



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

KAMKERIS ANNA

Maahanmuuttajaoppilaat, heidän suomen kielen taitotasonsa ja sen merkitykset kouluarjessa

Kasvatustieteen kandidaatintyö

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Luokanopettajan koulutus

2017



Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author Kamkeris Anna	
Työn nimi/Title of thesis Maahanmuuttajaoppilaat, heidän suomen kielen taitotasonsa ja sen merkitykset kouluarjessa			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Kandidaatin työ	Aika/Year Helmikuu 2017	Sivumäärä/No. of pages 40
Tiivistelmä/Abstract <p>Maahanmuuton lisääntyessä 2000-luvun aikana on suomalaisen koulujärjestelmän oppilasaines muuttunut. Tilastokeskuksen mukaan vuonna 2012 Suomessa oli reilusti yli 25 000 maahanmuuttajaoppilasta ja määrän voidaan olettaa lisääntyneen tähän päivään mennessä. Maahanmuuttajaoppilaiden myötä opettajien työnkuva on muuttunut ja kielitaidon ja oppimisen yhteyteen liittyvät teemat nousseet esille. Maahanmuutto-teema on ollut paljon esillä mediassa ja sen myötä tämäkin työ sai alkunsa.</p> <p>Työn tavoitteena on selvittää, millaisia merkityksiä maahanmuuttajaoppilaan suomen kielen taitotasolla on oppimiselle. Maahanmuuttajaoppilaiden oppimisvaikeudet tulee erottaa kielellisistä haasteista johtuvista vaikeuksista, jotta haasteisiin puuttuessa pystytään keskittymään oikeisiin asioihin. Tässä työssä selvitetään kielen taitotason merkitystä eri oppiaineissa. Sekä taustateoria että tutkimuksen tulokset pohjautuvat pitkälti suomalaisiin tutkimuksiin, mutta tukena ja luotettavuutta lisäämässä on myös useampia ulkomaisia lähteitä. Aineistoa kerätessä ja tutkimusta tehdessä luotettavuutta on pyritty takaamaan runsain ja monipuolisin lähtein. Lähteiden etsinnässä on käytetty monipuolisesti eri keinoja ja yhdestä teemasta on pyritty löytämään useampi lähde.</p> <p>Tuloksista käy ilmi, että maahanmuuttajaoppilaat kohtaavat erilaisia kielellisiä haasteita eri oppiainekohdalla. Monissa reaaliaineissa, esimerkiksi yhteiskuntaopissa ja historiassa, maahanmuuttajaoppilaiden haasteet johtuvat vaikeista käsitteistä ja oppilaan riittämättömästä suomen kielen sanavarastosta. Matematiikan kohdalla haasteet ovat hyvin samankaltaisia muun muassa pitkien sanallisten tehtävien ymmärtämisessä, mutta myös matematiikan kielentämisestä, jota uusi perusopetuksen opetussuunnitelman vaatii. Taito- ja taideaineet taas on nähty kielen näkökulmasta maahanmuuttajaoppilalle helppoina oppiaineina esimerkiksi oppilaan integroimiseen valmistavasta opetuksesta perusopetuksen ryhmään.</p> <p>Maahanmuuttajaoppilaan kielitaito vaikuttaa myös ystävyysuhteiden luomiseen suomalaisessa kouluympäristössä. Monissa tutkimuksissa on todettu maahanmuuttajaoppilaiden ystävystyvän helpommin muiden maahanmuuttajaoppilaiden kanssa kuin kantaväestöön kuuluvien oppilaiden kanssa. Maahanmuuttajaoppilaat näkivät suomalaiset ystävyysuhteet kuitenkin hyvänä asiana suomen kielen oppimisen kannalta, mutta ilman yhteistä kieltä ystävyysuhteiden luominen koettiin haastavaksi.</p>			
Asiasanat/Keywords kielitaito, maahanmuuttajaoppilas			

Sisältö

1	JOHDANTO.....	1
2	MAAHANMUUTTAJAT SUOMESSA.....	3
2.1	Maahanmuuttajaoppilas	4
2.2	Kaksikielisyys	6
3	KIELI JA OPPIMINEN.....	8
3.1	Kielen oppiminen	9
3.2	Ensikielen kehitys	10
3.3	Toisen kielen oppiminen S2-opetuksen näkökulmasta	12
3.4	Kielitaidon tasot	13
4	MAAHANMUUTTAJAOPPILAAT SUOMALAISESSA KOULUSSA	16
4.1	Kielitaito ja äidinkieli ja kirjallisuus	18
4.2	Kielitaito ja reaaliaineet	20
4.3	Kielitaito ja matematiikka	22
4.4	Kielitaito ja taito- ja taideaineet	24
4.5	Kielitaito ja maahanmuuttajaoppilaiden koulussa solmitut ystävyysuhteet	25
5	POHDINTA.....	28
	LÄHTEET	31

1 JOHDANTO

Maahanmuuttajaoppilaiden määrä Suomessa kasvoi jo 1990-luvulla, kun Suomi vastaanotti pakolaisperheitä (Söderling, 2005, 17). Maahanmuuton edelleen lisääntyessä 2000-luvun vaihteessa Suomessa on yhä useampia eri kulttuureja edustavia ihmisiä (Liebkind, 2006, 9) ja maahanmuuttoon liittyvät teemat ovat puhuttaneet suomalaisia paljon.

Maahanmuuton lisääntyminen näkyy luonnollisesti myös kouluarjessa. Maahanmuuttajaoppilaiden määrä on kasvanut seitsemässä vuodessa noin kymmenellä tuhannella ja vuonna 2012 maahanmuuttajien osuus kaikista perusopetuksen oppilaista oli 4,8% (Tilastokeskus, 2012). Voidaan siis olettaa, että jokainen opettaja kohtaa työssään maahanmuuttajaoppilaan.

Kieli, tekstitaidot ja kielen käyttö ovat suuri osa kouluarkea ja opiskelua. Kieli on väline oppimiselle, itseilmaisulle sekä sosiaaliselle vuorovaikutukselle (Rönholm, 1999, 34). Kielellä on siis merkittävä rooli koulussa ja arjessa, mistä johtuen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielitaitoon ja suomen kielen oppimiseen sekä sen kehittämiseen tulisi kiinnittää huomiota. Kouluarjen sujuvuuden kannalta on tärkeää, että opettaja pystyy kommunikoimaan oppilaiden kanssa ja oppilaat pystyvät kommunikoimaan keskenään. Vuorovaikutuksellisen ja kattavan kommunikaation edellytyksenä on yhteinen kieli.

Käsite maahanmuuttaja kattaa hyvin moninaisen joukon ihmisiä (Ikonen, 2005, 10; Janhonen-Abuquah, Paavola, Layne, 2015, 250), voidaan olettaa myös maahanmuuttajaoppilaiden välillä olevan hyvin paljon eroja ja vaihtelua. Eroja on niin kulttuurisessa kuin uskonnollisessa taustassa, perheiden välillä, maahantulon syystä ja monissa muissa asioissa. Opettajalla voi yhtäkkiä olla luokassaan oppilas, joka ei lainkaan puhu suomea tai puhuu todella heikosti. Tällaisessa tilanteessa opettajan tulee hallita keinot suomen kielen oppimisen edistämiseksi ja erottaa, mitkä oppilaan mahdollisista haasteista johtuvat kielitaidollisista tekijöistä ja mitkä oppimisvaikeuksista.

Tämän työn tarkoituksena on selvittää, millaisia merkityksiä maahanmuuttajaoppilaan suomen kielen taidolla on oppimiselle ja maahanmuuttajaoppilaan kouluarjessa. Tarkoituksena on selvittää, millaisia konkreettisia merkityksiä maahanmuuttajaoppilaan suomen kielen taidolla on hänen kouluarkeensa, etenkin oppimiseen. Tutkimuksen kohteena ovat kaikki peruskoulun oppilaat.

Alkuperäinen kipinä aiheeseen lähti omakohtaisista kokemuksistani. Olen aina ollut kiinnostunut kielestä ja siitä, millaisia merkityksiä kielitaidolla on ihmisen elämän ja arjen kannalta. Koen, että kieli on merkittävä kommunikoinnin väline ja ilman sujuvaa kommunikaatiota arjen eri tilanteet voivat olla hyvin haasteellisia. Kielitaidon merkityksiä on aiemmin tutkittu paljon muun muassa sopeutumisen näkökulmasta. Luokanopettajaopiskelijana halusin lähestyä aihetta maahanmuuttajaoppilaan näkökulmasta, sillä erityisesti kiinnostasi se, kuinka suuri rooli kielitaidolla oikeasti on suomalaisessa koulussa.

Kieli on myös vahva osa kulttuuria, sillä monet sanat ja ilmaukset sisältävät kulttuuriin sidoksissa olevia implisiittisiä merkityksiä (Rönholm, 1999, 34). Näin ollen kielen hallinta auttaa ymmärtämään myös ympäröivää kulttuuria. On myös pohdittu, onko olemassa kieltä ilman kulttuuria, tai kulttuuria ilman kieltä. Kieli ilmentää kulttuuria, mutta myös kulttuuria tuotetaan kielen avulla koko ajan (Nuolijärvi, 2001). Kielellä on siis suuri merkitys tavalla tai toisella niin lasten ja nuorten kuin aikuistenkin maahanmuuttajien arjessa.

Koska työssäni on kieleen painottuva näkökulma, käsitelen teoreettisessa viitekehyksessäni myös kaksikielisyyden käsitettä maahanmuuttajaoppilaiden näkökulmasta. Kaksikielisyys on termi, joka ei ole yksiselitteinen ja sen määrittelemiseksi on esitetty useita erilaisia vaihtoehtoja ja näkemyksiä. Kaksikielisyys on kuitenkin tavalla tai toisella osana maahanmuuttajaoppilaan identiteettiä siinä vaiheessa, kun hän on oppinut oman äidinkielen tai äidinkieliensä rinnalle myös suomen kielen.

Tutkimuskysymykseni on ”Millaisia merkityksiä maahanmuuttajaoppilaan suomen kielen taitotasolla on hänen kouluarjessaan?”. Työssäni esittelen ensin aiheeseen liittyviä käsitteitä, jonka jälkeen keskityn avaamaan maahanmuuttajaoppilaan suomen kielen taitotason merkityksiä eri oppiaineissa. Selvitän myös, millaisia merkityksiä suomen kielen taidolla on koulussa ystävyysuhteiden luomisessa. Lopuksi pohdinta-osiossa kokoan tiiviisti työni keskeisimmät tulokset, reflektoin työn tekoa ja pohdin alustavasti aihetta pro gradu-tutkielmaa varten.

Toivon, että työlläni on jotain annettavaa aiheesta kiinnostuneille ja etenkin niille, jotka ovat työnsä puolesta paljon tekemisissä maahanmuuttajien kanssa. Keskityn työssäni pääasiassa peruskoulua käyviin maahanmuuttajalapsiin ja -nuoriin, mutta toivon työstäni olevan iloa myös muille kuin peruskouluikäisten maahanmuuttajien parissa työskenteleville.

2 MAAHANMUUTTAJAT SUOMESSA

Maahanmuutto on maailmanlaajuinen ilmiö ja Suomessa ulkomaalaisten määrä on lähes kaksinkertaistunut viimeisen reilun kymmenen vuoden aikana (Sisäasiainministeriö, 2011, 4). Lisääntyneen maahanmuuton myötä Suomi on kuitenkin säilynyt moniin Länsi-Euroopan maihin verrattuna kulttuurisesti, kielellisesti ja etnisesti suhteellisen homogeenisenä maana (Martikainen, 2006, 30).

Maahanmuutto ei kuitenkaan ole uusi ilmiö, vaan ihmiset ovat kautta aikain muuttaneet paikasta toiseen ja asettuneet aloilleen uusille alueille. Maahanmuuton myötä olemme saaneet Suomeen uutta tietotaitoa, tekniikkaa ja uusia käsityöläistaitoja. Martikaisen, Sintosen ja Pitkäsen (2006, 28, 31) mukaan Suomen etniset ja kulttuuriset vähemmistöt voidaan jakaa perinteisiin ja uusiin vähemmistöihin sen mukaan, kuinka pitkään ne ovat olleet maassa. Perinteisiin vähemmistöihin kuuluvat suomenruotsalaiset, saamelaiset, vanhanvenäläiset, tataarit, juutalaiset ja romanit. Uusiin vähemmistöihin kuuluvat taas virolaiset, venäläiset ja 1990-luvun jälkeen Suomeen asettuneet ryhmät.

Maahanmuuttajakäsite on kuitenkin laajuudessaan ongelmallinen, eikä Suomeen muuttaneita ihmisiä voida pitää homogeenisenä ryhmänä (Kivirauma, Rinne ja Tuittu, 2012, 253; Arvonen, Katva, Nurminen, 2012, 28). Talib (1999, 68) määrittelee maahanmuuttajaksi henkilön, joka on syntyperältään ulkomaan kansalainen, mutta muuttaa toiseen maahan asumaan. Hänen määritelmänsä mukaan maahanmuuttajiin lukeutuvat pakolaiset, turvapaikanhakijat, siirtolaiset ja paluumuuttajat. Terveys- ja hyvinvoinnin laitoksen määritelmä maahanmuuttajasta on hyvin samankaltainen, mutta heidän määritelmässään mainitaan, että maahanmuuttajasta puhuttaessa henkilö on useimmiten syntynyt ulkomailla. Peltonen (1998, 7) taas muistuttaa, että maahanmuuttajien ryhmään voidaan luokitella myös avioliiton myötä Suomeen muuttaneet henkilöt.

Väestöliiton mukaan maahanmuuttajien määrä ja tausta vaihtelevat sen mukaan, arvioidaanko ulkomaalaisia kansalaisuuden, äidinkielen tai syntymämaan perusteella, tai mahdollisesti huomioiden kaikki kolme tekijää. Jokainen maahanmuuttajan määritelmän peruste antaa eri ihmisjoukon, ja näin ollen tarkastelujen, tilastojen ja tutkimusten lopputulokset voivat olla hyvin erilaisia (Tilastokeskus, Repo, 2011).

Suomessa oli vuonna 2011 ulkomaan kansalaisia 183 133 (Sisäasiainministeriö, 2011, 4). Väestöliitto taas ilmoitti vuonna 2014 vastaavan luvun olevan 219 700. Tilastokeskuksen (2015) mukaan vuoden 2015 loppuun mennessä ulkomaan kansalaisia oli Suomessa 231 295. Luvuista voidaan havaita Suomessa asuvien ulkomaan kansalaisten määrän kasvu. Suomessa on eniten ulkomaan kansalaisia Virosta, Venäjältä Ruotsista, Somaliasta ja Kiinasta (Sisäasiainministeriö, 2011, 4).

Suomessa asuu myös 60 000 kaksoiskansalaisuuden omaava henkilöä, joista kansalaisuusryhmät ovat Venäjä (17 011), Ruotsi (5 624), Yhdysvaltain (3 333), Vietnamin (2 439), Iranin (2 398) ja Viron (2 338) kansalaiset (Sisäasiainministeriö, 2011, 4).

Kuten jo todettu, maahanmuutto on viime vuosien aikana vilkastunut kovasti. Vuoden 2015 loppuun mennessä Suomessa myönnettiin ensimmäisiä oleskelulupia yhteensä 20 709. Yleisimmät syyt oleskelulupien myöntämiselle olivat viime vuonna perhe (6 036), opiskelu (5 869) ja työ (5 436). Viime vuonna myös Suomen kansalaisuuden saivat yli 8 000 henkilöä (Maahanmuuttovirasto, 2015, 1).

2.1 Maahanmuuttajaoppilas

Maahanmuuton lisääntyminen on automaattisesti vaikuttanut myös maahanmuuttajaoppilaiden määrän kasvuun. Tilastokeskuksen mukaan Suomessa oli vuonna 2012 maahanmuuttajaoppilaita 25 347. Vuonna 2014 vieraskielisiä oppilaita oli suomalaisessa opetuksessa jo reilusti yli 30 000 (Valtiotalouden tarkastusvirasto, 2015, 14). Määrä kääntyi selvään kasvuun jo 1990-luvulla, kun Suomi vastaanotti pakolaisperheitä (Söderling, 2005, 17). Voidaan myös olettaa, että maahanmuuttajaoppilaiden määrä on viime vuosina nousut entisestään, sillä vielä viime vuonnakin oleskelulupia myönnettiin eniten perheisiin perustuvista syistä.

Käytän työssäni termiä maahanmuuttajaoppilas, sillä samaa termiä on käytetty systemaattisesti Opetushallituksen julkaisuissa ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Kuten Opetushallituskin määrittelee (2014) maahanmuuttajaoppilasta puhuttaessa voidaan viitata sekä Suomeen muuttaneisiin että Suomessa syntyneisiin maahanmuuttajataustaisiin lapsiin ja nuoriin.

Maahanmuuttajaoppilaat opiskelevat perusopetuksessa usein omaa ikäluokkaansa alemmalla luokka-asteella. Tämä koskee erityisesti ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajia, sillä heistä noin 60 prosenttia opiskelee omaa ikäluokkaa alemmalla luokka-asteella. Toisen sukupolven maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla vastaava osuus on 24 prosenttia. Ilmiötä selittää osittain se, että ennen perusopetusta he käyvät perusopetuksen valmistavaa opetusta yhden vuoden (VTV, 2015). Valmistavan opetuksen tavoitteena on antaa maahanmuuttajaoppilaille sekä kielelliset että muut taidolliset ja tiedolliset valmiudet perusopetukseen siirtymistä varten. Kielelliset tavoitteet kattavat riittävät valmiudet joko suomen kielessä tai ruotsin kielessä. Valmistavan opetuksen tavoitteena on myös edistää maahanmuuttajaoppilaan tasapainoista kehitystä ja kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan (Opetushallitus, 2015, 5).

Kuten maahanmuuttajat, niin myös maahanmuuttajaoppilaat ovat hyvin heterogeeninen ryhmä. Oppilaat ovat kieli-, kulttuuri- ja koulutustaustaltaan hyvin erilaisia. Myös maahan-tulon syyt ovat kaikilla yksilölliset (Ikonen, 2005, 10; Janhonen-Abuquah, Paavola, Layne, 2015, 250). Ei myöskään voida ennalta olettaa, että kaikilla maahanmuuttajaoppilailla olisi traumaattisia muistoja (Schubert, 2006, 167). Tuloksellisuustarkastuksesta käy kuitenkin ilmi, että oppilaiden osaamistaso vaihtelee paljon sen mukaan, mistä maasta oppilas tai oppilaan vanhemmat ovat lähtöisin (Valtiontalouden tarkastusvirasto, 2015, 9).

Työssäni viitataan maahanmuuttajaoppilaiden kouluarkeen. Arjen käsitteen määrittelemineen on kuitenkin hankalaa. Salmi (1991, 237-238) on kuvannut arjen käsitettä hahmottomana möykkynä, ”joka kattaa ihmisen elämän epämääräisenä kokonaisuutena, sisältää mitä tahansa ja siten ei ilmaise mitään”. Salmen mukaan käsite kuitenkin mielletään hyvinkin selvästi niin arki ajattelussa kuin myös tieteellisissä esityksissä. Se käsitetään rutiinina, ”päivästä päivään toistuvana samana harmautena”. Tarkoitan työssäni kouluarjella kaikkea koulussa tapahtuvaa ja tässä tutkielmassa keskityn kielen taitotason merkitykseen eri oppiaineissa ja maahanmuuttajaoppilaiden koulussa muodostamia ystävyys-suhteita. Ystävyys-suhteiden muodostaminen esimerkiksi kantaväestöön kuuluvien oppilaiden kanssa on tärkeää yhteenkuuluvuuden, kouluarjen mielekkyyden ja suomen kielen oppimisen kannalta.

2.2 Kaksikielisyys

Kaksikielisyys ei koskaan kehity pelkästään opiskelemalla vierasta kieltä. Kaksikieliseksi kasvaminen on dynaaminen prosessi, jossa lapsi omaksuu kaksi kieltä kommunikoidessaan kahden kielen ja kulttuurin edustajan tai edustajien kanssa. Kaksi- ja monikielisyys siis vaatii puhumista ja elämistä monikielisessä ympäristössä. Se on enemmän kuin kahden kielen puhumista, se vaikuttaa ihmiseen kokonaisvaltaisesti (Hassinen, 2005, 13).

Kaksikielisyudesta on monia etuja. Se avartaa ajattelua, lisää luovuutta, kehittää sosiaalista älykkyyttä, johtaa erotteluihin ja vertailuihin, käsitteiden laajuuksien ja rajoitusten toteamiseen sekä merkitysvivahteiden ymmärtämiseen (Lehtinen, 2002, 28). Kaksikielisten on yksikielisiin verrattuna helpompi oppia vieraita kieliä. Kaikki kielelliset virikkeet kehittävät lapsen yleistä kielikykyä (Nissilä, 2010b, 25). Kaksikielisyys siis edesauttaa monella tapaa kielen järjestelmän avartumista ja syventymistä. Toisaalta kaksikielisyydellä voi olla myös negatiivisia vaikutuksia, kuten puheen ja kirjoituksen hidastuminen ja kielten sekoittuminen (Lehtinen, 2002, 28).

Kaksikielisyys on käsite, jota on määritelty hyvin monella eri tapaa. Kielitiede määrittelee kaksikielisyuden melko väljästi, sillä sen mukaan henkilö on kaksikielinen, jos hän hallitsee kaksi kieltä täydellisesti tai syntyperäisen puhujan tavoin. Kielitieteessä voidaan pitää kaksikielisenä myös henkilöä, joka osaa kahta kieltä yhtä hyvin tai hallitsee toisen kielen kieliopillisia rakenteita jonkin verran (Halme & Vataja, 2011, 13-14).

Sosiologiassa määritelmä on tiukempi: kaksikielisenä nähdään henkilö, joka on oppinut kielet syntyperäisiltä puhujilta kotonaan tai on käyttänyt kahta kieltä rinnakkain alusta saakka. Kielisosiologia taas näkee kaksikielisenä henkilön, joka käyttää kahta kieltä omien toiveiden ja yhteiskunnan vaatimusten mukaisesti. Sosiaalipsykologia ja yksilöpsykologia taas näkevät kaksikielisenä henkilön, joka joko samastuu kaksikieliseksi tai kahteen eri kieleen tai kulttuuriin, tai jota muut pitävät kaksikielisenä (Halme & Vataja, 2011, 13-14).

Käytän omassa työssäni kielisosiologian määritelmää kaksikielisyudesta, sillä koen sen soveltuvan parhaiten työni tavoitteisiin. Kaksikielinen oppilas voi siis olla maahanmuuttajaoppilas, joka oppii suomen kielen vasta koulussa ja vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden ja opettajan kanssa. Näin kaksikielisyuden käsite on tulkittavissa myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, jossa toisen kielen oppijoille tavoitteeksi on asetettu toiminnallinen kaksikielisyys.

Monikielinen oppilas taas on oppilas, joka puhuu sujuvasti useampaa kuin kahta kieltä. Tällaisella oppilaalla yhtenä kielenä voi olla suomi tai hän vasta opettelee suomen kieltä. Tulee myös ottaa huomioon, että kaksikielisen oppilaan toinen kieli voi olla esimerkiksi viittomakieli. Monikieliset pystyvät prosessoimaan informaatiota kahden kielen avulla, minkä myötä monikielisyyden on havaittu lisäävän ajattelun resursseja. Kun kasvatukselliset olosuhteet tukevat molempien kielten oppimista, kielet tukevat toinen toisiaan (Cummins, 2001). Cummins (2001) on havainnut, että kaksikieliset lapset menestyvät paremmin koulussa silloin, kun heillä on mahdollisuus käydä oman äidinkielen tunneilla.

3 KIELI JA OPPIMINEN

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sanotaan, että oppiminen on erottamaton osa yksilön ihmisenä kasvua ja yhteisön hyvän elämän rakentamista. Kieli, kehollisuus ja eri aistien käyttö määrittellään ajattelun ja oppimisen kannalta olennaisiksi. Kouluympäristössä oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten sekä eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa (Opetushallitus, 2014, 17). Oppilaat tulevat kouluun oppiakseen, ja opettajan tehtävänä on opettaa tai ohjata oppilasta tiedon lähteelle.

Oppimisen määrittely on kiehtonut kautta aikain tutkijoita ja tieteilijöitä ja oppimista on määritelty eri tavoin. Aikojen saatossa oppimista on määritelty ja sen luonnetta on kuvattu hyvin monella eri tapaa, ja jokaiseen ideologiaan sisältyy tietty ihmiskäsitys, tavoitteet ja välineet, joilla tavoitetta eli oppimista saavutetaan (Kivi, 1995, 21).

Maahanmuuttajaoppilaalle koulussa tapahtuva oppiminen on niin sanotusti vieraskielistä oppimista. Oppiminen tapahtuu toisella kielellä, mutta kieli ei ole oppilaan oma äidinkieli. Vieraalla kielellä tapahtuvaan opetukseen ja kasvatukseen on viitattu monilla eri nimityksillä, kuten vieraskielinen opetus, kielikylpy, kaksikielinen/monikielinen opetus, CLIL-opetus (Content and Language Integrated Learning) ja niin edelleen. Vieraskielisessä opetuksessa ei keskitytä varsinaisesti vieraan kielen opiskeluun, vaan kieli on oppimisen väline, jonka avulla pyritään sisäistämään erilaisia asiasisältöjä. Vieraskielisessä opetuksessa siis omaksutaan kieltä, vaikka se ei ole oppimisen suoranainen kohde (Jäppinen, 2002, 13).

Tuija Rasinen (2006) on tutkinut vieraalla kielellä tapahtuvaa opettamista ja oppimista väitöskirjassaan *Näkökulmia vieraskieliseen perusopetukseen – Koulun kehittämishankkeesta koulun toimintakulttuuriksi*. Tutkimuksen haastateltavat arvelivat, ettei vieraalla kielellä opiskelu aiheuta oppilaalle yleisesti ottaen hankaluuksia. Tutkimuksessa haastateltiin opettajia, oppilaita ja oppilaiden vanhempia.

3.1 Kielen oppiminen

Kieli on sosiaalinen väline, jota ei voida erottaa siitä yhteiskunnasta ja kulttuurista, jossa sitä käytetään. Näin ollen kielen oppiminen on samalla myös kulttuurin oppimista (Storhammar & Ailinpieti, 1995, 21). Kieli voidaan nähdä myös todellisuuden kuvaamisen ja tiedon välittämisen välineenä ja samalla ihmisen tapana hahmottaa maailmaa sekä keskeisenä osana ihmisen identiteettiä (Rönholm, 1999, 33-35). Saksalainen maahanmuuttajien kielenoppimisen tutkimisen pioneeri Wolfgang Klein (1986, 146) on tiivistänyt kielen oppijan kohtaaman tilanteen seuraavasti: ei voi viestiä, ellei opi kieltä, eikä kieltä opi, ellei sillä viesti.

Kouluissa kaikki toiminta tapahtuu pääosin kielen välityksellä. Koulussa keskustellaan niin oppimiseen ja koulutyöskentelyyn liittyvistä asioista, kuin myös koulun ulkopuolisista asioista. Kieli on ikään kuin näkymätön opetuksen väline, ja sen käyttö on spontaania ja helppoa. Koulussa käytetään sekä puhuttua että kirjoitettua kieltä ja toisinaan molemmat ovat käytössä yhtä aikaa. Maahanmuuttajaoppilaan kohdalla kielen käyttö ei kuitenkaan toimi äidinkielen puhujan tavoin. Kieli ei maahanmuuttajaoppilaalle ole näkymätön väline oppimiselle, vaan sen käyttöön on kiinnitettävä huomioita koko ajan (Saario, 2009, 53-54). Kiinnittäessä huomioita kielen käyttöön voi oppilaan keskittyminen herpaantua ja sen myötä myös oppiminen kärsiä.

Kielet voidaan jaotella ensikieleen eli lapsen äidinkieleen, toiseen kieleen sekä vieraaseen kieleen (Dufva, 2010). Jos lapsi oppii kielet peräkkäin, ensikieleksi määritellään ensimmäisenä opittu kieli (Lehtinen, 2002). Vieraalla kielellä taas viitataan myöhemmällä iällä opittuun kieleen. Vieraskieli opitaan usein ympäristössä, jossa ei opettelutilanteen ulkopuolella normaalisti puhuta kyseistä kieltä (Dufva, 2010).

Lehtinen (2002, 22) on väitöskirjassaan erottanut käsitteet kielen oppiminen ja kielen omaksuminen. Kielen oppimisella (engl. *learnign*) ymmärretään oppitunnilla tapahtuva, ohjattu kielen oppiminen. Kielen omaksumisella (engl. *acquisition*) hän taas viittaa luonnollisessa ympäristössä, ilman ohjausta tai opetusta tapahtuvaan kielen oppimiseen.

Koulumaailmassa monesti jaotellaan oppilaita kielellisesti lahjakkaisiin, matemaattisesti lahjakkaisiin ja niin edelleen. Kielellinen lahjakkuus on kuitenkin ongelmallinen näkökulma, sillä kaikki ovat kykeneviä omaksumaan äidinkieltänsä ja näin ollen ”kielellisellä lahjakkuudella” ei ole merkitystä luonnolliseen ensikielen omaksumiseen. Kielen oppimisessa

onkin korostettu enemmän motivaation merkitystä kielenoppimisen kannalta. Motivaatio kielen oppimista kohtaan voi ilmetä esimerkiksi halukkuutena samaistua kohdekielisiin puhujiin (Sajavaara, 1999, 91). Motivaatio ja asenteet opittavaa kieltä kohtaan vaikuttavat oppimistuloksiin, koska motivoitunut oppija on usein myös positiivisesti tavoiteorientoitunut uuden oppimiseen (Nissilä, 2006, 56; Ellis, 2002, 523). Hyville kielenoppijoille on yhteistä oppimisstrategioiden käyttö monipuolisesti ja joustavasti (Sajavaara, 1999, 93; Nissilä ym, 2006, 58).

Sosiokulttuuriset lähestymistavat ovat rantautuneet toisen kielen tutkimukseen kasvatustieteen ja psykologian kautta. Sosiokulttuurista näkökulmaa edustavat etenkin sosiaalisena konstruktivismina tunnettu suuntaus, jonka nousussa on ollut kyse Lev Vygotskin (1896-1934) näkemysten aiempaa monipuolisemmasta soveltamisesta koulutukseen liittyviin kysymyksiin. Näin ollen lähestymistavalle on syntynyt rinnakkaisnimityksiä, kuten vygotskilaisuus ja uusvygotskilaisuus (Alanen, 2002, 202-203).

Sosiokulttuurinen lähestymistapa haastaa tarkastelemaan oppimista laajemmissa sosiaalisissa konteksteissa kuin vain esimerkiksi luokkatilanteen tai tietyn tehtävän yhteydessä. Se myös haastaa selvittämään esimerkiksi sitä, miten yksilön sosiaaliset verkostot ja häntä ympäröivä tekstimaailma säätelevät, ohjaavat ja tukevat oppimista (Suni, 2008, 27).

3.2 Ensikielen kehitys

Lapsen kielenkehitys alkaa hänen ensimmäisestä huudostaan. Vaikka pienen vauvan kommunikointitaidot ovat hyvin alkeelliset, hän herkistyy varhain ympäröiville ihmisäänille (Vygotski, 1931). Esikielellisessä vaiheessa oleva lapsi kommunikoi ympäröivän maailman kanssa itkemällä, huutamalla, äänтелеväällä, nauramalla, jokeltamalla, osoittamalla ja eri eleillä. 8-12 kuukauden iässä lapsi alkaa ymmärtää lyhyitä käskyjä ja osoittamaan tuttuja esineitä (Sarmavuori, 1982, 89). Lapsen suhteellisen monimutkainen ja rikas sosiaalinen virikeympäristö johtaa lapsen yhteydenpitokeinojen varsin varhaiseen kehitykseen (Vygotski, 1931).

Valkovenäläinen psykologi Lev Vygotski loi teorian lapsen ajattelun, oppimisen ja kielen oppimisen kehittymisestä. Hän uskoi, että ajattelulla ja kielellä on erilaiset geneettiset juuret ja hänen mukaansa niiden kehitys tapahtuu toisistaan erillään, mutta toisiinsa vaikutta-

en. Ajattelun kehitys riippuu lapsen sosiokulttuurisesta kokemuksesta ja kielen kehityksestä. Kieli ja sen kehitys toimivat taas lapsen ajattelun välineenä (Vygotski 1931). Kielen oppiminen on siis voimakkaasti sidoksissa ajattelun kehittymiseen (Kivi, 1995, 52).

Vygotskin (1931) mukaan lapsen ajattelun perustana on sisäinen puhe. Sisäinen puhe syntyy sosiaalisesta puheesta erkaantuneen egosentrisen puheen pohjalta. Kun lapsen egosentrisen puhe kytkeytyy hänen ajatteluunsa ja käytännön toimintaansa, todellisuus alkaa muokata lapsen älyä. Todellisuudella Vygotski (1931) viittasi siihen todellisuuteen, johon lapsi törmää käytännön toiminnassaan ja jota hän arvioi kielen avulla.

Vygotski on painottanut teoriassaan vuorovaikutuksen merkitystä oppimisen kannalta ja samalla hän loi käsitteen lähikehityksen vyöhyke. Lähikehityksen vyöhykkeen perusajatus on se, että lapsi kykenee yhteistyössä tekemään enemmän kuin itsenäisesti niissä rajoissa, jotka hänen kehitystilansa ja älylliset mahdollisuutensa määrittelevät. Vygotskin (1982, 185) mukaan lapsen kehityksessä yhteistyössä tapahtuva jäljittely ja opetus ovat ratkaisevia. Pääasiallisin muoto, jossa opetuksen ja oppimisen vaikutus kehitykseen toteutuu, on jäljittely. Kielen oppiminen ja esimerkiksi kouluopiskelu rakentuvat hänen näkemyksensä mukaan suuressa määrin jäljittelylle. Lähikehityksen vyöhykkeen käsitettä on käytetty paljon esimerkiksi kielen oppimista ja oppimisvaikeuksia käsittelevissä tutkimuksissa ja se on erittäin hyödyllinen maahanmuuttajaoppilaiden opetuksessa niin lasten kuin aikuisopiskelijoidenkin kanssa (Suni, 2008, 116-118).

Konkreetin kielen kaudella lapsen kielellinen kehitys ottaa suuria askeleita. 1-2 vuoden iässä sana muuttuu lapsen mielessä signaalista symboliksi ja hän pystyy tuottamaan yhden sanan lauseita, joista hiljalleen kehityksen edetessä lapsi siirtyy kahden tai useamman sanan sähkömäiseen tuottamiseen (*äiti kahvi*, 'äiti juo kahvia'). Kehityksen edetessä lapsi pystyy tuottamaan pitempiä lauseita ja sivulauseellisia virkkeitä: jo 4-5 vuoden iässä lapsen puhe on syntaktisesti eli lauseopillisesti lähes aikuisen kielen tasolla. 10-12 vuoden iässä lapsi alkaa hiljalleen ymmärtää abstrakteja sanoja, vertauksia ja sananlaskuja ja näin ollen hän pystyy käsitteelliseen ajatteluun (Sarmavuori, 1982, 89-91).

Kaksikielisten lasten varhainen kielenkehitys on sisällöltään ja järjestykseltään hyvin samankaltainen kuin tavallisella yksikielisellä lapsella: kaksikieliset lapset oppivat ensimmäiset sanansa suunnilleen samoihin aikoihin kuin yksikielisetkin. Sanoja kaksikieliset omaksuvat määrällisesti puolet enemmän kuin yksikieliset. Kaksikielisten lasten sanasto koostuu kummankin kielen sanastosta. Kaksikielisten lasten kielenomaksuminen eroaa

siinä, milloin ja missä järjestyksessä lapsi omaksuu kummankin kielen sanat ja milloin hän pystyy pitämään sanastot erillään (Hassinen, 2005, 86).

Kaksikielisenä voidaan pitää myös lasta, joka on oppinut toisen kielen selvästi myöhemmin kuin ensimmäisen, esimerkiksi kolmen ensimmäisen ikävuoden jälkeen. Tällöin puhutaan perättäisestä kaksikielisyydestä (Lehtinen, 2002, 17). Perättäin kaksikielisenä voidaan pitää esimerkiksi lasta, jolla on maahanmuuttajavanhemmat ja joka puhuu kotonaan jotain muuta kuin suomen kieltä, mutta on esimerkiksi lastentarhassa omaksunut suomen kielen.

3.3 Toisen kielen oppiminen S2-opetuksen näkökulmasta

Suomalaisessa koulujärjestelmässä on oppilaita, joiden äidinkieli ei ole suomi. Sen takia kouluissa järjestetään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaista S2-opetusta, eli suomi toisena kielenä opetusta. Kyse ei siis ole erillisestä erityis- tai tukiope-
tuksesta, vaan äidinkielen oppimäärään kuuluvasta opetuksesta (OPS 2016). S2-oppimäärä on tarkoitettu niille oppilaille, joiden kielitaito ei ole äidinkielen tasoinen kaikilla kielen osa-alueilla (Opetushallitus, 2008, 6).

S2-opetuksesta puhuttaessa puhutaan oppilaan toisesta kielestä, ei vieraasta kielestä. Tämä siksi, että suomi on maahanmuuttajaoppilaalle toinen kieli, joka omaksutaan äidinkielen rinnalle kohdekielisessä ympäristössä jokapäiväiseksi viestintävälineeksi (Suni, 2008, 11). Terminä toinen kieli kattaa tavallisesti kaikki kielet, joita oppija on omaksunut ensikielensä jälkeen nimenomaan kohdekielisessä ympäristössä. Vieraaseen kieleen viitataan taas silloin, kun toista kieltä opitaan muualla kuin syntyperäisten kielenpuhujien ympäristössä (Ellis & Barkhuizen, 2005, 3).

Toisen kielen oppimista (*Second language acquisition, SLA*) kuvaavat tietyt lainalaisuudet riippumatta muuttajista, jotka koskevat oppijaa ja oppimisympäristöä ja näin ollen esimerkiksi oppijan ikä, äidinkieli tai oppimistyyli eivät vaikuta kielenomaksumisen perusprosessiin. Tähän on olemassa kolme syytä: ensinnäkin oppiminen tapahtuu vaiheittain, toiseksi yksittäisten kehitysvaiheidenkin sisällä tietyn kielipiirteiden oppimisessa voi olla vaihtelua ja horjuntaa ja kolmanneksi oppiminen voi noudattaa joskus tiettyä kulkua (Pica, 2005). Oppijalle on myös tyypillistä kombinoida piirteitä sekä opittavasta kielestä että oletettavasti myös oppijan lähdekielestä ja näiden kombinaatioiden tuotosta kutsutaan oppijankieleksi

(Ellis & Barkhuizen, 2005, 5). Oppijankielet ovat siis oppijan omia systemaattisia kieli-
muotoja, jotka noudattavat omia sääntöjä ja malleja ja muokkautuvat kielen kehittyessä
(Pica, 2005, 265).

Maahanmuuttajaoppilaalle suomen kielen oppiminen vie vuosia, ja vielä Suomessa synty-
neillä toisen polven maahanmuuttajillakin voi olla puutteita suomen kielen taidossa (Kyt-
tänen, Sinkkonen, Ylinampa, 2013). Tutkimukset ovat osoittaneet, että arkikieli kehittyy
noin 2-5 vuodessa, mutta vaativamman akateemisen kielen kehittyminen vie 5-8 vuotta
(Baker, 2011; Cummins, 2000). Kielen oppiminen ja kehittyminen on pitkä prosessi ja S2-
opetuksella on pyritty vastaamaan muuttuvan yhteiskunnan tarpeisiin suomen kielen oppi-
misen osalta. S2-opetuksen järjestelyt eivät kuitenkaan ole maahanmuuttajavoittoisillakaan
alueilla kunnossa, sillä S2-ryhmässä on usein kielitaidoiltaan eritasoisia oppilaita eri luok-
ka-asteilta. Monilla alueilla S2-opetusta saatetaan antaa vain yhdestä kahteen tuntia viikos-
sa (Rapatti, 2010, 126).

3.4 Kielitaidon tasot

Kielitaidon arvioimiseen ja mittaamiseen tarvitaan viitekehys, johon kielitaitoa pystytään
vertaamaan ja peilaamaan esimerkiksi arviointia varten. Suomessa käytetään kielitaidon
arvioinnin lähtökohtana yleiseurooppalaisen viitekehysten taitotasoasteikkoa (Nissilä,
2010a, 24). Asteikko perustuu Euroopan neuvoston julkaisemaan asiakirjaan ja siinä kuva-
taan kielitaidon kehittymistä portaittain erilaisina tasoina tai vaiheina. Viitekehys on luotu
yhteisen kielipolitiikan pohjaksi ja apuvälineeksi ja se on Euroopan neuvoston pitkällisen
kehittämistyön tulos. Yhteinen viitekehys on otettu laajalti käyttöön kaikkialla Euroopassa
(CEFR, 2001, 1).

S2-opetusta järjestettäessä arvioidaan aina oppilaan suomen kielen taitotaso. Kielitaidon
tason arvioimisessa otetaan huomioon kaikki kielitaidon osa-alueet: kuullun ymmärtämi-
nen, luetun ymmärtäminen, puhuminen, kirjoittaminen, sanasto ja rakenteet. Tasojen arvi-
oinnissa hyödynnetään edellä mainittua eurooppalaista viitekehystä kielitaidon tasojen
määrittelyssä (Opetushallitus, 2008, 6-7).

Viitekehyksessä jokaiselle tasolle on annettu kuvaus siitä, millaisia kielen taitoja kyseises-
sä vaiheessa hallitaan. Taitoja kuvataan kielitaidon keskeisillä osa-alueilla, joita ovat kuul-

lun ymmärtäminen, puhuminen, luetun ymmärtäminen ja kirjoittaminen. Taitojen kuvauksen lähtökohtana ovat erilaiset kielenkäyttötilanteet: kielitaidon arvioinnissa pyritään kuvaamaan sitä, millaisiin kielenkäyttötilanteisiin kielitaito riittää, mitä oppija osaa kielellä tehdä sekä millaisia edellytyksiä ja rajoituksia kielenkäyttötilanteisiin on (Arvonen et al, 2012, 93). Taitotasot on jaettu kolmeen päätasoon, jotka jakautuvat kahteen alatasoon: perustasoon (A1 ja A2), itsenäisen kielenkäyttäjän tasoon (B1 ja B2) ja taitavan kielenkäyttäjän tasoon (C1 ja C2) (Nissilä, 2010a, 25).

A1 tasolla puhuja ymmärtää erittäin rajallisen määrän tavallisimpia sanoja ja fraaseja. Hän osaa vastata lyhyin lausein itseään koskeviin kysymyksiin, esimerkiksi kertoa oman nimensä. Kommunikointi tulee liittyä johonkin välittömään yhteyteen, jolloin puhuja pystyy vastaamaan ja mahdollisesti esittämään kysymyksiä aiheeseen liittyen. Luetun ymmärtäminen on haastavaa, henkilö pystyy ymmärtämään tekstistä helppoja sanoja ja fraaseja sekä lyhyitä ja selkeitä päälauseita. Tekstin tuottamisessa esiintyy myös yhteyden välittömyys, henkilökohtaiset teemat ja lyhyet, ytimekkäät ja yksinkertaiset päälauseet (CEFR, 2001, 33).

A2 tason puhuja pystyy ymmärtämään yksinkertaista puhetta tai seuraamaan keskustelusta aiheita, jotka ovat hänelle läheisiä tai välittömiä. Puhuja osaa kuvata lähipiiriään muutamien lyhyin lausein sekä selviytyy yksinkertaisista sosiaalisista kohtaamisista ja tavallisimmista palvelutilanteista. Lukiessaan lyhyttä tekstiä hän ymmärtää tekstin pääajatuksen ja joitakin yksityiskohtia, mutta joutuu usein lukemaan uudestaan. Hän osaa tuottaa lyhyitä tekstejä ja selviytyy kirjoittamisesta tavanomaisissa arjen tilanteissa (CEFR, 2001, 33).

B1 tason puhuja ymmärtää pääpiirteet ja joitain yksityiskohtia puheesta, joka käsittelee koulussa tai vapaa-aikana säännöllisesti toistuvia teemoja. Hän osaa kertoa tutuista asioista myös joitain yksityiskohtia sekä selviytyy arkitilanteissa ja epävirallisissa keskusteluissa. Hän pystyy käsittelemään monenlaisia noin kahden sivun pituisia tekstejä. Hallussa ovat myös kielen perusrakenteet, mutta vaativammat rakenteet ja sanaliitot tuottavat ongelmia.

B2 tasolla puhuja selviytyy jo säännöllisessä kanssakäymisessä syntyperäisen puhujan kanssa. Teksteistä hän pystyy ymmärtämään sekä abstrakteja että konkreettisia piirteitä sekä lukemaan eri tarkoituksiin laadittuja tekstejä, kuten novelleja tai päivälehtiä. B2 tasolla oleva henkilö osaa tuottaa selkeitä ja jäsenyneitä tekstejä, kehitellä argumentteja sekä analysoida, pohtia ja tiivistää tietoa ja ajatuksia (CEFR, 2001, 33).

C1 tasolla henkilö pystyy ymmärtämään pitkiä ja haastavia tekstejä ja tunnistamaan epäsuoria merkityksiä. Hän pystyy ilmaisemaan itseään spontaanisti ja sujuvasti, eikä puheen tuottaminen vaadi enää taukoja. Kielen joustava käyttö onnistuu sekä sosiaalisissa, akateemisissa että asiantuntijatilanteissa. Hän pystyy tuottamaan sujuvaa ja hyvin jäsenneltyä tekstiä monimutkaisistakin aiheista.

C2 tasolla taas puhuja pystyy ymmärtämään helposti likimain kaiken mitä kuulee tai lukee. Hän pystyy kokoamaan sekä kuullusta että luetusta tiedosta erilaisia argumentteja keskustelutilanteen edetessä. Lisäksi hän pystyy ilmaisemaan itseään spontaanisti, erittäin sujuvasti ja tarkasti monimutkaisemmissakin tilanteissa (CEFR, 2001, 33)

4 MAAHANMUUTTAJAOPPILAAT SUOMALAISESSA KOULUSSA

Maahanmuuttajat ovat Suomessa melko uusi tutkimuskohde ja tähän päivään mennessä tutkimukset ovat painottuneet maahanmuuttajaoppilaiden sopeutumiseen (esim. Kosonen, 1994) sekä suomen kielen oppimiseen ja sen arviointiin (esim. Suni, 1996). Aihe on kiinnostanut opiskelijoita eri yliopistoissa ja sen tiimoilta on tehty myös useita pro-gradu tutkielmia (esim. Mäkelä & Väärälä 2012, Pirttikoski, 2014; Kaurala, 2016).

Opetushallitus julkaisi ensimmäisen aiheeseen liittyvän tutkimuksen vuonna 1996. Tutkimuksessa Suni (1996, 66-69) selvitti yhdeksäsluokkalaisten maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taitoa. Tutkimuksen tuloksista ilmeni, että maahanmuuttajaoppilaiden puheen tuottamistaidot olivat jonkin verran vastaanottamistaitoja vahvemmat. Tutkimusjoukko oli kuitenkin hyvin heterogeeninen, jonka Suni huomioi esittelemällä tuloksia lähinnä suuntaa antavina.

Marja-Liisa Perttula (2001) on tehnyt kartoituksen helsinkiläisten peruskoulujen maahanmuuttajaoppilaiden koulumenestyksestä vuosina 1996-2001. Otoksessa oli mukana sekä peruskoulun päästötodistuksen saaneita sekä peruskoulun keskeyttäneitä. Hän nimitti tutkimuksessaan päästötodistuksen saaneet selviytyjiksi ja koulun keskeyttäneet syrjäytyjiksi. Tutkimuksessa ilmeni, että erot arvosanoissa selviytyjien ja syrjäytyjien kesken olivat suurimmat matematiikassa ja historiassa.

Annele Laaksonen (2007, 158) on tutkinut peruskoulun maahanmuuttajaoppilaita erityiskoulussa. Hänen tutkimuksessaan lähes puolet maahanmuuttajaoppilaista ilmoitti suomen kielen tuottavan eniten vaikeuksia. Oppilaat kokivat, että vaikeudet suomen kielen taidossa heijastuivat negatiivisesti heidän keskittymiskykyynsä. Heikko toisen kielen taito on myös suurin syy erityisopetussiirtoon.

Perttula (2010, 50-51) on havainnut, että kielellisiä vaikeuksia ei esiinny pelkästään ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajilla, vaan myös toisen sukupolven maahanmuuttajilla. Hänen mukaansa suomen kielen oppimista hidastavat vaikea kotoutumisprosessi ja suomen kielen erilaisuus omaan äidinkieleen verrattuna. Kielten välinen erilaisuus voi olla esimerkiksi äänneiden poikkeavuutta tai erilaiset kirjaimet.

Yksi tuoreimmista aiheeseen liittyvistä julkaisuista on Valtiontalouden tarkastusviraston (VTV) julkaisemassa tuloksellisuustarkastuskertomuksessa 12/2015 todetaan, että erilais-

ten oppimista mittaavien testien perusteella maahanmuuttajaoppilaiden oppimistulokset ovat kantaväestön oppimistuloksia heikompia. Kansainväliset tutkimukset ovat osoittaneet samanlaisia tuloksia (ks. Chen, Li & Yang, 2015; Bang, Suarez, Orozco, Pakes & O'Connor, 2009). Heikosti pärjätään etenkin lukemisessa, kirjoittamisessa ja matematiikassa (Nissilä, 2010b, 37).

VTV:n tuloksellisuustarkastuskertomuksessa perustellaan tuloksia kolmella eri tekijällä. Ensimmäisenä mainitaan, että maahanmuuttajaoppilaat opiskelevat usein alemmalla vuosiluokalla kuin millä heidän ikänsä perusteella tulisi opiskella. Ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajaoppilaista 60 prosenttia opiskelee ikäänsä alemmalla vuosiluokalla (VTV, 2015, 35).

Toiseksi syyksi mainitaan maahanmuuttajaoppilaiden usein heikko sosioekonominen tausta. Tarkastuksessa käy ilmi, että ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajaoppilaiden oppimistulokset luonnontieteissä, lukutaidossa ja matematiikassa ovat kantaväestöön verrattuna heikompia. Vaikutusta on myös oppilaan kotona puhumalla kielellä, sillä jos kotona puhutaan muuta kuin suomea, vaikuttaa se erityisesti lukutaidossa saatuihin heikompiin tuloksiin (VTV, 2015, 35).

Tarkastuksessa verrattiin kantaväestön ja maahanmuuttajaoppilaiden välisiä eroja Pohjoismaiden, Euroopan ja joidenkin perinteisten maahanmuuttajamaiden eroihin. Kaikista vertailumaista suurimmat erot oppilaiden oppimistulosten välillä oli Suomessa. Erojen syynä uskotaan olevan maahanmuuttajaoppilaiden ja kantaväestön kohtaama erilainen kohtelu koulussa (VTV, 2015, 35).

Tarkastuskertomuksesta (2015, 43) käy ilmi, että Suomessa maahanmuuttajaoppilaiden ja kantaväestön väliset erot oppimistuloksissa ovat suurempia kuin muualla Euroopassa. Tarkastuskertomuksesta ei kuitenkaan käy ilmi se, mistä nämä erot johtuvat. Pisa-tuloksien vertailuissa Suomessa asuvat maahanmuuttajaoppilaat suoriutuvat kuitenkin keskimäärin paremmin kuin muiden OECD-maiden maahanmuuttajaoppilaat (Nissilä, Vaarala, Pitkänen & Dufva, 2009, 39).

Tarkastelen seuraavaksi maahanmuuttajaoppilaiden kouluarjessa eri oppitunneilla kohtamia haasteita. Haasteiden tarkastelu tapahtuu kielitaidon näkökulmasta. Oppiaineista äidinkieli ja kirjallisuus sekä matematiikka ovat tarkastelun alla itsenäisinä oppiaineina, re-

aaliaineet, kuten historia ja yhteiskuntaoppi sekä taito- ja taideaineet käsittelen oppiaineryhmänä yhtenäisen otsikon alla.

Koska oppilaat viettävät suuren osan päivästänsä koulussa, on oppilaiden keskinäinen sekä opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus tärkeää. Kieli on olennainen väline vuorovaikutukselle, ja siksi tarkastelen myös maahanmuuttajaoppilaiden kokemuksia ystäväystymisestä ja suomen kielen roolista ystäväystymisprosessissa.

4.1 Kielitaito ja äidinkieli ja kirjallisuus

Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen osaamista ja oppimista on tutkittu hyvin yksityiskohtaisestikin. Alla esiteltyinä muutamia tutkimuksia, joissa on keskitytty johonkin tiettyyn kielen piirteeseen ja sen oppimiseen tai ilmenemiseen maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielessä kuin myös yleisesti ottaen maahanmuuttajaoppilaiden kokemuksiin suomen kielen oppimisesta.

Kieli, tekstitaidot ja kielen käyttö ovat suuri osa opiskelua ja arkea. Koulussa kieli on väline oppimiselle, itseilmaisulle sekä sosiaaliselle vuorovaikutukselle. Auttavat tekstitaidot antavat peruslähtökohdat opiskeluun, mutta eivät välttämättä sen enempää. Pelkkä kielitaito ei riitä, vaan oppilaan on ymmärrettävä tekstin ja puheen taustalla olevat implisiittiset koodit ja merkitykset, jotka sisältyvät kulttuuriin (Rönholm, 1999, 34). Toisen kielen oppijoille suomen kieli on sekä oppimisen kohde että sen väline, ja näin ollen oppimiseen tulee antaa enemmän aikaa (Muuri, 2002, 63).

Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taitoa on tutkittu myös 2000-luvulla. Halonen (2007, 33-47) tutki helsinkiläisten kuudesluokkalaisten maahanmuuttajaoppilaiden kielitaidon tasoa ja kieliprofiileja. Oppilaat hän jakoi kahteen ryhmään, joista toisessa olivat ne, joiden ensikielenä oli suomi ja toisessa ne oppilaat, joiden ensikieli oli jokin muu. Halonen käytti tutkimusmittarina eurooppalaiseen viitekehyksen kuvausasteikkoon pohjautuvaa Kielellisen kehityksen diagnosoivaa tehtäväsarjaa. Tehtäväsarja sisältää kuusi kielitaidon osa-aluetta: kielitieto, sanasto, kirjoittaminen, kuullun ja luetun ymmärtäminen sekä puhuminen. Toisen kielen oppilaat menestyivät parhaiten sanaston ja kielitiedon tehtävissä. Heikoimpina osa-alueina toisen kielen oppilailla olivat lukeminen ja kirjoittaminen. Huomionarvoisia seikkoja ovat muun muassa ne, että oppilaan sanastolla oli selvä yhteys Suo-

nessa asuttuun aikaan ja se, että ensikielenään suomea puhuvista oppilaista yksikään ei erinomaisesta suoriutumisesta huolimatta yltänyt testissä täysiin pisteisiin.

Kuuselan ym. tutkimuksessa (2008, 103) kartoitettiin maahanmuuttajaoppilaiden äidinkielen ja kirjallisuuden osaamista: äidinkielessä ja kirjallisuudessa maahanmuuttajaoppilaita oli kantaväestöön verrattuna selvästi enemmän hiekkomin menestyneissä. Hyvin heikosti äidinkielessä ja kirjallisuudessa pärjänneitä maahanmuuttajaoppilaita on kuitenkin vähemmän perusopetuksen päättövaiheessa kuin alempien luokkien arvioinneissa.

Annukka Muuri (2014, 107-108, 129-130) on tutkinut kuudesluokkalaisten maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taitoa. Tutkimukseen osallistui kaiken kaikkiaan 219 maahanmuuttajaoppilasta. Tutkimukseen hyväksyttiin vain ne oppilaat, joiden molemmat vanhemmat puhuivat ensikielenään valtakielistä poikkeavaa kieltä tai kieliä. Kielitaitoa Muuri testasi neljällä erilaisella kielitestillä. Muurin tutkimuksessa kielitaito muodostui kielen rakenteesta, sanelusta, luetun ja kuullun ymmärtämisestä. Oppilaat menestyivät parhaiten sanelu ja rakenne osiossa, kun taas luetun ja kuullun ymmärtämisestä oppilaat saivat heikompi tuloksia. Oppilaista 55,2 prosenttia suoritti sanelukokeen erinomaisesti ja rakennekokeessa erinomaisesti suoriutuneita oli 53,4 prosenttia.

Muurin tutkimuksessa (2014, 125, 132) myös opettajat arvoivat oppilaiden puhumisen ja kirjoittamisen tasoa eurooppalaiseen viitekehysten kielitaitoasteikon avulla. Opettajat arvioivat oppilaiden puhumisen taidot paremmiksi kuin kirjoittamisen taidot. Heidän arvioidensa mukaan oppilaiden puhumisen taidot vastasivat keskimäärin itsenäisen kielenkäyttäjän tasoa (B2) ja kirjoittamistaidot kynnystasoa (B1). Oppilaista 12,8% arvioitiin puhumisessa mestarin tasolle (C2) ja 5.5% saavutti saman tason kirjoittamisessa.

Kun oppilaat saivat itse arvioida omaa suomen kielen taitoaan, 77,6% oppilaista arvioi puhuvansa suomea sujuvasti ja vain alle prosentti totesi puhuvansa suomen kieltä heikosti. Suurin osa oppilaista (72,6%) koki myös suomen kielellä lukemisen sujuvaksi ja kirjoittamisen taidot arvioitiin lukemisen kanssa samansuuntaisiksi. Suomen kielellä kirjoittamisen sujuvaksi koki oppilaista 68,9% (Muuri, 2014, 133-135).

Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taitoa on tutkittu paljon spesifimminkin. Osana Jyväskylän Topling eli Toisen kielen oppimisen polut -hanketta (2010-2013) on muun muassa Kati Penttisen pro gradu-tutkielma (2010), jonka tavoitteena on kartoittaa suomi toisena kielenä -oppijoiden sananmuodostustaitoja. Penttisen (2010, 36) aineisto koostui tut-

kittavien kirjoitelmista ja näin ollen tutkimus kohdistui osin sanamuodostuksen hyödyntämiseen toisella kielellä kirjoittamisessa. Oppilaiden tuottamista teksteistä havaittiin, että suurin osa tuotetuista johdoksista oli nomineita, jotka ovat kielessämme tavallisia ja joiden semanttinen sisältö on konkreettinen. Tyypillisimpiä johdoksia olivat esimerkiksi paikanjohdokset (-la), välineen (-in) ja tekijän (-ja) nimiä. Tuloksissa kuitenkin ilmeni, että kompleksisia sanoja käytetään kirjoittamisessa vähän, sillä aineistoissa kompleksisia sanoja oli kirjoitelmien kaikista sanoista noin joka yhdeksäs (Penttinen, 2010, 83).

Saman Topling-hankkeen alta löytyy myös Marja Seilosen väitöstutkimus, joka käsittelee S2-oppijoiden epäsuoraan henkilöön viittaamista. Tutkimus on myös osana Cefling (Linguistic Basis of the Common European Framework for L2 English and L2 Finnish) -hanketta. Tutkimus perustuu kahteen kirjoitettujen tekstien aineistoon, jotka sisältävät sekä aikuisten että nuorten suomenoppijoiden kirjoittamia tekstejä. Aikuisten kirjoittamia tekstejä oli yhteensä 669 tekstiä ja nuorten kirjoittamia tekstejä 447 (Seilonen, 2013, 15, 17-18).

Nuorten aineistot päättyvät tasoon B1, joten käsittelen tutkimuksen tuloksia siihen asti. A1-tasolla henkilöön viitataan epäsuorasti käyttämällä passiivia, nollapersoonaa ja geneeristä yksikön 2. persoonaa. Ilmauksista suosituin on nollapersoonaa. A1-tasoon verrattuna A2-tasolla passiivin ja nollapersoonan käyttö lisääntyy vain hiukan. Eroa A1- ja A2-tasojen välillä on myös sinä, että A2-tasolla viittauksissa käytetyt ilmaukset ovat selvästi varioivampi, käytetty sanasto on laajempi ja adjektiiveista on käytössä myös vertailumuotoja. B1-tasolle siirryttäessä oleellisin ero edellisiin verrattuna on passiivin voimistuva edustus vaikkakin nollapersoonaa on edelleen tavallisin viittaustapa (Seilonen, 2013, 184-185).

4.2 Kielitaito ja reaaliaineet

Reaaliaineisiin lasketaan lukuaineet, kuten uskonto/elämänkatsomustieto, historia, yhteiskuntaoppi, biologia, maantieto ja terveystieto. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) biologia, maantieto, terveystieto, kemia ja fysiikka on yhdistetty yhdeksi oppiaineeksi, ympäristöopiksi. Yläkoulun opetussuunnitelman perusteissa edellä mainitut oppiaineet ovat kuitenkin erikseen jokainen omana oppiaineenaan.

Koulussa reaaliaineiden tunnit ovat monesti tekstitaitotilanteita, joissa oppilaan tulee ymmärtää muutakin kuin perinteistä tekstiä, kuten erilaisia käsitteitä, taulukoita, asiategstejä, tiivistelmiä, pylväsdiagrammeja ja niin edelleen. Tämän takia maahanmuuttajaoppilaiden lukemisen ja kirjoittamisen opetuksen ydin onkin toiminnallisten tekstitaitojen opetus. Tekstitaidoilla tarkoitetaan lukemista ja kirjoittamista laajempaa kokonaisuutta, joka kattaa edellä mainittuja asioita (Nissilä, Vaarala, Pitkänen, Dufva, 2009, 42-43). Maahanmuuttajaopetuksen näkökulmasta on olennaista huomata, että eri ryhmillä on erilaisia tekstikäytänteitä ja ihmiset toimivat tekstien parissa ja tekstien avulla eri tavoin (Pitkänen-Huhta, 2003, 16).

Arvosen, Katvan ja Nurmisen mukaan (2012, 89) maahanmuuttajaoppilailta ilmenevät oppimisvaikeudet johtuvat usein kielitaidollisista seikoista. He painottavat, että ennen maahanmuuttajaoppilaan siirtämistä erityisopetukseen tulisi huomioida seuraavat asiat: Ymmärtääkö oppilas kyseisen oppiaineen keskeisiä suomenkielisiä käsitteitä? Tunteeko hän opetuksessa käytettyä käsitteistöä ja sanastoa omalla kielellään? Miten sujuvasti oppilas pystyy lukemaan tehtävänantoja ja oppiaineen vaatimia tekstejä? Millaiset edellytykset oppijalla on seurata ja ymmärtää opetuspuhetta? Entä millaista opetusta oppilas on näiden taitojen saavuttamiseksi saanut? Kun maahanmuuttajaoppilaan oppimisvaikeuden takana on kielitaitoon liittyvä ongelma, kannattaa oppilaalle suunnattu mahdollinen tuki kohdistaa kielitaitoa edistäviin toimiin (Arvonen ym, 2012, 89).

Arja Virta (2008, 134-135) on tutkinut historian opetusta monikulttuurisessa luokassa, erityisesti sitä, millaista historiaa monikulttuurisessa luokassa opetetaan ja miten oppilaiden kulttuuritaustojen moninaisuus otetaan opetuksessa huomioon. Tutkimuksen tuloksista ilmeni, että useimmat oppilaat pitivät kieltä suurimpana historian opiskelun vaikeutena. Eräs kurdityttö kuvasi historian opiskelua seuraavasti: *”se on vaikeeta – siinä on sanoja, pitää aina ottaa sanakirja kotona esille, kirjoittaa omalla kielellä”*. Haastetta tuovat erityisesti hankalat ja arkikielestä kaukana olevat sanat ja käsitteet. Lisäksi oppilaat kokivat, että kielenvaihto ja sanojen etsiminen tekevät prosessista työlään.

Myös Perttula (2001, 46) päätteli tutkimuksessaan, että historiassa yhdistyvät monet maahanmuuttajaoppilaiden vaikeiksi kokemat kielenhallinnan osa-alueet, kuten käsitteiden, aikamuotojen ja laajojen tekstien hallinta. Lisäksi maahanmuuttajaoppilaat kokevat haastavaksi osaamisensa ilmaisemisen kirjallisena.

Johanna Saario (2012) on tutkinut toisella kielellä opiskelevien oppilaiden kielen roolia ja tekstien kanssa toimimisen käytänteitä yhteiskuntaopin käsitteiden opiskelussa. Tutkimuksen varsinainen oppilasosallistuja koostui 18 oppilaasta, joista avainosallistujia oli 3. Näitä kolmea avainosallistujaoppilaita Saario havainnoi luokassa erityisesti. Kaikki kolme avainosallistujaa olivat maahanmuuttajataustaisia (Saario, 2012, 47-48). Saarion (2012, 238-239) tutkimuksessa ilmeni, että oppikirjatekstien lukeminen edellyttää lukijalta hyvin laajaa ja jopa erikoistunutta sanavarastoa ja sanastollisesti tiheä teksti tuottaa haasteita erityisesti sellaiselle lukijalle, jonka luetun ymmärtämisen taito on vasta mekaanisella tasolla (A2-tasolla). Pelkkä sanojen tunnistaminen tai muistaminen ei riitä, ellei tunne sanojen merkitystä. Saario ehdottaakin, että kieli ja sen käyttö voitaisiin nostaa tunneilla tietoisien tarkastelun kohteeksi. Näin ollen parhaassa tapauksessa toisella kielellä opiskelevat voivat hyödyntää yhteiskuntaopin – tai jonkun muun oppiaineen – tuntia kielen oppimiseen ja toisaalta kaikki oppilaat pääsevät harjoittelemaan kyseisen oppiaineen tyypillistä kielenkäyttöä (Saario, 2012, 240).

Historian ja yhteiskuntaopin lisäksi on tutkittu maahanmuuttajaoppilaiden oppimistuloksia ympäristö- ja luonnontiedossa. Kuuselan, Etälahden, Hagmanin, Hievasen, Karppisen, Nissilän, Rönnerbergin ja Siniharjun tutkimukseen (2008, 102) osallistui 800 vieraskielistä oppilasta. Oppilaista 35% pärjäsikin heikosti ja vain noin viisi prosenttia loistavasti ympäristö- ja luonnontiedossa. Kuusela kumppaneineen korostaa kuitenkin, ettei maahanmuuttajaoppilaita tule nähdä vain heikosti suoriutuneina, sillä joukossa oli myös erittäin hyvin pärjänneitä. Erityisen hyvin suoritusten taustalla he uskoivat olevan pitkä Suomessa oloaika.

Rasisen (2006, 151) tutkimuksessa taas englannin kielellä opiskelevat suomalaiset totesivat, että vieraalla kielellä opiskelu ei yleisesti ottaen hankaloita oppimista, mutta muutamien oppisisältöjen, kuten biologian sisältöjen, on vaikea opiskella vieraalla kielellä. Tämä tutkimus poikkeaa lähtökohdiltaan aiemmin esitellyistä, mutta käytännössä lähtökohdat ovat samat: oppilas opiskelee tiettyjä asiasisältöjä muulla kuin omalla äidinkielellään.

4.3 Kielitaito ja matematiikka

Matematiikka on tarkka ja yksiselitteinen symbolikieli. Oppilaan pitää osata kirjoittaa symbolit sekä tulkita niiden sisältö. Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa

(2014, 234) matematiikan tavoitteiksi on asetettu muun muassa oppilaiden taito esittää matemaattista ajatteluaan ja ratkaisujaan eri tavoilla ja välineillä. Enää ei siis riitä, että osaa laskea määrätyn laskun oikein, vaan täytyy osata selittää ja todistaa oma tapa lähestyä ja laskea kyseinen tehtävä.

Joutsenlahti (2011) on tuonut julkaisuissaan esille matematiikan käsitteiden kielentämisen. Matemaattisen käsitteen kielentäminen on osa oppilaan käsitteen konstruointiprosessia, jonka aikana oppilas joutuu pohtimaan käsitteen keskeisiä piirteitä ja reflektoimaan sekä jäsentämään matemaattista ajatteluaan. Matemaattisten käsitteiden kielentämisestä puhuttaessa Joutsenlahti viittaa myös Vygotskin (1982) teoriaan ajattelun ja kielen kehittymisestä ja peilaa sitä esimerkiksi Johnsen Høinesin (2000) kehittämään teoriaan matemaattisten käsitteiden synnystä koulun alaluokkien oppilailla.

Matematiikan merkitystä nyky-yhteiskunnassa ei voi vähätellä. Oppilaan kohdatessa jokapäiväisessä elämässä tehtäviä ja pulmia hän tarvitsee jonkin tasoista matematiikan osaamista niistä selvitäkseen. Näin ollen matematiikka on yksi keskeisimmistä työkaluista opinnoista, työstä, yhteiskunnan asettamista haasteista tai muista luonnontieteellisen osaamiseen liittyvistä haasteista selvitäkseen (Harju-Luukkainen ym. 2014, 23).

PISA-tutkimuksessa oppilaat jaetaan heidän koetulostensa perusteella kuudelle eri suoritustasolla. Maahanmuuttajaoppilaat ovat yliedustettuja alemmilla suoritustasoilla, eli tasolla yksi (26,2%) ja tasolla kaksi (22,2%). Erot ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajien ja toisen sukupolven maahanmuuttajien välillä ovat suuret -toisen sukupolven maahanmuuttajien määrä kaikkein heikoimmalla tasolla lähes puolittuu. Osaamistason nousu pysähtyy kuitenkin välttävälle ja korkeintaan tyydyttävälle suoritustasolle. Mitä varhaisemmassa vaiheessa maahanmuuttajaoppilas on tullut Suomeen, ja mitä varhaisemmin hän on aloittanut suomen kielen oppimisen, sitä todennäköisempää on, että hän saavuttaa hyvän tuloksen (Harju-Luukkainen, 2014, 26-28).

Muuttoliike Viirasta Suomeen on vilkastunut viime vuosien aikana ja virolaisten osuus maahanmuuttajaoppilaista on kasvanut. Tulosten luvuissa on vakioitu kotonaan viroa puhuvien oppilaiden osuus, sillä on perusteltua olettaa, että suomen kielen ymmärtäminen on vironkielisille kielisukulaisuuden myötä helpompaa kuin muille. (Harju-Luukkainen ym. 2014, 28). Suomen kielen taitotasolla on siis suuri rooli lukuaineiden lisäksi myös matematiikassa.

4.4 Kielitaito ja taito- ja taideaineet

Taito- ja taideaineisiin kuuluvat alakoulussa kuvataide, käsityö, musiikki ja liikunta ja yläkoulussa edellä mainittujen lisäksi myös kotitalous (Opetushallitus, 2014). Pienimmät erot maahanmuuttajaoppilaiden ja kantaväestöön kuuluvien oppilaiden välillä ovat taito- ja taideaineissa, erityisesti kuvataiteessa ja käsityössä (Nissilä, 2010b, 38). Eron taideaineiden ja lukuaineiden välillä uskotaan johtuvan nimenomaan kielitaidollisista seikoista. Taideaineet eivät usein vaadi oppilaalta pitkien tekstikappaleiden lukemista ja ymmärtämistä (Nissilä, 2010b, 38). Opetushallitus (2012, 19) korostaa, että maahanmuuttajaoppilaan integrointi perusopetukseen kannattaa yleensä aloittaa sellaisista oppiaineista, joissa kielitaito ei ole etusijalla. Tällaisia oppiaineita ovat usein juuri eri taito- ja taideaineet.

2000-luvulla painotetaan maahanmuuttajaoppilaan varhaista integroitumista yleisopetuksen ryhmiin, mutta esimerkiksi 1990-luvun kielipoliittisessa toimintaohjelmassa oli tavoitteena järjestää maahanmuuttajien opetus erillisissä, jopa kieli ja kulttuuriryhmittäin muodostetuissa ryhmissä (Rapatti, 2010, 126).

Integrointi pyritään aloittamaan heti kun oppilaan kielitaito, tiedot ja muut taidot sen mahdollistavat (Nissilä, 2010b, 27). Yleensä integrointivaiheessa maahanmuuttajaoppilaat pyritään sijoittamaan heidän ikäänsä, tietojaan ja taitojaan vastaavalle luokalle (Kuusela ym. 2008, 22), mutta tässä ei aina onnistuta (vrt. VTV, 2015, 35). Integrointi yleisopetuksen ryhmään ei takaa tehokkaampaa kielen oppimista, mutta antaa siihen mahdollisuuden (Rapatti, 2010, 126-127). Perusopetuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2015, 7) määritetään S2-oppiaineen tavoitteeksi maahanmuuttajaoppilaan kielitaidoksi kehittyvä alkeiskielitaito. Alkeiskielitaidolla viitataan eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoon A.1 tai A.2. (CEFR) ja keskimääräisesti maahanmuuttajaoppilaan suomen kielen taitotaso valmistavan opetuksen päättyessä onkin juuri tuolla tasolla (Nissilä, 2010b, 26).

Liikunta on nähty hyvänä oppiaineena oppilasryhmän ryhmäyttämiseksi ja erilaisen vuorovaikutuksen harjoitteluksi. Se toimii kuvataiteen ja käsityön ohella hyvin myös maahanmuuttajaoppilaiden integroimiseksi ryhmään, sillä siinäkin ei tule lukuaineiden tavoin yhtä helposti haasteita maahanmuuttajaoppilaan kielitaidon kanssa (Virta & Lounassalo, 2013, 514). Liikuntatunneilla tapahtuva kaikenlainen vuorovaikutus on voimakasta ja siksi merkittävässä roolissa kulttuurien välisessä vuorovaikutuksessa. Näin ollen myös koululii-

kunnan on nähty vaikuttavan positiivisesti monikulttuurisen ympäristön luomisessa (Kouli & Papaioannou, 2006, 178).

Kun käsityöt, kuvaamataito ja liikunta on nähty suotuisiksi oppiaineiksi maahanmuuttajaoppilaan integroinnin kannalta, musiikki taas on nähty hyvänä oppiaineena suomen kielen oppimisen kannalta. Kielen merkitys on korostunut monikulttuurisessa musiikkikasvatuksessa, sillä laulujen opetteleminen voi olla yksi keino oppia uuden kielen sanoja. (Juvonen, 2009, 106). Musiikin kautta myös maahanmuuttajaoppilaan on halutessaan helppo esitellä luokalleen omaa kulttuuriaan (Juvonen, 2009, 106; Benjamin, 2014, 93).

4.5 Kielitaito ja maahanmuuttajaoppilaiden koulussa solmitut ystävyysuhteet

Kaverisuhteet, kiusaaminen ja syrjintä vaikuttavat väistämättä oppilaan sopeutumiseen, kouluarkeen ja sen mielekkyyteen. Kyttälä, Sinkkonen ja Ylinampa (2013) ovat tutkineet maahanmuuttajaoppilaiden kokemuksia koulunkäynnin kannalta merkityksellisistä asioista. Tutkimuksessa ilmenee, että keskeisiä maahanmuuttajaoppilaan koulumenestykseen ja koulusopeutumiseen vaikuttavia tekijöitä ovat kielitaito ja ystävyysuhteet valtaväestön kanssa. Osa Kyttälän ym. (2013) tutkimukseen osallistuneista maahanmuuttajaoppilaista koki heikon suomen kielen taidon haittaavan suomalaisten kavereiden saamista. Tästä syystä he ilmoittivat viettävänsä enemmän aikaa muiden maahanmuuttajaoppilaiden kanssa. Toisaalta taas ne maahanmuuttajaoppilaat, jotka ilmoittivat saaneensa suomalaisia ystäviä, kokivat ystävyysuhteiden vaikuttaneen omaan opiskelumotivaatioon ja koulumyönteisyyteen sekä kielitaidon nopeaan oppimiseen. Yksi haastateltavista oppilaista ilmoitti, ettei hänellä ole suomenkielisiä kavereita. Hän koki kavereiden puuttumisen kaikkein vaikeimmaksi asiaksi koulussa ja tästä syystä hän myös suhtautui kovasta kurista ja ruumiillisista kuristusmenetelmistä huolimatta venäläiseen kouluun myönteisemmin.

”Venäjällä mä en muista sellaista, että oli vaikea mennä kouluun, se koulu oli niin kuin toinen koti. Että siellä olivat paljon kavereita ja. Täällä vähän kavereita. Se oli tylsää”

Maahanmuuttajaoppilaat kokevat koulussa valitettavan usein syrjintää ja kiusaamista. Lisäksi ystävien löytäminen voi olla maahanmuuttajaoppilalle todella hankalaa (Talib, Löfström & Meri, 2004, 116). Koulukiusaamista tutkinut Christina Salmivalli (2003, 30) toteaa, että kiusatuksi joutumisen riskiä lisäävät poikkeava ulkoinen olemus, temperamentti tai

jopa tietynlainen perhetausta tai kasvatuskäytännöt. Kaikkein selkeimmin kiusatuksi joutumista ennustavat huono itsetunto, epävarmuus ja arkuus. Liebkindin, Jasinskaja-Lahden ja Haaramon (2000, 138-148) teettämässä tutkimuksessa kartoitettiin turkkilaisten ja vietnamilaisten maahanmuuttajanuorten sopeutumista kouluun. Tutkimuksen tuloksista ilmeni, että syrjintäkokemukset vaikuttivat kielteisesti maahanmuuttajanuorten koulusopeutumiseen heikentämällä nuorten itsetuntoa ja lisäämällä stressioireita (Liebkind ym. 2001, 143).

On myös tutkittu sitä, solmivatko maahanmuuttajaoppilaat helpommin suhteita kantaväestöön kuuluvien oppilaiden kanssa vai muiden maahanmuuttajaoppilaiden kanssa. Jo aiemmin mainitussa Kyttälän ym. (2013) tutkimuksessa oppilaat ilmoittivat heikon suomen kielen vaikuttaneen siihen, että he ystävystyvät helpommin muiden maahanmuuttajaoppilaiden kanssa. Kathleen Brinegar (2010, 9-10) sai tutkimuksessaan samansuuntaisia tuloksia, sillä hänen tutkimuksensa osoitti, että keskenään samaa kieltä puhuvat maahanmuuttajanuoret ryhmääntyivät helpoimmin.

Van Houtte ja Stevens (2009, 223) ovat tutkineet sitä, solmivatko opiskelijat enemmän kulttuurien välisiä suhteita maahanmuuttajaopiskelijoiden määrän kasvaessa ja monimuotoisuuden lisääntyessä koulussa. He tutkivat myös sitä, kuinka paljon opiskelijat kokevat yhteenkuuluvuutta kulttuurien kirjon lisääntyessä. Tutkimukseen osallistui 11 872 opiskelijaa ja aineisto kerättiin Belgiassa vuosina 2004 ja 2005.

Vastauksista ilmeni, että mitä enemmän maahanmuuttajaopiskelijoita koulussa oli, sitä enemmän heillä oli maahanmuuttajataustaisia ystäviä. Maahanmuuttajataustaisten ystävien lisääntyminen vaikutti myös belgialaisten ystävien vähenemiseen. Yhteenkuuluvuuden osalta taas ilmeni, että maahanmuuttajaoppilaiden määrä ei vaikuttanut siihen, kokivatko opiskelijat yhteenkuuluvuutta vai eivät (Van Houtte & Stevens, 2009, 228).

Anni Ollakka (2013) on tutkinut progradu-tutkielmassaan maahanmuuttajaoppilaiden kertomuksia monikulttuurisen identiteetin rakentumisesta koulun kontekstissa. Hänen aineistonsa koostui kolmestatoista 1.-6.-luokkalaisista oppilaista, joita kaikkia yhdisti suomi toisena kielenä -oppiaine. Hänen tutkimuksessaan oppilaat ilmoittivat viettävänsä koulussa aikaa sekä valtaväestöön kuuluvien luokkakavereiden että muiden maahanmuuttajaoppilaiden kanssa. Vanhemmilla oppilailla ystäväpiiri keskittyi koulussa kuitenkin etniseen yhteisöön ja S2-ryhmään (Ollakka, 2013, 90).

Kaikkien edellä mainittujen tutkimusten tulokset ovat hyvin samansuuntaisia. Maahanmuuttajaoppilaat ystävystyvät usein muiden maahanmuuttajaoppilaiden kanssa, mutta toisinaan myös kantaväestöön kuuluvien oppilaiden kanssa. Tutkimuksista ei kuitenkaan käy ilmi syytä tälle ilmiölle. Ollakan aineistossa (2013, 41 ja 85) yksi haastateltavista oppilaista totesi leikkivänsä ja viettävänsä aikaa pääasiassa muiden S2-opetukseen osallistuvien oppilaiden kanssa. Myös toinen haastateltava toteaa, että *”kun ne mun kaverit sanoo, et ei me nyt voida vaan jotenkin sua alkaa, kun meillä on vähän salaisuuksia, niin mä meen vaan niitten kolmosluokkalaisten kaa”*. Kavereilla hän viittaa suomalaisiin ja kolmosluokkalaisilla hän viittaa kolmeen ystäväänsä, jotka kaikki ovat maahanmuuttajataustaisia osallistuvat myös S2-opetukseen.

Kaikissa tutkimuksissa ei ilmene kielen merkitystä ystävyysuhteiden luomiselle. Ainoastaan Kyttälän ym. (2013) aineistossa osa oppilaista ilmoitti, että huono suomen kielen taito haittaa ystävyysuhteiden solmimista kantaväestöön kuuluvien oppilaiden kanssa. Toisaalta taas useissa tutkimuksissa ilmenee, että maahanmuuttajaoppilaat solmivat kulttuurit ylittäviä suhteita muiden maahanmuuttajaoppilaiden kanssa.

PISA 2012 -aineiston pohjalta havaitaan, että maahanmuuttajataustaiset nuoret puhuvat koulutovereidensa ja parhaiden ystäviensä kanssa eniten suomea (tai ruotsia). Vaikka kouluympäristö ja sen tarjoamat sosiaaliset suhteet ovat erityisen merkityksellisiä suomen tai ruotsin kielen oppimisen ja käytön kannalta, koulu näyttäytyy hyvin yksikielisenä ympäristönä, jossa ei juurikaan ole tilaa eri äidinkielten käytölle (Harju-Luukkainen, Nissinen, Sulkunen, Suni, Vettenranta, 2014, 18).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että *”kun oppilas opiskelee suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän mukaan, hänelle opetetaan suomea tai ruotsia toisena kielenä joko kokonaan tai osittain suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksen sijaan”* (POPS 2014, 185). Suomi toisena kielenä -opetukseen osallistuvat oppilaat siis väistämättä ovat jonkun verran erillään oman luokkansa opetuksesta ja yhdessä muiden suomi toisena kielenä -opetukseen osallistuvien oppilaiden kanssa. Tämä voi omalta osaltaan selittää sitä, että maahanmuuttajaoppilaat ystävystyvät helpommin keskenään kuin kantaväestöön kuuluvien oppilaiden kanssa.

5 POHDINTA

Maahanmuuton lisääntyessä koululuokkien oppilasaines on entistä heterogeenisempää. Vaikka suurimmat maahanmuuttajaryhmät Suomessa ovat venäläiset ja virolaiset, on maahanmuuttaja-aines muuttunut maailmalla tapahtuvien muutosten myötä. Opettajilta vaaditaan uudenlaisia tietoja ja taitoja, joiden avulla auttaa maahanmuuttajaoppilasta eteenpäin niin suomen kielen oppimisessa kuin muillakin kouluarkeen kuuluvilla osa-alueilla. Tilanteeseen on vastattu opetushallituksen toimesta ja opetussuunnitelmiin on tullut äidinkielen ja kirjallisuuden rinnalle suomi toisena kielenä -opetusta ja mahdollisuus järjestää valmistavaa opetusta. Jo toinen kieli -termin määritelmä kertoo, että toisen kielen, tässä tapauksessa suomen kielen, oppiminen on oppilaan arjen kannalta merkittävä, sillä se omaksutaan kohdekielisessä ympäristössä jokapäiväiseksi viestintävälineeksi (Suni, 2008, 11).

Kielitaito on merkittävä osa oppilaan kouluarkea, sillä se on sekä oppimisen kohde että sen väline (Muuri, 2014, 63). Yhteinen kieli sujuvoittaa vuorovaikutusta niin kouluarjessa kuin sen ulkopuolellakin. Kielen omaksuminen on kuitenkin omanlaisensa prosessi eikä maahanmuuttajaoppilas opi sujuvaa suomen kielen taitoa pelkällä suomi toisena kielenä -opetuksella vaan suurimman osan kielitaidostaan hän oppii ympäristössä toimimalla (Rapatti, 2010, 127). Yhtenä merkittävänä kielen oppimisen edesauttajana oppilaan kouluarjessa ovat ystävyysuhteet, joissa kommunikointi tapahtuu suomen kielellä. Ystävyysuhteiden muodostuminen maahanmuuttajaoppilaiden ja kantaväestöön kuuluvien oppilaiden välille on nähty tärkeänä oppimisen, ryhmäytymisen ja koulussa viihtymisen kannalta.

Koulussa oppitunnit ovat viestintätilanteita, joissa maahanmuuttajaoppilas toimii pääasiassa muulla kuin omalla äidinkielellään. Vaikka Jäppisen (2002) tutkimuksessa vieraskielisen opetuksen ei nähty juurikaan haittaavan oppimista, ei voida kiistää, etteikö maahanmuuttajaoppilaalla olisi suomen kielen taitotasosta johtuvia hankaluuksia oppimisessa. Eri oppiaineiden välillä on kuitenkin merkittäviä eroja siinä, kuinka paljon suomen kielen taitotasolla on oikeasti merkitystä.

Reaaliaineissa maahanmuuttajaoppilaiden haasteeksi ovat muodostuneet hankalat termit ja niiden merkitykset. Erityisen haastaviksi on koettu muun muassa historia ja yhteiskuntaoppi. Näiden oppiaineiden, kuten myös biologian ja maantiedon, kohdalla on olennaista huomata, että termien merkityksien oppiminen ei ole kiinni vain sanan ymmärtämisestä. Maahanmuuttajaoppilas voi tulla hyvinkin erilaisista lähtökohdista, erilaisesta kulttuurista,

ilmastosta ja yhteiskunnallisesti Suomen rakenteista poikkeavista lähtökohdista ja näin ollen joidenkin termien merkityksien ymmärtäminen voi olla ongelmallista. Toisinaan erilaiset lähtökohdat voivat vaikuttaa maahanmuuttajan motivaatioon opiskeltaviin asioihin, esimerkiksi Suomen historia ei välttämättä kiinnosta toiselta puolelta maailmaa saapunutta maahanmuuttajaoppilasta.

Matematiikka on myös yksi oppiaine, jossa erilaisten mittausten mukaan maahanmuuttajaoppilaat suoriutuvat selvästi kantaväestöä heikommin. Kyse ei välttämättä ole niin sanotusti huonommasta matikkapäästä, vaan taustalla voi olla heikko suomen kielen taitotaso. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa matematiikan tavoitteisiin on kirjattu muun muassa taito perustella omat havaintonsa ja päättelynsä konkreettisilla välineillä, piirroksilla, suullisesti ja kirjallisesti (Opetushallitus, 2014, 238). Joutsenlahti (2011) on käyttänyt omilla julkaisuillaan käsitettä matematiikan kielentäminen. Maahanmuuttajaoppilaiden haasteet matematiikassa voivat johtua juurikin matematiikan kielentämisen haasteista. Heikko suomen kielen taitotaso voi vaikuttaa myös erilaisten sanallisten laskujen ja tehtävien ymmärtämiseen. Haasteena voi siis olla sekä ohjeistuksen ja tehtävän ymmärtäminen, että omien tuloksien perustelu ja kielentäminen.

Taito- ja taideaineet taas on nähty niin sanotusti helpompina aineina, joissa suomen kielen taitotasolla ei ole niin suurta merkitystä. Ne ovat oppiaineita, joiden avulla aloitetaan maahanmuuttajaoppilaan integrointi perusopetukseen valmistavasta opetuksesta perusopetukseen. Musiikki nähdään oppiaineena, jossa maahanmuuttajaoppilas voi helposti tutustuttaa luokkatovereitaan omaan kulttuuriinsa, liikunta taas nähdään hyvänä väylänä kulttuurien väliselle voimakkaalle vuorovaikutukselle. Taito- ja taideaineissa kielitaidolla ei ole yhtä suurta merkitystä oppilaan menestymisen kannalta kuin esimerkiksi reaaliaineissa ja matematiikassa, ja näin ollen oppilas voi saada helpommin myös onnistumisen kokemuksia.

Pyrin valikoimaan tutkielmassa hyödyntämäni lähteet tarkoin, etenkin luotettavuuden kannalta. Hyödynsin useita väitöskirjoja, erilaisia tilastoja, artikkeleja ja julkaisuja. Käytin myös muutamia pro gradu -tutkielmia, mutta pääsääntöisesti pyrin minimoimaan niiden käytön luotettavuuden lisäämiseksi. Aineiston haussa käytin monipuolisesti niin kirjaston palveluja kuin myös kansainvälisiä ja kotimaisia hakukoneita. Lisäksi pyrin tarkastelemaan lähteitä monipuolisesti ja etsimään samasta aiheesta useampia lähteitä ja näkökulmia. Tulokset eivät siltikään ole absoluuttisia totuuksia, ja täytyy muistaa, että jokainen maahan-

muuttajaoppilas on yksilö, jonka lähtökohdat ja taitotasot voivat poiketa paljonkin tutkimusten antamista tuloksista.

Aihetta voisi jatkaa pro gradu -tutkielmassa tarkastelemalla maahanmuuttajaoppilaiden omia näkemyksiä suomen kielen taitotasostaan ja sen merkityksistä kouluarjessa. Erityitä huomiota voisi kiinnittää siihen, miten he näkevät suomen kielen ja sen oppimisen ja kokevatko he suomen kielen toiseksi kielekseen, toiseksi äidinkielekseen vai arjessa selviytymisen välineeksi. Tutkielmassa voisi käydä läpi myös maahanmuuttajaoppilaiden kokemuksia kouluarjessa toimimisesta muulla kuin omalla äidinkielellään. Tuloksia voisi peilata esimerkiksi oppilaiden maassaoloaikaan tai sosioekonomiseen asemaan.

LÄHTEET

Alanen, R. (2002). Lev Vygotski: Kieli ja ajattelu ihmisen kehityksessä. (201-234). Teoksessa: Dufva, H. & Lähteenmäki M. (toim.). *Kielentutkimuksen klassikoita*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Arvonen, A. Katva, L ja Nurminen, A. (2012). *Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien tunnistaminen*. Opetus 2000. PS-kustannus, Juva.

Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters. 5. painos.

Bang, H J. Suarez-Orozco, C. Pakes, J ja O'Connor, E. (2009). The Importance of Homework in Determining Immigrant Students' Grades in Schools in the USA Context.(1-25). *Educational Research 51.1*.

Benjamin, S. (2014). Kulttuuri-identiteetti – Merkitys kehitykselle ja kotoutumiselle. (56-105). Teoksessa: *Kulttuuri-identiteetti & kasvatus. Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena*. Suomen kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 8.

Brinegar, K. (2010). "I Feel Like A'm Safe Again." *A Discussion of Middle Grades Organizational Structures from the Perspective of Immigrant Youth and Their Teachers*. RMLE Online. Research in Middle Level Education. Volume 33, Number 9.

Chain, E. (2010). *Living in the Space Between Participant and Researcher as a Narrative Inquirer: Examining Ethnic Identity of Chinese Canadian Students as Conflicting Stories to Live By*. The Journal of Educational Research, 103:113-122. DOI:10.1080/00220670903323792. University of Nebraska-Lincoln

Chen, P-C. Li, M-N. ja Yang, D-C. (2015). A Study of Number Sense Performance among Low-SES Students, New Immigrant Children, and Typical Learners in Grades Four through Six. (455-468). *EURASIA Journal of Mathematics, Science & Technology Education. 11.3*.

Council of Europe. (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. [Verkkodokumentti]. Viitattu 20.9.2016. Saatavissa: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf

Cummins, J. (2001). *Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education*. University of Toronto.

Dufva, H. (2010). Oppimisen dialogit – osaamisen asteet: näkökulmia monen kielen oppimiseen ja käyttöön (21-33). Teoksessa Stolt, S. Lehtihalmes, M. Tarvanen, S & Launonen, K. (toim.) *Suomalainen monikielisyys ja sen haasteet*. Helsinki: Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja 42.

Ellis, R & Barkhuizen, G. (2005). *Analyzing learner language*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2002). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press. 9th impression.

Halme, K. & Vataja, A. (2011). *Monikulttuurinen varhaiskasvatus ja esiopetus*. Helsinki: Tammi

Halonen, M. (2007). *Monikielinen Suomi – maahanmuuttajataustaisten koululaisten suomen kielen taito*. (33-49) Nuorisotutkimus 4/2007.

Harju-Luukkainen, H. Nissinen, K. Sulkunen, S. Suni, M & Vettenranta, J. (2014). *Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen. Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Hassinen, S. (2005). *Lapsesta kasvaa kaksikielinen*. Helsinki. Oy Finn Lectura Ab.

Ikonen, K. (2005). *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa: opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. Opetushallitus.

Janhonen-Abreuquah, H. Paavola, H. ja Layne H. (2015) *Kriittisiä näkemyksiä monikulttuurisuuskasvatukseen*. (245-251) Julkaistu Kasvatus 3/2016. 47. vuosikerta.

Johnsen Høines, M. (2000). *Matematik som språk. Verksamhetsteoretiska perspektiv*. Kristianstad: Kristianstads Boktryckeri AB.

Joutsenlahti, J. (2011) *Kielentäminen matematiikan opiskelussa*. [Verkkodokumentti]. Viitattu 6.10.2016. Saatavissa: <http://www.joutsenlahti.net/Languaging.pdf>

- Juvonen, A. (2009). Musiikki ja monikulttuurisuus. (102-111). Teoksessa: Jokisalo, J. & Simola, R. (toim.) *Monikulttuurisuus luokanopettajakoulutuksessa – monialaisten opintojen läpäisevä juonne*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita.
- Jäppinen, A-K. (2002). *Ajattelu ja sisältöjen oppiminen vieraskielisessä opetuksessa. Tutkimusraportti 1/3*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Kaurala, A. (2016). *Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden integraation haasteet suomalaisessa koulujärjestelmässä: valmistavan opetuksen opettajien näkemyksiä aiheesta*. Pro gradu tutkielma. Oulun yliopisto.
- Karkama, P. (1998). *Kulttuuri ja demokratia: kirjoituksia kulttuurin nykytilasta*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura 1998.
- Kivi, T. (1995). *Oppimisen ytimessä*. Opetushallitus.
- Klein, W. (1986). *Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kosonen, L. (1994). Vietnamilaisoppilas kahden kulttuurin välissä. Teoksessa Liebkind, K. (toim.) *Maahanmuuttajat: kulttuurien kohtaaminen Suomessa*. (192-223). Helsinki: Hakapaino.
- Kouli, O. & Papaionnaou, A. (2006). *Cross-cultural approach in physical education*. Inquiries in sport & physical education. Volume 4 (2), 168-181.
- Kuusela, J., Etelälahti, A., Hagman, Å., Hievanen R., Karppinen, K., Nissilä, L., Rönnerberg, U. ja Siniharju, M. (2008). *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä*. Opetushallitus. Helsinki. Edita Prima Oy.
- Kyttälä, M. Sinkkonen, H-M. & Ylinampa, K. (2013). *Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolut – oppilaiden kokemuksia koulunkäynnin kannalta merkityksellisistä asioista*. [Verkkomateriaali]. NMI Bulletin 3/2013. [Verkkodokumentti]. Viitattu 3.10.2016. Saatavissa: <http://bulletin.nmi.fi/article/maahanmuuttajataustaisten-oppilaiden-koulupolut-oppilaiden-kokemuksia-koulunkaynnin-kannalta-merkityksellisista-asioista/>
- Laaksonen, A. (2007). *Maahanmuuttajaoppilaat erityiskouluissa*. Turun yliopiston julkaisu, C: 262. Turku: Turun yliopisto.

Lehtinen, T. (2002). *Oppia kieli kaikki. Maahanmuuttajalasten suomen kielen kehitys ja kaksikielisyys peruskoulun ensimmäisellä luokalla*. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 181.

Lehtinen, T. (2002). *Oppia kieli kaikki: maahanmuuttajalasten suomen kielen kehitys ja kaksikielisyys peruskoulun ensimmäisellä luokalla*. Väitöskirja. Turun yliopisto.

Liebkind, K. 2001. *Monikulttuurinen Suomi – etniset suhteet tutkimuksen valossa. Johdanto* Gaudeamus. Helsinki

Liebkina, K., Jasinskaja-Lahti, I. & Haaramo, H. (2001). Maahanmuuttajanuorten sopeutuminen kouluun. Teoksessa: Liebkind, K (toim.) *Monikulttuurinen Suomi – etniset suhteet tutkimuksen valossa*. Gaudeamus: Helsinki

Maahanmuuttovirasto. 2015. [Verkkodokumentti]. Viitattu 9.9.2016. Saatavissa: http://www.migri.fi/download/64996_Tilastograafit_2015_valmis.pdf?648f1dee21bdd388

Martikainen, T. (2006). *Ylirajainen kulttuuri: etnisyys Suomessa 2000-luvulla*. Helsinki. Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Muuri, A. (2014). ”Kielestä kiinni” – Kuudesluokkalaisten maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen tason vaihtelut. Turku. Turun yliopisto.

Mäkelä, K. & Väärälä, T. (2012). *Perusopetuksen luokanopettajien kokemuksia maahanmuuttajien kouluun sopeutumisesta*. Pro-gradu tutkielma. Oulun yliopisto.

Nieminen, L & Suni M. (2009). Vuorovaikutus kompleksisuuden kasvualustana ensikielessä ja toisessa kielessä. Teoksessa Kalliokoski, J. Nikko, T. Pyhäniemi, S. & Shore, S. (toim.) *Puheen ja kirjoituksen moninaisuus*. AFinLAn vuosikirja 2009, n:o 67, 119-138.

Nissilä, L. (2010). Kielitaidon kuvausasteikko opetussuunnitelman perusteissa ja suosituksissa (24-30). Teoksessa: *Tasolta toiselle. Opas kielitaidon tasojen kuvausasteikon käyttöön suomi toisena kielenä -opetuksessa*. Hanna Tani ja Leena Nissilä (toim.). Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2010:4.

Nissilä, L. (2010b). Matkalla monokulttuurisuudesta intrakulttuurisuuteen. (21-39). Teoksessa: Immonen-Oikonen, P. & Leino, A. (toim.) *Monikulttuurinen koulu yhteisö*. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2010:8.

Nissilä, L. Martin, M. Vaarala, H. & Kuukka, I. (2006). *Saako olla suomea. Opas suomi toisena kielenä opetukseen*. Opetushallitus. Helsinki.

Nissilä, L. Vaarala, H. Pitkänen, K. ja Dufva, M. (2009). Kaksi- ja monikielisten kielelliset oppimisvaikeudet ja kielen oppimisen tuki. (36-61). Teoksessa: *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*. Nissilä, L. Toim. Sarlin, H-M. Opetushallitus

Nuolijärvi, P. (2001). *Kieli kulttuurissa*. [Verkkodokumentti]. Viitattu 13.10.2016. Saatavissa: <http://www.tieteessatapahtuu.fi/017/nuolijarvi.htm>

Ollakka, A. (2013). *"Koulussa olen suomalainen ja kotona irakilainen"*. *Maahanmuuttajaoppilaiden kertomuksia koulusta ja oman identiteetin rakentumisesta*. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto.

Opetushallitus. (2008). *Suomen sanoin – monin tavoin. Suomi toisena kielenä perusopetuksessa*. [Verkkodokumentti]. Viitattu 20.09.2016. Saatavissa: http://www.edu.fi/download/121984_S2_perusopetuksessa_esite_2008.pdf

Opetushallitus. (2012). *Perusopetukseen valmistava opetus*. [Verkkodokumentti]. Viitattu 9.10.2016. Saatavissa: http://www.edu.fi/download/145302_Perusopetukseen_valmistava_opetus_2012.pdf

Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.

Opetushallitus. (2015). Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet.

Penttinen, K. (2010). *Voisitko apua? Suomi toisena kielenä -oppijoiden sananmuodostustaitojen jäljillä*. Pro gradu. Jyväskylän yliopisto.

Perttula, M-L. (2001). *Maahanmuuttajaoppilaat helsinkiläisen peruskoulun 7.-9. luokilla: kartoitus selviytymisestä ja syrjäytymisestä*. Helsinki: Helsingin kaupunki, opetusvirasto. Laudaturtyö: Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos.

Perttula, M-L. (2010). Oppilashuolto. Teoksessa Päivärinta, M. & Nissilä, L. (toim.) *Perusopetukseen valmistava opetus – opetussuunnitelmasta käytäntöön*. 49-53. Helsinki: Opetushallitus.

Phillion, J. (2008). *Multicultural and cross-cultural narrative inquiry into understanding immigrant students' educational experience in Hong Kong*. *A Journal of Comparative Education* 38 (3), 281-293).

Pica, T. (2005). *Second language acquisition research in second language teaching and learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 263-280.

Pirttikoski, P. (2014). *Maahanmuuttajaoppilaiden valmistavasta opetuksesta yleisopetukseen integraation keskeiset onnistumisen edellytykset ja haasteet*. Pro-gradu tutkielma. Oulun yliopisto.

Pitkänen-Huhta, A. (2003). *Texts and interactions. Literacy practices in the EFL classroom*. Jyväskylän yliopisto.

Rapatti, K. (2010). *Moninaista suomea monikielisessä koulussa*. (124-129) *Virittäjä* 1/2010.

Rasinen, T. (2006). *Näkökulmia vieraskieliseen perusopetukseen. Koulun kehittämishankkeesta koulun toimintakulttuuriksi*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

Rönholm, R. (1999). *Identiteetin lähteillä. Kulttuurijuuret minuuden ja opiskelun osana*. Turun yliopisto.

Saario, J. (2012). *Yhteiskuntaopin kieliympäristö ja käsitteet – toisella kielellä opiskelevien haasteet ja tuen tarpeet*. Jyväskylän yliopisto.

Saario, J. (2009). Suomi toisena kielenä -oppilas ja luokkakeskustelun haasteet. Teoksessa: Kuukka, I. & Rapatti, K. (toim.) *Yhteistä kieltä luomassa: suomea opetteleva opetusryhmässäni*. Helsinki: Opetushallitus.

Salmi, M. (1991). *Ajatteletko arkena? Arkielämä ja tietoisien toiminnan mahdollisuus*. (237-249). *Sosiologia*, vol. 28, nro 4.

Salmivalli, C. (2003). *Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Sarmavuori, K. (1982). *Lasten kielen oppiminen*. Helsinki. Gaudeamus.

Schubert, C. 2006. *Traumaattisten kokemusten vaikutus oppimiseen*. Teoksessa Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. Leena Nissilä ja Hanna-Mari Sarlin (toim.) Gaudeamus. Helsinki

Seilonen, M. (2013). *Epäsuora henkilöön viittaaminen oppijansuomessa*. Väitöstutkimus. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto.

Sisäasiainministeriö, 2011, Maahanmuuton vuosikatsaus 2011. [Verkkodokumentti]. Viitattu 9.9.2016

Saatavissa:

>http://www.migri.fi/download/34214_maahanmuutto_2011_tilastokatsaus.pdf.

Storhammar, M-T & Ailinpieti, K. (1995). *Englannin kieli ja englanninkielisten kulttuurien edustajat lukion toisluokkalaisten silmissä*. Teoksessa Kieli ja kulttuuri – oppimisessa ja opettamisessa. Toim. Liisa Salo-Lee. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos.

Suni, M. (1996). *Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taidot peruskoulun päättövaiheessa*. Moniste 11/1996. Helsinki: Opetushallitus

Suni, M. (2006). *Miten produktiivisen syntaksin indeksi palvelee toisen kielen tutkimusta?* Jyväskylän yliopisto. Lähivertailuja 17. Toimittaneet Annekatrin Kaivapalu ja Külvi Pruu-li.

Suni, M. (2008). *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

Söderling, I. 2005. Suomen väestökysymys ja maahanmuutto. Teoksessa A. Alitolppa-Niitamo, I. Söderling & S. Fågel (toim.) Olemme muuttaneet. Näkökulmia maahanmuuttoon, perheiden kotoutumiseen ja ammatillisen työn käytäntöihin. Väestöliitto, Väestöntutkimuslaitos, 13–23

Talib, M-T. (1999). *Toiseuden kohtaaminen koulussa: Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Talib, M-T, Löfström, J. & Meri, M. (2004). *Kulttuurit ja koulu: avaimia opettajalle*. Helsinki: WSOY

Terveysten ja hyvinvoinnin laitos, THL. *Käsitteet*. [Verkkodokumentti]. Viitattu 24.7. <https://www.thl.fi/fi/web/maahanmuuttajat-ja-monikulttuurisuus/vaestoryhmat/kasitteet>

Tilastokeskus, 2012. Tilastokeskuksen nettitiedote. [Verkkodokumentti]. Viitattu: 9.9.2016. Saatavissa: http://www.start.fi/tup/suoluk/suolu_vaesto.html#vaestonmuutokset.

Tilastokeskus. 2015. [Verkkodokumentti]. Viitattu 9.9.2016. Saatavissa: http://www.migri.fi/download/65343_suomessa_asuvat_ulkomaalaiset_12_ennakko_2015.pdf?087786ee21bdd388

Valtionalouden tarkistusvirasto. (2015). *Maahanmuuttajaoppilaat ja perusopetuksen tuloksellisuus*. Tuloksellisuustarkastuskertomus 12/2015. [Verkkodokumentti]. Viitattu 23.9.2016. Saatavissa: https://www.vtv.fi/files/4801/12_2015_Maahanmuuttajaoppilaat_ja_perusopetuksen_tuloksellisuus.pdf

Van Houtte, M. & Stevens, P. 2009. School Ethnic Composition and Students' Integration Outside and Inside Schools in Belgium. *Sociology of Education* 82 (3), 217 - 239

Virta, A. (2008). *Kenen historia monikulttuurisessa koulussa*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Turun yliopisto.

Virta, J & Lounassalo, I. (2013). Liikuntapedagogiikka yläkoulussa. (497-520). Teoksessa Jaakkola, T. Liukkonen, J & Sääkslahti, A. (toim). *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vygotski, L. (1982). *Ajattelu ja kieli*. Suom. Helkama, K. & Koski-Jännes, A. Prisma Tiedekirjasto. Espoo: Weilin + Göös 1982

Väestöliitto. *Maahanmuuttajien määrä*. [Verkkodokumentti]. Viitattu 8.7.2016. Saatavissa: http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat/maahanmuuttajien-maara/