



Helsingin kaupunki
OPETUSVIRASTO
Helsingfors stad
UTBILDNINGSVERKET

Maahanmuuttaja- oppilaat helsinkiläisen peruskoulun 7.–9. luokilla

Kartoitus selviytymisestä ja syrjäytymisestä

MARJA-LIISA PERTTULA

B20:2001





Maahanmuuttaja- oppilaat helsinkiläisen peruskoulun 7.–9. luokilla:

Kartoitus selviytymisestä ja syrjäytymisestä

MARJA-LIISA PERTTULA

ISBN 951-718-730-0 (sid.)

ISBN 951-718-731-9 (pdf)

ISSN 1237-1017

HELSINKI 2001

HELSINGFORS 2001

Tekijä(t) Marja-Liisa Perttula

Nimike Maahanmuuttajaoppilaat helsinkiläisen peruskoulun 7.–9. luokilla: Kartoitus selviytymisestä ja syrjäytymisestä

Julkaisija Helsingin kaupungin opetusvirasto **Julkaisuaika** 2001 **Sivumäärä** 67 s.

Tiivistelmä Tutkimuksessa kartoitettiin helsinkiläisessä maahanmuuttajaopetukseen erikoistuneessa peruskoulussa opiskelleiden maahanmuuttajaoppilaiden koulumenestystä. Tutkimuksen teoreettisessa osassa tarkasteltiin monikulttuurista peruskoulua ja maahanmuuttajaoppilaita peruskoululaisina. Siinä selvitettiin myös maahanmuuttajaoppilaan koulunkäyntiin ja kotoutumiseen vaikuttavia tekijöitä, kuten perhetaustaa, kulttuuritaustaa ja kulttuurien kohtaamista. Lisäksi esiteltiin maahanmuuttajien opetusjärjestelyjä peruskoulussa.

Tutkimuksen koehenkilöinä olivat vuosina 1996–2001 tutkimuksen kohteena olleesta koulusta päästötodistuksen saaneet maahanmuuttajaoppilaat, jotka määriteltiin selviytyjiksi sekä samaan aikaan kyseisessä koulussa opiskelleet, opintonsa kesken jättäneet maahanmuuttajaoppilaat, jotka puolestaan määriteltiin syrjäytyjiksi. Koulun ja opetusviraston arkistoista etsittiin tiedot kunkin oppilaan iästä, kotimaasta, opiskelujankohdasta, sukupuolesta sekä opiskelusta saman koulun valmistavilla luokilla. Lisäksi kerättiin kultakin luokkasteelta lukukausittain merkinnät läsnäolosta ja viiden oppiaineen arvosanat.

Vertailtavina olivat aluksi opintonsa loppuun asti suorittaneet, päästötodistuksen saaneet selviytyjät ja opintonsa kesken jättäneet syrjäytyjät. Sen jälkeen tarkasteltiin selviytyneiden joukkoa tarkemmin jakamalla se niin, että vertailtavina olivat maahanmuuttajaluokilla ja tavallisilla luokilla opiskelleet maahanmuuttajaoppilaat.

Ensimmäinen pääongelma kartoitti selviytymistä ja syrjäytymistä. Siinä koehenkilöitä oli 122, joista 90 selviytyjiä ja 32 syrjäytyjiä. Syrjäytymistä tapahtui eniten 8.luokan lopulla sellaisilla oppilailla, jotka olivat aloittaneet opintonsa yli 16-vuotiaina ja olivat opiskelleet ennen yleisopetukseen siirtymistään saman koulun valmistavilla luokilla. Koehenkilön kansallisuudella tai sukupuolella ei ollut yhteyttä syrjäytymiseen.

Toinen pääongelma tarkasteli selviytymistä maahanmuuttajaluokilla ja tavallisilla luokilla. Koehenkilöinä olivat alkuperäisen koehenkilöjoukon 90 selviytyjää. Suomen kielen arvosanat osoittivat, että myös tavallisilla luokilla opiskelevat maahanmuuttajaoppilaat olisivat tarvinneet suomi toisena kielenä opetusta. Nyt he osallistuivat suomalaisoppilaiden kanssa äidinkielen opetukseen. Historian arvosanojen keskiarvojen vertailu osoitti merkitseviä eroavaisuuksia siten, että maahanmuuttajaluokilla opiskelevat menestyivät kaikilla luokkasteilla muita heikommin.

Kolmas pääongelma käsitteli syrjäytymistä ja selviytymistä selittäviä ja ennustavia muuttujia. Tulokseksi saatiin, että sekä muusta koulusta 7.luokan jälkeen tutkimuksen kohteena olleeseen kouluun tuleminen että saman koulun valmistavilla luokilla opiskeleminen ennustivat syrjäytymistä. Tulosta selitettiin sillä, että muista kouluista siirtyi tutkimuksen kohteena olevaan kouluun parempien tukitoimien takia sellaisia maahanmuuttajaoppilaita, joiden koulumenestys oli jo valmiiksi varsin heikko, ja joilla syrjäytymisriski oli siksi muita suurempi. Valmistavan luokan opiskelun osalta selitykseksi arveltiin liian lyhyeksi jäänyttä valmistavaa vaihetta ja yleisopetuksen tason ja vaatimusten tuntemuksessa ilmevää puutetta.

Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan opettajankoulutuslaitoksen erityispedagogiikan syventävien opintojen sivuainetutkielma, elokuussa 2001.

Avainsanat maahanmuuttajaoppilas, maahanmuuttajaluokka, syrjäytyjä, selviytyjä, valmistava opetus

SISÄLLYS

1	MAAHANMUUTTAJAOPPILAAT TUTKIMUKSEN KOHTEENA	7
2	MAAHANMUUTTAJAOPPILAAT KEHITTYVÄSSÄ KOULUSSA	9
2.1	Maahanmuuttajaoppilaat koulun rikkautena ja riesana	9
2.2	Maahanmuuttajaoppilaiden huomioiminen opetussuunnitelmassa	10
2.3	Maahanmuuttajaoppilaiden heterogeenisuus koulutyössä	10
2.3.1	Suomen kieltä osaamaton maahanmuuttajaoppilas	11
2.3.2	Yleisopetukseen siirtyvä maahanmuuttajaoppilas	11
2.3.3	Puolikielinen maahanmuuttajaoppilas	12
2.3.4	Oppimisvaikeuksinen maahanmuuttajaoppilas	12
3	MAAHANMUUTTAJAOPPILAAN KOULUNKÄYNTIIN JA KOTOUTUMISEEN VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ	14
3.1	Perhetausta	15
3.2	Kulttuuritausta	17
3.2.1	Maantieteelliseen sijaintiin perustuvat kulttuuripiirit	17
3.2.2	Äidinkielen perustuva erittely	18
3.3	Kulttuurien kohtaaminen	29
3.3.1	Akkulturaatio	20
3.3.2	Suomalaisten suhtautuminen maahanmuuttajiin	21
3.3.3	Koulumaailma kulttuurien kohtauspaikkana	21
3.4	Uskonto	22
4	MAAHANMUUTTAJIEN OPETUSJÄRJESTELYT PERUSKOULUSSA	23
4.1	Lait ja asetukset	23
4.2	Opetusjärjestelyt ja muut tukitoimet	24
4.2.1	Valmistava opetus	24
4.2.2	Maahanmuuttajaluokat	25
4.2.3	Tuetun opiskelun luokka	25
4.2.4	Oman äidinkielen opetus	26
4.2.5	Maahanmuuttajien lisäluokat	26
4.2.6	Muut koulun tarjoamat tukitoimet	27
5	AIKAISEMPIÄ TUTKIMUKSIA	28
6	TUTKIMUSONGELMAT	31

7	TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN JA AINEISTON KÄSITTELY	32
7.1	Tutkimuksen tavoite ja lähtökohdat	32
7.2	Tiedonkeruu	33
7.3	Koehenkilöt	33
7.4	Tutkimusaineiston käsittely	35
8	TULOKSET	36
8.1	Syrjäytyjän ja selviytyjän tunnusmerkkejä	37
8.1.1	Sukupuolen yhteys	37
8.1.2	Kansallisuuden yhteys	37
8.1.3	Luokka-asteen yhteys	38
8.1.4	län yhteys	39
8.1.5	Koulun omilla valmistavilla luokilla opiskelun yhteys	41
8.1.6	Opiskeluajankohdan yhteys	43
8.1.7	Eri oppiaineiden väliset erot	44
8.1.7.1	Suomen kielen arvosanat	44
8.1.7.2	Matematiikan arvosanat	45
8.1.7.3	Historian arvosanat	46
8.1.7.4	Englannin arvosanat	48
8.1.8	Maahanmuuttajaluokilla ja tavallisilla luokilla opiskelun vertailua	48
8.2	Maahanmuuttajaluokan vaikutus selviytyjien opintosuorituksiin	50
8.2.1	Suomen kielen arvosanat	50
8.2.2	Matematiikan arvosanat	51
8.2.3	Historian arvosanat	52
8.2.4	Englannin arvosanat	53
8.3	Logistisen regressioanalyysin teoreettista taustaa	53
8.4	Miten ikä, sukupuoli, kansallisuus, opiskelu saman koulun valmistavilla luokilla ja opiskelujen aloittamisen luokka-aste selittävät syrjäytymistä	54
9	POHDINTAA	57
9.1	Tutkimuksen keskeisimmät tulokset	57
9.2	Tulosten yleistettävyyden ja käytettyjen menetelmien soveltuvuus	59
9.3	Tutkimuksesta saadun tiedon merkitys maahanmuuttajaopetuksen suunnitteluun	60
9.4	Miten maahanmuuttajaoppilaan suoriutumista ja profiilia kannattaisi tutkia jatkossa?	62
	LÄHTEET	63
	LIITTEET	66

1 MAAHANMUUTTAJAOPPILAAT TUTKIMUKSEN KOHTEENA

Peruskoulun kaltaisessa kiireisessä työyhteisössä on tarpeellista välillä pysähtyä tarkastelemaan työn tuloksia ja tarjottujen opetusjärjestelyjen toimivuutta. Omaa työtäni maahanmuuttajien opettajana värittää liian usein joko todellinen tai liioiteltu vaikutelma häiriöiden ja ongelmien lisääntymisestä sekä niistä aiheutuva riittämättömyyden tunne. Häiriöiden ja ongelmien syyt ja tehokkaimmat ratkaisumallit vaihtelevat tapauskohtaisesti, ja siksi yleisvaikutelma jää kokoelmaksi yksittäisiä, toisiinsa ajan myötä sekoittuvia muistikuvia. Yleistyksiä on hankala tehdä, eikä ole syytä langeta tavanomaisten stereotyyppien valheisiin. Siksi on arvokasta ja palkitsevaa, jos saa mahdollisuuden koota vuosien varrella kohtaamansa yksittäiset oppilastapaukset isommaksi tutkimusaineistoksi ja tarkastella sen erityispiirteitä jälkikäteen.

Tieteelliseltä oppinnäytetyöltä ei ensisijaisesti edellytetä, että tutkija tuntisi koehenkilönsä, tai että hänen oma työssäjaksamisensa motivoisi häntä ryhtymään tutkimuksen tekoon. Minulle kuitenkin kävi niin. Kymmenen vuotta maahanmuuttajaoppilaan koulupolun kiemuraisia käännteitä seuranneena ja myötäeläneenä halusin lisätietoa siitä, millainen maahanmuuttajaopetukseen erikoistuneen koulumme oppilaskunta maahanmuuttajaoppilaiden osalta on. Ketkä ovat sen selviytyjät ja syrjäytyjät? Miten tarjoamamme erityisjärjestelyt oikeastaan toimivatkaan? Yksittäisiä tapauksia yhteen kokoamalla halusin nähdä tämän viime vuosina kouluani muuttaneen ja puhututtaneen oppilasryhmän erityispiirteitä tarkemmin.

Näihin vuosiin sisältyy maahanmuuttajaoppilaiden määrän jyrkkä kasvu, joka osui juuri samoille ajoille taloudellisen laman kanssa, ja joille olivat tyypillisiä alituisen muuttuvat opetustointa koskevat määräykset ja taloudellisten resurssien leikkaaminen (Laaksonen, 1995, 12).

Silti maahanmuuttajien määrää voidaan pitää kansainvälisesti ottaen pienenä; kun esim. Tukholmassa puhutaan sadoista tuhansista maahanmuuttajataustaisista koululaisista, meillä vastaava tilanne arvioidaan tuhansissa. Suomalaisessa koulumaailmassa vallitsevaa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden mukanaan tuomaa muutosta pidetään ohjattavissa olevana ja siinä määrin esim. naapurimaihin verrattuna viiveellä tulevana, että meillä on mahdollisuus kerätä omien päätöstemme tueksi kokemuksellista tietoa muista maista.

Opettajan luonteva kanava tiedon hakuun olivat yliopiston eri laitokset. Itse hakeuduin etsimään suuntaviivoja maahanmuuttajaoppilaiden erityistarpeiden kouluelämään aiheutamiin muutospaineisiin erityispedagogiikan laitokselta. Helpommallakin olisi voinut selvitä, sillä erityispedagogiikan laitoksella maahanmuuttajaoppilaita ei yleisesti ottaen luokitella erityisoppilaisiksi, eikä heidän koulupolkunsa ongelmia ole opintokokonaisuuksissa edes vapaavalintaisten opintojen osana huomioitu. Kaipaamaani näkemystä erityistä tukea tarvitsevien maahanmuuttajaoppilaiden oppimisessa ja opetuksessa ilmenevään problematiikkaan kuitenkin löytyi.

Löysin myös tietoa työyhteisöjen toimintatutkimuksesta ammatillisen kehittymisen strategiana (Suojanen, 1992,35) sekä kehittävän työntutkimuksen menetelmistä, kuten muu-

toslaboratoriosta. Yrjö Engeströmin kehittämän muutoslaboratoriotyöskentelyn ideana on, että työntekijät tuovat työssään kokemiaan ongelmia muutoslaboratorioon, jossa niitä tarkastellaan kehittämisen näkökulmasta. Sen jälkeen ratkaisuideoita viedään muutoslaboratoriosta takaisin työhön, jossa niitä arvioidaan käytännön työn näkökulmasta (Virkunen, Engeström, Pihlaja, Helle, 1999).

Osana ammatillisen kehittymisen pohdintaani päätin siis tutustua koulumme maahanmuuttajaoppilaisiin tarkemmin tutkimuksen keinoin. Sain myös tehtäväkseni koulumme potentiaalisten pudokkaiden tai muutoin syrjäytymisvaarassa olevien maahanmuuttajaoppilaiden tueksi perustetun Tuetun opiskelun ryhmän, eli eräänlaisen klinikan toimintatapojen suunnittelun ja toteuttamisen. Löysin itseni traagisten ihmiskohtaloiden ja osittain toisiaan kohtaamattoman kysynnän ja tarjonnan arjesta roolissa, jossa opettajuuteen sisältyy myös paljon äitiyttä, ystävänä oloa, sosiaalitanttaa, poliisia ja pappia. Ja paljon yri-
tystä ja erehdystä toimivampien opetusmenetelmien ja -järjestelyjen etsimisessä.

Tämä tutkimus ei sellaisenaan ole mikään toimintatutkimus, eikä lähimainkaan muutoslaboratorion tai itseuudistuvan organisaation kaltainen pitkä ja monitahoinen prosessi. Se on pikemminkin työyhteisön yksittäisen opettajan muutospaineen tai identiteettikriisin ilmentymä, jonka tarkoituksena on hahmottaa kokonaiskuvaa koulun onnistumisesta maahanmuuttajaoppilaiden opiskelujen tukemisessa, peruskoulunsa päättävien ja keskeyttävien maahanmuuttajaoppilaiden eroista ja yhtäläisyyksistä sekä etsiä tarjottuihin opetusjärjestelyihin paremmin toimivia ratkaisuja. Siten tutkimuksella haettiin aineksia ainakin neljään alueeseen: ensiksi, käytännön tilanteissa havaittujen ongelmien yleisyyteen suuressa koeryhmässä. Toiseksi, havaittujen ja todennettujen ongelmien analysointiin. Kolmanneksi, kokonaisuuden parempaan ymmärtämiseen ja neljänneksi, toimintatilanteen kehittämiseen.

2 MAAHANMUUTTAJAOPPILAAT KEHITTYVÄSSÄ PERUSKOULUSSA

Suomalaisen peruskoulun muuttuminen monikulttuuriseksi ei tapahdu itsestään eikä ilman kasvukipuja. Monikulttuurisen koulun kehittäminen vaatii paljon sekä opetustoitelmista, opettajilta, suomalaisoppilailta että maahanmuuttajaoppilailta. Kotoutumisen tuloksi tarvitaan yksilöllisesti räätälöityjä tukitoimia ja henkilökohtainen opinto-ohjelma. Maahanmuuttajien opetusjärjestelyt ovat siten luokiteltavissa erityisopetuksiksi, jossa tarjotaan sellaista opetusta, joka takaa kodin, koulun ja muiden asiantuntijoiden suunnitteleman turvallisen, tasokkaan ja oppilaan kulttuuritaustan huomioivan oppimisympäristön. (Helsingin kaupungin opetuslautakunnan päätös yleissivistävän koulutuslinjan erityisopetuksen suunnitelmasta vuosille 2000–2004, liite 1).

Koulujen kansainvälistyminen onkin Helsingin kaupungin opetustoimen erityisenä painopistealueena. Lähivuosille laaditussa visiossaan se toteuttaa kansainvälisyyttä sekä EU-projekteja lisäämällä, kansainvälistä opiskelijavaihtoa laajentamalla ja lähialueiden, erityisesti Itämeren alueiden ja vuoden 2000 kulttuurikaupunkien yhteistyötä parantamalla että maahanmuuttopolitiikallaan. Kaikille maahanmuuttajille taataan mm. noin vuoden kestävä suomen- tai ruotsinkielinen valmistavan opetuksen vaihe, jossa oppilaat valmentautuvat opiskeluun suomalaisessa peruskoulussa. (Opetustoimen strategiset menestystekijät ja toiminnalliset painopistealueet 2001–2003).

Toiminnan kehitys ei tapahdu suoraviivaisena uusien menetelmien tai käytännön järjestelyjen lisääntymisenä tai vanhojen korvautumisena uusilla. Kehitykseen sisältyy murroksia ja kriisejä, joiksi peruskoulussakin viime vuosien suuret opetussuunnitelma- ja arviointi uudistukset, profiloitumiset, valinnaisuuden ja koulun autonomian lisääntyminen voidaan luokitella.

Edellisten lisäksi myös koulujen kansainvälistyminen on koulutyössä monella tavalla näkyvä ja tuntuva muutos.

2.1 Maahanmuuttajaoppilaat koulun rikkautena ja riesana

Kun koulut kilpailevat keskenään oppilaista ja profiloituvat mitä omaperäisimpien ja kunnianhimoisimpien valintakurssien tarjoajina, ne joutuvat yhä tarkemmin vartioimaan mainettaan. Silloin on huolehdittava, että oppilaat ja heidän huoltajansa saavat koulun tarjoamien opiskelupainotusten lisäksi koulusta kuvan rauhallisena, turvallisena ja viihtyisenä opiskelupaikkana.

Koulu, jossa n. 20 % oppilaista on maahanmuuttajia, ei ymmärrettävästi miellytä niitä vanhempia, jotka muutoinkin suhtautuvat maahanmuuttajiin kielteisesti. Siksi maahanmuuttajien opetukseen erikoistuneen koulun on omaa profiiliaan kehittäessään arvioitava maahanmuuttajaoppilaiden vaikutus koulun imagolle; jos kansainvälisyys saadaan markkinoitua myönteisenä ja arjessa vaikuttavana voimavarana, koulu saattaa vahvistaa asemaansa muiden koulujen vertailussa. Jos ”puskaradiot” sen sijaan viestittävät pelottavia

huhuja koululla vallitsevasta itämafiasta, eri kansallisuuksien keskinäisistä jatkuvista nahi-noista tai suuresta joukosta syrjäytymiskiarteessä olevia, kurittomia maahanmuuttaja-nuorukaisia, niin lähiseudun ala-asteiden kuudesluokkalaiset suuntaavat muille yläas-teille.

Näihin huhuihin on vastattava avoimuudella. Ne on voitettavissa vain faktoihin perus-tuvilla, huhut vääriksi osoittavilla keinoilla. Mikäli maahanmuuttajaoppilaiden läsnäoloa ei esim. koulun järjestämissä tutustumistilaisuuksissa, esittelyvideoilla tai kotisivuilla koulua esiteltäessä ilmaista, suomalaisoppilaiden vanhemmat saattavat koulun pihalle tullessaan tai lapsensa luokkakuvaa katsellessaan kokea tullessaan huijatuiksi.

Siksi maahanmuuttajaoppilaiden vaikutus ja asema koulussa tulisi kyetä määrittelemään, tiedostamaan ja informoimaan rehellisesti ja heidän mukanaan tuomiaan mahdollisuuksia unohtamatta.

Samaten maahanmuuttajaoppilaiden opetusjärjestelyjen ja toimivuudesta ja hyvinvoin-nista huolehtiminen on koululle jo sen itsensä takia tärkeää. On turha väittää muuta, jos arkitodellisuus puhuu opetusjärjestelyjen ja käytettyjen keinojen epäonnistumisesta. Muu-tamat oirehtivat oppilaat leimaavat nopeasti koko joukon, ja jättävät varjoonsa enemmis-tönä olevat, opinnoistaan mallikelpoisesti suoriutuvat oppilaat.

2.2 Maahanmuuttajaoppilaiden huomioiminen opetus-suunnitelmassa

Maahanmuuttajat on myös huomioitava monikulttuurisen koulun opetussuunnitelmassa. Manchesterin yliopistossa Ethnic Studies in Education – keskuksen johtajana toimiva pro-fessori Gajendra K. Verma tarkastelee vähemmistökulttuurien näkökohtien huomioimista kansallisissa opetussuunnitelmissa. Useissa kansainvälisissä tutkimuksissa on havaittu, että koulutuksessa, urakehityksessä ja elintasossa maahanmuuttajataustaiset vähemmistöt menestyvät valtaväestöä heikommin. Etnisten vähemmistöryhmien lasten huonon koulume-nestyksen syiksi ovat tutkimuksissa ilmenneet opettajien stereotyyppiset asenteet ja alhai-set odotukset, mielekkyyden puuttuminen maahanmuuttajaoppilaiden opetussuunnitel-mista, arviointimenetelmien ja kokeiden vääristymät, koulun ja kodin vähäinen yhteistyö, koulujärjestelmän rasismi ja yhteiskunnan rasistiset ennakkoluulot ja syrjintä.

Koulun virallisen opetussuunnitelman lisäksi maahanmuuttajien huomioiminen tulisi ilme-tä opetusjärjestelyjen, oppilashuoltoryhmien, kerhojen, koulun juhlien, teemaviikkojen, ruokailujen ja välituntien ja muiden koulun yleisen toiminnan kautta välittyvien arvojen ja asenteiden muodostamassa piilo-opetussuunnitelmassa (Verma, 1994). Suomalaisissa kouluissa onkin jälleen käynnistymässä opetussuunnitelmien uudistaminen. Perusopetuk-sen tuntijaon muutokset, yhtenäisen peruskoulun haasteet, esiopetuksen uudistus sekä oppiaineiden määrän lisäys ovat uudistamisen syinä. Yhtenä painopistealueena suuressa urakassa tulevat olemaan koulujen maahanmuuttajaoppilaille tarjoamat tukitoimet.

2.3 Maahanmuuttajaoppilaiden heterogeenisuus koulutyössä

Kulttuuri- ja kielitaustaan liittyvien erojen lisäksi maahanmuuttajaoppilaiden tilanteen analysoimisessa voidaan käyttää jakoperusteena heidän käytännön tarpeidensa ja voima-

varojensa analysointi. Psykologi ja maahanmuuttajakoordinaattori Liisa Kosonen on laatinut seuraavan 6-portaisen jaottelun:

Osaavien nuorten ryhmään kuuluvan ne maahanmuuttajaoppilaat, joilla on hyvä pohjakoulutus ja opiskelumotivaatio. **Osaamiseen pyrkiviksi** luokitellaan sellaiset opiskeluun motivoituneet nuoret, joilla on heikko pohjakoulutus. **Kotiin eristäytyvien** ryhmälle on tunnusomaista masentuneisuus tai esimerkiksi perinteisen naisen roolin omaksuminen ja perheen perustamisen suunnittelu. Heillä ei ole motivaatiota koulutukseen. **Jengiytyvät nuoret** hakevat sosiaalista hyväksymistä. Heillä on usein hyvin heikko koulutus, eivätkä he ole motivoituneet koulutukseen. **Yksin ilman perhettä Suomeen tulleiden** ryhmän menestymisen mahdollisuudet ovat riippuvaisia siitä, saavatko he Suomessa esim. perheryhmäkodista hyvän tuen. Heilläkin on usein hyvin heikko pohjakoulutus. **Etnisen yhteisön hylkäämät kyseenalaistajat** hakevat hyväksyntää ja vahvempaa hahmoa (Kosonen, 2000, 150). Näiden maahanmuuttajatyypin tarvitsemien tukitoimien suunnittelussa ja toteuttamisessa vastuuta on otettava ja jaettava laajasti eri hallintokuntien, kansalaisjärjestöjen ja ryhmien kesken.

2.3.1 Suomen kieltä osaamaton maahanmuuttajaoppilas

Monikulttuuristen ja monikielisten oppilaiden jaottelussa voi myös käyttää jaottelun perusteena esim. suomen kielen taitoon ja opiskelutaitoihin liittyviä tekijöitä. Tällöin näkökulma on äskeistä jaottelua enemmän koulun arjessa ja käytännönjärjestelyissä.

Ummikko-oppilaansa alkuvaiheista vastuun ottavan valmistavan luokan opettajan tehtävänä on luotsata oppilaansa kotoutumisen kivuliaiden ja turhauttavien vaiheiden kouke-roista suomen kielellä tapahtuvaan opiskeluun kykeneväksi, Suomen koulujärjestelmää ymmärtäväksi ja riittävän hyvät opiskelutaidot omaavaksi oppilaaksi. Siksi oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opinto-ohjelma (HOPO), jonka avulla opinnoissa etenemistä voi kartoittaa ja seurata. Lisäksi oppilaalle täytyy löytää sopiva luokka-aste ja koulu valmistavan luokan jälkeen alkavaa perusryhmässä tapahtuvaa opetusta varten. On myös kyettävä erottamaan erityinen oppimisvaikeus huonosta suomen kielen taidosta tai vähäisestä koulunkäyntitaukusta aiheutuvista ongelmista.

2.3.2 Yleisopetukseen siirtyvä maahanmuuttajaoppilas

Koulu yhteisöt muuttuvat monikulttuurisiksi sekä oppilaiden että maahanmuuttajataustaisten opettajien myötä. Suomalaisoppilailta tämä muutos edellyttää suvaitsevaisuuden lisäksi sekä oman kulttuurin ja sen historian että maailmanlaajuisten pakolaisuutta aiheuttavien tekijöiden tietämistä ja ymmärtämistä. Tarvitaan usein paljon viisautta ja ikää muistamaan se, että meitä suomalaisiakin on historiamme eri käänteissä autettu, ja että suomalaislapsia on jouduttu lähettämään muihin maihin turvaan, kun täällä on ollut turvaton (Tellervo Koiviston haastattelu 27.10.2000, Plan -ilta lapselle -ohjelmassa MTV 3).

Maahanmuuttajaoppilaalta taas edellytetään sopeutumista uuteen kulttuuriin, uusiin oloihin ja uuteen yhteiskuntaan integroitumista. Tässä prosessissa kielitaidon merkitys korostuu, sillä suhde uuteen elinympäristöön ja sen valtakulttuuriin on yhteydessä uuden kielen hallitsemiseen. Jollei ymmärrä tai pysty ilmaisemaan itseään, pysyy ulkopuolisena.

2.3.3 Puolikielinen maahanmuuttajaoppilas

Suomessa asuvista maahanmuuttajaoppilaista on eroteltavissa vasta maahan saapuneiden ummikko-oppilaiden lisäksi erityistä tukea tarvitseva ryhmä. Siihen kuuluvat ne monikieliset ja monikulttuuriset oppilaat, jotka kenties jo pitkäänkin Suomessa asuttuaan yhä ovat vailla sujuvaa suomen kielen taitoa tai kykyä ja voimaa kotoutua Suomeen. Ryhmään kuuluu myös täällä Suomessa syntyneitä maahanmuuttajaperheiden lapsia, jotka ovat eläneet lapsuutensa lähes ilman yhteyksiä suomea puhuviin.

Tälle ryhmälle on tyypillistä se, että heidän yhteytensä suomen kieleen rajoittuu enemmän tai vähemmän kouluun ja viranomaisiin. Vapaa-aikanaan ja jopa välitunneilla he käyttävät omaa kieltään ja hakeutuvat samaa kieltä puhuvien seuraan. Silti heidän oman äidinkieltensä taito on puutteellinen ja rajoittuu puhuttuun arkikieleen. Näin ollen opiskelu omalla äidinkielelläkään ei olisi kovin helppoa.

Helsingissä toimivia valmistavien luokkien opettajia pyydettiin arvioimaan heidän omilla valmistavilla luokillaan opiskelevien monikielisten ja monikulttuuristen oppilaidensa suomen kielen taitoa (Agge & al. 2001, 5). Sekä ala- että yläasteilla toimivilta opettajilta välittyi huoli niistä oppilaista, joiden suomen kielen käyttötilanteiden vähäisyys ylläpiti motivaation puutetta tai tyytymistä heikkoon suomen kielen taitoon.

Nämä olivat ilmeisesti pitkälti niitä oppilaita, joiden vanhempien kotoutuminen etenee eriyden takia vain tiettyyn pisteeseen, ei esim. työn saamisen ja työssä pärjäämisen kannalta riittävän hyvään suomen kielen taitoon, ja joiden oma koulutustausta on riittämätön lapsen koulunkäynnin tukemiseen. Näiden puolikielisten, erityistä tukea tarvitsevien maahanmuuttajaoppilaiden kotoa ja usein kaveripiiristäkin puuttuu opiskelua konkreettisesti tukeva ja edistävä elämäntapa ja motivoiva asennoituminen.

2.3.4 Oppimisvaikeuksinen maahanmuuttajaoppilas

Osa maahanmuuttajaoppilaista on joutunut lähtemään kotimaastaan ilman virallisia dokumentteja koulutuksesta, kehityksestä tai kansalaisuudesta. Niinpä ei ole helppoa seurata lapsen kasvuun ja kehitykseen liittyviä vaiheita yhtä tarkasti kuin esim. Suomessa neuvoloiden ja koulujen kautta. Lisäksi kaikki oppimisvaikeutta ja kehityksen kulkua testaavat mittarit ovat kulttuurisidonnaisia, ja edellyttävät usein hyvää suomen kielen taitoa. Siksi oppimisvaikeuden luotettava diagnosointi on hyvin hankalaa. Vaarana on, että oppilaan puutteellinen kielitaito sekoitetaan kielen oppimisen ongelmiin, ja maahanmuuttajaoppilas diagnosoidaan dysfaatikoksi (Tuovila-Ginters, alustus 16.11.2000).

Osa oppimisen vaikeuksista selittyy riittämättömällä koulutaustalla ja lähimenneisyyden traumaattisilla kokemuksilla. Kielen ja käsitteiden oppiminen on pitkä urakka, jossa samalla täytyy sisäistää uuden kulttuurin rakennetta ja kielellisiä ajatuskaavoja. Jos ei ole mitään tottumusta opiskeluun tai pienintäkään tietämystä opiskelustrategioista, oikeiden tapojen ja itselle sopivien menetelmien etsiminen on hidasta. Oppimisen kannalta suotuisien herkkyyksien jälkeen uuden omaksuminen on työlästä ja vaatii sekä opettajalta että oppilaalta kekseliäisyyttä ja kärsivällisyyttä.

Yksityiskohtaisen lapsuudenajan kehitykseen ja sairauksiin liittyvän tiedon puuttumisen lisäksi maahanmuuttajaoppilaille on tyypillistä, että heidän kotimaissaan ei ole ollut erityis-

opettajan, koulukuraattorin ja koulupsykologin palveluja tarjolla kuten Suomessa. Siksi näiden tahojen tukea ei osata hakea, tai sitä jopa vältetään. Leimautuminen erityisoppilaaksi saattaa jopa johtaa oppilaan aseman romahtamiseen omassa kulttuuripiirissä, tai aiheuttaa arvonlaskua avioliittoa suunniteltaessa. Oppilashuoltohenkilöstö saatetaan myös mieltää oppilasta syyttäväksi tai jopa perhettä vakoilevaksi elimeksi, jolle ei uskalleta kertoa kaikista asioista totuutta.

Matti Kuorelahden väitöskirjassaan toteama opettaja-addiktiivisuus on tuttua myös maahanmuuttajaopetuksen puolella; oppimisen ja kotoutumisprosessin vaikeuksista kärsivä oppilas tukeutuu opettajaansa ja on riippuvainen hänen huomiostaan. Kuorelahden tutkimuksessa todettiin, että kun vuorovaikutus opettajan kanssa oli runsasta, niin opiskeluun sitoutuminen oli varsin korkealla tasolla. Erityistä tukea tarvitsevien taustalla olevat oppilaskohtaiset tekijät voivat olla sen laatuista syvempiä ja hänen oppimiseensa olennaisesti vaikuttavia tekijöitä, että heidän oppimisensa turvaaminen edellyttää tiukempaa ulkopuolelta tuleva kontrollia ja tarkkaavaisuuden kiinnipitämistä (Kuorelahti, 2000).

Robina Shahn tutkimuksessa aasialaisten vanhempien suhtautumisesta oman lapsen oppimisvaikeuksiin käy ilmi, että väärinkäsitykset, epäluuloisuus ja puutteellisesti selostetut suunnitelmat yhdessä kulttuurisidonnaisten tekijöiden huomiotta jättämisen kanssa ovat yleisiä ongelmia erityislapsen hoidolle. Vanhempien ja viranomaisten yhteistyö ja kuuleminen mainitaan keskeisinä parannusta kaipaavina periaatteina erityislapsen hoitoa ja tukea suunniteltaessa. Tulkin käyttö ja mahdollisuuksien mukaan samasta kulttuuritaustasta olevan työntekijän tärkeä rooli kulttuuritulkkina onkin ymmärrettävä.

Vanhemmat ovat jo muutoinkin neuvottomia vanhan ja uuden kotimaansa toimintatapojen eroista, saati sitten oman lapsen oppimiseen tai kehittymiseen liittyvien pulmien hämmentämiä (Shah, 1995,71).

3 MAAHANMUUTTAJAOPPILAAN KOULUNKÄYNTIIN JA KOTOUTUMISEEN VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ

Vuoden 2000 syksyllä median välityksellä levisi koko Suomeen tietoja Hakunilassa käynnissä olevista jengiytyneiden maahanmuuttajanuorten ja suomalaisnuorten välisistä kaha-koista. Kuultiin arvioita ja moitteita erityisesti molemminpuolisesta pelosta ja epäluuloisuudesta, maahanmuuttajaperheille osoitettujen asuntojen valintastrategiasta, sekä paikallisen koulun halusta ja mahdollisuuksista tarpeellisten tukitoimien tarjoamiseen.

Ulkomaalaisvaltuutettu Antti Seppälän mukaan tämän ajan suuri haaste suomalaisessa yhteiskunnassa on estää nuorten maahanmuuttajien jengiytyminen ja sitä kautta ajautuminen koulutuksen ja onnistuneen kotoutumisen sijasta rikollisuuteen (Seppälän alustus 12.10.2000). Tässä koulutuksella on avainasema, sillä kaikki oppivelvollisuusikäiset maahanmuuttajaoppilaat pääsevät kouluun ja useimmiten aloittavat sen motivoituneesti.

Nämä ovat kovia haasteita monissa muutospaineissa jo muutoinkin työskenteleville opettajille. Ne asettavat haasteita sekä opettajan persoonalle että ammattitaidolle. Matti Haikonen on väitöskirjassaan (1999) tutkinut konflikteista aiheutuvaa stressiä ja siitä selviytymistä opettajan työssä. Tutkimuksessa havaittiin, että konfliktit ovat merkittävä stressitekijä opettajan työssä. Niistä saattoi aiheutua varsin pitkäkestoista, jopa vuosia eteenpäin vaikuttavaa stressiä. Voimakkainta stressiä aiheuttivat omaan persoonaan ja opettajuuteen liittyvät uhkat.

Ongelman suuruuteen vaikuttivat opettajien suhtautumistavat ja tilannetekijät, sillä konfliktit vaikuttivat myös osapuolten väliseen vuorovaikutukseen.

Vuorovaikutus alkoi katkeilla, vähentyä ja muuttua aremmaksi. Syitä ja seurauksia pohdittaessa korostui kysymys oikeudenmukaisuudesta. ”Oliko se minun syytäni? Olenko vaikea ihminen? Olenko huono opettaja? Tuleekohan tästä lisää työtä?” Myös syyllisyysnäkökulma nousi tärkeäksi. Parhaiten selviytyivät ne opettajat, jotka kykenivät maltillisesti tilannetta analysoituaan muuttamaan toimintatapojaan ja kontrolloimaan omia tuntemuksiin (Haikonen, 1999).

Muutos on molemminpuolista; murrosikäisen maahanmuuttajan osana on joutua samanaikaisesti sopeutumaan sekä uuteen kieleen ja kulttuuriin, että käymään läpi omaan ikäänsä ja kasvuunsa liittyviä vaiheita. Jos kykenemme tietoa lisäämällä auttamaan maahanmuuttajaoppilaita uuden kotimaan kulttuurin ja yhteiskunnan ymmärtämiseen ja samalla sallimme heidän suorat ja epäsuorat, tarkoitukselliset ja vahingossa ilmaistut havaintonsa ja kritiikkinsä uuden kulttuurillisen identiteetin muodostuessa, edesautamme itenäisen ajattelunvapauden ja moniarvoisuuden hyväksyvän turvallisen kotoutumisen onnistumista. Tämä ei toteudu opetussuunnitelmien kautta vaan läpäisyperiaatteella koko koulutuksessa (Grurgeon & al. 1990, 2). Lisäksi on panostettava erityisesti kielen oppimiseen ja kodin ja koulun yhteistyöhön.

Nuorisokulttuurin ja oman perinteen ihanteet joutuvat kulttuurien erilaisuudesta riippuen enemmän tai vähemmän törmäyskurssiin keskenään, ja tällöin nuori kokeilee uusia käyt-

täytymismuotoja osana monikulttuurista ympäristöä. Vaikka näiden kulttuurielementtien vaihto saattaakin pitkällä tähtäimellä olla lyhytaikaista, ja palaaminen oman etnisen ryhmän traditioihin tapahtuisi esim. oman kulttuuriastian omaavan puolison valitsemisen myötä, ne silti näkyvät ja kuuluvat koulussa, jossa nuorten maahanmuuttajien ristiriitaiset rooliodotukset ilmenevät, ja jossa niitä verrataan suomalaisnuorten nuorisokulttuuriin.

3.1 Perhetausta

Kaikissa kulttuureissa useimmat vanhemmat sitoutuvat kasvattamaan lapsistaan kunnan kansalaisia yhteiskuntaan. Maahanmuuttajaoppilaiden koulumenestykseen vaikuttaa monia perhesuhteisiin ja perheen ilmapiiriin liittyviä tekijöitä, joista jokainen on tärkeä ja merkityksellinen suotavan kotoutumiskehityksen kannalta. Hyvät perhesuhteet ehkäisevät maahanmuuttoon liittyviä sopeutumisongelmia, sillä ne antavat lapsille ja nuorille tukea ja turvallisuuden tunnetta. Siksi koulun tulee maahanmuuttajaoppilaiden opetusjärjestelyjä suunnitellessaan ja tarjotessaan huolehtia siitä, että myös oppilaiden vanhemmat saavat käsityksen suomalaisesta koulusta, sen tarjoamista tukitoimista ja oman lapsen kouluasioista. Tämä on myös heidän vanhemmuutensa tukemista.

Inga Jasinskaja-Lahti ja Karmela Liebkind muistuttavat tutkimuksissaan: *“Maahanmuuttajaperheiden kanssa työskentelevien pitäisi kyetä tunnistamaan sekä jokaisen perheen kokeuksiin ja vanhempien ja lasten suhteeseen kuuluvia yleismaailmallisia prosesseja että maahanmuuttajapolvien välisten ristiriitojen taustalla olevia, perheenjäsenten eriaistaiseen akkulturaatioon liittyviä ja perheen yhtenäisyyttä hajottavia tekijöitä. Näiden erilaisten tekijöiden tiedostaminen tarjoaa hyvän lähtökohdan käytännön työskentelylle erityisesti vastikään Suomeen muuttaneiden perheiden kanssa.”* (Jasinskaja-Lahti & Liebkind, 2000, 135).

Perheen tilannetta kannattaakin tarkastella monesta eri näkökulmasta: Ensiksi, perheen asenne koulutukseen vaikuttaa välittömästi maahanmuuttajalapsen tai -nuoren kouluelämään. Perheen kyky tukea lasta uudessa tilanteessa on tärkeä, sillä suomalaislapsen tavoin moni maahanmuuttajalapsi käy koulua vanhempiensa asenteella. Jos koulunkäyntiä ja opiskelua kotona vähätellään, opettajan on lähes mahdoton onnistua, sillä lapsella on halu olla lojaali vanhemmilleen.

Toiseksi, vanhempien omalla koulutustaustalla on merkittävä rooli lapsenkin koulunkäynnissä. Jos kotona on täysin luku- ja kirjoitustaidottomat vanhemmat, heidän kykynsä ymmärtää lapsen kouluasioita on vähäinen, ja lapsi joutuu vastaamaan omasta koulunkäynnistään ja siihen liittyvistä valinnoista ja ratkaisuista lähes yksin tai jopa täysin itsenäisesti. Vanhemmat saattavat myös vastustaa koulunkäyntiä, sillä he pelkäävät menettävänsä otteen lapseensa. Lisäksi heidän kykynsä huolehtia siitä, että lapsi saa kaikki tarvitsemansa tukitoimet ja että koulun tarjoamat valintamahdollisuudet hyödynnetään järkevästi, on vähäinen. Niinpä esim. erityisopettajan, koulupsykologin tai kuraattorin palveluita ei osata pyytää niitä tarvitsevalle lapselle.

Kolmanneksi, vanhempien oman kotoutumisen onnistuminen vaikuttaa lapsen kykyyn keskittyä opiskeluun. Maahanmuuttajaoppilaiden Suomeen tuleminen syyt ja reitit ovat mitä moninaisimmat, ja niihin liittyy usein paljon tuskaa ja traumoja. Perheen kyky käsitellä lähihistoriaa ja työstää koti-ikävää korostuu etenkin silloin, kun lapsi on joutunut lähtemään lähes valmistautumattomana, ja hänen tunteensa ja kysymyksensä tulevat esiin

vasta viiveellä. Useissa tapauksissa lapset ovat perheenjäsenistä ne, joille viimeksi kerrotaan aikeista lähteä, eikä heiltä kysytä lupaa tutun elämän jättämiseen.

Maahanmuuttoon liittyvät kulttuurierojen yhteentörmäykset on helpompi kestää, jos perhe kykenee käsittelemään niitä myönteisesti ja henkisesti voimakkaana. Mikäli mieli kuitenkin vielä askarteleee lähtömaan ja lähtöön liittyvien traumojen kimpussa, tai lähtöä on edeltänyt fyysinen tai henkinen väkivalta, voima heittäytyä uuteen on ehtynyt. Jos perhe kokee uuden kulttuurin haasteet ja muutospaineet uhkana itselleen, se voi vastustaa sitä ja takertumalla oman kotimaan perinteisiin arvoihin yrittää pitää perhettä koossa ja siten välttää sukupolvien välisiä riitoja. Jos tässä onnistutaan, lapset saattavat kokea saavansa vanhemmilta tarvitsemaansa tukea.

Vaarana on kuitenkin, että se vaikeuttaa valintojen tekemistä estäen lapsia ja nuoria luomasta kotoutumisen ja sopeutumisen kannalta tärkeitä kontakteja ja selviytymiskeinoja kodin ulkopuolelle (Liebkind, 2000,113).

Lisäksi perheen lähihistoriaan saattaa liittyä salaisuuksia ja sellaisia tapahtumia, joiden käsittely on kivuliasta ja jopa kiellettyä perheessä. Kidutettujen kuntoutuskeskuksella on Suomessa asuvien maahanmuuttajien kanssa työskentelystä vuosien kokemus, ja keskuksen johtajan Timo Heikkilän mukaan kidutuksia ja raiskauksia kokeneissa perheissä yrittään usein vaientaa pahat muistot jatkamalla elämää, kuin mitään erikoista ei olisi tapahtunutkaan. Salailu ja velvoite pysyä lojaalina omille vanhemmilleen on lapselle ja nuorelle työläs taakka, ja sen synnyttämä väärä identiteetti tai kulissin ylläpito pakottaa tämän elämään valheessa.

Syällisyydentunteet ja huoli entiseen kotimaahan jääneiden perheenjäsenten selviytymisestä voivat varjostaa koko perheen elämää, vaikka lapset saatettaisiinkin yrittää pitää huolien ulkopuolella. Syällisyyttä saattaa nuoren mielessä ylläpitää myös tieto tai kuvitelma siitä, että perhe on tehnyt lähtöpäätöksensä taatakseen nimenomaan hänelle helpomman elämän ja paremmat opiskelu- ja menestymismahdollisuudet. Jotkut maahanmuuttajalapsista ja -nuorista ratkaisevat lojaalisuuden ongelman muuttamalla suomalaisen yhteiskunnan ylläpitämiin lastenkoteihin tai hakeutumalla turvataloihin. (Hautaniemi 1997, 19).

Toiset maahanmuuttajanuoret taas elävät kaksoiselämää, ovat oman kulttuurinsa mukaisesti eläviä ja pukeutuvia nuoria kotioloissa, mutta vaihtavat ”identiteettiään” vaetetusta myöden kouluun tullessaan ja kodin ulkopuolella liikkeessään. Kaksoiselämää elävän nuoren elämä on vaativaa ja voimia vievää.

Neljänneksi, perheen hajoaminen tai ala-ikäisen lapsen saapuminen ilman huoltajia Suomeen vaikuttaa koulunkäyntiin. Kyetäkseen käsittelemään kotoutumiseen ja omasta kotimaasta lähtemiseen liittyviä ongelmia lapsi tarvitsee yhteenkuuluvuuden tunnetta muiden samassa tilanteessa olevien kanssa.

Mikäli perhe ei tätä tarvetta ole täyttämässä, lapsi etsii itselleen uuden siteen ympäröivään todellisuuteen ja rakentaa johonkin kuulumisen tunteensa sen varaan (Hautaniemi, 1997,19)

Viidenneksi, perheen sisällä sopeutuminen uuteen kotimaahan vaihtelee; lapsi kohtaa uuden kulttuurin päivittäin koulussaan ja pääsee siihen usein ”sisälle” vanhempiaan nopeammin. Sopeutumisprosessiin kuuluvat eri vaiheet ulkopuolisena tarkkailijana olost

uuteen ihastujana ja myöhemmin epäkohtien kritisoijana ja vasta vähitellen viihtymään oppivana etenevät eri perheenjäsenillä yksilöllisesti. Siksi vanhempien saattaa olla vaikea ymmärtää lapsensa reaktioita, jos heidän oma sopeutumisprosessinsa käy verkkaisemmin. Tämä näkyy vuorovaikutussuhteen epätasapainona ja vanhemmuuden murentumisena, jolloin aikuisten epävarmuus ja neuvottomuus ilmenevät rajojen ja sääntöjen asettamisen hankaluuksina, ylisuojelevuutena tai itseensä kääntymisenä (Pitkänen 1998,9).

Tilanne on voitettavissa vain, jos vanhemmat onnistuvat pitämään suhteet lapsiinsa enemmistökuulttuurista poikkeavista kasvatusmenetelmistä ja oman sopeutumisprosessinsa hitaudesta huolimatta joustavina, luottavaisina ja kannustavina. Näin he antavat lapsilleen vapauden muodostaa omaa etnistä identiteettiä sekä uuden että vanhan kulttuurin elementtejä hyväksikäyttäen (Jasinskaja-Lahti, 2000, 130).

3.2 Kulttuuritausta

Kulttuuri on aina sidoksissa aikaan ja paikkaan. Se periytyy sukupolvelta toiselle paitsi perheen sisällä myös muissa lähipiirissä koettavissa yhteisöissä. Samalla se muuttuu ajan ja olosuhteiden mukana. Kun riittävän moni ihminen reagoi ympäristön asettamiin haasteisiin samalla tavalla, he muodostavat vähitellen kokonaisuuden, jota kutsutaan kulttuuriksi. (Domander 1994, 8).

Ihmiset tulkitsevat eri kulttuureita ja luovat käsityksiä eri kulttuureista oman kulttuuritautensa todellisuudesta käsin. Jos yleistyksen muuttuvat käsityksiksi ilman järjestystä tai todellista syytä, ne ovat stereotyyppioita, kaavamaisia käsityksiä, jotka eivät huomioi yksilöllisyyttä tai olosuhteiden vaihteluita. Seuraavana on kooste eräistä tyyppisimmistä piirteistä Domanderin tutkimuksessa käsitellyistä kulttuuripiireistä, mutta se ei tarkoita, etteikö kuhunkin kulttuuripiiriin sisältyisi heterogeenisyyttä.

3.2.1 Maantieteelliseen sijaintiin perustuvat kulttuuripiirit

Maantieteellisesti tarkasteltaessa maailmassa voi erottaa viisi eri kulttuuripiiriä:

1. Länsimaisen kulttuuripiirin perustana ovat kristillinen ja osittain juutalainen perinne. Keskeistä sille ovat mm. tieteiden ja teknologian voimakas kehittyminen, kaupungistuminen ja yksilökeskeisyys. Kulttuuripiiri on aktiivisesti levittäytyvä.
2. Islamilainen kulttuuripiiri puolestaan perustuu Koraanin säännöksiin. Niinkään aktiivisesti levittäytyvänä se on pohjautunut pääasiassa maatalouteen ja paimentolaisuuteen. Nykypäivän maailmassa islamilainen alue on merkittävä erityisesti öljyn ja muiden luonnonrikkauksiensa vuoksi.
3. Intian kulttuuripiirissä keskeiset vaikuttajat ovat erityisesti hinduismi, josta esim. kastilaitos oli lähtöisin. Lisäksi voidaan havaita siirtomaa-ajalta periytyneitä länsimaisia vaikutteita, kuten englannin kieli ja brittiläistyypinen lainsäädäntö.
4. Itäinen kulttuuripiiri perustuu Kiinan traditioille, josta vaikutteet ovat ympäristöön leviittyään muokkautuneet kullakin alueella omanlaisikseen. Yhteisökeskeisyys on tämän kulttuuripiirin olennainen ominaisuus.

5. Afrikkalainen kulttuuripiiri on saanut vaikutteita sekä islamilaisuudesta että siirtomaakaudella Euroopasta. Heimo- ja kyläyhteisöt ovat merkittäviä omavaraisesti toimeentulevina taloudellisina ja sosiaalisina yksiköinä. Kulttuuripiirin olennainen ominaisuus ovat luonnonuskonnot (Domander, 1994,9).

3.2.2 Äidinkieleen perustuva erittely

Minna Domander on tutkimuksessaan *Kulttuuritausta ja maahanmuuttajakoulutuksen tuloksellisuus* jaotellut tutkimuksensa väestöryhmät kansalaisuuden sijasta äidinkielen perusteella. Jako on perusteltu erityisesti niiden kansojen kannalta katsottuna, joilla ei ole omaa kotimaata, tai jotka asuvat usean eri kulttuuripiiriin keskuudessa ja yrittävät ylläpitää omaa kulttuuriaan oman kielen säilymisen kautta. Domander esittelee tutkimuksessaan yhdeksän eri ryhmää.

Viron kieli on sukua suomen kielelle, ja se yhdessä samanlaisen kirjoitustavan kanssa helpottaa suomen kielen oppimista. Myös pääuskonnot ovat samat kuin Suomessa, vaikka uskontokuntiin ei kuulukaan paljon väestöä, ja kristinusko on ollut sosialistisen ideologian takia epäsuosiossa.

Viron ja Venäjän koulutuspolitiikat ovat olleet käsitteistöltään lähellä suomalaista koulutuspolitiikkaa. Silti oppimis- ja opettamiskäsityksissä on eroja.

Venäjän kielessä kielelliset erot ovat suuret verrattaessa suomen kieleen. Kirjoitus- ja luku-suunta ovat kuitenkin samat, ja kirjoittaminen tapahtuu kirjaimittain. Uskonnon osalta ortodoksien historiallinen vaikutus on tuntunut erityisesti Suomen itärajan tuntumassa.

Romanialaiset kuuluvat virolaisten ja venäläisten tapaan yksilökeskeiseen kulttuuripiiriin. Kieli on kirjoitusasultaan samanlaista kuin suomen kieli, vaikka kielet eivät olekaan sukulaisuussuhteessa keskenään. Koulutuksen suhteen Romania ei suuresti eroa Suomesta, mutta eri etnisten ryhmien välillä siinä on suuriakin eroja.

Vähemmistöjen oikeuksia heikentävän koulutuspolitiikan avulla unkarilainen vähemmistö on pyritty sulauttamaan romanialaisiin. Tämä on ollut syynä unkarilaisten maastamuuttoon.

Albanian kieli kuuluu suomen kielestä huomattavasti poikkeavaan omaan kieliryhmäänsä, ja se kirjoitetaan latinalaisilla kirjaimilla. Albaanit ovat niin ikään yksilökeskeistä kulttuuripiiriä. Suomeen saapuneista albaaneista suurin osa on Kosovon alueelta ja uskonnoltaan muslimeja. Uskonnon merkitys onkin ollut suuri erityisesti Kosovon köyhällä, vanhoissa traditioissa pitäytyvällä maaseutualueella. Naisten koulunkäynti, erityisesti peruskoulutuksen jälkeen, on ollut miehiin verrattuna vähäistä. Myös miesten koulunkäynti on Kosovon alueella vähäistä maatalousvaltaisuuden vuoksi.

Arabian kieli on seemiläinen kieli. Sitä kirjoitetaan oikealta vasemmalle, ja se poikkeaa täysin merkkiensä ja sukulaisuutensa suhteen. Kieli voidaan jakaa kirjalliseen eli viralliseen kieleen ja erilaisiin toisistaan huomattavastikin poikkeaviin arabimurteisiin. Arabialainen kulttuuripiiri on edellisiä yhteisökeskeisempi, mutta vaihtelua esiintyy perheiden ja alueiden välillä, sillä arabit eivät ole yhtenäinen ryhmä.

Suurkaupungeissa elämäntapa on vapaampaa, ja sille ovat ominaista heikkommat perhesiteet, naisten itsenäisempi asema, järjestettyjen avioliittojen pienempi osuus, yksiavioisuus

ja väljempi uskonnollinen elämä. Pikkukaupungeissa, joissa pääosa maanviljelyä harjoittavia arabeja asuu, tilanne on konservatiivisempi, ja uskonto näkyy selvästi päivittäisessä elämässä. Suomalaisessa kulttuurissa vierastetaan eniten tapaa ympärileikata tyttöjä ja poikia.

Persian eli farsin kieltä kirjoitetaan oikealta vasemmalle. Se poikkeaa arabian tapaan suomen kielestä kirjoitus suunnassa, merkeissä ja sukulaisuudessa.

Persian kieltä puhutaan Iranissa, jossa islamilla on keskeinen asema jokapäiväisessä toiminnassa niin politiikassa kuin perhe-elämässäkin. Iranissa nainen on perheensä kontrolloima, ja hänen asemansa on lainsäädännöllisesti miestä huonompi, ja miesten moniavioisuus on sallittua. Naisen naimisiinmenon ikäraja on yhdeksän vuotta.

Suomeen tulleista iranilaisista suuri osa on kurdeja. Iranissa kouluja on määrällisesti paljon, mutta silti ne riittävät kattamaan vain puolet tarvittavasta määrästä. Lukutaito prosentti on 50,1 %. Erityisesti maaseudulla asuvat naiset ovat koulunkäynnin ja lukutaidon suhteen huonossa asemassa, ja heidän koulunkäyntiään jopa estetään. Koulutus perustuu jopa vielä yliopistotasolla pitkälti opettajien ehdottomaan auktoriteettiin ja ulkoa opettelemiseen.

Kurdin kieli kuuluu indoeurooppalaisiin kieliin, joten se poikkeaa suomen kielestä suuresti. Kielessä on lisäksi runsaasti murteita, ja kurdien voikin olla vaikea ymmärtää toisiaan. Kieltä kirjoitetaan sekä arabialaisin että latinalaisin kirjaimin. Koska Kurdistan sijaitsee pääasiassa Irakin, Iranin ja Turkin alueella, kurdien koulutukseen vaikuttavat aina kunkin maan vallalla oleva vähemmistöpolitiikka.

Somalin kieli on yhtenäinen, vaikka siitä on eri puolilla Somaliata toisistaan poikkeavia murteita. Sitä kirjoitetaan latinalaisin kirjaimin. Somaliassa on useita keskenään kilpailevia heimoja ja klaaneja. Klaanit puolestaan jakautuvat sukuryhmiin, jotka ovat jakautuneet perheryhmiin. Nämä taas koostuvat toisilleen läheistä sukua olevista perheistä. Poliittinen järjestäytyminen pohjautuu klaanijärjestelmään.

Koulunkäynti aloitetaan Somaliassa yleensä 4–6-vuotiaana koraanikoulussa. Opetuksen tarkoituksena on välittää oppilaille islamilainen arvomaailma ja arabian kielen alkeet. Noin 7-vuotiaana lapset aloittavat neljä vuotta kestävästä ala-asteesta, josta siirrytään nelivuotiselle keskiasteelle. Sen jälkeen voi jatkaa nelivuotiseen lukioon tai nelivuotiseen ammatilliseen koulutukseen. Arviolta 60 % lapsista ei käy lainkaan koulua, ja lisäksi keskeyttäneiden määrä on suuri. Maaseudun ja kaupunkien kesken erot ovat huomattavat, ja kaupunkien eliitin keskuudessa koulutus on arvostettua.

Vietnamin kielen ja suomen kielen ainoa yhdistävä tekijä on kirjainmerkkien samankaltaisuus. Uskonnot ovat poikkeavia, sillä vietnamilaisille on tyypillistä buddhalaisuuden, taolaisuuden ja konfutsealaisuuden ajatusmallien ja maailmanjäsenystapojen yhdisteleminen. Täten uskonto on muuhun elämään tiukasti sidoksissa.

Vietnamilaiseen kulttuuriin liittyy myös yhteisökulttuurin käsite, jossa yksilö on pääasiassa yhteisönsä jäsen. Myös käsitys perheestä on erilainen kuin Suomessa, sillä siihen kuuluu ydinperheen lisäksi muitakin, ja kaikista huolehditaan. Isä on perheen pää, joka päättää kaikista kodin asioista, ja jonka auktoriteetti on ehdoton. Vietnamsissa sanaa "ei" käytetään hyvin harvoin, joten "kyllä" -vastaus saattaa tarkoittaa myös "ehkä" tai jopa "ei". Koulutus poikkeaa paljon suomalaisesta koulutuksesta. Usein koulua käydään vain

kuusi vuotta, sillä vietnamilaisen käsityksen mukaan koulunkäynti on vain lapsia varten. Lukutaitoprosentti on noin 87.

Näinollen eurooppalainen idea elinikäisestä koulutuksesta on vietnamilaisille vieras, eivätkä he ehkä halua hakeutua Suomessa täydennyskoulutukseen, vaikka sitä heille tarjottaisiin. Lisäksi vietnamilainen käsitys työelämästä liittyy pitkälti pelkästään taloudellisiin näkökohtiin: tärkeänä pidetään sellaista työtä, missä saa hyvää palkkaa tai mihin palkataan nopeasti. Pitkää koulutusta ei suosita. (Domander 1994, 25).

Kiinalaisessa kulttuurissa lukeneisuutta arvostetaan, mikä ilmenee esim. opettajien kunnioituksena ja yhteiskunnallisen aseman arvon tärkeytenä. Opetus on autoritatiivista, ja siinä korostetaan ulkoa osaamista ja kirjakielen tyylin ja sanaston hallintaa. Kiinan kielessä ei ole morfologiaa eli muoto-oppia, kielioppia ei tarvitse erikseen opettaa. Yleiskiinan eli mandariinikiinan lisäksi käytössä on mm. kantonin kiina.

Tapakulttuuri näkyy kiinan kielessä siten, että kutsuihin ja pyyntöihin ei vastata suoraan kieltävästi. Kieltosanojakin kyllä kielessä on, mutta niiden käytölle on tarkat rajat, ja ne liittyvät usein vieraanvaraisuuden torjuntaan, sillä esim. tarjoilusta ja kohteliaisuuksista pitää aina ensin kieltäytyä, jottei vaikuttaisi ahneelta (Marjak 1998,7).

3.3 Kulttuurien kohtaaminen

Vieraaseen maahan muuttaminen on aina suuri elämän muutos. Sopeutuminen uuteen kulttuuriin ja yhteiskuntaan vaatii voimavaroja ja vie oman aikansa. Uuden maan tavat, vieras kieli, erilainen ilmasto ja kaikki muut uudet asiat tuntuvat maahanmuuttajasta kummallisilta. Hänen identiteettinsä muuttuu. Silti hänet itse nähdään aina oman kulttuurinsa edustajana ja ulkomaalaisena. Koska maahanmuuttajan sosiaalinen tukiverkosto ei yleensä ole kovin laaja, kaikki eteen tulevat ongelmat tuntuvat suuremmilta kuin entisessä kotimaassa.

Jos maahanmuuttaja ei ole lähtenyt kotimaastaan omasta halustaan, vaan hän on joutunut pakenemaan turvallisuutensa takia, kotoutuminen uuteen maahan on monin verroin vaikeampaa. Pakolaisuutta pidetään suurimpana elämänmuutoksena, minkä ihminen voi kokea. Tällöin aiheutuva maahanmuuttokriisi koostuu kolmesta tekijästä: traumaattisista kokemuksista kotimaassa, kotimaasta eroamisesta ja uuden yhteiskunnan kohtaamisesta (Bremer, 1999, 9).

Lähtökulttuurin ja suomalaisen kulttuurin välisen eron suuruus aiheuttaa muutoksia elämään. Kun perinteet ja traditiot alkavat muuttua monien ihmisten moniksi eri ratkaisuksi, ja samankin kulttuuritaustan omaavat ratkaisevat käytännön järjestelynsä yksilöllisesti, siirtyminen arkeen voi luoda ristiriitaisia ehtoja itsemäärättelylle (Kangaspunta & Nisula & Rastas 1995,18). Kulttuurien kohtaaminen käynnistää muutosprosessin sekä vähemmistöryhmien sopeutuessa enemmistökulttuuriin että enemmistökulttuurin reagoidessa kulttuurivähemmistöihin.

3.3.1 Akkulturaatio

Enemmistön ja vähemmistön vastavuoroista muutosprosessia kutsutaan akkulturaatioprosessiksi. Sille on ominaista kieliongelmiä, identiteetti-ongelmia, syrjintäkokemuksista sekä

uuden kulttuurin vaikeasta hallittavuudesta aiheutuva stressi. Akkulturaation etenemisestä voi tehdä arvioita tarkastelemalla valtaväestön kanssa solmittujen kontaktien määrää, akateemisesta menestyksestä tai valtaväestön tapojen, kielen, elämäntavan, käyttäytymisen ja perheideologian omaksumisesta. Prosessi on aikaavievä, ja uusien asioiden ja tapojen omaksumiseen vaikuttavat monien muiden tekijöiden lisäksi lähtömaan kulttuurin ja vastaanotto-kulttuurin erilaisuus ja maahanmuuttajan valitsema akkulturaatiostrategia.

Maahanmuuttajan voimakas suomalainen identiteetti ei silti välttämättä kuvasta pitkälle edennyttä akkulturaatioastetta. Inga Jasinskaja-Lahden ja Karmela Liebkindin tutkimuksessa suomalaisina itseään pitäneet venäläisnuoret olivatkin kulttuuriarvoiltaan hyvin venäläisiä, eli samaistuminen suomalaisiin nuoriin ei perustunutkaan suomalaisen kulttuurin arvojen omaksumiseen.

Näiden maahanmuuttajanuorten suomalaisuus oli siten erilaista kuin suomalaisnuorten suomalaisuus. Se ei pohjautunut suomalaisen valtaväestön tärkeinä pitämiin ydinarvoihin, vaan pikemminkin tietoisuuteen omista, vähäisistäkin, suomalaisista juurista (Jasinskaja-Lahti & Liebkind 2000, 134).

3.3.2 Suomalaisten suhtautuminen maahanmuuttajiin

Valtaväestön suhtautumisella vähemmistökulttuurin edustajiin ja uudessa maassa vallitsevalla sosiaalisella ja poliittisella ilmapiirillä on suuri merkitys akkulturaatioprosessiin. He voivat painostaa vähemmistöjä assimilaatioon eli luopumaan omista tavoistaan ja sulautumaan enemmistökulttuuriin, tai antautua akkulturaatioon eli molemminpuoliseen muutokseen (Liebkind, 2000, 19).

Akkulturaatioprosessin käynnistämistä asenteiden vaihteluista enemmistökulttuurissa on vallalla kaksi selittävää teoriaa. Molemmat ovat saaneet tukea sekä Pohjoismaissa että muualla Euroopassa tehdyistä tutkimuksista:

Konfliktiteorian mukaan syrjintä ja ulkomaalaisvastaisuus lisääntyvät, jos eri ryhmät joutuvat toistensa kanssa tekemisiin, tai kun vähemmistön määrä enemmistökulttuuriin nähden kasvaa tai kun vähemmistö ja enemmistö joutuvat kilpailemaan samoista rajallisista voimavaroista, esim. työpaikoista.

Kontaktiteorian mukaan ennakkoluulot puolestaan vähenevät, kun enemmistön ja vähemmistön väliset kontaktit lisääntyvät, monipuolistuvat ja muuttuvat henkilökohtaisemmiksi. Kontaktiteoria perustuu ajatukseen siitä, että oppimalla tuntemaan ja ymmärtämään toisiaan eri kulttuuritaustan omaavien ihmisten asenteet muuttuvat toisiaan kohtaan myönteisemmiksi (Jaakkola, 2000,29).

3.3.3 Koulumaailma kulttuurien kohtauspaikkana

Eryteisesti käsitykset hygieniasta, seksuaalisesta koskemattomuudesta, koskettamisesta ja katsomisesta, sukupuolten tasa-arvosta sekä yksilön vapaudesta saada itse päättää omista asioistaan näyttävät olevan kulttuurisidonnaisia. Suomalaisen koulun sekä tytöille että pojille tarjoamat etenemisen mahdollisuudet avaavat monelle koulunkäynnistä syystä tai toisesta omassa maassaan paitsi jääneelle nuorelle periaatteessa rajattomat mahdollisuudet

uusiin ammatteihin ja tulevaisuudenvisioihin. Näin tehdessään ne mullistavat monen maahanmuuttajaoppilaan opiskelijaidentiteetin.

Myös suhtautumista muihin oppilaisiin saattavat aluksi värittää eri kansallisuusryhmien omassa kulttuuripiirissä vallitsevat stereotypiat. On siis väärin olettaa, että kaikki maahanmuuttajat ovat toisiaan kohtaan suvaitsevaisia ja vapaita rasismista.

3.4 Uskonto

Etenkin muslimimaissa uskonnon merkitys on tärkeä myös koulunkäynnille, toimivathan koulut usein moskeijoiden yhteydessä. Islamilaisessa maailmassa seksuaalista segregatiota ylläpidetään työnjaolla ja sosiaalisen elämän eriyttämisellä sukupuolen perusteella. Siksi jo se, että tytöt ja pojat suomalaisessa koulussa opiskelevat samassa luokkatilassa tasa-arvoisina, on merkittävä muutos. Toisaalta on selvää, että kuten esim. kristinuskossa, myös islamissa tulkintaerot ja käsitys puhtasoppisuudesta vaihtelevat: ääripäinä ovat uskonnollisten pidäkkeiden liberaalit tulkinnat ja tarkka sitoutuminen uskonnon oikeuttamiin arvoihin ja tapoihin. Tiedotusvälineiden toisinaan luoma kuva muslimipakolaisista fanaattisina fundamentalisteina on siten reippaanlaista yleistämistä.

Osana kotoutumisprosessia maahanmuuttajat tosin usein kiinnittyvät ja takertuvat lähtömaansa kulttuuriin tai uskontoon, sillä ulkoisten muutosten aikana ne tuntuvat turvaa tuottavilta ja pysyviltä arvoilta. Näin esim. osa muslimityöistä ja -naisista ryhtyy hunnuttamaan itsensä Suomessa, vaikka he omassa maassaan pukeutuivat vapaammin.

Tyttöjen asema onkin ongelmallinen, sillä se perustuu naissukupuoleen liitettyihin perinteisiin odotuksiin, jotka miehiin verrattuina ovat tiukemmat. Näitä rajoituksia perustellaan yleensä uskonnolla. Toisaalta myös pakolaisasema itsessään ajaa maahanmuuttajia tulkitsemaan yhä ankarammin hyvän elämän rajoja. Tämä ilmenee esim. huivin käytössä; kehon tarkempaa peittämistä voidaan tulkita yksilön käyttäytymisen rajaamisen sijaan myös kulttuurisen jatkuvuuden säilyttämisenä ja perinteenä symbolisen puhtauden vaalimisesta (Nisula, Rastas, Kangaspunta 1995, 22).

Samoin moskeijassa käyminen ja islamilaisten säännösten tarkempi noudattaminen saattavat auttaa maahanmuuttajaa uuden identiteetin luomisessa, oman kulttuuritaustan ja suomalaisen kulttuurin kohtaamisessa ja itsensä hahmottamisessa muutosprosessissa.

Koulussa nämä eri vaiheet näkyvät aluksi oppilaiden tiukkana sitoutumisena Koraaniin tai koraanikoulunsa opettajan sanaan, kun opettaja esittelee uusia oppiaineita tai toimintatapoja. Ajatellaanpa vaikka sitä oppiaineiden määrää, joka peruskoulussamme on jo pakollisina oppiaineina. Kuvataiteen, liikunnan ja musiikin opintoja kohtaan onkin maahanmuuttajaoppilailla ollut ennakkoluuloja, jopa niiden opiskelusta kieltäytymistä. Ongelmaa on lähdetty selvittämään tarjoamalla joustavia opetusjärjestelyjä, mutta ei vapautuksia oppiaineista. Näin kenenkään jatko-opintokelpoisuus ei vaarannu suorittamatta jääneiden oppiaineiden takia.

4 MAAHANMUUTTAJIEN OPETUSJÄRJESTELYT HELSINGISSÄ PERUSKOULUSSA

4.1 Lait ja asetukset

Oppivelvollisuusikäisten maahanmuuttajien lakisäätteiset oikeudet ja velvollisuudet on parin viime vuoden aikana uusittu. 1.1.1999 voimaan tulleen perusopetuslain mukaisesti Suomessa vakituisesti asuvat 7–17-vuotiaat maahanmuuttajalapsset ovat suomalaisten kanssa ns. normaalisuusperiaatteen mukaisesti oikeutettuja ja velvoitettuja osallistumaan maksuttomaan perusopetukseen (Perusopetuslaki 628/1998). Henkilö määritellään Suomessa vakituisesti asuvaksi, jos hänellä on vuoden oleskelulupa. Maahanmuuttajille tetaan täten tasa-arvoinen asema suomalaisten kanssa koulutuspalvelujen käyttäjinä.

Lain 4 §:ssa ja 5 §:ssa todetaan, että kunta voi järjestää perusopetukseen valmistavaa opetusta, joka on tarkoitettu sekä vasta maahan tulleille että maahanmuuttajataustaisille oppilaille, jotka eivät puutteellisen kielitaitonsa takia vielä kykene opiskelemaan perusopetusryhmissä. Valmistavan opetuksen laajuus vastaa yhden lukukauden oppimäärää, mutta kunnat voivat jakaa nämä pidemmällekin aikajaksolle. Helsingissä valmistavan opetuksen vaihe kestää tavallisesti yhden lukuvuoden.

Lakiin ei vielä tullut mainintaa Suomi toisena kielenä -oppiaineesta virallisena oppiaineena, joten kunnilla on mahdollisuus järjestää edelleen suomen kielen opetus monella eri tavalla. Usein sitä tarjotaan toisen kotimaisen kielen opetuksen sijalla, ja oppilaiden suoritukset arvioidaan erityisesti maahanmuuttajille suunniteltujen tavoitteiden mukaisesti. Suomi toisena kielenä -oppiaineelle on laadittu oma opetussuunnitelma tavoitteineen ja sisältöineen.

Koulun opetuskieli on lain 10 §:n mukaan suomi tai ruotsi. Silti opetuskielenä voidaan suomen ja ruotsin rinnalla joko osaksi tai pääosin ja jopa kokonaan käyttää myös oppilaan omaa kieltä, jos se ei vaaranna oppilaan mahdollisuutta seurata opetusta.

Oman äidinkielen opetusta on annetaan kaksi vuosiviikkotuntia koko peruskoulun ja lukion ajan. Opetuksen käytännön järjestämisessä onkin ongelmana usein oppilaiden määrän vähäisyys samassa koulussa, sillä kovin pieniä lapsia ei voi laittaa matkustamaan pitkiä matkoja oman äidinkielen ryhmiin, eikä kunnankaan tarvitse korvata erikseen oman äidinkielen opitunneille matkustamista. Myös materiaalista ja koulutetuista opettajista on puutetta.

Laki luettelee myös kaikille yhteiset, pakolliset oppiaineet, joita ovat äidinkieli ja kirjallisuus, toinen kotimainen kieli, vieraat kielet, ympäristöoppi, kansalaistaito, uskonto tai elämäntietosomustieto, historia, yhteiskuntaoppi, matematiikka, fysiikka, kemia, biologia, maantieto, liikunta, musiikki, kuvataide, käsityö ja kotitalous. Näistä musiikin, kuvataiteen ja liikunnan opetukseen on liittynyt uskonnosta tai kulttuurista aiheutuvia käytännön ongelmia, jotka ovat aiheuttaneet kieltäytymisiä kyseisten oppiaineiden opetukseen osallistumisesta.

Koulutuksen järjestäjän onkin huolehdittava, että opetus ei loukkaa oppilaiden ja heidän huoltajiensa oikeutta uskonnonvapauteen (Sulonen 1999), sillä lainsäädäntö ei anna oikeutta saada opetukseen osallistumisesta vapautusta. Koulut voivat noudattaa joustavia

opetusjärjestelyjä ja eriyttää opetusta niin, että turvallisuus- ja vastuukysymykset otetaan huomioon. Koulussa ei siten saa sallia sellaisia opetusjärjestelyjä, joissa oppilaan ei pelkää uskonollisista tai maailmankatsomuksellisista syistä tarvitsisi osallistua jonkin oppiaineen opetukseen. Ei myöskään ole mahdollista, että oppilas tekisi eri opetustilassa tehtäviä esim. musiikin tuntien aikana ilman opettajan valvontaa, tai että hän saisi päättötodistuksen peruskoulusta ilman, että on suorittanut peruskoulun koko oppimäärää (Kuukka, 2000, 2).

4.2 Opetusjärjestelyt ja muut tukitoimet

Peruskoulussa maahanmuuttajaoppilaiden opetus tapahtuu ummikoiden ja vasta maahanmuuttaneiden osalta valmistavilla luokilla. Niillä oppilaalla on aikaa kotoutua ja sopeutua uuteen kotimaahan ja kouluun. Valmistavilta luokilta siirrytään opiskelemaan joko tavallisille luokille yhdessä suomalaisoppilaiden kanssa tai maahanmuuttajien omiin perusopetusryhmiin. Lisäksi maahanmuuttajille on olemassa sekä peruskoulun että aikuislukion puolella lisäluokkia.

4.2.1 Valmistava opetus

Helsingissä peruskoulussa on toistakymmentä vuotta aina keväeseen 2000 asti annettu valmistavaa opetusta. Tosin nimitykset ovat vaihdelleet; alkuvuosina kyseessä oli pakolaisten alkuvaiheen opetus, sitten ulkomaalaisopetus tai valmentava opetus. Nykyisin käytössä olevaksi termiksi on koko Helsingissä vakiintunut maahanmuuttajien valmistava opetus.

Lukuvuonna 2000–2001 Helsingissä toimi 35 valmistavaa luokkaa, joista ala-asteen luokkia oli 25 ja yläasteen 10. Oppilaita oli ala-asteiden luokilla 180 ja yläasteiden luokilla 74. Oppilasmääräksi on muiden erityisluokkien tavoin määritelty 4–10, ja niitä opettavat erityisluokanopettajat. Osa valmistavista luokista on profiloitunut antamaan opetusta myös esikouluikäisille maahanmuuttajille, yläasteikäisille luku- ja kirjoitustaidottomille tai syrjäytymisvaarassa oleville, erityistä tukea tarvitseville oppilaille.

Aiemmin kunnat saivat valtionavustusta valmistavan opetuksen järjestämistä varten vain osalle maahanmuuttajaoppilasta, nimittäin pakolaisille tai turvapaikanhakijoille. Vuodesta 1996 valtionapu on ulottunut koskemaan kaikkia maahanmuuttajaoppilaita. Näinollen valmistavien luokkien oppilasaines on muuttunut alkuvuosien afrikkalais - vietnamilais - painotuksesta yhä enemmän virolaisten ja venäläisten suuntaan.

1990-luvun pahimpina lamavuosina valmistavaa opetusta voitiin antaa vain puoli vuotta, jonka jälkeen oppilaat oli siirrettävä yleisopetuksen ryhmiin opiskelemaan. Puoli vuotta osoittautui riittämättömäksi. Valmistavan vaiheen pituus on useimmilla maahanmuuttajaoppilailla yhden vuoden pituinen, mutta määrää voidaan kunkin oppilaan tarpeiden mukaisesti joko lyhentää tai pidentää.

Valmistavan luokan tavoitteena on perehdyttää maahanmuuttajaoppilas suomalaisen peruskouluun, yhteiskuntaan, suomen kieleen sekä eri oppiaineiden avainkäsitteisiin ja sanastoon. Keskeisenä tavoitteena on myös oppilaan identiteetin, kulttuurin ja äidinkielen tukeminen, sillä niillä on tärkeä merkitys oppilaan tasapainoisen kehityksen kannalta. Noin vuoden pituisen, mutta tarvittaessa lyhyemmän tai jopa runsaastikin pidemmän valmistavan vaiheen jälkeen oppilaat siirtyvät kykyjensä ja kielitaitonsa mukaisiin ryhmiin

joko maahanmuuttajaluokille, omien koulujensa perusopetusryhmiin, muiden koulujen erityisluokille, ammatilliseen peruskoulutukseen valmistavaan koulutukseen tai aikuisopetuksen pariin.

Joissakin tapauksissa maahanmuuttajaoppilas tai hänen vanhempansa saattavat haluta sijoittaa lapsensa suoraan perusopetusryhmiin suomalaisten oppilaiden seuraksi. He uskovat, että opiskelu valmistavalla luokalla hidastaa oppilaan sopeutumista suomalaiseen koulumaailmaan ja on siten ajanhukkaa (Romakkaniemi 1997, 14). Tutkimukset ja käytännön kokemukset eivät tue tätä käsitystä.

Uuden kielen oppiminen ja uuteen kulttuuriin sopeutuminen ovat yksilöllisesti eteneviä prosesseja, jotka onnistuessaan edesauttavat kotoutumista ja menestymistä uudessa kotimaassa. Epäonnistuessaan ne ylläpitävät epävarmuutta ja ulkopuolisuuden kokemuksia ja aiheuttavat sopeutumattomuutta ja syrjäytymistä.

4.2.2 Maahanmuuttajaluokat

Tutkimuksen kohteena olevassa koulussa toimii 7.–9.-luokka-asteilla tavallisten perusopetusryhmien rinnalla maahanmuuttajaluokat. Ne on tarkoitettu sellaisille maahanmuuttajaoppilaille, jotka joko vähäisen koulunkäyntitaitaustansa tai puutteellisen suomen kielen taitonsa vuoksi eivät vielä kykene opiskelemaan kaikissa oppiaineissa samoissa ryhmissä suomalaisten oppilaiden kanssa. Maahanmuuttajaluokilla opettajilla on mahdollisuus eriyttää opetustaan siten, että heidän opetusmenetelmänsä ovat tavallista havainnollisempia, puheensa normaalitempoa hitaampaa ja ydinasioita selkosuomella ja runsaasti kerraten esille tuovaa. Samaten he voivat karsia käsiteltävää oppiainesta ja koota siitä oleellisen, tai valita tarkastelutavan oppilaiden oman kokemuspäiriin huomioiden.

Tällaisia omana ryhmänä opetettavia oppiaineita ovat esim. maahanmuuttajien 7-luokalla matematiikka, englanti, historia, biologia, maantieto, kemia, fysiikka ja suomi toisena kieleinä. Kotitalous, musiikki, liikunta ja kuvataide sen sijaan soveltuvat hyvin opiskeltaviksi yhdessä suomalaisoppilaiden kanssa vähemmälläkin kielitaidolla.

Oppilaiden työjärjestykset on koottu siten, että ruotsin kielen tilalla on suomi toisena kieleinä -opetusta. Islamin uskonnon opetus tapahtuu yleensä koulupäivän päätteeksi.

4.2.3 Tuetun opiskelun luokka

Osa maahanmuuttajaoppilaista tarvitsee erityistä tukea selvittääkseen opinnoistaan yläasteella. Heitä varten on osa valmistavista luokista profiloitunut tuetun opiskelun ryhmiksi. Luokka on tarkoitettu koulun omille, syrjäytymisvarassa oleville maahanmuuttajille, jotka ovat jo olleet valmistavalla luokalla. Mahdollisuutta tuettuun opiskeluun tarvitsevat erityisesti sellaiset maahanmuuttajaoppilaat, jotka ovat saapuneet Suomeen murrosikänsä kynnyksellä, ja joiden kotoutumisessa tai opiskelutaidoissa on ilmennyt tavallista enemmän ongelmia.

Osalla oppilaista koulutaustat ovat niin heikot, että jopa maahanmuuttajaluokat ovat osoittautuneet liian vaativiksi. Toisilla taas oman identiteetin löytäminen uudessa kulttuurissa tuottaa vaikeuksia, kuten lintsausta, ongelmia vanhempien kanssa ja sitoutu-

mattomuutta kouluun ja opiskeluun. Nämä oppilaat tarvitsevat koulunkäynnilleen lyhyeksi tai pidemmäksi ajaksi erityistä tukea, jota tuetun opiskelun ryhmä voi tarjota.

Tuetun opiskelun ryhmässä tarkoituksena on tukea oppilan koulunkäyntiä siten, että hän siellä opiskelee niitä oppiaineita, jotka ovat osoittautuneet liian hankaliksi suorittaa maahanmuuttajaluokalla. Oppiaineiden sisältöjen lisäksi oppilaille opetetaan tuetun opiskelun ryhmässä yläasteella vaadittavia opiskelutaitoja ja -käytäntöjä. Kunkin oppiaineen kokeet ja muut annetut tehtävät oppilas suorittaa aineenopettajan ohjeiden mukaan, ja kunkin oppiaineen varsinainen aineenopettaja arvostelee kokeet.

Tuetun opiskelun aikana opettajalla on mahdollisuus eriyttää opetusta niin, että oppilaan yksilölliset tarpeet, hänelle sopivat opiskelutekniikat ja perustiedoissa olevat puutteet tulevat huomioiduiksi. Ennen tuetun opiskelun ryhmään siirtymistä oppilaalle laaditaan HOPO, johon eriytetyn opetuksen tavoitteet kirjataan yksityiskohtaisesti.

4.2.4 Oman äidinkielen opetus

Kaikille maahanmuuttajaoppilaille tarjotaan kaksi viikkotuntia oman äidinkielen opetusta joko omassa tai lähialueen koulussa. Opetusryhmän perustamisen edellytyksenä on, että siinä on lukukauden alussa vähintään neljä oppilasta.

Oppilaat voivat olla eri luokka-asteilta ja eri kouluista. Oman äidinkielen opetuksessa noudatetaan peruskoulun opetussuunnitelman perusteita, ja siitä annetaan arviointi todistukseen.

Opetusviraston kokoamassa Monikulttuurisen opetuksen infokansiossa (MOI) on eri kielille käännettynä oman äidinkielen opiskelun tärkeyttä selvittävä tiedote. Siinä mm. todetaan, että äidinkieli on tunteen ja ajattelun kielenä lapsen tärkein kieli.

Puhekielen ylläpitämisen lisäksi on tärkeää tukea monipuolista ja kehittyvää kielitaitoa myös lukemisen ja kirjoittamisen osalta. Säilyttämällä oman äidinkielen taito suomen kielen oppimisen rinnalla päästään kohti sujuvaa kaksikielisyyttä (MOI-kansio 1998). Lapsen äidinkielen tasoa voidaan pitää eräänlaisena kattona, joka määrää, minkä tason hän voi toisessa kielessä saavuttaa (Fröjdman 2000,16).

4.2.5 Maahanmuuttajien lisäluokat

Oppivelvollisuusiän ylittäneille, peruskouluopintojen täydentämistä tarvitseville tai ammatillisiin opintoihin valmistautuville maahanmuuttajanuorille on perustettu sekä peruskouluun, aikuislukioon että ammatillisiin oppilaitoksiin lisäluokkia. Näillä luokilla käytänteet vaihtelevat vielä paljonkin, ja opetuksen järjestämisessä on paljon kehitettävää. Keskeinen tavoite näillä opetusjärjestelyillä on monikielisten ja monikulttuuristen oppilaiden opiskelutaitojen, perusvalmiuksien ja suomen kielen osaamisen lisääminen.

4.2.6 Muut koulun tarjoamat tukitoimet

Kaikille peruskouluikäisille maahanmuuttajaoppilaille kuuluvat tasavertaisten koulutusmahdollisuuksien lisäksi kaikki se tuki, jota koulu muillekin oppilailleen tukiopetuksen, erityisopetuksen, oppilashuoltoryhmien, kuraattorien ym. kautta tarjoaa.

Tilannetta mutkistaa kuitenkin maahanmuuttajaoppilaiden taustasta, kulttuurista ja kielestä aiheutuva epävarmuus ja yhtenäisten käytänteiden muotoutumattomuus. Toisaalta apua ja tukea tarvitsevat oppilaat ja heidän perheensä kokevat arkuutta ja tiedon puutetta koulusta varsinaisen opetuksen lisäksi saatavaa tukea kohtaan. Onhan käsitys ammattituntajista eri kulttuureissa varsin vaihteleva.

Maahanmuuttajaoppilas on kuraattorin, erityisopettajan tai koulupsykologin asiakkaana riippuvaisempi valtakulttuurin viranomaisesta kuin suomalainen asiakas, koska hän ei tunne kieltä, lakeja, organisaatiota eikä omaa asemaansa organisaatiossa. Siksi apua ei osata oma-aloitteisesti hakea tai pyytää, puhumattakaan, että sen puuttumista tai epäämistä osattaisiin ihmetellä.

Kielitaidon vähäisyys vaikuttaa myös mahdollisuuksiin saada apua akuutteihin tilanteisiin, sillä tulkkia ei aina saa riittävän nopeasti avuksi. Lisäksi yksittäisten kieliryhmien pienet koot asettavat hankalissa tulkkauksissa toimivien tulkkien ja asiakkaan välisen luottamuksellisen suhteen koetukselle. Tulkkien käyttö edellyttää myös sitä, että aikaa saattaa kuluva tavanomaista asiakaskäyntiä enemmän.

Parhaimmillaan oppilashuoltoryhmän jäsenet pystyvät maahanmuuttajaoppilaiden ja heidän perheidensä tarpeisiin vastaamalla edistämään kotoutumista ja käynnistämään tukitoimia ennaltaehkäisemään ongelmien kasautumista. Tehtävä on kuitenkin haasteellinen, sillä eihän käytettävissä ole useinkaan yhtä laajaa taustatietoutta kuin mitä suomalaisista oppilaista on saatavilla.

Näitä taustatietoja ovat mm. jo vauvaiästä asti kootut kasvukäyrät ja -ennusteet, havainnot viivästyneestä kehityksestä tai varhaisesta tuen tarpeesta. Lisäksi on hankala soveltaa suomalaislapsille suunniteltuja mittareita ja testistöjä asiakkaaseen, jonka kulttuuripiiri ja tausta ovat täysin toiset.

Yhteisistä käytänteistä sopimista tukemaan ja kehittämään on eri hallintokunnissa niimetty toimikuntia, tarjottu koulutusta ja tukihenkilöitä. Työntekijöiden vastuuta tukea tarvitsevan maahanmuuttajaoppilaan tunnistamisessa ja riittävän nopeasti tarjottavan avun tärkeyttä on pidetty esillä. Tilannetta mutkistavat kuitenkin myös taloudellisten resurssien puute, hoitoonpääsyn pitkät odotusajat ja eri projekteista tai käynnistetyistä tukitoimista saadun tiedonkulun satunnaisuus. Haastetta siis riittää.

5 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA

Etnisten suhteiden tutkimus on vilkastumassa myös Suomessa. Yleensä tutkimusten lähtökohdat ovat sosiologisia, sosiaalipsykologisia, psykologisia tai kulttuuriantropologisia. Tutkimusmenetelmät ovat sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia. Onneksi joukkoon mahtuu myös muutamia kasvatustieteellisiä tutkimuksia antamaan käsitystä myös koulumaailmassa käynnissä olevasta muutoksesta.

Tämän tutkimuksen kaltaista prospektiivista kartoitusta helsinkiläisessä peruskoulussa eri vuosina opiskelleiden maahanmuuttajaoppilaiden selviytymisestä peruskoulun loppuun ei aiemmin ole tehty. Maahanmuuttajaoppilaiden opiskeluun ja koulumenestykseen liittyviä tekijöitä on kuitenkin tutkittu useissa tuoreissa tutkimuksissa.

Minna Suni tutki 90 peruskoulun 9-luokkalaisen maahanmuuttajaoppilaan suomen kielen taitoa. Koehenkilöistä kaksi kolmasosaa oli saavuttanut riittävän hyvän kielitaidon pystyäkseen opiskelemaan suomen kielellä, osallistumaan keskusteluun oppitunnilla, ymmärtämään oppikirjojen tekstiä ja ilmaisemaan ajatuksiaan suullisesti ja kirjallisesti. Tähän ryhmään luokitellut olivat joko vähintään kolme vuotta Suomessa asuneita venäjänkielisiä, tai alle kolme vuotta Suomessa asuneita vironkielisiä nuoria, tai niitä maahanmuuttajanuoria, jotka olivat aloittaneet opiskelunsa suomalaisessa peruskoulussa viimeistään ala-asteen puolivälissä, ja olivat saaneet valmistavaa opetusta, pienryhmäopetusta, tukiopetusta ja suomi toisena kielenä -opetusta.

Jatko-opiskeluja ajatellen puutteellisen kielitaidon omaavien ryhmä koostui vasta lähellä murrosikää tai myöheminkin maahan tulleista nuorista, jotka siis olivat opiskelleet suomalaisessa koulussa vasta muutaman vuoden. Suomen kielen taidolla ja aikaisemmalla koulunkäynnillä oli ratkaiseva merkitys opinnoissa selviytymiselle, sillä opetusta ei vielä pystytä eriyttämään riittävästi oppilaiden tarpeisiin nähden. Tutkimuksen mukaan somalialaisten nuorten vahvuutena oli puhekieli, kun taas venäläisillä suomen kielen rakenteiden tuntemus ja hyvä puheen ymmärtäminen. (Sunni 1996).

Mirja-Tytti Talib käsitteli väitöskirjassaan opettajien perususkomuksia toiseutta edustavista maahanmuuttajaoppilaista. 121 itä-helsinkiläisen tutkimukseen osallistuneen opettajan kokemuksia, arvoja ja uskomuksia tarkasteltaessa kävi ilmi, että opettajat olivat kokeneet maahanmuuttajaoppilaat haasteena, rikkautena ja työn kuormittajana. Kokemusten lisääntyessä maahanmuuttajaoppilaiden kokeminen rikkautena kuitenkin väheni. Opettajien vastauksista välittyi, että erilaisuus nähtiin puutteena sen sijaan, että se olisi hyväksytyä ja molemminpuolisen ymmärryksen saavuttamiseksi olisi etsitty sosiaalista uudistamista. Turhautuneisuus oli lisännyt opettajien asenteiden kovuutta ja suvaitsemattomuutta.

Opettajien asenteet olivat kireimpiä erityisesti tietyistä Afrikan maista ja Venäjältä tulleita oppilaita kohtaan. Ne ilmenivät sekä negatiivisten opettajanhuonepuheiden kautta, että haluttomuutena ymmärtää ja nähdä omaa roolia oppilaan opintojen kannustajana. Tutkimuksen keskeinen tulos oli, etteivät opettajat nähneet omaa rooliaan maahanmuuttajaoppilaan koulumenestystä edistävänä tekijänä. Tosin haastateltaessa he myönsivät, että he todennäköisesti olivat yksi maahanmuuttajaoppilaan tärkeimmistä aikuisista ja että heidän asenteensa vaikuttavat oppilaiden toimimiseen koulussa. Silti opettajat pyrkivät määrittämään itsensä tiedon jakajiksi eivätkä oppilaan kasvua ja kehitystä edesaut-

tavaksi aikuisiksi. Tutkimuksen toinen tulos oli, että opettajilta puuttuu näkemystä ja tietoa siitä, miten koulu ja he opettajina ovat osa laajempaa yhteiskunnan sosiokulttuurista järjestelmää (Talib, 1999).

Marita Koivukoski tutki suomalaisoppilaiden asennoitumista ulkomaalaisiin. Hän halusi selvittää, onko suomalaisoppilaiden ulkomaalaiskontaktien määrällä yhteyttä heidän ulkomaalaisasenteisiinsa. Kontaktihypoteesiin perustuen hän oletti, että mitä enemmän suomalaisoppilailla oli kontakteja ulkomaalaisiin, sitä myönteisemmin he heihin asennoituvat. Tutkimustulokset osoittivat, että suomalaisoppilaiden ulkomaalaiskontaktien määrällä oli yhteyttä heidän ulkomaalaisasenteisiinsa, mutta juuri päinvastoin kuin oletettiin: suomalaisoppilaiden ulkomaalaisasenteet olivat jopa sitä kielteisempiä, mitä enemmän heillä oli vuorovaikutusta ja kontakteja maahanmuuttajaoppilaiden kanssa. Tutkimuksessa selvitettiin myös, onko suomalaisoppilaiden sukupuolella yhteisvaikutusta ulkomaalaisasenteisiin. Tutkimustulosten mukaan tytöt asennoituivat ulkomaalaisiin huomattavasti poikia myönteisemmin.

Tutkimus toteutettiin kuudessa helsinkiläisessä peruskoulussa. Asenneilmapiirit eri kouluissa erosivat toisistaan runsaasti, joten tutkimustuloksena vahvistettiin opettajien erittäin tärkeä rooli suomalais- ja ulkomaalaisoppilaiden välisten kontaktien myönteiseen luonteeseen ja laatuun vaikuttamisessa ja myönteisen asenneilmapiirin luomisessa (Koivukoski, 1998).

Harri Romakkaniemen aiheena olivat maahanmuuttajaoppilaiden sijoittumista ja selviytymistä toisen asteen opinnoissa. Romakkaniemi perehtyi peruskoulun jälkeiseen tilanteeseen kartoittaessaan maahanmuuttajanuorten sijoittumista toisen asteen opintoihin (Romakkaniemi, 1998) ja heidän selviytymistään ja kotoutumistaan ammatilliseen koulutukseen (Romakkaniemi, 1999).

Romakkaniemen tutkimuksista käy ilmi, että eri kansallisuuksien välillä on opintojen keskeyttämisessä huomattavia eroja. Hän jaottelee tutkimusjoukkonsa ammatilliseen koulutukseen pääsyn ja opiskelujen sujumisen perusteella kolmeen ryhmään:

Ensimmäisen ryhmän muodostivat bosnialaiset ja vietnamilaiset nuoret. He olivat päässeet haluamiinsa opiskelupaikkoihin, eikä koulupudokkaita juuri ollut. Toisessa ryhmässä olivat venäläiset ja virolaiset sekä eräät muut kansallisuudet, ja heistä suurin osa oli sijoittunut toisen asteen opintoihin, tai he opiskelivat peruskoulun 10-luokilla. Silti koulutuksen ulkopuolelle näistä nuorista jäi huomattava määrä. Kolmannen, muista selvästi poikkeavan ryhmän muodostivat somalinuoret. Heistä lukioon tai ammatilliseen koulutukseen oli päässyt vain pieni osa, ja yli neljännes oli jäänyt tai jättäytynyt koulutuksen ulkopuolelle (Romakkaniemi, 1998, 54).

Romakkaniemen tutkimuksissa ilmeni, että ammatillisessa koulutuksessa olevat maahanmuuttajanuoret keskeyttivät opinnot lukiossa ja peruskoulussa opiskelevia selvästi yleisemmin. Puolentoista vuoden mittaisen seurantajakson aikana 25 % tutkimusjoukosta keskeytti ammatilliset opintonsa ja yli 10 % lukio-opintonsa. Eniten opintoja keskeytyi ensimmäisen lukuvuoden aikana. Lisäksi kävi ilmi, että vain harvat opintonsa keskeyttäneistä nuorista jatkoivat opiskelua jossain muussa koulussa. Tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että koulutuksen ulkopuolelle pysyvästi jääminen on todellinen uhka, johon liittyy riski syrjäytyä yhteiskunnasta (Romakkaniemi, 1999, 33).

Inga Jasinskaja-Lahden tutkimuksista useat käsittelevät venäjänkielisten maahan- ja paluumuuttajien kotoutumiseen liittyviä ongelmia. Eniten sopeutumisongelmia on ollut niillä ensisistä Neuvostoliitosta ja Venäjältä tulleiden maahanmuuttajien lapsilla, jotka puhuvat vain venäjää. Heille kysymys omasta identiteetistä on hankala, sillä valtaväestön silmissä heidät nähdään venäläisinä, mutta itse he pitävät itseään hyvinkin suomalaisina puutteellisesta suomen kielen taidosta huolimatta.

Jasinskaja-Lahden venäjänkielisten maahanmuuttajanuorten perhearvojen ja identiteetin yhteyttä todelliseen akkulturaatioon käsittelevässä tutkimuksessa osoitettiin, ettei etnisen identiteetin ja uuteen ympäristöön sopeutumisen välillä ollut merkitsevää yhteyttä. Maahanmuuttajanuorten perhearvot olivat perinteisempiä kuin suomalaisnuorten. Tuloksissa korostui maahanmuuttajanuorten ja heidän vanhempiansa välisen suhteen tärkeys: ne maahanmuuttajanuoret, joiden suhteet vanhempiin olivat nuoren mielestä toimivat ja lämpimät, hyväksyivät ja kannattivat muita enemmän vanhempiansa perhearvoja. Vanhempien tulella oli myös ratkaiseva merkitys maahanmuuttajanuoren psyykkiselle hyvinvoinnille (Jasinskaja-Lahti, 2000).

Jasinskaja-Lahti on yhdessä Karmela Liebkindin ja Juha Haaramon kanssa tarkastellut myös vietnamilaisten ja turkkilaisten nuorten sopeutumista kouluun. Tutkimuksesta selvisi, että tytöt olivat poikia paremmin sopeutuneita kouluun. Tytöt kokivat myös poikia useammin, että heidän opettajansa uskoivat heidän menestyvän opinnoissa, vaikka tyttöjen itsetunto ja hallinnan tunne olivatkin poikia heikkomat. Vietnamilaiset ja turkkilaiset eivät eronneet toisistaan koulusopeutumisessa, mutta syrjintäkokemukset vaikuttivat koulusopeutumiseen kielteisesti. Se heikensi sekä suoraan että epäsuorasti nuorten itsetuntoa ja lisäsi stressioireita. Nuorten kokemukset vanhemmilta saadusta tuesta kohensivat itsetuntoa ja näyttivät edistävän koulusopeutumista ja lievittävän syrjinnän vaikutuksia. Jos siis maahanmuuttajanuoret onnistuvat säilyttämään myönteisen entisen identiteetin ja hyvät suhteet vanhempiin, he sopeutuvat kouluunkin hyvin (Liebkind, 2000, 146).

6 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen ensimmäinen pääongelma:

Millainen on selviytyjän ja syrjäytyjän profiili?

- Eroavatko suomalaisoppilaiden ja maahanmuuttajaoppilaiden päästötodistusten arvot toisistaan tilastollisesti merkitsevästi?
- Onko maahanmuuttajaoppilaiden iällä, kansallisuudella, sukupuolella tai kouluun tuloajankohdalla merkitystä selviytymiseen tai syrjäytymiseen?
- Millaista maahanmuuttajaoppilaiden menestymistä on eri luokka-asteilla?
- Millaista maahanmuuttajaoppilaiden menestymistä on eri oppiaineissa?

Tutkimuksen toinen pääongelma:

Miten maahanmuuttajaluokilla pärjätään?

- Vaikuttiko maahanmuuttajaluokalla opiskelu selviytymiseen tai syrjäytymiseen?
- Vaikuttiko maahanmuuttajaluokalla opiskelu arvosanoihin?
- Kuinka moni koehenkilöstä selviytyi opinnoistaan eli sai peruskoulun päästötodistuksen?
- Onko suomalaisoppilaiden ja maahanmuuttajaoppilaiden päästötodistusten arvosanoissa tilastollisesti merkitseviä eroja?

Tutkimuksen kolmas pääongelma:

Miten ikä, sukupuoli, kansallisuus, opiskelu saman koulun valmistavalla luokalla ja kouluun tuloajankohta selittävät syrjäytymistä?

7 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN JA AINEISTON KÄSITTELY

7.1 Tutkimuksen tavoite ja lähtökohdat

Tämän tutkimuksen teoreettisessa osuudessa on käsitelty maahanmuuttajaoppilaan opiskeluun ja kotoutumiseen liittyviä asioita. Siinä on selvitetty maahanmuuttajaoppilaiden määrän kasvun aiheuttamaa muutosta koulumaailmassa, suomalaisten suhtautumista maahanmuuttajiin sekä kotoutumiseen vaikuttavia tekijöitä perhe- uskonto- ja kulttuuri-taustaa vasten tarkasteltuna.

Tutkimuksen empiirisessä osassa peruskouluopinnoista selviytymistä ja niistä syrjäytymistä tarkastellaan toisesta näkökulmasta. Siinä keskitytään tarkkailemaan opetustoimen tarjoamien opetusjärjestelyjen osalta maahanmuuttajaluokan ja tavallisen luokan toimivuutta helsinkiläisen peruskoulun 7.–9. -luokilla.

Tutkimuksen kohteena oleva koulu on yksi Helsingissä maahanmuuttajaoppilaisiin erityisesti panostaneista kouluista. Koulun oppilaista noin 20 % on maahanmuuttajataustaisia, ja siellä on annettu valmistavaa opetusta jo vuodesta 1985. Koulussa toimi tutkittavana ajankohtana kolmesta neljään valmistavaa luokkaa sekä ainoana Helsingissä maahanmuuttajien omat 7.–9. -luokkien perusopetusryhmät. Maahanmuuttajaoppilaita opiskelee siis sekä tavallisilla luokilla, jolloin he opiskelevat kaikki oppiaineet yhdessä koulun suomalaisoppilaiden kanssa, että maahanmuuttajaluokilla, jolloin suuri osa opinnoista opiskellaan omana ryhmänä. Kaikki ne maahanmuuttajaoppilaat, jotka selviytyvät tavallisilla luokilla, sijoitetaan opiskelemaan niille.

Koulun maahanmuuttajien kouluarvosanoja ja luokka-asteelta eteenpäin siirtymistä seuraamalla pyrittiin saamaan tietoa siitä, ketkä maahanmuuttajaoppilaat ovat tavallisten luokkien ja maahanmuuttajaluokkien selviytyjät ja syrjäytyjät vuosina 1994–2000.

Selviytyjäksi luokiteltiin sellainen tutkimuksen kohteena olevassa koulussa läsnäollut maahanmuuttajaoppilas, joka sai päästötodistuksen peruskoulusta ja oli siten jatko-opintokelpoinen lopettaessaan peruskoulunsa. Selviytyminen oli siis kouluselviytymistä. **Syrjäytyjä** on sellainen oppilas, joka joko koulunkäynnin kesken peruskoulua lopettamalla tai heikolla koulumenestyksellään jäi ilman peruskoulun päästötodistusta. Syrjäytyminen oli siten koulusyrjäytymistä, joka ilmeni opintojen keskeytymisenä tutkimuksen kohteena olleessa koulussa. Sillä ei tarkoiteta lopullista syrjäytymistä yhteiskunnasta, lopullista opintojen keskeyttämistä tai sitä, etteikö osa opintonsa tutkimuksen kohteena olleessa koulussa lopettaneista olisi vain muunlaisia opiskelujärjestelyjä kaivatessaan siirtynyt toiseen peruskouluun opiskelemaan.

Haluttiin myös selvittää, millä luokka-asteella opintojen keskeytyminen eli syrjäytyminen oli yleisintä. Oliko kenties nähtävissä Romakkaniemen tutkimuksissa keskiasteella ilmennyt keskeyttämisriski ensimmäisen opintovuoden aikana, vai kykenivätkö vasta muutamia vuosia sitten Suomeen saapuneet maahanmuuttajaoppilaat selviytymään peruskouluopinnoistaan suomen kielellä.

Lopuksi tavoitteena oli kartoittaa, mitkä oppiaineet näyttivät tuottavan eniten vaikeuksia millekin kansallisuusryhmälle, ja onko oppiaineiden opiskelussa ensiksikin maahanmuuttajaluokalla ja yleisopetuksen luokalla sekä toiseksi syrjäytyjillä ja selviytyjillä tilastollisesti merkitseviä eroja.

7.2 Tiedonkeruu

Tiedonkeruu tapahtui arvosteluyhteenvetoja ja opetusvirastoa varten koottuja, koulussa kunakin vuonna kirjoilla olleista, alle kolme vuotta Suomessa olleista maahanmuuttajaoppilaista koottuja tilastoja tutkimalla. Kaikki tieto löytyi siis joko koulun tai opetusviraston arkistoista.

Datamatriisiin koottiin arvosteluyhteenvetoista seuraavat tiedot jokaisesta koehenkilöstä:

- opiskelun ajankohta
- oliko hän opiskellut tavallisella luokalla vai maahanmuuttajaluokalla
- opintojen mahdollisen keskeyttämisen ajankohtas
- opintosuoritukset 7.–9. -luokkien ajalta sekä syys- että kevätlukukausittain arvosanat suomen kielen / äidinkielen, matematiikan, englannin, historian, biologian ja fysiikan oppiaineista

Maahanmuuttajaoppilaiden tilastoista taas saatiin selville oppilaan sukupuoli, maahantulo vuosi, kotimaa, kouluuntulo vuosi ja ikä. Osalla oppilaista oli tilastoissa ikään liittyvissä tiedoissa ristiriitaisuuksia tai puutteita.

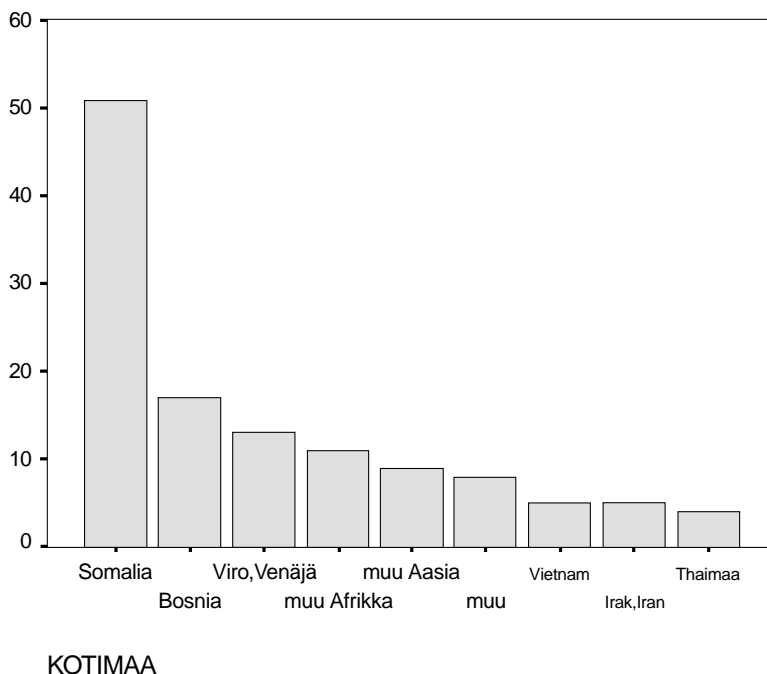
7.3 Koehenkilöt

Tutkimusjoukkona olivat helsinkiläisestä peruskoulusta vuosina 1996–2001 päästötodistuksen saaneet tai muutoin koulunkäyntinsä siellä jo lopettaneet maahanmuuttajaoppilaat. Kuuden peräkkäisinä vuosina opiskelunsa tutkimuksen kohteena olleessa koulussa aloittaneen maahanmuuttajajoukon muodostamaan otokseen tuli koehenkilöitä 122, joista 75 oli poikia ja 47 tyttöjä. Suurin osa oli 7.luokkaa aloittaessaan ollut Suomessa vasta alle kolme vuotta.

Valinnan perusteena oli, että kyseiset oppilaat saattoi arvostelumatriiseista ilmenevien opintosuoritusten perusteella osoittaa olleen oppilaina tutkimuksen kohteena olleessa koulussa, ja että heidän opintosuorituksiaan dokumentoivat arvostelumatriisit löytyivät koulun tai opetusviraston arkistosta. Ts. tutkimusryhmään ei kelpuutettu sellaisia maahanmuuttajaoppilaita, jotka olivat olleet kyseisessä koulussa opiskelijoina vain muutamia kuuksia, tai joiden opintosuorituksista ei syystä tai toisesta löytynyt tietoa. Yhteensä näitä puutteellisten tai epäselvien tietojen vuoksi tutkimuksen ulkopuolelle jätettyjä tapauksia oli kymmenkunta.

Kuvio 1.

Tutkimukseen osallistuneiden maahanmuuttajaoppilaiden kansallisuudet



Tässä tutkimuksessa maahanmuuttajaoppilaiden kansallisuudet erotellaan yhdeksäksi ryhmäksi siten, että Somaliasta, Bosniasta, Vietnamista ja Thaimaasta tulleet on pidetty erillään, ja Iranista ja Irakista tulleet on yhdistetty, samoin Venäjältä ja Virosta tulleet.

Muualta kuin Somaliasta tulleet 11 afrikkalaista on koottu omaksi ryhmäkseen, samoin kaikki loput yhdeksän aasialaista. Muut -ryhmäksi luokiteltiin sellaiset maahanmuuttajaoppilaat, jotka ovat esim. Lähi-Idästä, tai jotka ovat kurdeja.

Kurdit olisi Minna Domanderin tutkimuksessa olleen jaottelun mukaisesti voitu laittaa samaan ryhmään Irakista ja Iranista tulleiden oppilaiden kanssa, mutta tässä koehenkilöjoukossa he muistuttivat eniten ryhmään "Muut" koottuja oppilaita.

Syinä neljän yksittäisen maan pitämiseen omana ryhmänään ovat kustakin maasta tulleiden maahanmuuttajaoppilaiden erityispiirteet muihin verrattuina:

Koehenkilöjoukossa 51 Somaliasta tullutta oppilasta eroavat muista afrikkalaisista mm. siinä, että he ovat muslimeja, ja että heillä on vähäinen koulunkäyntitausta. Tosin ryhmän sisällä on suuriakin yksittäisiä vaihteluja. 16 bosnialaisen pitämistä omana ryhmänään puoltaa se, että muualta Euroopasta ei ollut yhtä suuria maahanmuuttajaryhmiä. Lisäksi suuri osa bosnialaisista saapui Suomeen humanitääristen, lähinnä sairauten tai fyysisen vammaan liittyvien syiden takia. Thaimaalaisten 4-henkistä oppilasjoukkoa haluttiin tarkastella erillään muista aasialaisista siksi, että sille oli tyypillistä biologisen isän puuttumi-

nen perheistä, sekä se, että nuorten äidit olivat tulleet Suomeen puolisoiksi suomalaismiehille, ja nuoret olivat seuranneet äitejään vasta vuosia myöhemmin. Näin ei ole esim. vietnamilaisten kohdalla, joista kaikki 5 saapuivat Suomeen perhekunnittain tai sukulaisten kanssa kiintiöpakolaisina, ja jotka siksi haluttiin tarkastella omana ryhmänään.

Koehenkilöt olivat opiskelleet joko tavallisilla yleisopetuksen luokilla tai erityisillä maahanmuuttajaluokilla, joilla suuri osa oppiaineista opiskeltiin pienessä ryhmässä, jossa oli vain maahanmuuttajaoppilaita. Lisäksi maahanmuuttajaluokilla ei opiskeltu ruotsin kieltä eikä suomalaisille tarkoitettua äidinkieltä, vaan näiltä oppiaineilta vapautuvilla oppitunneilla opiskeltiin suomi toisena kielenä -oppiainetta.

Koehenkilöistä lähes kaikki olivat olleet Suomessa 7.luokkaa aloittaessaan vasta alle kolme vuotta, joten kotoutuminen oli vielä monessa suhteessa kesken.

Lisäksi heillä oli koko opiskelunsa ajan ollut mahdollisuus joustavasti siirtyä maahanmuuttajaluokalta tavalliselle luokalle koulumenestyksen ja opiskelutaitojen karttuessa, tai jopa tenttimällä hypätä yksi luokka-aste yli, jos oli todettu heidän jo esim. kotimaassaan opiskelleen tulossa olevien oppiaineiden keskeiset asiat.

Niinpä osa oppilaista oli aloittanut maahanmuuttajaluokalla, mutta siirtynyt tavalliselle yleisopetuksen luokalle peruskoulunsa aikana. Toiset puolestaan olivat siirtyneet koulun valmistavalta luokalta suoraan 8. tai jopa 9. luokalle. Osa koehenkilöistä oli myös siirtynyt maahanmuuttajaluokalle muista kouluista.

7.4 Tutkimusaineiston käsittely

Tilastollisen analyysin tavoitteena oli selvittää ensinnäkin maahanmuuttajaoppilaiden taustoja, eli miten he jakautuivat kansallisuuksittain, missä vaiheessa he aloittivat opintonsa koulussamme, ja kuinka suurella osalla yläasteen opintoja edelsi samassa koulussa saatu valmistavan opetuksen vaihe. Sen lisäksi haluttiin kartoittaa onko oppilaan iällä, sukupuolella, kansallisuudella tai maahanmuuttajaluokalla opiskelulla yhteyttä opinnoista selviytymiseen ja syrjäytymiseen. Kolmanneksi haluttiin myös kartoittaa, miten maahanmuuttajaluokilla pärjätään.

Analyysimenetelminä käytettiin vertailtavien ryhmien erojen merkitsevyyttä selvittäessä t-testejä. Ryhmien homogeenisuutta tarkasteltiin varianssianalyysillä. Logistista regressiota taas tarvittiin ennustamaan ja selittämään prediktorijoukon ja selitettävän muuttujan yhteyttä. Tilastolliset analyysit tehtiin SPSS 10.0 for Windows – tilasto-ohjelmalla. Taulukkojen teossa käytettiin Microsoft Works 1998 – ohjelmaa.

8 TULOKSET

Jotta tutkimustulokset voi nähdä osana kokonaisuutta, on ensin tarkasteltava maahanmuuttajaoppilaiden opintosuoritusten yleistä tasoa koulun muihin oppilaisiin nähden. Ts. millaisia ovat opinnoistaan selviytyneiden maahanmuuttajaoppilaiden arvosanat verrattuna opinnoistaan selviytyneiden suomalaisoppilaiden arvosanoihin. Vertailu tehtiin valitsemalla tutkimuksen kohteena olevasta peruskoulusta kahden eri vuosina päässeen 9.luokan päästötodistuksen arvosanat matematiikasta, historiasta, englannista ja äidinkielestä. Näissä samoissa oppiaineissa saatuja arvosanoja käytetään jatkossakin sekä selviytyjien ja syrjäytyjien, että maahanmuuttajaluokilla ja tavallisilla luokilla opiskelien maahanmuuttajaoppilasryhmien välisissä vertailuissa.

Taulukkoon 1 on koottu tiedot suomalaisoppilaiden ja maahanmuuttajaoppilaiden koulumenestyksestä. Tässä lyhenteiden selitykset: N = koehenkilöiden lukumäärä, \bar{x} = ryhmän keskiarvo, S = keskihajonta, t = t-testin tulos, p = tuloksen merkitsevyys. Merkitsevyytestä tuloksen riskitasona on .05 eli alle sen olevat p:n arvot ilmaisevat tilastollista merkitsevyyttä.

Taulukko 1.

Maahanmuuttajaoppilaiden koulumenestys suomalaisoppilaisiin verrattuna

		N	\bar{x}	S	t	P
MA	suomalaisoppilaat	56	7,1	1,5	1,5	,14
	maahanmuuttajaoppilaat	90	6,7	1,3		
HY	suomalaisoppilaat	56	7,6	1,3	3,4	,00
	maahanmuuttajaoppilaat	88	6,9	1,2		
EN	suomalaisoppilaat	56	7,8	1,4	4,7	.00
	maahanmuuttajaoppilaat	90	6,8	1,2		
AJ	suomalaisoppilaat	56	7,4	1,4	1,8	,08
	maahanmuuttajaoppilaat	25	6,8	1,3		

Maahanmuuttajaoppilaiden arvosanat ovat kautta linjan suomalaisoppilaiden arvosanoja alhaisemmat. Siitä puuttuvat suomi toisena kielenä (S2) -oppiaineen tulokset, sillä vertailua ei voitu tehdä, koska suomalaiset eivät opiskele sitä. Taulukko osoittaa kuitenkin, että 25 maahanmuuttajaoppilasta oli mukana suomalaisille tarkoitetun äidinkielen opinnoissa, tosin niissä suomalaisia heikommin menestyen.

Arvosanojen hajonta on kaikissa tarkastelun kohteena olleissa oppiaineissa suomalaisoppilailla hieman suurempi. Kun erojen merkitsevyyttä testattiin t-testillä, saatiin historian ($t = 3.4$, $p = .00$) ja englannin ($t = 4.7$, $p = .00$) arvosanojen keskiarvoissa tilastollisesti erittäin merkitsevät erot suomalaisoppilaiden ja maahanmuuttajaoppilaiden välillä. Lähtökohtana seuraavaksi esiteltäville tutkimustuloksille on siis opinnoistaan selviytyneiden maahanmuuttajaoppilaiden arvosanojen suomalaisoppilaisiin verrattuna alhaisempi taso.

Tutkimustulosten raportoinnissa tuloksia pyritään tarkastelemaan tutkimusongelmien mukaisessa järjestyksessä.

8.1 Syrjäytyjän ja selviytyjän tunnusmerkkejä

Tutkimuksen ensimmäisessä pääongelmassa selvitettiin syrjäytyjän ja selviytyjän tunnusmerkkejä. Tilastollisen analyysin keinoin kartoitettiin, onko maahanmuuttajaoppilaan sukupuoli, kansallisuudella, iällä, koulun valmistavalla luokalla opiskelulla sekä koulun maahanmuuttajaluokilla opiskelulla yhteyttä peruskouluopinnoista selviytymiseen tai syrjäytymiseen.

8.1.1 Sukupuolen yhteys

122 koehenkilöstä suurin osa oli poikia. 75 oppilasta eli 62 % oli poikia ja 47 oppilasta eli 38% tyttöjä. Päästötodistuksen sai 90 koehenkilöä, joista 58 % oli poikia ja 42 % tyttöjä. Pojista 23 ja tytöistä 9 lopetti opintonsa kesken peruskoulua.

Poikia oli siis jo koehenkilöissä tyttöjä enemmän. Myös opinnoistaan selviytyjissä oli poikia enemmän kuin tyttöjä, vaikka poikia syrjäytyikin tyttöihin verrattuna suhteessa hieman enemmän. Sukupuoli ei kuitenkaan yksin selitä maahanmuuttajaoppilaiden selviytymistä tai syrjäytymistä peruskoulussa.

8.1.2 Kansallisuuden yhteys

Taulukkoon 2 on koottu sekä tavallisilla että maahanmuuttajaluokilla opiskelleiden koehenkilöiden lukumäärät, sekä syrjäytyneiden lukumäärä.

Taulukko 2.

Syrjäytyjät ja selviytyjät kansallisuuksittain

(N = 122)

KOTIMAA	PÄÄSTÖTODISTUKSEN SAANEET			KESKEYTTÄNEET
	Maahanmuuttajalk	Tavallinen lk	Yhteensä	
Somalia	28	9	37	14
Viro, Venäjä	5	8	13	0
Bosnia	8	5	13	3
Muu Aasia	3	4	7	2
Muu Afrikka	3	4	7	4
Iran, Irak	3	1	4	1
Vietnam	1	1	2	3
Thaimaa	1	0	1	3
Muu	3	3	6	2
Yhteensä	55	35	90	32

Koehenkilöistä suurin yksittäinen kansallisuusryhmä olivat somalialaiset. Kun koehenkilöiden selviytymistä ja syrjäytymistä tarkastellaan kansallisuuksittain, havaitaan, että somalialaisia ja muita afrikkalaisia syrjäytyy lukumääräisesti eniten. Somalialaisia oli 51 oppilasta eli 42% koko koeryhmästä. Selviytyjien ryhmässä somaleja oli 37 eli 41%. Suhde koehenkilöiden ja selviytyneiden ryhmässä pysyy siis lähes samana.

Parhaiten opiskelunsa suoritti päätökseen venäläisten ja virolaisten ryhmä. 13 koehenkilöstä kukaan ei keskeyttänyt opintojaan, vaikka yhdeltä jäikin kursseja kesken seuraavaksi syksyksi suoritettavaksi.

Bosnialaisista oppilaista 16 aloittaneesta 13 sai päästötodistuksen. Kaikki keskeyttäneet olivat poikia ja iältään muita vastaavalla luokka-asteella opiskelevia vanhempia.

8.1.3 Luokka-asteen yhteys

Jotta opinnoissaan syrjäytyvien koulupolusta saatiin oppilasmäärien lisäksi tarkempaa tietoa, tilanteiden muutoksia seurattiin eri luokka-asteilla. Taulukkoon 3 on koottu koehenkilöiden määrissä tapahtuneita muutoksia 7.luokan syyslukukaudelta 9.luokan kevätlukukaudelle kansallisuuksittain. 7. ja 8. luokkien osalta taulukkoon koottiin syyslukukauden tiedot ja 9.luokan osalta sekä syys- että kevätlukukausien tilanne:

Taulukko 3.

Selviytymisen ja syrjäytymisen seuranta kansallisuuksittain

(N = 122)

KOTIMAA	7. SYSSLUKUKAUSI		8. SYSSLUKUKAUSI		9. SYSSLUKUKAUSI		9. KEVÄTLUKUKAUSI	
	läsnä	ei läsnä	läsnä	ei läsnä	läsnä	ei läsnä	läsnä	ei läsnä
Somalia	36	15	44	7	42	9	37	14
Viro, Venäjä	6	7	12	1	13	0	13	0
Bosnia	11	5	13	3	14	2	13	3
Muu Aasia	6	3	9	0	7	2	7	2
Muu Afrikka	9	2	8	3	7	4	7	4
Iran, Irak	5	0	4	1	5	0	4	1
Vietnam	4	1	4	1	2	3	2	3
Thaimaa	3	1	3	1	3	1	1	3
Muu	8	0	6	2	6	2	6	2
Yhteensä	88	34	103	19	99	23	90	32

Kun läsnäolevien ja puuttuvien oppilaiden määriä seuraa 7.luokan syyslukukaudelta 9.luokan kevääseen, oppilasmäärissä näyttää olevan melkoinen muutosprosessi käynnissä. Läsnäolevien ja puuttuvien oppilaiden määrät elävät jatkuvasti.

Koko ajan osa oppilaista lopettaa opintonsa lopullisesti tutkimuksen kohteena olevassa koulussa eli syrjäytyy, kun taas uusia oppilaita saapuu heidän tilalleen ripotellen kesken

lukuvuoden. Mikään yksittäinen lukuvuosi tai -kausi ei siten tällä tarkastelulla varmuudella erotu muita hankalammaksi.

Eniten muutoksia tapahtuu 7.luokan aikana, jolloin osa oppilaista ei ole vielä aloittanut yleisopetuksen puolella tutkimuksen kohteena olevassa peruskoulussa. Tällöin kyseessä eivät siis ole syrjäytyjät vaan ne, jotka vielä opiskelevat jossain muualla. 9.luokalla keväällä puuttuvien oppilaiden määrä taas hieman nousee yhdeksän oppilaan pudottua joukosta.

Tässä tulee huomioida, että somalialaiset olivat suurin kansallisuusryhmä sekä selviytyneiden että syrjäytyneiden joukossa. 14 keskeyttäneestä yhdeksän oli poikia ja viisi tyttöjä. Somalialaisista viisi oppilasta lopetti 9.luokan loppupuolella. Somalialaisten ryhmälle näytti olevan tyypillistä se, että suuri osa heistä aloitti opintonsa kesken lukukauden tai kesken lukuvuoden. Osasyynä tähän ovat olleet valmistavalla luokalla opiskelun pituuteen liittyvät aikarajat, sekä se, että oman koulun valmistavilta luokilta on voinut joustavasti siirtyä yleisopetuksen puolelle kesken lukukautta.

Myös Virosta ja Venäjältä tulleille oppilaille oli tyypillistä se, ettei opiskelu tutkimuksen kohteena olevassa koulussa alkanut vielä 7.luokan syksyllä. Oman koulun valmistavilta luokilta siirtymisen lisäksi lisäystä tuli muista kouluista, joista oppilaita kehoitettiin hakeutumaan riittämättömien tukitoimien puutteessa muualle. Lisäystä selittää myös se, että osa koehenkilöistä siirtyi suoraan 8.- tai 9. -luokalle. 13 oppilaasta kukaan ei keskeyttänyt.

Vietnamilaisista tulleista viidestä oppilaasta neljä oli heti 7.luokan alusta asti läsnä. Vain kaksi suoritti peruskoulun loppuun ja sai päästötodistuksen. Näistä toinen oli poika ja toinen tyttö. Keskeyttäneistä kaksi oli tyttöjä, ja yksi oli yli 16-vuotias poika. Tyttöjen ikä ei ole tiedossa. He keskeyttivät opintonsa 8.luokan lopulla.

Thaimaalaisista neljästä koehenkilöstä vain yksi, yli 16-vuotias poika, sai peruskoulun päästötodistuksen. Keskeyttäneistä kaksi oli poikia, ja he keskeyttivät opintonsa kerran luokalle jäätyään 9.luokan aikana. Heistä toinen oli yli 16-vuotias. Myös keskeyttänyt tyttö oli yli 16-vuotias. Muualta Aasiasta tulleista yhdeksästä oppilaasta kaksi keskeytti ja seitsemän sai peruskoulun päästötodistuksen. Syrjäytymiset tapahtuivat 8.luokan lopulla.

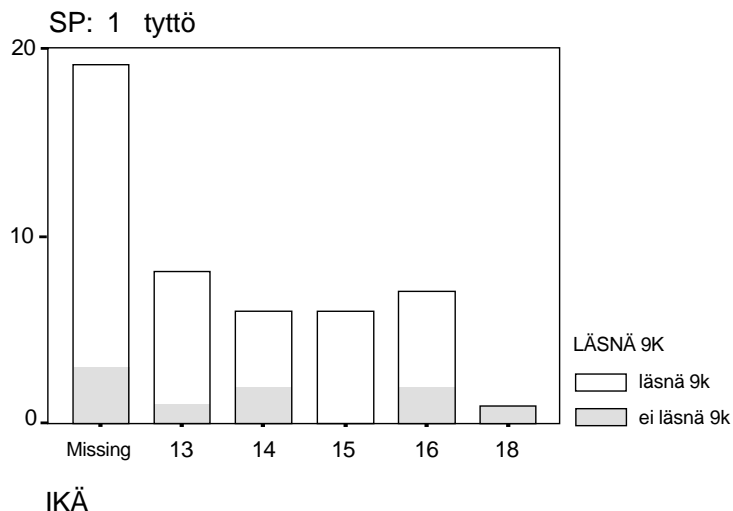
8.1.4 Iän yhteys

Koehenkilöinä olleista maahanmuuttajaoppilaista osa oli samalla luokka-asteella opiskelevia suomalaisia koulutovereitaan vanhempia, jopa oppivelvollisuusiän jo ylittäneitä. Tutkimuksen suorittamisajankohtana yli 16-vuotiaille maahanmuuttajille tarjottuja tukitoimia, kuten maahanmuuttajien peruskouluopintoja täydentäviä lisäluokkia tai ammatillisissa oppilaitoksissa tarjottavaa valmistavaa opetusta oli vielä verrattain vähän, joten ”yli-ikäisiäkin” maahanmuuttajia ohjattiin suorittamaan jatko-opintoihin pääsemiseen vaadittavat opinnot peruskoulun puolella.

Peruskouluun sopeutuminen tuotti kuitenkin monille oppivelvollisuusiän ylittäneille melkoisia vaikeuksia, ja siten iällä näytti olevan yhteyttä selviytymiseen; opintonsa kesken jättäneistä oppilaista valtaosa oli iältään yli 16-vuotiaita. Täysin tarkkaa kartoitusta iän yhteydestä ei voi kaikkien koehenkilöiden osalta antaa, sillä osalla ikä ei joko ollut tiedossa, tai se ei ollut luotettavasti määritetty.

Kuvio 2.

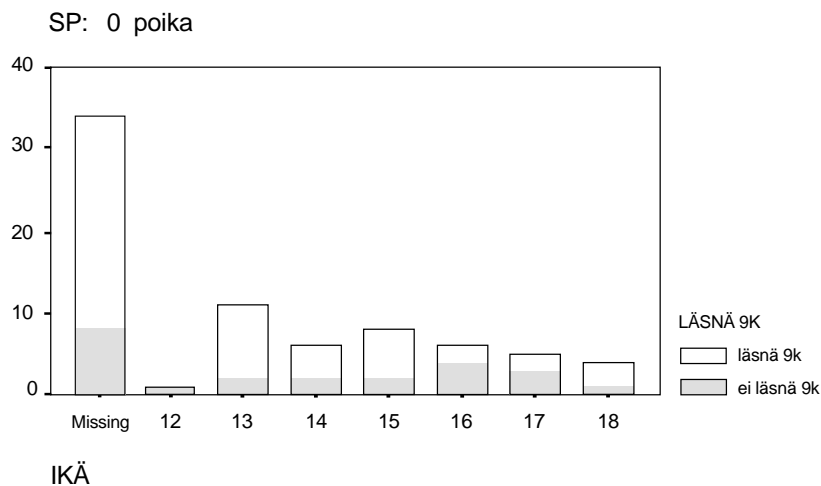
Tyttöjen ikäjakauma selviytyneiden ja syrjäytyneiden ryhmissä



Koulunsa lopettaneille somalialaisille tytöille ja pojille oli yhteistä se, että he olivat tutkimuksen kohteena olevaan kouluun tullessaan iältään yli 16-vuotiaita, ja että tarkkaa syntymäaikaa ei ollut tiedossa. Tytöillä paine lopettaa opinnot kesken näyttää olevan poikia suurempi, sillä yli 16-vuotiaina mukaan tulleista tytöistä ei 9.luokan keväällä enää kukaan ollut paikalla. Suuri osa tytöistä on tutkijan epävirallisen kartoituksen mukaan tässä vaiheessa joko vaihtanut sivilisäätystä tai hakeutunut maahanmuuttajille varatuille lisäluokille.

Kuvio 3.

Poikien ikäjakauma selviytyneiden ja syrjäytyneiden ryhmissä



Kuviossa 3 näkyy poikien ikäjakauman laajuus; kun osa oppilaista aloitti 7.luokan opintonsa 12- tai 13-vuotiaina, niin heidän luokkatoverinsa saattoivat olla jopa 18-vuotiaita. Tyyppillistä näyttää olevan, että kaikissa ikäluokissa osa oppilaista syrjäytyy. Erityisesti 16-vuotiaina tai sitä vanhempina aloittaneilla pojilla syrjäytyminen on runsasta, vaikka t-testi ei osoittanutkaan tilastollisesti merkitsevää eroa selviytyjien ja syrjäytyjien ryhmien kesken ($t = .95$, $p = .35$). Selviytyjien keski-ikä oli opintojen alkuvaiheessa vajaat 15 vuotta ja syrjäytyjien puoli vuotta enemmän.

Kaikkein vanhimmat oppilaat sekä selviytyjien että syrjäytyjien ryhmässä olivat somalialaisia. Heillä mitä ilmeisimmin oli muita kansallisuuksia heikompi koulutausta opiskelua Suomessa aloitettaessa, ja niinpä opintojen kiirehtiminen luokka-asteiden yli oli harvinaisempaa, ja peruskoulun oppimäärän suorittaminen tapahtui keskiverto-oppilasta vanhempana. Myös yleisesti ottaen muita heikommasta koulutaustasta aiheutuvat puutteet perustiedoissa ja -taidoissa saattoivat vaikeuttaa opiskelumotivaatiota, ja edesauttaa siten kaikissa ikäryhmissä periksiantamista ja syrjäytymistä.

8.1.5 Koulun omilla valmistavilla luokilla opiskelun yhteys

Koehenkilöiden kansallisuuksien, sukupuolen, iän lisäksi selviytyjien ja syrjäytyjien taustatiedoista selvitettiin, olivatko he opiskelleet samassa koulussa olevilla valmistavan opetuksen luokilla. Koehenkilöthän olivat vasta muutamia vuosia aiemmin Suomeen saapuneita, joten heistä valtaosa oli opiskellut ennen yleisopetukseen siirtymistään jossain koulussa valmistavalla luokalla. Enimmillään tutkimuksen kohteena olevassa koulussa oli neljä valmistavaa luokkaa.

Taulukko 4.

Saman koulun valmistavalla opiskelleet ja muualta tulleet maahanmuuttaja-oppilaat

		Omalla valmistavalla olleet			Suoraan muualta tulleet		
		läsnä	ei läsnä	Yhteensä	läsnä	ei läsnä	Yhteensä
7. syksyllä	N	66	25	91	22	9	31
	% kaikista	54%	21%	75%	18%	7%	25%
7. keväällä	N	74	17	91	22	9	31
	% kaikista	61%	14%	75%	18%	7%	25%
8. syksyllä	N	72	19	91	31	0	31
	% kaikista	59%	16%	75%	25%	0%	25%
8. keväällä	N	68	22	90	30	1	31
	% kaikista	56%	18%	74%	25%	0,8%	26%
9. syksyllä	N	71	20	91	28	3	31
	% kaikista	58%	16%	75%	23%	2,5%	25%
9. keväällä	N	63	28	91	27	4	31
	% kaikista	52%	23%	75%	22%	3,3%	25%

Taulukkoon 4 on koottu tiedot sekä tutkimuksen kohteena olevassa koulussa valmistavilla luokilla opiskelleiden että kouluun muualta tulleiden koehenkilöiden läsnäolosta 7. luokan syksystä 9.luokan kevääseen asti. Kaikista koehenkilöistä 75 % oli tullut tutkimuksen kohteena olleeseen kouluun samassa koulussa olleiden valmistavien luokkien kautta. Loppuun asti opintonsa suoritti heistä 52% .

Valmistavilta luokilta yleisopetukseen siirtymisen ajankohta näyttää vaihtelevan kovasti. Osasyynä muutoksiin ovat valmistavan vaiheen kestossa tapahtuneet muutokset; osa koehenkilöistä opiskeli lama-vuosina tehtyjen säästöjen takia valmistavan opetuksen luokilla vain puoli vuotta. Aikarajat olivat tuolloin nykyistä tiukemmat, ja oppilaita siirrettiin herkemmin kesken lukukauttakkin yleisopetukseen.

7.luokan syksyllä aloittaneista 88 oppilaasta 54 % oli jo opiskellut samassa koulussa, ja sekä koulu että suuri osa opettajista oli heille siten tuttuja. Osa siirtyi valmistavalta luokalta yleisopetuksen puolelle vasta vuoden vaihteessa, joten 7. keväällä oppilaista 61 % oli jatkanut samassa koulussa käytyään valmistavan luokan.

Tuolloin puuttuvasta 17 oppilaasta 3 oli keskeyttänyt opintonsa vain muutamia kuukausia 7. luokalla oltuaan, ja loput 14 siirtyivät valmistavalta luokalta suoraan 8.luokalle. Tästä määrä alkoi laskea vähitellen siten, että päästötodistuksen saaneista 52 % oli koulun omilta valmistavilta luokilta opiskelunsa aloittaneita maahanmuuttajaoppilaita.

Kouluun muualta tulleiden oppilaiden kohdalta tilanne oli rauhallisempi. Heistä 22 aloitti 7. syksyllä koulussa ja 8.luokan syksyn 31 oppilaasta 27 selvisi peruskoulusta päästötodistuksen kanssa. Muualta tulleillekin oli tyypillistä, että he siirtyivät aiemmista kouluistaan tutkimuksen kohteena olevaan kouluun kesken lukuvuotta, lähinnä ennen 8.luokan syksyä.

Muualta tulleiden 31 oppilaan joukosta syrjäytyi 4 oppilasta eli 13 %, kun puolestaan koulun omilla valmistavan opetuksen luokilla opiskelleista 91 oppilaasta 28 oppilasta eli 31% lopetti opintonsa kesken. Joko valmistavan opetuksen vaihe oli esim. lama-aikana tehtyjen säästöjen vuoksi jäänyt liian lyhyeksi, tai sitten valmistavilta luokilta yleisopetuksen puolelle siirtyneiden oppilaiden opiskelutaidot ja -pohja eivät olleetkaan muista kouluista tulleisiin oppilaisiin verrattuna opinnoista selviytymisen kannalta oikein arvioidut ja riittävän vahvat. Lisäksi osa oppilaista siirtyi toiseen, ehkä sopivampaan kouluun kokeiltuaan ensin opiskelua tutkimuksen kohteena olleessa koulussa.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että suurin osa kaikista koehenkilöistä tuli tutkimuksen kohteena olleeseen kouluun valmistavien luokkien kautta. Se onkin ymmärrettävää, sillä koulussa toimi enimmillään neljä valmistavaa luokkaa, ja oppilaat olivat niillä jo tutustuneet kouluun ja luoneet sinne siteet. Siirtymistä valmistavilta luokilta yleisopetuksen puolelle tapahtui sekä lukukausien vaihteissa että kesken lukukauden, tai että siirryttiin suoraan yhden tai jopa kahden luokka-asteen yli.

Takaisin valmistaville luokille ei tämän tutkimuksen mukaan siirrytty, vaikka heikko koulu-menestys yleisopetuksen puolella sitä olisi puoltanutkin. Takaisin valmistavalle luokalle palauttaminen olisikin ollut hankalaa sekä sen tuottaman epäonnistumisen kokemuksen että valmistavilla luokilla olleen tilanpuutteen vuoksi. (Opiskelua tuetun opiskelun ryhmässä ei ole ollut vielä tutkimuksen alkuvaiheessa opetusjärjestelynä tarjolla).

31 % valmistavilta luokilta siirtyneistä koehenkilöistä syrjäytyi opinnoistaan yleisopetuksen puolelle siirryttyään eli selviytyi opinnoistaan yleisopetuksen puolella muita koehenkilöitä heikommin. Täten samassa koulussa olevilla valmistavilla luokilla olisi ollut syytä tiukentaa yleisopetukseen siirtyvien oppilaiden perustietojen ja -taitojen kriteereitä ja olla paremmin selvillä yleisopetuksen puolella opiskeluun vaadittavasta tasosta. Lisäksi olisi tarpeen kehittää joustavia ratkaisuja tukea niitä yleisopetukseen siirtyneitä maahanmuuttajaoppilaita, joiden opiskelu ei sujukaan odotetusti.

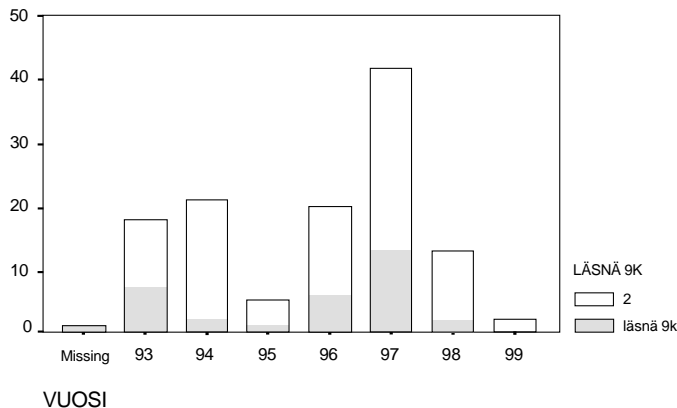
8.1.6 Opiskeluajankohdan yhteys

Lopuksi kartoitettiin, oliko selviytyneiden ja syrjäytyneiden määrissä eri vuosina eroja. Koehenkilöjoukkohan koostuu vuosina 1996 - 2001 tutkimuksen kohteena olevasta koulusta peruskoulun päästötodistuksen saaneista ja opintonsa kesken jättäneistä maahanmuuttajaoppilaita.

Kuviosta 4 näkyy maahanmuuttajaoppilaiden määrän vaihtelut. Yhden koehenkilön osalta tieto hänen aloittamisvuodestaan puuttui, mikä näkyy kuviossa Missing -pylväänä.

Kuvio 4.

Syrjäytyneet ja selviytyneet eri vuosina



Vuotta 1995 voidaan pitää kahden ajanjakson nivelkohtana; Suomeen oli saapunut suuret määrät somalialaisia ja bosnialaisia turvapaikanhakijoita, mutta heidän opintojensa ja kotoutumisensa tueksi tarkoitetun valmistavan opetuksen pituus oli lama-ajan säästöinä puolitettu vuodesta puoleen vuoteen. Kuvio 2 osoittaa, että vuosina -94 ja -95 yleisopetuksesta syrjäytyneiden määrät pysyttelivät melko vähäisinä. Tuolloin opiskelleiden maahanmuuttajaoppilaiden koulutausta oli mitä ilmeisemmin niin vankka, että he kykenivät hyvinkin puutteellisella suomen kielen taidollaan suoriutumaan opinnoistaan peruskoulun puolella. Eri asia sitten on, onko heidän arviointikriteereissään ollut muutoksia, tai onko heitä päästetty "armovitosilla" eteenpäin epäonnistumaan keskiasteen puolelle.

Vuonna -95 yleisopetukseen siirtymistä edeltävästä puolen vuoden kestoisesta valmistavan vaiheen jaksosta oli palattu takaisin noin vuoden kestäväan valmistavaan vaiheeseen ja maahanmuuttajaoppilaiden määrä oli suurimmillaan. Koulussa oli neljä valmistavaa luokkaa. Niiltä siirtyikin kahtena seuraavana vuonna niin paljon oppilaita yleisopetuksen puolelle, että muista kouluista tulleiden kanssa heitä aloitti 20 oppilasta vuonna -96, ja 42 oppilasta vuonna -97.

Paperilla muutos vaikuttaa pieneltä, mutta kun ottaa huomioon, että samaan aikaan maahanmuuttajaoppilaita opiskeli neljällä valmistavalla luokalla sekä jokaisella luokka-asteella 7.–9. luokkaan, niin määrän kasvu oli koulun mittakaavassa melkoinen.

Molempina vuosina n. 30 % aloittaneista lopetti opintonsa kesken. Esim. Bosniasta tulleista maahanmuuttajaoppilaita monilla oli joko sodan tai muun syyn aiheuttamien fyysisten vammojen takia humanisista syistä saatu turvapaikka Suomessa. Oppilaiden opiskelua sävyttivät siten monenlaiset henkiset ja fyysiset ongelmat, ja yli 15-vuotiaita oli paljon.

Vuonna -98 opintonsa aloittaneiden maahanmuuttajaoppilaiden määrä oli laskenut, valmistavien luokkien määrä palannut kolmeen, ja yleisopetuksen puolella aloittaneesta syrjäytyi 13 oppilaasta vain kaksi. Vuonna -99 aloittaneista, suoraan 8.luokalle siirtyneistä, molemmat selviytyivät opinnoistaan. Muut vuonna -99 aloittaneet etenivät opinnoissaan ilman luokka-asteen yli siirtymistä, eli he saavat päästötodistuksensa aikaisintaan keväällä 2002. He eivät siis kuulu tämän tutkimuksen koehenkilöjoukkoon.

8.1.7 Eri oppiaineiden väliset erot

Syrjäytyneiden ja selviytyneiden eroja etsittiin myös tarkastelemalla muutamien oppiaineiden arvosanoja. Tarkasteltaviksi valittiin suomen kielen taitoa suoraan ilmaisevat arvosanat, eli suomi toisena kielenä tai äidinkieli. Reaaliaineista valittiin historia. Matemaattista osaamista kartoitettiin matematiikan arvosanalla. Lisäksi mukaan otettiin englannin arvosana, sillä sen arvioitiin olevan oppilaita erottava tekijä siksi, että osa oppilaista osasi sitä erinomaisesti, kun taas toisille se alkoi 7.luokalla uutena kielenä. Oppiaineiden välisiä arvosanavertailuja ei olla voitu tehdä 9.luokan keväällä syrjäytyjien ja selviytyjien välillä, koska pudokkaat eivät saaneet päästötodistusta.

8.1.7.1 Suomen kielen arvosanat

Maahanmuuttajien suomen kielen opiskelu on tutkimuksen kohteena olleessa koulussa järjestetty 65:llä päästötodistuksen saaneista koehenkilöistä suomi toisena kielenä -oppiaineen opetuksena ja 25:llä äidinkielen opetuksena. Yksi oppilaista oli suorittanut sekä äidinkielen että suomi toisena kielenä -oppiaineiden opintoja. Taulukosta 5 nähdään, että sekä äidinkielen että suomi toisena kielenä (S2) -opetuksen tulee jatkuvasti tutkimuksen kuluessa uusia oppilaita, ja että suurin lisäys tapahtuu 8.luokan syksyllä.

Taulukko 5.

Syrjäytyjien ja selviytyjien suomi toisena kielenä- ja äidinkieli- oppiaineiden arvosanojen keskiarvojen vertailu

			N	\bar{x}	S	t	p
7. syksy	S2	selviytyjä	37	6,8	1,0	-1,74	,46
		syrjäytyjä	23	6,6	1,3		
	AI	selviytyjä	19	6,4	,9	2,2	,04
		syrjäytyjä	5	7,4	,9		
8. syksy	S2	selviytyjä	61	7,0	,9	-1,9	,06
		syrjäytyjä	12	6,4	1,4		
	AI	selviytyjä	26	6,9	1,2	-1,0	,31
		syrjäytyjä	5	6,2	1,9		
9. syksy	S2	selviytyjä	65	7,1	1,3	-3,2	,00
		syrjäytyjä	4	5,0	1,2		
	AI	selviytyjä	25	6,6	1,3		
		syrjäytyjä	0				

S2 -opintoihin osallistuneiden syrjäytyneiden arvosanojen keskiarvot ovat koko ajan selviytyneiden arvosanoja heikkommat. 8.luokan syksyllä arvosanojen varianssi on tilastollisesti merkitsevä ($F = 5.3$, $p = .03$), mikä osoittaa suurta hajontaa S2-opetukseen osallistuneiden suomen kielen taidoissa.

9.luokan syksyllä syrjäytyneiden ja selviytyneiden keskiarvojen ero on S2-opetukseen osallistuneilla tilastollisesti erittäin merkitsevä ($t = -3.2$, $p = .00$). Kuten edellä todettiin, keväen arvoja ei enää voinut laskea, sillä syrjäytyjät olivat jo keskeyttäneet koulunkäyntinsä.

Äidinkielen opetukseen osallistuneiden maahanmuuttajaoppilaiden määrä oli vähäinen, ja 7.luokan syksyllä syrjäytyjät osoittivat arvosanoissaan selviytyjiä tilastollisesti merkitsevästi parempaa osaamista ($t = 2.2$, $p = .04$). Heidän lähtötasonsa oli ilmeisesti arvioitu aluksi väärin, sillä jatkossa tilanne muuttui, ja 8.luokalla he olivat selviytyneitä heikompia. Äidinkielen opetukseen osallistuneet syrjäytyjät lopettivat opintonsa S2-opintoihin osallistujia aiemmin, sillä 9.luokalla heistä ei enää kukaan ollut paikalla.

8.1.7.2 Matematiikan arvosanat

Seuraavassa esitellään tulokset matematiikan arvosanojen keskiarvojen vertailusta peruskoulusta päästötodistuksen saaneiden ja opintonsa kesken jättäneiden kesken.

Taulukko 6.

Selviytyjien ja syrjäytyjien matematiikan arvosanojen vertailu

		N	\bar{x}	S	t	p
7. syksy	selviytyjä	56	7,1	1,1	,6	,54
	syrjäytyjä	28	6,9	1,5		
7. kevät	selviytyjä	68	7,0	1,2	-1,6	,12
	syrjäytyjä	28	6,6	1,5		
8. syksy	selviytyjä	84	7,0	1,3	-1,8	,07
	syrjäytyjä	18	6,3	1,5		
8. kevät	selviytyjä	85	6,8	1,4	-2,4	,02
	syrjäytyjä	9	5,7	1,4		
9. syksy	selviytyjä	90	6,7	1,4	-2,0	,05
	syrjäytyjä	4	5,3	1,5		
9. kevät	selviytyjä	90	6,7	1,3		
	syrjäytyjä	0	0,0	0,0		

Taulukkoon 7. on koottu 7.–9. -luokilta sekä syys- että kevätlukukausien osalta tiedot keskiarvoista, keskihajonnasta ja t-testin tuloksista. Näin voidaan havainnollistaa sekä selviytyjien että syrjäytyjien välistä erilaisuutta matematiikassa koko tutkittavana olleelta ajalta.

Syrjäytyjien ja selviytyjien keskiarvoja vertailtaessa (t-testit) käy ilmi, että opintonsa ennen päästötodistuksen saamista lopettavien oppilaiden arvosanat ovat koko ajan opintonsa loppuun asti suorittavien oppilaiden arvosanoja heikkommat. Syrjäytyjät suoriutuvat siis ainakin matematiikan opinnoissaan jatkuvasti selviytyjiä heikemmin. Lisäksi heidän arvosanojensa varianssin ero oli sekä syksyllä ($F = 4.47$, $p = .04$) että keväällä ($F = 3.93$, $p = .05$) tilastollisesti merkitsevä.

Suurin ero on 8.luokan keväällä ($t = -2.36$, $p = .02$). Matematiikan arvosanat eroavat siis tilastollisesti erittäin merkitsevästi syrjäytyjien ja selviytyjien välillä toisistaan. Keskihajonta on tuolloin molemmissa ryhmissä sama ($S = 1.41$), mikä kuvastaa melkoista heterogeenisuutta molemmissa ryhmissä matematiikan arvosanoissa.

Myös 9.luokan syksyllä esiintyi matematiikan arvosanoissa tilastollisesti merkitsevä ero syrjäytyjien ja selviytyjien ryhmien välillä ($t = -1.98$, $p = .05$).

8.1.7.3 Historian arvosanat

Historia valittiin reaaliaineiden edustajaksi, sillä siinä yhdistyvät tutkijan mielestä parhaiten monet maahanmuuttajaoppilaiden vaikeiksi kokemat kielenhallinnan osa-alueet, kuten käsitteiden ymmärtäminen, eri aikamuotojen hallinta sekä kyky ymmärtää laajoja tekstejä ja kyetä kertomaan osaamisesta kirjallisesti.

Taulukko 7.

Selviytyjien ja syrjäytyjien historian arvosanojen vertailu

		N	\bar{x}	S	t	p
7. syksy	selviytyjä	56	6,9	1,1	,43	,67
	syrjäytyjä	26	7,0	1,5		
7. kevät	selviytyjä	68	7,0	1,1	,41	,68
	syrjäytyjä	27	7,2	1,6		
8. syksy	selviytyjä	80	6,9	1,3	-,37	,71
	syrjäytyjä	14	6,8	1,5		
8. kevät	selviytyjä	86	6,9	1,3	-1,95	,05
	syrjäytyjä	9	6,0	1,8		
9. syksy	selviytyjä	89	7,1	1,3	-2,43	,02
	syrjäytyjä	5	5,6	1,5		
9. kevät	selviytyjä	88	6,9	1,2		
	syrjäytyjä	0	0,0	0,0		

Taulukkoon 7 kootuista selviytyjien ja syrjäytyjien arvosanojen keskiarvoista ilmenee, että 7.luokan syksystä 8.luokan syksyyn ryhmien erot ovat vähäiset. Sen sijaan 7.luokan syyslukukauden arvosanat vaihtelivat tilastollisesti merkitsevästi ($F = 4.88$ ja $p = .03$). Varianssi kasvoi entisestään 7.luokan kevätlukukaudella ($F = 9.70$ ja $p = .01$). Vaihtelu oli siis tällöin jo tilastollisesti erittäin merkitsevä. Matematiikan ja historian lisäksi muissa oppiaineissa näin suurta varianssia ei esiintynyt.

Tällaista tulosta voidaan esimerkiksi selittää sillä, että osalla maahanmuuttajaoppilaista oli mitä ilmeisimmin selkeitä puutteita opiskelutaidoissa, ja nämä puutteet ilmenivät erityisesti heidän kyvyssään opiskella historiaa. Se, että tilanne kevätlukukaudella vielä näyttää pahenevan aiheutuu todennäköisesti siitä, että osa oppilaista siirtyi yleisopetukseen muista kouluista pudottuaan tai valmistavalta luokalta vasta joulun jälkeen. He olivat muita, jo syyslukukauden alusta asti opiskelleita luokkatovereitaan hankalammassa tilanteessa sekä opetuksen että opiskelutaitojen suhteen. Nämä oppilaat olivat opetuksen suhteen hankalassa tilanteessa, koska he tulivat yleisopetuksen puolelle kesken jo aiemmin aloitetun aihepiirin käsittelyn.

8.luokan keväällä tilanne muuttuu siten, että syrjäytyjien arvosanojen keskiarvot alkavat laskea selviytyjien pysytellessä aiemmalla tasollaan tai kohotessa hiukan. 9. luokan syksyllä ryhmien välinen ero on tilastollisesti merkitsevä ($t = -2.43$ ja $p = .02$). Myös arvosanojen hajonta on suurta (hajonnan arvo), sillä sekä tavallisella että maahanmuuttajaluokalla opiskelleiden syrjäytyjien arvosanat ovat joko kiitettäviä (9) tai heikkoja (4–6). Sen sijaan sekä tavallisilla että maahanmuuttajaluokilla opiskelevien selviytyjien arvosanat jakautuvat tasaisesti.

Toiseksi reaaliaineeksi valittiin vertailun vuoksi vielä biologian arvosanat. Näissä ei ilmennyt tilastollisesti merkitseviä eroja (t-testi, p-arvo, hajonta) keskiarvojen kesken. Arvosanat eivät myöskään historian arvosanojen tavoin hajonneet selkeästi vain kiitettäviin ja heikkoihin. (Kts. liite 1).

8.1.7.4 Englannin arvosanat

Samat tilastolliset tunnusluvut laskettiin myös englannin arvosanoista vertaillen toisaalta selviytyneiden ja syrjäytyneiden eroja ja toisaalta maahanmuuttajaluokilla ja tavallisilla luokilla opiskelleiden koehenkilöiden välisiä eroja. Erot olivat pienehköjä eivätkä olleet tilastollisesti merkitseviä. Sen sijaan englannin arvosanojen varianssi oli 8lk:n syksyllä tilastollisesti merkitsevä ($F = 4.5$, $p = .04$). Arvosanat eivät siis jakautuneet tasaisesti ts. aineistossa esiintyi toisaalta todella hyviä, toisaalta heikkoja arvosanoja. Myöskään ANOVA -testillä ei saatu tilastollisesti merkitseviä eroja esiin.

8.1.8 Maahanmuuttajaluokalla ja tavallisella luokalla opiskelun vertailua

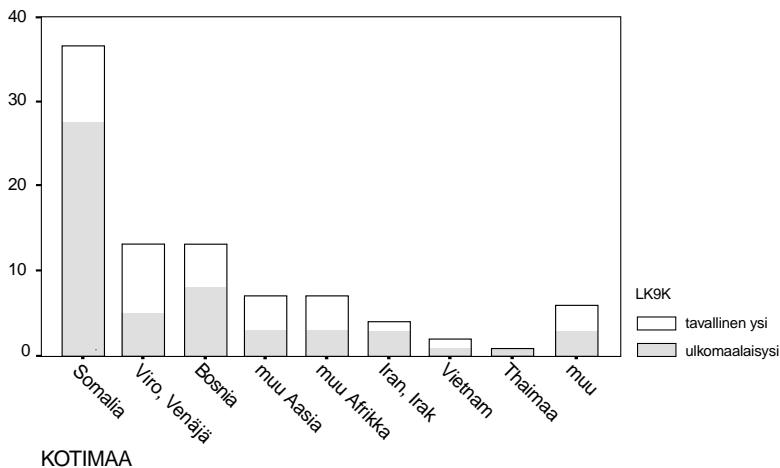
Tutkittavaan ryhmään kuuluneista 122 maahanmuuttajaoppilaasta 90 sai peruskoulun päästötodistuksen ja siten jatko-opintokelpoisuuden. Siten syrjäytyjiä oli 26,2 % koehenkilöistä. Tavallisilla luokilla opiskelleista 48 oppilaasta kuusi syrjäytyi (13 %). Maahanmuuttajaluokilla opiskelleista 74 oppilaasta 26 syrjäytyi (35 %). Suurin osa koehenkilöistä opiskeli siis maahanmuuttajaluokilla, joilta myös syrjäydyttiin tavallisia luokkia enemmän. Näissä luvuissa eivät ole mukana ne maahanmuuttajaoppilaat, jotka kielitaidon karttumisen myötä siirtyivät maahanmuuttajaluokilta tavallisille luokille opiskelemaan.

Kuvioon 5 on koottu tiedot opinnoistaan selviytyneiden koehenkilöiden kansalaisuuksista ja siitä, opiskelivatko he maahanmuuttajaluokilla vai tavallisilla luokilla.

Kuvio 5.

Selviytyjien osuus maahanmuuttajaluokilla ja tavallisilla luokilla kansallisuuksittain

(N = 90)



Kaikki thaimaalaiset olivat maahanmuuttajaluokilla. Somalialaisista, bosnialaisista, irakilaisista ja iranilaisista enemmistö opiskeli maahanmuuttajaluokilla. Muista afrikkalaisista sekä Virosta ja Venäjältä tulleista, sekä ryhmistä "muu Aasia" ja "muu" enemmistö opiskeli tavallisilla luokilla. Siirtyminen maahanmuuttajaluokilta tavallisille luokille luokka-asteelta seuraavalle siirryttäessä oli kuitenkin yleistä.

Taulukko 8.

Selviytyjien koulupolun seuranta kansallisuuksittain

(N = 90)

KOTIMAA	7. SYYSLUKUKAUSI		8. SYYSLUKUKAUSI		9. SYYSLUKUKAUSI		9. KEVÄTLUKUKAUSI	
	maahanmuutt.	tavall.lk	maahanmuutt.	tavall.lk	maahanmuutt.	tavall.lk	maahanmuutt.	tavall.lk
Somalia	17	8	27	9	28	9	28	9
Viro, Venäjä	0	6	5	7	5	8	5	8
Bosnia	4	4	6	5	8	5	8	5
Muu Aasia	1	3	3	4	3	4	3	4
Muu Afrikka	2	3	3	4	3	4	3	4
Iran, Irak	3	1	3	0	3	1	3	1
Vietnam	1	0	1	1	1	1	1	1
Thaimaa	1	0	1	0	1	0	1	0
Muu	3	3	3	3	3	3	3	3
Yhteensä	32	28	52	33	55	35	55	35

Taulukkoon 8 on koottu koehenkilöistä selviytyjien eli peruskoulun päästötodistuksen saaneiden osalta heidän läsnäolostaan ja opiskelustaan joko maahanmuuttajaluokilla tai tavallisilla luokilla eri luokka-asteilla.

Kaikilla luokka-asteilla maahanmuuttajaluokilla oli enemmän maahanmuuttajaoppilaita kuin tavallisilla luokilla. Kaikissa kansallisuusryhmissä thaimaalaisia lukuunottamatta opiskeltiin sekä maahanmuuttajaluokilla että tavallisilla luokilla. Maahanmuuttajaluokilla vaihtuvuus oli tavallisia luokkia suurempaa, sillä maahanmuuttajaluokkien oppilasmäärä kasvoi 32 oppilaan joukosta 7. luokan syksyn ja 9. luokan syksyn välillä 23 oppilaalla. Tavallisilla luokilla muutos oli maltillisempaa, ja sekin selittyi suurelta osin maahanmuuttajaluokilta tavallisille luokille opiskelemaan siirtyneillä oppilailla.

Eniten muutosta tapahtui maahanmuuttajaluokalla opiskelleiden somalialaisten ryhmässä, sillä 28 päästötodistuksen saaneesta somalialaisoppilaasta vain 17 oli koulussa läsnä 7. luokan syksyllä. Osan kohdalta tilanne selittyi siten, että he opiskelivat 7. luokan alun samassa koulussa olevalla valmistavalla luokalla ja siirtyivät maahanmuuttajaluokalle vasta esim. kevätlukukaudella.

Osa somalialaisista oppilaista saapui kuitenkin maahanmuuttajaluokalle kokeiltuaan ensin opiskelua jonkun toisen peruskoulun 7. luokalla. Kun heidän opintonsa alkoivat kangerrella, eikä silloisesta koulusta löytynyt riittäviä tukitoimia, he siirtyivät tutkimuksen kohteena olevan koulun maahanmuuttajaluokalle.

Myös Virosta ja Venäjältä tulleilla maahanmuuttajaluokan oppilailla oli sama tilanne: heistä kukaan ei ollut aloittamassa opintojaan maahanmuuttajaluokalla 7. luokan syksyllä, vaan he siirtyivät sinne kesken lukukautta joko muista kouluista pudottuaan tai koulun valmistavalta luokalta.

Taulukkoon 8 on eritelty 9.luokan oppilastilanne sekä syksyllä että keväällä. Siinä ei enää näytä tapahtuneen muutoksia, vaan ne oppilaat, jotka siirtyivät maahanmuuttajaluokilta tavallisille luokille tekivät sen viimeistään 9.luokan alkaessa.

8.2 Maahanmuuttajaluokan vaikutus selviytyjien opinto-suorituksiin

Kohdassa 8.1.7. esiteltiin opinnoistaan selviytyneiden ja syrjäytyneiden maahanmuuttajaoppilaiden opintosuoritusten eroja suomen kielessä, matematiikassa, historiassa ja englannissa. Seuraavaksi sama tarkastelu tehdään maahanmuuttajaluokilla ja tavallisilla luokilla opiskelleiden selviytyjien ryhmässä.

8.2.1 Suomen kielen arvosanat

Tutkimuksen toinen pääongelma oli selvittää, miten maahanmuuttajaluokilla pärjätään. Siksi erityisesti maahanmuuttajaluokilla ja tavallisilla luokilla opiskelleiden selviytyjien suomen kielen taitoa haluttiin selvittää. Taulukkoon 9 on koottu keskeiset tulokset:

Taulukko 9.

Suomen kielen taito maahanmuuttajaluokilla ja tavallisilla luokilla

			N	\bar{x}	S	t	p
7. syksy	S2	maahanmuuttajalk.	28	6,6	1,0	-3,04	,00
		tavallinen lk.	9	7,7	,9		
	A1	maahanmuuttajalk.	0				
		tavallinen lk.	19	6,4	,9		
8. syksy	S2	maahanmuuttajalk.	52	6,9	,9	-2,74	,01
		tavallinen lk.	9	7,8	1,0		
	A1	maahanmuuttajalk.	0				
		tavallinen lk.	26	6,9	1,2		
9. syksy	S2	maahanmuuttajalk.	55	7,1	1,0	-,43	,67
		tavallinen lk.	10	7,3	2,4		
	A1	maahanmuuttajalk.	0				
		tavallinen lk.	25	6,6	1,3		

Suuri osa tavallisilla luokilla opiskelleista maahanmuuttajaoppilaista on osallistunut S2-opiaineen sijaan suomalaisoppilaiden kanssa äidinkielen tunneille. Taulukosta 9 näkyy, että heidän äidinkielen arvosanansa ovat kaikilla luokka-asteilla olleet sekä maahanmuuttajaluokilla että tavallisilla luokilla opiskelleiden koehenkilöiden S2:n arvosanoja heikommat. Tilastollisessa analyysissä t-testi osoitti ryhmien keskiarvojen väliset erot sekä 7. että 8.luokilla erittäin merkitseviksi: 7. luokalla $t = -3.04$ ja $p = .04$. 8.luokalla $t = -2.74$ ja $p = .01$.

Äidinkielen ja S2:n arvosanoja vertaamalla voidaan tehdä johtopäätös, että äidinkielen opinnot tuottavat koehenkilöille enemmän vaikeuksia kuin S2:n opinnot. Tavallisilla luo-

killa äidinkieltä opiskelleet koehenkilöthän menestyivät kaikilla luokka-asteilla S2:ta opiskelleita heikommin. Tämä onkin ymmärrettävää, sillä eihän suomi ole heidän äidinkielenä, ja siten heidän oli ilmeisesti hankala pärjätä suomalaisoppilaiden äidinkielen taitoa ylläpitämään ja kehittämään suunnitellun oppiaineen opiskelussa. Tavallisilla luokilla opiskeltavan äidinkielen -oppiaineen sijasta maahanmuuttajaoppilaat olisivat hyötäneet enemmän suomi toisena kielenä -oppiaineen opinnoista.

9. luokalla maahanmuuttajaluokilla ja tavallisilla luokilla opiskelleiden ryhmissä arvosanojen varianssi lisääntyy erittäin paljon ($F = 7.25$ ja $p = .01$). Ts. 9. luokan syksyllä osalla koehenkilöistä S2-arvosanat ovat erittäin korkeita, ja osalla erittäin matalia.

8.2.2 Matematiikan arvosanat

Kohdassa 8.1.7.2 esiteltiin selviytyjien ja syrjäytyjien matematiikan arvosanojen keskiarvoja. Tämän tarkastelun lisäksi vertailtaviksi ryhmiksi valittiin tavallisella luokalla ja maahanmuuttajaluokalla opiskelleet selviytyjät. Arvosanojen keskiarvot olivat 7. ja 8. luokilla tavallisella luokalla opiskelleilla paremmat, mutta 9. luokalla ne laskivat alle maahanmuuttajaluokan keskiarvoja.

Taulukko 10.

Matematiikan opinnoissa menestyminen maahanmuuttajaluokilla ja tavallisilla luokilla

		N	\bar{x}	S	t	p
7. syksy	maahanmuuttajalk.	28	6,9	1,1	-1,23	,23
	tavallinen lk	28	7,3	1,1		
7. kevät	maahanmuuttajalk.	37	7,0	1,1	-,43	,67
	tavallinen lk	31	7,1	1,2		
8. syksy	maahanmuuttajalk.	51	6,9	1,3	-,81	,42
	tavallinen lk	33	7,1	1,4		
8. kevät	maahanmuuttajalk.	52	6,8	1,3	-,23	,82
	tavallinen lk	33	6,9	1,5		
9. syksy	maahanmuuttajalk.	55	6,8	1,5	,38	,71
	tavallinen lk	35	6,6	1,3		
9. kevät	maahanmuuttajalk.	55	6,7	1,3	,08	,94
	tavallinen lk	35	6,7	1,4		

Ryhmiä väliset erot eivät kuitenkaan olleet kovin suuria. Suurimmillaan ne olivat 7. luokan syksyllä, mutta tuolloinkaan ne eivät olleet tilastollisesti merkitseviä ($t = -1.23$, $p = .23$). Sen sijaan ryhmien sisällä oli melkoisen suuret erot arvosanoissa.

Edellä raportoiduissa tilanteissa kerrallaan vertailtiin vain joko selviytyjiä ja syrjäytyjiä tai maahanmuuttajaluokalla ja tavallisella luokalla opiskelleita selviytyjiä. Jotta sekä maahanmuuttajaluokan syrjäytyjät ja selviytyjät että tavallisten luokkien syrjäytyjät ja selviytyjät voitiin saada neljänä ryhmänä keskenään vertailtavaksi käytettiin ANOVA:a. Varianssiana-

lyysin perusteella ei löydetty tilastollisesti merkitseviä eroja, mutta 9.luokan syksyllä matematiikan arvosanat erosivat huomattavimmin ($F = 2.27$, $p = .09$).

8.2.3 Historian arvosanat

Kohdassa 8.1.7.3 esitellyistä selviytyjien ja syrjäytyjien historian arvosanojen keskiarvojen vertailusta kävi ilmi, että näillä ryhmillä oli tilastollisesti merkitsevä ero. Eroa oli myös maahanmuuttajaluokilta ja tavallisilta luokilta selviytyneiden ryhmissä.

Taulukko 11.

Historian opinnoissa menestyminen maahanmuuttajaluokilla ja tavallisilla luokilla

Myös tavallisilla luokilla ja maahanmuuttajaluokilla opiskelleiden, opinnoistaan selvin-

		N	\bar{x}	S	t	p
7. syksy	maahanmuuttajalk.	28	6,8	1,1	-,88	,38
	tavallinen lk	28	7,0	1,1		
7. kevät	maahanmuuttajalk.	37	6,8	1,1	-1,58	,12
	tavallinen lk	31	7,3	1,1		
8. syksy	maahanmuuttajalk.	49	6,8	1,2	-,98	,33
	tavallinen lk	31	7,1	1,4		
8. kevät	maahanmuuttajalk.	53	6,7	1,2	-2,41	,02
	tavallinen lk	33	7,3	1,4		
9. syksy	maahanmuuttajalk.	55	7,0	1,3	-,62	,54
	tavallinen lk	34	7,2	1,3		
9. kevät	maahanmuuttajalk.	55	6,7	1,2	-1,69	,09
	tavallinen lk	33	7,2	1,2		

neiden maahanmuuttajaoppilaiden historian arvosanojen keskiarvojen taulukkoon 11 koottu vertailu osoitti ryhmien välisen eron.

Kaikilla luokka-asteilla arvosanojen keskiarvot olivat maahanmuuttajaluokilla heikommät kuin tavallisilla luokilla. Ryhmien välinen ero oli tilastollisesti merkitsevä 8.luokan keväällä., jolloin tavallisilla luokilla opiskelleiden historian arvosanojen keskiarvo oli 7.3, kun maahanmuuttajaluokilla opiskelleilla keskiarvo oli 6.7 ($t = -2.41$ ja $p = .02$).

Lisäksi haluttiin tarkastella ANOVA -testillä neljän ryhmän välisiä eroja, eli sekä maahanmuuttajaluokkien syrjäytyjiä ja selviytyjiä että tavallisten luokkien syrjäytyjiä ja selviytyjiä. 8. kevät erottui tälläkin testillä, mutta ei tilastollisesti merkitsevästi ($F = 2.30$, $p = .08$).

Historia näyttää siis tämän tutkimuksen perusteella olevan maahanmuuttajaoppilaille monella tavalla tarkasteltuna vaikea oppiaine. Ensiksi, maahanmuuttajaluokilla opiskelevilla koehenkilöillä oli suurimmat vaikeudet suoriutua historian opinnoistaan. Toiseksi, maahanmuuttajaoppilaiden historian opiskelussa ilmenevillä vaikeuksilla oli myös yhteys sekä tavallisilta että maahanmuuttajaluokilta syrjäytymiseen.

Historian opiskelussa ilmennyttä vaikeutta voi pitää tämän tutkimuksen yhtenä keskeisimpänä tuloksena ja opetuksen suunnittelun haasteena. Opetettavan aineksen määrää, oppimateriaalia ja opetusmenetelmiä kannattaa varmasti sekä maahanmuuttajaluokilla että tavallisilla luokilla maahanmuuttajien osalta enemmän eriyttää niin, että heidän omasta kulttuuritaustasta aiheutuva näkökulma olisi pohjana uuden asian opiskelussa.

8.2.4 Englannin arvosanat

Kuten kohdassa 8.1.7.4 todettiin, englannin arvosanoissa ei syrjäytyneiden ja selviytyneiden ryhmien välillä ollut kovin suurta eroa.

Myöskään maahanmuuttajaluokilla ja tavallisilla luokilla opiskelleiden koehenkilöiden arvosanojen keskiarvoissa ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa. Menestyminen englannin opinnoissa ei siten näyttänyt poikkeavan tavallisilla luokilla ja maahanmuuttajaluokilla.

Englannin opiskelujen sujumista on maahanmuuttajaluokilla edistänyt se, että tutkimuksen kohteena olleessa koulussa on ollut mahdollista valita 7. luokalla alkava B-englanti. Opettaja on siten voinut rauhassa kerrata kielenopiskelun alkeita ja kaventaa oppilaiden tasoeroja. Eri asia sitten on, miten opetuksen sisältö ja opetussuunnitelmassa määritellyt oppitavoitteet 9. luokalle mennessä saavutettiin eri luokilla. Eriyttäminen on valtakunnallisten päättökokeiden ja testien luomasta pelotteesta huolimatta jokaisen opettajan oikeus ja velvollisuus; kaikkien oppilaiden ei tarvitse opiskella täysin samoja asioita, vaan taitava opettaja voi rohkeasti käyttää harkintaansa opettavan tietomäärän uudelleen jäsentelyyn ja karsimiseen.

8.3 Logistisen regressioanalyysin teoreettista taustaa

Edellä on tarkasteltu oppilasryhmien välisiä eroja, kun ryhmiä eroteltiin ensiksi opinnoista selviytyneet ja syrjäytyneet maahanmuuttajaoppilaat ja toiseksi tavallisilla luokilla ja maahanmuuttajaluokilla opiskelleet maahanmuuttajaoppilaat. Nyt tarkasteltavaksi otetaan tutkimukseen valittujen muuttujien eli prediktorien (iän, sukupuolen, kansallisuuden ja opiskelun saman koulun valmistavalla luokalla) yhteys syrjäytymiseen. Analyysimenetelmänä käytetään logistista regressiota, jonka teoreettista taustaa selitetään seuraavaksi tekstin ymmärrettävyyden tukemiseksi:

Logistinen regressio on tutkimusmenetelmä, joka sekä ennustaa että selittää prediktorijoukon ja selitettävän, riippumattoman muuttujan yhteyttä. Kun yhteys löytyy, mallia yritetään yksinkertaistaa eliminoimalla joitakin vähempiarvoisia muuttujia ja siten lisäämällä mahdollisimman suuren selitysosuuden omaavien prediktoreiden selitysosuutta. Kun supistettu ennustemuuttujien joukko on löytynyt, yhtälöä voidaan käyttää uusien tapausten tulosten ennustamiseen todennäköisyyden perusteella.

Moneen muuhun tutkimusmenetelmään verrattuna logistinen regressio on joustava, sillä se ei edellytä ennustemuuttujien normaalia jakautumista, niiden lineaarista suhdetta toisiinsa, eikä niiden ryhmissä tarvitse olla samankaltaista varianssia. Prediktoreiden ei myöskään tarvitse olla jatkuvia, vaan ne voivat olla epäjatkuvia, dikotomisias tai yhdistelmiä näistä kaikista. Logistinen regressio on jokseenkin vapaa rajoitteista, ja sen kyky analysoi-

da monenlaisia prediktoreja ja niiden yhdistelmiä antaa data-analysoinnissa mahdollisuuden lähes rajoittamattomaan variaatioon ja kompleksisuuteen.

Logistisella regressiolla on kolme tyyppiä, joista tässä tutkimuksessa käytetty askeltava logistinen regressio on paras seulontatapa. Siinä prediktorin sisällyttäminen ja poistaminen yhtälöstä perustuu pelkästään statistisiin kriteereihin.

Logistisella regressiolla on kaksi eri testityyppiä tilastollisten päätelmien testamista varten: käytettävän mallin sopivuutta ilmaiseva Model Summary -testaus ja yksittäisten prediktorien Goodness-of-fit -testaus. Model Summary- testauksella saatavat mallin sopivuusarvot ilmaisevat, onko logistinen regressio hyvä malli selittämään kyseistä asiaa. Goodness-of-fit -testeihin taas valitaan aina ne prediktorit, joiden ennuste-*arvot* ovat parhaat. Tavoitteena on saada selville niiden muutaman prediktorin kombinaatio, joka parhaiten ennustavaa tulosta.

Parasta mahdollista prediktorien kombinaatiota etsitään tekemällä useita peräkkäisiä ajoja, joiden tavoitteena on löytää malli, joka ei ole luotettavasti erilainen kuin Full model eli malli, jossa kaikki prediktorit olivat mukana. Todennäköisyyttä mahdollisimman hyvästä ennusteesta ilmaisevan p :n tavoitteena on, että p on mahdollisimman suuri. Jos $p = 1$, mallit ovat identtiset. (Tabachnick & Fidell 1996).

8.4 Miten ikä, sukupuoli, kansallisuus ja opiskelu saman koulun valmistavalla luokalla selittävät syrjäytymistä?

Tässä tutkimuksessa on logistisen regression avulla selvitetty, mikä useiden prediktorien joukosta parhaiten selittää / ennustaa syrjäytymistä. Prediktorien valinnan kriteerinä oli, että kyseisten muuttujien oli tutkimuksen aiemmissa osuuksissa osoitettu olevan muihin muuttujiin nähden tärkeämpiä syrjäytymiselle. Nyt ne haluttiin ottaa yhtäaikaan mukaan malliin, jotta parhaiten selittävät prediktorit saataisiin selville.

Logistista regressioanalyysiä varten tulee aina korvata puuttuvat arvot. Siksi niiden koehenkilöiden, joiden ikä ei ollut tiedossa, puuttuva ikä korvattiin SPSS -ohjelman replace missing values -toiminnolla, joka laskee standardoidut keskiarvot.

Seuraavassa esitellään eri testityyppien ja niiden yksittäisten prediktorien muodostaman mallin sopivuutta ja selitysosuutta ilmaisevat tulokset. Niistä siis ilmenee, onko valittuja muuttujia järkevää laittaa samaan malliin, ja miten eri malleihin valitut prediktoriyhdistelmät selittivät /ennustivat syrjäytymistä:

1. malli

Ensimmäiseen ajoon valittiin prediktoreiksi sukupuoli, kotimaa, ikä, valmistavan luokan käyminen tutkimuksen kohteena olleessa koulussa, sekä se, oliko läsnä 7.luokan syksyllä, 7. luokan keväällä ja 8. luokan syksyllä.

Tässä mallissa Model Summary:n arvot olivat kaikista suoritetuista ajoista parhaat: -2 Log likelihood oli 108.36, Cox & Snell R Square oli .23 ja Nagelkerke R Square oli .34. Logistisen regression avulla tehty malli oli siten hyvä malli selittämään syrjäyty-

mistä. Hosmer and Lemeshow – testillä saatu $p = .14$. Arvot olivat korkeita, koska muuttujiakin oli paljon.

Regressiokerroin, eli selitysosuutta ilmaiseva B-kerroin oli 8.luokan syksyn läsnäoloa kuvastavalla prediktorilla 2.6 ($p = .00$) ja 7.luokan kevään läsnäoloa kuvaavalla prediktorilla -1.3 ($p = .13$).

Ne osoittivat koehenkilöiden 8.luokan syksyn läsnäoloa koulussa kuvastavan muuttujan selittävän syrjäytymistä voimakkaimmin. $p = .00$. Siten ne koehenkilöt, jotka olivat aloitelleet opiskelua tutkimuksen kohteena olleessa koulussa muita myöhemmin, eli olivat muiden koulujen pudokkaita tai olivat valmistavilta luokilta siirtyneet yhden luokan yli suoraan 8. luokalle olivat eniten syrjäytymisvaarassa.

2. malli

Prediktoreiksi valittiin toiseen malliin sukupuoli, kotimaa, ikä ja valmistavan luokan käyminen tutkimuksen kohteena olleessa koulussa.

Mallin sopivuutta ilmaiseva Model Summary koostuu kolmesta osiosta, joista ensimmäinen eli -2 Log likelihood on sitä parempi, mitä pienempi se on. 1. mallissa se oli 127.47. Toinen, Cox & Snell R Square vaihtelee nollan ja yhden välillä, ja on sitä parempi, mitä lähempänä ykköstä se on. 1. mallissa se sai arvoksi .10. Kolmas, Nagelkerke R Square vaihtelee niinikään nollan ja yhden välillä ollen parempi, mitä lähempänä ykköstä se on. 1. mallissa se sai arvokseen .15. Vaikka saadut arvot eivät olleet kovin hyviä, malli voitiin silti hyväksyä.

Prediktoreista selitysosuus oli korkein valmistavan luokan käymistä tutkimuksen kohteena olleessa koulussa ilmaisevalla prediktorilla, sillä $B = -1.3$ ja $p = .04$. Seuraavaksi korkein selitysosuus oli koehenkilön sukupuolta osoittavalla prediktorilla. Sen arvot olivat $B = .69$ ja $p = .15$. Kotimaata ilmaisevan prediktorin arvot olivat $B = -.19$ ja $p = .03$. Tässä mallissa Hosmer and Lemeshowin testillä $p = .11$.

Prediktoreista kotimaa ja valmistavan luokan suorittaminen samassa koulussa osoittivat siis tilastollisesti merkitseviä tuloksia, mutta koehenkilön sukupuolellakin oli korkea selitysosuus syrjäytymiseen.

3. malli

Seuraavaan ajoon edellisen ajon prediktoreista valittiin kotimaa, valmistavan luokan käyminen samassa koulussa ja 8.syksyn läsnäolo. Sekä Model Summary että Hosmer and Lemeshow:n testiarvot heikkenivät ($p = .41$).

4. malli

Neljännessä ja viidennessä mallissa varmistettiin kahden tärkeimmän prediktorin valinta. Ensin valittiin kahdeksi jäljellejääneeksi prediktoriksi koehenkilöiden kotimaata ja 8.luokan syksyn läsnäoloa ilmaisevat muuttujat. Model Summary arvot olivat hie-

man paremmat kuin 3. mallissa, ja p pysyi samassa. Tilastollinen merkitsevyys saavutettiin kuitenkin Goodness-of-fit- testauksessa vain 8.luokan läsnäoloa ilmaisevan prediktorin osalta ($p = .01$).

5.malli

Viidennessä mallissa mukaan otettiin edellisestä mallista 8.luokan syksyn läsnäoloa kuvaava muuttuja, ja kotimaa- muuttujan tilalle vaihdettiin valmistavan luokan käymistä samassa koulussa ilmaiseva prediktori. Nyt Model Summaryn arvot olivat hyvät, ($-2 \text{ Log likelihood} = 116.68$, Cox & Snell R Square = .177, Nagelkerke R Square = .26). Myös Hosmer and Lemeshow -testi osoitti maksimiarvoa, eli $p = 1$.

Goodness-of-fit -testauksella saatiin jäljelle jääneiden prediktorien merkitsevyysarvoiksi 8.luokan syksyn läsnäolon osalta $p = .01$. B-arvo oli 8.luokan syksyn läsnäoloa osoittavan prediktorin osalta 2.4. Saman koulun valmistavalla luokalla opiskelun osalta $B = -.49$ ja $p = .43$.

Logistisen regression avulla saatiin siis selville, että syrjäytymistä hyvin selittäviä ja myös ennustavia muuttujia olivat 8.syksyn läsnäoloa ja saman koulun valmistavalla luokalla opiskelua mittaavat muuttujat. Tulos on 8.luokan läsnäoloa kuvaavan muuttujan osalta selitettävissä siten, että ne oppilaat, jotka vielä 7.luokalla eivät olleet tutkimuksen kohteena olleessa koulussa, olivat useimmiten jo edellisessä koulussa heikosti menestyneitä oppilaita, ja siksi he myös kesken yläastetta vaihtoivat koulua.

He tulivat tutkimuksen kohteena olleeseen kouluun, koska tarvitsivat opintoihinsa enemmän tukitoimia. Syrjäytyminen oli kuitenkin jo alkanut, eikä sitä saatu pysäytettyä.

Valmistavan luokan opiskelua samassa koulussa ilmaisevan muuttujan osalta selityksinä voisivat olla valmistavan opetuksen supistaminen muutamiksi vuosiksi taloudellisiin säästöihin vedoten vuoteen, sekä mitä ilmeisin puute virhearviointeihin johtanut yleisopetuksen tason ja vaatimusten tuntemuksen puute. Valmistavan opetuksen luokat eivät ole – vaikka samassa koulussa toimivatkin – kyenneet niveltymään kiinteäksi osaksi muuta koulua, vaan oppilaita siirrettiin yleisopetuksen puolelle ilman, että heillä oli tarvittavia tietoja ja taitoja siellä selviämiseen.

9 POHDINTAA

Tämän tutkimuksen tekeminen on ollut suursiivouksen kaltainen työläs ja palkitseva kokemus. On ollut upeaa etsiä arkistoissa vanhojen oppilaidensa selviytymiseen ja syrjäytymiseen viittaavia tietoja ja antaa muistojen ja pienten yksityiskohtien virrata mielessä. Palkitseva osuus alkoi, kun nämä yksittäiset palaset sai koottua datamatriisiin, ja niitä saattoi käsitellä suurempana kokonaisuutena. Kävi ilmi, että tietyt asiat liittyivät toisiinsa, ja toiset eivät sittenkään olleet keskenään yhteydessä. Sekin näkyi, että läheskään kaikki maahanmuuttajaoppilaat eivät olleet ajautuneet opinnoissaan sivuraiteille tai edenneet vain rimaa hipoen. Joukossa oli monia todellisia selviäjiä, sellaisia elämää suurempien tarinoiden sankareita, joilta oli onnistunut kääntää elämän vastoinkäymiset lopulta voitoksi.

9.1 Tutkimuksen keskeisimmät tulokset

Tutkimuksen ensimmäinen pääongelma käsitteli selviytyjän ja syrjäytyjän tuntomerkkejä. Aluksi selvitettiin, miten tutkimuksen kohteena olleessa peruskoulussa opiskelleet maahanmuuttajataustaiset koehenkilöt pärjäsivät opinnoissaan suomalaisoppilaisiin verrattuna. Keskiarvojen vertailu osoitti, että päästötodistuksen saaneiden maahanmuuttajien opintosuoritukset olivat kautta linjan päästötodistuksen saaneita suomalaisoppilaita alhaisemmalla tasolla. Maahanmuuttajaoppilaat ovat siis jo 7. luokkaa aloittaessaan koulunesteyksen suhteen suomalaisoppilaita heikommalla lähtötasolla, ja ovat suomalaisoppilaisiin nähden suuremmassa vaarassa syrjäytyä ennen peruskoulun päästötodistuksen saamista.

Selviytymiseen ja syrjäytymiseen liittyviksi tekijöiksi datamatriisiin koottiin tiedot koehenkilöiden sukupuolesta, kansallisuudesta, iästä, opiskeluajankohdasta, läsnäolosta, opiskelusta joko maahanmuuttajaluokalla tai tavallisella luokalla, sekä siitä, olivatko he ennen yleisopetukseen siirtymistään opiskelleet tutkimuksen kohteena olleen koulun valmistavilla luokilla, vai olivatko he siirtyneet yleisopetukseen muualta. Selviytymistä ja syrjäytymistä seurattiin myös eri luokka-asteilla 7. luokalta 9. luokan loppuun, sekä suomen kielen, matematiikan, historian ja englannin arvosanojen avulla.

Koehenkilöistä 62 % oli poikia. Selviytyjistä 58 % oli poikia. Oppilaan sukupuolella ei kuitenkaan tässä tutkimuksessa ollut syrjäytymistä selittävää merkitystä, vaikka poikia syrjäytyikin suhteessa enemmän kuin tyttöjä.

Koehenkilöt oli jaettu kansallisuuden mukaan yhdeksään eri ryhmään. Suurin yksittäinen etninen ryhmä olivat somalialaiset. Heitä oli koehenkilöistä 42 %. Somalialaisista 27 % syrjäytyi. Somalialaiset olivat suurin kansallisuusryhmä siten sekä selviytyjien että syrjäytyjien ryhmässä. Somalialaisten lisäksi thaimaalaisilla oli suurin riski syrjäytyä. Kaikista aasialaisista 44 % syrjäytyi, thaimaalaiden syrjäytyessä useimmin (75%). Venäläisistä ja virolaisista kukaan ei lopettanut opintojaan kesken, vaikka yhdeltä jäikin osa kursseista seuraavan syksyn aikana suoritettavaksi. Bosnialaisetkin selvisivät kohtuullisesti (81 %). Koehenkilöitä oli kuitenkin liian vähän, jotta yksittäisten kansallisuusryhmien erot olisivat yleistettävissä.

Eri luokka-asteilla tapahtuvaa syrjäytymistä oli vaikea seurata, sillä oppilaita saapui niille jatkuvasti ja tasaisesti, ts. läheskään kaikki eivät olleet tutkimuksen kohteena olleessa koulussa opiskelijoina vielä 7. luokan syksyllä, vaan heitä tuli sekä kesken lukukausien että eri luokka-asteilla lisää. 8. luokan lopulla näytti kuitenkin tapahtuvan erityisen paljon syrjäytymistä, mutta kyllä osa syrjäytyi vielä ihan loppumetreilläkin.

lällä oli syrjäytymisen kanssa selvä yhteys: yli 16-vuotiaina opintonsa koulussa aloittaneista merkittävä osa syrjäytyi. Osalla kyseessä oli siirtyminen muihin kouluihin. Tyttöillä paine lopettaa opinnot kesken oli poikia suurempi, sillä yli 16-vuotiaina mukaan tulleista tytöistä ei 9. luokan keväällä enää kukaan ollut paikalla.

Valmistavien luokkien yhteyttä syrjäytymiseen tutkittaessa saatiin yksi keskeisistä tutkimustuloksista. 75 % koehenkilöistä oli opiskellut saman koulun valmistavilla luokilla ennen yleisopetukseen siirtymistä. Loppuun asti heistä selviytyi 52 %. Siinä, missä muista kouluista suoraan tulleista vain 3,3 % lopetti opintonsa kesken, koulun omilla valmistavilla luokilla opiskelleista lopettaneiden osuus oli 23 %. Mitä ilmeisimmin valmistavilta luokilta on toisaalta jouduttu lähettämään yleisopetuksen puolelle liian aikaisin (lama-ajan säästö- päätösten takia) ja toisaalta annettu lähteä liian aikaisin (virheellinen käsitys yleisopetuksen puolella selviämiseen vaadittavien kriteerien tasosta tai väärä arviointi oppilaan osaamisesta). Myös oppilaiden menestymisen seuranta ja takaisin valmistavalle luokalle integrointiin on ollut puutteellista, sillä oppilaita ei tämän tutkimuksen mukaan oltu lähetetty takaisin valmistaville luokille täydentämään taitojaan tai saamaan osa-aikaista tukea vaikeuksien ilmetessä.

Tutkimuksessa selvitettiin myös, tapahtuiko eri vuosina vaihteluja syrjäytymisen määrässä. Tuloksista kävi ilmi, että eniten syrjäytymisiä tapahtui silloin, kun maahanmuuttajaoppilaiden määrä koulussa muutamassa vuodessa kasvoi. Vuonna -95 aloittajia oli viisi, vuonna -96 määrä nousi 20:een, ja vuonna -97 aloittajia oli 42. Kun samoihin aikoihin vielä koulussa opiskeli maahanmuuttajaoppilaita myös neljällä valmistavalla luokalla, joilta oppilaiden oli ollut puoleen vuoteen supistetun valmistavan vaiheen jälkeen siirryttävä yleisopetukseen, niin yhteensä muutos oli koulussa melkoinen. Ilmeisesti tilanteeseen ei oltu kaikilta osin varauduttu, ja sen hallitsemisen vaikeus oli selvässä yhteydessä syrjäytymisen lisääntymiseen.

Tutkimuksen empiirisen osan aluksi esitellyn vertailun tuloksena jo havaittiin, että maahanmuuttajaoppilaat menestyivät opinnoissaan suomalaisoppilaita heikommin. Ensimmäisen pääongelman osana tutkittiin selviytyjien ja syrjäytyjien menestymistä eri oppiaineissa. Tutkimuksen toinen pääongelma käsitteli maahanmuuttajaluokilla ja tavallisilla luokilla opiskelleiden koehenkilöiden koulumenestystä. Sitä tarkasteltiin viiden oppiaineen arvosanojen avulla. Seuraavassa keskeiset tulokset sekä selviytyjien ja syrjäytyjien että maahanmuuttajaluokilla että tavallisilla luokilla opiskelleiden arvosanojen eroista:

Suomen kielen taito oli luonnollisesti keskeisin valinta. Tutkimuksen kohteena olleessa koulussa yleisopetukseen osallistuneista maahanmuuttajaoppilaita suuri osa opiskeli suomi toisena kielenä -oppiaineen sijaan äidinkieltä muiden suomalaisoppilaiden kanssa. Ilmeisesti tämä oli lukujärjestystekninen ratkaisu, sillä mitään pedagogista tukea sille ei tutkimustuloksista löytynyt. Suuri osa tavallisilla luokilla opiskelleista koehenkilöistä sai heikompia arvosanoja äidinkielestä verrattuna maahanmuuttajaluokilla opiskelleiden suomi toisena kielenä arvosanoihin. Tämä tarkoittaisi siis sitä, että tavallisille luokille olisi muka

siirretty suomea heikommin puhuvat maahanmuuttajaoppilaat. Tosiasiassa suomen kielen hyvä taito oli ollut keskeinen syy maahanmuuttajaluokalta tavallisille luokille siirtymiseen.

Keskeisenä tuloksena voidaan siten todeta, että myös tavallisilla luokilla opiskelevat maahanmuuttajaoppilaat olisivat tarvinneet suomi toisena kielenä -opetusta sen sijaan, että osallistuitivat suomalaisoppilaille tarkoitetun äidinkieli-oppiaineen opetukseen.

Matematiikan osalta tavallisten luokkien ja maahanmuuttajaluokkien väliset erot eivät olleet kovin suuria. Sen sijaan ryhmien sisällä arvosanoissa oli suuret erot. Osalla koehenkilöistä on siten jo Suomeen tullessaan vahva pohja matematiikan opiskelulle. Syrjäytymisen kannalta matematiikka oli pulmallinen oppiaine, jossa syrjäytyjät suoriutuivat joka luokka-asteella selviytyviä heikommin. Suurimmillaan arvosanojen ero oli 8. luokan keväällä.

Historian arvosanojen keskiarvojen vertailu osoitti eniten tilastollisesti merkitseviä eroavaisuuksia sekä syrjäytyneiden ja selviytyneiden että maahanmuuttajaluokilla ja tavallisilla luokilla opiskelneiden ryhmien välillä: syrjäytymisen kannalta 8. luokan kevät ja 9. luokan syksy olivat pahimmat, ja kaikilla luokka-asteilla maahanmuuttajaluokilla opiskelevat menestyivät muita heikommin.

9.2 Tulosten yleistettävyys ja käytettyjen menetelmien soveltuvuus

Tutkimus suoritettiin maahanmuuttajaopetukseen erikoistuneessa koulussa, jossa oli kehitetty sellaisia opetusjärjestelyjä, joita muualla ei ole. Näinollen tulosten yleistettävyttä on hankala arvioida, sillä kyseessä oli kartoittava, prospektiivinen tutkimus. Sen sijaan olisi kyllä mielenkiintoista verrata tuloksia muihin maahanmuuttajaopetukseen erikoistuneisiin kouluihin ja niissä toimiviin koulukohtaisiin opetusjärjestelyihin.

Kriittinen kohta tässä tutkimuksessa on se, että jako selviytyjiin ja syrjäytyjiin tapahtui sen perusteella, saiko koehenkilö päästötodistuksensa juuri tutkimuksen kohteena olleesta peruskoulusta. Kyseessä oli siten tutkittavasta koulusta tapahtunut koulusyrjäytyminen. Saattoihan olla, että oppilas siirtyi kesken yläasteen opiskelemaan toiseen peruskouluun saaden sieltä loistavat arvosanat. Syrjäytyjien osalta tutkimustuloksissa on siten huomiotava, että kaikki koulunsa lopettaneet eivät suinkaan syrjäytyneet, vaan siirtyivät jatkaamaan opintojaan muualle.

Tämä ei kuitenkaan mitätöi koko syrjäytyneiden osuutta tutkimuksesta, sillä syrjäytyjälistaa tarkastelemalla, kollegojaan ja vanhoja oppilaitaan jututtamalla tutkija varmistui siitä, että tässäkin tutkimuksessa syrjäytyneistä vain harva siirtyi muualle opiskelemaan. Monella erityisesti oppivelvollisuusiän ylittäneellä koulutuksen ulkopuolelle jääminen oli pysyvemmän luonteista, ja opiskelu rajoittui vain satunnaisesti työvoimatoimiston lyhytaikaisiin kursseihin, jotka sellaisenaan eivät pätevöittäneet mihinkään. Tutkittavana ajankohtana kotoutumissuunnitelma ja siihen liittyvä kouluttautumisen seuranta oli vasta kehitteillä.

Siitä, oliko järkevää käyttää 9-luokkaista jaottelua kansallisuuksien vertailua tehtäessä, voidaan myös olla monta mieltä. Tutkijan perustelu liittyi omiin kokemuksiin eräissä pienissäkin kansallisuusryhmissä havaittujen eroavuuksien merkityksestä. Haluttiin välttää se, että kansallisuusryhmiä liikaa yhdistelemällä kadotetaan tarkkaa tietoa, sekä toisaalta se, että kansallisuusryhmiä liian vähän yhdistelemällä jonkin tietyn oppilaan poikkeuksellisuus

joko hyvässä tai pahassa muuttuisi koko kyseisen oppilaan kansallisuutta kuvastavaksi, tuloksena esiteltäväksi tunnuspiirteeksi. Selvää on kuitenkin, että kun 122 koehenkilön joukko jaettiin yhdeksään ryhmään kulttuuritaustan mukaan, niin yksittäiset ryhmät olivat melko pienet, ja tulosten yleistettävyys saattoi kärsiä.

Koska tutkimusmetodissa oli yhdistetty kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen tutkimusote, käytettävissä olevaa aineistoa saatiin tarkasteltua monipuolisesti. Vielä syvemmälle olisi toki päästy haastattelemalla tai observoimalla koehenkilöitä. Tältä osin pitäytyminen jo saatavissa olevissa, arkistoihin kootuissa oppilastiedoissa oli kuitenkin tietoinen ratkaisu; tutkija koki haastatteleensa ja seuranneensa yksittäisiä maahanmuuttajaoppilaita jo monet vuodet, ja halusi nyt nähdä ”metsän puilta”.

Myöskään kyselykaavakkeita ei puuttuvien tietojen selvittämiseen tarvittu, sillä arkistoitu tieto oli melko kattavasti saatavilla, ja muutamissa epäselvissä tapauksissa oppilaslistoista mahdollisesti puuttuvat tiedot sai selville kysymällä asiaa suoraan joko oppilaalta tai häntä opettaneilta opettajilta.

Tulkinnan kannalta oli välttämätöntä, että tilastollinen analyysi kokosi tiedot vertailukelpoisiksi tunnusluvuiksi sen sijaan, että tutkija olisi itse ryhtynyt tekemään hypoteeseja ja etsimään niille vahvistusta. Siinä olisi objektiivisuus ollut koetuksella, olihan tutkija samalla itse tutkimuksen kohteena olevan koulun opettaja. Siksi oli parempi antaa lukujen, taulukoiden ja tilastollista merkitsevyyttä ilmaisevien tunnuslukujen olla näkyvillä, ja liittää mukaan omia tulkintoja vain maltillisesti. Syrjäytymistä ennustava osuus jäi logistisen regressio-*tehtäväksi*.

9.3 Tutkimuksesta saadun tiedon merkitys maahanmuuttajaopetuksen kehittämiseksi

Tutkimustulosten perusteella viisi keskeistä kehittämisaluetta nousi esille:

1. Maahanmuuttajaoppilaiden heikko menestys äidinkielen opinnoissa ilmaisi tarvetta saada suomi toisena kielenä -opetusta myös sen jälkeen, kun siirrytään maahanmuuttajaluokilta tavallisille luokille. Koululle osoitetun s2-resurssin tulisi siten kohdistua kaikkiin maahanmuuttajaoppilaisiin eikä vain maahanmuuttajaluokilla opiskeleviin.

2. Valmistavien luokkien ja yleisopetuksen yhteistyön tiivistämisen tarve ilmeni siten, että yleisopetuksen puolella edellytettävää tasoa ei oltu tiedetty eikä saavutettu riittävän hyvin koulun omilla valmistavilla luokilla. Valmistavilla luokilla on syytä tarkistaa myös menetelmiä ja tavoitteita, jotta oppilaita voidaan valmentaa selviytymään paremmin opiskelusta yleisopetuksessa. Tutkimuksen kohteena olevan koulun toiminnassa tulisi lisätä ja kehittää keinoja, joiden avulla valmistavat luokat niveltäisivät paremmin osaksi koko koulua, jolloin hyppäys valmistavalta luokalta yleisopetukseen olisi pienempi.

3. Erityisesti historian opiskelussa ilmenneet opinnoistaan syrjäytyneiden opiskeluvaikeudet ja päästötodistuksen saaneiden eli selviytyneiden heikot arvosanat osoittivat oppiaineen haasteellisuutta. Tilanne olisi huomioitava sekä maahanmuuttajaluokilla että tavallisilla luokilla opiskelevien maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen suunnittelussa,

opetusmenetelmien valinnassa, oppimateriaalin käytössä ja erityisesti eriyttämisessä. Vieraasta kulttuurista tulleen oppilaan on ymmärrettävästi vaikea opiskella historiaa, jos opetuksessa lähtökohtana edellytetään länsimaista näkökulmaa ja yleissivistystä. Saattavathan käsitykset jo lähihistoriasta poiketa varsin paljon naapurimaidenkin kesken. Puhumattaakaan niistä painotuksen tai tulkinnan eroista, joita ilmenee meille kaukaisissa kulttuuripiireissä.

Historian opettajille voisi myös tarjota tuetummin mahdollisuuksia oman ammattitaidon laajentamiseen erityispedagogiikan menetelmien käytössä ja selkeämmän opetusmateriaalin tuottamisessa. Samalla keskeisiä opiskelustrategioiden käyttöä kannattaisi sekä henkilökohtaisella ohjannalla että oppilasryhmien kanssa analysoida ja seurata.

4. Yli 16 vuotta täyttäneiden oppilaiden vaarana on syrjäytyminen opinnoista. Heidän opiskelussaan ilmennyttä ongelmaa saattaa selittää se, että yli 16-vuotiaat yksinkertaisesti ovat liian vanhoja peruskoulun puolelle opiskelemaan: Heitä on vaikea saada sopeutumaan peruskoulun sääntöihin ja rajoituksiin, ja muiden oppilaiden kannalta on mahdollista jakaa erityisoikeuksia tai väljennettyjä sääntöjä osalle oppilaista. Niinpä pitäisi kehittää lisää sellaisia opetusjärjestelyjä, jotka auttaisivat oppivelvollisuusiän ylittäneitä, hyvin heikon koulutaustansa vahvistusta tarvitsevia oppilaita suoriutumaan peruskoulun oppimäärästä ja saamaan jatko-opintokelpoisuuden. Tätä samaa ongelmaa pohditaan sekä maahanmuuttajien lisäluokilla että ammatillisten oppilaitosten valmistavilla luokilla, mutta kehitystyö on vielä pahasti kesken.

5. Kesken 7. luokan tai vasta 8. luokalle saapumisen kohoaminen syrjäytymistä ennustavista tekijöistä valmistavan luokan osuuden kanssa tärkeimmäksi kertoo lähtötilanteiden heterogeenisuudesta: jos perustiedoissa on suuria aukkoja ja syrjäytyminen on jo alkanut, eikä tarpeellisia tukitoimia ole ajoissa kouluissa tarjolla, siirtyminen maahanmuuttajaopetuksen kannalta monia erityisiä tukitoimia tarjoavaan kouluun ei enää auta. Tällöinhän on kyseessä oppilaansa pois lähettävän koulun ongelmaoppilaan siirtäminen toisten hoidettavaksi: syrjäytymisvaarassa olevasta maahanmuuttajaoppilaasta halutaan päästä eroon sen sijaan, että tämä ongelmaoppilaan muualle lähettävä koulu itse sitoutuisi paneutumaan oppilaansa tilanteeseen ja järjestämään koulussa tarjolla olevien tukitoimien avulla myös hänelle oikeutettuja joustavia opetusjärjestelyjä ja tukea.

7. ja 8. -luokkien aikana jopa kesken lukukautta saapuvat maahanmuuttajaoppilaat kuvasivat myös sitä tietämättömyyttä, joka tutkimuksen kohteena olevan koulun opetusjärjestelyistä muissa helsinkiläisissä kouluissa vallitsee. Puuttuvaa tietoa lähdetään etsimään vasta, kun ongelma on jo olemassa sen sijaan, että kuudesluokkalaisia, heikosti yleisopetuksessa puutteellisen kielitaidon takia pärjääviä maahanmuuttajaoppilaita jo yhteishaun yhteydessä ohjattaisiin hakemaan maahanmuuttajaluokalle. Tässä koulun tulee paremmin huolehtia tiedottamisesta kouluun esittelevissä julkaisuissa, valintaoppaissa, www-sivuilleen ja oppilaaksi oton yhteydessä.

9.4 Miten maahanmuuttajaoppilaan suoriutumista ja profiilia kannattaisi tutkia jatkossa

Syrjäytymistutkimuksia tehdään paljon. Myös maahanmuuttajien koulusyrjäytyminen on todeksi koettua arkea, joten opinnoista syrjäytymisen ja selviytymisen tutkimusta tarvitaan.

Nyt saatu maahanmuuttajaluokan 35 % syrjäytymisosa ajoittuu osin tilanteeseen, jossa moni tukitoimi vielä haki muotoaan, ja jossa tutkimuksen kohteena ollut koulu muuttui monikulttuuriseksi maahanmuuttajien osuuden kaikista koulun oppilaista kasvaessa noin 20 %:iin. Olisikin mielenkiintoista seurata tilannetta myöhemmin. Silloin saataisiin selville, mikä on muuttunut, ja mikä silloin selittäisi syrjäytymistä.

Myös tätä tämän tutkimuksen perusteella selviytyneeksi ja syrjäytyneeksi luokiteltua eli tutkittavana ajankohtana opintonsa loppuun suorittaneiden ja keskeyttäneiden ryhmiä kannattaisi seurata. Silloin selviäisi, mitä syrjäytyneille oikeastaan tapahtuikaan, ja kuinka suuri osa selviytyjistä selviytyi myös jatko-opinnoistaan.

Triangulaatiota eli tutkimuksen luotettavuutta kohottavien useiden rinnakkaisten menetelmien käyttöä voi myös pohtia. Tilastollisen käsittelyn lisänä olisi voinut olla mielenkiintoista tutkia samaa ilmiötä monelta eri suunnalta, erityisesti opettajia tai oppilaita haastatellen. Olisi kiistämättä ollut mielenkiintoista tarkistaa koehenkilöiden ja heidän opettajiensa käsityksiä ja asenteita syrjäytymiseen tai selviämiseen vaikuttaneista tekijöistä. Näin olisi saatu lisätietoa opettajien tavasta ja kyvystä tukea oppilaitaan ja verrata niitä esim. Talibin tutkimustuloksiin opettajien haluttomuudesta astua ulos perinteisen tiedonjakajan roolista. Samalla tutkija olisi kuitenkin joutunut hankalaan välikäteen kollegojensa asenteita ja rooleja analysoidessaan. Siksikin oli objektiivisinta pitäytyä arkistojen tarjoamissa faktoissa ja toivoa, että niistä saadut tutkimustulokset toisivat uutta suuntaa tutkimuksen kohteena olleen koulun maahanmuuttajaopetuksen kehittämiseen.

LÄHTEET

- Agge, K. & Perttula, M-L. & Tuovila-Ginters, L. 2001. Valmistava opetus Helsingissä –raportti valmistavasta opetuksesta lukuvuonna 2000–2001. Helsingin opetusviraston julkaisusarja.
- Cohen, L. & Manion, L. 1991. Research Methods in Education. 3rd edition. London: Croom Helm/Routledge.
- Domander, M. 1994. Kulttuuritausta ja maahanmuuttajakoulutuksen tuloksellisuus. Siirtolaisuusinstituutti. Turku: Gummerus.
- Fröjdman, I. 2000. Starttiluokan maahanmuuttajaoppilaiden kirjallinen suomen kielen taito syyskuussa ja joulukuussa 1999. Erityispedagogiikan proseminaarityö. Helsingin yliopisto.
- Grugeon, E. & Woods, P. 1990. Educating All. Multicultural Perspectives in the Primary School. London: Routledge.
- Haikonen, M. 1999. Konflikteista aiheutuva stressi ja siitä selviytyminen opettajan työssä. Helsingin yliopisto. Sosiaalipsykologian laitos. Väitöskirja.
- Hautaniemi, P. 1997. Pääkaupuniseudun nuorten somalialaispoikien aikuistuminen kahden kulttuurin välissä. Nuorisotutkimus 15 (4).
- Heikkilä, E. & Stähle, P. 2000. Itseuudistuvan organisaation tukeminen. Opetusviraston Pedagogisten yhteys henkilöiden koulutusprojekti 1998–2000. Loppuraportti. Helsinki.
- Heikkilä, T. 1997. Traumatisoitunut pakolainen psykiartisella vastaanotolla. Tiedote. Helsingin Diakonissalaitos / Kidutettujen Kuntoutuskeskus.
- Hilasvuori, T. & Mikkola, A. (toim.) 1994. Monikulttuurinen koulu ja opetus. Opetus & kasvatus – sarjan julkaisu. Helsinki: Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- Jasinskaja-Lahti, I. 2000). Psychological Acculturation and Adaptation among Russian-Speaking Immigrant Adolescents in Finland. Helsinki: Sosiaalipsykologisia tutkimuksia.
- Koivukoski, M. 1998. Yläasteen suomalaisoppilaiden asennoituminen ulkomaalaisiin. Suomalaisoppilaiden ulkomaalaiskontaktien määrä heidän ulkomaalaisasenteidensa selittäjänä sekä ulkomaalaisasenteiden ja sukupuolen välinen yhteys. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B 15.
- Kuorelahti, M. 2000. Sopeutumattomien luokkamuotoisen erityisopetuksen tuloksellisuus: Jyväskylän yliopisto.
- Kuukka, Ilona. 2000. Näkökohtia islaminuskoisten oppilaiden koulunkäyntiin. [www.edu.hel.fi / intranet / kehittämishankkeet / pedagoginen kehittäminen](http://www.edu.hel.fi/intranet/kehittamishankkeet/pedagoginen_kehittaminen), YSL : Maahanmuuttajaopetus

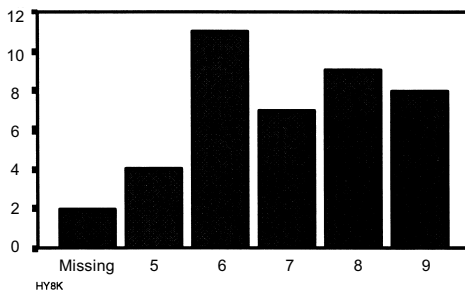
- Laaksonen, P. (toim.) 1995. Helmeni – taakkani. Uusmaalaisia malleja maahanmuuttajaopetuksessa. Maahanmuuttajaopetuksen avainhenkilötyöparien koulutus 1992–1994, loppuraportti. Helsinki.
- Liebkind, K. (toim.) 1994. Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Tampere: Gaudeamus.
- Liebkind, K. (toim.). 2000. Monikulttuurinen suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Tampere: Gaudeamus.
- Marjak, N. 1998. Kiinalaisoppilaiden kotoutuminen. Helsingissä peruskoulua käyvien entiseltä alkuperältään kiinalaisten oppilaiden sopeutuminen Suomeen ja suomalaiseen kouluun. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B16.
- Mattila, H. 1998. ”Somali, se on mun oma kieli.” Somalioppilaiden käsityksiä heidän omista viestintätaidoistaan. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B14.
- MOI 1998. Maahanmuuttajaopetuksen info 1998, Helsingin kaupungin opetusvirasto. Yleissivistävä koulutuslinja.
- Nisula, T. & Rastas, A. & Kangaspunta, K. 1995. Perinteen puhtaus ja somali-identiteetti. Pakolaistytöt kulttuurinsa vaalijoina. Nuorisotutkimus 13 (2).
- Pitkänen, P. (toim.). 1998. Monikulttuurinen koulu. Kulttuurien kohtaaminen opetustyössä. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisusarja B:19.
- Romakkaniemi, H. 1997. Koulutus kotoutumisen tukena. Selvitys maahanmuuttajanuorten sijoittumisesta toisen asteen opintoihin Helsingissä syksyllä 1997. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B4:1998.
- Romakkaniemi, H. 1999. Maahanmuuttajanuoret toisen asteen koulutuksessa. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B:12.
- Ruuska, H. & Tuomi, S-M. 1996. Moneja baareja: Tiellä toimivaan kaksikielisyyteen. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLII 1996. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Shah, R. 1995. The Silent Minority. Children with Disabilities in Asian Families. Derby: Saxon Graphics Ltd.
- Shaw, S 2000. Intercultural education in European classrooms. Chester: Trentham Books.
- Stähle, P.& Grönroos M. 1998. Knowledge management – tietopääoma yrityksen kilpailutekijänä. *Ekonomia* -sarjan julkaisu. Suomen Ekonomiliitto ja WSOY.
- Suni, M.1996. Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taito peruskoulun päättövaiheessa. *Monistesarja* 11 / 96. Helsinki: Opetushallitus.

- Suojanen, U. 1992. Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä. Oy Finn Lectura Ab.
- Tabachnick, B & Fidell, L. Using Multivariate Statistics. 3. painos. New York: Harper Collins College Publishers.
- Talib, M-T. 1999. Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Tutkimuksia 207. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Väitöskirja.
- Ulkomaalaisten kriisikeskus 1989–1999. 10-vuotisjuhlajulkaisu. Suomen mielenterveysseura. Helsinki.
- Virkkunen, J.& Engeström, Y.,& Pihlaja, J.& Helle, M. 1999. Muutoslaboratorio. Uusi tapa oppia ja kehittää työtä. Raportteja 6. Helsinki: Oy Edita Ab.

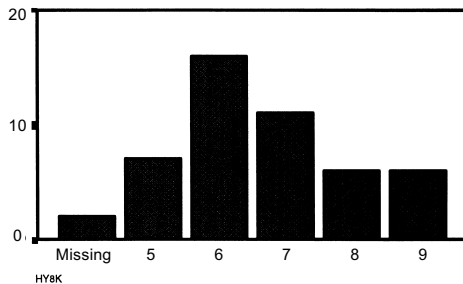
Liite 1. Maahanmuuttajaluokilla ja tavallisilla luokilla opiskelleiden selviytyjien ja syrjäytyjien historian ja biologian arvosanat

HISTORIAN ARVOSANAT:

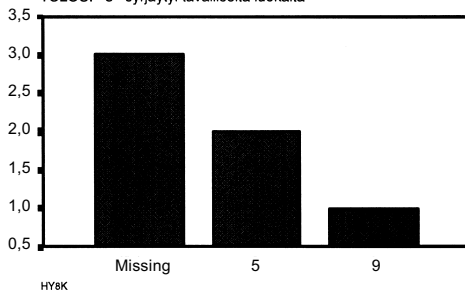
TULOS: 1 selviytyi tavalliselta luokalta



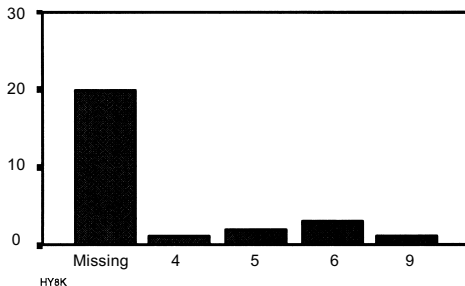
TULOS: 2 selviytyi maahanmuuttajaluokalta



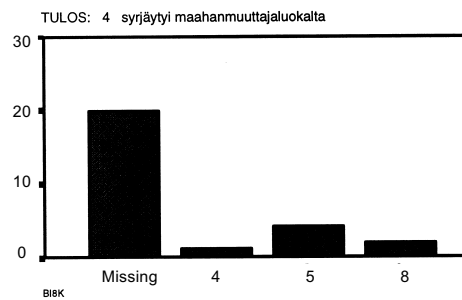
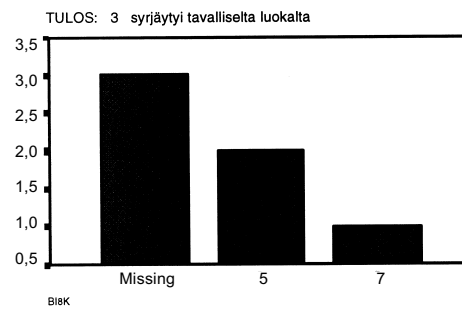
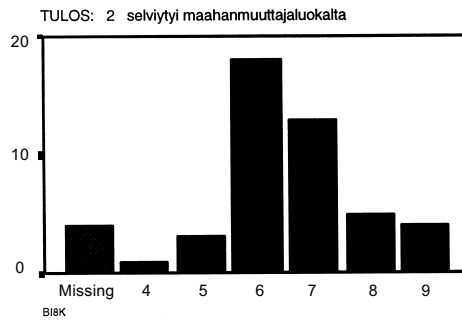
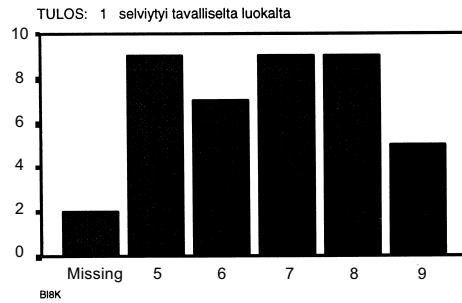
TULOS: 3 syrjäytyi tavalliselta luokalta

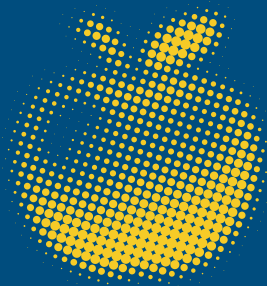


TULOS: 4 syrjäytyi maahanmuuttajaluokalta



BIOLOGIAN ARVOSANAT:





Tiedustelut
Förfrågningar

Irma Hyvönen (09) 310 86313

Julkaisija
Utgivare

Helsingin kaupunki OPETUSVIRASTO
Helsingfors stad UTBILDNINGSVERKET

Osoite

Hämeentie 11 A, Helsinki 53
PL 3000, 00099 Helsingin kaupunki

Adress

Tavastvägen 11 A, Helsingfors 53
PB 3000, 00099 Helsingfors stad

Puh. vaihde
Tel. växel

(09) 310 8600
(09) 310 8600

Internet

<http://www.edu.hel.fi>

Tilaukset ja
julkaisujen myynti
Hinta

(09) 310 86400
Helsingin kaupunki OPETUSVIRASTO
100 mk + alv (16.82 € + alv)

Beställningar
och försäljning
av publikationer
Priset

(09) 310 86400
Helsingfors stad UTBILDNINGSVERKET
Tavastvägen 11 A
100 mk + moms (16.82 € + moms)

