

ARTIKKELI

<https://doi.org/10.33350/ka.103434>

Kotoutuminen, kuulumuus, kielitaito ja kaverit – Opetushenkilöstön huolenilmauksia maahanmuuttotaustaisten oppilaiden osaamisesta ja mahdollisuuksista

Jenni Alisaari, Mervi Kaukko & Leena Maria Heikkola

Tarkastelemme tässä artikkelissa opettajien ja muun opetushenkilöstön (N=596) huolia maahanmuuttotaustaisten oppilaiden oppimisesta ja integraatiosta. Kyselymme vastauksissa nousivat esiin huolet maahanmuuttotaustaisten oppilaiden suomen tai ruotsin kielen taidon riittävydestä, oppimisen ja kotoutumisen haasteista sekä rakenteiden joustamattomuudesta. Valtakieli nähtiin kommunikaation ja kanssakäymisen välineenä ja haasteet kielitaidossa ongelmallisena sosiaalisen kuulumisen ja kulttuurisen kotoutumisen kannalta. Kielitaidon ajateltiin olevan väylä koulutusmahdollisuuksiin ja tarvittava väline elämässä etenemiseen sekä kotoutumiseen. Vastaajia huolettivat sekä oppilaiden yksilötason integraatio että rakenteelliset etenemismahdollisuudet ja koulutussiirtymät. Vastaajien näkemykset oppilaiden motivaatiosta ja vuorovaikutuksellisesta kotoutumisesta erosivat siitä, miten aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet nuorten itse kokevan nämä seikat. Tulokset osoittavat tarpeen sellaiselle poliittiselle päätöksenteolle ja sellaisille rakenteellisille muutoksille, jotka tukisivat yhdenvertaisia koulutusmahdollisuuksia oppilaan taustasta riippumatta.

Johdanto

Mihin johtaa tunne siitä, että ei kuulu joukkoon, jos kokemus on ollut läsnä koko elämän ja näyttää jatkuvan tulevaisuudessakin? (Saarinen & Zacheus 2019, 198.)

Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kouluttautumismahdollisuudet ovat olleet viimeaikaisessa kasvatustieteellisessä ja yhteiskunnallisessa keskustelussa.¹ Vaikka karkeat

1 Maahanmuuttotaustaisilla tarkoitamme oppilaita, jotka ovat itse tai joiden molemmat vanhemmat ovat muuttaneet Suomeen ja joiden ensikieli on muu kuin suomi, ruotsi tai saame (ks. myös esim. Jahnu-kainen ym. 2019). Kyselyssä kutsuimme näitä oppilaita *suomi toisena kielenä -oppilaksi*, mutta

ryhmittelyt ovat ongelmallisia eivätkä maahanmuuttotaustaiset oppilaat muodosta yhtenäistä ryhmää, heitä yhdistävät kuitenkin tietyt koulutukseen liittyvät erityiset haasteet. Koska keskitymme tässä artikkelissa näihin haasteisiin, maahanmuuttotaustaisia oppilaita on mielekästä tarkastella ryhmänä. Maahanmuuttotaustaisilla oppilailta on Suomessa valtaväestöä korkeampi syrjäytymisriski (Kalalahti ym. 2019a) ja huomattavasti heikommalla koulutusmahdollisuuksilla (Borgna 2017; Jahnukainen ym. 2019). Haasteet linkittyvät yhteiskunnallisiin tekijöihin, jotka vahvistavat tiettyjen ryhmien huono-osaisuutta. Näistä tekijöistä vaikeampi vaikeampi voi pahimmillaan tuottaa hyvää tarkoitettavaa mutta haitallista samanlaisuuden pedagogiikkaa (pedagogy of the indifference, Lingard & Keddie 2013). Koulut voivat vastata maahanmuuttotaustaisten oppilaiden haasteisiin muun muassa kiinnittämällä huomiota perusturvallisuuden ja kuuluvuuden tunteisiin. Nämä vaikuttavat myönteisesti koulumenes-tykseen ja edistävät tunnetta siitä, että oppilas on arvostettu jäsen omassa kouluyhteisös-sään (Avvisati 2019; Kohli 2011). Erilaisista tukitoimista huolimatta OECD²-maissa maahanmuuttotaustaiset oppilaat kokevat kuitenkin heikompaa kuuluvuutta kouluun kuin valta-väestön oppilaat (Borgonovi 2018).

Etenkin maahanmuuttotaustaisille oppilaille koululla on oppimista laajempi merkitys: koulu on lapselle ja nuorelle tärkein kotoutumisen kenttä (Pastoor 2017), ja koululla on merkitystä oppilaiden välisen epätasa-arvon vähentämisessä (von Hippel ym. 2018). Kuuluvuuteen, kotoutumiseen ja myös kielenoppimiseen vaikuttavat oppilaita kohtaavien henki-löiden asenteet, arvot, toimintatavat ja ennen kaikkea kielelliset valinnat (Latomaa ym. 2013). Koulu ja opettajat eivät kuitenkaan yksin vaikuta oppilaiden mahdollisuuksiin oppia, kotoutua tai kuulua yhteisöön. Koulutusmahdollisuuksiin vaikuttaa nuorten yksilöl-listen ominaisuuksien ja mahdollisuuksien rakenteiden monimutkainen yhteenkietoutumi-nen, maahanmuuttotaustaisilla nuorilla etenkin kielitaitovaatimukset, heihin kohdistuvat asenteet ja syrjintä sekä perheen sosioekonominen tausta (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013; Varjo ym. 2019).

Koulumaailmassa opettajat ovat kuitenkin avainasemassa oppilaidensa oppimiseen, kuuluvuuteen ja kotoutumiseen liittyvien haasteiden tunnistamisessa. Tässä artikkelissa maahanmuuttotaustaisia oppilaita opettaville opettajille ja muulle opetushenkilöstölle³ annetaan mahdollisuus tuoda esiin huolenaiheitaan. Tavoitteenamme on etsiä vastauksia tutkimuskysymykseen, millaisia huolia pääasiassa perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opettajilla on maahanmuuttotaustaisten oppilaiden osaamisen ja kuuluvuudenmahdolli-suuksista. Ajatellaan, että huolipuhetta ei pidä vaientaa, koska yhteiskunnallisten epä-kohtien tuominen esiin on tarpeellista kehittämiskäytännöjen edistämiseksi. Opettajien huo-lia ymmärtämällä kouluja ja yhteiskuntaa voidaan kehittää tukemaan entistä paremmin kaikkien lasten ja nuorten kotoutumista.

koemme kyseisen nimityksen olevan vanhanaikainen emmekä siksi käytä sitä artikkelissa. On kuiten-kin hyvä huomioda, että kyselyssä käytetty termi oli eri kuin artikkelissa.

- 2 The Organisation for Economic Co-operation and Development (Taloudellisen yhteistyön ja kehityk-sen järjestö).
- 3 Käytämme artikkelissa opettajista ja muusta opetushenkilöstöstä yhteisesti nimitystä opettajat, sillä kaikilla edellä mainituilla on opetustehtäviä.

Kuulumuus ja kotoutuminen

Joukkoon kuulumuus on yksi ihmisen perustarpeista (Baumeister & Leary 1995). Kuulumuuden tunteeseen (belonging) liittyy kokemus hyväksytyksi tulemisesta ja joukkoon sopimisesta (Lambert ym. 2013). Toisaalta kuulumuutta voi tarkastella myös vuorovaikutuksessa neuvoteltuina joukkoon kuulumuuden tai ulossulkemisen käytänteinä, joita ryhmissä valitsevat arvot määrittävät (Juutinen 2018; Yuval-Davis 2011). Koulussa kuulumuuden tunnetta vahvistavan ilmapiirin on todettu olevan yhteydessä oppilaiden hyvinvointiin (Anderson & Graham 2016), yleiseen tyytyväisyyteen elämässä sekä oppimistuloksiin (Avvisati 2019; Schachner ym. 2019). Kuulumuuden tunteen ja oppimisen suhde on vastavuoroinen. Kuulumuuden tunnetta vahvistavan sosiaalisen integraation ja sen seurauksesta syntyvien sosiaalisten suhteiden on yhtäältä osoitettu olevan tärkeimpiä tekijöitä maahanmuuttotautaitaisten oppilaiden menestyksen taustalla (Yeasmin & Uusiautti 2018); toisaalta näiden suhteiden muodostumista tukee oppilaiden oppimishalu etenkin uuden ympäristön kieliä kohtaan (Taskinen 2017). Oppimishalusta huolimatta kaikilla oppilailla ei ole samoja koulutusmahdollisuuksia. Koulutusmahdollisuuksien epätasa-arvoisuus näkyikin PISA⁴-tuloksissa (Leino ym. 2018), suomi toisena kielenä -oppimistuloksissa (Kuukka & Metsämuuronen 2016) ja maahanmuuttotautaitaisten nuorten koulutusmahdollisuuksista ja koulutussiirtymistä tehdyissä tutkimuksissa (mm. Kalalahti, ym. 2019b; Saarinen & Zacheus 2019; Varjo ym. 2019). Epätasa-arvoisuus johtunee osin koulutusjärjestelmämme rakenteista, joissa maahanmuuttotautaitaisten oppilaiden taidot saattavat jäädä tunnistamatta ja tunnustamatta (ks. esim. Mustonen & Puranen 2021).

Kuulumuuden tunne ei synny pelkistä sosiaalisista suhteista, vaan sitä edistää tunne symbolisesta tuttuudesta ja turvallisuudesta (Antonsich 2010). Kotoutumisella viitataan usein maahanmuuton yhteydessä tällaiseen ympäristön tuttuuden kokemukseen (Saukkonen 2013). Kotoutumisen lisäksi maahanmuuttotautaitaisten ihmisten osallisuutta yhteiskunnassa tarkastellaan integraation käsittein, jolloin usein tarkoitetaan mitattavia tekijöitä, joilla ihmisten ajatellaan tulevan yhteiskunnan osaksi (esim. työllistyminen) (OECD/European Union 2019). Näiden termien käytöstä ei ole kuitenkaan täyttä yksimielisyyttä (ks. esim. Saukkonen 2013).

Suomen lainsäädännössä kotoutuminen esitetään kaksisuuntaisena prosessina ja kotoutuminen nähdään sekä yksilön että yhteiskunnan näkökulmista (Laki kotoutumisen edistämisestä, 30.12.2010/1386; Saukkonen 2012): yksilön tulisi tuntea kuuluvansa yhteiskuntaan, ja yhteiskunnan pitäisi mahdollistaa osallisuus kaikille. Yksilön näkökulmasta kotoutumista voidaan tarkastella rakenteellisena, kulttuurisena, vuorovaikutuksellisena tai identifioivana prosessina (Heckmann 2005). Rakenteellista kotoutumista ilmentää sijoittuminen koulutukseen tai työmarkkinoille ja kulttuurista kotoutumista kielen omaksuminen ja kulttuurisista käytännöistä tiedostuminen. Vuorovaikutuksellinen kotoutuminen taas näkyy ystävyysuhteiden solmimisena ja identifioiva kotoutuminen kuulumuuden tunteina vierauden ja toiseuden kokemuksen sijaan. Koulutuksen voidaan ajatella olevan perusta kaikille edellä mainituille kotoutumisen alueille.

Suomessa hiljattain maahanmuuttotautaitaisten nuorille tehdyn haastattelututkimuksen (Saarinen & Zacheus 2019) mukaan maahanmuuttotautaiset nuoret ovat kotoutuneet rakenteellisesti sekä osittain kulttuurisesti ja vuorovaikutuksellisesti, mutta identifioiva kotoutuminen on monella kesken. Viimeaikaiset tutkimukset ovatkin tuoneet esiin, että

4 Programme for International Student Assessment.

maahanmuuttotaustaiset nuoret identifioivat itsensä usein erilleen ”maahanmuuttajiksi” eivätkä välttämättä edes halua tavoitella ”suomalaisuutta” (Kurki 2019; Mustonen & Puranen 2021; Oikarinen-Jabai 2017; Pauha 2018). Tämä saattaa osittain johtua siitä, että kotoutumisen tavoitteet ja tulokset ovat ulkoapäin määriteltyjä (ks. myös Kurki 2019). Tätä kaikista seuraa nuorten kokemia ulkopuolisuuden tunteita, joiden tunnistaminen olisi keskeistä onnistuneen kotoutumisen kannalta.

Ulkopuolisuuden tunteita aiheuttavat myös syrjinnän ja rasismien kokemukset, jotka ovat verrattain yleisiä maahanmuuttotaustaisilla nuorilla (Zacheus, 2019; Saarinen & Zacheus, 2019). Koulussa näiden kokemusten seuraukset voivat näkyä muun muassa viihtyvyyden laskuna tai heikompana oppimiseen sitoutumisena (Heikamp ym. 2020; Zacheus 2019). Rasismi ilmenee niin ennakkoluuloihin perustuvana käytöksenä kuin rakenteissa olevina käytänteinäkin (ks. esim. European Union Agency for Fundamental Rights 2018). Esimerkiksi kielitaidon arviointi tiukoin kriteerein koulutukseen valikoitumisen yhteydessä saattaa ilmentää institutionaalista rasismia. Opettajan päivittäiset käytännöt, kuten pedagogiset valinnat, voivat taas joko tukea tai purkaa piiloisia rasistisia rakenteita. Näihin valintoihin kuuluu muun muassa se, minkälaisilla sanamuodoilla asioista puhutaan tai suhtaudutaanko vaikkapa eri kielten käyttöön kannustaen vai torjuen. Koulussa tehty työ inklusiivisuuden puolesta tarkoittaa sitä, että jokainen oppilas tuntee olonsa tervetulleeksi ja arvostetuksi sellaisena kuin on. Tämä on perusopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus 2014) arvopohjan mukaista, ja myös keskeistä oppilaiden keskinäisen arvostuksen syntymisen kannalta (Baak 2019; Little & Kirwan 2018).

Kielen oppiminen ja koulutusmahdollisuudet

Kielitaito on keskeinen tekijä kotoutumisessa. On tärkeää, että niin ympäristön kieli kuin ensikielikin kehittyvät (Cummins 2001; Latomaa ym. 2013), sillä ensikielen käyttö vaikuttaa positiivisesti oppimistuloksiin (Agirdag & Vanlaar 2018). Kielten kehitys ei kuitenkaan tapahdu tyhjiössä, vaan kieliyhteisön jäsenyys ja yhteisöön kuuluminen mahdollistavat kielen oppimisen kannalta keskeisen sosiaalisen vuorovaikutuksen ja arkiset kielenkäyttötilanteet (Lantolf & Thorne 2006; van Lier 2000). Tasa-arvoiset mahdollisuudet päästä osalliseksi yhteisön kielellisistä käytänteistä lisäävät yksilön osallisuutta ja toimijuutta (van Lier 2000; Mustonen & Puranen 2021; Norton & McKinney 2011). Kontaktit koulun opetuskielen puhujiin myös koulun ulkopuolella ovat kielen kehittymisen kannalta olennaisia (Latomaa ym. 2013).

Kielen oppiminen on aina yksilöllinen prosessi, johon vaikuttavat myös sosiaaliset tekijät, esimerkiksi perhetausta (perheen kokoonpano ja sosioekonominen tausta), maahanmuuttosyy ja maassaoloaika, lapsen maahanmuuttoikä sekä lapsen jo osaamat kielet (ks. Jahnukainen ym. 2019; Teräs & Kilpi-Jakonen 2013). Oppilaiden haasteet ovat yksilöllisiä (Hayward 2017), mutta erityisesti myöhään eli 13–17-vuotiaina maahan muuttaneet pakolaistaustaiset nuoret näyttävät jäävän usein toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle tai keskeyttävän opintonsa (Malin & Kilpi-Jakonen 2020). Koulutusmahdollisuuksiin vaikuttavat mahdollisuuksien rakenteet (opportunity structures), jotka muotoutuvat perhetaustan, koulutuksen ja työmarkkinoiden yhteisvaikutuksesta (Gray ym. 2018; Varjo ym. 2019). Esimerkiksi siirtymäjärjestelmät, eli opetusjärjestelyt, opinto-ohjaus ja peruskoulun päättötodistus, vaikuttavat olennaisesti koulutusmahdollisuuksiin (Jahnukainen ym. 2019). Oppilaiden kuulumista ja kouluttautumista vahvistavat vertaissuhteiden tukeminen, kulttuurisesti vastuullinen opetus sekä eriarvoisuutta tuottaviin rakenteellisiin tekijöihin vaikuttaminen

(Gray ym. 2018). Lisäksi oppilaiden koulutusmahdollisuuksiin vaikuttaa se, onko kouluilla resursseja järjestää tasavertaisia mahdollisuuksia kielenoppimiseen ja kielelliseen tukeen kaikkien oppiaineiden tunneilla (Harju-Autti & Sinkkonen 2020; Little & Kirwan 2018; Mustonen & Puranen 2021).

Peruskoulun päättöarviointivaiheessa maahanmuuttotaustaisten oppilaiden osaamiserot valtaväestöön verrattuna ovat huomattavan suuret riippumatta siitä, ovatko oppilaat käyneet koko perusopetuksen Suomessa vai eivät (ks. Bernelius & Huilla 2021; Harju-Luukkainen ym. 2016; Kuukka ja Metsämuuronen 2016; Leino ym. 2018). Osaamiserot taas vaikuttavat voimakkaasti toisen asteen koulutukseen pääsyyn ja osallistumiseen (Kalalahti ym. 2019b). Opetuskielen taidon taakse jää piiloon osaamista, eikä koulutusjärjestelmä edelleenkään täysin tunnista tai tunnusta, että kielitaito voi kehittyä myös opintojen ohessa, vaikka erilaisia joustavia väyliä ja uusia toimintatapoja onkin kehitelty. Esimerkiksi ammatillisen puolen koulutuksista kielitaitovaatimukset ovat poistuneet sisäänpääsykriteereistä. Suomen tasavertaisuuteen perustuva koulutusjärjestelmä ei kuitenkaan näytä onnistuneen tasoittamaan maahanmuuttotaustasta johtuvaa koulutuseroa maahanmuuttajien lasten kohdalla (Malin & Kilpi-Jakonen 2020).

Metodit ja aineisto

Tämän artikkelin taustalla oleva mittari pohjautuu yhdysvaltalaisen, opettajien kieli- ja kulttuuritietoisuutta mittaavan kyselyn työversioon (Milbourn ym. 2017), josta tämän artikkelin ensimmäinen kirjoittaja muokkasi Suomen kontekstiin sopivan version yhdessä kollegansa Emmanuel Acquah'n kanssa. Kontekstualisoinnissa kyselystä muutettiin tai poistettiin kysymykset, jotka eivät sopineet Suomen koulujärjestelmään. Näitä olivat esimerkiksi kysymykset, jotka liittyivät arviointikäytänteisiin tai standardoituihin testeihin. Opetushallituksen ja Kieliverkoston asiantuntijat kommentoivat kyselyn suomenkielistä versiota, minkä jälkeen luotiin kyselyn lopullinen versio. Kyselyn validiteetti ja reliabiliteetti varmistettiin analyysillä⁵ tilastotieteilijän kanssa.

Tässä artikkelissa käsitellään vastauksia yhteen avoimeen kysymykseen: ”Mitkä kolme asiaa huolestuttavat sinua työskentelyssä suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden kanssa?” Kysely sisälsi useampia avoimia kysymyksiä sekä väittämiä koskien opettajien tietoja, asenteita ja käytänteitä kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullisesta opetuksesta. Näitä olemme käsitelleet aiemmissa artikkeleissamme (Alisaari ym. 2019, 2021; Heikkola ym. 2022; Vigren ym. 2022).

Tutkimuksen aineisto kerättiin keväällä 2016 sähköisesti. Kyselystä kertovaa tiedotetta kyselylinkkeineen jaettiin kaikkiin Suomen koulupiireihin ja mainostettiin opetusalaan liittyvillä sivustoilla, vuoden 2016 EDUCA-messuilla ja sosiaalisessa mediassa. Kyselyyn vastasi 820 opettajaa tai muuta opetushenkilöstöön luettavaa työntekijää.⁶ Tämän tutkimuksen aineistona käytämme 596 vastaajan vastauksia yhteen avoimeen kysymykseen. Vastaa- jista oli naisia 77,9 %, ja vastaajien keski-ikä oli noin 43 vuotta. Luokanopettajia oli vas- taajista 24,7 %, aineenopettajia 48,1 %, erityisopettajia 15,5 %, oppilaanohjaajia 3,9 %,

5 Validiteettiä tarkasteltiin Cronbachin alfojen kautta (eli miten samaa asiaa mittaavat väitteet suhtautui- vat toisiinsa) ja reliabiliteettiä tarkisteltiin esimerkiksi arvioijien välisiä korrelaatioita laskemalla.

6 Tutkimukseen osallistuneiden vastausprosenttia ei voida laskea, koska tarkka kyselyn tavoittamien henkilöiden määrä ei ole tiedossa.

rehtoreita 4,2 % ja muita, kuten sijaisia⁷ ja koulunkäynninohjaajia, 3,5 %. Vastaajista pieni osa edusti ammattiryhmiä, joihin ei vaadita opettajan pätevyyttä (esim. koulunkäynninohjaajat). Heidänkin vastauksensa analysoitiin tutkimuksessa, koska Suomessa koko koulun opetushenkilöstöllä on tyypillisesti opetustehtäviä. Kaikki kyselyyn vastanneet myös tiesivät vastaavansa opetustehtäviä koskevaan kyselyyn.

Noin kolmasosa vastaajista oli työskennellyt opetuslalla alle 10 vuotta, toinen kolmasosa 11–20 vuotta ja 40 % yli 20 vuotta. Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opettamisesta oli kokemusta 86,8 %:lla vastaajista. Viidesosassa vastaajien kouluista oli yli 10 % maahanmuuttotaustaisia oppilaita. Vastaajista 69 % työskenteli Etelä- ja Länsi-Suomessa. Vastaajien ikä- ja sukupuolijakauma vastaavat melko hyvin suomalaisten opettajien perusjoukkoa (ks. esim. Honkala & Komppa 2020). Tutkimuksen voi täten olettaa kertovan ainakin joltain osin suomalaisten opettajien maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetukseen liittyvistä huolista. Koska kyseessä on kuitenkin itsevalikoitunut otos, taustamuuttujien vertailukelpoisuus suhteessa koko kohdejoukkoon ei ole ihan suoraviivaista.

Tämän artikkelin tutkimusaineisto muodostuu vastauksista kysymykseen, jossa opettajia pyydettiin nimeämään kolme huolenaihetta, jotka liittyvät maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opettamiseen. Vastaukset analysoitiin aineistolähtöisesti laadullisella sisällönanalyysillä (ks. esim. Krippendorf 2012). Tämän artikkelin ensimmäinen kirjoittaja luki aineiston ja ehdotti sen pohjalta alustavia analyysikategorioita. Tämän jälkeen artikkelin kaikki kirjoittajat analysoivat 100 ensimmäistä vastausta itsenäisesti näiden alustavien kategorioiden pohjalta, minkä jälkeen määriteltiin lopulliset pää- ja alakategoriat, joihin ensimmäinen ja toinen kirjoittaja analysoivat kaikki 596 vastausta. Analyysin reliabiliteettia eli analyysoijien samanmielisyyttä tarkasteltiin kirjaamalla ylös tapaukset, joista tutkijat olivat eri mieltä itsenäisessä analyysissä. Koko aineistossa kahden analyysoijan välinen reliabiliteetti oli 96 %, eli samanmielisyyttä oli huomattavaa. Tämä kertoo aineistosta nousseiden kategorioiden selkeydestä suhteessa analyysoitavaan aineistoon.

Aineistosta nousseet pääkategoriat olivat opetuskielen taito ja oppiminen yleisesti (24,1 %), integraatio (15,4 %), opettajien osaaminen (10,5 %), yleiset kouluun liittyvät tekijät (9,6 %), oppilaiden taustasta aiheutuvat huolet (6 %), oppilaiden identiteetin tasapainoinen kehittyminen (2,9 %) ja oppilaasta itsestään johtuvat tekijät (0,6 %). Käytännössä kaikki nämä kategoriat kietoutuvat yhteen, sillä esimerkiksi kielitaitoa, integraatiota ja identiteetin kehittymistä ei voi erottaa toisistaan. Usein opettajien huolet olivatkin hyvin kokonaisvaltaisia, jolloin vastauksissa esiintyi useamman kategorian piirteitä. Kokonaisvaltainen huolenpito ei rajoitu maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opettamiseen, ja jotkut opettajista (0,7 %) vastasivatkin huolia erittelemättä, että heillä on maahanmuuttotaustaisista oppilaisista samoja huolia kuin valtaväestöstä. Osa opettajista (7,1 %) vastasi, ettei heillä ole kokemusta maahanmuuttotaustaisista oppilaisista. Pieni osa vastauksista (1 %) oli asenteellisia ja ennakkoluuloisia. Näissä vastauksissa esitettiin muun muassa negatiivisia kommentteja oppilaiden ensikielistä ja heikosta motivaatiosta opetella koulun opetuskieltä. Puuttuvia vastauksia oli yhteensä 16,4 %. Nämä laskettiin kohdista, joissa oli jätetty jokin kolmesta kysytystä huolenaiheesta esittämättä: tällöin yhden vastaajan huolenaiheita oli siis vain yksi tai kaksi pyydetyn kolmen sijasta. Osa vastauksista (2,3 %) ei pystytty luokittelemaan mihinkään pääkategoriaan joko niiden sisällön tai luokittelussa mahdollisesti tapahtuvan ylitulkinnan vuoksi. Tällainen oli esimerkiksi ”Sorry, tyhmä kysymys. Mikä sinua huolestuttaa lihavien opetuksessa tai punatukkaisen opetuksessa. Lapset ovat yksilöitä”.

7 Tutkimukseen vastanneiden sijaisten kelpoisuutta ei selvitetty kyselyssä.

Tässä artikkelissa keskitymme kahteen pääkategoriaan, opetuskielen taito ja oppiminen yleisesti sekä integraatio, ja näiden alakategorioihin (ks. tulosluku), jotta voimme syventyä juuri näihin huolenaiheisiin. Opettajien huolia omasta osaamisestaan ja kouluun liittyvistä tekijöistä esitellään toisessa artikkelissa (Alisaari ym. 2022). Opettajien vastauksia tarkastellaan laadullisesti ja frekvensseinä: Kuinka monen opettajan huolet asettuivat tarkastelun kohteena oleviin pääkategorioihin? Tilastollinen tarkasteltu tehtiin ”multiple response set” -toiminnolla, koska opettajilta pyydettiin kysymykseen kolmea vastausta. Tässä tutkimuksessa toiminnon käyttö oli tarpeellista, koska kaikki opettajat eivät antaneet kysymykseen kolmea vastausta. Tällä toiminnolla yhdistettiin kolmen sarakkeen vastaukset yhdeksi muuttujaksi, jossa puuttuvat vastaukset eivät vaikuta yhtä voimakkaasti tilastolliseen tarkasteluun. Lisäksi tarkastelimme opettajien taustamuuttujien yhteyttä vastauksiin, mutta tulokset eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi eri ryhmien välillä.

Tulokset ja pohdinta

Opettajien suurimpana huolenaiheena ilmeni oppilaiden opetuskielen taito ja oppiminen yleisesti. Tähän kategoriaan kuului 24,1 % kaikista vastauksista, ja ne jakautuivat edelleen viiteen alakategoriaan (Taulukko 1). Esitettävistä aineistoesimerkeistä on korjattu lyöntivirheet, ja ne on muutettu yleiskielisiksi luottavuuden parantamiseksi.

Alakategoria	Osuus pääkategorian vastauksista	Esimerkivastauksia
Kommunikointihaasteet	29 %	On tärkeää, että he oppivat kommunikoidaan suomen kielellä ja pääsevät osaksi ryhmää.
Opetuskielen oppiminen	21,3 %	Suomen kielen oppiminen.
Oppiaineiden oppimisen kehittyvällä opetuskielen taidolla	17,9 %	Miten oppilaat pärjäävät muiden aineiden oppitunneilla (käsitteet, opiskelutaidot).
Heikko motivaatio (kielen)oppimiseen	12,5 %	Joidenkin oppilaiden negatiivinen asenne kaikkeen koulutyöhön.
Oppimisen haasteet yleisesti ja oppimisen työläys	11,6 %	Oppiminen on maahanmuuttajanuorilla usein vaikeampaa kuin suomalaisilla (myös ns. toisen polven maahanmuuttajilla) ja tulokset jäävät selvästi heikommiksi.
Vaikeus erottaa oppimisvaikeudet opetuskielen taidon kehitymisestä	7,7 %	Miten erottaa puutteellinen kielitaito ja kielellinen erityisvaikeus tai laajempi oppimisvaikeus toisistaan.

Taulukko 1. Opettajien vastausten jakaantuminen kategoriassa opetuskielen taito ja oppiminen.

Suurimmaksi alakategoriaksi opetuskielen taidon ja oppimisen sisällä nousi kommunikointihaasteet. Kun opettajat kertoivat olevansa huolissaan oppilaiden kohtaamista kommunikointihaasteista, huolen taustalla oli usein erityisesti kuuluvuuteen liittyvät tekijät ja osallisuuden mahdollisuudet. Opettajista oli tärkeää, että oppilaat pystyisivät ilmaisemaan itseään ja tulisivat kuulluiksi ja ettei kehittyvä kielitaito aiheuttaisi haasteita vuorovaikutuksen onnistumiselle. Joissakin vastauksissa tuotiin esiin huoli siitä, että opettajan on vaikea tietää, mitä oppilas ymmärtää ja mitä ei, sillä opettajien mukaan monet oppilaat peittelevät ymmärtämättömyyttään: ”Moni väittää ymmärtävänsä enemmän kuin oikeasti ymmärtää.” Opettajat arvelivat tämän johtuvan ainakin osittain siitä, etteivät oppilaat uskaltaisi kysyä tarkennusta tai toistoa. Syynä saattavat olla myös opiskelijoiden kokemukset siitä, ettei opettajan puhetta ole sopivaa keskeyttää kysymyksillä (ks. Mustonen & Puranen 2021). Tutkimuksemme opettajia huolesti myös, etteivät he tienneet, osasivatko he selittää asioita oppilaille tarpeeksi ymmärrettävästi. Tämä heijastelee pedagogiseen ajatteluun kuuluvaa oman toiminnan reflektointia ja erilaisten toimintatapojen sopivuuden pohdintaa (ks. van Manen 2015), mutta myös ristiriitaa opettajien ja oppilaiden käsityksissä sopivista toimintatavoista opetustilanteissa.

Toiseksi suurin kielitaitoon ja oppimiseen liittyvä alakategoria oli opetuskielen oppiminen. Erityisesti valmistavasta opetuksesta perusopetukseen siirtyvien oppilaiden vasta kehityksessä oleva opetuskielen taito ja sillä pärjääminen huolestutti opettajia. Nivelvaiheiden kielellisesti tuettu opetus toisikin tukea oppilaille kyseisissä tilanteissa (Harju-Autti & Sinkkonen 2020) ja tukisi eri oppiaineiden opettajien työtä isojen oppilasryhmien kanssa. Tämän rinnalla jokaiseen oppiaineeseen ulottuva kielitietoinen opetus lisäisi laajemminkin koulutuksen saavutettavuutta ja oppilaiden oppimisen mahdollisuuksia (Kyckling ym. 2019).

Useissa tämän alakategorian vastauksissa heijastui huoli kielitaidon riittävydestä suhteessa jatko-opintoihin ja myöhemmin työelämään, mikä heijastelee tutkimustietoa siitä, että riittämätön kielitaito osoittautuu usein esteeksi toisen asteen opintoihin pääsemiselle tai muissa koulutuksen siirtymävaiheissa (Varjo ym. 2019). Toisaalta huolta ilmeni myös siitä, että kehittyvällä kielitaidolla olisi vaikeaa luoda sosiaalisia suhteita ja ylipäättään toimia elämän eri alueilla. Kielellä siis ajateltiin olevan sosiaalista ja välineellistä arvoa (ks. Lo Bianco 2017), mikä tukee ajatusta kielen roolista neuvotteluissa eri yhteisöihin kuulumisesta (Norton & McKinney 2011).

Kielitaitoon liittyvät opettajien vastaukset heijastelevat Heckmannin (2005) ajatuksia kotoutumisesta vuorovaikutuksellisen prosessina, jossa luodaan sosiaalisia suhteita ja verkostoja, jotka edesauttavat yhteiskunnan jäsenenä toimimista. Opintojen ja työhön pääsemisen kannalta riittämätön kielitaito on helpohko havaita, kun taas sosiaaliin suhteisiin riittävä kielitaito ei ole. Kielitaidon riittävyden määrittelyyn tai tulkintaan vaikuttaakin muun muassa se, tarkastellaanko kielitaitoa esimerkiksi asiantuntijuuden ja osaamisen osana, syrjinnän näkökulmasta vai kuulumisen ja yhteisön täysvaltaisen jäsenyyden mahdollistajana (Latomaa ym. 2013). Suomi toisena kielenä -oppimäärän oppimistulosten kartoitus vuodelta 2015 (Kuukka & Metsämuuronen 2016) on osoittanut, että suomen kielen taito on vielä perusopetuksen päättövaiheessa erityisesti myöhään maahan tulleilla ja alemmasta sosioekonomisesta taustasta tulevilla oppilailla tasolla, joka ei välttämättä mahdollista sujuvaa ja nopeaa siirtymistä toiselle asteelle. Sujuvan kielitaidon oppimisen on todettu vaativan jopa seitsemän vuotta (Cummins 2001). Edes tarjolla olevat tukitoimet eivät välttämättä nopeuta prosessia (Latomaa ym. 2013), kun taas vapaa-ajalla käytetty suomen kieli on yhteydessä parempiin suomen kielen oppimistuloksiin (Kuukka & Metsämuuronen 2016).

Opetuskielen kehittyvän taidon tukeminen vaatii opettajan tietoista huomiota kaikkien oppiaineiden tunneilla (Cummins 2001). Kolmanneksi suurin kieleen ja oppimiseen liittyvä alakategoria olikin oppiaineiden oppiminen kehittyvällä opetuskielen taidolla. Esimerkiksi historian, matematiikan tai biologian opiskelu vasta kehityksessä olevalla kielitaidolla huolestutti opettajia näissä aineissa tarvittavien käsitteiden sekä vaativien oppimateriaalien ja tehtävänäntöjen vuoksi. Eräs vastaajista kiteytti tämän huolen seuraavasti: ”Se, että sujuva puhekieli erehdyttää meidät luulemaan myös akateemista kielitaitoa saman veroiseksi.” Se, millaista tukea oppilaat saavat kehittyvällä kielitaidolla tapahtuvaan oppiaineiden opiskeluun, vaihtelee kouluittain ja kunnittain (Harju-Autti & Sinkkonen 2020). Kielellisen tuen saaminen ensimmäisten uudella kielellä käytyjen kouluvuosien ajan mahdollistaisi kuitenkin täysipainoisen opiskelun (Little & Kirwan 2018). Erityisesti perusopetuksen loppuvaiheessa maahan tulleiden oppilaiden kielellisesti tuettuun opetukseen tulisi kiinnittää erityistä huomiota, jotta oppilaille turvattaisiin mahdollisuudet siirtyä opinnoissaan eteenpäin (Harju-Autti & Sinkkonen 2020; ks. myös Kuukka & Metsämuuronen, 2016).

Alakategoriassa heikko motivaatio (kielen)oppimiseen korostui se opettajien näkemys, että vaatimustason kasvaessa oppilaiden motivaatio heikkenee ja oppilaat ”tyytyvät” tai ”tuudittautuvat” suomen kielen osaajina liian alhaiselle tasolle. Arkisen, vertaisten kanssa tarvittavan keskustelukielitaidon osaaminen johti monen opettajan mielestä oppilaat ajattelemaan, että vaativampaa kielitaitoa ei tarvitse opetella.

Se, että tutkimuksemme opettajat ovat nostaneet oppilaiden motivaation yhdeksi suureksi huoleksi, on yllättävää. Aiempien tutkimusten mukaan maahanmuuttotaustaisten nuorten opiskeluasenteet ovat myönteisemmät (Räisänen & Kivirauma 2011) ja heidän sisäinen ja ulkoinen motivaationsa oppimiseen korkeampi valtaväestöön verrattuna, vaikkei korkea motivaatio sinänsä olekaan yhteydessä parempiin oppimistuloksiin (Harju-Luukkainen ym. 2014; Harju-Luukkainen ym. 2016). Myöskään Kouluterveyskyselyssä (Terveysten ja hyvinvoinnin laitos 2018) ei juuri ilmene eroa valtaväestön ja maahanmuuttotaustaisten oppilaiden suhtautumisessa koulunkäyntiin. On syytä huomata, että aiemmissä tutkimuksissa on tarkasteltu motivaatiota oppilaiden näkökulmasta, kun taas tässä tutkimuksessa opettajien vastaukset tuovat asiaan toisen näkökulman. Vaikuttaa siltä, että oppilaiden oma kokemus motivaatiosta eroaa ulkopuolelta nähdystä motivaatiosta, mutta tämä asia vaatisi lisää tutkimusta.

Heikko motivaatio -alakategoriassa ilmeni myös opettajien asenteellisuutta oppilaita kohtaan. Suhtautuminen oppilaiden ensikieliin oli osassa vastauksista hyvin kielteinen, ja ensikieli nähtiin esteenä koulun opetuskielen taitojen kehittymiselle (ks. myös Alisaari ym. 2021). Aiempi tutkimus on osoittanut, että opettajat ovat ilmaisseet myös avoimesti kieltävänsä oppilaiden ensikielten käytön (Suni & Latomaa 2012) tai raportoineet, ettei ensikielen käytön kieltäminen ole heistä lainkaan epäeettistä (Alisaari ym. 2019). Maahanmuuttotaustaisten henkilöiden ensikieliä ei välttämättä osata tunnistaa yhteiskunnallisesti tärkeiksi kieliksi, vaan arvostettua monikielisyttä on lähinnä koulussa opettavien kielten hallinta (ks. myös Latomaa ym. 2013).

Viidenneksi suurin alakategoria oli oppimisen haasteet yleisesti ja oppimisen työläys. Opettajat osoittivat vastauksissaan empatiaa oppilaita kohtaan, joiden on ”rankkaa opiskella vieraalla kielellä”, ja pohtivat, jaksavatko lapset tai nuoret haasteista huolimatta jatkaa opintojaan. Aiemmissä tutkimuksissa on todettu, että erityisesti maahanmuuttotaustaiset pojat kokevat koulunkäynnin vaikeaksi perusopetuksen päättövaiheessa ja toisella asteella. Vaikeuksia ilmenee opetuksen seuraamisessa, sujuvaa lukutaitoa vaativien tehtävien tekemisessä sekä ryhmätöissä ja vuorovaikutuksessa opettajien ja muiden oppilaiden kanssa.

(Kalalahti ym. 2019.) Opettajat siis tunnistavat oppilaiden kokemuksen oppimisen haasteellisuudesta.

Kuudes alakategoria, oppimisvaikeuksien erottaminen opetuskielen oppimisesta, kertoi opettajien kokemasta riittämättömyyden tunteesta. Tämä liittyy sekä omaan osaamiseen että ulkoisiin resursseihin (ks. myös Alisaari ym. 2022). Huoli oikeudenmukaisuuden toteutumisesta, opettajan omista taidoista ja materiaalin sopivuudesta kietoutuivat tässä alakategoriassa yhteen. Opettajat toivat esiin esimerkiksi huolensa riittämättömistä kuntoutusmahdollisuuksista, mikäli oppilailla on todettu neuropsykologisia vaikeuksia tai traumoja. Huolta ilmeni myös siitä, miten oppilaan vasta kehittymässä oleva kielitaito riittää psykologisten testien luotettavaan tekemiseen ja oppilaan luotettavan arvioinnin mahdollistamiseen. Huolta koettiin myös testejä tekevien ammattilaisten osaamisesta monikielisen oppilaan arvioinnissa. Samansuuntaisia huolia on noussut esiin etenkin pakolaistaustaisten oppilaiden kanssa työskentelevillä opettajilla myös muissa tutkimuksissa (McIntyre & Abrams 2020).

Oppilaiden kotoutuminen ja integraatio suomalaiseen yhteiskuntaan muodosti opettajien vastauksissa toisen pääkategorian (15,4 % vastauksista, Taulukko 2).

Alakategoria	Osuus pääkategorian vastauksista	Esimerkkivastauksia
Yleinen integraatio	50,6 %	Heillä ei ole tietoa suomalaisesta elämästä, joten asioiden oppiminen on hankalaa. He saavat vain pinnallista tai oppikirjoissa olevaa tietoa, syvälinen tausta tai merkitys jää pois. Usein maahanmuuttajat ovat keskenään ja suomalaiset keskenään.
Etenemismahdollisuudet	21,4 %	Oppilas ei heikon suomen kielen takia pääse esim. lukioon tai myöhemmin sellaiseen ammattiin, johon hänellä olisi edellytykset.
Rasismi tai kiusaaminen	19,2 %	1. Peruskoulun rakenteellinen rasismi 2. Yhteiskuntamme rakenteellinen rasismi 3. Toiseuttaminen peruskoulussa
Hyvinvointi ja itsetunto	8,9 %	Näkymättömyyteen piiloutuminen tai vetäytyminen: ei haluta olla ongelma eikä osata pyytää tarvittaessa apua. Omien ajatusten piilottaminen ja heikko itsetunto.

Taulukko 2. Opettajien vastausten jakaantuminen kategoriassa ”Oppilaiden kotoutuminen ja integraatio”.

Alakategoriassa yleinen integraatio opettajat toivat esiin huolensa siitä, että oppilaat eivät ystävysty valtaväestön kanssa tai pääse osalliseksi suomalaisesta yhteiskunnasta. Vaikka Saarisen ja Zacheuksen (2019) mukaan vuorovaikutuksellinen kotoutuminen usein onnistuu nuorten omasta näkökulmasta, opettajien mukaan se ei ole toteutunut heidän oppilaidensa kohdalla. On mielenkiintoista, että opettajien ja oppilaiden käsitykset näyttävät eroavan toisistaan. Opettajilla ei välttämättä ole tietoa oppilaan koulun ulkopuolisesta elämästä, mutta on toki huolestuttavaa, jos suhteiden solmiminen tai oman paikan löytäminen näyttävät haasteellisina kouluarjessa. Opettajat olivat erityisesti huolissaan siitä, että epäon-

nistuneen integraation seurauksena oppilaat voivat syrjäytyä. Vuoden 2017 Kouluterveyskyselyn mukaan huomattavasti isompi osa ulkomailla syntyneistä oppilaista kokikin itsensä yksinäisiksi ja syrjäytyneiksi (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2018).

Opettajat olivat myös huolissaan sekä yhteiskunnan ja koulun rakenteista integraation mahdollistajina että oppilaiden omaehtoisesta eristäytymisestä: opettajien mukaan maahanmuuttotaustaiset oppilaat jättäytyvät usein valtaväestön ulkopuolelle ja elävät omissa ”kielikuplassaan”. Opettajien mielestä harvalla maahanmuuttotaustaisella oppilaalla on kontakteja suomenkieliseen ympäristöön, mikä saattaa heidän mukaansa johtaa siihen, että oppilaiden tieto yhteiskunnasta ja suomalaisesta kulttuurista jäi pinnalliseksi. Yhteiskunnan järjestelmien tuntemus onkin tutkimusten mukaan tärkeä tekijä koulumenestykseen kielitaidon ja huoltajien antaman tuen ohella (Heath ym. 2008). Joidenkin vastausten perusteella opettajan huolen voi tulkita heijastavan kiisteltyjä ajatuksia separaatiosta kulttuurisesti moninaisen yhteiskunnan mallina (ks. Berry 1997). Jotkin yksittäiset vastaukset tässä alakategoriassa olivatkin selvästi asenteellisesti värittyneitä: ”Oppilaat sulkeutuvat omaan kieleensä. Oppilaat käyttävät omaa kieltään tarkoituksella, että muut eivät heitä ymmärrä mutta tuntevat olevansa heidän keskustelunsa kohteena. Vajavainen kielitaito yleensä opintoja suorittaessa.” Joissain vastauksissa kieli nähtiin ensisijaisesti opinnoissa ja tulevassa työelämässä käytettävänä työkaluna, mikä heijastelee yksisuuntaisempaa integraatiokäsitystä, jossa maahanmuuttotaustaisten henkilöiden velvollisuus on yksipuolisesti sopeutua yhteiskuntaan sen tuottavina jäseninä riippumatta heidän omista toiveistaan (ks. myös Kurki 2019).

Ystävystyminen kantasuomalaisten kanssa nähtiin vähäisenä varsinkin silloin, jos koulussa oli muita saman kieliryhmän oppilaita. Etniset vertaisryhmät ovat kuitenkin oppilaille tärkeitä: omasta viiteryhmästä, esimerkiksi samaa kieltä puhuvilta, saa tukea ja sosiaalisia ja henkisiä voimavaroja, mikä tukee myös oppilaiden koulumenestystä (Portes & Hao 2004). Lisäksi se, että voi säilyttää oman lähtökulttuurinsa tapoja samalla, kun oppii uuden kulttuurin käytänteitä, tukee optimaalista kotoutumista (Berry, 1997). Vastaanottavan yhteiskunnan tulisi tukea maahanmuuttotaustaisten kontakteja sekä omaan viiteryhmään että valtakulttuuriin. Osa opettajista toikin esiin myös asutuspolitiikan ja alueellisen eristämisen eli segregaatoin (ks. Saukkonen 2017) yhteyden kotoutumiseen: ”Kun samalle alueelle asutetaan paljon maahanmuuttajia, sen alueen lähikoulun maahanmuuttajien määrä voi kasvaa huomattavasti. [...] Suuri maahanmuuttajien määrä yhdessä koulussa aiheuttaa, sekä oman kokemukseni että tutkimusten mukaan, ongelmia mm. suomen kielen oppimiseen sekä korostaa vastakkainasettelua ja voi johtaa pahimmillaan jengiytymiseen.”

Segregaatioprosessi eli alueellinen eriytyminen johtuu sekä institutionaalisista tekijöistä että valtaväestön asenteista ja asuntomarkkinoilla tehdyistä ratkaisuista. Kunnat ja kaupungit tarjoavat joitain asuntoja sosiaalisin perustein tiettyjen kriteerien täytyessä, ja maahanmuuttotaustaisia perheitä arvioidaan samoin kriteerein kuin muitakin. Sen sijaan jotkut yksityiset vuokranantajat saattavat syrjiä maahanmuuttotaustaisia asuntomarkkinoilla tai valtaväestö voi vältellä etnisten vähemmistöjen asuttamia alueita. Vaikka Suomessa alueelliset keskittymät liittyvät enemmän sosioekonomiseen asemaan kuin etniseen taustaan (Rasinkangas 2013), erityisesti ei-länsimaalaisten ulkomaalaistaustaisten alueellinen eriytyminen on vahvistunut (Kauppinen 2020). Alueellista segregoitumista voidaan ehkäistä asuntopoliittisilla päätöksillä, mutta erityisesti lapsiperheiden osalta myös kiinnittämällä huomiota siihen, että kaikilla asuinalueilla turvataan tasaveroiset mahdollisuudet koulutukseen (Bernelius & Huilla 2021; Karvi 2020; Kauppinen 2020). Tällä hetkellä suurimpien

suomalaisten kaupunkien sisällä on koulujen välillä selviä eroja oppilaiden taidoissa niin perusopetuksen alussa kuin päättövaiheessakin (Bernelius & Huilla 2021).

Yleisen integraation lisäksi opettajat kantoivat huolta oppilaiden etenemismahdollisuuksista ja selviytymisestä koulutussiirtymissä tai myöhemmin työelämässä, mikä näkyi alakategoriassa etenemismahdollisuudet. Havainto heijastelee viimeaikaisten tutkimusten tuloksia siitä, että maahanmuuttotasaustaisten ja valtaväestön nuorten koulutusmahdollisuudet eroavat toisistaan (Borgna 2017; Jahnukainen ym. 2019) ja että maahanmuuttotasaustaiset kohtaavat syrjintää työmarkkinoilla (Ahmad 2020). Opettajat korostivat vastauksissaan koulutussiirtymien joustamattomuutta ja resurssien riittämättömyyttä kielitaidon tukemiseen sekä pohtivat syitä sille, miksi kielitaito ei tunnu kehittyvän tuesta ja resursseista huolimatta. Maahanmuuttotasaustaiset nuoret ovat itsekkin huolissaan koulutukseen pääsystä (Varjo ym. 2019), eikä koulutuksellinen tasa-arvo toteudu Suomessa maahanmuuttotasaustaisten osalta yhtä hyvin kuin muissa Länsi-Euroopan maissa (Borgna 2017). Etenemismahdollisuuksiin liittyvät huolet olivat opettajien vastauksissa kaikki kiinnittyneitä koulun opetuskielen taitoon ja sen kehittämismahdollisuuksiin koulutusmahdollisuuksia mahdollistavana tai rajoittavana tekijänä. Valtakielen taito yksin ei kuitenkaan takaa pääsyä koulutukseen tai työelämään, eikä edes osalliseksi yhteisöön, vaikka kielitaidon riittämättömyys voikin olla yksi tekijä heikon työllistymisen taustalla (ks. Kyckling ym. 2020).

Kolmanneksi suurimmaksi kotoutumiseen liittyväksi alakategoriaksi muodostui rasismi tai kiusaaminen. Opettajien vastauksissa korostui huoli siitä, mitä rasismi aiheuttaa nuorten psyykkiselle hyvinvoinnille tai uskolle elämän rakentamisesta Suomessa. Aiempien tutkimusten mukaan rasismien kokemukset ovatkin maahanmuuttotasaustaisilla nuorilla valitettavan tavallisia (ks. esim. Zacheus 2019). Pahimmillaan syrjintä ja kokemus siitä, ettei tule hyväksytyksi joukkoon, voi johtaa nuoren radikalisoitumiseen (Creutz ym. 2015), taustasta riippumatta, tai aiheuttaa muita kauaskantoisia seurauksia. Opettajat tunnistivat myös kollegoidensa piilorasismia (ks. myös Repo 2020) ja yhteiskunnan rakenteellista rasismia. Kohtuuttomat, joustamattomat kielitaitovaatimukset koulutussiirtymien estäjinä (Zacheus 2019) ovat esimerkki yhteiskunnan rakenteellisesta rasismista. Muina piilorasismien ilmenemismuotoina mainittiin perusteeton ohjaaminen suomi toisena kielenä -opetukseen (ks. myös Alisaari ym. 2020; Niemonen 2020).

Viimeinen kotoutumiseen liittyvä alakategoria, hyvinvointi ja itsetunto, ilmensi opettajien huolta siitä, tuottavatko eriarvoisuuden tunne tai koulunkäynnin haasteet itsetunto-ongelmia tai ahdistusta. Opettajat mainitsivat, että maahanmuuttotasaustaiset nuoret voivat pyrkiä olemaan valtaväestön nuorten kaltaisia niin voimakkaasti, että se voi johtaa identiteetin osan tukahduttamiseen ja epäsuotuisaan assimilaatioon (ks. Berry 1997). Lisäksi syrjään vetäytymisestä, onnistumisen kokemusten puutteesta ja tämän kaiken vaikutuksesta itsetuntoon kannettiin huolta. Aiemman suomalaisen tutkimuksen mukaan korkea sosiaalinen hyvinvointi tarkoittaa sitä, ettei ole yksinäinen, osallistuu vapaa-ajan toimintaan, omaa useita hyviä ystäviä ja on ylipäänsä tyytyväinen omiin ihmissuhteisiinsa; tämä puolestaan on yhteydessä hyvään kotoutumiseen eli muun muassa suomen tai ruotsin kielen taitoon, työllistymiseen ja kuulumisen tunteeseen sekä hyvään terveyteen (Castaneda & Kuusio 2020). Sosiaalisilla verkostoilla on siis yhteys sekä kotoutumiseen että terveyteen.

Integraatio ja kotoutuminen -kategorian vastauksissa kuulumisen tunne ilmenee lähinnä kuuluvuuden puuttumisena, eli opettajia näytti huolettavan erityisesti identifioiva kotoutuminen (ks. Heckmann 2005): oppilaat eivät tunnu identifioituvan ”suomalaisiksi”, mitä se sitten tarkoittaakin (ks. Saukkonen 2013). Tämä on osoitettu myös aiemmissa tutkimuksissa (Kurki 2019; Mustonen & Puranen 2021; Oikarinen-Jabai 2017; Saarinen & Zacheus 2019). Pauhan (2018) tutkimuksen mukaan esimerkiksi musliminuoret eivät kuitenkaan

välttämättä edes halua mieltää itseään suomalaisiksi tai tuntea kuulumuutta suomalaiisiin, jos heidän mielessään suomalaisuus yhdistyy esimerkiksi päihteiden käyttöön ja kristinuskoon. Halu kuulua joukkoon voi siis riippua siitä, millaisia mielikuvia yksilöllä on kyseisestä joukosta. Toisaalta nuoret voivat myös aktiivisesti luoda uudenlaista, aiempaa moninaisempaa suomalaisuutta. Tällaiseen suomalaisuuteen mahtuu erilaisia representaatioita suomalaisista (Oikarinen-Jabai 2015).

Johtopäätökset

Tutkimuksessamme esiin nousseet opettajien huolet, kuten maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetuskielen taidon riittävyys, oppimisen ja kotoutumisen haasteet sekä rakenteiden joustamattomuus ovat ilmenneet haasteina myös muissa viimeaikaisissa tutkimuksissa (Jahnukainen ym. 2019; Kalalahti ym. 2019a, 2019b; Alisaari & Heikkola 2020; Kuukka & Metsämuuronen 2016; Leino ym. 2018; Saarinen & Zacheus 2019; Teräs & Kilpi-Jakonen 2013; Varjo ym. 2019). On kuitenkin otettava huomioon, että kun opettajan huolia luokitellaan suurempiin kategorioihin, oppilaiden yksilölliset ominaisuudet jäävät piiloon. Toisin sanoen isoista vastauskategorioista ei voi tulkita, mikä opettajia yksittäisten maahanmuuttotaustaisten oppilaiden koulunkäynnissä huolettaa. Kaikki opettajien nimeämät haasteet eivät myöskään koske vain maahanmuuttotaustaisia oppilaita: myös niin sanottuun valta-väestöön kuuluva oppilas voi kamppailla koulussa esimerkiksi kielellisesti tai sosiaalisesti. Tässä artikkelissa esitellyt opettajien tunnistamat haasteet resonoivat kuitenkin aiemman tutkimuksen kanssa, ja väitämme myös, että ne ovat erityisen tärkeitä maahanmuuttotaustaisia oppilaita opettaessa. Koulutuksellisen oikeudenmukaisuuden toteutumisen kannalta näihin huoliin puuttuminen olisi olennaista.

Opettajien vastauksissa kieli nousi esiin ennen kaikkea kommunikaation ja kanssakäymisen välineenä. Haasteet opetuskielen taidossa nähtiin ongelmallisena sosiaalisen kuulumisen ja kulttuurisen kotoutumisen kannalta (ks. Heckmann 2005). Kielitaidon ajateltiin olevan väylä koulutusmahdollisuuksiin ja elämässä etenemiseen sekä kotoutumiseen tarvittava väline. Kielellä onkin suuri rooli yhteisöjen jäseneksi pääsemisessä sekä koulutukseen ja työelämään sijoittumisessa (Lantolf & Thorne 2006; Latomaa ym. 2013; van Lier 2000; Morrice ym. 2021; Mustonen & Puranen 2021; Norton & McKinney 2011). Jotta voi tuntea kuuluvansa ryhmään sen arvostettuna osana, on pystyttävä tulemaan kuulluksi ja ymmärtämään ryhmän muita jäseniä. Oppilasta ympäröivän yhteisön jäsenten tuki on keskeistä niin kuulumisen tunteen kuin kielitaidon kehittymisenkin kannalta (Lantolf & Thorne 2006; Latomaa ym. 2013). Vaikka ensikielten käyttö on tärkeää, aikaisemmassa tutkimuksessa on myös osoitettu, että vertaisten kanssa käytettynä koulun opetuskieli on yhteydessä parempiin oppimistuloksiin (Agirdag & Vanlaar 2018). Vertaisten avulla maahanmuuttotaustaisten tietoisuus koulun kulttuurista syvenee, mikä osaltaan helpottaa akateemista suoriutumista, kielen oppimista ja aktiivista toimijuutta kieliyhteisössä (Yeasmin & Uusiautti 2018).

Kielitaito ei kuitenkaan ole ainoa maahanmuuttotaustaisten nuorten elämään ja opintoihin vaikuttava tekijä. Valtaväestön kielen osaamisen lisäksi yhteiskunnan järjestelmien tuntemus ja huoltajien antama tuki ovat keskeisiä koulumenestyksen edistäjiä, kun taas syrjintä ja rasismi heikentävät sitä (Heath ym. 2008). Tutkimukset osoittavat, että kiusaaminen, syrjintä ja rasismi eivät katoa ajan myötä tai itsestään, vaan että kouluissa ja kaikkialla yhteiskunnassa tarvitaan aktiivisia toimia rasismin kitkemiseksi ja kotoutumisen tukemiseksi (ks. Zacheus 2019). Koulun oikeudenmukaisuutta ja yhdenvertaisuutta edistävät toi-

menpiteet, kuten esimerkiksi kielitietoinen pedagogiikka ja syrjäytymisen torjuminen, auttaisivat ehkäisemään oppilaiden alisuoriutumista, pienentäisivät kuilua maahanmuuttotautisten ja valtaväestön oppilaiden oppimistulosten välillä ja tukisivat samalla jokaisen – myös valtaväestöön kuuluvan – oppilaan hyvinvointia (Borgonovi 2018; Malin & Kilpi-Jakonen 2020).

Opettajia huoletti erityisesti oppilaiden yksilötason integraatio ja se, löytävätkö oppilaat oman paikkansa yhteiskunnassa. Huolta aiheutti kuitenkin myös rakenteellinen integraatio, etenkin oppilaiden etenemismahdollisuudet ja koulutussiirtymät, jotka ovat keskeisiä kotoutumisen mahdollistumisen kannalta. Suomi on teoreettisesti katsottuna suhteellisen edistysellinen kotoutumisen tukemisessa, mutta käytännössä kotoutumista edistävässä rakenteissa on puutteita (Saukkonen 2012). Puutteita ilmenee esimerkiksi kielitaitovaatimuksissa ja joustamattomissa siirtymissä. Mahdollisuuksien rakenteet rajoittavat yksilön etenemistä elämässä, ja tämä johtaa opettajien mainitsemiin maahanmuuttotautisten nuorten jaksamisen ongelmiin.

Integraatio on aina kaksisuuntainen prosessi ja vaatii vastaanottavalta yhteiskunnalta kuulumista ja osallisuutta vahvistavia toimenpiteitä (Yeasmin & Uusiautti 2018). Arjen kohtaamiset ovat tärkeitä kotoutumisen ja kielenoppimisen kannalta, ja jokainen meistä voi toimia arjen pedagogina omilla kielellisillä valinnoillamme (ks. Lantolf & Thorne 2006; Latomaa ym. 2013; van Lier 2000). Koulussa kansallisuuteen tai etniseen identiteettiin sitoutumatonta kuulumisen tunnetta vahvistava ilmapiiri olisi erityisen tärkeää oppilaiden psyykkisen hyvinvoinnin kannalta (Anderson & Graham 2016). Yksittäisten ihmisten toimet eivät kuitenkaan yksin riitä, emmekä ajattele, että kotouttaminen olisi yksin opettajien harteilla, vaan kotoutumisen onnistumisen tukeminen on koko yhteiskunnan vastuulla.

On nimittäin tarpeen pohtia, voiko oppilas kokea kuulumisen tunnetta toimivissa yhteisöissä, jos hän kohtaa rakenteellista syrjintää ja eriarvoisuutta. Toisin sanoen, oppilaiden kuulumisen ja kotoutumisen tunnetta on tarkasteltava sekä yksilötasolla että rakenteellisena kysymyksenä.

Koulu ei siis yksin pysty vaikuttamaan oppilaiden oppimistuloksiin ja tulevaisuuteen, jos yhteiskunnalliseen eriarvoisuuteen ei puututa. Koululla on kuitenkin erityisrooli siksi, että sen toiminta koskettaa välillisesti tai välittömästi lähes kaikkia yhteiskunnan jäseniä. Valtiontalouden tarkastusvirasto (2015) suositti jo vuonna 2015 opetus- ja kulttuuriministeriötä varmistamaan, että maahanmuuttotautisten oppilaiden tarvitsema tuki kielen ja muiden oppiaineiden oppimisessa olisi riittävällä tasolla: erityisesti suositeltiin huolehtimaan oppilaiden jatko-opintovalmiuksista sekä integraatiosta. Suomalainen peruskoulujärjestelmä lupaa taata oikeudenmukaiset koulutusmahdollisuudet kaikille oppilailleen heidän taustoistaan riippumatta. Tämän lupauksen lunastamiseen tarvitaan uudenlaista poliittista päätöksentekoa ja resurssien järkevää jakoa. Oikeudenmukaisten koulutusmahdollisuuksien turvaaminen kaikille oppilaille on tavoite, jota kohden suomalaisessa koulutuksen kentässä olisi kuljettava.

Lähteet

Kyselyaineisto. Kysely kieli- ja kulttuuritietoisesta opetuksesta, 2016. Aineiston kerääjä Jenni Alisaari. Aineisto tutkimusryhmän hallussa.

Kirjallisuus

- Agirdag, Orhan & Vanlaar, Gudrun 2018. Does more exposure to the language of instruction lead to higher academic achievement? A cross-national examination. *International Journal of Bilingualism* 22 (1), 123–37. <https://doi.org/10.1177/1367006916658711>
- Ahmad, Akhlaq 2020. Kokeellinen tutkimus etniseen alkuperään perustuvasta syrjinnästä suomalaisilla työmarkkinoilla. Teoksessa *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019 – Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta*. TEM oppaat ja muut julkaisut 2019:10. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö, 15–27. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-487-7>
- Alisaari, Jenni & Heikkola, Leena Maria 2020. Kielellisesti vastuullista pedagogiikkaa ja oppilaan tukemista – Suomalaisten opettajien käsityksiä kielen merkityksestä. *Kasvatus* 51 (4), 395–408.
- Alisaari, Jenni, Heikkola, Leena Maria, Acquah, Emmanuel Opoku & Commins, Nancy 2019. Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education* 80, 48–58. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>
- Alisaari, Jenni, Kaukko, Mervi & Heikkola, Leena Maria 2022. Riitänkö minä? Osaanko auttaa? Opettajien huolia maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetuksessa. *Kasvatus* 53 (3), 229–244.
- Alisaari, Jenni, Sissonen, Salla & Heikkola, Leena Maria 2021. Teachers' Beliefs Related to Language Choice in Immigrant Students' Homes. *Teaching and Teacher Education* 103, 103347. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103347>
- Alisaari, Jenni, Turunen, Tiina & de Luca, Sara 2021. Alakoululaisten suomenoppijoiden opetusjärjestelyt ja kielitaidon tason yhteys luetun ymmärtämiseen. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI-Bulletin* 31 (1), 20–43.
- Anderson, Donnah L., & Graham, Anne P. 2016. Improving student wellbeing: Having a say at school. *School Effectiveness and School Improvement* 27, 348–366. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1084336>
- Antonsich, Marco 2010. Searching for Belonging – An Analytical Framework. *Geography Compass* 4 (6), 644–659. <https://doi.org/10.1111/j.1749-8198.2009.00317.x>
- Avvisati, Francesco 2019. Have students' feelings of belonging at school waned over time? *PISA in Focus*, 100. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/bdde89fb-en>
- Baak, Melanie 2019. Racism and Othering for South Sudanese Heritage Students in Australian Schools: Is Inclusion Possible? *International Journal of Inclusive Education* 23 (2), 125–41. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1426052>
- Baumeister, Roy F. & Leary, Mark R. 1995. The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin* 117 (3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bernelius, Venla & Hulla, Heidi 2021. *Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet*. Helsinki: Valtioneuvoston julkaisuja 2021:7. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-761-4>
- Berry, John W. 1997. Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology* 46, 5–34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Borgna, Camilla 2017. *Migrant Penalties in Educational Achievement. Second-generation Immigrants on Western Europe*. Amsterdam: Amsterdam University Press. <https://doi.org/10.1017/9789048530991>

- Borgonovi, Francesca 2018. How do the performance and well-being of students with an immigrant background compare across countries? *PISA in Focus*, 82. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a9e8c1ab-en>
- Castaneda, Anu & Kuusio, Hannamaria 2020. Sosiaalinen hyvinvointi, kotoutuminen ja terveys sekä näiden väliset yhteydet Suomen ulkomailla syntyneessä väestössä. Teoksessa *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019 – Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta*. TEM oppaat ja muut julkaisut 2019:10. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö, 121–132. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-487-7>
- Creutz, Karin A. M., Saarinen, Juha P. & Juntunen, Marko J. 2015. *Syrjintä, polarisaatio, nuoriso ja väkivaltainen radikalisoituminen: SYPONUR-väliraportti*. SSKH Notat, 5/2015. Helsinki: Svenska social- och kommunalhögskolan vid Helsingfors universitet. <http://hdl.handle.net/10138/159763>
- Cummins, Jim 2001. *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society* (2. painos). Ontario: California Association for Bilingual Education.
- European Union Agency for Fundamental Rights 2018. *Second European Union Minorities and Discrimination Survey. Being Black in the EU* [www-lähde]. < <https://data.europa.eu/doi/10.2811/51938> > (Luettu 10.11.2020).
- Gray, DeLeon L., Hope, Elan C. & Matthews, Jamaal S. 2018. Black and Belonging at School: A Case for Interpersonal, Instructional, and Institutional Opportunity Structures. *Educational Psychologist* 53 (2), 97–113. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1421466>
- Harju-Autti, Raisa & Sinkkonen, Hanna-Maija 2020. Supporting Finnish Language Learners in Basic Education: Teachers' Views. *International Journal of Multicultural Education* 22 (1), 53–75. <https://doi.org/10.18251/ijme.v22i1.2077>
- Harju-Luukkainen, Heidi, Nissinen, Kari, Sulkunen, Sari, Suni, Minna & Vettenranta, Jouni 2014. *Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen. Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Harju-Luukkainen, Heidi, Tarnanen, Mirja & Nissinen, Kari 2016. Monikieliset oppilaat koulussa: eri kieliryhmien sisäinen ja ulkoinen motivaatio sekä sen yhteys matematiikan osaamiseen PISA 2012 -arvioinnissa. Teoksessa Huhta, Ari & Hildén, Raili (toim.), *Kielitaidon arviointitutkimus 2000-luvun Suomessa*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia n:o 9. Jyväskylä: AFinLA, 167–183.
- Hayward, Maria 2017. Teaching as a Primary Therapeutic Intervention for Learners from Refugee Backgrounds. *Intercultural Education* 28 (2), 165–181. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1294391>
- Heath, Anthony F., Rethon, Catherine & Kilpi, Elina 2008. The Second Generation in Western Europe: Education, Unemployment, and Occupational Attainment. *Annual Review of Sociology* 34 (1), 211–235. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134728>
- Heckmann, Friedrich 2005. *Integration and Integration Policies*. European Forum for Migration Studies [www-lähde]. < <https://www.efms.uni-bamberg.de/pdf/INTPOL%20Final%20Paper.pdf> > (Luettu 12.11.2020).
- Heikamp, Tobias, Phalet, Karen, Van Laar, Colette & Verschuere, Karine 2020. To belong or not to belong: Protecting minority engagement in the face of discrimination. *International Journal of Psychology* 55, 779–788. <https://doi.org/10.1002/ijop.12706>
- Heikkola, Leena Maria, Alisaari, Jenni, Vigren, Heli & Commins Nancy 2022. Requirements Meet Reality: Finnish Teachers' Practices in Linguistically Diverse

- Classrooms. *Journal of Language, Identity and Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/15348458.2021.1991801>
- von Hippel, Paul T., Workman, Joseph & Downey, Douglas B. 2018. Inequality in Reading and Math Skills Forms Mainly before Kindergarten: A Replication, and Partial Correction, of "Are Schools the Great Equalizer?" *Sociology of Education* 91 (4), 323–357. <https://doi.org/10.1177/0038040718801760>
- Honkala, Satu & Komppa, Tiina 2020. Esi- ja perusopetuksen opettajat. Teoksessa *Opettajat ja rehtorit Suomessa 2019. Esi- ja perusopetuksen opettajat*. Raportit ja selvitykset 2020:11. Helsinki: Opetushallitus [www-lähde]. < <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/opettajat-ja-rehtorit-suomessa-2019-esi-ja-perusopetuksen-opettajat> > (Luettu 17.11.2020).
- Jahnukainen, Markku, Kivirauma, Joel, Laaksonen, Linda M., Niemi, Anna-Maija & Varjo, Janne 2019. Opotunteja ja erityistä tukea. Ohjaus ja tuki koulutusjärjestelmässä. Teoksessa Jahnukainen, Markku, Kalalahti, Mira & Kivirauma, Joel (toim.), *Oma paikka haussa: Maahanmuuttotaustaiset nuoret ja koulutus*. Helsinki: Gaudeamus, 29–48.
- Juutinen, Jaana 2018. *Inside or outside? Small stories about the politics of belonging in preschools*. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526218816>
- Kalalahti, Mira, Laaksonen, Linda M., Varjo, Janne & Jahnukainen, Markku 2019a. Miten koulu sujuu? Koulutasenteet ja tavoiteorientaatiot peruskoulusta toiselle asteelle. Teoksessa Jahnukainen, Markku, Kalalahti, Mira & Kivirauma, Joel (toim.), *Oma paikka haussa: Maahanmuuttotaustaiset nuoret ja koulutus*. Helsinki: Gaudeamus, 90–105.
- Kalalahti, Mira, Zacheus, Tuomas, Laaksonen, L. M. & Jahnukainen, M. 2019b. Toiselle asteelle ja eteenpäin. Erityvät toisen asteen koulutuspolut. Teoksessa Jahnukainen, Markku, Kalalahti, Mira & Kivirauma, Joel (toim.), *Oma paikka haussa: Maahanmuuttotaustaiset nuoret ja koulutus*. Helsinki: Gaudeamus, 71–89.
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvi 2020. *Kansallisen arviointitoiminnan tuloksia koulutusjärjestelmän tilasta 2020*. Tiivistelmät 19:2020 Jyväskylä: Karvi [www-lähde]. < https://karvi.fi/app/uploads/2020/11/KARVI_1920.pdf > (Luettu 17.11.2020).
- Kauppinen, Timo M. 2020. Maahanmuuttajien asuinolot ja segregatio. Teoksessa *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019 – Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta*. TEM oppaat ja muut julkaisut 2019:10. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö, 153–165. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-487-7>
- Kokkonen, Lotta, Pöyhönen, Sari, Reiman, Nina & Lehtonen, Tuija 2020. Sosiaaliset verkostot ja kielenoppiminen: kohti uutta ajattelua kotoutumiskoulutuksesta. Teoksessa *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019 – Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta*. TEM oppaat ja muut julkaisut 2019:10. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö, 92–102. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-487-7>
- Krippendorff, Klaus 2012. *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (3. painos). London: Sage Publications.
- Kuukka, Katri & Metsämuuronen, Jari 2016. *Perusopetuksen päättövaiheen suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärän oppimistulosten arviointi 2015*. Karvi Julkaisut 13:2016. Jyväskylä: Karvi [www-lähde]. < <https://karvi.fi/publication/perusopetuksen-paattovaiheen-suomi-toisena-kielena-s2-oppimaaran-oppimistulosten-arviointi-2015/> > (Luettu 2.9.2020).

- Kyckling, Erja, Vaarala, Heidi, Ennser-Kananen, Johanna, Saarinen, Taina. & Suur-Askola, Laura-Maija 2019. *Kielikoulutuksen saavutettavuus eurooppalaisessa perusopetuksessa: pääsyn, mahdollistumisen ja arvon näkökulmia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7817-4>
- Lambert, Nathaniel A., Stillman, Tyler F., Hicks, Joshua A., Kamble, Shanmukh, Baumeister, Roy F. & Fincham, Frank. D. 2013. To Belong Is to Matter: Sense of Belonging Enhances Meaning in Life. *Personality and Social Psychology Bulletin* 39 (11), 1418–1427. <https://doi.org/10.1177/0146167213499186>
- Lantolf, James P. & Thorne, Steven L. 2006. *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Latomaa, Sirkku, Pöyhönen, Sari, Suni, Minna & Tarnanen, Mirja 2013. Kielikysymykset muuttoliikkeessä. Teoksessa Martikainen, Tuomas, Saukkonen, Pasi & Säävälä, Minna (toim.), *Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus, 163–183.
- Leino, Kaisa, Ahonen, Arto, Hienonen, Ninja, Hiltunen, Jenna, Lintuvuori, Meri, Lähteenen, Suvi, Lämsä, Joni, Nissinen, Kari, Nissinen, Virva, Puhakka, Eija, Pulkkinen, Jonna, Rautopuro, Juhani, Sirén, Marjo, Vainikainen, Mari-Pauliina & Vettenranta, Jouni 2018. *PISA 18 ensituloksia: Suomi parhaiden joukossa*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-680-5>
- van Lier, Leo 2000. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. Teoksessa Lantolf, James (toim.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 245–260.
- Lingard, Bob & Keddie, Amanda 2013. Redistribution, recognition and representation: working against pedagogies of indifference. *Pedagogy, Culture & Society* 21 (3), 427–447. <https://doi.org/10.1080/14681366.2013.809373>
- Little, David & Kirwan, Deirdre 2018. From plurilingual repertoires to language awareness: Developing primary pupils’ proficiency in the language of schooling. Teoksessa Hélot, Christine, Frijns, Carolien, Van Gorp, Koen & Sierens, Sven (toim.), *Language Awareness in Multilingual Classrooms in Europe: From Theory to Practice*. Berlin: De Gruyter Mouton, 169–205. <https://doi.org/10.1515/9781501501326-006>
- Lo Bianco, Joseph 2017. Language, education and social cohesion. Esitys seminaarissa Language and Literacy Research Hub seminar: What are the connections between education and social cohesion? Educational, linguistic and psychological perspectives. Parkville: Melbourne Graduate School of Education.
- Malin, Maili & Kilpi-Jakonen, Elina 2020. Ulkomaalaistaustaisten nuorten koulutuspolut. Teoksessa *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019 – Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta*. TEM oppaat ja muut julkaisut 2019:10. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö, 103–117. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-487-7>
- Van Manen, Max 2015. *Pedagogical Tact – Knowing What to Do When You Don’t Know What to Do*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315422855>
- McIntyre, Joanna & Abrams, Fran 2020. *Refugee Education: Theorising Practice in Schools*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429263811>
- Milbourn, Tamara, Viesca, Kara Mitchell, & Leech, N. 2017. Measuring linguistically responsive teaching: First results. Esitys konferenssissa Conference of the American Educational Research Association annual meeting. San Antonio, United States: the American Educational Research Association.
- Morrice, Linda, Tipp, Linda K, Collyer, Michael & Brown, Rupert (2021). ”You can’t have a good integration when you don’t have a good communication”. English language

- learning among resettled refugees in the UK. *Journal of Refugee Studies* 34 (1), 681–699. <https://doi.org/10.1093/jrs/fez023>
- Mustonen, Sanna & Puranen, Pauliina 2021. Kielitietoiset käytännöt tukemassa maahanmuuttotasaisten opiskelijoiden kiinnittymistä ammatilliseen koulutukseen. *Kasvatus* 52 (1), 65–78. <https://doi.org/10.33348/kvt.107965>
- Niemonen, Reeta 2020. Ministeriö selvittää suomi toisena kielenä -opetusta, ongelmat heijastuvat urapolkuihin: ”En odottanut, että järjestelmä syrjii hakijoita”. YLE-uutiset 10.7.2020 [www-lähde]. < <https://yle.fi/uutiset/3-11439087> > (Luettu 2.9.2020).
- Norton, Bonny & McKinney, Carolyn 2011. An Identity Approach To Second Language Acquisition. Teoksessa Atkinson, Dwight (toim.), *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. London: Routledge, 73–94.
- OECD/European Union 2019. *Settling In 2018: Indicators of Immigrant Integration*. OECD Publishing, Paris/European Union, Brussels. <https://doi.org/10.1787/9789264307216-5-en>
- Oikarinen-Jabai, Helena 2015. Constructions of Finnishness in the media productions of second-generation Finnish immigrant children and youth. *Global Studies of Childhood* 5 (1), 74–86. <https://doi.org/10.1177/2043610615573381>
- Oikarinen-Jabai, Helena 2017. ”Mulla on kans suomalaisuutta alitajunnassa” – somalitaustaisten nuorten näkökulmia suomalaisuuteen. *Lähikuva* 4, 38–56. <https://doi.org/10.23994/lk.69010>
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 96. Helsinki: Opetushallitus [www-lähde]. < <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet> > (Luettu 2.9.2020).
- Pastoor, Lutine 2017. Reconceptualising refugee education: exploring the diverse learning contexts of unaccompanied young refugees upon resettlement. *Intercultural Education* 28 (2), 143–164. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1295572>
- Pauha, Teemu 2018. *Religious and national identities among young Muslims in Finland: A view from the social constructionist social psychology of religion*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-4451-5>
- Portes, Alejandro & Hao, Lingxin 2004. The schooling of children of immigrants: contextual effects on the educational attainment of the second generation. *Proceedings of the National Academic Sciences of the United States of America* 17, 101 (33), 11920–11927. <https://doi.org/10.1073/pnas.0403418101>
- Rasinkangas, Jarkko 2013. Maahanmuuttajien asuminen ja alueellinen sijoittuminen. Teoksessa Martikainen, Tuomas, Saukkonen, Pasi & Säävälä, Minna (toim.), *Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus, 123–140.
- Repo, Elisa 2020. Discourses on encountering multilingual learners in Finnish schools. *Linguistics and Education* 60. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100864>
- Räsänen, Meiju & Kivirauma, Joel 2011. Oppilaana monikulttuurisessa koulussa. Teoksessa Klemelä, Kirsi, Tuittu, Anne, Virta, Arja & Rinne, Risto (toim.), *Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtorien kokemana*. Kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisuja A:211. Turku: Turun yliopisto, 35–95.
- Saari, Minna & Zacheus, Tuomas 2019. ”En mä oo samanlainen”. Maahanmuuttotasaisten nuorten kokemuksia ulkopuolisuudesta. Teoksessa Jahnukainen, Markku, Kalalahti, Mira & Kivirauma, Joel (toim.), *Oma paikka haussa: Maahanmuuttotasaisten nuoret ja koulutus*. Helsinki: Gaudeamus, 170–199.

- Saukkonen, Pasi 2012. Suomi: Euroopan multikulturalistisin maa? *Oikeus* 41 (2), 226–243 [www-lähde]. < <https://www.edilex.fi/oikeus/89080003> > (Luettu 2.9.2020).
- Saukkonen, Pasi 2013. *Erilaisuuksien Suomi. Vähemmistö- ja kotouttamispolitiikan vaihtoehdot*. Helsinki: Gaudeamus.
- Saukkonen, Pasi 2017. *Kotoutumisen seurantajärjestelmän kehittäminen Helsingin kaupungilla*. Tutkimuskatsauksia 2017:2. Helsinki: Helsingin kaupunki [www-lähde]. < https://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/17_08_31_Tutkimuskatsauksia_2_Saukkonen.pdf > (Luettu 2.9.2020).
- Schachner, Maja K., Schwarzenthal, Miriam, van de Vijver, Fons J. R., & Noack, Peter 2019. How all students can belong and achieve: Effects of the cultural diversity climate amongst students of immigrant and nonimmigrant background in Germany. *Journal of Educational Psychology* 111 (4), 703–716. <https://doi.org/10.1037/edu0000303>
- Suni, Minna & Latomaa, Sirkku 2012. Dealing with Increasing Linguistic Diversity in Schools – the Finnish Example. Teoksessa Blommaert, Jan, Leppänen, Sirpa, Pahta, Päivi & Räisänen, Tiina (toim.), *Dangerous Multilingualism: Northern Perspectives on Order, Purity and Normality*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 67–95. https://doi.org/10.1057/9781137283566_4
- Taskinen, Sauli 2017. ”Ne voi opita toisilta” – kasvatustieteellinen design-tutkimus maahanmuuttajaoppilaiden osallisuutta edistävästä luokkakäytännöistä. Rovaniemi: Lapin yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-029-6>
- Teräs, Marianne & Kilpi-Jakonen, Elina 2013. Maahanmuuttajien lapset ja koulutus. Teoksessa Martikainen, Tuomas, Saukkonen, Pasi & Säävälä, Minna (toim.), *Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus, 184–202.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2018. *Kouluterveyskyselyn tulokset nuorilla 2017*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos [www-lähde]. < https://sampon.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk3/summary_syntypera1?alue_0=87869&kouluaste_0=161293&sukupuoli_0=143993&mittarit_0=200138&mittarit_1=199868# > (Luettu 2.9.2020).
- Valtiontalouden tarkastusvirasto 2015. *Tuloksellisuustarkastuskertomus: Maahanmuuttajaoppilaat ja perusopetuksen tuloksellisuus*. Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomukset 12/2015. Helsinki: Valtiontalouden tarkastusvirasto [www-lähde]. < <https://www.vtv.fi/app/uploads/2018/06/15103549/maahanmuuttajaoppilaat-perusopetuksen-tuloksellisuus.pdf> > (Luettu 2.9.2020).
- Varjo, Janne, Holmberg, J. & Kalalahti, M. 2019. Maata näkyvässä? Maahanmuuttajataustaisten nuorten toimintahorisontit. Teoksessa Jahnukainen, Markku, Kalalahti, Mira & Kivirauma, Joel (toim.), *Oma paikka haussa: Maahanmuuttotaukaiset nuoret ja koulutus*. Helsinki: Gaudeamus, 225–253.
- Vigren, Heli, Alisaari, Jenni, Heikkola, Leena Maria, Acquah, Emmanuel O. & Commins, Nancy L. 2022. Teaching immigrant students: Finnish teachers’ understandings and attitudes. *Teaching and Teacher Education* 114, 103689. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103689>
- Yeasmin, Nafisa, & Uusiautti, Satu 2018. Finland and Singapore, two different top countries of PISA and the challenge of providing equal opportunities to immigrant students. *Journal for Critical Education Policy Studies* 16 (1), 207–237 [www-lähde]. < <http://www.jceps.com/wp-content/uploads/2018/04/16-1-7.pdf> > (Luettu 17.11.2020).
- Yuval-Davis, Nira 2011. *The politics of belonging. Intersectional contestations*. London: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446251041>

Kotoutuminen, kuuluvuus, kielitaito ja kaverit

Zacheus, Tuomas 2019. Kiusaaminen, syrjintä ja rasismi. Kokemuksia peruskoulussa ja toisella asteella. Teoksessa Jahnukainen, Markku, Kalalahti, Mira & Kivirauma, Joel (toim.), *Oma paikka haussa: Maahanmuuttotaustaiset nuoret ja koulutus*. Helsinki: Gaudeamus, 137–169.

KT, suomen kielen dosentti Jenni Alisaari työskentelee erikoistutkijana INVEST-tutkimuskeskuksessa Turun yliopistossa ja kasvatustieteen yliopisto-opettajana Åbo Akademin Kasvatustieteen ja hyvinvoinnin tiedekunnassa

KT Mervi Kaukko on Tampereen yliopiston monikulttuurisuuskasvatuksen tenure track -professori ja Oulun yliopiston maahanmuuttotutkimuksen ja globaalikasvatuksen dosentti.

FT, suomen kielen dosentti Leena Maria Heikkola työskentelee Åbo Akademiassa logopedian yliopistonlehtorina.