

# Kaikki pitää ottaa mukaan välkällä

## Maahanmuuttajaoppilaiden näkemyksiä ystävyydestä ja oppimisesta

*Päivi Toivikko & Hanna-Maija Sinkkonen & Anna Wallin & Jari Eskola*

### Johdanto

Vuonna 2015 Suomessa asui 339 925 maahanmuuttajataustaista ihmistä, joka on 6,2 % maamme väestöstä. Muista maista Suomeen muuttaneiden osuus on kasvanut tasaisesti viime vuosikymmeninä. Tämän väestöoson ikärakenne poikkeaa merkittävästi muiden suomalaisten ikärakenteesta: maahanmuuttajat ovat selvästi kantaväestöä nuorempia. Suuri osa Suomeen muuttaneista maahanmuuttajista asuu Uudellamaalla. Suomeen on saapunut maahanmuuttajia muun muassa Venäjältä, Virosta, Itä-Euroopasta Balkanin alueelta, Irakista, Syyriasta, Vietnamista ja läntisen Euroopan maista. (Tilastokeskus 2016.)

Maahanmuuttajiksi voidaan kutsua siirtolaisia, pakolaisia, turvapaikanhakijoita tai paluumuuttajia. Maahanmuuttajat voidaan määritellä muuttoon vaikuttaneiden syiden perusteella, ja he tulevat maahan joko vapaaehtoisesti tai pakon sanelemana. Vapaaehtoiseen maahanmuuttoon liittyy usein toiveita paremmasta tulevaisuudesta tai poliittisesti ja uskonnollisesti vapaammista oloista kuin muuttajan lähtömaassa. (Talib, Löfström & Meri 2004.) Kun Suomeen muuttaa uusia ihmisiä eri maista ja kulttuureista, tapahtuu molemminpuolista sopeutumista maahanmuuttajien ja kantaväestön kesken. Yhteiskunnan väestörakenne muuttuu heterogeenisemmäksi maahanmuuton myötä, ja ihmisten välinen vuorovaikutus saa uudenlaisia muotoja. Erilaisin poliittisin päätöksin ja yhteiskunnan tarjoamin tukitoimin voidaan sopeutu-

mista edesauttaa, mutta käytännössä sopeutuminen vie aikansa ja tapahtuu arjessa ja sen erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Jälkimoderniin yhteiskuntaan kuuluvat moninaisuus ja erilaisuus, ja erilaisiin ryhmiin kuuluvat ihmiset haluavat äänensä kuuluviin ja tulla kuulluiksi. Myös Suomessa on mietittävä keinoja ja tapoja, joilla erilaiset ihmiset saadaan toimimaan yhdessä erilaisista taustoista, mielipiteistä ja elämäntavoista huolimatta. (Raunio, Säävälä, Hammar-Suutari & Pitkänen 2011.)

Koulussa kantasuomalaiset ja maahanmuuttajataustaiset lapset ja nuoret kohtaavat, ja monikulttuurisuus luo myös haasteita näille kohtaamisille. Ei ole itsestään selvää, että maahanmuuttajataustaiset lapset tai nuoret saisivat helposti ikäisiään ystäviä tai kavereita. (Souto 2011.) Kavereilla on suuri merkitys nuorille ja erityisesti uuteen maahan muuttaville nuorille, joten koulujen tulisi panostaa maahanmuuttajalasten ja -nuorten kaverisuhteiden myönteiseen kehitykseen. Lapset ja nuoret, joilla on vertaissuhteita uuden kotimaan lapsien ja nuorten joukossa, oppivat uuden kotimaan kielen nopeammin, ja tällä on suora vaikutus maahanmuuttajalasten koulumenestykseen. Koulujen panostus vertaissuhteiden myönteiselle kehitykselle lisää suoraan kouluviihtyvyyttä ja suoriutumista koulussa maahanmuuttajalasten keskuudessa. (Kim & Suárez-Orozco 2015; Kytälä, Sinkkonen & Ylinampa 2013.) Maahanmuuttajanuorten parissa tehdyt tutkimukset osoittavat, että näillä nuorilla on yleensä korkea koulumotivaatio ja myönteinen asenne koulua ja opettajia kohtaan. Nuorten aktiivisuus kouluympäristössä ja osallistuminen luokassa käytyihin opetuskeskusteluihin auttavat suhteiden rakentamista opettajiin ja koulukavereihin. Toisaalta oppilaat saattavat vältellä osallistumistaan koulussa, jos he eivät tunne kuuluvansa yhteisöön. (Kim & Suárez-Orozco 2015.)

Suhteet ikätovereihin ovat keskeisen tärkeitä lapsuus- ja nuoruusiässä. Oppimisen ja sosiaalisen oppimisen teoriat ovat vaikuttaneet nykyiseen tutkimukseen lasten vertaissuhteista ja sosiaalisista taidoista. Lapset oppivat sosiaalista kanssakäymistä vertaistensa avulla ja tarkkailemalla toistensa käytöstä eri tilanteissa. (Rubin, Bowker & Kennedy 2011, 306.) Vygotskyn (1978) mukaan oppiminen on sosiaalista vuorovaikutusta, jossa oppimista tukee sosiaalinen ja kulttuurinen ympäristö. Piaget puolestaan (1975) kirjoitti, että keskustelu, näkökulman valitseminen ja ongelmien ratkaiseminen yhdessä ikätoverien

kanssa motivoi lapsia ja nuoria uusien ja edistyneempien ratkaisujen löytämiseen. Vygotsky (1978) esitti, että ikätoverit voivat vaikuttaa suoraan lasten ja nuorten akateemisten kykyjen kehitykseen. Taitavat ikätoverit auttavat neuvomalla esim. oppimisstrategioita, joilla selvitä haasteista.

Ystävyyssuhteet antavat seuraa, iloa ja tukea, auttavat ongelmien ratkaisussa, ja pohjaavat lapsen identiteetin kehitystä. Lapset, joilla on myönteisiä kokemuksia ikätovereiden seurasta, kokevat itsensä hyvinvoiviksi myös tunte-elämässään. Lisäksi tällaisilla lapsilla ja nuorilla näyttäisi olevan vahvempaa kiinnostumista akateemisiin haasteisiin kuin niillä lapsilla ja nuorilla, joilla on jonkinlaisia ongelmia suhteissaan ikätovereihin. (Wentzel 2011, 531.) Maahanmuuttajataustaisilla nuorilla on paljon ulkomaalaisia ystäviä, mutta he toivoisivat saavansa enemmän mahdollisuuksia tutustua kantaväestön suomalaisiin nuoriin. Kantaväestön nuorten kanssa luodut ystävyyssuhteet mahdollistavat mm. suomen kielen puhumisen ja itselle tärkeiden asioiden näkemysten vaihdon mm. yhteiskunnallisissa asioissa. (Kivijärvi 2015.)

Etenkin kasvatustieteellisessä tutkimuksessa monikulttuurista koulua koskeva tutkimus on painottunut lähinnä opettajien asenteisiin, maahanmuuttajaoppilaiden opetukseen ja oppimiseen liittyviin haasteisiin sekä erityispedagogisiin kysymyksiin. Kysymykset ja tutkimukset nuorten ryhmistä, ystävyydestä ja koulun tarkastelu yhteisönä ovat jääneet vähemmälle huomiolle. Vertaissuhteet ja tunne hyväksytyksi tulemisesta ovat kuitenkin tärkeitä maahanmuuttajalasten ja -nuorten kotoutumisen, kouluarjen ja elämän mielekkyyden kannalta. Vahva ja luottamuksellinen suhde erityisesti kantaväestön suomalaisiin nuoriin on hyvin merkityksellinen maahanmuuttajanuorille, ja sosiaaliset suhteet antavat heille tukea ja iloa. (Souto 2011.)

Maahanmuuttajalapsen ja -nuoren oppimiseen vaikuttaa aina kaksi rinnakkaisista kulttuuria. Suomalaisessa peruskoulussa maahanmuuttajalapsi kohtaa erilaisen ympäristön ja yhteisön kuin mistä hän on tullut, tai millainen hänen kotinsa kulttuuri on. Kun tätä kahden kulttuurin ja ympäristön kohtaamista on tutkittu, on huomattu, että opinnoissaan uuden kotimaan koulussa parhaiten pärjäävät sellaiset muista maista muuttaneet lapset ja nuoret, joilla on ollut mahdollisuus säilyttää runsaasti kontakteja ja kosketuspintaa myös vanhaan kulttuuriinsa esimerkiksi käyttämällä äidinkieltään päivittäin,

ja ylläpitämällä myös vanhan kotimaansa tapoja ja kulttuuria. Samalla he kuitenkin ovat onnistuneet luomaan paljon kontakteja uuteen valtakulttuuriin, jossa he nyt elävät. Hyvin koulussa menestyneet lapset ja nuoret myös muokkaavat ja synnyttävät aktiivisesti uutta kulttuuria yhdistämällä vanhaa ja uutta. (Talib ym. 2004, Löfström & Meri 2004; Teräs, Lasonen & Sannio 2010.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia näkemyksiä maahanmuuttajataustaisilla ja monikulttuurisesta taustasta tulevilla lapsilla ja nuorilla on ystävytydestä. Tarkastelemalla maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten käsityksiä ystävytydestä pyritään myös selvittämään, miten ystävyys näyttäytyy lasten ja nuorten kouluarjessa. Tutkimuksen tarkempina tutkimuskysymyksinä ovat: (1) Miten maahanmuuttajataustaiset ja monikulttuurisesta taustasta tulevat lapset ja nuoret kokevat ystävyytensä kantaväestön suomalaisten lasten ja nuorten kanssa? (2) Millaisia merkityksiä he antavat ystävyydelle?

## **Tutkimusaineisto ja -menetelmä**

Tutkimuksen aineisto (N=49) kerättiin eläytymismenetelmällä joulukuussa 2016 ja tammikuussa 2017 Uudeltamaalta keskisuuresta kaupungista 4.–8.-luokkalaisilta maahanmuuttajataustaisilta oppilailta. Eläytymismenetelmää ja sen käyttöä tutkimuksessa esitellään tarkemmin tämän artikkelikoelman yhteydessä julkaistussa menetelmäartikkelissa (ks. Eskola ym. 2017).

Tutkimuksen aineistonkeruussa käytettiin kahta kehyskertomusta. Kehyskertomuksissa varioitiin maahanmuuttajaoppilaiden ystävyystymiskokemusten onnistumista kantaväestön suomalaisten lasten ja nuorten kanssa, ja näiden ystävyysuhteiden merkitystä maahanmuuttajaoppilaiden oppimiselle. Kehyskertomukset laadittiin myös englanniksi, jotta kirjoittajilla olisi mahdollisuus kirjoittaa englanniksi niin halutessaan. Kumpikin kehyskertomus alkoi johdantolauseella, jossa Josi tai Levi on muuttanut Suomeen. Johdantolauseella tavoiteltiin kirjoittajien virittäytymistä maahan muuttaneen henkilön kokemuksiin ja muistoihin. Kehyskertomukset jatkuivat kuvauksilla ystävyystymisen onnistumisesta tai epäonnistumisesta suomalaisten koulukavereiden kanssa, ja tämän variaation kautta haluttiin selvittää, millaisia merkityksiä

kirjoittajat antavat ystävyydelle ja ystävyysuhteiden merkitykselle oppimisen kannalta. Kehyskertomukset olivat:

- 1) *Josi on muuttanut Suomeen. Hän on ystäväystynyt hyvin suomalaisten koulukavereiden kanssa, ja oppiminenkin sujuu ongelmitta. Eläydy nyt Josin tilanteeseen ja kirjoita hänen koulupäivästään.*

*Josi has moved to Finland. He/she has made a lot Finnish friends in school, and Josi has done well with his/her schoolwork, too. Now empathize with Josi's situation, and write about his/her school day.*

- 2) *Levi on muuttanut Suomeen. Hän ei ole ystäväystynyt suomalaisten koulukavereiden kanssa, ja oppiminenkin on vaikeaa. Eläydy nyt Levin tilanteeseen ja kirjoita hänen koulupäivästään.*

*Levi has moved to Finland. He/she has not made any Finnish friends in school, and Levi has difficulties with his/her schoolwork, too. Now empathize with Levi's situation, and write about his/her school day.*

Kehyskertomuksissa kirjoittajia pyydettiin eläytymään tilanteeseen kolmannessa persoonassa. Nimiksi valittiin sukupuolineutraalit Josi ja Levi, jotta oppilaat voisivat kirjoittaa vapaasti tytöstä tai pojasta. Kehyskertomukset laadittiin lyhyiksi ja mahdollisimman vähän kirjoittajia johdatteleviksi. Oppilaille haluttiin antaa mahdollisuus kirjoittaa vapaasti erilaisia tarinoita ystävydestä, oppimisesta ja koulupäivästä.

Tarinoiden kirjoittamiseen oppilaat käyttivät keskimäärin noin 20–25 minuuttia. Muutama oppilas halusi kirjoittaa tarinaansa selvästi pidemmän ajan, ja heille annettiin tähän myös mahdollisuus. tarinat kirjoitettiin käsin A4-kokoiselle paperille, jonka yläreunaan oli tulostettu yksi kehyskertomusversio. Paperit jaettiin niin, että kirjoittajat saivat vuorotellen joko Josin tai Levin tarinan. Aineistonkeruu toteutettiin oppituntien aikana ja niiden aluksi. Oppilaille annettiin mahdollisuus kirjoittaa tarinat rauhallisesti ja ilman keskeytyksiä. Kirjoitustilanteissa oppilaille annettiin selkeät ohjeet ja mahdollisuus kysyä aina tarvittaessa lisäohjeita kirjoittamiseen. Anonyymiteetin säilymistä painotettiin, ja oppilaille korostettiin, että kirjoittaminen on vapaaehtoista, ja ettei kyseessä ole koe, vaan kaikki tarinat ovat arvokkaita ja arvostettuja. Tutkimuksen tarkoituksena ei ollut tehdä vertailuja kirjoittajien taustatekijöiden suhteen, joten kirjoittajilta ei kysytty aineiston keruun yhteydessä taustatie-

toja. Kirjoittajien taustoissa yhteisenä tekijänä kuitenkin on se, että he kaikki ovat muuttaneet Suomeen jossain elämänsä vaiheessa.

Oppilaiden tarinat olivat keskimäärin puolen sivun mittaisia, vaihdellen muutaman lauseen mittaisista vastauksista kahden sivun (kääntöpuoli paperista ja lisäpaperi) vastauksiin. Aineiston analyysi eteni sanatarkasti litteroidun aineiston (9 sivua, fontti Helvetica, fonttikoko 12, riviväli 1) huolellisesta luvusta sisällönanalyttiseen teemoitteluun ja lopulta tyyppittelyyn. Aineisto järjestettiin ensin kehyskertomuksittain ja kummankin kehyskertomuksen tuottamia tarinoita tarkasteltiin omana kokonaisuutenaan. Aineisto järjestettiin teemoittain tarinoiden sisällöissä usein ja toistuvasti esiintyneiden keskeisten havaintojen kautta. Keskeisiksi teemoiksi aineistosta hahmottuivat oppilaiden sosiaaliset suhteet ja oppiminen. Kummastakin aineistosta konstruointiin lopuksi tyyppitarinat, jotka rakentuvat tarinoiden sisällöissä esiin tulleiden ja useasti mainittujen teemojen ympärille. Tyyppitarinoissa esiintyvien teemojen kautta vastataan kysymyksiin millaisia merkityksiä maahanmuuttajaoppilaat antavat ystävyydelle, ja miten he kokevat oppimisen. Aineistositaattien mahdolliset kielivirheet ovat alkuperäisiä ja niitä ei ole korjattu tähän artikkeliin.

## Tulokset

### *Josin tyyppitarina (n=24), ahkeran ahertajan koulupäivä*

*Olen 14 v. poika, joka muutti Espanjasta Suomeen 2 vuotta sitten. Käyn – – Koulussa. Minulla on viikossa 32 tuntia, eli aika paljon. Minulla on myös koulupäiviä, jolloin koulua on 4 asti ja ne koulupäivät ovat rankkoja, mutta onneksi saan koulusta välipalaa. Olen saanut koulusta hyviä kavereita. Koulussa mulla menee ihan hyvin. Mun keskiarvo on 8.9. ja olen siihen tyytyväinen. Meidän koulussa on kivoja opettajia lasten lisäksi...Minun lempi tunti koulussa on liikunta. Tykkään tosi paljon liikunnasta. Sain siitä 10 todistukseen. Mulla on myös 52 tunteja, jossa mulla opettaa toinen opettaja vielä enemmän suomea ja auttaa mua jos tarviin jossain apua.*

Josin koulupäivästä kertovista kirjoitelmissa konstruointiin tyyppitarina, jonka keskeisiä tekijöitä olivat Josin sosiaaliset suhteet koulukavereihin, ahkeruus ja säännölliset rutiinit koulunkäyntiin liittyen ja oppimisen mielekkyys suomen kielen haasteista huolimatta. Josin koulupäivät täyttyivät eri aineiden

oppitunneista, välitunneista ja läksyistä. Koulussa Josi tapasi kavereitaan, ja vaikka siellä Josia myös haukuttiin, kiusattiin tai syrjittiin, oli hän kuitenkin pääsääntöisesti tyytyväinen suomalaiseen kouluun ja elämäänsä uudessa kotimaassaan. Myös Josin perhe oli tyytyväinen, että Josilla sujui koulu niin hyvin.

**Sosiaaliset suhteet** koulukavereihin kuvattiin kertomuksissa pääasiallisesti leikki- ja pelisuhteina. **Kavereiden ja ystävien** kanssa pelattiin jalkapalloa, leikittiin, juteltiin koulussa ja kuljettiin yhteisiä koulumatkoja. Ystävistä saatiin seuraa ja tukea koulupäivän aikana:

*Josi meneen yhdeksään kouluun ja hän näkee koulumatkalla kavereita sitten Josi kysyy voitteko kulkea? Kaverit vastaa tottakai! Meillä on aika vähän aikaa kävellään reippaasti. Sitte Josi ja Josin kaverit saapuivat kouluun ... alkoi välitunti Josi meni pelaamaan jalkapalloa kavereitten kanssa ... Josi käveli kotiin kavereitten kanssa.*

Ystävyysuhde voidaan määritellä voimakkaaksi ja positiiviseksi siteeksi, joka kahden ihmisen välillä vallitsee. Ystävyudessa on myös kyse vastavuoroisuudesta ja kiintymyksestä toiseen ihmiseen. Ystävät viettävät aikaa yhdessä, auttavat, antavat turvaa ja emotionaalista tukea toisilleen. (Bukowksi, Motzoi & Meyer 2011.) Ystävä on sellainen henkilö, jonka tuntee ja josta pitää. Yleensä ystävyudessa nämä tunteet ja tuntemukset ovat vastavuoroisia. Ystävyys merkitsee usein läheisyyttä, luottamusta, avoimuutta ja auttavaisuutta toinen toisiaan kohtaan. Ystävyyttä on eritasoista: jotkut ystävät koetaan todella läheisiksi ("parhaat kaverit"), toisaalta myös harvemmin tapaavat tuttavat voivat muuttua ystäviksi. (Berndt & McCandless 2011.) Kouluikäisten lasten vertaissuhteet ja sosiaalinen käyttäytyminen vaativat lapsilta jo laajan sosiaalisten taitojen kirjon. Lasten leikit ovat usein sääntöihin perustuvia ja niissä on mukana isompi joukko lapsia kuin varhaislapsuuden leikeissä, jotka usein saattoivat olla kahdenvälisiä. Ystävällisyys, yhteistyökykyisyys ja avuliaisuus ovat merkittäviä ominaisuuksia ystävyysuhteiden onnistumiselle alakoulukäiselle koululaiselle. Murrosiässä leikkien ja pelien merkitys vertaisten kanssa vähenee, ja tilalle tulevat keskustelut ja muunlainen kanssakäyminen. (Fabes, Martin & Hanish 2011.)

Vaikka tarinoissa kerrottiin paljon kaveruudesta ja ystävydestä, kirjoitettiin niissä myös **syrymisestä, oudoista katseista ja haukkumisesta**. Ulkopuolisuuden tuntemukset olivat myös tuttuja kirjoittajille.

*Josi oli huomannut, että jotkut katsoivat häntä oudosti ja jutelleet jostain. Josia oli syrjitty sen takia koska hän oli erimaalainen ja hänen kulttuurinsa oli erillainen. Hän osasi kyllä pitää puoliensa mutta haukuista ja syrjimisestä jää aina paha mieli. Aluksi kun Josi oli vasta muuttanut Suomeen hänen oli hieman vaikeaa sopeutua joukkoon sillä hän huomasi heti kuinka kaikki katsoivat häntä.*

Kiusaaminen määritellään fyysiseksi, verbaaliseksi tai psyykkiseksi pahoinpitelyksi, johon osallistuu yksi tai useampia tekijöitä, ja jotka haluavat tahallisesti aiheuttaa kiusatulle harmia. Se mikä erottaa kiusaamisen yksittäisestä konfliktitilanteesta osapuolten välillä, on kiusaamisen aikomus aiheuttaa tahallista harmia kiusatulle. Kiusaaminen on myös vallankäyttöä. Kiusaajalla on tarve osoittaa ylempää valtaa suhteessa kiusattuun. Lyöminen, nimittely, matkivat eleet, rasistiset huutelut, juorujen levittäminen ja ryhmästä pois-sulkeminen kuuluvat myös kiusaajan käyttämiin keinoihin. (Olweus 1994; Graham, Taylor & Ho 2011.) Aiemmat tutkimukset kiusaamisesta kertovat, että mikään etninen tausta ei suoraan lisää riskiä tulla kiusatuksi koulussa. Riskiä tulla kiusatuksi lisää, että oppilas kuuluu etniseen vähemmistöryhmään koulussaan. Kiusaamisessa on kyse myös valtasapainosta kiusaajien ja uhrien välillä, jolloin vähemmistöryhmään kuuluvilla on jo määrällisesti altavastaajan osa. (Graham ym. 2011, 400.) Koululuokissa ja kouluissa, joissa oppilaat taustaltaan edustavat laajempaa etnistä kirjoa, oppilaat raportoivat vähemmän kiusaamista ja kokevat opiskelun tasapainoisemmaksi. (Juvonen, Nishina & Graham 2006). Viimeaikainen tutkimus (Walsh, DeClercq, Molcho, Harel-Fisch, Davison, Madsen & Stevens 2016) tuo esille seikan, että maahanmuuttajaoppilaiden määrällä tietyssä koulussa ei ole niin suurta merkitystä kiusaamista vähentävänä tekijänä kuin sillä, että luokassa ja koulussa vallitsee vahva luokkakavereiden välinen tuki. Mitä voimakkaampaa tuki on luokkakavereiden kesken, sitä paremmin se ehkäisee fyysistä tappelua, kiusaamista ja kiusaamisen uhriksi joutumista. Oppilaiden tuki toisilleen vähentää myös yleistä kilpailuhenkeä, aggressiota ja luokan jakautumista.

Kirjoittajat kertoivat *perheestä* ja sen roolista elämässään jonkin verran. Perheen kanssa elettiin arkea, järjesteltiin uutta kotia, ja perheessä oli mahdollista jakaa päivän kuulumisia. Vanhemmat olivat myös ylpeitä lapsensa koulumenestyksestä Suomessa. *Minun vanhemmat ovat tosi ylpeitä musta, että mulla menee niin hyvin koulussa ja että olen saanut kavereita.*

Perhe on keskeinen resurssien lähde jäsenilleen. Perheen tarjoamia resursseja ovat muun muassa taloudelliset ja sosiaaliset voimavarat, vanhemmuus ja kulttuurinen tieto. Perheet merkitsevät myös läheisyyttä ja sosiaalisten suhteiden verkostoa jäsenilleen. Perhetaustalla on merkitystä lasten ja nuorten toimintamahdollisuuksiin myöhemmin elämässä. (Peltola 2010.) Maahanmuuttajavanhempien arvostus koulua ja kouluttautumista kohtaan on todettu myös aiemmissa tutkimuksissa (esim. Kilpi 2010). Maahanmuuttajataustaiset lapset ja nuoret antavat suuren merkityksen perheelleen ja sen tuelle. Perheen antama sosiaalinen ja emotionaalinen tuki sekä vanhempien koulutusta arvostava asenne ja rohkaisu koetaan voimakkaasti koulutyötä edistävinä. (Peltola 2010; Teräs & Kilpi-Jakonen 2013.)

Josin tarinoissa **oppiminen** ja **suomen kielen haasteet** näyttäytyivät usein rinnakkaisina asioina. Suomen kieli koettiin aluksi haasteellisena ja oppimista hidastavana tekijänä, mutta siihen myös saatiin apua opettajalta ja koulusta. Valmistava opetus ja s2-opetus auttoivat suomen kielen haasteissa eteenpäin. Tarinoissa kirjoitettiin myös siitä, että omalla ahkeruudella ja läksyjen säännöllisellä tekemisellä koettiin olevan myönteinen vaikutus koulussa hyvin oppimiselle.

*He needs to learn new topics in every classes with different types of words in Finnish, like chemistry and history. Even though they both are in Finnish, but there are some words that you can only use or only make sense in each classes. Josi have to study harder than the regular Finnish student, because of his Finnish language ability.*

Suomessa maahanmuuttajille suunnatun kielikoulutuksen tavoitteena on antaa koulutettaville tasavertainen kielellinen asema yhteiskunnan jäsenenä. Toiminnallinen kaksikielisyys tavoitteena esimerkiksi peruskoulun ja lukion kielinopetuksessa tarkoittaa sitä, että maahanmuuttajalle taataan mahdollisuus myös oman äidinkielen ja kulttuurin ylläpitoon. (Latomaa, Pöyhönen, Suni

& Tarnanen 2013.) Valmistava opetus on tarkoitettu juuri maahan saapuneiden lasten ja nuorten koulutukseksi, jonka aikana suomen kieltä opiskellaan noin vuoden ajan. Valmistavan opetuksen avulla pyritään mahdollistamaan maahanmuuttajaoppilaiden siirtyminen suomenkieliseen opetukseen eri oppiaineissa. Suomi toisena kielenä (s2-opetus) jatkaa valmistavan opetuksen jälkeen suomen kielen opetuksen tukemista maahanmuuttajaoppilaiden opetusjärjestelyissä. Oppilaille pyritään myös järjestämään mahdollisuus opiskella omaa äidinkieltään. (Latomaa & Suni 2010.) Monikulttuurisessa ja -kielisessä kontekstissa tarvitaan oppiainerajat ylittävää kielten opetusta. Kieli tulisi ajatella oppimisen välineenä, ei vain sen kohteena. (Latomaa ym. 2013.) Maahanmuuttajaoppilaat tarvitsevat kouluympäristössään monikielisiä tekstitaitoja. Tarpeet kielten oppimiselle vaihtelevat, ja tulevaisuudessa kielikoulutus tulisi rakentua suomen kielen, eri äidinkielten ja vieraiden kielten muodostamalle kokonaisuudelle. (Latomaa & Suni 2010.)

### *Levin tyyppitarina (n=25), sinnikkään selviytyjän koulupäivä*

*Levillä on ollut vaikeaa koulussa ja hänellä ei ole koulussa ystäviä. Suomen kieli on vaikeaa Leville, josta on ollut vaikeaa hänelle koulussa. Mutta hän vielä tottuu siihen ja kaikki saa yrittää aina, vaikka epäonnistuu joskus se on okei vaikka ei joskus onnistu vaikka olisi mennyt pilalle niin yrittää uudelleen. Levillä vielä joskus onnistuu joku päivä hän oppii niin kuin kaikki muut ja hän saa ystäviä vielä.*

Levin koulupäivästä kirjoittaneiden teksteissä toistui merkillepantava käänne: Levin ystäväystymiseen ja oppimiseen liittyvät alkuhankaluudet kääntyivät tarinoiden kuluessa Josin tarinoiksi. Vaikka ystäväystyminen koulukavereihin ja oppiminen koettiin aluksi haasteelliseksi, sinnikkyyden avulla ystävien saaminen ja oppiminen kuitenkin onnistui aikaa myöten.

Myös Levin kehyskertomuksesta kirjoittaneiden tarinoissa **sosiaalisten suhteiden** kerrottiin olevan merkityksellisiä. *Ystäväystyminen koulukavereihin* ei aina ollut helppoa, ja se vaati sinnikkyyttä ja rohkeutta maahanmuuttajaoppilalta. Merkillepantavaa tarinoissa kuitenkin oli, että oppilasjoukosta onneksi tuntui löytyvän myös niitä, jotka olivat aloitteellisia uutta kouluun tulevaa oppilasta kohtaan.

*Levi lähti kouluun kello kahdeksan. Hän oli päättänyt hankkia ystäviä. Hän oli itsevarma. Aamulla luokassa hän näki ihmisten juttelevan, ja päätti mennä mukaan. Kukaan ei halunnut olla Levin kanssa, ja hänelle tuli siitä paha mieli. Kuitenkin oli yksi joka meni juttelemaan Leville. Pikku hiljaa, viikkojen kuluessa heistä tuli parhaita kavereita, ja he auttoivat toisiaan läksyissä, ja lukivat yhdessä kokeisiin. Muukin luokka alkoi hyväksyä Levin, ja pian hän sai lisää kavereita. Opettaja antoi Leville tukiopetusta, jotta hän oppisi paremmin. Vaikka Levi on erivärinen ja käyttää erilaisia vaatteita, hän on aivan samanlainen kuin muutkin luokassa. Hän tajusi, että siinä ei ole mitään vaaraa minkälainen hän on. Kaikki on saman-arvoisia. Aamuisin hän kävelee ystäviensä kanssa kouluun, ja tykkää käydä koulua.*

Vertaisuuhteiden suuri merkitys lapsen ja nuoren kehitykselle pohjaa ainakin kolmeen seikkaan. Vertaisuuhteissa osapuolet ovat tasavertaisia. Vertaisuuhteissa eivät ole osallisina aikuiset. Vastavuoroisuus on tärkeää lasten ja nuorten vertaisuuhteille, niiden muodostumiselle ja pysyvyydelle. (Hartup 2011, 16.) Koulussa viihtymiseen vaikuttavat oppilaan kiinnittyminen luokan yhteisöön, oikeudenmukainen ja tasavertainen kohtelu sekä turvallisuuden ja luotamuksen kokeminen. Kannustava ja myönteinen palaute on myös tärkeää. Positiivisten kokemusten kautta oppilas kokee selviytyvänsä eri oppiaineissa, mikä taas ruokkii sisäistä motivaatiota ja kiinnostusta opittavia asioita ja eri oppiaineita kohtaan. Koulumotivaatio lisää sisäistä nautintoa ja hallinnan ja pätevyuden tuntemuksia oppilaassa. (Juvonen 2008, 76.)

Levin tarinoissa ystävät auttoivat uutta oppilasta kouluun liittyvissä asioissa. Ystävien kanssa myös haluttiin puhua ja harjoitella suomen kieltä ja vietää vapaa-aikaa. *Opettajan rooli* maahanmuuttajaoppilaan apuna varsinkin koulu-uran alussa tuntui merkitykselliseltä. Opettaja auttoi, kun ei vielä tullut toimeen suomen kielellä eri oppiaineiden tunneilla. Opettajan kanssa pystyi myös juttelemaan, jos ei vielä ollut saanut uusia ystäviä koulussa. Opettajaa kuunneltiin ja tämän apuun luotettiin.

*En osannut silloin vielä puhua suomea hyvin. Ensimmäinen tunti oli matikkaa, joka oli helppoa, koska siinä oli vaan numeroita. Toinen tunti oli vaikeampi. Meillä oli historiaa. Ymmärsin mitä kirjassa oli kirjoitettu, koska olin opiskellut yhen vuodnen suomea valmistavalla luokalla, mutta puhuminen oli vielä vaikeaa. Meidän piti keskustella keskiajasta. Minä puhuin opettajan kanssa, koska silloin oli helpompi.*

Opettajan oppilasta kohtaan tuntemalla ja osoittamalla emotionaalisella tuella, kiinnostuksella oppilaan kehitystä kohtaan, kyvyllä nähdä ja ymmärtää asioita oppilaan näkökulmasta ja oikeudenmukaisella ja tasapuolisella oppilaiden kohtelulla on todettu olevan suuri merkitys opettaja-oppilassuhteen myönteiselle emotionaaliselle kehittämiselle. (Ulmanen, Soini, Pietarinen & Pyhäntö 2016.) Vaikka vanhemmat kannustavat lapsiaan maahanmuuttajaperheissä, ja lapset ja nuoret kokevat kannustuksen merkittäväksi voimavarakseen, on vanhempien tuki käytännön tasolla rajallista. Vanhempien puutteellinen kielitaito ja vaillinaiset tiedot maamme koulutusjärjestelmästä rajoittavat heidän mahdollisuuksiaan opastaa ja tukea nuoriaan koulutuksen poluilla. Maahanmuuttajalapset ja -nuoret saavat tukea koulutukseen liittyvissä kysymyksissään sisaruksiltaan, vertaisiltaan koulussa sekä koulun tukijärjestelmistä. (Peltola 2010.)

Levin tarinoissa kerrottiin myös erilaisten **oppiaineiden** merkityksestä koulupäivän kulkuun. Oppiaineet kuten suomen kieli ja historia koettiin haastavina ja vaikeina. Onnistumisen iloa, suomen kielen oppimista eri oppiainekonteksteissa ja englannin kielen apua taas pystyttiin tuntemaan esimerkiksi englannin kielen ja eri taito- ja taideaineiden tunneilla.

*olen halunnut paljon suomalaisia kavereita että voisin opia suomen kieltä. Koulussa on hankalaa tajuta. Open opiskelu paljon Suomea yleensä tuneilla me leikimme, kirjoitamme ja harjotelemme erilaisilla tavoilla. Minun päivään kuuluu myös matematiikka, englanti, liikunta ja kotitalouta. Käymme läpi erilaisia asioita millä avulla opin puhummaan suomen kieltä ja ymmärtämään mitä kaikki puhuvat.*

Taito-taideaineet ovat tärkeitä maahanmuuttajaoppilaiden opetuksessa, koska niissä voidaan kommunikoida puheen ohella myös nonverbaalisti. Omien rajojen tunnistaminen ja etsiminen myös auttaa kehittyvää nuorta parantamaan omia valmiuksiaan toistuvan harjoittelun avulla. Nuoren pitkäjänteisyys kasvaa, kun hän huomaa taitojensa karttuvan harjoittelun kautta. Tämä havainto pätee niin kuvataiteessa, musiikissa, käsityössä kuin liikunnassakin. (Juvonen 2008, 78–90.)

Josin ja Levin kehyskertomusten pohjalta kirjoitetuissa tarinoissa toistuvat pitkälti samat teemat. Eläytymismenetelmälle ominainen kehyskertomus-

ten variointi ei siis muuttanut kirjoitettujen tarinoiden sisältöjä mainittavasti. Kuitenkin tarinat erosivat kehyskertomuksittain niin, että Josin orientaation mukaan kirjoittaneet kertoivat enemmän koulupäiviensä jäsentyneestä kulusta. Levin orientaation mukaan kirjoittaneet taas kertoivat enemmän siitä, miten tärkeää on olla sinnikäs ja mennä eteenpäin haasteista huolimatta.

## **Pohdinta ja johtopäätökset**

Tutkimuksessa tarkasteltiin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ystävyys-suhteita ja näiden suhteiden vaikutusta oppimiseen. Sekä Josin että Levin koulupäivistä kirjoitetuissa tarinoissa maahanmuuttajaoppilaiden sosiaaliset suhteet koettiin merkityksellisiksi. Tuloksista ilmeni, että maahanmuuttajaoppilailla on paljon ystävyys-suhteita vertaistensa kanssa. Toisaalta tulokset kertoivat, että maahanmuuttajaoppilaat myös kokevat kiusaamista, nimittelyä ja huutelia ikätovereiltaan. Merkityksellistä kuitenkin oli, että sosiaalisista vastoinkäymisistä ja koulunkäynnin alkuhankaluuksista huolimatta maahanmuuttajaoppilaat uskovat omaan tulevaisuuteensa ja selviytymiseensä uudessa ympäristössään ja kotimaassaan. Tarinoissa kerrottiin, että koulunkäynti koettiin välillä haastavaksi. Erityisesti suomen kieli ja sen oppiminen teetti aluksi työtä, mutta siihenkin oppilaat kokivat saavansa apua ja tukea. Myös opettajan antama tuki oli maahanmuuttajaoppilaille tärkeää.

Tulokset kertovat samaa kuin aiemmat tutkimukset siitä, että maahanmuuttajaoppilaan koulunkäyntiin ja sopeutumiseen uuteen kotimaahan vaikuttavat monet tekijät samanaikaisesti. Maahanmuuttajataustaisten nuorten kiinnittyminen uuden tulomaansa yhteiskuntaan ja elämään on moniulotteinen prosessi, johon liittyvät uusi asuinympäristö, koulutus, vanhempien työ ja tulot, nuoren identiteetin muodostus ja sosiaaliset suhteet. Ympäristön sosiaalinen hyväksyntä ja tunne kuulumisesta ryhmään tai ryhmän ulkopuolelle jääminen vaikuttavat olennaisesti nuoren identiteetin kehitykseen. (Talib & Lipponen 2008; Teräs ym. 2010; Teräs & Kilpi-Jakonen 2013.) Pakolaiseksi joutuneiden ja turvapaikkaa hakevien lasten ja perheiden kokemukset voivat olla hyvinkin rankkoja. Uuteen maahan ja kulttuuriin sopeutuminen on raskas kokemus lapselle tai nuorelle. Pakolais- ja turvapaikanhakijalapsilla on usein

myös pelkoa ja epäselvyyttä vanhan kotimaansa tilanteesta ja sinne jääneiden sukulaisten kohtaloista. Turvapaikanhakijoina Suomeen saapuvat lapset ovat kuitenkin uskomattoman vahvoja. He haaveilevat hyvin samanlaisista asioista kuin suomalaiset vertaisensa. Unelmat toteutuvat parhaiten, jos he saavat ympäristön ja yhteiskunnan vahvan ja rohkaisevan tuen ja mahdollisuuden käydä koulua ja hankkia ammatin. (Mustonen 2010.)

Sekä Josin että Levin kehyskertomusten pohjalta kirjoitetuissa tarinoissa tuli esiin maahanmuuttajaoppilaiden ahkeruus, tunnollisuus, sinnikkyys ja arvostus koulutyötä kohtaan. Myös maahanmuuttajaoppilaiden perheiden arvostus koulua kohtaan oli luettavissa tarinoista. Aiemmat tutkimukset niin Suomessa kuin muissakin maissa ovat kuitenkin nostaneet esiin, että maahanmuuttajataustaisilla lapsilla ja nuorilla saattaa olla vaikeuksia jatkokouluttautumisessa. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden taidot matematiikassa, lukemissa ja luonnontieteissä ovat 15 vuoden iässä heikommat kuin heidän samanikäisten suomalaisten vertaistensa taidot. Eroja eivät selitä vakioidut oppilaan taustatekijät, kuten sukupuoli, luokka-aste, sosioekonominen tausta, kotona puhuttu kieli ja maahantuloikä. Selittävänä tekijänä erolle on esitetty oppilaiden erilaista kohtelua ja yhteiskunnan rakenteellisia esteitä, joita maahanmuuttajataustaiset oppilaat kohtaavat koulupolullaan. (Lenkeit, Caro & Strand 2015.) Maahanmuuttajataustaisilla nuorilla on suurempi riski keskeyttää koulunkäyntinsä varhaisemmalla iällä kuin heidän suomalaisilla ikätovereillaan. Syynä keskeytykselle on useimmiten ollut halu hakeutua työelämään tai perheeseen liittyvät syyt. Myös maahanmuuttajataustaisten nuorten keskuudessa koulutus näyttää periytyvän aivan kuten suomalaistaustaistenkin nuorten kohdalla. Maahanmuuttajataustaisten nuorten vanhemmat ovat useammin suorittaneet vain perustason koulutuksen, joten tämä lisää heidän riskiään koulun varhaiselle keskeytykselle. Koska tulevaisuudessa voi olla vaikeaa saada työtä ilman perustasoa korkeampaa koulutusta, tulisi maahanmuuttajataustaisten nuorten keskeyttämisen riskiin kiinnittää erityisesti huomiota. (Larja, Sutela & Witting 2015.)

Niin Josin kuin Levinkin kehyskertomusten johdattelemina kirjoitetuissa tarinoissa suomen kielen haasteista kerrottiin paljon. Kummankin kehyskertomuksen tarinoissa myös kirjoitettiin muista kouluaineista (matematiikka,

liikunta, kotitalous) ja niiden sujumisesta. Tuloksista voi päätellä, että sellaiset koulun oppiaineet, joissa kielen ymmärtäminen ei ole este tai hidaste oppimiselle, tuottavat onnistumisen kokemuksia maahanmuuttajaoppilaan koulu-uran alussa. Matematiikka ja taito- ja taideaineet tuntuivat mielekkäiltä. Taito- ja taideaineet mahdollistavat omien valintojen ja ratkaisujen tekemisen ja tunteen oman työn hallinnasta. Tämä taas lisää opiskelumotivaatiota ja auttaa luomaan myönteisiä opiskelustrategioita. Taito- ja taideaineet auttavat havaitsemaan erilaisuutta, erilaisia näkökulmia ja ratkaisumalleja. Näin ne voivat samalla lisätä erilaisuuden ymmärtämistä ja hyväksymistä. (Juvonen 2008, 78–90.)

Tutkimuksen tarinat kirjoitettiin kolmannessa persoonassa, Josin tai Levin kuvitteellisen kehyskertomuksen johdattelemina. Tutkimusjoukoksi valittiin maahanmuuttajataustaisia oppilaita, koska heillä on todennäköisimmin henkilökohtaista kokemusta kehyskertomuksissa kuvatuista tilanteista ja he pystyivät siten helpommin eläytymään annettuihin tilanteisiin. Vaikka eläytymismenetelmävastauksista ei voidakaan suoraan tehdä tulkintoja vastaajien omista kokemuksista, voidaan kuitenkin nähdä, että kirjoittajien kokemusmaailma heijastuu heidän vastauksissaan, ja siten tutkimustulokset välittävät arvokasta tietoa maahanmuuttajaoppilaiden elämästä ja koulunkäynnistä uudessa kotimaassa sekä antavat äänen maahanmuuttajaoppilaiden tunnoille ja ajatuksille. Vaikka tarina-aineisto oli suppeahko, oli siitä myös löydettävissä toistuvia elementtejä, joka puoltaa osaltaan tarinoiden kokemuksellisuutta ja todenmukaisuutta. Tulokset ovat myös linjassa aiempien tutkimustulosten kanssa, mikä vahvistaa niiden luotettavuutta ja merkityksellisyyttä.

Maailmamme muuttuu yhä heterogeenisemmäksi, monikulttuurisemmäksi ja liikkuvammaksi. Tulevaisuudessa lapset ja nuoret voivat hyötyä tästä kehityksestä. Toisaalta ennakkoluulot ja stereotypiat saattavat ”nostaa päätään”. Aikuisten onkin huolehdittava, että koulujen oppimisympäristöt ovat sellaisia, että lapsilla ja nuorilla eri kulttuureista ja etnisistä taustoista on mahdollisuus kohdata toisensa ja oppia toisiltaan. Vielä tiedetään vasta vähän, miten erilainen etninen tai kulttuurillinen tausta vaikuttaa lasten vertaissuhteiden muotoutumiseen. Tutkimusta lasten vertaissuhteiden synnystä ja kehitymisestä eri kulttuuritaustoista tulevien kesken tarvitaan lisää. (Killen,

Rutland & Jampol 2011.) Kaikilla oppilailla tulisi olla samanarvoiset mahdollisuudet oppia. Opetuksen pitäisi rakentua ajatukselle, että tieto on aina sosiaalisesti rakentunutta. Opetuksessa tulisikin Banksin (2008) mukaan korostaa kaikkien kulttuurien yhteisiä teemoja; oikeudenmukaisuutta, tasa-arvoa, vapautta, rauhaa, empatiaa ja hyvän tekemistä. Koulussa tulisi pyrkiä luomaan monipuolisia oppimis- ja kohtaamistilanteita erilaisista kulttuureista tuleville lapsille ja nuorille. Lapset, jotka jo varhaisessa vaiheessa elämäänsä pääsevät tutustumaan muiden kulttuurien vertaisiinsa, ovat aikuisina suvaitsevaisempia muiden kulttuurien edustajia kohtaan. (Banks 2008.)

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin verrattain pienen maahanmuuttajaoppilasjoukon kokemuksia ja ajatuksia heidän suhteistaan vertaisiinsa. Tutkimustulokset antoivat myös merkityksellistä tietoa maahanmuuttajaoppilaan koulupäivistä ja niihin liittyvistä onnistumisen tuntemuksista, kuin myös haasteista. Tutkimusmenetelmänä käytetyllä eläytymismenetelmällä voidaan kerätä tarinoiden avulla arvokasta tietoa erilaisista inhimillisen elämän ilmiöistä ja ihmisten ajatuksista. Vaikka maahanmuuttajalapsia ja -nuoria ja heidän kokemuksiaan on maailmalla tutkittu melko laajasti, on Suomessa tutkimus heidän osaltaan vielä melko vähäistä. Uutta tutkimusta tarvitaan niin maahanmuuttajaoppilaiden kuin heidän suomalaisten vertaistensakin yhteisistä kokemuksista ja kohtaamisista suomalaisen koulun ja oppimisen kontekstissa. Tunnistaako koulujärjestelmämme maahanmuuttajaoppilaiden erilaisia tuen tarpeita? Miten kouluissa opitaan konkreettisesti maahanmuuttajaoppilaiden edustamasta kulttuurien kirjon rikkaudesta ja hyödynnetään heidän kokemuksiaan? Vaikka maahanmuuttajat ovat Suomessa keskittyneet asumaan suuriin kaupunkeihin ja eteläiseen Suomeen, monikulttuurisuus aiheena ja tulevaisuuden ilmiönä koskettaa jokaista peruskoululaista ja mediaa seuraavaa kansalaista. (Harinen & Ronkainen 2010, 287.)

Tulokset osoittavat, että ystävyys- ja vertaisuhteilla on merkitystä maahanmuuttajaoppilaiden elämälle ja koulunkäynnille. Myös heidän oppimistaan tukevat koulutusratkaisut auttavat näitä lapsia ja nuoria koulunkäyntiin liittyvissä alun haasteissa. Tämä tutkimus kertoo, että maahanmuuttajaoppilaat näkevät melko usein ystävyys-suhteensa ja koulunkäyntinsä – erilaisista haasteista huolimatta – positiivisena ja mielekkäänä asiana.

## Lähteet

- Banks, J. A. 2008. *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Pearson.
- Berndt, T.J. & McCandless, M.A. 2011. Methods for investigating children's relationships with friends. Teoksessa K.H. Rubin, W.M. Bukowski & B. Laursen (toim.) *Handbook of Peer Interactions, Relationships and Groups*. New York: The Guildford Press, 63–81.
- Bukowski, W.M., Motzoi, C. & Meyer, F. 2011. Friendships as process, function and outcome. Teoksessa K.H. Rubin, W.M. Bukowski & B. Laursen (toim.) *Handbook of Peer Interactions, Relationships and Groups*. New York: The Guildford Press, 217–231.
- Fabes, R.A., Martin, C.L. & Hanish, L.D. 2011. Children's behaviors and interactions with peers. Teoksessa K.H. Rubin, W.M. Bukowski & B. Laursen (toim.) *Handbook of Peer Interactions, Relationships and Groups*. New York: The Guildford Press, 45–62.
- Eskola, J., Karayilan, S., Kaski, T., Lehtola, T., Mäenpää, T., Nishimura-Sahi, O., Oede, A.-M., Rantanen, M., Saarinen, S., Toivikko, P., Valtonen, M. & Wallin, A. 2017. *Eläytymismenetelmä 2017: Ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille*. Teoksessa J. Eskola, T. Mäenpää & A. Wallin (toim.) *Eläytymismenetelmä 2017: Perusteema ja 11 variaatiota*. Tampere: Tampere University Press.
- Graham, S., Taylor, A.Z. & Ho, A.Y. 2011. Race and ethnicity in peer relations research. Teoksessa K.H. Rubin, W.M. Bukowski & B. Laursen (toim.) *Handbook of Peer Interactions, Relationships and Groups*. New York: The Guildford Press, 394–413.
- Harinen, P. & Ronkainen, J. 2010. ”Uusi tuuli puhalttaa, painaa pilviin juuret.” Monikulttuuriset nuoret ja kulttuurisen erilaisuuden puolustus. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 273–290.
- Hartup, W. 2011. Critical issues and theoretical viewpoints. Teoksessa K.H. Rubin, W.M. Bukowski & B. Laursen (toim.) *Handbook of Peer Interactions, Relationships and Groups*. New York: The Guildford Press, 3–19.
- Juvonen, J., Nishina, A. & Graham, S. 2006. Ethnic diversity and perceptions of safety in urban middle schools. *Psychological Science* 17, 393–400.
- Juvonen, A. 2008. Taito- ja taideaineet pedagogisen hyvinvoinnin tuottajina. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 75–95.
- Killen, M., Rutland, A. & Jampol N S. 2011. Social exclusion in childhood and adolescence. Teoksessa K.H. Rubin, W.M. Bukowski & B. Laursen (toim.) *Handbook of Peer Interactions, Relationships and Groups*. New York: The Guildford Press, 249–266.
- Kilpi, E. 2010. *The Education of Children of Immigrants in Finland*. Oxford University. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.696.1088&rep=rep1&type=pdf>. (Luettu 11.10.2017.)

- Kim, H. Y. & Suárez-Orozco, C. 2015. The Language of learning. The academic engagement of Newcomer Immigrant Youth. *Journal of Research on Adolescence* 25 (2), 229–245.
- Kivijärvi, A. 2015. Etnisyyden merkityksiä nuorten vertaisuuhteissa. Tutkimus maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestön nuorten kohtaamisista nuorisotyön kentillä. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Kyttälä, M., Sinkkonen, H-M. & Ylinampa, K. 2013. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolun – oppilaiden kokemuksia koulunkäynnin kannalta merkityksellisistä asioista. *NMI-bulletin* 23 (3), 13–31.
- Latomaa, S. & Suni, M. 2010. Toisen sukupolven kielelliset valinnat. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 151–174.
- Latomaa, S., Pöyhönen, S., Suni, M. & Tarnanen, M. 2013. Kielikysymykset muutto- liikkeessä. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) *Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus, 163–183.
- Larja, L., Sutela, H. & Witting, M. 2015. Ulkomaalaistaustaiset nuoret jatkavat toisen asteen koulutukseen suomalaistaustaisia harvemmin. Helsinki: Tilastokeskus. [http://tilastokeskus.fi/tup/maahanmuutto/art\\_2015-11-02\\_001.html](http://tilastokeskus.fi/tup/maahanmuutto/art_2015-11-02_001.html). (Luettu 12.10.2017.)
- Lenkeit, J., Caro, D.H. & Strand, S. 2015. Tackling the remaining attainment gap between students with and without immigrant background: an investigation into the equivalence of SES constructs. *Educational Research and Evaluation* 21 (1), 60–83.
- Mustonen, H. 2010. Kun on pakko lähteä – näkökulmia lapsipakolaisuuteen. Teoksessa I. Marttinen (toim.) *Tarinoita ja artikkeleita maahanmuutosta. Kotona Suomessa. Yhteiset lapsemme ry*, 15–17.
- Olweus, D. 1994. Bullying at school: Basic facts and effects of a school-based intervention program. *Journal of Child Psychology and psychiatry and allied disciplines* 35 (7), 1171–1190.
- Peltola, M. 2010. Uloslajettu keskiluokka? Maahanmuuttajataustaiset nuoret, perhe ja yhteiskunnallinen asema. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 66–83.
- Piaget, J. 1975. *The moral judgement of the child*. London: Routledge.
- Raunio, M., Säävälä, M., Hammar-Suutari, S. & Pitkänen, P. 2011. Monikulttuurisuus ja kulttuurien välisen vuorovaikutuksen areenat. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) *Kulttuurien kohtaamisjärjestelmä*. Tampere: Vastapaino, 9–15.
- Rubin, K.H., Bowker, J.C. & Kennedy, A.E. 2011. Avoiding and withdrawing from the peer group. Teoksessa K.H. Rubin, W.M. Bukowski & B. Laursen (toim.) *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York: The Guildford Press, 303–321
- Souto, A-M. 2011. Arkipäivän rasismi koulussa. Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

- Talib, M. & Lipponen, P. 2008. Kuka minä olen? Monikulttuuristen nuorten identiteettipuhetta. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Talib, M., Löfström, J. & Meri, M. 2004. Kulttuurit ja koulu avaimia opettajille. Helsinki: WSOY.
- Teräs, M. & Kilpi-Jakonen, E. 2013. Maahanmuuttajien lapset ja koulutus. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta. Helsinki: Gaudeamus, 184–202.
- Teräs, M., Lasonen, J. & Sannio, A. 2010. Maahanmuuttajien lasten siirtymät koulutukseen ja työelämään. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) Maahanmuutto ja sukupolvet. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 85–109.
- Tilastokeskus. 2016. Maahanmuuttajat väestössä. <http://tilastokeskus.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa>. (Luettu 13.12.2016.)
- Ulmanen, S., Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2016. Students' experiences of the development of emotional engagement. *International Journal of Educational Research* 79, 86–96.
- Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Walsh, S., DeClercq, B., Molcho, M., Harel-Fisch, Y., Davison, C., Madsen, K. & Stevens, G. 2016. The Relationship between immigrant school composition, classmate support and involvement in physical fighting and bullying among adolescent immigrants and non-immigrants in 11 countries. *Journal of Youth and Adolescence* 45 (1), 1–16.
- Wentzel, K. 2011. Peers and academic functioning at school. Teoksessa K.H. Rubin, W.M. Bukowski & B. Laursen (toim.) *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York: The Guildford Press, 531–547.