

Ida Aurora Tiitola

OPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ MAAHANMUUTTOTAUSTAISTEN OPPILAIDEN KOULUUN KIINNITTÄMISESTÄ ALKUOPETUKSESSA

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Lokakuu 2024

TIIVISTELMÄ

Ida Aurora Tiitola: Opettajien näkemyksiä maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kouluun kiinnittymisestä alkuopetuksessa.

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma

Lokakuu 2024

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkittiin opettajien näkemyksiä maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kouluun kiinnittymisestä alkuopetuksessa. Tutkimuksessa selvitettiin tekijöitä, joiden opettajat kokivat heikentävän tai edistävän kyseisten oppilaiden kouluun kiinnittymistä. Lisäksi selvitettiin, millä pedagogisilla keinoilla opettajat kokevat voivansa vaikuttaa näiden oppilaiden kouluun kiinnittymiseen. Tutkimuksessa haluttiin lisäksi saada selville, kokevatko opettajat muutoksen tarvetta kouluissa tai laajemmin yhteiskunnassa, jotta näiden oppilaiden kouluun kiinnittymistä voitaisiin parantaa, ja mitä muutoksia tarvitaan. Tutkimusaihe on tärkeä, sillä maahanmuuttotaustaisilla oppilailla ilmenee enemmän haasteita koulupolullaan niin kouluviihtyvyyden kuin koulumenestyksenkin suhteen kantasuomalaisiin oppilaisiin verrattuna. Tutkimus tuo esiin keinoja, joilla parantaa maahanmuuttotaustaisten alkuopetusikäisten oppilaiden kouluun kiinnittymistä.

Tämän tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä tarkastellaan kouluun kiinnittymisen käsitettä. Kouluun kiinnittymisen ajatuksena on selvittää, miten kouluympäristöä voidaan muokata sellaiseksi, että se tukee paremmin oppilaiden myönteisiä kokemuksia ja tunteita koulua kohtaan. Teoreettisessa viitekehyksessä tarkastellaan lisäksi alkuopetusta tärkeänä ajanjaksona oppilaan koulupolulla. Lisäksi keskitytään maahanmuuttotaustaisiin oppilaisiin osana suomalaista peruskoulua, heille suunnattuun tukeen, kielitaidon merkitykseen, erilaisiin oppimisen haasteisiin sekä ennakkoluuloihin ja rasismiin koulumaailmassa.

Tutkimusaineisto kerättiin nimettömällä kyselylomakkeella sosiaalisessa mediassa. Aineisto (N=23) analysoitiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä käyttämällä. Analyysin avulla muodostettiin kymmenen erilaista kokoavaa käsitettä niistä tekijöistä, joiden opettajat kokivat vaikuttavan kouluun kiinnittymiseen. Tulokset osoittivat, että kouluun kiinnittymiseen vaikuttavat opettajien näkemysten mukaan oppilaiden vertaisuhteet, opettajan toiminta ja vuorovaikutus, koulun tukimuodot ja moninaisuutta edistävä ilmapiiri, oppilaan huoltajien asenne ja toiminta koulunkäynnin tukemisessa, oppilaan kotitausta ja suhtautuminen kouluun sekä oppilaan varhaiskasvatustausta. Lisäksi opettajat toivoivat yhteisiä linjauksia ja lisäresursseja maahanmuuttotaustaisille oppilaille kohdennettuun tukeen, keinoja maahanmuuttotaustaisten huoltajien osallistamiseen koulun toimintaan sekä yleisesti toimia yhteiskunnan ennakkoluuloisen ja rasistisen ilmapiirin muuttamiseen. Opettajien näkemykset kouluun kiinnittymistä edistävästä ja heikentävästä tekijöistä olivat linjassa aiempiin tutkimuksiin.

Avainsanat: Kouluun kiinnittyminen, alkuopetus, maahanmuuttotaustaiset oppilaat, suomalainen peruskoulu, syrjintä, rasismi, antirasistinen kasvatust

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

ABSTRACT

Ida Aurora Tiitola: Teachers' perceptions of the school engagement of students with an immigrant background in elementary education

Master's thesis

Tampere university

Faculty of Education and Culture

October 2024

This master's thesis examined teacher's perceptions on the school engagement of students with an immigrant background in elementary education. The study explored the factors which teachers felt either increased or reduced the school engagement of these students. Additionally, the study sought to find out what kind of pedagogical methods teachers felt they could use to increase student engagement of these students. The study also sought to determine whether teachers perceive a need for change in school or society to improve the school engagement of these students and what kind of changes are necessary. The topic of this study is important because students with an immigrant background face more challenges in school, both in terms of happiness in school and academic success, compared to native Finnish students. The study highlights methods for improving the school engagement of students with an immigrant background in elementary education.

The theoretical framework of this study introduces the concept of school engagement. The idea of school engagement aims to understand how learning environment can be modified to support student's positive experiences and feelings towards school. The theoretical framework also introduces elementary education as an important phase during student's education. Additionally, the theoretical framework focus on students with an immigrant background in Finnish primary schools, the support provided to these students, the important of language skills, various learning challenges and prejudices and racism in schools.

The research data was collected through an anonym questionnaire on social media. The data (N=23) was analyzed by using qualitative content analysis. Through the analysis ten summarizing concepts were formed based on the factors that teachers perceived as affecting school engagement. According to the factors, school engagement was affected by peer relationships of students, teachers' actions and interactions with students, supportive structures provided by the school, an atmosphere that promotes diversity in schools, attitude and actions of student's guardians in supporting studies, student's background, student's attitude toward school and student's early childhood education background. Furthermore, the teachers highlighted the need of more unified support for kids with immigrant background, more methods to involve the guardians of these students in school activities and efforts to change the prejudiced and racist atmosphere in society. These ten factors that affects in school engagement were in line with previous studies.

Keywords: School engagement, elementary education, students with an immigrant background, Finnish primary school, discrimination, racism, anti-racist education

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	6
2	KOULUUN KIINNITTYMINEN JA ALKUOPETUS	9
2.1	Kouluun kiinnittymisen käsitteen määrittelyä	9
2.1.1	<i>Kouluun kiinnittymisen osa-alueet</i>	11
2.1.2	<i>Kouluun kiinnittymisen merkityksellisyys</i>	13
2.2	Alkuopetus	14
3	MAAHANMUUTTOTAUSTAISET OPPILAAT SUOMALAISESSA PERUSKOULUSSA 17	
3.1	Maahanmuuttoon liittyvien käsitteiden määrittelyä	17
3.2	Maahanmuuttotaustaiset oppilaat ja suomalainen peruskoulu	18
3.2.1	<i>Kielitaidon rooli maahanmuuttotaustaisten oppilaiden koulunkäynnissä</i>	20
3.2.2	<i>Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden oppimisen haasteet</i>	21
3.2.3	<i>Monipuoliset tukikeinot maahanmuuttotaustaisten oppilaiden koulunkäynnin edistämiseksi</i>	22
3.2.4	<i>Syrjintä, rasismi ja antirasistinen kasvatus suomalaisessa peruskoulussa</i>	25
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	27
4.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	27
4.2	Laadullinen tutkimus	28
4.3	Aineiston kerääminen	29
4.4	Aineiston analyysi	30
4.5	Tutkimuksen eettiset kysymykset	34
5	TULOKSET	37
5.1	Vertaisuhteet osana kouluun kiinnittymistä.....	37
5.2	Opettajan rooli tunnetaitojen opettajana ja kaverisuhteiden edistäjänä	38
5.3	Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen merkitys	39
5.4	Opettajan pedagogiset käytännöt ja ammattitaito alkuopetuksen luokassa	40
5.5	Kielitaito ja kielitietoisuuden opetuksen merkitys.....	41
5.6	Koulun tukikäytänteiden merkitys	42
5.7	Kulttuurien huomioiminen ja asenteet koulussa	43
5.8	Kodin ja koulun yhteistyö ja huoltajien merkitys	44
5.9	Oppilaan varhaiskasvatustausta, kotitausta ja asenne koulua kohtaan	45
5.10	Yhteiskunnan ja koulujen muutoksen tarve kouluun kiinnittymisen edistämiseksi	46
6	POHDINTA	49
6.1	Tulosten tarkastelu ja pohdinta	49
6.2	Tutkimuksen luotettavuus ja arviointi.....	55
6.3	Jatkotutkimusaiheet	57
	LÄHTEET	59
	LIITTEET	65
	Liite 1: Tutkimuspyyntö	65
	Liite 2: Kyselylomake	66

TAULUKOT

TAULUKKO 1.	AINEISTON LUOKITTELUA.....	32
TAULUKKO 2.	AINEISTON LUOKITTELUA.....	33

KUVIOT

KUVIO 1.	KOULUUN KIINNITTYYMISEEN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT.....	37
-----------------	--	-----------

1 JOHDANTO

Suomalaisen koulutuspolitiikan tärkein ajatus on mahdollisuuksien tasa-arvo, jossa jokaisella oppilaalla on yhtäläiset mahdollisuudet menestyä opinnoissaan taustoista riippumatta (Karhunen & Uusitalo, 2017). Tutkimukset kuitenkin osoittavat, että maahanmuuttotaustaisten oppilaiden koulumenestys jää Suomessa keskimääräistä heikommaksi kantaväestöön verrattuna. Tämä ilmenee esimerkiksi eroina PISA-tuloksissa, sekä maahanmuuttotaustaisten oppilaiden muita suurempana osuutena erityisen tuen piirissä (Harju-Autti ym., 2022; Harju-Autti ym., 2018; Väliniemi, 2009). Vaikka erilaiset tukimenettelyt ovat monipuolistuneet kouluissa viimeisten vuosikymmenten aikana (Janhukainen ym., 2019), suomalainen peruskoulu ei ole onnistunut tukemaan riittävästi maahanmuuttotaustaisia oppilaita. Koulujen tulisi edelleen kehittää toimintojaan, kuten oppimisen tuen järjestämistä, jotta jokainen oppilas saisi tarvitsemaansa tukea (Bernelius & Huilla, 2021; Kyttälä ym., 2013; Rantanen, 2011).

Maahan muuttaneilla oppilailla kouluun kiinnittyminen vaikuttaa usein siihen, kuinka hyvin he sopeutuvat uuteen kotimaahansa. Koulu voi toimia ensimmäisenä kodin ulkopuolisena instituutiona osalle oppilaista. Koululla on iso rooli kielen oppimisessa, kulttuurin kohtaamisessa ja ystävyyssuhteiden muodostamisessa. Näin ollen koulun rooli on keskeinen kotoutumisessa (Chiu ym., 2012.). Nämä koulun mahdollistamat tekijät eivät kuitenkaan pääse oikeuksiinsa, ellei oppilas ole riittävän kiinnittynyt kouluun (Janhukainen ym., 2019). Kansainvälisissä tutkimuksissa on havaittu kouluun kiinnittymisen tärkeä merkitys erityisesti juuri maahanmuuttotaustaisille oppilaille. Kouluun kiinnittymisen on havaittu olevan yhteydessä kouluun sopeutumiseen ja akateemiseen menestymiseen. Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kouluun kiinnittymisen on havaittu olevan keskimäärin heikompaa kantaväestöön verrattuna. (Chiu ym., 2012; Martin ym., 2022.)

Tässä tutkimuksessa keskityn tutkimaan opettajien näkemyksiä kouluun kiinnittymisestä. Kouluun kiinnittymisessä huomio on kouluympäristössä ja sen muokkaamisessa sen sijaan, että oppilaan koulumenestyksen tekijöitä selitettäisiin tarkastelemalla hänen taustaansa tai ominaisuuksiaan. Kouluympäristöllä ja kasvattajilla on mahdollisuus edistää oppilaan kouluun kiinnittymistä keskittymällä koulun muokkaamiseen jokaisen oppilaan koulunkäyntiä tukevaksi (Pöysä, 2020). Ajatus kouluympäristön muokkaamisesta vie lähemmäs tasa-arvoista koulua, jossa jokainen oppilas voi menestyä taustastaan riippumatta.

Selvitän tarkemmin opettajien näkemyksiä maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kouluun kiinnittymisestä. Haluan saada ymmärrystä erilaisista tekijöistä, jotka opettajien mielestä vaikuttavat kouluun kiinnittymiseen sitä edistäen tai heikentäen. Pyrin lisäksi selvittämään niitä pedagogisia keinoja, joilla opettajat kokevat voivansa tukea oppilaan kouluun kiinnittymistä. Selvitän myös sitä, kokevatko opettajat tarvetta muutokselle koulumaailmassa tai laajemmin yhteiskunnassa, jotta maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kouluun kiinnittymistä voitaisiin edistää. Keskityn tutkimuksessa opettajien näkemyksiin, sillä opettaja on yksi keskeisistä tekijöistä oppilaan kouluun kiinnittymisessä. Opettajilla on lisäksi hyvät edellytykset arvioida kouluun kiinnittymistä, sillä he seuraavat oppilaidensa koulunkäyntiä läheltä.

Rajaan tutkimukseni koskemaan maahanmuuttotaustaisia oppilaita, sillä heidän koulusuoriutumisen on heikompaa valtaväestöön verrattuna (Harju-Autti ym., 2018; Sinkkonen ym., 2009). Käytän tässä tutkimuksessa Opetushallituksen määritelmää, jossa maahanmuuttotaustaisiksi oppilaita käsitetään toisen ja ensimmäisen polven maahanmuuttotaustaiset oppilaat (Opetushallitus, 2014a). Kouluun kiinnittyminen voidaan nähdä mahdollisuutena edistää oppilaan oppimistuloksia ja yleistä kouluviihtyvyyttä (Virtanen & Pelkonen, 2023).

Rajasin tutkimukseni koskemaan lisäksi alkuopetusikäisiä oppilaita. Keskityn tutkimaan alkuopetusikäisten maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kouluun kiinnittymistä, sillä alkuopetus on keskeinen ja tärkeä vaihe oppilaan koulupolulla. Alkuopetuksessa luodaan pohja koulunkäynnille ja siten myös kouluun kiinnittymiselle. Alkuopetuksen erityisenä tehtävänä on luoda oppilaille myönteinen käsitys itsestä oppijana sekä kehittää hyvät valmiudet myöhemmille

vuosiluokille. Alkuopetuksessa on lisäksi erityisen tärkeää havainnoida oppilaan koulunkäyntiä, jotta voidaan tunnistaa mahdolliset tuen tarpeet mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. (Opetushallitus, 2014a.)

Suoritin tutkimukseni laadullista tutkimusmenetelmää käyttämällä, sillä tarkoitukseni oli lisätä ymmärrystä maahanmuuttotaustaisten alkuopetusikäisten oppilaiden kouluun kiinnittymisestä. Hain tutkimukseeni vastaajiksi opettajia, joilla on kokemusta maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opettamisesta alkuopetuksessa. Keräsin tutkimuksen aineiston nimettömällä verkkokyselylomakkeella, joka julkaistiin Facebookissa opettajille suunnatussa suljetussa ryhmässä. Sain kyselyyni 23 vastausta, joita analysoin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä käyttäen. Tutkielman toisessa ja kolmannessa luvussa esittelen tutkimukseni teoreettista viitekehystä. Teoreettisessa viitekehyksessä esittelen aikaisemmin tutkittua tietoa kouluun kiinnittymisestä, alkuopetuksesta sekä maahanmuuttotaustaisista oppilaista suomalaisessa peruskoulussa. Neljännessä luvussa esittelen tutkimuksen metodologiaa ja toteutusta. Viidennessä luvussa tuon esiin tutkimukseni tuloksia. Kuudennessa luvussa pohdin tutkimuksen tuloksia, luotettavuutta, arviointia sekä jatkotutkimusaiheita.

2 KOULUUN KIINNITTYMINEN JA ALKUOPETUS

2.1 Kouluun kiinnittymisen käsitteen määrittelyä

Kouluun kiinnittyminen on moniulotteinen ilmiö. Fredricks ja kumppanit (2004) ovat määritelleet kouluun kiinnittymisen käsitteeksi, jolla pyritään kuvaamaan oppilaan oppimista, opiskelua ja suhdetta kouluun. Käsite voidaan heidän mukaansa määritellä monipuolisesti ottaen huomioon sen eri ulottuvuudet ja merkitykset koulumaailmassa. He esittelevät käsitteen oppilaan käyttäytymisen, tunteiden ja kognitiivisen sitoutumisen näkökulmasta. Kouluun kiinnittyminen sisältää oppilaan osallistumisen opetukseen, emotionaalisen suhteen kouluun sekä opiskelumotivaation. Sillä tarkoitetaan sitä, miten hyvin oppilas osallistuu ja sitoutuu koulunkäyntiin ja kokee koulun omaa koulunkäyntiään ja oppimistaan tukevana ympäristönä. (Fredricks ym., 2004.)

Kirjallisuudessa esiintyy lisäksi käsite *academic engagement*, eli koulutyöhön kiinnittyminen. Näistä kahdesta kouluun kiinnittymisen käsite kattaa laajemmin oppilaan suhteen kaikkeen koulussa tapahtuvaan. Ulmasen (2017) mukaan kouluun kiinnittymisen käsitteeseen voidaan laskea koulussa tapahtuvan lisäksi myös koulun ulkopuolinen toiminta. Koulun ulkopuoliset tapahtumat vaikuttavat luonnollisesti myös kouluun. Esimerkiksi kavereiden näkeminen vapaa-ajalla voi vahvistaa myös kuuluvuuden tunnetta koulussa. Vastaavasti on mahdollista, että esimerkiksi yksinäisyys koulun ulkopuolella heijastuu kouluun ulkopuolisuuden tunteena. (Ulmanen, 2017.)

Virtanen ja Pelkonen (2023) määrittelevät kouluun kiinnittymisen perusajatuksen monipuolisena kuvauksena oppilaan oppimista edistävästä toiminnasta, ajattelusta ja tunteista. Se eroaa heidän mukaansa muista kouluun vaikuttavista tekijöistä muokkaavuutensa ansiosta, sillä siihen voidaan helpommin vaikuttaa kasvatuksellisesti. He jaottelevat kouluun kiinnittymisen käsitteen akateemiseen ja sosiaaliseen kontekstiin. Sosiaalisessa kontekstissa

oppilaat ovat vuorovaikutuksessa muihin oppilaisiin ja koulun henkilökuntaan. Avainasemassa on oppilaan kokemus hyväksytyksi ja arvostetuksi tulemisesta. Akateemisessa kontekstissa kiinnittymiseen vaikuttavat opetuksen laatu, opetusmenetelmät ja opetussuunnitelma. Akateemisen ja sosiaalisen kontekstin kiinnittymistä voi tapahtua vuorovaikutuksessa tai erikseen. (Virtanen & Pelkonen, 2023.)

Virtanen ja Pelkonen (2023) jaottelevat kiinnittymisen myös yleiseen ja tilannesidonnaiseen kiinnittymiseen. Yleinen kiinnittyminen on pitkäaikaista ja keskimääräistä kiinnittymistä kouluun, ja siinä yhdistellään eri aikana ja tilanteissa kerättyä tietoa. Yleinen kiinnittyminen on pohjana sille, mitä nykytutkimuksessa tiedetään kouluun kiinnittymisestä. Tilannesidonnainen kiinnittyminen on vaihtelevaa oppituntikohtaista kiinnittymistä. Siinä tarkastellaan oppilaiden eri hetkissä ilmeneviä tunnetiloja, toimintoja ja kognitioita. Oppilas on esimerkiksi tietyssä oppiaineessa motivoituneempi ja kiinnittyneempi, kuin taas toisen oppiaineen tunnilla hän ei ole sitoutunut lainkaan tavalliseen tyyliinsä. (Virtanen & Pelkonen, 2023.)

Pöysän (2020) mukaan kiinnittymisen kokemus ei muovaudu ainoastaan vähitellen kertyneiden kokemusten kautta, vaan se voi vaihdella myös esimerkiksi oppitunneista riippuen. Se muovautuu ympäristön ja erilaisten oppimistilanteiden tarjoamien kokemusten ja muutosten myötä. Kiinnittymisen aste vaihtelee Virtasen (2016) mukaan läpi koko oppilaan koulupolun. Virtasen ja Pelkonen (2023) mukaan kiinnittymisen kehityssuunnan on havaittu heikkenevän vuosiluokalta toiselle siirryttäessä. Kuitenkin jo koulupolun alussa luodun vahvan kiinnittymisen on taasen havaittu kantavan oppilasta paremmin läpi siirtymien.

Kouluun ja koulutyöhön kiinnittymisen vaikutuksia akateemiseen menestykseen on tutkittu paljon kansainvälisesti (Ulmanen, 2017). Kouluun kiinnittymiseen liittyvää tutkimusta on tehty yhä enenevässä määrin, sillä kouluun kiinnittymisellä on havaittu olevan yhteyksiä korkeampien oppimistulosten saavuttamiseen (Pöysä, 2020). Virtasen (2016) mukaan kouluun kiinnittymisen teorian avulla tutkijat pyrkivät saamaan selville niitä menestymisen edellytyksiä ja ongelmia, jotka liittyvät oppilaan koulunkäyntiin. Hän kuvailee kouluun kiinnittymistä prosessina, joka voi vaihdella ja muuttua kontekstin ja yksilöllisten tekijöiden seurauksena. (Virtanen, 2016.) Prosessinomaisuus sisältää positiivisen ajatuksen siitä, että oppilaan koulunkäyntiä voidaan edistää, eivätkä

oppilaan taustat tai senhetkinen koulumenestys selitä pysyvästi hänen tulevaisuuttaan ja kykyjään oppijana. Tämä on oleellista myös maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kohdalla. Alhaisempi koulumenestys ei ole tila, jota maahanmuuttotausta selittää, vaan haaste, johon koulu ja sen aikuiset voivat oppilaan kanssa tarttua.

2.1.1 Kouluun kiinnittymisen osa-alueet

Kouluun kiinnittyminen on moniulotteinen ilmiö, jota tarkastellaan eri näkökulmista (Pöysä, 2020). Käsite jaetaan usein kolmeen eri ulottuvuuteen, joita ovat behavioristinen eli toiminnallinen ulottuvuus, emotionaalinen eli tunneperäinen ulottuvuus sekä kognitiivinen ulottuvuus. Fredricksin ja kumppaneiden (2004) mukaan kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet ovat tiukasti kietoutuneina toisiinsa. Esimerkiksi pelkkä toiminnallinen kiinnittyminen ei heidän mukaansa välttämättä kerro oppilaan aidoista ponnisteluista, vaan oppilas saattaa soveltaa opiskelussaan vain pinnallisia kognitiivisia prosesseja. Myöskään myönteisen emotionaalisen ulottuvuuden kokeminen ei pelkästään riitä kokonaisvaltaiseen kouluun kiinnittymiseen. Kouluun kiinnittyminen tarvitsee aktiivista osallistumista, syvällisiä opiskeluprosesseja ja myönteisiä tuntemuksia koulua kohtaan. (Fredricks ym., 2004.) Yhdessä ulottuvuudet ovat välttämätön osa kokonaisvaltaista kiinnittymistä, jossa opettajalla on suuri merkitys.

Ulmanen (2017) määrittelee toiminnallisen eli behavioristisen kiinnittymisen oppilaan ulospäin näkyväksi käyttäytymiseksi omaa oppimista edeltävään toimintaan. Hänen mukaansa toiminnallisesti kiinnittynyt oppilas sitoutuu esimerkiksi koulun sääntöjen ja normien noudattamiseen. Virtasen (2016) mukaan toiminnallinen kiinnittyminen näkyy myös läsnäolona oppitunnilla ja tehtävien tekemisenä aikataulun mukaisesti. Pöysä (2020) täsmentää toiminnallisesti kiinnittyneen oppilaan olevan sinnikäs, tarkkaavainen ja omaan oppimiseensa panostava. Myös Virtanen ja Pehkonen (2023) korostavat ahkeraa asennoitumista koulua kohtaan. Heidän mukaansa toiminnallisesti kiinnittynyt oppilas on yritteliäs ja oma-aloitteinen sekä tekee säännöllisesti esimerkiksi kotitehtäviä. He kuvailevat toiminnallisesti löyhästi kiinnittyneen oppilaan passiiviseksi ja vetäytyväksi oppilaaksi, jolla on myös haasteita kiinnittää huomiota oppimisen kohteeseen.

Kognitiivinen kiinnittyminen kuvaa Pöysän (2020) mukaan oppilaan kognitiivista panostusta oppimiseen ja oppilaan käsitystä koulun merkityksellisyydestä itselleen. Hänen mukaansa kognitiivinen kiinnittyminen ilmenee siinä, millaisia itsesäätelykeinoja oppilas käyttää oppimisessaan sekä kuinka hän yhdistelee uutta ja vanhaa tietoa. Appleton ja kumppanit (2006) jakavat kognitiivisen kiinnittymisen koulunkäynnille annettuun arvoon, tulevaisuudelle annettuihin merkityksiin, itsesäätelyyn sekä oppimistekniikoihin osana oppilaan koulunkäynnin strategioita. Myös Virtanen ja Pelkonen (2016) korostavat koulunkäynnille annettua arvoa ja tulevaisuuden näkemyksiä kognitiivisen kiinnittymisen osana. Heidän mukaansa kognitiivisesti hyvin kiinnittynyt oppilas on pitkäjänteinen ja tiedonjanoinen opiskelija, joka panostaa kouluun ja ottaa saamansa haasteet vastaan. Hän pitää koulua merkityksellisenä ja arvokkaana myös oman tulevaisuutensa kannalta. Ulmasen (2017) mukaan kognitiivisesti kiinnittynyt oppilas osaa asettaa tavoitteita ja tunnistaa omia oppimisen tapojaan. Löyhää kognitiivista kiinnittymistä ilmentää Virtasen ja Pelkosen (2023) mukaan oppilas, joka ei ponnistele oppimisensa eteen, arvosta koulutustaan tai aseta tavoitteita itselleen.

Kognitiivisen ja emotionaalisen kiinnittymisen määritelmät ovat osin päällekkäisiä (Ulmanen, 2017). Kognitiiviseen kiinnittymiseen liittyy myös edellä mainittuja emotionaalisia aspekteja, kuten koulutuksen merkityksellisyyden ja arvokkuuden kokemukset. Virtanen ja Pehkonen (2023) erittelevät emotionaalisen eli tunneperäisen kiinnittymisen liittyvän oppilaan tunnekokemuksiin koulua, sen ihmisiä ja oppimista kohtaan. Tunneperäisesti kiinnittynyt oppilas kokee yhteenkuuluvuuden tunnetta kouluyhteisössään. Hän kokee olevansa hyväksytty ja arvostettu. Hän on ylpeä koulustaan ja kokee tyytyväisyyttä, iloa ja innostusta oppitunneilla. Virtasen (2016) mukaan tunneperäisesti kiinnittynyt oppilas kokee lisäksi mielenkiintoa opiskeltavia asioita kohtaan. Vastaavasti tunneperäisesti löyhästi kiinnittynyt oppilas voi kokea tylsyyttä ja jopa surua koulua kohtaan. Virtasen & Pelkosen (2023) mukaan tunneperäisesti löyhästi kiinnittynyt oppilas voi olla tyytymätön, ahdistunut ja kyyninen opinnoissaan, eikä hän saa iloa koulukavereistaan.

2.1.2 Kouluun kiinnittymisen merkityksellisyys

Kouluun kiinnittymisen käsitteen merkityksellisyys on Virtasen (2016) mukaan siinä, että se suuntaa kasvattajien huomion kouluympäristöön sen sijaan, että kouluhaasteita selitettäisiin oppilaan pysyvillä piirteillä. Hänen mukaansa kouluun kiinnittymisen käsite voidaan nähdä koulun uutena keinona edistää oppimista. Myös Pöysä (2020) korostaa, kuinka kouluun kiinnittymisen teoria suuntaa huomiota yhä enemmän siihen, että koulua pitää muokata sellaiseksi, että se tukee kaikkien oppilaiden myönteisiä kokemuksia ja tunteita koulussa. Kouluun kiinnittymisen ajatus muistuttaa Takalan ja kumppaneiden (2020) määritelmää inklusiosta, jossa kaikkien lasten oppimista edistetään vuorovaikutteisella, monipuolisella ja rikkaalla oppimisympäristöllä sen sijaan, että keskityttäisiin lapsen heikkoihin osaamisen alueisiin (Takala ym., 2020). Kouluun kiinnittyminen ja inklusio ovat eri käsitteitä, jotka kumpikin viittaavat kouluympäristön ja oppilaiden suhteeseen. Inklusiossa painopiste on oppilaiden osallisuudessa ja mahdollisuudessa oppia ja käydä koulua yhdessä muiden kanssa (Takala ym., 2020), kun taas kouluun kiinnittymisessä keskitytään oppilaan myönteiseen suhteeseen koulua ja sen yhteisöä kohtaan (Virtanen & Pelkonen, 2023).

Kouluun kiinnittyminen tarjoaa työkaluja oppilaiden kouluongelmien tunnistamiseen. Christenson ja kumppanit (2012) kuvailevat kouluun kiinnittymisen käsitteen ammentavan syitä opinnoista putoamiselle ja poissaoloille. Se antaa heidän mukaansa näkemyksiä opettajille, jotka etsivät keinoja opinnoissa kamppailevien oppilaiden auttamiseksi. Myös Virtanen (2016) korostaa kouluun kiinnittymistä tehokkaana kouluongelmien selittäjänä. Kouluun kiinnittymisen seuraaminen auttaa hänen mukaansa tunnistamaan jo varhaisessa vaiheessa oppilaat, jotka ovat alttiimpia oppimisvaikeuksille ja koulupudokkuudelle. Vanttajan ja kumppaneiden (2019) mukaan kouluun kielteisemmin suhtautuvat oppilaat asettavat heikompia tavoitteita tulevaisuudelleen, eivätkä he harkitse yhtä helposti jatko-opintoja lukiossa tai yliopistossa koulumyönteisiin nuoriin verrattuna. Heidän mukaansa kiinnittymättömät nuoret jäävät helpommin myös työelämän ulkopuolelle aikuisina. Kilpi-Jakosen (2017) mukaan maahanmuuttotauustaiset nuoret jättävät opiskelut kesken peruskoulun jälkeen useammin kuin valtaväestön nuoret sekä jäävät useammin ilman toisen asteen tutkintoa.

Opettajalla on merkittävä rooli oppilaan kouluun kiinnittymisessä ja sen edistämisessä (Virtanen & Pelkonen, 2023, Pöysä, 2020, Fredricks., ym 2004). Koska kouluun kiinnittyminen on oppilaan ja kouluympäristön välinen vuorovaikutusprosessi, on opettaja päivittäin osana tätä prosessia (Virtanen & Pelkonen, 2023). Pöysän (2020) mukaan opettaja voi edistää oppilaan tilannesidonnaista kiinnittymistä esimerkiksi turvallisella ja hyvin organisoidulla oppimisympäristöllä ja oppilaan tarpeiden herkällä tunnistamisella. Myönteinen suhde opettajan ja oppilaan välillä voi Ulmasen (2017) mukaan vahvistaa myös tunneperäistä kiinnittymistä sekä kokemusta koulun merkityksellisyydestä. Chiu ja kumppanit (2012) havaitsivat tutkimuksessaan, kuinka hyvä suhde opettajaan edisti oppilaiden kouluun kiinnittymistä ja hyvää asennetta koulua kohtaan. He havaitsivat kuitenkin maahanmuuttotaustaisten oppilaiden heikommat suhteet opettajaansa kantaväestöön verrattuna. (Chiu ym., 2012.)

Vaikka kouluun kiinnittymisen ajatus keskittyy kouluun ja sen muutoksiin oppilaan koulunkäynnin edistämiseksi, on perhetaustalla Vanttajan ja kumppaneiden (2019) mukaan todettu olevan vaikutusta myös kouluun kiinnittymisen asteeseen. Koulukielteisyys ja heikko kiinnittyminen ovat usein yhteydessä oppilaan kotioloihin, minkä vuoksi oppilaan mahdollisuudet pärjätä koulussa ovat eriarvoiset myös kouluun kiinnittymisen näkökulmasta katsottuna. (Vanttaja ym., 2019.) Maahanmuuttotaustaisen oppilaan sosioekonomisen taustan ja koulumenestymisen välillä on Kuukan ja Metsämuurosen (2016) mukaan havaittu merkittävä yhteys. Kotiolojen vaikutus kouluun kiinnittymisen asteeseen tekee koulun roolista entistä tärkeämmän. Koulu ei voi vaikuttaa oppilaan taustoihin, mutta sillä on mahdollisuus vaikuttaa koulussa tapahtuvaan toimintaan. Koulu voi luoda puitteet, joiden avulla oppilaat saavat oikeudenmukaisesti juuri sellaista ohjausta ja opetusta, joita he kotitaustat huomioiden tarvitsevat.

2.2 Alkuopetus

Alkuopetuksella tarkoitetaan peruskoulun kahta ensimmäistä lukuvuotta, jolloin luodaan pohja koulunkäynnille ja siten myös kouluun kiinnittymiselle. Ennen alkuopetukseen siirtymistä on lapsille tarjolla varhaiskasvatusta. Varhaiskasvatuksessa lapsi oppii tärkeitä taitoja, jotka edistävät kouluvalmiutta.

Näitä taitoja ovat esimerkiksi itsesääätelykeinot sekä tarkkaavaisuuden ja toiminnan ohjaaminen. Varhaiskasvatuksessa lapsi voi lisäksi saavuttaa kouluvalmiuteen tietyn tason, johon lukeutuvat esimerkiksi sosiaalinen kompetenssi, kognitiiviset taidot, motorinen koordinaatio sekä fyysinen terveys. (Ojala, 2015.) Varhaiskasvatuksen viimeistä vuotta kutsutaan esiopetukseksi. Esiopetusvuosi on ollut velvoittava vuodesta 2015 lähtien (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014). Esiopetuksen opetussuunnitelmassa korostetaan esiopetuksen roolia lasten kasvun ja tuen tarpeiden varhaisessa havaitsemisessa ja tuen tarjoamisessa (Opetushallitus 2014b). Siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen on merkittävä onnistuneen koulun aloituksen kannalta (Linnilä 2011). Siirtymässä on tärkeää tukea lasta kiinnittymään uuteen kasvatusyhteisönsä erilaisilla pedagogisilla prosesseilla ja siirtymien tuomien haasteiden tunnistamisella (Pyhältö., ym. 2013).

Alkuopetuksessa muototutunut myönteinen koulusuhde on tärkeässä asemassa, sillä vahva kouluun kiinnittyminen voi kantaa oppilasta läpi koulupolun (Virtanen & Pelkonen, 2023). Opetussuunnitelmassa (2014) alkuopetusta korostetaan erityisenä vaiheena, jolloin oppilas kasvaa koululaiseksi. Alkuopetuksen erityisenä tehtävänä on luoda oppilaalle myönteinen käsitys itsestään oppijana ja koululaisena sekä luoda oppilaalle valmiudet tuleville luokka-asteille. Alkuopetuksessa on tärkeää antaa jokaiselle oppilaalle onnistumisen kokemuksia ja rohkaisevaa palautetta. Tavoitteena on tunnistaa erilaiset oppimisen haasteet jo varhain, jotta niihin voidaan puuttua mahdollisimman nopeasti. On lisäksi tärkeää, ettei koulussa sallita syrjintää tai kiusaamista, jotta oppilaalle muotoutuu myönteinen suhde koulua ja sen ihmisiä kohtaan. (Opetushallitus, 2014a.)

Alkuopetuksen vuosina korostuvat toiminnallisuus, havainnollisuus, leikillisuus sekä yhdessä toimimisen harjoittelu. Alkuopetuksessa keskitytään varsinkin lukemisen ja kirjoittamisen taitojen harjoitteluun sekä matematiikkaan. (Opetushallitus, 2014a.) Alkuopetuksessa käytettävät toiminnalliset, havainnolliset ja leikilliset menetelmät soveltuvat hyvin maahanmuuttotilaisille oppilaille, joiden suomen kieli vaatii vielä harjoittelua. Oppilas voi näin yhdistää kieltä konkreettisiin toimintoihin. Esimerkiksi havainnollistaminen erilaisin tavoin, kuten kuvien, esineiden ja videoiden kautta, voi auttaa oppilasta ymmärtämään

opetuksen sisältöä ja yhdistämään sanoja ja käsitteitä toisiinsa. Leikillisyyden kautta luodaan yhteisöllisyyden tunnetta ja positiivista oppimisympäristöä.

Kyrönlampi-Kylmänen ja kumppanit (2020) ovat korostaneet opettajan merkitystä alkuopetuksessa. Opettajan tärkein tehtävä on tukea lapsen kokonaisvaltaista kasvua, jolloin opettajan ja oppilaan kohtaaminen on tärkeää. Alkuopetuksessa opettajan työhön sisältyy niin ihmisyyteen kasvattamista, opettamista, kuin hoitamistakin. (Kyrönlampi-Kylmänen ym., 2020.) Alkuopetuksen alkaessa tarvitaan kodin, esikoulun, ja opettajan tiivistä yhteistyötä, jotta lapsen tarpeet, oppimisvalmiudet ja tilanne voidaan ottaa huomioon (Opetushallitus, 2014a). Koska kodin ja koulun yhteistyö on ensiarvoisen tärkeää alkuopetuksessa, on opettajan tehtävänä pyrkiä avaamaan yhteys koteihin. Opettaja voi näin luoda hyvän ja luottavaisen suhteen oppilaisiin ja huoltajiin. (Kyrönlampi-Kylmänen ym., 2020.)

3 MAAHANMUUTTOTAUSTAISET OPPILAAT SUOMALAISESSA PERUSKOULUSSA

3.1 Maahanmuuttoon liittyvien käsitteiden määrittelyä

Maahanmuuttaja-nimikkeellä on useita erilaisia määritelmiä, sillä maahanmuuttotaustaiset ihmiset ovat hyvin heterogeeninen joukko. Sana maahanmuuttaja ei määritä ihmisen asemaa. Ainoa yhdistävä tekijä maahanmuuttotaustaisilla ihmisillä on kokemus maahanmuutosta joko ensimmäisessä tai toisessa polvessa. (Kirjavainen & Pulkkinen, 2017.) Maahanmuuttaja on Laaksosen (2007) määritelmän mukaan henkilö, joka on muuttanut syystä tai toisesta pysyvästi toiseen maahan. Tilastokeskus (2012) käyttää käsitettä ulkomaalaistaustainen, mikä viittaa henkilöön, jonka molemmat tai yksi vanhemmista on syntynyt ulkomailla.

Janhukainen ja kumppanit (2019) tuovat esiin maahanmuuttajan käsitteeseen liittyviä ongelmia. Termiä on arvosteltu, sillä se voi tuntua väestöä jakavalta. Se niputtaa samaan muottiin heterogeenisen ryhmän ihmisiä eri kulttuureista ja maista. Janhukainen ja kumppanit (2019) painottavat myös ongelmaa liittyen toisen polven maahanmuuttajan käsitteeseen. Käsite ei tee oikeutta ihmisille, jotka ovat aina asuneet Suomessa eivätkä koe itseään maahanmuuttajiksi. Aiheesta puhuttaessa on tärkeää huomioida se, että henkilö voi olla samalla sekä maahanmuuttotaustainen että suomalainen. Kaikki maahanmuuttotaustaiset eivät myöskään aina halua identifioitua suomalaisiksi. Kirjavainen ja Pulkkinen (2017) myös korostavat, että maahanmuuttotaustaisista oppilaista puhuttaessa on tärkeä muistaa oppilaiden väliset eroavaisuudet, kuten eri kulttuurit, lähtömaat ja perheiden tilanteet.

Maahanmuuttaja sanan ongelmallisuus on tärkeä huomioida ja tiedostaa. Sanan käyttö on kuitenkin Janhukaisen ja kumppaneiden (2019) mukaan käytännöllinen

tutkimuksissa, sillä sen avulla voidaan tutkia moninaista joukkoa, jota yhdistää ensimmäisen tai toisen polven maahanmuuton kokemus. Maahanmuuttotaustaisia henkilöitä tutkittaessa on aina päätettävä, otetaanko tutkimukseen mukaan ensimmäisen polven maahanmuuttajat vai toisen polven maahanmuuttajat, vai lukeutuvatko molemmat tutkimukseen. (Janhukainen ym., 2019.) Käytän tässä tutkimuksessa opetussuunnitelman (2014) määritelmää, jossa maahanmuuttotaustaisiksi oppilaiksi lukeutuvat Suomeen muuttaneet oppilaat sekä Suomessa syntyneet oppilaat, joilla toinen tai molemmat vanhemmat ovat syntyneet ulkomailla (Opetushallitus, 2014a).

3.2 Maahanmuuttotaustaiset oppilaat ja suomalainen peruskoulu

Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden määrä Suomen kouluissa on 2000-luvun alusta lähtien ollut jatkuvassa kasvussa, jonka on ennustettu jatkuvan myös tulevaisuudessa (Sinkkonen, 2020; Valtiontalouden tarkastusvirasto, 2015). Chiun ja kumppaneiden (2012) mukaan kouluilla on merkittävä rooli maahanmuuttotaustaisten lasten sopeutumisessa kouluun ja sitä myötä yhteiskuntaan. Koulu voi olla osalle oppilaista ensimmäinen kodin ulkopuolinen sosiaalinen instituutio. (Chiu ym., 2012.) Kyttälän ja kumppaneiden (2013) mukaan sopeutuminen kouluun voidaan nähdä laajempänä prosessina, jossa oppilaat integroituvat osaksi suomalaista yhteiskuntaa. Tässä koulun käytännöllä on merkittävä vaikutus. Koulu onnistuu oppilaiden integroinnissa sitä paremmin, mitä tehokkaammin se huomioi maahanmuuttotaustaisten oppilaisen tarpeet (Valtiontalouden tarkastusvirasto, 2015).

Monikulttuurinen koulu tarjoaa turvallisen sekä tasokkaan oppimisympäristön huomioiden maahanmuuttotaustaiset oppilaat ja heidän kulttuuritaustansa koulun arjessa ja toiminnassa. (Tuittu ym., 2011.) Vaikka monikulttuurisuus rikastuttaa yhteiskuntaa, tuo se myös uusia haasteita kouluille. Kuukan ja Metsämuurosen (2016) mukaan haasteet koulunkäynnissä ja ulkopuolisuuden kokemukset ovat ilmiöitä, jotka näkyvät voimakkaammin maahanmuuttotaustaisilla oppilailta. Tämän vuoksi jokaisen suomalaisen peruskoulun tulisi luoda ilmapiiri, joka tukee kulttuurista ja kielellistä monimuotoisuutta ja sisällyttää toimintaansa selkeät periaatteet rasismia ja syrjintää vastaan. (Kuukka & Metsämuuronen, 2016.)

On kuitenkin tärkeä muistaa, että maahanmuuttotaustaiset oppilaat ovat yksilöitä, eivätkä kaikki välttämättä halua integroitua suomalaiseen yhteiskuntaan samalla tavalla. Yhteiskunnan on tärkeää tukea jokaisen oikeutta oman kulttuurinsa säilyttämiseen samalla, kun sopeudutaan suomalaiseen yhteiskuntaan. Tuittu ja Klemelä (2012) korostavat, että koulut edustavat pääasiassa valtaväestön arvoja ja kulttuuria. Koulun säännöt ja käytänteet perustuvat Riitaojan (2013) mukaan suomalaisiin normeihin, joita jokaisen odotetaan noudattavan. Koulun arjen toiminnot ja järjestykset rakentuvat yhteisille säännöille ja yhtäläiselle kohtelulle, joiden nähdään tukevan tasa-arvoa. On kuitenkin ongelmallista ajatella, että yhdenvertaisuus merkitsisi kaikille samaa kohtelua, sillä kaikki oppilaat eivät asetu samanlailla oletetun ”normaalin” suhteen, johon koulun säännöt perustuvat. (Riitaoja, 2013.)

Koulujen välillä on merkittäviä eroja maahanmuuttotaustaisten oppilaiden määrissä. Esimerkiksi Helsingissä on kouluja, joissa yli puolella oppilaista on maahanmuuttotausta. Entistä vapaampi kouluvalinnan mahdollisuus luo varsinkin kaupunkimaisissa kunnissa mekanismin, joka eriyttää oppilaita niin yhteiskuntaluokittain jakautuneisiin kuin kouluarvosanoja mukaileviinkin ryhmiin (Kalalahti ym., 2015). Bernelius ja Huilla (2021) vahvistavat, että alueelliset väestöerot heijastuvat selvästi kouluihin ja vaikuttavat niiden välisiin eroihin oppimistuloksissa. Eerola ja Saarimaa (2019) ovat myös havainneet matalamman tulotason alueilla asuvien oppilaiden menestyvän keskimäärin heikommin koulussa.

Berneliuksen (2010) mukaan maahanmuuttotaustaiset oppilaat sijoittuvat useammin niihin kouluihin, jotka sijaitsevat matalamman tulotason ja koulutuksellisen huono-osaisuuden alueilla. Tätä puoltaa myös Kuukan ja Metsämuurosen (2016) havainto, jonka mukaan kouluissa, joissa maahanmuuttotaustaisilla oppilailta on eniten oppimisen haasteita, myös kaikkien oppilaiden keskimääräinen osaamistaso on tilastollisesti merkittävästi heikompi. Bernelius ja Huilla (2021) kokevat erityisenä haasteena koulujen alueelliset erot, joissa tietyt koulut nähdään huono-osaisuuden paikkoina, joiden oppilaiden tulevaisuuden odotukset ovat muita kapeammat. Riitaoja (2013) kokee kuitenkin keskustelun asuinalueiden etnisestä tai yhteisluokkaperusteisesta eriytymisestä ongelmallisena. Hänen mukaansa eriytyminen sisältää usein oletuksen

”normaalista” keskiluokkalaisesta tai yläluokkalaisesta väestöstä, josta eriydytään.

3.2.1 Kielitaidon rooli maahanmuuttotaustaisten oppilaiden koulunkäynnissä

Kielitaito on yksi merkittävimmistä tekijöistä kouluun sopeutumisessa (Sinkkonen, 2020; Kyttälä ym., 2013), ja laadukkaan kielikoulutuksen tarve on entistä suurempi maahanmuuttotaustaisten oppilaiden määrän noustessa. Pyykön (2017) mukaan oppilaiden välinen tasa-arvo ja koulumenestys edellyttävät opetuskielen riittävää hallintaa. Jokainen opettaja tulisi hänen mukaansa nähdä kielten opettajana ja opetussuunnitelmissa pitäisi korostaa kielitietoisuutta. (Pyykkö, 2017.) Kielitietoisuus on selkeää ymmärrystä kielestä, tietoista kielen havainnointia sekä herkkyyttä kielen käyttämisessä, oppimisessa ja opetuksessa (Lilja ym., 2017). Opetussuunnitelmassa (2014) kielitietoisuus määritellään toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavana periaatteena. Siinä kielitietoisuus on esimerkiksi kielen arvostamista ja näkymistä koulun arjessa, tietoisuutta oppilaiden eri kielistä sekä kielen merkityksen tunnustamista vuorovaikutuksessa ja oppimisessa. Kielitietoisuus näkyy koulussa lisäksi oppimiskäsityksessä ja opetuksessa. (Opetushallitus 2014a.)

Kielitaidon puute voi koskea niin Suomeen muuttaneita kuin Suomessa syntyneitä maahanmuuttotaustaisia oppilaita. Sinkkonen (2020) mukaan maahan muuttaneen oppilaan lisäksi Suomessa syntyneet toisen polven maahanmuuttotaustaiset oppilaat voivat puhua kotikielensä muuta kuin suomea. Tällöin he eivät ole koulun alkaessa samalla taitotasolla suomen kielessä kuin sitä kotikielensä puhuvat oppilaat. (Sinkkonen, 2020.) On tärkeää huomata, että eri kieltä kotikielensä puhuvalle oppilaalle kieli on samanaikaisesti sekä oppimisen väline että oppimisen kohde. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilas joutuu tekemään moninkertaisen työn opitellessaan samaan aikaan opiskeltavaa kieltä ja oppisisältöjä. Heikomman kielen käyttö opiskelussa ja oppimistilanteissa voi olla raskasta ja aiheuttaa haasteita koulunkäynnissä (Sinkkonen ym., 2020; Kyttälä ym., 2013).

Rantasen (2011) mukaan uuden kielen oppiminen on pitkä prosessi, joka etenee yksilöllisesti jokaisella oppijalla. Kielen oppimiseen vaikuttavat monet

tekijät, kuten oppilaan ikä, aiemman kielitaustan taso, motivaatio, älykkyys, oppimiskyky sekä alkuperäisen ja uuden kielen samankaltaisuus. Cummins (2000) mukaan uuden kielen oppiminen sellaiselle tasolle, että sillä voi opiskella abstrakteja käsitteitä ja suorittaa syvällisiä kognitiivisia operaatioita, voi kestää noin viidestä seitsemään vuotta (Sinkkonen ym., 2011). Tukija ja kumppanit (2007) korostavatkin sellaisten tukitoimien tarvetta, joiden avulla oppilas voi selviytyä abstraktista ja käsitteellisestä opetuksesta. Sinkkonen ja kumppaneiden (2020) mukaan opetuskielen hallinnan lisäksi arkikielen osaamisella on vaikutusta siihen, kuinka oppilas tuntee kuuluvansa joukkoon. Opettajien tulisikin tukea kielellistä vuorovaikutusta luokassa. Pelkkä ymmärtäminen ei riitä, vaan oppilas on otettava aktiivisesti mukaan koulussa tapahtuvaan keskusteluun. (Sinkkonen ym., 2020.)

Uutta kieltä oppiessa on tärkeää huomioida myös oppilaan muu kielitaito. Laaksonen (2008) tuo esiin kaksikielisyyden ylläpitämisen tärkeyden oppilaan koulumenestykseen myönteisesti vaikuttavana tekijänä. Pyykön (2017) mukaan kaikki kielet tulisi nähdä koulussa resursseina. Opettajilla on kuitenkin hänen mukaansa parantamisen varaa asenteissa monikielisyyttä kohtaan sekä valmiuksissa monikielisyyden hyödyntämiseen opetuksessa. Kielitietoiseen opetukseen tarvittaisiin enemmän koulutusta, jotta jokainen opettaja pystyisi tukemaan heikommalla suomen kielellä opiskelevia oppilaita. (Pyykkö, 2017.)

3.2.2 Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden oppimisen haasteet

Berneliuksen ja Huillan (2021) mukaan PISA-tulosten osaamiserot maahanmuuttotaustaisten oppilaiden ja kantaväestön välillä vastaavat lähes kahden vuoden oppimista. Perusopetuksessa havaittava osaamiserojen kasvu valtaväestön ja maahanmuuttotaustaisten oppilaiden välillä on huolestuttavaa tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden näkökulmasta. Toisen ja ensimmäisen polven maahanmuuttotaustaisilla oppilailta oppimistulokset ja toisen asteen tutkinnon suorittaminen ovat merkittävästi heikompia kuin kantaväestöllä. (Bernelius & Huilla, 2021.) Kirjavaisen ja Pulkkinen (2017) mukaan ensimmäisen polven maahanmuuttotaustaisilla oppilailta osaaminen on heikompaa kuin toisen polven oppilailta (Kirjavainen & Pulkkinen, 2017). Myös maahantuloikä vaikuttaa oppimistuloksiin. Toisen asteen tutkinnon suorittaminen on sitä

todennäköisempää, mitä nuorempana henkilö on muuttanut Suomeen (Bernelius & Huilla, 2021).

Sinkkonen ja kumppanit (2011) havaitsivat, että maahanmuuttotaustaisilla oppilailla on enemmän oppimisvaikeuksia, kielellisiä haasteita, tunne-elämän ongelmia ja sopimatonta käytöstä kantaväestön oppilaisiin verrattuna. Laaksosen (2008) mukaan yleisimpiä haasteita ovat kielen osaamattomuus ja keskittymisvaikeudet. Bernelius ja Huilla (2021) toteavat oppimiseroja selittävän erityisesti oppilaan opetuskielen hallinnan puute, perheen alempi koulutustausta, perheen sosioekonominen asema sekä yhteiskunnan rakenteellinen syrjintä ja rasismi. Sinkkoson ja kumppanien (2009) mukaan tuen tarpeeseen vaikuttavat kielellisten haasteiden lisäksi kulttuurierot, rikkinäiset kotitaustat ja perhehistoria. Tutkimuksissa korostuu kuitenkin se, kuinka maahanmuuttotaustaisten oppilaiden yleisimmät haasteet liittyvät kielellisiin vaikeuksiin.

3.2.3 Monipuoliset tukikeinot maahanmuuttotaustaisten oppilaiden koulunkäynnin edistämiseksi

Suomalaisessa peruskoulussa on vielä tällä hetkellä käytössä asteittainen kolmiportainen tuki, joka koostuu yleisestä, tehostetusta ja erityisestä tuesta. Yleinen tuki on suunnattu jokaiselle oppilaalle. Tehostetun ja erityisen tuen portailla edetään oppilaan tuen tarpeen mukaan. Tukimallin tarkoitus on vastata jokaisen oppilaan yksilöllisiin haasteisiin ja huomata tuen tarve mahdollisimman aikaisin. (Opetushallitus, 2014a.) Hallituksessa on syksyllä 2024 valmisteilla peruskoulun tuen uudistus, jonka on tarkoitus astua voimaan vuonna 2025. Uudistuksen tavoitteena on tarjota oppilaille heidän tarvitsemaansa tukea mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ja matalalla kynnyksellä entistä tehokkaammin. (Opetushallitus, 2024c.) Kolmiportainen tuki sisältää maahanmuuttotaustaisille oppilaille suunnattuja tuen keinoja, joiden tarkoitus on edistää oppilaiden koulunkäyntiä ja kielitaitoa. Kielitaitoa tuetaan esimerkiksi valmistavalla opetuksella, kielitietoisella opetuksella, suomi toisena kielenä(S2) -opetuksella ja oppilaan oman kotikielen opetuksella (Rantanen, 2011).

Valmistavan opetuksen tavoitteena on Opetushallituksen (2024a) määritelmän mukaan varmistaa oppilaiden kyky pärjätä perusopetuksessa. Siinä päätavoitteena on suomen tai ruotsin kielen oppiminen sekä yleisten valmiuksien

opettaminen suomalaiseen kouluelämään. Valmistavaa opetusta on mahdollista antaa opetusryhmissä tai inklusiivisesti perusopetuksen luokassa. Berneliuksen ja Huillan (2021) mukaan kunnille ei ole säädetty velvollisuutta järjestää perusopetuksen valmistavaa opetusta, jolloin valmistavan opetuksen tarjonta vaihtelee opetusjärjestäjän mukaan sekä määrässä, että laadussa. Myös opettajien osaaminen valmistavan opetuksena antajina vaihtelee. Kyttälä ja kumppanit (2013) myös toteavat valmistavan luokan usein liian lyhytkestoiseksi. Siellä vietetyn vuoden aikana ei saavuteta useinkaan sellaista kielitaitoa, jonka avulla oppilas pärjäisi opetuksessa ilman lisätukea, minkä vuoksi maahanmuuttotaustaisille oppilaille tarjottu monipuolinen tuki on tärkeää. (Kyttälä ym., 2013.)

Opetushallituksen (2014) määritelmän mukaan suomi toisena kielenä -opetus liittyy äidinkieli ja kirjallisuus oppimäärään. Suomi toisena kielenä -opetusta on tarjolla niille oppilaille, jotka puhuvat muuta kuin suomea kotikielensä tai ovat monikielisiä. Pyykön (2017) mukaan suomi toisena kielenä -opetukseen liittyy omat arviointikriteerinsä ja sitä annetaan oppilaille kielitaidon tason ja opiskeluedellytysten mukaan. Suomessa syntyminen tai Suomessa asuttu aika ei vaikuta opetukseen osallistumiseen. (Pyykkö, 2017.) Suomi toisena kielenä -opetus järjestetään usein niin, että oppilaat osallistuvat siihen muutamaksi tunniksi viikossa suomen kielen ja kirjallisuuden oppituntien aikana (Janhukainen ym., 2019). Pyykön (2017) mukaan myös oppilaan oman kotikielen opetus on usein osa maahanmuuttotaustaisen oppilaan koulunkäyntiä. Oppilaan oman kotikielen opetus on valmistavan opetuksen tavoin vapaaehtoista kunnalle ja oppilaalle. Se on kuitenkin tärkeää, sillä oman kotikielen opetus edistää oppilaan identiteetin rakentumista, kehittää hänen ajattelu- ja vuorovaikutustaitojaan sekä kykyä arvostaa omaa ja muita kieliä. (Pyykkö, 2017.) Yläkouluikäisille maahanmuuttotaustaisille oppilaille on lisäksi kehitetty kielellisesti tuettu opetus (KIETU), jonka tavoitteena on muodostaa oppilaalle kouluun sitoutumiseen ja oppimiseen kannustava pedagoginen suhde (Harju-Autti ym. 2018).

Maahanmuuttotaustaisia oppilaita voidaan tukea myös monilla muilla keinoilla. Opettaja voi hyödyntää monenlaisia pedagogisia ratkaisuja varmistaakseen, että eritasoiset oppilaat suoriutuvat oppitunneilla hyvin. Yksi tärkeä keino on eriyttäminen, jonka Roiha ja Polso (2020) määrittelevät

pedagogisena lähestymistapana, jossa huomioidaan oppijoiden erilaiset ominaisuudet. Eriyttämisellä pyritään vastaamaan oppilaiden erilaisuuden asettamiin haasteisiin ja se toimii tukikeinona opetuksessa. Eriyttämistä voidaan tehdä esimerkiksi oppimisympäristöjä eriyttäen, jolloin oppilaat voivat saada omaa keskittymistään ja oppimistaan tukevamman ympäristön. (Roiha & Polso, 2020.) Tukiopetus on Takalan ja kumppaneiden (2023) mukaan myös yksi tehokkaimmista eriyttämisen keinoista ja sitä voidaan tarjota niin ryhmässä kuin yksilöllisestikin. Tukija ja kumppanit (2007) ovat tuoneet esille myös muita tuen keinoja, joita opettaja voi käyttää maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opettamisessa. Selkokiehiset materiaalit ovat esimerkiksi tehokas tapa tukea niitä oppilaita, jotka eivät vielä hallitse hyvin suomen kieltä.

Myös opettajan yhteistyö huoltajien kanssa on olennaista maahanmuuttotaustaisten oppilaiden koulunkäynnin tukemisessa, sillä se antaa huoltajille keinoja tukea lapsensa oppimista ja auttaa heitä ymmärtämään paremmin suomalaisen peruskoulun toimintaa (Sinkkonen ym., 2011). Lisäksi yhteistyö muiden koulun aikuisten kanssa on tärkeää. Opettaja voi esimerkiksi hyödyntää koulunkäynninohjaajia yksilöllisemmän tuen antamisessa sekä tehdä yhteistyötä muiden opettajien kanssa. (Takala ym., 2023.) Laaksosen (2008) mukaan varsinkin kielenopettajien ja luokanopettajan välinen yhteistyö voi tukea maahanmuuttotaustaista oppijaa. Myös Kuukka ja Metsämuuronen (2016) korostavat opettajien välistä yhteistyötä. Heidän mukaansa yhteistyö kielenopettajien ja muiden aineiden opettajien välillä tulisi vakiinnuttaa, jotta kielitietoisuutta voitaisiin edistää kaikessa opetuksessa

Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden osuus erityisen tuen tarpeessa olevista oppilaista on suuri verrattuna kantaväestöön (Harju-Autti, 2022; Janhukainen, 2019; Sinkkonen ym., 2009). Vaikka maahanmuuttotaustaisuus ei sinänsä ole peruste erityiselle tuelle, kielelliset vaikeudet voivat vaikeuttaa opiskeluvaikeuksien havaitsemista (Janhukainen ym., 2019). Tuen tarpeen syyn selvittäminen voi olla haastavaa, sillä aina ei ole selvää, johtuvatko vaikeudet oppimisvaikeuksista vai kielellisistä haasteista. Lisäksi oppimisvaikeuksien seulontaan käytetyt testit voivat olla ongelmallisia, sillä oppilaan kielitaito ja kulttuuritausta voivat vääristää tuloksia. (Sinkkonen ym., 2011.) Koulun opetuskielen hallintaan liittyvät kysymykset jäävät myös helposti huomiotta kolmiportaisessa tuessa (Harju-Autti, 2022).

3.2.4 Syrjintä, rasismi ja antirasistinen kasvatus suomalaisessa peruskoulussa

Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kohtaama ulkopuolisuuden tunne ja rasismi ovat valitettavia ilmiöitä suomalaisessa peruskoulussa. Rasismin kohteeksi joutuminen on vakava asia, jota yhdenkään oppilaan ei tulisi kokea. Rasismi vaikuttaa oppilaan koulumenestykseen, hyvinvointiin ja koulussa toimimiseen (Talib, 2005). Alkuopetuksessa kohdattu rasismi voi lisäksi haitata pienen oppilaan identiteetin muodostumista ja psyykkistä kehitystä (Rastas, 2007). Valitettavasti Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen toteuttamien kouluterveyskyselyiden tuloksista selviää, kuinka maahanmuuttotaustaiset oppilaat kokevat valtaväestöä enemmän kiusaamista, fyysistä väkivaltaa ja yksinäisyyttä koulussa (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2023). Ensimmäisen polven maahanmuuttotaustaiset oppilaat myös kokevat enemmän kiusaamista ja turvattomuuden tunnetta koulussa ja koulumatkoilla toisen polven maahanmuuttotaustaisiin oppilaisiin verrattuna. Heidän yhteenkuuluvuuden tunteensa kouluyhteisössä on lisäksi heikompaa kuin muilla oppilailta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2024.) On kuitenkin tärkeä huomioida, että maahanmuuttotaustaiset oppilaat ovat hyvin heterogeeninen joukko, ja rasismia voi kohdata myös oppilas, joka ei ole maahanmuuttotaustainen.

Makkonen (2003) on huomannut, kuinka koulun syrjiviä toimintatapoja voivat aiheuttaa oppilaiden lisäksi myös opettajat ja muut koulun aikuiset. Talibin (2005) mukaan kaikki opettajat eivät esimerkiksi aina huomaa rasismin ilmenemistä, tai he eivät suostu myöntämään sitä. Opettajien mahdollinen välinpitämättömyys on valitettava ilmiö. Ulkopuolisuus, syrjiminen ja rasismi vaikuttavat oppilaan turvallisuuden ja yhteenkuuluvuuden tunteeseen, jonka vuoksi juuri opettaja on avainasemassa luottamuksen ja turvallisen oppimisympäristön luomisessa. (Talib, 2005.)

Opettajan lisäksi yleisesti koululla on merkittävä rooli ulkopuolisuuden kokemusten sekä rasismien ennakkoluulojen ja ajattelumallien kitkemisessä. Aina syrjivät toiminnot eivät kuitenkaan näy päällepäin. Riitaojan (2013) toiseuksia koskevassa tutkimuksessa havaittiin, kuinka kouluissa oletettiin normaalina valkoihoinen suomalainen ja suomen kieltä puhuva oppilas. Koulun toiminta, järjestykset ja säännöt perustuvat tähän normaaliin. Eroavaisuudet

oletettuun normaaliin taas koettiin normaalista poikkeavaksi erilaisuudeksi. Tähän lukeutuivat erityisesti maahanmuuttotaustaiset oppilaat, erityisoppilaat ja lähiöoppilaat. Heistä puhuttiin koulun arjessa niin, että erilaisuus ja poikkeavuus olisi heidän pysyvä ominaisuutensa. Heidän nähtiin myös helpommin huolipuheen ja erityistoiminnan kohteina. Tällaiset erottelut ja hierarkiat voivat toimia ulkopuolelle sulkemisen välineenä niin oppilaiden kuin henkilökunnan keskuudessa. Myös monikulttuurisuuskasvatuksen ideologia muodostaa ajatuksen normaalista, ja erilaisuudesta, kun tavoitteena on yhdenvertaisuuden ja erilaisuuden tasa-arvon tavoittelemisen. (Riitaoja, 2013.)

Antirasistinen kasvatus eroaa monikulttuurisesta kasvatuksesta. Sen tarkoituksena on muuttaa enemmistön asenteita sen sijaan, että keskityttäisiin enemmistöstä poikkeaviin ihmisiin. (Alemanji & Mafin, 2018.) Opetushallitus (2024b) määrittelee antirasismia aktiiviseksi ja tietoiseksi toiminnaksi kaikkia rasismia vastaan. Siinä tavoitteena on vähentää kielteisiä ennakkokokemuksia, etnistä syrjintää, sekä syrjivien käytäntöjen vaikutuksia. Tärkeää on puuttua ja tunnistaa rasismi ja purkaa yhteiskunnassa vallitsevia tekoja, käytänteitä ja toimintamalleja, jotka osaltaan tuottavat rasismia. Antirasistiseen toimintaan liittyy myös omien etuoikeuksien tunnistaminen ja niiden ohjaaman toiminnan analysointi. (Opetushallitus, 2024b.) Alemanjin ja Mafi (2018) kokevat merkittävänä opettajien kyvyn tunnistaa ja haastaa valtarakenteita koulun arjessa. Opettajien tulisi toteuttaa antirasistista kasvatusta ja toiminnallaan asettua kaikenlaista syrjintää vastaan. He määrittelevät antirasistisen kasvatuksen kasvatukseksi, jossa haastetaan ihmisiin perustuvia hierarkkisia rakenteita. Antirasistisessa kasvatuksessa lähtökohtana on heidän mukaansa rasismia tunnistaminen samalla, kun taistellaan rasismia vastaan. (Alemanji & Mafi, 2018.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa esittelen ja perustelen tutkimukseni tutkimustehtävän, tutkimuskysymykset, sekä aineistonkeruumenetelmän. Kerron lisäksi tarkasti suorittamastani aineiston analyysistä. Valitsin tutkimusmenetelmäksi laadullisen tutkimuksen, jonka aineiston päätin kerätä lomakemuotoisella nimettömällä verkkokyselyllä. Analysoin verkkokyselyllä saadun tutkimusaineistoni aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Pohdin luvun päätteeksi vielä tutkimukseeni liittyviä eettisiä kysymyksiä.

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa tarkastelen opettajien näkemyksiä maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kouluun kiinnittymisestä alkuopetuksessa. Tutkimukseni tavoitteena on tunnistaa maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kouluun kiinnittymiseen vaikuttavia erilaisia tekijöitä ja niitä keinoja, joilla opettajat kokevat voivansa vaikuttaa näiden oppilaiden kouluun kiinnittymiseen. Erittelen opettajien näkemyksiä siitä, mitkä tekijät voivat edistää tai heikentää kouluun kiinnittymistä maahanmuuttotaustaisilla alkuopetusikäisillä oppilailla, jotta tutkittavasta aiheesta saadaan mahdollisimman kattava kuva. Tämä tutkimus on rajattu alkuopetusikäisiin maahanmuuttotaustaisiin oppilaisiin.

Tutkimuskysymykset:

1. Mitkä tekijät ovat opettajien näkemysten mukaan kiinnittymistä edistäviä tai heikentäviä tekijöitä maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kouluun kiinnittymisessä?

2. Millä pedagogisilla keinoilla opettajat kokevat voivansa tukea maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kouluun kiinnittymistä?

3. Tarvitaanko opettajien mielestä muutoksia kouluissa tai laajemmin yhteiskunnassa, jotta maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kouluun kiinnittymistä saataisiin edistettyä paremmin? Millaisia muutoksia tarvitaan?

4.2 Laadullinen tutkimus

Toteutin tutkimukseni laadullisella tutkimusmenetelmällä. Vilkan (2021) mukaan laadullinen aineisto antaa tutkimusaiheesta syvällisempää tietoa. Siinä ei tavoitella totuuden löytämistä tutkimuskohteesta, vaan tutkitaan ihmisten välisiä sosiaalisia merkityksiä. (Vilka, 2021.) Dodgsonin (2019) mukaan laadullinen tutkimus on myös aina sidoksissa johonkin kontekstiin, eli paikkaan tai aikaan. Se myös tapahtuu aina kahden tai useamman ihmisen välillä. Tutkijan on siksi tärkeää esitellä tutkimusaiheeseen liittyviä tekijöitä, jotta lukija voi ymmärtää paremmin sitä kontekstia, jossa tutkimus tapahtuu. (Dodgson, 2019.) Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohteena ovat alkuopetusikäiset maahanmuuttotaustaiset oppilaat ja heidän kouluun kiinnittymisensä. Tutkimus keskittyy opettajien näkemyksiin tutkimusaiheesta. Opettajien näkemykset aiheesta punoutuvat faktojen sijaan heidän omiin kokemuksiinsa ja heidän luomiinsa merkityksiin, mikä puoltaa laadullisen tutkimusmenetelmän sopivuutta juuri tämän tutkimuksen aiheeseen.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on tarkoitus kuvata tiettyä ilmiötä tulosten yleistettävyyden sijaan. Tutkimani ilmiö on maahanmuuttotaustaisten alkuopetusikäisten oppilaiden kouluun kiinnittyminen ja siihen vaikuttavat tekijät. Puusan ja kumppaneiden (2020) mukaan laadullinen tutkimus tutkii ihmisen omia subjektiivisia kokemuksia ja näkemyksiä ja keskittyy kokemusperäisten ilmiöiden tarkasteluun. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka (2006) kirjoittavat, että laadullisessa tutkimuksessa huomio on suunnattu ihmisen elämismaailmaan ja sen merkityksiin. Tässä tutkimuksessa tutkin niitä asioita, jotka opettaja kokevat merkityksellisiksi kouluun kiinnittymisen kannalta.

Eskola & Suoranta (1998) kirjoittavat, että laadullisen tutkimuksen tieteellisyyden kriteerinä on sen laatu määrän sijaan. Laadullisessa tutkimuksessa syvennytään yleensä pieneen määrään tapauksia, joita on tarkoitus analysoida mahdollisimman tarkasti. (Eskola & Suoranta, 1998.) Tavoitteena ei ole yleistettävyys vaan aiheen syvällisempi ymmärtäminen.

(Vilka, 2021). Tässä tutkimuksessa aineisto koostuu 23 opettajan antamista vastauksista. Kyselylomakkeen kysymykset sisälsivät vapaat vastauskentät, joihin tutkittavat pystyivät vapaasti kirjoittamaan mieleensä tulleita asioita. Pyrin tuomaan tutkimuksellani esiin sellaisia aiheeseen liittyviä asioita, jotka ovat välittömien havaintojemme ulkopuolella, mikä on Vilkan (2021) mukaan laadullisen tutkimuksen tavoite.

4.3 Aineiston kerääminen

Keräsin aineiston avoimella lomakemuotoisella verkkokyselyllä. Verkkokysely julkaistiin Facebookin opettajille tarkoitetussa suljetussa ryhmässä, jonka jäsenet koostuvat etupäässä alakoulun opettajista. Tämä sopi hyvin alustaksi verkkokyselylle, sillä hain siihen vastaajiksi opettajia, joilla on kokemusta alkuopetusikäisten maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opettamisesta. Valitsin verkossa suoritettavan avoimen kyselylomakkeen aineistonkeruumenetelmäksi, sillä koin sen mahdollistavan enemmän vastauksia haastatteluun verrattuna. Kyselylomake mahdollistaa lisäksi vastaajien heterogeenisyyden, sillä kyselyyn voi vastata mistä päin Suomea tahansa (Valli, 2018). Tämä oli tärkeää tutkimukseni kannalta, sillä koulut ja alueet eroavat toisistaan esimerkiksi maahanmuuttotaustaisten oppilaiden tukitoimien kannalta. Esimerkiksi ainoastaan tietystä koulusta kerätty aineisto voisi antaa harhaanjohtavan kuvan aiheesta.

Vallin (2018) mukaan verkossa suoritettava kysely on helppo tapa kerätä aineistoa niin vastaajan kuin tutkijankin kannalta. Verkossa julkaistu kyselylomake takaa vastaajille matalamman kynnyksen osallistua kyselyyn. Kyselyyn voi vastata oman aikataulun mukaan ja vastaaminen on nopeampaa esimerkiksi haastatteluun verrattuna. Nimettömässä kyselylomakkeessa tutkimuksen tekijä ei myöskään saa tietoonsa vastaajan identiteettiä. (Valli, 2018.) Tutkimukselleni oli olennaista, ettei vastaajista kerätty suoria tunnistetietoja. Tutkittavat eivät välttämättä antaisi täysin rehellistä kuvaa omasta tai koulunsa toiminnasta, jos tutkittavien henkilöllisyys olisi ollut tiedossani. Riskinä olisi myös oppilaiden tunnistaminen opettajien antamista vastauksista.

Loin avoimen kyselylomakkeen Google Forms -ohjelmalla, sillä koin sen selkeäksi ja helppokäyttöiseksi alustaksi kyselylomakkeelle. Laadin

kysymykset huolellisesti ja testasin kyselylomakkeen toimivuutta, sekä kysymysten selkeyttä testihenkilöllä ennen varsinaista kyselylomakkeen julkaisua. Vallin (2018) mukaan selkeä ja hyvin suunniteltu kyselylomake sekä huolellisesti laaditut kysymykset varmistavat, että tutkittavat ymmärtävät mahdollisimman hyvin, mihin ja mistä aiheesta heidän kuuluu vastata. Tämä on tärkeää tutkimuksen luotettavuuden kannalta. (Valli, 2018.) Kysymyksiä kyselylomakkeella oli yhteensä yhdeksän. Kyselylomakkeen kysymykset pohjautuivat tutkittavien taustan selvittämiseen, sekä itse tutkimuksen aiheeseen kouluun kiinnittymisestä.

Julkaisin linkin kyselylomakkeeseen ja tietosuojailmoitukseen Facebook -ryhmässä huhtikuussa 2024. Julkaisussa kerroin saatekirjeenä tutkielmani aiheesta ja merkityksestä, sekä ketkä siihen sopivat vastaajiksi ja kauanko arvioitu vastaamisaika kestää. Vilkan (2021) mukaan saatekirje on tärkeä osa tutkimuksen arviointia. Sen kautta tutkittava arvioi tutkimuksen aihetta ja tärkeyttä, sekä tekee arvioin siihen osallistumisesta. Arvioin vastausajaksi noin 15 minuuttia. Liitin saatekirjeeseen mukaan myös omat yhteystietoni ja kehotin olemaan yhteydessä tarpeen tullen. Ilmoitin lopussa kyselyn olevan auki seuraavat kaksi viikkoa. Päädyin kuitenkin pitämään julkaisuani ryhmässä vielä viikon pidempään, jotta saisin enemmän vastauksia kyselyyni. Tällöin muokkasin ilmoitustani ja kiitin jo kyselyyn vastanneita ilmoittaen, että pidän kyselyäni vielä viikon suuremman aineiston saamiseksi. Lopulta poistin julkaisun ryhmästä huhtikuussa 2024.

4.4 Aineiston analyysi

Analysoin tutkimukseni aineiston sisällönanalyysiä käyttämällä, mikä tarkoittaa Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analyysiä väljänä teoreettisena kehyksenä. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan (2006) mukaan oleellista siinä on aineiston perusteellinen analysointi, sillä laadullisen tutkimuksen pienet aineistokoot vaativat tarkan analyysin. Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat laadullisen tutkimuksen teossa huomionarvoisena sen, ettei tavoitteena ole yleistää vastauksia, vaan analysoinnin on tarkoitus olla huolellista ja luonteeltaan tulkinnallista. Tämä sopi

tutkielmaani, sillä tarkoitukseni oli saada syvällisempää ymmärrystä tutkimusaiheesta.

Lähestyin tutkielmani aineistoa tarkemmin aineistolähtöistä sisällönanalyysia käyttäen. Vilkan (2021) mukaan aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tutkimusaineisto tiivistetään ja pilkotaan osiin tutkimusongelman ja tutkimuskysymysten ohjatessa prosessia. Tämän jälkeen tutkija ryhmittelee aineiston uudeksi kokonaisuudeksi. (Vilka, 2021.) Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan (2006) mukaan aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä analyysiyksiköt eivät ole ennalta valittuja tai harkittuja, vaan tutkija rakentaa teoriaa suoraa aineistosta. Tämä sopi tutkimukselleni, sillä kouluun kiinnittyminen on hyvin moniulotteinen ilmiö.

Noudatin analysoinnissa Tuomen ja Sarajärven (2018) aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheita. Aluksi kävin huolellisesti läpi tutkimusaineistoa. Aineistoa ei tarvinnut kirjoittaa auki, sillä se oli valmiiksi tekstimuodossa. Ensimmäisellä lukukerralla keskityin kunkin vastaajan täyttämään kyselylomakkeeseen erikseen. Perehdyin aina ensiksi ensimmäiseen kolmeen kysymykseen vastaajan taustatiedoista varmistuakseni hänen pätevyydestään vastaajaksi. Päteviä vastauksia kyselyyni tuli 23 kappaletta (N=23). Vastauksia oli tullut alun alkaen 25, mutta kaksi niistä olivat täysin tyhjiä. Päädyin poistamaan tyhjät vastaukset. 16 vastaajista oli luokanopettajia, viisi erityisopettajia, yksi aineenopettaja sekä yksi erityisluokanopettaja. Vastaajista 16:lla oli yli kymmenen vuoden työkokemus opettajan toimimisesta. Kahdella vastaajalla oli viidestä kymmeneen vuoden kokemus alalta. Kahdella vastaajalla kokemusta oli kolmesta viiteen vuotta. Kolmella vastaajalla taas oli yhden tai kahden vuoden työkokemus opettajana.

Kaikki vastaajat eivät olleet vastanneet jokaiseen kyselylomakkeen kysymykseen, ja myös vastauksen laajuudet vaihtelivat. Ensimmäiseen neljään kysymykseen vastasi 23 osallistujaa. Ne koskivat opettajien työkokemuksen kestoja, koulutustaustaa, oppilaiden arvioitua määrää sekä sitä, kokivatko vastaajat varhaiskasvatustaustan vaikuttavan kouluun kiinnittymiseen. 15 opettajaa vastasi varhaiskasvatustaustan vaikutuksen perusteluja koskevaan kysymykseen. Kysymyksen kouluun kiinnittymistä edistävästä tekijöistä vastasi 22 opettajaa ja kysymykseen kouluun kiinnittymistä heikentävistä tekijöistä taas 23 opettajaa. Kysymykseen opettajan pedagogisten keinojen vaikutuksista kouluun

kiinnittymiseen vastasi 23 opettajaa. Viimeiseen kysymykseen muutoksen tarpeesta kouluissa tai laajemmin yhteiskunnassa vastasi 18 opettajaa.

Tutkimusaineiston läpikäynnin jälkeen keskityin vastaajien kokonaisten kyselylomakkeiden sijaan aina tiettyyn kysymykseen ja siihen tullessiin vastauksiin. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan aineisto käydään ensin huolellisesti läpi, minkä jälkeen on vuorossa pelkistettyjen ilmausten etsiminen aineistosta. Löydetyt ilmaukset alleviivataan, jonka jälkeen ne listataan. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Alleviivaamisen sijaan kopioin pelkistettyjä ilmauksia ja liitin ne erilliselle tiedostolle. Listattuja ilmauksia, eli analyysiyksiköitä, voivat olla sanat, lauseet tai ajatuskokonaisuudet (Vilkka, 2021). Etenin keskittyen yhteen kysymykseen ja siihen tullessiin vastauksiin vuorollaan. Epäolennaiset asiat jätin kokonaan listaamatta, sillä Vilkan (2021) mukaan sisällönanalyysissä on tarkoituksena karsia aineistosta pois tutkimukselle epäolennainen informaatio. Tämän jälkeen on Tuomen & Sarajärven (2018) mukaan vuorossa alaluokkien luominen listatuista ilmauksista samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia etsien.

TAULUKKO 1.

Aineiston luokittelua

Listatut ilmaukset	Alaluokat
"Vanhempien luottamus, että lapsi pärjää ryhmässä" (Vastaaja 22)	-Luottamus kouluun -Kiinnostus kouluun
"Huoltajien tuki ja koulumyönteisyys on ensisijaisen tärkeää" (Vastaaja 2)	-Huollettavan tukeminen -Huoltajien koulumyönteisyys
"Vanhempien kiinnittyminen yhteiskuntaan, asenne ja kiinnostus koulua kohtaan" (Vastaaja 10)	-Aktiivinen seuraaminen koulun arjessa
"Huoltajien positiivinen asenne ja koulun arjen seuraaminen mm. lukemalla luokan viikkoviestit" (Vastaaja 18)	
...	
"Kodin ja koulun onnistunut yhteistyö" (Vastaaja 13)	-Avoin tiivis yhteistyö -Avoin yhteys huollettaviin
"Kodin avoin yhteistyö koulun kanssa" (Vastaaja 6)	-Tulkin käyttö osana yhteistyötä -Asioiden selittäminen
"Jos näkee heti vanhemmat tulkin kanssa, avoin yhteys, ehkä itsestään selvien asioiden selittäminen vanhemmille" (Vastaaja 14)	-Peruskoulujärjestelmän ja koulun käytänteiden selventäminen
...	

Alaluokkien muodostamisen jälkeen alaluokat yhdistellään ja ryhmitellään keskenään, jolloin niistä muodostuu yläluokkia (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Yhdistelin alaluokat yläluokiksi etenemällä edelleen kysymys kerrallaan. Viimeisenä vaiheena aineistolähtöisessä analyysissä on Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan yläluokkien yhdisteleminen pääluokiksi niin, että niistä voidaan luoda kokoava käsite.

TAULUKKO 2.

Aineiston luokittelua

Yläluokat	Pääluokat	Kokoava käsite
-Huoltajien asenteet koulua kohtaan -Huoltajien ja koulun välinen yhteistyö -Huoltajien kiinnostuksen puute huollettavaan -Huoltajien ymmärtämättömyys -Opettaja antama yksilöllinen huomio oppilaalle -Opettajan vuorovaikutuksen laatu -Opettaja turvallisen ilmapiirin luoja -Opettajan kyky huomata oppilaan oppimiseen vaikuttavia tekijöitä -Tunnetaitojen opettaminen -Ryhmäytymisen merkitys -Sosiaalisten taitojen opettaminen -Kyky kielitietoiseen opetukseen -Rutiinit, ennustettavuus ja positiivinen pedagogiikka -Eriyispedagoginen osaaminen -Alkuopetuksen opetusmenetelmät	-Kodin ja koulun yhteistyö -Huoltajien asenteet ja osaaminen -Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus -Opettajan ammattitaito ilmapiirin luomisessa ja oppilaiden huomioimisessa -Opettajan ryhmäytymisen mahdollistajana -Opettaja sosiaalisten taitojen opettajana -Opettaja alkuopetuksen osaajana -Opettajan tietotaito maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetuksessa	Kodin ja koulun yhteistyö ja huoltajien merkitys Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen ja opettajan asenteiden merkitys Opettajan rooli luokan kaverisuhteiden edistäjänä ja tunnetaitojen opettajana Opettajan pedagogiset käytännöt ja ammattitaito

Tässä vaiheessa en enää keskittynyt kunkin kysymyksen vastauksiin erillisinä kokonaisuuksina vaan kokosin kaikki tekemäni yläluokat yhteen jakaen

ne omiin pääluokkiinsa. Ainoa poikkeus oli tutkimuslomakkeen viimeinen kysymys opettajien kokemasta muutoksen tarpeesta kouluissa ja yhteiskunnassa. Tähän kysymykseen tulleita vastauksia en yhdistellyt muiden kysymysten tavoin, sillä ne eivät pohjautuneet opettajien näkemyksiin nykytilanteesta vaan enemminkin sen vaativista muutoksista. Muodostin pääluokista yhteensä kymmenen kokoavaa käsitettä liittyen opettajien näkemyksiin oppilaiden kouluun kiinnittymisestä. Kokoavat käsitteet pohjautuvat tekijöihin, jotka kyselyyn vastanneet opettajat kokivat kouluun kiinnittymiseen vaikuttavina tekijöinä.

4.5 Tutkimuksen eettiset kysymykset

Puusan ja kumppaneiden (2020) mukaan eettisesti tuotetussa tutkimuksessa on noudatettava eettisiä periaatteita koko tutkimusprosessin ajan. Eettisten periaatteiden noudattaminen edellyttää Kuulan (2011) mukaan rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta kaikissa tutkimuksen vaiheissa, mukaan lukien tutkimustyö, tulosten tallentaminen ja esittäminen, sekä tutkimuksen ja sen tulosten arviointi. On olennaista, että tutkimus suunnitellaan, toteutetaan ja raportoidaan yksityiskohtaisesti ja tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten mukaisesti. (Kuula, 2011.) Cohen ja kumppanit (2018) muistuttavat, että tutkijan ymmärrys eettisistä periaatteista on tärkeää.

Vilkan (2021) mukaan hyvä tieteellinen käytäntö vaatii sen, että tutkittavalla on riittävästi tietoa tutkimuksesta, jonka pohjalta tehdään päätös osallistumisesta. Mahdollisille tutkittaville on Kuulan (2021) mukaan kerrottava perustiedot tutkimuksesta, tutkijasta sekä siitä, kuinka kerättyjä tietoja käytetään ja hallinnoidaan. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan jokaiselle tutkittavalle on annettava riittävästi tietoa myös tutkimuksen luonteesta ja tavoitteista. Nämä tiedot esittelin kyselylomakkeen kanssa julkaistussa saatekirjeessä. Annoin lisäksi yhteystietoni, jotta mahdolliset vastaajat pystyisivät olemaan halutessaan yhteydessä. Ilmoitin myös etukäteen vastaajilta kerättävät henkilötiedot.

Silvermanin (2019) mukaan eettisesti tuotetun tutkimuksen tavoitteina on vapaaehtoinen osallistuminen tutkimukseen, tutkittavien suojeleminen vahingoilta sekä tutkijan ja tutkittavan keskinäinen luottamus. Myös Kuula (2011) painottaa vapaaehtoisen osallistumisen ja keskeyttämismahdollisuuden

kunnioittavan tutkittavan itsemääräämisoikeutta. Nimetön verkossa kerättävä kyselylomake mahdollisti sen, ettei mahdollisiin tutkittaviin tarvinnut olla henkilökohtaisesti yhteydessä. Jokainen kyselyyn vastannut teki itse päätöksen vastaamisestaan perustuen Facebook-ryhmässä julkaisemaani saatekirjeeseen.

Kuulan (2011) mukaan tutkittaville on lisäksi kerrottava, kuinka kerätyt tiedot käytetään ja hallinnoidaan. Olin tehnyt aineistonhallintasuunnitelman aineistoa varten. Ilmoitin tutkimuksesta saatavien tietojen käytöstä ja säilytystavoista tutkittaville etukäteen. Liitin kyselylomakkeen yhteyteen tietosuojailmoituksen, minkä tarkoituksena on taata yksityisyyden turvaaminen henkilötietoja käsiteltäessä (Kuula, 2011). Tutkimuksessani suojattavia henkilötietoja olivat tutkittavan koulutustausta ja työkokemuksen kesto arvioituina vuosina. Säilytin tutkimusaineistoa salasanalla suojatussa tiedostossa tietokoneella. Aineistosta oli varmuuskopio salasanalla suojatulla muistitikulla. Poistin aineiston tutkimuksen teon jälkeen tietokoneelta ja muistitikulta. Kuulan (2011) mukaan Aineiston suojaaminen salasanalla ja hävittäminen tutkimuksen teon jälkeen noudattavat tietosuojalainsäädäntöä, mikä varmistaa, etteivät ulkopuoliset pääse käsiksi tutkimusaineistoon tai vastaajien henkilötietoihin.

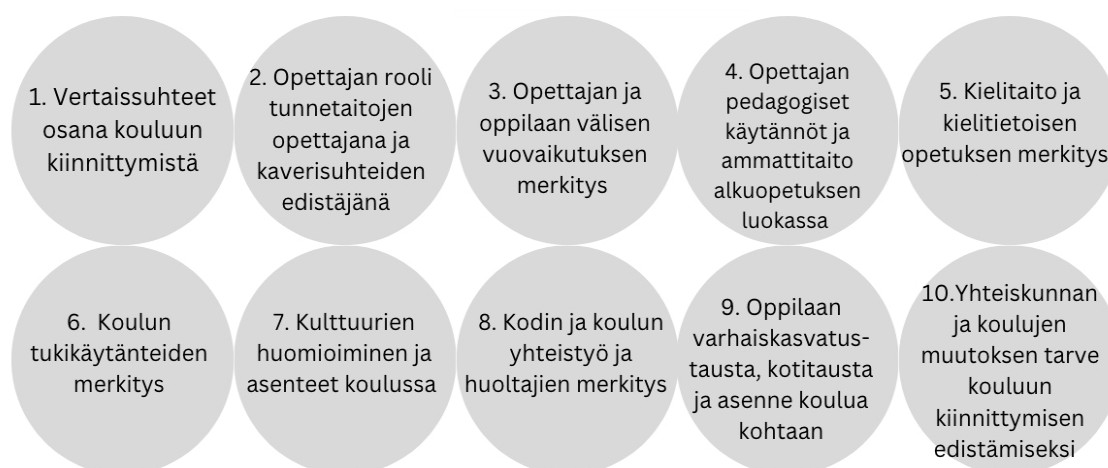
Tuomi ja Sarajärvi (2018) korostavat eettisten ongelmien arvioinnin muuttuvan sitä haastavammaksi, mitä vapaammin aineistonkeruu on toteutettu. Keräsin aineistoni verkossa julkaistulla kyselylomakkeella, mikä mahdollistaa suhteellisen vapaata tiedonkeruuta mutta samalla rajoittaa tutkijan mahdollisuutta tuntea vastaajien henkilöllisyyttä. Verkossa suoritettava aineistonkeruu voi sisältää eettisiä haasteita liittyen mahdolliseen tunnistettavuuteen. Vastauksissa saattaa esimerkiksi paljastua yksityiskohtia, jotka voivat johtaa koulun, opettajan tai oppilaan tunnistamiseen. Kuulan (2011) mukaan tutkijalla on velvollisuus varmistaa, ettei tutkimukseen päädy sellaisia asioita, joista vastaajat voitaisiin tunnistaa. Se on osa luottamuksellisuutta ja vaatii tutkijalta varovaisuutta tulosten esittämisessä. (Kuula, 2011.)

Kuulan (2011) mukaan myös tutkijan rooli ja asema ovat keskeisiä eettisiä näkökohtia tutkimuksessa. Tutkijan tulee olla tietoinen omista ennakkoluuloistaan ja pyrkiä minimoimaan niiden vaikutus tutkimuksen kulkuun ja tuloksiin. Myös Dodgson (2019) huomauttaa, että laadullisesta tutkimuksesta puuttuu tutkijan objektiivisuus. Tämän vuoksi tutkijan on ymmärrettävä oma vaikutuksensa tutkimuksen teossa ja tarkkailtava omia uskomuksiaan ja kokemuksiaan

tutkimusaiheesta ja niiden vaikutuksia tutkimukseen. Tämän vuoksi tutkijan reflektiivisyys tutkimuksen teossa on tärkeää. (Dodgson, 2019.) Itsereflektio tutkimusprosessin aikana edistää tutkimuksen objektiivisuutta ja luotettavuutta, mikä on olennaista eettisesti kestävästä tutkimuksesta varmistamiseksi (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Koska tutkimukseni keskittyi opettajien näkemyksiin maahanmuuttajataustaisista oppilaista, edellytti se tarkkaa harkintaa tulosten tulkinnessa. Tätä tutkimusta tehdessä on vältettävä stereotyyppien luomista ja otettava huomioon maahanmuuttotaustaisten oppilaiden monimuotoisuus. Herkkien tietojen käsittely vaatii eettistä pohdintaa erityisesti siinä, kuinka tutkimuksesta saatuja tietoja voidaan hyödyntää oppilaiden eduksi.

5 TULOKSET

Tässä tutkimuksessa selvitin opettajien näkemyksiä maahanmuuttotaustaisten alkuopetusikäisten oppilaiden kouluun kiinnittymisestä. Esittelen seuraavaksi kymmenen kokoavaa käsitettä, jotka muodostin tutkimusaineistosta aineistolähtöistä sisällönanalyysiä käyttäen.



KUVIO 1. Kouluun kiinnittymiseen vaikuttavat tekijät

5.1 Vertaissuhteet osana kouluun kiinnittymistä

Tutkimusaineistosta ilmeni vertaissuhteiden keskeinen rooli oppilaan kouluun kiinnittymiselle. Vertaissuhteet koettiin tärkeäksi kouluun kiinnittymistä edistäväksi tekijäksi. Kaverisuhteiden koettiin edistävän yhteisöllisyyden tunteen syntymistä ja hyväksytyksi tulemisen tunnetta. Erityisesti suomenkielisten ystävien merkitys korostui koulussa ja vapaa-ajalla. Suomenkieliset ystävät koettiin tärkeiksi kielitaidon kehittymiselle ja yhteiskuntaan integroitumiselle. Opettajat kokivat erilaisten harrastusten ja vapaa-ajan ystävyssuhteiden tukevan kaverisuhteiden muodostumista myös koulussa.

”Kaverit tärkeitä. Lapsen tulee kokea olevansa osa yhteisöä ja hyväksytyt omana itsenään, jotta kouluun kiinnittyminen olisi mahdollisimman vahvaa.” (Vastaaja 23)

”Yhteinen kieli on kaiken a ja o. Myös kantaväestöön kuuluvat luokkatoverit, jotka alkavat kaveriksi edistää kouluun kiinnittymistä.” (Vastaaja 1)

”Ystävyyssuhteet suomenkielisiin kavereihin myös vapaa-ajalla.” (Vastaaja 6)

Vertaissuhteiden puuttumisen, niiden vähäisen määrän tai suomenkielisten kavereiden vähäisyyden koettiin heikentävän kouluun kiinnittymistä. Ongelmalliseksi koettiin tilanne, jossa oppilaalla ei ollut luokassa kavereita tai hänellä oli muuten heikot vertaissuhteet. Lisäksi oppilaan sosiaalisten taitojen puute koettiin heikentäväksi tekijäksi, sillä sen koettiin vaikeuttavan kaverisuhteiden muodostumista. Myös oppilaan vapaa-ajan vietto ainoastaan suomea puhumattomien ystävien kanssa koettiin heikentäväksi tekijäksi.

”Se heikentää kiinnittymistä, jos lapsella ei ole luokassa ystäviä”. (Vastaaja 1)

”Oppilaan heikot sosiaaliset taidot hankaloittaa,” (Vastaaja 22)

”Niukat sosiaaliset kontaktit vapaa-ajalla heikentää kiinnittymistä koulussa.” (Vastaaja 6)

5.2 Opettajan rooli tunnetaitojen opettajana ja kaverisuhteiden edistäjänä

Opettajat kokivat, että heidän antamansa tuki oli merkityksellistä oppilaiden vertaissuhteiden luomisessa ja ylläpitämisessä sekä hyvän luokkailmapiirin luomisessa. Tämän koettiin erityisesti korostuvan alkuopetusikäisten oppilaiden kohdalla, jotka vielä harjoittelevat kaveritaitoja. Tärkeänä koettiin tunnetaitojen ja vuorovaikutustaitojen opettaminen oppilaille sekä oppilaiden tukeminen näiden taitojen soveltamisessa osana koulun arkea.

”Hyvän luokkailmapiirin luominen, jossa jokainen on osa porukkaa. Paritöitä ja ryhmitöitä, joissa aina sekoitetaan oppilaat.” (Vastaaja 13)

”Tunnetaitojen opettaminen oppilaille.” (Vastaaja 11)

”Opettajalla tehtävänä luokan sosiaalistaminen toimimaan kaikki kaikkien kanssa.” (Vastaaja 2)

Opettajan suorittamat oppilaiden ryhmäytymistä tukevat toimet koettiin ratkaisevana osana kaverisuhteiden ja positiivisen ilmapiirin luomisessa. Ryhmäytymistä tukevinä toimina nähtiin esimerkiksi parityöt, ryhmätyöt ja istumajärjestykset, joissa oppilaita sekoitetaan keskenään. Myös erinäiset opettajan järjestämät leikit nousivat esiin vastauksissa. Näiden toimien koettiin tukevan oppilaiden välistä vuorovaikutusta ja osallisuuden tunnetta, edistävän kaverisuhteiden luomista koulussa ja vapaa-ajalla sekä edistävän suomen kieltä puhuviin kavereihin tutustumista.

”Tärkeää on ryhmäyttämisen tukeminen, jotta lapsella on suomenkielisiä kavereita myös vapaa-ajalla.” (Vastaaaja 7)

”Harjoittelemalla kaikkien kanssa toimimista esim. pari- ja ryhmätyöskentelyllä.” (Vastaaaja 1)

”Ryhmyttäminen, tutustuminen, leikki ja innostus.” (Vastaaaja 17)

5.3 Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen merkitys

Opettajat kokivat oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutuksen laadun vaikuttavan oppilaan kouluun kiinnittymiseen. Tärkeäksi koettiin lämmin vuorovaikutus, opettajan läsnäolo oppilaalle, oppilaan kuunteleminen, hänen kanssaan keskusteleminen sekä yleisesti oppilaan yksilöllinen huomioiminen. Lisäksi oppilaan motivoiminen ja kannustaminen koettiin tärkeiksi tekijöiksi. Opettajalla koettiin olevan merkittävä rooli yhdenvertaisuuden korostamisessa, oppilaiden tasa-arvoisessa kohtelussa sekä turvallisen ilmapiirin luomisessa. Tärkeänä koettiin lisäksi opettajan herkkyys tunnistaa oppimisen haasteita sekä puuttua syrjintään ja kiusaamiseen.

”Lapsen taustan positiivisella huomioimisella, omalla puheella ja kaikkien yhdenvertaisuutta painottamalla sekä syrjiviin tapahtumiin tai kiusaamiseen tomerasti puuttumalla.” (Vastaaaja 23)

”Ryhmät, joihin oppilas pystyy kiinnittymään. Tässä oppilaantuntemus on ratkaisevaa.” (Vastaaaja 15)

”Keskustelut, kuunteleminen ja motivointi tärkeää.” (Vastaaaja 19)

”Läsnäolo, vuorovaikutus – näille ajan ja arvon antaminen päivittäisessä koulutyössä.” (Vastaaaja 8)

Opettajan ennakkoluulojen, rasismien tai tiedostamattomien negatiivisten asenteiden maahanmuuttotilanteita oppilaita kohtaan koettiin heikentävän oppilaan kouluun kiinnittymistä. Ongelmallisena koettiin myös opettajan uskon puute oppilaan kykyä kohtaan, vähäinen kiinnostus oppilaan tukemiseen sekä koulun ja kodin yhteistyöhön.

"Haitallisia ovat opettajan ennakkoluulot, negatiiviset asenteet ja arvot. Varsinkin jos niitä ei tiedosta." (Vastaja 15)

"Rasismi. Uskon puute oppilaaseen ja hänen mahdollisuuteensa kehittyä." (Vastaja 12)

"Opettajan vähäinen kiinnostus kodin ja koulun yhteistyöhön." (Vastaja 23)

5.4 Opettajan pedagogiset käytännöt ja ammattitaito alkuopetuksen luokassa

Vastauksista ilmeni opettajan pedagogisen osaamisen ja eri opetusmenetelmien keskeinen rooli oppilaan kouluun kiinnittymiselle. Selkeiden rutiinien ja säännöllisten käytäntöjen havaittiin luovan turvallisuuden tunnetta ja ennustettavuutta maahanmuuttotilanteita oppilaille, joille koulunkäynnin lisäksi myös kieli voi olla uutta.

"On tärkeää huolehtia, että oppilas ymmärtää mitä häneltä kussakin tilanteessa odotetaan (käytös ja oppiminen), selkeä struktuuri on tärkeää, jotta oppilas tietää mitä odottaa." (Vastaja 22)

"Oppilaan kädestä pitäen ohjaus tärkeää varsinkin alkuopetuksessa, jossa oppilaalla on paljon uutta ja jos ei puhu kieltä." (Vastaja 3)

Opettajien käyttämä positiivinen pedagogiikka, erityispedagoginen osaaminen, yksilöllisten tarpeiden huomioiminen ja kyky oppilaan yksilölliseen tukemiseen koettiin merkittävänä. Kädestä pitäen ohjaus koettiin tärkeäksi, sillä alkuopetuksessa on paljon uutta opittavaa varsinkin suomea puhumattomalle oppilaalle. Myös alkuopetuksessa käytettävät keinot mainittiin aineistossa. Näitä keinoja olivat kuvien käyttö, toiminnallisuus, leikillisuus, innostus ja havainnollistaminen.

"Tuen tarpeen kartoittamalla ja oikeanlaista tukea antamalla voidaan edistää kiinnittymistä." (Vastaja 23)

”Toiminnalliset tehtävät, positiivinen pedagogiikka.” (Vastaja 19)

Yhteiset leikkihetket, alkuopetuksen normikeinot eli kuvat ja toiminnallisuus.” (Vastaja 7)

”Havainnollistaminen, vertaisoppiminen, sosiaalisen kontekstin avulla oppiminen ja leikillisuus.” (Vastaja 16)

5.5 Kielitaito ja kielitietoisuuden merkitys

Opettajat kokivat kielitaidon olevan tärkeä edellytys kouluun kiinnittymiselle. Tämän vuoksi he kokivat kielitietoisuuden suomen kielen opetuksen merkittävänä. Ilman riittävää suomen kielen taitoa oppilaat saattavat jäädä ulkopuolisiksi eivätkä välttämättä ymmärrä opetuksen sisältöjä, motivoitu koulusta tai koe itseään osaksi kouluyhteisöä. Eri kielten käyttö oppitunneilla koettiin heikentävänä tekijänä, sillä sen koettiin hidastavan suomen kielen oppimista. Kielitietoisuuden opetuksen koettiin olevan erityisen tärkeää, sillä sen avulla oppilaat voivat osallistua oppitunneilla, ymmärtää opetusta, kommunikoida muiden kanssa ja sopeutua kouluyhteisöön. Arkikielitaidon omaksuminen koettiin myös tärkeäksi.

”Lisäämällä maahanmuuttotasaisten kielellisiä valmiuksia, jotta hänellä on edellytykset kommunikoida luokkatovereidensa kanssa.” (Vastaja 2)

”Kielitietoinen ja selkokielineen opetus, mikä helpottaa oppilaan osallistumista opetukseen ja ylläpitää sitä kautta oppilaan motivaatiota.” (Vastaja 4)

”Jos ei ole suomen kielen taitoa, ei välttämättä koe yhtäläillä itseään osaksi luokan porukkaa.” (Vastaja 13)

”Jos oppimisympäristössä pystyy käyttämään runsaasti äidinkieltään, ei opi yhtä nopeasti suomea.” (Vastaja 15)

Aineistosta nousi esiin ajatus, jonka mukaan kielitietoista opetusta tulisi toteuttaa siten, että jokainen oppitunti toimisi samalla suomen kielen tuntina. Opettajien mielestä oli tärkeää, että oppilaille selitetään sanat ja käsitteet kaikessa tekemisessä, jotta he voisivat seurata opetusta ja ymmärtää oppitunneilla käsiteltäviä asioita. Tukimuotoina kielitietoiseen opetukseen mainittiin selkokielineet oppimateriaalit, kuvat, äänikirjat, selkotekstit sekä yleisesti selkeän suomen kielen käyttö opetuksessa. Myös yhteistyö eri opettajien kesken

koettiin oleellisena. Näiden tekijöiden koettiin helpottavan suomen kielen oppimista ja kielellistä kehitystä.

”Tärkeää on kuvatuki joka tilanteessa, äänikirjat ja selkotestit, yhteisopettajuus esimerkiksi S2 tai laaja-alaisen erityisopettajan kanssa.” (Vastaaja 4)

”Kielitietoiset menetelmät eri oppiaineiden tunneilla eli nähdään kaikki tunnit suomen kielen opiskelun tunteina ja muistetaan sanojen selittäminen ja käsitteiden avaaminen kaikessa tekemisessä.” (Vastaaja 3)

Koulun tarjoaman monipuolisen valmistavan opetuksen merkitys nousi aineistosta kiinnittymistä edistävänä tekijänä. Oleellisena nähtiin valmistavan opetuksen tiivis yhteistyö yleisopetuksen luokan kanssa. Tärkeänä pidettiin lisäksi valmistavan luokan oppilaiden integrointia yleisopetuksen opetusryhmiin. Näin suomen kielen taito kehittyi ja oppilaat tutustuvat myös valmistavan luokan ulkopuolisiin oppilaisiin.

”Valosta (valmistava opetus) integrointi normiluokkiin li, ks ja ku (liikunnan, käsitöiden ja kuvaamataidon) tunneille, yhteiset leikkihetket, oppii samalla suomea ja tutustuu muihin oppilaisiin.” (Vastaaja 7)

”Monipuolinen valmistava opetus tiiviissä yhteistyössä yleisopetuksen luokan kanssa. Ohjaajan tuki yleisopetuksen tunneilla avainasemassa.” (Vastaaja 16)

5.6 Koulun tukikäytänteiden merkitys

Aineistosta nousi esiin näkemyksiä, joissa korostettiin koulun resurssien ja toimintatapojen merkitystä oppilaiden kouluun kiinnittymiselle. Riittävät tukitoimet ja tuen tarpeen huolellinen kartoitus nähtiin keskeisinä tekijöinä. Esimerkkinä annettiin ohjaajan läsnäolo yleisopetuksen tunnilla, monikieliset ohjaajat ja tulkkien hyödyntäminen erilaisissa tapaamisissa. Oleellisena koettiin koulun yhteinen selkeä linja maahanmuuttotaustaisten oppilaiden tukemiseen sekä henkilökunnan taito traumatietoiseen kasvatukseen, kielitietoiseen opettamiseen ja erityispedagogiseen osaamiseen. Tärkeänä pidettiin lisäksi koulun mahdollisuutta pitää pieniä oppilasryhmiä yksilöllisemmän huomion varmistamiseksi. Suuret oppilasryhmät, vähäinen valmistava opetus ja ohjaajaresurssien puuttuminen koettiin heikentävinä tekijöinä.

”Mahdollisen tuen tarpeen kartoittaminen ja tuen antaminen on varmasti yksi isoimmista tekijöistä.” (Vastaaja 23)

”Iso opetusryhmä hankaloittaa.” (Vastaaja 1)

”Kiinnittymistä heikentää, jos oppilaalle ei ole tarpeeksi tukea saatavilla esim. oppitunneilla suoriutumiseen.” (Vastaaja 6)

5.7 Kulttuurien huomioiminen ja asenteet koulussa

Opettajien vastauksissa korostui oppilaan arvostuksen ja tasavertaisen kohtelun merkitys kouluun kiinnittymiselle. Erityisen tärkeäksi koettiin oppilaan oman kulttuurin arvostaminen ja sen positiivinen huomioiminen koulussa. Esimerkiksi erilaisten kulttuurien juhlien ja perinteiden esille tuominen koettiin tärkeäksi keinoksi. Opettajat painottivat, että oppilaiden tulisi voida kokea oma kielensä ja kulttuurinsa merkityksellisiksi ja arvostetuiksi osaksi kouluyhteisöä. Näiden tekijöiden koettiin edistävän oppilaiden kiinnittymistä kouluun.

”Koulun tulee tehdä töitä sen eteen, että monikulttuurisuus huomioidaan ja lapsi kokee oman taustansa tärkeäksi. Lapsen tulee kokea olevansa osa yhteisöä ja hyväksytyt omana itsenään, jotta kouluun kiinnittyminen olisi mahdollisimman vahvaa.” (Vastaaja 23)

”Ennakkoluulottomuus koulussa ja toisten kulttuureiden hyväksyminen.” (Vastaaja 14)

”Eri kulttuuriperinteisiin ja juhliin tutustuminen luokassa ja koulussa.” (Vastaaja 4)

Toisaalta aineistosta nousi myös näkemys siitä, ettei maahanmuuttotaustaisia oppilaita tulisi suosia. Heitä tulisi kohdella vain tasavertaisesti muiden oppilaiden kanssa. Kuitenkin oppilaiden kulttuurisen tai uskonnollisen taustan häivyttäminen, erillään pitäminen ja eri toimintatapojen vaatiminen nähtiin haitallisena ja kouluun kiinnittymistä heikentävänä. Kiinnittymistä heikentävänä koettiin myös syrjivän ja rasisen käyttäytymisen salliminen koulussa ja koulun puuttumattomuus tällaisiin toimintamalleihin.

”Ei saa suosia etnisiä pienryhmiä, vaikka oman kielen ja kulttuurin säilyttäminen on myös tärkeää.” (Vastaaja 1)

”Eristäminen, erillään pitäminen, eri toimintatapojen käyttäminen ja eri sääntöjen edellyttäminen haitallista.” (Vastaaja 9)

”Ongelma on kulttuurisen, uskonnollisen ja/tai etnisen taustan häivyttäminen, syrjintään puuttumattomuus, syrjintä.” (Vastaaja 23)

5.8 Kodin ja koulun yhteistyö ja huoltajien merkitys

Opettajat kokivat huoltajien tuen ja koulumyönteisyyden keskeiseksi tekijäksi oppilaan kouluun kiinnittymiselle. Opettajien vastauksissa korostui, kuinka huoltajien aktiivinen osallistuminen koulun toimintaan oli tärkeää kouluun kiinnittymiselle. Lisäksi huoltajien korkea arvostus koulutusta kohtaan ja toiveet lapsensa hyvästä koulutuksesta koettiin merkittävinä. Myös huoltajien integroituminen suomalaiseen yhteiskuntaan ja suomalaisen koulujärjestelmän ja koulun toimintatapojen arvostus mainittiin edistävinä tekijöinä. Kodin ja koulun laadukkaan yhteistyön ja tulkkipalveluiden käytön koettiin olevan tärkeitä, jotta huoltajat pysyisivät ajan tasalla koulun asioista sekä ymmärtäisivät paremmin suomalaista koulujärjestelmää ja sen toimintaa. Näiden koettiin mahdollistavan myös matalamman kynnyksen olla yhteydessä kouluun.

”Perheen toiveet hyvästä koulutuksesta, hyvät suhteet ja matala kynnyks olla yhteydessä opettajaan tärkeitä.” (Vastaaja 3)

”Tiivis yhteistyö ja suomalaisen peruskoulujärjestelmän ja koulun käytänteiden selventäminen huoltajille. Monikielisten ohjaajien tuki ja tulkkien hyödyntäminen tapaamisissa.” (Vastaaja 4)

”Vanhempien kiinnittyminen yhteiskuntaan, asenne ja kiinnostus koulua kohtaan.” (Vastaaja 10)

”Huoltajien positiivinen asenne ja koulun arjen seuraaminen mm. lukemalla luokan viikkoviestit.” (Vastaaja 18)

Toisaalta kodin ja koulun heikko yhteistyö ja huoltajien välinpitämättömyys koulua kohtaan koettiin opettajien vastauksissa kiinnittymistä heikentävänä tekijänä. Tällaisina tekijöinä koettiin esimerkiksi huoltajien antama vähäinen tuki oppilaan koulunkäyntiin, kiinnostuksen puute yhteistyöstä koulun kanssa sekä haluttomuus auttaa lasta koulutehtävissä kotona.

”Haasteina vanhempien kielitaito ja erilainen käsitys koulusta, erilainen käsitys aikataulujen noudattamisesta ja hankaluus auttaa lasta kotona tehtävissä.” (Vastaaja 3)

”Huoltajien vähäinen tuki koulunkäynnille tai kiinnostus lapsen koulunkäyntiä kohtaan. Esimerkiksi se, että huoltaja ei tue läksyjen teossa tai huoltajan kanssa yhteistyön tekeminen on haastavaa.” (Vastaaja 2)

”Traumatausta itsellä tai huoltajilla, vahvat ennakkoluulot suomalaista koulujärjestelmää kohtaan.” (Vastaaja 21)

5.9 Oppilaan varhaiskasvatustausta, kotitausta ja asenne koulua kohtaan

Oppilaan kouluun kiinnittymistä heikentävinä tekijöinä koettiin koulutyön merkityksen väheksyminen oppilaan toimesta, oppilaan useat koulupoissaolot, huono itsetunto sekä heikot sosiaaliset taidot. Myös epävarmuus Suomessa pysymisestä koettiin heikentäväksi tekijäksi. Tällöin motivaatio kielen oppimiselle ja vertaissuhteiden luomiselle oman yhteisön ulkopuolelta koettiin heikompana.

”Koulutyön merkityksen väheksyntää.” (Vastaaja 17)

”Lapsen heikko itsetunto, heikot sosiaaliset taidot.” (Vastaaja 22)

”Poissaolot heikentää, jos niitä on paljon.” (Vastaaja 20)

”Esimerkiksi nyt Ukrainan sodan myötä on tullut paljon ukrainalaisoppilaita, jotka eivät niinkään kiinnity kouluun, vaan ovat ns. välitilassa jäädäkö Suomeen vai ei. Oppilaat ovat silloin paljon keskenään (sama kieli yhdistää), eikä heillä ole motivaatiota tutustua esim. suomenkielisiin oppilaisiin tai oppia heiltä suomen kieltä.” (Vastaaja 5)

Aineistossa mainittiin heikentävänä tekijänä myös oppilaan kokemus oman kulttuurin ylivertauudesta. Koettiin haasteeksi, jos oppilaan uskonto muodostuu koulua tärkeämmäksi. Lisäksi haasteiksi koettiin erilainen koulunkäynnin kulttuuri ja sellaiset kulttuurierot ja tiukat uskonnolliset rajoitukset, jotka vaikuttavat koulunkäyntiin sitä hankaloittaen.

”Ongelmana oman kulttuurin kokeminen ylivertauiseksi, jolloin suomalaisten arvostus vähäistä. kun uskonto ohittaa koulutuksen.” (Vastaaja 17)

”Erilainen koulunkäynnin kulttuuri, kuin mihin on perheessä totuttu.” (Vastaaja 11)

”Tiukka uskonnollisuus perheessä voi hankaloittaa.” (Vastaaja 21)

Jokainen kyselyyn vastannut opettaja koki myös varhaiskasvatuksen vaikuttavan maahanmuuttotilanteen oppilaan kouluun kiinnittymiseen. Varhaiskasvatukseen osallistuneiden oppilaiden koettiin kiinnittyvän paremmin kouluun verrattuna oppilaisiin, jotka eivät olleet osallistuneet varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatuksella koettiin olevan vaikutusta suomen kielen taidon kehittymiselle, kulttuurin tuntemiselle, identiteetin kehitykselle, koululaisen valmiuksien oppimiselle, ryhmässä toimimiselle, kaveritaidoille ja kavereiden saamiselle jo varhaislapsuudessa, leikkitaitojen kehitykselle sekä vanhempien paremmalle ymmärrykselle koulun toiminnoista.

”Kieli on kehittyneempi niillä maahanmuuttotilanteisilla oppilailla, jotka ovat osallistuneet varhaiskasvatukseen. Lisäksi varhaiskasvatukseen osallistuneilla oppilailla on luonnollisesti vakiintuneempi ystäväpiiri ja paremmat koululaisen valmiudet, mikä vahvistaa kouluun kiinnittymistä.” (Vastaaja 4)

”Varhaiskasvatukseen osallistuessaan lapsi kasvattaa kokemustaan ryhmästä, ryhmässä toimimisesta ja identiteetistä.” (Vastaaja 9)

”Tuttuja kavereita, tuttu systeemi vanhemmille.” (Vastaaja 14)

”Kielellinen ja kulttuurinen orientaatio on tällöin jo käynnistynyt.” (Vastaaja 15)

”Jos lapsi on tullut Suomeen niin, että on päässyt osaksi varhaiskasvatusta, olen huomannut sen luovan vahvemman pohjan kiinnittymiselle, kuin että lapsi saapuu Suomeen jo kouluikäisenä.” (Vastaaja 16)

5.10 Yhteiskunnan ja koulujen muutoksen tarve kouluun kiinnittymisen edistämiseksi

Koulumaailmassa koettiin tarvetta lisäresursseille. Valmistavan luokan kestoa haluttiin pidentää, sillä se koettiin pohjana hyvälle kiinnittymiselle. Koettiin tarpeelliseksi, että valmistavat luokat toimisivat jokaisessa kunnassa, jotta jokaisen valmistavaa luokkaa tarvitsevan koululaisen taitoja ja itsetuntemusta voitaisiin vahvistaa. S2-opettajien suurempi tarve nousi myös esiin aineistosta. Lisäksi omien S2-opettajien mahdollisuus koettiin merkittäväksi varsinkin niillä oppilailla, jotka tulevat valmistavalta luokalta heikolla suomen kielellä. Myös tarve useammille koulunkäynninohjaajille tunnistettiin.

”Ensinnäkin täytyisi osoittaa selkeästi enemmän resurssia S2-oppilaiden tukeen, kitkeä rakenteellista rasiä, kouluttaa koulujen henkilökuntaa

kielitietoisesta opetuksesta ja arvioinnista niin S2-oppimäärässä kuin myös muissa oppiaineissa.” (Vastaja 5)

”Valmistavat ja joustavat luokat jokaisessa kunnassa/kaupungissa, joissa voi oikeasti vahvistaa omia koululaisen taitoja, omaa identiteettiä ja itsetuntemusta.” (Vastaja 10)

Koulun henkilökunnan koettiin myös tarvitsevan lisää koulutusta maahanmuuttotaustaisten oppilaiden tukemiseen, jotta kouluissa olisi enemmän kielitietoista opetusta niin S2-oppimäärässä kuin yleisestikin oppiaineissa. Koettiin tärkeänä, että opettajat pitäisivät samat aihepiirit niin omassa luokassaan, S2-opetuksessa, kuin oman kotikielen tunneillakin, jotta kielen oppiminen olisi mahdollisimman tehokasta. Myös oppilaiden oman kotikielen opettajan integroiminen tiiviimmin pedagogiseen yhteisöön koettiin merkityksellisenä. Yleisesti koettiin, että Suomen kouluilla olisi tarve yhtenäisemmille linjoille maahanmuuttotaustaisten oppilaiden tukemisessa.

”Samat aihepiirit omassa luokassa, S2-opetuksessa ja oman äidinkielen opetuksessa tarpeeksi pienissä ryhmissä. Muuten edistyminen kielellisissä taidoissa on näennäistä.” (Vastaja 15)

”Pitäisi myös tehdä valtakunnallisia linjauksia mm. siitä, millaista kielitaitoa päättöarviointiin todella vaaditaan. Myös tukeen liittyen täytyisi olla yhteiset askelmerkit.” (Vastaja 5)

Muutoksen tuulia toivottiin lisäksi kodin ja koulun yhteistyöhön. Koettiin, että perheitä tulisi tukea aktiivisemmin koulun toimintaan osallistumisessa. Koettiin myös, että huoltajia tulisi tiedottaa enemmän koulun odotuksista sekä lasten harrastusmahdollisuuksista kielellä, jota huoltajat ymmärtävät. Koulu nähtiin esimerkiksi mahdollisuutena monen toimijan keskuksiksi, jossa perheitä tuettaisiin aidosti ja jossa he pääsisivät tiiviiksi osaksi koulua, mukaan lukien työttömät vanhemmat ja isovanhemmat. Koettiin, että myös yhteiskunnallisella tasolla tarvittaisiin muutos siihen, että yhä useampi perhe integroituisi yhteiskuntaan. Huoltajia tulisi informoida paremmin suomen kielen opiskelun tärkeydestä ja heille tulisi tarjota kielikursseja, jotka mahdollistaisivat etuuskien saamisen. Koettiin myös, että yhteiskuntaan integroituneet perheet, jotka opiskelevat suomen kieltä ja kulttuuria, tukevat tehokkaammin lapsensa koulunkäyntiä. Myös lasten vapaa-ajan harrastuksia suomenkielisten lasten kanssa toivottiin enemmän.

”Vanhemmat tulisi ottaa vahvemmin mukaan koulu yhteisöön. Koulu voisi olla monen toiminnan keskus, jossa aidosti tuettaisiin perheitä ja he pääsisivät osaksi koulua, esim. työttömät vanhemmat tai eläkkeellä olevat isovanhemmat.” (Vastaja 12)

Ennakkoluulojen ja rasismien kitkeminen koettiin yhteiskunnallisella tasolla tärkeäksi. Koettiin, että rakenteelliseen rasismiin ja syrjiviin käytänteisiin yhteiskunnassa tulisi puuttua tehokkaammin, eikä vihapuhetta tulisi sallia lainkaan. Koettiin ongelmalliseksi, että yhteiskunnassa on näkyvää ja rakenteellista rasismia, mikä lähettää lapsille viestiä heidän eriarvoisuudestaan. Tässä koulu nähtiin avainasemassa. Koettiin erityisen tärkeäksi, että koulun henkilökunta osoittaisi maahanmuuttotaustaiset oppilaat tervetulleiksi koulun yhteisöön perheineen ja osaltaan häivyttäisivät yhteiskunnan ennakkoluuloja ja rasismia. Myös alueellisille eroille tulisi opettajien mukaan tehdä muutoksia. Kaikille tulisi tarjota tasavertaiset mahdollisuudet koulutuksessa ja yhteiskunnassa riippumatta sosioekonomisesta taustasta tai asuinpaikasta.

”Rakenteellista muutosta tarvitaan siten, että maahanmuuttotaustaisten oppilaiden määrä ei olisi niin ylläpidetty tietyissä kouluissa. Lisäksi ennakkoluulojen lieventäminen yhteiskunnallisella tasolla olisi ensisijaisen tärkeää.” (Vastaja 4)

”Monet maahanmuuttotaustaiset oppilaat saavat yhteiskunnalta viestiä siitä, että eivät ole yhtä arvokkaita kuin muut. Työpaikkoja on vaikeampi saada rasistisista asenteista johtuen sekä omasta taustasta voi olla vaikea ponnistaa esimerkiksi korkeakoulutukseen, mikäli vanhemmat eivät osaa tukea. Rakenteelliseen rasismiin ja syrjiviin käytänteisiin pitäisi puuttua tehokkaammin ja vihapuhe internetissä tulisi jollain keinolla saada loppumaan. On myös vaikeaa lähettää maahanmuuttotaustaisille oppilaille viestiä heidän tasa-arvoisuudestaan, jos hallituksessamme on esimerkiksi avoimen rasistinen puolue ja ministereitä ja toimintaan ei silti tunnuta puuttuvan.” (Vastaja 23)

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelu ja pohdinta

Tässä tutkimuksessa selvitin opettajien näkemyksiä maahanmuuttotaustaisten alkuopetusikäisten oppilaiden kouluun kiinnittymisestä. Keskityin selvittämään opettajien näkemyksiä kouluun kiinnittymistä heikentävistä ja edistävästä tekijöistä, opettajan pedagogisista vaikutusmahdollisuuksista kouluun kiinnittymiseen sekä koulun ja yhteiskunnan muutoksen tarpeesta kouluun kiinnittymisen edistämiseksi.

Opettajien mielestä vertaissuhteilla oli merkittävä rooli kouluun kiinnittymiselle, mikä on tunnistettu myös aiemmissa tutkimuksissa. Kaverisuhteet edistävät oppilaan myönteisiä tunnekokemuksia koulua kohtaan, mikä on tärkeä osa tunneperäistä kiinnittymistä (Virtanen & Pelkonen, 2023). Opettajat kokivat lisäksi suomenkielisiin kavereihin luodut suhteet tärkeiksi suomen kielen ja suomalaiseen yhteiskuntaan integroitumisen kannalta. Sinkkonen (2020) onkin tunnistanut ystävyssuhteet valtaväestöön kuuluvien oppilaiden kanssa keskeisiksi sopeutumisen tekijöiksi. Myös opettajan roolin merkitys nousi esiin aineistosta. Tärkeäksi koettiin opettajan pedagogiset toimet, vuorovaikutuksen laatu ja oppilaiden ryhmäytymistä edistävät toimet. Opettajan tärkeys kouluun kiinnittymiselle ja sen edistämiseksi on todettu aiemmin (Virtanen & Pelkonen, 2023; Pöysä, 2020; Fredricks., ym 2004).

Kaikki opettajat kokivat lisäksi varhaiskasvatustaustan tärkeäksi kouluun kiinnittymiselle. Varhaiskasvatuksen koettiin tukevan oppilaan kielitaitoa, sosiaalisia taitoja ja koulumotivaatiota sekä selventävän koulumaailman käytäntöjä lapsille ja huoltajille ennen alkuopetukseen siirtymistä. Varhaiskasvatuksen tarkoitus on edistää lapsen kouluvalmiutta ja kaveritaitojen kehittymistä (Ojala, 2015), mikä puoltaa opettajien näkemyksiä varhaiskasvatuksen merkityksestä. Varhaiskasvatuksen viimeinen vuosi, eli esiopetus, on vuodesta 2015 ollut velvoittavaa (Opetus- ja kulttuuriministeriö

2014). Esiopetukseen osallistuminen voi kuitenkin jäädä käymättä niillä oppilailla, jotka saapuvat Suomeen esiopetuksen ohittaneessa iässä.

Tuloksista kävi lisäksi ilmi, kuinka oppilaan koulua kohtaan tuntemien negatiivisten asenteiden ja koulupoissaolojen koettiin heikentävän kouluun kiinnittymistä. Nämä tekijät voidaan kuitenkin nähdä ennemminkin heikosta kouluun kiinnittymisestä johtuvina sen sijaan, että ne aiheuttaisivat heikkoa kouluun kiinnittymistä. Esimerkiksi oppilaan vähäinen arvostus koulua kohtaan heijastaa heikkoa kognitiivista kiinnittymistä (Virtanen & Pelkonen, 2023). Koulupoissaolot taas nähdään usein heikon kiinnittymisen seurauksena, jonka ratkaisuna on kiinnittymisen vahvistaminen (Christenson ym., 2012). Kouluun kiinnittyminen on kuitenkin moniulotteinen ilmiö, jolloin syy- ja seuraussuhteet eivät ole yksiselitteisiä.

Kiinnittymiselle koettiin tärkeäksi myös huoltajien aktiivisuus kouluun liittyvissä asioissa, mikä puoltaa myös aiempia tutkimuksia. Perhetaustan on havaittu vaikuttavan oppilaiden kouluun kiinnittymiseen (Vanttaja ym., 2019). Varsinkin alkuopetuksessa huoltajien rooli sekä kodin ja koulun yhteistyö korostuvat. Pieni oppilas tarvitsee huolenpitoa ja aikuisen apua koulupolun ensimmäisinä vuosina (Kyrönlampi-Kylmänen ym., 2020). Opettajat kokivat aktiivisen ja kiinnostuneen huoltajan edistävän kouluun kiinnittymistä, kun taas epäaktiivinen huoltaja koettiin kiinnittymistä heikentävänä. Opettajien vastauksista ei kuitenkaan noussut esiin oppilaan perhetaustan vaikutuksista puhuttaessa sosioekonomisen taustan tai asuinalueen vaikutus, vaan huomiot kiinnittyivät huoltajien asenteeseen ja yhteistyöhalukkuuteen.

Riitaoja (2013) havaitsi samansuuntaisia huomioita tutkimuksessaan. Siinä opettajat kokivat lähiövanhemman puutteena vähäisen kiinnostuksen lapsensa koulunkäyntiin ja kodin ja koulun yhteistyöhön, mitä selitettiin usein passiivisuudella. Passiivisuuden koettiin aiheutuvan esimerkiksi maahanmuuttotaustasta ja lasten ongelmien katsottiin johtuvan oikean vanhemmuuden puutteesta. (Riitaoja, 2013.) Voidaan kuitenkin olettaa, ettei huoltajan aktiivisuus koulussa ole aina halusta ja kiinnostuksesta kiinni. Huoltajien resurssit vaihtelevat suuresti, eikä kaikilla ole samanlaista mahdollisuutta osallistua lapsensa koulunkäyntiin. Maahanmuuttotaustaisen oppilaan sosioekonomisen taustan ja koulumenestyksen välillä on havaittu merkittävä yhteys aiemmissä tutkimuksissa (Kuukka & Metsämuuronen, 2016).

Matalamman sosioekonomisen perhetaustan on havaittu olevan heikon lukutaidon lisäksi selittävänä tekijänä heikompaan koulumenestykseen (Opetus & Kulttuuriministeriö, 2024). Oppilaan sosioekonomista perhetaustaa ei voida jättää huomiotta myöskään oppilaiden huoltajista puhuttaessa.

Opettajien vastauksissa myös oppilaan suomen kielen taito ja integroituminen yhteiskuntaan koettiin kiinnittymistä edistäviksi tekijöiksi, kun taas integroimattomuus ja kielitaidottomuus niin oppilaalla kuin huoltajallakin koettiin kiinnittymistä heikentäväksi tekijöiksi. Tämä on linjassa Riitaojan (2013) huomioiden kanssa. Tutkimuksessa kielitaidoton ja integroimaton huoltaja koettiin kykenemättömämpänä auttamaan lastaan koulunkäynnissä ja kulttuuriin sopeutumisessa. Yleisesti vähemmistöidentiteetti ja integroitumattomuus suomalaisen yhteiskuntaan koettiin opettajien keskuudessa yhteiskunnallisena riskinä ja huolenaiheena, ellei siihen sisältynyt suomen kielen ja suomalaisen kulttuurin tuntemista sekä suomalaista identiteettiä. (Riitaoja, 2013.) Tätä havaintoa tukevat myös opettajien näkemykset siitä, kuinka heikentäväksi tekijäksi tunnistettiin oppilaan kokemus oman kulttuurin tai uskonnon yliveraisuudesta. Näissä tilanteissa koulun pelättiin jäävän taka-alalle oppilaiden elämässä.

Kielitaidon merkitystä kiinnittymiselle on vaikea kiistää, sillä suomen kielen osaaminen vaikuttaa oppilaan kykyyn seurata opetusta, suoriutua koulusta ja tuntea yhteenkuuluvuuden tunnetta (Sinkkonen, 2020). Suomen kielen hallinta ei kuitenkaan tarkoita suomalaisen identiteetin omaksumista. Herää ajatus siitä, voisiko kouluun kiinnittyä vahvasti myös sellainen oppilas, joka on kiinnostunut oppimaan suomen kieltä, mutta kokee silti oman kansallisuutensa tai kulttuurinsa vahvempana. Onko enemminkin koulun tehtävä luoda sellainen yhteisö, johon kokisivat kuuluvansa myös ne oppilaat, jotka haluavat pitää oman valtaväestöstä poikkeavan uskonnollisen, kulttuurisen tai kansallisen identiteettinsä vahvempana?

Opettajat tunnistivat tärkeiksi myös kielitietoisen opetuksen, valmistavan luokan sekä muut maahanmuuttotautaisille oppilaille suunnatut tukimuodot. Opettajien mielestä maahanmuuttotautaisille oppilaille suunnattua tukea ja opettajien lisäkoulutuksia tarvittaisiin enemmän. Opettajat toivoivat valtakunnallisia linjoja tuen tarjoamiseen ja arviointiin. Opettajien huomio on ymmärrettävä aiempaan tutkimustietoon peilaten, sillä Berneliuksen ja Huillan

(2021) mukaan tämänhetkinen maahanmuuttotaustaisille oppilaille suunnattu tuki vaatii edelleen kehittämistä, ja kunnista riippuvat tukitoimet laittavat oppilaat eriarvoiseen asemaan. Kunnille ei ole esimerkiksi säädetty velvollisuutta järjestää perusopetuksen valmistavaa opetusta, jolloin valmistavan opetuksen tarjonta vaihtelee opetusjärjestäjän mukaan sekä määrässä että laadussa. (Bernelius & Huilla, 2021.)

Valtakunnallisten käytäntöjen yhtenäistämisen tarve tuen antamisessa voidaan tunnistaa myös koulujen välisiä eroja tarkastelemalla. Matalan tulotason alueilla elävät oppilaat menestyvät keskimäärin heikommin koulussa (Eerola & Saarimaa, 2019). Maahanmuuttotaustaisia oppilaita on usein enemmän niissä kouluissa, jotka sijaitsevat matalamman tulotason alueilla (Bernelius & Huilla, 2010). Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden osaamisen on havaittu olevan korkeinta kouluissa, joissa heitä on vähiten. Osaamisen on havaittu heikkenevän sen mukaan, mitä enemmän koulun oppilaista on maahanmuuttotaustaisia. Myös maahanmuuttotaustaisten oppilaiden sosioekonominen asema on sitä matalampi, mitä suurempi heidän osuutensa on koulun oppilaista. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2024.) Koulujen tukikäytännöt tarvitsevat enemmän valtakunnallista yhdenmukaistamista, jotta resursseja voitaisiin kohdentaa tehokkaammin sellaisiin kouluihin, joissa on enemmän maahanmuuttotaustaisia oppilaita.

Resursseja tuen antamiseen tulisi yhdenmukaistaa, jotta esimerkiksi oppilaan koulun sijainti ei vaikuttaisi tuen laatuun ja määrään. Koulujen erot maahanmuuttotaustaisille oppilaille suunnattujen tukitoimien laadussa ja määrässä aiheuttavat eriarvoisuutta koulutusjärjestelmässä, jonka kuuluisi pohjautua ajatukseen mahdollisuuksien tasa-arvosta. Opetusministeri Anders Adlercreutz pitää vuoden 2022 PISA-tulosten osaamiseroja huolestuttavina. Hän kokee, että syksyllä 2024 valmisteilla oleva oppimisen tuen uudistus varmistaa riittävämpien tukitoimien saatavuutta ja tukee erityisesti heikommista taustoista tulevien oppilaiden oppimista. (Opetus & Kulttuuriministeriö, 2024.) Nähtäväksi jää, onko uusi tuen uudistus riittävä parantamaan maahanmuuttotaustaisten oppilaiden tilannetta.

Tärkeänä kiinnittymistä edistävänä toimena opettajat kokivat lisäksi opettajan ja koulun kyvyt huomioida ja arvostaa eri kulttuureja. Kiinnittymistä heikentäviksi tekijöiksi tunnistettiin opettajan ja koulun syrjintä ja rasismi sekä

tiedostetut tai tiedostamattomat ennakkoluulot ja negatiiviset asenteet. Tulokset ovat linjassa aiempaan tutkimustietoon, sillä rasismi ja syrjintä vaikuttavat heikentävästi oppilaan koulumenestykseen, hyvinvointiin ja koulussa toimimiseen (Talib, 2005). Vastauksissa ei kuitenkaan ilmennyt opettajien omia kokemuksia koulun syrjivistä käytänteistä, vaan huomiot olivat yleisluonteisia. Yhteiskunnan rassistisuus ja koulun ulkopuolella tapahtuvat syrjivät puheet taas tunnistettiin kouluun kiinnittymiseen heijastuvana uhkana, johon toivottiin muutosta. Muutoksen tarvetta ei kuitenkaan nostettu esiin koulujen tai opettajien omista käytänteistä, vaikka kulttuureja arvostava ja rasismista ja syrjinnästä vapaa koulu koettiin tärkeäksi.

Opettajat eivät tunnistanee koulussaan tai omassa toiminnassaan ilmeneviä rassistisia tai syrjiviä käytänteitä, mikä kuvastaa Talibin (2005) huomiota siitä, kuinka opettajat eivät aina tunnista tai halua myöntää omassa koulussa tapahtuvaa syrjintää ja rasismia. On kuitenkin todettava rassististen käytänteiden piilevän suomalaisissa peruskouluissa, vaikka sitä ei aineistossa tuotu esiin. Maahanmuuttotilaisista oppilaat kokevat esimerkiksi kantaväestöön verrattuna enemmän kiusaamista, fyysistä väkivaltaa ja yksinäisyyttä koulussa (Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinnin laitos, 2023). Koulujen rassistisuutta puoltaa myös Riitaojan (2013) huomio siitä, kuinka suomalainen koulu perustuu ääneen lausumattomaan käsitykseen normaalista, jonka erityisenä poikkeavuutena koetaan kieleen, kansalliseen kulttuuriin ja uskontoon liittyvä erilaisuus.

Tällaiset ”normaaliin” perustuvat ajatusmallit herättävät yhä enemmän tarvetta antirasistiselle kasvatukselle suomalaisissa peruskouluissa. Antirasistisen kasvatuksen tarkoituksena on keskittyä enemmistön asenteiden muuttamiseen sen sijaan, että keskityttäisiin enemmistöstä poikkeaviin toisiin (Alemanji & Mafin, 2018). Näin Riitaojan (2013) havaintoa koulussa vallitsevasta ääneen lausumattomasta normaalin käsityksestä ja siitä poikkeavista oppilaista voitaisiin mahdollisesti kitkeä pois koulujen käytänteistä ja ajatusmalleista. Olisiko antirasistinen kasvatusta monikulttuurista kasvatusta tehokkaampi keino edistää kouluun kiinnittymistä, jossa erityisen tärkeää on joukkoon kuulumisen tunne siitä erottautumisen sijaan?

Antirasismien käsite ja sen laaja yhteiskunnallinen tunnistaminen ovat kuitenkin Suomessa melko uusia asioita (Seikkula, 2020), mikä näkyi opettajien vastauksista, joissa käsite ei noussut esille lainkaan. Antirasistisen kasvatuksen

tärkeänä periaatteena on Alemanjin ja Mafin (2018) mukaan tunnistaa ja tunnustaa ympärillä tapahtuva rasismi. Antirasistisen kasvatuksen toteuttamiseksi tarvitaan kuitenkin muutosta nykyiseen ilmapiiriin, jossa tavoitellaan tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta kuitenkin tunnistamatta ja tiedostamatta läsnäolevia rasisistisia ja syrjiviä käytänteitä. Tässä edellytetään opettajilta kriittisyyttä, oman toiminnan tarkkailua ja valtarakenteiden haastamista (Alemanji & Mafin, 2018).

Tämän tutkimuksen tulokset korostavat tarvetta koulujen välisille yhdenvertaisille koulutuskäytännöille ja riittävälle maahanmuuttotaustaisille oppilaille annetulle tuelle. Tulokset muistuttavat, että keskustelua on jatkettava maahanmuuttotaustaisten oppilaiden ja heidän perheidensä asemasta suomalaisessa koulutusjärjestelmässä ja yhteiskunnassa. Tulokset korostavat entisestään opettajan tärkeää roolia alkuopetuksessa. Tulokset näyttävät tarpeen opettajien lisäkoulutukselle tuen tarpeen tunnistamisessa, kielitietoisessa opetuksessa ja antirasistisessa kasvatuksessa. Tulokset kiinnittävät huomion siihen, kuinka koulun ja yhteiskunnan näkyvät tai tiedostamattomat syrjivät asenteet heijastuvat lapsiin vaikuttaen hyvinvointiin ja kouluun kiinnittymiseen.

Kouluissa tulisi olla mahdollisuuksien tasa-arvo, jossa oppilaan kyvyt ja motivaatio ratkaisevat opinnoissa edistymistä (Karhunen & Uusitalo, 2017). Silvennoinen ja kumppanit (2018) kuitenkin ymmärtävät, ettei pelkällä koulutuksella voida välttämättä koskaan saavuttaa täydellistä tasa-arvoa, sillä oppilaiden perhetaustojen vaikutusta koulumenestykseen ei pystytä poistamaan. He kuitenkin muistuttavat meitä kysymään, kuinka suomalainen peruskoulu tuottaa epätasa-arvoa. (Silvennoinen ym., 2018.) Miettimällä tätä voimme ymmärtää ja löytää ratkaisuja tasa-arvoisen koulutuksen edistämiseen. Yhtenä keinona tasa-arvoisempaan koulutukseen koen maahanmuuttotaustaisten oppilaiden vahvan kouluun kiinnittymisen edistämisen, jossa oppilaan taustan vaikutuksia koulussa pärjäämiselle pyritään minimoimaan kouluympäristöä muuttamalla (Pöysä, 2020). Keskittymällä kiinnittymisen edistämiseen alkuopetuksessa turvataan vahvaa kiinnittymistä myös myöhemmille vuosiluokille. Parhaillaan tämä voisi kaventaa oppimiseroja valtaväestön ja maahanmuuttotaustaisten oppilaiden välillä.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja arviointi

Puusan ja kumppaneiden (2020) mukaan luotettavuus tarkoittaa sitä, että tutkimuksen tulokset ovat riippumattomia niille epäolennaisista ja satunnaisista seikoista. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta tarkastellaan sen pohjalta, minkälaisia laadullisia menetelmiä tutkimukseen on valittu. Luotettavuuden arvioitavuus on lukijan mahdollisuutta ymmärtää tutkijan päättelyä tutkimusta lukiessaan. Lukijan on myös kyettävä kritisoimaan tutkijan tekemiä valintoja tarpeen tullen. Tutkijan on täten kuvattava tutkimuksen etenemistä huolellisesti juuri sellaisenaan. (Puusa ym., 2020.) Vilka (2021) täsmentää tutkimuksen toteuttamisen ja tutkimuksen luotettavuuden liittyvän tiukasti yhteen.

Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden pääkriteerinä on tutkija itse. Dodgson (2019) kirjoittaa, kuinka laadullisessa tutkimuksessa objektiivisuuden puuttuminen vaatii tutkijalta vastuuta erilaisten luotettavuuteen liittyvien haasteiden esiintuomisessa selkeästi, jotta lukija voi arvioida tutkimusta. Puusa ja kumppanit (2020) kirjoittavat, että tutkijan kyky reflektoida omaa subjektiivisuuttaan on tällöin luotettavuuden välttämätön edellytys. Tutkijan on pystyttävä vakuuttamaan lukijan kyvyistään valita ja käyttää tutkimukselleen oikeita perusteluita ja lähestymistapoja, joilla ratkaista tutkimusongelma ja toteuttaa tutkimus. (Puusa, ym., 2020.)

Cohen ja kumppanit (2018) tuovat esiin, että laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen liittyy uskollisuus tosielämän tapahtumiin, konteksti- ja tilannetarkkuus, autenttisuus, kattavuus ja yksityiskohtaisuus. Tutkimuksessani tulokset ja johtopäätökset ovat sidoksissa todellisuuteen opettajien omien kokemusten kautta. Huomioin konteksti- ja tilannetarkkuuden esimerkiksi tutustumalla laajasti tutkimusaiheeseen liittyviin aiempiin tutkimuksiin, mikä näkyy tutkimukseni teorialuvuissa. Myös Puusa ja kumppanit (2020) painottavat aiempaan teoriaan perehtymisen tärkeyttä luotettavassa tutkimuksessa. Autenttisuus näkyy tutkimuksessani opettajien antamien vastausten tarkalla raportoinnilla ja suorilla lainauksilla. Kattavuutta kuvastaa tutkimusaineiston koko, vastaajamäärä sekä vastaajien erilaiset koulutustaustat. Kriittinen katseeni suuntaa kuitenkin vastaajien määrään, sillä vielä kattavampi aineisto olisi lisännyt tutkimukseni luotettavuutta. Tutkimukseni yksityiskohtaisuus ilmenee sen eri

vaiheissa näkyvänä tarkkana kuvauksena tutkimuksen vaiheiden etenemisestä ja menetelmien valinnasta. Tutkimuksessani tehdyt ratkaisut on perusteltu ja kirjoitettu auki, kuten esimerkiksi aineiston analyysia käsittelevässä kappaleessa. Myös Silverman (2019) korostaa, että tutkimusprosessi on tehtävä läpinäkyväksi kirjaamalla havainnot mahdollisimman konkreettisin termein.

Cohenin ja kumppaneiden (2018) mukaan laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden kriteerinä ei ole määrällisen mukaisesti tutkimuksen toistettavuus. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta voidaan pitää sopivuutena sen välillä, mitä tutkija tallentaa tiedoksi ja mitä todella tapahtuu tutkittavien luonnollisessa ympäristössä. (Cohen ym., 2018.) Noble ja Smith (2015) tuovat myös esiin määrällisen ja laadullisen tutkimuksen eroavaisuudet luotettavuuden ja arvioinnin suhteen, sillä laadullisessa tutkimuksessa ei voida testata luotettavuutta määrällisen tavoin mittarein ja testein. Kuitenkin laadullisessa tutkimuksessa validiteetti voidaan nähdä tutkimuksessa käytettyjen menetelmien eheytenä, soveltamisena ja tarkkuutena. Luotettavuus taas kuvaa johdonmukaisuutta aineiston analysoinnissa. (Noble & Smith, 2015.)

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tutkimuksen uskottavuudelle on lisäksi olennaista se, että tutkittavien käsitykset ovat linjassa tutkijan tekemien tulkintojen kanssa. Keskityin tutkimaan opettajien näkemyksiä kouluun kiinnittymisestä. Opettajien valinta tutkittaviksi perustui heidän asiantuntijuuteensa ja kokemukseensa kouluun kiinnittymisen käsitteen ymmärtämisessä ja merkityksellisyydessä. En voinut itse valita tutkittavia nimettömän kyselylomakkeen vuoksi. Varmistuakseni vastaajien sopivuudesta julkaisin kyselylomakkeen opettajille tarkoitetussa suljetussa Facebook-ryhmässä ja kysyin taustakysymyksiä vastaajilta. Tämä käytäntö ei kuitenkaan täysin takaa sitä, että kyselyyn vastanneet henkilöt ovat opettajia.

Tuomen & Sarajärven (2018) mukaan kyselomakkeella saatuihin vastauksiin liittyy luotettavuuden kannalta erilaisia haasteita, kuten se, ettei tutkija pysty itse kysymään vastaajalta lisäkysymyksiä tai tarkempia tietoja. Vallin (2018) mukaan juuri epäselvyydet kysymyksissä aiheuttavat eniten virheitä tutkimustuloksiin. Vastaaja ei aina ajattele samoin, kuin miten tutkija on kysymykset tarkoittanut. (Valli, 2018.) Kyselylomakkeen alussa esittelin kouluun kiinnittymisen käsitteen varmistuakseni, että jokainen kyselyyn vastannut ymmärtää aiheen. Laadin lisäksi selkeät kysymykset, jotta omat tulkintani

tuloksista kuvaisivat mahdollisimman hyvin tutkittavien tarkoittamia merkityksiä. Cohen ja kumppanit (2018) toteavat, että tutkimuksen luotettavuudelle on tärkeää raportoida tulokset sellaisenaan niitä vääristelemättä tai muuttamatta. Vaikka tutkittavilta ei voinut kysyä tarkennusta vastauksiin, raportoin tulokset tarkasti ja alkuperäisesti. Tätä havainnollistin suorilla lainauksilla tutkimusaineistosta.

Koin nimettömän ja verkossa kerättävän kyselylomakkeen parhaaksi aineistonkeruumenetelmäksi, sillä tutkimukseni kannalta oli tärkeää saada aineistoa mahdollisesti eri puolilta Suomea. Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden määrä ja heille annetun tuen laatu voivat vaihdella kunnittain ja kouluittain, minkä vuoksi aineiston kerääminen vain yhdestä koulusta voisi antaa harhaanjohtavan ja yksipuolisen kuvan aiheesta. Kriittinen katseeni kohdentuu kuitenkin tutkimukseni aineistonkeruun haasteisiin. En voinut varmistaa koulujen ja alueiden moninaisuutta, sillä kyselylomakkeessa ei kysytty koulujen ja alueiden sijaintia tai nimiä nimettömyyden säilyttämiseksi. Lisäksi kyselyn aihe saattaa kiinnittää huomion vastaajissa, jotka ovat maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kouluun kiinnittymiseen jo aiemmin perehtyneitä opettajia. Tämä voi mahdollisesti vääristää tuloksista saatua kuvaa jättämällä pois joukon vastaajia, joiden tietotaito maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opettamisesta on vähäisempi. Lisäksi opettajat voivat ymmärtää eri tavalla maahanmuuttotaustaisten oppilaiden käsitteen, vaikka kyselylomakkeessa määriteltiin se, keitä tällä tarkoitetaan.

6.3 *Jatkotutkimusaiheet*

Tässä tutkimuksessa selvitin opettajien näkemyksiä maahanmuuttotaustaisten alkuopetusikäisten oppilaiden kouluun kiinnittymisestä. Tutkimuksen tavoitteena oli tunnistaa maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kouluun kiinnittymiseen vaikuttavia erilaisia sitä heikentäviä tai edistäviä tekijöitä ja niitä keinoja, joilla opettajat kokevat voivansa vaikuttaa näiden oppilaiden kouluun kiinnittymiseen. Vaikka tutkimuksessa nousi esiin tärkeitä havaintoja aiheesta, jäi useita mahdollisia tutkimuslinjoja vielä avoimiksi. Aiheesta tarvitaan lisää tutkimusta ja ymmärrystä, jonka kautta edistää tasa-arvoisempaa peruskoulua.

Ensinnäkin, tutkimuksen laajentaminen suuremmalla otannalla olisi olennaista tulosten yleistettävyyden kannalta. Useampien opettajien antamat

näkemykset voisivat myös monipuolistaa ymmärrystä aiheesta. Laajempi tutkimus voisi lisäksi huomioida eri-ikäisten oppilaiden kouluun kiinnittymisen. Esimerkiksi yläkouluikäisten maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kouluun kiinnittymiseen vaikuttavat tekijät voivat poiketa merkittävästikin alkuopetusikäisten kiinnittymiseen vaikuttavista tekijöistä. Tutkittavaa kohdetta voitaisiin lisäksi rajata tarkemmin, sillä maahanmuuttotaustaisuus sisältää niin Suomessa syntyneet kuin Suomeen muuttaneetkin maahanmuuttotaustaiset oppilaat. Oppilaat voivat olla lähtöisin ympäri maailmaa, ja maahanmuuttotaustan syyt voivat vaihdella suuresti. Tutkittavan joukon tarkempi rajausta voisi tarjota kohdennetumpaa ymmärrystä kouluun kiinnittymisestä eri oppilailla.

Kuten aiemmissa tutkimuksissa on huomattu, myös tässä tutkimuksessa korostui opettajan vaikutus kouluun kiinnittymiselle. Opettajan vuorovaikutuksen laatu, asenteet oppilaita kohtaan ja hänen pedagogiset käytänteensä koettiin merkittävinä. Mahdollinen jatkotutkimuskohde voisi olla tarkempi perehtyminen opettajan rooliin ja sen merkityksellisyyteen maahanmuuttotaustaisen oppilaan kouluun kiinnittymisessä. Tällainen tutkimus voisi tuoda esiin uusia näkökulmia opettajankoulutuksen kehittämiseen ja opettajille annettavan lisäkoulutuksen tarpeellisuuteen. Se voisi lisäksi edistää yhä useamman opettajan kykyä kohdata monimuotoisia oppilasryhmiä ja edistää tasa-arvoisempaa opetusta.

Tutkimuksen tuloksissa nousi esiin myös koulun käytänteiden ja maahanmuuttotaustaisille oppilaille kohdennetun tuen merkitys kouluun kiinnittymiselle. Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kouluun kiinnittymistä voisi olla aiheellista tutkia vertailevasti eri koulujen välillä. Tämä voisi syventää ymmärrystä koulujen segregaation ja erilaisten koulukulttuurien vaikutuksesta maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kouluun kiinnittymiseen. Koulujen eroihin keskittyvät tutkimukset voidaan nähdä aiheellisina, sillä koulujen välillä on huomattu olevan eroa oppimistuloksissa. Koska maahanmuuttotaustaisten oppilaiden ja kantaväestöön kuuluvien oppilaiden väliset oppimistulokset myös eroavat toisistaan, voidaan todeta tarve maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kouluun kiinnittymiseen liittyvälle lisätutkimukselle.

LÄHTEET

- Aunio, P., Sinkkonen, H.-M., & Väliniemi, S. (2009). Maahanmuuttajalasten koulunkäynti kolmen opettajan näkökulmasta. *NMI-bulletin*, 19(4), 35–47.
- Alemanji, A., & Mafi, B. (2018). Antiracism Education? A Study of an Antiracism Workshop in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(2). <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1212260>
- Bernelius, V., & Huilla, H. (2021). *Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet*. Valtionneuvoston julkaisuja 2021:7. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-761-4>
- Bernelius, V. (2010). Alueellinen eriytyminen heijastuu kouluihin. Teoksessa *Peruskoulujen oppimistulokset ja oppilaiden hyvinvointi eriytyvällä Helsingin seudulla: MetrOP-tutkimus 2010–2013 - Mitä tiedettiin tutkimuksen käynnistyessä keväällä 2010?* toim. Rimpelä M. & Bernelius, V. Geotieteiden ja maantieteen laitoksen julkaisuja; No. B 1.
- Chiu, M. M., Pong, S., Mori, I., & Chow, B. W.-Y. (2012). Immigrant Students' Emotional and Cognitive Engagement at School: A Multilevel Analysis of Students in 41 countries. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(11), 1409–1425. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9763-x>
- Christenson, S., Reschly, A., & Wylie, C. (2012) *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer. Print.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.
- Dodgson, J. (2019). Reflexivity in Qualitative Research. *Journal of Human Lactation*, 35(2), 220–222. <https://doi.org/10.1177/0890334419830990>
- Eerola, E., & Saarimaa, T., (2019). Asuinalueiden segregaatio ja naapurustovaikutukset. *Kansantaloudellinen aikakauskirja*, 115(2), 238–253.

- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Dodgson, J. E. (2019). Reflexivity in Qualitative Research. *Journal of Human Lactation*, 35(2), 220–222. <https://doi.org/10.1177/0890334419830990>
- Harju-Autti, R. (2022). *Kielellisesti tuettu opetus : Yläkouluikäiset maahanmuuttajaoppilaat opetuskieltä ja oppiainesisältöjä oppimassa*. Tampere University.
- Harju-Autti, R., Aine, T., Räihä, P., & Sinkkonen, H.-M. (2018). *Kielellisesti tuettu opetus (KIETU-opetus) yläkouluikäisten maahanmuuttajaoppilaiden pedagogisena tukena*.
- Jahnukainen, M., Kalalahti, M., & Kivirauma, J. (2019). *Oma paikka haussa : maahanmuuttotaustaiset nuoret ja koulutus*. Gaudeamus.
- Kalliokoski, J. (2009). Koulun suomen kielen opetus mutkistuvassa ja monikielisessä maailmassa. *Virittäjä*, 113(3).
- Karhunen, H., & Uusitalo, R. (2017). 50 vuotta koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoa. *Yhteiskuntapolitiikka*, 82(3), 296–303.
- Kilpi-Jakonen, E. (2017). Maahanmuuttajien lasten koulutussiirtymät toisen asteen koulutuksen läpi ja korkeakouluihin. *Kasvatus* 48 (3), 217–23.
- Kirjavainen, T., & Pulkkinen, J. (2017). Miten lähtömaa on yhteydessä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osaamiseen?: Oppilaiden osaamiserot PISA 2012 -tutkimuksessa. *Yhteiskuntapolitiikka*, 82(4), 430–439.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. 2. uud. p. Vastapaino. Print.
- Kuukka, k., & Metsämuuronen, J. (2016). *Perusopetuksen päättövaiheen suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärän oppimistulosten arviointi 2015*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Kyttälä, M., Sinkkonen, H.-M., & Ylinampa, K. (2013). Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden koulupolut- oppilaiden kokemuksia koulunkäynnin kannalta merkityksellisistä asioista. *NMI-bulletin*, Vol. 23(3).
- Kyrönlampi, T., Mäkitalo, K., Uitto, M., & Estola, E. (2020). *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja*. PS-kustannus.

- Laaksonen, A. (2007). *Maahanmuuttajaoppilaat erityiskouluissa*. Turun yliopisto.
- Lilja, N., Luukka, E. & Latomaa, S. (2017) Kielitietoisuus eriarvoistumiskehitystä jarruttamassa. Teoksessa S. Latomaa, E. Luukka & N. Lilja (toim.) *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society. AFinLAn vuosikirja 2017*. Jyväskylä, 11–29.
- Linnilä, M-L. (2011). *Kumpi on valmis – lapsi vai koulu?* Mediapinta.
- Makkonen, T. (2003). *Syrjinnän vastainen käsikirja*. Vammalan kirjapaino Oy.
- Martin, A J., Burns, E C., Collie, R J., Cutmore, M., MacLeod, S., & Donlevy, V. (2022). The role of engagement in immigrant students' academic resilience. *Learning and Instruction, Volume 82*.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101650>
- Noble, H., & Smith, J. (2015). Issues of validity and reliability in qualitative research. *Evidence-Based Nursing, 18*(2), 34–35.
<https://doi.org/10.1136/eb-2015-102054>
- Ojala, M. (2015). *Varhaiskasvatus, esiopetus ja koulun alku lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta*. Helsingin yliopisto.
- Opetushallitus (2014a). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus.
- Opetushallitus (2014b). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus.
- Opetushallitus (2024a). *Maahanmuuttotaustaiset oppilaat peruskoulussa*. Opetushallitus. Viitattu 3.9.2024. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/maahanmuuttotaustaiset-oppilaat-perusopetuksessa-viitattu-12.3-15.5.2024>
- Opetushallitus (2024b). *Käsitteet*. Opetushallitus. Viitattu 14.9.2024. <https://www.oph.fi/fi/opettajat-ja-kasvattajat/kasitteet>
- Opetushallitus (24.9.2024c). *Opetuksen ja koulunkäynnin tuki uudistuu – Opetushallitus valmistelee esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmaperusteiden päivitystä*. Opetushallitus. Saatavilla 28.5.2024. <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2024/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki-uudistuu-opetushallitus-valmistelee-esi-ja>

- Opetus- ja kulttuuriministeriö (30.9.2024) *Maahanmuuttajataustaisten nuorten osaaminen PISA 2022 -tutkimuksessa*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavilla 9.10.2024. <https://okm.fi/-/maahanmuuttajataustaisten-nuorten-osaaminen-pisa-2022-tutkimuksessa>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (28.5.2015) *Esiopetuksesta velvoittava 1.8. alkaen*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavilla 9.10.2014. <https://okm.fi/-/esiopetuksesta-velvoittavaa-1-8-alkaen>
- Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (2020) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus. Print.
- Pyhältö, K., Karila, K. & Lipponen, L. (2017). Johdanto. Teoksessa Karila, K., Lipponen, L. & Pyhältö, K (toim.), *Päiväkodista peruskouluun – Siirtymät varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla*. Opetushallitus.
- Pyykkö, R. (2017). *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivaroituksen tilasta ja tasosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Lönnberg Print & Promos.
- Pöysä, S. (2021). Oppilaan tilannesidonnainen kiinnittyminen yläkoulussa: yhteydet yleiseen kiinnittymiseen ja eri tilannetekijöihin. *NMI-bulletin*, 31(3).
- Rantanen, V. (2011). Ekapeli-maahanmuuttajalasten lukemaan oppimisen tukena. *NMI-bulletin*, Vol. 21(1).
- Rastas, A. (2007) Rasismi lasten ja nuorten arjessa. *Transnationaaliset juuret ja monikulttuuristuva Suomi*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Riitaoja, A-L. (2013). *Toiseuksien rakentuminen koulussa: Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden Helsinkiläisen alakoulun arjesta*. Helsingin yliopisto.
- Roiha, A., & Polso, J. (2020). *NMI Bulletin*, 30(4), 93–102.
- Saaranen-Kauppinen, A., & Puusniekka, A. (2006) *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto* [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.
- Seikkula, M. (2020). *Different Antiracisms: Critical race and whiteness studies perspectives on activist and NGO discussions in Finland*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. (2018). Koulutuspoliittinen tasa-arvo 2000- luvun Suomessa. Teoksessa R. Rinne, N. Haltia, S. Lempinen & T.

- Kaunisto (toim.), *Eriarvoistuva maailma – tasa-arvoistava koulu?* 93–120. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Silverman, D. (2019). *Interpreting qualitative data* (6th edition.). SAGE Publications.
- Sinkkonen, H-m., Kyttälä, M., Karvinen, O., & Aunio, P. (2011) Maahanmuuttajalasten erityisluokkasiirrot - syynä todelliset oppimisvaikeudet vai heikko kielitaito? *NMI-bulletin*, 21(1), 14–25.
- Sinkkonen, H-M., Närhi, M., & Kyttälä, M. (2020) Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden käsitykset ja kokemukset oppimista ja koulunkäyntiä tukevista tekijöistä. *NMI-bulletin*, 30(2).
- Takala, M., Äikäs, A., & Lakkala, S. (2020). *Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. PS-kustannus. Print.
- Talib, M-T. (2005). *Eksotiikkaa vai ihmisarvoa: opettajan monikulttuurisesta kompetenssista*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Painosalama oy.
- Tuittu, A., Klemelä, K., Rinne, R., & Räsänen, M. (2011). Tutkimuskohteena maahanmuuttajien koulutus. Teoksessa Klemelä, K., Tuittu, A., Virta, A., & Rinne, R (toim.), *Vieraina koulussa?: monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Tuittu., A & Klemelä, K. (2012). Maahanmuuttajaoppilaat erityisopetuksessa. Teoksessa. Silvennoinen, H., & Pihlaja, P (toim.), *Rajakäyntiä*, 156–169. Painosalama Oy.
- Tukia, K., Aalto, E., & Mustonen, S. (2007). S2-oppilas lukijana - Miten opetan tekstinymmärtämisen taitoja? *Virke* 4/2007,32–36.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Tammi. Print.
- Turtiainen, K., & Hiitola, J. (2015). *Varhaisen tuen palvelut maahanmuuttajataustaisille perheille; ammattilaisten ja perheiden kokemuksia*. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Konserni 68/2015.
- Ulmanen, S. (2017). *Miten kiinnittyä kouluun? Oppilaiden näkökulma koulutyöhön kiinnittymisen haasteisiin*. Tampere University Press. Print.
- Valli, R., Aarnos, E., Ellibs., & Ellibs. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5., uudistettu painos.). PS-kustannus.

- Valtiontalouden tarkastusvirasto. (2015). *Maahanmuuttajaoppilaat ja perusopetuksen tuloksellisuus*. Lönnberg print & promo.
- Vanttaja, M., Ursin, P., & Järvinen, T. (2019). Kouluun sitoutumattomien nuorten tausta ja tulevaisuusodotukset. *Yhteiskuntapolitiikka* 5/6.
- Vilka, H. (2021). *Tutki ja kehitä* (5., päivitetty painos.). PS-kustannus.
- Virtanen, T. (2016). *Student engagement in Finnish lower secondary school*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Virtanen, T., Pelkonen, J., PS-kustannus, kustantaja, & PS-kustannus, kustantaja. (2023). *Poissa porukasta : vahvista kouluun kiinnittymistä ja puutu poissaoloihin*. PS-kustannus.

LIITTEET

Liite 1: Tutkimuspyyntö

Hei kaikki opettajat,

Nimeni on Aurora Tiitola ja opiskelen viidennettä vuotta luokanopettajaksi Tampereen yliopistossa. Teen parhaillani pro gradu-tutkielmaa maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kouluun kiinnittymisestä. Vastaajiksi etsin opettajia, joilla on kokemusta alkuopetusikäisten maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opettamisesta. Olisin erittäin kiitollinen, mikäli voisitte osallistua kyselyyni ja jakaa tietojanne tärkeästä aiheesta.

Tutkimukseni keskittyy tarkemmin tutkimaan opettajien näkemyksiä alkuopetusikäisten maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kouluun kiinnittymisestä. Tavoitteenani on saada ymmärrystä aiheesta ja siitä, kuinka voimme tukea näitä alkuopetusikäisiä oppilaita parhaiten kouluympäristössä.

Kyselyyn vastaaminen vie arviolta aikaa 10-15 minuuttia. Kaikki vastaukset käsitellään ehdottoman tietoturvalisesti. Kyselyssä kerättävät henkilötiedot ovat koulutustausta ja työkokemuksen arvioitu kesto. Toivon vastaajilta, ettei vastauksissa esiintyisi sellaisia tietoja, joista koulun tai oppilaan voi tunnistaa. Vastauslomakkeita säilytetään luottamuksellisesti tutkimuksen teon ajan, jonka jälkeen ne hävitetään.

Linkki tietosuojailmoitukseen:
<https://docs.google.com/document/d/1TxESuJZWf7vRgayy0FGun0vD3b4HzeN/edit?usp=sharing&ouid=113012674596174770508&rtpof=true&sd=true>

Minuun saa olla yhteydessä sähköpostiin: _____

Kiitollisin terveisin,

Aurora Tiitola

Liite 2: Kyselylomake

Pro gradu tutkielma "Opettajien näkemyksiä kouluun kiinnittymisestä maahanmuuttotaustaisilla oppilailla alkuopetuksessa"

Maahanmuuttotaustaisella oppilaalla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa oppilasta, joka on itse muuttanut Suomeen, tai jonka toinen tai molemmat vanhemmista ovat muuttaneet Suomeen.

Kouluun kiinnittymisellä tarkoitetaan oppilaan vahvaa sitoutumista kouluun ja oppimiseen, sekä koulun arvostamista ja itsensä näkemistä tärkeänä osana kouluyhteisöä. Hyvä kiinnittyminen vaikuttaa myönteisesti oppilaan oppimiseen ja koulumenestykseen. Kouluun hyvin kiinnittynyt oppilas kokee itsensä tärkeäksi ja arvostetuksi osaksi koulua. Hän on sinnikäs ja motivoitunut. Hän kokee tyytyväisyyttä ja innostusta oppitunneilla. Hän haluaa olla ja toimia osana kouluyhteisöä. Kouluun kiinnittyminen suuntaa katseen kouluun ja sen muokkaamiseen siten, että tuetaan erilaisten oppilaiden myönteisiä kokemuksia ja tunteita koulua kohtaan. Opettajalla on vahvan kiinnittymisen luomisessa tärkeä rooli.

1. Koulutustaustani on

- Luokanopettaja
- Aineenopettaja
- Erytisopettaja
- Muu:

2. Työkokemukseni kesto opettajana

- 1-2 vuotta
- 3-5 vuotta
- 5-10 vuotta
- Yli 10-vuotta

3. Montako maahanmuuttotaustaista oppilasta opetusryhmässäsi tai ryhmissäsi on keskimäärin?

4. Koetko varhaiskasvatukseen osallistumisella olevan myönteistä vaikutusta alkuopetusikäisen maahanmuuttotaustaisen oppilaan kouluun kiinnittymiselle?

- Kyllä
- Ei

5. Voit halutessasi perustella tähän vastaustasi edelliseen kysymykseen varhaiskasvatuksen vaikutuksesta kouluun kiinnittymiseen maahanmuuttotaustaisilla oppilailla.

6. Minkä tekijöiden koet edistävän kouluun kiinnittymistä maahanmuuttotaustaisilla oppilailla alkuopetuksessa?

7. Minkä tekijöiden koet heikentävän kouluun kiinnittymistä maahanmuuttotaustaisilla oppilailla alkuopetuksessa?

8. Minkälaisilla pedagogisilla keinoilla koet voivasi vaikuttaa maahanmuuttotaustaisten alkuopetusikäisten oppilaiden kouluun kiinnittymisen edistämiseen?

9. Tarvitaanko mielestäsi muutosta kouluissa tai laajemmin yhteiskunnassa kouluun kiinnittymisen edistämiseen maahanmuuttotaustaisilla oppilailla? Millaisia muutoksia?