



Kuuluvuuden tunne ja poissaolot maahanmuuttotaustaisilla oppilailla

Tässä artikkelissa tarkastelemme maahanmuuttosukupolven, kotona puhutun kielen ja taustamaan yhteyttä kouluun kuuluvuuden tunteeseen ja luvattomiin poissaoloihin sekä sitä, miten kuuluvuuden tunne selittää poissaoloja. Aineistona käytimme Suomen PISA-kyselyitä vuosilta 2012, 2015 ja 2018 ($N = 16235$) ja menetelminä lineaarista ja multinominaalista regressioanalyysiä. Tuloksemme osoittivat, että maahanmuuttotaustaisilla oppilailla, jotka puhuvat kotonaan muuta kuin koulun opetuskieltä, oli keskimäärin heikompi kouluun kuuluvuuden tunne kuin suomea tai ruotsia puhuvilla (valtaväestön) oppilailla. Ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajilla, toisen sukupolven muunkielisillä oppilailla ja 2.5 sukupolven nuorilla, jotka puhuivat vain koulun opetuskieltä kotonaan, oli todennäköisemmin poissaoloja kuin muilla oppilailla. Mitä vanhempana oppilaat olivat muuttaneet Suomeen, sitä heikompi heidän kouluun kuuluvuuden tunteensa oli keskimäärin ja sitä todennäköisemmin heillä oli laajoja poissaoloja. Kouluun kuuluvuuden tunne oli yhteydessä poissaoloihin muttei selittänyt ryhmien välisiä eroja. Tutkimus auttaa identifioimaan, mitkä maahanmuuttotaustaiset ja kielelliset ryhmät ovat erityisen haavoittuvassa asemassa kuuluvuuden tunteen suhteen ja minkälainen merkitys tällä on poissaoloille. Vahvistamalla kouluun kuuluvuutta ja vähentämällä luvattomia poissaoloja voidaan parantaa oppilaiden hyvinvointia ja oppimistuloksia.

Avainsanat: maahanmuuttotaustaiset oppilaat, kouluun kuuluvuuden tunne, poissaolot, kotona puhuttu kieli

JOHDANTO

Jokainen haluaa kuulua joukkoon ja tulla hyväksytyksi sellaisena kuin on. Kuuluvuuden tunne (engl. *belonging*) onkin yksi ihmisen perustarpeista (Baumeister & Leary, 1995). Tutkimukset ovat osoittaneet, että kuuluvuuden tunne on myös yhteydessä oppijoiden hyvinvointiin ja oppimistuloksiin (Anderson & Graham, 2016; Avvisati, 2019). Erityisesti ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajaoppilailla on kuitenkin todettu olevan heikompi kuuluvuuden tunne kuin muilla oppilailla, niin Suomessa kuin muuallakin (Borgonovi, 2018; Kilpi-Jakonen & Alisaari, 11.5.2021; Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2018).

Onnistuneen kotoutumisen kannalta on keskeistä, että yksilö oppii ympäröivän yhteisön kielen mutta säilyttää samalla myös ensikielensä (Portes, Fernández-Kelly & Haller, 2009). Ensikielen säilyttämisellä on tärkeä merkitys identiteetin kannalta (Cummins, 2001), ja ensikielensä säilyttäneiden maahanmuuttotaustaisten henkilöiden on todettu myös pärjäävän paremmin niin koulussa kuin työmarkkinoilla (Agirdag, 2014; Agirdag & Vanlaar, 2018; Eunjung Relyea & Amendum, 2019; Feliciano, 2001). Lisäksi useat tutkimukset ovat osoittaneet kaksi- tai monikielisydestä olevan monia kognitiivisia etuja (ks. esim. van den Noort ym., 2019),

vaikka nämä tulokset on myös kyseenalaistettu (Lehtonen ym., 2018). Joidenkin tutkimusten mukaan kotona puhuttu kieli saatetaan haluta vaihtaa ympäröivän yhteiskunnan kieleksi melko nopeastikin, erityisesti jos vanhemmat ovat korkeasti koulutettuja eivätkä asu alueella, jolla on paljon samasta ryhmästä kotoisin olevia (Alba, Logan, Lutz & Stults, 2002). Kielenvaihdosta ei kuitenkaan aina välttämättä ole hyötyä lasten hyvinvoinnille (ks. Kilpi-Jakonen & Alisaari, 11.5.2021) tai kielenkehitykselle (Mueller Gathercole & Hoff, 2007).

Pelkästään maahanmuutto ei ole synyn siihen, että kotona puhuttu kieli eroaa ympäröivän yhteisön kielestä, vaan perheiden kielivalinnat ovat monisyisempi ilmiö myös Suomessa elävien kielivähemmistöjen johdosta. Kotona puhutun kielen yhteys esimerkiksi kuuluvuuden tunteeseen saattaa kuitenkin olla erilainen valtaväestöllä ja maahanmuuttotataustaisella väestöllä (ks. Kilpi-Jakonen & Alisaari, 11.5.2021). Tämä ja se, miten erilaiset kielivalinnat ovat yhteydessä poissaoloihin koulusta, on kuitenkin jäänyt vähemmälle huomiolle. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme maahanmuuttosukupolven, kotona puhutun kielen ja taustamaan yhteyttä sekä kuuluvuuden tunteeseen koulussa että poissaoloihin ja sitä, miten kuuluvuuden tunne selittää poissaoloja. Aineistona käytämme Suomen PISA-kyselyitä vuosilta 2012, 2015 ja 2018.

Kuuluvuuden tunne

Kuuluvuuden tunnetta (*belonging*) voidaan tarkastella esimerkiksi kuuluvuuden tunteena suhteessa paikkaan tai symboliseen tilaan, toisin sanoen tunteena siitä, että on ”kotonaan” ja että paikka tai tila tuntuu emotionaalisesti tutulta (Antonsich, 2010; Yuval-Davis, Anthias & Kofman, 2005). Toisaalta kuuluvuutta voidaan tarkastella myös ulossulkemisen tai inklusion diskursseina ja käytänteinä, joihin erilaiset yhteisöjen ja ryhmien arvot vaikuttavat (Antonsich, 2010; Juutinen, 2018; Yuval-Davis, 2011; Yuval-Davis ym., 2005). Tällöin kuuluvuuden tunne on yhteydessä kokemukseen hyväksytyksi tulemisesta ja joukkoon kuulumisesta (Lambert ym., 2013). Tässä artikkelissa käsittelemme aineistostamme johtuen kuuluvuuden tunnetta PISA-kyselyn ky-

symysten määrittelemässä merkityksessä, emme käsitteen laajassa teoreettisessa viitekehyksessä (ks. kuitenkin Yuval-Davis, 2011 laajemmasta viitekehyksestä). PISA-tutkimuksissa (OECD, 2019) kuuluvuuden tunteen on määritelty muodostuvan kouluun kuulumisen tunteista, ystävien saamisesta koulussa ja tunteesta siitä, että on toisten oppilaiden suosiossa. Kielteisesti kuuluvuuden tunteeseen vaikuttaa kokemus ulkopuolisuuden tunteesta, vaivaantunut olo ja yksinäisyys. Aiempien tutkimusten mukaan kuuluvuuden tunne vaikuttaa myönteisesti oppilaiden hyvinvointiin (Anderson & Graham, 2016) sekä koulumenes-tykseen ja edistää tunnetta siitä, että oppilas on arvostettu jäsen omassa kouluyhteisössään (Avvisati, 2019; Schachner, Schwarzenhal, van de Vijver & Noack, 2019). Sosiaalisten suhteiden on myös osoitettu olevan yksi tärkeimmistä tekijöistä maahanmuuttotataustaisten oppilaiden menestyksen taustalla (Yeasmin & Uusiautti, 2018). Maahanmuuttotataustaiset oppilaat kokevat kuitenkin valtaväestön oppilaita heikompa kuuluvuutta kouluun yleisesti OECD-maissa (Borgonovi, 2018), erityisesti jos he puhuvat kotonaan muuta kuin koulun opetuskieltä (tosin vain Suomessa ja Belgiassa) (Kilpi-Jakonen & Alisaari, 11.5.2021). Kuuluvuuden tunteeseen vaikuttaa myös kokemus turvallisuudesta (Antonsich, 2010), toisin sanoen kokemus siitä, että kouluun tuntuu hyvältä tulla.

Suomessa maahanmuuttotataustaiset nuoret kokevat usein ulkopuolisuuden tunteita ja jopa syrjintää (Saarinen & Zacheus, 2019), mikä voi vaikuttaa myös heidän kokemukseensa koulusta ja ilmetä esimerkiksi viihtyvyyden laskuna tai heikompana oppimiseen sitoutumisena (Heikamp, Phalet, Van Laar & Verschueren, 2020; Zacheus, 2019). Kouluterveyskysely vuodelta 2017 osoitti, että valtaväestöön verrattuna huomattavasti isompi osa ulkomailla syntyneistä oppilaista koki itsensä yksinäiseksi ja syrjäytetyiksi eikä osaksi koulu- tai luokkayhteisöä: ulkomailla syntyneistä pojista jopa 23.3 prosenttia ja tytöistä 18.3 prosenttia tunsivat itsensä koulussa ulkopuoliseksi, vaikka muuten kuuluvuuden tunne oli tytöillä heikompi kuin pojilla (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 2018).

Suomalaiset opettajatkin ovat olleet huolissaan maahanmuuttotataustaisten oppilaidensa mahdollisuuksista kokea kuuluvuutta ja osallisuutta sekä

solmia ystävyys-suhteita koulussa ja laajemmin yhteiskunnassa (Alisaari, Kaukko & Heikkola, painossa). Koulun käytänteet, jotka tukevat jokaisen oppilaan kokemusta arvostetuksi tulemisesta sellaisena kuin on, ovat perusopetuksen opetus-suunnitelman (Opetushallitus, 2014) arvopohjan mukaisia, mutta tärkeitä myös oppilaiden välisen arvostuksen luomisessa (Baak, 2019; Little & Kirwan, 2018). Tässä tutkimuksessa tarkastelemme muun muassa sitä, millaisena maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kuuluvuuden tunne ilmenee PISA-kyselyaineistojen perusteella ja miten heidän kotona käyttämänsä kieli on yhteydessä kuuluvuuden tunteeseen.

Poissaolot koulusta

Poissaolot koulusta voivat johtua monenlaisista syistä, kuten esimerkiksi terveyteen liittyvistä tekijöistä, uskonnollisista juhlista tai matkustamisesta. Tässä artikkelissa keskitymme kuitenkin pääasiassa vain luvattomiin poissaoloihin, jotka voivat olla hyvin haitallisia lasten tai nuorten kehitykselle niin oppimisen (Carroll, 2010; Vaughn, Maynard, Salas-Wright, Perron & Abdon, 2013) kuin riskikäyttäytymiseen ajautumisenkin kannalta (Dembo, Krupa, Wareham, Schmeidler & DiClemente, 2017; Maynard ym., 2017; Vaughn ym., 2013). Luvattomien poissaolojen taustalla saattavat olla haastavat suhteet koulutovereihin ja kiusatuksi tuleminen (Havik, Bru & Ertesvåg, 2015b) tai toisaalta psyykkiset haasteet, kuten masennus (Roeser, Eccles & Strobel, 1998; Vaughn ym., 2013). Lisäksi luvattomat poissaolot voivat aiheutua muista terveyteen liittyvistä syistä sekä oppimisen erityisen tuen tarpeista (Havik, Bru & Ertesvåg, 2015a).

Suomessa koulujen henkilökunnalta kerätyn kyselyaineiston perusteella näyttää siltä, että kaikkiaan yläkouluikäisistä noin 2–3 prosentilla on luvattomia poissaoloja, ja heistä maahanmuuttotaustaisia on vain 7 prosenttia (Uudellamaalla 13 %), kun taas 40 prosentilla kaikista oppilaista, joilla on luvattomia poissaoloja, on oppimisvaikeuksia (Määttä, Pelkonen, Lehtisare & Määttä, 2020). Määttä ja kollegoiden (2020) mukaan henkilökunta arvioi luvattomien poissaolojen johtuvan pääosin psyykkisistä ongelmista, mielenkiinnon puutteesta ja erilaisista fyysisistä

oireista. Yleisesti maahanmuuttotaustaiset oppilaat näyttävät yhdeksännellä luokalla olevan valtaväestön oppilaita koulumyönteisempiä, mutta erityisesti maahanmuuttotaustaiset pojat kokevat itse koulun muita ryhmiä useammin vaikeaksi (Kalalahti, Laaksonen, Varjo & Jahnukainen, 2019). Kouluterveyskyselyn tulokset vuodelta 2017 (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2018) kuitenkin osoittavat, että oppilaiden oman raportoinnin mukaan maahanmuuttotaustaisilla oppilailla on huomattavasti enemmän luvattomia poissaoloja kuin syntyperältään suomalaisilla oppilailla: ulkomailla syntyneistä oppilaista luvattomia poissaoloja on yhteensä 14 prosentilla (pojista 16.2 %, tytöistä 10.4 %), Suomessa syntyneistä maahanmuuttotaustaisista 5.8 prosentilla (pojista 7.1 %, tytöistä 4.6 %), kun taas syntyperältään suomalaisista poissaoloja on vain 2.8 prosentilla oppilaista (pojista 2.8 %, tytöistä 2.7 %). Vuoden 2013 Kouluterveyskyselyn tulokset olivat samansuuntaiset (Matikka, Luopa, Kivimäki, Jokela & Paananen, 2015). Päinvastoin kuin Suomessa, Norjassa tehdyssä tutkimuksessa tytöt raportoivat useammin luvattomia poissaoloja kuin pojat (Havik ym., 2015a). Kuten Suomessakin, Yhdysvalloissa etnisiin vähemmistöihin kuuluvilla nuorilla on valtaväestöä useammin luvattomia poissaoloja (Maynard ym., 2017; Vaughn ym., 2013). Vähemmälle huomiolle on kuitenkin jäänyt, selittääkö kuuluvuuden tunne poissaoloja, ja miten kotona puhuttu kieli on yhteydessä poissaoloihin. Näitä tarkastelemme tässä tutkimuksessa.

Etninen tausta, kotona puhuttu kieli, maahanmuuttosukupolvi ja haasteet kouluympäristössä

Aiemmissä tutkimuksissa, joissa on tarkasteltu etnisen taustan yhteyttä nuorten hyvinvointiin tai koulunkäyntiin, on todettu, että erityisesti somali- ja kurditaustaisilla nuorilla on haasteita huomattavasti enemmän kuin valtaväestön nuorilla (Alitolppa-Niitamo, 2002, 2004; Luopa ym., 2014; Malin, Leinonen & Le, 2014). Somali- nuorilla haasteet voivat Alitolppa-Niitamon (2004) mukaan liittyä kognitiiviseen kuormittavuuteen koulussa, akkulturaatiopaineista aiheutuvaan stressiin tai identiteetin muodostumiseen. Kognitiivista kuormittavuutta lisää esimerkiksi

koulutyöstä selviytyminen katkonaisella koulu-
taustalla tai alkavalla luku- ja kirjoitustaidolla,
somalikulttuurin suullisesta kerrontaperinteestä
eroava kirjallisen kulttuurin vahva painotus
koulussa ja perheen tuen puute koulunkäynnille
siitä syystä, että nuori on tullut maahan yksin tai
että kodeilla on riittämättömät mahdollisuudet
tukea lasten koulunkäyntiä (Alitolppa-Niitamo,
2002, 2004). Kurditaustaiset pojat taas ovat
raportoineet erityisesti vaikeuksista keskittyä
tai ymmärtää annettuja ohjeita sekä ylipäänsä
koulutyöhön liittyvän työn suuresta määrästä
(Leinonen, Säävälä, Alitolppa-Niitamo, Malin
& Haikkola, 2014; Mäki, 2014). Haasteita voivat
aiheuttaa myös koulujen puutteelliset valmiudet
kieli- ja kulttuuritietoiseen opetukseen ja yli-
päänsä tuen tarjoamiseen (Alisaari & Heikkola,
2020; Alitolppa-Niitamo, 2002, 2004; Leinonen
ym., 2014). Lisäksi somalinuoret saattavat kokea
huomattavaakin ristiriitaa kodin ja koulun
erilaisten kulttuurien ja kulttuuristen odotusten
välissä johtuen esimerkiksi perheen eri sukupol-
vien keskenään eri vaiheissa olevista akkultu-
raatioprosesseista tai toisaalta koulun suppean
normaalin sisäistäneen kulttuurin assimiloivista
käytänteistä ja ennakkoluuloisista asenteista
(Alitolppa-Niitamo, 2002, 2004). Toistuvat
epäonnistumisen kokemukset koulussa tai kodin
sisäiset konfliktit saattavat johtaa poissaoloihin
(Alitolppa-Niitamo, 2002, 2004).

Kurdi- ja somalitaustaisten nuorten terveyttä
ja hyvinvointia koskeneessa tutkimuksessa ilmeni,
että kurditaustaiset pojat (13 %) ja somalitausta-
iset tytöt (11 %) kokivat eniten kiusaamista,
lähinnä nimittelyä, ja sitä tapahtui niin koulussa
tai muulla julkisella paikalla kuin internetissäkin
(Malin ym., 2014). Kyseisillä ryhmillä kiusaa-
miskokemukset olivat huomattavasti yleisempiä
kuin yleisesti peruskoululaisilla, mikä ilmenee
samoihin aikoihin kerätystä vuoden 2013 Kou-
luterveyskyselystä: 8 prosenttia pojista ja 6 pro-
senttia tytöistä oli kokenut kiusaamista (Luopa
ym., 2014). Lisäksi kurditaustaiset pojat olivat
kokeneet muita enemmän epäoikeudenmukais-
ta kohtelua: he kokivat muun muassa opettajien
kohtelevan heitä vähemmän kunnioittavasti kuin
muita (Malin ym., 2014). Kurdi- ja somalitaustai-
set nuoret raportoivat kuitenkin viihtyvänsä kou-
lussa hyvin, ja somalitaustaisista pojista puolet il-

moitti pitävänsä koulunkäynnistä jopa hyvin pal-
jon, mikä ilmentää huomattavasti myönteisempää
suhtautumista kouluun kuin Kouluterveyskyselyn
tulokset vuodelta 2013 yleisesti osoittivat (Leino-
nen ym., 2014). Tässä tutkimuksessa selvitämme
taustamaan yhteyttä kuuluvuuden tunteeseen ja
poissaoloihin, mistä ei tietääksemme juuri ole ai-
empaa tutkimusta.

Taustamaan ohella myös kotona puhutulla
kielellä voi olla vaikutusta koulunkäynnin haas-
teellisuuteen. Aiempien tutkimusten mukaan
oppilailta, jotka puhuvat muuta kuin koulun
opetuskieltä kotonaan, saattaa olla heikommät
oppimistulokset lukemisessa ja matematiikassa
verrattuna koulun opetuskieltä kotonaan puhu-
viin oppilaisiin, vaikka tässä on maiden välillä
eroja (Agirdag & Vanlaar, 2018; Kilpi-Jakonen &
Alisaari, 11.5.2021). Mitä kauempana kotona pu-
huttu kieli on lingvistisesti koulun opetuskielestä,
sitä enemmän haasteita oppilailta voi olla vasta
kehittymässä olevalla opetuskielellä opiskelussa
(Borgonovi & Ferrara, 2020). Lisäksi joissakin
maissa oppilailta, jotka puhuvat kotonaan muuta
kuin koulun opetuskieltä, saattaa olla heikompi
kouluun kuuluvuuden tunne kuin koulun ope-
tuskieltä puhuvilla (Kilpi-Jakonen & Alisaari,
11.5.2021). Kielen yhteyttä poissaoloihin ei kui-
tenkaan ole juuri tutkittu ennen tätä tutkimusta.
Kotona puhuttu kieli saattaa kuitenkin olla yhtey-
dessä kotoutumisprosesseihin ja sitä kautta myös
vaikuttaa luvattomiin poissaoloihin.

Aiemmissä tutkimuksissa on todettu, että
maahanmuuttosukupolvi tai maahanmuut-
toikä saattavat myös olla yhteydessä koulussa
koettuihin haasteisiin, erityisesti oppimiseen
(Alitolppa-Niitamo, 2004; Kuukka & Metsä-
muuronen, 2016). Mitä vanhempana oppilas
on muuttanut maahan, sitä suurempia haasteet
ovat, ja erityisesti myöhään, 13–17-vuotiaina,
maahan muuttaneet pakolaistaustaiset nuoret
saattavat helposti jäädä toisen asteen koulutuksen
ulkopuolelle tai keskeyttää opintonsa (Malin
& Kilpi-Jakonen, 2020). Kouluterveyskyselyn
(Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2018) tu-
lokset vuodelta 2017 osoittavat, että erityisesti
ensimmäisen polven maahanmuuttajaoppilaat
kokevat myös huomattavasti heikompa kuu-
luvuuden tunnetta kuin Suomessa syntyneet
maahanmuuttotaustaiset tai muut oppilaat. Tässä

tutkimuksessa tarkastelemme maahanmuuttosukupolven yhteyttä kuuluvuuden tunteen lisäksi poissaoloihin.

Tutkimuskysymykset

Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että etnisellä taustalla, kotona puhutulla kielellä ja maahanmuuttosukupolvella on yhteys oppilaiden hyvinvointiin tai koulunkäyntiin (Agirdag & Vanlaar, 2018; Alitolppa-Niitamo, 2002, 2004; Kilpi-Jakonen & Alisaari, 11.5.2021; Luopa ym., 2014; Malin & Kilpi-Jakonen 2020; Malin ym., 2014; Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2018). Tässä tutkimuksessa tarkastelemme maahanmuuttosukupolven, kotona puhutun kielen ja taustamaan yhteyttä kuuluvuuden tunteeseen ja poissaoloihin koulusta sekä sitä, miten kuuluvuuden tunne selittää pääasiassa luvattomia poissaoloja. Kuten seuraavassa selitämme, poissaolojen luvallisuutta tai luvattomuutta ei kuitenkaan voi erottaa kaikesta aineistostamme, joten tarkastelussa on jossain määrin mukana myös luvallisia poissaoloja. Aineistona käytämme Suomen PISA-kyselyitä vuosilta 2012, 2015 ja 2018. Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

- 1) Miten maahanmuuttosukupolvi, kotona puhuttu kieli ja taustamaa ovat yhteydessä kuuluvuuden tunteeseen koulussa ja poissaoloihin?
- 2) Onko kotona puhutun kielen yhteys kuuluvuuden tunteeseen ja poissaoloihin samankaltainen valtaväestölle ja eri maahanmuuttosukupolville?
- 3) Selittääkö kuuluvuuden tunne maahanmuuttosukupolven, kotona puhutun kielen ja taustamaan yhteyttä poissaoloihin?

MENETELMÄT

Tutkimusaineisto

Käytimme Suomen PISA-aineistoja vuosilta 2012, 2015 ja 2018. PISA (Programme for International Student Assessment) viittaa OECD:n

kolmen vuoden välein toteuttamaan 15-vuotiaiden nuorten osaamista kartoittavaan testaukseen. Näiden testausten yhteydessä oppilailta kysytään myös laajasti heidän asenteistaan, kokemuksestaan ja taustatiedoistaan. PISAn kansallinen keskus Suomessa on Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitos. Käyttämämme aineisto on ladattu OECD:n internetsivuilta, joilla se on vapaasti saatavilla. Ennen kuin poistimme osan oppilaista aineistosta puuttuvien arvojen takia (ks. seuraavassa), aineistossa olevien oppilaiden määrä oli yhteensä 20 360 (8 829 vuonna 2012, 5 882 vuonna 2015, 5 649 vuonna 2018).

Selitettävät muuttajat

Ensimmäinen selitettävä muuttuja mittaa kouluun kuuluvuuden tunnetta. Tämä mittari on keskiarvo kuudesta väittämästä, joita on mitattu neliportaisella Likert-asteikolla. Taulukossa 1 näkyvät tähän mittariin käytetyt väittämät, joiden suomenkieliset käännökset keräsimme eri lähteistä (Harju-Luukkainen, Aunla & Vettenranta, 2018; OECD, 2012; Välijärvi, 2017). Kouluun kuuluvuuden tunne vaihtelee siis välillä 1–4, ja otoksen painotettu keskiarvo on 3.11 (alfa 0.85) (ks. seuraavassa painojen käytöstä).

Toinen selitettävä muuttuja mittaa poissaoloja edeltävien kahden täyden kouluviikon aikana. Teimme kolmesta kyselyissä olevasta väittämästä (ks. Taulukko 1) selitettävän muuttujan, jossa on neljä kategoriata: 1) oppilaalla ei ole (luvattomia) poissaoloja tai myöhästymisiä edellisen kahden viikon aikana, 2) oppilaalla on myöhästymisiä (mutta ei luvattomia poissaoloja), 3) oppilaalla on yksi tai kaksi pinnaamista joiltain tunneilta (vähän poissaoloja), 4) oppilaalla on kolme tai enemmän pinnaamista joiltain tunneilta tai hän on pinnannut vähintään yhden kokonaisen koulupäivän (laajoja poissaoloja). Otoksessamme oppilaiden (painotetut) osuudet näissä neljässä kategoriassa ovat 1) 43.0 prosenttia 2) 22.7 prosenttia, 3) 13.3 prosenttia, 4) 21.0 prosenttia. Poissaolokysymysten tavoitteena on ollut mitata luvattomia poissaoloja (pinnaamista), mutta kuten Taulukosta 1 näkyy, vuoden 2015 PISAn kysymyslomakkeen kääntämisessä on tapahtunut virhe, ja pinnaamista tiedustelevat väittämät ovatkin tarkastelleet kaikenlaisia poissaoloja. Tästä

TAULUKKO I. PISA-kyselyissä olleet väittämät, joita käytettiin tämän tutkimuksen analyyseissä (ks. Harju-Luukkainen ym., 2018; OECD, 2012; Välijärvi, 2017).

Kouluun kuuluminen	Tunnen itseni ulkopuoliseksi (tai syrjäytyneeksi) koulussa.
Vastausvaihtoehdot: täysin samaa mieltä, samaa mieltä, eri mieltä, täysin eri mieltä	Saan helposti ystäviä koulussa. (käännetty) Tunnen kuuluvani kouluun. (käännetty) Koulussa oloni on vaivaantunut ja tunnen olevani väärässä paikassa. Toiset oppilaat tuntuvat pitävän minusta. (käännetty) Tunnen oloni koulussa yksinäiseksi.
Poissaolot	olet pinnannut koulusta kokonaisen koulupäivän (2012)
Kuinka usein kahden viimeisen täyden kouluvii- kon aikana:	olin poissa koko koulupäivän. (2015) Pinnasin koko koulupäivän (2018)
Vastausvaihtoehdot: ei kertaakaan, kerran tai kaksi, kolme tai neljä kertaa, tai viisi kertaa tai useammin	olet ollut pinnannut joiltain tunneilta (2012) (sanamuoto kyselylomakkeessa näin) olin poissa joiltain tunneilta. (2015) Pinnasin joiltakin tunneilta. (2018) myöhästyin koulusta.

syystä poissaoloja on vuonna 2015 huomattavasti enemmän kuin muina vuosina, ja siksi kaikissa analyyseissä vakioimme PISA-vuoden.

Selittävät muuttajat

Maahanmuuttotaustaan ja kieleen liittyvät muuttajat

Maahanmuuttosukupolvi erottelee valtaväestön (kaksi Suomessa syntynyttä vanhempaa), 2.5 sukupolven (yksi Suomessa ja yksi ulkomailla syntynyt vanhempi), 2. sukupolven (molemmat vanhemmat ulkomailla syntyneitä ja lapsi syntynyt Suomessa) ja 1. sukupolven (molemmat vanhemmat ja lapsi ulkomailla syntyneitä). Jos tiedossa oli vain yhden vanhemman syntymämaa, maahanmuuttosukupolvi määriteltiin tämän vanhemman (ja lapsen) syntymämaan perusteella. Ensimmäisen sukupolven sisällä mittasimme myös maahanmuuttoään vaikutusta. Muille kuin

1. sukupolvelle maahanmuuttoään arvoksi on määriteltä 0.

Kotona puhuttu kieli on dikotominen muuttu- ja, joka perustuu kysymykseen siitä, puhutaanko kotona muuta kieltä kuin koulun opetuskieltä. Kategorioina ovat siis yhtäältä se, että kotona puhutaan vain koulun opetuskieltä, ja toisaalta se, että kotona puhutaan vähintään yhtä kieltä, joka ei ole koulun opetuskieli. Selittävistä muuttajista oppilaiden taustamaa viittaa ensisijaisesti äidin syntymämaahan. 2.5 sukupolvelle se kuitenkin viittaa ulkomailla syntyneen vanhemman syntymämaahan. Kategorioina ovat Suomi, Venäjä, Viro, entisen Jugoslavian maat, Irak + Turkki, Somalia ja muut maat.

Taulukon 2 oikeanpuolimmaisiet sarakkeet näyttävät, miten otos jakaantuu eri kategorioihin sukupolven, kotona puhutun kielen, näiden kahden yhdistelmän sekä taustamaan suhteen. Lukumäärät vastaavat otoksessa olevia oppilaita,

mutta prosenttiosuuksien laskemisessa aineisto painotettiin (ks. seuraavassa).

Kontrollimuuttujat

Kontrollimuuttujina käytimme perheen sosio-ekonomista asemaa (SES), sukupuoli, luokka-astetta, koulun opetuskieltä, kahta koulukontekstia mittaavaa muuttujaa ja testausvuotta. Valitsimme nämä kontrollimuuttujat, koska ne ovat usein yhteydessä erilaisiin koulunkäyntiin liittyviin lopputulemiin ja toisaalta osa niistä myös erottelee vahvasti maahanmuuttotautaisia nuoria valtaväestön nuorista.

Perheen SES-muuttujaa varten käytimme OECD:n muodostamaa mittaria Index of economic, social and cultural status (ESCS). Tähän mittariin vaikuttavat vanhempien ammattien status (ISEI), vanhempien koulutus, perheen varallisuus, kodin koulutukselliset resurssit ja kodissa olevat korkeakulttuuriin liittyvät esineet (ks. esim. OECD, 2017, luku 16). Mittarin arvot vaihtelevat välillä -4.2 – 3.6 , ja otoksemme (painotettu) keskiarvo on 0.32 .

Painotetussa otoksessa on 49.6 prosenttia tyttöjä ja 50.4 prosenttia poikia. Luokka-astetta mitataan suhteessa luokka-asteeseen, jolla suurin osa 15 -vuotiaista opiskelee. Näin ollen 9 . luokalla olevat saavat arvon 0 ja esimerkiksi 8 . luokalla olevat arvon -1 . Otoksemme (painotettu) keskiarvo on -0.13 . Koulun opetuskielinä ovat suomi (93.7%) ja ruotsi (6.32%). Koulukontekstia mittaavat kaksi aineiston perusteella arvioitua muuttujaa: koulun maahanmuuttotautisten oppilaiden osuus (keskiarvo 0.13) ja koulun keskimääräinen SES (keskiarvo 0.30).

Tilastolliset menetelmät

Mallinsimme kouluun kuuluvuuden tunnetta lineaarisella regressiolla ja poissaoloja multinomiaalisella logistisella regressiolla. Nämä jälkimmäiset tulokset esitellään keskimääräisten marginaaliefektien avulla, joissa estimaatit viittaavat todennäköisyyteen kuulua kuhunkin poissaolojen neljästä kategoriasta. Keskimääräisten marginaaliefektien hyödyt suhteessa logistisiin kertoimiin ovat yhtäältä niiden tulkinnan selkeys ja toisaalta parempi vertailukelpoisuus mallien välillä. Taulukoiden estimaatit voidaan siis kertoa sadalla,

jolloin saadaan kunkin ryhmän ero referenssi-kategoriaan prosenttiyksikköinä (kategorisille muuttujille) ja vastaavasti yhden yksikön muutoksen estimaatti prosenttiyksikköinä (jatkuville muuttujille).

Vastataksemme toiseen tutkimuskysymykseen kotona puhutun kielen erilaisista vaikutuksista sukupolven mukaan lisäsimme malleihin kielen ja sukupolven välisen interaktion. Taulukoissa nämä ovat eri kategorioina (sukupolven ja kielen mukaisesti), kun taas kuvioissa on sukupolvittaiset kielen keskimääräiset marginaaliefektit, jotta voimme tarkastella, onko kielen yhteys selitettäviiin muuttujiin riippuvainen sukupolvesta.

Käytimme kaikissa analyyseissä painomuuttujia. PISA toteutetaan kouluissa, ja otokseen valittavat koulut tulevat stratifioidun otannan kautta. Vuoden 2012 otannassa ylipainotettiin maahanmuuttotautaisia oppilaita. Tästä syystä käytimme analyyseissä OECD:n tarjoamia painomuuttujia (ks. esim. OECD, 2017, luku 8), joita muokkasimme siten, että jokainen PISA-vuosi sai analyyseissä yhtäläisen arvon. Tilastolliset analyysit tehtiin Stata-ohjelmalla (16.1), ja painot huomioitiin todennäköisyyspainoina (*probability weight*). Tämän lisäksi käytimme kouluja klustereina, jotta erityisesti koulutason muuttujien virheestimaatit ovat oikein. Tilastolliseen päättelyyn käytimme pääasiassa p -arvoa 0.05 , ja kuvioissa on estimaattien lisäksi 95 prosentin luottamusvälit. Vaikka aineistomme on kokonaisuudessaan suuri, maahanmuuttotautisten nuorten lukumäärä aineistossa on kuitenkin rajallinen.

Poistimme analyyseistä kaikki nuoret, joilla oli puuttuvia arvoja käyttämissämme muuttujissa. Kuuluvuuden tunteessa oli huomattava määrä ($3\ 631$) puuttuvia arvoja. Näistä suurin osa oli vuodelta 2012 . Tämän lisäksi muissa muuttujissa puuttuvia arvoja oli yhteensä 494 oppilaalla lisää, joten lopullinen määrä oppilaita, jotka poistimme analyyseistä, oli $4\ 125$. Näin ollen analysoitavan otoksen koko oli $16\ 235$. Puuttuvia arvoja on hieman enemmän maahanmuuttotautaisilla oppilailla verrattuna valtaväestöön. Poissaoloja analysoidessa testasimme mallimme myös pitäen mukana oppilaat, joilla oli puuttuvia arvoja vain kuuluvuuden tunteessa, ja tuloksemme olivat hyvin samankaltaiset tässä esitettyjen kanssa.

TAULUKKO 2. Deskriptiiviset tilastot ja mallinnukset, jokainen selittävä tekijä omassa mallissaan pelkästään PISA-vuosi vakioiden. Kuuluvuuden tunne lineaarisena regressiona, poissaolot multinomiaalisena logistisena regressiona, josta raportoidaan keskimääräiset marginaalilefkit.

	Kuuluvuuden tunne		Ei poissaoloja		Myöhästymisiä		Vähän poissa- oloja		Laajoja pois- saoloja		N	%
Sukupolvet	ref.		ref.		ref.		ref.		ref.			
Valtäväestö	-0.034*		ref.		0.043**		0.020		0.028*		13671	89.59
2.5 sukupolvi	-0.027		-0.091***		0.050*		0.031		0.073**		1322	6.36
2. sukupolvi	-0.086*		-0.154***		0.047*		-0.015		0.141***		561	1.78
1. sukupolvi	-0.021**		-0.174***		-0.001		-0.009**		0.011*		681	2.27
Maahanmuuttoikä (vain 1. sp.)											-	-
Kotona puhuttu kieli	ref.		ref.		ref.		ref.		ref.		14667	94.43
Vain koulun opetuskieli	-0.078***		ref.		0.053***		-0.011		0.061**		1568	5.57
Myös muu kieli												
Maahanmuuttotaustaisuus ja kotona puhuttu kieli	ref.		ref.		ref.		ref.		ref.		13304	87.97
Valtäväestö, vain opetuskieli	-0.068		ref.		0.086**		-0.020		-0.036		367	1.62
Valtäväestö, myös muu kieli	-0.030		-0.030		0.050**		0.023		0.025		1108	5.50
2.5 sp., vain opetuskieli	-0.070		-0.098***		0.013		-0.000		0.039		214	0.86
2.5 sp., myös muu kieli	0.070		-0.051		0.020		0.068		-0.005		151	0.55
2. sp., vain opetuskieli	-0.072		-0.082		0.067*		0.016		0.105**		410	1.22
2. sp., myös muu kieli	-0.028		-0.189***		0.074		0.018		0.144**		104	0.41
1. sp., vain opetuskieli	-0.100**		-0.236***		0.044		-0.023		0.140***		577	1.86
1. sp., myös muu kieli			-0.161***									
Taustamaa	ref.		ref.		ref.		ref.		ref.		13671	89.59
Suomi	-0.117***		ref.		0.040		0.042		0.032		354	1.30
Venäjä	-0.186***		-0.114***		0.070		-0.014		0.090*		227	1.00
Viro	0.048		-0.146***		0.025		0.034		0.027		91	0.30
Entinen Jugoslavia	0.028		-0.086		0.090*		0.048		0.071		170	0.60
Irak ja Turkki	0.077		-0.208***		0.072		-0.041		0.236***		160	0.41
Somalia	-0.027		-0.267***		0.038**		0.013		0.051***		1562	6.80
Muu	-		-0.102***		0.016*		-0.008		-0.063***		-	-
Kuuluvuuden tunne												

N = 16235, *p < 0.05, **p < 0.01, ***p < 0.001

TULOKSET

Taustatekijöiden yhteydet kuuluvuuden tunteeseen ja poissaoloihin

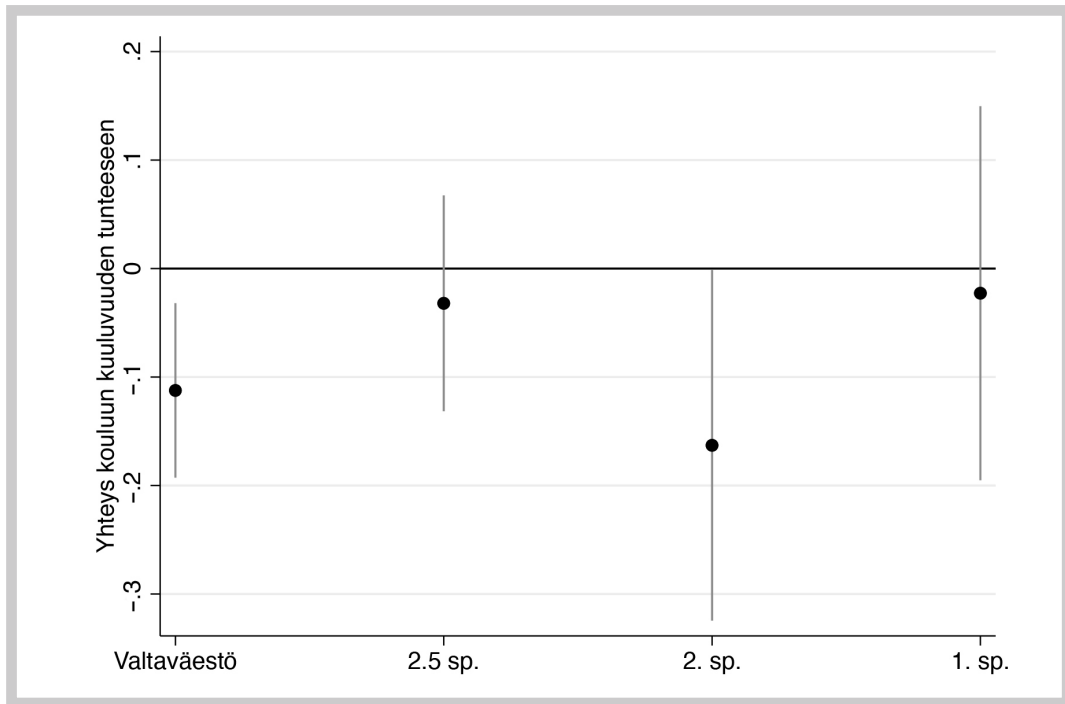
Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä kysyimme, miten maahanmuuttosukupolvi, kotona puhuttu kieli ja taustamaa ovat yhteydessä kuuluvuuden tunteeseen ja luvattomiin poissaoloihin. Taulukko 2 esittelee nämä tulokset ennen kuin muita tekijöitä kuin testausvuotta on otettu huomioon (kukin muuttuja kuitenkin omassa mallissaan). Maahanmuuttotaustaiset nuoret kokevat heikompaa kouluun kuuluvuuden tunnetta, ja heillä on todennäköisemmin poissaoloja kuin valtaväestöllä, erityisesti kategorioissa vain myöhästymisiä ja laajoja poissaoloja. Ensimmäisen sukupolven sisällä myöhäisempi maahanmuuttoikä on yhteydessä heikompaan kouluun kuuluvuuden tunteeseen ja poissaolojen suhteen yhtäältä pienempään todennäköisyyteen olla poissa vain muutamilta tunneilta mutta toisaalta suurempaan laajojen poissaolojen todennäköisyyteen. Muun kuin koulun opetuskielen puhuminen on yhteydessä heikompaan kouluun kuuluvuuden tunteeseen, ja oppilailta, jotka puhuvat muuta kuin koulun opetuskieltä, on todennäköisemmin poissaoloja, erityisesti myöhästymisiä ja laajoja poissaoloja. Sukupolvittain tarkasteltuna asia ei ole aivan yksioikoinen poissaolojen suhteen. Selkeimmin tämä näkyy toisella sukupolvella, kun taas ensimmäisellä ja 2.5 sukupolvella vain koulun opetuskieltä kotona puhuvat raportoivat todennäköisemmin poissaoloja kuin muuta kieltä kotona puhuvat. Taustamaittain tarkasteltuna Venäjältä ja Virosta kotoisin olevilla on heikoin kouluun kuuluvuuden tunne, kun taas Somalias- ta kotoisin olevilla ja heidän jälkeensä Irakista ja Turkista kotoisin olevilla nuorilla on todennäköisimmin luvattomia poissaoloja.

Mallinnustulokset, joissa nämä kaikki taustatekijät ovat samassa mallissa ja myös muut selittävät tekijät on vakioitu, esitellään Taulukoiden 3 ja 4 malleissa 1. Kaikki tekijät vakioiden maahanmuuttosukupolvella ei ole tilastollisesti merkitsevää yhteyttä kuuluvuuden tunteeseen. Ensimmäisen sukupolven kohdalla tosin sukupolven estimaatti on positiivinen, mutta maahanmuuttoikäällä on negatiivinen yhteys. Käytännössä tämä

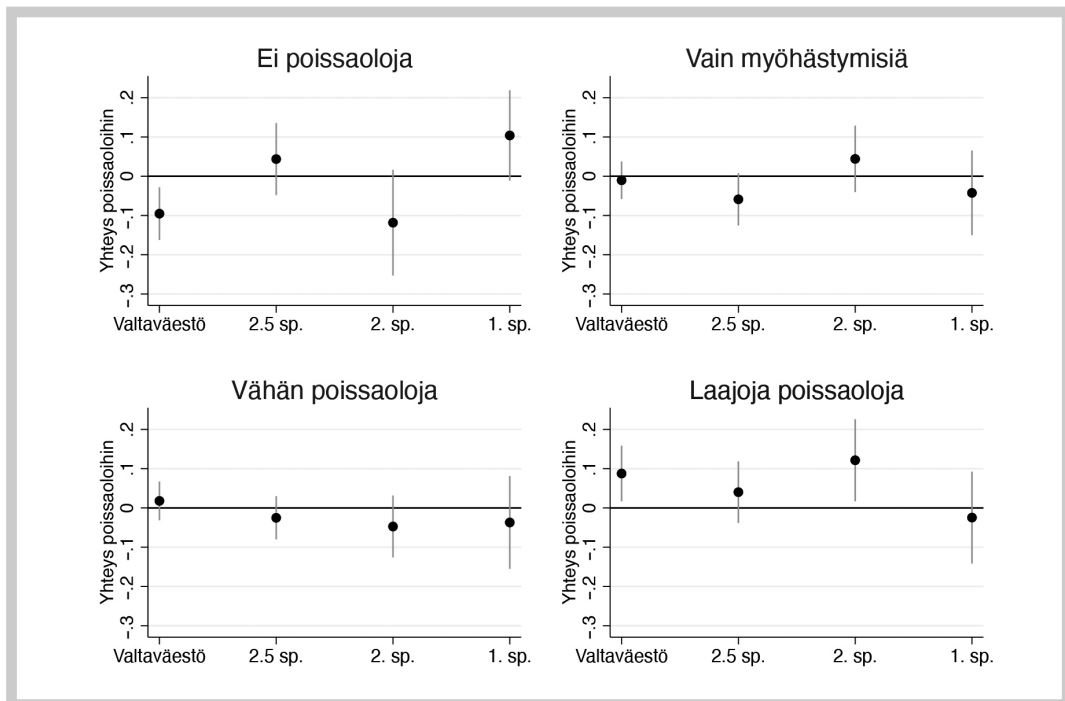
tarkoittaa sitä, että alle noin kymmenen vuoden iässä muuttaneilla on valtaväestöä korkeampi kuuluvuuden tunne, mutta sen jälkeen muuttaneilla on matalampi (0.166 [1. sukupolven estimaatti] / -0.017 [maahanmuuttoikään estimaatti] = -9.8). Poissaolojen suhteen 2.5 ja ensimmäisellä sukupolvella on tilastollisesti todennäköisemmin luvattomia poissaoloja kuin valtaväestöllä. Ensimmäisellä sukupolvella nämä poissaolot ja kaantuvat suhteellisen tasaisesti eri kategorioihin ja maahanmuuttoikä pienentää todennäköisyyttä, että on vain muutaman tunnin poissaoloja, kun taas 2.5 sukupolvella luvattomat poissaolot keskittyvät laajempien poissaolojen kategoriaan. Maahanmuuttotaustaisen väestön sisällä Somalias- ta kotoisin olevilla on korkeampi kuuluvuuden tunne mutta myös todennäköisemmin luvattomia poissaoloja, erityisesti laajempia poissaoloja ja suhteessa hieman vähemmän muutaman tunnin poissaoloja. Venäjältä ja Virosta kotoisin olevilla taas on matalampi kuuluvuuden tunne, ja Venäjältä kotoisin olevilla on myös vähiten laajoja poissaoloja (tosin saman suuruinen estimaatti on myös entisestä Jugoslaviasta kotoisin olevilla). Iranista ja Turkista kotoisin olevilla näyttäisi olevan suhteellisesti eniten myöhästymisiä. Muun kuin koulun opetuskielen puhuminen kotona on yhteydessä matalampaan kuuluvuuden tunteeseen ja suurempaan todennäköisyyteen olla luvattomasti poissa; erityisesti se on yhteydessä korkeampaan laajempien poissaolojen todennäköisyyteen.

Kotona puhutun kielen sukupolvittaiset vaikutukset

Toisessa tutkimuskysymyksessä halusimme selvittää, onko kotona puhutun kielen yhteys kuuluvuuden tunteeseen ja luvattomiin poissaoloihin samankaltainen valtaväestöllä ja eri maahanmuuttosukupolvilla. Malleissa 2 on sukupolvikategoriat jaoteltu kielen mukaan (ja kotona puhutun kielen estimaatti viittaa vain valtaväestöön). Nämä tulokset esitellään tarkemmin Kuvioissa 1 ja 2, joissa näkyy estimoitu kotona puhutun kielen mukainen ero sukupolvittain. Tulosten perusteella muun kuin koulun opetuskielen puhuminen kotona on yhteydessä matalampaan kuuluvuuden tun-



KUVIO 1. Kotona puhutun kielen yhteys kuulumisuuden tunteeseen sukupolvittain.



KUVIO 2. Kotona puhutun kielen yhteys (luvattomiin) poissaoloihin sukupolvittain.

TAULUKKO 3. Lineaarinen regressiomallinnus kouluun kuuluuuden tunteesta.

	Malli 1 (N = 16235)	Malli 2 (N = 16235)
Kotona puhuttu kieli, referenssikategoriana vain opetuskieli		
Myös muu kieli (mallissa 2: valtaväestö, myös muu kieli)	-0.088*** (0.029)	-0.112*** (0.041)
Sukupolvet, referenssikategoriana valtaväestö (mallissa 2 kategorioissa huomioitu myös kotona puhuttu kieli)		
2.5 sukupolvi (mallissa 2: 2.5 sukupolvi, opetuskieli)	-0.018 (0.019)	-0.026 (0.020)
2. sukupolvi (mallissa 2: 2. sukupolvi, opetuskieli)	0.050 (0.048)	0.100 (0.076)
1. sukupolvi (mallissa 2: 1. sukupolvi, opetuskieli)	0.166** (0.072)	0.119 (0.090)
2.5 sp., myös muu kieli		-0.058 (0.048)
2. sp., myös muu kieli		-0.063 (0.051)
1. sp., myös muu kieli		0.097 (0.076)
Taustamaa, referenssikategoriana muu (ja Suomi)		
Venäjä	-0.088** (0.040)	-0.090** (0.040)
Viro	-0.119** (0.056)	-0.121** (0.056)
Entinen Jugoslavia	0.119 (0.107)	0.128 (0.106)
Irak ja Turkki	0.089 (0.059)	0.092 (0.059)
Somalia	0.143** (0.070)	0.149** (0.069)
Maahanmuuttoikä	-0.017** (0.007)	-0.018** (0.007)
Sukupuoli, referenssikategoriana poika		
Tyttö	-0.099*** (0.010)	-0.099*** (0.010)
Perheen SES	0.060*** (0.007)	0.060*** (0.007)
Luokka-aste	-0.026* (0.014)	-0.026* (0.014)
Koulun maahanmuuttotaustaiset	-0.030 (0.043)	-0.032 (0.044)
Koulun SES	0.065*** (0.019)	0.066*** (0.019)
Testauskieli (koulun kieli), referenssikategoriana suomi		
Ruotsi	0.008 (0.022)	0.011 (0.023)
Testausvuosi, referenssikategoriana 2012		
2015	-0.067*** (0.014)	-0.067*** (0.014)
2018	-0.141*** (0.014)	-0.141*** (0.014)
Vakiotermi	3.193*** (0.016)	3.194*** (0.016)

Keskivirheet estimaattien alla suluisissa, *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.1$

teeseen ja suurempaan todennäköisyyteen, että on luvattomia poissaoloja erityisesti valtaväestön ja toisen sukupolven keskuudessa, kun taas 2.5 ja ensimmäisen sukupolven keskuudessa vastaavaa yhteyttä ei ole. Näissä kahdessa ensiksi mainitussa ryhmässä muun kielen puhuminen kotona lisää erityisesti todennäköisyyttä laajoihin poissaoloihin.

Kuuluvuuden tunteen yhteys (luvattomiin poissaoloihin)

Kolmas tutkimuskysymys käsitteli kuuluvuuden tunteen yhteyttä pääasiassa luvattomiin poissaoloihin ja erityisesti sitä, selittävätkö erot kuuluvuuden tunteessa maahanmuuttosukupolven, kotona puhutun kielen ja taustamaan yhteyttä poissaoloihin. Taulukon 4 malleissa 3 esitellään poissaoloille mallit, joissa kuuluvuuden tunne on vakioitu.

Kuuluvuuden tunne on yhteydessä poissaoloihin muttei selitä ryhmien välisiä eroja. Mitä korkeampi kuuluvuuden tunne on, sitä todennäköisemmin ei ole lainkaan poissaoloja, ja erityisesti se vähentää todennäköisyyttä laajoihin poissaoloihin. Tulokset eivät kuitenkaan muutu kielen, taustamaan tai maahanmuuttosukupolven suhteen, kun kuuluvuuden tunne on vakioitu. Testasimme myös erikseen, onko kouluun kuuluvuuden tunteella erilainen yhteys sukupolven, kotona puhutun kielen ja taustamaan mukaan. Näyttäisi siltä, että muuta kuin koulun opetuskieltä puhuvilla yhteys on vahvempi kuin muilla ryhmillä, samoin kuin somalitaustaisilla: muuta kuin koulun kieltä kotona puhuvilla (somalitaustaisilla) nuorilla on todennäköisemmin poissaoloja, erityisesti laajoja poissaoloja, kun kuuluvuuden tunne on heikkoa, mutta ryhmät eivät eroa toisistaan, kun kuuluvuuden tunne on korkealla tasolla. Näissä tuloksissa on kuitenkin syytä ottaa huomioon, että nuoria, jotka kokevat kuuluvansa kouluun erittäin heikosti, on hyvin pieni määrä.

POHDINTA

Tarkasteltaessa maahanmuuttosukupolven, kotona puhutun kielen ja taustamaan yhteyttä kuuluvuuden tunteeseen ja pääasiassa luvattomiin

poissaoloihin ilmeni, että kielen yhteys tuloksiin on merkittävä: maahanmuuttotaustaisilla oppilaille, erityisesti jos he puhuivat kotona muuta kuin koulun opetuskieltä, oli heikompi kuuluvuuden tunne kuin valtaväestön suomea tai ruotsia puhuvilla oppilaille. Erityisesti tämä koski toista sukupolvea. Lisäksi valtaväestön muunkielisillä oppilaille oli heikompi kuuluvuuden tunne kuin koulun opetuskieltä puhuvilla. Samansuuntainen tulos on saatu Belgian PISA-tuloksista, joista on havaittu, että kotonaan muuta kuin koulun opetuskieltä puhuvilla on muita heikompi kuuluvuuden tunne (Kilpi-Jakonen & Alisaari, 11.5.2021). Lisäksi maahanmuuttotaustan on aiemmissa tutkimuksissa todettu aiheuttavan heikompa kuuluvuuden tunnetta (Borgonovi, 2018). Kouluterveyskyselyn tulokset vuodelta 2017 osoittivat, että iso osa ulkomailta syntyneistä oppilaista ei kokenut itseään osaksi koulu- tai luokkayhteisöä (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2018), ja myös opettajat kokevat huolta samasta asiasta (Alisaari ym., painossa). Tuloksemme kielitaidon yhteydestä kuuluvuuden tunteeseen on syytä huomioida koulukulttuuria kehitettäessä. Jotta kaikilla oppilaille on mahdollisuus kokea kuuluvuuden tunnetta koulussa, on hyvä esimerkiksi tarkastella kriittisesti koulujen kielipoliittisia käytänteitä.

Ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajilla, joilla oli muita myöhäisempi maahanmuuttoikä, oli heikompi kuuluvuuden tunne kuin muilla. Koulutuspolkujen jatkumisen kannalta on siksi tärkeää tukea sosiaalista integraatiota ja kohdentaa muutenkin erityistä tukea myöhään Suomeen muuttaneille nuorille (ks. Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017; Puukko, Vuori & Kuukka, 2019). Eri taustamaita verrattaessa ilmeni, että erityisesti Venäjältä ja Virosta tulleilla oppilaille oli muita heikompi kuuluvuuden tunne. On huomattava, että suurimmat maahanmuuttoryhmät tulevat Suomeen juuri Venäjältä ja Virosta, ja voisi olettaa, että kulttuurisen läheisyyden vuoksi näiden ryhmien jäsenten olisi helpompi kokea kuuluvuutta ja integroitua sosiaalisesti. Näin ei kuitenkaan ole käynyt tämän tutkimuksen tulosten mukaan. Somalitaustaisilla taas oli muita parempi kuuluvuuden tunne, mikä on linjassa aiempien tutkimusten kanssa, joiden mukaan erityisesti somalitaustaiset oppilaat kokevat pitävänsä kou-

TAULUKKO 4. Multinomiaalinen regressiomalli poissaoloista, estimaatit keskimääräisinä marginaaliefekteinä.

	Ei poissaoloja		
	Malli 1 (N = 16235)	Malli 2 (N = 16235)	Malli 3 (N = 16235)
Kotona puhuttu kieli, referenssikategoriana vain koulun opetuskieli			
Myös muu kieli (mallissa 2 & 3: valtaväestö, myös muu kieli)	-0.038 (0.023)	-0.095*** (0.034)	-0.088** (0.034)
Sukupolvet, referenssikategoriana valtaväestö (mallissa 2 & 3 kategorioissa huomioitu myös kotona puhuttu kieli)			
2.5 sukupolvi (mallissa 2 & 3: 2.5 sp., opetuskieli)	-0.063*** (0.018)	-0.076*** (0.018)	-0.074*** (0.018)
2. sukupolvi (mallissa 2 & 3: 2. sp., opetuskieli)	-0.049 (0.041)	0.003 (0.064)	-0.005 (0.065)
1. sukupolvi (mallissa 2 & 3: 1. sp., opetuskieli)	-0.104** (0.053)	-0.201*** (0.062)	-0.208*** (0.061)
2.5 sp., myös muu kieli		-0.032 (0.044)	-0.028 (0.044)
2. sp., myös muu kieli		-0.116*** (0.039)	-0.113*** (0.039)
1. sp., myös muu kieli		-0.097* (0.051)	-0.105** (0.051)
Taustamaa, referenssikategoriana muu (ja Suomi)			
Venäjä	0.007 (0.041)	0.004 (0.041)	0.009 (0.041)
Viro	-0.019 (0.048)	-0.021 (0.047)	-0.015 (0.048)
Entinen Jugoslavia	0.042 (0.069)	0.051 (0.069)	0.044 (0.070)
Irak ja Turkki	-0.082 (0.057)	-0.081 (0.056)	-0.084 (0.057)
Somalia	-0.121* (0.062)	-0.110* (0.064)	-0.117* (0.064)
Maahanmuuttoikä	0.002 (0.006)	-0.001 (0.006)	0.001 (0.006)
Sukupuoli, referenssikategoriana poika			
Tyttö	0.033*** (0.009)	0.033*** (0.009)	0.038*** (0.009)
Perheen SES	0.029*** (0.006)	0.029*** (0.006)	0.025*** (0.006)
Luokka-aste	-0.029** (0.014)	-0.029** (0.014)	-0.028* (0.014)
Koulun maahanmuuttotasaustaiset	-0.300*** (0.042)	-0.305*** (0.042)	-0.302*** (0.042)
Koulun SES	-0.059*** (0.020)	-0.058*** (0.020)	-0.062*** (0.020)
Testauskieli (koulun kieli), referenssikategoriana suomi			
Ruotsi	0.105*** (0.026)	0.113*** (0.026)	0.113*** (0.026)
Testausvuosi, referenssikategoriana 2012			
2015	-0.239*** (0.014)	-0.238*** (0.014)	-0.235*** (0.014)
2018	-0.033** (0.014)	-0.033** (0.014)	-0.026* (0.014)
Kouluun kuuluvuuden tunne			0.054*** (0.008)

Keskivirheet estimaattien alla suluisissa, ***p < 0.01, **p < 0.05, *p < 0.1

Vain myöhästymisiä			Vähän poissaoloja			Laajoja poissaoloja		
Malli 1	Malli 2	Malli 3	Malli 1	Malli 2	Malli 3	Malli 1	Malli 2	Malli 3
(N = 16235)	(N = 16235)	(N = 16235)	(N = 16235)	(N = 16235)	(N = 16235)	(N = 16235)	(N = 16235)	(N = 16235)
-0.012 (0.017)	-0.010 (0.024)	-0.008 (0.025)	-0.006 (0.015)	0.018 (0.025)	0.018 (0.025)	0.057*** (0.019)	0.088** (0.036)	0.078** (0.035)
0.011 (0.015)	0.018 (0.016)	0.018 (0.016)	0.014 (0.013)	0.016 (0.014)	0.016 (0.014)	0.038*** (0.015)	0.042*** (0.016)	0.040*** (0.015)
0.009 (0.030)	-0.030 (0.041)	-0.030 (0.040)	0.016 (0.025)	0.042 (0.037)	0.041 (0.037)	0.024 (0.031)	-0.015 (0.041)	-0.006 (0.042)
0.004 (0.043)	0.024 (0.057)	0.020 (0.057)	0.061 (0.044)	0.077 (0.064)	0.077 (0.064)	0.039 (0.046)	0.100 (0.062)	0.111* (0.062)
	-0.041 (0.032)	-0.040 (0.032)		-0.009 (0.026)	-0.009 (0.027)		0.082** (0.037)	0.077** (0.038)
	0.015 (0.028)	0.015 (0.028)		-0.006 (0.025)	-0.007 (0.025)		0.107*** (0.041)	0.105*** (0.040)
	-0.019 (0.042)	-0.022 (0.042)		0.040 (0.040)	0.042 (0.040)		0.075 (0.052)	0.085 (0.053)
0.012 (0.033)	0.011 (0.033)	0.012 (0.033)	0.030 (0.032)	0.033 (0.032)	0.032 (0.032)	-0.049** (0.024)	-0.048* (0.025)	-0.053** (0.024)
0.057 (0.046)	0.058 (0.046)	0.059 (0.047)	-0.011 (0.027)	-0.011 (0.027)	-0.011 (0.026)	-0.027 (0.032)	-0.026 (0.032)	-0.033 (0.031)
-0.000 (0.058)	-0.009 (0.056)	-0.009 (0.056)	0.015 (0.050)	0.020 (0.051)	0.022 (0.052)	-0.056 (0.047)	-0.062 (0.046)	-0.058 (0.046)
0.078* (0.044)	0.074* (0.044)	0.073* (0.043)	0.030 (0.036)	0.032 (0.037)	0.034 (0.037)	-0.025 (0.031)	-0.026 (0.032)	-0.023 (0.032)
0.058 (0.045)	0.053 (0.046)	0.051 (0.045)	-0.047* (0.024)	-0.047** (0.024)	-0.046* (0.024)	0.109** (0.050)	0.104** (0.051)	0.113** (0.052)
0.002 (0.004)	0.003 (0.004)	0.003 (0.004)	-0.010*** (0.003)	-0.010*** (0.003)	-0.010*** (0.003)	0.006 (0.004)	0.008* (0.004)	0.007 (0.004)
-0.069*** (0.008)	-0.068*** (0.008)	-0.067*** (0.008)	0.027*** (0.006)	0.027*** (0.006)	0.026*** (0.006)	0.009 (0.006)	0.009 (0.006)	0.003 (0.007)
0.008 (0.005)	0.008 (0.005)	0.007 (0.005)	-0.014*** (0.004)	-0.014*** (0.004)	-0.013*** (0.004)	-0.023*** (0.004)	-0.023*** (0.004)	-0.019*** (0.004)
0.006 (0.011)	0.006 (0.011)	0.006 (0.011)	0.003 (0.008)	0.002 (0.008)	0.002 (0.008)	0.021** (0.009)	0.021** (0.009)	0.019** (0.009)
0.218*** (0.032)	0.220*** (0.032)	0.220*** (0.032)	0.060** (0.027)	0.061** (0.027)	0.061** (0.027)	0.022 (0.031)	0.024 (0.031)	0.021 (0.031)
0.063*** (0.016)	0.063*** (0.015)	0.062*** (0.015)	0.032*** (0.012)	0.032*** (0.012)	0.032*** (0.012)	-0.036*** (0.014)	-0.037*** (0.014)	-0.033** (0.014)
0.086*** (0.025)	0.084*** (0.025)	0.084*** (0.025)	-0.059*** (0.015)	-0.063*** (0.015)	-0.063*** (0.015)	-0.132*** (0.017)	-0.135*** (0.017)	-0.135*** (0.017)
-0.162*** (0.012)	-0.161*** (0.012)	-0.161*** (0.012)	0.128*** (0.009)	0.128*** (0.009)	0.127*** (0.009)	0.273*** (0.010)	0.272*** (0.010)	0.269*** (0.010)
0.000 (0.013)	0.001 (0.013)	0.002 (0.013)	0.008 (0.007)	0.007 (0.007)	0.006 (0.007)	0.025*** (0.008)	0.025*** (0.008)	0.018** (0.008)
		0.008 (0.007)			-0.005 (0.005)			-0.058*** (0.006)

lunkäynnistä huomattavasti enemmän kuin muut oppilaat (Leinonen ym., 2014).

Kielen yhteys myös ensisijaisesti luvattomiin poissaoloihin oli merkittävä. Sekä valtaväestön että maahanmuuttotaustaisilla oppilailla, erityisesti Suomessa syntyneillä maahanmuuttajien lapsilla, jotka puhuivat muuta kuin koulun opetuskieltä kotonaan, oli poissaoloja todennäköisemmin kuin opetuskieltä kotonaan puhuvilla. Yleisesti maahanmuuttotaustaisilla oppilailla oli huomattavasti todennäköisemmin luvattomia poissaoloja, erityisesti myöhästymisiä ja laajoja poissaoloja, kuin valtaväestön oppilailla, mikä ilmeni myös Kouluterveyskyselystä vuosilta 2013 ja 2017 (Matikka ym., 2015; Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 2018).

Somalitautaisilla oppilailla oli kaikista eniten luvattomia poissaoloja, ja vaikuttaa myös siltä, että heillä keskimääräinen tai sitä alhaisempi kuuluvuuden tunne lisää niitä suhteessa vahvemmin kuin muilla. Aiempi tutkimus on osoittanut, että somalitaustaisten nuorten kokemus ristiriitaa kodin ja koulun erilaisten kulttuurien välissä sekä toistuvat epäonnistumisen kokemukset koulussa voivat olla poissaolojen syynä (Alitolppa-Niitamo, 2002, 2004). Toiseksi todennäköisimmin poissaoloja oli Irak- ja Turkki-taustaisilla nuorilla, vaikka heillä nämä poissaolot keskittyivät myöhästymisiin. Somalitaustaisten nuorten lisäksi kurditaustaisilla nuorilla on todettu olevan huomattavasti enemmän haasteita kuin valtaväestöllä (Alitolppa-Niitamo, 2002, 2004; Luopa ym., 2014; Malin ym., 2014), ja saattaa olla, että tutkimuksemme Irak- ja Turkki-taustaiset nuoret ovat myös kurdeja. Tätä ei kuitenkaan voida vahvistaa aineistomme perusteella.

Tuloksemme osoittivat myös, että kouluun kuuluvuuden tunne oli yhteydessä luvattomiin poissaoloihin, mikä on linjassa aiempien tutkimustulosten kanssa, joiden mukaan poissaolojen taustalla voivat olla haasteet suhteissa koulutovereihin (Havik ym., 2015b). Yhteys ei kuitenkaan ole kovin suuri, eikä kuuluvuuden tunne selittänyt ryhmien välisiä eroja: kieli, taustamaa ja maahanmuuttosukupolvi säilyivät poissaoloja selittävänä tekijänä kuuluvuuden tunteesta riippumatta. Koska luvattomat poissaolot voivat olla hyvin haitallisia sekä oppimisen (Carroll, 2010; Vaughn ym., 2013) että riskikäyttäytymi-

seen ajautumisen kannalta (Dembo ym., 2017; Maynard ym., 2017; Vaughn ym., 2013), kouluissa on syytä kiinnittää huomiota tähän tutkimustulokseemme.

Tutkimuksen rajoitukset

Tutkimuksen yhtenä rajoituksena on, että aineistomme ei kerro, onko kotona puhutun kielen valinta ollut oppilaan vai vanhempien päätös. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että toisinaan lapsilla ja vanhemmilla on erilainen suhtautuminen kielenkäyttöön, mikä saattaa johtaa erilaisiin valintoihin (Curdt-Christiansen, 2015; Wilson, 2020). Kielenkäyttö ja kielikäytänteet ovat aina sidoksissa valtasuhteisiin ja sosiaalisiin konteksteihin (Tseng, 2020). Vaikka perhe saattaa toivoa lasten jatkavan kodin kielen käyttöä, ympäristön paineet saattavat johtaa valtakielen valintaan (Cho, Cho & Tse, 1997).

Emme ole myöskään pystyneet analysoimaan tarkemmin kotona puhuttujen kielten suhdetta. PISA 2018 -aineisto antaa mahdollisuuden tarkastella, kuinka paljon vanhempien (ja sisarusten) kanssa muuta kuin koulun kieltä käytetään kotona, mutta tämä yhden vuoden aineisto ei ole Suomen osalta tarpeeksi suuri maahanmuuttotaustaisten nuorten osalta. Aineisto ei myöskään kerro minkään kielen taidosta.

PISA 2015 -kyselyssä tapahtunut käänkösvirhe tuo myös pientä epävarmuutta tuloksiimme. Meillä on kuitenkin käytössämme kahdelta vuodelta tiedot, joissa käänkösvirhettä ei ole, ja kaikissa analyyseissämme vakioimme vuoden. Jos käänkösvirhe on aiheuttanut suhteessa yhtä paljon ”yliraportointia” kaikissa tutkimissamme ryhmissä, tuloksemme pätevät käänkösvirheestä huolimatta.

Tutkimuksemme suurimpana rajoituksena on, että teemme määrällisen aineiston vuoksi kategorisointeja ja niihin pohjautuvia yleistyksiä. Näin ollen tulokset kertovat tilastollisia keskiarvioita, jotka eivät luonnollisesti koske kaikkia niitä yksilöitä, jotka jossain määrin lukeutuvat tässä tutkimuksessa tarkasteltuihin kategorioihin. Tutkimuksen tarkoituksena ei kuitenkaan ole lisätä ennakkoluuloja vaan nostaa esiin seikkoja, jotka vaativat syvempää tutkimuksellista tarkastelua ja kehittämistoimenpiteitä kouluissa.

Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että maahanmuuttotaustalla ja kotona puhutulla muulla kuin koulun opetuskielellä on taipumus olla negatiivisesti yhteydessä kuuluvuuden tunteeseen ja luvattomiin poissaoloihin. Ensikielen säilyttäminen on kuitenkin tärkeää ihmisen identiteetin sekä onnistuneen kotoutumisen kannalta (Cummins, 2001; Portes ym., 2009) mutta myös koulussa ja työmarkkinoilla menestymiseksi (Agirdag, 2014; Agirdag & Vanlaar, 2018; Eunjung Relyea & Amendum, 2019; Feliciano, 2001). Mikäli oppilaat käyttävät enimmäkseen koulun opetuskieltä perheen ensikiel(t)en sijaan, seuraukset eivät välttämättä ole hyväksi heidän hyvinvoinnilleen (ks. Kilpi-Jakonen & Alisaari, 11.5.2021) tai kielenkehitykselleen (Mueller Gathercole & Hoff, 2007). Tämän tutkimuksen tulokset kuitenkin osoittavat, että jopa yllättäen sekä valtaväestön että maahanmuuttotaustaisilla oppilailla, jotka puhuivat kotonaan enimmäkseen muuta kuin koulun opetuskieltä, oli todennäköisemmin poissaoloja koulusta sekä heikompi kuuluvuuden tunne kuin niillä oppilailla, jotka puhuivat vain koulun opetuskieltä kotonaan. Tulos saa pohtimaan, suhtaudutaanko oppilaiden kieliin kouluissa tarpeeksi arvostavasti vai selittyneekö kielen yhteys kuuluvuuden tunteeseen ja poissaoloihin haasteilla, joita mahdollisesti vasta kehityksessä olevalla kielitaidolla opiskelusta aiheutuu. Tulos voikin liittyä paitsi koulun toimintatapoihin ja asenteisiin, myös kodin ja vanhempien kykyyn tukea koulunkäyntiä paremmin, jos oppikirjat, tehtävät ja kommunikaatio koulun kanssa tapahtuvat heille tutulla kielellä. Joka tapauksessa asiaan tulee kiinnittää huomiota kouluissa, sillä koululla on tärkeä rooli eri kielten arvostuksen osoittamisessa (Wilson, 2020). On tärkeää kehittää ja räätälöidä tukitoimenpiteitä, joilla tuetaan koulutyöstä selviytymistä vasta kehityksessä olevalla kielitaidolla. Esimerkiksi perusopetukseen valmistavasta opetuksesta perusopetukseen siirtyviä oppilaita voidaan tukea kielellisesti tuetulla opetuksella, joka lisää oppilaiden kokemuksia turvallisesta tilasta ja tuo heille positiivisia oppimiskokemuksia (Harju-Autti, Mäkinen & Rättyä, 2021). Koulun opetuskielen tukemisen lisäksi monikielinen

pedagogiikka, jossa kaikki kielet nähdään arvokkaina ja oppimisen resursseina, tukee oppilaiden identiteettejä ja oppimista (ks. esim. Cummins, 2001). Siksi monikielisellä pedagogiikalla voidaan myös edistää kuuluvuuden tunnetta ja ehkäistä poissaoloja.

Aiemmissä tutkimuksissa on todettu, että hyviä käytänteitä luvattomien poissaolojen vähentämiseksi olivat muun muassa opetuksen yksilölliset järjestelyt sekä oppilaan kohtaaminen ja keskustelut (Määttä ym., 2020). Maahanmuuttotaustaisille oppilaille poissaoloissa voi olla kyse koulukulttuurin (tai laajemmin ympäröivän yhteisön kulttuurin) ja kotikulttuurin sekä näitä edustavien ihmissuhteiden yhteentörmäyksistä ja ristiriidoista, jotka voivat olla haastavia erityisesti teini-iässä, identiteettiin liittyvien kysymysten keskellä (Rosenthal, Moro & Benoit, 2020). Nuoret saattavat olla kodin ja koulun erilaisten odotusten ristipaineessa, jolloin heidän on ratkaistava, kumpaan suuntaan he haluavat orientoitua: säilyttääkö vanhempien edustama kulttuuri kokonaan tai osittain vaiko pyrkiä sopeutumaan tai jopa sulautumaan ympäröivän yhteiskunnan kulttuuriin (ks. esim. Berry, 1997). Mitä enemmän koulussa arvostetaan moninaisuutta ja tarjotaan tilaisuuksia avoimeen keskusteluun erilaisista arvoista ja odotuksista, sitä paremmin voidaan tukea myös moninaisten oppilaiden identiteettejä ja heidän kuuluvuuden tunnettaan koulussa.

Luvattomien poissaolojen taustalla saattavat olla toistuvat epäonnistumisen kokemukset (Alitolppa-Niitamo, 2002) tai koulun tuntuminen epämielikkäältä (Vaughn ym., 2013). Sekä epäonnistumisen että epämielikkyyden tunteet voivat liittyä kokemukseen, ettei omilla kulttuurisilla lähtökohdilla ole merkitystä koulun kontekstissa, ja koulusta vetäytyminen saattaa johtua nuoren halusta suojata itseään ahdistusta aiheuttavilta kohtaamisilta (Cummins, 2001; Rosenthal ym., 2020). Optimaalinen, hyvinvointia tukeva integraatio mahdollistaisi sekä taustakulttuurin säilyttämisen että uuden kulttuurin tapojen (osittaisen) omaksumisen (Berry, 1997; Nguyen & Benet-Martínez, 2013), mikä voisi tukea myös kokemusta koulusta turvallisena paikkana. Onnistunut integraatio onkin aina kaksisuuntaista: yhteisöjen tulisi tarkastella arvojaan, normejaan

ja käytänteitään kriittisesti ja pyrkiä muuttamaan toiseuttavia toimintatapojaan paremmin moninaisia identiteettejä tukeviksi. Samalla on toimittava aktiivisesti syrjinnän ehkäisemiseksi. Syrjinnän kokemukset koulussa saattavat olla myös luvattomien poissaolojen taustalla (Maynard ym., 2017), vaikka koulujen henkilökunta ei välttämättä tunnista ikinä niitä poissaolojen syyksi vaan mieltäisi poissaolojen johtuvan motivaation puutteesta (Martin, Benoit, Moro & Benoit, 2020). Kuten edellä totesimme, Suomessa syrjinnän kokemukset ovat todellisuutta monelle maahanmuuttotilanteesta oppilaalle (Saarinen & Zacheus, 2019; Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen, 2018).

Maahanmuuttotilanteesta perheillä saattaa olla haasteita koulun kulttuurin ja siihen liittyvien käytänteiden, kuten esimerkiksi sähköisessä järjestelmässä lähetettyjen, poissaoloja koskevien kirjallisten merkintöjen tulkitsemisessa (Rosenthal ym., 2020). Koulun henkilökunnalle taas poissaolojen taustalla olevien mahdollisten kulttuuristen seikkojen puheeksi ottaminen saattaa olla tabu, ja lisäksi erilaiset kulttuuriset lähtökohdat voidaan nähdä ylipäänsä koulunkäyntiä haastavina (Martin ym., 2020). Kulttuuristen käytänteiden ja niihin pohjaavien käsitysten avoin

Kiitokset

Haluamme kiittää kaikkia PISA-tutkimukseen vuosina 2012, 2015 ja 2018 osallistuneita suomalaisia oppilaita tutkimukseen osallistumisesta ja Simo Arhippaista aineiston kokoamisesta tätä artikkelia varten. Tutkimus on saanut rahoitusta

Lähteet

- Agirdag, O. (2014). The long-term effects of bilingualism on children of immigration: Student bilingualism and future earnings. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(4), 449–464.
- Agirdag, O. & Vanlaar, G. (2018). Does more exposure to the language of instruction lead to higher academic achievement? A cross-national examination. *International Journal of Bilingualism*, 22(1), 123–137.
- Alba, R., Logan, J., Lutz, A. & Stults, B. (2002). Only English by the third generation? Loss and preservation of the

ja kunnioittava puheeksi ottaminen on kuitenkin tärkeää onnistuneen vastavuoroisen kanssakäymisen mahdollistamiseksi.

Kouluissa tulisikin pyrkiä kehittämään toimenpiteitä, joilla kaikki kieli- ja etniset ryhmät saadaan kokemaan kuulumisen tunnetta sekä sitoutumaan paremmin koulunkäyntiin. Nuoret tulisi nähdä yksilöinä erilaisine lähtökohtineen, ja monipuolista tukea tulisi tarjota nuorten tarpeiden mukaan (Alitolppa-Niitamo, 2004). Tutkimuksen kehittämisessä olisi hyvä ottaa huomioon erityisesti nuorten omat kokemukset ja toimintaehdotukset. Tämä on erityisen tärkeää juuri nyt, kun oppilaiden osallisuuden tunne on yleisesti kouluissa laskenut vuoden 2021 Kouluterveyskyselyn tulosten mukaan (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 2021). Sama tendenssi kuulumisen tunteen laskussa näkyy myös oman tutkimuksemme tuloksissa. Kuulumisen tunne on yhteydessä niin hyvinvointiin kuin oppimistuloksiinkin, ja siksi oppilaiden välisiä sosiaalisia suhteita on tuettava koulussa ja laajemmin sen ympärillä. Jokaisen oppilaan on saatava kokea, että kouluun tuntuu hyvältä tulla.

Artikkeli on saatu toimitukseen 29.9.2021 ja hyväksytty julkaistavaksi 9.5.2022.

Suomen Akatemialta projekteihin INVEST-tutkimuksen lippulaiva (320162) ja Children of immigrants, language and integration across Europe (Akatemiatutkija 316247).

mother tongue among the grandchildren of contemporary immigrants. *Demography*, 39(3), 467–484.

Alisaari, J. & Heikkola, L. M. (2020). Kielellisesti vastuullista pedagogiikkaa ja oppilaan tukemista – suomalaisten opettajien käsityksiä kielen merkityksestä. *Kasvatus*, 51(4), 395–408.

Alisaari, J., Kaukko, M. & Heikkola, L.-M. (painossa). Koulutuminen, kuulumisen tunne, kielitaito ja kaverit – opettajien huolenilmauksia maahanmuuttotilanteesta oppilaiden osaamisesta ja mahdollisuuksista. *Kasvatus ja aika*.

- Alitolppa-Niitamo, A. (2002). The generation in-between: Somali youth and schooling in metropolitan Helsinki. *Intercultural Education*, 13(3), 275–290.
- Alitolppa-Niitamo, A. (2004). Somali youth in the context of schooling in metropolitan Helsinki. A framework on variability in educational performance. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 30(1), 81–106.
- Anderson, D. L. & Graham, A. P. (2016). Improving student wellbeing: Having a say at school. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 348–366.
- Antonsich, M. (2010). Searching for belonging – An analytical framework. *Geography Compass*, 4(6), 644–659.
- Avvisati, F. (2019). "Have students' feelings of belonging at school waned over time?" PISA in Focus, No. 100. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/bdde89fb-en.
- Baak, M. (2019). Racism and othering for South Sudanese heritage students in Australian schools: Is inclusion possible? *International Journal of Inclusive Education*, 23(2), 125–41. doi:10.1080/13603116.2018.1426052.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497–529.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46, 5–34.
- Borgonovi, F. (2018). *How do the performance and well-being of students with an immigrant background compare across countries?* PISA in Focus, 82. Paris: OECD Publishing.
- Borgonovi, F. & Ferrara, A. (2020). Academic achievement and sense of belonging among nonnative-speaking immigrant students: The role of linguistic distance. *Learning and Individual Differences*, 8(1), 1–13. doi:10.1016/j.lindif.2020.101911.
- Carroll, H. C. M. (2010). The effect of pupil absenteeism on literacy and numeracy in the primary school. *School Psychology International*, 31, 115–131. doi:10.1177/0143034310361674.
- Cho, G., Cho, K. & Tse, L. (1997). Why ethnic minorities want to develop their heritage language: The case of Korean-Americans. *Language, Culture and Curriculum*, 10(2), 106–112.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society* (2. painos). Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Curdtt-Christiansen, X. L. (2015). Conflicting language ideologies and contradictory language practices in Singaporean multilingual families. *Journal of Multiculturalism and Multilingual Development*, 37(7), 694–709.
- Dembo, R., Krupa, J. M., Wareham, J., Schmeidler, J. & DiClemente, R. J. (2017). A multigroup, longitudinal study of truant youths, marijuana use, depression, and STD-associated sexual risk behavior. *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse*, 26(3), 192–204. doi:10.1080/1067828X.2016.1260510.
- Eunjung Relyea, J. & Amendum, S. J. (2019). English reading growth in Spanish-speaking bilingual students: Moderating effect of English proficiency on cross-linguistic influence. *Child Development*, 91(4), 1150–1165.
- Feliciano, C. (2001). The benefits of biculturalism: Exposure to immigrant culture and dropping out of school among Asian and Latino youths. *Social Science Quarterly*, 82(4), 865–879.
- Harju-Autti, R., Mäkinen, M. & Rättyä, K. (2021). "Things should be explained so that the students understand them": Adolescent immigrant students' perspectives on learning the language of schooling in Finland. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. doi:10.1080/13670050.2021.1995696.
- Harju-Luukkainen, H., Aunla, K. & Vettenranta, J. (2018). Sosiaaliset suhteet koulunkäynnissä vahvuutena ja haasteena – nuorten kokemaa sosiaalinen tuki kotona ja koulussa. Teoksessa J. Rautopuro & K. Juuto (toim.), *PISA pintaa syvemmillä. PISA 2015 Suomen pääraportti* (s. 121–140). Kasvatusalan tutkimuksia 77. Jyväskylä: Suomen kasvatus-tieteellinen seura. Haettu osoitteesta https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/59526/978-952-5401-82-0_PISA.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2015a). Assessing reasons for school non-attendance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59, 316–336.
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2015b). School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychology of Education*, 18, 221–240. doi:10.1007/s11218-015-9293-y.
- Heikamp, T., Phalet, K., Van Laar, C. & Verschueren, K. (2020). To belong or not to belong: Protecting minority engagement in the face of discrimination. *International Journal of Psychology*, 55, 779–788.
- Juutinen, J. (2018). Inside or outside? Small stories about the politics of belonging in preschools. Väitöskirja, Oulun yliopisto. Haettu 14.11.2020 osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526218816.pdf>.
- Kalalahti, M., Laaksonen, L. M., Varjo, J. & Jahnukainen, M. (2019). Miten koulu sujuu? Koulutusasenteet ja tavoite-orientaatiot peruskoulusta toiselle asteelle. Teoksessa M. Jahnukainen, M. Kalalahti & J. Kivirauma (toim.), *Oma paikka haussa: maahanmuuttotoustaistset nuoret ja koulutus* (s. 90–105). Tallinna: Gaudeamus.

- Kilpi-Jakonen, E. & Alisaari, J. (11.5.2021). Does the language spoken at home matter for the education, well-being, and sense of belonging of the children of immigrants? And does the answer depend on how we analyse it? doi:10.31235/osf.io/fh63x.
- Kuukka, K. & Metsämuuronen, J. (2016). *Perusopetuksen päättövaiheen suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärän oppimistulosten arviointi 2015*. Helsinki: Karvi. Haettu osoitteesta <https://karvi.fi/publication/perusopetuksen-paattovaiheen-suomi-toisena-kielena-s2-oppimaaran-oppimistulosten-arviointi-2015/>.
- Lambert, N. A., Stillman, T. F., Hicks, J. A., Kamble, S., Baumeister, R. F. & Fincham, F. D. (2013). To belong is to matter: Sense of belonging enhances meaning in life. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39(11), 1418–1427.
- Lehtonen, M., Soveri, A., Laine, A., Järvenpää, J., de Bruin, A. & Antfolk, J. (2018). Is bilingualism associated with enhanced executive functioning in adults? A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 144(4), 394–425.
- Leinonen, E., Säävälä, M., Alitolppa-Niitamo, A., Malin, M. & Haikkola, L. (2014). Pääasiallinen toiminta, koulunestys, kouluviihtyvyys ja vanhempien suhtautuminen koulunkäyntiin. Teoksessa K. Wikström, L. Haikkola & T. Laatikainen (toim.), *Maahanmuuttajataustaisten nuorten terveys ja hyvinvointi. Tutkimus pääkaupunkiseudun somali- ja kurditaustaisista nuorista* (s. 83–89). Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Little, D. & Kirwan, D. (2018). From plurilingual repertoires to language awareness: Developing primary pupils' proficiency in the language of schooling. Teoksessa C. Hélot, C. Frijns, K. Van Gorp & S. Sierens (toim.), *Language awareness in multilingual classrooms in Europe: From theory to practice* (s. 169–205). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- Luopa, P., Kivimäki, H., Matikka, A., Vilkki, S., Jokela, J., Laukkarinen, E. & Paananen, R. (2014). *Nuorten hyvinvointi Suomessa 2000–2013. Kouluterveyskyselyn tulokset*. Raportti 25/2014. Tampere: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Malin, M. & Kilpi-Jakonen, E. (2020). Ulkomaalaistaustaisten nuorten koulutuspolut. Teoksessa *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019 – tutkimusartikkeleita kotoutumisesta*. TEM oppaat ja muut julkaisut 2019:10. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö. Haettu osoitteesta <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/162005>.
- Malin, M., Leinonen, E. & Le, T. (2014). Traumat, kiusaaminen ja syrjintä. Teoksessa K. Wikström, L. Haikkola & T. Laatikainen (toim.), *Maahanmuuttajataustaisten nuorten terveys ja hyvinvointi. Tutkimus pääkaupunkiseudun somali- ja kurditaustaisista nuorista* (s. 65–75). Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Martin, R., Benoit, J. P., Moro, M. R. & Benoit, L. (2020). School refusal or truancy? A qualitative study of misconceptions among school personnel about absenteeism of children from immigrant families. *Frontiers in Psychiatry*, 20. doi:10.3389/fpsy.2020.00202.
- Matikka, A., Luopa, P., Kivimäki, H., Jokela, J. & Paananen, R. (2015). *The well-being of eight-year and ninth-year pupils with an immigrant background – School Health Promotion Study 2013*. Discussion paper 6/2015. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Maynard, B. R., Vaughn, M. G., Nelson, E. J., Salas-Wright, C. P., Heyne, D. A. & Kremer, K. P. (2017). Truancy in the United States: Examining temporal trends and correlates by race, age, and gender. *Child Youth Service Review*, 81, 188–196. doi:10.1016/j.chilcyouth.2017.08.008.
- Mueller Gathercole, V. C. & Hoff, E. (2007). Input and the acquisition of language: Three questions. Teoksessa E. Hoff & M. Shatz (toim.), *Blackwell handbook of language development* (s. 107–127). Oxford: Blackwell Publishing.
- Mäki, P. (2014). Oireet. Teoksessa K. Wikström, L. Haikkola & T. Laatikainen (toim.), *Maahanmuuttajataustaisten nuorten terveys ja hyvinvointi. Tutkimus pääkaupunkiseudun somali- ja kurditaustaisista nuorista* (s. 33–41). Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Määttä, S., Pelkonen, J., Lehtisare, S. & Määttä, M. (2020). *Kouluakäymättömyys Suomessa. Vaativan erityisen tuen VIP-verkoston tilannekartoitus*. Raportti ja selvitykset 2020:9. Opetushallitus. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kouluakaymatto-myys-suomessa_0.pdf.
- Nguyen, A. M. D. & Benet-Martínez, V. (2013). Biculturalism and adjustment: A meta-analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(1), 122–159.
- van den Noort, M., Struys, E., Bosch, P., Jaswetz, L., Perriard, B., Yeo, S., ... & Lim, S. (2019). Does the bilingual advantage in cognitive control exist and if so, what are its modulating factors? A systematic review. *Behavioral Sciences*, 9(3), 27.
- OECD (2012). *OECD:n kansainvälinen oppimistulosten arviointiohjelma 2012. Oppilaskysely A*. Pariisi: OECD.
- OECD (2017). *PISA 2015 technical report*. Paris: OECD. Haettu osoitteesta <https://www.oecd.org/pisa/data/2015-technical-report/>.
- OECD (2019). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. Paris: OECD Publishing. Haettu osoitteesta

- https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework_b25efab8-en.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 96. Helsinki: Opetushallitus. Haettu osoitteesta http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2017). *Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi – kipupisteet ja toimenpite-esitykset II*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:5. Haettu osoitteesta <https://minedu.fi/documents/1410845/4240776/maahanmuuttoraportti.pdf>.
- Portes, A., Fernández-Kelly, P. & Haller, W. (2009). The adaptation of the immigrant second generation in America: Theoretical overview and recent evidence. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 35(7), 1077–1104.
- Puukko, M., Vuori, H. & Kuukka, K. (toim.) (2019). *Tiellä parempaan: maahanmuuttajien koulutukseen integroitumisen hyviä käytäntöjä*. Julkaisut 14:2019. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S. & Strobel, K. R. (1998). Linking the study of schooling and mental health: Selected issues and empirical illustrations at the level of the individual. *Educational Psychologist*, 33, 153–176. doi:10.1207/s15326985ep3304_2.
- Rosenthal, L., Moro, M. R. & Benoit, L. (2020). Migrant parents of adolescents with school refusal: A qualitative study of parental distress and cultural barriers in access to care. *Frontiers in Psychiatry*, 10, 942. doi:10.3389/fpsyt.2019.00942.
- Saarinen, M. & Zacheus, T. (2019). ”En mä oo samanlainen.” Maahanmuuttotustaisten nuorten kokemuksia ulkopuolisuudesta. Teoksessa M. Jahnukainen, M. Kalalahti & J. Kivirauma (toim.), *Oma paikka haussa: maahanmuuttotustaiset nuoret ja koulutus* (s. 170–199). Tallinna: Gaudeamus.
- Schachner, M. K., Schwarzenhal, M., van de Vijver, F. J. R. & Noack, P. (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.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (2018). Kouluterveyskyselyn tulokset nuorilla 2017. Haettu osoitteesta https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/krk3/summary_syntypera1?alue_0=87869&kouluaste_0=161293&sukupuoli_0=143993&mittarit_0=200138&mittarit_1=199868#.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (2021). Lasten ja nuorten hyvinvointi – Kouluterveyskysely 2021. Haettu osoitteesta <https://thl.fi/fi/tilastot-ja-data/tilastot-aiheittain/lapset-nuoret-ja-perheet/lasten-ja-nuorten-hyvinvointi-kouluterveyskysely>.
- Tseng, A. (2020). Identity in home-language maintenance. Teoksessa A. C. Schalley & S. Eisenchlas (toim.), *Handbook of home language maintenance and development. Social and affective factors* (s. 109–129). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Vaughn, M. G., Maynard, B. R., Salas-Wright, C. P., Peron, B. E. & Abdon, A. (2013). Prevalence and correlates of truancy in the US: Results from a national sample. *Journal of Adolescence*, 36, 767–776. doi:10.1016/j.adolescence.2013.03.015.
- Väljjarvi, J. (2017). *PISA 2015. Oppilaiden hyvinvointi*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/55996/978-951-39-7046-8.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Wilson, S. (2020). Family language policy through the eyes of bilingual children: The case of French heritage speakers in the UK. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41(2), 121–139. doi:10.1080/01434632.2019.1595633.
- Yeasmin, N. & Uusiutu, S. (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.
- Yuval-Davis, N. (2011). *The politics of belonging. Intersectional contestations*. London: Sage.
- Yuval-Davis, N., Anthias, F. & Kofman, E. (2005). Secure borders and safe haven and the gendered politics of belonging: Beyond social cohesion. *Ethnic and Racial Studies*, 28(3), 513–535. doi:10.1080/0141987042000337867.
- Zacheus, T. (2019). Kiusaaminen, syrjintä ja rasismi. Kokeimuksia peruskoulussa ja toisella asteella. Teoksessa M. Jahnukainen, M. Kalalahti & J. Kivirauma (toim.), *Oma paikka haussa: maahanmuuttotustaiset nuoret ja koulutus* (s. 137–169). Tallinna: Gaudeamus.

**ALISAARI, J.,
& KILPI-JAKONEN, E.**

Sense of belonging and truancy among children of immigrants

Psykologia 57 184–203
Tallinn ISSN 0355-1067 (printed)
ISSN 2670-322X (online)

In this article, we investigate how immigrant generation, language spoken at home and country of origin are associated with sense of belonging to school and truancy, as well as how the sense of belonging explains truancy. We analysed Finnish PISA data from 2012, 2015 and 2018 ($N=16,235$) using regression analysis. Our results indicated that children of immigrants who spoke a language other than that of instruction at home had on average a weaker sense of belonging to school than (majority) students who spoke Finnish or Swedish. First generation immigrants, second generation students with other languages than that of instruction and 2.5 generation students who only spoke the language of instruction at home had a greater likelihood of truancy than other students. The older the students were when they moved to Finland, the weaker their sense of belonging on average

and the greater their likelihood of extensive truancy. Sense of belonging was associated with truancy but did not explain the differences between groups. This study helps to identify what are the immigration and language groups that are particularly vulnerable in relation to their sense of belonging and what role this plays in truancy. By improving belonging and reducing truancy we can improve pupils' wellbeing and learning results.

Keywords:

children of immigrants,
sense of belonging to school,
truancy, language spoken at home

Authors:

Jenni Alisaari, DEd,
senior researcher,
INVEST research flagship
center,
University of Turku,
Finland;
university teacher,
Faculty of pedagogy and
welfare studies,
Åbo Akademi University,
Finland;
title of docent (Finnish
language),
University of Helsinki,
Finland

Elina Kilpi-Jakonen, DPhil,
associate professor,
INVEST research flagship
center,
University of Turku,
Finland