



Issakainen Olga

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimisvaikeuksien erottaminen kielitaidon puutteesta

Kandidaatin tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Erityispedagogiikka  
2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimisvaikeuksien erottaminen kielitaidon puutteesta  
(Olga Issakainen)

Kandidaatin tutkielma, 36 sivua

Huhtikuu 2019

---

Tämän kandidaattitutkielman tarkoituksena on tutkia, mitä on huomioitava oppimisvaikeuksien tunnistamisessa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohdalla ja kuinka maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimisvaikeuksia erotetaan kielitaidon puutteesta.

Maahanmuuton ja kansainvälisen liikkuvuuden kasvaessa erityisesti 2000-luvun alusta saakka Suomeen on muuttanut entistä enemmän alaikäisiä, oppivelvollisia henkilöitä. Suomen perustuslain (1999/731) mukaan kaikilla Suomessa asuvilla oppivelvollisuusikäisillä on oikeus saada peruskoulun opetussuunnitelman mukaista opetusta.

Maahanmuuttajien määrä kouluissa on kasvussa sekä yleisopetuksen että erityisopetuksen puolella. Oppimisvaikeuksien tunnistaminen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohdalla on haasteellista, sillä tällä hetkellä Suomessa ei ole olemassa luotettavia testejä, jolla oppimisvaikeus voitaisi diagnosoida. Tunnistamisessa täytyy ottaa huomioon oppilaan kokonaisvaltainen tilanne ja hänen elämän- ja koulutushistoria sekä kieli- ja kulttuurihistoria.

Kielitaidon puutteellisuudesta johtuen maahanmuuttajataustaisia oppilaita on suhteellisesti suurempi määrä erityisopetuksessa kuin kantaväestöön kuuluvia oppilaita. On tärkeää, mutta ongelmallista erottaa kielitaidon puute todellisesta oppimisvaikeudesta, sillä sopivia testistöjä tai diagnosoivaa materiaalia ei ole olemassa. Pitkäaikainen seuranta on tällä hetkellä paras vaihtoehto oppimisvaikeuksien ja kielitaidon puutteen erottamiseen. Suomessa on olemassa erilaisia maahanmuuttajaoppilaiden oppimisvaikeuksien arviointia ja ennaltaehkäisyä helpottavia käytänteitä sekä materiaaleja.

Avainsanat: maahanmuuttajataustainen oppilas, maahanmuuttajaoppilas, oppimisvaikeus, oppimisvaikeuksien tunnistaminen

## Sisältö / Contents

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| <b>1</b> | <b>Johdanto / Introduction .....</b>   | <b>1</b>  |
| <b>2</b> | <b>Tutkimusmenetelmä ja tutkimuskysymykset .....</b>                                 | <b>3</b>  |
| <b>3</b> | <b>Maahanmuuttajat Suomessa.....</b>   | <b>4</b>  |
| 3.1      | Maahanmuuttaja käsitteenä.....   | 4         |
| 3.2      | Maahanmuutto tilastoina .....  | 5         |
| 3.3      | Maahanmuuttajaoppilas.....   | 5         |
| <b>4</b> | <b>Oppimisvaikeudet ja niiden tunnistaminen .....</b>                                | <b>8</b>  |
| 4.1      | Laaja-alaiset oppimisvaikeudet.....  | 9         |
| 4.2      | Erityiset oppimisvaikeudet .....   | 11        |
| 4.3      | Oppimisvaikeuksien tunnistamisessa huomioitavat asiat maahanmuuttajaoppilailla ..... | 11        |
| 4.4      | Maahanmuuttajien erityisopetussiirrot .....  | 14        |
| <b>5</b> | <b>Oppimisvaikeuden erottaminen kielitaidon puutteesta .....</b>                     | <b>16</b> |
| 5.1      | Toisen kielen oppiminen .....  | 16        |
| 5.2      | Oppimisvaikeuksien arviointi ja ehkäisy .....  | 16        |
| 5.3      | Kielellistä kehitystä diagnosoivat ja seuraavat materiaalit.....                     | 20        |
| <b>6</b> | <b>Johtopäätökset.....</b>   | <b>21</b> |
| <b>7</b> | <b>Pohdinta .....</b>  | <b>24</b> |
|          | <b>Lähteet / References .....</b>  | <b>26</b> |

# 1 Johdanto / Introduction

Maahan muuttaminen on Suomessa suhteellisen uusi ilmiö (Rapo, 2011). Maahanmuutto alkoi kasvaa Suomessa vasta 1990-luvun loppupuolella Neuvostoliiton romahtamisen jälkeen (Martikainen & Haikkola, 2010; Söderling, 2005). 2000-luvun alusta saakka entistä enemmän eri kulttuureita edustavia ihmisiä on kuulunut suomalaiseen yhteiskuntaan (Liebkind, 2006). Samoihin aikoihin maahanmuuton lisääntyessä maahanmuuttajaoppilaiden määrä alkoi kasvaa, koska Suomeen alettiin vastaanottaa pakolaisperheitä (Söderling, 2005).

Ihmisten kansainvälinen liikkuvuus on lisääntynyt viime vuosina voimakkaasti (YK, 2017) ja samalla alaikäisten maahanmuuttajien määrä Suomessa kasvaa (Maahanmuuttovirasto, 2019). Maahanmuuton lisääntyessä on hyvin luonnollista, että maan kansainvälistyminen näkyy myös koulujen arjessa. Myös maahanmuuttajataustaisen väestön sukupolvistuminen lisää eri etnisistä taustoista tulevia oppilaita ja Suomessa sekä ulkomailla syntyneet maahanmuuttajien lapset ovatkin jo merkittävä väestöryhmä erityisesti pääkaupunkiseudulla, mutta enenevässä määrin myös muualla maassa (Harju-Autti, Sinkkonen, Aine & Räihä, 2018; Martikainen & Haikkola, 2010; Peltola, 2018).

Vuonna 2011 perusopetukseen osallistui 22 518 vieraskielistä oppilasta, kun vastaava luku vuonna 2017 oli 36 892 (Opetushallitus, 2019). Lisäksi maahanmuuttajien perusopetukseen valmistavassa opetuksessa oppilaiden määrä kasvaa joka vuosi (Portin, 2017). Aiempaa laajempi suomalaisväestön kielellinen ja kulttuurinen monimuotoistuminen näkyy peruskouluissa. Myös monikielisyys ilmenee nykykouluissa laajemmin, mihin Suomessa on aiemmin totuttu. (Harju-Autti ym., 2018.)

Kandidaatin työssäni tutkin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimisvaikeuksien tunnistamista ja oppimisvaikeuksien erottamista puutteellisesta kielitaidosta. Kiinnostuin aiheesta vieraillessani valmistavan opetuksen luokalla toissa keväänä. Luokan opettaja oli huolissaan uudesta, vain kahta viikkoa aiemmin aloittaneesta oppilaasta, jolla oli selviä haasteita tarkkaavuudessa kanssa ja kenties myös erityisiä oppimisvaikeuksia. Opettajaa kuitenkin huoletti, ettei hänellä ole keinoja tai osaamista arvioida, onko oppilaalla tuen tarvetta muillakin osa-alueilla kuin kielen oppimisessa. Opettajan huoli omasta osaamattomuudestaan jäi pyörimään mieleeni ja sen takia haluan tutkia, millaisia keinoja maahanmuuttajaoppilaiden oppimisvaikeuksien tunnistamiseksi on tällä hetkellä Suomessa ja kuinka oppimisvaikeudet voidaan erottaa heikosta kielitaidosta.

Suomen perustuslain (1999/731) perusoikeudet koskevat yhtäläillä maahan muuttaneita ulkomaalaisia, kuin kantaväestöäkin. Perustuslaissa määrätään, että ”jokaisella on oikeus maksuttomaan perusopetukseen” ja Perusopetuslain (1998/628) mukaan ”Suomessa vakinaisesti asuvat lapset ovat oppivelvollisia”. Tällöin kaikilla Suomessa vakinaisesti asuvilla, oppivelvollisuusikäisillä maahanmuuttajilla on oikein maksuttomaan perusopetukseen samoin kuin kantaväestöllä. Samalla, kun maahanmuuttajia tuetaan oman kulttuuri-identiteetin ja äidinkielen säilyttämisessä, he saavat suomen ja ruotsin kielen opetusta (POPS, 2014). Koulutusta järjestetään esiopetuksen yhteydessä, perusopetukseen valmistavana opetuksena, suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetuksena, tukiopetuksena, maahanmuuttajien oman äidinkielen opetuksena, eri uskontojen opetuksena, ammatilliseen perusopetukseen valmistavana koulutuksena sekä kotoutumiskoulutuksena että luku- ja kirjoitustaidottomien opetuksena (Nissilä & Sarlin, 2009.) Maahanmuuttajille tarjottavan opetuksen kenttä on laaja, joten keskityn tässä kandidaatin työssäni vain perusopetuksen kentällä tarjottavaan opetukseen.

Vuonna 2005 Rastas, Huttunen ja Löytty pohtivat koetaanko käsite *maahanmuuttaja* loukkaavana tai sopimattomana kymmenen vuoden päästä. Tällä hetkellä ei ole käytössä muutaakaan käsitettä, joten tässä kandidaatin työssäni käytän käsitteitä maahanmuuttajaoppilas sekä maahanmuuttajataustainen oppilas, koska ne ovat edelleen yleisessä käytössä tutkimuskirjallisuudessa sekä opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2014).

## 2 Tutkimusmenetelmä ja tutkimuskysymykset

Tässä kandidaatin tutkielmassa on tavoitteena vastata kahteen tutkimuskysymykseen. Ensimmäinen kysymys liittyy oppimisvaikeuksien tunnistamiseen maahanmuuttajaoppilaille. Toinen kysymys taas pyrkii etsimään vastausta oppimisvaikeuksien erottamiselle kielitaidon puutteesta.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Mitä on huomioitava maahanmuuttajaoppilaiden oppimisvaikeuksien tunnistamisessa?
2. Miten oppimisvaikeuden voi erottaa puutteellisesta kielitaidosta?

Tutkimusmenetelmänä tässä tutkimuksessa on kuvaileva kirjallisuuskatsaus. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus on yksi yleisimmistä kirjallisuuskatsausten perustyypeistä (Salminen, 2011). Salminen (2011) määrittelee kuvailevan kirjallisuuskatsauksen yleiskatsaukseksi, jonka aineisto on laaja eivätkä metodiset säännöt rajaa aineiston valintaa. Tutkittava ilmiö voidaan kuitenkin kuvata laaja-alaisesti ja tarvittaessa pystytään luokittelemaan tutkittavan ilmiön ominaisuuksia. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus on itsenäinen metodi, mutta tarjoaa uusia tutkittavia ilmiöitä systemaattista kirjallisuuskatsausta varten. (Salminen, 2011.) Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2018) määrittelevät kirjallisuuskatsauksen tehtäväksi näyttää, mistä näkökulmista ja miten tutkittavaa aihetta on aiemmin tutkittu ja miten tekeillä oleva tutkimus liittyy jo olemassa oleviin tutkimuksiin.

Kirjallisuuskatsaus keskittyy tutkielman kannalta olennaiseen kirjallisuuteen kuten aikakauslehtiartikkeleihin, tutkimuseloiteisiin ja muihin keskeisiin julkaisuihin (Hirsjärvi ym., 2018). Tämän tutkielman tarkoituksena on kerätä yhteen eri lähteistä kerättyjä opettajan käytännön työssä tarvittavia keinoja, joilla maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimisvaikeuksia tunnistetaan ja erotetaan kielitaidon puutteesta. Opettajien lisääntyvä tieto maahanmuuttajaoppilaiden oppimisvaikeuksista helpottaa heitä kohdistamaan oppilaan tarvitsema tuki oikein ja aloittaa varhainen puuttuminen mahdollisimman aikaisin.

### 3 Maahanmuuttajat Suomessa

Tilastokeskuksen ennusteen (2018) mukaan Suomessa kuolee enemmän ihmisiä kuin syntyy jo kolmatta vuotta peräkkäin. Vuoteen 2035 saakka ainoastaan nettomaahanmuutto ylläpitäisi Suomen väkiluvun kasvua (SVT, 2018). Suomen hallituksen maahanmuuttopolitiikka on keskittynyt tällä hetkellä työvoimaisen maahanmuuton edistämiseen, mutta edelleen vuoden 2015 poikkeuksellisen suuri turvapaikanhakijoiden määrä kuormittaa maahanmuuttopolitiikkaa. Suomen siirtyessä EU:n puheenjohtajuuskaudelle heinäkuussa 2019 maahanmuutto- ja turvapaikka-asiat ovat ehdottomasti EU-politiikan keskiössä. (Sisäministeriö, 2018.) Määrittelyn seuraavana maahanmuuttoon liittyviä käsitteitä.

#### 3.1 Maahanmuuttaja käsitteenä

Käsitteenä sana maahanmuuttaja on problemaattinen määriteltävä, koska sanalle on erilaisia määritelmiä. Kaikkia määrittelyjä koskee kuitenkin sama periaate siitä, että maahanmuuttaja on yleiskäsite, jonka sisälle kuuluu monta pienempää ja tarkempaa käsitettä. Martikainen, Sintonen ja Pitkänen (2006) määrittelevät maahanmuuttajan väljästi koskemaan kaikkia eri syistä maahan muuttaneita. Sekä Martikainen ja Haikola (2010) että Suomen Pakolaisapu (2019) tarkentavat määritelmää, jolloin maahanmuuttaja on ulkomailla syntynyt, Suomeen toistaiseksi tai pysyvästi muuttanut henkilö. Terveystieteiden tutkimuskeskus (2018) määrittelee maahanmuuttajan yleiskäsitteeksi maasta toiseen muuttaneelle henkilölle. Henkilö on yleensä syntynyt ulkomailla ja perusteita maahan muuttamiselle on erilaisia, kuten esimerkiksi perhesyyt, opiskelu, työ tai lähtömaan tilanteesta johtuva pakolaisuus (THL, 2018).

Tarkempia käsitteitä erottelemaan maahanmuuttajat maahan tulossyyn perusteella on paljon ja sen vuoksi käsitteiden tässä niistä lyhyesti vain osan. *Siirtolainen* viittaa työperäiseen maahanmuuttoon (Martikainen ym., 2006). *Pakolainen* puolestaan YK:n pakolaismääritelmään (Martikainen ym., 2006), jonka mukaan pakolaisella on perustellusti aihetta pelätä joutuvansa vainotuksi esimerkiksi alkuperänsä, uskontonsa, kansallisuuden tai poliittisen mielipiteensä vuoksi (UNHCR, 1951) ja Suomessa pakolaisleireiltä tulleisiin *kiintiöpakolaisiin* (Martikainen ym., 2006). *Turvapaikanhakija* on maahan itsenäisesti tullut henkilö, joka hakee turvapaikkaa maasta erinäisistä syistä (Martikainen ym., 2006). *Vieraskielinen* määritellään muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea äidinkielenään puhuvaksi henkilöksi (Portin, 2017). Martikainen ja Haikola (2010) määrittelevät *maahanmuuttajataustaisen* henkilöksi, joka on joko itse tai vanhempiensa kanssa muuttanut uuteen maahan.

Maahanmuuttoon liittyy käsitteinä myös *ensimmäisen sukupolven maahanmuuttaja*, jolla tarkoitetaan yleiskäsitteenäkin käytettävää maahanmuuttajakäsitettä. Niin sanottu *toisen sukupolven maahanmuuttaja* on henkilö, joka on syntynyt Suomessa, mutta toinen tai molemmat hänen vanhemmistaan ovat muuttaneet Suomeen. (Miettinen, 2019.)

### **3.2 Maahanmuutto tilastoina**

Tilastokeskuksen mukaan vuonna 2017 Suomessa asui vajaa 250 000 ulkomaan kansalaista, vieraskielisiä hieman yli 373 000 ja ulkomailla syntyneitä 373 000. Maahanmuuttajien määrä ja tausta siis vaihtelevat sen mukaan, arvioidaanko ulkomaalaisia kansalaisuuden, äidinkielen vai syntymämaan perusteella tai kenties näiden yhdistelminä (Väestöliitto, haettu 18.3.2019). Maahanmuuton lisääntymisestä huolimatta Suomessa asuu muuhun läntiseen Eurooppaan nähden vähiten ulkomaalaisia. Vieraskielisestä väestöstä on kuitenkin tullut merkittävä osa suomalaista yhteiskuntaa, 4,5-6,8 prosenttia, riippuen siitä, millä perusteella määrää arvioidaan (Väestöliitto, haettu 18.3.2019). Sisäministeriön maahanmuuttoraportin (2017) mukaan Suomessa asui vuonna 2017 hieman yli 357 500 ulkomaalaistaustaista ihmistä, joka on 6,5 prosenttia koko väestöstä ja samassa linjassa Väestöliiton tilastoihin nähden.

Tilastokeskuksen mukaan Suomessa asui vuoden 2017 lopussa lähes 180 eri ulkomaankansalaisuus ryhmää. Suurin näistä oli Viron kansalaiset, joita oli ylivoimaisesti eniten. Tämän jälkeen tulee Venäjän kansalaiset ja kolmantena Irakin kansalaiset. Vieraista kielistä vuonna 2017 venäjän kieli on selvästi puhutuin. Seuraavana tulee viro, arabia, somalia sekä englanti. (Tilastokeskus, 2019.) Eniten ensimmäisiä oleskelulupahakemuksia hakivat Irakin, Venäjän, Kiinan, Ukrainan ja Intian kansalaiset (Maahanmuuttovirasto, 2018).

Suurin osa ulkomaan kansalaisista asuu pääkaupunkiseudulla Helsingissä, Vantaalla sekä Espoossa. Siellä maahanmuuttajien osuus kaikista asukkaista on noin 10 prosenttia. Muualla Suomessa osuus on pienempi, siltikin koko ajan kasvussa. Oulun asukkaista vuonna 2017 ulkomaan kansalaisia oli 2,9 prosenttia. (Tilastokeskus, StatFin, haettu 18.3.2019.)

### **3.3 Maahanmuuttajaoppilas**

Opetushallitus määrittelee maahanmuuttajaoppilaat Suomeen muuttaneiksi tai Suomessa syntyneiksi maahanmuuttajataustaisiksi lapsiksi ja nuoriksi. Maahanmuuton lisääntyessä myös



koulujen oppilasrakenne muuttuu ja vieraskielisten oppilaiden osuus on kasvanut tasaisesti. Peruskoulun oppilaita oli vuonna 2017 556 577 (SVT), joista vieraskielisiä 36 892 (Opetushallitus, 2019a). Vieraskielisten oppilaiden osuus oli noussut 6,63 prosenttiin, verrattuna vuoteen 2011, jolloin vieraskielisiä oppilaita oli ollut noin 4 prosenttia (Portin, 2017). Voidaan kuitenkin olettaa, että maahanmuuttajaoppilaiden määrä kasvaa entisestään, sillä suurin ensimmäisen oleskeluluvan myöntämisen peruste vuonna 2017 oli perhesiteet. Ensimmäisiä oleskelulupia myönnettiin yhteensä yli 33 600, joista perhesiteisiä 9089. Kasvua vuoteen 2016 verrattuna oli 11 prosenttia (Maahanmuuttovirasto, 2018.)

Kuten aiemmin mainittu, suurin osa maahanmuuttajista asuu pääkaupunkiseudulla ja näin ollen myös suurin osa maahanmuuttajaoppilaista käy kouluun pääkaupunkiseudun kouluissa (Opetushallitus, 2019b). Vieraskielisten peruskoululaisten määrässä on suuria vaihteluita eri alueiden välillä. Portinin (2017) mukaan vuonna 2015 Suomen 317:stä kunnasta 256:ssa kunnassa asui vakituisesti vieraskielisiä oppilaita. Selvästi eniten vieraskielisiä oppilaita oli suurimmissa kaupungeissa. Määrällisesti eniten vieraskielisiä asuu Helsingissä, Espoossa sekä Vantaalla. Suhteellisesti eniten vieraskielisiä peruskoulun 1-9 luokkalaisia oli eniten Vantaalla (16,8%), Helsingissä (16,6%) ja Turussa (14,2%). Vähiten vieraskielisiä oppilaita asuu Etelä-Pohjanmaalla, jossa suhteellinen osuus on 1,2 prosenttia. Vuonna 2015 Suomessa oli myös 58 kuntaa, joissa ei ollut lainkaan vieraskielisiä oppilaita. (Portin, 2017.)

Tämän hetkistä tarkkaa tietoa maahanmuuttajaoppilaiden määrästä löytyi esimerkiksi Kuopion kaupungilta (haettu 19.3.2019). Kuopion peruskouluissa maahanmuuttajataustaisia oppilaita, muuta kuin suomea äidinkielenään puhuvia, opiskeli lukuvuonna 2017-2018 502 oppilasta, mikä on 4,8 prosenttia koko peruskoulun oppilasmäärästä. Lukuvuonna 2018-2019 määrä oli 546 oppilasta eli 5,2 prosenttia peruskoulun oppilaista. Määrä on kasvanut vuoden aikana 0,4 prosenttiyksikköä. Kehitystä voidaan pitää yhtenä esimerkkinä koko Suomen tilanteesta. (Tilastokeskus, StatFin, haettu 18.3.2019).

Maahanmuuttajataustaisista oppilaista suuri osa opiskelee omaa ikäluokkaansa alemmalla luokka-asteella. Erityisesti ilmiö on huomattavissa ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajien kohdalla. Heistä noin 60 prosenttia opiskelee ikäluokkaansa alemmalla luokka-asteella. Toisen polven maahanmuuttajista osuus on 24 prosenttia ja kantaväestöstä 14 prosenttia. Tätä ilmiötä selittää osittain, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat käyvät heille tarkoitetun valmentavan opetuksen luokan ennen yleisopetuksen ryhmään siirtymistä (Valtiontalouden tarkastusvirasto,

2015). Valmistavan opetuksen tarkoituksena on edistää oppilaan suomen tai ruotsin kielen taitoa, tukea oppilaan tasapainoista kehitystä ja kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan sekä antaa valmiudet perusopetukseen siirtymistä varten (Opetushallitus, 2015). Valmistavan opetuksen kesto vaihtelee puolesta vuodesta tarvittaessa yli vuoteenkin. (Opetushallitus, haettu 19.3.2019.)

Osassa Suomen kunnista maahanmuuttajataustaisia oppilaita opiskelee erityisopetuksessa suhteessa suurempi osuus kuin kantaväestön oppilaista (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2009b) Suunta ei ole kääntynyt laskuun tälläkään hetkellä ja kulttuurisesti ja etnisesti valtaväestöstä poikkeavien, maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suurempi osuus erityisopetukseen siirretyistä oppilaista ei ole ainoastaan suomalainen ilmiö, vaan sama on havaittu myös muualla maailmassa (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2009a; Gabel, Curcic, Powell, Khader & Albee, 2009; Sinkkonen, Kyttälä, Karvinen & Aunio, 2011; Tomlinson, 2016).

Lehti, Gyllenberg, Suominen ja Sourander (2018) tutkivat koko Suomen kattavassa tutkimuksessa Suomessa syntyneitä maahanmuuttajien lapsia ja saivat selville, että maahanmuuttajien lapsille diagnosoitiin todennäköisemmin kieleen ja puheeseen, akateemisiin taitoihin tai koordinaatioon liittyviä kehityshäiriöitä kuin lapsille, joiden molemmat vanhemmat ovat kantasuomalaisia. Tuloksiin ei vaikuttanut vanhempien kotimaa. Tutkimuksessa havaittiin, että erityisesti kieleen ja puheen kehitykseen liittyvät kehityshäiriöt olivat todennäköisimpiä. Tulokset olivat samankaltaisia riippumatta siitä, oliko lapsen vanhemmista äiti, isä vai molemmat muuttaneet Suomeen. (Lehti ym., 2018.) Tutkimus on yksi osoitus siitä, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimisvaikeuksia on tarvetta tunnistaa samoin kuin kantaväestöön kuuluvien oppilaiden (Arvonen, Katva & Nurminen, 2010).

## 4 Oppimisvaikeudet ja niiden tunnistaminen

Tapa määritellä oppimisvaikeus riippuu siitä, mistä näkökulmasta vaikeutta katsotaan, koska oppimisvaikeudet määritellään eri tavoin ammattikunnasta riippuen. Oppimisvaikeus on yleistermi, joka käsittää hyvin heterogeenisen ryhmän erilaisia oppimisen vaikeuksia kuuntelemissa, puhumisessa, lukemisessa, kirjoittamisessa, laskemisessa tai päättelyssä (Courtad & Bakken, 2011). Arvonen ym. (2010) esittävät katsauksen siitä, miten eri tavoin haasteita oppimisessa voidaan selittää. Kouluoppimisen tasolta pulmia voitaisi kuvailla hankaluuksiksi reaaliaineissa ja matematiikassa, kun taas diagnostisesti pulmat määriteltäisi dysleksiaksi ja oppimiskyvyn häiriöksi. Oppimisessa ilmeneviä pulmia voidaan selittää myös kognitiivisten osataitojen kautta fonologisen prosessoinnin ja nimeämisen vaikeutena, mikä aiheuttaa vaikeuksia lukemisessa. (Arvonen ym., 2010.)

Arvonen ym. (2010) määrittelevät oppimisvaikeuden taitojen hitaaksi oppimiseksi ja odotusten vastaiseksi etenemiseksi. Taitojen oppiminen on työlästä ja hankalaa huolimatta siitä, että oppilas saa tukea oppimiseen. Jo määrittelyssä oppimisvaikeudet liittyvät koulutaitojen pulmiin, eli koulussa opittavien taitojen harjoittelu on haastavaa eikä etene, tällöin voi kyseessä olla oppimisvaikeus. (Arvonen ym., 2010)

Sarlinin (2009) määrittelyssä oppimisvaikeudet voivat olla eriasteisia liikunta-, aisti- ja kehitysvammoja tai sairauksia. Hän lisää oppimista haittaaviksi tekijöiksi neurologisperäiset häiriöt tai vammat, jotka aiheuttavat esimerkiksi tarkkaavuuden ja keskittymisen tai sosiaalisen kanssakäymisen vaikeuksia. Näiden lisäksi oppilaalla voi olla laaja-alaisesti tai kapeasti rajoittunut toimintakyky. Haitta oppimisen kannalta voi vaihdella lähes olemattomasta vakavaan haittaan asti. (Sarlin, 2009).

Pääsääntöisesti oppimisvaikeudet voidaan jakaa yleisiin eli laaja-alaisiin oppimisvaikeuksiin ja erityisiin eli kapea-alaisiin oppimisvaikeuksiin. Arvosen ym. (2010) mukaan kouluikäisten oppimisvaikeuksissa on kyse useimmiten erityisistä oppimisvaikeuksista, jolloin oppimisvaikeudet ilmenevät yleisimmin haasteina akateemisissa taidoissa kuten lukemisessa, kirjoittamisessa tai laskemisessa. Erityiset oppimisvaikeudet johtuvat kapea-alaisten kognitiivisten taitojen puutteista, jotka ilmenevät tiettyjen taitojen, esimerkiksi lukemisen, hitaampana kehityksenä verrattuna oppilaan muihin taitoihin. Erityiset oppimisvaikeudet erotetaan laaja-alaisista oppimisvaikeuksista, joissa oppimisen ongelmien taustalla on laajempia kognitiivisia puutteita. Täl-

löin oppimisvaikeudet ilmenevät laajemmin kouluoppimisessa eri aineiden oppimisen vaikeutena esimerkiksi vieraiden kielten oppimisen haasteina tai laajemmin yleisempänä hankaluutena muun muassa työskentelyssä, keskittymisessä tai sosiaalisissa tilanteissa. (Arvonen ym., 2010.)

#### **4.1 Laaja-alaiset oppimisvaikeudet**

Kuikan, Närhen & Seppälän (2010) määritelmässä laaja-alaiset oppimisvaikeudet johtuvat pääasiassa kognitiivisten tiedonkäsittelytaitojen heikkouksista ja ne erotetaan vaikeuksista, jotka johtuvat sosiaalis-emotionaalisista syistä tai mielenterveyden ongelmista. Tässä määritelmässä oletetaan kuitenkin, ettei koulussa ilmeneviä oppimishaasteita voida selittää suurilla erityisvaikeuksilla kuten esimerkiksi vakavilla tarkkaavuuden tai autismikirjon häiriöillä (Kuikka ym., 2010), toisin kuin Sarlinin määritelmässä. Sarlinin (2009) mukaan laaja-alaiset oppimisvaikeudet johtuvat kehityksellisestä viiveestä, joka hidastaa kehitystä kokonaisvaltaisesti sen eri osa-alueilla. Oppilaan kehityksellinen viive voi johtua esimerkiksi kehitysvammasta tai autismikirjon oireyhtymästä (Sarlin, 2009).

Kuikka ym. (2010) esittävät laaja-alaisten oppimisvaikeuksien määrittelyyn erilaisia näkökulmia ja rajavetoja perustuen aiempaan tutkimuskirjallisuuteen. Laaja-alaiset oppimisvaikeudet voidaan määritellä koulussa suoriutumisen vaikeuksiksi, jolloin oletetaan, että koulussa suoriutumisen vaikeudet johtuvat ensisijaisesti kognitiivisista, taidollisista ongelmista eivätkä sosiaalis-emotionaalisista syistä. Toinen näkökulma on aiemmin laaja-alaisista oppimisvaikeuksista käytetyn termin ”heikkolahjaisuus” mukainen ja tässä määritelmässä oppilaan yleinen älykkyys on kehitysvammaisuuden diagnostisen rajan yläpuolella, mutta reilusti keskiarvon alapuolella. (Kuikka ym., 2010.)

Määriteltäessä laaja-alaisia oppimisvaikeuksia on huomioitava, että koulun opintovaatimukset on mitoitettu enemmistön mukaisiksi. Koulun näkökulmasta laaja-alaiset oppimisvaikeudet ovat loppujen lopuksi haasteita suoriutua opetussuunnitelman vaatimuksista. Jos tarkastellaan ainoastaan suoritusvaikeuksia, voi olla haastavaa huomata, että haasteiden takana on muutakin kuin laaja-alaisten oppimisvaikeuksien tapauksessa kognitiivisten kykyjen heikkoutta. Sosiaalis-emotionaaliset haasteet ja stressitekijät voivat estää oppilasta käyttämästä kaikkia voimavarojaan täysimittaisesti oppimiseen. Tämän takia ainoastaan koulusuoriutumiseen nojaava laaja-alaisten oppimisvaikeuksien määrittely on haasteellinen. (Kuikka ym., 2010.)

Määrittely kannattaakin sijoittaa laajempaan viitekehykseen ja lisätä toimintakyvyn käsite antamaan lisätietoa oppilaan suoriutumisesta. Toimintakyvyn arvioinnin näkökulmasta laaja-alaiset oppimisvaikeudet eivät suinkaan tarkoita, että oppilas olisi huono kaikissa peruskoulun vaatimissa taidoissa. Näkökulmaan liittyy myös ajatus kompensaatiosta. Se viittaa yhtäläillä toimintakyvyn osa-alueiden sekä vahvuuksista, että heikkouksista muodostuvaan profiiliin. Oppilaan vahvuudet kompensoivat heikkouksia ja näin oppilas pystyy toimimaan joissakin oppimista vaativissa tilanteissa sekä tukevat elämässä selviytymistä. Erityisesti motivaatioon, tavoitteisiin ja pitkäjänteisyyteen liittyvät tavoitteet sekä emotionaalinen eheys ovat tärkeitä. Emotionaalinen eheys auttaa oppilasta kestämään heikkouksista johtuvia epäonnistumisia, auttaa ponnistelemaan ja tekemään ylimääräistä työtä voittaakseen haasteensa. Toisenlaista kompensaatiota on koulunkin tarjoama tuki ja apu. Tuen avulla lapsi tai nuori yleensä pystyy lisäämään omaa toimintakykyään siten, että hänelle tarjoutuu uusia mahdollisuuksia oppia uusissa tilanteissa. Laaja-alaisen oppimisvaikeuksien tapauksessa oppimisen tuki on yleensä pitkäkestoisista ja jatkuu läpi peruskoulun, esimerkiksi joihinkin aineisiin keskittyvänä tuki- tai erityisopetuksena sekä oppiaineiden yksilöllistämisenä. (Kuikka ym., 2010.)

Laaja-alaiset oppimisvaikeudet on määritelty tutkimuskirjallisuudessa yleisimmin älykkyyden perusteella (Kuikka ym., 2010). Rajana on käytetty älykkyydosamäärää, joka on vähintään yhden ja korkeintaan kaksi keskihajontaa keskimääräistä alempi. Älykkyyden käyttämistä kriteerinä on kuitenkin kritisoitu, sillä älykkyyttä ei voida määritellä yksiselitteisesti. (Kuikka ym., 2010.) Peltopuron, Närhen, Kaartisen & Ahosen (2010) tekemän kirjallisuuskatsauksen perusteella laaja-alaisia oppimisvaikeuksia on tutkittu vähän ja hyvin sirpaleisesti. Laaja-alaisista oppimisvaikeuksista käytettävät termit eivät ole vakiintuneita ja tutkimusten laatu vaihtelee. Tutkimuksista kuitenkin selviää, että oppilaiden, joilla on laaja-alaisia oppimisvaikeuksia, akateemiset ja kognitiiviset taidot ovat verrokkiryhmiä heikompia. (Peltopuro ym., 2010.)

Sarlin (2009) käyttää oppimisvaikeuksien lisäksi käsitettä oppimisongelmat ja määrittelee oppimisongelmat ilmenemismuotoihin, joita ovat kuuntelu-, puhe-, luku-, ja kirjoitusvaikeudet, matematiikan oppimiseen liittyvät vaikeudet, motoriikan häiriöt, tunne-elämän ongelmat, havainto- ja hahmottamistoimintojen häiriöt, päättelytaitojen häiriöt, tarkkaavuuden, oman toiminnan ohjaamisen ja keskittymisen vaikeudet sekä muistitoimintojen häiriöt.

## 4.2 Erityiset oppimisvaikeudet

Yhdysvaltain opetushallituksen laissa (IDEA, 2004) sekä Alenin ja Kultti-Lavikaisen (2014) määritelmässä erityiset oppimisvaikeudet ovat neurologian näkökulmasta opittujen taitojen, kuten lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen hallinnan merkittäviä heikkouksia verrattuna lapsen muuhun taitotasoon. Erityisten oppimisvaikeuksien taustalla ovat puutteet kognitiivisissa taidoissa, eivätkä vaikeudet johdu älyllisestä kehitysvammaisuudesta tai esimerkiksi oppimistilanteiden puutteesta. Syynä eivät ole myöskään hankinnaiset aivovammat, puutteet näössä eikä kuulossa eivätkä tunne-elämän häiriöt, vaikka niitä voi esiintyä samanaikaisesti oppimisvaikeuksien kanssa. (Alen & Kultti-Lavikainen, 2014; IDEA, 2004.)

Diagnostisesti erityisistä oppimisvaikeuksista erotetaan lukivaikeudet eli dysleksia ja matemaattiset vaikeudet eli dyskalkulia. Kouluissa käytetään yleisesti lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksista termiä lukivaikeus, mutta on huomioitava, etteivät ne aina esiinny yhdessä (Alen & Kultti-Lavikainen, 2014). ICD-10 diagnoosiluokituksessa käytetään termejä lukemiskyvyn häiriö sekä kirjoittamiskyvyn häiriö. Matemaattisilla oppimisvaikeuksilla tarkoitetaan peruslaskutaidon oppimisessa ilmeneviä merkittäviä vaikeuksia, eivätkä ne johdu lukivaikeudesta, vaikka monesti nämä ongelmat esiintyvät yhdessä (Alen & Kultti-Lavikainen, 2014). Matemaatiikan oppimisvaikeuksista käytetään diagnostiikkaluokituksessa käsitettä laskemiskyvyn häiriö. Muita oppimisessa ilmeneviä haasteita tai vaikeuksia selitetään usein mainituilla diagnooseilla esimerkiksi uuden kielen oppimisen haasteita dysleksialla (Arvonen ym., 2010).

Oppimisvaikeuksien lisäksi oppimista voivat haitata erilaiset sairaudet, aistivammat tai psykiatriset ongelmat. Näitä häiriöitä oppimisessa aiheuttavat erilaiset neurologiset sairaudet kuten epilepsia tai CP-vamma, synnynnäiset vammat esimerkiksi aistivammat tai muut muun muassa onnettomuuksista johtuvat vammat. Oppimisvaikeuksien erottelusta huolimatta haasteet oppimisessa kasaantuvat usein ja sen takia oppimista haittaavien tekijöiden jakaminen laaja-alaisiin ja erityisiin oppimisvaikeuksiin voi joissain tapauksissa olla keinotekoista. (Sarlin, 2009.)

## 4.3 Oppimisvaikeuksien tunnistamisessa huomioitavat asiat maahanmuuttajaoppilaille

Arvosen ym. (2009) mukaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimisvaikeuksien tunnistamisesta on tullut entistä tärkeämpää, jotta oppilaille voidaan tarjota oikeanlaista tukea oikeaan aikaan. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimisvaikeuksien tunnistamista on kui-

tenkin pidetty haasteellisena, koska oppimisvaikeuksien tunnistamiseen ei ole olemassa oikeanlaisia, hyvin soveltuvia menetelmiä. Tunnistamisvälineet ja testausmenetelmät ovat kieli- ja kulttuurisidonnaisia, eivätkä sellaisinaan sovellu maahanmuuttajaoppilaiden arviointiin. Tästä seuraa maahanmuuttajien suhteellisen suuri osuus erityisopetuksessa tai tunnistamaton tuen tarve. Tunnistamatta jääneet oppimisvaikeudet voivat oleellisesti heikentää oppilaan mahdollisuuksia edetä koulutusurallaan ja samalla heikentävät työllistymismahdollisuuksia (Arvonen ym. 2009; Chu & Flores, 2011). Oppimisvaikeudet voivat lisäksi haitata arjessa selviytymistä ja vaikuttaa sitä kautta oppilaan kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Oikeanlaisella varhaisella tunnistamisella ja tuen kohdistamisella oikein edistetään oppilaan kotoutumista ja yhteiskuntaan kuulumisen tunnetta. (Arvonen ym., 2009.)

Oppimisessa esiintyvien vaikeuksien syynä ovat usein samankaltaiset asiat kuin kantasuomalaisillakin oppilailla. Jotkin vaikeudet voivat kuitenkin selkeästi johtua kulttuuri- ja kielisidonnaisista tekijöistä. Maahanmuuttajalapsilla ja -nuorilla voi olla myös vakavampia puhumiseen, lukemiseen, kirjoittamiseen tai matematiikkaan liittyviä haasteita (Nissilä ym., 2009) sekä enemmän oppimisvaikeuksia, kielellisiä erityisvaikeuksia, tunne-elämän vaikeuksia ja sopeutumaton käyttäytymistä verrattuna valtaväestöön kuuluviin oppilaisiin (Gay, 2002; Clifford, Rhodes & Paxton, 2013). Erityisesti kieleen liittyvät vaikeudet kuten eri asteiset lukivaikeudet voivat esiintyä eri tavoin heidän omassa äidinkielessään ja suomen kielessä, kielten eroista johtuen (Nissilä ym., 2009).

PISA-tutkimuksissa sekä vuonna 2012, että vuonna 2015 on huomattu huomattava ero maahanmuuttajataustaisten ja kansaväestön nuorten oppimistuloksissa. PISA-tutkimusten mukaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osaaminen 15-vuotiaana lukutaidossa, matematiikassa ja luonnontieteissä on selvästi heikompaa kuin kantaväestön osaaminen. Erot eivät katoa vaikka tärkeimmät oppilaan taustatekijät kuten luokka-aste, sosioekonominen tausta, sukupuoli, maahanmuuttoikä ja kotona puhuttu kieli vakioidaan. Erot maahanmuuttajaoppilaiden ja kantaväestön oppilaiden välillä ovat jopa suurempia kuin muissa osallistujamaissa. (Harju-Luukkainen, Nissinen, Sulkunen, Suni & Vettenranta, 2014; OECD, 2017; Salmela-Aro, 2017; Vettenranta ym., 2016).

Samankaltaisia tuloksia omassa tutkimuksessaan sai Kupiainen (2016), jossa tutkittiin Metropolialueen yläasteikäisten oppimista ja hyvinvointia vuonna 2011. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulumenestys peruskoulun päättyessä oli jonkin verran heikompaa kuin samojen

koulujen kantaväestöön kuuluvien oppilaiden. Tutkimuksessa käytetty luokittelu selittää peruskoulun päättötodistuksen kaikille yhteisten lukuaineiden arvosanakeskiarvoerosta kuitenkin vain kolme prosenttia. Ero on siltikin merkittävä, kun siitä huomioidaan oppilaiden jakautuminen arvosanakeskiarvoryhmiin puolen arvosanan välein. Tällöin ero kantaväestön ja maahanmuuttajaoppilaiden välillä on jyrkempi kuin erot tyttöjen ja poikien välillä. (Kupiainen, 2016.) Myös Kalalahden ym. (2017) kyselytutkimuksessa saatiin selville, että yhdeksäsluokkalaiset maahanmuuttajataustaiset oppilaat raportoivat enemmän koulunkäyntivaikeuksia opetuksen seuraamisessa, ryhmätyöskentelyssä, kirjoittamista ja lukemista vaativissa tehtävissä sekä koulukavereiden ja opettajien kanssa toimeen tulemisessa kantasuomalaisiin verrattuna. Erityisesti koulunkäyntivaikeuksistaan raportoivat maahanmuuttajataustaiset pojat (Kalalahti ym., 2017).

Näiden tutkimustulosten lisäksi ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajaoppilaat menestyivät kouluaineissa huomattavasti heikommin kuin toisen polven maahanmuuttajaoppilaat (Valtiontalouden tarkastusvirasto, 2015). Heikompi suoriutuminen on sidoksissa toisen kielen oppimisen hitauteen. (Nissilä ym., 2009.) Usein maahanmuuttajataustaisen oppilaan oppimisen vaikeuksissa onkin kyse siitä, ettei taitoa ole harjoiteltu riittävästi, eivätkä taidot ole vakiintuneet (Arvonen ym., 2010).

Oppimisvaikeuksien tunnistamisessa on huomioitava ensisijaisesti oppilaan kokonaistilanne (Arvonen ym., 2009, 2010; Nissilä ym., 2009). Maahanmuuttajaoppilaan oppimisvaikeuden määrittelyssä on suhteutettava havainnot oppilaan taidoista ja niiden kehityksestä tietoon hänen kieli- ja kulttuuritaustastaan, kouluhistoriasta, elämänhistoriasta ja nykytilanteesta. Oppimista tulee tarkastella mahdollisimman laveasta näkökulmasta erilaisissa tilanteissa, jotta saadaan kokonaiskuva oppilaan osaamisesta, ei vain taitojen puutteesta. On myös huomioitava oppilaan monikielisyys ja toisen kielen oppimisen näkökulma koko arviointiprosessin ajan. (Arvonen ym., 2009, 2010.)

Arvosen ym. (2009, 2010) mukaan olennaisena osana oppimisvaikeuksien tunnistamisessa on oppilaan toimintamahdollisuuksien arviointi, jossa toimintaa ja taitoja tarkastellaan vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Arvioinnin tarkoituksena on selvittää oppilaille merkityksellisiä tehtäviä eri elämän osa-alueilla ja oppilaan kuvaa itsestään toimijana. He esittävät maahanmuuttajataustaisen nuoren arjen toimintakokonaisuudet, jota referoin tässä peruskoulukontekstiin soveltuvien osien. Toimintamahdollisuuksien arviointi on erityisen hyödyllistä, kun koulutaitoja on vaikea arvioida esimerkiksi vähäisen koulutaustan vuoksi. (Arvonen ym., 2009, 2010.)



Toimintakokonaisuudet koostuvat koulunkäynnistä ja opiskelusta, itsestä huolehtimisesta, asioimisesta ja kotielämästä, vapaa-ajasta sekä levosta. Koulunkäynnin näkökulmasta on tärkeää, että kaikki osa-alueet ovat tasapainossa oppilaan arjessa. Osa-alueiden hallinta vaikeutuu, jos jokin alueista vie liikaa energiaa tai jokin osa-alue kapeutuu. Jos oppilaan oppimisessa on pulmia, tulee ensimmäisenä selvittää oppimisen perusedellytysten toteutuminen: levon riittävyys, ruokailun säännöllisyys ja esimerkiksi kotitehtävien tekemisen mahdollisuudet. (Arvonen ym., 2009, 2010.)

Pienempinä, tarkempina kokonaisuuksia tarkasteltaessa maahanmuuttajaoppilaiden oppimisvaikeuksien tunnistamisessa kannattaa kiinnittää huomio asioihin, jotka selittävät Arvosen ym. (2009) mukaan maahanmuuttajaoppilaiden oppimisessa näkyviä pulmia. Näitä tekijöitä ovat oman äidinkielen taito, suomen kielen taito, taitojen harjaantuneisuus, kotoutuminen, sosiaalinen tilanne, mielenterveyden ongelmat, sairaudet ja vammat sekä jo diagnosoidut oppimisvaikeudet.

Varsinaisten oppimisvaikeuksien tunnistaminen vaatii myös yksittäisten taitojen tarkastelua, koska erilaiset taidot kehittyvät suhteessa toisiinsa. Esimerkiksi sujuva lukeminen suomen kielellä edellyttää ensin äänteiden erottamisen puheesta, opittujen kirjainmerkkien yhdistämisen äänteisiin, kirjainmerkkien kokoamisen tavuiksi ja kokonaisiksi sanoiksi. Alempien osa-taitojen automatisoituessa oppilaan ei tarvitse kuluttaa energiaa perusasioiden tekemiseen esimerkiksi sanojen mekaaniseen lukemiseen vaan kapasiteettia vapautuu esimerkiksi luetun ymmärtämiseen. Taitojen automatisoituminen vaatii kuitenkin pitkäaikaista harjoittelua. (Arvonen ym., 2009, 2010.)

#### **4.4 Maahanmuuttajien erityisopetussirrot**

Sinkkosen ym. (2011) mukaan maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten suomen kielen taito riippuu siitä, kuinka hän on pystynyt omaksumaan arvioinnin kohteena ja välineenä olevan valtaväestön kielen. Erilaisista oppimisvaikeuksien diagnosointiin ja seulontaan tarkoitetuista testeistä selviytymiseen vaikuttaa suurella määrällä oppilaan kieli- ja kulttuuritausta. Kielitaidottomuuden takia maahanmuuttajataustaisten oppilaiden on huomattu selviytyvän kantaväestöä heikommin testeistä ja arvioinneista. Tämä selittää osaltaan sen, että maahanmuuttajataustaisia oppilaita siirretään erityisopetukseen suhteettoman paljon. (Sinkkonen ym., 2011.) Kuten mainittu, myös PISA-tutkimuksia myöten on huomattu, etteivät maahanmuuttajataustaiset oppilaat

yllä kantaväestön tasolle oppimistuloksissa (Harju-Autti ym., 2018; Harju-Luukkainen, Nissinen, Sulkunen, Suni & Vettenranta, 2014; Vettenranta ym., 2016; OECD, 2017; Salmela-Aro, 2017).

Sinkkosen ym. (2011) tutkimuksessa tutkittiin maahanmuuttajataustaisten lasten erityisluokkasiirtojen perusteita Espoossa vuosina 2003-2009. Tuloksissa selvisi, että maahanmuuttajaoppilaiden oppimisvaikeuksia kartoitettiin hyvin erilaisilla testeillä. Suurimmalla osalla tutkimukseen osallistuneista oppilaista oli tutkimusmenetelmänä käytetty laaja-alaista älykkyystasoa mittaavia testejä. Lasten neuropsykologisen Nepsy-testistön yksittäisiä tehtäviä oli käytetty 14:ssä tapauksessa 22:sta. Haastattelut sekä Lukilasse-menetelmä olivat suosituimmat lisämenetelmät. Näissäkin testeissä on kuitenkin ongelmana niiden vahva perustuminen lapsiin, jotka puhuvat äidinkielenään suomea. Tämän takia testien tulokset ovat vain suuntaa antavia ja niihin täytyy suhtautua varauksella. Kolmasosan oppilaiden vanhempien kanssa oli käyty keskusteluita tutkimusvaiheessa. Yksittäisten oppilaiden tapauksissa oli käytetty apuna piirroksia, persoonallisuustestejä, matemaattisia valmiuksia mittaavia testejä ja ei-kielellisiä älykkyystestejä. Tulkkia oli käytetty apuna vain kahden oppilaan tutkimuksissa. (Sinkkonen ym., 2011.)

Kulttuurisesti ja etnisesti valtaväestöstä poikkeavien, maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suurempi osuus erityisopetukseen siirretyistä oppilaista ei ole ainoastaan suomalainen ilmiö, vaan sama on havaittu myös muualla maailmassa (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2009a; Gabel, Curcic, Powell, Khader & Albee, 2009; Sinkkonen ym., 2011). Tomlinsonin (2016) artikkelin mukaan myös Iso-Britanniassa maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat erityisopetuksessa suuremmin edustettuna kuin kantaväestöön kuuluvat. Osassa erityisluokkasiirtojen tapauksista puutteellinen opetuskielen hallinta ja erilaiset kulttuurilliset lähtökohdat on todettu oppimisvaikeuksiksi ja se on johtanut epäasianmukaisiin siirtoihin erityisopetukseen (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2009a; Gay, 2002). Virheiden välttämiseksi oppimisvaikeuksien diagnosointi on tehtävä aina oppilaan molemmilla kielillä ja pääasiassa oppilaan vahvimmalla kielellä (Nissilä ym., 2009). Myös Yhdysvalloissa suurena ongelmana on tunnistaa englantia toisena kielenä puhuvien oppilaiden oppimisvaikeudet (Sanatullova-Allison & Robison-Young, 2016).

## **5 Oppimisvaikeuden erottaminen kielitaidon puutteesta**

Maahanmuuttajaoppilaiden oppimista tarkasteltaessa on usein haastavaa erottaa, milloin oppimisen vaikeuksissa on kyse kehittyvästä kielitaidosta ja milloin oppimisvaikeudesta (Arvonen ym., 2009; Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2009a). Seuraavana esittelen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimisvaikeuksien arviointiin sekä kielitaidon puutteeseen ja oppimisvaikeuksien erottamiseen liittyviä tekijöitä.

### **5.1 Toisen kielen oppiminen**

Kielitaidon merkitys koulumenestykseen on aivan kiistaton. Toisen kielen oppiminen on luonnollisesti monitekijäinen, yksilöllinen prosessi (Nurminen & Tuovila-Ginters, 2005). Jotta oppimisvaikeudet voidaan erottaa kielitaidon puutteesta on otettava huomioon kaikki kielen oppimiseen vaikuttavat tekijät. Nurminen ja Tuovila-Ginters (2005) esittävät Viberg-Tuomela-Bergmanin (1993) mallia mukaillen toisen kielen oppimiseen olennaisesti vaikuttaviksi tekijöiksi sosiaalisen tilanteen, kielen käytön, kielen opetuksen, yksilölliset erot, kieltenväliset erot sekä kommunikatiivisen kompetenssin. Arvonen, Katva & Nurminen (2009) esittävät toisen kielen oppimiseen vaikuttavan näiden lisäksi oppijan iän, kotoutumisprosessin sekä oppilaalle annetun opetuksen määrän.

Cumminssin (1991) mukaan pintakielitaidon saavuttamiseen toisessa tai kolmannessa kielessä kuluu noin 1-2 vuotta ja akateemisen kielitaidon kehittymiseen jopa 5-7 vuotta. Saman huomion tekivät Cliffordin, Rhodesin & Paxtonin (2014) katsauksessaan liittyen Australian maahanmuuttajaoppilaiden englannin kielen oppimiseen ja tuen tarpeen huomioimiseen. Artikkelissa todetaan, että oppilaalla menee noin viisi vuotta akateemisen kompetenssin kehittämiseen toisella tai myöhemmällä kielellä, riippumatta siitä, ovatko he saaneet koulutusta kotimaassaan vaiko eivät. (Clifford, Rhodes, & Paxton, 2014.)

### **5.2 Oppimisvaikeuksien arviointi ja ehkäisy**

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimisvaikeuksia tutkitaan ja pyritään selvittämään hyvin moninaisilla tavoilla, koska maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimisvaikeuksien erottamiseen kielitaidon puutteesta ei ole tällä hetkellä olemassa luotettavia arviointi- tai testausmenetelmiä (Arvonen ym., 2010; Sinkkonen ym., 2011). Myöskään maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielihäiriöiden diagnosointiin ei ole olemassa sopivia testejä, sillä perinteisiä

suomenkielisiä testejä ei voi suoraan soveltaa maahanmuuttajien kielihäiriöiden diagnosointiin (Nissilä ym., 2009).

Tällä hetkellä paras tapa oppimisvaikeuksien erottamiseen kielitaidon puutteesta tai kielihäiriöistä on pitkäaikainen seuranta. On kuitenkin muistettava, että oppilaan näkökulmasta on tärkeää, että toimiin kielen ongelmien helpottamiseksi ryhdytään välittömästi. Mahdollisen oppimisvaikeuden diagnosointi on tehtävä moniammatillisessa yhteistyössä. (Nissilä ym., 2009.)

Arvonen ym. (2010) esittävät Helsingin Diakonissalaitoksen nelivuotisen Oma tie -projektin pohjalta viitekehysten oppimisvaikeuden arviointiin sekä käytännön toimia maahanmuuttajaoppilaiden oppimisvaikeuksien arvioinniksi. Projektiin osallistui noin sata 13–25 vuotiasta maahanmuuttajanuorta. Teos on kirjoitettu moniammatillisessa yhteistyössä tutkijoiden, opettajien, rehtorin, psykologin, toimintaterapeutin, erityisopettajan, neuropsykologin ja muiden projektiin osallistuneiden henkilöiden kanssa. Projektissa korostetaan, että vaikka sopivia testejä ja arvioinnin välineitä ei maahanmuuttajataustaisten oppilaiden arviointiin ole olemassa, arviointia voidaan kuitenkin tehdä. (Arvonen ym., 2010.)

Arvosen ym. (2010) viitekehys perustuu ekokulttuuriseen teoriaan, jossa lähtökohtana on ottaa huomioon yksilön elinympäristö (Weisner, 2002). Tämän mukaan lapsi oppii niitä asioita, joita hänen elinympäristössään tehdään (Weisner, 2002). Arvosen ym. viitekehyksessä arviointi on jaettu ekokulttuurisen teorian pohjalta kolmeen osaan: oppijaan, kasvu- ja toimintaympäristöihin sekä arvioinnin käytäntöihin ja välineisiin. Oppijan näkökulmasta tarkastellaan oppilaan elämänhistoriaa, taitoja, kieltä, kotoutumista, kehitystä ja terveyttä sekä mahdollisesti nuoruusikää. Kasvu- ja toimintaympäristöissä otetaan huomioon koko yhteiskunta, lähtömaa, yhteisöt sekä erityisesti perhe. Arviointi käytännöt ja välineet koostuvat haastatteluista, havainnoinnista, tehtävistä ja testeistä. Jotta tällainen arviointi ja havainnointi mahdollistuisi, täytyy arviointi tehdä aina moniammatillisessa yhteistyössä. (Arvonen ym., 2010.)

Käytännössä oppimisvaikeuden arviointi lähtee liikkeelle oppilaan yksilöllisestä tilanteesta. On ehdottoman tärkeää ottaa huomioon oppilaiden erilaiset lähtökohdat asioiden osaamiselle. Maahanmuuttajataustaisilla oppilailla on voinut olla hyvinkin erilaiset tarpeet taidoille ja tiedolle, joita on tarvinnut aiemmassa elinympäristössään. Tällainen osaaminen on usein sellaista, jota ei suomalaisilla arviointivälineillä saada näkyviin. Tehdessä päätelmiä maahanmuuttajaoppilaan oppimisvaikeudesta, joudutaan nojautumaan pitkälti tietoon oppilaan elämänhistoriasta, oppimishistoriasta ja toiminnallisesta historiasta sekä myös kieli- ja kulttuuritaustasta eli esi-

merkiksi monikielisuudesta. Oppilaan suoriutumista ei voida missään tapauksessa verrata toisten suoriutumiseen vaan taitoja verrataan oppilaan omaan kehitykseen. Vertailua voidaan tehdä eri taitojen kehityksessä. Voidaan miettiä kehittykö jokin taito hitaammin suhteessa muiden taitojen kehitykseen. Mitä kauemmin oppilas on Suomessa kouluopetuksessa, sitä enemmän suorituksissa alkaa näkyä kehitystä erityisesti Suomen koulussa opittavissa taidoissa. (Arvonen ym., 2010.)

Arvioinnissa on huomioitava se, ettei kannata tarkastella ainoastaan oppilaan akateemisia taitoja. Päätelmien tekemiseksi tarkastelussa täytyy ottaa huomioon myös muut taidot. Tällä tavoin oppimisvaikeuksien tunnistaminen laajenee tarkastelemaan oppilaan selviytymistä arkielämän tilanteista ja mukautumista ympäristön ja elämän muutoksiin. Samalla otetaan huomioon ympäristöjen vaikutus oppimiseen. Selvityksen alla täytyy olla oppilaan aiempien toimintaympäristöjen vaikutus opittuihin taitoihin sekä oppimista mahdollistavat ja estävät tekijät nykyisessä ympäristössä. (Arvonen ym., 2010.)

Keskeistä maahanmuuttajaoppilaan oppimisvaikeuden arvioinnissa, kuten muidenkin oppilaiden kohdalla, on hahmottaa oppilaan kokonaistilanne. Oppilas on itse oman elämäntilanteensa paras asiantuntija. Kokonaistilanteen monipuoliseen tarkasteluun liittyy paljon selvittelytyötä, kuten taustatietojen kokoamista, haastatteluja, työskentelyn tarkkaa havainnointia sekä erilaisten tehtävien ja testien tekemistä soveltuvien osin. Arvioinnissa on tarkkailtava taitojen käyttöä laajemmassa kontekstissa sekä selvitettävä, miten muut aineet sujuvat ja huomioitava oppilaan terveys, tunne-elämä, motivaatiotekijät sekä sosiaalinen tilanne. (Arvonen ym., 2010.)

Maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla päätelmät oppimisvaikeuksista suhteessa kognitiiviseen tasoon ovat usein hitaita, sillä kognitiiviset taidot käsitetään saavutetuiksi ja opituiksi taidoiksi, joiden suhteen maahanmuuttajien lähtökohdat ovat hyvin vaihtelevia. Taitojen hidas kehittyminen tulkitaan kuitenkin vahvaksi merkiksi oppimisvaikeudesta myös maahanmuuttajataustaisen oppilaan kohdalla, jos oppilaalla on ollut riittävästi mahdollisuuksia opetella ja kehittää kyseisiä taitoja. (Arvonen ym., 2010.)

Erilaisten tehtävien ja normien avulla voidaan kuvata oppilaan osaamista ja taitojen tasoa sillä hetkellä mitattavissa asioissa, vaikka maahanmuuttajaoppilaille täysin soveltuvia testausmenetelmiä ei ole olemassa. Tehtäviä tekemällä saadaan kuvaa opetuksen ja arvioinnin pohjaksi taidoista ja osataidoista, vaikka kantaa mahdollisista oppimisvaikeuksista ei voidakaan ottaa kovin nopeasti. (Arvonen ym., 2010.)

Yksi arviointi tapa, josta voi olla hyötyä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimisvaikeuksien erottamisessa kielitaidosta on dynaaminen arviointi. Dynaaminen arviointi tarkoittaa arviointia, jossa päähuomio kiinnittyy oppimisen prosessiin. Käsitteellä on yleisesti viitattu psykologisiin ja kasvatopsykologisiin menetelmiin, joiden yhtenä ominaisuutena voidaan pitää tutkijan aktiivista roolia, tutkijan ja tutkittavan vuorovaikutteista yhteistoimintaa, tutkijan pyrkimystä tarkoituksellisesti muuttaa olosuhteita ja tavoitteita tutkia oppimispotentiaalia eli kykyä oppia uutta tehtävälanteessa (Lidz, 1987). Koulussa arvioinnissa kiinnitetään huomiota siihen, kuinka oppija oppii parhaiten, miten taitoja arvioidaan, millä keinoilla ongelmanratkaisua opetetaan ja millaisia oppijan ajatteluprosessit ovat. Tällaiset arviointimenetelmät voivat soveltua maahanmuuttajien arviointiin, koska niissä arviointi ei perustu yhtä paljon oppijan aikaisempiin tietoihin ja valmiuksiin, kuin muissa arviointitavoissa. (Arvonen ym., 2010.) Myös Suomen Psykologiliitto ry:n ja Suomen psykologinen seura ry:n asettama Testilautakunta (2018) suosittelee maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten ”oppimis- ja kouluvaikeuksien” arviointitavaksi ainakin osittain dynaamista arviointia, jossa keskitytään lapsen sen hetkisen tieto- ja taitotason sijaan lapsen lähikehityksen vyöhykkeeseen.

Dufva (2007) on kehittänyt KIMARA - oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn tarkoitettua materiaalin alkuopetuksen ja erityisesti alkuopetusikäisten maahanmuuttajaoppilaiden opettajille. Materiaali on kehitetty Turussa testatun oppimisvaikeuksia ennaltaehkäisevän toimintamallin pohjalta. Materiaali sisältää käsityksiä oppimisesta ja oppimisvaikeuksista, tietoa alkavasta luku- ja kirjoitustaidosta, matemaattisen ajattelun ryhmämuotoisen arviointimenetelmän sekä neljä kielellisen ymmärtämisen arviointimenetelmää. Kielellisen ymmärtämisen arviointimenetelmät on käännetty suomenkielen lisäksi kuudelle muulle kielelle (venäjä, kurdi, arabia, albania, vietnam sekä somali). Nämä menetelmät kohdistuvat ohjeiden ja tarinoiden ymmärtämiseen, mutta samassa osiossa on lisäksi ohjeita kuullun ja luetun ymmärtämisestä. (Dufva, 2007)

On erittäin tärkeää, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat saavat tarvitsemansa tuen oppimiseen ja opiskeluun tarkoituksenmukaisesti, koska tunnistamattomana tai väärin perustein tunnistettuina oppimisvaikeudet alentavat opettajan odotuksia oppilaan taidoista (Chu & Flores, 2011) ja voivat siten heikentää oppijan mahdollisuuksia edetä koulutuspoluilla ja työelämässä (Arvonen ym., 2010). Pahimmillaan suomalainen peruskoulu saattaa maahanmuuttajaoppilaan kohdalla muodostua syrjäytymisen lähtökohdaksi (Ahola & Kivelä, 2007). Maahanmuuttajaoppilaat tarvitsevat useimmiten monipuolista tukea erityisesti koulun aloittamisen ja maahan-

muuton alkuvaiheessa. Koulussa erityisen tärkeää on varhainen puuttuminen oppimisen ja edistymisen tukemiseksi mahdollisimman läheisessä yhteistyössä oppilaan vanhempien kanssa. (Nissilä ym., 2009.)

### **5.3 Kielellistä kehitystä diagnosoivat ja seuraavat materiaalit**

Vaikka oppimisvaikeuksia diagnosoivaa materiaalia maahanmuuttajataustaisille oppilaille ei tällä hetkellä ole olemassa, eivät perusopetuksen opettajat aivan tyhjin käsin ole kielen kehityksen osalta. Suomi toisena kielenä -opetukseen on kehitetty KIKE-kielellisen kehityksen diagnosoiva tehtäväsarja suomi toisena kielenä -opetukseen (Nissilä, 2005). Testistö mittaa perusopetusikäisten maahanmuuttajataustaisen oppilaan suomenkielen taitoa kuudella eri osa-alueella, joita ovat kielitieto, sanasto, luetun ymmärtäminen, kirjoittaminen, kuullun ymmärtäminen sekä puhuminen. Tehtäväsarjat on luokiteltu kolmeen tasoryhmään yleiseurooppalaisen viitekehityksen taitotasojen mukaisesti. Tehtävien tuloksista voidaan luoda oppilaalle kielitaitoprofiili, jonka tehtävänä on kuvata oppilaan vahvuusalueita kielen eri osa-alueilla. Tehtäväsarjan avulla voidaan suuntaa antavasti nähdä, millä tasolla oppilaan suomen kielen osaaminen on ja tätä kautta saada tietoa oppilaan kehityksestä sekä mahdollisista oppimisvaikeuksista. (Nissilä, 2005.)

Esi-opetuksesta perusopetukseen siirtymisen nivelvaiheeseen on olemassa myös kartoitusaineisto Lauran päivä (Laitala, 2007), joka on tarkoitettu esiopetusikäisten suomea toisena kielenä puhuvien lasten suomen kielitaidon kartoittamiseen. Testi kertoo esiopetusikäisen tytön päivästä ja tärkein osio kartoituksessa on sanasto, joka on jaettu kolmeen ryhmään. Ryhmät muodostuvat usein, hieman harvemmin ja melko harvoin kuulluista ja lapsen todennäköisesti käyttämistä sanoista. Lisäksi materiaalissa on osiot sanojen tunnistamisesta, kielen rakenteista ja vapaasta kerronnasta. Laura päivä -materiaali ei ole diagnosoiva testi, vaan sen avulla saadaan tietoa lapsen suomen kielen tasosta. Materiaali ei kuitenkaan pysty kartoittamaan kielitaitoa yhtä monipuolisesti kuin lapsen pitkäaikainen seuranta, mutta kartoituksen tulosten avulla pystytään suunnittelemaan suomi toisena kielenä -opetusta ensimmäisellä luokalla. (Laitala, 2007.)

## 6 Johtopäätökset

Maahanmuuttajien määrä Suomessa on kasvanut 2000-luvun alusta alkaen voimakkaasti (Liebkind, 2006). Vuoden 2015 Euroopan pakolaiskriisin aikaan myös Suomeen saapui pakolaisia totuttua enemmän (Sisäministeriö, 2018). Pakolaisten ja muulla tavoin maahan muuttaneiden ulkomaalaisten määrä kasvaa entisestään ja Suomesta tulee monikulttuurisempi ja -etnisempi maa. Tämä lisää myös alaikäisten, oppivelvollisuusikäisten lasten ja nuorten määrää kouluissa ympäri Suomen (Maahanmuuttovirasto, 2019).

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulumenestys on erityisesti lukemisessa, matematiikassa ja luonnontieteissä heikompaa kuin kantaväestöön kuuluvien oppilaiden. Tästä on useita eri tutkimuksia niin Suomesta (Harju-Luukkainen, Nissinen, Sulkunen, Suni & Vettenranta, 2014; Vettenranta ym., 2016; OECD, 2017; Salmela-Aro, 2017) kuin ulkomailta (Gabel, Curcic, Powell, Khader & Albee, 2009). Erityisesti ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajien ja kantaväestön ero on huomattava, mutta ero on nähtävissä myös toisen sukupolven maahanmuuttajien tapauksissa (Valtiontalouden tarkastusvirasto, 2015). Maahanmuuttajaoppilaista myös suhteessa suuremmalle osalle tehdään päätös siirtämisestä erityisopetuksen piiriin (Sinkkonen ym., 2011; Tomlinsonin 2016), vaikka esimerkiksi oppimisvaikeuksia ei olisi kantaväestöä enempää. Siirrot johtuvat hyvin usein uuden kotimaan kielen, tässä tapauksessa Suomen kielen, osaamattomuudesta (Gay, 2002).

Oppimisvaikeudet voidaan jakaa yleisiin eli laaja-alaisiin oppimisvaikeuksiin ja erityisiin, kapeisiin oppimisvaikeuksiin. Laaja-alaiset oppimisvaikeudet on haastavaa määritellä yksiselitteisesti, mutta ne ovat pääasiassa kognitiivisten tiedonkäsittelytaitojen heikkouksia ja erotetaan vaikeuksista, jotka johtuvat sosiaalis-emotionaalisista syistä tai mielenterveyden ongelmista (Kuikka, Närhi & Seppälä, 2010). Erityiset oppimisvaikeudet johtuvat kapea-alaisen kognitiivisten taitojen puutteista. Ne ilmenevät ainoastaan tiettyjen taitojen, kuten esimerkiksi lukemisen hitaampana kehityksenä verrattuna oppilaan muihin taitoihin (Alen & Kultti-Lavikainen, 2014; Arvonen ym., 2010). Niiden taustalla ovat puutteet kognitiivisissa taidoissa, eivätkä vaikeudet johdu älyllisestä kehitysvammaisuudesta tai esimerkiksi oppimistilanteiden puutteesta (Alen & Kultti-Lavikainen, 2014).

Oppimisvaikeuksien tunnistaminen maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla voi olla vielä haasteellisempää kuin kantaväestöön kuuluvien oppilaiden kohdalla. Haasteita luovat erityisesti oppi-



laiden heterogeeniset taustat (Arvonen ym., 2010; Nissilä, 2009). Oppimisvaikeuden tunnistamisessa täytyy ottaa käyttöön laaja, kokonaisvaltaisen tilanteen arvioiva näkökulma. Huomio kiinnittyy oppilaan elämäns historiaan, aikaisempaan koulutustaustaan, perheeseen, terveyteen sekä oppimisen perusedellytysten näkökulmasta että mielenterveyden näkökulmasta, tunne-elämään, sosiaaliseen tilanteeseen, kotoutumiseen sekä monikielisyyteen niin koulussa kuin arjesakin käytettävien kielten osaamistasoon (Arvonen ym., 2009, 2010; Dufva, 2007). Erityisesti, jos kouluhistoriaa on vähän Arvonen ym. (2009, 2010) suosittelevat oppilaan toimintamahdollisuuksien arviointia, jolla saadaan kokonaiskuva oppilaan omasta kuvasta oppijana. Oppimisvaikeuksien tunnistamisen ollessa kokonaisvaltaisen arvioinnin tekemistä, ei oppilasta voi verrata muihin oppilaisiin tai suomalaisten kantaväestölle tekemien testien keskiarvoihin. Oppilaan kehittymistä voi verrata ainoastaan hänen aikaisempiin tuloksiin samoissa testeissä. On kuitenkin muistettava, että taitojen hidaskasvu on selvä merkki oppimisvaikeuksista myös maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla täysin samoin kuin kantaväestöön kuuluvien oppilaiden kohdalla. (Arvonen ym., 2009, 2010.)

Oppimisvaikeuksien erottaminen kielitaidon puutteesta on mahdollisen oppimisvaikeuden tunnistamisen jälkeen seuraava askel. Tällä hetkellä Suomessa ei ole olemassa luotettavaa kokonaan kattavaa testistöä, kartoitusta tai muuta maahanmuuttajataustaisille lapsille ja nuorille tarkoitettua materiaalia, jolla voitaisi diagnosoida oppimisvaikeus täysin varmasti (Arvonen ym., 2010; Sinkkonen ym., 2011). Paras tapa tällä hetkellä oppimisvaikeuksien erottamiseen kielitaidon puutteesta tai kielihäiriöistä on pitkäaikainen seuranta. Muistettava on, että toimiin kielten ongelmien helpottamiseksi ryhdytään välittömästi ja mahdollisen oppimisvaikeuden diagnosointi tehdään moniammatillisessa yhteistyössä. (Nissilä ym., 2009.) Tunnistamattomat oppimisvaikeudet voivat heikentää oppijan mahdollisuuksia edetä koulutuspoluilla ja työelämässä (Arvonen ym., 2010; Chu & Flores, 2011) ja pahimmassa tapauksessa suomalainen peruskoulu voi maahanmuuttajaoppilaan kohdalla muodostua syrjäytymisen lähtökohdaksi (Ahola & Kivelä, 2007).

Oppimisvaikeuksien arviointiin ja ehkäisyyn on kuitenkin ohjeistuksia ja materiaaleja. Arvonen ym. (2010) esittävät Oma tie -projektin pohjalta käytännön keinoja maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien arviointiin. Myös dynaaminen arviointi on suositeltavaa maahanmuuttajien arviointeja tehtäessä, koska siinä keskitytään opittujen tietojen ja taitojen sijaan itse oppimistilanteeseen ja oppilaan oppimisen mahdollisuuksiin (Arvonen ym., 2010; Lidz, 1987; Testilautakunta, 2018) Alkuopetusikäisten maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettajille on oppimis-

vaikkeuksien ennaltaehkäisevää materiaalia ainakin Dufvan (2007) KIMARA-materiaalin ver-  
ran. Lisäksi on olemassa suomea toisena kielenä puhuville oppilaille kielellistä kehitystä diag-  
nosoivaa ja arvioivaa materiaalia sekä esiopetukseen Lauran päivä -materiaali (Laitala, 2007)  
että perusopetukseen KIKE-tehtäväsarja (Nissilä, 2005).

## 7 Pohdinta

Kandidaatin työtä tehdessä yllätti se, kuinka vähän maahanmuuttajataustaisten tai vieraskielisten oppilaiden oppimisvaikeuksia on tutkittu Suomessa, vaikka maahanmuutto yleistyy koko ajan ja Suomessa on suuri kuilu maahanmuuttajien ja kantaväestön oppilaiden oppimistulosten välillä. Tämän takia oli hyvin vaikea muodostaa kokonaiskuvaa maahanmuuttajaoppilaiden oppimisvaikeuksien tunnistamisesta ja kielitaidon puutteen ja oppimisvaikeuksien erottamisen tilanteesta tällä hetkellä. Monien mahdollisten lähteiden tiedot olivat myös vanhentuneita ja tarkkaa tämän hetkistä tietoa maahanmuutosta ja erityisesti maahanmuuttajaoppilaista oli haastavaa löytää. Olemassa olevan tutkimuksen vähäisyyden ja kandidaatin tutkielman suppeuden huomioon ottaen, tutkielmaa ei voida pitää hyvin luotettavana, mutta se antaa kuitenkin kokonaiskuvan aiheen tämän hetkisestä tilanteesta Suomessa.

Tarkasti tutkimuskysymyksiin vastaaminen oli vähäisen tiedon takia jokseenkin haasteellista, mutta oppimisvaikeuksien tunnistamisesta sai kuitenkin yleiskäsityksen maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla. Tunnistamisen kokonaisvaltaisuus ja jokaisen oppilaan yksilöllinen kohtaaminen ovat avain asemassa oppimisvaikeuksien tunnistamisessa.

Toiseen tutkimuskysymykseeni sain yksinkertaisen vastauksen. Oppimisvaikeuksien erottamiseen kielitaidon puutteesta ei tämän tutkimuksen perusteella ole luotettavia testaus- tai arviointimenetelmiä. Maahanmuuttajataustaisille oppilaille sopivien testien puutteesta huolimatta arviointia voidaan tehdä ja tehdään siitä huolimatta. Suomessa on olemassa ohjeistuksia, materiaaleja ja käytännökokemuksia arviointia varten, luotettavimman tuloksen aikaansaamiseksi. Kuinka tätä olemassa olevaa materiaalia hyödynnetään tällä hetkellä kouluissa, joissa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohdalla herää huoli oppimisvaikeudesta? Mielenkiintoista olisi myös tutkia esimerkiksi oppimisvaikeuksia ennaltaehkäisevän KIMARA-materiaalin käytön yleisyyttä ja toimivuutta.

Luotettavan testaus- ja arviointimateriaalin puuttuminen herättää kysymyksen siitä, olisiko jo aika kehittää myös suomea toisena kielenä puhuville edes jonkinlaisia oppimisvaikeuksien testaamiseen liittyviä materiaaleja? Ja onko sellaisten testien kehittäminen edes mahdollista niin heterogeeniselle ryhmälle, joita ei voi verrata toisiinsa? Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden heikompi suoriutuminen on kuitenkin huomattu ympäri maailmaa, mutta kukaan ei ole vielä keksinyt yhtä täsmällistä ratkaisua asiaan. Luultavasti sellaista ei edes ole. Miten siis saataisi

luotettavia arviointivälineitä oppimisvaikeuksien erottamiseksi kielitaidon puutteesta? Tätä olisi mielenkiintoista tutkia.

Tutkielmaa tehdessäni pohdin myös maahanmuuttaja-käsitteen stigmaa. Sanasta maahanmuuttaja tulee usein mieleen tietynlainen ihminen, vaikka maahanmuuttaja ei kerro ihmisestä itsestään mitään muuta kuin sen, että hän on taustaltaan jostain muusta maasta kuin Suomesta. Kuinka saisimme häivytettyä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden stigmaa ja kohdeltua heitä yhdenvertaisina kantaväestön oppilaiden kanssa? Tutkimusta aiheesta voisi tehdä esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden omien kokemusten analysoinnilla siitä, miten he kokevat sulautuneensa suomalaiseen yhteiskuntaan.

Yksi mieltäni pohdituttanut asia on myös maahanmuuttajien selkeästi heikompi koulusuoriutuminen. Miten maahanmuuttajataustaiset oppilaat saataisi mahdollisimman nopeasti kantaväestön kanssa samalle tasolle oppimistulosten kanssa ja onko se edes mahdollista? Onko järkevää laittaa maahanmuuttajaoppilaat samalle luokalle toistensa kanssa vuodeksi opettelemaan suomea, vaikka yleisopetuksen luokassa suomea kuulisi varmasti paljon enemmän? Onko valmistava opetus todella niin tehokasta? Hyötyykö maahanmuuttajataustainen lapsi erityisopetuksesta, jos hänet siirretään erityisopetukseen väärin perustein? Toisaalta luokanopettajia ei voida velvoittaa ilman lisäkoulutusta opettamaan sekä kaikkia kantaväestön oppilaita, että lisäksi muutamaa maahanmuuttajataustaista oppilasta, joka ei mitenkään voi pysyä perässä ilman minikäänlaista suomenkielen taitoa. Tässä suhteessa vuosi valmistavassa opetuksessa on tarpeellinen ja hyvä ratkaisu. Olisikin kiinnostavaa tutkia valmistavan opetuksen hyötyjä ja haittoja opettajien tai oppilaiden näkökulmasta, jos tutkimusta asiasta ei vielä ole tehty.

## Lähteet / References

- Ahola, S., & Kivelä, S. (2007). 'Education is important, but ...' Young people outside of schooling and the Finnish policy of 'education guarantee'. *Educational Research*, 49(3), 243-258.
- Alen, R. & Kultti-Lavikainen, N. (2014). Oppimisvaikeudet. Teoksessa: Pihko, H., Haataja, L. & Rantala, H. (toim.) *Lastenneurologia*. Helsinki: Duodecim. 67-70.
- Arvonen, A., Katva, L., & Nurminen, A. (2010). *Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien tunnistaminen*. Jyväskylä: Helsinki: PS-kustannus; Helsingin Diakonissalaitos.
- Arvonen, A., Katva, L., & Nurminen, A. (2009). Maahanmuuttajanuori ja oppimisen haasteet – näkökulmia oppimisvaikeuksien tunnistamiseen. Teoksessa: Nissilä, L., & Sarlin, H. (toim.) *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*. Helsinki: Opetushallitus. 64-93.
- Chu, S.-Y., & Flores, S. (2011). Assessment of English Language Learners with Learning Disabilities. *Clearing House*, 84(6), 244-248. Saatavissa: 10.1080/00098655.2011.590550
- Clifford, V., Rhodes, A., & Paxton, G. (2014). Learning difficulties or learning English difficulties? Additional language acquisition: An update for paediatricians. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 50 (3), 175-181.
- Courtad, C. A., & Bakken, J. P. (2011). History of learning disabilities. Teoksessa: Rotatori, A. F., Bakken, J. P., & Obiakor, F. E. (toim.) *History of Special Education*. Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. Teoksessa: Bialystok, E. (toim.) *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dufva, M. (2007). *Kimara: Kielellisiä ja matemaattisia oppimisvaikeuksia ennaltaehkäisevä toimintamalli alkuopetuksessa : arvioinnista opetukseen*. Turku: Turun yliopisto, oppimistutkimuksen keskus.
- Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. (2009a). *Kulttuurinen monimuotoisuus ja erityisopetus*. Odense, Tanska: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. Saatavissa

myös: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/multicultural-diversity-and-special-needs-education\\_Multicultural-Diversity-FI.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/multicultural-diversity-and-special-needs-education_Multicultural-Diversity-FI.pdf)

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. (2009b). *The Report of the Immigrant Pupils with Special Educational Needs in Finland*. Odense, Tanska: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. Saatavissa myös: <https://www.european-agency.org/country-information/reports?country%5B210%5D=210>

Gay, G. (2002). Culturally Responsive Teaching in Special Education for Ethnically Diverse Students: Setting the Stage. *Qualitative Studies in Education (QSE)*, 15(6), 613-629. Saatavissa myös: <https://doi.org/10.1080/0951839022000014349>

Gabel, S. L., Curcic, S., Powell J. J. W., Khader, K., & Albee, L. (2009) Migration and ethnic group disproportionality in special education: an exploratory study. *Disability & Society*, 24:5, 625-639. Saatavissa myös: <https://doi.org/10.1080/09687590903011063>

Harju-Autti, R. (2014). Englannin opetuksen uudet haasteet: monikielisyys alakouluissa. Teoksessa: Mutta, M., Lintunen, P., Ivaska, I. & Peltonen, P. (toim.) *Tulevaisuuden kielenkäyttäjät: Language users of tomorrow*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.

Harju-Autti, R., Sinkkonen, H-M., Aine, T., & Räihä, P. (2018). Kielellisesti tuettu opetus (KIETU-opetus) yläkouluikäisten maahanmuuttajaoppilaiden pedagogisena tukena. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, Vol. 28, No. 3. Niilo Mäki -instituutti. 16-31.

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*. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.

Hirsjärvi, S., Remes, S., & Sajavaara, P. (2018). *Tutki ja kirjoita*. (22. uud. p.). Helsinki: Tammi.

Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEA). (2004). Pub. L. No. 108-446.

Kalalahti, M., Varjo, J., Zacheus, T., Kivirauma, J., Mäkelä, M., Saarinen, M., & Jahnukainen, M. (2017). Maahanmuuttajataustaisten nuorten toisen asteen koulutusvalinnat. *Yhteiskuntapolitiikka*, 82(1), 33-44

- Korhonen, T., Hautamäki, P., Savolainen, H., . . . Kuikka, P. *Laaja-alaiset oppimisvaikeudet*. Jyväskylä: Niilo Mäki -instituutti. 86-93.
- Kuikka, P., Närhi, V., & Seppälä, H. (2010). Laaja-alaisen oppimisvaikeuksien tarkastelukulmia. Teoksessa: Peltopuro, M., Kaartinen, J., Ahonen, T., Korhonen, T., Hautamäki, P., Savolainen, H., . . . Kuikka, P. *Laaja-alaiset oppimisvaikeudet*. Jyväskylä: Niilo Mäki -instituutti. 28-41.
- Kuopion kaupunki. (2018). *Tilastotietoja perusopetuksesta 2017-2018*. [Verkkodokumentti]. [Viitattu 19.3.2019]. Saatavissa: <https://www.kuopio.fi/documents/7369547/7550191/Tilastotietoja+perusopetuksesta/fa32dcfd-eaaf-48b3-8376-57055818df79>
- Kuopion kaupunki. (2019). *Tilastotietoja perusopetuksesta 2018-2019*. [Verkkodokumentti]. [Viitattu 19.3.2019]. Saatavissa: <https://www.kuopio.fi/documents/7369547/7550191/TilastotietojaPerusopetuksesta.pdf/c98a6e35-6da3-4150-be0a-5a8701a949b4>
- Kupiainen, S. (2016). Perusopetuksen päättöarvosanat. Teoksessa: Hotulainen, R., Rimpelä, A., Hautamäki, J., Karvonen, S., Kinnunen, J. M., . . . Wallenius, T. *Osaaminen ja hyvinvointi yläkoulusta toiselle asteelle. Tutkimus metropolialueen nuorista*. Tutkimuksia 398. Helsingin yliopisto. 33-54.
- Laitala, M. (2007). Lauran päivä: Suomi toisena kielenä: kartoitusaineisto esiopetukseen. Helsinki: Opetushallitus.
- Lehti, V., Gyllenberg, D., Suominen, A., & Sourander, A. (2018). Finnish-born children of immigrants are more likely to be diagnosed with developmental disorders related to speech and language, academic skills and coordination. *Acta Paediatrica, International Journal of Paediatrics*, 107(8), 1409-1417.
- Lidz, C. S. (1987). *Dynamic assessment: An interactional approach to evaluating learning potential*. New York: Guilford.
- Liebkind, K. (2000). *Monikulttuurinen Suomi : etniset suhteet tutkimuksen valossa*. Helsinki: Gaudeamus. 9.

- Maahanmuuttovirasto. (2018). *Maahanmuuton tunnusluvut 2017*. [Verkkoaineisto]. [Viitattu 19.3.2019]. Saatavissa: [http://www.emn.fi/files/1814/Maahanmuuton\\_tunnusluvut\\_2017\\_FI\\_SCREEN2.pdf](http://www.emn.fi/files/1814/Maahanmuuton_tunnusluvut_2017_FI_SCREEN2.pdf)
- Maahanmuuttovirasto. (2019). *Tilastot*. [Viitattu 21.3.2019]. Saatavissa: <http://tilastot.migri.fi/>
- Martikainen, T., & Haikkola, L. (2010). *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Martikainen, T., Sintonen, T. & Pitkänen, P. (2006). Ylirajainen liikkuvuus ja etniset vähemmistöt. Teoksessa: Martikainen, T. (toim.) *Ylirajainen liikkuvuus. Etnisyys Suomessa 2000-luvulla*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 9-41.
- Miettinen, A. (2019). *Maahanmuuttajat*. Väestöliitto. [Viitattu 2.4.2019]. Saatavissa: [http://www.vaestoliitto.fi/tieto\\_ja\\_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat/](http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat/)
- Nissilä, L. (2005). *Kike: Kielellisen kehityksen diagnosoiva tehtäväsarja suomi toisena kielenä -opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Nissilä, L., & Sarlin, H. (2009). *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Nissilä, L., Vaarala, H., Pitkänen, K. & Dufva, M. (2009). Kaksi- ja monikielisten kielelliset oppimisvaikeudet ja kielen oppimisen tuki. Teoksessa: Nissilä, L., & Sarlin, H. (toim.) *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*. Helsinki: Opetushallitus. 36-63.
- Nurminen, A. & Tuovila-Ginters, L. (2005). Toisen kielen oppimisen teoriaa. Teoksessa: Nissilä, L. (toim.) *Kike: Kielellisen kehityksen diagnosoiva tehtäväsarja suomi toisena kielenä -opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus. 6-10.
- OECD. (2017). *PISA. Programme for International Student Assessment. Results by Country*. [Viitattu 21.3.2019]. Saatavissa: <http://www.oecd.org/pisa/>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. 86–89. Saatavissa myös: [https://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)



- Opetushallitus. (2015). *Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015*. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa myös: [http://www.oph.fi/download/172848\\_perusopetukseen\\_valmistavan\\_opetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2015.pdf](http://www.oph.fi/download/172848_perusopetukseen_valmistavan_opetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf)
- Opetushallitus. (2019a). *Maahanmuuttajien koulutuksen tilastot*. [Viitattu 21.3.2019]. Saatavissa: [https://www.oph.fi/tietopalvelut/tilastotiedot/muita\\_koulutustilastoja/maahanmuuttajien\\_koulutus](https://www.oph.fi/tietopalvelut/tilastotiedot/muita_koulutustilastoja/maahanmuuttajien_koulutus)
- Opetushallitus. (2019b). *Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus*. [Viitattu 19.3.2019]. Saatavissa: [https://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/perusopetus/kieli-ja\\_kulttuuriryhmat/maahanmuuttajataustaiset\\_oppilaat](https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/kieli-ja_kulttuuriryhmat/maahanmuuttajataustaiset_oppilaat)
- Peltola, M. (2018). Toinen sukupolvi ja tavallisen suomalaisuuden saavuttamisen vaikeus. *Siirtolaisuus* 3/2018. Turku: Siirtolaisuusinstituutti. 15-17.
- Peltopuro, M., Närhi, V., Kaartinen, J. & Ahonen, T. (2010). Mitä tutkimusten perusteella tiedetään laaja-alaisista oppimisvaikeuksista? Teoksessa: Peltopuro, M., Kaartinen, J., Ahonen, T., Korhonen, T., Hautamäki, P., Savolainen, H., . . . Kuikka, P. (toim.) *Laaja-alaiset oppimisvaikeudet*. Jyväskylä: Niilo Mäki -instituutti. 86-93.
- Perusopetuslaki. Annettu Helsingissä 21.8.1998/628. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P25>
- Portin, M. (2017). *Vieraskieliset perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa 2010-luvulla*. Raportit ja selvitykset 2017:10. Helsinki: Opetushallitus. [Viitattu 21.3.2019]. Saatavissa: [http://www.oph.fi/download/188976\\_vieraskieliset\\_perusopetuksessa\\_ja\\_toisen\\_asteen\\_koulutuksessa\\_2010-luvulla.pdf](http://www.oph.fi/download/188976_vieraskieliset_perusopetuksessa_ja_toisen_asteen_koulutuksessa_2010-luvulla.pdf)
- Salmela-Aro, K. (2017). Maahanmuuttajien kouluhyvinvointi. Teoksessa: Savolainen, H., Vilkkö, R. & Vähäkylä, L. (toim.) *Oppimisen tulevaisuus*. Helsinki: Gaudeamus. 93-105.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Opetusjulkaisuja 62. Julkisjohtaminen 4. Vaasa: Vaasan yliopisto.

- Sarlin, H. (2009). Opiskelussa esiintyvät tuen tarpeet ja niihin vastaaminen eri koulutusasteilla. Teoksessa: Nissilä, L., & Sarlin, H. (toim.) *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*. Helsinki: Opetushallitus. 20-35.
- Sinkkonen, H., Kyttälä, M., Karvinen, O. & Aunio, P. (2011). Maahanmuuttajalasten erityisluokkasiirrot - syynä todelliset oppimisvaikeudet vai heikko kielitaito? *NMI-bulletin: Niilo Mäki instituutin tiedotteita ja raportteja*, 21(1). 14-25.
- Sisäministeriö. Maahanmuutto-osasto. (2017). *Finland's report on immigration to the OECD 2016-2017*. Sisäministeriön julkaisu 28/2017.
- Suomen Pakolaisapu. (2019). *Sanasto*. [Viitattu 2.4.2019]. Saatavissa: <https://pakolaisapu.fi/sanasto/>
- Suomen perustuslaki. Annettu Helsingissä 11.6.1999/731. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731#L2P16>
- Suomen virallinen tilasto (SVT). Esi- ja peruskouluopetus [Verkkojulkaisu]. ISSN=1799-3709. Helsinki: Tilastokeskus [Viitattu: 21.3.2019]. Saatavissa: <http://www.stat.fi/til/pop/index.html>
- Suomen virallinen tilasto (SVT). (2018). Väestöennuste [Verkkojulkaisu]. ISSN=1798-5137. Helsinki: Tilastokeskus. [Viitattu 9.4.2019]. Saatavissa: [http://www.stat.fi/til/vaenn/2018/vaenn\\_2018\\_2018-11-16\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/vaenn/2018/vaenn_2018_2018-11-16_tie_001_fi.html)
- Söderling, I. (2005). Suomen väestökysymys ja maahanmuutto. Teoksessa: Alitolppa-Niitamo, A., Söderling, I. & Fågel, S. (toim.) *Olemme muuttaneet - Näkökulmia maahanmuuttoon, perheiden kotoutumiseen ja ammatillisen työn käytäntöihin*. Väestöliitto. 13-23.
- Testilautakunta. (24.4.2018). Monikulttuurisuus ja lasten psykologinen arviointi. Suomen Psykologiliitto ry & Suomen psykologinen seura ry. [Verkkodokumentti]. [Viitattu 10.4.2019]. Saatavissa: [http://www.psyli.fi/files/4114/Testilautakunnan\\_ohje\\_Monikulttuurisuus\\_ja\\_lasten\\_psykologinen\\_arviointi\\_2018.pdf](http://www.psyli.fi/files/4114/Testilautakunnan_ohje_Monikulttuurisuus_ja_lasten_psykologinen_arviointi_2018.pdf)
- Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. (2011). Tautiluokitus ICD-10. Saatavissa myös: <https://thl.fi/documents/10531/1449887/ICD-10.pdf/8091c7cc-fda6-4e86-8ef9-7790d8d6a1a2>
- Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. (2018). *Käsitteet*. [Viitattu 18.3.2019]. Saatavissa: <https://thl.fi/fi/web/maahanmuutto-ja-kulttuurinen-moninaisuus/tyon-tueksi/kasitteet>

- The UN Refugee Agency. (2010). *Convention and protocol. Relating to the status of refugees 1951. Article 1*. Saatavissa myös: <https://cms.emergency.unhcr.org/documents/11982/55726/Convention+relating+to+the+Status+of+Refugees+%28signed+28+July+1951%2C+entered+into+force+22+April+1954%29+189+UNTS+150+and+Protocol+relating+to+the+Status+of+Refugees+%28signed+31+January+1967%2C+entered+into+force+4+October+1967%29+606+UNTS+267/0bf3248a-cfa8-4a60-864d-65cdfce1d47>
- Tilastokeskus. (2017). Suomen ulkomaalaisväestö kansalaisuuden, äidinkielen tai syntymämaan mukaan, 2017. [Viitattu 18.3.2019]. Saatavissa: <http://www.vaestoliitto.fi/@Bin/9364578/Suomen%20ulkomaalaisv%C3%A4est%C3%B6.jpeg>
- Tilastokeskus. (2019). *Maahanmuuttajat väestössä*. [Viitattu 21.3.2019]. Saatavissa: <https://www.tilastokeskus.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa.html>
- Tilastokeskus, StatFin. (2017). *Ulkomaan kansalaisten osuuksia Suomen suurimmissa kaupungeissa ja koko maassa 2017*. [Viitattu 18.3.2019]. Saatavissa: [http://www.vaestoliitto.fi/@Bin/9363394/Ulkomaan\\_kansalaisten\\_osuuksia\\_Suomen\\_suurimmissa\\_kaupungeissa.jpeg](http://www.vaestoliitto.fi/@Bin/9363394/Ulkomaan_kansalaisten_osuuksia_Suomen_suurimmissa_kaupungeissa.jpeg)
- Tomlinson, S. (2016). Special education and minority ethnic young people in England: continuing issues. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(4), 513-528.
- Rapo, M. (2011). Kuka on maahanmuuttaja. *Tieto&trendit*, 1, 011.
- Rastas, A., Huttunen, L., & Löytty, O. (2005). *Suomalainen vieraskirja: kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino.
- Valtionalouden tarkistusvirasto. (2015). *Maahanmuuttajaoppilaat ja perusopetuksen tuloksellisuus. Tuloksellisuustarkastuskertomus 12/2015*. [Verkkodokumentti]. [Viitattu 18.3.2019]. Saatavissa: <https://www.vtv.fi/app/uploads/2018/06/15103549/maahanmuuttajaoppilaat-perusopetuksen-tuloksellisuus.pdf>
- Vettenranta, J., Välijärvi, J., Ahonen, A., Hautamäki, J., Hiltunen, J., Leino, K., Lähteinen, S., Nissinen, K., Puhakka, E., Rautopuro, J. & Vainikainen, M-P. (2016). *Pisa 15 Ensituloksia. Huipulla pudotuksesta huolimatta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2016:41. [Viitattu 21.3.2019]. Saatavissa myös: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79052/okm41.pdf>

- Väestöliitto. (2019). *Maahanmuuttajien määrä*. [Verkkodokumentti] [Viitattu 18.3.2019]. Saatavissa: [http://www.vaestoliitto.fi/tieto\\_ja\\_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat/maahanmuuttajien-maara/](http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat/maahanmuuttajien-maara/)
- Weisner, T. S. (2002). Ecocultural understanding of children's development pathways. *Human Development*, 45(4), 275-281.
- YK. (2017). *International Migration Report 2017*. [Verkkodokumentti]. [Viitattu 21.3.2019]. Saatavissa: [http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/docs/MigrationReport2017\\_Highlights.pdf](http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/docs/MigrationReport2017_Highlights.pdf)