



Väestöliitto

Minna Säävälä

KOTI, KOULU JA MAAHAN MUUTTANEIDEN LAPSET

Oppilashuolto ja vanhemmat hyvinvointia
turvaamassa



Väestöntutkimuslaitos Katsauksia E 43/2012

Minna Säävälä

**Koti, koulu ja
maahan muuttaneiden lapset:**

**Oppilashuolto ja vanhemmat
hyvinvointia turvaamassa**



© 2012 Minna Säävälä ja Väestöliitto

Väestöliitto
Väestöntutkimuslaitos

Kalevankatu 16 B, 1. krs.
PL 849 00101 Helsinki
(09) 228 050

www.vaestoliitto.fi

ISBN : 978-952-226-100-7 (nid.)

ISBN 978-952-226-101-4 (PDF)

ISSN 1455-2191

Kansikuva: iStockphoto

Helsinki 2012

Sisältö

Esipuhe	5
Tiivistelmä	7
1 Johdanto	9
Koululaisten taustat monimuotoistuvat	9
Muutto ja vähemmistöasema haastavat hyvinvoinnin	10
Tutkimuskysymykset	11
Aineisto	12
2 terveys, voimavarat, kouluhyvinvointi – mitä ne ovat?	16
Terveys ja hyvinvointi linkittyvät yhteen	16
Oppilashuolto turvaa kouluhyvinvointia	18
Maahan muuttaneiden lapset kotona ja koulussa	21
Kodin ja koulun yhteistyö	24
Monimuotoistuva oppilaskunta haastaa henkilökunnan.....	26
Raportin rakenne	27
3 Muuttuva koulu ja terveys	28
Koulu elää maailmassa	28
Monimuotoistuva koulu koulu koetaan myönteisesti	32
Erilaisuus ja lasten hyvinvointi.....	36
Psyykkisten ongelmien tunnistaminen	39
Yhteenveto	41
4 Sosiaaliset siteet	42
Auktoriteetti ja vanhemmuus kriisissä?	42
Ruumiillinen kurittaminen	45
Kaverisuhteet	50
Yhteenveto	51
5 Osallisuus ja identiteetti	53
Kiusaaminen ja syrjintä	53
Nuorten identiteettityö	59
Lasten palauttaminen lähtömaahan	62
Yhteenveto	63
6 Kodin ja koulun yhteistyö	65
Vanhemmat hakevat yhteyttä kouluun	65
Yhteydenpidon välineet	69
Apua lapsen ongelmiin	74
Yhteenveto	80
7 Päätteeksi.....	83
Tulokset	83
Pohdintaa	87
Lähteet	91

Esipuhe

Koulujen kulttuurinen monimuotoistuminen on 2000-luvulla edennyt vilkkaasti Suomessakin. Meillä pohditaan nyt Länsi-Euroopan maiden perässä, miten koulumaailmassa parhaiten voisi huomioida ja tukea oppilaita, joiden kielellinen, kulttuurinen tai uskonnollinen tausta eroaa valtaväestöstä.

Toki tämä haaste on ollut olemassa jo pitkään esimerkiksi saamelaisperheiden tai ortodoksiseen kirkkoon kuuluvien lasten kohdalla. Nopeasti lisääntynyt maahanmuutto erityisesti pääkaupunkiseudulla luo kuitenkin aivan uudet haasteet koulun henkilökunnalle sekä koulun ja perheiden yhteistyölle. Kirja *Koti, koulu ja maahan muuttaneiden lapset* esittää, miten oppilashuolto ja vanhemmat voisivat yhdessä parhaiten edesauttaa oppilaiden hyvinvointia.

Koulu voi edistää oppilaiden yhdenvertaisuutta merkittävästi. Tasokas koulujärjestelmä on eräs tärkeimpiä tekijöitä maamme korkeassa osaamisessa ja sosiaalisessa liikkuvuudessa. Oppimistulosten ohella on kouluajan kokonaisvaltainen hyvinvointi tärkeä myös siksi, että silloin luodaan pohja aikuisiän terveydelle. Toimiva koulu takaa samanlaisia mahdollisuuksia myös niille lapsille, joilla on muuten vaikeammat lähtökohdat esimerkiksi kieliongelmien tai vanhempien työttömyyden vuoksi.

Yhdenvertaisuuden toteutuminen edellyttää koululta organisaationa ja sen henkilökunnalta valmiutta muutoksiin. Kun puhutaan maahanmuuttajien kotouttamisesta, on kyse molempien puolten sopeutumisesta. Tulijat oppivat toimimaan uudessa maassa, mutta myös heitä vastaanottavan yhteiskunnan on oltava valmis etsimään toimivia ratkaisuja ja toimintamalleja. Kouluterveydenhoitajien, kuraattorien ja erityisopettajien on esimerkiksi varattava tavallista enemmän aikaa tapaamisiin maahanmuuttotaustaisten lasten ja huoltajien kanssa ja opittava käyttämään tarvittaessa tulkkeja.

Tämä hanke on toteutettu osana Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen ja Väestöliiton tutkimuskonsortiota ETNOKIDS - Lasten terveys- ja hyvinvointierot Suomessa: Etninen tausta, sosiaaliset kasvuympäristöt ja elintavat. Väestöliiton osahanketta rahoittaa Suomen Akatemia vuosina 2010-2013. Osahankkeen tutkijana on toiminut Väestöntutkimuslaitoksen erikoistutkija Minna Säävälä. Haluamme kiittää konsortion johtajaa, tutkimusprofessori ja osastojohtaja Tiina Laatikaista sekä kaikkia hankkeessa mukana olevia tutkijoita ja muuta henkilökuntaa innostavasta tutkimusyhteistyöstä. Kiitos myös Väestöliiton osahankkeen johtajalle Ismo Söderlingille, joka nykyään toimii Siirtolaisuusinstituutin johtajana.

Hankkeen onnistumisen kannalta olemme saaneet ensiarvoisen tärkeää tukea, apua ja asiantuntemusta erityisesti Elise Sailakselta, Tuija Harakalta, Tia Ristimäeltä, Hannele Lautiolalta sekä Elina Hermansonilta. Lämpimät kiitokset heille sekä monille koulujen rehtoreille ja kouluterveydenhuollon edustajille, jotka auttoivat haastattelujen järjestämisessä. Suurimmassa kiitollisuudenvelassa olemme kaikille nimettömänä esiintyville haastatelluille: rautaisille oppilashuollon ammattilaisille, oman äidinkielen opettajille ja vanhemmille, jotka olivat valmiita käyttämään niukkaa aikaansa tutkimuksen edistämiseen. Haastatteluaineiston kokoamisesta kiitokset kuuluvat YTM Anna Weckströmille sekä Väestöliitossa vuonna 2006 harjoittelijana toimineelle VTM Nina Syrjäselle.

Väestöntutkimuslaitoksella kiitokset tutkimuksen onnistumisesta ja saattamisesta painoasuun kuuluvat erityisesti assistentti Stina Fågelille, julkaisusihteeri Mika Takojalle ja informaattikko Suvi Järvelinille. Väestöntutkimuslaitoksen henkilökunta on inspiroivana työyhteisönä tukenut tämän raportin syntymistä. Lisäksi haluamme kiittää Väestöliiton Monikulttuurisen Osaamiskeskuksen henkilökuntaa, erityisesti sen päällikköä Anne Alitolppa-Niitamoja sekä asiantuntijoita Anita Novitskya, Mina Zandkarimia, Anna Mikkosta ja aiemmin Väestöliitossa työskennellyttä Mohamud Ahmed Mohamudia. He jakoivat auliisti asiantuntemustaan kodin ja koulun yhteistyöstä maahanmuuttajaperheiden kanssa.

Anna Rotkirch

Johtaja

Väestöntutkimuslaitos

Tiivistelmä

Suomeen ulkomailta muuttaneille vanhemmille yhteistyö koulun kanssa on vaikeampaa kuin muille. Heillä voi olla puutteita kielitaidossa ja suomalaisen koulujärjestelmän tuntemuksessa. Suomalaisen koulun toteuttamat arvot ja toimintatavat eivät ole heille itsestään selviä eivätkä aina hyväksytyjä.

Maahanmuutto asettaa lapset haavoittuvaan asemaan, koska muuttoprosessi koettelee perhesiteitä. Muuton kokeneet lapset joutuvat opettelemaan uuden kielen, luomaan sosiaaliset verkostot ja sopeutumaan uuteen ympäristöön. Mahdolliset ennakkoluulot ja syrjintä aiheuttavat stressiä. Yli puolet maahanmuuttajaperheiden lapsista elää vähävaraisissa perheissä, ja yksinhuoltajuus on heillä keskimääräistä yleisempää.

Lapsiväestön kulttuuri- ja kielitaustat monimuotoistuvat nopeasti Suomen kaupunkialueilla. Esimerkiksi Helsingissä on 14 prosenttia peruskoululaisista vieraskielisiä ja vuonna 2020 heitä on arviolta yli viidennes. Koululaisten kulttuurinen ja kielellinen monimuotoistuminen ei kosketa vain vähemmistöjen lapsia ja heidän hyvinvointiaan, vaan se vaikuttaa koko kouluyhteisön toimintaan.

Koulu ei ole vain paikka tiedolliseen oppimiseen. Koulun tehtäviin kuuluu opetuksen lisäksi edistää lasten ja nuorten terveyttä ja hyvinvointia oppilashuollon avulla. Oppilashuoltoa hoitavat käytännössä erityisesti terveydenhoitajat, kuraattorit, psykologit, erityisopettajat ja rehtori, mutta se on myös kaikkien kouluyhteisössä työskentelevien velvoite.

Tässä tutkimuksessa on selvitetty maahan muuttaneiden vanhempien ja koulun henkilökunnan näkemyksiä kodin ja koulun yhteistyöstä maahan muuttaneiden perheiden kanssa. Tutkimuksessa on kartoitettu eri toimijoiden käsityksiä ulkomaalaistaustaisten lasten ja nuorten hyvinvointiriskeistä ja -voimavaroista. Aineisto koostuu pääkaupunkiseudulla toteutetuista oppilashuoltohenkilökunnan ryhmä- ja yksilöhaastatteluista (24 ammattilaista), maahanmuuttajien oman äidinkielen opettajien haastatteluista (10 opettajaa) sekä maahanmuuttajavanhempien haastatteluista (13 vanhempaa).

Koulujen oppilashuollon henkilökunta tunnistaa vuorovaikutuksen maahan muuttaneiden perheiden kanssa vaativan tavallista enemmän aikaa ja käytännön taitojen opettelua. Henkilökunta kokee vuorovaikutuksen palkitsevaksi, sillä ulkomailta muuttaneet osoittavat yleensä kunnioitusta ja arvostusta koulutusta ja viranomaisia kohtaan. Oppilashuollon ammattilaiset eivät näe ulkomaalaistaustaa erityisenä hyvinvointiriskinä, vaan he haluavat korostaa yksilöllisyyttä ja kaikkien yhdenvertaisuutta. Vanhempien ja oppilashuollon on vaikea tunnistaa

ja tunnustaa lasten ja nuorten mahdollisia psyykkisiä ongelmia, koska vähemmistöihin kuuluvilla on tarve pitää yllä hyvää kuvaa perheestä ja omasta kansallisesta ryhmästään. Oppilashuoltotyössä olisi hyvä tiedostaa nykyistä enemmän se, että tiettyjä maahanmuuttajaryhmiä koskee yleinen köyhyys ja yksinhuoltajuus, joka heijastuu lasten ja nuorten hyvinvointiin. Myös kahden kulttuurin perheiden erityistilanne olisi hyvä huomioida nykyistä enemmän.

Maahan muuttaneiden vanhempien huoli lapsista on kaksijakoinen: toisaalta he pelkäävät menettävänsä lapsensa liian suomalaistumisen myötä, toisaalta he ovat huolissaan lastensa jäämisestä toisen luokan kansalaisiksi näiden erilaisuuden vuoksi. Koulu ei tunnista syrjinnän tai eriarvoisuuden pelkoa, joka on yleistä maahan muuttaneiden vanhempien parissa. Vuorovaikutusta maahanmuuttajakotien ja koulun oppilashuollon välillä on, mutta eri osapuolten arkimaailma on pysynyt toisilleen etäisenä. Toimiva ja lapsen etua edistävä vuorovaikutus edellyttää tulkkien saatavuutta sekä aikaa ja luottamuksen rakentamista jo ennen mahdollisten ongelmien ilmaantumista.

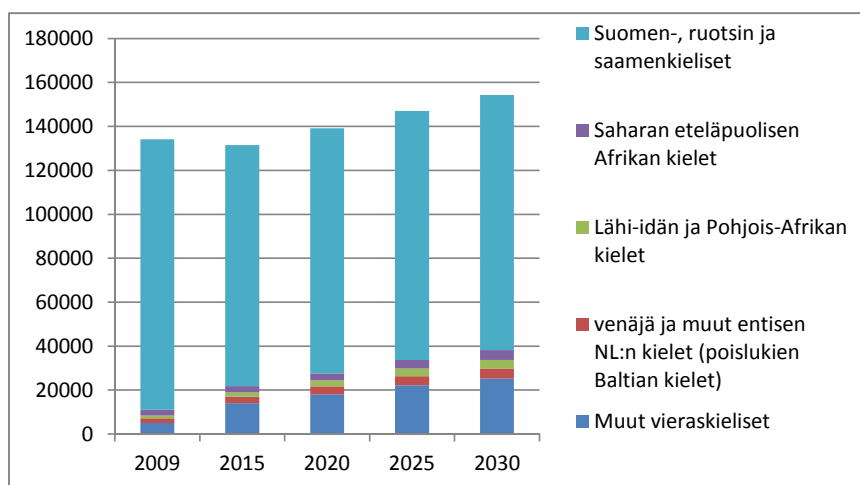
Haasteita lasten hyvinvoinnille nähdään erityisesti yläkouluvaiheessa. Yläkoulun organisaatiomuoto jättää haavoittuvassa asemassa olevat lapset helposti vaille heidän tarvitsemaansa tukea, jos vanhemmat eivät ole erityisen aktiivisia koulun suuntaan. Oman äidinkielen opettajat ovat tärkeä välittäjäryhmä. Sen toiminnalle maahanmuuttajakotien ja koulun yhteistyön edistäjinä voitaisiin luoda paremmat puitteet ja antaa voimavaroja.

1 Johdanto

Koululaisten taustat monimuotoistuvat

Oppilaiden kieli- ja kulttuuritaustat moninaistuvat erityisesti pääkaupunkiseudulla nopeasti. Perusopetuksessa monikulttuuristen ja/tai vieraskielisten oppilaiden osuus kasvaa tulevaisuudessa huomattavasti. Väestöennusteen mukaan parinkymmenen vuoden kuluttua Helsingin seudulla¹ on vajaa viidennes koululaisista vieraskielisiä (Helsingin kaupungin tietokeskus 2010). Suurimpia ja tulevaisuudessakin kasvavia kieliryhmiä ovat venäjää ja muita entisen Neuvostoliiton kieliä puhuvat sekä afrikkalaisia ja Lähi-idän kieliä puhuvat kouluikäisten ryhmät (ks. kuvio 1). Tällä hetkellä vieraskielisiksi rekisteröityjä on 13 prosenttia helsinkiläisistä, noin 10 prosenttia vantaalaisista ja noin 8 prosenttia espoolaisista peruskouluikäisistä (Helsingin kaupungin tietokeskus 2010; Espoon kaupunki 2011). Tosiasiassa kulttuurista monimuotoisuutta on tätä enemmän, sillä erityisesti kansainvälisten liittojen lapset on usein rekisteröity suomen- tai ruotsinkielisinä. Vieraskielisiksi rekisteröityjä oli vuonna 2006 vain alle kolmannes sellaisista Suomessa syntyneistä lapsista, joilla vähintään yksi vanhempi on maahanmuuttaja (Martikainen 2007, 58). Jo nyt on Helsingin kaupungissa vajaa viidennes koululaisista suomi toisena kielenä opetuksessa (Annika Forsander, suullinen tieto 4.10.2011).

Kuvio 1. 7–15-vuotiaiden ikäluokka rekisteröidyn kielen mukaan, Helsingin seudun väestöennuste 2009–2030. Lähde: Helsingin kaupungin tietokeskus 2010



¹ Helsingin seutu: Espoo, Kauniainen, Kirkkonummi, Helsinki, Hyvinkää, Järvenpää, Kerava, Mäntsälä, Nurmijärvi, Pornainen, Sipoo, Tuusula, Vantaa, Vihti.

Vaikka vieraskielisten tai ulkomaalaistaustaisten lasten osuus vaihtelee pääkaupunkiseudun kouluissa suuresti, ovat tulevaisuuden koulussa monikulttuurisuus ja –kielisyys osa kaikkien koulujen tavanomaista arkea. Kulttuurinen monimuotoisuus koostuu tulevaisuudessa yhä monenkirjavammasta ilmiöstä. Perinteisten etnisten vähemmistöjen lasten sekä maahan muuttaneiden lasten lisäksi monimuotoisuutta tuovat ns. toisen sukupolven lapset, kaksikulttuuristen perheiden lapset sekä ulkomailta palanneet suomalaiset lapset.

Kielellinen ja kulttuurinen monimuotoistuminen muuttaa koulun arkea ja tuo kouluhenkilökunnalle uudenlaisia haasteita. Moni vanhemmista ei puhukaan suomea tai ruotsia äidinkielenään, on kaksikielinen tai hänellä voi olla valtaväestöä suurempia tiedonpuutteita koulujen toimintatavoista. Suomalainen tapa ajatella perhesuhteista, sukupuolirooleista ja koulutuksesta voi olla varsin eksoottinen monen muuttajan silmissä (Säävälä 2011). Jos muuttoprosessi kuluttaa maahan muuttaneiden henkisiä ja muita voimavaroja ja sosiaaliset verkostot ovat hauraita, heidän on vaikea tukea lasten koulunkäyntiä parhaalla mahdollisella tavalla. Vuorovaikutus koulun ja suomea vieraana kielenä puhuvien vanhempien välillä on haaste oppilaiden yhdenvertaisuuden turvaamisen ja henkilöstön työssä jaksamisen kannalta.

Muutto ja vähemmistöasema haastavat hyvinvoinnin

Kansainvälinen tutkimus on tuonut esiin, että maahanmuuttajataustaisilla lapsilla voi olla valtaväestön lapsista poikkeavia hyvinvointi- ja terveysriskejä (Malin 2011, Malin ym. 2011). Muuttoprosessi, uuden kielen oppiminen, mahdollinen taloudellinen ahdinko, ennakkoluulot ja syrjintäkokemukset, lähtömaassa mahdollisesti saadut heikommät lähtökohdat terveille kehitykselle sekä joillakin traumakokemukset asettavat maahanmuuton kokeneet lapset keskimääräistä haavoittuvampaan asemaan (esim. Alitolppa-Niitamo 2004; Liebkind ym. 2004). Myös vastikään muuttaneille perheille tyypillinen heikko sosioekonominen tilanne sekä joissakin ryhmissä yleinen yksinhuoltajuus ja uusperheellisyys voivat heikentää lasten hyvinvointia (Martikainen 2007, 56; Malin ym. 2011; Hermanson & Lommi 2009). Noin 60 prosenttia vieraskielisistä lapsista asuu kotitaloudessa, joka kuuluu alimpaan tuloviidennekseen väestöstä (Malin ym. 2011).

Maahanmuuttajataustaisten lasten koulumenestys on heikompaa kuin valtaväestön ja he putoavat todennäköisemmin peruskoulun jälkeen opinnoista, joskin vanhempien sosioekonomisen taustan huomioiden he menestyvät oletettua paremmin (Kilpi 2010). Kodin ja koulun välinen yhteistyö on keskeisessä ase-

massa sekä koulumenestyksen että kouluhyvinvoinnin turvaamisessa (Konu & Rimpelä 2002).

Suomessa ei ole toistaiseksi yleistettävää tietoa maahanmuuton kokeneiden lasten tai maahanmuuttajien lasten terveydestä ja hyvinvoinnista. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL) on aloittanut yhdessä Väestöliiton kanssa tutkimuskonsortion, joka vertailee lasten ja nuorten hyvinvointi- ja terveyseroja valtaväestön ja muutamien maahanmuuttajaryhmien välillä. Hanketta rahoittavat Suomen Akatemian Lasten ja nuorten terveys ja hyvinvointi tutkimusohjelma SkidiKids sekä EU:n Kotouttamisrahasto. Tutkimuksessa on useita osahankkeita, muun muassa 13–16-vuotiaiden terveystutkimus ja kysely sekä alkoholinkäyttöä ja vanhempien nuorille antamaa tukea selvittävät laadulliset tutkimukset.

Tämä raportti käsittelee konsortion yhtä osahanketta, jossa pureudutaan kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön sekä oppilashuollon toimintaan monikulttuuristuvassa koulussa. Päämääränä on selvittää, millä tavoin koulu kasvuympäristönä voisi tukea maahanmuuttajataustaisten lasten kehitystä ja hyvinvointia.

Seuraavassa esitellään ensin hankkeen tutkimuskysymykset ja aineisto. Sitten viitotetaan raportin käsitteellistä puolta ja tarkastellaan terveyden ja hyvinvoinnin sekä kouluhyvinvoinnin käsitteitä. Samalla luodaan katsaus tutkimustietoon maahan muuttaneiden lasten ja nuorten hyvinvoinnista ja kodin ja koulun yhteistyöhön monikulttuuristuvassa koulussa. Aineiston analyysi koostuu käsitelukua seuraavista neljästä luvusta.

Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen päämääränä on selvittää, millä tavoin maahan muuttaneiden perheiden kouluikäisiä ympäröivät toimijat hahmottavat kouluikäisten terveyden ja hyvinvoinnin vahvuuksia ja vaikeuksia. Millaisia terveysvoimavaroja ja toisaalta -uhkia eri toimijat näkevät näillä koululaisilla olevan? Millainen on koulun toimijoiden ylikulttuurinen kompetenssi kodin ja koulun vuorovaikutuksessa? Vastaukset näihin kysymyksiin kertovat, miten lasten kasvuympäristöistä ehkä keskeisimmät, koti ja koulu, kykenevät vastaamaan kouluikäisten tarpeisiin ja havaitsemaan heidän tilanteensa. Tässä raportissa ei ole pyritty selvittämään ulkomaalaistaustaisten lasten nuorten terveyden- tai hyvinvoinnin tilaa tai kokemusta verrattuna valtaväestöön. Sen sijaan kuvataan, miten ulkomaalais-taustaisia koululaisia koulumaailmassa ja kotona ympäröivät aikuiset näkevät heidän hyvinvointinsa, ja miten nämä aikuiset toimivat yhdessä. Lasten ja nuorten arkea säätelevät kodin ja koulun maailmat, joiden leikkauspisteessä aikuiset ovat vuorovaikutuksessa.

Peruskoulun johtoajatuksena on antaa kaikille lapsille taustasta riippumatta yhdenvertaiset mahdollisuudet oppia, kehittää kykyjään ja kasvaa turvallisesti. Hyvinvointivaltion ideaan sisältyy yhtenä keskeisenä päämääränä yhdenvertaisuus. Peruskoulun tehtävänä on turvata yhdenvertaiset mahdollisuudet kaikille lapsille, taustasta riippumatta. Tässä raportissa arvioidaan, missä määrin yhdenvertaisuus toteutuu koulun oppilashuollon palveluissa. Pystyykö oppilashuolto tasoittamaan erilaisista etnisistä taustoista tulevien lasten ja nuorten terveys- ja hyvinvointiriskejä ja osaltaan vahvistamaan vähemmistölasten ja -nuorten mahdollisia terveysvoimavaroja? Lisäksi lopussa arvioidaan, millä tavoin oppilashuollon organisaatiota ja käytäntöjä voitaisiin kehittää vastaamaan mahdollisimman hyvin eritaustaisten lasten ja nuorten tarpeisiin.

Aineisto

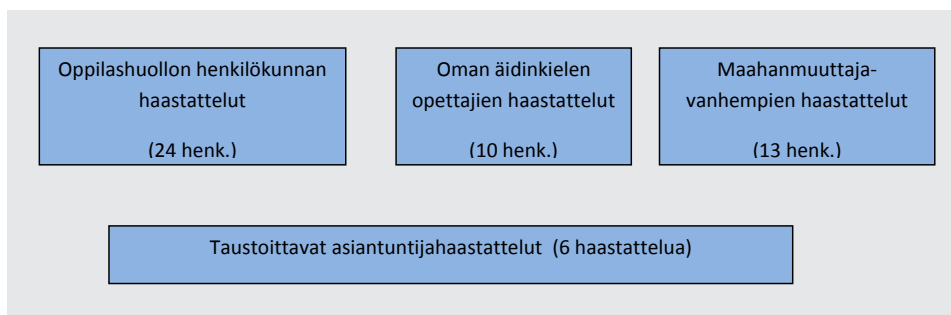
Tässä tutkimusraportissa on aineistona koulujen oppilashuollon henkilökunnan, oman äidinkielen opettajien², jotka ovat itse maahanmuuttajia sekä maahanmuuttajavanhempien haastatteluja. Koulujen henkilökunnan osalta mukaan haluttiin nimenomaan oppilashuollossa toimivia henkilöitä, ei opettajakuntaa – erityisopettajia lukuun ottamatta. Syynä tähän oli se, että oppilashuollon suhtautumisesta monikulttuuristumiseen on hyvin vähän tietoa ja opettajista puolestaan on (esim. Talib 1999, 2005; Miettinen & Pitkänen 1999; Soilamo 2008; Klemelä ym. toim. 2011). Lisäksi hyvinvoinnin ja terveyden ongelmatilanteita ratkaisevat oppilashuollon toimijat ovat erityisen mielenkiintoisia toimijoita kodin ja koulun yhteistyön näkökulmasta. Tutkimusaineisto koostuu kolmesta haastatteluaineistosta (ks. kuvio 2):

1. Kouluterveydenhoitajien, -psykologien, -kuraattorien, erityisopettajien ja rehtorien asiantuntijahaastattelut:
 - a. 4 fokusryhmähaastattelua, joissa osallistujia yht. 19
 - b. 5 yksilöhaastattelua
2. Oman äidinkielen opettajat: 10 haastattelua
3. Maahanmuuttajavanhemmat: 13 haastattelua

Kaikkiaan tutkimusaineisto koostuu 47 henkilön näkemyksistä. Tutkimushaastattelujen lisäksi haastateltiin viittä kunnassa maahanmuuttajalasten ja nuorten asioita hoitavaa tai hoitanutta henkilöä, sekä haastateltiin Väestöliiton monikulttuurista perhetyötä tekeviä ryhmänä. Nämä keskustelut auttoivat muo-

² Oman äidinkielen opettaja, joissakin kunnissa nimityksellä omakielinen opettaja, jolla tarkoitetaan muun kuin suomen-, ruotsin tai saamenkielisten kouluikäisten äidinkielen opettajia. Vieraskieliset peruskoululaiset voivat saada 2 tuntia viikossa oman äidinkielen opetusta.

toilemaan kysymyksiä varsinaisiin tutkimushaastatteluihin. Näitä taustahaastatteluja ei äänitetty toisin kuin kaikki muut haastattelut, eikä niitä ole käytetty suoraan tutkimusaineistona.



Kuvio 2. Tutkimuksen aineistot

Oman äidinkielen opettajien haastattelut: Oman äidinkielen opettajia haastatteli loppusyksystä 2010 yht. yo Anna Weckström, jonka tähän aineistoon perustuva sosiologian pro gradu –tutkielma valmistui joulukuussa 2011 (Weckström 2011). Haastateltavat olivat eri kielten opettajia: kolme somalin- sekä yksi venäjän-, puolan-, filipinon-, thain-, kurdin-, turkin- ja vietnaminkielen opettaja. He toimivat pääkaupunkiseudulla, osa myös uskonnonopettajina. Oman kielen opettajat toimivat usein vanhempien ja koulun välillä tulkkeina ja välittäjinä, koska he tuntevat maahanmuuttajien lähtökulttuurin ja puhuvat samaa kieltä. Kun heitä haastatellaan, saadaan samalla yleiskuvaa välittäjäasemassa toimivalta taholta vieraskielisten kotien ja koulun välisestä yhteistyöstä.

Oman äidinkielen opettajat olivat innokkaita osallistumaan haastatteluihin ja kertoivat värikkäästi ja seikkaperäisesti näkemyksiään maahan muuttaneiden perheiden lasten koulunkäynnistä, perheiden hyvinvoinnista ja koulujen tavasta toimia näiden perheiden kanssa. Haastateltavien nimettömyyden turvaamiseksi heidän opettamiaan kieliä ei mainita haastatteluotteissa, jos se ei ole merkityksellistä lainauksen sisällön kannalta. Kaikki oman äidinkielen opettajat olivat itse maahanmuuttajia, jotka olivat asuneet Suomessa pitkään. Jokainen oli asunut Suomessa yli 10 vuotta, pisimmillään oli asuttu 30 vuotta. Muutamilla suomen kielen taito ei tästä huolimatta ollut kovin hyvä, mikä vaikeutti joidenkin haastattelujen onnistumista. Kaikki haastattelut tehtiin suomeksi.

Maahanmuuttajavanhempien haastattelut: Maahanmuuttajavanhempien haastattelut kodin ja koulun yhteistyöstä oli tehty jo ennen tämän tutkimushankkeen alkua, vuonna 2006. Haastattelijana toimi harjoittelija valt. yo Nina Syrjänen,

joka kirjoitti pro gradu –tutkielmansa aineiston pohjalta (Syrjänen 2008). Haastateltavilta sekä haastattelijalta pyydettiin aikanaan lupa haastattelujen myöhempään käyttöön Väestöliiton tutkimuksissa. Haastateltavat olivat lähtöisin Irakista, Iranista, Somaliasta, Venäjältä ja Virosta ja he edustivat kolmea kieliryhmää: kurdinkielisiä, somalinkielisiä ja venäjänkielisiä. Osa haastatteluista toteutettiin tulkin kanssa, osa suomeksi. Haastateltavat olivat olleet Suomessa 5–16 vuotta. Heidät rekrytoitiin nk. lumipallomenetelmällä Väestöliiton monikulttuurisen työn yksilön Kotipuun työntekijöiden verkostojen avulla, koska koulujen kautta tehdyt yhteydenotot vanhempiin eivät tuottaneet tulosta. Haastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluja, joissa käsiteltiin vanhempien omaa koulutaustaa ja -kokemuksia, vanhempia kasvattajina, kodin ja koulun vuorovaikutusta sekä muuttuvaa vanhemmuutta. Koska aineistossa esiinnousevia lasten erityistapauksia on käsitelty aineiston analyysissä, en tuo haastateltavien osalta esiin heidän kieli- tai kansallisuusryhmäänsä, jos se ei ole perheen tilanteen ymmärtämiseksi keskeistä. Näin estetään yksittäistapausten tunnistaminen.

Oppilashuollon henkilökunnan haastattelut: Oppilashuollon henkilökunnan haastattelut toteutettiin kaikki yhdessä pääkaupunkiseudun kunnassa. Tutkimuksen tekemiseen saatiin lupa kunnan sivistys- sekä sosiaali- ja terveystoimelta (haastateltua henkilökuntaa oli molemmilta toimialoilta). Haastateltavia sekä ryhmäkeskustelijoita rekrytoitiin esimiesten ja muiden verkostojen avulla eri kouluista ja toimipisteistä kunnan eri alueilta. Henkilökunnan haastatteluja tehtiin sekä yksilö- että ryhmähaastatteluina kunkin ammattiryhmän parissa syksystä 2010 alkuvuoteen 2011. Yksilöhaastatteluista oli tarkoitus käyttää fokusryhmähaastatteluiden teemarunkojen tarkentamiseen ja keskeisten kysymysten tunnistamiseen ennen näitä ryhmähaastatteluja. Käytännössä haastattelujen järjestäminen ja ajan löytäminen kiireisten ammattilaisten kalentereista oli kuitenkin työlästä, joten kaikkia yksilöhaastatteluista ei voitu tehdä ennen kunkin alan ryhmähaastattelua. Sekä yksilö- että ryhmähaastattelujen aineistoja on käytetty analyysissä rinnakkain.

Ryhmähaastatteluiden etu henkilöhaastatteluihin verrattuna on, että niissä saadaan tietoa kyseisen ryhmän toiminnasta ja sosiaalisesta vuorovaikutuksesta. Ne antavat vastauksia siihen, kuinka tietystä aiheesta osataan ja halutaan puhua (Heikkilä 2008). Vaikka ryhmähaastattelut ovat järjestettyjä ja tutkijan fasilitoimia tilanteita, niissä saadaan esiin myös spontaania keskustelua ja ajatuksenvaihtoa paremmin kuin yksilöhaastatteluissa. Kullakin ammatillisella kentällä on oma oikeutettuna pidetty ja jaettu näkemyksensä oppilashuollosta

ja koululaisten hyvinvoinnin keskeisistä kysymyksistä. Ryhmäkeskusteluissa luodaan tilanne, jossa keskustelijat voivat tuoda esiin erilaisia kokemuksiaan, ja niitä voidaan punnita turvallisesti koetussa ja luotetussa ryhmätilanteessa. Ryhmäkeskusteluilla on myös tapana vaientaa joitakin puhetapoja ja näkemyksiä sekä legitimoida toisia. Ryhmässä etsitään konsensusta, ja ammattiaseman perusteella kootuissa ryhmissä saadaan esiin kyseiseen ammattiin liittyvää ajattelutapaa ja -arvostuksia. Haastatteleamalla eri ammattiryhmien edustajia erikseen saatiin esiin jaettua ammatillista tietoa ja arvoja. Ryhmiin kutsuttiin 6–8 henkilöä keskustelemaan fasilitaattorin ohjaamana aiheesta. Osa ryhmistä jäi pienemmiksi esteiden, kuten sairastumisten tai muiden syiden vuoksi. Haastattelut kestivät noin tunnin.

Kouluhenkilökunta ja kunnan hallinnollinen väki suhtautuivat tutkimukseen myönteisesti ja olivat halukkaita kertomaan näkemyksistään. Pääasiallinen hankaluus aineiston keruussa liittyi koulujen arkirutiiniin ja työn määrään: Sopivan vapaan ajan löytäminen haastattelua varten kouluissa työskentelevien kanssa oli useinkin haasteellista. Suurin osa haastatteluista toteutettiin työpäivän aikana kouluilla, osa alueellisen palaverin yhteydessä, jolloin eri puolilla työskentelevää henkilökuntaa oli helpompaa saada paikalle ryhmähaastatteluun.

2 Terveys, voimavarat, kouluhyvinvointi – mitä ne ovat?

Terveys ja hyvinvointi linkittyvät yhteen

Terveys ja hyvinvointi ymmärretään tässä raportissa laajasti Maailman terveysjärjestön määritelmää mukaillen dynaamisena fyysisenä, psyykkisenä, henkisenä ja sosiaalisena hyvinvointina eikä pelkkänä sairauden puuttumisena. Terveys on toimintakykyä ja voimavaroja, ei vain vallitseva tila. Siihen liittyy keskeisesti yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon toteutuminen. Perinteisesti hyvinvoinnin osatekijät on jaettu karkeasti kolmeen kokonaisuuteen: terveyteen, materiaaliseen hyvinvointiin sekä koettuun hyvinvointiin (Vaarama, Moisio & Karvonen 2010, 11). Hyvinvointia voidaan lähestyä tutkimuksellisesti joko koettuna hyvinvointina tai joillakin absoluuttisilla mittareilla, kuten sairastavuudella tai tulotasolla. Tämän kaksipuolisuuden vuoksi hyvinvointia tulee tutkia sekä laadullisin että kvantitatiivisin menetelmin, niin kovilla taloustieteellisillä ja lääketieteellisillä keinoilla kuin pehmeämmillä, hyvinvoinnin kokemusta tarkastelevilla menetelmillä.

”Terveysvoimavaroilla” viitataan tässä kaikkiin sellaisiin elämäntapoihin, käytäntöihin ja sosiaalisiin siteisiin, jotka vahvistavat lapsen ja nuoren kokemusta hänen omasta toimijuudestaan suhteessa omaan terveydentilaansa. Koska terveydessä ollaan kiinnostuneita ennemminkin myönteisistä hallinnan ja vaikuttamisen kokemuksista kuin jonkin terveydellisen ongelman poissaolosta, on mielekästä tarkastella voimavaroja. Aaron Antonovsky (1987) puhuu salutogeenisistä, terveyttä tuottavista, kyvyistä luoda hyvinvointia ja sinnikkyyttä myös vaikeissa tilanteissa ja kriiseissä. Terveysvoimavarat auttavat lasta ja nuorta pitämään yllä sinnikkyyttä sekä säilyttämään elämän loogisuuden ja ennustettavuuden tunteen (*sense of coherence*; Antonovsky 1987). Koulu ja koti ovat parhaimmillaan toimintaympäristöjä, jotka tarjoavat lapsille ja nuorille terveysvoimavaroja vahvistavia toimintatapoja.

Sosioekonomiset terveys- ja hyvinvointierot ovat yhä arkipäivää Suomessa kuten muuallakin. Erot ovat viime vuosina uudelleen syventyneet viimeisten 20 vuoden kuluessa tapahtuneen yleisen eriarvoistumiskehityksen myötä (esim. Vaarama, Moisio & Karvonen 2011). Esimerkiksi sosioekonomisten ryhmien väliset kuolleisuuserot ovat jo aiemminkin olleet Suomessa suuret moniin muihin maihin verrattuna, ja parin viime vuosikymmenen aikana ne ovat entisestään jyrkentyneet (Martelin, Koskinen & Lahelma 2005). Lasten ja nuorten terveyden

ja hyvinvoinnin tutkimus on erityisen tärkeää, koska myöhempi aikuisuuden terveys ja toimintakyky rakentuvat nuorena omaksutuille elintavoille sekä psykososiaalisille voimavaroille ja toimintamalleille (Kestilä 2008). Jos terveyden ja hyvinvoinnin eroja halutaan kaventaa, on niihin helpointa vaikuttaa jo lapsuuden kasvuympäristöjen ja elinolojen kautta. Jatkuvat, palautumisen estävät kielteiset kokemukset voivat saada aikaan ihmisen psykobiologisessa toiminnassa pysyviä stressireaktioita, jotka johtavat terveyden heikkenemiseen (ks. Kristenson ym. 2004). Tässä lienee yksi selitys sille, miksi ennakkoluulojen ja syrjinnän jatkuvat kokemukset heikentävät hyvinvoinnin ja koetun terveyden lisäksi myös mitattavissa olevaa terveydentilaa. Vähemmistöihin kuuluvat henkilöt ovat tämän vuoksi erityisen terveysriskin alaisia.

Jos omaksutaan terveyden määritelmä, joka ei tarkoita pelkästään biomedikaalisesti todennettavan sairauden poissaoloa, on erilaisista kulttuuritaustoista tulevien ihmisten terveyden vertaileva tutkimus erityisen haasteellista. Terveyden ja hyvinvoinnin käsitteet edellyttävät kulttuurisidonnaista tulkintaa: mitä ihmiset tarkoittavat terveydellä tai sairaudella ja mitkä tekijät nähdään keskeisiksi hyvinvoinnin ja toimintakyvyn ylläpidolle? On problematisoitava terveystähtäykset, jotka puolestaan kytkeytyvät käsityksiin hyvästä elämästä ja arvoista. Koska erilaisista taustayhteisöistä tulevat ihmiset eivät välttämättä jaa keskiluokkaiseen ja/tai pohjoismaalaiseen maailmankatsomukseen perustuvaa ajattelutapaa terveydestä ja hyvästä elämästä, vaatii etnisten hyvinvointi- ja terveyserojen tutkiminen holologista (kokonaisvaltaista) ja laadullista tutkimusotetta.

Maahan muuttanut väestö kasautuu alueille, joilla koulutustaso ja tulotaso ovat keskimääräistä alhaisempia ja työttömyys keskimääräistä yleisempää. Helsingissä koulujen välinen vaihtelu oppimistuloksissa ja oppilaiden sosioekonomisissa taustoissa on pääkaupunkiseudun suurinta, ja myös Espoossa tämä vaihtelu on merkittävää. Vantaalla – ja muissa Helsingin seudun kunnissa kuin Helsingissä ja Espoossa – ei toistaiseksi ole perusteltua puhua koulujen eriytymisestä muuten kuin joissakin poikkeustapauksissa. (Rimpelä & Saaristo 2010.) Helsingissä koulutoimi jakaa nk. haasteellisen väestön alueiden kouluille enemmän voimavaroja, jotta näitä väestöpohjaan liittyviä eroja voitaisiin tasoittaa (Vismanen 2011). Kaikkien pääkaupunkiseudun kuntien tilanne ei siten ole samanlainen. Tässä tutkimuksessa aineisto on kerätty kunnasta, jossa koulujen sosioekonominen eriytyminen ei ole ollut toistaiseksi erityisen voimakasta. Kunnan koululaisista merkittävä osuus on vieraskielisiä.

Oppilashuolto turvaa kouluhyvinvointia

Koulu ei ole pelkästään tiedollista oppimista varten. Oppimistavoitteiden ohella kouluilta odotetaan yhä enemmän myös oppilaiden hyvinvoinnin turvaamista ja edistämistä (Rimpelä, Fröjd & Peltonen toim. 2010: 33, Lastensuojelulaki L417/2007, 12 §). Perusopetuslaissa (628/1998, 31a§) ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2011) määritellään normit, joita koulut noudattavat koululaisten hyvinvointia edistävässä toiminnassaan. Perusopetuksen oppilashuolto on yksi keskeisistä kunnallisista toimintamuodoista, jolla pyritään edistämään kouluikäisten lasten hyvinvointia ja terveyttä. Oppilashuolto on terminä vieras useimmille koulumaailman ulkopuolisille. Sillä tarkoitetaan kaikkea sitä koulun ja oppilaitosten toimintaa, jonka päämääränä on turvata oppilaiden hyvinvointia: kouluterveydenhuoltoa, kuraattorin ja psykologin palveluita, erityisopetusta ja ylipäättään kaikkia koulun keinoja huolehtia niin fyysisen kouluympäristön turvallisuudesta kuin siellä toimivien ihmisten hyvinvoinnista.

Perusopetuslain 31.a -pykälän mukaan oppilashuolto on oppilaan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa. Oppilashuollolla edistetään lapsen ja nuoren oppimista sekä tasapainoista ja tervettä kasvua ja kehitystä. Tavoitteena on luoda terve ja turvallinen oppimis- ja kasvuympäristö, suojata mielenterveyttä ja ehkäistä syrjäytymistä sekä edistää kouluyhteisön hyvinvointia. (Opetushallitus 2011.) Koulujen arjessa oppilashuoltoa koordinoi rehtorin johtama oppilashuoltoryhmä, joka toimii asiantuntijana terveellisen ja turvallisen oppimisympäristön kehittämisessä ja seurannassa. Ryhmässä arvioidaan hyvinvointia koulun ja luokan tasolla ja käsitellään yhteisöllisen tuen tarvetta sekä käsitellään yksittäisten oppilaiden fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen tuen tarvetta. Oppilashuolto kuuluu kaikille kouluyhteisössä työskenteleville sekä oppilashuoltopalveluista vastaaville viranomaisille. Sitä toteutetaan yhteistyössä oppilaan ja huoltajan kanssa (Opetushallitus 2011: 43).

Kouluhyvinvoinnista on kehkeytynyt käsite, johon liittyviä selvityksiä ja ohjelmia on tuotettu viime vuosina (ks. Rimpelä ym. toim. 2005, 2007, 2010; eurooppalaisittain esim. Gray, Young & Barnekow 2006) ja josta on tuotettu myös akateemista tutkimusta (pedagogisesta hyvinvoinnista', esim. Lappalainen ym. toim. 2008). Anne Konu ja Matti Rimpelä (2002) ovat muotoilleet kouluhyvinvoinnin käsitteellisen mallin, joka perustuu Erik Allardtin hyvinvointiteoreettisen mallin kolmelle peruspilarille: *having, loving, being*. Konu

ja Rimpelä ovat halunneet korostaa hyvinvoinnin muita kuin terveydentilaan ja terveyden edistämiseen liittyviä puolia. He jakavat kouluhyvinvoinnin neljään osaan: olosuhteisiin (esim. koulun organisatoriset ja fyysiset rakenteet, palvelut), sosiaalisiin suhteisiin (ilmapiiri, ryhädynamiikka, ystävyysuhteet, kodin ja koulun yhteistyö), itsensä toteuttamiseen (ohjaus, osallisuus, luovuus) sekä terveydentilaan (oireet, sairaudet). Nämä puolestaan voidaan jakaa kukin objektiivisesti mitattavaan sekä koettuun puoleen. Konun ja Rimpelän (2002) jako auttaa huomioimaan hyvinvoinnin muut kuin suoraan terveyteen liittyvät puolet sekä salutogeenisen, terveyttä ja hyvinvointia mahdollistavan, puolen koulussa. Keskeiseksi nousevat yhdenvertaisuus ja osallisuus sekä sosiaaliset suhteet. Ilman näitä on vaikeaa saada aikaan hyvinvointia ja terveyttä kaikille.

Räsänen & Kivirauma (2011) käsitteellistävät kouluhyvinvoinnin kolmen tekijän ympärille: sosiaaliset suhteet, koulun kokeminen tärkeänä sekä mielekkäänä. Tämä näkemys korostaa kokemuksellisuutta ja koettua hyvinvointia, kun Konun ja Rimpelän (2002) laajemmassa mallissa mukana olivat myös hyvinvoinnin objektiiviset mittarit sekä terveystäkökulma. Räsänen ja Kivirauma (2011) yhdistävät em. kolmeen tekijään sekä sosiaaliset suhteet että koulun oppimisympäristönä.

Myös muissa maissa on tehty kouluhyvinvointiin liittyviä käytännön kehittämishankkeita. Esimerkiksi *European Network of Health Promoting Schools* on kehittänyt malleja käytännön toimintaan. Verkoston tuottamassa oppaassa terveyden edistämisen ytimen käsitetään koulumaailmassa liittyvän tietojen sijasta uskomuksiin, tunteisiin ja sosiaaliseen ympäristöön. Ihmiset, myös koululaiset, tekevät elämäntapojaan ja itsestään huolehtimista koskevia valintoja sen perusteella mitä ajattelevat itsestään, pitävätkö he itseään huolehtimisen arvoisena, katsovatko he itsellään olevan tulevaisuutta, uskovatko he muutoksen mahdollisuuden ja mitä he arvioivat muiden ajattelevan itsestään (Gray ym. 2006: 15). Lasten ja nuorten terveellisen elämän edistäminen voi estyä siksi, että heillä on itseään koskevia kielteisiä käsityksiä ja tunteita, heillä ei ole tarvittavia taitoja, tai ympäristö voi viedä heiltä tunteen vaikuttamismahdollisuuksista. Tästä näkökulmasta terveyden edistäminen ei ole lääketieteellinen ja yksilön elintapoihin liittyvä kysymys, vaan erityisesti sosiaalisen tasa-arvon, syrjinnän vastustamisen, yhdenvertaisuuden lisäämisen ja demokraattisen osallistumisen kysymys. Näillä kentillä maahanmuuttajataustaiset lapset ja nuoret ovat väistämättä haavoittuvia, sillä heidän kielensä, kulttuuritaustansa ja osin ulkonäkönsäkin määrittää heidät vähemmistön edustajiksi.

Oppilashuollon toiminnasta Suomessa on tietoa vuodesta 2006 aloitetuista perusopetuksen johdolle suunnatuista kyselyistä, ja kouluhyvinvointia koske-

vaa tietoa on saatavilla kouluterveyskyselyistä (Rimpelä ym. 2005, Luopa ym. 2010). Oppilashuollon toiminnan sisältöä on selkiytetty yksityisyyden suojan ja rekisterinpidon osalta perusopetuslain muutoksessa (31.a §), joka tuli voimaan kesäkuussa 2010. Vaikka resursseja on kunnille jaettu jonkin verran lisää, ovat suurena ongelmana käytännössä edelleen riittämättömät henkilöresurssit kuten terveystarkastuksia tekevien lääkäreiden ja koulupsykologien saatavuus (Rimpelä, Fjörd & Peltonen 2010). Helsingin kaupungin oppilashuoltoa käsittelevä tutkimus ilmestyi loppuvuodesta 2011 (Vismanen 2011).

Laadullinen tutkimus oppilashuollon arjen toiminnasta joko puuttuu tai se koskee lähinnä organisaatiota (ks. Pesonen & Heinonen 2005; Vismanen 2011; Vantaan kaupunki 2009), tai sitä on vain tietyistä oppilashuollon osa-alueista (esim. kouluterveydenhuolto: Mäenpää 2008; Hermanson & Lommi 2009). Emme toistaiseksi tiedä, miten hyvin oppilashuolto toimii henkilöstön omasta näkökulmasta ja mitkä tekijät heikentävät tai vahvistavat henkilökunnan toimintamahdollisuuksia monikulttuuristuvan arjen tilanteissa.

Rimpelän ym. kyselyissä (2005) kerätyt avovastaukset sekä Hermansonin ja Lommin (2009) Vantaalla toteutettu monikulttuurista kouluterveydenhuoltoa käsittelevä tutkimus antavat viitteitä siitä, että oppilashuoltoon perehtyminen myös laadullisin tutkimusmenetelmin olisi tärkeää. Helsingin kaupungin oppilashuoltoa koskeva uusi tutkimus vuodelta 2011 perustuu oppilashuollon henkilökunnan (N=217) ja yhteistyötahojen (N=84) kyselyyn sekä ryhmähaastatteluihin (4 ryhmää; Vismanen 2011). Tutkimuksen mukaan moniammatillinen yhteistyö toimii oppilashuoltoryhmissä hyvin. Lisäresursseja toivottiin erityisesti niille alueille, joissa on paljon maahanmuuttajataustaisia koululaisia. Ongelmana pidettiin sitä, että oppilashuollon rajalliset resurssit johtavat opettajien kuormittumiseen, kun he joutuvat kantamaan suurta vastuuta oppilashuollosta ja luokat muuttuvat levottomiksi. Yläasteen kouluissa ei opettajilla kyselyyn vastanneiden oppilashuollon edustajien mukaan ole riittävästi aikaa oppilashuollolliseen työhön. Tutkimuksen mukaan kuraattorien ja psykologien sekä erityisopettajien vaihtuvuus on erityisen suurta niillä alueilla, joissa maahanmuuttajia ja sosiaalisesti vaatimattomammista lähtökohdista tulevia oppilaita on paljon. Näillä alueilla oppilashuollon henkilökunta joutuu tekemään usein yhteistyötä lastensuojelun kanssa. (Vismanen 2011.) Turussa toteutetussa tutkimuksessa maahanmuuttajalapset ja heidän vanhempansa osoittivat valtaväestöä parempaa koulutyytyväisyyttä ja -viihtymistä (Klemelä ym. 2011). Kouluhyvinvoinnin tutkimuksessa olisikin tärkeää yhdistää koetun hyvinvoinnin mittareita ja objektiivisiä hyvinvoinnin mittareita.

Maahan muuttaneiden lapset kotona ja koulussa

Suomalaisten maahanmuuttajalasten terveydestä on hyvin vähän tutkittua tietoa. Sitä löytyy sen sijaan runsaasti kansainvälisestä tutkimuksesta, mm. mielenterveydestä, D-vitamiinin puutoksen yleisyydestä, ylipainoisuudesta ja syömishäiriöistä (esim. Malin ym. 2011; Hintzpeter ym. 2008; Stevens & Vollebergh 2008; Goodman ym. 2008). Etnisten vähemmistöjen lasten terveyteen ja hyvinvointiin vaikuttavat samat tekijät kuin muidenkin: heikko sosio-ekonominen asema ja vanhempien alhainen koulutustausta altistavat terveyden ja hyvinvoinnin riskeille sekä haitallisille elintapavalinnoille ja heikentävät terveyspalvelujen saavutettavuutta. Suomessa maahanmuuttajataustaisten nuorten terveydentilasta on viitteitä Hermansonin ja Lommin (2009) tutkimuksessa, jonka perusteella heillä näyttäisi olevan suurempi vakavien mielenterveysongelmien riski. Tutkituista 50 maahanmuuttajataustaisesta nuoresta neljällä oli aiemmin diagnosoimaton vaikea mielenterveysongelma, kun valtaväestön verrokeilla näitä oli yhdellä.

Mitä vanhemmuuteen tulee, ovat maahan muuttaneet perheet erityisen haavoittuvia. Perhesuhteet muuttuvat muuton myötä, jolloin perheen pysyvyys ja perheroolit voivat joutua kriisiin (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001, Alitolppa-Niitamo 2010). Inga Jasinskaja-Lahden (2000) tutkimus venäläis-, turkkilais-, somalialais- ja vietnamilaistaustaisista nuorista Suomessa kertoo perhesiteiden merkityksestä nuorten etniselle identiteetille ja psyykkiselle hyvinvoinnille. Venäläisnuoret näyttävät kokevan suhteet vanhempiin valtaväestöä hierarkkisemmiksi. Nuorten kokema vanhempien tuki helpottaa sopeutumisstressiä. Niillä nuorilla, jotka kokivat ainakin yhden vanhemman tukevan ja ymmärtävän häntä, oli keskimääräistä vähemmän käyttäytymisongelmia ja stressioireita. Maahan muuttaneille tytöille näyttää äidin tuki olevan erityisen tärkeää oman psyykkisen hyvinvoinnin kannalta, pojille puolestaan isän tuki. Perhekeskeiset arvot auttavat nuorta selviämään muuton jälkeisestä sopeutumisstressistä ja turvaavat psyykkistä hyvinvointia. Nuorten akkulturaatiota koskeva tutkimus on tuonut esiin, että koettu syrjintä ja vanhemmilta saadun tuen puute heijastuvat keskeisesti psyykkiseen hyvinvointiin (Liebkind & Jasinskaja-Lahti 2000; Jasinskaja-Lahti & Liebkind 2001; Kosonen 2008).

Joissakin vieraskielisten ryhmissä (vietnamin-, somalin-, venäjän- ja vironkieliset) yhden huoltajan perheet ovat korostuneen yleisiä, joissakin ne ovat harvinaisempia kuin keskimäärin suomen- tai ruotsinkielisten parissa (Säävälä 2011). Yksinhuoltajaperheiden elämäntilanteista on hyvin vähän tietoa, emmekä voi suoralta kädeltä tietää, merkitseekö maahanmuuttajaperheen yksinhuoltajuus

samaa kuin valtaväestön parissa. Yksinhuoltajuuden merkitys riskitekijänä korostuu, jos vanhemmalle ei ole ehtinyt syntyä sosiaalisia verkostoja ja jos kieli- ja muut kotoutumisongelmat vaikeuttavat elämää. Ulkomaalaistaustaisilla vanhemmilla on valtaväestöä suurempi todennäköisyys työttömyyteen, ja lapsista suuri osa elää vähävaraisissa kotitalouksissa (noin kaksi kolmesta lapsesta asuu kahden alimman tulokymmenyksen perheissä, Malin ym. 2011). Maahan muuttaneiden työllisyystilanne paranee vuosien kuluessa (ks. Linnanmäki-Koskela 2010), mutta moni maahan muuttanut pikkulapsiperhe elää juuri tuossa taloudellisesti vaikeassa alkuvaiheessa. Kun vanhemmat vuosien saatossa työllistyvät, lapset ovat jo ehtineet ohittaa haavoittuvimman iän. Perhesuhteiden ja vanhemmuuden mahdollisen kriisiytymisen sekä monien lapsiperheiden heikon sosioekonomisen tilanteen vuoksi maahan muuttaneiden perheiden lasten mielenterveys ja hyvinvointi sekä sosiaaliset suhteet vaativat kouluiässä erityistä tukea.

Vaikka Suomessa on maahanmuuttajataustaisia koululaisia tutkittu hyvin vähän terveyden ja hyvinvoinnin näkökulmasta, on saatavilla kuitenkin jonkin verran laadullista tietoa tekijöistä, jotka vaikuttavat maahanmuuttajalasten koettuun hyvinvointiin. Esimerkiksi koululaisten kokemasta syrjinnästä, enakkoluuloista ja rasismista on muutamia tutkimuksia (Souto 2011; Rastas 2004). Syrjintäkokemusten tiedetään olevan yhteydessä heikkoon psyykkiseen hyvinvointiin (esim. Kosonen 2008), joten nämä tutkimukset ovat relevantteja nuorten hyvinvoinnin edistämisen, ei pelkästään yhdenvertaisuuden ja perusoikeuksien, näkökulmasta.

Maahanmuuttajataustaisten lasten osalta on tutkimuksessa kiinnitetty jonkin verran huomiota lasten väkivaltakokemuksiin ja kiusaamiseen. Juha Kääriäisen ja kumppaneiden (2010) tutkimuksen mukaan maahanmuuttajataustaiset³ lapset kokevat merkittävästi enemmän vakavaa väkivaltaa äidin ja isän taholta kuin kantasuomalainen vertailuryhmä. Tutkimusjulkaisusta ei valitettavasti käy selville, kuinka suuri osuus tutkituista maahanmuuttajalapsista ylipäänsä kokee kotona kuritusväkivaltaa. Erilaisia vakavan väkivallan muotoja kokeneita 6.- ja 9.-luokkalaisia maahanmuuttajataustaisia lapsia on arviolta selvästi alle 10 prosenttia; lievempää väkivaltaa kuten läimäytyksiä, tukistamista ja ravistelua kokeneita jonkin verran enemmän. Kääriäisen ym. (2010) tutkimuksen mukaan suurinta osaa maahan muuttaneiden perheiden lapsista ei siis pahoinpidellä perheissä, vaikka se onkin yleisempää kuin kantasuomalaisissa perheissä.

Kiusaamisväkivallan yleisyydestä maahanmuuttajataustaisten lasten osalta on tietoa Arto Soilamon (2006) tutkimuksesta, jossa aineistona ovat

³ Soilamon tutkimuksessa maahanmuuttajataustaiseksi määriteltiin sellaiset lapset, jotka ovat itse tai joiden vanhemmista ainakin toinen on syntynyt Suomen, läntisen Euroopan ja Pohjois-Amerikan ulkopuolella.

kolmas- ja viidesluokkalaiset (N=633) kuudessa vahvasti monikulttuurisessa turkulaisessa koulussa. Soilamon mukaan maahanmuuttajalapsset olivat sekä kiusaajana että uhrina useammin kuin Suomessa syntyneet oppilaat. Tutkituissa vahvasti monikulttuurisissa kouluissa oli myös eri etnisten vähemmistöjen välillä kiusaamista. Lapset vaikenivat koulukiusaamisesta sekä kotona että koulussa. Maahanmuuttajaoppilas kertoi kiusaamisesta suomalaista useammin opettajalleen kuin vanhemmilleen (sama tulos ks. Räsänen & Kivirauma 2011). Joka neljäs tutkituista maahanmuuttajaoppilaista ja joka seitsemäs Suomessa syntynyt pelkäsi joutuvansa kiusatuksi välitunnilla. Koska aineisto kertoo tilanteesta alakouluissa, joissa on runsaasti maahanmuuttajaoppilaita, tulokset eivät ole suoraan yleistettävissä kaikkiin kouluihin. Strohmeier, Kärnä & Salmivalli (2011) tutkivat maahanmuuttajien joutumista kiusatuiksi 9–12-vuotiaiden ryhmässä Suomessa (N=5 143). Heidän mukaansa ensimmäisen ja toisen polven maahanmuuttajalapsilla oli merkittävästi suurempi todennäköisyys kohdata fyysistä, rasistista ja seksuaalista kiusaamista. Aineisto perustui omaan ilmoitukseen sekä luokkatoverien arviointeihin.

Räsänen & Kivirauman (2011) turkulaisten ala- ja yläkoulujen kouluhyvinvointia käsittelevässä tutkimuksessa on aineistona sähköinen lomakekysely 3.–9.-luokkalaisille maahanmuuttajataustaisille oppilaille (N=606) ja valtaväestön oppilaiden verrokkiryhmälle (N=1 012). Yhtenä tutkittuna kouluhyvinvoinnin osatekijänä selvitettiin koululaisten kiusaamiskokemuksia. Kiusaamiselta säästyneiden osuudet eivät merkittävästi eronneet eri ryhmien välillä: Alakouluissa maahanmuuttajataustaisista kaksi kolmasosaa ei ollut joutunut lainkaan kiusatuksi lukuvuoden aikana, suomalaistaustaisista oppilaista vastaava osuus oli 59 prosenttia. Eri kieliryhmistä kiusatuimpia ilmoittivat olevansa arabiankieliset, vähiten kiusattuja somalinkieliset (heissä oli vähemmän kiusattuja kuin suomenkielisissä). Yläkoulussa kiusaaminen oli harvinaisempaa kuin alakoulussa. Maahanmuuttajataustaiset pojat kiusasivat sekä ala- että yläkoulussa muita selvästi enemmän kuin tytöt tai valtaväestön pojat. Kiusaaminen oli yleisintä niissä kouluissa, joissa maahanmuuttajia oli yli 20 prosenttia oppilaista. Kiusaamisen uhriksi joutuneet myös kiusasivat yleisesti muita: yli 40 prosenttia kiusatuista ilmoitti myös itse kiusanneensa.

Räsänen & Kivirauman (2011) tutkimustuloksena oli, että maahanmuuttajataustaisten lasten kouluhyvinvointi oli parempaa kuin suomalaislapsilla lähes kaikilla koulumielekkyyden, koulun tärkeyden ja sosiaalisten suhteiden osa-alueilla. Maahanmuuttajataustaiset tytöt voivat koulussa parhaiten ja suomalaistaustaiset pojat heikoiten. Venäjän- ja vironkieliset kokivat kouluhyvinvoinnin osa-alueet

muita maahanmuuttajia kielteisemmin. Maahanmuuttajataustaiset vanhemmat (N=272) ilmoittivat olevansa selvästi tyytyväisempiä kouluun, opetuksen tasoon ja opettajiin kuin suomalaisvanhemmat (N=607). Tyytyväisimpiä suomalaiseen koulun ilmaisivat olevansa ne, joiden lähtömaassa koulutusmahdollisuudet ovat vähäisiä tai koulu hyvin elitistinen. Vanhempien koulutususko ei ollut yhteydessä vanhempien koulutustasoon, vaan kaikki uskoivat koulutukseen menestyksen avaimena. Lähes 70 prosenttia muualta muuttaneista vanhemmista toivoi lastensa jatkavan lukioon, suomalaistaustaisista vastaava osuus oli runsas 50 prosenttia. (Rinne & Tuittu 2011.)

Kodin ja koulun yhteistyö

Yksi keskeisistä elementeistä oppilashuollon onnistumisen kannalta on yhteistyö kodin ja koulun välillä. Jo perusopetuslain 31.a pykälä velvoittaa koulut yhteistyöhön: Oppilashuoltotyötä toteutetaan yhteistyössä oppilaan ja hänen huoltajiensa tai muun laillisen edustajan kanssa”. Opetushallitus on velvoittavana noudatettavissa ohjeissaan linjannut, että kodin ja koulun on kasvatusyhteisöinä oltava vuorovaikutuksessa ja tehtävä yhteistyötä oppilaan kokonaisvaltaisen terveen kasvun ja hyvän oppimisen tukemisessa. Kodin ja koulun yhteistyössä otetaan huomioon perheiden erilaisuus, yksilölliset tarpeet sekä perheen kieli- ja kulttuuritausta. Koulun tulee antaa huoltajille tietoa oppilashuollon toiminnasta. (Opetushallitus 2011: 33–34.) Koulut pyrkivätkin erilaisin käytännön järjestelyin ja vuorovaikutuksen keinoin hoitamaan veloitteensa kodin ja koulun yhteistyöstä ja tekemään vuorovaikutuksesta entistä tiiviimpää.

Koti, koulu ja kaverit ovat lasten ja nuorten keskeiset kasvuympäristöt (Salmela-Aro toim. 2010). Kodin ja koulun välinen yhteistyö ja kasvatuskumppanuus ovat keskeisiä lasten ja nuorten saamaan tukeen vaikuttavia ja tervettä kehitystä edistäviä kehyksiä. Suomessa tehdyt muutamat kodin ja koulun välistä yhteistyötä koskevat tutkimukset esittävät, että tässä vuorovaikutuksessa on kehitettävää (Andonov 2007; Metso 2004; Mäenpää & Åstedt-Kurki 2008). Terhi Unholan (2010) tutkimuksessa, jonka aineistona oli nettikysely vantaalaisille yläkouluikäisten lasten vanhemmille (N=3 099 huoltajaa), vanhemmat olivat melko tyytyväisiä kodin ja koulun väliseen viestintään ja vuorovaikutukseen mutta perinteiset kodin ja koulun välisen viestinnän mallit kaipaivat uudistamista. Kehittämistarvetta oli erityisesti henkilökohtaisissa kohtaamisissa: vanhempien ja opettajien tapaamisissa, vanhempainilloissa ja yhteistyöpäivissä. ”Luottamusta ja arvostusta ei synny virtuaalisesti, vaan se edellyttää aitoja kohtaamistilanteita ihmisten välille” (emt: 128). Opettajat ovat tekemisissä vain

harvojen vanhempien tai huoltajien kanssa suuren enemmistön jäädessä hyvin vähälle kontaktille yläkouluvaiheessa.

Mäenpään ja Åstedt-Kurjen (2008) tutkimuksen mukaan kouluterveydenhoitajat ja alakoululaisten perheet arvostavat perheen ja kouluterveydenhuollon yhteistyötä mutta vuorovaikutus koetaan liian yksipuoliseksi. Rimpelä ym. (2008) selvittivät vanhempainyhdistysten näkemyksiä oppilashuollosta ja tulivat siihen tulokseen, että vanhempien osallisuutta oppilashuollossa haluttaisiin vahvistaa. Myös Suomen Vanhempainliiton (2011) tekemissä vanhempien barometreissä on tullut esille toive vahvaan kodin ja koulun kasvatuskumppanuuteen.

Maahanmuuttajataustaisia lapsia ja heidän vanhempiaan koskevasta kodin ja koulun yhteistyöstä Suomessa on hyvin vähän tutkimustietoa. He harvoin vastaavat huoltajille osoitettuihin kyselyihin, joita on toteutettu esim. Vantaalla (Unhola 2010) ja Helsingissä (Miettinen 2007, 2008). Maahanmuuttajavanhempien kokemusten kuuleminen vaatii erityisiä tutkimusjärjestelyjä. Rinteen ja Tuitun (2011) tutkimuksessa maahanmuuttajavanhemmat ilmaisivat olevansa hyvin tyytyväisiä kouluun, opettajiin sekä kodin ja koulun yhteistyöhön. Tulosten tulkinnassa on kuitenkin otettava huomioon, että maahanmuuttajilla on yleensä hyvin vahva tarve ilmaista kiitollisuuttaan ja antaa myönteistä kirjallista palautetta koulusta, koska he haluavat näin tuoda ilmi koulunkäynnin arvostustaan ja kunnioitustaan opettajia kohtaan. Kirjallisissa ja nettipohjaisissa tiedonkeruumenetelmissä heikosti kieltä osaavat, vähän koulutetut maahanmuuttajat putoavat pois vastaajien joukosta.

Laadullisista tutkimuksista, jotka koskevat maahanmuuttajavanhempien suhtautumista kouluun, käy ilmi että kokemukset kodin ja koulun yhteistyöstä eivät ole niin puhtaan myönteisiä kuin kyselytutkimukset antaisivat olettaa. Saeed Warsame (2010) on haastatellut tutkielmaansa varten somalialaisia vanhempia (N=8). Somalivanhempien suhtautuminen kouluun ja tieto koulujärjestelmästä riippuu suuresti heidän omasta kotoutumisestaan ja koulutustaustastaan. Vähän koulutetut ja työmarkkinoiden ulkopuolella olevat näkevät koulun paljon pessimistisemmin ja tuntevat avuttomuutta koulua kohtaan. Nina Syrjäsen (2008) kodin ja koulun yhteistyötä koskeva pro gradu-tutkielma perustuu maahanmuuttaja-ikäitien haastatteluille (N=8). Syrjänen tuo esiin, kuinka venäjänkielisillä äideillä on kurdinkielisiä enemmän separaatiostrategiaan pohjautuvaa ajattelua koulun piirissä: he eivät halua lastensa sopeutuvan suomalaiseksi koettuun kouluajatteluun vaan pitäytyvän venäläisessä koulunkäynnin mallissa. Kurdinkieliset äidit taas korostivat enemmän assimiloivaa koulunäkemyksiä. Yhdysvaltalaisesta tilanteesta kertoo Suarez-Orozcon & Suarez-Orozcon (2001) tutkimus, jonka mukaan maahanmuuttajavanhemmat kritisoivat yhdysvaltalaisessa koulussa

erityisesti auktoriteetin puuttumista sekä kurin ja kunnioituksen puutetta. Vanhemmat ilmaisivat kunnioitustaan koulua kohtaan olemalla kyseenalaistamatta opettajien päätöksiä (sama asenne: korealaiset Yhdysvalloissa, ks. Sohn & Wang 2006).

Monimuotoistuva oppilaskunta haastaa henkilökunnan

Väestön ja erityisesti lasten ja nuorten kulttuurinen ja kielellinen monimuotoistuminen tuo oppilashuollon toimintaan uuden ulottuvuuden. Kun erilaisista taustoista tulevat ihmiset joutuvat tekemisiin keskenään esimerkiksi palvelutilanteissa, ei voida soveltaa täysin samoja itsestään selvinä pidettyjä oletuksia kuin samantyyppisemmistä taustoista peräisin olevien kesken. Tarvitaan kulttuurien välistä kompetenssia, tai kuten Koehn ja Rosenau (2002) ehdottavat, ”ylirajaisista osaamisista” (*transnational competence*). Ylirajaisella, interkulttuurisella tai transkulttuurisella osaamisella tarkoitetaan erilaisista kulttuuritaustoista peräisin olevien ihmisten välistä toimivaa vuorovaikutusta. Interkulttuuriseen kyvykkyyteen liittyy sekä tiedollisia valmiuksia ja asenteita että käytännön toimintatapoja ja kokemuksia. Oppilashuoltoa tutkittaessa voidaan kiinnittää huomiota niin henkilökunnan ja asiakkaiden interkulttuurisiin tietoihin, kokemuksiin ja asenteisiin kuin heidän toimintatapoihinsa organisaatorakenteessa. Vuorovaikutusta ei tarkastella pelkästään yksilöiden ominaisuuksilla selitettävissä olevina kohtaamisina. Vuorovaikutuksella on toimintaympäristö, areena, joka rakenteillaan mahdollistaa tai hankaloittaa sujuvaa vuorovaikutusta tai suuntaa vuorovaikutuksen painopistettä rakenteellisesti (ks. Raunio ym. 2011). Koulu on organisatorinen hallinnan näyttäjä, jossa vanhempien, lasten ja henkilökunnan asemat määrittyvät pitkälti koulun käytännön valtarakenteiden ja valtakunnallisen keskushallinnon strategisten linjausten heijastumina (Kuukka 2009).

Monimuotoistuvan asiakaskunnan sekä työyhteisön vaikutuksia työntekijöihin on tutkittu varsin paljon eri puolilla maailmaa, myös Suomessa jonkin verran (Pitkänen toim. 2011, Sainola-Rodrigues 2008, Hammar-Suutari 2009, Brewis 2008). Koulun interkulttuurista vuorovaikutusta on tutkittu lähinnä opettajien näkökulmasta (Talib 1999, 2005; Miettinen & Pitkänen 1999; Soilamo 2008; Virta, Räsänen & Tuittu 2011). Katri Kuukan (2009) väitöskirja ja Jenni Tikkasen (2011) tutkimus rehtorien eettisistä johtamisrooleista monikulttuuristuvassa koulussa ovat myös tärkeitä lähteitä muutoksen hahmottamisessa.

Raportin rakenne

Tässä raportissa kiinnostuksen kohteena ei ole koulujen pedagoginen tai hallinnollinen henkilökunta vaan erityisesti oppilashuollon toiminnassa pääasiallisesti mukana oleva henkilökunta. Tämä ei ole tutkimus henkilökunnan asenteista vaan laajemmin kotien ja koulun välisestä vuorovaikutuksesta ja henkilökunnan kulttuurisesta kompetenssista sekä tavasta kohdata kulttuurisesti monimuotoistuva kouluarki. Asenteet ja julkilausutut ideologiat ovat vain osa tuota kuvaa.

Haastatteluista lähtöisin olevaa tutkimusaineistoa on seuraavassa luvussa eritelty Konun ja Rimpelän (2002) kouluhyvinvoinnin nelijaosta yksinkertaistetulla kolmen tekijän jaolla, jolloin kouluhyvinvoinnin osa-alueina on tarkasteltu

1. Koulun olosuhteita ja käsityksiä lasten terveydentilasta sekä oireista,
2. käsityksiä sosiaalisista suhteista ja
3. käsityksiä itsensä toteuttamisesta, osallisuudesta ja identiteetistä.

Koulun olosuhteita ei ole tässä tarkasteltu omana kokonaisuutenaan vaan ne on linkitetty yhteen oppilaiden terveyden kanssa. Koska tässä tutkimuksessa ei ole lähestytty lapsia tai nuoria itseään eikä käytetty heidän terveyttään kuvaavia mittareita, on aikuisten näkemykset lasten terveydestä mielekästä käydä läpi samassa yhteydessä terveydellisiin seikkoihin liittyvien rakenteellisten ja organisatoristen tekijöiden kanssa.

Monikulttuurisuuden tai maahan muuttaneiden perheiden näkökulmasta kouluhyvinvoinnissa korostuvat jotkin erityiset tekijät, jotka eivät välttämättä ole yhtä keskeisiä valtaväestön koululaisille. Ensin kuvataan, miten oppilashuollon henkilökunta, vanhemmat ja oman äidinkielen opettajat suhtautuvat lasten ja erityisesti maahanmuuttajalasten terveyteen ja hyvinvointiin muuttuvassa kouluympäristössä. Aluksi käsittelemme eri toimijoiden kuvaa koulusta ja hyvinvoinnista maahan muuttaneiden vanhempien, oppilashuollon henkilökunnan sekä oman äidinkielen opettajien näkökulmista. Toinen aineistoluku käsittelee sosiaalisia suhteita, erityisesti vanhemmuutta, auktoriteettia ja kaverisuhteita. Kolmas aineistoluku pureutuu osallisuuden käsitteen avulla aikuisten näkemyksiin kiusaamisesta ja syrjinnästä sekä identiteetin rakentamisesta kulttuurisissa ristipaineissa. Neljäs aineistoluku kuvaa kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen ja yhteistyön arkea ja eri toimijoiden varsin erilaisia odotuksia tuota vuorovaikutusta kohtaan. Aineiston kuvauksessa on käytetty mahdollisimman paljon suoria lainauksia haastatteluaineistosta. Toivon, että kuva lasten hyvinvointia käsittelevistä aikuisten näkemyksistä näin välittyisi monimuotoisena ja sävykkäänä.

3 Muuttuva koulu ja terveys

Koulu elää maailmassa

Koulu on henkilökunnalle työympäristö, koululaisille kasvuympäristö. Koululaisien vanhemmille, erityisesti ulkomailta muuttaneille vanhemmille, suomalainen koulu on vieras maailma, josta heillä on yleensä vain vähän omaa kokemuksellista tietoa. Puhdas tiedon puute on yksi keskeisistä kodin ja koulun vuorovaikutusta heikentävistä tekijöistä, ja se heijastuu myös vanhempien kyvyssä tukea lastensa koulunkäyntiä (ks. esim. Guo 2008, Sohn & Wang 2006, Alitolppa-Niitamo 2004) sekä laajemmin lasten kouluhyvinvointia. Kun yritämme hahmottaa, miten koulu onnistuu eri taustaisten lasten ja nuorten hyvinvoinnin turvaamisessa ja edistämisessä, on tarkasteltava käsityksiä koulusta kasvuympäristönä.

Oppilashuollon piirissä toimivalta henkilökunnalta kysyttiin ryhmähaastattelussa, millä tavoin he näkevät nuorten elämän, nykykoulun ja muutokset siinä. Vastauksissa tuli esiin sekä yksittäisiä käytännön elämän ilmiöitä (pilvenpolton yleistyminen, ATK:n vaikutus) että laajoja, ajattelutapoihin ja ilmapiiriin liittyviä, jopa filosofisia pohdintoja koulun ja lasten elämän luonteen muutoksista. Koulun nähtiin muuttuneen paljon omista kouluajoista, jotka nuorimmilla ammattilaisilla olivat 10–15 vuotta sitten ja vanhimmilla 40–50 vuotta sitten. Muutokset koettiin sekä myönteisinä että kielteisinä. Psykologit huomauttivat kouluelämän tulleen ylipäätään vaativammaksi:

Vaatimukset on aika paljon kasvaneet koulussa, että aika kovat paineet ihan siitä opiskelusta varmasti tulee monelle. (Psykologi)⁴

Maailman muuttuminen entistä yksilökeskeisemmäksi ja itsekkäämmäksi näkyy myös koulussa:

Jotenkin semmonen oman edun tavoittelu, oman hyvinvoinnin näkökulmasta eläminen, ei oteta toisia huomioon. Piittaamattomuus, jopa röyhkeys, äärimmillään sanoisin jopa väkivaltaisuus () Ja väkivallan ihannoiti kaiken kaikkiaan, vallankäytön keinoin. (Kuraattori)

Koulun muuttumisesta ei puhuttu vain kielteiseen sävyyn, vaan moni uusi piirre koettiin myönteisenä. Oppilashuollon toiminnassa ja oppilaiden erilai-

⁴ Jos sulkeissa mainitaan henkilö yksikössä, kyseessä on yksilöhaastattelu, jos monikossa, kyseessä on lainaus ryhmähaastattelusta. [Hakusulkeissa] olevat sanat on lisätty ymmärrettävyyden parantamiseksi, kaarisulkeissa olevat pisteet () osoittavat pois jätettyä tekstiä ja pisteet osoittavat taukoa. Lainausten puhekielisyyttä on jonkin verran oioitu (esim. et muotoon että, toistuvia täytesanoja poistettu) luettavuuden parantamiseksi.

suuden huomioimisessa entistä varhemmin nähtiin hyvää. Hyvänä pidettiin oppilashuoltoa ja sitä, että oppilaiden tarpeisiin vastataan:

Varhainen puuttuminen on selkeästi lisääntynyt. Kun mä olin koulussa ei siitä ole kauhean pitkä aika siitäkään silloin ei puututtu sellaisiin asioihin kuin nykyään tulee ilmi oppilashuollolle, jos on tullakseen: nuorten yksityiselämästä ja päihdekokeiluista ja niin edelleen. (Psykologi)

Sitten on oppilaskeskeisyys, että niin paljon räätälöidään yhdelle oppilaalle asioita ja suunnitellaan. (Terveydenhoitaja)

Ja ehkä toinen suuri muutos on lasten ja nuorten psyykkisen hyvinvoinnin arvon ymmärtäminen sen merkityksen ymmärtäminen ja siitä puhuminen ja sen korostaminen. (Kuraattori)

Terveydenhoitajat pohtivat pitkään ryhmähaastattelussaan peruskoulua edeltänyttä aikaa ja erilaisuuden sietokyvyn puutetta. Silloin erilaiset lähetettiin pois tavanomaisten oppilaiden parista ja leimaaminen oli vahvempaa:

Ei silloin ollut erityisluokkia, jotkut oli vähän tyhmempiä (naurahtaa) ja jotkut vähän parempia. Oltiin samassa luokassa ja sitten vaan pärjältiin sieltä. Ei tehty tällaista määriä tutkimuksia tai mietitty että nyt tuo pitää tutkia että osataan laittaa oikeanlaiseen pienryhmään. (Terveydenhoitajat)

Oppilashuollon henkilökunta puhui koulun muuttumisesta pääosin myönteiseen sävyyn, vailla menneisyyden nostalgiaa. Kielteisemmät ilmiöt nähtiin ennemminkin muun maailman muutoksen heijastumina (itsekkyyden kasvu, aikuisten auktoriteetin häviäminen, pilvenpolton lisääntyminen) kuin itse koulun kielteisenä muuttumisena. Koulun oma muutos oli vahvasti positiivinen, kun oppilaiden ongelmiin nykyään puututaan varhemmin ja koetetaan tehdä yksilöllisiä ratkaisuja. Koulu toimintaympäristönä vaikutti pääosin myönteisesti koetulta.

Korjattavaa koulussa kuitenkin löytyi myös haastateltujen oppilashuollon toimijoiden mielestä. Vaikka yksilöllisyyttä, joustavuutta ja varhaista tukea nähtiin enemmän kuin omissa kouluajoissa, sitä kaivattiin edelleen lisää:

Mun mielestä esimerkiksi koulu pitäisi olla joustavampi, pitäisi ymmärtää se ettei kaikki opi asioita samalla tavalla. (Terveydenhoitaja)

Koulun ajattelutavoissa pitäisi tapahtua muutosta, jottei aina korostettaisi vain parhaana olemista:

Minusta tämä on aika kilpailuhenkinen ja suorituskeskeinen ja tuloshakuinen ilmapiiriltään ja asenteiltaan ja täällä arvostetaan onnistumista menestymistä ja loistavia tuloksia, saavutuksia. () Pitäisi kehittää semmoista järjestelmää ihan toisenlaisista lähtökohdista et kaikki tulisivat huomioiduksi riittävästi riippumatta siitä, minkä kykyisiä lapsia ne on,

mitkä on heidän menestymisensä mahdollisuudet ja joillekin on menestymisen mahdollisuudet aika vaatimattomia. He ponnistelee runsaasti ja saa esim. viitosen ja kuutosen. Heidänkin pitäis saada huippusorituksen tunteita. () Ja tässä on musta semmonen sanoisko hyvinvointia raastava vääristymä, et sen takia koulussa kuitenkin voivat niin monet huonosti. Et heidät erotellaan siitä arvostuksesta ulkopuolelle, vaikka he ovat aivan riittävän hyviä tai eivät koskaan voikaan olla ns. hyvä tommosessa skaalassa. Ja kun Gaussin käyrä on vielä käytössä, niin se on jotenkin niin valtavan raadollinen. (Kuraattori)

Saman asian toi esiin myös erityisopettaja, jonka mielestä arvioinnissa olisi huomioitava entistä selvemmin erilaiset lähtökohdat. Ei ole yhdenvertaista, että kaikkia arvioidaan samoilla kriteereillä, koska toisilla on sen kaltaisia vaikeuksia, etteivät he voi ikinä kokea onnistumista yleisten mittareiden vallitessa.

Oppilashuollon henkilökunnan esiin tuoma kuva kouluikäisten yleisestä hyvinvoinnista ja terveydestä oli jakautunut. Suurin osa lapsista ja nuorista on nykyisin hyvinvoivia:

Meillä suurin osa lapsista on hyvinvoivia, terveitä, hyvin hoidettuja. (Terveydenhoitaja)

Useimmat nähtiin hyvinvoivina, mutta riskit ja ongelmat näyttävät entistä enemmän kasautuvan samoille lapsille ja nuorille:

Tuntuu että on hirveen iso ero heikoimman – niiden oppilaiden välillä, jotka pärjää tosi hyvin ja niiden, joilla on moniongelmaisia juttuja, et sen kuilun kaventaminen olis [tärkeää]. (Psykologi)

Moniongelmaisuus tuli esiin myös sikäli, että ongelmista koettiin tyypillisesti muodostuvan kimppuja, joista on vaikeaa eritellä, mistä on kyse:

Pahimmillaan ne kaikki ongelmat on siinä samassa oppilaassa, eikä tiedä mikä johtuu mistäkin. (Erityisopettajat)

Kun tiedusteltiin lasten ja nuorten hyvinvoinnissa huolestuttavia konkreettisia asioita, osa toi esiin listan tavanomaisina lasten ja nuorten ongelmina tunnettuja kysymyksiä kuten päihteet, tupakka, liikunnan vähyys, uni ja netin käyttö, joista puhutaan yleisesti myös tiedotusvälineissä ja arkikeskusteluissa:

- (Naureskellen) saako luetella? Liian vähä uni, huono ravinto ja liian vähän liikuntaa ja ulkoilua.

- Mä lisäisin vielä ruutu-aika. (...) Meillä on peliriippuvaisia myös erittäin paljon. (Kuraattorit)

Jatkoksi kuraattorit luettelivat tupakoinnin, alkoholikokeilut, aikuisten tuen puutteen, läksyjen laiminlyönnin, syömättömyyden. Kuraattorien ja

terveydenhoitajien näkemykset olivat samansuuntaisia: molemmat toivat esiin elämäntapoihin liittyviä seikkoja. Terveysneuvojille, kuten heidän ammattitaitaan voi olettaa, keskeisiä yleisiä hyvinvoinnin ongelmakohtia olivat ruokaan, liikuntaan ja uneen liittyvät seikat:

– *No, paino, lihavuus.*

Joo, liikkumattomuus, nukkumattomuus, syömättömyys! (naurua)

– *Masennus, tietokoneella istuminen tuntitolkulla.* (Terveysneuvojat)

Terveysneuvojille terveysongelmat näkyvät selvimmin päänsäryn yleisenä välittelynä. Taustalta löytyy useimmiten vähäistä unta. Unen riittämättömyys liittyi haastateltujen mielestä netin käyttöön, tyttöjen osalta sosiaaliseen käyttöön ja pojilla enemmän pelaamiseen. Yksi terveysneuvoja toi esiin sen, että taustalla voi olla myös fysiologisen kehityksen tekijöitä, joita ei ole otettu huomioon koulujen arjen järjestelyissä. Koulun pitäisi alkaa myöhemmin yläkoulussa. Terveysneuvoja huomautti, ettei ole mitään mieltä raahata murrosikäisiä kouluun kahdeksaksi, se on biologisen kehityksen kannalta väärin:

Biologinen rytmi, he yksinkertaisesti se rytmi pitäisi olla erilainen... Koulun yhdeksältä, olisi liikuntaa, ja tärkeimmät aineet vasta puolen päivän tienoilla. (...) Ehkä tää nykyinen elämäntyyli ja yhteiskunta on sitä että kun on niin kauheasti tekemistä niin ei ehditä nukkua, pitää myöhään illalla katsoa TV:tä, kuunnella musaa tai tekstailaa, että sitä viihdettä on hyvin paljon. Ei ehditä nukkua esimerkiksi tarpeeksi. (Terveysneuvoja)

Ruokatavoista tuotiin erityisesti esiin yläkoulussa yleistynyt tapa jättää kouluruokailu väliin ja syödä sen sijaan epäterveellisiä välipaloja ja juoda juomia. Tähän eivät kiinnittäneet huomiota vain terveysneuvojat vaan myös moni muu oppilashuollossa toimiva. Ammattiryhmät toivat esiin jonkin verran toisistaan poikkeavia tekijöitä. Kuraattorit näkivät paljon myös yleistä pahaa oloa, elämäntapakysymysten lisäksi:

Tämmönen tasapainottomuus kaiken kaikkiaan elämän suhteen ja oman itsensä suhteen. Siihen liittyy fyysistä, elämäntapakysymyksiä sekä henkistä alakuloisuutta, alavireisyyttä ja suorastaan riski jopa sairastumiseen. Näitä näkyy ihan hirvittävästi, monenlaista pahaa oloa, monentasoista, monentyypistä. (Kuraattorit)

Mielenterveys tuli esiin vahvimmin psykologien haastattelussa, mutta se oli tärkeä teema myös muiden kokemuksissa koululaisten hyvinvoinnista. Psykologit eivät tuoneet esiin niinkään konkreettisia elintapoihin liittyviä seikkoja vaan puhe siirtyi välittömästi, kuten heidän ammattiasemastaan saattaa ennakoita, perheiden muuttuviin ihmissuhteisiin, yksinäisyyteen, itsenäisyyden vaatimukseen ja vanhemmuuteen:

– Muuttuvat perheet ja perheiden ihmissuhteet ja vaihtuvat henkilöt perheissä. Se varmaan tulee koko ajan, et se aiheuttaa lapsille monenlaisia pulmia ja huolia.

– Kyl yksin jääminen, laps on aika omillaan ja joutuu tekemään itse päätöksiä, pärjäämään itse kun vanhemmilla on niin paljon omia juttuja niissä tapauksissa missä on. On aika suuri ero niitten välillä, joilla menee henkisesti tosi hyvin ja niillä, joilla menee huonosti. Se ei oo ihan taloudellinen vaan henkisen hyvinvoinnin asia.

– Ja yläkoulus vaaditaan ihan hirveesti itsenäisyyttä, itse selvittää ja itse pysyy perillä sitte sähköses järjestelmäs menee vaan se kielteinen viesti, jos on joku mennä pieleen, jonneki johon välttämättä kukaan ei puutu ja auta. (Psykologit)

Myös erityisopettajat kiinnittivät huomiota samantapaisiin henkisen hyvinvoinnin kysymyksiin:

Nää on taas kauheen hyviä hoitamaan omia asioitaan ja pystyy käymään erilaisissa paikoissa, itsekseen tilaamassa itselleen ajan terveyskeskuksesta tai hoitamaan hammashuollon tai. On hyvin paljon itsenäisempiä. Mut sit siin tulee just varjopuolena tää rajattomuus ja turvattomuus. (Erityisopettajat)

Oppilaiden jääminen aikuisen tukea vaille liitettiin useissa ryhmähaastatteluissa yläkoulun aineenopettajajärjestelmään sekä luokanvalvojasysteemin epäonnistumiseen. Psykologit esittivät keskustelussaan, että 25 prosenttia yläkoululaisista tarvitsisi luokanopettajamaisen koulun. Parannukseksi nykyjärjestelmään esitettiin Ruotsin mallia, jossa luokanvalvojalla on säännöllinen, henkilökohtainen yhteys yläkouluikäisiin oppilaisiin.

Monimuotoistuva koulu koetaan myönteisesti

Kaikissa ryhmähaastatteluisa tuotiin spontaanisti esiin monikulttuuristumisen tuoma muutos kouluelämään jo ennen kuin haastattelija kiinnitti asiaan huomiota kysymällä siitä. Osa haastatelluista oli tottunut jo pitkään toimimaan monikielisessä ja -kulttuurisessa koulussa, osalle tilanne oli uusi:

Tämä monikulttuurisuuden mukaantulo on ihan selkeä juttu. (Erityisopettaja)

*Kyllähän tämä kansainvälisyys on **aivan** eri luokkaa.* (Terveystenhoitaja)

Mutta varmaan semmonen monivärisyys kaikissa sanan merkityksissä on [lisääntynyt]. (Terveystenhoitaja)

Haastatellut suhtautuivat asiaan varsin neutraalisti, osa hyvinkin myönteisesti. Yli 20 kansallisuuden koulussa pitkään toiminut kuraattori kuvasi kouluun näin:

Maahanmuuttajataustaiset tuo väriä, eloa, monimuotoisuutta, semmosta jo ihan temperamenttia ja erilaista iloa. Käytöksen puolella jopa kohteliaisuutta ja iloisuutta ja vireyttä. He ovat parhaimmillaan aktiivisempia kuin meidän suomalaiset opiskelijat, he ovat hyvin määrätietoisia opiskelijoita, he haluavat opiskella ja arvostavat että Suomessa on opiskelumahdollisuus ja ihmettelevät sitä että miksi suomalaiset luokkatoverit ei oo kiinnostuneita tekemään läksyjä ja olemaan koulussa. Tää on se positiivinen puoli mikä heissä on. (Kuraattori)

Vaikka kuraattorin näkemys tässä toi esiin myönteisiä puolia, hän keskusteli myöhemmin myös tilanteeseen liittyvistä haasteista ja maahanmuuttajataustaisten nuorten erityisongelmista varsin pohdiskelemaan sävyyn. Kunnassa kulttuurisesti ja kielellisesti monimuotoinen koulu oli jo muodostunut niin tavanomaiseksi asiaksi, ettei sitä pidetty kovinkaan ihmeellisenä asiana:

Ei ole enää pelkoa erilaisuutta kohtaan. Lähdetään siitä että me ollaan Suomessa, meillä on suomalainen järjestelmä, johon nämä ulkomalaiset pitäis jollain tavalla sopeutua ja kotiutua. Heitä tietysti kunnioitetaan heidän erilaisuudessaan mutta ei lähdetä erilaisuusjärjestelyistä. (Kuraattori)

Henkilökunnan mielestä maahanmuuttajavanhemmat arvostavat enemmän koulua ja opettajia kuin valtaväestön vanhemmat. Moni kuvasi vanhempien sitoutuneisuutta koulunkäyntiin ja kunnioitusta koulun henkilökuntaa kohtaan:

Usein tuntuu että maahanmuuttajataustainen perhe, he kunnioittaa koulua ihan toisella tavalla kuin suomalaistaustaiset. (Erityisopettaja)

Se asenne koulua kohtaan on yleensä maahanmuuttajilla todella positiivinen. He arvostavat että lapset saavat käydä koulua, ja myöskin kunnioittavat sitä. He myös tekevät työtä sen eteen että lapset jaksavat käydä koulua. Ehkä siinä kulttuurissa on se aikuisten kunnioitus ja muu, sitä on ehkä enemmän. (Terveydenhoitaja)

Maahanmuuttajavanhempien haastatteluista välittyi myös toisensävyyistä suhtautumista kouluun. Kaikki arvostivat koulunkäyntiä ja koulumenestystä, mutta erityisesti venäläistaustaiset vanhemmat pitivät suomalaista koulua jollain tavoin epäonnistuneena:

Tämä on tärkeä asia minä en ymmärrä suomalainen koulu. Mitä suomalainen koulu antaa lapsille? Milloin lapsi minä sanon, lapsi kaikki tyhjä! Venäläinen koulu ei ollut leikki.

Samaa kertoivat myös Virossa koulunsa käyneet venäjänkieliset haastatellut. Tahti oli toisenlainen ja opetus kovaa, toisin kuin Suomessa. Suomalaisesta alkuopetuksesta puuttuvat numeroarvostelut herättivät kielteistä huomiota, samoin läksyjen vähyyttä valiteltiin. Kaikkein suurinta närkästystä herätti kurinpidon löysyys: venäläisessä koulussa oli totuttu ruumiilliseen kurittamiseen ja tiukkaan järjestykseen.

Haastatelluissa vanhemmissa oli kuitenkin myös niitä, jotka olivat ymmärtäneet suomalaisen nykykoulun pedagogisen lähestymistavan lapseen ja oppimiseen. Yksi äiti oli huomannut, että täällä lapsia kasvatetaan itsenäiseen elämään paljon aikaisemmin kuin hänen lähtömaassaan:

Koulun opetusohjelma ei ole niin vaativa kuin Venäjällä, mä oon sitä mieltä että sen ei tarvitsekaan. Paljon enemmän on hyötyä valmiuksista itsenäiseen elämään, ihminen pärjää itse, hän ymmärtää, tietää mitä haluaa. Mutta kun hän tietää esim. geometriasta, jotain hirmu vaikeita asioita, niin mun mielestä siellä on vähän sellaista, että se opetusohjelma on liian vaativa. Lapset eivät sitten ole valmiita tavalliseen elämään koulun jälkeen. () [Suomessa] opetetaan aika pitkälle tekemään omia päätöksiä.

Toisaalta sama äiti näki myös hinnan, jonka tällaisesta itsenäistävstä kasvatuskäytännöstä joutui maksamaan. Opiskelum muodot olivat hänen mielestään liian vapaita, lapselta ei vaadita kuria siinä mielessä kuin Venäjällä:

Luokassa käyttäydytään liian vapaasti. Venäjällä luokat oli isoja ja kurittamalla pyrittiin pitämään kuria luokassa.

Haastatelluille vanhemmille ei ollut tuttua esimerkiksi suomalaisen koulun menestys Pisa-tutkimuksissa. Suomen venäläisestä koulusta poikkeava kasvatustilasto estä osaa haastatelluista näkemästä hyviä oppimistuloksia, erityisesti jos heidän omalla lapsellaan oli vaikeuksia. Oppimisen ja motivaation ongelmista syytettiin koulua. Yksi haastateltava puki tämän sanoiksi väittämällä, ettei suomalaisessa koulussa tarvitse opiskella, jos ei halua, toisin kuin venäläisessä.

Somalialais- ja kurdivanhemmat sen sijaan arvostelivat paljon vähemmän koulua oppimisympäristönä. Yhdellä korkeasti koulutetulla äidillä oli koke-musta sekä yhden lapsen käymästä kansainvälisestä koulusta että toisen lapsen suomalaisesta peruskoulusta. Hän piti suomalaista koulua selvästi parempana, erityisesti opettajien ammattitaidon vuoksi:

Mä ajattelen, että suomalaiset opettajat, ehkä kun Suomessa on oppinut, on parempi kuin muussa maassa.

Somalin- ja kurdinkieliset vanhemmat kokivat, että koulu oli välillä liiankin vaikeaa, erityisesti läksyistä heillä oli täysin päinvastainen kokemus ja huoli kuin venäjänkielisillä. Kotitehtäviä oli ennemminkin liikaa tai ne olivat liian vaikeita ja tuottivat heidän lapsilleen epäonnistumisen kokemuksia. Ongelmana oli se, etteivät vanhemmat osaa auttaa läksyjen teossa. Tässä äidin kielitaito oli esteenä, vaikka äiti olikin itse kotimaassaan saanut koulutusta. Yksi haastatelluista äideistä korosti, että äidin koulutus on tärkeämpää lapsille kuin isän koulutus: Koulutettu äiti pystyy auttamaan lapsia enemmän, koska äiti on yleensä lasten kanssa, kun isä on työssä tai muissa omissa menoissaan. Somali- ja kurdivanhemmat toivoivat kouluihin enemmän läksykerhoja. Erityisesti apua kaivattiin matematiikkaan, fysiikkaan ja biologiaan sekä suomen kieleen.

Muutamit oman äidinkielen opettajat näkivät, että vahva usko koulutukseen aiheuttaa osaltaan myös ongelmia maahanmuuttajaperheissä. Odotukset lapsen menestyksestä saattavat olla epärealistisia. Haastatelluista vanhemmista useampikin toivoi esimerkiksi lapsestaan lääkäriä ymmärtämättä millaista lukiomenestystä se edellyttäisi. Myös yksi erityisopettaja kommentoi suuria toiveita:

Somalitaustaisilla, he pitävät koulunkäyntiä hyvin tärkeänä. Eilen just palaverissa oli puhetta kun poika menestyy varsin huonosti koulussa. Silti isä oli sitä mieltä, että kyllä lukioon, lukioon pitäisi päästä. Onneksi hän on vasta 8. luokalla, niin on aikaa tehdä töitä sen koulunkäynnin eteen. [Sanoin isälle, että] mietitään sitä lukioasiaa sitten myöhemmin. (Erityisopettaja)

Muutamit oman äidinkielen opettajat olivat sitä mieltä, että vanhemmat eivät tue lapsiaan riittävästi mutta elättelevät siitä huolimatta suuria haaveita lastensa tulevaisuuden suhteen. Lapsen koulunkäynnin tärkeyteen uskotaan arvojen tasolla. Lasta ei välttämättä kuitenkaan osata tai jakseta auttaa läksyissä ja tukea koulunkäynnissä. Vanhemmat kertoivat esimerkiksi kysyvän lapselta joka päivä, onko läksyt tehty. Lapsi vastaa, että on tai ettei läksyjä ole. Asia jää helposti siihen, etenkin jos vanhempi ei osaa suomea niin paljon että ymmärtäisi oppikirjoista itse mitään. Siihen, miten maahanmuuttajavanhemmat suhtautuvat kouluun, vaikuttaa hyvin suuresti heidän oma koulukokemuksensa ja lähtöyhteiskuntansa koulutusajattelu. Toisaalta siinä heijastuu ylipäätään suhde suomalaisuuteen: jos tärkeitä pidetään sivistymättöminä ja kasvatusta lepsuna, ei suomalaista kouluakaan arvosteta muuta kuin

Vanhempi jää ihmettelemään suomalaisen koulun helppoutta tai oman lapsen heikkoja numeroita. Itseohjautuvuuden ihanne, johon suomalainen koulu pyrkii kasvatamaan, ei toteudu yhtä helposti maahanmuuttajaperheissä kuin valtaväestön parissa.

muodon vuoksi. Vain harvalla tässä tutkimuksessa haastatelluista vanhemmista oli aikuisia suomalaisia ystäviä, joiden avulla suomalainen ajattelutapa tai koulu avautui paremmin. Vaatimattomasta sosiaalisesta taustasta tai kehityksmaasta tulleet vanhemmat taas arvostavat suuresti suomalaista ilmaista koulutusta ja lasten saamia mahdollisuuksia.

Maahanmuuttajavanhempien toisinaan ristiriitainen suhtautuminen kouluun ei välity koulun oppilashuollon henkilökunnalle, vaan he näkevät ehkä vain siloitellun ja myötäsukaisen julkisivun. Vanhempien haastatteluisissa kävi ilmi, että autoritäärisessä ympäristössä kasvaneet vanhemmat pitävät yllä kunnioittavaa julkisivua tapaamisissa koulun henkilökunnan kanssa, vaikka he saattavat sisäisesti pulputa kritiikkiä.

Koulun aikuisille ei välttämättä haluta valittaa. Kritiikin esittämistä ja aitoa vuorovaikutusta vaikeuttaa myös se, jos vanhempien suomen kielen taito on heikko. Kritiikkiä ehkä annetaan vasta sitten, kun vanhemman sietokyky on ylittynyt, ja silloin helposti käytetään turhankin suoraviivaista ja konfliktiin johtavaa kieltä. Oman äidinkielen opettaja purki turhautumistaan syntipukin rooliinsa vanhempien ja koulun välissä seuraavasti:

Silloin kun vanhemmilla on itsellään ongelmia, tällaisia henkisiä ongelmia, sopeutumisongelmia. Siinä tilanteessa tai lapsella on ongelmia siinä tilanteessa mä olen syntipukki. Että, ne purkaa omaa pahaa oloaan minuun. Jos lapsella on nimenomaan oppimisvaikeuksia, [vanhempien on] erittäin hankala hyväksyä se. Sitten.. Etsitään kuka olisi siihen syylistynyt. Totta kai.. [vanhempien] suomenkielentaito on niin köyhä. Ei ne voi kertoa suomalaiselle opettajalle, että sinä olet se joka et osaa tehdä töitä. [Slaavilaisen kielen opettaja]

Vieraskielisten vanhempien on vaikea löytää vuorovaikutustapaa, jolla rakentavasti kyseenalaistaa tärkeitä käytäntöjä ja kysyä perusteita käytännöille. Omasta äidinkielenopettajasta voi tulla ”ukkosenjohdatin”, joka joutuu kantamaan vanhempien mahdollista tyytymättömyyttä.

Erilaisuus ja lasten hyvinvointi

Oppilashuollon henkilökunta ei pidä maahanmuuttajataustaisia lapsia yliedustettuina oppilashuollon käsittelemissä tapauksissa. Maahanmuuttajatausta ei henkilökunnan näkemyksen mukaan sinänsä ole riskitekijä hyvinvoinnille. Muutamat olivat tiukasti sitä mieltä, ettei maahanmuuttotusta mitenkään erityisesti näy koululaisten terveydessä ja hyvinvoinnissa. Monen oli vaikea arvioida, onko maahanmuuttajataustaisilla koululaisilla erilaisia hyvinvointikysymyksiä kuin valtaväestön koululaisilla tai onko heillä enemmän ongelmia.

Haastatteluissa pohdittiin maahanmuuttajien moninaisuutta: on vaikea yleistää ja vastata kysymykseen maahanmuuttajista, kun heihin sisältyy niin erilaisista taustoista tulevia ja erilaisissa tilanteissa eläviä perheitä ja lapsia. Reaktioista päätellen muutamat tunsivat jo tällaisen kysymyksen esittämisen sisältävän huono-osaisista maahanmuuttajista julkilausumattoman kannan, jota ei ehkä haluttu vahvistaa.

Oppilashuollon henkilökunnan mielestä vähemmistöön kuuluminen oli ollut aikaisemmin, kun maahanmuuttajalapsia oli vähemmän, näille lapsille taakka muilta saadun kielteisen erityishuomion vuoksi. Kun ”erilaisuudesta” on tullut tavanomaisempaa, se on muuttunut lapsille ja nuorille ennemminkin voimavaraksi:

Silloin, kun meillä oli vähän vielä mamuja, silloin se oli vielä enemmän taakka. Heitä on nyt niin paljon, et se alkaa olla jo voimavara heille kun sitä kulttuuria on niin paljon erilaista.

Ja ei ainakaan sitä kuule niiltä oppilailta että ne harmittelisi sitä omaa [taustaa]. (Terveystenhoitajat)

Terveystenhoitajien näkemyksen mukaan erilaisuuden kokemus heijastaa merkittävästi sitä, kuinka suuri oma ryhmä on.

Maahanmuuttajalapsen ovat meidän oppilashuollossa edustettuna ihan sillä volyyymilla mitä he on täällä muutenkin joukossa. Ettei heitä ole prosentuaalisesti yhtään enempiä pyöri oppilashuollossa kun muitakaan. Mutta ne, joiden kanssa on ongelmia, ne ongelmat on haastavampia kun suomenkielisten vanhempien kanssa, koska siihen tulee ihan ensimmäisenä kielellinen ongelma ja toisena kulttuurinen ongelma ongelma ei ehkä ole oikea sana, mutta kun me ruvetaan puhumaan tutkimisesta tms. asioista niin siinä tarvittais – ei pelkkää tulkkia – vaan myös kulttuurintulkkia että mitä me tällä tarkotetaan, mitä me haetaan. (Rehtori)

Haastateltu rehtori näki maahanmuuttajaperheiden lasten tilanteen sinänsä samankaltaisena kuin muidenkin. Kielikysymys sekä kulttuurierot saattoivat toisinaan kuitenkin tehdä vuorovaikutuksen monimutkaisemmaksi ja vaikeuttaa ongelmallisten tilanteiden ratkomista. Samaa toistaa moni muu oppilashuollon edustaja:

Mä en oikeastaan ole huomannut, että olis, että se maahanmuuttajuus sinänsä olisi kamalan suuri riskitekijä. Sanotaan se kielitaitohan on oleellinen. (Erityisopettaja)

Haastateltu terveystenhoitaja pohdiskeli eroja eri puolilta tarkkaan ja tuli lopulta siihen tulokseen, että maahanmuuttajaperheiden lapset saattavat itse asiassa voida paremmin kuin keskivertonuoret samankaltaisessa sosiaaliryhmässä:

En koe että heillä olisi niinkään tällaisia ongelmia [samanlaisia kuin muilla] niin paljon. Kyllä tietysti sitten jos on ramadan tai näin, on senikäisiä nuoria jotka paastoa, jos menee liikuntatunneille, niin tulee paha olo ja pää kipee kun ei saa juoda. Mutta ne on erikoistapauksia, että ei oikeastaan hirveästi vaivoja oikeastaan ole. (Terveystenhoitaja)

Oppilashuollossa ei koettu olevan sen enempää maahanmuuttajataustaisia lapsia kuin heitä on suhteessa oppilaskuntaan. Myös oman äidinkielen opettajilla on käsitys, etteivät heidän opettamansa lapset kärsi mistään erityisistä vaikeuksista, vaan suurin osa on hyvinvoivia:

Täysin hoitamatta olevia [lapsia] en ainakaan muista, en ole nähnyt, sellaista tunnetta minulla ei ole. (Lähi-idän kielen opettaja)

Oppilashuollon henkilökunta toi esiin ajatuksen, että erilainen kotikasvatus suojaa monilta elämäntapaongelmilta, jotka vaivaavat yleisesti suomalaisia lapsia ja nuoria: syömättömyys, liikunnan puute, netin liiallinen käyttö tms.:

Ei tule mieleen yhtään maahanmuuttajaoppilasta, jolla olisi paino-ongelmia esim. mitä alkaa olla jo ihan näkyvässä määrin tässä meidän valtaväestössä. Saattaa liittyä heidän ruokatottumuksiinsa, ei pelkästään liikuntaan vaan ruokatottumukset on toisenlaiset. (Rehtori)

Oppilashuollon henkilökunta oli varsin tietoinen siitä, että muista Euroopan maista tulleiden kouluikäisten tilanne voi olla hyvin erilainen kuin pakolaistaustaisilla tai ulkomuodoltaan tavanomaisesta suomalaisesta poikkeavilla. Siksi he eivät halunneet sanoa maahanmuuttajalasten olevan erityisesti edustettuina oppilashuollon käsittelemissä tapauksissa. Koulun henkilökunta uskoi maahan muuttaneiden perheiden pystyvän jopa keskivertosuomalaista perhettä paremmin suojaamaan lapsiaan erilaisilta huonoilta elämäntavoilta ja terveystilanteilta. Sitä, että maahanmuuttajalapsista suuri osa elää vähätuloisissa perheissä, ja että tietyissä ryhmissä yksinhuoltajien osuus on hyvin suuri (Säävälä 2011), ei tuotu missään keskustelussa spontaanisti esiin. Terveystenhoitajat puhuivat yleisesti yksinhuoltajuuden perheelle tuomista vaikeuksista, mutteivät erityisesti liittäneet asiaa maahan muuttaneisiin perheisiin.

Köyhyydestä ja sen vaikutuksista ei yhdenvertaisuutta ja yhteiskuntaluokkien merkityksettomuutta korostavassa ilmapiirissä haluta mielellään puhua.

Ylipäänsä perheiden taloudellisesta tilanteesta ja sen vaikutuksista lapseen puhuttiin, jos puhuttiin, anteeksipyytelevään sävyyn. Kodin taloudellisen tilanteen ajateltiin heijastuvan lähinnä merkkituotteiden saatavuuteen tai harrastusten valikoitumiseen.

Maahanmuuttajavanhemmat itse kokivat avuttomuutta lastensa hyvinvoinnin suhteen. Suomalainen arkitodellisuus oli uhkia täynnä, ja uhkat tulivat heidän näkökulmastaan lähinnä perheen ulkopuolelta: netistä, kaveripiireistä, syrjinnästä. Muutama maahanmuuttajaperheiden vanhemmista kuitenkin huomautti, että joissakin maahanmuuttajaperheistä on myös itsessään ongelmia, kuten väkivaltaa, isän mielivaltaa tai muita tekijöitä. He eivät kuitenkaan halunneet eritellä näitä sen tarkemmin. Koulu ei vanhempien mukaan välttämättä kykene havaitsemaan maahanmuuttajavanhempien lasten ongelmia:

Mulla on paljon tuttuja perheitä, joissa ovat isot ongelmat ja lapset eivät ole kertoneet niistä koulussa. Opettajat ei tiedä mitään, voivat vain arvata että perheessä joku ongelma. (Venäjänkielinen äiti)

Psyykkisten ongelmien tunnistaminen

Eriyisenä maahanmuuttajataustaisia lapsia koskevana asiana tuli esiin mielen-terveyden ongelmien tunnistamisen vaikeus. Ulkomaalaistaustaisten ja suomalaisen valtaväestön tapa käsitteellistää mielen-terveyden ongelmia ja puhua niistä on oppilashuollon näkökulmasta hyvin erilainen. Jos lapsella tai nuorella ilmeni mahdollisesti mielen-terveyteen liittyviä ongelmia, näiden käsittelyssä kulttuurierot pongahtivat nopeasti pintaan:

He kokevat että se on häpeällistä, häpeä, jos tämmöinen psyykkinen ongelma [todetaan], ei heillä ole siinä... Joku minusta sanoi, ettei heillä ole edes sanaa sille, että on..

*- Ääripäätt vain ja siihen ei kukaan halua omaa lastaan.
- Niin ja oppimisvaikeudet ehkä mielletään siihen.. Että se on psyykkinen pulma just [myöntelyä taust.]*

- Ja varsinkin jos on jotain käytösongelmaa ja haluttaisiin, tai jos on masennusta tai muuta sellaista niin ne on olleet hirveän vaikeita tilanteita saada vanhemmat ymmärtämään, että tässä tarvittaisiin nyt jotain apua. (Terveydenhoitajat)

Terveydenhoitaja kuvasi, miten erilaiset sopeutumisen ja kielen ongelmat ja jännittäminen saattavat saada muodon somatisoituna, päänsärkynä tai vatsakipuna:

Mutta jos ajattelen, niin on tietysti tällaista että reagoi, psykosomaattista oireilua, vatsavaivaa ja.. päänsärkyä ehkä enemmänkin sen takia, että on kielen kanssa vaikeeta. On vaikeeta, nuori ja lapsi ei itse sitä ehkä tiedotakaan, että on kielen kanssa hankalaa, vaan muuten. Jännitysoireita, on kyllä. (Terveydenhoitaja)

Valtaväestöstä poikkeava tapa käsitteellistää ja toimia mielenterveyden ongelmissa ei koske pelkästään maahanmuuttajavanhempia vaan näkyy myös nuorten omassa toiminnassa. Kuraattori kuvaili suomalaisten ja maahanmuuttajanuorten hyvin erilaista tapaa ilmaista huolta, surua ja ylipäänsä mielentilaa. Psykopuhe on lyönyt itsensä läpi nuorten kielenkäyttöön 2000-luvulla niin, ettei masennuksesta tai neuroottisista oireista tai muusta vastaavasta ole enää vaikeaa puhua, päinvastoin: medikalisaatio on omaksuttu nuorten puheeseen. Nuoret eivät enää pelkää leimautuvansa mielenterveysongelmaiseksi. Mutta maahanmuuttajanuorilta tämä psykopuhe puuttuu:

Mutta ulkomaalaisetpa ei puhukaan näistä asioista. He lähtee siitä että kaikki on hyvin, kaikki on oikein hyvin kun heiltä kysyy et mitä sinulle kuuluu: Hyvää kuuluu. Eli melkein kaikissa näissä kulttuureissa piilotetaan se paha olo, pahoinvointi niin pitkälle kuin mahdollista, siitä ei tulla puhumaan. Liittyy se sitten omaan itseen tai perheeseen niin sitä ei oikeastaan saakaan puhua kenellekään, että se on kiellettympää. Sitä ei saa avata, se varmaan leimaa heitä ja heidän perhettään ja heitä itseäänkin, jos semmoseen keskusteluun ikään kuin joutuu. Elin näiden aihealueiden kanssa keskustelu on vaikeampaa. Mutta sen sijaan ulkomaalaiset puhuu tästä nämä nuoret että kun koulussa ei pärjää jossakin oppiaineessa, että minun pitäisi saada parempaa suomenkielen opetusta kun minä en nyt oikeen selviä, tai minulla on vähän vaikeaa. Eli apua tähän oppiaineessa etenemiseen, sujumiseen ja niihin kysymyksiin. Siitä he puhuvat mielellään ja paljon helpommin. (Kuraattori)

Maahanmuuttajaperheiden nuoret pitävät yllä vankkaa onnellisuusmuuria, eivätkä halua tunnustaa henkisen puolen tai perhesuhteiden vaikeuksia.

Näille nuorille on helpompaa pukea vaikeudet puheeksi oppimisen ongelmista esimerkiksi jossain aineessa tai tukiopetuksen tarpeesta. Tai ongelmista puhutaan helpommin terveydenhoitajalle somaattisina oireina, kuten vatsakipuna ja päänsärkynä. Henkisen puolen vaikeuksien selville saaminen kestää paljon pidempään ja tämän nk. onnellisuusmuurin vuoksi ongelmat voivat ehtiä hyvinkin vaikeiksi ennen kuin niihin osataan antaa tukea.

Yhteenveto

Koulun henkilökunta näkee, miten koulumaailma on muuttunut ajan myötä hyvässä ja pahassa. Koulu on alkanut kasvattaa entistä enemmän itsenäisyyteen, ja se myös edellyttää sitä. Toisaalta yksilöllisyyttä huomioidaan entistä enemmän. Samaan aikaan auktoriteettisuhteet ovat muuttuneet yhä väljemmiksi. Tämän muutoksen henkilökunta näkee kaksijakoisesti: on hyvä että oppilaita kuunnellaan, mutta oppimisrauhan turvaaminen on vaikeutunut. Oppilashuollon henkilökunnan yleisnäkemys oppilaiden hyvinvoinnin ja terveyden haasteista ja toisaalta maahan muuttaneiden perheiden lasten osalta heijastelee kunkin omaa professiota. Psykologeilla korostuvat perhesuhteiden muutoksen vaikutukset mielenterveyteen, kuraattoreilla yleiset sosiaaliset muutokset ja ihmisten eriarvoistuminen. Terveystenhoitajat kiinnittävät jonkin verran muita enemmän huomiota elämäntapojen kärjistymiin ongelmiin, kuten liikunnan ja unen puutteeseen, nettiriippuvuuteen, syömishäiriöihin ja lihavuuteen.

Maahan muuttaneiden perheiden lasten ei nähty olevan sen enempää alttiita terveyden tai hyvinvoinnin ongelmille kuin muidenkaan lasten. Päinvastoin, osa piti heidän elämäntapaansa hyvinvoinnin riskejä vähentävänä. Vieraskielisten lasten suuri todennäköisyys elää vähävaraisessa perheessä ei nouse henkilökunnan haastatteluissa esiin merkittävänä seikkana. Sen sijaan osa henkilökunnasta kiinnittää huomiota siihen, että maahanmuuttajaperheiden lasten on vaikeampi tunnustaa ja tunnistaa psyykkistä pahoinvointia kuin valtaväestön lasten ja nuorten. Halu ja tarve pitää yllä onnellisuusmuuria on tuntuva. Ongelmat somatisoidaan etnisten vähemmistöjen lasten ja nuorten sekä heidän vanhempiensa puheessa helpommin kuin valtaväestön parissa, todennäköisesti siksi, että näin leimautumisen vaara koetaan vähäisemmäksi.

Myös maahanmuuttajavanhemmat tuovat esiin, että maahanmuuttajaperheiden ongelmat jäävät usein piiloon koululta. Oman äidinkielen opettajat pääsevät muuta kouluhenkilökuntaa helpommin kuulemaan perheiden murheista, koska perheillä ei heidän suuntaansa ole tarvetta suojata oman etnisen ryhmän mainetta tai pelätä viranomaisten reaktioita. Oman äidinkielen opettajien sekä vanhempien haastattelujen perusteella eivät lasten ja nuorten hyvinvointiin liittyvät huolet niinkään liity elintapoihin. Huolet kumpuavat erityisesti sosiaalisista suhteista koulun piirissä, identiteettikysymyksistä sekä osallisuuden ja yhdenvertaisuuden pohdinnoista, joita käsitellään seuraavissa luvuissa.

4 Sosiaaliset siteet

Auktoriteetti ja vanhemmuus kriisissä?

Yksi keskeisiä oppilashuollon henkilökuntaa puhuttaneita teemoja nykykoulussa oli vanhemmuus ja lasten sekä nuorten suhde aikuisiin. Koulujen arjen sanottiin muuttuneen omista kouluajoista levottomammaksi, ja syynä muutokseen oli auktoriteettisuhteiden muuttuminen. Auktoriteetti ja aikuisten suhde lapsiin ja nuoriin puhututti kaikissa ryhmäkeskusteluissa:

Se opettajien auktoriteetti on kerta kaikkiaan murentunut ja sitä kautta työrauhatilanteet on tullut aivan erilaiseksi. (Kuraattori)

Nuorten suhtautuminen aikuisiin on muuttunut. Enää ei ole sitä samantyyppistä automaattista kunnioitusta aikuista kohtaan, kuin mun sukupolven nuorilla oli. Tiukassa tapauksessa voidaan ladella ihan minkäläistä tekstiä vaan aikuiselle, eikä tunnu missään. (Erityisopettaja)

Et [nuoret]eivät tosiaankaan välitä siitä omasta vastuustaan, vaan suorastaan käyttävät häikäilemättä hyväkseen sitä, että tietävät, että opettajalla ei juuri ole keinoja. (Kuraattorit)

Toisaalta auktoriteettisuhteen muutoksessa puhuttiin myös *aikuisten* asennoitumisen muuttumisesta myönteisenä keskusteleavuuden kasvuna:

Nykyään yritetään rakentaa suhdetta nuoriin enemmänkin keskustelemalla, löytämällä yhteisiä rajoja yhteisymmärryksessä, ei enää olla ylemmällä tasolla ja sanota, että käsky on tämä ja toimit sen mukaan. ()Nykyään koetaan aikuiset nimenomaan kavereina [ennemmin] kuin auktoriteettina. (Erityisopettajat)

Vapaus ja vapaamuotoisuuden lisääntyminen nähtiin kaksiteräisenä miekkana:

Ja nykynuoret varmaan sanoo et ne chillaa, on niinkun rennompaa, mutta semmoinen jonkinlainen ryhdittömyys ja et sit jos tekee jotain tai mokaa niin semmoinen vastuun kantaminen siitä, ni sitä ei hirveesti pidetä mitään..et vähän tämän päivän nuorilla tuntuu, et voi vapaasti tehdä ihan mitä vaan. (Kuraattorit)

Terveystoimijat kävivät keskustelua vanhempien paljon entistä laajemmasta osallistumisesta koulun elämään:

*Tuntuu että nykyään vanhemmat on enemmän mukana tässä koulussa, **tämä** on muuttunut. Vanhemmat on vahvasti enemmän mukana tässä oppilaan opiskelussa ja puuttuu helposti asioihin. Ennen luotettiin, se oli opettajälähtöistä.*

*-Ja **kunnioitettiin**, joo kunnioitettiin. Tämä on mun mielestä muuttunut ihan hirveästi. (Terveydenhoitajat)*

Tässä keskustelussa tuli esiin henkilökunnan kaksijakoinen suhtautuminen vanhempien osallistumiseen kouluelämään. Toisaalta se ilmaistiin hyvänä asiana, mutta toisaalta siihen liitettiin myös negatiivinen sävy ”liikana” puuttumisena ja opettajien kunnioituksen rapautuminen. Vanhempien ja koulun aikuisten auktoriteetin muutos koettiin vahvasti.

Henkilökunnan puheessa välittyy kuva keskivertosuomalaisista perhekeskeisempää elämää viettävästä maahanmuuttajaperheestä, jossa auktoriteettisuhteet toimivat perinteisemmin. Tätä ei nähdä pelkästään hyvänä tai huonona asiana, vaan monimutkaisempana ilmiönä. Usean vuosikymmenen kuraattorina toiminut haastateltava toi ryhmäkeskustelussa esiin, kuinka hyvin erilainen vanhemmuus monien maahanmuuttajaperheiden sisällä vaikuttaa lasten hyvinvointiin:

*On jotenkin jäməkämmät säännöt, elämäntavat, joskin liian tiukatkin. Esim. pienet oppilaat, alempiluokkalainen kertoi, et mun pitää nyt heti lähteä kun mua odotetaan kotona kellon kanssa et tuut suoraan kotiin, ei saa viivytellä yhtään (myöntelyä taustalta) et tämmönen seuranta, suorastaan vahtiminen tiukkaan niin pojilla ku tytöilläkin (myöntelyä taustalta) liittyen varmaan tähän uskonnolliseen taustaan. () Tämmönen valvonta ja kontrolli on **huomattavasti** tiukempaa. (Kuraattorit)*

Tällöin hyvinvointiriskiksi voikin nousta liian tiukka kontrolli, toisin kuin monilla valtaväestön lapsilla, joilla kontrollia tuntuu olevan liian vähän esim. nukkuma-ajoissa, ruokailussa ja kotiintuloajoissa. Samaa olivat huomanneet myös psykologien keskustelussa mukana olleet:

Ja mammutaustaisilla riippuen siitä kans kuinka pitkään on asunu Suomessa ja miten he perheet on yhteistyössä tai vaihtelevaa siellä on se kurinpito. Toiset on ehkä lepsumpia, toiset tosikin tiukkoja, mitä ei välttämättä nouse koulupalavereissa. (Psykologit)

Kuraattorien keskustelussa tuotiin esiin eri maahanmuuttajaryhmien väliset suuret erot näissä kysymyksissä:

Venäläisillä ja virolaisilla ei oo [tiukkaa], varsinkin pojilla on aika vapaata se touhu. Ja suurempi alttius ainakin tällä alueella näyttää olevan että aika moni jää noihin jengeihin ja pyörii noissa, on niitä [kotoa] irtipäässeitä. Et siinä sitten ei se kulttuuri, se perhe-elämä ei vaikuta sitten. (Kuraattorit)

Maahanmuuttajavanhempien haastatteluissa välittyi selkeästi erilainen vanhemmuuden ihanne ja halu erottautua suomalaisesta vanhemmuudesta.

Moni venäläistaustainen korosti sitä, miten eri tavalla lapsiin suhtaudutaan venäläisessä kulttuurissa:

Mä olen sellainen tiukka äiti ja mulla oli sellainen tiukka kasvatus. (Venäjänkielinen äiti)

Moni vanhempi oli sitä mieltä, ettei Suomessa kunnioiteta vanhempia. Kurdiäiti

kuvasi, kuinka lapsilla pitää olla kunnioitusta vanhempia kohtaan. Heidän tulee noudattaa ohjeita ja auttaa kotitöissä sekä pitää kotiintuloajoista kiinni. Mukana oli kuitenkin myös sellaisia vanhempia, jotka olivat sopeutuneet suomalaiseen, neuvottelevampaan vanhemmuuden malliin. Tätä kuvattiin esimerkiksi sillä, että on pyörtänyt päätöksiä lasten kannan ja vaatimuksen mukaan:

Meidän perheessä on tasa-arvoisuus siinä, yleensä selitetty asiat ja sen jälkeen mä sanon, kun selitetään tämä eli tekin ajattelette, mutta tehdään näin. (Kurdi-isä)

Vaikka vanhempien antama kuva vanhemmuudesta korosti tiukkuutta ja normien noudattamista, oman äidinkielen opettajat kertoivat, että monille maahanmuuttajavanhemmille kurinpito on vaikeaa. Tällä he viittasivat siihen, ettei ankaruutta suomalaisessa ympäristössä arvosteta ja nuoret vertaavat kohteluun enemmistön tapoihin ja käyttävät tätä neuvottelutaktiikkanaan. Ongelmia syntyi erilaisen ympäröivän todellisuuden ja vanhempien ihanteiden välillä. He kyselevät neuvoja ja apua konfliktitilanteissa myös oman äidinkielen opettajilta:

Mä yritän kertoa, että kun me ollaan Suomessa, täällä ei olla niin tiukkoja. Että kyllä se sitten kun ikää tulee, niin käytös paranee. Ja että mistä saa apua. (Aasialaisen kielen opettaja)

Oman äidinkielen opettajien mukaan kodin ja koulun välistä ristiriitaa joutuu jatkuvasti työstämään. Kotien kulttuuri ja toimintatavat poikkeavat suomalaisesta keski-ikäisestä ympäristöstä, jolloin lapset ja nuoret kohtaavat ristiriitaisia tilanteita. Yksi opettajista ilmaisi, ettei pidä kaikkia omaan taustaansa liittyviä tapoja hyvinä, mutta kun tulee ristiriitoja, hän joutuu sovitteluun:

Kulttuuri, se on vähän eri kulttuuri kun mikä on Suomessa. Kasvatetaan Suomessa eri tavalla, kun mitä me kasvatetaan lapsia.. Joskus puhutaan ystävyydestä ja koulun säännöistä ja ristiriitatilanteiden selvittämisestä ja näin, kaikki nää asiat on heille ihan eri juttu kotona. Se takia mua harmittaa, koko ajan pitää keskustella, joka tunti melkein 15 min tai 10 min alussa, aina kun mä puhun näistä asioista kaikkea heille, että miten he suhtautuvat täällä Suomessa. (Lähi-idän kielen opettaja)

Kurdinkielinen äiti piti erilaista perhekäsitystä yhtenä syynä, miksi kodin ja koulun pitää tehdä erityisen intensiivisesti yhteistyötä:

Koska maahanmuuttajat ovat yleensä ujoja, koska se on ihan eri yhteiskunta ja esimerkiksi kotona ehkä meidän perhe on ihan erilainen kuin suomalainen perhe () Sen takia ehkä sosiaalinen kontakti vaikeampi, sen takia mä ehdotan vanhemmat ja opettajat täytyy olla aina yhteistyö enemmän.

Koulun oppilashuollon henkilökunta piti osaa maahanmuuttajaperheistä auktoriteettiin ja sääntöihin nojaavan vanhemmuuden toteuttajina. He olivat kuitenkin varsin tietoisia siitä, ettei yhtä yhtenäistä ”maahanmuuttajaperheen” mallia ole olemassa.

Perheet ovat hyvinkin erilaisia, vaikka kaikki ovat kokeneet maahanmuuton ja suomalaisen yhteiskunnan kohtaamisen haasteet.

Oman äidinkielen opettajista moni tiedosti kodin ja koulun kasvatusajattelun välisen ristiriidan. He koettivat omalla toiminnallaan välittäjäroolissaan tuoda sopua ja selittää puolin ja toisin ajattelutapaa vanhemmuudesta. Itse vanhemmat taas kokivat olevansa vanhemmuutensa kanssa hyvin kaukana koulusta, joka ei ymmärrä heidän tapaansa toteuttaa vanhemman roolia.

Ruumiillinen kurittaminen

Kuritusväkivalta puhutti kaikkia kolmea haastateltujen ryhmää: vanhempia, oppilashuoltoa ja oman äidinkielen opettajia. Tämä oli asia, jonka tiimoilta oli esiintynyt kiperiä tilanteita ja jonka useampikin haastateltu toi esiin huomioon otettavana asiana. Maahanmuuttajaperheitä ei sinänsä pidetty sen väkivaltaisempina kuin muitakaan perheitä:

Ei voisi ajatella että maahanmuuttajataustaiset oppilaat, että heidän kotonaan oltaisiin merkittävästi väkivaltaisempia kun suomalaisissakaan kodeissa. Kyllähän ne kasvatusmenetelmät on varmaan perinteisempiä, mitä täällä täällä 30–40 vuotta sitten. Ehkä saattaa olla ruumiillistakin kuritusta siinä mukana. Mutta en ole esimerkiksi että fyysisiä merkkejä, en ole havainnut koskaan kenelläkään. (Erityisopettaja)

Vaikka Suomessa yleisesti jo tiedetään, ettei lasta saa lyödä, silti huonoa kohtelua ilmenee, eikä vain maahanmuuttajaperheissä:

Tulee suomalaisistakin perheistä esille yhtä lailla esiin huonoa kohtelua. (Kuraattorit)

Paljon maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa töitä tekevä erityisopettaja ei puolestaan ollut törmännyt selkeisiin fyysisen kurittamisen merkkeihin:

Kyllähän ne kasvatusmenetelmät on varmaan perinteisempiä, [sellaisia] mitä täällä 30–40 vuotta sitten. Ehkä saattaa olla ruumiillistakin kuritusta siinä mukana. Mutta en ole esimerkiksi että fyysisiä merkkejä, en ole havainnut koskaan kenelläkään. (Erityisopettaja)

Joitakin tilanteita oli kuitenkin tullut vastaan, joissa oli viitteitä ainakin väkivallan pelosta. Erityisopettaja kertoi yksilöhaastattelussa tapauksesta, jossa poika oli ruikoillut olemaan soittamatta hänen isälleen, koska pelkäsi ruumiillista rankaisua:

On itse asiassa, on sanonutkin eräs entinen oppilas, että ”älä soita isälle”. Ei se nyt ihan hakkaa, mutta, sano, että hän saa kovaa kyytiä. Hänen kanssaan sovittiin, että no, se on sinusta kiinni, että soitanko vai enkö. Kyllä nostin kieltämättä sitä kynnystä soitanko. Nimenomaan vastuutin häntä itteensä siinä, kun teet niinkun pitää, ei tarvitse soittaa. Se oli aika tehokasta (naurahdus). (...) En ole ihan varma, mitä siellä kotona oikeasti loppujen lopuksi tapahtui. Hän saattoi myös vähän liioitella, mitä siellä on, sen takia ettei sinne soitettaisi. Välillä täytyy suhtautua vähän varauksella noihin. Ei ole, iso kysymys kyllä, ei mitenkään sillä tavalla, että olis iso. (Erityisopettaja)

Samantyyppisiä tilanteita tuli esiin myös muissa henkilökunnan keskusteluissa. Osa koki, ettei voi olla yhteydessä kotiin yhtä vähäisin perustein kuin valtaväestön koteihin, jos pelkona on lapsen pahoinpitely. Psykologit keskustelivat siitä, että samanlaisia tilanteita oli tullut esiin myös valtaväestöön kuuluvien lasten kodeissa, ja että pahoinpitelyä oli myös niissä:

En mä siinä nää kauheesti eroa suomalaisiinkaan perheisiin, sama keinottomuus niillä on.

Mut ehkä vahvemmin se kulttuurinen traditio että on totuttu tekemään sillä tavalla, pitämään kurissa lapsia. Ja sitten ajatellaan, et suomalaiset, ettehan te [tunne] mitään kunnioitusta vanhempia kohtaan. Te onks tää nyt parempi! (Psykologit)

Joillekin vanhemmille on kuraattorien keskustelun mukaan käsittämätöntä, ettei koulussa saa lyödä lapsia:

Ja on joskus vanhemmatkin sanoneet [koulun nimi] intialaiset ja nyt tässä [koulun nimi] pakistanilainen isä sano opettajalle että senkus annat näpeille sitä, jos ei se ole kunnolla niin sen kun huitaset avokämmenellä päähän. Että ei Suomessa ei voi toimia näin! (nauraa) Minä annan luvan että saat läimäistä”, mutta siinä ei paljo vanhemman luvat auta.

Psykologeilla oli toisistaan eriäviä mielipiteitä siitä, mihin pisteeseen saakka fyysistä kurittamista pitäisi katsoa läpi sormien:

Suurin kulttuuritörmäys on nää kurinpitäjät. Ku perheel jostakin maasta on ihan erilainen fyysinen kuritustraditio ku meillä. Siinä täytyy olla aika hienovarainen mut silmät auki. Siinä varmasti on nyt erimielisyyttä meidän kesken että miten paljon hyväksytään heidän kulttuuriinsa liittyvää kasvatusta ja miten paljon pitäis puuttua siihen. (Psykologit)

Yksi kuraattoreista oli joutunut todistamaan maahanmuuttajavanhempien pahoinpitelyoikeudenkäynnissä, ja useampikin oli joutunut tekemään lastensuojeluilmoituksia pahoinpitelyn vuoksi. Näissä tapauksissa oli haastatellun mukaan ollut tyypillisesti kyse entisen Neuvostoliiton alueelta tulleista perheistä, joissa väkivaltaa pidettiin oikeutettuna kasvatukseen. Myös koulu on Venäjällä autoritäärisempi ja väkivaltaisempi, jolloin yhden esimerkin avulla tuotiin esiin joidenkin lasten ”tottuminen” voimakkaisiin kurinpitokeinoihin. Noin 15-vuotias Venäjältä muuttanut poika oli itse ihmetellyt reaktioita omaan huonoon käytökseensä koulussa:

Hän sitten minun kanssa keskustellessa sanoi, että hän ihmettelee, miksei suomalaiset opettajat käytä lyömistä: on se kummallista et ne ei käytä, silloin minä vasta tottelisin. Kun mä oon tottunut siihen et opettaja lyö viimeistään sitten, jos en muuten tottele. Sano mulle miksei ne käytä, ne sais kyllä käyttää, se ois paljon helpompi käyttäytyä kunnolla! (Kuraattorit)

Vanhempien haastatteluissa kuritusväkivalta tuli esiin etupäässä epäsuorasti, koska siitä ei voinut kysyä suoraan. Maahanmuuttajavanhemmat ovat hyvin tietoisia heihin kohdistuvista epäilyistä ja siitä, että asiasta puhuminen voi johtaa lastensuojelullisiin toimenpiteisiin, joten suoraan kysyminen olisi mitä todennäköisimmin koettu hyökkävänä. Kurittaminen oli kuitenkin monelle vanhemmalle asia, joka mietitytti tai josta oli kokemuksia. Yksi äiti kertoi tapauksesta, jossa he olivat perheneuvolan kanssa tekemisissä lapsen pahoinpitelyepäilyjen vuoksi. Poika oli kertonut koulukuraattorille, että hänet kytketään käsirautoilla patteriin ja piestään kotona. Vanhemmat olivat yrittäneet perheneuvolassa selittää kasvatustapaansa, jossa lasta ei lyödä mustelmille sekä sitä, miten lasten piiskaamisen on ihan tavallinen kasvatustapa myös suomalaisissa perheissä:

Mä yritin selittää sitä perheneuvolassa, koska suomalaisissa perheissä myös tällä tavalla[piiskaamalla] tapahtuu rangaistus, ei joka perheessä tietenkään, mutta suurissa osissa. Mä olen ollut itse todistajana siihen ja olen nähnyt sitä itse monta kertaa. Mutta suomalaiset lapset ei kerro sitä koulussa, tai vaikka jos kertovat niin kuraattori ei lähetä vanhempia heti perheneuvolaan niin kuin meitä. Kuraattori ja perheneuvoja varmaan luulivat että me ollaan sadisteja. Perheneuvoja oli käynyt meidän kotona myös katsomassa mikä kalainen koti on. Istuimme keittiössä joimme kahvia ja puhuimme. Niin sen jälkeen perheneuvoja sanoi, että meillä on ihan normaali perhe.

Vanhempi puolusti lapsen pahoinpitelyä sillä, että niin tekevät myös suomalaiset. Myöhemmin hän väitti, että kaikkialla lapsia kasvatetaan samalla tavoin piiskaamalla tarpeen tullen. Mielenkiintoinen seikka oli, että vaikka nainen sanoi itse nähneensä, miten suomalaislapsia piiskataan kodeissaan, hänellä ei ollut yhtään suomalaista ystävää. Naisella oli kova tarve oikeuttaa omaa vaikean lapsen kurittamistaan ja siitä huolimatta vakuutella, että he ovat normaali perhe. Hänen lapsensa oli jo päiväkodissa huomattu aggressiivisen käytöksen vuoksi, ja koulussa vaikeudet olivat jatkuneet.

Sama tarve oikeuttaa kuritusväkivaltaa tuli esiin myös yhden oman kielen opettajan kommentissa tapauksesta, jossa maahanmuuttajaperheessä pahoinpideltiin lasta. Tapaus oli mennyt käräjille asti. Perheen lapsi oli vahvasti pelästynyt siitä, että opettaja ottaisi yhteyttä kotiin, ja opettaja oli toiminut välittäjänä sekä auttanut tilanteen laukeamisessa siten, että asia ei edennyt oikeustoimiin saakka. Seuraavana vuonna tilanne oli toistunut, ja pojan vanhemmat sekä jo kotoa pois muuttanut isovelji olivat kehottaneet nuorempaa veljeä todistamaan vanhempia vastaan:

Ovat valmiita tekemään kaiken lastensa puolesta, jotta he menestyisivät opiskelussa. Ja perheen kuopus on sellainen vähän villi poika. () Niin minä sanoin [opettajalle] että.. mä tunnen hyvin sen perheen ja isä ja äiti- isä voi niinkun antaa vähän niinkun selkäsauna, mutta se ei ole pahoinpitelyä. Ei ole mitään väkivaltaa tai sellaista. () Ja isä vaan.. vaan kertoi, että se isovelji yllytti sitä kuopusta kertomaan opettajalle ja terveydenhoitajalle, että häntä pahoinpideltiin kotona ja näytti myös mustelmia tai jotain semmosta, jotka itse asiassa on.. on syntynyt siitä että hän on kaatunut jossain. Mutta kumminkin, lastensuojeluviranomainen ei päästä näitä poikia kotiin, koska he uskoivat lasten kertomukseen ja pitivät heitä kotona. Ja myöhemmin tämä pikkuveli eli se kuopus katui, että hän valehteli ja yritti kertoa toisinpäin. Mutta se ei onnistunut, ja mä joudun soittamaan.. mun entiselle esimiehelle, että miten tässä toimitaan, mä kerroin asiasta kuraattorille, kerroin myös koulupsykologille tai jotain, kaikille mahdollisille. Ja mä oon valmis tulemaan myös palaveriin, jossa voin puolustaa meidän... kasvatustapaa. Eli [miehen kotimaa]:laisessa perheessä niin kukaan lapsi ei välttyä, ei ei, ei voi välttyä selkäsaunasta. Mutta se ei mun mielestä haittaa.

Oman äidinkielen opettajana pitkään toiminut mies piti lasten kurittamista hyväksyttävänä, jos siitä ei jää pysyviä fyysisiä vaurioita lapselle. Hänen mukaansa väkivalta on väistämätön ja harmiton piirre hänen maalaistensa perheiden arjessa. Yksi maahanmuuttajavanhempi katsoi, että väkivallaton kasvatustapa Suomessa tekee lapsista heikkoja. Turvautumista väkivaltaan pidettiin myös osana vanhemman oikeutettua keinoarsenaalia:

Meillä vanhemmat olivat kasvattaneet ihan eri lailla. Ja esimerkiksi mä olen itse äiti ja minä ei voi ymmärrä suomalainen laki, kun ei saada lapsille huutaa, ei saa no mä ymmärrän ettei saa lyödä. No minun aikana vanhemmat olivat lyöneet meitä vyöllä. Sen takia me ollaan niin vahvoja, meillä on voima, on tietoa. Me olimme kunnioittaneet meidän vanhemmat ja opettajia olimme kunnioittaneet. Tällä hetkellä Suomessa sitä ei ole. () Liian paljon tässä maassa vanhemmat antavat lapsille vapaus. Sen takia mä en tykkää tässä olla. () Koska mä ajattelen että venäläinen kulttuuri on parempi ja kovempi. (Venäjänkielinen äiti)

Äiti liioitteli suomalaisen lastensuojelulain tarkoittavan, ettei lapsille saa edes huutaa. Sama äiti oli sitä mieltä, ettei pelkällä puhumisella kasvatusongelmat ratkea:

Ei puhumalla saa aina ratkaista, sanoa: ei saa tehdä näin, ei saa satuttaa toisia ja jne. Ei se auta enää.

Toisaalta maahanmuuttajavanhemmissa oli myös niitä, jotka eivät hyväksyneet väkivallalla kasvattamista eivätkä olleet itse sitä kokeneet, vaikka tulevat fyysisen kurittamisen hyväksyvistä yhteiskunnista. Kurdinkielinen äiti kertoi, ettei häntä itseään lapsena koskaan pahoinpidelty:

Mä tunnen monet perheet, että lyövät lapsia, se on yksi asia, mutta täällä ei lyödä lapsia, ei saa. Mun isä ei koskaan lyönyt mua, ei koskaan. Ja sama äidin kanssa.

Toinen äiti puhui siitä, miten koulussa kurittaminen oli hänen lähtömaassaan Irakissa yleistä. Nainen ei kuitenkaan pitänyt kuritusväkivaltaa koulussa toivottavana asiana. Myöskään haastateltu kurdinkielinen isä ei puolustellut väkivaltaa, päinvastoin:

Väkivaltaisuus ei kasvata lapsia, ei ole hyvää niille. Ainakin jos joku täällä satuttaa mun lapsia, mä heti vien oikeuteen.

Kaikkien venäjänkielisten haastateltujenkaan mielestä väkivallan käyttö lastenkasvatusmenetelmänä ei ollut toivottavaa tai oikein, vaikka moni tuntuikin näin ajattelevan ja ajatusta vahvasti puolustavan. Yksi äiti kertoi itse kasvaneensa vapaasti Petroskoissa, eikä hän omien lastensakaan kanssa halua turvautua väkivaltaan tai kuritukseen:

Me yleensä pyritään perheessä selvittämään asioita rauhallisesti keskustelemalla, ei mitään sellaisia rangaistusjuttuja lainkaan, ei fyysisistä eikä minkäänlaista.

Väkivallan käyttö kasvatuskeinona herättää vahvoja mielipiteitä ja näemyksiä sekä koulun henkilökunnan että vanhempien parissa. Keskeistä on, että

henkilökunta on ymmärtänyt toimintatapojen ja suhtautumisen maahanmuuttajaperheissä vaihtelevan väkivallan suhteen. He tuntuivat myös olevan tietoisia lasten mahdollisuudesta käyttää kuritussyytöksiä valtapelin välineinä koulussa ja omassa perheessään, jolloin tapaukset olisi ensin selviteltävä ennen kuin niitä siirretään lastensuojeluun.

Väkivaltaa puolustelevilla maahanmuuttajavanhemmilla sekä oman äidinkielen opettajilla oli tapana jakaa kurittaminen käsitteellisesti kahtia: toisaalta kasvatukselliseen väkivaltaan, josta ei jää fyysisiä merkkejä, ja toisaalta puhtaaseen pahoinpitelyyn. He näkivät, että kasvatuksellinen kurittaminen oli eri asia kuin pahoinpitely ja siksi puolusteltavaa. Suomen lain näkökulmasta tällaista

Vanhemmat, jotka pitivät kuritusta suotavana, näkivät sen hyvän vanhemmuuden erottamattomana osana ja siten lapsen hyvinvointia lisäävänä.

eroa ei ole, joten tulkinnat aiheuttavat risiiriitoja ja lasta syytetään valehtelusta, jos hän on kannellut koulun henkilökunnalle kasvatusväkivallasta. Viranomaiset, jotka puuttuvat tähän toimintaan, nähtiin selkeästi pahoina ja syrjivinä. Muutama näitä ongelmia kohdannut vanhempi uskoi, että suomalaisia ja maahanmuuttajavanhempia kohdeltiin tässä asiassa eri tavalla.

Kaverisuhteet

Vanhemmat välittivät paljon avuttomamman näkemyksen keinoistaan ohjata lapsiaan hyviin elämäntapoihin ja myönteiseen tulevaisuuteen kuin oppilashuolto. Vaikka he toivat julki joitakin kaikille yhteisiä huolenaiheita kuten uni, ruoka tai netin käyttö, pääpaino huolestuneisuuden ilmauksissa liittyi joko koulumenestyksen turvaamiseen ja oppimiseen tai mahdolliseen syrjintään tai syrjäyttämiseen koulussa. Usea vanhempi sekä oman äidinkielen opettaja pohti sitä, mitä seuraa omaan maahanmuuttajien kaveripiiriin eristäytymisestä tai vaille ystäviä jäämisestä, jos luokalla ei ole samaa taustaa olevia tai muita maahanmuuttajataustaisia lapsia: *H. jää yksin*, kuten yksi kurdiäiti ilmaisi tilanteen.

Ongelmat, joissa lapsi itse kääntyy oman äidinkielen opettajan puoleen ovat kiusaamistapauksia, ongelmia kaveriporukassa ja toisinaan ongelmia perheen kesken. Esimerkiksi yksinäisyys ja kavereiden puute voi tulla esiin. Lähi-idän kielen opettaja oli huolissaan lasten yksinäisyyden tunteesta, jos omassa luokassa ei ole muita omankielisiä:

Pihalla välitunnin aikana he leikkivät vain keskenään, mä katson, ei niinkun, eivät leiki muiden kanssa.. Tää on huono juttu mielestäni, pitäisi

olla niinku kaikki yhdessä. Että kotoutuminen on vähän heikkoa. (Lähi-idän kielen opettaja).

Terveydenhoitajat keskustelivat aiheesta myös:

Musta tuntuu, että ne läheiset ystävyysuhteet ei kuitenkaan sekoitu silleen, että ne on niitten omiensa kanssa helpommin. Minusta somalit ja venäläiset on aina olleet keskenään ja sittenhän näissä on myös eikö somaleissakin ole jo heimoja, jotka taas ei pidä toisistaan?

Myöhemmin keskustelu siirtyy erään terveydenhoitajan alakouluun, jossa on vain muutamia maahan muuttaneiden lapsia:

Siellä ei ole kuin muutama venäläistaustainen, niin (...) välillä on tehnyt mieli mennä sanomaan niitten][valtaväestön lasten] puheesta kun ne puhuu silleen rasistiseen tyyliin, (...) kun tuolla kerrotaan sellaisia alatyylin vitsejä, mitä minusta tuntuu tosi nololta niitten puolesta, että ne ei ole tässä ajassa mukana, et ne ei totu tähän, että kun ne menee sinne pellon keskelle [asumaan] jo ovat siellä sen 13 vuotta ja sitten vaikka toki vapaa-aikana näkevät [joku nauraa taustalla] maailmassa ja täällä kylillä, mutta eivät ystävysty heihin [maahanmuuttajiin] juurikaan. (Terveydenhoitajat)

Terveydenhoitaja pohtii, miten valtaväestön lapsille ja nuorille yhteydet maahan muuttaneisiin lapsiin olisivat yhtä lailla tärkeitä kuin vähemmistöjen lapsille. Alakoulussa, jossa maahanmuuttajia ei käytännössä ole, eivät lapset ja nuoret totu kielelliseen ja kulttuuriseen monimuotoisuuteen. Yläkouluun siirtyessään heillä, ja etenkin heidän vanhemmillaan, on terveydenhoitajien mukaan vaikeuksia sopeutua tilanteeseen. Tämä heijastuu sitten maahanmuuttajanuorten elämässä kielteisenä suhtautumisena, jota nämä ”pussissa kasvaneet” lapset viljelevät.

Yhteenveto

Oppilashuollon henkilökunta tunnistaa joidenkin maahanmuuttajaryhmien perhemallien olevan hyvinkin erilaisia kuin valtaväestöllä keskimäärin, mutta he eivät halua lähteä stereotyyppittelemään maahanmuuttajaperhettä. Maahanmuuttajavanhemmat itse käsitteellistävät uuden asuinmaansa elämäntapaa ja lastensa kouluhyvinvointia kulttuurisen ristiriidan kautta. Suomalainen koulu herättää joissakin vanhemmissa epäluuloja mitä opetuksen laatuun tulee sekä kritiikkiä kurittomuutta ja auktoriteettiuskon puutetta kohtaan. Heidän havaitsemansa koulumaailman piirteet tulkitaan suomalaisuuden ilmauksina ja nähdään useinkin varsin kielteisessä valossa. Toisaalta vaatimattomista lähtökohdista Suomeen tulleet vanhemmat kertovat arvostavansa suuresti koulutusmahdollisuuksia, ja heillä on korkeita toiveita lastensa menestyk-

sen suhteen. Sama tosiasia näkyy vahvasti esimerkiksi turkulaisissa peruskouluissa toteutetussa kvantitatiivisessa tutkimuksessa (Klemelä ym. 2011).

Ristiriita erilaisten kasvatuskäsitteiden välillä kulminoituu pahimmillaan tapauksiin, joissa vanhemmat ovat kurittaneet lasta ruumiillisesti. Oppilashuollon henkilökunta tunnisti nämä tilanteet kaikista vaikeimmiksi konflikteiksi, joissa pahimmillaan mukaan tulee poliisi ja rikossyytteet.

Moni maahanmuuttajavanhempi haluaisi lastensa saavan suomalaisia koulukavereita mutta samaan aikaan heillä on myös pelkoja siitä, ovatko suomalaiset kaverit kunnollisia.

Lasten ja nuorten eristäytyminen valtaväestön lapsista tai nuorista on kaikkien kolmen tahon mielestä huolestuttavaa.

Vanhemmat, oman äidinkielen opettajat ja oppilashuollon henkilökunta toivovat kaikki entistä enemmän vuorovaikutusta ja ystävyys-suhteita eri etnisten ja kieliryhmien lasten välille. Tämän toivotaan turvaavan lasten ja nuorten kielitaidon kehittymistä sekä vahvistavan osallisuutta koulumaailmassa ja ylipäättään suomalaisessa yhteiskunnassa.

Kiinteämmän vuorovaikutuksen nähdään hyödyttävän myös enemmistön lapsia, kun heidän interkulttuuriset taitonsa kasvavat.

5 Osallisuus ja identiteetti

Kiusaaminen ja syrjintä

Osallisuudella voidaan viitata kuulumisen tunteeseen, kyvykkyyteen ja voimaantumiseen (Gretschel 2002, 50), syrjäytymisen ehkäisyyn (Tikka & Suominen 2008, 67), yhdenvertaisuuden vahvistamiseen tai mahdollisuuksiin osallistua päätöksentekoon. Osallisuus kouluympäristössä merkitsee vaikuttamismahdollisuuksia luokan ja koulun asioihin, yhdenvertaisuutta koululaisten enemmistön rinnalla ja oman erityisyyden tunnustamista ja tunnistamista kouluyhteisössä. Kiusaaminen vähemmistöstatuksen perusteella johtaa lapsessa tai nuoressa osallisuuden vastakohtaan, osattomuuden, tunteeseen. Erilaiseen kulttuuri- tai kielitaustaan tai perittyyn ulkomuotoon liittyvä kiusaaminen ei oppilashuollon henkilökunnan näkemyksen mukaan mitenkään erityisesti näy koulun arjessa:

Ja harva kokee rasismia, musta harvat sitä sanoo, että ne kokisivat. Ku miettii niin nythän ne alkaa monet olemaan semmosia et ne on syntyneet Suomessa, tavallaan se tilanne on niin pitkällä täällä. (Terveydenhoitajat)

Terveydenhoitajat ajattelivat, että Suomessa syntyminen ja täydellinen, korostukseton suomen kielen osaaminen vie rasistisen kiusaamisen pois päiväjärjestyksestä tai ainakin terän siltä. Terveydenhoitajat alkoivat keskustella aiheesta tarkemmin ja toivat keskustelussa esiin muutamia mielestään huomionarvoisia seikkoja. Osa alueen yläkouluun tulevista nuorista on hyvin homogeenisesta suomalaisesta alakoulusta. Heidän vanhemmillaan on vaikeuksia hyväksyä varsin monikulttuurista yläkoulua. Tästä on seurannut, että vanhemmat ovat olleet yhteydessä kouluun, minkä seurauksena erään oppilaan tapauksessa päädyttiin luokan vaihtamiseen. Syrjiviä ja ennakkoluuloisia olivat siis terveydenhoitajien mukaan suomalaiset vanhemmat, eivät niinkään heidän lapsensa. Toinen seikka, johon terveydenhoitajat kiinnittivät huomiota, on eri etnisten ryhmien nuorten klikkiytyminen ja näiden ryhmien väliset yhteenotot yläkoulussa. Niitä oli toisinaan selvitelty myös maahanmuuttokoordinaattorin avustuksella.

Psykologit toivat esiin, ettei oppilashuollon käsittelyyn tulevissa kiusaamistapauksissa ole erityisen paljoa maahanmuuttajataustaisia lapsia tai nuoria. He olivat kuitenkin varsin tietoisia oman näkökulmansa rajallisuudesta ja kertoivat asuvansa tässä suhteessa pilvilinnassa:

– Kiusaamista aina on ja hyvin eri syistä, mutta en tiedä maahanmuuttajataustaisen osuus et rasismin osuus ei välttämättä tule sen korkeammin esiin. Totta kai sieltä tulee myös niitä kommentteja mulle päin, mutta

en tiedä onko enempää kuin muista syistä, siis ulkonäöllisistä tai mistä tahansa kiusaamissyistä. Ja sitten joutuu monesti oppilaiden osalta aikamoisiin ongelmiin jos siellä rupee rasistiksi koska mamulasten ja nuorten lojaalisuus näissä asioissa on semmoinen että kiusaajat joutuu aika herkästi myös ongelmiin.

– Mun koulussa on niin vähän maahanmuuttajia prosentuaalisesti, et ne ei ole siinä uhkana kellekään. Ei ole semmoista dynamiikkaa myöskään. (Psykologit)

Toinen psykologi piti rasistista kiusaamista omassa koulussaan epätoden- näköisenä, koska maahanmuuttajataustaisia nuoria oli heillä niin paljon. Ryhmä- voimalla pidettiin rasistinen kiusaaminen kurissa. Toinen psykologi taas toimi koulussa, jossa on vähän maahanmuuttajataustaisia lapsia. Hän oletti, että juuri ryhmän pienuus estää kiusaamisen, koska pieni vähemmistö ei ole siellä uhka kellekään. Toisen mielestä siis juuri iso määrä ehkäisee rasistisen kiusaamisen, toisen mielestä pieni määrä. Kiinnostavaa oli myös se, että psykologit toivat keskustelun jatkuessa esiin koulun *aikuisten* harjoittaman syrjinnän:

– Mä oon myös huolissani lasten ja nuorten asenteesta mutta ennen- minkin koulun aikuisten, koska se on sosiaalisesti hyväksyttyä esittää niitä mielipiteitä ja pohtia niitä asioita ja ”eihän me kukaan olla rasisteja”, mutta onko niitä ongelmia kohdattu oikein?

– Sitä siivoojien ja huoltomiesten... välillä ollaan jouduttu puuttumaan heidän asenteisiin. Niin kuin myös mamulapset ja nuoret kulkee siinä porukassaan, niin välillä on myös henkilökunnan kuppikuntia mitkä on tosi inhottavia. Enemmän huolettaa se puoli kuin lasten ja nuorten puolesta [tapahtuva syrjintä].

– Mä elän täysin siellä omassa pilvilinnassani siellä kopissani ja mun pilvilinnassani he tulee tosi sulavasti kaikki toimeen. Mutta nuorisotalon työntekijät, heiltä tulee nyt tosi paljon [esiin] tällaista nimittelyä ja...

– Siel kuitenkin on [rasismia, mutta] ei se munkaan pilvilinnaan tule!

– Me ollaan siinä uskossa, et menee ihan hyvin siis! (nauraa)

– Ehkä ne näyttäytyy enemmän vapaa-ajan puolella, koska koulussa kuitenkin aika tarkkaan niihin puututaan. Onhan ne kaveripiirit menee, osa on kaikkien kanssa kavereita mutta osa menee sen oman kulttuurin taakse mamuporukan kans. (Psykologit)

Tarkemmin asiasta keskustellessaan psykologit toivat esiin tiedostavansa oman varsin rajallisen mahdollisuutensa ylipäätään havaita rasistista kiusaamista, erityisesti yläkoulussa. Samaa totesivat monet muutkin haastatellut oppilashuollon

toimijat. Heidän arkensa ei kohtaa nuoria sellaisissa tilanteissa, että ilmiö tulisi vahvasti esiin, jos lapset tai nuoret eivät sitä itse tuo ilmi. Luokkatyötä tekevät erityisopettajat ovat tästä poikkeus. Psykologit uskoivat, että nuorisotoimi kohtaa ilmiötä enemmän, sillä se on vapaamuotoisemmin tekemisissä nuorten kanssa kuin koulun oppilashuollon henkilökunta.

Myöskään terveydenhoitajat eivät kokeneet kiusaamista erityisesti maahanmuuttajien ongelmaksi, joskin eri maahanmuuttajaryhmien välillä oli havaittu kitkaa:

– Oletteko te muut huomanneet et jos puhutaan koulukiusaamisesta, niin ei niitä yhtään enempää kohdistu mamuihin? (taustalla: joo, ei, ei) Minun mielestä ainakaan ei ole.

– Siinäkin on taas ero, että me ollaan tämmöinen uusi huomattu, että kun on paljon eri kulttuureja, nyt siellä alkaa pienet kulttuurit ottamaan yhteen. (Terveydenhoitajat)

Syrjintään perustuvan kiusaamisen ja jopa rasismien olemassaolo tunnustettiin mutta niiden laajuudesta oli epävarmuutta. Osa oli sitä mieltä, että ilmiö on vähämerkityksinen, osa tunnusti oman avuttomuutensa havaita ilmiötä. Yksi taktiikka selvittää epämuikavaksi koetusta ongelmasta on kieltää sen olemassaolo, kuten muutama haastateltu vanhempi, oman äidinkielen opettaja ja oppilashuollon henkilökuntaan kuuluva teki. Toinen on omaan asemaan kohdistettu ironia, jota muutamat psykologit käyttivät henkisen selviämisen keinona tässä vaikeassa kysymyksessä. Aikuisten, sekä koulun henkilökunnan että valtaväestön vanhempien, ennakkoluuloisuus tai heidän harjoittamansa mahdollinen syrjintä tuotiin myös haastatteluissa esiin moneen otteeseen. Muutamat halusivat uskoa, ettei syrjintäkiusaaminen ole sen kummempaa kuin muukaan kiusaaminen, eikä sitä ole muuta enempää. Myös maahanmuuttajaryhmien keskinäinen kiusaaminen nähtiin ongelmana yläkoulussa.

Kiusaamisen havaitseminen ja selvittely yläkoulussa koettiin vaikeaksi, olipa kyse minkä tyyppisestä kiusaamisesta tahansa.

Oman äidinkielen opettajien suhtautuminen kiusaamisteemaan oli kaksijakoista: osalle lapset kertovat taustan tai rodullistetun ulkonäön vuoksi kohtaamastaan kiusaamisesta, osa kielsi tällaisen erityisongelman:

Ei meitä kiusata. () Ei ole mitään, ei ole kiusaamista tapahtunut vielä mun edessäni, ainakaan (naurahdus).
(Aasialaisen kielen opettaja)

Ei paljon mitään ongelmia oo ilmenny, tai ei ainakaan nyt, viimeisinä vuosina ole ollut mitään, vakavaa rasismia tai mitään semmosta. () Kyllä lasten kesken voi joskus tulla jotain ongelmia, lapsi voi ajatella, että se on rasismia vaikka ei ole mitään rasismia (naurahdus), että voi tulla joku

[riita] vaikkapa pihalla, tai kun he pelaa jalkapalloa keskenään, niin aina lapsille tulee keskenään jotain, mutta selvitetään heti saman tien, tai puututaan saman tien. Että ei tule mitään kiusaamista tai jotain. (Afrikkalaisen kielen opettaja)

Afrikkalaisen kielen opettajan vastauksesta käy ilmi, että ongelmia on nähtävästi ollut aiemmin, mutta nyt vakavia tilanteita ei enää satu. Hänen mielestään varhaisen puuttumisen käytännöt ovat kitkeneet syrjintää ja rasismia koulun piirissä. Eurooppalaisen kielen opettaja kertoi, että muutaman kerran on ollut erilaisuuden vuoksi kiusaamistapauksia:

Joskus pari kertaa yks sano, että on kiusattu, koska on vähän erinäköinen ja adoptoitu. Ja sitten me puhutaan että pitäis olla voimakas ja otitko yhteyttä vanhempien kanssa ja jos tiedän että kaikki on niinkun kuitenkin hoidossa, sitten. Yritän auttaa oppilaita että pitää vain olla vahva ja aina sanoo luokanvalvojalle ja tämmöistä.

Vanhempien kokemukset rasisisesta tai muusta kiusaamisesta ovat hyvinkin vaihtelevia. Muutamien mukaan kiusaamista ei ylipäätään ole, eikä siten syrjintäkiusaamistakaan, osa kertoi, että kiusaamista on mutta muista kuin taustaan liittyvistä syistä, ja joku koki kiusaamisen yleiseksi ongelmaksi lapsilleen. Vanhemmat, joilla oli kokemusta kiusaamisesta, pitivät vanhemman omaa puuttumista asiaan välttämättömänä:

On joskus [kiusattu], ei koulussa, pihalla kiusattu. Ja sitten me otettiin yhteyttä niitten kiusaajien vanhempiin. Se lopetettiin se kiusaaminen. (Kurdinkielinen isä)

Eräs vanhemmista kertoi, että koska lapset eivät pysty itse puolustamaan itseään, on vanhempien puuttuttava tilanteisiin. Yksi venäjänkielinen vanhempi toi esiin, miten opettajat hänen lapsensa koulussa kohtelevat maahanmuuttajalapsia toisin kuin suomalaislapsia:

Siellä missä mun poika opiskelee, opettajat vähä käyttäytyy ulkomaalaisia kohtaan eri tavalla. Että vähän katsoo, mitä ulkomaalaiset tekee. Että jos tekee joku suomalainen lapsi, niin katsovat vähän sormien läpi. Esimerkiksi kun oli joku tunti, ja joku opiskelija alkaa puhua ja riehumaan, niin opettaja aina syyttää ulkomaalaisia lapsia. Vaikka usein aloittavat suomalaiset ja ulkomaalaiset vain jatkavat tunnin häiritsemistä..

Puhe syrjinnästä ja kielteisistä asenteista toi esiin sen, että esimerkiksi psykologit pitivät koulujen henkilökuntaan kuuluvia asenteellisia aikuisia merkittävämpänä syrjivänä ryhmänä kuin toisia lapsia. Koulun aikuisten koettu asenteellisuus tuli esiin myös joissakin vanhempien haastatteluissa sekä oman äidinkielen opettajien haastatteluissa. Muutamat opettajat kuvasivat itseään

urheana ja omistautuneena opettajana, joka ei piittaa siitä, ettei häntä huolita opettajien yhteisöön samanarvoisena kuin muita opettajia. Suoraa kritiikkiä ei annettu vaan kritiikki kouluyhteisöä kohtaan näkyi rivien välistä:

Haastattelija: Jossain [kouluissa]sitten pääsee tavallaan osaksi sitä työyhteisöä?

Aasialaisen kielen opettaja: Joo. Osassa, ei kaikissa. Jos tietysti jos minä yritän hymyillä niille ja, jos ne eivät kutsu, olkoon! Ei mitään, en mä välitä siitä enää, mä oon oppinut sitä nyt (naurahdus) kun näin kauan täällä Suomessa, ei mua sitten [huolita mukaan], olkoon! En mä kuole siihen!

Oman äidinkielen opettajat toimivat yleensä monessa koulussa, jolloin työyhteisöön kuulumisen ongelmat voivat johtua muistakin rakenteellisista tekijöistä kuin asenteellisuudesta ulkomaalaistaustaisia kohtaan.

Vanhempien näkökulma syrjintään ja kiusaamiseen oli jokseenkin erilainen kuin koulua edustavilla haastatelluilla. Osalla oli huonoja kokemuksia niin koulun aikuisista kuin lapsistakin. Eräs äiti kertoi lapsensa kohtaamasta kielteisestä huomiosta, johon opettaja ei ollut puuttanut. Oppilaiden oli pitänyt kirjoittaa esseet köyhyydestä. Opettajan kerrottua aiheen yksi luokan pojista oli lausunut ääneen tyttären nimen ja osoittanut häntä sormella antaen ymmärtää, että tyttö on köyhä. Opettaja ei ollut sanonut mitään. Lapsi oli kertonut tapauksesta äidilleen kotona. Äiti ei ollut selvittänyt tilannetta opettajan kanssa.

Erään somaliäidin kokemuksen mukaan heidän lapsiaan ja valtaväestön lapsia ei kohdella kiusaamistapauksissa tasa-arvoisesti. Jos somalilapset tekevät jotain paha muille, tekoa halutaan hänen mukaansa liioitella:

Mutta jos toisinpäin käy ja somalialaisia lapsia loukataan, huudetaan, tehdään heille jotakin paha, silloin halutaan asia peittää, että asiasta ei keskustella samalla lailla, molemmat keissit. (Somalinkielinen äiti)

Hän on ottanut yhteyttä koulukuraattoriin, sillä lapsesta oli tehty ruma kuva ja kirjoitettu rumia sanoja lapsen nimen yhteyteen. Koulu on puuttanut asiaan ja koulusta oli sanottu, että asia on viety eteenpäin poliisille tutkittavaksi. Mutta asiasta ei ole kuulunut sen jälkeen mitään. Myös yksi venäjänkielinen äiti oli kokenut, että opettaja on puolueellinen:

Siellä missä mun poika opiskelee, opettajat vähän käyttäytyy ulkomalaisia kohtaan eri tavalla. Että vähän katsoo, mitä ulkomaalaiset tekee, että jos tekee joku suomalainen lapsi, niin katsovat vähän sormien läpi. () opettaja syyttää vain ulkomaalaisia lapsia. (Venäjänkielinen äiti)

Vain yksi haastatelluista 13 vanhemmasta kertoi haastattelussa oman lapsensa itse syyllistyneen kiusaamiseen: poikaa kiusattiin ja hän itse kiusasi muita. Vanhemmissa oli monia, jotka eivät ilmaisseet kokeneensa minkäänlaista kiusaamisongelmaa. Muutama kertoi, että kiusaamista oli ollut, mutta se ei ollut liittynyt mitenkään lapsen etniseen taustaan. Joskus kiusaajat olivat samasta etnisestä vähemmistöstä kuin kohde.

Lasten kanssa välillä tulee ongelmia ja tytär ei ole tyytyväinen sen koulukaveriin ja sitten vähän tulee pientä ongelmia, mutta ei kiusaamista. Mutta pihalla kyllä huomannut ja ainakin kaksi kertaa mä itse olen lähtenyt keskustelemaan vanhempien kanssa. (Kurdinkielinen isä)

Tyttäreillä oli ollut ongelmia kavereidensa kanssa, muttei taustaan liittyviä. Isä tunsi, että vain omalla aktiivisuudella ja ottamalla yhteyttä kiusaajien vanhempiin saattoi saada ongelmat ratkeamaan. Tilanteet, joissa koulusta ei otettu yhteyttä vanhempiin kiusaamis- tai muun konfliktitilanteen vuoksi, saivat haastatelluilta vanhemmilta paljon kritiikkiä. Tällaiset selvittämättömät tilanteet luovat heille uskon, ettei maahanmuuttajalapsien ongelmia oteta vakavasti tai ettei heitä kohdella samalla tavalla kuin valtaväestön lapsia:

Esimerkiksi on somali niin he [koululaiset] kertovat että ählämi, neekeri, arabialainen, musta perse, jos venäläinen ryssä. Jumala auttaa kuka te olette? Jos me asumme nyt Suomessa niin minä olen ylpeä että olen venäläinen; koska minä ajattelen että mä olen sata kertaa isompi ja fiksumpi kun suomalaiset mun iässä. () Opettajat ei tee mitään, lapset tekee mitä ne haluavat. En ymmärrä. (Venäjänkielinen äiti)

Kurdiäiti pohti kiusaamista ja sen suhdetta yhteishengen puutteeseen, jota hän näki suomalaisessa koulussa paljon enemmän kuin lähtömaassaan:

Kiusaamista, sitä on ollut niin paljon. Enemmän porukkaa on pystynyt olla yhdessä ja leikkiä ja kaikkien kanssa tehdä työtä ja tekee kaikenlaista, mutta täällä se ei toimi kunnolla. (Kurdinkielinen äiti)

Kiusaamiskysymys liittyi näin toiseen, edellisessä luvussa käsiteltyyn huolenaiheeseen, jota sekä muutamat oppilashuollon henkilökuntaan kuuluvat, oman äidinkielen opettajat että haastatellut vanhemmat toivat esiin: maahanmuuttajien eristäytymiseen omiin ryhmiinsä ja luontevien sekaryhmien puutteeseen. Osallisuutta ei voi selkeästi erottaa sosiaalisista suhteista, sillä niissä osallisuuden tai osattomuuden kokemus rakentuu.

Nuorten identiteettiyö

Maahanmuuttajien lapset joutuvat väistämättä kohtaamaan vanhempiensa lähtömaan ja oman suomalaisen nykyisyytensä välisen erilaisuuden omassa arjessaan. Nuoret, heidän vanhempansa ja toisaalta koulun henkilökunnan näkökulma tähän kulttuuriseen ja identiteettikysymykseen on hyvinkin erilainen. Vanhemmat pelkäävät yleisesti, että heidän lapsensa menettävät vanhempiensa kulttuurin ja arvot:

Kun lapset kasvaa eri maassa, eri kulttuurissa, ne unohtaa kaiken. Ja sitten se on ihan vaikeaa, tosi vaikeaa vanhemmille. (Lähi-idän kielen opettaja).

Jotkut oppilashuollon haastatellut tiedostivat lasten ja nuorten ajoittain repivän tilanteen kodin ja suomalaisen elämän välillä:

Mutta niissä on vaikeaa auttaa, totta kai pystyy selittämään nuorelle, että heidän pitää yrittää ymmärtää vanhempiaan, koska vanhemmat eivät ole eläneet sellaista elämää kuin täällä eletään. Mutta vaikeaa on puuttua kotielämään. Mutta joskus on pakko puuttua, jos tuntuu että on ihan lastensuojelullinen asia. On ollut väkivallan uhkaa, on ollut sellaista uhkaa joskus että nuori lähetetään jonnekin toiseen maahan. Oikein vakavia tilanteita, niihin sitten lastensuojelu puuttuu. Kyllä näitä on ollut. (Terveydenhoitaja)

Terveydenhoitaja tunsi itsensä varsin aseettomaksi tällaisessa tilanteessa, ja koetti rakentaa lapsen ja vanhemman välille ymmärrystä.

Maahanmuuttajavanhempien rakentama kuva suomalaisesta perheestä ja elämästä yleensä vaikuttaa suuresti siihen, miten he suhtautuvat oman lapsensa kasvamiseen osaksi suomalaista elämänpiiriä. Useilla haastatelluista vanhemmista oli melko kielteinen kuva suomalaisesta perhe-elämästä ja kasvatuksesta. Erityisesti venäjänkieliset korostivat kulttuurin puuttumista, tapojen rappiota, kurittomuutta ja vanhempien hällä väliä asennetta, jota he olivat havainneet Suomessa:

Me haluamme antaa lapselle parasta. Ja se on ero venäläisen ja suomalaisen perheen [välillä]. (Venäjänkielinen äiti)

Kurdinkielinen äiti kuvaa suomalaisia itsekkäiksi, ja pitää sitä suurimpana ongelmana. Suomalaisen kasvatuksen arvostelu on osa identiteettipolitiikkaa, jossa enemmistön alaspäin katsomat ryhmät koettavat rakentaa itselleen myönteistä omakuvaa. Erityisen ongelmallista tällaisen identiteetin rakentaminen on silloin, kun on kyse kahden kulttuurin liitoista, ja lapset rakentavat väistämättä monimuotoista identiteettiä päivittäisessä vuoropuhelussa erilaisuuden eri asteiden kanssa. Suomalaisen kanssa avioitunut venäjänkielinen nainen kuvasi suhtautumistaan tyttärensä tapoihin:

Jos H. tekee niin kuin suomalaiset lapset no hän itse on suomalainen mutta minä tosi kova sanon hänelle ja teen kotiaresti.

Ajatuksena oli, että kaikki paha ja tuomittava nuorten elämässä tulee suomalaisuudesta, ja se on kitkettävä pois kotiarestilla tai kovilla rangaistuksilla. Somalialaisten arvostelu tuli esiin vain rivien välistä, joistakin sanavalinnoista. Vaikutelmaksi jäi, etteivät he todennäköisesti halunneet avoimesti moittia suomalaista elämää suomalaiselle haastattelijalle. Somalinkielinen äiti kuvasi lapsiaan näin:

He ovat ulkonäöltä somalialaisia mutta samalla jotenkin muuttuvat suomalaisiksi. Ottavat suomalaisten nuorten mallia, kun viettävät aikaa heidän kanssa. Kaikki mallit jotka he saavat, eivät ole pahoja. (Somalinkielinen äiti, käännetty somalista)

Huomautus, että kaikki mallit joita lapset saavat suomalaisilta nuorilta, eivät ole pahoja, antaa ymmärtää että itse asiassa mallit etupäässä kuitenkin ovat pahoja ja ei-toivottavia. Oman perheen erilaisuus oli tekijä, jonka muutamat vanhemmat toivat esiin keskustelussa omaa lasta rasittavana seikkana. Vanhemmat tai toinen heistä saattaa matkustella pitkiäkin aikoja vanhassa kotimaassa ja olla poissa, ja nuori voi joutua jatkuvaan rajankäyntiin erilaisuutensa kanssa.

Hän ajattelee, miksi mä olen näin, ei ole samanlainen kuin suomalaiset lapset, hän vertaa. (Kurdinkielinen äiti)

Tyttärellä nämä pohdinnat olivat olleet hyvinkin vaikeita toisin kuin nuorempana muuttaneella pojalla. Moderni, maallistunut kurdinkielinen isä puolestaan näki identiteettiongelman taustalla enemmistön harjoittaman sivuuttamisen sekä vähemmistöjen tavan ”pakottaa” vähemmistöt noudattamaan tiettyä erilaisuuden mallia:

eli koulussa huomautetaan niille [lapsille taustasta]. Sitten se semmoinen tuntuu, että lapset voivat syrjäytyä siitä. () Niillä välillä on sellainen tuntu että kuuluuko tähän ryhmään vai kuuluuko tähän ryhmään. Se on semmoinen että välillä tuntuu että niillä ei ole niin hyvä olo. Koska välillä somalilapset ovat kysyneet pojaltani, että miksi sä syöt sianlihaa.

Venäjänkielinen äiti piti lapsensa tilannetta kahden kulttuurin pariskunnan lapsena hankalana ja omaa venäläistä temperamenttiaan lapselle rasitteena:

Hän rakastaa Suomi ja se on hänelle kotimaa. Mutta meillä on totta kai erilainen kulttuuri ja erilainen temperamentti. Minä ajattelen että lapselle on vaikeaa kun äiti on joku toinen kansalainen () Ja sen takia kun mä haluan että Susanna olisi vähän rauhassa minusta, niin minä käyn lomalla kotimaassa viikoksi.

Vanhemmat näkivät, ettei ulkomuoto tai kielitaito ratkaise kaikkea. Vaikka nuori pukeutuisikin kuin enemmistö ja puhuisi kieltä kuten enemmistö, voi hänellä silti olla kamppailemista kotoutumisessa, myönteisen identiteetin rakentamisessa ja itsensä hyväksymisessä:

Ehkä eurooppalaisille on helpompaa kotoutua tai sopeutua täällä yhteiskunnassa, mutta maahanmuuttajat, jotka asuvat itämaissa, se on niin erilaista. Ja hitaampi kotoutumisprosessi. Ehkä se on vaatteet ihan suomalainen ja hiukset ja trendi kaikki samanlainen, mutta sisällä ei ole näin. (Kurdinkielinen äiti)

Muutamissa keskusteluissa oppilashuollon henkilökunnan kanssa nousi esiin yleinen erilaisuuden sietokyvyn heikkeneminen koululaisten parissa ja sen psyykkiset seuraukset:

Ja se itsensä hyväksyminen sellaisena, olen sitten toisenlainen tai toisesta maasta tai toisenlaisella sosiaalisella taustalla tai sosiaalisilla taidoilla niin se on minusta kuitenkin lisääntynyt ongelma. Että lapset voi joka tapauksessa, vaikka meillä on paljon hyvin[voivia], voivat kuitenkin tosi sillä lailla pahoin, että ne huomaavat tällaisia erilaisuuksia. Että meillä ei olekaan sellaista jotain tai samanmerkkistä tavaraa ja sitten he kokee sen puutteena ja mielipahana. Ja näistä tulee lapsille paljon hyvinvointikannettavaa. Ihan tämmöisistä ulkonaisista hyvinvointieroista. Ja siitä voi seurata sitten itsetunnon rapistumista ja oman itsensä arvostamisen vaikeutta. (Kuraattori)

Vanhemmat taas olivat huolissaan lastensa syrjäytymisvaarasta, joka ei johdu kielitaidosta sinänsä vaan siitä, että heidät luokitellaan ikuisesti maahanmuuttajiksi ja toisen luokan kansalaisiksi:

Oppilashuollon henkilökunta näki keskeisimpänä maahanmuuttajalasten hyvinvoinnin turvaamista rajaavana seikkana kielitaitokysymyksen.

Meidän lapsetkin huomasi, että ne on maahanmuuttajia, vaikka ne eivät ole maahanmuuttajia vaan ovat syntyneet täällä Suomessa. Ja näin on opetettu koulussa. Ennen kuin ne lähtivät kouluun, ne eivät ajatelleet, että ne ovat syntyneet jossain muualla, vaikka ne ovat syntyneet täällä Suomessa. Siis vaikka kuinka sujuvasti ne puhuu suomenkieltä, nämä meidän lapset kun he puhuu sujuvasti suomea mutta koko ajan ne huomauttaa niille, että te olette maahanmuuttajia. (Kurdinkielinen isä)

Sama isä ilmaisi vahvana kantanaan, että kaikenlainen kulttuuriin perustuva erityiskohtelu kouluissa pitäisi lopettaa, jotta lasten oikeudet ja yhdenvertaisuus toteutuisivat. Kaikkien lasten on hänen mielestään saatava kokea olevansa samanarvoisia koulussa, jossa kaikkia koskevat samat käytännöt:

Mä itse huomaan että täälläkin rikotaan lapsen oikeuksia. Esimerkiksi nämä vähemmistölapset, jotka kun pääsevät koulun pihaan, näet että pienille tytöille pakotetaan huivi. Ei missään nimessä ole itse valinnut. Ja ruokailu, eri ruoka. Nämä lapset, lapsen oikeudet syrjäytetään kun sanotaan, että koulussa pitäisi olla sellainen vaate ja ruokailu pitää olla sellainen ruoka, vähän eri kuin luokkakaverilla.

Maahanmuuttajien parissa on hyvinkin erilaisia integraatioajatuksia ja suhtautumistapoja erilaisuuden huomioimiseen ylipäättään ja koulussa erityisesti. Oman kielen opettajat kertovat esimerkiksi muslimilasten vanhempien ottavan heihin yhteyttä kun heitä huolestuttaa, joutuvatko lapset vahingossa syömään sianlihaa kouluruokailussa. Ruokailu on tapa kanavoida sopeutumisen ahdistusta myös muutamalle somalihaastatellulle, jotka valittavat lapsilleen tarjotun kasvisruoan olevan huonoa ja toivovat muslimiruokaa (halal) kouluun. Yllä lainattu kurdi-isä kuten myös muutama muu vanhempi ja oman äidinkielen opettaja taas toivoivat koulua, jossa ei eriyttäisi arjen käytäntöjä eri ryhmistä peräisin oleville lapsille. Muutamat esittivät toiveen, että kaikki uskuntoon liittyvä opetus poistettaisiin koulusta. Näkökulmat maahanmuuttajavanhempien parissa ovat monenlaisia.

Lasten palauttaminen lähtömaahan

Oman äidinkielen opettajat kertoivat, että vanhemmat kulttuurisesti altaalle joutuneiden vanhempien erityinen rankaisumuoto, joka tunnetaan maahanmuuttajilla myös muualta (Orellana ym. 2001), on uhata lapsia ja nuoria vanhaan kotimaahan lähettämällä, jos nämä käyttäytyvät vanhempien mielestä sopimattomasti. ilmaisevat heille huolta lastensa oman identiteetin menettämisestä. Tämä huoli saa heitä uhkaamaan lapsiaan entiseen kotimaahan lähettämällä ja joskus toteuttamaankin uhkauksen. Vanhemmat voivat ajatella paradoksaalisesti, että lapsi on lähetettävä pois lähtömaahan sukulaisten hoiviin, jotta hän pysyisi perheensä lapsena. Yksi oman äidinkielen opettaja kuvasi vanhempien toimivan näin, *etteivät he menettäisi lapsiaan* (Lähi-idän kielen opettaja).

Näitä tapauksia pohdittiin useammissa oppilashuollon henkilökunnan haastatteluissa. Muutamia tapauksia tiedettiin, joissa oli näin käynyt. Useimmat kuitenkin kertoivat tällaisen kotiinlähettämisen toimivan yleisenä pelotteena, jolla uhkaillaan lapsia, jotka esimerkiksi tapailevat toista sukupuolta, käyttäytyvät huonosti, tekevät rikoksia, eivät menesty koulussa tai juovat alkoholia. Erityisesti tätä näytetään käytettävän tyttöihin. Eräs 11-vuotias tyttö oli jäänyt kiinni kaverillisen tekstiviestin lähettämistä luokkansa pojalle. Isän silmissä kyse oli niin vaarallisesta toiminnasta, että hän uhkasi lähettää tytön kotimaa-

hansa isoäidin luo, jos tämä ei käyttäydy kunnolla ja lopeta kaikkea tällaista toimintaa. Lopulta tyttö oli kertonut kuraattorille, että asia oli selvinnyt, ja että hän oli *läpäissyt isän esittämän testin*: että hän oli pystynyt toimimaan kuten isä toivoi. Tällainen kotimaahan lähettämällä uhkailu ei kuitenkaan koske vain tyttöjä, eikä kaukaa Suomeen muuttaneita:

Ihan useamman pojan kohdalla viimeisten muutaman vuoden aikana tätä keinoa, et jos et täällä tottele, ja toimi kunnolla siin on ollu aina ongelmista ja häiriöistä kyse ja että minä harkitsen sinun palauttamista sinne mummon luo tai enon luo. Ne on turkkilaisia, virolaisia, erityisen paljon turkkilaiset vanhemmat ajattelevat, äidit käyttää tätä ja isätkin, että sinne mennään sitten enon luokse, jos täällä et käy koulua tai jos tuota jatkat. Ja yleensä ne pojatkaan ei halua sinne vanhaan kulttuuriin, ja ne saattaa tässä kohden ojentua, että tää on heidän kasvatuskeinonsa tämmönen uhkailu. (Kuraattorit)

Näihin tilanteisiin on vaikeaa puuttua, vaikka lapsi tai nuori kertoisikin siitä koulun henkilökunnalle. Jos lapsi tai nuori oireilee, asiaan voidaan puuttua:

Jos se on jollain tavalla ristiriidassa tai aiheuttaa psyykkisen ongelman, niin kyllä siinä täytyy sitä psyykkisestä näkökulmasta vähän sitä tilannetta selvittää ja katsoa, mut jos se on ikään kuin perheen oikeus kasvattaa lastaan haluamallaan tavalla ja lapsi kuitenkin menee hyvin olosuhteisiin sinne ihan turvattuun huolenpitoon, niin emme me pysty sitä estämään. (Kuraattori)

Takaisin lähettämällä uhkailu tai sen toteuttaminen ovat ääritilanteita, joita ei tullut esiin yhdessäkään vanhempien eikä oman äidinkielen opettajien haastattelussa.

Yhteenveto

Kiusaaminen ja koettu syrjintä ovat mielenterveyden riskitekijöitä. Vietnamlaispakolaisten seurantatutkimuksessa (Kosonen 2008) havaittiin, että lapsena ja nuorena koettu kiusaaminen altistaa masennukselle aikuisiässä. Kiusaaminen on sekä hyvinvointi- että yhdenvertaisuuskysymys. Oppilashuollon henkilökunta ei pitänyt maahanmuuttaja- tai vähemmistötaustan vuoksi tapahtuvaa kiusaamista havaittavana erityiskysymyksenä. Heidän mukaansa kiusaamisen syyt ovat monia, eikä etninen tausta erotu muista syistä. Tämä tapa kieltää rasistisen tai syrjivän kiusaamisen olemassaolo koulumaailmassa on tuotu esiin myös Anna Rastaa (2007) tutkimuksessa. Koulumaailman aikuisten suhtautuminen on kiinnostavaa, kun ottaa huomioon, että tutkimuksissa on tuotu esiin ulkomaa-laistaustaisten lasten joutuminen muita useammin kiusatuiksi (Soilamo 2007:

Strohmeier, Kärnä & Salmivalli 2011). Eroa valtaväestöön ei toisaalta löytnyt Räsänen ja Kivirauman vuonna 2011 tekemässä tutkimuksessa.

Tässä tutkimuksessa haastatelluilla vanhemmilla oli monenlaisia tapoja puhua lasten kiusaamisesta: osaa oli heidän mukaansa kiusattu syntyperän vuoksi, osaa muista syistä ja osaa ei ylipäätään ollut vanhempien mukaan koskaan kiusattu. Sekä vanhemmat että oppilashuollon henkilökunta toivat esiin, että myös koulun aikuiset voivat kiusata tai syrjiä maahanmuuttajalapsia.

Moni tässä tutkimuksessa haastatelluista maahanmuuttajavanhemmista oli huolissaan omien lastensa yhdenvertaisuudesta ja kohtelusta suomalaisessa koulussa. He pelkäsivät, että lapsi joutuu olemaan ikuinen maahanmuuttaja ja toisen luokan kansalainen riippumatta kielitaidostaan tai suhteestaan Suomeen kotimaana. Muutamilla oli epäilyksiä eriarvoisesta kohtelusta koulussa. Osallisuuden suhteen vanhemmat ovat kahden tulen välissä: He haluaisivat lastensa olevan täysivaltaisia yhteiskunnan jäseniä, mutta moni pelkää liikaa suomalaistumista. Osa vanhemmista kokee suomalaisuuden uhaksi lastensa hyvinvoinnille. Ääritapauksissa tämä saattaa johtaa uhkauksiin lähettää lapsi pois Suomesta vanhempien lähtömaahan.

6 Kodin ja koulun yhteistyö

Vanhemmat hakevat yhteyttä kouluun

Vanhempien haastatteluissa heitä pyydettiin kertomaan omasta koulunkäynnistään lähtömaassa sekä kodin ja koulun kasvatuksellisesta työnjaosta siellä verrattuna Suomeen. Olipa kyse Irakista, Iranista, Turkista, Venäjältä, Virossa tai Somaliasta, näissä maissa kodin ja koulun roolit olivat kaukana toisistaan. Suomalainen kodin ja koulun välinen yhteistyö oli uusi asia, joka sai kiitosta mutta myös herätti hämmennystä ja epävarmuutta. Rajanveto siinä, mikä on kodin ja koulun toimivalta lasta koskevista asioista, oli toisille epäselvä (ks. edellä kurittamisesta).

Näkemykset siitä, mikä on koulun kasvattajan tehtävä poikkesivat selvästi erilaisissa yhteiskunnissa kasvaneiden vanhempien kesken. Lähi-idästä ja Somaliasta kotoisin oleville oli itsestään selvää, että kodilla on päävastuu lasten kasvattamisesta. Osalle venäjänkielisistä vanhemmista oli taas vaikea hyväksyä ajattelutapaa, jossa päävastuu lapsen kasvattamisesta on kodilla ja koulu on toissijainen toimija:

Venäjällä koululla on päävastuu kasvatuksesta, Suomessa koulu tukee vanhempia. (Venäjänkielinen äiti)

Koululla oli aika iso vastuu lapsen kasvatuksesta Venäjällä. (Venäjänkielinen äiti)

Koulun ja kodin välinen vuorovaikutus oli lähtömaissa vähäistä, ja kuten eräs venäjänkielisistä äideistä asian ilmaisi, perheen ja koulun välillä oli *iso aukko*. Kaikki tiedostivat miten hienoa on, kun suomalaisessa koulussa ollaan vanhempien kanssa vuorovaikutuksessa, toisin kuin heidän lähtömaissaan. Vanhemmissa oli sekä niitä, jotka olivat tyytyväisiä tilanteeseen että niitä, jotka kokivat koulun ja kodin työnjaon ja vuorovaikutuksen ongelmalliseksi.

Täällä on melko hyvä suhde opettajan ja vanhempien kanssa ja lasten kanssa. Että meillä on jonkun verran yhteistyötä. Se toimii, että jos tulee jotakin ongelmia, että he [koulun henkilökunta] itse ei lähde toimimaan jotenkin, he ilmoittavat perheelle ensin asiat ja sitten selvitetään, että mikä on syytä. (Kurdinkielinen äiti)

Myös oppilashuollon henkilökunnasta ainakin jotkut olivat tietoisia tästä erilaisesta koulun ja kodin yhteistyön mallista useimmissa lähtömaissa. Vaikka maahanmuuttajavanhemmat ovat huomanneet yhteydenpidon koulun ja kodin välillä periaatteessa hyväksi asiaksi, ei kaikki aina suju ongelmitta. Luottamuksen saavuttaminen on haastavaa:

Kyllä sen luottamuksen saavuttamiseen menee aikaa, ja siihen pitäisi antaa aikaa. Ja totta kai, kun he tulevat erilaisesta kulttuurista, jossa koti ja koulu ei ole tekemisissä niin kuin Suomessa, niin he saattavat monesti ihmetellä, et miksi koulun palaverissa kysytään semmoisia asioita, jotka liittyy heidän perheen tilanteeseen. Mutta sitten kun he ymmärtävät, että tässä yritetään kartoittaa sitä lapsen kokonaistilannetta, niin osaavat yhdistää nämä asiat. (Psykologi)

Vanhemmilla oli varsin erilaisia näkemyksiä siitä, kuinka herkästi koulun pitäisi olla yhteydessä heihin. Useimpien lapsilla ei ollut mitään erityisongelmia, ja siten he näkivät lastensa opettajaa vain lyhyiden, kerran tai kaksi vuodessa järjestettävien, kasvatustilanteiden puitteissa. Vanhemmat toivoivat kiinteää yhteyttä ja välitöntä kontaktia heti, kun jotain tavallisuudesta poikkeavaa ilmenee. Yhteydenpitoa toivottiin myös myönteisistä asioista, ei vain ongelmista tai onnettomuuksista. Koulua ja opettajia koskevat valitukset liittyivät yleisimmin juuri siihen, että yhteyttä ei ollut otettu tarpeeksi ripeästi tai lainkaan tilanteessa, jossa vanhempi olisi toivonut kontaktia: Sanottiin, että *suomalainen opettaja ei tee mitään*.

Jos opiskelijat tekevät virheen, niin heidän on pakko soittaa vanhemmille. Että me saamme tietoa mitä tapahtuu, koska me ei tiedetä puolet niistä, mitä tapahtuu koulussa. (Venäjänkielinen äiti)

Samoin liian vähälle kontaktin otolle tunsi jääneensä somalinkielinen äiti, jonka 15-vuotias poika oli joutunut koulussa tappelun päätteeksi tekemisiin poliisin kanssa. Äiti valitti, miksei hänelle heti soitettu. Hän oli asunut perheensä kanssa aikaisemmin Tanskassa, missä opettaja hänen mukaansa otti aina ensin yhteyden vanhempiin, vasta sitten rehtoriin ja vasta sitten kutsuttiin paikalle poliisi.

Mutta täällä heti, kun lapset tappelee, niin sitten poliisi paikalle, eikä vanhemmille soitettu. Siitä saa sellaisen kuvan, että kohdellaanko samanvertaisina ketä vain vai kuinka. (Somalinkielinen äiti, käännetty somalista)

Äiti oletti, että poliisi oli kutsuttu tilanteessa, jossa samaa ei olisi tehty suomalaispojan kyseessä ollessa. Tilanne on saattanut olla niin akuutti, että poliisin paikalle saaminen on ollut välttämätöntä. Riippumatta siitä, mitä tilanteessa oli tapahtunut, on tärkeää huomata äidin tunne alempiarvoisuudesta ja kielteisestä kohtelusta sekä vanhempien roolin sivuuttamisesta.

Yhden haastattelun pojalla oli ollut paljon ongelmia koulussa. Toisin kuin useimmat muut haastatellut vanhemmat, hän valitti, että koulusta ollaan liian helposti häneen yhteydessä. Heillä ongelmia oli niin paljon, että hän

tunsi ”asuneensa koulussa 9 vuotta”. Koulusta oltiin jatkuvasti yhteydessä, kun poika oli tehnyt jotain. Äiti kuvasi monia yhteydenoton aiheita mielestään naurettaviksi, kuten sitä, että poika oli repinyt jotain toista takista. Tämä vanhempi olisi toivonut, että koulussa olisi enemmän puhuteltu poikaa ja annettu hänelle rangaistuksia, eikä jätetty tehtävää kodin harteille. Asenteessa kuvastuu mahdollisesti venäläiskoulun aikainen, hänelle tuttu ajattelutapa koulun kasvatuksesta. Toinen venäjänkielinen äiti kertoi poikansa venäläisestä isästä ja tämän suhtautumisesta koulun rooliin, kun murrosikäinen poika oli lintsannut paljon ja koulu meni todella heikosti:

Isä kävi siellä koulussa, mutta hänkin odotti sellaista Venäjän tyyppistä vähän, että me annettiin teille lapsemme, hoitakaa se”.

Moni haastateltu vanhempi korosti vanhemman oman aktiivisuuden merkitystä ja kertoi omista tavoistaan ottaa kontaktia kouluun:

Itsekin olen aktiivinen, että mä en jätä asiaa. Mulle on tärkeää, että koulu menee hyvin ja jos mä haluan, että menee hyvin, pitää itsekin vähän olla yhteydessä opettajan kanssa. (Kurdiäiti)

Kun yhden haastatellun kuraattorin koulun oppilaskunta alkoi aikanaan kulttuurisesti monimuotoistua, alku oli hänen sitä nyt muistellessaan melko hankalaa ja jännitteistä aikaa:

Ja esim. kanssakäyminen lasten ja vanhempien kanssa oli aika jännitteistä ja joskus sanoisinko vähän ehkä pelottavaakin ja opetusjärjestelyt ja opettaminenkin oli jotenki erityinen kysymys näiden maahanmuuttajien kohdalla. (Kuraattori)

Nyt asiasta on tullut osa normaalia arkea, eikä koulun henkilökunta tunne epävarmuutta toimia eri kielisten ja eri taustoista tulevien perheiden ja lasten kanssa.

Yleensä ottaen oppilashuollon henkilökunta piti kommunikointia maahanmuuttajavanhempien kanssa samanlaisena kuin muidenkin perheiden kanssa, osittaisia kieliongelmiä lukuun ottamatta. Toisaalta esiin tuli jonkin verran epäilyksiäkin:

Aktiivisuus on ihan hyvä, koulu pyrkii olemaan aktiivinen, yhtä aktiivinen maahanmuuttajaperheisiin, ulkomaalaistaustaisiin kuin suomalaisiin. Siinä onnistumisessa on varmaan vähän kaikenlaisia tuloksia. Se vuoropuhelu ei ole helppoa eikä ne tavoittamisen tavat ole niin yksiselitteisiä. (Kuraattori)

Oppilashuollon henkilökunta tunnisti, että opettajien välillä oli eroja siinä, kuinka valmiita he ovat kommunikoimaan maahanmuuttajaperheiden kanssa:

Ehkä on joitain sellaisia tilanteita, joissa kieli aiheuttaa sen, ettei oikein päästä tarpeeksi aikaisin liikkeelle. Ja ehkä joidenkin opettajien kohdalla on, että he arastelee ehkä yhteydenpitoa, ja sitten he kääntää sen vähän sellaiseksi negatiiviseksi, et kun ” ei ne lue mitään viestejä ja turha sinnerne on mitään lähettää, ku ei ne luekaan mitään. Jotenkin ollaan vähän arkoja eikä uskalleta. (Rehtori)

Myös koulun rakenteet vaikeuttavat yläkoulussa kodin ja koulun välisen toimivan vuorovaikutussuhteen ylläpitoa:

Opettajien välillä on suuria eroja. Ja siinäkin, kun esim. mamuoppilaat menee valmistavalle luokalle, niin se on luontevaa että perehdytään oppilaan ja hänen perheensä tilanteeseen. Mutta sitten kun oppilas siirtyy yleisopetukseen ja alakouluun, niin se [ero] kapenee ja vielä yläkouluun siirtyessä vielä entisestään. (Psykologi)

Koulussa toimivilla eri ammattiryhmillä oli varsin erilaiset vuorovaikutuksen tarpeet maahanmuuttajaperheiden kanssa. Psykologit ja kuraattorit olivat tekemisissä perheiden kanssa yleensä vasta silloin, kun ongelmia oli kasautunut. Yleisimmin vuorovaikutuksen muotona olivat järjestetyt palaverit, joissa saattoi olla mukana myös tulkki. Terveystenhoitajat ja erityisopettajat sen sijaan saattoivat olla perheiden kanssa tekemisissä esim. tapaturmatilanteissa, kiusaamistilanteissa ja muissa välitöntä kontaktia vaativissa tilanteissa, joita ei aina voinut ennakoida. Erityisopettajilla oli kaikista oppilashuollon henkilöstöryhmistä eniten kokemusta vuorovaikutuksesta maahanmuuttajavanhempien kanssa, koska lasten tilanteet useinkin vaativat läheistä ja jatkuvaa yhteistyötä, ei pelkästään ongelmatilanteiden purkamisen vuoksi vaan kasvatuskumppanuuden luomiseksi. Vuorovaikutuksen haasteet olivat eri ammattiryhmille erilaisia, ja ne poikkesivat ylipäätään luokan- ja aineenopettajien vuorovaikutuksesta perheiden kanssa.

Voi sanoa että lähes päivittäin joutuu soittaan jollekin, joka ei osaa suomea kunnolla. Niin ethän sä voi yhtäkkiä tapaturmaa [selittää ilman] sitä tulkkia. Sit on vaan selvittävä, kyllä se välillä on hirveen vaikeaa saada se viesti perille. Että sitten vaan yrittää käyttää pahimmissa tapauksissa, jos on joku avustaja, joka osaa arabiaa tai joku ja sitä sieltä etsii. Ja lastensuojeluilmoituksia olen joutunut joskus tekemään ja ilmoittamaan huoltajalle, joka ei oikein ymmärrä ja tällaisia, kyllä se aika haasteellista on. Että tulee se viesti perille. Tai jos on sattunut koulutapaturmia. (Terveystenhoitajat)

Terveystenhoitajat kertoivat toisinaan huvittavistakin tilanteista, joita syntyi kieliongelmiensa ja nopean reagoinnin tarpeen vuoksi. Esimerkiksi suomea

tai englantia osaamattoman perheen yhdyshenkilöksi oli terveydenhoitajan yllätykseksi laitettu ihminen, joka asui monen sadan kilometrin päässä. Tai terveydenhoitaja joutui selittämään huonolla englannillaan toiselle huonoa englantia puhuvalle miten päästä eroon lapsen päätäistä.

Yhteydenpidon välineet

Käytännön tasolla yhteyttä vieraskielisiin perheisiin pidetään kuten muihinkin perheisiin: reissuvihkon, sähköisen palautejärjestelmän Wilman kautta, vanhempainilloissa tai kasvatustilanteiden avulla, ja ongelmatilanteissa vanhemmat kutsutaan palaveriin. Vieraskielisten perheiden kyky vastaanottaa kirjallisia ja sähköisiä viestejä on kuitenkin rajallinen. Sekä koulujen henkilökunta että vanhemmat itse olivat tietoisia siitä, että paperilla lähetetyt ja Wilma-viestit eivät useinkaan mene perille. Joko kielitaito eri riittää niitä ymmärtämään tai ei ylipäätään ole totuttu pitämään kirjallisia viestejä niin tärkeinä. Internet-pohjaisen yhteydenpidon edellytyksenä ovat laitteet, yhteydet sekä taito käyttää ohjelmia.

*-Semmoinen kokemus, että jos on enemmän problematiikkaa, niin se kirjallinen viesti ei mene perille.
- Kyllä se tapaaminen on sitten ainoa järkevä.*

- Kyllä meilläkin opettajakin kokee että työläämpää on ne viestit saada, varsinkin jos pitäisi saada lupaa johonkin, se on kyllä useamman kerran niin kaikki sanoo, että onhan se hitaampaa. (Terveydenhoitajat)

Paljon maahanmuuttajaperheiden kanssa työskennellyt psykologi kuvasi kirjallisten viestien lähettämistä pahimmillaan melkoiseksi pelleilyksi:

Kaikenlaisia tiedotteita menee kotiin ja ajatellaan, että omatunto on puhdas sitten, kun on tiedotettu (nauraa) ja niitä papereita kertyy sinne kotiin ja niistä ei saada mitään selvää. Sitten lapsi vaan kulkee kodin ja koulun väliä (nauraa) (...) Se on todella ammottava aukko!

Vanhemmat, jotka eivät osaa lukea suomenkielisiä viestejä (tai eivät ylipäätään osaa lukea), eivät itse pidä tilanteesta, jossa ovat riippuvaisia lapsensa halusta kuljettaa viestejä ja kääntää niitä asianmukaisesti:

En halua, että kaikki kulkee lasten kautta, vaan haluan saada [tiedon] suoraan. (Somalinkielinen äiti, käännetty somalista)

Vanhemmat, joille opettaja tai joku muu koulun aikuinen oli kertonut, että hänelle voi soittaa tarpeen tullen, pitivät tätä erityisen hyvänä ja luottamusta herättävänä viestinä:

Pojan opettaja [erityisluokalla] on ehdottanut, että [hänelle] voi aina soittaa jos tulee jotain huolta lapsesta. (Kurdinkielinen äiti)

Opettaja myös välitti reissuvihossa lyhyitä viestejä melkein joka päivä. Tästä äiti antoi opettajalle suurta kiitosta. Hän saattoi myös tarpeen tullen käydä koululla tapaamassa opettajaa välitunnin aikana, koska oli päivisin kotona. Opettaja oli myös kerran vierailut perheen kotona.

Vanhemmat kaipaavatkin erityisesti henkilökohtaista kohtautamista – kasvotusten tai puhelimitse – opettajien ja muun henkilökunnan kanssa, eivät niinkään kirjallisia viestejä tai viestejä Wilmassa.

Sähköistä järjestelmää moni ei osaa käyttää tai heillä ei edes ole nettiyhteyttä. Vanhempien haastattelujen aikaan, vuonna 2006, järjestelmä ei vielä ollut käytössä kaikkialla pääkaupunkiseudulla, joten tästä ei ole haastatteluissa kattavaa tietoa. Henkilökohtaisten kontaktien esteeksi tulee sekä henkilökunnan että vanhempien osalta myös ajan puute:

Olisi tärkeää saada elävää kontaktia, lippuja ja lappuja tulee jo nyt paljon.

Mutta kun opettajat ja vanhemmat ovat kiireisiä, mistä löytyy se aika pitää yhteyttä? (Venäjänkielinen äiti)

Henkilökunta koki, että maahanmuuttajaperheet – toisin kuin osa valtaväestön vanhemmista – ovat mielellään tekemisissä koulun kanssa ja tulevat tapaamisiin innokkaasti:

-Mutta hehän tulee kauhean auliisti koululle, hehän on hirveän halukkaita ja tyytyväisiä meidän palveluihin. (muut myöntelevät) Se on sellaista työtä, jos siihen menee paljon aikaa ja voimia, niin se on kauhean palkitsevaa, mä koen ainakin.

- He on kauhean kiitollisia. (On joo, tosi kiitollisia, taustalla toistellaan)
(Terveystenhoitajat)

Yhteydenpidon välittömyyttä vieraskieliseen kotiin vähentää usein yhteisen kielen puute: jos tarvitaan tulkkia, ainoaksi konkreettiseksi vuorovaikutusmahdollisuudeksi jää monimutkaisemmissa tapauksissa henkilökohtainen tapaaminen. Sitä ei taas ole niin helppoa järjestää nopeasti, jolloin välitön reagointi erilaisiin vähemmän dramaattisiin tilanteisiin jää helposti väliin:

Mutta sitten melkein ensimmäinen vaihtoehto ja järkevä on että pidetään se neuvottelu, kutsutaan tänne kouluun, pyydetään tulkki paikalle ja siinä asiat otetaan esille ja se on hiukan työläämpi. () Ja voisin ajatella, että se yhteistyö käynnistyykin vasta sitten isommissa asioissa ja isomman teeman puitteissa, just näistä syistä. Tällöinen pienimuotoinen kommunikointi ei ole niin helppoa. (Kuraattorit)

Tulkin saaminen harvinaisemmassa kielessä voi kestää kolmekin viikkoa, joten nopeasti käsiteltäviin tilanteisiin ei tällainen henkilökohtainen tapaaminen auta. Jos tilanne jää siihen, että perheessä ei osata kovinkaan hyvin suomea tai ruotsia, vuorovaikutus tahtoo jäädä satunnaiseksi ja pelkäksi reagoinniksi vakaviin tilanteisiin. Maahanmuuttajavanhemmat kaipaisivat paljon henkilökohtaista kontaktia, jotta luottamus syntyisi heidän ja heille pitkälti oudon koulujärjestelmän välille. Vuorovaikutus maahanmuuttajavanhempien kanssa on henkilökunnalle usein keskimääräistä työläämpää ja se vie enemmän aikaa, mutta samalla he kokevat kontaktit yleisesti ottaen palkitseviksi ja toimiviksi, koska he saavat tilanteista kiitosta ja vanhemmat kohtelevat heitä kunnioittavasti ja arvostavasti.

Osa maahan muuttaneista vanhemmista ei osaa juuri ollenkaan suomea, jolloin tulkin käyttäminen on välttämätöntä. Toisaalta puhekieltä sujuvasti käyttävätkin vieraskieliset voivat tarvita tulkin apua. Kurdinkielinen, Suomessa jo 14 vuotta asunut isä piti yhteistyötään koulun kanssa toimivana, vaikka hän koki, ettei kielitaito aina riitä:

Vaikka mä olen pitkän aikaa asunut Suomessa, mulla on vielä kielitaito-ongelmia. Voi olla etten ole ymmärtänyt kaikkea, mutta ainakin opettajat ovat ajatelleet, että minä olen ymmärtänyt.

Isä osasi suomea varsin sujuvasti, mutta kouluasioissa voidaan olla tekemisissä sen verran monimutkaisten ja käsitteellisten seikkojen kanssa, että hän epäili ymmärtäneensä väärin joitain opettajien esittämiä asioita.

Somalinkielinen äiti kertoi, että *joskus tekee kipeätä* kun lapsen valittavat, ettei hän osaa auttaa heitä kouluasioissa. Kuuden maassaolovuoden aikana hän on oppinut ymmärtämään suomea, mutta kielen tuottaminen ei suju.

Tulkin käyttäminen vanhempien tapaamisissa ei haastateltujen oppilashuollon henkilöiden mukaan sinänsä tuota suuria vaikeuksia.

Muutaman kerran jälkeen he ovat oppineet, miten tilanteissa täytyy hidastaa puhetta ja pyrkiä selkeyteen ja lyhyisiin lauseisiin, jotka on osoitettu vanhemmalle, ei tulkille. Tulkin kanssa työskentely on väistämättä kuitenkin vaativaa:

On ne minusta monella tavalla vaativampia ja vähän hankalampia, ei koskaan voi olla varma miten se tulkki sen asian tulkkaa. (...) Mutta kyllä minusta siinä menetetään siinä keskustelussa kuitenkin aika paljon. Kun siinä tulee se käänös ja erityisesti tämmösissä asioissa, joiden kanssa itse on tekemisissä, niin se ei ole suoraa vuoropuhelua vaan se on tulkkauksen kautta. Siinä ei ikään kuin tule semmosta aitoa kontaktia. (...)

Pitkään aika Suomessa ei välttämättä näy kielitaidossa, etenkin kotona lasten kanssa elävillä naisilla.

Se on hitaampaa, se on kulttuurisista syistä monimutkaisempaa. Ja he eivät ajattele tai ajattelutapa ei ole valmiiks muutenkaan samanlainen kuin meillä. Ja sitten kun siinä on tämä kieli, semanttinenkin vaikeus, niin kyllä se lisää sitä etäisyyttä siinä vuoropuhelussa. (Erityisopettajat)

Yleensä vanhemmat suhtautuvat myönteisesti tulkin mukaantuloon tilanteisiin. Jotkut paljon töitä tulkkien kanssa tehneet oppilashuollon henkilöt olivat törmänneet tilanteisiin, joissa etenkin pienistä kieliryhmistä tulevat vanhemmat voivat toivoa tiettyä henkilöä tulkiksi. Tässä arveltiin olevan taustalla kieliryhmien sisäisiä jännitteitä. Yksi kertoi tapauksesta, jossa ehdottomasti paikalle haluttua tiettyä tulkkiä ei saatu, vaan jouduttiin toimimaan vanhemmille tuntemattoman tulkin kanssa. Loppujen lopuksi tilanne toimi paremmin kuin aiemmissa, tutun tulkin kanssa toteutetuissa tilanteissa, koska tulkki ei tiennyt perheen tilanteesta ennakoita eikä sekaantunut asioihin tutun tulkin tavoin.

Tulkkiä paljon käyttävien mukaan on vaikeissa asioissa aina parempi tilata tulkki, vaikka vanhempi osaisikin puhekieltä ja itse sanoisi ettei tulkkiä tarvita. Joskus vanhempi voi puhua palaverissa osittain suomea mutta vaikeampien asioiden tullessa esiin hän vaihtaa omaan äidinkieleensä. Eräs rehtori kertoi, että vanhempien kanssa pidettävissä palavereissa tulkki yleensä tilataan paikalle.

On paljastunut, että vaikka on niitä vanhempia, jotka tuntuis et hyvin osaa suomea mutta sitten ei kuitenkaan. Saattaa näyttää meille päin, et vanhempi osaa ja nyökkäilee ja ymmärtää, mutta välttämättä niin ei ole ollut. Ja sitten myöskin havaittu se, että sitten kun vanhempi saa puhua omaa kieltään, hänellä on paljon enemmän kysyttävää. Ja tulee siihen tilanteeseen paljon paremmin olemaan läsnä, kun ei tarvi jännittää sen eikä sen oman tuottamisenkaan kanssa () Vaikka on tulkki paikalla, he saattaa puhua meille jotakin suomeksi, mutta sitten tulee joku hankalampi asia, sitten mennään tulkin kautta. Mutta uskon että sitä huoltajaa rentouttaa siinä tilanteessa, et hän voi olla varma että periaate on sama kuin kaikkien lasten vanhempien kanssa, samalla periaatteella toimitaan.

Rehtori osasi varsin pohdiskelevasti samaistua vieraskielisen vanhemman asemaan palaveritilanteessa. Hän näki tulkin käytön keinona saada vanhempi rentoutumaan, käsittelemään vaikeampia kysymyksiä ja uskomaan yhdenvertaisuuteen.

Vanhempainillat olivat aihe, jota moni haastateltu vanhempi kommentoi. Toiset olivat osallistuneet tilaisuuksiin, joissa oli ollut paikalla tulkki, muutama myös pelkästään maahanmuuttajavanhemmille järjestettyihin tilaisuuksiin. Vanhempainilloissa tiivistyy monelle ulkomailta muuttaneelle vanhemmalle hänen osallisuutensa täkäläisessä maailmassa. Tilanteessa punnitaan hänen kielitaitonsa, järjestelmän tuntemuksensa, kuulumisensa vanhempien joukkoon ja suhteensa

suomalaiseen vuorovaikutustapaan. Moni haastatelluista vanhemmista kuvasi tunteuksiaan vanhempainilloissa elävästi. Kurdinkielinen äiti kertoi:

Kun koko sali istuu ja puhua jotakin johdantonumeroita ja kaikkea, mä vain ajattelin, että mä olen väsynyt, mä en ymmärrä näitä asioita ja jos mä en ymmärrä, mulla tulee väsymysolo. Kaikki vain istui ja rehtori keskusteli, kertoi kaikki asiat, näitä kaikkia mä en ymmärtänyt sanaakaan.

Somalinkielinen äiti kuvasi vanhempainiltaan osallistumisestaan sanomalla, että tunsii olevansa paikalla mutta samalla poissa, koska hän ei ymmärtänyt mitään asioita siellä puhuttiin ja käsiteltiin. Kuitenkin hän piti tärkeänä käydä vanhempainilloissa, vaikkei niissä ymmärtäisikään mitään:

Lapsille on hyvin tärkeää, että vanhemmat myös osallistuvat ja näkevät, että vanhempia kiinnostaa heidän asiansa ja tapaavat myös muita vanhempia. (Käännetty somalista)

Vaikka vanhempi ymmärtäisikin suomea, vanhempainillat eivät ole sosiaalisina tilanteina välttämättä palkitsevia. Kurdinkielinen äiti kertoi, ettei aina osallistu vanhempainiltoihin, koska niissä *mulla oli vähän tylsää, ja koska vain minä olen yksin. (...) Kaikki muut puhuvat yhdessä ja perheet.* Nainen koki vahvasti oman erilaisuutensa ja sen, ettei tilaisuus luonut mahdollisuutta kommunikoida muiden kanssa. Hänestä tilanne oli vain luento, jossa rehtori tai opettaja kertoo asioita, eivätkä vanhemmat pääse juttelemaan keskenään. Hän ei uskaltanut kysyä asioita, kun melkein kaikki olivat suomenkielisiä:

Kaksi kolme kertaa mä kävin, tulee mun tylsää aina istua yksin. Kukaan ei sano mitään hei, kaikki puhuvat kahvilassa, mä menen kahvilaan ja istun näin ja ei kukaan ota kontaktia. (Kurdiäiti)

Muutama muukin vanhempi kuvasi tilanteen olevan sosiaalisesti vastenmielinen: venäjänkielinen nainen kuvaili vanhempainiltaa *rehtorin luennoksi*, koska sosiaalinen jakaminen, kysymysten esittäminen ja henkilökohtaisuus oli niin vähäistä. Erikseen maahanmuuttajille järjestettyjä tilaisuuksia ei sen sijaan erityisesti toivottu. Muutama vanhempi toivoi paikalle tulkkia, mutta osa piti sitä epätarkoituksenmukaisena: tilaisuuteen saattaisi tulla monta tulkkia eri kielisille vanhemmille ja siitä tulisi lopulta kömpelö tilanne kaikille. Muutamat olivat osallistuneet omassa koulussa omankielisille järjestettyyn vanhempainiltaan, joita sinänsä kehuttiin onnistuneiksi ja hyödyllisiksi. Vanhempainiltoja

Moni toivoi vanhempainiltoja mieluummin pienemmissä ryhmissä, *että uskaltaa kysyäkin ja puhua.*

järjestettäessä olisi huomioitava, että tilanteissa on tarpeeksi mahdollisuuksia vuorovaikutukseen myös vanhempien kesken. Opettaja- tai puhujajohtoisuus on Suomessa varsin tyypillinen piirre sosiaalisissa tilaisuuksissa, joten tässä tapahtuu muutoksia vain hitaasti.

Apua lapsen ongelmiin

Vaikka sekä vanhemmilla että koulujen henkilökunnalla vaikuttaa olevan hyvää tahtoa ja yritystä tehdä yhteistyötä toistensa kanssa lasten hyvinvoinnin turvaamiseksi, hankauksia tulee. Ristiriitaiset odotukset koulun ja kodin tehtävistä kasvattajina heijastuvat erityisesti ongelmatilanteisiin. Koulujen henkilökunnan mukaan useimmilla maahanmuuttajaperheiden lapsilla ei ole sen suurempia vaikeuksia tai hyvinvoinnin ongelmia kuin muillakaan lapsilla ja nuorilla (ks. edellä). Silloin, kun ongelmia alkaa tulla esiin, ne koetaan sitäkin monimutkaisemmiksi. Oli vaikeaa hahmottaa, mikä liittyy kielitaidon puutteeseen mikä johonkin muuhun tekijään. Oppilashuollossa käsiteltävillä vieraskielisten tapauksilla on taipumusta olla vaikeasti määriteltäviä ja diagnosoitavia. Onko kyse oppimisvaikeudesta, suomen kielen taidon puutteista, perhe- tai ystävyyssuhteiden ongelmista, psyykkisistä oireista vai neurologisista häiriöistä – vai näiden tekijöiden yhteisvaikutuksista? Näiden aikaa vievien tapausten hankaluus tuli esiin monissa henkilökunnan haastatteluissa.

Välillä on vaikea tietää, että onko nyt ongelmana se ettei osaa suomea tarpeeksi hyvin vai onko oppimisvaikeus, tai kielen oppimisvaikeus. Nämä on sellaisia joiden kanssa kamppaillaan, joskus pientenkin kanssa. Että tavallaan ei tiedetä mistä se ongelma nyt johtuu, ettei koulunkäynti suju tai on hankaluuksia. (Terveydenhoitaja)

Vieraskielisen lapsen ongelmien perimmäisen luonteen tai syiden selvittäminen on varsin haasteellista. Standardoidut psykologiset – kognitiiviset ym. – testit eivät sovellu suoraan vähemmistö- tai vieraskielisten lasten tilanteen tutkimukseen:

Koko ajan pitää arvioida sitä, mitkä ongelmista saattaa johtua kielestä ja erilaisesta koulutaustasta ja mitkä sitten jostain muusta. Se on tasapainoilua koko ajan että arvioidaan ja seurataan, miten se kehitys alkaa mennä eteenpäin. (Psykologi)

Monimutkaiset ongelmavyhdet tuottavat päänvaivaa oppilashuoltoryhmän kokouksissa, joissa tapausten käsittelyyn moniammatillisessa ympäristössä kuluu runsaasti aikaa. Jo pelkkä tilannearvion tekeminen vieraskielisen lapsen osalta on haastavampaa kuin suomenkielisen.

Monilla oppilashuollossa toimivilla oli käsitys, että maahanmuuttajavanhemmat haluavat ottaa vastaan sen ratkaisun mitä koulu tarjoaa. Erityisopettajan kommentti kuvaa tätä ajattelutapaa:

Haastattelija: Miten vieraskielisten kanssa yhteistyö?

Erityisopettaja: Sellainen että, aika usein voiko sitä oikein kutsua yhteistyöksi! (naurahdus) Usein tuntuu että maahanmuuttajataustainen perhe, he kunnioittaa koulua ihan toisella tavalla kuin suomalaistaustaiset. Ikään kuin vaan odotetaan ja toivotaan, että koulu kertoo, miten asiat hoidetaan. Tavallaan, tässä nykyisessä koulukulttuurissa painotetaan nimenomaan sitä yhteistyötä, niin ehkä se jää vähän vajaaksi. He mielellään ottaa ne ehdotukset ja toivookin jopa että koulu kertoo miten asiat tehdään. Kun yrittää kysellä mitä haluavat, niin sanovatkin, että no, kyllä te tiedätte parhaiten, että jos te olette tätä mieltä niin tehdään sitten näin. (Erityisopettaja)

Erityisopettaja selitti tässä taustalla olevan ainakin osittain sen tosiasian, että suomalainen koulujärjestelmä on monelle vieras.

Tämä ei poista sitä epävarmuutta ja mahdollisia katumuksen tunteita, joita päätökset saattavat vanhemmissa saada aikaan. Monelle maahanmuuttajalle on nyky-Suomessa tavanomainen kaikkien vaihtoehtojen esiin tuominen ja ”kuluttaja-asenne” palveluiden käyttäjänä ja vanhempana outo, ehkä ahdistavakin. Erityisopettajan koulussa maahan-

Puhdas tiedon puute tekee perheet riippuvaisiksi koulun aikuisista. On ymmärrettävää, että vieraassa ympäristössä halu luottaa auktoriteettiin kasvaa.

muuttajataustaiset lapset olivat pääasiassa somalialaisia, joten kommentti koski erityisesti heitä. Toisaalta palaverissa paljon mukana ollut psykologi haluaisi oppilashuollon toimijoiden lähtevän aidommin keskustelemaan vanhempien kanssa lapsen tilanteesta, vailla valmiiksi mietittyjä ratkaisuja:

Ja koulun palaverissa pahimmillaan on etukäteen mietitty koreografiat, et meillä on tämä kaavake, ja me on ajateltu, että tämmönen päätös pitäisi tehdä ja saada oppilas tutkimuksiin. Ja sitten selostetaan se asia, ja pyydetään allekirjoitus siihen. (huokaa) (...) Ku tämä koulumaailmakin on aika toimenpidekeskeistä, että pitäisi saada jotain päätöksiä ja toimenpiteitä aikaan, niin semmoinen vuorovaikutus saattaa joskus jäädä jalkoihin. Että oikeasti olisi se kasvatuskumppanuus, ja yhdessä mietittäis huoltajien kanssa mistä on kyse ja mitä me keksittäis. (Psykologi)

Vaikeiksi koettuihin tilanteisiin tuntuu todennäköisesti turvallisemmalta mennä valmiin suunnitelman kanssa kuin uskaltautua avoimin mielin kuule-

maan vanhempia. Jos vanhemmille annetaan prosessissa enemmän tilaa, ja heitä kuunnellaan pakottamatta heitä jo alkujaan vain tiettyyn vaihtoehtoon, vanhemmat sitoutuvat paremmin ratkaisuun ja rauhoittuvat. Edellä lainattu psykologi jatkaa:

Jos maltetaan mennä askel askeleelta, eikä alkuvaiheessa päädytä tiettyyn päämäärään, joka koulun kannalta näyttää oikealta ja pakoteta vanhempia siihen ratkaisuun. Jos pidetään vanhemmat siinä pitkin matkaa mukana ja tietoisena siitä, miten lapsella menee ja mitä tukea hän saa ja miten se tuki auttaa. Käydään se sama prosessi läpi kuin suomalaisten vanhempien kanssa, ja ehkä vielä pitempi tie niin kyllä he hyväksyy sen johtopäätöksen, mihin sen prosessin aikana päädytään.

Psykologin mukaan vanhempia on kahdenlaisia: niitä, jotka heti hyväksyvät liiankin helposti heille tarjotut vaihtoehdot, eivät käy keskustelua eivätkä sen seurauksena ole välttämättä sitoutuneita ratkaisuihin. Toinen tyyppi ovat vanhemmat, jotka pelkäävät kaikkia luokitteluja ja eritystoimenpiteitä ja siksi kieltäytyvät kaikesta. Mukaan saattaa näissä tapauksissa tulla myös syrjintäsyytöksiä:

Näissä parissa tapauksessa heillä on lähtökohtaisesti minusta ollut sellainen asenne, että me suhtaudutaan rasistisesti. Ja sitä ei ole sen prosessin aikana saatu siihen uomaan, että me haetaan nyt tässä tämän lapsen parasta eikä haluta nyt tästä jotain silmätikkua et sen vuoksi käsitellään tätä asiaa. Ja siinä ei ole vaan ollut tämä rasismikortti vaan on ollut sitten joku muu, on ihan valtaväestön vanhempienkin kanssa oltu samanlaisissa mutkissa, että tämä ei oikein tästä mihinkään etene, ja kaikki on vaan koulun vikaa ja syytä. (Rehtori)

Hankalia tapauksia, joissa on vaikea saada vanhempia ymmärtämään lapsen etua edes pitkän työstämisen ja monien tapaamisten jälkeen, löytyy rehtorin mukaan yhtä lailla myös valtaväestön parista. Muutama oppilashuollon haastateltu toi esiin myös vaikeutuneet parisuhteet ja erot tekijänä, joka ylipäättään vaikeuttaa lasten ongelmien selvittämistä riippumatta vanhempien etnisestä tai kielellisestä taustasta.

Muutama haastatelluista vanhemmista oli neuvotellut lapsensa opetusjärjestelyistä tai muista isoista ratkaisuista koulussa. Joillakin oli lapsen ongelmien hoidosta myönteisiä kokemuksia, joillakin huonoja. Kurdinkielisen isän tyttärellä oli ollut vaikeuksia 2. luokalla, ja hänelle ehdotettiin palautusta ekaluokalle.

Aluksi mä oli, kun ne ehdotti, mä en hyväksynyt, mutta kun lähdettiin keskustelemaan ja sitten tyttären tilanne tutkittiin ja se oli parempi ja se vaikutti, että se oli tosi hyvä. Varsinkin nyt tällä hetkellä on tosi hyvä. Kyllä meillä on sellainen kontakti niiden [koulun] kanssa.

Alun epäilyksistä päästiin toimivaan ratkaisuun, kun asioista keskusteltiin perinpohjaisesti. Tärkeää on, että vanhemmat saavat tietoa ja aikaa koulun aikuisilta, ja että nämä ovat valmiita selittämään erilaisten ratkaisuvaihtoehtojen luonnetta. Vain siten vanhempi saadaan vakuuttuneeksi lapsensa parhaasta ja sitoutumaan työskentelyyn yhdessä koulun kanssa lapsen eduksi.

Esimerkki monin tavoin epäonnistuneesta kodin ja koulun välisestä kasvatuskumppanuudesta on T:n tarina. Pojalle oli tehty jo päiväkotiiässä ADHD-diagnoosi (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö), ja koulussa hän oli aluksi ns. esy-opetuksessa⁵. Sen jälkeen kun vanhemmat erosivat ja muodostivat kumpikin uuden parisuhteen, poika jäi isän luo asumaan. Isä teki kaikkensa ottaakseen pojan pois erityisopetuksesta:

Hänen mielestään pojan piti olla isossa luokassa. Hän teki kaikki mahdolliset temput että saisi T:n pois sieltä luokasta. () Koko koulunkäynti T:n kohdalla oli sellaista kaaosta, vaihtanut neljä koulua kaiken kaikkiaan. Hänen kohdallaan se ei mennyt valitettavasti niin kuin olisi pitänyt mennä.

Äiti kertoi, että koska hän oli etävanhempi, hän ei tajunnut ongelmien syvyyttä ennen kuin poika tuli murrosikään. Jossain vaiheessa isä laittoi pojan vieraskieliseen kouluun, josta tämä siirtyi muutaman vuoden yrityksen jälkeen takaisin suomalaiseen peruskouluun. Tässä vaiheessa tieto pojan taustasta ei tavoittanut koulua, ja jotenkin kaikki meni pieleen. Hän oli isossa luokassa, vaikka olisi tarvinnut erityisopetusta. Äiti syytti opettajia, etteivät he ammattilaisina huomanneet mitään: *Tässä suhteessa opettajan on mun mielestä ammattilaisena huomattava.* Äiti oli yhteydessä puhelimitse ja sähköpostitse opettajiin, kuraattoriin, rehtoriin ja psykologiin, mutta jollain tavoin tilanne ei tuntunut etenevän:

Mä yritin koota sitä ammattilaisten verkostoa, yritin tehdä jotain. Mutta aikaa oli vähän, vuosi puolitoista oli jäljellä. Tietysti poika ei itse ollut motivoitunut mihinkään, että se oli erittäin vaikeata. Mutta ainakin lint-sauksen kohdalla saatiin jotain tuloksia.

Siihen vaikutti tiukka molemminpuolinen valvonta. Äidille jäi käsitys, ettei mitään olisi tapahtunut, jollei hän vanhempana olisi ollut aktiivinen. Poika suoritti peruskoulun hyvin heikolla todistuksella ja on ollut peruskoulun jälkeen kaksi vuotta vailla mitään:

Ei ole motivoitunut lainkaan, ei pysty kerta kaikkiaan. (...) että mun mielestä meidän kohdalla tämä yhteistyö koulun kanssa on mennyt ihan pieleen.

⁵ ESY-opetus oli tarkoitettu oppilaille, joilla on mm. ongelmia käyttäytymisessä, sosiaalisissa suhteissa, tarkkaavaisuudessa ja/tai keskittymisessä. Lyhennettä ei enää käytetä.

T:n kohdalla yhdistyivät vanhempien avioero ja uusperheet, eriävät näkemykset pojan koulunkäynnistä, isän tekemät päätökset koulujen vaihdoista ja mahdollisesti pojan oppimis- tai muiden vaikeuksien diagnoosin epätarkkuus. Lisäksi äidin mukaan pojalla *ei ole yhtään vahvaa kieltä*. Vanhemmat puhuivat kotona lapselle huonoa suomea, koska olivat itse äidin mukaan niin nuoria vanhempia, etteivät ”jotenkin osanneet ajatella kieliäsiä”. Jälkikäteen ajatellen olisi ollut ehdottoman tärkeää, että kumpikin vanhemmista olisi saatu ymmärtämään lapsen erityistilanne ja hyväksymään erityisluokalla opiskelu. Isä koetti ratkaista pojan koulunkäynnin ongelmia lähinnä siirtelemällä lasta erilaisiin opetusmuotoihin ja kouluihin. Koska mukana oli myös perheen hajoamiseen liittyvä kriisi, koulu ei todennäköisesti olisi pystynyt kaikkia lapsen ongelmia helpottamaan. Tilanteen vakavuuden havaitseminen ajoissa ja kasvatuskumppanuuden syntyminen kodin ja koulun välille olisi voinut tasoittaa pojan epätasaista ja vaikeaa kouluikää sekä ehkäistä siirtymävaiheen syrjäytymistä.

Toisinaan tukea ei saa koulun rakenteen ja toimintatavan vuoksi, kuten kävi anoreksiaa sairastaneen yläkouluikäisen tytön tapauksessa. Kun tyttö oli päässyt sairaalasta, äiti oli koettanut saada koulun opettajia raportoimaan siitä, syökö tyttö koulussa vai ei. Äiti oli järkyttynyt, kun kävi ilmi, etteivät opettajat ylipäätään syö koululaisten kanssa eikä lapsilla ole yläkoulussa pakkoa mennä syömään. Opettajat eivät yksinkertaisesti voi tietää, syökö hänen tyttärensä koulupäivän aikana vai ei. Äiti tunsi suurta avuttomuutta tilanteessa, jossa hänen tyttärensä oli toipumassa hengenvaarallisesta sairaudesta. Tässä yläkoulun organisaatio ja toimintatapa, jossa kasvatuksellisista lounaista on luovuttu, teki mahdolltomaksi kodin ja koulun yhteistyön tyttären hyvinvoinnin edistämiseksi. Tässä tapauksessa koulun antaman tuen puute ei millään tavalla liittynyt perheen maahanmuuttajataustaan vaan ylipäätään koulujärjestelmään.

Lapsen oppimis- tai muiden vaikeuksien käsittely on koulun ja kodin yhteistyön kannalta hankalaa, jos vanhemmat pelkäävät lapsen leimautumista, tai heiltä puuttuu perustietoa koulun, oppilashuollon ammattilaisten tai erityisopetuksen toiminnasta.

Eri maissa on hyvinkin eri tyyppisiä tapoja ratkaista koulussa ilmeneviä psyykkisiä, sosiaalisia tai oppimiseen liittyviä haasteita, ja nämä erilaiset kokemukset näkyvät vanhempien suhtautumisessa suomalaiseen oppilashuoltoon:

Mutta nimenomaan se koskee venäjänkielistä, siis yhteisöä... Siis ennakkoluuloisia, kun meillä ei ollut psykologeja, kuraattoreita ja sosiaaliviranomaisia ollenkaan, siis ennakkoluulo on hyvin korkea, puheterapeutteja vihataan ennen kuin edes tavataan, niin, ja pelätään sitä että voivoi, miten lapsi pärjää elämässä jos hänelle tulee merkintä että hänellä on ollut vaikeuksia, siis oppimisvaikeudet tuottaa enemmän ongelmia, päänsärkyä just näille venäjänkielisille vanhemmille. (Oman äidinkielen opettaja)

Oman äidinkielen opettajan kokemuksen mukaan ennakkoluuloja liittyy siihen, ettei tiettyjen ammattilaisten työtä ylipäättään tunneta tai jos tunnetaankin – kuten puheterapeuttien työtä heidän oletetaan olevan samanlaisia kuin Venäjällä. Vahvimpana esteenä opettaja näkee kuitenkin leimautumisen pelon. Samantyyppistä leimautumisen pelkoa olivat havainneet monet oppilashuollossa toimivat, kuten seuraava erityisopettaja:

Se termi erityisoppilas koetaan leimaavaksi, tai ikään kuin lapsessa olisi jotain vikaa. Suurin piirtein jotkut on sanoneet että eihän hän ole hullu, että hän on ihan terve ja tavallinen lapsi. Joillekin voi olla vähän epäselvää, mitä se erityisoppilas tarkkaan ottaen tarkoittaa. Että se ei ole, ei tarvitse erottua paljoakaan Suomessa ollakseen erityisoppilas.

Tämän erityisopettajan mielestä on myönteistä, ettei tulevaisuudessa tehdä paljoa erityisopetuspäätöksiä vaan opetusjärjestelyistä voidaan kunkin oppilaan kohdalla päättää joustavammin, ilmenevien tarpeiden mukaan. Tällaisia leimautumisen pelkoja voidaan hälventää vain antamalla vanhemmille yksityiskohtaista tietoa erityisopetuksesta, psykologisista testeistä ja oppilashuollon ammattilaisten työstä.

Lapsen, mutta myös muun perheen leimautumista pelätään. Muutamien vanhempien haastatteluista kävi ilmi, että he kokevat lastensuojelun uhkana. Pelko joutumisesta tekemisiin lastensuojelun kanssa saattaa mitä todennäköisimmin saattaa vanhempia ja lapsia varmuuden vuoksi peittelemään perheen asioita koululta ja muilta viranomaisilta, vaikkei heillä olisi mitään salattavaakaan. Tämä tekijä korottaa omalta osaltaan nk. onnellisuusmuuria (ks. edellä).

Leimautumista ei pelätä vain suomalaisen yhteiskunnan tai koulun silmissä, vaan myös oman etnisen tai kansallisen yhteisön edessä. Kurdiäiti, jonka lapsi on monimuotoluokassa (erityisopetuksessa), kertoo, etteivät hänen tuttavansa tiedä lapsen opetusjärjestelyistä:

Meidän porukka, esimerkiksi kurdilaisista ei kukaan tiedä, että hän on erityisluokassa, koska jos mä kerron, leimataan, en mä halua. Koska kukaan ei tiedä, kukaan ei huomaa kurdilaisista. Sen takia minä en ole kertonut kenellekään. Heillä ei ole tietoa tästä erityisluokasta.

Eräs vanhemmista kertoi, ettei hän halua puhua muille oman etnisen ryhmänsä tuttaville tyttärensä anoreksiasta, koska sairaus on länsimainen eikä tuttu oman lähtömaan ihmisille. He eivät ymmärrä mistä siinä on kyse ja pahentavat lapsen tilannetta yrittämällä pakottaa häntä syömään tai ihmettelemällä hänen tilannettaan. Sen sijaan sukulaisista on ollut heille paljon apua, koska heillä on empatiaa tyttöä kohtaan eri tavalla. Tytön sairastuttua koko perhe lähti kesän ajaksi tädin luokse:

Kun me palasimme hän on syönyt ihan tavallisesti. Sen takia mulla on kokemusta, että sukulaisilla on iso merkitys lapsille, aina vaikuttaa. Hän ei sanonut mitään, ei kertonut mitään, mutta se on näin, aina vaikuttaa. (...) Jos mä olen kotona yksin hänen kanssaan ja haen apua sukulaisilta, viranomaisilta täällä Suomessa, se on auttanut paljon.

Enemmän kuin oma kansallinen yhteisö, ovat tätä perhettä äidin sanojen mukaan auttaneet suku sekä suomalaiset viranomaiset. Myös muutama muu vanhempi kertoi, että vaikeissa lastenkasvatustilanteissa sukulaisista on ollut apua lapsen ongelmien ratkaisussa. Muutamat kaipasivat enemmän sukua ympärilleen avuksi lastenkasvatuksessa. Somalinkielisen äidin mukaan äitiys on raskaampaa Suomessa kuin lähtömaassa. Kieli on vaikeaa, vanhemmat eivät pysty auttamaan, mutta Somaliassa olisi aina sukulaisia auttamassa kotitehtävissä ja ongelmatilanteissa. Myös toinen äiti harmitteli sukulaisten puuttumista lasten elämästä: *Ei ole mitään sukulaisia, se vaikuttaa aina lapsiin.*

Yhteenveto

Kanadassa kodin ja koulun yhteistyötä tutkinut Yan Guo jakaa maahan muuttaneiden vanhempien ja koulun vuorovaikutuksen esteet viiteen pääluokkaan: 1) kielikysymyksiin, 2) vanhempien riittämättömään tietoon koulujärjestelmästä, 3) opettajien ja muun henkilökunnan asenteisiin sekä rakenteelliseen rasismiin, 4) erilaisiin oppimiskäsityksiin ja 5) kulttuurieroihin käsityksissä kodin ja koulun yhteistyöstä (Guo 2006, 83). Suomalaisesta kouluympäristöstä löytyvät nämä samat esteiden luokat, joskin jonkin verran erisävyisinä ja sisältöisinä kuin Kanadassa.

Kielikysymys: Kielikysymys poikkeaa Kanadasta siinä, että Suomessa kouluilla on mahdollisuus käyttää tulkkeja, ja koululaisilla on oikeus saada oman äidinkielen opetusta. Oman äidinkielen opettajat ovat voimavara, joka auttaa kotien ja koulun yhteistyössä ja silloittaa vuorovaikutusta molemmin puolin. Vain harvoissa maissa vieraskielisillä on oikeus saada oman äidinkielen opetusta julkisin varoin kustannettuna koulun puitteissa. Oman äidinkielen

opettajat, tulkkien saatavuus ja oikeus kielenopiskeluun ovat terveysvoimavara, joka tukee maahan muuttaneiden lasten kognitiivista kehitystä, oppimista mutta myös hyvinvointia ja myönteisen identiteetin rakentamista. Koulun oppilashuollon henkilökunta kokee tulkkien käytön etupäässä työtä helpottavaksi tekijäksi, joskin se vaatii opetteluja eikä vuorovaikutus ole niin välitöntä kuin se voisi muutoin olla.

Kouluissa voitaisiin käyttää paljon nykyistä enemmän hyväksi oman äidinkielen opettajia resursseina kodin ja koulun yhteistyön edistämiseksi.

Erityisesti vaikeiden ongelmavyyhtien selvittämisessä on tulkin käyttö kuitenkin välttämätöntä. Vanhempien näkökulmasta tulkit ovat hyvä apu yhteistyössä koulun kanssa.

Koulujärjestelmän tuntemus: Vanhempien tiedot koulujärjestelmästä ovat usein riittämättömiä tai virheellisiä. Oppilashuollon ja kouluhyvinvoinnin näkökulmasta puutteet tiedoissa ovat perustavanlaatuisia: ei esimerkiksi tiedetä, mikä on psykologi tai kuraattori tai mikä on koulun viranomaisrooli vallankäyttäjänä. Tiedon puutteet tai vääristymät myös näkyvät lasten hyvinvoinnissa siten, että vanhempien epärealistiset toiveet lapsen menestyksestä tuovat paineita kodin ja koulun väliseen yhteydenpitoon. Erityisopetuspäätökset ovat monelle maahanmuuttajalle, kuten myös valtaväestön vanhemmille, vaikeita sulattaa tai hyväksyä, ja ne edellyttävät työstämistä ja keskusteluja koulun edustajien kanssa.

Asenteet ja rasismi: Tähän tutkimukseen osallistuneiden oppilashuollon edustajien asenteet olivat kulttuurista erilaisuutta kohtaan lähes poikkeuksetta myönteisiä. Monikulttuurinen koulu nähtiin voimavarana ja ennemminkin rikkautena kuin rasitteena. Moni toi esiin lisätyön, jota vieraskielisten kanssa työskentely vaatii. Toisaalta työläys ei ollut sitä kommentoineille suuri taakka, koska sitä korvasi maahanmuuttajavanhempien kanssa toimimisen palkitsevuus. Suurin osa haastatteluihin osallistuneista oppilashuollon työntekijöistä oli jo päässyt yli monimuotoisuuden lisääntymiseen liittyvästä stressaavasta sopeutumisvaiheesta (ks. Brewis 2008).

Oppimiskäsitteet: Käsitteet koulunkäynnistä, oppimisesta ja hyvinvoinnista poikkeasi suuresti maahan muuttaneiden vanhempien ja koulun edustajien välillä. Useimmissa maahanmuuttajien lähtömaissa ajattelutapa koulusta ja perheestä on kollektiivisempi kuin nyky-suomalainen ajattelumalli: ei korosteta oppilasta yksilönä ja hänen kykyjensä mahdollistamista, vaan korostetaan lasta perheen ja suvun osana. Jo Euroopan sisälläkin on erilaisia pedagogisia lähestymistapoja ja

Oppilaslähtöinen, individualistinen ja tietoa aktiivisesti tuottava ja etsivä oppimiskäsitys on tullut viime vuosikymmeninä niin itsestään selväksi lähtökohdaksi suomalaisessa koulujärjestelmässä, että koulun edustajat eivät ehkä osaa enää selittää käytäntöjen perusteita ulkomailta muuttaneille.

oppimisfilosofioita, ja koulujärjestelmien rakenteelliset erot ovat suuria. Osaltaan suhtautumistavat heijastavat vanhempien omaa aiempaa luokka-asemaa lähtömaissaan ja koettua sosiaalista laskua uudessa maassa. Vanhemmilla on kovia toiveita paremmasta tulevaisuudesta omille lapsilleen, niinpä lasten koulumenestys nähdään tärkeänä. On tärkeää huomioida nämä ajattelutapojen erot vuorovaikutustilanteissa maahan muuttaneiden perheiden kanssa.

Käsitykset kodin ja koulun yhteistyöstä:

Käsitykset oppimisesta linkittyvät kulttuurieroihin kodin ja koulun yhteistyössä. Tämä heijastuu väistämättä kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön – erityisen kipeästi ongelmatilanteisiin, joissa velvollisuuksiin, auktoriteettiin ja jopa väkivaltaan perustuva kasvatuskäsitys törmää yksilön oikeuksia korostavaan ja mahdollistavaan kasvatuskäsitykseen. Kriittisimmät tilanteet liittyvät kuritusväkivallan käyttöön, joka useimpien lähtömaissa on ollut tavallista ja sallittua. Monissa lähtömaissa koulun ja kodin työnjako on selvä: koulu huolehtii oppimistulosten saavuttamisesta, ja koti turvaa lapsen hyvinvoinnin ja hoivaavan kasvatuksen (ks. Espinosa 1995, ref. Guo 2006). Tämä poikkeaa nykysuomalaisesta ajattelutavasta, jossa koululla on kokonaisvaltaisempi lähtökohta: vain turvaamalla hyvinvointi mahdollistetaan kestävä oppimistulokset.

7 Päätteeksi

Tulokset

Oppilashuollon henkilökunnan näkemys monikulttuuristuvasta koulusta:

Koulujen oppilashuollon henkilökunnan näkemys lasten ja nuorten sekä erityisesti maahan muuttaneiden perheiden lasten ja nuorten hyvinvoinnista korostavat yksilöllisyyttä ja monimuotoisuutta. Koululaiset nähdään yleisesti hyvinvoivina ja pahoinvointi taas joillekin yksilöille kasautuvana ongelma-alueena. Hyvinvoinnin riskejä voivat lapsille aiheuttaa heidän mukaansa taustasta riippumatta samat tekijät: epäsäännöllinen elämänrytmi, päihteet, nettiriippuvuus, yhteiskunnan yleinen kilpailullisuus, perherakenteiden nopeat muutokset ja oppimiseen liittyvät ongelmat. Tässä tutkimuksessa haastatellut oppilashuollon ammattilaiset eivät tuottaneet syrjäytymispuhetta maahanmuuttajista, jota Teräs ym. (2010) ovat havainneet koulun edustajien haastattelussa (myös Honkasalo 2011: nuorisotyöntekijöiden huolipuhe). Kiusaaminen ja syrjintä eivät oppilashuollon henkilökunnan näkökulmasta kosketa maahan muuttaneiden perheiden lapsia sen enempää kuin muitakaan lapsia (ks. koulun näkökulmasta rasismiin myös Rastas 2007; Souto 2011).

Rasismia nähdään, sikäli kuin nähdään, pikemminkin joidenkin aikuisten asenteena tai etnisten vähemmistöjen välisinä kahnauksina kuin valtaväestön lasten toiminnassa.

Osa oppilashuollon henkilökunnasta näkee, että koululaitoksen organisaatorinen rakenne – erityisesti opettajien työaikajärjestelyt sekä yläkoulujen aineenopettajajärjestelmä – voivat heikentää kodin ja koulun yhteistyön ja kasvatuskumppanuuden toteutumista erityisesti haasteellisten oppilaiden osalta. Kodin ja -koulun yhteistyössä maahan muuttaneiden perheiden kanssa ei kuitenkaan koeta suuria ongelmia tai hankaluuksia, vaan koulujen kielellisen ja kulttuurisen monimuotoistumisen myötä henkilökunta oppii toimimaan esim. tulkkien kanssa varsin vaivattomasti.

Vaikka maahanmuuttajaperheiden ei ajatella itsestään selvästi olevan sen väkivaltaisempia kuin valtaväestönkään, koetaan kuritusväkivallan käytön epäilyn herätessä ongelmatilanteen ratkaiseminen

Vaativia tilanteita ovat kuritusväkivallan käyttöön sekä erityisen tuen tarpeeseen liittyvät ratkaisut.

hyvin vaikeaksi. Konfliktitilanteissa tiivistyvät erilaiset sukulaisuuden ja perheen mallit joidenkin maahanmuuttajaryhmien ja suomalaisen nyky-yhteiskunnan välillä. Kiistat koskevat hyvinkin erilaista ajattelutapaa lapsen parhaasta.

Erityisen tuen tarpeen selvittämisen prosessit ovat tavanomaista vaikeampia, koska ensinnäkin vieraskielisen lapsen tilanne koetaan vaikeasti diagnosoitavaksi. Esimerkiksi psykologiset testit eivät ole riippumattomia kielitaidosta tai kulttuurieroista. Voi jäädä epäselväksi, missä määrin vieraskielisen lapsen kouluvaikeuksissa on kyse kielitaidon kehittymättömyydestä, neurologisista tekijöistä, sosiaalisista, kognitiivisista tai mahdollisesti mielenterveyden ongelmista tai jostain muusta. Monet maahanmuuttajavanhemmat tuntevat heikosti suomalaista koulujärjestelmää ja heidän kielitaitonsa voi olla rajoittunut. Tämä tekee neuvotteluista ja ratkaisujen löytämisestä koulun henkilökunnan kanssa joko hidasta ja vaikeaa tai liiankin helppoa, jolloin huoltajat taas eivät välttämättä sitoudu ratkaisuihin. Paljon vieraskielisten tai etnisten vähemmistöjen perheiden kanssa työskentelevät oppilashuollon ammattilaiset tunnistavat nämä haasteet ja niistä seuraavan tarpeen käyttää enemmän aikaa ja dialogista vuorovaikutusta vieraskielisten perheiden kanssa. Erityisopettajilla on yleensä vahva sitoutuminen kodin ja koulun yhteistyöhön myös vieraskielisten perheiden kanssa, ja erityisopetuksen verraten hyvät voimavarat nähdään myös maahan muuttaneiden perheiden etuna.

Oppilashuollon henkilökunta kokee maahan muuttaneiden perheiden lasten hyvinvoinnin osalta ongelmaksi luokan- ja aineenopettajien rajalliset voimavarat

Luonteva, ja lapsen hyvinvointia ja kehitystä tukeva arkinen vuorovaikutus jää vieraskielisten perheiden osalta helposti ohueksi.

ja uskalluksen arkiseen vuorovaikutukseen vieraskielisten perheiden kanssa. Kielikysymyksen vuoksi luokan- ja aineenopettajat eivät välttämättä ole yhteydessä huoltajiin tarpeeksi varhaisessa vaiheessa lapsen oirehtiessa. Soittamista ehkä lykätään ajatellen etteivät vanhemmat puhu kunnolla suomea tai tyydytään lähettämään huomiotta jääviä kirjallisia tai sähköisiä viestejä.

Näin luottamusta koulun ja kodin välille ei synny, jos vanhemmat eivät itse ole hyvin aktiivisia koulun suuntaan. Monet maahan muuttaneet vanhemmat ovat kasvaneet yhteiskunnassa, jossa kodit eivät ole niin aktiivisessa suhteessa kouluun kuin nyky-Suomessa. Näin suhde kodin ja koulun välillä voi pysyä etäisenä ja erityisen tuen tarpeen, terveysongelmien tai sosiaalisten ongelmien kuten kiusaamisen ilmaantuessa voi emotionaalisesti latautunut vuorovaikutustilanne oppilashuollon edustajien kanssa helposti kärjistyä.

Oman äidinkielen opettajien näkemys kouluhyvinvoinnista: Oman äidinkielen opettajien näkemykset painottuvat eri tavalla kuin oppilashuollon henkilökunnan, vaikka hekin ovat yleisesti sitä mieltä, että kouluikäiset lapset voivat periaatteessa hyvin. Omankielen opettajat ovat välittäjiä koulun ja etnisten vähemmistöjen perheiden välillä. He ovat myös syntipukkeja ja ”ukkosenjohdattimia”, jotka joutuvat ottamaan vastaan vanhempien turhautumisen silloin, kun nämä eivät halua ilmaista tyytymättömyyttään koulun suomalaisille opettajille tai muulle henkilökunnalle. Näiden rooliensa vuoksi oman äidinkielen opettajat ovat hyvin tietoisia kotien ja suomalaisen koulun välisistä kulttuurieroista ja vuorovaikutuksen toimimattomuuksista (ks. myös Virta, Räsänen & Tuittu 2011: 188). Lasten ja nuorten hyvinvoinnin riskejä he näkevät vähän. He tuovat esiin huolestuttavana tekijänä kahden kulttuurin identiteetin rakentamiseen liittyvät kriisit sekä vanhempien joustamattomuuden ja nuoria ympäröivän yhteiskunnan ja koulun tuntemuksen puutteen.

Opettajat toivat esiin sen, kuinka huolestuneita vanhemmat ovat lastensa kasvamisesta kahden kulttuurin ristipaineissa. Vanhemmat pelkäävät menettävänsä otteen lapsiinsa. He myös pelkäävät lasten ikuista maahanmuuttajuutta ja toiseutta, joka estää heitä saavuttamasta menestystä suomalaisessa yhteiskunnassa. Nämä pelot jäävät suurelta osin huomaamatta koulun oppilashuollolta, jonka kanssa vuorovaikutustilanteet ovat varsin satunnaisia (paitsi haasteellisten lasten osalta), ja joita värittää vanhempien halu osoittaa kunnioitusta koulutusta ja koulua kohtaan. Lisäksi useita haastatelluista oman äidinkielen opettajista huolestutti kaverisuhteiden vähyys valtaväestön ja maahan muuttaneiden perheiden välillä.

Hyvinvoinnin ja kehityksen sudenkuoppina korostuivat siis sosiaaliset sekä osallisuuteen liittyvät seikat.

Monet oman äidinkielen opettajat toimivat työnsä ohella kodin ja koulun yhteistyön välikäsinä ja toisinaan myös tulkkeina tapaamisissa. He kokevat vuorovaikutuksen pääosin toimivana, joskin näkevät vanhempien tiedonpuutteen ja osin kielteiset suhtautumistavat palaverissa ilmaistun myötäsukaisuuden takana. Kos-

ka koulun maailma – yhtä lailla kuin oman etnisen ryhmän elämäntapa – on oman äidinkielen opettajille tuttu, he ovat tärkeä resurssi, jonka käyttöä kodin ja koulun yhteistyön tukena pitäisi vahvistaa. Tällä hetkellä he auttavat näissä tehtävissä suurelta osin oman työnsä ohessa ilman mitään korvausta.

Maahan muuttaneiden vanhempien näkemys kouluhyvinvoinnista: Vanhemmille koulu ja koulutus ovat tärkeitä ja arvostettavia asioita. Useimmilla on korkeita toiveita lastensa akateemisesta menestyksestä (ks. myös Klemelä toim. 2011; Warsame 2010). Tästä koulun arvostuksesta huolimatta suomalaisen koulun arkeen voidaan suhtautua hyvinkin arvostelevasti. Vanhemmat, erityisesti haastatellut venäläistaustaiset vanhemmat ja todennäköisesti muistakin autoritääristen ja kehittyneiden koulujärjestelmien maista tulevat muuttajat, kokevat suomalaisen peruskoulun vaatimustason alhaiseksi ja kurin heikoksi. He uskovat tämän johtavan lasten hyvinvoinnin kannalta huonoihin tuloksiin. Britanniassa kiinalaistaustaiset vanhemmat toivat esiin, paljolti samaan tapaan kuin Suomessa asuvat venäjänkieliset vanhemmat tässä tutkimuksessa, toiveensa tiukemmasta ja vaativammasta koulusta (Ghuman & Wong 1989). Kiinalaisvanhemmat arvostivat koulutusta suuresti, he halusivat enemmän kotitehtäviä, tiukempaa itsekuria ja muuta kuria. He myös moittivat brittiläisen koulun tehottomuutta, vapaamuotoisuutta ja kunnioituksen puutetta opettajia kohtaan. Vertailu kiinalaisvanhempiin Britanniassa auttaa huomaamaan, ettei tiukkaa kuria edustavista maista muuttaneiden vanhempien tyytymättömyydessä uuden kotimaan koulujärjestelmään ole kyse niinkään kulttuurisista erityispiirteistä, vaan kahden erilaisen maailman, jälkikolonialististen tai tiukan hierarkkisten yhteiskuntien, ja jälkimodernien pohjoiseurooppalaisten uudenaikaisten pedagogisten ajattelutapojen välisestä erosta.

Vähemmän koulutetut ja kehitysmaista lähtöisin olevat maahanmuuttajavanhemmat taas näkevät suomalaisen koulun vaativana. He tuntevat avuttomuutta, koska eivät voi tukea lapsiaan koulutyössä ja kotitehtävissä niin paljon

Monella on pelkoja, ettei heitä kohdella samoilla periaatteilla kuin valtaväestön lapsia ja perheitä.

kuin haluaisivat. Vanhempien suurimmat lastensa hyvinvointia ja terveyttä koskevat huolet liittyvät koulumenestykseen, kaverisuhteisiin sekä osallisuuteen koulussa. Kiusaaminen ja syrjintä huolestuttavat osaa vanhemmista, ja syrjivinä tunnistetaan paitsi muita oppilaita, myös koulun aikuisia (ks. myös Warsame 2010).

Useimmat haastatelluista vanhemmista kokivat palkitsevana ja hyvänä asiana kodin ja koulun yhteistyön, jota ei heidän lähtömaassaan ollut. Moni toivoi enemmän henkilökohtaisia yhteydenottoja koulun ja opettajien puolelta, myös myönteisistä asioista eikä vain ongelmien ilmetessä. Vanhemmat pitivät omaa aktiivisuuttaan koulun suuntaan tärkeänä. Ne, joiden lapsilla oli ollut hyvinvoinnin tai terveyden kriisejä tai sairauksia,

kokivat koulun organisatorisen rakenteen, erityisesti yläkoulun luokanvalvojan vähäisen roolin ja nuorten jättämisen omilleen, tuovan ongelmia lastensa hyvinvoinnin turvaamiseen.

Pohdintaa

Oppilashuollon yhteys oppilaiden kotiin poikkeaa luokan- ja aineenopettajien yhteyksistä, sillä oppilashuollossa korostuvat ongelmatapaukset. Henkilökunta ei koe, että maahan muuttaneiden perheiden lapset olisivat yliedustettuina oppilashuollossa. Halu pitää kaikkia perheitä ja lapsia samanarvoisina johtaa siihen, ettei joidenkin ryhmien tavanomaista suurempia riskejä ehkä haluta nähdä tai ainakaan tunnustaa haastattelussa, jottei leimauduta ennakkoluuloiseksi. Yleinen yksinhuoltajuus, etninen syrjintä tai köyhyys tuovat väistämättä mukanaan hyvinvointiriskejä joillekin maahan muuttaneiden perheiden lapsille.

Yksilöllisyyden ja yhdenvertaisuuden jaettu ideologia on tullut niin itsestään selväksi ja velvoittavaksi, että se voi osaltaan myös estää näkemästä taustaryhmään liittyviä tekijöitä.

Koulu haluaa lähestyä oppilaita yksilöinä, joiden omia ratkaisuja ja itsenäisyyttä tuetaan. Tämä näkyy myös siinä, että oppilashuollossa toimitaan yksilölähtökohdista käsin. Suurin osa ajasta menee yksittäistapausten selvittelyyn, jolloin laajempi osallisuutta ja yhteisöllisyyttä edistävän kouluyhteisön kehittäminen jää helposti toissijaiseksi. Oppilaan ongelmien selityksiä etsitään helpommin yksilöllisistä syistä kuin sosiaalisista tai koulun rakenteisiin tai käytäntöihin liittyvistä tekijöistä, joihin vaikuttaminen koetaan vaikeammaksi (Hjörne & Säljö 2004).

Haastateltu oppilashuollon henkilökunta käytti harvoin kulttuurieroja selityksenä maahan muuttaneiden perheiden tilanteisiin tai haasteisiin. Henkilökunta tuntui tiedostaneen kulttuuriselitysten käyttämisen ideologiset sudenkuopat. Kulttuurierojen korostaminen on muuttunut ei-toivotuksi puheen tavaksi valistuneiden ammattilaisten kielenkäytössä. Sen sijaan yhteisen kielen puuttumiseen vuorovaikutuksen hankaloittajana on helpompaa viitata. Kulttuurierot tulivat esiin poikkeustapauksissa, kuten kuritusväkivaltatilanteissa. Kulttuurierot olivat paljon vahvemmin esillä vanhempien ja oman äidinkielen opettajien näkemyksissä.

Maahanmuuttajavanhempien kuva suomalaisesta lapsuudesta ja nuoruudesta voi olla varsin kielteisesti sävyttynyt. Heille piirteet, joista he eivät pidä koulussa, ovat itsestään selvästi suomalaisuutta ja suomalaisen elämäntavan

Maahan ulkomailta muuttaneelle kaikki koulussa vallitseva selittyy suomalaisuuden ilmentymänä.

ilmentymiä. Oppilashuollon henkilökunta sen sijaan näkee nykykoulun muuttuneen menneestä ja osin kritiikin kohteena: esimerkiksi koulun tai perheen auktoriteettisuhteiden muuttuminen kaverisuhteiden luonteisiksi ei liity heidän käsityksissään mitenkään suomalaisuuteen vaan ylipäätän jälkimoderniin, kulutusorientoituneeseen ja mediasävytteiseen elämäntapaan. Harvalla on suomalaisia ystäviä tai tuttavaperheitä, joiden kautta he saisivat monimuotoisemman kuvan ajattelutavoista Suomessa tai kuulisivat, ettei suomalaisissa kouluissa ole aina toimittu samalla tavoin kuin nykyisin.

Itsestään selvänä lähtökohtana suomalaisessa nykyajattelussa oleva lapsen hyvinvoinnin korostus on yksilökeskeinen ja siten monelle maahan muuttaneelle

Erilaisen perhe- ja yksilökäsityksen vuoksi kodin ja koulun yhteistyössä on ongelmallisissa tilanteissa konfliktiherkkyttä.

vanhemmalle vieras. Useimmissa lähtömaissa lapsi on ensi sijassa osa sukua tai perhettä, ja kasvatukseen liittyvät kysymykset ovat kysymyksiä vanhempien oikeuksista, eivät lapsen oikeuksista. Sukukeskeisessä ajattelutavassa lapsi voi olla hyvinvoiva vain, jos hän toimii moraalisesti oikein osana perhettään (ks. esim. Ballard 2008; Säävälä 2011). Harvan angloamerikkalaisen ja länsieurooppalaisen maailman ulkopuolelta tulevan vanhemman kotimaassa lapsella ajatellaan olevan oikeuksia yksilönä. Lasta kasvatetaan säilyttämään vanhempien, perheen ja suvun kunniaa tai menestymään osana perhettä. Nyky-Suomessa taas on päämääränä itsenäistää lapsi omatoimiseksi tiedon hankkijaksi ja elämänratkaisujen tekijäksi jo varhain. Lapsi ja nuori voidaan käsittää irrallaan perheestä, ja perhe on lapsen kehitystä tukeva kehikko.

Haastattelujen analyysissä yhtä tärkeää kuin puheen analysointi on huomioida se, mistä ei puhuta. Nykyisessä koulujen henkilökunnan puhettavassa näyttää tulleen vaivaannuttavaksi viitata perheiden tuloeroihin tai köyhyyteen. Köyhyydestä ei keskusteltu tekijänä, joka voisi heikentää joidenkin maahan muuttaneiden mahdollisuuksia toteuttaa vanhemmuuttaan tai turvata lasten hyvinvointia, lukuun ottamatta harrastuksia. Esimerkiksi vanhempien pitkäaikaistyöttömyys ei haastateltujen mukaan mitenkään välity koulun tietoon.

Lähinnä psykologit viittasivat yleisen perherakenteiden muuttumisen vaikutuksiin lasten hyvinvointiin. Kukaan ei nostanut esiin joillakin maahan-

muuttajaryhmillä yleistä yksinhuoltajuutta tai epätavanomaisia perherakenteita. Hermansonin ja Lommin (2009) tutkimus viittaisi näiden kuitenkin vaikuttavan maahanmuuttajalasten psyykkiseen hyvinvointiin merkittävästi. Heidän viittäkymmentä vieraskielistä 8.-luokkalaista sekä viittäkymmentä samojen luokkien suomalaisverrokkia koskevassa terveystutkimuksessaan yli puolet maahanmuuttajataustaisista asui yksinhuoltaja- tai uusperheissä, kun vastaavien osuus suomalaisverrokeista oli neljäsosa. Näyttää siltä, ettei ns. epätavanomaisissa perheissä asuminen ja sen mahdollinen yhteys nuorten psyykkiseen ja taloudelliseen hyvinvointiin välity koulun oppilashuollossa toimivien tietoisuuteen. Ulkomaalaistaustaisen lapsen oireilu koulussa voi liittyä perheen sisäisiin ristiriitoihin tai taloudelliseen ahdinkoon aivan kuten valtaväestönkin lapsella. Isojen elämänratkaisujen aiheuttamissa vaikeuksissa maahanmuuttajavanhemmat eivät osaa tai uskalla hakea apua viranomaisilta, koska he eivät tunne Suomen palvelujärjestelmää eivätkä luota siihen ja pelkäävät leimautumista ja osa lasten huostaanottoa. Koulussa käydään usein pitkä prosessi lapsen asioiden hoitamisessa ennen kuin taustalla olevat vaikeudet selviävät ja perhe saadaan oikeanlaisen avun piiriin.

Myös se tosiasia, että suuri osa maahan muuttaneiden perheistä on kahden kulttuurin perheitä yhdessä suomalaisen puolison (tai ex-puolison) kanssa ei kiinnittänyt juurikaan oppilashuollon toimijoiden huomiota. Nämä kahden kulttuurin vanhemmuutta toteuttavat perheet ehkä unohtuvat, kun toinen puoliso osaa suomea ja hoitaa mahdollisesti pääosin yhteydenpidon koulun suuntaan. Olisi kuitenkin tärkeää huomioida lapsen erityinen tilanne näissä perheissä sekä maahan ulkomailta muuttanut vieraskielinen vanhempi. Näin lapsen kasvatusta ei törmäisi ristiriitaisiin viesteihin ja kumpikin vanhemmista saisi tukea vanhemmuudelleen sekä ymmärtäisi toistensa ratkaisuja lapsen suhteen.

Koska maahanmuuttajia tulee mitä erilaisimmista lähtömaista, eri yhteiskuntaluokista ja erilaisista yhteiskunnallisista asemista, on yleistävää puhuminen maahanmuuttajista aina vaarallista. Kaikista eroista huolimatta yhdistää muualta maahan muuttaneita kaksi seikkaa: muuttoprosessin tuoma sopeutumisstressi ja sen vaikutukset perhesuhteisiin sekä suomalaisen yhteiskunnan ja väestön kohtaaminen. Kullakin perheellä on omat erityispiirteensä, mutta kuten edellä käsitelty aineisto osoittaa, voidaan myös löytää tiettyjä yhteneväisyyksiä perheiden suhtautumisessa suomalaiseen kouluun, lapsiin ja nuoriin. Yksi merkittävimmistä seikoista on maahan muuttaneiden lapsiperheiden taipumus määrittää suomalaisuus uhaksi lapsilleen ja erityisesti nuorilleen. Uhka nuorten hyvinvoinnille tulee ulkopuolelta, ja sille annetaan helposti leimaksi suomalaisuus. Hyvä ja turvallinen kasvu on useimmille sellaista, jota heidän omassa elämänsähistoriassaan on tuonut oma

etninen yhteisö ja tuttu elämäntapa. Suomeen asettumisen ahdistus purkautuu monella kielteisellä stereotyypittelyllä suomalaisista nuorista ja perheistä.

Huoli nuorten rappiosta ja uuden sukupolven kelvottomuudesta ei ole vain maahanmuuttajien piirre, vaan samaa keskustelutapaa löytyy varmasti sekä valtaväestön vanhempien parista että vanhoihin kotimaihin jääneiden vanhempien parista. Kun perhe on muuttanut, tämä yleinen huoli ”nuorten rappiosta” saa muodon, jossa ”rappiota” aiheuttaa nimenomaan suomalainen ympäristö. Maahanmuuttaja ei ole tietoinen muutoksista koulussa ja ajattelu-tavoissa, koska hänellä ei ole menneestä mitään kokemusta eikä välttämättä lähipiirissä ihmisiä, jotka voisivat valaista tuota muutosta. Koska useimmilla on hyvin vähän henkilökohtaisia ystävyys-suhteita suomalaisiin perheisiin, heidän kaavamaiset ja uhan värittämät käsityksensä eivät korjaudu normaalin vuorovaikutuksen mukana.

Suomalaisessa koulujärjestelmässä on monia myönteisiä rakenteita ja palveluita, jotka tukevat maahan muuttaneiden perheiden lasten hyvinvointia ja tulevaisuutta. He voivat opiskella omaa äidinkieltään, valmistavat luokat auttavat pääsemään alkuun suomen tai ruotsin oppimisessa, erityisopetuksella on suhteellisen hyvin voimavaroja ja ainakin suurimpien kuntien kouluissa käytetään tulkkeja kodin ja koulun yhteistyötä helpottamaan. Koulujen henkilökunta on korkeasti koulutettuja asiantuntijoita, joilla on valmiuksia omaksua monikulttuuristuvan koulun arjessa tarvittavia interkulttuurisia taitoja. Koulujen oppilashuollossa ja ylipäätään kodin ja koulun yhteistyössä on ymmärrettävä, että maahan muuttaneet vanhemmat tarvitsevat hyväksyvää kiinnostusta vanhemmuuttaan kohtaan. Vain siten luottamus kasvaa ja luodaan aitoa kasvatuskumppanuutta lasten ja nuorten hyväksi.

Lähteet

- Alitolppa-Niitamo, Anne 2010. Perheen akkulturaatio ja sukupolvien väliset suhteet. Teoksessa *Maahanmuutto ja sukupolvet*, toim. Tuomas Martikainen ja Lotta Haikkola. Helsinki: SKS, 45–64.
- Alitolppa-Niitamo, Anne 2004. *The Icebrakers. Somali-speaking youth in metropolitan Helsinki with a focus on the context of formal education*. Väestötutkimuslaitos D 42/2004. Helsinki: Väestöliitto.
- Andonov, Leena 2007. Opettajan ja vanhemman vuorovaikutus ja keskustelun kehukset koululaisen kehityskeskusteluissa. Väitöskirja. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos 280. Helsinki.
- Antonovsky, Aaron 1987. *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ballard, Roger 2008. Inside and outside: Contrasting perspectives on the dynamics of kinship and marriage in contemporary South Asian transnational networks. Teoksessa *The Family in Question. Immigrant and Ethnic Minorities in Multicultural Europe*, toim. Ralph Grillo. Amsterdam: Amsterdam University Press, 37–70.
- Brewis, Kielo 2008. *Stress in the multi-ethnic customer contacts of the Finnish civil servants: Developing critical pragmatic intercultural professionals*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopiston humanistinen tiedekunta 103. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Espoon kaupunki 2011. Espoon väestöennusteet 2011–2020. Tietoisuus 1/2011 (pdf). www.espoo.fi, ks. tilastot ja tutkimukset: väestöennusteet
- Ghuman, P. & Wong R. 1989. Chinese parents and English education. *Educational Research* 31:134–140.
- Goodman, Anna, Patel, Vikram & Leon, David A. 2008. Child mental health differences amongst ethnic groups in Britain: A systematic review. *BMC Public Health* 8:258 (25 July 2008).
- Gray, Gay, Young, Ian & Barnekow, Vivian 2006. Developing a health-promoting school: A practical resource for developing effective partnerships in school health, based on the experience of the European Network of Health Promoting Schools. European Network of Health Promoting Schools, www.schoolsforhealth.eu/upload/Developingahealthpromotingschool.pdf
- Gretchel, Anu 2002. Kunnallisen nuorten osallisuusympäristön perustaminen. Teoksessa *Lapset, nuoret ja aikuiset toimijat. Artikkeleita osallisuudesta*, toim. A. Gretchel. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Guo, Yan 2006. "Why didn't they show up?" Rethinking ESL parent involvement in K-12 education. *TESL Canada Journal* 24(1): 80–95.
- Hammar-Suutari, Sari 2009. *Asiakkaana erilaisuus. Kulttuurien välisen viranomais-toiminnan etnografia*. Väitöskirja. Karjalan tutkimuslaitoksen julkaisuja. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Heikkilä, Riie 2008. Puhuva ryhmä. Ryhmähaastattelun käytöstä sosiaalietieteellisessä tutkimusasetelmassa. *Sosiologia* 4/2008.

- Helsingin kaupungin tietokeskus, Espoon kaupungin kehittämis- ja tutkimusyksikkö, Vantaan kaupunki, tietopalveluyksikkö Helsingin kaupungin tietokeskus 2010. Vieraskielisen väestön ennuste Helsingin seudulla 20102030 (pdf). Helsingin kaupungin tietokeskus 24.5.2010. www.hel2.fi/tietokeskus/julkaisut
- Hermanson, Elina & Lommi, Anni 2009. Maahanmuuttajataustaiset nuoret haaste kouluterveydenhuollolle. *Suomen Lääkärilehti* 64(11): 1009–1015.
- Hintzpeter, B., Scheidt-Nave, C., Müller, M.J., Schenk, L. & Mensink, G.B. 2008. Higher prevalence of vitamin D deficiency is associated with immigrant background among children and adolescents in Germany. *Journal of Nutrition* 138(8):1482–90.
- Hjörne, Eva & Säljö, Roger 2004. The pupil welfare teams as a discourse community: Accounting for school problems. *Linguistics and Education* 15(4):321–338.
- Honkasalo, Veronika (2011). *Tyttöjen kesken. Monikulttuurisuus ja sukupuolten tasa-arvo nuorisotyössä*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Jasinskaja-Lahti, Inga (2000). *Psychological Acculturation and Adaptation among Russian-Speaking Immigrant Adolescents in Finland*. Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitos. Helsingin yliopiston verkkojulkaisut, Helsinki.
- Kestilä, Laura 2008. *Pathways to health: Determinants of health, health behaviour and health inequalities in early adulthood*. PhD Thesis, University of Helsinki, Faculty of Social Sciences, Department of Sociology & National Public Health Institute (KTL), Department of Health and Functional Capacity.
- Kilpi, Elina 2010. Toinen sukupolvi peruskoulun päättyessä ja toisen asteen koulutuksessa. Teoksessa *Maahanmuutto ja sukupolvet*, toim. Tuomas Martikainen ja Lotta Haikkola. Helsinki: SKS, 110–132.
- Klemelä, Kirsi, Tuittu, Anne, Virta, Arja & Rinne, Risto (toim.) 2011. *Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*. Kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja A:211. Turku: Turun yliopisto.
- Koehn, Peter H. & Rosenau, James N. 2002. Transnational Competence in an Emergent Epoch. *International Studies Perspectives* 3:2(105–127).
- Konu, Anne & Rimpelä, Matti 2002. Wellbeing in schools: A conceptual model. *Health Promotion International* 17(1): 79–87.
- Kosonen, Liisa 2008. *Growing Up Vietnamese in Finland: Looking Back 12 Years Later. The Wellbeing and Sociocultural Adaptation of Vietnamese as Children or Adolescents and as Young Adults*. Social psychological studies 18. Department of Social Psychology, University of Helsinki.
- Kristenson, M., Eriksen, H.R., Sluiter, J.K., Starke, D. & Ursin, H. 2004. Psychological mechanisms of socioeconomic differences in health. *Social Science and Medicine* 58(8):1511–22.
- Kuukka, Katri 2009. *Rehtorin eettinen johtaminen monikulttuurisessa koulussa: Sen yhteisen hyvän löytäminen*. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Kääriäinen, Juha, Ellonen, Noora, Peutere, Laura & Sariola, Heikki 2010. Lapset ja nuoret väkivallan uhreina: Maahanmuuttajien ja kantasuomalaisten vertailua. *Yhteiskuntapolitiikka* 75(2): 159–174.

- Lainiala, Lassi ja Säävälä, Minna 2010. *Jos äiti osaa maan kieltä, hän on kuin kotonaan. Mitä helsinkiläiset pienten lasten vanhemmat ajattelevat kieliopinnoista?* Helsingin kaupunki, opetusviraston julkaisuja A1:2010 . www.hel.fi/hki/opev/fi/Palvelut/Julkaisut
- Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen, M. (toim.) 2008. Pedagoginen hyvinvointi. Kasvatusalan tutkimuksia 41. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Liebkind, Karmela, Jasinskaja-Lahti, Inga & Solheim, Erling 2004. Cultural identity, perceived discrimination, and parental support as determinants of immigrants school adjustments. *Journal of Adolescent Research* 19(6): 635–656.
- Linnanmäki-Koskela, Suvi 2010. *Maahanmuuttajien työmarkkinaintegraatio. Vuosina 1989–93 Suomeen muuttaneiden tarkastelua vuoteen 2007 asti.* Helsingin kaupunki, Tietokeskus.
- Luopa Pauliina, Lommi, Anni, Kinnunen, Topi & Jokela, Jukka 2010. *Nuorten hyvinvointi Suomessa 2000-luvulla: Kouluterveyskysely 2000–2009.* Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. www.thl.fi/tutkimus/julkaisut. luettu 18.1.2012.
- Malin, Maili 2011. Maahanmuuttajien terveyteen ja hyvinvointiin vaikuttavat tekijät. *Yhteiskuntapolitiikka* 76(2): 201–213.
- Malin Maili, Laatikainen Tiina, Säävälä Minna & Alitolppa-Niitamo Anne 2011. Maahanmuuttajataustaisten nuorten terveys ja hyvinvointitutkimus alkaa. *Hyvinvointikatsaus* 5, 2011, Tilastokeskus.
- Martelin, Tuija, Koskinen, Seppo & Lahelma, Eero 2005. Väestöryhmien väliset terveyserot. Teoksessa *Suomalaisten terveys*. www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto, 18.7.2005.
- Martikainen, Tuomas 2007. Maahanmuuttajaväestön sukupuolittuneisuus, perheellistyminen ja sukupolvisuus. Teoksessa *Maahanmuuttajanaiset. Perhe, kotoutuminen ja työ*, toim. Tuomas Martikainen ja Marja Tiilikainen. Helsinki: Väestöliitto, 3867.
- Metso, Tuija 2004. *Koti, koulu ja kasvatus. Kohtaamisia ja rajankäyntejä.* Kasvatusalan tutkimuksia 19. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Miettinen, Heikki 2007. Koulupalvelut Helsingin 3., 4., 5. ja 7. suurpiirissä 2006–2007: Kyselytutkimuksen tulokset. Helsingin peruskoulua käyvien lasten vanhemmat arvioivat koulupalveluiden paatua. FCG Efeko O. Tutkimuksia 294–2007.
- Miettinen, Heikki 2008. Koulupalvelut Helsingin 1., 2. ja 6. suurpiirissä 2007–2008 sekä yhteenveto tuloksista 1997–2008. Kyselytutkimuksen tulokset. Helsingin peruskoulua käyvien lasten vanhemmat arvioivat koulupalveluiden paatua. FCG Efeko O. Tutkimuksia 320-2008.
- Miettinen, M. & Pitkänen P. 1999. *Opettaja kulttuurien leikkauspisteessä. Opettajien käsitykset työstä maahanmuuttajien kanssa.* Helsinki: Opetushallitus.
- Mäenpää, Tiina 2008. *Alakoulun terveydenhoitajan ja perheen yhteistyö.* Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 1327. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Mäenpää, Tiina & Åstedt-Kurki, Päivi 2008. Cooperation between parents and school nurses in primary schools: parents' perceptions. *Scandinavian Journal of Caring Science* 22:86–92.

- Opetushallitus 2011. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010*. Määräykset ja ohjeet 2011:20.
- Orellana, M.F., Thorne, B., Chee, A., Lam, W. & Shun, E. 2001. Transnational childhoods: The participation of children in processes of family migration. *Social Problems* 48(4):572–591.
- Pesonen, Anu-Katriina & Heinonen, Kati 2005. *Oppilashuoltoryhmien työn merkitys, arviointi ja kehittäminen*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A2:2005, Helsinki.
- Pitkänen, Pirkko (toim.) 2011. *Kulttuurien kohtaamisia arjessa*. Tampere: Vastapaino.
- Rastas, A. 2007. *Rasismi lasten ja nuorten arjessa. Transnationaalit juuret ja monikulttuuristuva Suomi*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto, Acta Universitatis Tamperensis 624.
- Rimpelä, Arja, Rainio, Susanna, Huhtala, Heini, Lavikainen, Hanna, Pere, Lasse ja Rimpelä Matti 2007. Nuorten terveystapatutkimus 2007: Nuorten tupakkatuotteiden ja päihteiden käyttö 1977-2007. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:63. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Rimpelä, M. Ojajarvi A., Luopa P. & Kivimäki H. 2005. Kouluterveyskysely, kouluterveydenhuolto ja terveystieto. Peruseraportti kyselystä yläkouluille ja terveyskeskuksille. Stakes työpapereita 1/2005. Helsinki: Stakes.
- Rimpelä, M. Rigoff A-M, Kuusela J. & Peltonen H. (toim.) 2007. Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskoulussa peruseraportti kyselystä 7.9. vuosikuokkien kouluille. Helsinki: Opetushallitus ja Stakes.
- Rimpelä, Matti, Fröjd, Sari & Peltonen, Heidi (toim.)2010. *Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen perusopetuksessa 2009*. Peruseraportti. Koulutuksen seurantaraportit 2010:1. Helsinki: Opetushallitus.
- Rimpelä, Matti & Saaristo, Vesa 2010. Yläkoulujen väliset erot oppilaiden sosioekonomisessa taustassa, koulukokemuksissa, terveydessä ja terveystottumuksissa. Teoksessa *Peruskoulujen oppimistulokset ja oppilaiden hyvinvointi eriytyvällä Helsingin seudulla: MetrOP-tutkimus 2010-2013. Mitä tiedettiin tutkimuksen käynnistyessä keväällä 2010?* Matti Rimpelä & Venla Bernelius (toim.). Geotieteiden ja maantieteen laitoksen julkaisuja B1. Yliopistopaino 2010, Helsinki, 55–63. helda.helsinki.fi
- Rinne, Risto & Tuittu, Anne 2011. Peruskoulu maahanmuuttaja- ja suomalaisvanhempien silmin. Teoksessa *Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*, toim. Kirsi Klemelä, Anne Tuittu, Arja Virta & Risto Rinne. Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja A:211, 97–157.
- Räsänen, Meiju & Kivirauma, Joel 2011. Oppilaana monikulttuurisessa koulussa. Teoksessa *Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*, toim. Kirsi Klemelä, Anne Tuittu, Arja Virta & Risto Rinne. Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja A:211, 35–95.

- Sainola-Rodriguez, Kirsti 2009. Transnationaalinen osaaminen: Uusi terveydenhuoltohenkilöstön osaamisvaatimus. Väitöskirja. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 172. Kuopio: Terveystieteiden ja -talouden laitos, Kuopion yliopisto.
- Salmela-Aro, K. (2010). Nuorten hyvin- vai pahoinvointia? Teemanumero. *Psykiologia* 05–06/2010.
- Sohn, S. & Wang X.C. 2006. Immigrant parents' involvement in American schools: Perspectives from Korean mothers. *Early Childhood Education Journal* 43(2): 125–132.
- Soilamo, Arto 2007. *Maahanmuuttajaoppilaan osallisuus koulukiusaamisessa*. Väitöskirja. Turun yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta.
- Soilamo, O. 2008. Opettajan monikulttuurinen työ. Turun yliopisto, sarja C, Scripta lingua Fennica edita 267.
- Souto, Anne-Mari 2011. *Arkipäivän rasismi koulussa. Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista*. Nuorisotutkimusverkosto, julkaisuja 110. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura.
- Stevens, G.W. & Vollebergh, W.A. 2008. Mental health in migrant children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 49(3):276–94.
- Strohmeier, Dagmar, Kärnä, Antti & Salmivalli, Christina 2011. Intrapersonal and Interpersonal Risk Factors for Peer Victimization in Immigrant Youth in Finland. *Developmental Psychology* 47(1): 248–258.
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M. 2001. Children of Immigration. Cambridge: Harvard University Press.
- Suokonautio, Jaana 2008. *Palapelin palat paikoilleen: Maahanmuuttajien kokemuksia kotoutumiskoulutuksesta ja ehdotuksia sen kehittämiseksi*. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.
- Syrjänen, Nina 2008. *Maahanmuuttajaäitien kokemuksia ja akkulturaatiota koulun kontekstissa*. Julkaisematon Pro gradu –tutkielma. Sosiaalipsykologian laitos, Helsingin yliopisto.
- Säävälä, Minna 2011. *Perheet muuttoliikkeessä: Perustietoa maahan muuttaneiden kohtaamiseen*. Väestöntutkimuslaitos Katsauksia E 41/2011. Helsinki: Väestöliitto.
- Talib, M. 1999. Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia 207.
- Talib, M. 2005. Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. Suomen kasvatustieteellinen seura, tutkimuksia 21.
- Teräs, Marianne, Niemi, Emilia, Stein, David & Välinoro, Matleena 2010. Muunkieliset nuoret siirtymävaiheessa peruskoulusta toiselle asteelle Helsingissä. Helsinki: Helsingin kaupungin maahanmuutto-osasto, osoitteessa www.hel.fi/heke/maahanmuutto
- Tikka, Tiina & Suominen Esa 2008. *Sivistisyhteiskunta 2.0 osallisuutta ja osaamista kaikille*. Kalevi Sorsa säätiön julkaisuja 1/2008. Helsinki: Kalevi Sorsa säätiö.

- Tikkanen, Jenni 2011. Rehtorit ja monikulttuurinen koulu. Teoksessa *Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*, toim. Kirsi Klemelä, Anne Tuittu, Arja Virta & Risto Rinne. Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja A:211, 235–296.
- Unhola, Terhi 2010. *Kodin ja koulun välinen viestintä peruskoulun 7–9 -luokilla Vantaalla Kolmikantatutkimus viestinnän nykytilasta ja kehittämistarpeista tuloksena viestinnän malli* (pdf). Mediatuottamisen koulutusohjelma, Metropolia-ammattikorkeakoulu. publications.theseus.fi, luettu 27.12.2011.
- Vaarama, Marja, Moisio, Pasi & Karvonen, Sakari 2010. Johdanto. Teoksessa *Suomalaisen hyvinvointi 2010*. Vaarama, Marja, Moisio, Pasi & Karvonen, Sakari (toim.). Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 10–19.
- Vanhempainliitto 2011. *Vanhempien barometri 2011*. www.vanhempainliitto.fi/Aineistopankki, luettu 27.12.2011.
- Vantaan kaupunki 2009. *Riittävästi kohtaamisia. Raportti koulun ja lastensuojelun välisestä yhteistyöstä Vantaalla*. Kola-työryhmä. Julkaisematon raportti.
- Warsame, Saeed 2010. School for All? Home-School Cooperation and School Development as Conditions for Supporting Somali Children's Learning. *Finish Journal of Ethnicity and Migration* 5(3): 17–26. www.etmu.fi/fjem/pdf/FJEM_3_2010.pdf
- Weckström, Anna 2011. *Oman äidinkielen opettajat kodin ja koulun välisessä vuorovaikutuksessa*. Julkaisematon Pro gradu –tutkielma, Yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta, Itä-Suomen yliopisto.
- Virta, Arja, Räsänen, Meiju & Tuittu, Anne 2011. Opettaja keskellä monikulttuurisuutta. Teoksessa *Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*, toim. Kirsi Klemelä, Anne Tuittu, Arja Virta & Risto Rinne. Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja A:211, 159–234.
- Vismanen, Elina 2011. *Oppilashuolto Helsingissä. Odotukset, toiveet ja arjen todellisuus*. Helsingin kaupungin tietokeskus, tutkimuksia 2011:1. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.

Lait:

Lastensuojelulaki 13.4.2007/417. www.finlex.fi/

Perusopetuslaki 21.8.1998/628 Osoitteessa www.finlex.fi/