -ajattelu näkyi sekä joidenkin haastateltavien että heidän kertomansa mukaan myös kantasuomalaisten oppilaiden käyttäytymisessä ja ajattelutavoissa. Aiemman tutkimuksen mukaan suomalaiset oppilaat kuvailevatkin itseään tavallisiksi ja ulkomaalaisia erilaisiksi (Souto 2011, 112). Tällainen ajattelu kertoo Suomen erinomaisuutta korostavasta näkökannasta, jossa suomalaiset nähdään ylempänä kuin muut, jotka koetaan uhkaksi suomalaisuudelle (Alemanji 2016). Souto (2011) väittääkin, ettei maahanmuuttajien ja suomalaisten jakautuminen eri ystäväpiireihin johdu ainoastaan kieli- ja kulttuurieroista, vaan taustalla voi olla muitakin syitä, kuten rasismi. Koulun ilmapiirillä on myös vaikutus siihen ovatko maahanmuuttajat ja suomalaiset keskenään. Vahvasti rasistinen koulun ilmapiiri voi vaikeuttaa kanssakäymisen aloittamista toisenlaisen etnisen taustan edustajan kanssa. (Souto 2011, 17, 106.) Täten vaikka koulu tarjoaakin mahdollisuuden ystäväystyä ja luoda sosiaalisia suhteita

etnisten rajojen yli, eivät ne automaattisesti luo suvaitsevaisuutta ja positiivista vuorovaikutusta suomalais- ja maahanmuuttajanuorten välille (Souto 2011, 197).

Vaikka tässäkin tutkimuksessa haastateltavien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kertoman mukaan heidän sukujuurensa olivat alun perin useista eri maista ja kulttuureista, heitä siitä huolimatta kohdeltiin ja he pitivät myös itse itseään yhtenä ryhmänä, maahanmuuttajina. Esimerkiksi sosiogrammeissa jotkut oppilaat olivat kirjoittaneet negatiivisessa valinnassa maahanmuuttajataustaiset oppilaat yhdeksi ryhmäksi ”mamut”, vaikka tehtävänantona oli kirjoittaa luokkalaisten nimiä. Haastateltavien kertoman perusteella he tunsivat ystäväystymisen muiden maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa olevan helpompaa ja mielekkäämpää, kuin kantasuomalaisten kanssa. Kauton (2009, 68-69) mukaan maahanmuuttajanuoren voikin olla helpompi ystäväystyä toisen maahanmuuttajan, kuin suomalaisen kanssa.

Oppilaat myös itse kertoivat olevansa maahanmuuttajia ja sen yhdistävän heitä ystävinä. Erityisen mielenkiintoista tästä tekee se, mikä heidät on saanut identifioimaan itsensä kouluympäristössä niin vahvasti pelkästään maahanmuuttajiksi. Ronkaisen (2009, 33, 38-39) mukaan maahanmuuttajanuori, jonka kulttuuri, uskonto ja etnisyys ovat lähempänä suomalaista, kokee itsensä helpommin suomalaiseksi. Jos taas nämä asiat ovat etäisempiä suomalaisesta, mieltää nuori itsensä muunmaalaiseksi. Paavola ja Talib (2010, 40) taas huomauttavat, että varsinkin nuoret ihmiset tuntevat olevansa vapaita valitsemaan erilaisista elämänmuodoista itselleen sopivat tyylit, eivätkä ajattele itseään esimerkiksi vain etnisyyden kautta. Heidän huomionsa nojaten voidaankin kysyä, ovatko maahanmuuttajataustaiset oppilaat itse valinneet, ovatko muut valinneet, vai onko koulu ajanut heidät valitsemaan itsensä kuulumaan yhdeksi ryhmäksi. Voisiko olla mahdollista, että koulu ajaa maahanmuuttajataustaisia oppilaita ystäväystymään vain toistensa kanssa ja mahdollistaa näin jaottelun suomalaisiin ja ulkomaalaisiin.

Haastatteluissa kävi ilmi, että moni haastateltavista oli kotoisin muslimimaista, mikä näkyi myös joidenkin tyttöjen pukeutumisessa. Koustelinin (2011,

175) mukaan muista kuin Euroopan maista, esimerkiksi kehitysmaista, tulleet maahanmuuttajat joutuvat yleismaailmallisesti kohtaamaan enemmän negatiivista kohtelua, kuin eurooppalaiset vertaisensa. Se johtuu luultavimmin suuremmista eroista elämäntyyliässä ja arvoissa sekä lähtömaan ekonomisesta statuksesta maailmanpolitiikassa. Myös Ronkainen (2009, 33, 38-39) on todennut, ettei Euroopasta tulleita maahanmuuttajia kategorisoida samaan ryhmään muualta tulleiden kanssa. Itseään kulttuurisesti lähempänä oleviin eli länsimaalaisiin maahanmuuttajiin, suhtaudutaan myönteisemmin (Souto 2011, 118). Olemme pohtineet, voiko tämä ilmiö osittain johtua maailman nykytilanteesta, jossa terrorismi ja sen pelko on liitetty muslimeihin. Media lisää tätä pelkoa uutisoimalla usein suurin kohuotsikoin Lähi-idän maista tulleiden ihmisten tekemistä rikoksista ja pakolaisten huonosta käytöksestä tai tyytymättömyydestä uudessa kotimaassaan. Kulttuurien erilaisuus saatetaankin nähdä uhkaavana ja negatiivisena asiana (Alemanji 2016, 15).

Koulussa jo pelkkä pakolaisstatus kertoo, että maahanmuuttajaoppilas ei ole länsimaisesta yhteiskunnasta, mikä osaltaan riittää määrittelemään oppilaan tietynlaiseksi (Souto 2011, 120). Tällä hetkellä muslimimaista tulleet maahanmuuttajat tuntuvat olevan enimmänsä rasismien kohde, mutta aina näin ei ole ollut. Esimerkiksi 2000-luvun alussa tehtyjen suomalaisten tutkimusten (Perho 2010; Souto 2011) mukaan nuorten harjoittamaa rasismia erityisesti kouluyhteisöissä joutuivat kohtaamaan muun muassa venäläiset ja vietnamlaiset maahanmuuttajat. Rasismia on siis ollut Suomessa jo pitkään, mutta se tuntuu vaihtelevan maailman tilanteen ja eri aikakausien mukaan. Suomessa sanaa maahanmuuttaja käytetään nykypäivänä synonyyminä tummaihoisille ihmisille, mikä jättää huomioimatta sen, etteivät kaikki tummaihoiset ole maahanmuuttajia tai kaikki maahanmuuttajat tummaihoisia (Alemanji & Mafi 2018, 189). Suomessa on myös maahanmuuttajataustaisia ihmisiä, jotka identifioivat itsensä suomalaisiksi, mutta heidän suomalaisuuttaan kyseenalaistetaan ulkonäkönsä takia (Rastas 2005, 148).

Kankkusen, Harisen, Nivalan ja Tapion (2010, 34) tutkimuksen mukaan maahanmuuttajataustaisia ja muita valtaväestöstä poikkeavia oppilaita sisältä-

vät luokat ovat suvaitsevia ja erilaisuutta hyväksyviä yhteisöjä. Myös Schachnerin, Brenickin, Noackin, van de Vijverin ja Heizmannin (2015) tutkimustuloksista kävi ilmi, että maahanmuuttajien suuri lukumäärä luokassa vaikutti eri kulttuureiden välisiin vuorovaikutussuhteisiin positiivisesti. Kuitenkin meidän tutkimuksemme viittasi vahvempaan jakautuneisuuteen maahanmuuttajien ja suomalaisten oppilaiden välillä, vaikka luokasta löytyi useampi eri maasta tullut oppilas. Myös muissa tutkimuksissa maahanmuuttajia sisältävät luokat ovat olleet hyvinkin jakautuneita suomalaisiin ja ulkomaalaisiin (esim. Souto 2011). Tämä kuvastaakin ongelmaa, jossa vertaisryhmät eivät ole kaikille avoimia ja erottelua eri ryhmiin voi tapahtua jonkin eroavaisuuden, kuten etnisyyden, kautta (Crosnoe 2000; Honkasalo ym. 2009; Kankkunen ym. 2010; Kirova 2001; Souto 2011). Jotkut etnistä vähemmistöä edustavat oppilaat saattavatkin tämän perusteella yrittää erkaantua etnisestä identiteetistään ja mukautua enemmistöön saadakseen hyväksyntää (Rutland ym. 2012). Maahanmuuttajanuorten integroitumisen kannalta olisi tärkeää, että oppilaalla olisi vertaissuhteita ja että hän tulisi hyväksytyksi yhteisöissä, joihin hän kuuluu (Souto 2011). Integroituminen on kuitenkin kaksisuuntainen prosessi (Modood 2011), jolloin suomalaisten nuorten osuutta sen edistämiseksi ei voi sivuuttaa.

Kaikilla tässä tutkimuksessa haastatelluilla oppilailla oli kertomansa mukaan ainakin joitain kavereita ja ystäviä, joiden kanssa viettää aikaa koulussa, vaikka osa mainitsi tunteneensa olonsa ajoittain yksinäiseksi. Vertaissuhteiden muodostuminen on erittäin tärkeää maahanmuuttajataustaiselle nuorelle, sillä hyvät vertaissuhteet edistävät heidän integroitumistaan (Souto 2011) ja itsensä hyväksytyksi tunteminen kasvattaa heidän motivaatiotaan koulunkäyntiä kohtaan (Kirova 2001). Aineiston mukaan osalle haastateltavista myönteiset sosiaaliset suhteet koulussa olivat lisäksi suurin syy käydä koulua ja vahvimmin edustettuina emotionaalisen kiinnittymisen ulottuvuudessa. Harinen ja Halme (2012) esittävätkin, että vertaissuhteet voivat olla joillekin nuorista ainoa syy tulla kouluun. Haastatteluissa kävi kuitenkin ilmi, että suurin osa tutkittavien ystävä- ja kaveripiiriin kuuluvista henkilöistä olivat myös maahanmuuttajataustaisia. Haastateltavat perustelivat tätä sillä, että he tunsivat muilla maa-

hanmuuttajataustaisilla olevan enemmän yhteistä heidän kanssaan ja että heidän kanssaan oli sen vuoksi helpompi ystävyystyö. Crosnoen (2000) mukaan varsinkin nuoren kasvaessa saman etnisen taustan omaavat ystävät tulevat tärkeämmiksi. Integroitumisen edistämisen ja nuorten kehityksen kannalta tämän tutkimuksen tulokset haastateltavien positiivisista vertaissuhteista ja niiden olemassaolosta ovat kuitenkin lupaavia.

Tässä tutkimuksessa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kiinnittymisen profiilit muodostuivat hyvin samankaltaisiksi, kuin muut Suomessa tutkitut koululaisten kiinnittymisen profiilit (esim. Linnakylä & Malin 2008). Maahanmuuttajanuorten kiinnittyminen ei siis tämän tutkimuksen perusteella eronnut kiinnittymisessä muusta väestöstä, lukuun ottamatta emotionaalista kiinnittymiseen vaikuttavaa rasistista kohtelua. Aiemmat kansainväliset tutkimukset (Johnson ym. 2001; Willms 2003) ovat kuitenkin kuvanneet maahanmuuttajien heikompaa kiinnittymistä kantaväestöön nähden, mutta voidaankin pohtia, johtuuko Suomessa kiinnittymisen tasavertaisuus koulujärjestelmästä, jossa kaikilla on samanlaiset mahdollisuudet oppia ja käydä koulua. Aiemman tutkimuksen mukaan maahanmuuttajaoppilaan kouluun kiinnittymistä tukevat samassa koulussa olevat muut omaa etnistä taustaa edustava ihmiset (Johnson ym. 2001), mutta toisaalta maahanmuuttajien ryhmittäytyminen yhteen asuinalueeseen tai kouluun voi estää kulttuurirajat ylittävien sosiaalisten suhteiden muodostumisen (Euroopan komissio 2008).

Osalla tämän tutkimuksen tutkittavista kiinnittyminen oli joillain sen osalla heikkoa, sen mukaan miten he kuvasivat sosiaalisia suhteitaan ja koulunkäyntiään. Finnin ja Zimmerin (2012, 124) mukaan kiinnittyminen kehittyy kouluvuosien aikana peruskoulusta jatko-opintoihin saakka. Siihen voidaan osittain vaikuttaa kouluolosuhteisiin panostamalla, sillä tietyt kouluun liittyvät käyttäytymismallit ovat muunneltavissa. Tässäkin tutkimuksessa esille tulleet kiinnittymistä heikentävät tekijät, kuten esimerkiksi rasismi ja oppiaineiden kiinnostavuus, voivat olla koulun sisäisesti muutettavissa. Niinpä opettajien ja kasvattajien tulisikin ottaa tämä huomioon jokaisella koulutusasteella ja panostaa kiinnittymiseen vaikuttaviin seikkoihin, joilla koulun puolesta voidaan vai-

kuttaa yksilöiden kiinnittymiseen, sillä kiinnittyminen vaikuttaa oppilaiden jokapäiväiseen elämään koulussa. Skinnerin ja Pitzerin (2012) mukaan vahva kiinnittyminen ja siitä seuraava oppiminen ja koulumenestys lisäävät itseluottamusta ja yhtenäisyyden tunnetta, kun taas heikolla kiinnittymisellä on päinvastaiset vaikutukset. Erityisesti omaan luokkaan kiinnittyminen on merkittävä tekijä oppilaiden koulukokemuksissa. Tässä tutkimuksessa osa oppilaista kertoi, ettei kokenut kuuluvansa lainkaan omaan luokkaansa.

Kiinnittymisellä on merkitystä myös sosiaalisiin suhteisiin, sillä vahvasti kiinnittyneet oppilaat tyypillisesti viettävät aikaa keskenään, kun taas heikosti kiinnittyneillä oppilailla on taipumus hakeutua toisten heikosti kiinnittyneiden oppilaiden seuraan (Skinner & Pitzer 2012). Kiuru (2018, 133) lisää, että ystävä- ja kaveripiiri voivat lisäksi vaikuttaa myös yksilön oppimismotivaatioon. Jos hänen sosiaalinen piirinsä koostuu kouluun heikosti sitoutuneista nuorista, on todennäköistä, ettei hänkään panosta kouluun. Kouluun vahvasti sitoutuneen sosiaalisen ympäristön taas on mahdollista nostaa yksilön oppimismotivaatiota. Tässäkin tutkimuksessa haastateltavat kertoivat ystävien kannustavan koulutöissä ja lisäävän motivaatiota. Yleisesti koulujen haasteena on välttää edellä mainittua asetelmaa, jossa oppilaiden heikko kiinnittyminen tukee toinen toistaan.

Suomalaisten oppilaiden kouluun kuulumisen tunne on heikentynyt viime vuosina ja kiinnittyminen kouluun on heikkoa (Linnakylä & Malin 2008; OECD 2013), kun samaan aikaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuus on kouluissa noussut (Opetushallitus 2010; Opetushallitus 2015). Lisäksi on todettu, että rasismi vähentää maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kouluun kuulumisen ja kiinnittymisen tunnetta (Jasinskaja-Lahti ym. 2009, 106). Näihin tunteisiin vaikuttavat monet tekijät, mutta tutkimusta maahanmuuttajien määrän kasvun ja kiinnittymisen ja kuulumisen tunteen heikentymisen yhteydestä ei ole kovinkaan paljoa, vaan ne keskittyvät enemmän esimerkiksi kiinnittymisen ja koulupudokkuuden yhteyteen.

Tässä tutkimuksessa haastateltavat yhtä lukuun ottamatta olivat kiinnittyneet kouluun ainakin yhdellä kiinnittymisen osa-alueella. Vaikka kiinnittymi-

sessä merkittäviä ovat myös useat henkilökohtaiset seikat, on kouluilla ja opettajilla mahdollisuus vaikuttaa kiinnittymisen laatuun ainakin välillisesti. Haastatteluisia esimerkiksi kävi ilmi, että ilmapiiri luokassa oli huono, eikä kuulumisen tunnetta omaan luokkaan ollut syntynyt. Sen puuttuminen voi vaikuttaa negatiivisesti niin nuoren kehitykseen kuin oppimiseenkin (Salovaara & Honkonen 2011, 12), minkä takia kouluissa tulisi ottaa huomioon enemmän muun muassa yhteisöllisyyden rakentaminen niin, että myös eri etnisistä taustoista tulevat oppilaat tulisivat siinä huomioiduksi. Tämän tutkimuksen haastatteluisia osa oppilaista kertoi, etteivät jotkut heidän koulunsa tapahtumista olleet sopivia heille heidän oman kulttuurinsa vuoksi. Sillä miten eri kulttuurit tuodaan esiin ja käsitellään kouluissa, on merkitystä muiden oppilaiden suhtautumiseen kulttuurien moninaisuuteen (Souto 2011).

Opettajat ovat ratkaisevassa asemassa ilmapiirin muodostamisessa ja erilaisten tapahtumien järjestämisessä, sillä heidän asenteensa ja eettiset ratkaisunsa vaikuttavat oppilaiden hyvinvointiin koulussa (Paavola & Talib 2010, 75-76; Rinne ym. 2011, 297). Kuten aiemmissakin tutkimuksissa (mm. Leinonen 2013, 34-35; Räsänen & Kivirauma 2011), tässäkin tutkimuksessa oppilaat kuvailivat opettajien ja heidän toimintansa olevan kiinnittymistä vahvistava tekijä. Kuitenkin myös opettaja voi olla omien ennakkoluulojensa takia jaottelua vahvistava henkilö, kuten Kuukan ja muiden (2015) tutkimuksessa ilmenee: opettaja voi ajatella "maassa maan tavalla" -asenteella, joka voi johtaa rasismiin vähättelyyn (Souto 2011). Rasismiin vähättely ja kiistäminen johtuu Suomessa siitä, että se on yhteiskunnallisten arvojen ja lakien vastaista (Alemanji 2016). Kokemuksemme mukaan opettajankoulutuksessa monikulttuuristen kohtaamisten käsittely on ollut yleistymiseensä nähden vähäistä. Näkisimme monikulttuurisuuden laajemman huomioimisen tarpeelliseksi opettajien koulutusvaiheessa, sillä opettajat jo pelkästään omalla asennoitumisellaan luovat kouluihin arvojensa mukaisen ilmapiirin. Toisin sanoen sillä on merkitystä, kuinka opettaja kohtaa maahanmuuttajataustaiset oppilaat.

Kouluuyhteisön asenteellisuuden ja toiminnan merkitys voidaan nähdä myös heijastuksena ympäröivän yhteiskunnan arvoista ja periaatteista. Koulu

on siis yhteiskunta pienoiskoossa, eikä se voi toimia erillisenä siitä. (Spint-hourakis ym. 2011.) Voidaan siis ajatella, että tutkimuksessa ilmenneet asenteelliset kohtaamiset ja syrjintä maahanmuuttajia kohtaan peilaavat tämän hetkistä yhteiskunnallista tilaa ja ajattelua. Jaottelun estämiseksi tarvitsisi siis myös yhteiskunnallista muutosta, sillä rasismi ei ole vain yksilöiden välinen asia (Alemanji 2016; Alemanji & Dervin 2016; Souto 2011). Mietittäväksi jää, kuinka tämä jo peruskoulussa näkyvä vahva erottelu ilmenee jatko-opinnoissa ja työelämässä.

Tutkimuksemme nosti esiin maahanmuuttajataustaisten nuorten elämässä vaikuttavien sosiaalisten suhteiden jakautuneisuuden ja sen vaikutuksen heidän kouluun kiinnittymiseensä. On tärkeää tiedostaa, että kaikki oppilaat eivät ole tasavertaisia koulun sosiaalisessa yhteisössä. Koulussa työskentelevien tulisi ymmärtää maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohtaamisen eri puolet ja kiinnittää huomiota siihen, miten monista eri ulottuvuuksista kiinnittyminen rakentuu. Suomalais- ja maahanmuuttajanuorten kohtaaminen koulussa ei ole itsestäänselvyys eikä tuota aina haluttua lopputulosta. Koulun pitää myös edesauttaa positiivisen vuorovaikutuksen saavuttamista. Vaikka Suomessa ajatellaan tasavertaisuuden olevan hyvällä mallilla, antaa tämä tutkimus viitteitä siitä, että maahanmuuttajanuorten kohdalla tasavertainen kohtelu ei aina toteudu.

8.2 Luotettavuus

Tässä luvussa tarkastelemme tutkimuksen luotettavuutta erityisesti tutkimusprosessin vaiheiden, tutkijoiden vaikutuksen ja tutkimusten tulosten uskottavuuden kautta. Pyrimme kirjoittamaan tutkimusraportin tuloksineen ja prosessin kuvaamisineen mahdollisimman selkeästi ja yksityiskohtaisesti luotettavuuden takaamiseksi, sillä se on osa luotettavuuden arviointia (Eskola & Suoranta 2014, 214; Tuomi & Sarajärvi 2009, 141).

Laadullisessa tutkimuksessa tulee tarkastella havaintojen luotettavuutta sekä puolueettomuutta. Puolueettomuudessa tarkastellaan sitä, vaikuttaako

tutkija havaintoihin ja siihen, miten hän tulkitsee niitä. Esimerkiksi tutkijan sukupuoli, kansalaisuus, asenteet ja ikä voivat vaikuttaa tehtyihin havaintoihin ja tämä pitää tiedostaa tuloksia tarkastellessa, sillä se väistämättä vaikuttaa laadullisessa tutkimuksessa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135-136.) Pyrimme tiedostamaan omat ennakkoluulomme ja asenteemme läpi tutkimusprosessin. Tätä tuki se, että tutkijoita oli kaksi, jolloin asenteiden ja ennakkoluulojen läpikäyminen yhdessä edesauttoi niiden tiedostamista. Toisaalta tulee huomioida, että tutkimusasetelmassa tutkijalla on oma ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä, eivätkä havainnot voi olla silloin täysin objektiivisia (Aaltio & Puusa 2011, 153; Tuomi & Sarajärvi 2009, 20).

Tutkimuksemme luotettavuutta heikentävät tutkittavien pieni joukko. Tutkimukseemme osallistui yhdeksän haastateltavaa, jotka olivat kahdelta eri luokalta samasta yläkoulusta. Tutkimuksemme tavoitteena ei tosin ollut yleistääkään tuloksia, sillä laadullisessa tutkimuksessa tarkoituksena on suhteuttaa tulokset laajempiin kokonaisuuksiin (Alasuutari 2011, 194). Tarkoituksenamme olikin lisätä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä, mikä on fenomenologiselle tutkimukselle ominaista (Aaltio & Puusa 2011, 155). Tämän lisäksi olimme kiinnostuneet vain haastateltavien kokemuksista ja elämismaailmasta sekä siitä, miten ne selittävät tutkittavaa ilmiötä.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta tulee pohtia myös sitä, miten tiedonantajat valikoituivat tutkimukseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140). Tässä tutkimuksessa osallistujiksi valikoitui vain yhden koulun oppilaita, jotka olivat jakautuneet kahdelle luokalle. Näin ollen tutkimuksessa käsitelty ilmiö kuvaa vain tämän koulun tilannetta. Voidaankin pohtia, voisivatko tulokset olla tästä tutkimuksesta poikkeavia, jos tutkimus toteutettaisiin eri ympäristössä, kuten esimerkiksi toisessa kaupungissa (Aaltio & Puusa 2011, 156).

Tutkittavia ei valittu satunnaisotannalla, vaan osallistujat valikoituivat tutkimuksen tarkoituksen mukaan (Hirsjärvi ym. 2009). Tutkimukseen osallistujat valittiin sen perusteella, mistä koulusta saimme luvan toteuttaa tutkimuksen. Tutkitut luokat valikoituivat samalla metodilla. Tämä osaltaan vaikutti tutkimukseen, sillä eri koulujen kautta olisi saatu laajempi käsitys tutkittavasta

aiheesta. Tutkimukseen osallistuminen oli oppilaille vapaaehtoista, vaikkakin opettajat suosittelivat sitä tutkimuksen esittelyn yhteydessä, mikä osaltaan saattoi vaikuttaa tutkimukseen osallistumiseen. Oppilailla oli kuitenkin mahdollisuus kieltäytyä tutkimuksesta vielä myöhemmin, kun heiltä kysyttiin kirjallinen tutkimuslupa ennen sosiometriseen kyselyyn vastaamista ja haastatteluun osallistumista.

Teemahaastattelussa ihmiset keskittyvät usein siihen, mitä mieltä he asioista ovat, sillä kysymykset koskevat heidän omaa yksityiselämäänsä (Alasuutari 2011, 117). Teemahaastattelu sopi siis tutkimuksemme aineiston keruuseen hyvin, sillä tarkoituksena oli saada tietoa juuri tutkittavien kokemuksista ja ajatuksista tuoden laadultaan hyvää aineistoa, mikä lisää tutkimuksemme luotettavuutta. Haastattelutilanteessa haastateltava muodostaa kertomansa omasta kokemusmaailmastaan ja haastattelutilanteen perusteella (Aaltio & Puusa 2011, 156). Näin ollen haastattelutilanne ja haastattelijat ovat osaltaan vaikuttaneet siihen, millaista tietoa haastattelusta on saatu. Haastattelutiloina toimivat koulun eri luokkahuoneet, jotka tuttuina ympäristöinä saattoivat tukea haastateltavia tilanteessa.

Haastattelutilanne oli sekä meille ensikertalaistutkijoina että haastateltaville uusi ja vieras, eikä haastattelu kahden kyselevän vieraan ihmisen kanssa ole luonnollista vuorovaikutusta; tutkija-tutkittava -suhde tutkimuksessa saattoi siis vaikuttaa haastattelun tuloksiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 141). Olimme tutkijoina tulleet osittain tutuksi haastateltaville ennen haastattelua, sillä kävimme esittäytymässä luokille ja teettämässä sosiometrisen kyselyn ennen haastattelua, mikä osaltaan saattoi madaltaa oppilaiden kynnystä jakaa kokemuksiaan haastattelussa. Lisäksi meillä itsellämme ei ollut haastattelemisesta aiempaa kokemusta, joka olisi auttanut meitä tuntemaan itsemme varmemmaksi haastattelutilanteessa. Emme olleet testanneet haastattelurunkoamme tai kysymyksiämme etukäteen, sillä testaustilanteen järjestäminen osoittautui tutkimuksen kannalta tarpeettoman haastavaksi. Haastatteluissa jouduimme usein kysymään tarkentavia kysymyksiä, jotka eivät olleet kaikille samoja. Lisäksi tunsimme, että mitä enemmän haastatteluja teimme, sitä hedelmällisem-

piä ne olivat, sillä haastattelutaitomme kehittyivät niitä tehdessä. Näin ollen ensimmäiset haastattelut jäivät pinnallisemmiksi kuin viimeisimmät. Joillain haastateltavilla oli myös vaikeuksia ymmärtää kysymyksiämme, lisäselitysten jälkeenkin, mikä lisäsi väärinkäsityksiä kummallakin osapuolella. Kuitenkin lähestyessämme kysyttävää asiaa eri kysymyksin, saimme tarvittavat vastaukset. Kielihaasteet vaikeuttivat myös meidän tulkintojamme varsinkin litterointivaiheessa, sillä jotkut sanat kuuluivat epäselvästi tai emme muuten ymmärtäneet, mitä nauhalla sanottiin. Tässä haasteessa kaksi litteroivaa tutkijaa tukivat toisiaan ja oikeat merkitykset saatiin yhteistyöllä selville. Lisäksi haastattelutilanteissa tehdyt muistiinpanot selvensivät litteraatiota.

Tavoitteenamme oli kuvata analyysivaihetta mahdollisimman yksityiskohtaisesti, minkä johdosta liitimme tutkimusraporttiin taulukon, josta analyysin vaiheet näkyvät lukijalle selkeämmin. Koska analyysimme oli teoriaohjaava, koostamamme teorettinen viitekehys tuki analyysiprosessia ja sen tuottamia tuloksia. Vaikka tarkoituksemme on ollut olla objektiivinen, on tutkimuksesta mahdotonta poistaa täysin tutkijoiden omien tulkintojen vaikutusta.

Kiinnittymisen profiilit rakentuivat haastatteluissa nousseiden asioiden perusteella, eikä niissä siis näy kaikkia kiinnittymisen ulottuvuuksiin (Fredricks ym. 2004) sisältyviä asioita. Haastattelun luonteen vuoksi jokainen tutkittava ei kertonut täsmälleen samoja tietoja, eikä sen takia haastatteluissa välttämättä ilmennyt kaikkia eri kiinnittymisen ulottuvuuksiin liittyviä seikkoja. Kiinnittymisen tutkimisessa olisi voitu käyttää lisänä kyselylomakkeita, joiden avulla olisi saatu kattavampi kuva oppilaiden kiinnittymisestä kouluun, mutta aineiston koko olisi ollut vertailuun liian pieni. Kuitenkin haastattelu antoi mahdollisuuden kysyä täydentäviä kysymyksiä liittyen oppilaan kiinnittymiseen. Lisäksi haastatteluista kaikki kiinnittymisen osa-alueisiin liittämämme asiat eivät välttämättä kerro vahvasta kiinnittymisestä. Esimerkiksi pelkkä koulusta pitäminen tai tunneilla käyminen ei tarkoita, että oppilas olisi kiinnittynyt kouluun, ellei hän sen lisäksi panosta opiskeluun (Li & Lerner 2012, 21).

Haastattelimme tässä tutkimuksessa vain maahanmuuttajataustaisia oppilaita ja muodostimme heidän haastattelujensa pohjalta kiinnittymisen profiilit

Fredricksin ja muiden (2004) mukaan. Pystyimme vertailemaan profiileja aiemmin tehtyjen tutkimusten (mm. Linnakylä & Malin 2008) kanssa, mutta tätä tutkimusta olisi voitu täydentää myös suomalaisoppilaiden haastatteluilla ja profiileilla samanaikaisen vertailukohteen saamiseksi. Syntyperäisten suomalaisoppilaiden ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden vertailulla olisi voitu saada mielenkiintoisia näkökulmia tutkimukseen. Lisäksi tässä tutkimuksessa ei eritelty tutkittavien synnyinmaita tai sitä, olivatko he ensimmäisen vai toisen polven maahanmuuttajia. Selonteolla edellä mainittuihin asioihin jotkut eroavaisuudet kiinnittymisissä olisi mahdollisesti pystytty selittämään.

Tässä tutkimuksessa kiinnittymistä tutkittiin suhteellisen pintapuolisin ja yleismaailmallisin kysymyksin, eikä kiinnittymisen ulottuvuuksien syvyyttä, alkuperää tai syytä erityisemmin tutkittu. Jos ne olisi otettu huomioon, olisivat tulokset olleet mahdollisesti luotettavammat ja helpommin määriteltävissä analyysivaiheessa. (Fredricks ym. 2004, 85.) Tästä johtuen tässä tutkimuksessa luotuja kiinnittymisen profiileja ei voida tarkastella täytenä totena, vaan enemmänkin viitteitä antavina. Lisäksi tulee huomioida, että muodostetut profiilit ovat tämän tutkimuksen tutkijoiden määrittelemiä ja toisessa tutkimuksessa samankaltaisesta aineistosta olisi saatettu painottaa eri asioita. Tässä tutkimuksessa kiinnittymisen profiilien muodostamisessa painottuivatkin sosiaaliset suhteet. Lisäksi Fredricks, Blumenfeld ja Paris (2004, 61) korostavat kiinnittymisen olevan kontekstisidonnaista, jolloin sen kesto ja syvyys vaihtelevat ajan ja paikan mukaan. Tässäkin tutkimuksessa haastatelluista muodostamamme kiinnittymisen profiilit kertovat siis vain haastatteluhetkellä vallinneen tilanteen, emmekä tiedä, onko kiinnittyminen heillä ollut erilaista ennen tai jälkeen haastattelujen. Pitkittäistutkimuksia kouluun kiinnittymisen muutoksista on vain vähän saatavilla (Li 2011, 154).

8.3 Jatkotutkimushaasteet

Maahanmuuttajien määrä on lisääntynyt Suomessa (VATT 2014, 24) ja täten myös kouluissa. Näin ollen heidän sosiaaliset suhteensa ja kiinnittyminen kou-

luun ja muihin yhteisöihin ovat ajankohtainen tutkimusaihe myös jatkossa. Tutkimusprosessi nosti esiin jatkotutkimushaasteita liittyen teemoihin, joita olisi tärkeä tutkia jatkossa.

Tämä tutkimus toteutettiin vain yhdessä yläkoulussa. Vertailuja kiinnittymisen laadusta ja vahvuudesta voisi olla mielekäästä tutkia sellaisten suomalaisten koulujen välillä, joissa on paljon ja vähän maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Koska Suomessa maahanmuuttajat ovat sijoittuneet asumaan yleensä samoille asuinalueille kotikaupungissaan, on tällainen tutkimusasetelma mahdollista saavuttaa, sillä Suomessa kouluun mennään alueittain. Kiinnostuksen kohteena voisivat olla suomalaisten ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kiinnittyminen ja sen yhteys maahanmuuttajien määrään koulussa.

Aiemmin olemme tutkineet maahanmuuttajataustaisten oppilaiden sosiaalisia suhteita alakoulun puolella ja tässä tutkimuksessa kohteena olivat vanhemmat, yläkoulua käyvät oppilaat. Tämä tutkimus antoi osviittaa siitä, että maahanmuuttajataustaisten nuorten sosiaaliset suhteet jakautuvat yläkouluiässä ja heidän kiinnittymisensä kouluun on samankaltaista muun väestön kanssa. Aihetta olisi syytä tutkia myös suuremmalla otoksella, jotta tulokset olisivat yleistettävämpiä. Tämän tutkimuksen tulos herättää kysymyksen siitä, kuinka maahanmuuttajataustaiset nuoret ovat kiinnittyneet toisen asteen koulutuksessa tai korkeakoulussa. Lisäksi jatkotutkimushaasteena voisi toimia heidän sosiaalisten suhteidensa rakentuminen näissä ympäristöissä.

Tässä tutkimuksessa osa tutkituista maahanmuuttajataustaisista oppilaista oli ainakin jollain kiinnittymisen ulottuvuudella heikosti kiinnittynyt kouluun. Haastattelussa koulunkäynnin tylsyys, oppiaineiden kiinnostamattomuus ja vähäinen panostus nousivat esiin useissa eri yhteyksissä. Lisäksi osa haastateluista oli joutunut kohtaamaan luokassaan rasismia, mikä tässä tutkimuksessa nähtiin kiinnittymistä heikentävänä seikkana. Heikolla kiinnittymisellä on tutkittu olevan yhteys muun muassa opintojen kesken jättämiseen (Virtanen ym. 2018; Wang & Fredricks 2014; Willms 2003). Tämän tutkimuksen oppilaat olivat juuri päättämässä peruskoulun yhdeksättä luokkaa ja siirtymässä toisen asteen opintoihin. Kaikki haastateltavat kertoivat hakeneensa joko ammattikouluun tai

lukioon. Sen lisäksi, että kiinnittymisen vahvuutta ja vaihtelevuutta pidemmällä aikavälillä olisi mielekästä tutkia, olisi myös aiheellista seurata kiinnittymisen ja koulun keskeyttämisen välistä yhteyttä erityisesti maahanmuuttajataustaisilla oppilailla.

Tässä tutkimuksessa ei tutkittu sitä, kuinka hyvin maahanmuuttajataustaiset nuoret olivat integroituneet Suomeen. Onnistunutta integroitumista tukevat maahanmuuttajanuoren arjen mielekkyys ja vertaissuhteet ja niissä hyväksytyksi tuleminen (Souto 2011). Koulu on Suomessa iso osa lasten ja nuorten arkea, ja koulunkäynti edistää myös maahanmuuttajanuoren integroitumista. Kuitenkin heidän kohtaamansa rasismi ja ennakkoluulot voivat vaikeuttaa sopeutumista uuteen maahan. Voidaankin pohtia, kuinka kiinnittyminen kouluun vaikuttaa maahanmuuttajanuorten integroitumiseen yhteiskuntaan ja voiko paremmalla kiinnittymisellä tukea integroitumisprosessia.

Tutkimuksessa ilmeni vahva jaottelu suomalais- ja maahanmuuttajanuoriin. Samankaltainen jaottelu käy ilmi myös aiemmissä tutkimuksissa (esim. Souto 2011). Yhtenä selittävä tekijänä yläkouluiässä tapahtuvalle etniselle jakautumiselle pidetään kulttuurierojen voimistumista nuoruudessa (Kautto 2009; Niemelä 2006). Souto (2011) esittää myös yhdeksi syyksi sosiaalisten piirien jakautumiselle koulussa olevaa arkipäiväistä rasismia. Tässä tutkimuksessa oppilaat selittivät jakautumista niin rasismilla kuin kulttuurieroavaisuuksillakin, sillä muut maahanmuuttajat koettiin samankaltaiseksi. Tämä nostaakin esiin jatkotutkimushaasteen, sillä olisi kiinnostavaa tietää, mikä saa nuoret yläkoulussa jakautumaan niin vahvasti eri ryhmiin ja välttelemään jotain ryhmää, tässä tapauksessa maahanmuuttajia. Olisi mielenkiintoista tutkia myös suomalaisten nuorten ajatuksia aiheesta ja sitä, näkevätkö he tilanteen yhtä kahtiajakautuneena, kuten osa tämän tutkimuksen maahanmuuttajanuorista. Tutkimus nosti esiin tutkimushaasteen siitä, mikä on opettajien ja koulun rooli tässä nuorten sosiaalisten suhteiden jakautumisessa ja millaiset vaikuttamisen mahdollisuudet heillä on. Tutkimuksessa ilmennyt arkipäivän rasismia ja sen syitä ja vaikutuksia olisi myös hyvä tutkia jatkossa.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin vain maahanmuuttajataustaisten nuorten kiinnittymisen profiileja. Aiemmat tutkimukset ovat antaneet erilaisia tuloksia liittyen maahanmuuttajien kiinnittymiseen (Johnson ym. 2001; Linnakylä & Malin 2008; Willms 2003) ja tutkimus nosti esiin jatkotutkimushaasteena kiinnittymisen tasojen eroavaisuudet maahanmuuttajien ja suomalaisten oppilaiden välillä. Jatkossa olisikin aiheellista selvittää, vaikuttaako maahanmuuttajatausta oppilaan kiinnittymiseen kouluun Suomessa. Tämän tutkimuksen perusteella maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kiinnittymisen profiilit eivät eronneet muiden tutkimusten kiinnittymisen profiileista, vaikka maahanmuuttajatausta vaikutti nuorten arkielämään koulussa esimerkiksi rasismina ja sosiaalisen piirin jakautuneisuutena. Nämä asiat vaikuttavat kuitenkin oppilaan kiinnittymisen vahvuuteen.

9 LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat: Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Vantaa: Hansaprint, 153-166.
- Aarnos E. 2015. Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (Toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Juva: Bookwell, 164-179.
- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Alemanji, A. A. 2016. *Is there such a thing...? A study of antiracism education in Finland*. Department of Teacher Education. University of Helsinki.
- Alemanji, A. A. & Dervin, F. 2016. 'If an apple is a foreign apple you have to wash it very carefully': Youth discourses on racism. *SAGE journals, Education, Citizenship and Social Justice*, 11 (3), 199–212.
- Alemanji, A. A. & Mafi, B. 2018. Antiracism Education? A Study of an Antiracism Workshop in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62 (2), 186-199.
- Alitolppa-Niitamo, A. 2010. Perheen akkulturaatio ja sukupolvien väliset suhteet. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Hakapaino: Helsinki, 45-64.
- Antikainen, M., Paavola, H., Pirinen, T., Salonen, M., Tiusanen, M. & Wiman, S. 2015. Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden muu oppimisen tuki. Teoksessa T. Pirinen (toim.) *Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä: koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Tampere: Juvenes Print, 131-179.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L. & Furlong, M. J. 2008. Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*. 45 (5), 369-386.
- Berry, J. W. 2005. Acculturation: Living succesfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*. 11 (29), 697-712.
- Berry, J.W. Poortinga, Y.H., Breugelmans, S.M., Chasiotis, A. & Sam, D.L. 2011. *Cross-Cultural Psychology. Research and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Cataldi, S. 2014. Relationship analysis: Proposals for analysing relationship dynamics in focus groups. SAGE.
- Chan, W. Y. & Birman, D. 2009. Cross-and same-race friendships of Vietnamese immigrant adolescents: A focus on acculturation and school diversity. *International Journal of Intercultural Relations*. 33 (4), 313-324.
- Cotterell, J. 2007. *Social Networks in Youth & Adolescence*. 2. painos. New York: Routledge.
- Crosnoe, R. 2000. Friendships in Childhood and Adolescence: The Life Course and New Directions. *Social Psychology Quarterly*. 63 (4), 377-391.
- Dotterer, A. & Lowe, K. 2011. Classroom Context, School Engagement, and Academic Achievement in Early Adolescence. *Journal of youth and adolescence*. 40 (12). 1649-1660
- Eskola J. & Suoranta J. 2014. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola J. & Vastamäki J. 2015. *Teemahaastattelu: Opit ja opetukset*. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (Toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Juva: Bookwell, 27-44.
- Euroopan komissio. 2008. *Vihreä kirja: Maahanmuutto ja liikkuvuus – EU:n koulutusjärjestelmien haasteet ja mahdollisuudet*. Euroopan yhteisöjen komissio. (6.11.2018) Haettu osoitteesta <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2008/FI/1-2008-423-FI-F1-1.Pdf>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. 2004. School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*. 74 (1), 59-109.
- Finn, J. D. 1989. Withdrawing from School. *Review of Educational Research*. 59 (2), 117-142.
- Finn, J. & Zimmer, K. 2012. Student Engagement: What Is It? Why Does It Matter? Teoksessa S. Christenson, A. Reschly & C. Wylie. *Handbook of Research on Student Engagement*. Boston: Springer, 97-133.
- Furman, G. 2002. *Postmodernism and Community in Schools: Unraveling the Paradox*. Teoksessa G. C. Furman. *School As Community: From Promise to Practice*. Albany: State University of New York Press.
- Hallinan, M. T., Kubitschek, W. N. & Liu, G. 2008. Student interracial interactions and perceptions of school as a community. *Social Psychology of Education*, 12 (1), 5-19.

- Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu: kouluhyvinvointia hakemassa. Suomen Unicef: Nuorisotutkimusverkosto: Nuorisotutkimusseura 2012.
- Hirsjärvi S. & Hurme H. 2001. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino.
- Honkasalo, V., Harinen, P., Souto, A.-M. & Suurpää, L. 2009. Ovien availua. Teoksessa P. Harinen, V. Honkasalo, A.-M. Souto & L. Suurpää (toim.) Ovet auki! Monikulttuuriset nuoret, vapaa-aika ja kansalaistoimintaan osallistuminen. Helsinki: Hakapaino, 5-21.
- Huttunen, L., Löytty, O. & Rastas, A. 2005. Suomalainen monikulttuurisuus - Paikallisia ja ylirajaisia suhteita. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & O. Löytty (toim.). Suomalainen vieraskirja - Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino, 16-40.
- Ikonen, K. (toim.). 2005. Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa: opetus suunnitelmatyöstä käytäntöön. Saarijärvi: Saarijärven Offset.
- Jaakkola, M., Jasinskaja-Lahti, I., Kyntäjä, E., Liebkind, K., Mannila, S., & Reuter, A. 2004. Venäläinen, virolainen, suomalainen. Kolmen maahanmuuttajaryhmän kotoutuminen Suomeen. Tampere: Tammer-paino.
- Jasinskaja-Lahti, I., Liebkind, K. & Erling, S. 2009. To Identify or Not To Identify? National Disidentification as an Alternative Reaction to Perceived Ethnic Discrimination. *Applied Psychology*. 58 (1), 105-128.
- Jasinskaja-Lahti, I., Liebkind, K. & Vesala, T. 2002. Rasismi ja syrjintä Suomessa. Tampere: Tammer-paino.
- Johnson, M. K., Crosnoe, R. & Elder, G. H. 2001. Students' Attachment and Academic Engagement: The Role of Race and Ethnicity. *Sociology of Education*. 74 (4), 318-400.
- Jupp, J. & Clyne, M. 2011. Multiculturalism and Integration: A Harmonious Relationship. Australia: ANU E Press.
- Kananen, J. 2014. Etnografinen tutkimus: Miten kirjoitan etnografisen opinnäytetyön? Tampere: Suomen Yliopistopaino - Juvenes Print.
- Kankkunen, P., Harinen, P., Nivala, E. & Tapio, M. 2010. Kuka ei kuulu joukkoon? Lasten ja nuorten kokema syrjintä Suomessa. Sisäasianministeriön julkaisut 36/2017.
- Kautto, V. 2009. Ootsä mun kaa? Ystävyys monikulttuuristen nuorten arjessa. Teoksessa P. Harinen, V. Honkasalo, A.-M. Souto & L. Suurpää (toim.)

Ovet auki! Monikulttuuriset nuoret, vapaa-aika ja kansalaistoimintaan osallistuminen. Helsinki: Hakapaino, 62-75.

- Kilpi-Jakonen, E. 2012. Does Finnish Educational Equality Extend to Children of Immigrants? *Nordic Journal of Migration Research*. 2 (2), 167-181.
- Kirova, A. 2001. Loneliness in immigrant children: Implications for classroom practice. *Childhood Education*. 77 (5), 260-267.
- Kiuru, N. 2018. Kaveriverkostot ja oppimismotivaatio. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 123-139.
- Korkiamäki, R. & Ellonen, N. 2010. Ikätoverisuhteet sosiaalisina resursseina yläkouluiässä. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, *Nuorisotutkimus* 28 (2010): 3, 18-35.
- Korkiamäki, R. 2013. Kaveria ei jätetä! Sosiaalinen pääoma nuorten vertaissuhteissa. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy - Juvenes Print.
- Koustelini, M. 2011. Multicultural Classrooms: Inclusion without Integration? Teoksessa J. A. Spithourakis, J. Lalor & W. Berg. *Cultural Diversity in the Classroom: A European Comparison*. Saksa: Springer, 175-185.
- Kuukka, K., Ouakrim-Soivio, N., Paavola, H. & Tarnanen, M. 2015. Kulttuurisen monimuotoisuuden edistäminen ja kehittämistarpeet. Teoksessa T. Pirinen (toim.) *Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Tampere: Juvenes Print, 181-199.
- Kuukka, K., Ouakrim-Soivio, N., Pirinen, T., Tarnanen, M. & Tiusanen, M. 2015. Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden kielen oppimisen tuki. Teoksessa T. Pirinen (toim.) *Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Tampere: Juvenes Print, 85-130.
- Kärkkäinen, K. 2011. Maahanmuuttajien integraatiosta. Teoksessa J. Lasonen & J. Ursin. *Koulutus yhteiskunnan muutoksissa: jatkuvuuksia ja katkoksia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 258-281.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Keuruu: Otava.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Keuruu: Otava, 29-50.

- Laki kotouttamisen edistämisestä 2010/1386. Annettu Helsingissä 30.12.2010.
 Saatavilla sähköisesti osoitteessa
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101386?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=maahanmuuttaja#a1386-2010>.
- Lawson, M. & Masyn, K. 2015. Analyzing profiles, predictors, and consequences of student engagement dispositions. *Journal of School Psychology*. 53 (1), 63-86.
- Leinonen, E. 2013. Perheen sukupolvisuhteet ja kotoutuminen nuorten näkökulmasta. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Lentin, A. 2015. What does race do? *Ethnic and Racial Studies*, 38 (8), 1401-1406.
- Lepola, O. 2000. Ulkomaalaisesta suomenmaalaiseksi. Monikulttuurisuus, kansalaisuus ja suomalaisuus 1990-luvun maahanmuuttopoliittisessa keskustelussa. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Li, Y. 2011. School engagement: what it is and why it is important for positive youth development. Teoksessa R. M. Lerner, J. V. Lerner & J. B. Benson (toim.) *Advances in child development and behavior: positive youth development*, vol 41. New York: Academic Press, 131-160.
- Li, Y. & Lerner, R. M. 2012. Interrelations of Behavioral, Emotional, and Cognitive School Engagement in High School Students. *Journal of Youth and Adolescence*. 42 (1), 20-32.
- Liebkind, K. 2000. Monikulttuurinen Suomi: Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 2008. Finnish Students' School Engagement Profiles in the Light of PISA 2003. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 52 (6), 583-602.
- Martikainen, T. & Haikkola, L. 2010. Maahanmuutto ja sukupolvet. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Martiniello, M. 2006. Towards a coherent approach to immigrant integration policy(ies) in the European Union. Paris: OECD.
- Maxwell, R. 2010. Evaluating migrant integration: Political Attitudes Across Generations in Europe. *The International Migration Review*. 44 (1), 25-52.
- Modood, T. 2011. Multiculturalism and integration: Struggling with confusions. Italia: European University Institute.
- Modood, T. 2013. *Multiculturalism, A Civic Idea*. 2. painos. Iso-Britannia: Polity Press.

- Moreno, J. L. 1987. *The Essential Moreno - Writings on Psychodrama, Group Method and Spontaneity* by J. L. Moreno, M. D. Toimittanut Jonathan Fox, M. A. New York: Springer.
- Moses, J. & Villodas, M. 2017. The Potential Protective Role of Peer Relationships on School Engagement in At-Risk Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*. 46 (11), 2255-2272.
- Niemelä, H. 2003. Erottautumista ja ystävyyttä. Somaliäläistyttöjen käsityksiä ja kokemuksia suomalaisista tytöistä. Teoksessa P. Harinen (toim.). *Kamppailuja jäsenyyksistä. Etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa*. Helsinki: Hakapaino, 91-121.
- Niemelä, H. 2006. Somaliäläisen ja suomalaisen nuoruuden risteyksessä. Teoksessa T. Martikainen (toim.) *Ylirajainen kulttuuri. Etnisyys Suomessa 2000-luvulla*. Helsinki: Hakapaino, 168-189.
- OECD 2013. *PISA 2012 Results: Ready to Learn: Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs (Volume III)*, PISA, OECD Publishing.
- Opetushallitus. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus. (5.6.2018) Haettu osoitteesta
https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/kieli_ja_kulttuuriryhmat/maahanmuuttajataustaiset_oppilaat
- Opetushallitus. 2010. Perusopetuksen vieraskieliset 1-9 vuosiluokilla ja lisäopetuksessa vuosina 2005–2010. Tilastokeskus – Opetushallituksen WERA-web-raportointipalvelu. Luettu: 21.11.2017. Saatavilla sähköisesti osoitteessa
http://www.oph.fi/download/138717_Vieraskieliset_oppilaat_peruskouluissa_2005-2010.pdf
- Opetushallitus. 2015. Kuukauden tilasto: Vieraskielisten opiskelijoiden osuus on kasvanut merkittävästi 2000-luvulta lähtien. Luettu 28.2.2019. Saatavilla sähköisesti osoitteessa:
https://www.oph.fi/download/182837_kuukauden_tilasto_vieraskieliset.pdf
- Osterman, K. 2002. Schools as community for students. Teoksessa G. C. Furman. *School As Community: From Promise to Practice*. Albany: State University of New York Press, 167-196.
- Paavola, H. & Talib, M-T. 2010. *Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa*. Jyväskylä: Ps-kustannus.
- Papatheodorou, T., Gill, J. & Luff, P. 2013. *Child Observation for Learning and Research*. Hoboken: Routledge.

- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3. painos. USA: Sage Publications.
- Perho, S. 2010. *Rasistisuus nuorten yhteisöissä. Tutkimus vuosituhaten vaihteen Joensuusta*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Perttula, J. 2009. *Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria*. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa. *Kokemuksen tutkimus: Merkitys - Tulkinta - Ymmärtäminen*. Tampere: Juvenes Print, 115-162.
- Piispanen, M. 2008. *Hyvä oppimisympäristö: oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitteiden kohtaaminen peruskoulussa*. Jyväskylän yliopisto. Kokkola: Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- POPS 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus.
- Qutoshi, S. B. 2018. *Phenomenology: A Philosophy and Method of Inquiry*. *Journal of Education and Educational Development*. 5 (1), 215-222.
- Raatikainen, E. 2011. *Luottamus koulussa: Tutkimus yhdeksännen luokan oppilaiden luottamus- ja epäluottamuskertomuksista ja niiden merkityksestä oppilaiden kouluarjessa*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rasku-Puttonen, H. 2008. *Oppilaiden osallisuus kouluyhteisössä*. Teoksessa M. Lairio, H. L. T. Heikkinen & M. Penttilä (toim.). *Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat*. Turku: Painosalama.
- Rastas, A. 2005. *Racializing categorization among young people in Finland*. *SAGE journals, Young*, 13 (2), 147-166.
- Reschly, A. & Christenson, S. L. 2006. *School Completion*. Teoksessa G. G. Bear & K. M. Minke (toim.). *Children's needs III: Development, prevention, and intervention*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists, 103-113.
- Rinne, R., Virta, A., Tuittu, A. & Kivirauma, J. 2011. *Yhteenvetoa ja pohdintaa*. Teoksessa K. Klemelä, A. Tuittu, A. Virta & R. Rinne (toim.). *Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*. Turku: Painosalama, 297-315.
- Ronkainen, J. 2009. *Suomalaisuuden kategoriat: Maahanmuuttajataustaiset nuoret ja "omanmaalaisuus"*. Teoksessa P. Harinen, V. Honkasalo, A.-M. Souto & L. Suurpää (toim.) *Ovet auki! Monikulttuuriset nuoret, vapaa-aika ja kansalaistoimintaan osallistuminen*. Helsinki: Hakapaino, 25-43.
- Ruben, B. D. & Stewart, L. P. 2006. *Communication and Human Behavior*. USA: Pearson.

- Rutland, A., Cameron, L., Jugert, P., Nigbur, D., Brown, R., Watters, C., Hossain, R., Landau, A. & Le Touze, D. 2012. Group identity and peer relations: A longitudinal study of group identity, perceived peer acceptance, and friendships amongst ethnic minority English children. *British Journal of Developmental Psychology*, 30: 283-302.
- Räsänen, M. & Kivirauma, J. 2011. Oppilaana monikulttuurisessa koulussa. Teoksessa K. Klemelä, A. Tuittu, A. Virta & R. Rinne (toim.). *Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*. Turku: Painosalama, 35-97.
- Salmela-Aro, K., Muotka, J., Alho, K., Hakkarainen, K. & Lonka, K. 2016. School burnout and engagement profiles among digital natives in Finland: a person-oriented approach. *European Journal of Developmental Psychology*. 13 (6), 704-718.
- Salmivalli, C. 2005. *Kaverien kanssa: Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Opetus 2000. Keuruu: PS-kustannus.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2011. *Rakenna hyvä luokkahenki*. Porvoo: PS-kustannus.
- Schachner, M., Brenick, A., Noack, P., van de Vijver, F., Heizmann, B. 2015. Structural and normative conditions for interethnic friendships in multi-ethnic classrooms. *International Journal of Intercultural Relations*. Volume 47. 1-12.
- Sills, D. L. 1968. *International Encyclopedia of Social Sciences*. Volume 15. USA: The Macmillan Company & The Free Press.
- Skinner, E., Kindermann, T. & Furrer, C. 2008. A Motivational Perspective on Engagement and Disaffection: Conceptualization and Assessment of Children's Behavioral and Emotional Participation in Academic Activities in the Classroom. *Educational and Psychological Measurement*, Volume: 69 issue: 3. SAGE Publications, 493-525.
- Skinner, E. A. & Pitzer, J. R. 2012. Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience. Teoksessa S. Christenson, A. Reschly & C. Wylie. *Handbook of Research on Student Engagement*. Boston: Springer, 21-44.
- Spinthourakis, J. A., Lator, J. & Berg, W. 2011. *Cultural Diversity in the Classroom: A European Comparison*. Saksa: Springer.
- Sointu, E., Virtanen, T., Lappalainen, K. & Hotulainen, R. 2017. *Vahvuuksien ja motivaation tukeminen edistämässä koulupolulle kiinnittymistä ja hyvin-*

- vointia. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Juva: Bookwell, 111-128.
- Souto, A.-M. 2011. Arkipäivän rasismi koulussa: Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Strandell H. 2010. Etnografinen kenttätyö: Lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.). Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Yliopistopaino, 92-112.
- Tiilikainen, M. & Mohamed, S. 2013. Suomensomalialaiset tytöt ja vaarallinen seksuaalisuus. Helsinki: Unigrafia: Nuorisotutkimus. 31 (1), 73-77.
- Tolonen, T. 2001. Nuorten kulttuurit koulussa: Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Tampere: Tammer-Paino.
- Triandafyllidou, A., Modood, T., & Meer, N. 2012. European Multiculturalisms: Cultural, Religious and Ethnic Challenges. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Tuomi J. & Sarajärvi A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus.
- Ulmanen, S. 2017. Miten kiinnittyä kouluun? Oppilaiden näkökulma koulutyöhön kiinnittymisen haasteisiin. Tampere: Juvenes Print.
- Valtion taloudellinen tutkimuskeskus VATT 2014. Maahanmuuttajien integroituminen Suomeen. Helsinki: Edita.
- Vehkalahti K., Rutanen N., Lagström H. & Pösö T. 2010. Kohti eettisesti kestävä lasten ja nuorten tutkimusta. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.). Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Yliopistopaino, 10-23.
- Virtanen, T. E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M. & Kuorelahti, M. (2018) Student Engagement and School Burnout in Finnish Lower-Secondary Schools: Latent Profile Analysis, Scandinavian Journal of Educational Research. 62 (4), 519-537.
- Välimaa, R. 2000. Nuorten koettu terveys kyselyaineistojen ja ryhmähaastattelujen valossa. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Wang, M. & Fredricks, J. A. 2014. The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. Child Development 85 (2), 722-737.

- Wentzel, K. 2011. Peers and academic functioning at school. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (toim.) Handbook of peer interactions, relationships, and groups. New York: The Guildford Press, 531-547.
- Williams, A. 2002. Ryhmän salaisuudet - Sosiometria muutoksen voimavarana (Suomentanut Katariina Kaila). Juva: Bookwell.
- Willms, J. D. 2003. Student engagement at school: A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000. Paris: OECD.

LIITTEET

Liite 1. Teemahaastattelurunko

Haastattelurunko

Alku: Nimi, luokka, ikä

Teemat:

Luokan sosiaaliset suhteet

- Ystäväpiiri ja sen koostumus
 - o Ystävät, kaverit, koulu, vapaa-aika
- Myönteinen vertaissuhderyhmä luokassa
 - o Luokan sosiaaliset suhteet, ystävät, työskentely
- Torjutuksi tuleminen vs. hyväksyminen
 - o Kuuluminen, kiusaaminen
- Yhteisöllisyys
 - o Luokan toiminta, retket
- Ryhmittymät
 - o Klikit, ryhmäytyminen, ongelmatilanteet, mihin kuuluu

Suhteiden laatu

- Tukeminen/kannustus
- Kaveruus vs. ystävyys
 - o Erot, määritelmä
 - o Ajanvietto yhdessä, mitä tehdään
 - o Erot ystävä/kaveriporukoissa, koulu vs. vapaa-aika
- Kulttuurierot ja vaikutus
 - o Merkitys, haitat, vaikutus omalla taustalla

Kiinnittyminen kouluun

- Emotionaalinen kiinnittyminen
 - o Tunteet, tunteet koulussa, vaikutus
 - o Muiden ihmisten vaikutus tunteisiin ja ajatukseen koulusta
 - o Ystävien vaikutus koulunkäyntiin ja motivaatioon
- Behavioraalinen kiinnittyminen
 - o Tapahtumat, retket ja osallistuminen
 - o Työskentely tunneilla, aktiivisuus, kotitehtävät
- Kognitiivinen kiinnittyminen
 - o Oppimisen merkitys, koulusisältöjen tärkeys
 - o Koulun merkitys elämässä

Liite 2. Sosiometrinen kysely

Tutkimuslupa

Antamiasi tietoja ei jaeta eteenpäin, vaan ne säilyvät luottamuksellisesti vain tutkijoiden tiedossa. Kun tutkimus on valmis, aineisto tuhotaan. Valmiista tutkimuksesta ei voi tunnistaa osallistujia. Ympyröi vastaus.

Annan luvan käyttää antamiani tietoja pro gradu -tutkimuksessa. Kyllä Ei

Seuraavaksi pyydämme sinua kirjoittamaan alla oleville riveille luokkakavereidesi nimet ohjeiden mukaan. Nimien ei tarvitse olla järjestyksessä.

1. Kolmen luokkakaverini nimet, joiden kanssa vietän mieluiten aikaa ja tulen parhaiten toimeen

2. Kolmen luokkakaverini nimet, joiden kanssa oleminen ei oikein suju, enkä halua viettää aikaa

Liite 3. Haastattelulupa

Nimi ja luokka: _____

Haastattelulupa

Haastattelu käsittelee sinun kokemuksiasi koulusta ja kavereistasi. Haastattelussa keskustele näistä teemoista kahden tutkijan kanssa. Antamasi haastattelu ei tule ulkopuolisten tietoon ja on luottamuksellinen. Haastattelu nauhoitetaan, mutta tallenteet tuhoetaan tutkimuksen valmistuttua. Tutkimukseen osallistujia ei voida tunnistaa valmiista pro gradu -tutkielmasta.

Suostun haastatteluun erikseen sovittuna ajankohtana. Kyllä En

Liite 4. Likert -kysely

Numeroiden merkitykset

- 0 = En osaa sanoa
 1 = Täysin eri mieltä
 2 = Jokseenkin eri mieltä
 3 = Ei samaa eikä eri mieltä
 4 = Jokseenkin samaa mieltä
 5 = Täysin samaa mieltä

Ympyröi väittämien kohdalta sellainen numero, joka kuvaa suhtautumistasi väittämään parhaiten.

1. Mielestäni luokassamme on hyvä yhteishenki	0	1	2	3	4	5
2. Minulla on kavereita luokassani	0	1	2	3	4	5
3. Vietän vapaa-ajalla aikaa luokkakavereideni kanssa	0	1	2	3	4	5
4. Tulen toimeen kaikkien luokkalaisteni kanssa	0	1	2	3	4	5
5. Tunnen itseni yksinäiseksi koulussa	0	1	2	3	4	5
6. Tunnen itseni yksinäiseksi vapaa-ajalla	0	1	2	3	4	5
7. Minulla on usein erimielisyyksiä luokkalaisteni kanssa	0	1	2	3	4	5
8. Minulla on usein erimielisyyksiä kavereideni kanssa	0	1	2	3	4	5
9. Luokassani on useita oppilaita, joista en pidä	0	1	2	3	4	5
10. Vaihtaisin luokkaa, jos voisin	0	1	2	3	4	5
11. Tulen mielelläni kouluun	0	1	2	3	4	5
12. Olen tyytyväinen kaveritilanteeseeni	0	1	2	3	4	5