



**TURUN
YLIOPISTO**



TOISET TYTÖT?

**Suomalaisten maahanmuuttotaustaisten
tyttöjen toimijuus peruskoulusta toiselle
asteelle siirryttäessä**

Marja-Liisa Mäkelä



TURUN YLIOPISTON JULKAISUJA

SARJA - SER. C OSA - TOM. 483 | SCRIPTA LINGUA FENNICA EDITA | TURKU 2019

TOISET TYTÖT?

Suomalaisten maahanmuuttotaustaisten tyttöjen
toimijuus peruskoulusta toiselle asteelle siirryttäessä

Marja-Liisa Mäkelä

Turun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta
kasvatustieteiden laitos
Aikuiskasvatustiede
Koulutuspolitiikan, elinikäisen oppimisen ja vertailevan koulutustutkimuksen
tohtorihjelma

Työn ohjaajat

Professori Risto Rinne
Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteiden laitos
Turun yliopisto, Suomi

Professori Heikki Silvennoinen
Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteiden laitos
Turun yliopisto, Suomi

Professori emeritus Joel Kivirauma
Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteiden laitos
Turun yliopisto, Suomi

Tarkastajat

Dosentti Tuomas Martikainen
Siirtolaisuusinstituutti
Turku, Suomi

Professori Vesa Puuronen
Kasvatustieteiden tiedekunta
Oulun yliopisto, Suomi

Vastaväittäjä

Dosentti Tuomas Martikainen
Siirtolaisuusinstituutti
Turku, Suomi

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck-järjestelmällä.

Kansikuva: Kuvix

ISBN 978-951-29-7862-5 (Painettu/Print)
ISBN 978-951-29-7863-2 (Sähköinen/Pdf)
ISSN 0082-6995 (Painettu/Print)
ISSN 2343-3205 (Verkojulkaisu/Online)
Painosalama Oy, Turku, Suomi 2019

Työille.

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden laitos

Aikuiskasvatustiede

MARJA-LIISA MÄKELÄ: Toiset tytöt? Suomalaisten maahanmuuttotoustaisten tyttöjen toimijuus peruskoulusta toiselle asteelle siirryttäessä.

Väitöskirja, 211 s.

Koulutuspolitiikan, elinikäisen oppimisen ja vertailevan koulutustutkimuksen tohtoriohjelma (KEVEKO)

Marraskuu 2019

TIIVISTELMÄ

Väitöstutkimus sijoittuu kasvatussociologian, nuorisotutkimuksen ja maahanmuuttotutkimuksen kentille, keskittyen maahanmuuttotoustaisten tyttöjen toimijuuteen koulutussiirtymän aikana. Tutkimus koostuu kolmesta tieteellisestä artikkelista sekä yhteenveto-osuudesta. Ensimmäisessä osajulkaisussa aineistona ovat peruskoulun opetussuunnitelmat vuosilta 1994, 2004 ja 2014. Tutkimuksen haastatteluaineisto on hankittu osana Suomen Akatemian rahoittamaa TRANSIT-tutkimusprojektia (*Maahanmuuttajanuorten siirtymät ja koulutukselliset trajektorit: 4-vuotinen pitkittäistutkimus perusopetuksesta jatkokoulutukseen*). Tämän tutkimuksen kahden osajulkaisun (artikkelit II ja III) aineistona ovat 34:n maahanmuuttotoustaisten tyttöjen haastattelut vuoden 2015 yhdeksänneltä luokalta.

Tutkimus tarkastelee toimijuutta yksilön ja ympäristön sidoksellisuuden kautta. Tutkimus on erityisen tärkeä ja ajankohtainen, sillä maahanmuuttotoustaisten nuorten koulutuspolku on usein haasteellisempi valtaväestöön verrattuna. Toisen asteen koulutusvalinta yleissivistävän tai ammatillisen opintopolun välillä ohjaa nuoret todennäköisemmin toisistaan eriytyville koulutus- ja työmarkkinoille. Tutkimuksessa maahanmuuttajuutta lähestytään intersektionaalista näkökulmasta käsin ja tarkastelussa on sukupuolen ja etnisen taustan yhteisvaikutukset koulutusvalintaan. Maahanmuuttotoustaisten tytöt ohjataan helposti hoitoalalle, sillä opettajat ja opinto-ohjaajat näkevät heidät ”luontaisina hoivaajina” etnisen taustansa ja sukupuolensa takia. Lisäksi tytöt saattavat joutua käymään tiukkojakin neuvotteluja myös perheen ja suvun kesken siitä, mikä ala on tytölle sopiva ja mikä ei. Johtopäätöksenä esitän, että maahanmuuttotoustaisten tytöt joutuvat neuvottelemaan valinnoistaan tavoilla, joihin valtaväestön nuoret harvemmin törmäävät. Maahanmuuttotyttöisyys ei kuitenkaan tarkoita alistumista tai uhriutumista, vaan tytöt tekevät aktiivisia valintoja niissä toimijuuden rajoissa, joita heillä on.

ASIASANAT: Toimijuus, maahanmuutto, sukupuoli, koulutussiirtymä, nuoruus, koulutusidentiteetti

UNIVERSITY OF TURKU

Faculty of Education

Department of Education

Adult Education

MARJA-LIISA MÄKELÄ: The Other Girls? Agency of Finnish migrant background girls during the school transition from comprehensive school to upper secondary level education.

Doctoral Dissertation, 211 pp.

Doctoral program on Educational policy, Lifelong Learning and Comparative Education research (KEVEKO)

November 2019

ABSTRACT

This doctoral thesis is positioned in the fields of sociology of education, youth studies and immigration research focusing on the agency of migrant background girls during their school transitions. The thesis consists of three scientific articles and a summary part. The first article's data consists of the curriculums of basic education from 1994, 2004 and 2014. The interview data for this study is gathered as part of a research project TRANSIT (*Transitions and Educational Trajectories of Immigrant Youth*) funded by the Academy of Finland. My second and third article consists of 34 interviews of migrant background girls conducted during the 9th grade in the 2015.

The thesis looks at the agency from the viewpoint of bounded agency, taking into consideration both the individual as well as the surrounding environment. This study is important and current, since the educational path can be more challenging for the migrant background students compared to that of the Finnish origin. The choice between general upper secondary and vocational upper secondary education probably directs young people to different education and employment markets. I use the intersectional approach that combines the effects of both the gender as well as the ethnic background. Girls with migrant background are being pushed to work in care industry, the teachers and guidance counsellors see the girls as "natural" caretakers, because of the combination of their gender and ethnic background. In addition, these girls might have to negotiate with their parents and other relatives, which vocations are suitable for a girl. This thesis then concludes that the migrant background girls have to face multiple negotiations that are quite different from those of the Finnish origin girls have to face. However, this does not mean that the girls with migrant background are suppressed or passive victims. On the contrary, they are making active decisions in the frames and boundaries of their agency.

KEY WORDS: Agency, immigration, gender, school transition, youth, educational identity

Kiitokset

On viimein tullut hetki kirjoittaa viimeiset lauseet tähän kirjaan. Se on haikean suloinen, kuten aina jonkin päättyessä ja uuden hämmöittäessä jossain edessäpäin. Iloinen asia on kuitenkin se, että viimeiset sanani saavat olla kauniita kiitoksen sanoja.

Tieni tähän hetkeen on kulkenut polveillen ja myös mutkien kautta. Ensimmäisen tutkinnon aikaiset opinnot humanistisessa tiedekunnassa uskontotieteen parissa innostivat ajatukseen tutkijan työstä. Pääsin toteuttamaan tämän työhaaveeni aikuiskasvatustieteestä valmistuttuani, kun sain aloittaa professori Risto Rinteen ohjauksessa jatko-opintoni. Olin hyvin onnekas, kun pääsin osaksi isompaa tutkimusryhmää TRANSITia saaden projektista paitsi paljon tukea, niin myös konkreettisesti työni aiheen ja aineiston. Projektin myötä professori emeritus Joel Kiviraumasta tuli toinen ohjaajani. Kolmantena ohjaajanani on ollut professori Heikki Silvennoinen, jonka ohjaus on auttanut erityisesti työni loppuvaiheessa. Haluankin nyt kiittää kolmea arvostettua ohjaajani siitä, että olen saanut heiltä luottamuksen tehdä työtäni varsin itsenäisesti, mutta samaan aikaan heidän ovensa on ollut auki ja apua on löytynyt aina tarvittaessa. Kiitos kaikista vuosien varrella saaduista kommenteista, opastuksesta ja kannustuksesta.

Väitöskirjani esitarkastajiksi minulla oli kunnia saada dosentti Tuomas Martikainen ja professori Vesa Puuronen. Kiitän kumpaakin kiinnostuksesta aihettani kohtaan ja paneutumisesta perusteellisesti tarkastustyöhön. Kiitos rakentavista, arvostavista ja tarkoista huomioista ja kommenteista, arvostan suuresti sanojanne.

Sydämellinen ja valtaisan iso kiitos koko TRANSIT-tutkimusryhmälle: Markku Jahnukainen, Joel Kivirauma, Mira Kalalahti, Janne Varjo, Tuomas Zacheus, Minna Saarinen, Marja Peura, Liila Holmberg, Anna-Maija Niemi ja Linda Maria Laaksonen. Oli valtava ilo ja kunnia saada työskennelle teidän kanssanne, parempaa yhteistyökumppanuutta en voisi toivoa. Projektissa työskentely opetti valtavasti, innosti kehittymään ja oli myös ennen kaikkea hauskaa yhdessä tekemistä. Erityiskiitokset haluan osoittaa kanssakirjoittajille, Miralle, Jannelle ja Marjalle. Ei vain siitä, että artikkelit hyötyivät valtavasta osaamisestanne, mutta myös minä henkilönä opin suunnattomasti ja kehityin tutkijana yhteiskirjoittamisten aikana. Miralle kuuluvat vielä erityis-erityiskiitokset, olet ollut koko väitöskirjaprosessin ajan ihana tuki ja turva, innostaja ja ennen kaikkea esikuvani. Kiitos.

Tutkimustyöni rahoituksesta kiitos kuuluu Suomen Akatemian rahoittamalle TRANSIT (Maahanmuuttajanuorten siirtymät ja koulutukselliset trajektorit: 4-vuotinen pitkittäistutkimus perusopetuksesta jatkokoulutukseen) projektille, jonka parissa sain keskittyä väitöskirjaani neljän vuoden ajan. Kasvatustieteiden laitosta ja KEVEKO-tohtoriohjelmasta haluan kiittää siitä, että projektin päätyttyä sain rahoituksen ja työhuoneen myös työni viimeiselle vuodelle, ja pystyin keskittymään työn loppuunsaattamiseen.

Kiitän kaikki työtovereitani sekä KTL:stä että OKL:stä, olen saanut teiltä tukea, kannustusta ja ystävyyttä. Hauskat lounashetket, kohtaamiset käytävillä tai yhteiset liikuntaharrastukset ovat aina piristäneet päivää. Erityisesti haluan kiittää nimeltä muutamia kollegoitani. Ystäväystyini Maikki Poudan kanssa työskennellessäni OKL:n puolella ennen väitöskirjaprojektiani. Maikilla on ihanan valoisa olemus ja hänen kanssaan onkin ollut helppo jakaa elämän erilaiset ilot ja surut, milloin savi-töiden parissa, milloin kumisaapas-ostosten parissa. Haluan myös erityisesti kiittää Marja Peuraa ja Hanna Laaloa maailman parhaasta työhuonekaveruudesta. Vaikka tutkijan työ onkin melko yksinäistä, on ihanaa voida jakaa se teidänlaisten työkavereiden kanssa. Hanna, siirryit jokin aika sitten omaan työhuoneeseesi, mutta onneksi kiinnostavat keskustelut muun muassa hyvistä kirjoista ja ajankohtaisista asioista ovat jatkuneet lounailla. Marja, olet auttanut ja tukenut niin monessa asiassa, että sanat eivät riitä siitä kertomaan. On ollut ihanaa, kun on joku, joka aina tuntuu ymmärtävän, jonka kanssa saa nauraa ja joka vain on läsnä. Kiitos kun olet ystäväni.

Haluan kiittää myös jokaista tähän tutkimukseen osallistunutta tyttöä, ilman teitä tätä tutkimusta ei olisi voinut tehdä. Toivon teille upeaa ja valoisa tulevaisuutta, täynnä iloa ja onnistumisen tunteita.

Lopuksi haluan kiittää kaikkein lähimpiäni, perhettäni, sukulaisiani ja ystäviäni. Olette olleet tukenani ja kannustaneet eteenpäin niin tämän tutkimuksen tekemisen aikana kuin aina muulloinkin. Mikä tärkeintä, olette paras vastapaino työlle mukavien yhteisten hetkien ja tekemisten kautta. Kiitän vanhempiani Tuula ja Markku Mäkelää enemmän kuin sanat osaavat sanoa. Äiti ja isä, olette aina uskoneet minuun, silloinkin kun en aina itse ole osannut. Kiitos on pieni sana, joka tarkoittaa niin kovin paljon. Tiina ja Anniina, kiitos rakkaat ystävät kaikesta teiltä saadusta lämmöstä ja tuesta, sekä vuosien aikana kertyneistä ihanista muistoista. Anniina, olen kanssasi kasvanut sellaiseksi kuin mitä nyt olen. Tiina, sinulla on maailman isoin ja lämpimän sydän, kiitos kun siellä on paikka minulle. Lasse, kiitos kaikesta ymmärryksestä, tuesta, huumorista ja ennen kaikkea ihanasta yhteisestä arjesta, josta olen aina saanut voimaa jaksaa eteenpäin. Yhdessä on ollut hyvä ja yhdessä tulee olemaan hyvä.

Turussa työhuoneella, 30.10.2019

Marja-Liisa Mäkelä

Sisällys

Kiitokset	6
Sisällys	8
Osajulkaisuluettelo	11
1 Johdanto	12
2 Tutkimuksen konteksti	16
2.1 Suomi maahanmuuttomaana	16
2.2 Keitä ovat maahanmuuttajat ja kenestä tämä tutkimus kertoo?	18
2.3 Maahanmuuttotaustaiset oppilaat.....	22
3 Teoreettinen viitekehys	26
3.1 Monikulttuurisuuskasvatus ja maahanmuuttajaoppilaan paikka opetussuunnitelmissa	26
3.2 Sukupuoli ja maahanmuuttajuus, intersektionaalinen näkökulma.....	28
3.2.1 Maahanmuuttajan sukupuoli on yhteiskunnan asia? ...	28
3.2.2 Maahanmuuttotyttöys, perhe ja koulutus	29
3.3 Näkökulmia toimijuuteen ja koulutusidentiteettiin	31
3.3.1 Mitä ovat toimijuus ja koulutusidentiteetti?.....	31
3.3.2 Toimijuuden sidoksellisuus.....	34
3.4 Nuoruus ja koulutussiirtymät	38
3.4.1 Nuoruus kontekstiin sidottuna kokemuksena.....	38
3.4.2 Nuoruus ja siirtymien "pakko"	39
4 Tutkimusasetelma	43
4.1 Tutkimuskysymykset	43
4.2 Metodologisia valintoja	44
4.3 Aineistot ja analyysi.....	48
4.4 Suomalaiset suuret kaupungit kontekstina	58
4.5 Tutkimuksen eettisyys, uskottavuus ja luotettavuus	59
5 Tulokset	63
5.1 Monikulttuurisuuskasvatus peruskoulussa.....	63
5.2 Kaiken ytimessä sidoksellinen toimijuus.....	67
5.3 Koulutusidentiteettiä etsimässä	70

6 Johtopäätökset ja pohdinta	77
6.1 Moninaisia suomalaisia nuoria.....	77
6.2 Tutkimuksen rajoitteiden pohdintaa ja jatkotutkimusten mahdollisuuksia.....	80
6.3 Tulevaisuuden kuviteltuja maailmoja	82
Lähteet.....	87
Alkuperäisjulkaisut.....	97

Taulukkuuettelo

Taulukko 1.	Tutkimukseen osallistuneiden tyttöjen taustatiedot taulukkomuodossa.....	51
Taulukko 2.	Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden heijastamat yhteiskunnalliset muutokset vuosina 1994, 2004 ja 2014.....	63
Taulukko 3.	Opetussuunnitelmien antama kuva monikulttuurisesta oppilaasta vuosina 1994, 2004 ja 2014.....	65
Taulukko 4.	Toimijuuden modaaliteettien ilmeneminen tyttöjen puheessa kolmen pääteeman välillä.....	68

Kuvioluettelo

Kuvio 1.	Toimijuuden modaaliteetit ja niiden keskinäiset yhteydet.....	53
Kuvio 2.	Etnisesti sidoksellinen koulutusidentiteetti ja siihen vaikuttavia tekijöitä.....	56
Kuvio 3.	Koulutusidentiteettien ja toimijuuksien muodostama nelikenttä koulutusvalinnan hetkellä.....	72

Osajulkaisuluettelo

Väitöskirjan yhteenveto-osa perustuu seuraaviin alkuperäisjulkaisuihin, joihin viitataan tekstissä roomalaisilla numeroilla I–III.

- I Mäkelä, Marja-Liisa, Kalalahti, Mira & Varjo, Janne, 2017. Monikulttuurinen suomalainen peruskoulu. Monikulttuurisuus peruskoulun opetus suunnitelmassa 1990–2010 luvuilla. *Kasvatus & Aika* 11 (4), 22–38.
- II Mäkelä, Marja-Liisa & Kalalahti, Mira, 2018. Facing uncertainty yet feeling confident: Teenage migrant girls’ agencies in upper-secondary school transitions. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Published online: 4 Oct 2018.
- III Mäkelä, Marja-Liisa; Kalalahti, Mira & Peura, Marja, (2019). Tyttöjen tulevaisuus. Sukupuoli, etninen erilaisuus ja koulutusvaihtoehdot. Teoksessa: Jahnukainen, M; Kalalahti, M. & Kivirauma, J. (toim.) *Oma paikka haussa. Maahanmuuttotataustaiset nuoret ja koulutus*. Helsinki: Gaudeamus. (254-287)

Artikkelien käyttöön väitöskirjan osajulkaisuna on saatu kustantajien lupa.

1 Johdanto

Maahanmuuttaja, turvapaikanhakija, pakolainen, ulkomaalainen. Toisenlainen kuin suomalainen. Kotoutuminen ja kotouttaminen. Nämä laajat termit ja teemat puhuttavat sekä meillä että maailmalla. Eikä mikään ihme, puhutaan nimittäin erittäin isoista asioista. Pakolaisjärjestö UNHCR:n mukaan maailmassa on tällä hetkellä 68,5 miljoonaa ihmistä, jotka ovat joutuneet lähtemään kotoaan pakoon konflikteja tai erilaisia vainoja. Pakolaisia heistä on 25,4 miljoonaa henkeä. Länsimaihin heistä pääsee vain pieni osuus, sillä kahdeksan kymmenestä maailman pakolaisesta elää jossain kehitysmaassa. Vuoden 2018 tilastojen mukaan koko maailman pakolaisista 57 % tulee Etelä-Sudanista, Afganistanista ja Syyriasta. (UNHCR 2018, Figures at Glance.) Teknologisen kehityksen myötä maailma on muuttunut pieneksi ja nopeat globaalit yhteydet ovat arkipäiväistyneet. Tieto siitä, mitä tapahtuu maailman toisella laidalla saavuttaa meidät melkein pä silmänräpäyksessä. Maailma on myös muuttunut yhä polarisoidummaksi, ero rikkaiden ja köyhien – niin kokonaisten maiden kuin myös yksilöiden – välillä on valtava (ks. mm. Storper 2018). Nopea tiedon siirto ei ole kuitenkaan lisännyt halua auttaa, vaan asenteet maahanmuuttoa kohtaan ovat edelleen usein varauksellisia.

Tutkin tässä väitöskirjassani suomalaisten maahanmuuttotastaisten tyttöjen toimijuutta ja koulutusidentiteettiä siirryttäessä peruskoulusta toisen asteen opintoihin. Tutkimus on erityisen tärkeää ja ajankohtaista juuri nyt, sillä maahanmuuttotastaisten nuorten osuus korkeakouluopiskelijoista ja erityisesti yliopisto-opiskelijoista on yhä varsin pieni. Tuleva koulutuspolku alkaa jo peruskoulussa ja johtaa valintaan toisen asteen koulutuksesta joko lukiossa tai ammatillisessa oppilaitoksessa. Valinta yleissivistävän tai ammatillisen opintopolun välillä ohjaa nuoret todennäköisemmin toisistaan eriytyville koulutus- ja työmarkkinoille, siitä huolimatta, että Suomessa on pyritty takaamaan pääsy korkeakoulutukseen myös ammatilliset opinnot suorittaneille (ks. mm. Piesanen 2005; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017). Koska tilastojen mukaan maahanmuuttotastaiset nuoret eivät kouluttaudu yhtä korkealle kuin valtaväestön nuoret, on tärkeää tarkastella miltä ensimmäinen koulusiirtymä näyttää maahanmuuttotastaisten nuorten silmin ja minkälaisiksi he kokevat omat mahdollisuutensa kouluttautua Suomessa.

Merkittävää on, että nuoret eivät tee koulutusvalintaa yksin ja tyhjiössä, vaan ympäristön asettamat odotukset, velvoitteet ja toiveet vaikuttavat aina prosessiin. Nuoret joutuvat usein neuvottelemaan vaihtoehtoistaan niin perheen sisällä kuin myös opettajien ja opinto-ohjaajien kanssa. Tämä koskee luonnollisesti yhtäläisesti niin valtaväestöä kuin myös maahanmuuttajia, transiio toiselle asteelle on tiettyyn elämäntilanteeseen kuuluva koko ikäpolvea yhdistävä elämänkaarikokemus. Maahanmuuttotaustaisten nuorten kohdalla tilannetta saattaa mutkistaa kuitenkin se, että koulutusala valitessa eteen tulee usein erityiskysymyksiä – kuten miten valtaväestöstä poikkeava erilainen ulkonäkö tai epäily suomen kielen hallinnasta - voi johtaa helposti syrjintään työmarkkinoilla. Ne ovat kysymyksiä, joihin valtaväestön nuoret eivät usein koskaan törmää.

Maahanmuuttotaustaisten tyttöjen kouluttautuminen on noussut myös julkiseen keskusteluun Suomessa. On muun muassa todettu, miten opinto-ohjaajat ohjaavat peruskoulussa hyvin pärjänneitä, opiskeluun motivoituneita maahanmuuttajatyttöjä ammatillisiin opintoihin valtaväestöä useammin (Suomen Kuvalehti, 5.1.2018). Myös aikaisemmissa tutkimuksissa on selvinnyt, että varsinkin muslimi- ja somalitaustaisia tyttöjä ensinnäkin saatetaan ohjata perinteisille naisvaltaisille aloille, erityisesti hoiva-alalle (Kurki 2008), ja toiseksi työsaannissa heidän mahdollinen hui-vinkäyttönsä saattaa näkyvänä uskonnollisena merkinä altistaa syrjinnälle (Kumra & Manfredi 2012). Esimerkiksi Iso-Britanniassa muslimien työllisyystilanteen sanotaan olevan etnisistä vähemmistöistä huonoin (Tariq & Syed 2017). Tällöin puhutaan jo etnistyvistä koulutus- ja ammatinvalinnoista. Jos nuori kohtaa jatkuvaa oman osaamisensa aliarviointia opinto-ohjaajien ja opettajien taholta, vaikuttaa se helposti itsetuntoon ja arvioihin siitä, mitä ylipäänsä on mahdollista saavuttaa yhteiskunnassa. Nuori peilaa itseään suhteessa muihin, ja sosiaalinen ympäristö antaa sekä suoraa että epäsuoraa palautetta, jonka rajoissa omat haaveet pyritään saavuttamaan mahdollisimman hyvin. 'Toiseuden' tunne vieraannuttaa ja rajaa helposti mahdollisuuksia toteuttaa itseään vapaasti. Toiselle asteelle siirtyminen on merkittävä askel osana koulutuspolkua, jonka tarkoituksena on johtaa lopulta työmarkkinoille. Jos koulutussiirtymään tulee katkoja tai se toteutuu vasta myöhemmässä elämänvaiheessa, on sillä kauaskantoisia vaikutuksia nuoren elämässä.

Sosiaalinen ympäristö, pitäen sisällään niin koulutusjärjestelmän, perheen, suvun kuin myös muut nuoren läheiset ihmiset, tuottaa monenlaisia odotuksia, suosituksia ja jopa kieltoja koskien mahdollisia koulutusvalintoja. Monen aikuisen tavoitteena on luonnollisesti auttaa nuorta päätöksenteossa, mutta joskus hyvää tarkoittava ohjeistus ja huolenpito voi mennä liian pitkälle ja nuoren oma ääni ei pääse kuulu-maan valinnoissa. Tämä ympäristön luoma paine ei kuitenkaan tarkoita, että tyttöjen oma toimijuus olisi passiivista ja vain vaikutuksia vastaanottavaa. Muiden antamien ohjeiden omaksumisen lisäksi tyttöjen on nimittäin mahdollista muokata ulkoapäin tulevia vaatimuksia ja ehdotuksia, ja he voivat myös suoraan asettua niitä vastaan,

kieltäytyen toimimasta niiden mukaisesti. Toisaalta on myös hyvä muistaa, että moni nuori myös kaipaa tukea ja ohjeita hänen lähipiirissään olevilta aikuisilta, ilman tukiverkkoja toisen asteen koulutusvalinnan tekeminen voi olla varsin turvaton kokemus. Tässä tutkimuksessa tarkastelen haastatteluaineiston avulla, minkälaisia toimijuuksia nuorilla maahanmuuttotaustaisilla tytöillä on¹. Kehystän tarkastelun ajatuksella koulutusidentiteetistä ja sidoksellisista toimijuuksista. Tarkoituksenani ei siis ole kertoa, minkälaista tyttöjen elämä ”objektiivisesti” on tai minkälaiseksi tytöt sen subjektiivisesti kokevat. Sen sijaan tutkimuksen tarkoitus on ensinnäkin tarkastella sitä, millä tavoin tytöt itse konstruoivat ja positioivat itseään ryhmänä ja toisaalta mihin sosiaalisen ympäristön käytäntöihin tämä konstruointi liittyy.

Väitöskirjan yhteenveto-osuus etenee siten, että aluksi koko tutkimus kiinnitetään osaksi Suomen kontekstia esittelemällä maahanmuuton ja monikulttuurisuuden historiaa ja nykytilannetta Suomessa. Tämä johtaa pohdintaan, keitä suomalaiset maahanmuuttajat ovat. Kolmantena kontekstia luovana alalukuna tarkastellaan maahanmuuttotaustaisia oppilaita suomalaisessa peruskoulussa. Tämän jälkeen toinen pääluke käsittelee tarkemmin tutkimuksen teoreettista viitekehystä monikulttuurisuuskasvatuksen, sukupuolen, toimijuuden ja koulutusidentiteettien käsitteiden kautta. Nuoruus elämänvaiheena otetaan huomioon, sillä myös maahanmuuttotaustaiset nuoret ovat ennen kaikkea nuoria, joita yhdistää sama elämäntilanne ja ulkoapäin syntyvät paineet siirtyä lapsuudesta kohti aikuisuutta. Ennen varsinaisiin tuloksiin siirtymistä esitellään tutkimusasetelma, kolmen osajulkaisun metodologiset ja metodiset valinnat, eettiset kysymykset sekä itse aineistojen analyysien vaiheet. Kirjan loppupuolella ovat kolmen artikkelin päätulokset tiivistettyinä, sekä keskustelua johtopäätöksistä ja pohdintoja jatkotutkimuksen mahdollisuuksista. Väitöskirjan artikkelit löytyvät omana lukunaan tämän yhteenveto-osuuden jälkeen.

Toivon tällä tutkimuksella valottavani sitä maahanmuuttotaustaisten tyttöjen mahdollisuuksien ja mahdolltomuuksien kenttää, jolla he tekevät tulevaisuuteensa vaikuttavia valintoja, osa enemmän ja osa vähemmän onnistuen. Omalta osaltani en

¹ Väitöskirjan aineisto on kerätty osana Suomen Akatemian rahoittamaa TRANSIT-tutkimusprojektia (Maahanmuuttajanuorten siirtymät ja koulutukselliset trajektorit: 4-vuotinen pitkittäistutkimus perusopetuksesta jatkokoulutukseen). Projektissa seurattiin neljän vuoden ajan sekä valtaväestöön kuuluvia että maahanmuuttotaustaisia oppilaita Turussa ja pääkaupunkiseudulla 9.-luokalta toisen asteen loppuun asti. Tutkimushankkeessa seurattiin erityisesti maahanmuuttotaustaisten nuorten koulutussiirtymiä pitkittäistutkimuksen keinoin. Tutkimuksen tavoitteena oli muodostaa kokonaisvaltainen kuva maahanmuuttajanuorten peruskoulun jälkeisistä koulutuspoluista, kokemuksista, päätöksentekoprosessista, esteistä ja tuesta verrattuna valtaväestöön. Pitkittäisseurannassa käytettiin ryhmä- ja teemahaastatteluja sekä puolivuositain toistettavaa kyselytutkimusseurantaa. Teemahaastatteluista tähän tutkimukseen on valittu aineistoksi maahanmuuttotaustaisten tyttöjen haastattelut yhdeksännen luokan keväältä vuodelta 2015.

halua osallistua huolipuheeseen tai tehdä haastattelemistani tytöistä uhreja tai passiivisia ja tahdottomia ”kulttuurinsa tuotteita”, vaan tarkoitukseni on nimenomaan esittää miten moninaista aktiivinen toimijuus voi olla. Jokainen tutkimukseen osallistunut tyttö on oman elämänsä toimija, joka kuitenkin elää omassa todellisuudessaan ja omien sidoksellisten tekijöiden ympäröimänä. Sidoksellisen toimijuuden ymmärtäminen voi hyvinkin olla yksi avain onnistuneeseen koulutussiirtymään ja sitä kautta lisääntyvään yhteiskunnalliseen osallisuuteen. On hyvä, että monikulttuuristuvan Suomen myötä on alettu laajemminkin ymmärtämään, miten heterogeeninen oppilasjoukko käy peruskouluun Suomessa. Yksilöllistetyt tukitoimet - varsinkin koulutusten nivelvaiheissa - hyödyttäisivät kaikkia oppilaita ja opiskelijoita, eivät vain maahanmuuttotaustaisia.

Tämän tutkimuksen näkökulmana on katsoa miten sukupuoli ja etnisesti erilainen tausta vaikuttavat nuorten valinnanmahdollisuuksiin koulusiirtymien aikana. Tutkimuksen lähtökohtana on siis *sidokselinen toimijuus* (ks. Evans 2002, 2007), joka tutkii yksilön erilaisia mahdollisuuksia toimia ympäristön rajojen, esteiden ja myös kannustimien moninaisissa verkostoissa. Sidokselinen toimijuus koskee kaikkia oppilaita ainakin jollain tasolla, mutta lähtökohtana se on erityisen hedelmällinen tutkimuksissa, joissa tarkastellaan jollain tavalla hauraassa asemassa olevia henkilöitä. Sidokselinen toimijuus paljastaa, miten mahdollisuus toimia ei ole aina tasa-arvoinen ja samanlainen kaikille, vaan mahdollisuudet vaihtelevat yksilöstä toiseen.

Aiheena maahanmuuttotaustaisten tyttöjen siirtymä peruskoulusta toiselle asteelle on tärkeä ja hyvin ajankohtainen, sillä koulutuksen keskeyttäminen ja pelkän peruskoulun varaan jääminen ovat teemoja, jotka ovat päätyneet myös osaksi poliittisia väittelyitä ja julkista keskustelua (Helsingin Sanomat 26.1.2019). On totta, että suurin osa ikäpolvesta onnistuu koulutussiirtymässään ja käy toisen asteen opintonsa loppuun, mutta jokainen kouluputoaja on epäonnistuminen niin yksilön kuin yhteiskunnankin kannalta. Tämä tutkimus tarjoaa uutta tietoa peruskoulun ja toisen asteen nivelvaiheesta maahanmuuttotaustaisten tyttöjen näkökulmasta. Siirtymä on osalle helppo, osalle se on tarkoittanut erinäisiä vaikeitakin kompromissien tekoja ja myös omista haaveista luopumista. Etnisen taustan ja sukupuolen yhteisvaikutukset ovat moninaisia, ja tämän tutkimuksen toimijuutta korostava näkökulma näyttää, miten tytöt navigoivat koulutusvalintojen kentällä välillä kenties kompromoiden, mutta aina eteenpäin suunnaten.

2 Tutkimuksen konteksti

2.1 Suomi maahanmuuttomaana

Globaalin muuttoliikkeen historiassa Suomi on ollut maahanmuuton lähtömaa, sillä viimeisen 150 vuoden aikana yli 1,3 miljoonaa suomalaista on muuttanut pois Suomesta. 1800-luvulla suomalaiset suuntasivat muiden eurooppalaisten mukana kohti Pohjois-Amerikkaa paremman elämän toivossa, 1900-luvulla muutettiin sen sijaan pääasiassa Ruotsiin työn perässä. Maahanmuutto Suomeen merkitsi pitkään lähtijöiden ja heidän jälkeläistensä paluumuuttoa. (Martikainen et al.2013, 26.) Suomen maahanmuutolla onkin yli satavuotinen historia. Ensimmäinen itsenäisyyden ajan ulkomaalaisasetus annettiin 1919. Suomessa asuikin itsenäisyyden alkuvuosina suhteellisen paljon ulkomaalaisia, joista iso osa oli saapunut Suomeen Neuvosto-Venäjäältä. Myös muut naapurimaat kuten Ruotsi, Saksa ja Viro olivat monien lähtömaita. (Lepola 2000, 39–40.) Toisen maailmansodan jälkeen Suomeen saapui 1970-luvulla pakolaisia Chilestä ja Vietnamista (Martikainen et al. 2013, 37). Merkittävä vaihe Suomen maahanmuuttohistoriassa oli 1990-luku, jolloin maahanmuuttajaväestö kasvoi ensimmäistä kertaa hyvin nopeasti. Globaalisti 1990-lukua värjivät monet sodat ja yhteiskunnalliset mullistukset, joiden takia Suomeen saapui paljon pakolaisia entisen Jugoslavian alueelta, Somaliasta ja entisen Neuvostoliiton alueelta. Keskimäärin 1990-luvulla Suomeen muutti 13 000 henkeä vuosittain, 2000-luvulla luku on noussut 30 000 henkilöön vuodessa (Väestöliitto 2017, Maahanmuuttajien määrä).

Se, määritetäänkö maahanmuuttaja kansalaisuuden, äidinkielen vai syntymävaltion mukaan, vaikuttaa siihen, kuinka paljon maahanmuuttajia on tilastojen mukaan Suomessa. Kun väestöä katsotaan äidinkielen mukaan, niin vuonna 2017 vieraskielisiä (eli heidän äidinkieltensä oli jokin muu kuin suomi, ruotsi tai saame) oli 6,8 % koko Suomen väestöstä. Venäjää äidinkielenään puhuvat olivat suurin vieraskielinen ryhmä Suomessa, seuraavaksi tulivat viro, arabia, somalia ja englantia. (Tilastokeskus 2017, Vieraskieliset.) Sen sijaan, kun katsotaan kansalaisuutta, 4,5 prosentilla oli ulkomaan kansalaisuus. Kaiken kaikkiaan vuoden 2017 loppuun mennessä Suomessa asui 180 eri kansalaisuusryhmää, joiden viisi suurinta lähtömaata olivat Viro, Venäjä, Irak, Kiina ja Ruotsi. Kolmas määritelmä, eli syntymämaan mukaan tilastointi, antaa vieraskielisten kanssa yhtenevän osuuden väestöstä: 6,8 %, joka vastaa noin 373 000 ulkomailla syntynyttä henkilöä. Heistä suurin osa oli entisen Neuvostoliiton

alueella, Virossa tai Ruotsissa syntyneitä. (Tilastokeskus 2017, Ulkomaan kansalaiset.) Suomessa maahanmuuttajat ovat keskittyneet suurimpiin kaupunkeihin ja maahanmuuttoa voikin pitää nykyajan urbaani-ilmiönä. Verrattuna koko maan keskiarvoon ulkomaalaisväestön osuudesta (6,8 %), alueellisesti tarkasteltuna ulkomaalais- taustaisia asui paljon Ahvenanmaalla (14,5 %) ja Uudellamaalla (13,0 %). Myös Pohjanmaan ja Varsinais-Suomen maakunnissa ulkomaalaistaustaisten osuus oli maan keskiarvoon verrattuna hieman enemmän. On kuitenkin huomattava, että pakolaisten kuntiin sijoittaminen ja yleisesti kasvanut maahanmuutto ovat lisänneet myös maan muiden osien ulkomaalaistaustaista väestöä. Maahanmuuttajaväestön Suomen sisäinen muutto on kuitenkin kohdistunut Uudellemaalle, aivan kuten valtaväestön maansisäinen muutto. (Tilastokeskus 2017, Maahanmuuttajat väestössä.)

Suomalaista yhteiskuntaa voi pitää samanaikaisesti sekä monikulttuurisena että monikulttuurisena. Kansainvälisesti verrattuna Suomi on edelleen varsin vähäisen maahanmuuton maa. Maailmanlaajuisesti vertaillen nähdään, että väkilukuun suhteutettuna pakolaisia on eniten Libanonissa (noin 6 miljoonaa asukasta, joista 1 miljoonaa pakolaista). Määrällisesti eniten pakolaisia on sen sijaan Turkissa, jossa on 3,5 miljoonaa pakolaista. Euroopassa maailman pakolaisista on vain 3,5 %. (UNHCR 2018, Figures at Glance; Suomen Pakolaisapu 2016, Pakolaisuus maailmalla.) Pakolaisuus ei luonnollisesti ole ainoa ihmisiä liikuttava tekijä, vaan maahan muutetaan myös muun muassa työn, perhesuhteiden ja opiskelun takia. Suomen maahanmuuttajista pakolaisia on itseasiassa vain murto-osa, YK:n pakolaisjärjestön mukaan Suomessa asui vuonna 2016 vain 18 401 pakolaista tai kansainvälisen suojelun tarpeen perusteella oleskeluluvan saanutta henkilöä, jolla ei ollut Suomen kansalaisuutta (Suomen Pakolaisapu 2016, Pakolaisuus maailmalla).

Kaiken kaikkiaan Suomi näyttäytyy kansainvälisessä vertailussa edelleen kulttuurisesti hyvin yhtenäisenä. Kielipolitiikaltaan Suomi on kuitenkin ollut monikielinen koko historiansa ajan, onhan Suomessa kaksi virallista kieltä – suomi ja ruotsi – ja myös saamen kielille on annettu virallisen kielen asema saamelaisen kotiseutualueella. Meillä ei myöskään ole virallista valtion kirkkoa, sillä luterilaisen kirkon ohella myös ortodoksisella kirkolla on kansankirkon asema. Omilla kansallisilla vähemmistöillämme (saamelaiset ja romanit) on erityinen asema, johon kuuluu muun muassa oman äidinkielen opetus peruskouluissa ja oikeus oman kulttuurin ja identiteetin ylläpitoon. Yhtenä esimerkkinä Suomen monikulttuuristumisesta on syytä mainita myös kotouttamispolitiikan nopea kehittyminen 1990-luvulta alkaen. Kotouttamispolitiikan tavoitteena on tukea maahanmuuttajien integroitumista Suomeen. Integrointitavoitteena on opettaa maahanmuuttajille suomen kieltä ja suomalaisen yhteiskunnan sääntöjä ja normeja, mutta samanaikaisesti myös tukea maahanmuuttajan oikeutta omaan kieleen, kulttuuriin ja identiteettiin (Saukkonen 2016, 76–82). Suomen tilannetta voisi hyvin luonnehtia niin, että virallinen kansallinen poli-

tiikka ja lainsäädäntö ovat monikulttuurisuutta tukevaa ja edistävää, mutta kansallinen, epävirallinen identiteettipolitiikka edustaa edelleen yhtenäiskulttuuria ja on lähestulkoon suljettu ei-suomalaista alkuperää olevilta henkilöiltä.

Kriittinen katsanto suomalaiseen keskusteluun maahanmuutosta tai kulttuurisesta moninaisuudesta paljastaakin, miten puhe on lähinnä keskittynyt juuri monikulttuurisuuteen. Suomalaista monikulttuurisuuspolitiikkaa on leimannut ajatus suvaitsevaisuudesta, ymmärtämisestä ja ennakkoluulottomuudesta sen sijaan, että keskustelussa olisi käsitelty anti-rasismia, joka painottaa rasismien rakenteellisuutta. Usein rasismien nimittäin ajatellaan koskevan yksilöiden asenteita tai yksittäisiä rasisistisia tekoja ja olisi siten ratkaistavissa lisäämällä yleistä suvaitsevaisuutta. Antirasistinen näkökulma ottaa lisäksi huomioon rasismien osana kuviteltuja rodullistettuja eroja ja hierarkioita kaikilla yhteiskunnan eri tasoilla, alkaen ihmisten arjesta jatkuen aina laajoihin institutionaalisiin käytänteisiin asti. Kun monikulttuurisuuspolitiikka on keskittynyt suvaitsevaisuuteen ja ymmärtämiseen, on vaarana se, että tuotetaan (lisää) eroja suhtautumisessa ”meihin ja heihin”. Hyvänä esimerkkinä tästä on maahanmuuttajainasiin kohdistuva huolipuhe, jota heijastetaan suhteessa normiin itsenäisestä ”suomalaisesta naisesta”, josta ei tarvitse olla huolissaan. (Tuori 2007, 171.)

Rasismi luonnollisesti myös koetaan ja ymmärretään hyvin erilaisesti riippuen siitä, kuka rasismista puhuu. Valtaväestöön kuuluva ei välttämättä tunnista jotain tilannetta tai toimintaa rasisistiseksi, vaikka maahanmuuttotaustainen tai muuhun vähemmistöön kuuluva voi tilanteen näin kokea. Tämä ”näkyvätön” ja ”hiljainen” rasismi on silti yhtä haitallista ja syrjivää yksilön kannalta, se voi tehdä arjesta hankalaa ja jopa estää esimerkiksi nuoren koulunkäynnin. Rasismi vaikuttaa yksilön uskoon itseensä ja kykyyn menestyä yhteiskunnassa: on vaikeaa rakentaa omaa tulevaisuutta maassa, joka jatkuvasti tuntuu vain torjuvan ja kieltävän toisen olemassaolon. (Zacheus et al. 2017, 13.)

2.2 Keitä ovat maahanmuuttajat ja kenestä tämä tutkimus kertoo?

Kuka onkaan maahanmuuttaja, ja mitä tarkoitan termillä maahanmuuttotaustainen? Tämän tutkimuksen käsitteistö ei ole yksinkertaista tai vailla vaikeita valintoja. Maahanmuuttaja ja maahanmuuttajuus nähdään usein (niin Suomessa kuin muualla) hyvin yksinkertaistettuna ja yksiulotteisena asiana: maahanmuuttaja on vain ja ainoastaan maahanmuuttaja, muut häntä määrittävät asiat ovat näkymättömissä, eikä häntä useinkaan nähdä yksilönä. Olen itse valtaväestöön kuuluva, keskiluokkainen, korkeakoulutettu nainen, jonka harvemmin on täytynyt omaa taustaansa puolustella tai vastata sitä koskeviin, henkilökohtaisiinkin kysymyksiin. Kuulun siis siinä suhteessa varsin etuoikeutettuun väestönosaan, siihen joka määrittelee muita, mutta joutuu itse

harvemmin muiden määriteltäväksi. Siksi tämän tutkimuksen kohdalla pidän tärkeänä sitä, että omat määritelmäni ovat hyvin perusteltuja.

Ensinnäkin voidaan kysyä, kuka on maahanmuuttaja. Tilastoissa maahanmuuttajalla tarkoitetaan yleisesti sellaista Suomeen muuttanutta ulkomaan kansalaista, jonka aikomuksena on asua maassa pidemmän aikaa. Sen sijaan lyhemmäksi aikaa esimerkiksi työn takia Suomeen muuttaneet ovat siirtotyöntekijöitä, joiden on tarkoitus työkomennuksen jälkeen palata lähtömaahansa. Maahanmuuttajiksi luetaan, varsinkin julkisessa keskustelussa, turvapaikanhakijat ja pakolaiset. Kuitenkin, kuten yllä käy ilmi, pakolaisia ja turvapaikanhakijoita on varsin vähän Suomessa, iso osa maahanmuuttajista on tullut Suomeen lähialueilta ja jostain muusta syystä kuin pakolaisena². Mielikuvat maahanmuuttajista ovat usein edelleen huivipäisiä musliminaisia tai bussikuskeina toimivia somalimiehiä. Aikaisemmissa tutkimuksissa onkin käynyt ilmi, että ensinnäkin suomalaisten suhtautuminen somaleihin on kielteisempää verrattaessa suhtautumista muihin maahanmuuttajaryhmiin (Jaakkola 2009) ja toiseksi somalit kohtaavat muita enemmän viharikoksia (Tihveräinen 2015).

Käytän tässä tutkimuksessa termiä *maahanmuuttotaustainen* kuvaamaan kaikkia niitä nuoria, jotka joko ovat itse syntyneet ulkomailla (on itse siis maahanmuuttaja), tai joiden molemmat vanhemmat ovat syntyneet ulkomailla ja nuori itse Suomessa (niin sanottu toinen sukupolvi), tai joiden toinen vanhemmista on syntynyt ulkomailla ja toinen kuuluu valtaväestöön (monikulttuurisen perheen nuori). Maahanmuuttotausta viittaa tässä tapauksessa siis sekä joko nuoreen itseensä ja/tai hänen perheeseensä. Tosiasiassahan Suomessa syntynyt, maahanmuuttajavanhempien lapsi on itse suomalainen, ei maahanmuuttaja. Perheen maahanmuuttotausta kuitenkin vaikuttaa myös näissä tapauksissa nuoreen, minkä vuoksi koen tärkeäksi ottaa myös niin kutsutut toisen sukupolven maahanmuuttajat ja monikulttuuristen perheiden lapset osaksi tätä tutkimusta. Tutkimusjoukon nimeämistä maahanmuuttotaustaisiksi puoltaa myös se, että heitä yhdistää niin sanottu yhteisesti koettu ”toiseuden kokemus”, joka liittyy läheisesti kysymyksiin kielitaidosta, normeista ja tavoista, pääsystä käsiksi yhteiskunnan ”hiljaiseen tietoon” ja negatiivisimmillaan syrjintään ja rasismiin kokemuksiin. Maahanmuuttotaustaiset nuoret jakavat yhteisen position, josta käsin heidän on neuvoteltava vallalla olevaa normia, eli valtakulttuuria, vastaan (Souto 2011) ja heidän identiteettiään kuvaa ”toiseuden” tunne, erilaisuus (Haikkola 2011; Kivijärvi 2014). Suomessa työmarkkinoilla ja koulutusjärjestelmässä suomen kielen taito on tärkeää, eikä suomalaisen yhteiskunnan jäseneksi ole pääsyä ilman

² Esimerkiksi Suomessa vuonna 2010 ulkomailla syntyneistä 65 % oli lähtöisin jostain Euroopan maasta. Suurimmat syyt muuttaa Suomeen EU:n ulkopuolelta (EU:n sisäinen liikkuvuus on vapaata eikä siten näy tilastoissa) Maahanmuuttoviraston myöntämien oleskelulupien mukaan ovat 2000-luvulla olleet työperusteisia, perhesyitä tai opiskelu Suomessa. (Martikainen, Saari & Korkiasaari 2013, 38–39.)

hyvää kielitaitoa. ”Suomalaisuus” syntyy kielen, normien ja tapojen kautta, ja näiden ulkopuolelle jää ”toiseus” (Toivanen 2013), positio joka vaikuttaa maahanmuuttotaustaisten nuorten minäkuvaan ja identiteettiin. Tämän vuoksi on perusteltua tarkastella näitä nuoria yhdessä, heitä yhdistää tarve neuvotella toimijuuttaan ja koulutusidentiteettiään suhteessa valtaväestön nuoriin (ks. mm. Kivijärvi 2014).

Etnisyys liittyy vahvasti maahanmuuttotaustaisiin henkilöihin, vaikka tosiasias-
assa jokaisella ihmisellä on etninen tausta ja olemme kaikki siis yhtä ’etnisiä’. Käsitteet etnisyys ja monikulttuurisuus käsitetään silti usein arkikielessä samaksi asiaksi. Etnisyydelle on kuitenkin annettu erilaisia määritelmiä (ks. mm. Huttunen 2005; Raittila 2004, Brubaker 2013) ja tässä yhteydessä ymmärrän etnisyyden olevan se ihmisen yhteisöllinen tai kansallinen tausta, johon liittyy yksilön kokemaa identiteettiä ja käsitys itsestä osana jotain ryhmää. Etnisyys kytkeytyy usein kulttuuriin erityispiirteisiin, kuten kieleen, tapoihin ja perinteisiin, ja se on siten läheisesti yhteydessä monikulttuurisuuden käsitteeseen. On kuitenkin erityisen tärkeää tiedostaa, että etninen identiteetti, koettu yhteenkuuluvuus tai alkuperätietoisuus eivät välttämättä lainkaan yhdisty kieleen tai kulttuuriin. Etninen identiteetti ja käsitys itsestä osana jotain etnistä ryhmää voi olla vahva siitä huolimatta, että alkuperäinen kieli olisi kadotettu ja kulttuurisia perinteitä ei uudessa kotimaassa jatkettaisi ja siirrettäisi uusille sukupolville.

Englanninkielisessä artikkelissani olen päätenyt käyttämään termiä *migrant background girl/youth*. Termi *migrant* (sen sijaan että olisin valinnut käytettäväksi termin *immigrant*) perustuu siihen, että pyrin näkemään maahanmuuton enemmän prosessinomaisena, liikkuvana ja muuttavana sekä laajana ilmiönä. Maahanmuuttoa ei myöskään enää pidetä yksilön elämässä kertaluontoisena tapahtumana, sillä ihmiset muuttavat pois ja paluumuuttavat takaisin, heillä on lyhempiä työkomennuksia tai opiskelut vievät ulkomaisiin yliopistoihin muutamiksi vuosiksi. Osa jää pysyvästi asumaan uuteen maahan, ja heistä tulee ’immigrants’ sanan todellisessa merkityksessä. Tässä tutkimuksessa oli kuitenkin mukana myös nuoria, jotka esimerkiksi olivat asuneet jo useammassa maassa ennen Suomeen tuloa, ja jotka myös arvelivat tulevaisuutensa olevan jossain muualla kuin täällä. Termi ’migrant’ ottaa myös heidät huomioon: ”every immigrant is a migrant, but not every migrant is an immigrant”. Suomeksi termit kääntyvät ehkä tarkimmin siirtolaiseksi ja maahanmuuttajaksi. Termiä siirtolainen ei juuri enää kuitenkaan käytetä suomalaisessa tutkimuksessa, minkä takia päädyin käyttämään juuri termiä maahanmuuttotaustainen kuvaamaan koko laajaa tutkimuskohdettani. Vaarana luonnollisesti on, että näin yleistävä termi peittää alleen ryhmän todellisen heterogeenisen luonteen, ovathan nuoret etnisen taustansa lisäksi (joka yksissään voi olla hyvinkin moninainen) osallisia monissa muissa yhteisöissä ja kulttuureissa, jotka määrittävät heistä juuri niitä yksilöitä joita he ovat. Tässä tutkimuksessa ydinkysymyksenä on selvittää, miten näiden nuorten koulutusvalinnoissa näkyy heidän sukupuolensa ja etninen, valtaväestöstä erilainen,

taustansa. Tämän vuoksi termi maahanmuuttotaustainen tyttö/nuori on perusteltu valinta.

Tutkimuksissa keskitytään usein määrittämään vain maahanmuuttaja ja maahanmuuttajuus, mutta tämä ei riitä. On myös määritettävä maahanmuuttajan vastinparitermi, jolloin tutkimus ei oleta (tässä kontekstissa) ”suomalaisuuden” olevan jotain luonnollista ja siten määrittelyä kaipaamatonta. Vaihtoehtoja on tässäkin tapauksessa useita, muun muassa suomalaiset, enemmistö, kantaväestö, kantasuomalaiset, valtaväestö. Käsite suomalainen kuulostaa kenties ongelmattomalta, mutta asiaa tarkemmin miettimällä suomalaisuus pitää sisällään myös Suomessa syntyneet, maahanmuuttotaustaiset henkilöt. Suomalaisuus suljettuna ryhmänä on meille ikään kuin mielikuva, myyttinen käsitys jostain ikivanhasta aidosta, etnisesti ja kulttuurisesti yhtenäisestä ryhmästä. Tosiiasiallisesti suomalaisuus on aina kuitenkin ollut varsin moninainen ja sisältänyt eriarvoisia ryhmiä.

Myös käsitepariin enemmistö/vähemmistö liittyy ongelmia, sillä se viittaa paljon laajemmin määriteltävään joukkoon kuin tämän tutkimuksen kohderyhmä. Enemmistöä ja vähemmistöä erottavia tekijöitä löytyy nimittäin etnisen taustan lisäksi lukuisia, muun muassa sukupuoli, seksuaalinen suuntaus tai sosioekonominen tausta. Vähemmistö näyttäytyy kuitenkin usein ainoastaan suhteessa enemmistöön, eikä vähemmistöjä tarkastella suhteessa toisiinsa. On myös huomion arvoista, että käyttämällä vähemmistö-termiä päädytään helposti vahvistamaan käsitteelle annettuja kielteisiä merkityksiä ja alistesta suhdetta hegemoniseen enemmistöön (Brah 2007, 81). Kolmas ongelmallinen käsite, kantaväestö, viittaa useissa tutkimuksissa kuitenkin enemmän alueen/maan alkuperäiskansaansa. Suomen kohdalla kantaväestöä ovat siis saamelaiset, ja Lilja Aikio (2017) toteaaakin kärjistäen saamelaisten olevan kantaväestöä ja tässä tapauksessa suomalaisten maahanmuuttajia. Termiviidakkoa läpikähtäessäni päädyn ratkaisuun, jossa käytän termiä *valtaväestö* kuvaamaan Suomessa syntyneitä henkilöitä, joilla on suomalaiset sukujuuret, jotka identifioituvat suomalaiseen kulttuuriperintöön, ja jotka taustaltaan edustavat ”suomalaista etnisyyttä” yhteisen alkuperän, kielen, tapojen, traditioiden, uskonnon ja itsetietoisuuden kautta. Päätöksen perusteena toimii sana valta, joka kuvaa hyvin sitä, miten eri ryhmillä on erilainen pääsy valtaan (oli kyseessä sitten poliittinen tai taloudellinen valta) Suomessa. Kuulumalla valtaväestöön henkilö pääsee osalliseksi moniin (etu)oikeuksiin, joihin vähemmistöihin kuuluvilla ei ole oikeutta, tai oikeus on jollakin tavoin rajattua. Valta ei perustu niinkään varsinaiseen voimankäyttöön ja pakottamiseen, vaan ennemminkin hienovaraiseen taloudellisten rakenteiden, opetusjärjestelmän ja tiedotusvälineiden hallintaan, joiden kautta valtaväestön intressit esitetään yhteisinä, luonnollisina ja itsestään selvinä (Kuokkanen 2007, 149).

2.3 Maahanmuuttotaustaiset oppilaat

Suomalainen koulutusjärjestelmä on joutunut mukautumaan uuteen tilanteeseen 2000-luvulla, kun vieraskielisten maahanmuuttotaustaisten oppilaiden määrä on jatkuvasti kasvanut muun muassa peruskoulussa. Esimerkiksi valmistavan opetuksen vaihtoehto on jo vakiintunut osaksi järjestelmää, tarkoituksena kehittää maahanmuuttajien kielitaitoa ennen perusopetukseen siirtymistä (Opetushallitus 2015). Valmistavan opetuksen jälkeen oppilaat siirretään joko suomen- tai ruotsinkieliseen peruskouluun, riippumatta heidän tosiasiallisesta kielitaidon tasosta. Käytännössä vuosi on usein liian lyhyt aika kielitaidon riittävän tason (tarkoittaa tässä kykyä seurata ja osallistua opetukseen) saavuttamiseksi. (Kyttälä et al. 2013, 14–15.) Maahanmuuttotaustaisten lasten ja nuorten koulunkäyntiin vaikuttavat monet tekijät, joista osa on samoja kuin valtaväestön lapsilla ja nuorilla, osa taas liittyy juuri maahanmuuttotaustaan, maahanmuuttokokemukseen ja vieraskielisyyteen. Lapsen tai nuoren ollessa itse maahanmuuttaja, on uuteen kulttuuriin ja yhteiskuntaan sopeutuminen yksi isoimmista koulunkäyntiin vaikuttavista taustatekijöistä. Maahanmuutto on aina stressiä lisäävä elämänmuutos, minkä lisäksi turvapaikanhakijoilla voi olla hyvin traumaattisia kokemuksia taustalla. (Kyttälä et al. 2013, 15; Schubert 2009.)

TRANSIT-projektissamme verrataan maahanmuutto- ja suomalaistaustaisten nuorten itsensä kuvittelemien koulustrajektorien muodostumista (Holmberg et al. 2018). Tuloksista käy ilmi, että maahanmuuttotaustaiset nuoret suhtautuvat erittäin positiivisesti opiskeluun (*engl. immigrant optimism*) ja he suuntautuvat voimakkaasti akateemisiin opintoihin. Tulokset siis vahvistavat aiempia tutkimuksia (ks. mm. Salikutluk 2013, Jackson et al. 2012). Siinä missä maahanmuuttotaustaiset nuoret suuntautuvat harvemmin työntekijäammattaihin, valtaväestön nuoret näkevät useammin itsensä traditionaalisissa työläisammateissa tai yrittäjinä ja ovat hake-massa yhteishaussa johonkin ammatilliseen oppilaitokseen. Merkittävä ero valtaväestöön nähden on maahanmuuttotaustaisten nuorten voimakas halu hakeutua lukio-opintoihin ja myöhemmin korkeakoulutukseen, siitä huolimatta, että heillä on enemmän opiskeluvaikeuksia ja he saavat vähemmän tukea ja muita resursseja perheeltä tai muulta sosiaaliselta verkostolta. (Holmberg et al. 2018, 574–575.)

Projektissa on tarkasteltu myös tavoiteorientaatioiden, koulunkäyntivaikeuksien ja koulumyönteisyyden sekä perhetaustan yhtymäkohtia toisen asteen valintaodotuksiin (Kalalahti et al. 2017). Tutkimuksessa selvisi, että maahanmuuttotaustaisia nuoria yhdistää koulumyönteinen asenne ja positiiviset oppimis- ja saavutusorientaatiot, huomionarvoista on, että varsinkin maahanmuuttotaustaiset pojat suhtautuvat koulunkäyntiin keskimääräistä myönteisemmin. Samaan aikaan maahanmuuttotaustaiset nuoret (jälleen erityisesti pojat) raportoivat kuitenkin kokevansa keskimääräistä enemmän opiskeluvaikeuksia. Kyse on eräänlaisesta paradoksista (ks. mm. Räsänen & Kivirauma 2011, 52–56; Malin, Kinnunen & Rimpelä 2015, 87–89), jossa nuoret

samanaikaisesti kokevat sekä enemmän koulumyönteisyyttä että opiskeluvaikeuksia. Tämä ristiriita positiivisten asenteiden ja koettujen vaikeuksien välillä vaikuttaa nuorten eriarvoisiin lähtökohtiin toiselle asteelle siirtymisessä, ja vaikutusta on myöhemmin myös itse opintojen etenemisessä ja opintomenestyksessä. (Kalalahti et al. 2017, 41.) Verrattaessa valtaväestön ja maahanmuuttotaustaisten nuorten tavoitetutkintoja, sekä maahanmuuttotaustaiset tytöt että pojat hakeutuvat hieman valtaväestön nuoria useammin lukio-opintoihin. Heillä on tavoitteena jatkaa opintoja kolmannelle asteelle (korkeakouluun). Koulutusvalinnan epävarmuus ja toisen asteen läpi ”ajautuminen” ilman tarkkaa kuvaa sen jälkeisestä koulutus- tai ammattipolusta on yleisintä suomalaistaustaisilla pojilla ja toiseksi yleisintä maahanmuuttotaustaisilla tytöillä. Osalla epävarmuutta aiheuttaa toisen asteen koulutusvalinta, tämä siitäkin huolimatta, että heillä on suhteellisen tarkka kuva tulevaisuuden ammatista. Eroja eri ryhmien välillä löytyy ja epävarmimpia ovat maahanmuuttotaustaiset pojat. (Kalalahti, Varjo & Jahnukainen 2017, 1257.)

Katsottaessa suomalaista yhteiskuntaa valtahierarkioiden näkökulmasta on nähtävissä, miten kasvatukseen liittyvä epätasa-arvo vaikuttaa erilaisiin kulttuurisiin vähemmistöihin (kuten suomenruotsalaisiin, saamelaisiin, romaneihin ja maahanmuuttajiin) eri tavoin. Osalla vähemmistöryhmistä on oikeus perusopetukseen omalla kielellä, esimerkiksi suomenruotsalaisille opetuksen saaminen ruotsiksi ei ole useinkaan ongelma. Myös saamelaisille olisi tarjottava opetusta heidän äidinkiellään, mutta alueellisista ja pitkiin välimatkoihin liittyvistä syistä johtuen tämä on osoittautunut vaikeaksi. Romaniväestöllä on Suomessa pitkä historia, mutta integroituminen yhteiskuntaan ei ole ollut ongelmatonta. Romaninuorten vähäinen kouluttautuminen on muun muassa aiheuttanut huolta ja opetussuunnitelmassa mainitaan erityisenä kohtana myönteisten oppimiskokemusten lisääminen (OPS 2014, 456). Maahanmuuttajaoppilaille opetusta on tarjolla joko suomeksi tai ruotsiksi (suomi tai ruotsi toisena kielenä), mutta myös oman äidinkielen opetusta olisi oltava. Mahdollisuus oman äidinkielen opetukseen riippuu kuitenkin oppilaiden määrästä ja myös siitä, onko kyseiselle kielelle mahdollista saada opettajaa. Vähemmistöt siis eroavat sekä tarpeiltaan että myös etuoikeuksiltaan toisistaan. Suomessa koulutuspolitiikka ja sen myötä koulutustarjonta on kuitenkin usein suunnattu hyvin homogeenisesti koko joukolle, kuten esimerkiksi kaikille maahanmuuttajille. Yhtenäiset laajat ratkaisut kuitenkin tuottavat harvoin riittäviä keinoja kohdata ja/tai ennaltaehkäistä eri ryhmien ongelmia ja haasteita, jotka ovat vaihtelevia ja eri suuruisia luonteeltaan. (Zacheus, Kalalahti & Varjo 2017, 138–139.) Opetusvirasto määrittää koulutukseen liittyvät rakenteet ja asettaa yhtenäiset linjaukset käytössä oleville resursseille, koskien vaikkapa vieraskielisiä oppilaita tai valmistavaa opetusta. Kunnalliset kouluviranomaiset päättävät muun muassa siitä, minkälaisia tukitoimia voi ja/tai pitäisi olla tarjolla. Kouluilla on kuitenkin käytettävissä autonomiaa päättää omista toimintatavoista, mistä syystä kouluilla on erilaisia käytäntöjä. Resurssien vaihteleva määrä

vaikuttaa siihen, miten paljon koulut voivat yksilöidä omaa toimintaansa esimerkiksi peruskoulun jälkeisessä siirtymävaiheessa. Siirtymissä yksilöllisellä opinto-ohjauksella pystytään hyvin tukemaan erilaisia oppilaita eri tavoin, mutta tämä syö paljon aikaresursseja, joita harvoin on ylen määrin tarjolla. Ohjauksen asiantuntijat mainitsevat silti henkilökohtaisen suhteen ja läsnäolon keinoiksi maahanmuuttotaustaisten nuorten siirtymien tukemisessa. (Holopainen, Kalalahti & Varjo 2017, 208–211.)

Koulutus ja työelämä ovat tiukasti yhteydessä toisiinsa ja valtiovallan tavoitteena tuntuu olevan koulutuspolun tehostaminen ja sujuvoittaminen taloudellisista syistä. Suomalaisen koulutuspolitiikan yhtenä päämääränä onkin ollut vähentää työn ja koulutuksen ulkopuolelle jääneiden (tästä eteenpäin NEET, *not in employment, education or training,*) nuorten määrää. Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksen (OKM, 2019) mukaan NEET-nuorten määrä on laskenut, nuorten työllisyys parantunut ja ilman perusasteen jälkeistä tutkintoa olevien nuorten aikuisten osuus oli pienentynyt aikaisempiin vuosiin verrattuna. Vuosikeskiarvojen mukaan NEET-nuorten osuus 20–24-vuotiaista oli vuonna 2015 noin 15 prosenttia ja vuonna 2018 11,8 prosenttia. Euroopan tasolla vuoden 2017 NEET-tilastot näyttävät, että EU-28-maissa 15–19 vuotiaista suurin osa oli joko koulutuksessa tai työelämässä kiinni, ja NEET-osuus tässä ryhmässä oli 6,1, %. Sen sijaan 20–34 vuotiaista lähes joka viides (17,2 %) oli sekä koulutuksen, harjoittelun tai työelämän ulkopuolella. EU-28 maiden kohdalla tämä tarkoittaa lähes 16 miljoonaa nuorta. (Eurostat 2018/2019.) Myös Suomessa lähes kaikki perusopetuksen päättävät nuoret hakevat toisen asteen koulutukseen, ja koulutuspaikkoja on tarjolla koko ikäluokalle. NEET-nuorten määrää on pyritty vähentämään helpottamalla työllistymistä ja/tai pääsyä koulutukseen, lisäämällä tuen saantia, parantamalla nuoren työllistymis- tai opiskeluvalmiuksia, lisäämällä valmentavia koulutuksia ja ennaltaehkäisemällä syrjäytymistä jo lapsuuden aikana kehittämällä esimerkiksi perheisiin kohdistuvia palveluita, varhaiskasvatusta ja perusopetusta. (OKM 2019, 1-2.)

Maahanmuuttotaustaiset nuoret ovat suuremmassa vaarassa jäädä toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle valtaväestön nuoriin verrattuna. Riski on suurin ensimmäisen polven maahanmuuttajilla, jotka tulevat Suomeen EU:n ulkopuolelta. Eroa tutkimuksen mukaan selittää suurelta osin aikaisempi koulumenestys ja heikommat perheen tarjoamat resurssit. (Kilpi-Jakonen 2011, 80, 92.) Myös tilastot kertovat samaa tarinaa, sillä Tilastokeskuksen mukaan 2010-luvulla ulkomaalaistaustaisten nuorien osuus varhain koulunkäyntinsä keskeyttäneistä on yli kaksinkertainen verrattuna suomalaistaustaisiin. Myös NEET-nuorissa maahanmuuttajien osuus on suomalaistaustaisia suurempi. Suurin riski päätyä NEET-nuoreksi on erityisesti lähi-itä- ja afrikkalaistaustaisilla, nuorilla joilla on heikko kielitaito, sekä nuorilla ulkomaalaistaustaisilla naisilla, jotka saavat lapsia nuorella iällä ja jäävät kotiäideiksi hoitamaan lapsia opiskelujen jatkamisen tai työelämään siirtymisen sijasta. Suurempaa

NEET-riskiä selittää osittain koulutuksen periytyvyys, joka näkyy maahanmuuttaja-perheissä valtaväestöä korostetummin, sillä maahanmuuttotaustaisten nuorten vanhemmista suurempi osa on pelkän peruskoulun varassa. Maahanmuuttotaustaisten nuorten tukemisen ohella olisikin tärkeä tukea erityisesti niitä vanhempia, joiden oma koulutustaso on matala, suomalaisen koulutusjärjestelmän tuntemus heikko ja esimerkiksi suomen kielen luku- ja/tai kirjoitustaito puutteellinen, jotta vanhemmat voisivat antaa lapsilleen näiden tarvitsemaa tukea peruskoulun ja toisen asteen siirtymän välillä. (Larja, Sutela & Witting, 2015.)

3 Teoreettinen viitekehys

3.1 Monikulttuurisuuskasvatus ja maahanmuuttajaoppilaan paikka opetussuunnitelmissa

Suomalaisessa peruskoulussa on otettu maahanmuuttajat ja alati monikulttuuristuva oppilasjoukko huomioon. Eroja toki näkyy, kun tarkastelee eri vuosikymmenten peruskoulun opetussuunnitelmia. Opetussuunnitelmat ovat hallinnollisia asiakirjoja, joissa määritellään opetuksen tavoitteet, keskeiset sisällöt, opetukseen käytettävä aika ja työtavat sekä oppimisen arviointi. Niihin on valikoitu se virallinen tieto, jonka uusien sukupolvien ja kansalaisten halutaan omaksuvan (Apple 1979). Ari Antikaisen, Risto Rinteen ja Leena Kosken (2013) mukaan opetussuunnitelmat tiivistävät koulutuksen yhteiskunnalliset päämäärät sekä oletukset kulloinkin tarvittavista tiedoista, taidoista ja asenteista. Opetussuunnitelmatekstejä voidaan myös lukea opetuksen ja opettajan työvälineinä (Vitikka 2009). Peruskoululla on suuri merkitys maahanmuuttajalasten ja –nuorten kotoutumisen onnistumisessa. Maahanmuuttajille erityisesti suunnattua opetusta ovat perusopetukseen valmistava opetus, suomi toisena kielenä -opetus ja oman äidinkielen opetus. Oppilaille on myös mahdollisuus saada oman uskontonsa opetusta. (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 191.) Tämän lisäksi kotoutumista ja lasten välistä suvaitsevaisuutta pyritään edistämään opetussuunnitelmaan sisältyvällä *monikulttuurisuuskasvatuksella*, jonka tarkoituksena on luoda kulttuurisesti tiedostavia ja muuttuvalle maailmalle avoimia oppilaita.

James A. Banks (2015) määrittelee monikulttuurisuuskasvatuksen sisältävän monikulttuuristen oppiainesisältöjen käytön osana opetusta, kulttuurisen tiedon syntyprosessin avaamisen oppilaille (toisin sanoen tiedon kontekstisuus tuodaan esille), rasismien ja ennakkoluulojen vähentämisen, tasa-arvoiset pedagogiset käytänteet ja voimaannuttavan koulukulttuurin. Suomalaisessa peruskoulussa monikulttuurisuuskasvatuksen juuret ovat 1970-luvun rauhankasvatuksessa ja kansainvälisyyskasvatuksessa, joiden painopiste oli maailmanlaajuisissa suurissa ongelmissa, joita kasvatuksen keinoin haluttiin torjua ja ratkoa. Seuraava askel Suomessa oli suvaitsevaisuuskasvatus, joka oli pelkistetysti asennekasvatusta suvaitsevaisuuteen. Suurimpana erona suvaitsevaisuuskasvatuksen ja monikulttuurisuuskasvatuksen välillä voidaanankin pitää sitä, että monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmassa katsotaan, ettei

pelkkä lisääntynyt suvaitsevaisuus poista eriarvoisia yhteiskunnallisia rakenteita ja anna yhtäläisiä oppimismahdollisuuksia kaikille oppilaille. (Miettinen 2001, 20–21.)

Kansainvälisen tutkimuksen mukaan monikulttuurisuuskasvatuksen tarkoituksena on tehdä oppilaista ja opiskelijoista kriittisesti ajattelevia ja yhteiskunnan kehittämiseen osallistuvia aktiivisia jäseniä. Yksi ehkä tavanomaisin väärinymmärrys koskee sitä, että monikulttuurisuuskasvatus olisi suunnattu vain ja ainoastaan maahanmuuttajaoppilaille. Varsinkin angloamerikkalaisessa tutkimuksessa monikulttuurisuuskasvatus sisältää ajatuksen siitä, että monikulttuurisuus (tai kulttuurien moninaisuus) tarkoittaa hyvin monenlaisia eroja, esimerkiksi liittyen henkilön sosio-ekonomiseen taustaan, etnisyyteen, asuinalueeseen, sukupuoleen, seksuaalisuuteen tai uskontoon/elämänkatsomukseen. Tällöin kyse on monikulttuurisesta intersektionaalisuudesta, jolloin etnisyyden on vain yksi monikulttuurisuuden ulottuvuus, ja meistä jokaisesta löytyy moninaisuutta. (Banks 2013; Gay 2010; Nieto & Bode 2008.) Suomessa monikulttuurisuuskasvatus on perinteisesti liitetty maahanmuuttoon ja siihen liittyvään etnisyyteen. Vanhat suomalais-etniset vähemmistöryhmät ovat silloin ikään kuin unohdettu, ja Suomi ja suomalaisuus merkitsevät monikulttuurisuuden vastinparia. Tästä näkökulmasta katsottuna monikulttuurisuuskasvatuksella halutaan usein ”normalisoida” maahanmuuttaja (ja siten toiseuden edustaja) osaksi suomalaista yhteiskuntaa. (Riitaoja 2013, 16–17; Dervin et al. 2012, 4.)

Monikulttuurisuuskasvatuksen arvomaailman ytimessä ovat käsitteet *tasa-arvo* ja *sosiaalinen oikeudenmukaisuus*. Tasa-arvo jäsenetään usein englanninkielisten käsitteiden *equality* ja *equity* avulla. *Equality* korostaa ajatusta tasa-arvon tavoittelusta tasaamalla koulusaavutuksia ja tukemalla koulutuksen tasa-arvoista saavutettavuutta *kaikille samalla tavalla*. *Equity* korostaa yhdenvertaista oikeutta koulutusmahdollisuuksiin tarjoamalla *yksilön tarvitsemia* tukimenetelmiä (Kalalahti & Varjo 2012, Nieto & Bode 2008, 11–12). *Sosiaalinen oikeudenmukaisuus* (engl. *social justice*) on käsite, jolla viitataan oikeudenmukaisiin ja reiluihin suhteisiin yksilön ja yhteiskunnan välillä. Toteutuakseen sosiaalinen oikeudenmukaisuus tarvitsee ensinnäkin tekoja, joilla haastetaan ja rikotaan negatiivisia stereotyyppioita liittyen muun muassa rotuun/etnisyyteen, yhteiskuntaluokkaan, sukupuoleen, seksuaalisuuteen. Tämänkaltaiset stereotyyppit johtavat helposti rakenteelliseen epätasa-arvoon sekä syrjintään yhteiskunnassa. Toiseksi sosiaalinen oikeudenmukaisuus tekoina edellyttää sitä, että (kouluissa) tarjotaan kaikille (oppilaille) heidän tarvitsemansa resurssit ja kouluympäristössä oppilaiden taitoja ja vahvuuksia hyödynnetään täysivaltaisesti osana heidän oppimistaan. (Nieto & Bode 2008, 11–12.)

Koulumaailmassa monikulttuuristen lasten ja nuorten on usein vaikea paikantaa itseään opetussuunnitelmista, jotka pohjaavat edelleen paljolti valtaväestön kulttuuriin, tapoihin ja perinteisiin. Opetus luokassa voi johtaa tilanteisiin, joissa oppilaan omaa kotikulttuuria on käsitelty yksinomaan valtakulttuurin näkökulmasta, esimerkiksi historian tunnilla käsiteltäessä ristiretkiä tai siirtomaa-aikaa. (Nieto & Bode

2008, 129.) Monikulttuurisesti kompetentti opettaja osaa ottaa opetukseensa mukaan myös vähemmistöä edustavien oppilaiden tietotaidon, ja voi näin edesauttaa kaikkien oppilaiden osallisuutta luokassa. Olisi kuitenkin hyvä muistaa, että etnisestä taustastaan huolimatta oppilas voi kokea tai olla kokematta kyseistä kulttuuria omakseen, jolloin opettajan hänelle antama asema voi tuntua epämukavalta, vieraalta ja jopa leimaavalta. Oppilas myös hyvin luultavasti tuntee oman kulttuuri-identiteettinsä paljon moninaisemmaksi kuin mihin opetussuunnitelman ajatus hänestä tietyn kulttuurin kokemusasiantuntijana mahdollistaa. Opetussuunnitelmissa tulee edelleen esiin *ryhmäkeskeinen monikulttuurisuuspolitiikka*, joka saattaa korostaa etnisten ryhmien epärelevanttia erilaisuutta ja luo pahimmillaan raja-aitoja (ks. esim. Raunio, Säävälä, Hammar-Suutari & Pitkänen 2011, 33).

3.2 Sukupuoli ja maahanmuuttajuus, intersektionaalinen näkökulma

3.2.1 Maahanmuuttajan sukupuoli on yhteiskunnan asia?

Kuva maahanmuuttajista on varsin sukupuolittunut. Suomessa sukupuolten välinen tasa-arvo on osa (kuviteltua) kansakunnan itseymmärrystä, se on ”normaali” ja yhteiskunnallinen normi, jonka suhteen maahanmuuttajien on neuvoteltava oma asemansa (Huttunen 2009, 108).³ Monikulttuurisuuden lisääntyessä on julkisessa keskustelussakin kasvanut huoli tasa-arvosta ja naisten kohtelusta maahanmuuttajayhteisöissä. Tämä ajattelutapa niputtaa kaikki maahanmuuttajanaiset tai ei-länsimaiset naiset yhteen ja määrittää heidät hiljaisiksi, passiivisiksi ja patriarkaalisen vallan alistamiksi (Tuori 2007, 156; ks. myös Rantonen 1999; Huttunen 2004). Mielenkiintoista on, että maahanmuuttajanaisten ja -tyttöjen uhkana nähdään nimenomaan heidän oma etninen kulttuurinsa ja erityisesti ”maahanmuuttajamiehet”, ei suomalaiset miehet, naiset tai suomalainen kulttuuri/yhteiskunta (Tuori 2007, 166). Keskustelu sukupuolten välisestä tasa-arvosta näyttää olevan Pohjoismaissa koko kansakunnan määrittelyn ytimessä, ja sitä käytetään myös määrittäessä kuka kuuluu osaksi kansaa ja kuka jää sen ulkopuolelle. Nämä diskurssit kansakunnasta ja siihen kuulumisesta toimivat keinona hallita ja säädellä ”toista”, ulkopuolelle jäävää. Tämä näkyy ensinnäkin siinä, miten etnisen vähemmistön edustajat, ’rodullistetut’ miehet helposti kriminalisoidaan julkisessa puheessa. Toinen hyvä esimerkki on, miten etniset sisäisesti

³ Käytännössä ”täydellinen” tasa-arvo ei ole Suomessakaan toteutunut, vaan kyse on enemmänkin kuvitellusta kansakunnan identiteetistä tasa-arvoisena maana. Tasa-arvo toteutuu ylipäätänsä eri tavoin eri yhteiskunnissa, hyvinvointivaltioiden katsotaan kuitenkin usein miten toteuttavan sitä parhaiten (Rinne, Lempinen, Haltia & Kaunisto 2018).

heterogeeniset ryhmät homogenisoidaan ja niputetaan yhdeksi joukoksi, jolle annetaan ulkoapäin tietyt kulttuuriset (yksinkertaistetut) piirteet erottamaan 'ne' 'meistä', ratkaisevasti ja lopullisesti. (Mulinari et al.2009, 5.)

Sukupuoli liittyy vahvasti myös perheen perustamiseen ja lasten hankkimiseen. Suomessa on viime aikoina puhuttu julkisuudessa paljon siitä, miten syntyvyys olisi saatava nousemaan, jotta hyvinvointivaltion tulevaisuus olisi turvattu. Useissa asiantuntijahaastatteluissa yhdeksi ratkaisuksi ehdotetaan maahanmuuton lisäämistä. Samaan aikaan ollaan kuitenkin huolissaan siitä, että maahanmuuttajanaiset saavat paljon lapsia ja jäävät kotiin hoitamaan heitä sen sijaan, että olisivat työelämässä mukana. Maahanmuuttajanaiset näkyvätkin virallisissa teksteissä usein juuri perheen kautta. Jaana Vuori (2009, 214) tuo ilmi tutkimuksessaan, miten maahanmuuttajille suunnatuissa esitteissä ja opaskirjoissa naiset mainitaan useimmiten samassa yhteydessä kuin perhe, lapset ja vanhukset. Maahanmuuttajanaiset nähdään aktiivisina toimijoina vain perheensä suhteen äiteinä ja vaimoina.

Sukupuoli vaikuttaa edelleen vahvasti niin koulumenestykseen, koulutusvalintoihin kuin myös opintojen jatkamiseen korkeimmalle asteelle. Perinteisesti tytöt ovat menestyneet poikia paremmin koulussa (mm. Lahelma 2005), ja tämä koskee yleisesti myös maahanmuuttajatyttöjä. Etnisten ryhmien välillä löytyy myös eroja koulumenetystä verrattaessa. Elina Kilpi-Jakonen tuo esille, miten entisen Jugoslavian alueelta tulleet nuoret (sukupuolesta riippumatta) pärjäävät heikoiten koulussa. Tyttöjen kohdalla Saharan eteläpuolisesta Afrikasta tulleet ovat myös ryhmä, jonka koulumenestys oli heikompaa suhteessa muihin maahanmuuttajaryhmiin. (Kilpi 2010, 236.) Koulussa pärjäämisen lisäksi sukupuoli vaikuttaa peruskoulun jälkeisiin ja myös myöhempään, kolmannen asteen, koulutusvalintoihin. Suomessa työelämä on kansainvälisesti verrattuna jakautunut voimakkaasti ”naisten ja miesten aloihin”. Suomessa eriytyminen on EU maiden voimakkainta, siitä huolimatta, että tasa-arvolla on Suomessa pitkät perinteet ja tasa-arvotyötä on tehty pitkään. Sukupuolten ero näkyy erityisesti ammatillisessa koulutuksessa: miesvaltaisia aloja ovat erityisesti tekniikan, liikenteen ja luonnontieteiden alat, naisvaltaisia sen sijaan ovat sosi-aali-, terveys- ja liikunta-ala, sekä humanistinen, kasvatusala ja ravitsemus- ja talousala. Koulutuksen lisäksi siis myös ammatit ovat jakautuneet sukupuolen mukaan. EU-maiden vertailussa Suomen työmarkkinat ovat EU-tasolla verrattuna viidenneksi sukupuolittuneimmat. (Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminta, 2018.)

3.2.2 Maahanmuuttotyttöys, perhe ja koulutus

Tyttötutkimuksen juuret ovat nuorisotutkimuksen ja sen alakulttuuritutkimuksen kriitikkissä, jossa väitettiin nuorisotutkimuksen pääasiassa keskittyneen tarkastelemaan poikien kulttuuria ja siten korostaneen nuoriso-käsitteen maskuliinisia merkityksiä

(Puuronen 1997 115). Tyttö tutkimusta on tehty jo useampi vuosikymmen, ja myös monikulttuurisuuden näkökulmasta. Aluksi on hyvä määrittää tyttö, eli kenestä tyttö tutkimus puhuu. Usein tyttö tutkimuksen tytöt ovat teini-ikäisiä, mutta myös lapsia tai parikymppisiä nuoria naisia voidaan pitää tyttö tutkimuksen kohteena. Pelkkä ikä ei määritäkään tyttöyttä, sillä tyttöys on sosiaalinen konstruktio (aivan kuten sukupuoli tai rotu). Tyttöyteen liitettävät määreet ovat siis ajasta ja paikasta riippuvia, tyttöyden idea muuttuu kontekstin muuttuessa. Tyttö tutkimuksen merkitys on suuri, kun otetaan huomioon, että vielä suhteellisen vähän aikaa sitten lapsuuden tutkimuksessa monesti poikien kokemus oli normi, johon tyttöjä verrattiin. (Helgren & Vasconcellos 2010, 3.) Tyttö tutkimusta on tehty niin psykologian, kasvatuksen, populaarikulttuurin, historiantutkimuksen kuin vaikkapa kirjallisuustieteen näkökulmista. Jackie Kirk, Claudia Mitchell ja Jacqueline Reid-Walsh väittävät, että kansainvälisessä tutkimuksessa on kuitenkin liian usein unohdettu tyttöjen oma toimijuus ja tyttöyden moniulotteisuus. Onkin tärkeää, että tyttöyttä tutkitaan monitieteellisesti ja intersektionaalisesta näkökulmasta. (Kirk, Mitchell & Reid-Walsh 2010, 14–15.) Tämä tutkimus pyrkii omalta osaltaan täyttämään tätä tutkimuksellista aukkoa.

Koulumaailmassa tyttöjä ja poikia kohdellaan edelleen tutkimusten mukaan eritavoin, tasa-arvo pyrkimyksistä huolimatta. Tuula Gordon ja Elina Lahelma muun muassa toteavat, että virallisissa asiakirjoissa on pyritty kohti sukupuolineutraaliutta jo 1990-luvulta lähtien käyttämällä teksteissä sukupuoletonta sanaa ”oppilas”. Käytännössä ”oppilaat” kuitenkin jaetaan edelleen tyttöihin ja poikiin, liittäen tyttöihin ahkeruuden ja kiltteyden määritteitä, samaan aikaan kun pojat saavat olla viljejä ja aktiivisia. (Gordon & Lahelma 1992, 314, 316–317.) Lisäksi, kun sukupuoli yhdistetään johonkin etniseen vähemmistöryhmään, voi opettajien ja opinto-ohjaajien enakkokäsityksillä olla kauaskantoisia vaikutuksia nuorten elämään. Maahanmuuttotilanteita tyttöjä tutkinut Tuuli Kurki on todennut opettajien helposti mieltävän maahanmuuttotilanteiden tyttöjen (erityisesti muslimien ja somalien) luonnostaan soveltuvan terveys- ja hoitoaloille, tyttöjen omista haaveista riippumatta (Kurki 2008, 39). Ohjaustyössä näkyy myös perinteinen sukupuolittunut jako, jossa ”kovien tieteiden” ammatit on nähty maskuliinisina, kun taas erityisesti palvelualojen sekä (alempien) terveys- ja sosiaalialojen on nähty soveltuvan luontaisesti naisille, tavaltaan kutsumusammatin omaisesti (Husso & Hirvonen 2012; Laurén & Wrede 2010). Etnisten vähemmistöjen naiset kohtaavat usein samanaikaisesti ensinnäkin sukupuolittunutta ja toiseksi etniseen taustaan liittyvää rodullistettua syrjintää. Esimerkiksi musliminaisten käyttämät huivit ovat usein julkisesti näkyvä kohde arkipäivän sukupuolis-etniselle rasismille (Witte 2017, 1429; Kumra & Manfredi 2012).

Kaikki huiivia käyttävät musliminaiset tai -tytöt eivät luonnollisesti kohtaa automaattisesti rasismia tai syrjintää, eikä toisaalta koettukaan rasismi/syrjintä välttämättä passivoi tai estä yksilöä saavuttamasta päämääriään. On silti tärkeää kuitenkin

muistaa, että suoranainen rasismi ja/tai syrjintä, sekä pelko niiden mahdollisesta kohtaamisesta koulutuksessa tai työmarkkinoilla rajoittaa helposti yksilön käsityksiä omista tulevaisuuden mahdollisuuksista. Jos yksilöstä tuntuu, että yhteiskunta pakottaa hänet ulkoapäin ennalta määrättyyn (matalaan) asemaan yhteiskunnan hierarkiassa, se voi heikentää yksilön motivaatiota hankkia koulutusta. Aikaisemmassa tutkimuksessa (Fernandes-Reino, 2016) on toisaalta saatu myös selville, että maahanmuuttotaustaisten nuorten korkean opiskelumotivaation ja koulutususkon takana on usein tietoinen strategia, jolla pyritään välttämään työmarkkinoiden syrjivät käytänteet. Syrjintään liittyvät kokemukset, uskomukset ja kyky selvittää vaikeista tilanteista vaikuttavat siis suoraan koulutus- ja työelämän uravalintoihin, joko positiivisesti tai negatiivisesti.

Perheiden suhtautuminen tyttöjen kouluttautumiseen voi vaihdella suuresti. Aikaisemmissa tutkimuksissa on käynyt ilmi, että maahanmuuttotaustaiset vanhemmat ovat usein koulutususkoisia ja siten myös työntävät lapsiaan kohti korkeakoulutusta (Raleigh & Kao 2010; Hao & Bonstead-Bruns 1998; Jonsson & Rudolphi 2011), maahanmuuttotaustaiset vanhemmat myös arvostavat suomalaisen koulutuksen korkealle (ks. mm. Rinne & Tuittu 2011). Samaan aikaan on todettava, että monissa lähtömaissa tyttöjä ei ole perinteisesti koulutettu, tai heidän koulutukseen on yleisesti panostettu vähemmän kuin poikien koulutukseen ja sen tukemiseen, niin rahallisesti kuin myös aineettomasti. Monissa maissa tytöillä ei myöskään ole mahdollista hyödyntää mahdollista koulutustaan työelämässä, mikä voi vaikuttaa perheiden asennoitumiseen tyttöjen kouluttautumiseen. (DeJaghère 2018, 244–245.) Perheen vaikutus nousee esille myös asiantuntijoiden asenteita tutkittaessa. Marja Peltola ja Veronika Honkasalo ovat todenneet, että nuorisotyöntekijöiden puheessa maahanmuuttajaperheitä käsiteltäessä äidit ja tyttäret nähdään perheen marginaaleissa oleviksi henkilöiksi, ja nuorisotyöntekijät ovat huolissaan tytöistä, jotka viettävät ”liikaa” aikaa kotona perheen parissa. Osa nuorisotyöntekijöistä katsoo, että suomalaisen nuorisotyön tehtävä olisi avauduttava paremmin palvelemaan ylipäänsä tyttöjä (ja erityisesti siis maahanmuuttotaustaisia), osa taas katsoo, että tyttöjen osallistuminen tai osallistumatta jättäminen on yksinomaan perheen sisäinen asia. (Peltola & Honkasalo 2010, 123–124.)

3.3 Näkökulmia toimijuuteen ja koulutusidentiteettiin

3.3.1 Mitä ovat toimijuus ja koulutusidentiteetti?

Toimijuuden näkökulmaa on hyödynnetty monessa kasvatussosiologisessa tutkimuksessa, joissa on tarkasteltu yksilön mahdollisuuksia vaikuttaa omaan tulevaisuuteen. Käsitteitä joita on liitetty toimijuuteen, ovat muun muassa minuus, motivaatio,

tahto, tarkoituksellisuus, valinta, aloite, vapaus ja luovuus. Toimijuutta on yksilön kyky valita, toimia ja muuttaa asiantiloja näin halutessaan. Toimijuus on sekä sosiaalinen että ajallinen prosessi, jossa menneet tapahtumat ja tavat vaikuttavat nykyhetken kontekstissa. (Emirbayer & Mische 1998.) Yhteiskuntaluokan ja toimijuuden yhteyttä on tutkittu paljon sosiologiassa. Esimerkiksi Max Weber (1968) on todennut, että ihmisillä, joilla on samanlaiset resurssit käytettävissään ja jotka ovat samanlaisessa asemassa yhteiskunnassa, on myös yhtäläiset esteet ja mahdollisuudet toteuttaa toimijuuttaan. Suomessa on vältetty puhumasta yhteiskuntaluokista⁴, mutta myös täällä ihmiset ovat jakautuneet yhteiskunnassa erilaisiin ja eriarvoisiin asemiin, joissa mahdollisuudet toimia ja valita oma elämänsuunta ovat eri tavoin mahdollisia tai rajoitettuja. Koulutus on perinteisesti nähty keinona ylittää näitä esteitä ja laajentaa mahdollisuuksien avaruutta (ks. mm. Antikainen, Rinne & Koski 2013; Kivinen, Hedman & Kaipainen, 2012). Viime vuosikymmeninä onkin nähty, miten yhä useampi koulutautuu pitkään ja hankkii korkeakoulutuksen. Aikaisemman tutkimuksen mukaan hankitun korkeakoulutuksen ja yhteiskunnallisen kuuluvuuden/äänen/toimijuuden yhteys on vahva. Tämä merkitsee, että (nuorten) toimijuus mahdollistuu eri tavoin sosioekonominen taustan mukaan. Pitkittäistutkimus kuitenkin osoittaa, että tämä ero tasaantuu, jos nuoret itse taustastaan huolimatta päätyvät korkeakoulutuksen piiriin. (Nordlander, Strandh & Brännlund 2015, 295, 308–309.) Sen sijaan osa aikaisemmasta tutkimuksesta näkee, että koulutuksella nimenomaan ylläpidetään yhteiskunnallisia hierarkioita ja eroja eri luokkien välillä (ks. mm. Reay, David & Ball 2005).

Toimijuutta olisi lähes mahdotonta tutkia ilman identiteetin käsitettä, sillä yksilön identiteetti vaikuttaa aina toimijuuden lähtökohtiin. Identiteetti voi mahdollistaa ja edistää yksilön toimijuutta, mutta toisaalta yksilön mahdollisuudet voivat rajautua tietynlaisiin, etukäteen identiteetille sopiviksi oletettuihin toimijuuksiin. Koulutusidentiteetin voidaan nähdä koostuvan nuoren mielikuvista osaamisestaan, taidoistaan, valmiuksistaan ja valintojen mahdollisuuksista. Tässä tutkimuksessa koulutusidentiteetti nähdään siis tavallaan nuoren omana käsityksenä tai teoriana itsestään koulutusvalintojen edessä. Koulutusidentiteetti on sosiaalisesti rakentunut ja myös kulttuurisesti väritynyt käsitys siitä, mihin nuoren on mahdollista ja suotavaa asettaa koulutukselliset tavoitteensa. Nuoret kiinnittävät asioihin ja henkilöihin merkityksiä, joiden suhteen he myös arvioivat itseään, omia mahdollisuuksiaan ja sosiaalisesta ympäristöstä heihin heijastuvia odotuksia. Kasvatustieteilijät Ari Antikainen, Jarmo Houtsonen, Hannu Huotelin ja Juha Kauppila esittävät tutkimuksessaan identiteetin sisältävän neljä osa-aluetta: sosiaalisen identiteetin, henkilökohtaisen identiteetin, minä-identiteetin sekä kulttuuriseen identiteetin alueet (Antikainen et al. 1995, 300).

⁴ Tutkimusta aiheesta on kyllä tehty myös 2010-luvulla, ks. mm. Jani Erolan toimittama teos Luokaton Suomi, 2010.

Identiteettiulottuvuuksien muodostama kokonaisuus ohjaa nuorta suuntaamaan opiskeluaan ja oppimistaan, sekä käyttämään koulutuksessa hyödyllisiä resurssejaan. Koulutusidentiteetit muodostuvat erilaisissa reflektiivisissä *asemoitumisen* (engl. *positioning*) prosesseissa (Yoon 2012). Tärkeää on, ettei identiteettiä nähdä synnynäisenä ominaisuutena, vaan sen ymmärretään rakentuvan ja vahvistuvan eri tavoin erilaisissa hetkissä. Identiteetti ei siis ole pysyvä ja muuttumaton, vaan se muuntuu, muokkaantuu ja täydentyä yksilöiden sovittaessa identiteettiinsä yhteisönsä heijastamaa palautetta. Koulutusidentiteetit heijastavat nuorta ympäröivän yhteiskunnan ja kulttuurin koulutukselle antamia merkityksiä ja käsityksiä, sekä myös nuoreen kohdistettuja odotuksia – koulutusidentiteetit ovat siis yhteisesti tuotettuja.

Tutkimuksessa identiteetit ymmärretään joustavina ja muuttuvina. Joustava identiteetti auttaa meitä kohtaamaan muutoksia, sopeutumaan uusiin tilanteisiin sekä luomaan suhteita toisiin ihmisiin. Stuart Hall toteaa:

[...] meidän ei tulisikaan puhua identiteetistä jonakin loppuun saatettuna oliona, vaan tarkastella *identifikaatioita* ja nähdä ne jatkuviksi prosesseiksi. Identiteetti ei kohoa niinkään meissä yksilöinä jo olevan identiteetin täyteen, vaan kokonaisuuden *puutteesta*, joka ”täytyy” *ulkopuoleltamme* niiden tapojen kautta, joilla kuvittelemme *toisten* näkevän meidät. (Hall 1999, 39.)

Avtar Brah jatkaa samaa teemaa käsitellessään maahanmuuttoa ja identiteettiä diasporisesta näkökulmasta:

Diasporiset identiteetit ovat samanaikaisesti sekä paikallisia että globaaleja. Ne ovat transnationaalisten identifikaatioiden verkostoja, joihin kuuluu niin ”kuviteltuja” kuin ”kohdattujakin” yhteisöjä. (Brah 2007, 87.)

Nykyään maailma muuttuu yhä nopeammin, ja muutokset ovat globaaleja. Maailma on myös yhä monikulttuurisempi, jolloin moninaiset ja moniulotteiset identiteetit voivat olla nuorelle resurssi (ks. esim. Wilson, Ek & Douglas 2014, 5). Monikulttuurisuudesta huolimatta synnymme kaikki johonkin yhteiskuntaan ja siihen kuuluvaan kulttuuriin. Kansalliset kulttuurit eivät kuitenkaan ole geeneihimme koodattuja ja syntymässä verenperintönä saatuja. Identifikaatio on kulttuuristen representaatioiden siirtymistä sosialisoinnin kautta aina uusille sukupolville, jotka näin liittyvät kansakunnan symboliseen yhteisöön ja kuviteltuun kulttuuriseen identiteettiin (Hall 1999, 46). Kansalliset identiteetit tulevat varsin näkyviksi maahanmuuttoa tarkasteltaessa. Ensinnäkin maahanmuuttaja itse on kotoisin jostain kuvitellusta yhteisöstä, joka on muovannut hänen kansallista identiteettiään. Toiseksi kohdemaan kansalliset muodostavat oman kuvitellun yhteisönsä omalla kansallisella identiteetillään. Jos nämä kaksi ovat kovin kaukana toisistaan, riskit väärinymmärryksiin ja epäluuloihin

kasvavat molemmilla puolilla. Maahanmuuttotaustaisten nuorten identiteettiä tarkasteltaessa onkin huomioitava nuoren omien kokemusten lisäksi perhetausta ja lähtömaan yhteisö sekä niihin kytkeytyvä kulttuurinen/etninen identiteetti (Autiero 2017, 3).

Tietyn alueen yhteisiä kulttuurisia piirteitä, eli muun muassa kieltä, uskontoa, tapoja, traditioita, kutsutaan yleisesti termillä ”etnisyys” (Hall 1999, 54). Jean S. Phinney, John W. Berry, Paul Vedder ja Karmela Liebkind (2006) ovat tutkimuksessaan hahmotelleet erilaisia etnisen identiteetin profiileja: *Integroituneen* (engl. *integration*) nuoren identiteetissä yhdistyy vahva etninen identiteetti ja nykyisen kotimaan identiteetti. Nämä nuoret myös hallitsevat hyvin kohdemaan kielen. *Etnisen identiteetin* (engl. *ethnic*) omaksuneella nuorella on puolestaan hyvin vahva yhteys ja yhteenkuuluvuuden tunne perheen lähtömaahan. Nuoren sosiaaliset kontaktit ovat tiiviitä lähtömaahan ja/tai kohdemaan etnisen väestöryhmän kanssa. Oman äidinkielen käyttö on yleistä. *Kansallinen* (engl. *national*) identiteetti puolestaan ilmentää nuoren pyrkimystä sulautua kohdemaan valtakulttuuriin ja kontaktit lähtömaan väestöön ovat vähäisiä. Nuori myös pyrkii kehittämään nykyisen kotimaan kielitaitoa. *Hajanaisen* (engl. *diffuse*) etnisen identiteetin omaksuneille nuorille on puolestaan tyypillistä, etteivät he ole samaistuneet nykyisen kotimaan kansalliseen kulttuuriin, eivätkä perheen lähtömaan etniseen ryhmään. Tämä lisää riskiä marginalisoitua. (Phinney et al. 2006.)

Maahanmuuttotaustainen nuori joutuu asemoitumaan suhteessa sekä valtakulttuuriin että omaan etniseen kulttuuriinsa. Valtakulttuuria edustaa nuorten arjessa suomalainen koulutusjärjestelmä ja sen paikallisena ruohonjuuritason edustajana koulu ja luokkahuone. Aikaisempi tutkimus toteaa, että maahanmuuttotaustaisten nuorten koulunkäyntiä helpottaisi, mikäli heidän keskinäinen erilaisuutensa nähtäisiin kouluissa tavanomaisena ja ”normaalina” asiana, ja heidän yksilöllisyytensä olisi positiivinen resurssi, sen sijaan että valtavirrasta erilaisia nuoria ensisijaisesti lähestytään ongelmakeskeisesti ja poikkeavuutena, joka täytyisi jotenkin ratkaista. (Turtiainen & Rezai 2018, 217; Harinen & Suurpää 2003.) Etninen kulttuuri, johon peilata omaa itseä muodostuu niin perheestä, suvusta, etnisestä/uskonnollisesta yhteisöstä sekä transnationaalisista suhteista lähtömaan ihmisiin. Näiden sosiaalisten suhteiden kautta muun muassa ylläpidetään omaa äidinkieltä, jaetaan uskoa, ja noudatetaan yhteisiä traditioita. Ne myös vaikuttavat siihen, miten nuori kokee identiteettinsä jatkuvuuden kohdemaan valtakulttuurin ympäröimänä. (Turtiainen & Rezai 2018, 216; Tingvold, Hauff, Allen & Middelthon 2012.)

3.3.2 Toimijuuden sidoksellisuus

Amartya Sen painottaa, miten toimijuutta tarkasteltaessa tulee huomioida yksilön vastuu omista teoistaan:

[...] not only are we well or ill, but also we act or refuse to act, and can choose to act one way rather another. And thus we – women *and* men – must take responsibility for doing things or not doing them. (Sen 1999, 190.)

Karen Evans (2002) sen sijaan nostaa voimakkaasti esille myös erilaiset yhteiskunnalliset rakenteet, jotka voivat estää tai rajoittaa yksilön toimijuutta ja tekevät toimijuudesta *sidoksellista* (engl. *bounded agency*). Evansin sanoin:

The empirically grounded concept of bounded agency developed here sees the actors as having a past and imagined future possibilities, which guide and shape actions in the present, together with subjective perceptions of the structures they have to negotiate, the social landscapes that affect how they act. Bounded agency is socially situated agency, influenced but not determined by environments and emphasizing internalized frames of reference as well as external actions. (Evans 2007, 92–93.)

Yksilön kannalta aktiivinen toimijuus siirtymissä (Evansin tutkimuksessa nuorten siirtymissä koulutuksesta työelämään) on erityisen tärkeää erityisesti haavoittuvassa asemassa olevien nuorten kohdalla. Aktiivinen päätöstenteko ja toiminta eivät silti Evansin mukaan poista rakenteellisten seikkojen vahvaa vaikutusta nuorten elämäntapaan. Rakenteiden vaikutus tulee erityisen hyvin esille hänen Saksaa ja Englantia vertailevassa tutkimuksessa. Saksa edustaa siirtymämallia, jossa tiukat rakenteet ohjaavat nuoria siirtymään koulusta harjoitteluun ja työelämään. Saksaan verrattuna Englanti puolestaan on esimerkki vapaammasta mallista vailla ohjaavia rakenteita. Tiukkojen rakenteiden puuttuminen asettaa yksilölle enemmän vastuuta. Epäonnistuneen siirtymän myötä yksilön luottamus omaan pärjäämiseen ja osaamiseen heikkenee voimakkaammin kuin Saksan mallissa, jossa rakenteet (ja niiden muodostamat esteet) mahdollistavat ajatuksen siitä, ettei epäonnistuminen johdu yksilön henkilökohtaisista kyvyistä. Sidoksellinen toimijuus ottaa huomioon yksilön menneisyyden yhtä lailla kuin kuvitellut tulevaisuuden mahdollisuudet, jotka molemmat ohjaavat ja muokkaavat tämän hetken toimintaa. Toimijuus siis muotoutuu ajallisessa prosessissa. Ympäröivät rakenteet ja niistä saatu yksilöllinen kokemus vaikuttavat yksilön mahdollisuuksiin toimia. Rakenteiden kanssa käydäänkin jatkuvaa neuvottelua. Sidoksellinen toimijuus on siis sosiaalista ja aikaan sekä paikkaan linkittyntä. Ympäristö vaikuttaa (mutta ei määritä) sidoksellista toimijuutta. Evansin teoria painottaa siis yhtä paljon sekä sisäistettyjä toimintamalleja että ulkoista toimintaa. (Evans 2007, 88, 90–93.)

Toimijuutta on tutkittu ja teorisoitu paljon, myös monen eri tieteenalan näkökulmasta. Sosiologian klassikon maineessa olevat tutkijat Ulrich Beck, Anthony Gid-

dens ja Pierre Bourdieu ovat tarkastelleet tutkimuksissaan toimijuuden ja rakenteiden usein jännitteistäkin suhdetta (ks. mm. Beck 1992; Giddens 1991; Bourdieu 1984; 1979). Bourdieun näkemystä on kuitenkin kritisoitu habituksen käsitteen kankeudesta ja deterministisestä luonteesta, jota on vaikea sisällyttää sosiaalisen liikkuvuuden ja muutoksen selittämiseen (ks. mm. Adams 2006; Reay 2004). Beckin teoriaa toimijuudesta on puolestaan kritisoitu siitä, ettei se ota riittävästi huomioon kontekstia, jossa yksilöt kulloinkin toimivat (ks. mm. Evans 2002, 2007; Lehman 2004; MacLeod & Yates 2006). Karen Evans (2002; 2007) on pyrkinyt vastaamaan molempien toimijuus-lähestymistapojen ongelmakohtiin sidoksellisen toimijuuden teoriallaan. Evans toteaaakin: “By examining bounded agency, the focus moves from structured individualization onto individuals as actors, without losing the perspective of structuration” (Evans 2007, 93).

Evansia kohtaan esitetyssä kritiikissä sidoksellisen toimijuuden on yhtäältä katsottu yksinkertaistavan muiden toimijuusteorioiden ulottuvuuksia (ks. mm. Woodman 2009) ja toisaalta käsite on nähty sisäisesti ristiriitaisena (ks. mm. Coffey & Farrugia 2013). Sidoksellisella toimijuudella on kuitenkin mielestäni tärkeä paikkansa tutkimuksessa. Se paikantaa toimijuuden yksilön ja yhteiskunnan välille ja sen avulla voidaan selvittää, miten toimijuus muokkaantuu yksilön toiveiden ja ympäristön asettamien reunaehtojen muodostamien eriateisten kompromissien seurauksena.

Aikaisempi tutkimus korostaa, että ensimmäisen polven maahanmuuttajat ovat erityisen haavoittuvassa yhteiskunnallisessa asemassa. Tämä koskee varsinkin paperittomia maahanmuuttajia, mutta myös ilman kohdemaan kansalaisuutta olevien lailinen asema voi olla horjuva. Usein maahanmuuttajia ja maahanmuuttotauksia koskee myös epävarma työmarkkina-asema, mikä johtaa luonnollisesti epävarmaan toimeentuloon. Tutkimuksessa maahanmuuttajien onkin katsottu ikään kuin muodostavan eräänlaisen uuden prekariaatin, jonka toimijuus on vähintäänkin rajoitettua: maahanmuuttajilla on usein vähemmän käytettävissä olevia resursseja, heitä rodullistetaan ja asemoidaan ulkoapäin, heidän kielitaitoaan vähätellään ja heidän inhimillistä pääomaansa (engl. *human capital*) ei sellaisenaan useinkaan arvosteta kohdemaan koulutus- ja työmarkkinoilla. (Paret & Gleeson 2016, 279, 282.) Koulutus on kuitenkin perinteisesti nähty suomalaisessa yhteiskunnassa reittinä ensinnäkin yksilökohtaiseen menestymiseen ja toiseksi kansantalouden vakaaseen kehitykseen. Maahanmuuttajien kohdalla tilanne on monimutkaisempi, korkeakaan koulutus ei takaa työllistymistä ainakaan koulutusta vastaavalla alalla ja palkkatasolla. Ongelmia kohtaavat varsinkin ne maahanmuuttajat, jotka ovat ulkoisesti ja/tai kulttuurisesti hyvin erilaisia kuin valtaväestö. (Forsander & Alitolppa-Niitamo 2000.) Vaatimus puhua sujuvaa valtaväestön äidinkieltä työssä kuin työssä vaikuttaa maahanmuuttajien asemaan työmarkkinoilla. Naisten kohdalla työnsaannin esteenä voi olla myös uskonnon ulkoinen merkki, esimerkiksi huivin käyttö. (Yang 2009, 252–253.)

Muun muassa eheä identiteetti ja yhteisöön kuulumisen tunne ovat tärkeitä taustatekijöitä yksilön toimijuuden edellytyksinä. Koska siis yksilön identiteetti ja toimijuus syntyvät suhteessa häntä ympäröivään yhteisöön, stereotyyppien merkitys on syytä ottaa huomioon. Ihmisille on luontaista hahmottaa maailmaa luokittelemalla ja ryhmittelemällä. Tässä on kyse tyypittelystä, jolla saadaan maailman kaaoksesta aikaan järjellinen ja hallittava järjestys. Negatiivista luokittelua sen sijaan on stereotyyppittely, jossa yksilö nähdään yksilöotteisesti muutaman yksinkertaisen, helposti muistettavan ja laajasti tunnetun luonnehdinnan kautta. Nämä liioitellut ja yksinkertaistetut luonnehdinnat nähdään muuttumattomina, stereotyyppit ikään kuin pelkistävät, olemuksellistavat ja luonnollistavat eroja. Stereotyyppit perustelevat kahtia jakamisen strategian, on olemassa normaali ja epänormaali, hyväksyttävä ja poissuljettava. (Hall 1999, 190.) Identiteetteihin tämä liittyy siten, että jos ympäröivä yhteiskunta kohtelee joitakin sen jäseniä jatkuvan poissulkemisen ja epäilyn kautta, se vaikuttaa näiden identiteetteihin. Nuori, joka ei löydä samaistumisen kohdetta, tai ei tule hyväksytyksi koululuokassa, on erityisessä vaarassa syrjäytyä ja jäädä koulutuksen ulkopuolelle, mikäli opettajat, ohjaajat ja oma perhe eivät tue hänen koulutusidentiteettinsä muodostumista.

Yksilön piirteet ja omaksi koettu identiteetti, vaikuttavat hänen toimintaansa eri tavoin eri konteksteissa. Tutkimus vaihto-opiskelijoiden identiteeteistä ja toimijuudesta kuvaa, miten homogeenisessa ympäristössä vaihto-opiskelijoiden oli muutettava heidän käytöstään (muun muassa vähentämään vierasta aksenttia ja muuttamaan kielenkäyttöä) jotta vuorovaikutus olisi mahdollisimman sujuvaa paikallisen väestön kanssa. Samaan aikaan kun opiskelijat joutuivat muokkaamaan käytöstään, he kokivat erityisen tärkeäksi oman etnisen identiteetin säilyttämisen ja vaalimisen myös vieraassa ympäristössä. (Malcolm & Mendoza 2014, 611.) Myös maahanmuutto-taustaiset oppilaat, varsinkin itse maahanmuuttajina Suomeen saapuneet, joutuvat aktiivisesti muokkaamaan käytöstään ja puhetapaansa paremmin ”sopimaan” valtaväestön tapoihin ja normeihin. Kielitaito, sen oikea kontekstikohtainen käyttö (esimerkiksi nuorisolla on omia kielen käyttötapoja, jotka eivät kuulu kirjakieleen ja jotka oppii vain ryhmässä toimien), kirjoittamattomat käytöskoodit ja esimerkiksi pukeutuminen, voivat yhtä lailla yhdistää kuin myös erottaa yksilöitä. Kuuluminen johonkin *paikkaan* onkin tärkeää identiteetille. Paikka mahdollistaa ne sosiaaliset ja kulttuuriset yhteydet, joiden kautta identiteettiä ja kuulumista ylläpidetään, arvioidaan ja uudelleen neuvotellaan. Identiteetti tulee näkyväksi ulkopuolisille jokapäiväisten ja arkisten toimintojen, *toimijuuden*, kautta. Maahanmuuttajat, jotka tulevat tietystä paikasta uuteen paikkaan, joutuvat usein muuttamaan näitä jokapäiväisiä toimintojaan ja samalla myös identiteetti hiljalleen muokkaantuu. (Main & Sandoval 2015, 73–74, 81.)

3.4 Nuoruus ja koulutus siirtymät

3.4.1 Nuoruus kontekstiin sidottuna kokemuksena

Nuoruutta elämänvaiheena on tietyllä tapaa vaikea määritellä, sillä sen alku tai loppu ei ole selkeärajainen. Nuoruus voidaan nähdä kuitenkin ikäkautena, joka muovautuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja on erilaisten kulttuuristen merkitysten läpäisemä. Se on elämänvaihe lapsuuden ja aikuisuuden välissä, yksilö on matkalla jostain jonnekin. Nuoruus on elämänvaiheena erilaisten neuvottelujen muovaama ja kontekstisidonnainen. (Furlong 2013, 3, 10.) Eri aikoina, muun muassa eri koulutusjärjestelmän vaikutuksesta ja erilaisissa taloudellisissa rakenteissa kasvaneista nuorista kasvaa aina oman aikakautensa ”tuotteita”. Yksi tämän hetken nuoruutta muokkaava tekijä on yhteiskunnan monikulttuuristuminen. Vesa Puuronen (2006) nostaa esille, että nykynuorten on otettava (ja he myös ottavat) kantaa monikulttuurisuuteen. Puuronen mukaan on löydettävissä kolme reagoititapaa: Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat ne nuoret (voivat edustaa niin valtaväestöä kuin etnistä vähemmistöä), jotka toivottavat monikulttuurisuuden ja etnisen moninaisuuden tervetulleeksi. He ottavat muista kulttuureista elementtejä käyttöönsä ja muodostavat niistä ikään kuin hybridisoituneita alakulttuureja. Toisen ryhmän muodostavat valtaväestöön kuuluvat nuoret jotka päinvastaisesti suhtautuvat monikulttuurisuuteen ja etnisiin vähemmistöihin kielteisesti. He saattavat muodostaa omia äärioikeistollisia ja rassistisia alakulttuureja. Kolmas ryhmä sen sijaan suhtautuu monikulttuurisuuteen, etnisiin vähemmistöihin ja maahanmuuttoon suhteellisen neutraalisti tai välinpitämättömästi. Heiltä myös usein puuttuu varsinaisia kokemuksia maahanmuuttajista tai monikulttuurisuudesta. Nykymaailmassa tämä ryhmä kuitenkin väistämättä pienenee, kun esimerkiksi yhä useampi koulu on oppilas pohjaltaan monikulttuurinen. Koulussa nuoret joutuvat kohtaamaan monikulttuurisen todellisuuden ja valitsemaan oman suhtautumisensa siihen. (Puuronen 2006, 8.)

Karl Mannheimin (1952) klassisen sukupolviteorian mukaan ikäpolvi eli samankäisyys on yksi edellytys sukupolven muodostumiselle. Kuitenkin vasta yhteinen kokemusmaailma tekee ikäpolvesta varsinaisen sukupolven. Samaan sukupolven kuuluvat henkilöt kokevat samoja asioita ja tapahtumia, jotka sitten muokkaavat heidän tietoisuuttaan ja tapaansa reagoida maailmaan. Samaan aikaan syntyminen ja yhtä aikaa eläminen eivät vielä synnytä sukupolvea. Sukupolven muodostuminen edellyttää myös alueellista läheisyyttä, sillä kokemukset rajautuvat paikallisesti: esimerkiksi kokemukset 1990-luvun lamasta vaikuttivat suomalaisten sen ajan nuorten elämään, mutta saman aikakauden nuoret vaikkapa Yhdysvalloissa elivät varsin toisenlaista elämää ja saivat erilaisia kokemuksia. Nuoruus Suomessa 2010-luvulla on sukupolvikokemus. Sukupolvikokemukset ovat merkittäviä myös siitä näkökul-

masta, että joissain tapauksissa ne voivat merkitä sitä, että vanhempien ja nuorempien sukupolvien välinen vuorovaikutus muuttuu vaikeaksi, jos toisen kokemusmaailma ja sitä kautta tapa toimia, näyttää tunteita ja koko elämänasenne on täysin tuntematon vastapuolelle. (Puuronen 2006, 91–92.) Sukupolvien kokemusmaailma siis vaikuttaa sen toimintamalleihin, muun muassa siihen, mitä pidetään eri sukupuolille hyväksyttävänä toimintana yhteiskunnassa ja eri elämänalueilla.

Maahanmuuttajaperheissä sukupolvien välinen kuilu voi olla varsin mittava. Vanhempien lähtömaassa on voinut olla sota, kurjuutta, köyhyyttä, elämän epävarmuutta sen eri osa-alueilla. Nuoret sen sijaan ovat saattaneet olla kasvaneita länsimaaisessa, turvallisessa ympäristössä, jossa yksilön yhteiskunnallinen asema on varsin individualistinen ja vapaa. Lohkoutuvan assimilaation (*segmented assimilation*) teoria (ks. esim. Portes & Zhou 1993; Zhou 1997), huomioi perheen merkityksen kotoutumisessa. Teoria esittelee kolme erilaista kotoutumisen mallia: yhtenäinen, ristiriitainen ja selektiivinen akkulturaatio (*consonant, dissonant and selective acculturation*). *Yhtenäinen akkulturaatio* toteutuu mallin mukaan, kun vanhemmat ja lapset omaksuvat yhtäaikaaisesti uuden kotimaansa kulttuurin, ja vähitellen luopuvat omasta kielestään ja tavoistaan. Tämä on varsin yleinen ja tavoiteltu malli esimerkiksi Yhdysvaltojen monikulttuurisuuspolitiikassa. Mallissa toinen sukupolvi saa vanhemmiltaan vahvasti tukea (kielitaito on hallussa ja uuden yhteiskunnan järjestelmä on myös vanhemmille tuttu). Tämä mahdollistaa mallin mukaan sosiaalisen kohoamisen samalla, kun nuorista tulee osa uuden yhteiskunnan ”mainstreamia”, valtavirtaa. *Ristiriitaisessa akkulturaatiossa* sen sijaan toinen sukupolvi oppii uuden kotimaan kielen (koulun kautta) ja omaksuu myös maan tavat nopeammin kuin vanhempansa. Vanhempien kyky tukea lapsia on heikko, kun kielitaito on huono ja koulutusjärjestelmänkin voi olla vieras. Tämä vaikeuttaa nuorten yhteiskunnallista nousua, varsinkin jos työmarkkinat ovat jakautuneet ja nuoret ovat päätyneet osaksi jotain alakulttuuria. Kolmas malli, *selektiivinen akkulturaatio*, kuvaa tilannetta, jossa vanhemmat ja lapset oppivat kohdemaan kielen, omaksuvat valikoivasti maan uusia tapoja ja säilyttävät samanaikaisesti oman kulttuurinsa ja äidinkieltensä. Selektiivinen akkulturaatio mahdollistaa sosiaalisen nousun, sillä nuoret saavat tukea vanhemmiltaan ja omalta etniseltä yhteisöltään. (Waters et al. 2010, 1169–1170.) Suomessa virallinen maahanmuuttopolitiikka suosii eniten kolmannen mallin mukaista kotoutumista, mutta käytännössä perheiden sisäinen kotoutuminen voi olla minkälaista tahansa, ja siten myös maahanmuuttajanuorten kotoaan saama tuki vaihtelee paljon.

3.4.2 Nuoruus ja siirtymien ”pakko”

Jokaiseen ikään kuuluu siihen liittyviä riittejä, oletettuja ja luonnollistettuja toimintatapoja ja aikaan liittyviä normeja, joita yksilön oletetaan noudattavan iänmukaisesti. Muun muassa erilaiset nivel- ja siirtymävaiheet ovat tällaisia ikään liittyviä

tapahtumia, joiden kautta elämäkulku etenee suhteellisen tasaisesti, mikäli siirtymät sujuvat suunnitellusti. Siirtymiä voidaan kuvata yksilön nykyisyydessä tekemiksi valinnoiksi ja päätöksiksi omasta tulevaisuudesta, menneisyyden kokemusten ohjaamana. Osa elämäkulkuun liittyvistä siirtymistä on vahvasti yksilön itsensä päättävissä (muun muassa mennäkö naimisiin ja hankkia perhe) osa on niin syvästi institutionalisoituneita, että ne tapahtuvat yksilön omasta tahdosta riippumatta (esimerkiksi peruskoulu päättyy ja oppilaan on tällöin siirryttävä eteenpäin, joko toiseen kouluun, töihin, harjoitteluun tai työttömäksi). Aktiivinen toimijuus on kuitenkin yleisesti ottaen oleellinen osa siirtymiä, ja siirtymävaiheisiin liittyvä vastuun kantaminen omasta elämästä voi osoittautua hyvinkin haasteelliseksi nuorille, joiden elämä on jollakin tapaa haavoittuvaa. Siirtymien sujuvuutta voi heikentää sosiaalisten verkostojen ja tuen puute, koulutukseen liittyvät vaikeudet, työelämävalmiuksien puuttuminen, emotionaaliset tai psyykkiset ongelmat, tai muu häiriökäyttäytyminen. (Juvonen 2015, 30–31.)

Peruskoulusta toiselle asteelle siirtyminen on tärkeä siirtymävaihe, joka Suomessa toteutuu valtaosalla opiskelijoista enemmän tai vähemmän onnistuneesti. Varsinainen koulupudokkuus (eli nuori jättää koulunkäynnin kesken, eikä palaa opintojen pariin uudelleen) on suhteellisen harvinaista. Yläkouluikään kuuluu puberteettiin ja nuoruuteen liittyviä muutoksia, jotka voivat vaikuttaa nuorten koulupolkuun. Nuoruuteen liittyy identiteetin tietoinen muokkaus ja oman minuuden etsintä, sekä sosiaaliset suhteet tulevat entistä tärkeämmiksi. Kun nuori joutuu pohtimaan koulu-siirtymää, ei ole kyse vain tulevan ammatin pohdinnasta, vaan esimerkiksi kysymykset sosiaalisen elämän muutoksista (kaveriporukka hajoaa eri kouluihin) ja ”oman itsensä” löytämisestä pyörivät mielessä. Motivaatio koulunkäyntiin voi laskea ja yleinen kiinnittyminen kouluun heikentyä, jos nuori ei saa kotoa, koulusta tai vaikka harrastustoiminnasta tukea siirtymävaiheen aikana. Tuon puute puolestaan lisää koulupudokkuuden riskiä. (Poikkeus et al. 2013.)

Koulupudokkuudelta suojaavien tekijöiden aikaisempi kansainvälinen tutkimus on muun muassa huomannut koulutusjärjestelmällä olevan vaikutusta koulupudokkuuden yleisyyteen. Tutkimuksen mukaan maissa, joissa koulujärjestelmä segregoituu varsin myöhään, on vähemmän koulupudokkuutta. Ikäluokan mahdollisimman pitkään yhtenäisenä jatkuva koulupolku on siis pudokkuudelta suojaava mekanismi. (Crul 2007.) Suomalainen koulutusjärjestelmän sisältää yhtenäisen peruskoulun, joka kestää 9. luokkaan asti, ja vasta sen jälkeen ikäluokka hajaantuu toisen asteen erillisiin opintoihin. Tämä antaa usean vuoden suojan oppilaiden koulupudokkuudelle, kaikki oppilaat osallistuvat suomalaisessa peruskoulussa samanlaiseen ja samanarvoiseen perusopetukseen. Tämä pyrkii takaamaan samanlaiset lähtökohdat toiselle asteelle haettaessa. Suomessa toisen asteen opintoihin myös haetaan suhteellisen aktiivisesti. Esimerkiksi TEM:n selvityksen mukaan vuonna 2014 vain 1500 nuorta jätti hakematta peruskoulun jälkeen toisen asteen opintoihin. Toisen asteen

opintoja tosin keskeytetään (syyt voivat vaihdella väärästä alan valinnasta aina terveydellisiin seikkoihin) ja osa nuorista ei hae uudelleen opiskelemaan, vaan jää kokonaan tutkintoon johtavan koulutuksen ulkopuolelle. (Työ- ja elinkeinoministeriö 2015, 15.) Sekä toisella että kolmannella asteella keskeyttäminen tapahtuu yleensä opintojen alkuvaiheessa (Myrskylä 2011).

Tilastokeskuksen mukaan peruskoulun tavalla tai toisella kesken jättäneitä oli lukuvuonna 2017/2018 yhteensä 510, joista 37 prosenttia oli tyttöjä. Oppivelvollisuutensa laiminlyöneistä tyttöjä oli 33 ja ilman peruskoulun päättötodistusta koulusta eronneista 157. Nuorille suunnatussa lukiokoulutuksessa keskeyttämisprosentti oli 3,1, ammatillisessa koulutuksessa 7,4 prosenttia, ammattikorkeakoulukoulutuksessa 7,3 prosenttia ja yliopistokoulutuksessa (alemmat ja ylemmät korkeakoulututkinnot) 5,9 prosenttia. Miehistä jonkin tutkintoon johtavan koulutuksen keskeytti kokonaan 6,0 prosenttia ja naisista 4,2 prosenttia. Sukupuolen vaikutus näkyy myös siinä, minkä asteen koulutukset jäävät kesken: miehet keskeyttivät useimmin ammattikorkeakoulukoulutuksen (9,3 prosenttia), naiset puolestaan ammatillisen koulutuksen (7,5 prosenttia). Naiset ja miehet eroavat myös siinä, että naiset jatkoivat kokonaan keskeyttämisen sijaan opintojaan jollain toisella koulutussektorilla, kun taas miehet keskeyttivät opintonsa kokonaan. (Suomen virallinen tilasto 2017.)

Onnistunut koulusiirtymä on sekä yksilön että yhteiskunnan etu. Syrjäytymisen riski kasvaa, jos nuori jää ilman toisen asteen koulutusta. Toisen asteen koulutuksella on iso merkitys varsinkin maahanmuuttajanuorille. Myrskylän (2011) tutkimuksen mukaan pelkän peruskoulun suorittaneilla ulkomaalaistaustaisilla nuorilla on valtaväestöön verrattuna kuusinkertainen riski päätyä työttömäksi tai ”työvoiman ulkopuoliseksi” (käsite huomioi lukuun mukaan myös esimerkiksi kotiäidit, jotka eivät ole työttömiä työnhakijoita). Maahanmuuttotaustaisilla naisilla on tyypillisempää päätyä nimenomaan työmarkkinoiden ulkopuolelle (kuin olla työttömiä), ja heidän ulkopuolisuusriskinsä on kolminkertainen valtaväestöön verrattuna. Myös maahanmuuttotaustaisilla miehillä ulkopuolisuusriski on työttömyyttä suurempi, heidän riskinsä on kaksinkertainen valtaväestöön nähden. Sen sijaan työttömyysriski pelkän peruskoulutodistuksen varassa on maahanmuuttotaustaisilla alempi kuin valtaväestön nuorilla. (Myrskylä 2011, 10, 14–15; Larja & Sutela 2015.) Työttömyydeltä suojaava mekanismi voi esimerkiksi olla etnisten ryhmien eriytyneet työmarkkinat (etniset ravintolat, siivousala), joille työllistyminen ilman koulutusta ja tutkintoa on vielä mahdollista.

Myös valtaväestössä on eroja ryhmien välillä. Esimerkiksi Tero Järvinen ja Markku Vanttaja (2006) ovat todenneet, että sosioekonominen tausta vaikutti koulupudokkaiden työurien muodostumiseen voimakkaasti. Heidän mukaansa korkeasti koulutettujen vanhempien lapset onnistuvat kiinnittymään vakaalle työuralle useammin kuin lapset, joiden vanhemmilla on alempi koulutustaso. Korkeasti koulutettujen vanhempien lapset jäävät peruskoulunsa päättämisen jälkeen vain tilapäisesti

koulutuksen ja työelämän ulkopuolelle, ja he jatkavat muita todennäköisemmin opintojaan myöhemmin. (mt., 20.) Nuoria ei voidakaan nähdä erillisenä tutkimuskohteena, irrotettuna perheestään ja sen sosioekonomisesta ja/tai koulutuksellisesta taustasta. Nuorille on tärkeää saada vanhemmiltaan niin emotionaalista, taloudellista kuin myös sosiaalista tukea. Iso merkitys on myös sillä sosiaalisella verkostolla, johon nuori voi päästä käsiksi vanhempiensa kautta. (McGrellis & Holland, 2013, 99.)

4 Tutkimusasetelma

4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni kohdistuu tyttöjen sidokselliseen toimijuuteen, jota olen käsitellyt kolmessa osa-julkaisussa eri näkökulmista. Tutkimuksen lähtökohtana on nähdä maahanmuuttotilanteesta työtöitä aktiivisina toimijoina, siinä missä kuka tahansa muukin yhdeksäsluokkainen on aktiivinen toimija oman koulutuspolun suunnittelijana ja suunnitelman toteuttajana. Koska tarkoituksena on kuitenkin tarkastella maahanmuuttajuuden ja sukupuolen vaikutuksia koulutusvalinnan hetkellä, sopii sidoksellisen toimijuuden teoria hyvin tutkimuksen pohjaksi. Teoria ottaa huomioon yksilön omat toiveet ja preferenssit ja näkee samalla yksilöä ympäröivän yhteiskunnan ja sen rakenteiden asettamat reunaehdot, sekä erilaisten sosiaalisten yhteisöjen, verkostojen ja perheiden vaikutukset näihin valintoihin. Valinta ei koskaan tapahdu tyhjiössä, mutta yksilön elämäntilanteesta, resursseista ja myös sosiaalisesta ympäristöstä riippuen sidokselinen toimijuus saa eri muotoja ja lopputulemia. Osa on yksilölle suotuisampia, osa puolestaan vähemmän toivottuja. Koulutuksessa tämä voi tarkoittaa opintojen katkoksellisuutta, tutkintoon valmistumisen myöhentymistä, pahimmillaan myös koulutuksen ulkopuolelle jäämistä. Yhdeksännellä luokalla koulusiirtymä ei määritä yksilön menestymistä aikuisuudessa, mutta onnistunut siirtymä on silti etu jatko-opintojen ja työuran näkökulmista. Kompurointi peruskoulun jälkeisellä opintitiellä tekee seuraavista siirroista potentiaalisesti haastavampia. Ja jos yksilön taloudelliset ja sosiaaliset resurssit ovat riittämättömät, riskit vain kasvavat.

Suomalaisen peruskoulun yhtenä tehtävänä on antaa oppilaille tiedot ja taidot, joita hän tarvitsee jatko-opinnoissa pärjätäkseen. Ensimmäinen osajulkaisuni (Mäkelä, Kalalahti & Varjo 2017) käsittelee monikulttuurisuuskasvatuksen ilmenemistä suomalaisessa peruskoulussa ja tämän monikulttuurisuuden konstruktioita nuorten toimijuuksissa. Artikkelini kuvaa sitä koulukontekstia, jossa tutkimuksen nuoret ovat eläneet ja opiskelleet, ja jonka on tarkoitus toimia heidän ponnistuslautanaan toisen asteen opintoihin. Koska artikkelissa tarkastellaan kolmen vuosikymmenen ajalta opetussuunnitelmia, on mukana historiaulottuvuus, jonka kautta on nähtävissä suomalaisen peruskoulun muuttuva suhtautuminen monikulttuurisuuteen. Toinen osajulkaisuni (Mäkelä & Kalalahti 2018) käsittelee toimijuuden orientaatioita ja toimi-

juuden sidoksellisuuden moninaisuutta koulutusvalinnan hetkellä. Se lähestyy toimijuutta käyttäen analyysin työvälineenä Jyrki Jyrkämän (2008) kehittämiä toimijuuden modaliteetteja. Modaliteetit tekevät toimijuuteen liittyvät sekä henkilökohtaiset että ulkopuoliset tekijät näkyviksi, paljastaen miten monella tavalla toimijuus voi olla sidoksellista. Kolmannessa osajulkaisussa (Mäkelä, Kalalahti & Peura 2019) käsitellään koulutusidentiteetin yhteyttä toimijuuteen. Nuoren koulutusidentiteetti muodostuu ja muokkaantuu nuoren mielikuvista omasta osaamisesta, tiedoista ja valmiuksista koulussa. Koulutusidentiteetti rakentuu sosiaalisesti. Se on kulttuurisesti väritynyt ajatus siitä, mihin nuoren on mahdollista ja sopivaa asettaa koulutukselliset tavoitteensa. Koulutusidentiteetti on siis yksi toimijuuden sidoksellisuuden ilmentymistä: mielikuva itsestä oppijana, hyvänä tai huonona opiskelijana rajaa tai mahdollistaa koulutussiirtymiä eri tavoin.

Näiden osajulkaisujen tulosten pohjalta vastaan tutkimukseni yhteenvedossa seuraaviin kolmeen päätutkimuskysymykseen:

Miten suomalainen monikulttuurisuuskasvatus on muuttunut 1990-luvulta 2010-luvulle ja minkälainen asema maahanmuuttotilanteelle opilaalle muodostuu eri vuosien peruskoulun opetussuunnitelmissa?

Tähän vastataan osajulkaisussa I

Miten tyttöjen sidoksellinen toimijuus rakentuu yhteiskunnallisten pakojen, kulttuuristen odotusten, sosiaalisten paineiden ja tyttöjen omien toiveiden välisissä jännitteissä?

Tähän vastataan osajulkaisuissa II ja III

Miten sukupuoli ja maahanmuuttotilanteesta kytkeytyvät koulutusidentiteetin ja toimijuuden rakentumiseen ja toteutumiseen koulutusvalinnan hetkellä?

Tähän vastataan osajulkaisussa III

4.2 Metodologisia valintoja

Maahanmuuttotilanteita koskeva empiirinen tutkimusasetelma rakentuu laadullisille aineistoille, haastattelujen ja peruskoulun opetussuunnitelmien (1994, 2004 ja 2014) analysoinnille. Käyttämällä kahta eri aineistoa, olen pyrkinyt tarkastelemaan maahanmuuttotilanteita nuorten toimijuutta useammasta näkökulmasta. Molemmilla aineistoilla kieli ja sen muodostamat merkitykset ovat tutkimuksen keskiössä, minkä vuoksi tutkimus paikantuu *sosiaaliseen konstruktionismiin*, joka perustuu Husserlin fenomenologiaan (Puusa & Juuti 2011, 16). Konstruktionistinen lähes-

tymistapa on tyypillisesti kiinnostunut siitä, miten ihmiset tuottavat käyttämänsä kielien välityksellä sen yhteiskunnallisen todellisuuden, jossa he elävät. Kieli on siis tekoja ja toimintaa, se luo, rakentaa, uusintaa ja muuttaa ympäröivää todellisuutta. Erilaiset sosiaaliset todellisuudet voivat elää rinnakkaisina ja yhtäaikaisina, minkä lisäksi sosiaaliset todellisuudet voivat näyttäytyä meille eri tavoin riippuen siitä, mistä näkökulmasta ja lähtökohdista me niitä tarkastelemme. Sosiaalinen konstruktionismi painottaa toimijoiden (tässä tapauksessa nuorten tyttöjen) aktiivista roolia ja vuorovaikutuksellisuutta. (Juvonen 2015, 52; Berger & Luckmann 1994) Tutkijan tehtävänä on kieltä ja puhetta analysoidessaan tarkastella niitä erilaisia tulkintoja joita puheella ja/tai tekstillä on, jolloin myös itsestäänselvyytensä pidetyt asiat näyttäytyvät monimutkaisina sosiaalisina kuvioina, joita eri toimijat synnyttävät puheessa saadakseen muut henkilöt suostuteltua oman näkökulmansa taakse (Puusa & Juuti 2011, 18).

Sosiaalinen konstruktionismi on myös sikäli sopiva lähtökohta tälle tutkimukselle, että taustalla on huomio siitä, miten maahanmuuttotaustaisia naisia ja tyttöjä kuvataan usein julkisuudessa ja yhteiskunnallisissa puheenvuoroissa passiivisina, jopa (kulttuurinsa) uhreina, ja heihin liitetään huolipuhetta. Maahanmuuttajatyttöjen yhteydessä puhutaan muslimien huivipakosta, naisia alistavasta kulttuurista ja/tai uskonnosta sekä nuorena äidiksi ”joutumisen” vaaroista. Myös maahanmuuttajamiehet ja -pojat esitetään usein sukupuolensa mukaan stereotyyppisinä ja heihin liitetään omat, erilaiset huolensa. Kyse on sosiaalisten ongelmien rakentumisesta julkisessa puheessa. Nämä konstruoidut sosiaaliset ongelmat määrittävät aina kulloisenkin yhteiskunnallisen keskustelun ja toiminnan kautta. Näkökulmana sosiaalinen konstruktionismi korostaakin, että nämä erilaiset sosiaaliset ilmiöt kuvastavat erityisesti yhteiskunnallisia vaatimuksia nähdä jokin asia ongelmana, eli tunnustaa se ongelmaksi. Vaatimuksia voivat esittää hyvin erilaiset sosiaaliset toimijat, yksilöt, ryhmät kuin myös organisaatiot. Yleistyessään tällaiset sosiaaliset vaatimukset voivat alkaa määrittää ilmiötä ja sen koskettamia ihmisiä pysyvästi. (Hakkarainen 2004, 256–257.)

Edellä esitettyyn sosiaalisen konstruktionismin ja yhteiskunnassa koettujen sosiaalisten ongelmien yhteyteen liittyy vahvasti myös postkolonialistinen tutkimusperinne, jota ovat käyttäneet muun muassa antropologit, historioitsijat, kirjallisuuden tutkijat ja sukupuolentutkijat. Suomessa on kuitenkin tavattu ajatella, ettei koloonialismi tai laajemmin rotusorron käsitteet vaikuta täällä pohjoisen hyvinvointivaltiossamme, sillä Suomellahan ei ole siirtomaataustaa tai rotuun (orjuuteen) perustuvia yhteiskuntarakenteita. On kuitenkin tunnustettava, että (nyky)kuluttajina me suomalaisetkin liikumme (ja olemme liikkuneet myös historiassa) väistämättä koloonialistisessa maailmassa. Hyvänä esimerkkinä tästä ovat muun muassa Reilun kaupan tuotteet, jotka nostavat esille sen tosiasian, miten epä tasa-arvoisesti taloudellinen valta ja kansainvälisen kaupan tuotto ovat maailmassa jakautuneet. Mikään ei

maailmassa ole koskaan tapahtunut täysin erityyksissä muista maista ja niiden olosuhteista, eikä Suomikaan näin ollen voi asettua kolonialisuutta koskevan keskustelun ulkopuolelle. Historiallisten eroavuuksien takia suomalainen postkolonialismi on kuitenkin erilaista kuin esimerkiksi brittiläinen postkolonialismi. Kolonialismin jäljet näkyvät myös Suomeen suuntautuvassa maahanmuutossa, sillä juuri historiallinen kolonialismi tuotti ne alueelliset periferiat, joista maahanmuuttajat lähtevät kohti kolonialismin muodostamia keskuksia. Globalisaatio on siis tavallaan kolonialismin seuraus. (Lehtonen & Löytty 2007, 105–106.)

Tämän tutkimuksen taustaolettamuksena on postkolonialistisen tutkimuksen keskeinen ajatus siitä, miten länsimainen määrittely ”toisesta” (tässä tapauksessa maahanmuuttajista) rakentaa ensisijaisesti länsimaista omakuvaa. Tämä kuva on normi, johon ”toista” jatkuvasti verrataan, ja jonka saavutuksia ”toinen” ei voi koskaan täysin saavuttaa samanarvoisesti. (Oinas 2004.) Aikaisemmissa tutkimuksissa voidaan nähdä hyvin voimakkaasti länsimaiseen naiseen liitetty normatiivinen tasarvon kehityskertomus, ihannainen joka tekee, toimii ja on itsenäinen. Tämä ihannaisen kuva kuitenkin peittää alleen hyvin moninaisia sukupuoliseen vallankäyttöön liittyviä ongelmia, liittyen muun muassa parisuhdeväkivaltaan, jakautuneisiin työmarkkinoihin ja myös ei-valtaväestöön kuuluvien naisten asemaan Suomessa. (Ks. mm. Jungar 2003; Gordon et al. 2002.) Postkolonialistisia teorioita käytettäessä konstruoidaan myös helposti maailman kahtiajako ensinnäkin Euroopan/länsimaiden ja muun maailman välille, ja toisaalta myös valkoisen ja ei-valkoisen välille. Salla Tuori (2007, 157) huomauttaa kuitenkin, että myöskään valkoisuus ei ole yhtenäinen kategoria, ja myös valkoisuus sisältää ”valkoisuuden eri sävyjä”, jaotteluja ja hierarkioita. Valtasuhteiden hierarkkinen rakentuminen yhteiskunnassa on postkolonialistisen teorian ytimessä. Laura Huttunen (2009, 102) nostaa esille, että valtahierarkioita käsiteltäessä on tärkeää huomioida virallisten ja institutionaalisten vallankäyttötilanteiden lisäksi myös arkipäiväisiä, pieniäkin käytänteitä, joihin olemme arjessa tottuneet emmekä kiinnitä niihin erityistä huomiota. Hän nostaa myös esille sen, miten valta ei ole vain paikallista, vaan se ylittää niin alueellisia ja kansallisia kuin myös kulttuurisia rajoja.

Paikallinen, globaali ja erilaiset rajojen vetämiset yhdistyvätkin postkolonialistisessa maahanmuuttotutkimuksessa. Avtar Brah (2007) käyttää ilmiön kuvaamiseen käsitettä *diaspora*, jolla voidaan hänen mukaansa kuvata ja analysoida nykyajan monimutkaisia muuttoliikkeitä, joissa ihmiset ovat hajaantuneina eri puolille maapalloa, mutta heihin vaikuttavat silti yhtäaikaisesti transnationaalit taloudelliset, poliittiset kuin myös kulttuuriset tekijät. Toisin sanoen nämä ihmiset kuuluvat samaan diasporaan. Diaspora kuvastaakin muuttoliikkeiden muodostamaa ’kuviteltua yhteisöä’, toisin sanoen ”*kuvitellut yhteisöt luodaan kollektiivisen muistin ja uudelleenmuistamisen yhteisvaikutuksessa ja – vaikutuksesta*” (Brah 2007, 88). Diaspora ottaa huo-

mioon myös ”kodin” ja ”alkuperän” merkityksen. Brah väittää, että diasporan käsitteellä voidaan kritisoida *kiinteän alkuperän* diskursseja vastaan, samalla kun käsite huomioi myös ihmisten *kotiutumisen halun*. Brahin mukaan tämä ei kuitenkaan merkitse samaa kuin *kotimaahan kohdistuva halu*, toisin sanoen käsite ei suoraan ylläpidä paluun ideologiaa. Diasporassa koti ja identiteetti nähdään monipaikkaisina ja prosessinomaisina, saaden vahvempia tai heikompia merkityksiä kontekstista riippuen. Myös rajan käsite liittyy läheisesti diasporiin. Rajat ovat sopimuksen varaisia sosiaalisia, kulttuurisia ja psyykkisiä jakolinjoja, joilla tehdään osa ihmisistä vieraiksi, ”toisiksi”. (Brah 2007, 88–89.)

Rajojen ylitys voi olla konkreettista ja maantieteellistä, paikasta A paikkaan B saapumista, tai se voi olla kielellistä rajoittamista, jonkun (identiteetin) poissulkemista suorien kieltojen tai poliittisten kielikuvien avulla. Rajat, olivatpa ne fyysisiä tai kielellisiä, eivät kuitenkaan ole pysyviä, vaan ne muuttuvat ajan saatossa. Suomen kontekstissa postkolonialistinen tutkimus voi osaltaan valottaa sitä, miten suomalaisuus käsitteenä nähdään yhä edelleen ”luonnollisena” ja pysyvänä, tietyllä tavalla historiattomana entiteettinä, sen sijaan että suomalaisuus nähtäisiin sosiokulttuurisesti syntyneenä luokkana, joka myös muokkaantuu ajan saatossa. Suomalaisuus on syntynyt suhteessa moneen muuhun luokkaan (muun muassa ”eurooppalaisuuteen” tai ”länsimaalaisuuteen”), joihin nähden se oli pitkään ”toinen”. Toisaalta tulevaisuudessa erilaiset Suomeen asettuneet diasporiset ryhmät (kuten esimerkiksi venäläiset, vietnamilaiset, somalit) voivat muuttaa suomalaisuuden uudenlaiseksi koostekiksi, joka ottaa heidät omakseen ja jonka he ottavat omakseen. Tästä näkökulmasta Suomi voidaan nähdä maantieteellisenä tilana, joka ilmentää erilaisia historioita ja merkityksiä sen mukaan, kenen silmin asiaa katsotaan. (Lehtonen & Löytty 2007, 116–117.) Diasporassa myös uuteen paikkaan saapuneiden kulttuuri muuttuu joutuessaan kosketuksiin muiden ryhmien kulttuurien kanssa. Kulttuurit – niin isäntäkulttuuri kuin myös muuttaneiden kulttuuri – ikään kuin hybridisoituvat synnyttäen jotain ”uutta ja erilaista”, ammentaen silti vanhasta. (Hall 1995, 206–207.)

Ontologisten lähtökohtien lisäksi tutkimus paikantuu metodologisesti fenomenologiseen tutkimusperinteeseen. Berger ja Luckmann (1994) kuvaavat fenomenologian sopivan erityisen hyvin jokapäiväisen elämän subjektiivisten kokemusten analyysiin pidättäytyen samalla syy-yhteyksistä tai tutkittavan ilmiön ”todellisen luonteen” selvittämiseltä. Fenomenologia korostaa erityisesti kokemusta, merkitystä ja yhteisöllisyyttä. Fenomenologisesta näkökulmasta katsottuna kokemus käsitetään hyvin laajasti. Se on yksilön kokemuksellinen suhde omaan todellisuuteensa, jota ei voida ymmärtää irrallaan tuosta suhteesta. Esimerkiksi tutkimuskohteeni, maahanmuuttotaukainen tyttöys, ei ole biologinen fakta, vaan se saa erilaiset merkityksensä kunkin tytön ja hänen todellisuutensa välisessä suhteessa. Se kietoutuu aina tiettyyn kulttuuriin, sosiaaliseen ympäristöön ja kyseessä olevaan aikaan. Voidaan siis sanoa,

että kokemus muotoutuu aina merkitysten mukaan. Juuri näitä merkityksiä fenomenologia tutkii. Perusoletuksena on ihmisten toiminta tarkoituksellisuutena ja sen mukaisesti suunnattuna. Toisin sanoen, ihmisten todellisuus on merkityksillä ladattua ja maailma näyttäytyy ihmisille merkityksinä. Yhteisöllinen ulottuvuus merkityksille syntyy siitä, että ihmiset elävät, kasvavat ja sosialisoiduvat osana yhteisöjä, sekä jakavat yhteiset elämismaailmat yhteisön muiden jäsenten kanssa. Kulttuurieroja voidaan selittää siten, että eri kulttuureissa (yhteisöissä) samat asiat ja kokemukset voivat saada eri merkityksen, jolloin ihmiset elävät ikään kuin erilaisissa todellisuuksissa. On kuitenkin huomattava, että yksilöt ovat osa yhteisöjä ja jakavat siten tämän yhteisön kanssa yhteisen merkityksiperinteen, mutta samanaikaisesti jokainen yksilö on erilainen ja jokaisella yksilöllisellä erilaisuudella on oma merkityksensä. Fenomenologinen tutkimus pyrkiikin universaalien yleistysten sijaan ymmärtämään tutkittavan kohteensa sen hetkistä merkityksimaailmaa. Fenomenologinen tutkimus on kiinnostunut myös ainutkertaisuudesta ja ainutlaatuisesta kokemuksesta merkityksineen. (Laine 2010, 28–31.)

4.3 Aineistot ja analyysi

Olen ensimmäinen kirjoittaja jokaisessa väitöskirjani artikkelissa ja siten luonnollisesti päävastuussa koko kirjoitusprosessista. Yhdessä koko tutkimusprojektin tutkijoiden kanssa olemme keränneet haastatteluaineiston, josta kaikki Turun koulujen tyttöjen haastattelut ovat kahta lukuun ottamatta minun tekemiäni. Kaikkien kolmen artikkelin aineistojen analyysit ja niiden pohjalta tehdyt johtopäätökset ovat olleet vastuullani. Olen myös vastannut teoreettisten viitekehysten rakenteista ja sisällöistä, kuten ensimmäisen kirjoittajan vastuisiin kuuluu.

Ensimmäisen osajulkaisun ”*Monikulttuurinen suomalainen peruskoulu. Monikulttuurisuus peruskoulun opetussuunnitelmissa 1990–2010 luvulla*” aineistona ovat kolme peruskoulun opetussuunnitelmaa (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014⁵). Opetushallituksen määräyksenä antamat kansalliset opetussuunnitelman perusteet muodostavat raamit koulutuksen järjestäjien laatimille koulukohtaisille opetussuunnitelmille. Artikkelissa monikulttuurisuuskasvatuksella viitataan opetussuunnitelmissa esiintyvään monikulttuurisuuteen kasvatamiseen (teemaan liittyviä käsitteitä olivat kansainvälisyys, monikulttuurisuus ja moninaisuus), eli tekstiosuuksiin, joilla määritellään tavoitteita monikulttuurisen ymmärryksen opettamiselle ja suvaitsevaisuuden lisäämiselle.

⁵ Opetushallitus 1994; Opetushallitus 2004; Opetushallitus 2014.

Analyysin aluksi kaikki kolme opetussuunnitelman perustetta luettiin läpi, ja tämän alustavan läpiluennan jälkeen tarkempaan analyysiin rajattiin aineistoksi mukaan se sisältö, joka käsitteli maahanmuuttajia ja/tai monikulttuurisuuteen liittyvää kasvatusta (yleisosa, äidinkieli ja kirjallisuus, S2-opetus, maahanmuuttajan valmentava opetus ja maahanmuuttajan oman äidinkielen opetus -osiot). Analyysi kohdistui siis sekä maahanmuuttajille suunnatun opetussuunnitelman tekstiosioihin, että yleisesti kaikille oppilaille suunnatun yleisosan monikulttuurisuuskasvatusta ilmentäviin tekstiosuuksiin. Analyysissä ei tarkasteltu opetussuunnitelman sisältöjä oppiainesisältöjen näkökulmasta, vaan tutkimuksen tavoitteena oli saavuttaa holistisempi kokonaistulkinta kaikkien oppilaiden monikulttuurisuuteen opettamisesta, eli *monikulttuurisuuskasvatuksesta*. Artikkelin tavoitteena onkin selvittää, miten monikulttuurisuuskasvatuksen määritelmä, sisältö ja tavoitteet ovat muuttuneet opetussuunnitelmissa vuosina 1994, 2004 ja 2014. Tutkimuskohdetta tarkastellaan sekä yhteiskunnallisella että yksilöllisellä tasolla. Vuoden 1994 opetussuunnitelmasta rajautui aineistoksi tähän tutkimukseen 19 sivua, vuoden 2004 suunnitelmasta 18 sivua ja uusimmasta 2014 suunnitelmasta tuli rajauksen jälkeen 24 sivua analysoitavaa tekstiä. Analyysissä hyödynnettiin QRS NVivo -tietokoneohjelmaa. Teemoittelu suoritettiin kahteen kertaan, ensimmäisen kerran teemoittelu tuotti myös päällekkäisiä alateemoja, jotka toisella analyysikerralla yhdistettiin kahden pääteeman (yhteiskunta ja maahanmuuttajaoppilas) alle. Alateemat ovat: arvot, yhteiskunnallinen muutos, perusopetuksen tarkoitus, suomalainen kulttuuri ja monikulttuurisuus. Analyysissä tarkastellaan, miten nämä teemat näkyvät niin yksilön kuin yhteiskunnan tasoilla eri vuosikymmenillä.

Kahdessa jälkimmäisessä osajulkaisussa aineisto on haastatteluaineisto, joka kerättiin osana edellä tarkemmin esiteltyä TRANSIT- tutkimusprojektia. Haastattelut tehtiin keväällä 2015 puolistrukturoituina teemahaastatteluina yhteensä kahdeksassa koulussa Turussa ja pääkaupunkiseudulla. Kyseiset koulut valikoituivat osaksi tutkimusta sen perusteella, että niissä maahanmuuttotaustaisten oppilaiden määrä oli suuri. Kaiken kaikkiaan koko tutkimusprojektiin osallistui 445 yhdeksäsluokkalaista nuorta, joita seurattiin tutkimuksen aikana neljän vuoden ajan. Tutkimuksessa kerättiin laadullinen haastatteluaineisto (yhdeksännnen luokan kevät 2015 ja toisen asteen viimeinen vuosi 2018) ja laaja kyselyaineisto (kysely suoritettiin vuosittain). Tässä tutkimuksessa aineistona ovat maahanmuuttotaustaisten tyttöjen haastattelut, joissa laajempina haastattelu-teemoina käsiteltiin tyttöjen kokemuksia koulussa, ajatuksia tulevaisuudesta liittyen sekä koulutukseen että mahdolliseen työelämään, haaveita ja huolia, sekä rasismia ja syrjintää. Lähes kaikki haastattelut tehtiin suomeksi, sillä oppilaat olivat suomenkielisessä peruskoulussa, jossa heidän oli joka tapauksessa pärjättävä suomen kielellä. Mukana oli kuitenkin myös kaksi kansainvälistä luokkaa, joissa oppilaat puhuivat pääsääntöisesti englantia. Näiden oppilaiden kohdalla haas-

tattelukieli oli usein englantia. Koska haastatteluja tehtiin sekä Turussa että pääkaupunkiseudulla, olen itse vastuussa Turussa tehtyjen tyttöjen haastatteluista ja Helsingin yliopiston tutkijat hoitivat haastattelut pääkaupunkiseudun kouluissa. Suunnitelimme teemahaastattelurungon yhdessä projektin tutkijoiden kesken, jotta kaikki haastattelut olisivat kysymyksiltään paikasta ja haastattelun tekijästä riippumatta samankaltaisia.

Taulukko 1 kuvaa haastateltujen tyttöjen taustoja, tiedot on poimittu heidän vastauksistaan yhdeksännellä luokalla suoritetusta projektin ensimmäisestä kyselyaineistosta. On mielenkiintoista huomata, miten moni tyttö on vastannut, ettei tiedä vanhempiensa koulutustasoa tai edes työllisyystilannetta. Vastaus tähän tietämättömyyteen voi olla siinä, että vanhemmat syystä tai toisesta eivät ole halunneet kertoa omasta taustastaan vanhassa kotimaassaan ja siten myös heidän koulutustaustansa on jäänyt nuorilta pimentoon. On myös mahdollista, että maahanmuuttotaustainen nuori saattaa ”hävetä” vanhempiensa työttömyyttä, tai pelätä että matala koulutustaso leimaa negatiivisesti koko perhettä. Tällöin vastaamalla ”en tiedä” nuori ikään kuin valitsee toisin ja kieltäytyy ottamasta hänelle tutkijoiden toimesta pakotettua asemaa. Toisaalta yleisesti ottaen voidaan myös kyseenalaistaa, kuinka moni nuori ylipäätään tietää tarkalleen vanhempiensa koulutus- ja/tai työhistoriasta, kun nuoren elämä on usein kiinni tämän hetken tapahtumissa.

Taulukko 1. Tutkimukseen osallistuneiden tyttöjen taustatiedot taulukkomuodossa.

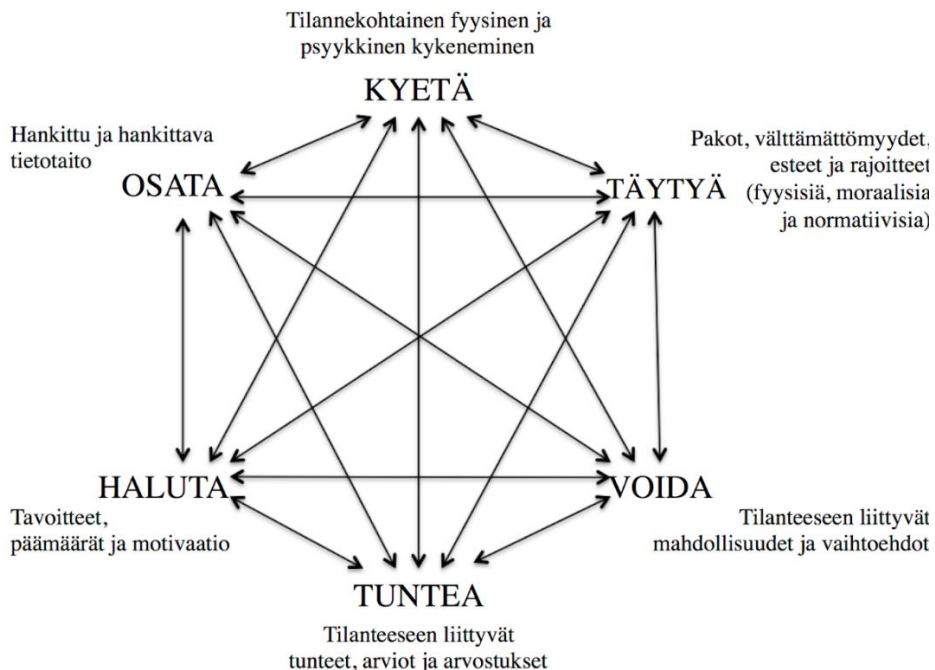
Syntymäpaikka					
Suomi	Itä-Eurooppa	Länsi-Eurooppa	Aasia/Lähi-Itä	Afriikka	Etelä-Amerikka
17	7	3	4	2	1
Sisarusten määrä:					
0 kpl	1 kpl	2-3 kpl	4-6 kpl	10 tai yli kpl	
3	11	9	10	1	
Asuminen:					
Molem-pien vanhem-pien kanssa	Äidin kanssa	Isän kanssa	Vanhemman ja tämän uuden kumppanin kanssa	Muu asumis-järjestely	
18	12	1	1	2	
Äidin koulutustaso:					
Ei tiedä	Peruskoulu	Ammatillinen tutkinto	Korkeakoulu-tutkinto		
12	4	10	8		
Äidin suomenkielen taito:					
Olematon	Heikko	Hyvä			
0	7	27			
Isän koulutustaso:					
Ei tiedä	Peruskoulu	Ammatillinen tutkinto	Korkeakoulu-tutkinto		
21	5	3	3		
Isän suomenkielen taito:					
Olematon	Heikko	Hyvä			
3	10	21			
Työllisyystilanne perheessä:					
Ei tiedä	Molemmat töissä	Toinen vanhemmista työtön	Molemmat vanhemmat työttömiä (kuluneen vuoden aikana)		
6	19	7	2		

Ajallisesti haastattelut ajoittuvat ensimmäisen kyselykierroksen jälkeiseen aikaan kevätlukukaudella ja kyselyaineistoa käytettiin myös hyödyksi haastateltavien valikoinnissa. Haastattelujen pääpaino oli maahanmuuttotaustaisissa oppilaissa, mutta vertailtavuuden vuoksi noin kolmasosa haastatelluista edusti. Maahanmuuttotaustaiset opiskelijat valittiin kyselyn tietojen perusteella siten, että noin puolet haastateltavista olisi ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajia ja puolet syntyneet itse Suomessa, edustaen siten niin kutsuttua toisen sukupolven maahanmuuttajuutta. Tämän jälkeen pyrittiin varmistamaan, että haastatellut olisivat suuntautuneet mahdollisimman tasaisesti ammatillisen ja lukiokoulutuksen välillä⁶, jotta molemmat koulutus-suunnat olisivat edustettuina haastateluaineistossa. Lopuksi tarkistettiin, että sukupuolijakauma sekä sukupolvinäkökulman että koulutussuuntauksen välillä olisi mahdollisimman tasainen. Myös nuorten lähtömaihin kiinnitettiin huomiota, mutta aineisto (sekä tyttöjen että poikien kohdalla) näyttää olevan vahvasti painottunut pakolaistaustaisiin maahanmuuttajaryhmiin, kuten somalialaisiin, irakilaisiin ja entisen Jugoslavian alueelta lähtöisin oleviin kansallisuuksiin. Tämä näkyy luonnollisesti myös tämän tutkimuksen aineistolainauksissa. Mahdollisten jatkotutkimusten kohdalla olisi kuitenkin tärkeää ottaa paremmin huomioon maahanmuuton moninaisuus Suomessa.

Väitöskirjan toisessa osajulkaisussa, artikkelissa ”*Facing uncertainty yet feeling confident: Teenage migrant girls’ agencies in upper-secondary school transitions*” aineistona ovat 34 teemahaastattelua, eli kaikkien maahanmuuttotaustaisten tyttöjen haastattelut. Haastateluaineistoa kertyi litteroituna 350 sivua, lyhin haastattelu oli 6 sivua, pisin 22 sivua. Useimmat haastattelut olivat noin 15 sivua pitkiä. Haastatelluista 13 tehtiin parihaastatteluna (osa tytöistä halusi tulla haastateltavaksi ystävän kanssa), mutta pääasiassa haastattelut olivat yksilöhaastatteluja, jolloin tilanteessa olivat läsnä vain tutkija/t ja haastateltava. Analyysissä hyödynnettiin semioottiseen sosiologiaan pohjautuvaa toimijuuden modaliteetti-teoriaa (Greimas 1966/1979). Analyysi pohjautui pragmaattisen modaliteetin mallille, joka laajimmillaan määrittää eri toimijoiden välisiä suhteita. Greimasin pragmaattinen modaliteetti koostuu neljästä päämodaliteetista; *täytyä, voida, haluta ja osata* (Greimas 1987; Sulkunen & Törrönen 1997). Jyrki Jyrkämä (2008) on kehittänyt tätä modaliteetti-teoriaa pidemmälle gerontologian alalla, ja Virpi Vaattovaara (2015) ja Jaakko Hilppö et al. (2016) ovat hyödyntäneet teoriaa kasvatustieteessä. Jyrkämän kehittämät (ja tässä tutkimuksessa käytetyt) modaliteetit ovat: 1) *kyetä*, 2) *täytyä*, 3) *voida*, 4) *tuntea*, 5) *haluta* ja 6) *osata* (Hilppö, Lipponen, Kumpulainen & Rainio 2016; Jyrkämä 2008).

⁶ Oppilaat täyttivät kyselyn ennen varsinaista yhteishakua, eli kyselyn vastaukset pohjaavat heidän ajatuksiinsa tulevasta koulutusvalinnasta ja luonnollisesti he ovat voineet tehdä lopullisen valinnan lukion tai ammatillisen oppilaitoksen välillä kyselyn vastauksista poiketen.

Jyrkämän tutkimuksessa (2008) gerontologian alalla modaliteetit tuovat onnistuneesti esille, miten ikääntyminen vaikuttaa toimijuuteen. Vanhuuden lisäksi myös muihin ikäkausiin liittyy omia rakenteellisia tekijöitä, jotka vaikuttavat yksilön toimintaa edistävästi, hidastavasti tai jopa estäen sen kokonaan. Esimerkiksi nuorilla elämänvaiheeseen kuuluvat aivan erityiset täytymiset, voimiset ja haluamiset, joiden realisoituminen toiminnaksi ei ole aina yksilöstä kiinni, vaan monet aikuiset ja instituutiot ovat mukana vaikuttamassa asioihin. Lisäksi etninen tausta ja sukupuoli vaikuttavat toimintaan, tehden modaliteettien manifestoitumisesta tietyssä kontekstissa joko mahdollista tai mahdotonta. Sukupuolirajoja rikkovat ammattitöiveet ovat hyvä esimerkki tästä. Se, mikä suomalaissyntyiselle tytölle on tavioteltavissa oleva unelma sen epätavallisuudesta riippumatta (esimerkiksi armeijaan meno, kuljetus- tai rakennusala), voi olla maahanmuuttotauksaiselle tytölle sula mahdottomuus. Seuraavassa kuviossa esitetään, miten modaliteetit ovat yhteydessä toisiinsa:



Kuvio 1. Toimijuuden modaliteetit ja niiden keskinäiset yhteydet. (Jyrkämä 2008, 195.)

Tässä tutkimuksessa modaliteetit nähdään analyttisinä työkaluina, joilla on mahdollista tarkastella toimijuuden sidoksellisuutta suhteessa sosiaalisiin suhteisiin, rakenteisiin ja henkilökohtaisiin ominaisuuksiin ja resursseihin. Modaliteetit auttavat näkemään toimijuuden sisäisen puolen (muun muassa tunteet, arvot ja motivaatio)

sekä ympäröivän yhteiskunnan vaikutukset (esimerkkinä saatavilla oleva tuki-verkko, ajan ja paikan konteksti). Tunteilla ja arvoilla on myös yhteiskunnallinen puolensa, sillä ne ovat yhteisesti ja yhteiskunnallisesti muodostettuja ja jaettuja, ja niitä voi jopa pitää yhteiskunnan jatkuvuutta selittävinä tekijöinä. Yksilön omaksi kokemat tunteet ja arvot ovatkin siis kollektiivisia, jolloin yhteiskunnallinen sosioliisaatio ikään kuin determinoi (ainakin tiettyyn pisteeseen asti) myös yksilön toimintaa. ”Kollektiivinen tajunta” sitoo siten yksilön toimijuutta, vaikka yksilöllä olisikin kokemus tunteidensa ja arvojensa omistajuudesta.

Modaliteettiteoria ottaa myös huomioon, miten ikä, sukupuoli ja perhetausta vaikuttavat siihen, minkälaisena toimijuus näyttäytyy missäkin tilanteessa. Se valottaa hyvin toimijuuden tilannesidonnaisuutta ja myös toimijuuteen liittyviä sisäisiä ristiriitoja esimerkiksi tilanteessa, jossa toimijuus ei pääse toteutumaan ympäröivistä rajoitteista ja esteistä johtuen. Seuraava katkelma antaa hyvän kuvan siitä, miten elämässä tapahtuvat muut asiat voivat vaikuttaa (tässä tilanteessa ilmeisen negatiivisesti) koulutusvalintoihin:

H: Ekaksi me ollaan kysytty yhteishaun ykköstoivetta, niin minkä sä laitoit ykköseksi?

V: Mä laitoin merkonomiin kaksoistutkimuksen.

H: Laitoitko sä jotain muita?

V: Laitoin, mutta ei tuu mieleen. Se oli aika sekasin, kun mä en sillee tiennyt, mitä mä valitsen. Samalla tuli kaikkee.

H: Oliko ne kuitenkin jotain samoja aloja vai oliko siellä lukioita, tai?

V: Mulla oli kai toiseks talouskaksoistutkinto. Se oli varmaan matkailu, tai sit se oli joku lukio. Mut sillee mä en ite haluis mitenkään amikseen, vaan se on mulla vikavaihtoehtona. Ihan siks vaan, että jos mä en pääse minnekään, niin.

H: Oletko sä kuinka hyvin selvittänyt niitä keskiarvoja, että miten hyvät mahdollisuudet sulla on päästä?

V: Tosi vähän.

H: Mikä se amis olisi, se viides vaihtoehto?

V: Se oli kai tää lähihoitaja. Mä en ite haluis sinne, kun vaan laitoin sen.

H: Mitä, jos käy niin, että pääset nimenomaan sinne, niin aloitatko kuitenkin siellä lähihoitajakoulutuksessa?

V: En mä tiedä, mun pitää varmaan keksiä jotain muuta. (Aynur, Turkki, 2. sukupolvi.)

Kolmannessa osajulkaisussa, artikkelissa ”*Etniselle erilaisuudelle ja sukupuolelle avautuvat koulutusvaihtoehdot*” aineistona ovat edellisestä artikkelista poiketen vain yksilöhaastattelut, eli yhteensä 21 haastattelua. Litteroituna aineisto oli 284 sivuinen,

lyhin haastattelu oli pituudeltaan 6 sivua ja pisin 22 sivua. Kaikkien maahanmuutto-taustaisten tyttöjen haastatteluaineiston lähiluvun jälkeen kävi ilmi, että yksilöhaastatteluissa useimmat tytöt keskustelivat syvällisemmin omista kokemuksistaan. Tämän vuoksi rajasin analyysin koskemaan vain yksilöhaastatteluja tämän osatutkimuksen koskiessa koulutusidentiteettiä ja siihen liittyviä henkilökohtaisia kokemuksia:

H: Awale, että mitkä sun näitä vahvuuksia on, missä sä oot taitava ja hyvä?

V: Mä oon taitava YH:ssa, historiassa, terveystieto ja sit, missä mä oon taitava, no matikka ja kemia ja fysiikka on. Tai matikka on ihan ok ja sit kemiaki, Sit mä en oo niin taitava fysiikassa, kun se on mulle vähän vaikee. Sit mä oon äikässä hyvä ja näissä ilmaisutaidoissa ja tällein. Niin mä oon sellanen ihminen, et jos mä en oo kiinnostunu niistä aineista, niin mulla tavallaan menee siinä se panostus.

H: Näinhän se on.

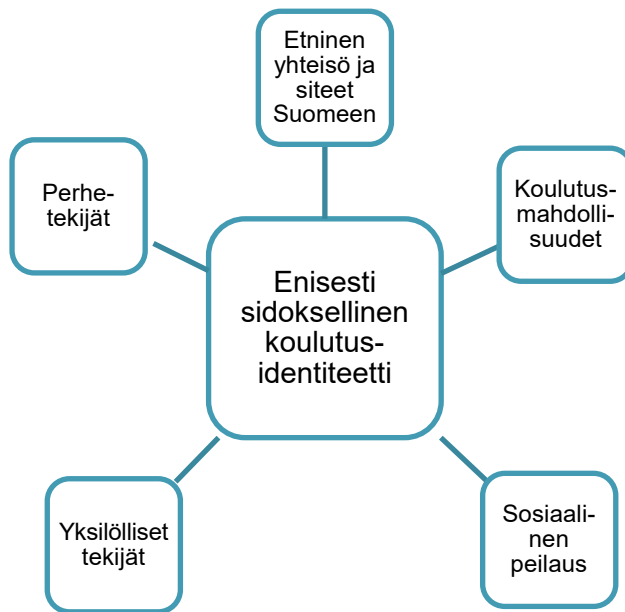
V: Jos mä oon kiinnostunu ja tällein, niinku jotkut nää historian ja YH-tunnit, niin mä saan aika hyvii numeroita ja tällein.

H: Totta kai se motivaatio vaikuttaa. Mä mietin tossa, kun sulla on nyt siellä muitaki niitä valintoja, niin mistä sä sait niihin kimmokkeen, mistä sä lähdit?

V: Mä en tiää, toi [koulun nimi], niinkun me käytiin mun kavereitten kaa, niin se vaikutti hyvältä koululta. Siinä on se just sama juttu, siellä on paljon erilaisii kulttuureit ja sit opet vaikutti mukavilta, kun me käveltiin siinä ja tällein, niin se. Ja sitä varten mä kävin sielläkin. Niin [koulun nimi] mä otin, koska siinä on aika hyvä tää kaksoistutkintojuttu, niin mä otin senki just sen takii. (Awale, Somalia, 2. sukupolvi.)

Aineiston analyysi tehtiin käyttämällä hyväksi QRS NVivo-tietokoneohjelmaa. Analyysin ensimmäinen vaihe piti sisällään kaikkien haastattelujen lukemisen hyvin tarkkaan, minkä jälkeen NVivoon kirjattiin ylös lukemisen pohjalta syntyneet alustavat teemat koskien identiteettejä. Tässä vaiheessa muodostui 11 teemaa. Seuraavassa vaiheessa keskityttiin näiden teemojen sisältöjen analyysiin ja niistä yhdistettiin analyysin mukailleen Carola ja Marcelo M. Suárez-Oroscon luomaa mallia. Heidän alkuperäisessä mallissa käsiteltiin etnisen identiteetin ulottuvuuksia ja siihen liittyviä tekijöitä (Suárez-Orosco & Suárez-Orosco 2001,121). Kehitin mallia lisäämällä siihen koulutuksen kentän, ja näin saimme sen kuvaamaan etnisesti sidokselta koulutusidentiteetin muodostumista koulutusvalinnan hetkellä. Suárez-Oroscon mallissa *etninen yhteisö* merkitsi kollektiivista identiteettiä sekä roolimalleja. Tässä mukailussa mallissa yhtä vaikuttavaksi tekijäksi luetaan myös *yksilön siteet Suomeen* (ystävät, koulukaverit, poika- tai tyttöystävät). Toisena tekijänä alkuperäi-

sessä mallissa mainitaan mahdollisuudet, jotka olen tässä kontekstissa nimennyt *koulutukselliseksi mahdollisuudeksi*, mukaan lukien taloudelliset resurssit. Kolmantena mallissa puhutaan *sosiaalisesta peilauksesta*, joka ilmentää erilaisia yhteiskunnallisia etnisiä hierarkioita, koettua rasismia tai syrjintää, sekä ulkoapäin tulevia identiteetin määritelmiä. Neljäntenä ovat *yksilölliset tekijät*, eli henkilön minäkuva (sekä ihmisenä että erityisesti tässä kontekstissa opiskelijana), tiedot ja taidot. Viimeisenä ovat *perheeseen liittyvät tekijät*, eli miten perheessä muun muassa tuetaan ja kannustetaan opiskeluun (tai joissain tapauksissa heikennetään mahdollisuuksia), sekä minäkäläinen perheen koulutustausta on ja mitä resursseja perheellä on nuorelle tarjota.



Kuvio 2. Enisesti sidoksellinen koulutusidentiteetti ja siihen vaikuttavia tekijöitä (Suárez-Orosco & Suárez-Orosco, 2001, 121, mukailen alkuperäistä.)

Analyysin seuraavalla tasolla tarkastellaan koulutusidentiteettien yhteyttä toimijuuteen kehittämäni nelikentän⁷ avulla. Nelikenttä muodostuu janoille, joilla ensimmäinen kuvaa valintojen jakautumista joko itseohjautuvuuden tai ympäristön vaikutusten välillä, ja toinen jana kuvaa koulutusvalinnan lopputuloksen varmuutta tai horjuvuutta. Nelikenttään muodostuvat näin neljä toimijuusorientaatiota: ajautuvien va-

⁷ Nelikenttä esitellään luvussa 5.3 osana tuloksia.

lintojen toimintatapa, päämäärätietoisten valintojen toimintatapa, horjuvien valintojen toimintatapa sekä rajoitettujen valintojen toimintatapa. Analyysin viimeisessä vaiheessa hyödynnetään Antikaisen ja työryhmän (Antikainen et al. 1995) identiteettien ulottuvuuksia: sosiaalinen identiteetti, minä-identiteetti, kulttuuri-identiteetti ja henkilökohtainen identiteetti. Monitasoinen analyysi tuo hyvin esille sen, että ensinnäkin koulutusidentiteetti sisältää etnisiä sidoksia monikulttuurisilla nuorilla ja toiseksi nämä sidokset vaikuttavat nuorten toteutuneeseen toimijuuteen. Kolmantena nuorten toimijuus ilmentää eri tavoin koulutusidentiteetin ulottuvuuksia koulutusvalinnan hetkellä.

Molemmissa haastatteluaineistoa käyttävissä osajulkaisuissa haastateltaville annettiin pseudonimet, joita käytettiin haastattelusitaattien kohdalla. Sitaintien tiedoissa mainitaan myös tyttöjen lähtömaa ja maahanmuuttosukupolvi. Käsittelen aineiston anonymisointia tarkemmin alaluvussa 4.5 muiden eettisten pohdintojen yhteydessä. Erilaiset haastattelutyypit ovat yksi laadullisen tutkimuksen käytetyimmistä tutkimusaineiston keruumetodeista. Tutkimushaastattelu on ikään kuin keskustelua kahden (tai useamman) henkilön välillä, joka tapahtuu kuitenkin tutkijan aloitteesta ja jolle tutkija on aina asettanut jonkin tavoitteen. Haastattelujen analyysin tarkoituksena on taas tehdä tulkintoja jonkun toisen tulkinoista koskien tutkittavaa asiaa, tapahtumaa tai ilmiötä. On syytä muistaa, että haastatteluaineisto on aina kontekstiinsa sidottua, eikä sen johdosta voi tehdä yleistäviä päätelmiä. (Puusa 2011, 73.)

Laadullisen aineiston analyysiin on kehitetty monia erilaisia analyysimenetelmiä, muun muassa diskurssinanalyysi tai narratiivinen analyysi. Leena Koski (2011) esittelee kuitenkin *dialogisen tematisoinnin* menetelmän, jota hänen mukaansa voi soveltaa minkälaiseen kvalitatiiviseen aineistoon tahansa. Metodologiset perusteet kiinnittyvät aina kyseisen tutkimuksen kysymyksenasetteluun ja teoreettiseen ajatteluun. Dialogisen tematisoinnin peruslähtökohtana ovat ensinnäkin tutkimusongelmat ja toiseksi tutkijan teoreettinen ajattelu. Dialogisuus merkitsee tässä ”analyysitapa, jossa teoreettinen ja metodologinen ajattelu, empiirinen aineisto, tutkimuskohteeseen liittyvä kontekstuaalinen tieto, aiempi tutkimus ja tutkijan oma ymmärrys asetetaan vuoropuheluun analyysejä ja tulkintoja tehtäessä” (Koski 2011, 127). Tutkija hankkii kohteestaan tietoja, joilla tutkittava kohde liittyvät sen symbolisiin ja konkreettisiin ympäristöihin. Ilman näitä tietoja tutkittavaa kohdetta tai ilmiötä ei voida hahmottaa selvärajaisena. Ympäristöjä on kahdenlaisia, on olemassa yleinen konteksti (ilmiö asetetaan historiallisiin ja rakenteellisiin suhteisiinsa) ja erityinen konteksti (ilmiö kiinnitetään tiettyyn aikaan ja paikkaan ja niissä vallitseviin olosuhteisiin). (mt., 127–128.)

Omassa tutkimuksessani yleinen konteksti sisältää tietoa maahanmuuttotilanteiden oppilaiden koulusiirtymistä, koulussa pärjäämisestä ja tulevaisuudesta verrattuna valtaväestöön, sekä sukupuolen vaikutuksista tähän. Erityinen konteksti tarkoittaa

sen sijaan sitä fyysistä ja symbolista ympäristöä, jossa tutkittava ilmiö sijaitsee. Esimerkkejä ovat muun muassa alueen historia, väestörakenne, alueen koulutusmahdollisuudet tai työllisyystilanne. Kun tutkimuksessa on selvillä sekä kontekstuaalinen tieto että alustavat tutkimuskysymykset, auttavat ne Kosken mukaan kohti teoreettista ajattelua. Hänen mukaansa teoreettinen ajattelu tarkoittaa sitä, minkälaisena tutkittavaa ilmiötä halutaan lähestyä. Silloin teoria ei ole ainoastaan taustalla oleva viitekehys. Teorian on tarkoitus keskustella analyysin tekemisen kanssa:

”teoreettinen ajattelu on tutkijan *omaa ajattelua jonkun toisen ajattelussa*. [...] Ajattelu sisältää kysymyksiä teorioille: avaavatko nämä käsitteen *minun ajatteluni*, tuovatko ne ymmärrystä *minun tutkimusongelmiini*?” (Koski 2011, 128–129.)

Dialogisen tematisoinnin lähtökohtana teoreettiset käsitteet ja ajattelu ovat tutkijan ymmärrystä herkistäviä käsitteitä (mt. 129). Ei siis ole tarkoitus lyödä lukkoon teoreettista ajattelua, vaan analyysin kehittyessä myös teorioita voidaan muokata, hylätä ja uusia löytää, analyysin osoittaman suunnan mukaan.

4.4 Suomalaiset suuret kaupungit kontekstina

Koska tutkimus toteutettiin hyvinkin spesifeissä olosuhteissa, eli Etelä-Suomen suurissa kaupungeissa, on syytä lyhyesti luonnehtia sekä Turkuja että pääkaupunkiseutua maahanmuuton näkökulmasta. Pääkaupunkiseutu, ja siellä erityisesti Helsinki, on ottanut vastaan eniten maahanmuuttajia Suomessa. Vuoden 2016 alussa ulkomaalaistaustaisia helsinkiläisiä oli 14,3 % kaupungin väestöstä. Kaiken kaikkiaan Helsingissä asuu 11,0 % koko Suomen väestöstä, mutta koko maan ulkomaantaustaisista Helsingissä asuu neljännes. Muualla pääkaupunkiseudulla ulkomaalaisten osuus on Vantaalla 15,8 % ja Espoossa 14,3 %. Vaikka Suomen mittakaavassa pääkaupunkiseudulle on keskittynyt iso osa ulkomaalaisväestöstä, nämä luvut ovat pieniä verrattaessa niitä muiden Pohjoismaiden suurkaupunkien lukuihin. Esimerkiksi Ruotsissa Malmössä ulkomaalaistaustaisen väestön osuus oli 43,2 % vuonna 2016. Tilastojen mukaan lähes puolet Helsingin ulkomaalaistaustaisista ovat muuttaneet Suomeen jostain muualta Euroopasta. Seuraavaksi suurimmat ryhmät ovat aasialais- ja afrikkalaistaustaiset maahanmuuttajat. Ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajat muodostavat edelleen suurimman osan ulkomaalaistaustaisista, joka kuudes maahanmuuttotaustainen kuuluu toiseen sukupolven Helsingissä. Helsinkiin ja muualle pääkaupunkiseudulle suuntautuu myös paljon niin suomalaistaustaisten kuin ulkomaalaistaustaisten maan sisäistä muuttoa. Alueellisesti Helsingin sisällä ulkomaalaistaustainen väestö on jakautunut epätasaisesti, vuonna 2016 vähiten ulkomaalaisia

oli Östersundomin alueella (4 %) ja eniten Itäisen suurpiirin alueella (22,6 %). (Ulkomaalaistaustaiset Helsingissä-raportti.)

Myös Turkuun on asettautunut suhteellisen paljon ulkomaalaistaustaista väestöä. Turku kuuluu Suomen suurimpien kaupunkien joukkoon, sen asukasluku vuoden 2018 lopussa oli hieman yli 190 000. Tilastojen mukaan Turussa asuu ulkomaisten kansalaisia 6,5 %. Muita kuin suomen- tai ruotsinkielisiä turkulaisia on 11,1 %. (Turun kaupunki, 2018.) Helsingin lisäksi myös Turku on houkutelut ulkomaalaistaustaisia muuttamaan kaupunkiin muualta Suomesta, syinä voidaan pitää muun muassa sosiaalisia verkostoja (Turussa toimii useita aktiivisia etnisiä yhdistyksiä ja yhteisöjä), Tukholman läheisyyttä sekä hyvinä pidettyjä palveluja, sekä koulutus- ja työmahdollisuuksia (Kokko 2002). Turkuun asettuneista maahanmuuttajista suurin ryhmä ovat venäjänkieliset, seuraavina tulevat arabiaa, kurdia, albaniaa, viroa ja somalia äidinkielenään puhuvat maahanmuuttajat. Kansainvälisyyttä lisäävät kaupungissa väliaikaisesti työskentelevät ja opiskelevat vieraskieliset ihmiset, joiden tiedot eivät näy väestörekisteristä ja siten puuttuvat myös tilastoista. Myös Turussa maahanmuutto on alueellisesti eriytynyt ilmiö, paikallisesti Varissuolla, Lausteella ja Halisissa on muita kaupunginosia enemmän ulkomaalaistaustaisia asukkaita. Varissuota on kutsuttu myös Suomen monikulttuurisimmaksi lähiöksi, sillä sen asukkaista 38 % puhuu äidinkielenään jotain muuta kieltä kuin suomea tai ruotsia. Maahanmuuttajien suuren osuuden vuoksi valtaväestö on alkanut muuttaa pois näistä etnisesti värikkäistä lähiöistä. (Salminen 2012.)

4.5 Tutkimuksen eettisyys, uskottavuus ja luotettavuus

Tutkimuksen haasteita ja eettisiä valintoja tarkasteltaessa on hyvä tunnistaa, että tutkimuskohteen nimeäminen ”maahanmuuttotautaisiksi tytöiksi” on jokseenkin ongelmallista. Tämä termi väistämättä yksinkertaistaa ja laimentaa haastatellun ryhmän sisäiset erot. Tutkimukseen osallistuneet tytöt, aivan kuten ketä tahansa muutkin nuoret, ovat osallisia mitä moninaisimmissa ryhmissä, yhteisöissä, kulttuureissa ja sosiaalisissa verkostoissa. Osa näistä kuulumisista määrittää yksilöä muita enemmän ja tekee hänestä juuri hänet. Monikulttuurisessa tutkimuksessa on todettu muun muassa ”maahanmuuttajanaisen” käsitteen olevan vaikea tutkimuksenkin näkökulmasta, sillä myös tutkijana voi syllistyä esittämään ”maahanmuuttajanaiset” yhtenäisenä kategoriana ja kulttuurisena figuurina (Tuori 2007, 158). Tässä lähestytään tilannetta, jossa nimeäminen tuottaa nimeämisen kohteen (Butler 1993, 12–16). Toisaalta tutkija voi toimia myös toisin, vaikka työn kannalta olisikin oleellista nimetä tutkimuksen kohde esimerkiksi ”maahanmuuttajanaisiksi” tai ”-tytöiksi”. Tällöin tutkija on tietoinen siitä, että nimetessään ja kiinnittäessään ”maahanmuuttajanaisen tai -tytön” tiettyihin ominaisuuksiin ja piirteisiin, käyttää hän aina valtaa. Kysymys

onkin kyseenalaistavasta ja kriittisestä otteesta, jolla tarkastellaan omia kategorisointeja ja kohteen nimeämisiä. Kyseenalaistaessaan jonkin kategorian tutkija siis samanaikaisesti käyttää kategorialla, mutta osoittaa sen horjuvuuden. (Lather 2002, 204)

Termi ”maahanmuuttotaustainen tyttö” voi helposti sortua yleistävään näkemykseen maahanmuuttajuudesta yksiuolotteisena ja kaikkia samanlaisena koskettavana ilmiönä. Tässä tutkimuksessa tarkoituksena on kuitenkin selvittää, millä eri tavoin maahanmuuttotausta ja sukupuoli (tässä tutkimuksessa tyttöys) yhdistyvät vaikuttamaan nuorten mahdollisuuksiin koulutusvalinnan aikana. Haastattelusitaattien myötä ilmenee myös haastattelijoukon sisäinen moninaisuus, ja esimerkiksi maahanmuuttosukupolven merkitys tyttöjen kokemuksiin huomioidaan muun muassa koskien etnisen identiteetin muodostumista. Tämän lisäksi tutkimus painottaa sekä toimijuuden että identiteetin olevan alati muuttuva prosessi, ja yksilöllä voi olla useampia toimijuuksia ja identiteettejä kontekstista riippuen. Tutkimuksen näkökulma painottaa siis tyttöjen moninaisuutta huolimatta siitä, että heistä kokonaisuudessa käytetään yleistävää termiä ”maahanmuuttotaustainen tyttö”.

On myös huomionarvoista, että tutkimus suoritettiin Etelä-Suomen suurissa kaupungeissa, joiden monikulttuurisuutta avattiin edellisessä alaluvussa. Edelleen tutkimukseen valikoitui näistä kaupungeista kahdeksan koulua (kolme Turussa ja viisi pääkaupunkiseudulla), perusteena koulujen maahanmuuttotaustaisten oppilaiden suhteellisen suuri määrä Suomen mittakaavassa. Monikulttuurisesti rikkaat alueet ja koulut vinouttavat väistämättä tuloksia, sillä esimerkiksi koulun monikulttuurisuudella on varmasti merkitystä niille oppilaille, joiden tausta on erilainen kuin valtaväestöllä. Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden on näissä kouluissa helpompi kuulua joukkoon, sillä he eivät ole ainoita ”erilaisia”. Suurissa kaupungeissa toimii myös hyvin aktiivisia etnisiä yhdistyksiä, joista voi olla monelle maahanmuuttotaustaiselle nuorellekin tukea. Yhdistykset voivat myös muodostaa resurssina toimivia sosiaalisia verkostoja. Elämä Pohjois- tai Itä-Suomen pienemmissä kaupungeissa on varsin erilaista, ihan jo senkin vuoksi, että opiskelumahdollisuudet voivat olla siellä paljon rajallisemmat Etelä-Suomen suuriin kaupunkeihin verrattuna. Mutta koska tutkimuksen tarkoituksena ei olekaan väittää tuloksien olevan yleistettävissä kaikkiin suomalaisiin kouluihin, on perusteltua, että aineisto on hankittu monikulttuurisesti Suomen mittakaavassa rikkailta alueilta. Tutkimuksen tarkoituksena on nimenomaan ollut selvittää minkälaista tyttöjen kokema toimijuus näissä (suhteellisen) monikulttuurisissa koulukonteksteissa on, ja miten tämä heijastuu heidän koulutusvalintoihinsa. Se, miten maantieteellinen marginaalisuus jossain muussa osassa Suomea vaikuttaisi tyttöjen koulutusvalintoihin, jää myöhemmän tutkimuksen tehtäväksi.

Haastattelututkimuksen erityisiksi haasteiksi voidaan lukea kysymykset reaktiivisuudesta ja tulkintavirheistä. Reaktiivisuuskysymyksellä tarkoitetaan tilannetta, jossa tutkija saattaa johdatella haastateltavaa, tai on asetellut kysymykset siten, että

tutkittava vastaa niihin tutkijan haluamalla tavalla. Kyse on tutkimustuloksiin ja vastauksiin vaikuttamisesta. Toinen haaste, eli kysymys tulkintavirheistä, voi ilmetä tilanteessa, jos tutkittava ei ole ymmärtänyt lainkaan tutkijan kysymystä. Syynä tähän voi olla huonosti asetettu kysymys tai tutkijan ja tutkittavan niin sanottu sosiaalinen etäisyys. Tilanteessa, jossa tutkijan kyky tulkita haastateltavan vastauksia (hänen tarkoittamallaan tavalla) ei ole riittävän hyvä, voi tutkija tehdä vääriä tulkintoja tai ylitulkita tutkittavan vastauksia. Tutkijan on myös ymmärrettävä, että hän ei pysty koskaan sellaisenaan välittämään tutkittavien ajatuksia, vaan hän tekee aina oman tulkinnan esitetyistä ajatuksista. Merkittävää on, että tämän tulkinnan olisi kuitenkin oltava aina tutkittavan itsensä hyväksyttävissä⁸. (Puusa 2011, 78–80.) Tässä tutkimuksessa haasteisiin oli varauduttu ja teemahaastattelurunkoa hiottiin ja kysymyksiä pohdittiin monesta eri näkökulmasta. Kysymyksiä myös selvennettiin haastateltaville, jos he kokivat niihin vastaamisen vaikeaksi. Haastattelujen analyysi tehtiin useampaan kertaan, ja vastauksista haettiin useammin esiintyviä teemoja, jotka kuitenkin ymmärrettiin tilannekohtaisiksi ja siten niistä tehdyt tulkinnat eivät pyri liialliseen yleispätevyyteen.

Tutkimuslupa koko TRANSIT-projektille haettiin sekä pääkaupunkiseudun että Turun kouluviranomaisilta. Tämän tutkimuslupavaiheen jälkeen itse tutkimukseen osallistuville nuorille jaettiin kotiin vietävät tutkimuslupakyselyt, joten vanhemmat ja nuoret yhdessä saivat päättää tutkimukseen osallistumisesta. Nuorilla oli myös missä tahansa vaiheessa mahdollisuus keskeyttää tutkimukseen osallistuminen. Tässä tutkimuksessa ja sen osajulkaisuissa tyttöjen henkilöllisyys on suojattu ja heille on annettu pseudonimet. Myöskään kouluja (peruskouluja tai toisen asteen oppilaitoksia) ei nimetä, ja paikkakuntien liian paljastavia yksityiskohtia on tarvittaessa muutettu haastattelusitaateissa. Nuoren tai hänen perheensä lähtömaa, sekä nuoren oma maahanmuuttosukupolvi mainitaan pseudonimen yhteydessä tuomaan esille aineiston moninaisuutta. Tutkimuksessa käytetyt pseudonimet on valittu tutkittavan mukaan, eli tässä tapauksessa kurdilaista alkuperää olevalle tytölle tuli myös mahdollisuuksien mukaan kurdilainen uusi pseudonimi. Suomalaistaustaisena, internetin erinäisten hakukoneiden varassa toimivana tutkijana olen kuitenkin täysin ummikko monien muiden kulttuurien nimien suhteen, joten kaikki mahdolliset nimiin liittyvät virheet (esimerkiksi nimeämällä tyttö vahingossa pojan nimellä) ovat allekirjoittaneen tahottomia, paremman tiedon puutteessa tehtyjä vahinkoja.

⁸ Tutkimus olisi hyötynyt palautteen keräämisestä (nk. membership validation) nuorilta tutkimuksen edetessä analyysivaiheeseen. Tässä tutkimuksessa ei ollut kuitenkaan mahdollista tavoittaa nuoria uudelleen myöhemmässä vaiheessa, sillä nuoret olivat jo ehtineet hajaantua ja heidän yhteystietonsa olivat monesti vaihtuneet koulun vaihdoksen yhteydessä, mikä kävi ilmi, kun tutkimusprojektissa pyrittiin toistamaan haastattelut uudelleen toisen asteen opintojen päätösvaiheessa (vrt. 2015 kaikkiaan 113 oppilasta haastateltiin, mutta 2018 vain 34).

Tutkijana minulle oli tärkeää pyrkiä suojaamaan haastattelemani tytöt mahdollisimman hyvin, siitä huolimatta, että haastatteluissa ei sinällään käsitelty kovin henkilökohtaisesti arkaluontoisia asioita. Yleinen poliittisen ilmapiirin kiristyminen vuoden 2015 jälkeen on kuitenkin omiaan lisäämään pelkoa siitä, että pelkkä maahanmuuttotaustaisuus voi herättää osassa suomalaisia hyvinkin negatiivisia tunteita. Tällöin tytöt, jotka tässä tutkimuksessa nimetään nimenomaan maahanmuuttotautaisiksi, voisivat olla mahdollisia kohteita, mikäli heidät voitaisiin tekstistä tunnistaa. Täydellisen anonymiteetin luominen on kuitenkin käytännössä hyvin vaikeaa, sillä tutkittavien ystävät ja muut läheiset voivat tietenkin tunnistaa joitakin spesifejä mielihiteitä, tulevaisuuden haaveita tai kertomuksia menneistä tapahtumista. Olen kuitenkin parhaani mukaan pitänyt käytetyt haastatteluotteet mahdollisimman yleisluontoisina, jolloin paljastavat yksityiskohdat pysyvät poissa tekstistä ja henkilöiden identifioiminen on huomattavasti hankalampaa, jos ei miltei mahdotonta.

Tutkijana on myös hyvä pysähtyä miettimään, mikä tutkimuksen tavoite on ja miten se palvelee tutkimuskohdettaan. Olen halunnut antaa äänen haastattelemilleni tytöille, mutta tutkijana tehtäväni on kuitenkin edelleen (heidän sanomiensa kautta) analysoida tutkittavaa asiaa, tässä tapauksessa tyttöjen toimijuutta. Laadullisen tutkimuksen vaarana kuitenkin on, että tutkimus ottaa (antamisen sijaan) äänen kohteeltaan ja käyttää sitä omien tarkoituksien saavuttamiseksi. Eräs keino välttää tämä tutkimuksellinen sudenkuoppa on eksplisiittisesti avata tutkimuksen perimmäinen tarkoitus. Tämän väitöskirjan kohdalla näen, että tutkimuksen yhteiskunnallinen tehtävä on avata lukijoille niitä toimijuutta estäviä, horjuttavia ja kaventavia tekijöitä, joita maahanmuuttotautaiset tytöt kohtaavat omassa arjessaan koulutusvalintoja tehdessä. Toivon tutkimuksesta olevan erityistä hyötyä tulevaisuuden opetussuunnitelmia tehtäessä, nivelvaiheiden opinto-ohjausta kehitettäessä ja koulun ja perheiden välisen yhteistyön suunnittelussa ja sujuvoittamisessa, jolloin asiantuntijoilla olisi saatavilla tietoa, joka perustuu tyttöjen omiin kokemuksiin ja kertomuksiin asiasta.

5 Tulokset

5.1 Monikulttuurisuuskasvatus peruskoulussa

Ensimmäisen osajulkaisuni tarkoituksena on selvittää, minkälaisessa peruskoulussa maahanmuuttotaustaiset nuoret ovat eläneet ja minkälaiseen suomalaiseen koulutusjärjestelmään soivaistettuina. Lähestyn asiaa tarkastelemalla, miten monikulttuurisuuskasvatus on muuttunut kolmen eri vuosikymmenen aikana opetussuunnitelmien perusteissa. Osajulkaisun tavoitteena on siis kontekstualisoida haastattelemani tytöt tiettyyn aikaan ja paikkaan, sekä näyttää miten monikulttuuristuva yhteiskunta on vaikuttanut myös opetussuunnitelmien perusteiden teksteihin.

Lähestyn opetussuunnitelmia aineistolähtöisesti tarkastelemalla tekstejä ensisijaisesti kahden eri tason kautta: *yksilön* ja *yhteiskunnan*. Yhteiskunnallisella tasolla muutos vuosien 1994, 2004 ja 2014 opetussuunnitelmien välillä oli varsin suuri.

Taulukko 2. Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden heijastamat yhteiskunnalliset muutokset vuosina 1994, 2004 ja 2014.

Yhteiskunnallinen muutos Suomessa	
1994 OPS	Kansainvälistyvä yhteiskunta <ul style="list-style-type: none">❖ Kansainvälisyyskasvatus❖ Kansainvälinen yhteistyö
2004 OPS	Monikulttuurinen yhteiskunta <ul style="list-style-type: none">❖ Suvaitsevaisuus, kulttuurien tuntemus, kotikansainvälisyys❖ Kieli ja kulttuuri, kaksikielisyys,
2014 OPS	Moninainen yhteiskunta <ul style="list-style-type: none">❖ Kaikki yhteisöt moninaisia❖ Kulttuurien monikerroksisuus❖ Intersektionaalisuus❖ Monikielisyys

Analyysi paljastaa, miten vuoden 1994 painotus oli kansainvälistyvässä Suomessa ja sen paikassa erityisesti osana Eurooppaa ja EU:ta. Nuoria kannustettiin kansainvälistymään ja oli tärkeää nähdä, miten kielitaito ja kyky tehdä yhteistyötä eri taustaisten ihmisten kanssa olisi oleellista tulevien työtilaisuuksienkin kannalta. 2000-

luvun alussa Suomeen oli saapunut 1990-luvulta lähtien yhä enemmän maahanmuuttajia eri kulttuureista ja kansainvälisyyden sijaan oli alettu puhua monikulttuurisuudesta. Sen ytimenä nähtiin suvaitsevaisuuden lisääminen ja oppilaiden vieraiden kulttuurien tuntemus. Kielitaidosta haluttiin erityisesti painottaa kaksikielisyyden positiivista vaikutusta monikulttuurisille oppilaille. Uusin opetussuunnitelma vuodelta 2014 esittelee tämän hetken yhteiskunnan moninaisena. Sen näkemyksen mukaan jokainen henkilö on monikielinen ja kuuluu moninasiin (ala)kulttuureihin yhtäaikaaisesti. Yhteiskunnat koostuvat siten moninaisista yksilöistä ja oppilaiden yksilöllinen kohtaaminen on siksi tärkeää.

Myös yksilöntasolla (tarkoittaen tutkimuksessani sitä, minkälaisena opetussuunnitelmat kuvaavat monikulttuurisen oppilaan) nähdään, että opetussuunnitelmat muuttuivat paljon vuosien 1994–2014 aikana. Jaottelin opetussuunnitelmissa kuvatut monikulttuuriset oppilaat kolmeen eri kategoriaan käyttämällä analyysin apuna Milton J. Bennetin (1993) interkulttuurisen kohtaamisen jatkumoa, joka selittää miten yksilön suhtautuminen erilaisuuteen ja monikulttuurisuuteen voi vaihdella. Jatkumo jakautuu sekä etnosentrisiin että etnorelatiivisiin suhteisiin, jolloin suhtautuminen monikulttuurisuuteen on joko varauksellista (etnosentrisyys) tai myönteistä (etnorelatiivisyys). Mikään opetussuunnitelma ei suhtautunut monikulttuurisuuteen tai maahanmuuttoon negatiivisesti, joten hyödynsin analyysissä jatkumon etnorelatiivista puolta. Ensimmäinen taso on *hyväksyntä*, joka merkitsee tilannetta, jossa kulttuurinen erilaisuus tunnustetaan, tunnustetaan ja sitä myös kunnioitetaan. Toinen taso on *adaptaatio*, jossa pyritään asettautumaan toisen asemaan ja tilannetta tarkastellaan juuri toisen näkökulmasta. Tämä puolestaan mahdollistaa erilaisten tapojen ja arvojen omaksumista, vaatien yksilöltä kuitenkin interkulttuurisia taitoja ja empatiankykyä. Kolmas ja korkein taso on *integraatio*, jonka ytimessä on ajatus muutoksesta, ja identiteettien sekä kulttuurien jatkuvasta liikkeestä ja prosessimaisuudesta. Tässä suhtautumisessa identiteetit nähdään aina kaksi- tai monikulttuurisina, ”maailmankansalaisuuksina”.

Taulukko 3. Opetussuunnitelmien antama kuva monikulttuurisesta oppilaasta vuosina 1994, 2004 ja 2014.

Monikulttuurisen oppilaan kuva		
1994 OPS	Etnorelatiivinen taso 1: hyväksyntä	<i>Kulttuuri muovaa kasvavan lapsen ja nuoren koko minuutta. Perustan yksilön kulttuuri-identiteetille antaa yhteisön elämänmuoto kokonaisuudessaan. Vaikuttavina tässä ovat muun muassa koti ja muu sosiaalinen ympäristö, kieli, historia ja perinteet, uskonto, elinkeinot, taide sekä luonto. Kansainvälistyvässä maailmassa arvostetaan kulttuurista omaleimaisuutta ja taitoa toimia oman kulttuurin tulkkina. Valtaosalle peruskoululaisista suomalainen kulttuuri ja siihen kuuluva yhteys muiden Pohjoismaiden kanssa on kulttuuri-identiteetin perusta. [...] Kouluihimme tulee yhä enemmän kieli- ja kulttuuritaustaltaan erilaisia oppilaita, jotka muuttavat kouluamme entistä monikulttuurisemmaksi. Vähemmistöihin kuuluvilla lapsilla on oikeus kasvaa sekä oman kulttuuriyhteisönsä että suomalaisen yhteiskunnan aktiivisiksi jäseniksi. (OPS 1994, 13–14.)</i>
2004 OPS	Etnorelatiivinen taso 2: adaptaatio	<i>Opetuksen perustana on suomalainen kulttuuri, joka on kehittynyt vuorovaikutuksessa alkuperäisen, pohjoismaisen ja eurooppalaisen kulttuurin kanssa. Opetuksessa on otettava huomioon kansalliset ja paikalliset erityispiirteet sekä kansalliskielet, kaksi kansankirkkoa, saamelaiset alkuperäiskansana ja kansalliset vähemmistöt. Opetuksessa otetaan huomioon suomalaisen kulttuurin monipuolistuminen myös eri kulttuureista tulevien maahanmuuttajien myötä. Opetuksen avulla tuetaan oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentumista sekä hänen osallisuuttaan suomalaisessa yhteiskunnassa ja globaalistuvassa maailmassa. (OPS 2004, 14.)</i>
2014 OPS	Etnorelatiivinen taso 3: integraatio	<i>Perusopetus rakentuu moninlaiselle suomalaiselle kulttuuriperinnölle. Se on muodostunut ja muotoutuu eri kulttuureiden vuorovaikutuksessa. Opetus tukee oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin rakentumista ja kasvaa aktiiviseksi toimijoiksi omassa kulttuurissaan ja yhteisössään sekä kiinnostusta muita kulttuureita kohtaan. Samalla opetus vahvistaa luovuutta ja kulttuurisen moninaisuuden kunnioitusta, edistää vuorovaikutusta kulttuurien sisällä ja niiden välillä ja luo siten pohjaa kulttuurisesti kestäväälle kehitykselle. [...] Koulu oppivana yhteisönä on osa kulttuurisesti muuntuvaa ja monimuotoista yhteiskuntaa, jossa paikallinen ja globaali limittyvät. Erilaiset identiteetit, kielet, uskonnot ja katsomukset elävät rinnakkain ja ovat vuorovaikutuksessa keskenään. (OPS 2014, 16, 28.)</i>

Monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmasta on erityisen merkittävää huomata, että monikulttuurisuuden piiriin kuuluviksi hahmotetaan vain erikieliset lapset ja nuoret.

Sekä 1994 että 2004 opetussuunnitelmissa maahanmuuttajaoppilasta kuvataan kaksi-kieliseksi ja oman kulttuurinsa asiantuntijaksi. Monikulttuurisen oppilaan (eli maahanmuuttajan) identiteetin tukeminen ja vahvistaminen olivat vuoden 2004 suunnitelman tavoitteista. Edelleen vuoden 2014 opetussuunnitelmassa monikulttuurisuus ja maahanmuuttajuus määrittyy pääasiassa kielen kautta, painotus on kuitenkin siirtynyt monikielisuuden arvostamiseen. Kaiken kaikkiaan monikulttuurisuus nousee esille oppilaiden etnisten kulttuurien kautta, ja perusopetuksen tavoitteeksi nousee tällöin kulttuurisesti kompetentti oppilasjoukko. Maahanmuuttajaoppilaan (tai johonkin muuhun etniseen vähemmistöön kuuluvan oppilaan) vastuulle tulee kasvaa arvostamaan molempia kulttuurejaan. Ainoastaan vuoden 2014 suunnitelma ottaa arvostuksen ja kulttuurisen asiantuntijuuden lisäksi kriittisen näkökulman:

Oppilaita ohjataan näkemään kulttuurinen moninaisuus lähtökohtaisesti myönteisenä voimavarana. Samalla heitä ohjataan tunnistamaan, miten kulttuurit, uskonnot ja katsomukset vaikuttavat yhteiskunnassa ja arjessa, miten media muokkaa kulttuuria sekä pohtimaan myös, millaisia asioita ei voida ihmisoikeuksien vastaisena hyväksyä. (OPS 2014, 21.)

Yksi monikulttuurisuuskasvatuksen peruspilareista on, että oppilaat voivat olla luokassa omia itsejään, ja että heidän erilaiset taustansa myös huomioidaan osana opetusta. Opetussuunnitelmatasolla tämä näyttää oman analyysini pohjalta olevan kuitenkin suhteellisen haasteellista, sillä peruskoulun opetussuunnitelmat pohjaavat valtaväestön kulttuuriin, tapoihin ja perinteisiin. Monikulttuurisen taustan omaava nuori ei silloin löydä helposti samaistumisen kohteita. On myös hyvin mahdollista, että luokassa oppilaan omaa kotikulttuuria on käsitelty yksinomaan valtakulttuurin näkökulmasta. (Nieto & Bode 2008, 129.) Opetussuunnitelmat sisältävät edelleen sisäänrakennettuja diskursiivisia, sosiaalisia ja materiaalisia hierarkioita. Aikaisempi alakoulujen opetussuunnitelmista tehty tutkimus on todennut: ”monikulttuurisen opetuksen alle on sijoitettu lähinnä se, minkä katsotaan liittyvän kulttuurisesti erilaisiksi nimettyjen kasvattamiseen, jolloin monikulttuurisesta kasvatuksesta tulee lähinnä maahanmuuttajapedagogiikkaa tai maahanmuuttajille suunnattua erityispedagogiikkaa” (Riitaoja 2013, 358).

Monikulttuurisesti taitava opettaja osaa ottaa opetukseensa mukaan myös maahanmuuttotaustaisten oppilaiden omaaman tietotaidon, mikä luonnollisesti lisää kaikkien oppilaiden luokkaan kuuluvuuden tunnetta. Tässäkin on kuitenkin syytä ottaa huomioon, että yksipuolinen oppilaan etnisen taustan korostaminen voi johtaa tilanteeseen, jossa oppilaalle asetetaan vastuu hänen etnisen kulttuurinsa opettamisesta. On täysin yksilökohtaista, kokeeko lapsi tai nuori tätä kulttuuria omakseen vai ei. Koettu kulttuuri-identiteetti on usein hyvin paljon moninaisempi kuin mihin opet-

tajan antama positio tietyn kulttuurin kokemusasiantuntijana mahdollistaa. Opetussuunnitelmien asenne monikulttuuristen oppilaiden hyödyntämiseen on siis varsin yksipuolinen ja yleistävä: kulttuurin moninaisuus jää usein retoriikan tasolle.

5.2 Kaiken ytimessä sidoksellinen toimijuus

Toisen osajulkaisun tavoitteena on selvittää, minkälaiset toimijuudet ovat mahdollisia maahanmuuttotilanteissa tytöille heidän pohtiessaan valintojaan peruskoulun jälkeisille opinnoille. Analyysin työkaluina käytettiin toimijuuden modaliteetteja, *kyetä, täytyä, voida, tuntea, haluta* ja *osata*. Modaliteetit mahdollistavat toimijuuden sidoksellisuuden, kontekstisuuden, vuorovaikutuksellisuuden ja välillä myös ristiriitaisuuden (esimerkiksi ihminen voi ”haluta” ja ”tuntea” vahvasti sekä ”osata” jotakin, mutta hän ei ”voi” ympäristön esteiden takia toteuttaa toimijuutta jossain tietyssä tilanteessa).

Modaliteettien avulla aineistosta erottautui kolme teemaa 1) koulumenestys (engl. *school performance*), 2) siirtymäorientaatiot (engl. *transition orientations*) ja 3) tulevaisuuden suunnitelmat (engl. *future plans*). Analyysin seuraavalla tasolla näiden kolmen pääteeman sisällöt käytiin läpi ja analyysia syvennettiin tyypittelyllä. Koulumenestys-teema jakautuu kahteen tyyppiin, ensinnäkin oppilaisiin jotka kertovat nähneensä erityistä vaivaa opintojensa kanssa ja toiseksi oppilaisiin, jotka eivät omien sanojensa mukaan pyri parantamaan arvosanojaan siitä huolimatta, että kokivat niissä olevan parantamisen varaa. Siirtymäorientaatio-teema jakautuu puolestaan kahteen tyyppiin sen mukaan, ovatko oppilaat kiinnostuneita opiskelusta vai nopeasta työelämään siirtymisestä. Kolmas teema, tulevaisuuden suunnitelmat, jakautuu kolmeen tyyppiin, joissa realistisesti suuntautuneet näkevät omat tulevaisuutensa suunnitelmat varsin todenmukaisina ja järkevinä suhteessa heidän koulumenestykseen sekä motivaatioon. Idealistit sen sijaan vähättelevät heidän mahdollisia esteitä opinnoille ja tähtäävät puheissaan varsin korkealle opinnoissaan. Kolmas ryhmä, epäröivät, ovat vielä varsin epäätietoisia tulevaisuutensa suunnasta. Seuraavassa taulukossa on kuvattu, miten tytöt käyttivät puheessaan kutakin modaliteettia, ja miten nämä modaliteettien käytöt jakautuivat teemojen mukaan. Esimerkiksi tytöt, jotka olivat ilmaisseet huolensa koulumenestyksestä mutta eivät olleet silti omien sanojensa mukaan pyrkineet parantamaan arvosanojaan, käyttivät teemasta puhuttaessa vain ’haluamisen’ modaliteettia. Sen sijaan tytöt, jotka olivat pyrkineet parantamaan opintomenestystään, käyttivät jokaista kuutta eri modaliteettia aiheesta puhuttaessa.

Taulukko 4. Toimijuuden modaliteettien ilmeneminen tyttöjen puheessa kolmen pääteeman välillä.

Koulumenestys		
Pyrkineet parantamaan suoritustaan HALUTA KYETÄ TÄYTYÄ TUNTEA OSATA VOIDA	Ei pyrkimystä parantaa suoritusta HALUTA	
Siirtymäorientaatio		
Koulutus HALUTA VOIDA OSATA TUNTEA	Työelämä HALUTA OSATA KYETÄ TUNTEA TÄYTYÄ VOIDA	
Tulevaisuuden suunnitelmat		
Realistinen HALUTA VOIDA TÄYTYÄ	Idealistinen VOIDA HALUTA	Epäröivä TUNTEA HALUTA VOIDA

Artikkelissa esitetään kaksi tutkimuskysymystä. Ensimmäinen kysymys käsittelee niitä tapoja, joilla maahanmuuttotilaiset tytöt puhuvat heidän tulevasta koulutussellisista mahdollisuuksistaan. Tutkimuksessa selvisi, että tyttöjen puhe tavoitteista ja unelmista koskee pääasiassa lähiaikoja, katsetta ei suunnata vielä kovin kauas tulevaisuuteen. Samansuuntaisia tuloksia on saatu myös aikaisemmassa tutkimuksessa koskien nuorten naisten elämänpolun siirtymiä (Sanders & Munford 2008). Toinen tutkimuskysymys koskee sidoksellista toimijuutta. Tyttöjen puheessa toistuu pääasiassa toimijan positio, joka suhtautui positiivisesti koulutukseen, työhön ja elämän kulkuun ylipäättänsä. Tytöt myös kuvailevat tulevaisuuttaan pääsääntöisesti hyvin realistisesti ja selkeästi, heidän tavoitteensa ja työkalunsa (muun muassa opiskelumotivaatio, koulumenestys, käsitys opintojen vaativuudesta) näiden tavoitteiden saavuttamiseksi ovat pääasiassa käytännöllisiä ja realistisia. Pieni osa tytöistä on kuitenkin edelleen epävarma tulevaisuutensa suunnasta, ja heille siirtymä toiselle asteelle on muita vaikeampi. Moni päättyy tässä tilanteessa hakemaan lukio-opintoihin,

lukio toimiikin heidän tapauksessaan ikään kuin aikalisänä omien tavoitteiden määrittelyssä.

Tutkimuksessa selviää kahdenlaisia esteitä, jotka sitovat tyttöjen toimijuutta. Ensinnäkin tutkimus toi esille esteitä, jotka koskettavat kaikkia ikäluokan oppilaita. Niiden vaikutukset eivät siis ole rajoittuneet sukupuolen tai etnisen taustan mukaan. Tämän ryhmän esteitä aiheuttavat pääasiassa koulutukselliset rakenteet, esimerkkinä muun muassa ammatillisen koulutuksen sisäinen sääntely, eli tiettyjä koulutuslinjoja järjestetään vain joka toinen vuosi. Myöskään kaikkia ammatillisia opintoja ei voi suorittaa osana kaksoistutkintoa. Näissä tilanteissa oppilas voi joutua tekemään varsin isoja kompromisseja. Esimerkiksi jos oppilas on vaikkapa haaveillut kosmetologin ammatista ja linjaa ei hänen hakuvuonnaan järjestetä, voi koulutusvalinta olla vaikea. Nuori joutuu päättämään odottaako vuosi ja hakea myöhemmin unelmien ammattiin, tai hakeako jollekin toiselle linjalle, jotta opiskeluun ei tulisi välivuotta. Vuoden odotus on pitkä aika 15-vuotiaalle nuorelle, jolle voi olla hyvinkin tärkeää pysyä ikätovereidensa kanssa yhtäaikaisella koulupolulla. Yhteiskunnallisella tasolla tämän kaltaiset rajoitteet opintoihin pääsyyn ovat kuitenkin tarpeellisia, jotta työllisyysnäkömät opintojen jälkeen olisivat mahdollisimman hyvät.

Toinen tutkimuksessa esille noussut esteiden ryhmä on edellisistä poiketen vahvasti sidoksissa sekä sukupuoleen että maahanmuuttotaustaan kulttuurieroineen. Tämä ei luonnollisesti tarkoita, että analyysin perusteella voitaisiin väittää, että maahanmuuttajuus ja/tai sukupuoli vaikuttaisi aina samalla tavalla, kontekstista ja henkilöstä riippumatta. Analyysin kautta on kuitenkin selvää, että monen tytön kohdalla toistuvat tietyt neuvottelutilanteet ja kulttuuriset sidoksellisuudet, joita yhdistää suhtautuminen sukupuoleen (ja nimenomaan tyttöyteen). Ensinnäkin, tyttöjen puheessa toistuu vanhempien toive lukio-opintoista ja sitä kautta myöhemmin korkeakouluun pääsystä. Ammatillista koulutusta ei tunnuta arvostettavan maahanmuuttoperheissä yhtä paljon kuin valtaväestössä yleisesti nykyään arvostetaan. Tytöt näyttävät tekevän varsin isoja kompromisseja tämän takia, sillä osa tytöistä kertookin avoimesti, etteivät he erityisemmin pidä opiskelusta ja haluaisivat pitkien opintojen sijaan nopeasti työelämään. Vanhempien toiveesta/painostuksesta he päätyvät kuitenkin hakemaan opiskelemaan kaksoistutkintoa (joka on itsessään rankka kokemus ja vaatii paljon opiskelua). Toiseksi osa vanhemmista kokee, että tietyt ammatit ja opiskelualat eivät ole tytöille sopivia, vaan ovat ”miehisiä aloja” jonne naisilla ja tytöillä ei ole asiaa. Osa tytöistä päätyykin hakemaan omien toiveidensa vastaisesti opintoihin alalle, joka on vanhempien mielestä hänen sukupuolelleen sopivampi. Hyvänä esimerkkinä tästä on muun muassa rakennusala, joka miehille ”tarkoitettuna” ei eräälle haastatellulle tytölle ollut mahdollinen koulutusala tytön omasta kiinnostuksesta huolimatta. Vanhempien mukaan tytöille sopivampaa on hakeutua sosiaali- ja terveystieteille, jonne myös tämä tyttö päätyi hakemaan opiskelemaan.

5.3 Koulutusidentiteettiä etsimässä

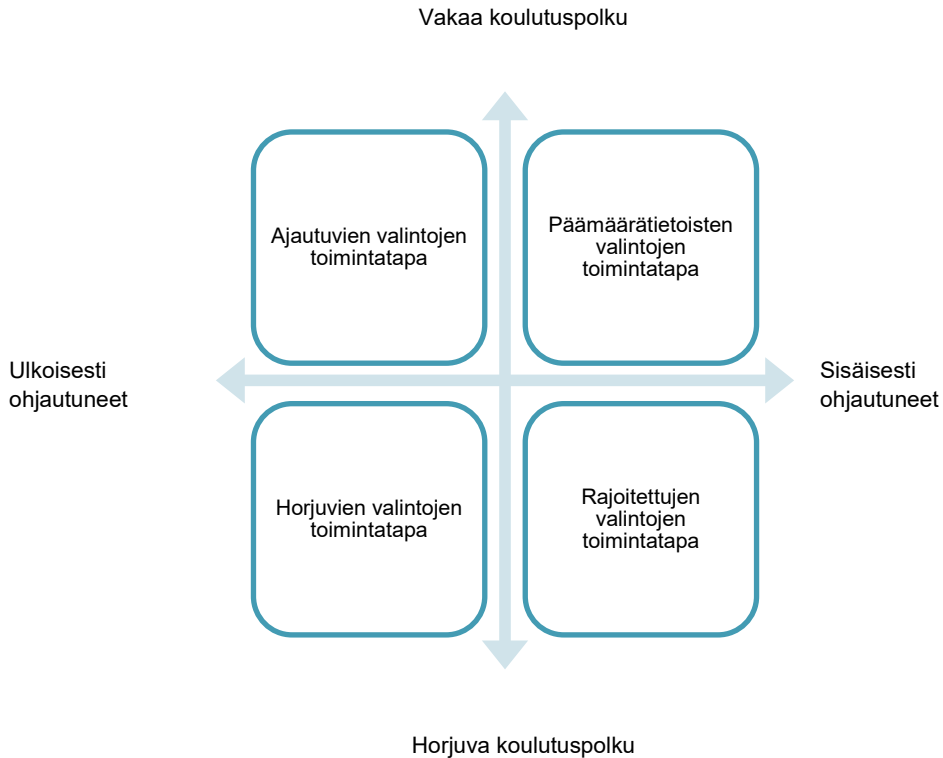
Kolmannen osajulkaisun tavoitteena on tarkastella, miten koulutusidentiteetit muodostuvat ja miten ne vaikuttavat osaltaan maahanmuuttotaustaisten tyttöjen toimijuuden sidoksellisuuteen. Tutkimuksessa käytetään hyväksi Carola ja Marcelo M. Suárez-Oroscon etnisen identiteetin mallia, joka on esitetty aiemmassa luvussa. Maahanmuuttotaustaisten nuorten toimijuus on aina osittain sidoksissa heidän etniseen taustaansa, jo pelkästään sen takia, että heidät pakotetaan paikantamaan itsensä suhteessa ympäröivään yhteiskuntaan. Yhteiskunnat kollektiivisesti unohtavat, että ne kansakuntina ovat sosiaalisesti rakennettuja ja myös kuviteltuja yhteisöjä (engl. *imagined communities*, Andersson 1983/2006), joilla ei ole mitään pysyvää alkukotia johon verrata nykyistä tilannetta. Silti jokaisella oletetaan olevan jokin kansallinen ja etninen identiteetti ja näiden pohjalta tehdään päätelmiä siitä, kuka kukin on (Billig 1995). Erilaisuus eri ihmisten välillä rakennetaan muodostamalla puheen ja sosiaalisten käytänteiden avulla rajoja, jotka määrittävät kuka kuuluu oikeaoppisesti minnekin. Artikkelissa analysoidaan nuorten puhetta heidän etnisestä identiteetistään käyttämällä hyväksi Jean Phinneyn ja työryhmän muodostamia identiteettiprofileja (jotka on esitelty aiemmassa luvussa).

Tämän artikkelin analyysien pohjalta esitän, että haastatteleman tytöt edustavat pääasiassa kolmea etnis-kansallista identiteettiprofilia. Ensimmäinen osa nuorista identifioituu voimakkaasti etniseen taustaansa (etninen identiteetti-profiili), ja heidän identiteettiinsä liittyy korostuneesti yhteys perheen lähtömaahan, huolimatta siitä missä maassa tytöt itse ovat syntyneet. Heille suomalaisuus on suljettu kategoria, johon kuulumiseen pelkkä Suomessa syntyminen ei riitä. Tytöt myös ilmaisevat varsin voimakkaasti, etteivät he edes halua tulla luetuksi kategorian jäseneksi. Toinen ryhmä tyttöjä ilmaisee vielä tätäkin voimakkaammin kaksitahoista ja ristiriitaista suhtautumista suomalaisuuteen, ja heidän identiteettiinsä vastaa lähinnä Phinneyn työryhmän integraatio profiilia. Tytöt korostavat puheessaan, että heidän juurensa ovat jossain muualla kuin Suomessa, mutta toisaalta he ovat kiinnittyneitä suomalaiseen kulttuuriin ja yhteiskuntaan koulun, ystävien ja tulevaisuuden suunnitelmien kautta. Suomalais-kansallista identiteettiä ei ilmennyt tässä tutkimuksessa haastatteluvien puheesta, eli kukaan ei kokenut olevansa täysin suomalainen. Sama koski myös Phinneyn hajanaisen identiteetin (engl. *diffuse identity*) profiilia, mikä olisi merkinnyt tilannetta jossa nuori ei ole kiinnittynyt suomalaiseen eikä omaan etniseen kulttuuriinsa ja kokee siten eräänlaista irrallisuutta kaikesta. Sen sijaan analyysin tuloksena Phinneyn profilointia täydentää löytämämme transnationaalinen etninen identiteetti. Tätä identiteettiä ilmentävät tytöt, joiden puheesta käy ilmi onnistunut kotoutuminen Suomeen. Transnationaalisen identiteetin omaksuneet nuoret eivät identifioitu kuitenkaan yksinomaan Suomeen tai myöskään etniseen alkuperäänsä,

heille koko maailma on heidän ”kotimaansa” ja liikkuva elämäntapa on heille erityisen tärkeä. He eivät kuitenkaan koe olevansa irrallisia ja ilman juuria, vaan nimenomaan kokevat oman moninaisen taustansa voimavarana ja ponnistuslautana maailmalle.

Näiden analyysien pohjalta väitän, että nuorten identifikaatioita yhdistää usein etnisen alkuperän ja kansallisen identiteetin sekoittuminen, osalla vahvemmin kuin toisilla. Tätä ilmentää hyvin myös nuorten kielenkäyttö, joka oli hyvin monipuolista ja vaihtelevaa tilanteen ja keskusteluun osallistuvien henkilöiden mukaan. Monikielisyys nähtiinkin voimavarana myös tulevaisuutta ajatellen. Väitänkin identiteettien ja kielten moninaisuuden olevan yksi nuorten toimijuutta mahdollistava tekijä. Itsensä tunteva ja oman paikkansa löytänyt nuori voi pelata vahvuuksillaan erilaisissa ympäristöissä ja hyödyntää siten monikulttuurista taustaansa.

Etninen identiteetti vaikuttaa voimakkaasti nuorten oman paikan löytämiseen. Epävarmuus itsestä johtaa helposti siihen, että nuori kokee olevansa eksyksissä. Nuorilla on etnisen identiteetin lisäksi monia muita identiteetin ulottuvuuksia, jotka vaikuttavat heidän elämässään. Kolmannessa osajulkaisussa keskitytään etnisen identiteetin lisäksi tarkastelemaan tyttöjen ilmentämiä koulutusidentiteettejä. Analyysin pohjalta esitän, että tyttöjen puheissa esille nousseet koulutusidentiteetit muodostavat nelikentän. Koulutusidentiteetit paikannetaan janoille *vakaa-horjuva* koulutuspolku ja *sisäinen-ulkoinen* ohjautuvuus. Näin syntyivät neljä erilaista koulutusvalintaa kuvastavaa toimintatapaa: 1) *ajautuva* 2) *päämäärätietoinen*, 3) *horjuva* ja 4) *rajoitettu valinta*. Nelikentällä tuodaan esille toimijuuksien eroja ja yhtäläisyyksiä suhteessa koulutusvalintaan vaikuttavista taustatekijöistä. Artikkelissa nämä neljä toimintatapaa esitetään tarkkarajaisina valintatyyppinä, sillä tarkoituksena on tuoda esille toimijuuden sidoksellisuuden moninaisuutta. Tarkoituksenamme ei sen sijaan ole ollut väittää, että kukin tyttö sijoittuisi yksinomaan johonkin tyyppiin, tai että tyypit olisivat toisiaan poissulkevia. Tosiasiallisesti tytöt voivat sijoittua nelikentällä useampaankin tyyppiin, tilanteesta riippuen.



Kuvio 3. Koulutusidentiteettien ja toimijuuksien muodostama nelikenttä koulutusvalinnan hetkellä.

Nelikentän toimijuus yhdistyy koulutusidentiteettiin, kun analyysi yhdistää Antikaisen ja työryhmän (Antikainen, Houtsonen, Huotelin & Kauppila 1995; ks. suomeksi Houtsonen 1996, 201) käyttämää jaottelua *sosiaalinen identiteetti* (engl. *social identity*, objektiivinen ja rakenteellinen), *minä-identiteetti* (engl. *self-identity*, identiteetin tunne, omakuva), *kulttuuri-identiteetti* (engl. *cultural identity*, arvot, mielekäs elämä kyseisessä kulttuuriympäristössä) ja *henkilökohtainen identiteetti* (engl. *personal identity*, elämäkerrallinen, yhtä aikaa objektiivinen että subjektiivinen, uniikki). Analyysi tuo esille, miten nämä ulottuvuuden ilmenivät nelikentän tyypeissä. Koulutuksen sosiaalinen status (jolla on suomalaisessa kulttuurissa edelleen iso merkitys) liittyy koulutusidentiteetin sosiaalisen identiteetin ulottuvuuteen. Esimerkiksi koulutuksilla ja erilaisilla tutkinnoilla on ihan käytännössäkkin iso vaikutus siihen, minkälaisiin työtehtäviin (ja siten sosiaaliseen arvostukseen) nuorella on mahdollisuus päästä. Henkilökohtaiseen identiteettiin liittyy koulutuksen kuulumisen elämäkulun normaaliin etenemiseen, sekä henkilökohtaisiin elämäkerrallisiin tapahtumiin, esimerkkinä erilaiset vaikeuksien voittamiset tai tavoitteiden saavuttamiset. Minä-

identiteettiin kuuluvat yksilön identiteettikuva ja identiteetin tunne, esimerkkinä käsitys itsestä oppijana. Neljäs ulottuvuus, eli kulttuuri-identiteetti pitää sisällään muun muassa perheen ja ympäristön tarjoamat resurssit, valitun koulutuksen tuottamat arvot ja elämäntavat, ja näiden yhteensopivuus omien (sisäisten) arvojen ja normien kanssa. (Houtsonen 1996, 203–209.)

Analyysin tuloksena esitän, että nelikentän toimijuudet (eli toimintatavat) ohjautuvat erilaisten koulutusorientaatioiden mukaan. Kuvion ensimmäinen ryhmä, eli tytöt, joiden toimijuutta ilmensivät voimakkaimmin *ajautuvat valinnat*, eivät osaa kuvailla koulutuspolkuaan tai uratoiveitaan kovinkaan tarkasti. Lukio-opinnot näyttäytyvät joko itsestäänselvyyksinä tai sitten tytöt käyttävät lukiota ostaakseen aikaa selkeyttämään tulevaisuuden kuviaan. Ammatilliset opinnot hylätään automaattisesti, sillä urasuunnitelmien puuttuessa nuoret eivät tiedä mille linjalle he voisivat suuntautua. Nämä nuoret vaikuttivat ajautuvan akateemiselle polulle miettimättä mihin polku lopulta johtaa. Ajautuville valitsijoille lukiosta muodostuukin ”varma valinta” pitämään jatko-opintoreitit vapaampina. Päämäärätön lukio-opiskelu ei kuitenkaan automaattisesti helpota jatko-opintoihin pääsyä, varsinkaan kun huomioidaan tulevat muutokset yliopistojen pääsykokeissa.

Ajautuvien valitsijoiden opinnoissa menestymisen esteenä voi olla juuri päämäärättömyys. Lukio-opinnoissa olisi jo suhteellisen alkuvaiheessa tiedettävä, mitä valinnaisia aineita olisi valittava, jotta opintie voisi jatkua mahdollisimman sujuvasti myös lukion jälkeen. Antikaisen identiteettien ulottuvuuksista nämä tytöt ilmentävätkin lähinnä *sosiaalista identiteettiä* eli heille lukiokoulutuksen kautta saatu sosiaalinen status oli tärkeä. Lukio-opinnot nähtiin ikään kuin ainoana vaihtoehtona. Varsinkin niille nuorille, joiden vanhemmilla oli korkeakoulutustausta, näyttäytyi lukio ja sen jälkeen korkeakoulutusta vaativa ura luonnollisena valintana. Nämä nuoret olivat tottuneet perheen korkeaan sosiaaliseen statukseen ja siten sosiaalinen identiteetti ohjaa heidät valitsemaan lukion. Tämä on yhteydessä Diane Reayn, Miriam E. Davidin ja Stephen Ballin (2005) tutkimukseen habituksesta, luokasta ja korkeakouluvalinnoista. Heidän tutkimuksessaan selviää, että niiden nuorten, joiden perheiden habitus ja institutionaalinen habitus olivat yhtenevät, oli helpompaa tehdä koulutusvalintoja arvostettuihin korkeakouluihin. Sen sijaan monet työläisperheisiin kuuluvat tai maahanmuuttotilaisesta nuoret tunsivat tutkimuksen mukaan huolta siitä, että yliopistomaailma ”ei luontaisesti” kuulu ”heidänlaisilleen”, pelko epäonnistumisesta tai ryhmään kuulumattomuudesta oli läsnä näiden nuorten puheessa ja heidän valintaprosessinsa oli paljon haastavampi.

Toisen tyyppilisen ryhmän muodostavat *päämäärätietoiset valitsijat*. Tyttöjen päämäärätietoisia valintoja kuvastivat selkeät tulevaisuuskuvat toisen asteen opinnoista ja myös koulupolusta ja uravaihtoehtoista toisen asteen opintojen jälkeen. Yhteisvalinnassa lukioita valitessaan nämä tytöt usein haluavat päästä nimenomaan

johonkin tiettyyn lukioon, jonka opetussuunnitelma korostaa jatko-opinnoissa tarvittavia taitoja, kuten esimerkiksi luonnontieteitä tai mediaopintoja. Valitsemalla näin oppilaitoksensa, nuoret haluavat varmistaa tulevaa polkuaan korkeakoulutukseen – oppiaineiden hallinnan lisäksi he voivat mahdollisesti saada myös lisäpisteitä ylimääräisistä kursseista korkeakoulun valintaprosessissa. Päämäärätietoisuus näyttää jäävän kuitenkin joillakin tytöillä ilmaisun tasolle, eivätkä he tosiasiallisesti toimi ilmaiseviensa tavoitteiden mukaisesti. Tämä näkyy muun muassa siinä, että osa tytöistä kertoo, ettei ollut ajatellut opiskelevansa esimerkiksi pitkää fysiikkaa tai matemaatiikkaa siitä huolimatta, että on aikeissa hakeutua lääketieteelliseen tiedekuntaan yliopistoon.

Päämäärätietoinen valinta ei luonnollisesti koske vain lukio-opintoja, vaan se saattaa yhtä hyvin kohdistua ammatillisiin opintoihin. Ammatillisiin opintoihin päämäärätietoisesti suunnanneilla nuorilla tie koulutuksesta haluttuun ammattiin on selkeä. Päämääräsuuntautuneita tyttöjä yhdistää hyvä kyky arvioida omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan – ja heillä on keinoja kehittää osaamistaan tarpeen vaatiessa. Tyypillisesti näillä tytöillä koulutus- ja ammattitavoitteet ovat vanhempien ja muun perheen hyväksymiä, mikä tekee koulutusvalinnoista ja niitä koskevista neuvotteluista helpompia. Koulutusidentiteettien ulottuvuuksia analysoidessa *sosiaalisen identiteetin* ulottuvuus on läsnä myös päämääräsuuntautuneiden tyttöjen valinnoissa, sillä koulujen sosiaalinen arvo on hyvin tiedossa niin tytöillä itsellään kuin myös heidän perheillään. Akateemisiin korkeakouluopintoihin suuntaavilla tytöillä myös *minä-identiteetti* vaikuttaa heidän valintoihinsa, sillä heillä on hyvin tiedossa omat heikkoutensa ja vahvuutensa tulevien opintojen suhteen. Sama koskee myös ammatillisiin opintoihin suuntaavia, joilla on spesifi ammattiura tiedossa ja selkeä käsitys siitä, miten he tämän tavoitteen saavuttavat. *Kulttuuri-identiteetti*, eli tässä tapauksessa perheellä olevat resurssit ja arvomaailma, tukee myös tyttöjen koulutusvalintoja.

Kolmantena toimintatapana ovat *horjuvat valinnat*. Ne ovat tyypillisiä tilanteissa, joissa nuoren koulutusidentiteetti edellyttää omien toiveiden sekä ulkoisten odotusten ja/tai rajoitteiden välistä pohdintaa ja neuvottelukykyä. Etniset merkitykset nousevat voimakkaasti esille juuri horjuvien ja epäröivien valintoja koskevassa puheessa. Ensinnäkin koulutusvalintoihin yhdistyy etnisesti sukupuolittuneita merkityksiä, jotka nousevat esille tyttöjen neuvotellessa vaihtoehdoistaan perheidensä, sukujensa, opinto-ohjaajien tai muiden valintaan vaikuttavien henkilöiden kanssa. Vanhemmat saattavat puuttua muun muassa siihen, kuinka kaukana koulu voi sijaita kotiin nähden (aikaisempaa tutkimusta aiheesta, ks. mm. Feliciano and Rumbaut 2007, 1092). Toiseksi tyttöjen puheesta nousee esille perheiden korkea koulutus-usko. Tämä tekee osalle tytöistä koulutusvalinnasta horjuvaa, sillä he saattavat joutua luopumaan omista toiveistaan ammatillisista opinnoista vanhempien vastustuksesta johtuen: nuoret, jotka mieluummin oppisivat kädentaitojen ja käytännön kautta voivat kokea motivaatio-ongelmia ja stressiä akateemisissa opinnoissa.

Merkittävänä tuloksena voidaan pitää, että useat tytöt valitsevat kaksoistutkinnon ikään kuin kompromissina tilanteessa, jossa tyttöjen omat ja vanhempien toiveet ovat ristiriidassa. Kaksoistutkinnon on kuitenkin todettu olevan haasteellinen ja vaativa saavuttaa (Rautiainen 2013), mikä voi johtaa tilanteeseen jossa lukio-opinnot jätetään kesken. Kaksoistutkinnon suorittaminen voi pakottaa nuoren tekemään kompromissin myös ammatillisten opintojen suhteen, sillä kaksoistutkinto on mahdollista suorittaa vain valikoiduilla aloilla. Yleisesti horjuvia valintoja yhdistää tyttöjen tasapainoilu omien tavoitteidensa, annettujen positioiden ja mahdollisuuksien välillä. Vanhempien sosiaalinen identiteetti (eli vanhemmat arvostivat lukio-opintojen tuomaa statusta nuoria enemmän) vaikuttaa nuorten valintoihin mahdollisuuksia kaventavasti, jolloin heidän minä-identiteetilleen ei jää tilaa tulla ilmaistuksi. Tämä tarkoittaa, että perheen kulttuuri-identiteetti (eli saatavilla olevat resurssit ja heidän jakamansa arvomaailma) ei tue nuorten haluamaa suuntaa koulutuksen kentällä. Tämä johtaa vaikeisiinkin kompromisseihin valintaprosessissa.

Viimeinen ryhmä, eli *rajoitettujen valintojen toimijuus*, on kaikista kapein ja tyttöjen mahdollisuudet toteuttaa itseään ovat varsin pienet. Tyttöjä yhdistää usein melko tarkatkin toiveet tulevaisuudestaan (esimerkiksi mihin ammattiin tytöt haluaisivat tulevaisuudessa päätyä), mutta heidän valintojaan rajoittavat moninaiset ulkopuoliset vaikuttavat seikat. Rajoituksia aiheuttavat muun muassa erilaiset kielelliset, kulttuuriset ja sosiaaliset tekijät. Suomessa suomen tai ruotsin kielen taito on eräs keskeisimmistä asioista, jotka mahdollistavat tai rajoittavat koulutusmahdollisuuksia. Sama tilanne on tietysti lähes missä maassa tahansa, paikallinen kieli on avain yhteiskunnalliseen osallisuuteen. Vajaa kielitaito vaikuttaa erityisesti nuoriin, jotka ovat tulleet Suomeen kesken peruskoulun. Tutkimukseen osallistuikin nuoria, jotka ovat suorittaneet peruskoulun englanninkielisessä luokassa. Haastatteluisamme tämä näyttäytyy kuitenkin seikkana, joka rajoittaa selvästi toisen asteen opintoja, joita Suomessa on tarjolla pääasiassa suomen- tai ruotsinkielisinä. Englanninkielinen opiskelu on toisella asteella mahdollista lähinnä joillakin harvoilla lukiolinjoilla, ja sielläkin englanninkieliset opiskelupaikat ovat joko kalliita (yksityisiä) tai erittäin kilpailtuja (toisin sanoen myös valtaväestön nuoret hakevat näihin opiskelupaikkoihin).

Rajoitetuissa valinnoissa henkilökohtainen identiteetti vaikuttaa nuorten tekemiin valintoihin kaikista voimakkaimmin. Koska iso osa tämän ryhmän tytöistä on asunut vain vähän aikaa Suomessa, ovat he viettäneet jo ennen peruskouluun pääsyä noin puolesta vuodesta vuoteen valmentavassa kieliopetuksessa. Tytöt kertoivat kokevansa, että he ovat jo jääneet jälkeen omasta ikäryhmästään ja koulutuksen normaalista kulusta. Heille on siksi erityisen tärkeää, että siirtyminen toiselle asteelle onnistuisi, eikä heille enää tulisi vuoden katkoja opiskelussa. Koulu instituutiona onkin rakennettu yleisesti noudattamaan ajallista siirtymien joukkoa, koulu aloitetaan tietyn ikäisenä ja luokalta toiselle siirrytään aina vuosittain. Näihin vuosiluokkiin ovat

sidoksissa myös kouluissa käytetyt oppimateriaalit aina oppikirjoista lähtien. Maahanmuuttotaustaiset oppilaat voivat kuitenkin rikkoa näitä institutionaalisesti ikään sidottuja ”oikea-aikaisia” siirtymiä. (Teräs, Lasonen & Sannio 2010, 94.) Tämä voi puolestaan heijastua voimakkaastikin Suomessa (uudelleen) muodostettuun koulutudentiteettiin ja toimijuuden kokemukseen.

Väitän, että toimijuus koulutusvalinnan hetkellä riippuu paljon tyttöjen omaksu-
masta koulutudentiteetistä ja sen eri ulottuvuuksien ilmenemisestä. Esimerkiksi eheän minä-identiteetin omaksuneet nuoret tietävät omat vahvuutensa ja heikkou-
tensa koulussa, ja myös pystyvät kompensoimaan helpommin puutteitaan. Hyvä it-
setuntemus on voimavara myös tulevaisuuden opinnoissa toisella asteella, nuori osaa
luovia ainevalintojen välillä ja löytämään omiin vahvuuksiinsa ja koulutus päämää-
riinsä sopivat aineyhdistelmät. Myös painotus sosiaaliseen identiteettiin ja keskitty-
minen koulutuksen sosiaaliseen statukseen voi edesauttaa korkeakouluun hakeutu-
mista, mutta toisaalta se ei vielä kerro mitään nuoren omista opiskelumotivaatioista
tai -kyvyistä. Iso ero valtaväestön ja maahanmuuttotaustaisten perheiden välillä voi
olla kulttuuri-identiteeteissä, eli perheiden arvomaailma sekä kyky tarjota koulutuk-
sen kannalta tärkeitä resursseja voi vaihdella suuresti. Ensimmäisen sukupolven
maahanmuuttajille myös henkilökohtainen identiteetti, eli identiteetin elämäntul-
linen ulottuvuus, nousee esille koulutusvalintoja pohdittaessa. Elämäntulkuun liit-
tyvät siirtymät ovat vahvasti ikään sidottuja, ajallisesti ”vääräaikaiset” siirtymät voi-
vat aiheuttaa vastustusta, vaikka niiden taustalla olisikin viranomaisten halu auttaa
nuorta esimerkiksi panostamalla ylimääräinen vuosi kielen oppimiseen. Nuoruus-
dessa ei aina ole helppo tarkastella asioita pitkällä tähtäimellä, vaan valinnat pyritään
tekemään omista lähtökohdista riippumatta yhtä aikaa muiden luokkatoverien
kanssa. Kaiken kaikkiaan voi kuitenkin analyysin perusteella todeta, että identiteetit
(sekä etniset että koulutudentiteetit) vaikuttavat nuorten toimijuuden toteutumiseen
koulutusvalinnan hetkellä. Osa identiteeteistä kuitenkin rajoittaa toimijuutta, eivätkä
kaikki koulutukselliset valinnat ole kaikille tytöille mahdollisia. Siirtymä peruskou-
lusta pois on kuitenkin normatiivinen pakko, joten tytöt joutuvat tekemään valin-
tansa sen hetkisen toimijuutensa sallimissa rajoissa.

6 Johtopäätökset ja pohdinta

6.1 Moninaisia suomalaisia nuoria

Nuorten puhe omista koulusiirtymistään ja tulevaisuudesta yleensä oli pääsääntöisesti positiivista. Omiin mahdollisiin työllisyysnäkyymiin uskottiin ja vain harva työtöistä esitti epäilyjä työllistymismahdollisuuksistaan, siitä huolimatta, että tutkimuksen aikana nuorisotyöttömyys oli suhteellisen yleistä. Julkisuudessa myös puhutaan maahanmuuttajien heikommasta työllisyystilanteesta. Tietenkin iso osa tähän tutkimukseen osallistuneista tytöistä oli syntynyt itse Suomessa ja he eivät identifioidukaan maahanmuuttajiksi. Siitä huolimatta tyttöjen usko omaan tulevaisuuteen oli, nuorille kenties tyypilliseen tapaan, huomattavan korkea. Aikaisemmassa tutkimuksessaan Peter Rudd ja Karen Evans (1998) ovat löytäneet samansuuntaisen positiivisen puhettavan. He löytävät nuorten positiivisuudelle kaksi eri selitystä. Ensinnäkin he uskovat, että on hyvin mahdollista, että nuoret on sosiaalistettu uskomaan omiin mahdollisuuksiinsa. Nuorille toistetaan mantraa, että jos vain yrittää tehdä parhaansa, on menestyminen hyvinkin saavutettavissa. Toiseksi vaihtoehdoksi Rudd ja Evans nostavat laajemman selitysmallin, jonka mukaan nuoret ovat optimistisia tulevaisuuteensa hetkellä, jolloin heillä ei vielä ole konkreettisia kokemuksia työmarkkinoille pyrkimisestä. Tämän näkemyksen mukaan optimismi vaihtuu vähintäänkin realismiksi ajan ja kokemuksen kautta. (Rudd & Evans 1998, 57.) Molemmat mallit sopinevat varmasti myös omaan aineistooni. Nuorille painotetaan koulussa edelleen hyvin pärjäämisen merkitystä ja koulutuksen tärkeyttä tulevan urapolun kannalta. Ja mikä tärkeintä, hyvin harvalla nuorista on 15-vuotiaana kovinkaan tarkkaa kuvaa töihin hakemisesta ja erityisesti sen vaikeudesta. Maahanmuuttotaustaisilla nuorilla voi kuitenkin vanhempiensa kautta olla valtaväestöstä poikkeavia näkökulmia työmarkkinoille, joille pääsy etnisesti erilaisena ei ole aina helppoa.

Aivan kuten etnisellä taustalla, myös sukupuolella on vaikutusta siihen, minkälaiselle koulutuspolulle nuori todennäköisemmin peruskoulun jälkeen päätyy. Viime aikoina on julkaistu uusia kansainvälisiä tutkimuksia (ks. esim. Falk & Hermle 2018; Stoet & Gary 2018), joissa naisten ja miesten segregoituneita koulutus- ja työpolkujen syitä perustellaan yksilöiden erilaisilla valinnoilla ja kyvyillä, eli valinta nähdään ainoastaan yksilön tekemänä rationaalisenä päätöksenä. Suomessa myös media on käsitellyt näiden tutkimusten tuloksia (esim. Helsingin Sanomat 19.11.2018 ja Tiede

19.11.2018). Tutkimusten lähtökohtana on ollut ajatus ihmisen rationaalisesta päätöksenteosta olettaen, että *kaikilla* nuorilla on esimerkiksi koulutusvalintoja tehdessään *kaikki* tarvittava tieto käytössään, ja että he tekevät *rationaalisia valintoja* tämän tiedon perusteella. Usein näytetään myös oletettavan, että työmarkkinoilla ei esiinny syrjintää, mistä syystä kaikilla olisi yhtäläiset mahdollisuudet tehdä valintoja koulutuksen tai ammatin suhteen. Tällaisessa tilanteessa vain yksilöiden omat kyvyt, kuten koulumenestys, ja omat toiveet ja tarpeet merkitsevät, vastuu omasta menestymisestä on yksilön. Koulutusvalintoihin kuitenkin vaikuttaa käytettävissä olevan tiedon rajallisuus, joka on myös usein sukupuolittunutta. Naisilla ja miehillä on usein tietoa ja erityisesti positiivisia kokemuksia eri koulutusaloista ja ammateista. Kun on aika valita koulutusala, korostuvat ennestään tutut alat. Myös mielikuvat eri ammateista ja niiden sopivuudesta esimerkiksi eri sukupuolille vaikuttavat valintaan voimakkaasti. Lisäksi nuori saattaa ennakoida omia menestymismahdollisuuksiaan työllistyä haluamalleen ammattialalle. Esimerkiksi voi hyvinkin olla, että maahanmuuttotaustainen tyttö ei hae opiskelemaan johonkin miesenemmistöiseen ammattiin siksi, että hän olettaa, ettei koulutuksestaan ja osaamisestaan huolimatta koskaan saisi töitä kyseiseltä alalta. Näin jo syrjinnän ennakointi vaikuttaa koulutusvalintoihin ja tekee niistä myös etnisesti segregoituneita. Tuuli Kurki (2018, 45) toteakin, miten maahanmuuttajiksi nimetyt tytöt positioidaan ulkoapäin sellaiseen yhteiskunnalliseen asemaan, jolla on vakavia seuraamuksia heidän tuleviin koulutuksellisiin valintoihinsa.

Yhteiskunnan suhtautuminen maahanmuuttajiin näkyy myös yleisessä asennoitumisessa eri kieliin, joita yhteiskunnan jäsenet arjessaan osaavat ja käyttävät eri yhteyksissä. Virallisissa dokumenteissa, kuten opetussuunnitelmissa, laajaan kielitaitoon ja kieliin suhtaudutaan positiivisesti niin yksilön kuin koko yhteiskunnan kannalta. Esimerkiksi uusimmassa opetussuunnitelmassa (OPS 2014) monikielisyyttä arvostetaan ja monikielisyys nähdään jokaisen oppilaan ominaisuutena ja etuna elämässä. Opetussuunnitelmassa myös mainitaan, että murteiden käyttö tulisi nähdä positiivisena, kirjakielen asemaa ”ainoana oikeana” kielenä oli siis siten vähennetty. Käytännössä kirjakielellä, eli suomen kielen ”oikealla” käytöllä on merkitystä kouluissa, mikä näkyy myös tutkimusprojektissamme tehdyissä asiantuntijahaastatteluuissa. Haastatteluissa varsinkin peruskoulujen opinto-ohjaajat ja muut opettajat ovat huolestuneita maahanmuuttotaustaisten oppilaiden heikommasta kielitaidosta. Nuorten omista haastatteluista suomen kielen taito koettiin pääsääntöisesti hyvänä. Lukuun ottamatta niitä oppilaita, jotka ovat englanninkielisellä luokalla ja ovat asuneet Suomessa vasta hyvin vähän aikaa, haastateltavat kertovat käyttävänsä suomea niin koulussa, vapaa-ajalla kuin myös perheen kesken. Perheessä omalla äidinkielellä on kuitenkin erityinen asema ja sitä käytetään usein erityisesti omien vanhempien kanssa. Linda Bäckman (2017) löysi samankaltaisia kieleen liittyviä teemoja omassa tutkimuksessaan koskien aikuisten toisen sukupolven maahanmuuttajien

kieltä ja identiteettiä Suomessa, Ruotsissa ja Isossa-Britanniassa. Hänen tutkimuksessaan haastateltavat käyttivät omaa äidinkieltään lähinnä kotona ja perheen kesken, valtakieltä käytettiin koulussa ja muualla virallisissa yhteyksissä (Bäckman 2017, 160).

Monikielisyyden ihanteista huolimatta Suomi yhteiskuntana on kuitenkin edelleen hyvin monikielinen. Kuten tästä tutkimuksesta käy ilmi, nuoret käyttävät koulussa kielenään suomea. Sen sijaan kotona ja suvun parissa, sekä samaan ”etniseen ryhmään” kuuluvien ystävien kanssa voidaan käyttää omaa äidinkieltä. Nuoret myös yhdistelevät kieliä keskenään hyvinkin kekseliäästi. Koulussa ja yhteiskunnassa kuitenkin arvostetaan ”oikeaa” valtakielen käyttöä. Heikko kielitaito tai kielessä kuuluva vieras aksentti koetaan helposti viittavan henkilön alempaan koulutustasoon tai yhteiskuntaluokkaan. Kielen käytön taso toimii siis ikään kuin rajana, joka erottaa (tässä kontekstissa) ”suomalaiset” ”muista”. Ruotsissa Christopher Stroud (2004) on tutkinut maahanmuuttajien kielitaitoa ja ”Rinkeby ruotsin” ja puolikielisyyden (engl. *semilingualism*) vaikutusta yhteiskunnalliseen kieli-ideologiseen keskusteluun. Suomen kontekstissa Heini Lehtonen (2015) on tutkinut nuorten kielellisiä resursseja monietnisisessä Helsingissä, ja hänen tulostensa mukaan maahanmuuttotaustaisia asemoidaan usein myös kielen kautta eriarvoisiin kategorioihin. Maahanmuuttajaa, joka ”ei osaa suomea” (tarkoittaen tässä vierasta aksenttia tai kieliopillisia virheitä), arvioidaan usein negatiivisin sävyin ja hänen kotoutumistaan ja sitoutumistaan Suomeen epäillään. Sen sijaan, että nähtäisiin maahanmuuttotaustaisten nuorten ”uuskielisyyden” (puheessa yhdistetään vaikkapa suomea, englantia ja arabiaa) luovan jotain uutta ja kieltä rikastuttavaa, nähdään sekakielisuus (engl. *mixed language use*) negatiivisessa valossa, esteenä koulutukselle ja työllistymiselle.

Etninen ja kansallinen identiteetti ovat käsitteitä, joihin maahanmuuttotaustaiset henkilöt joutuvat ottamaan kantaa. Heidät ”pakotetaan” sijoittamaan itsensä suhteessa muihin kulttuurisella identiteettijanjalla, jonka toisessa ääripäässä on identifioituminen valtakulttuuriin ja toisessa etniseen alkuperään. Jo edellä mainitussa Bäckmanin tutkimuksessa nousee esille mielenkiintoinen ero hänen haastattelemiensa maahanmuuttotaustaisten henkilöiden välillä sen suhteen, miten he puhuvat kielen ja identiteetin yhteydestä. Bäckmanin mukaan Malmön haastateltavat kokivat, että ruotsin kieli oli oleellinen osa ’ruotsalaisuutta’, eli ilman valtakielen taitoa ’ruotsalaisuus’ ei ollut saavutettavissa. Sen sijaan haastateltavat Birminghamissa ja Turussa suhtautuivat kansalliseen identiteettiin ja kielitaitoon joustavammin. Mielenkiintoisinta oli, miten nimenomaan Turun haastateltavat painottivat syntyperän ja etnisen alkuperän merkitystä (kielitaidon sijaan) identiteettiinsä. Tällöin identiteetille jää paljon vähemmän tilaa tulla neuvotelluksi, ja ’suomalaisuus’ syntyperäisenä kategoriana sulkee maahanmuuttajat ulos. (Bäckman 2017, 186–187.) Myös muissa

tutkimuksissa on löydetty samansuuntaisia tuloksia 'maahanmuuttajuuden' ja 'suomalaisuuden' kategorioiden yhteensovittamisen vaikeudesta (ks. mm. Haikkola 2012, Honkasalo 2003).

Oman analyysini perusteella väitän, että etnisten ja kansallisten identiteettien välinen jännite vaikuttaa nuorten kotoutumisessa Suomeen, myös Suomessa syntyneistä ”toisen sukupolven maahanmuuttajista” puhuttaessa. Osa tutkimukseeni osallistuneista tytöistä nimenomaan kokee suomalaisuuden olevan jotain, mihin heillä ei ole pääsyä siitä huolimatta, että he ovat syntyneet itse Suomessa, puhuvat sujuvasti suomea ja ovat käyneet täällä koko peruskoulunsa. 'Suomalaisuus' kansallisena identiteettinä ei heidän mielestään ole heille mahdollinen, tai useinkaan edes haluttu identiteetti. Tytöt korostavat etnisiä juuriaan ja suvun syntyperää, ja kokevat vahvasti, että ne määrittävät heidät sopimattomiksi olemaan 'suomalaisia'. Jatkotutkimuksen kannalta olisi mielenkiintoista selvittää, miksi juuri 'suomalaisuus' identiteettinä koetaan näin jyrkkärajaisena, ”mystiseen” alkuperän kriteeriin pohjautuvana. Kotouttamiseen pyrkivät toimenpiteet voivat joidenkin kohdalla jäädä varsin ohuiksi ja ontoiksi sanoiksi, jos suomalainen yhteiskunta ei pysty avaamaan 'suomalaisuuden' käsitettä koskemaan myös muita etnisiä alkuperiä, vaan pakottaa heidät jäämään monikulttuurisiksi 'toisiksi'.

6.2 Tutkimuksen rajoitteiden pohdintaa ja jatkotutkimusten mahdollisuuksia

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kuvata sitä toimijuuden moninaisuutta, jota maahanmuuttotilaisesta tytöistä kokevat hyvinkin spesifissä elämänvaiheessa, valmistautuessaan siirtymään peruskoulusta toiselle asteelle. Kaikki kolme tutkimuksen osajulkaisua katsovat toimijuutta hieman eri näkökulmasta, ja tuovat esille toimijuuden sidoksellisuuden eri osa-alueita. Tämän tutkimuksen tähdet, tytöt itse, valikoituivat tutkimukseen edustamaan mahdollisimman monipuolisesti sitä maahanmuuttotilaisesta tyttöjen joukkoa, joka tällä hetkellä asuu Suomessa ja osallistuu perusopetukseen. Haastateltavat tulevat kaikki Suomen mittakaavalla isoista kaupungeista ja he ovat saaneet käydä koulunsa monikulttuurisesti rikkaassa ympäristössä. Silti samaisutumisen kohteiden löytäminen ei ole aina ollut helppoa, ja erottautuminen 'suomalaisista' erilaisen ulkonäön, aksentin, pukeutumisen tai nimen vuoksi on heille arkipäiväistä. Elämää, jota en itse ole päivääkään elänyt ja kokenut. Tutkijana olen tässä mielessä pyrkinyt antamaan tyttöjen oman äänen ja kokemuksen saada se tila, jonka ne ansaitsevat, ja tehdä tulkinnallani oikeutta heidän rikkaille ja moninaisille kokemuksilleen Suomessa ja maailmalla.

Tutkijan on tärkeää tarkastella omaa työtään itsereflektiivisesti ja miettiä, mikä onnistui ja mitä olisi mahdollisesti voinut tehdä toisin. Tämän tutkimuksen ytimessä

ovat maahanmuuttotaustaisten tyttöjen toimijuus ja heidän kokemansa etnisesti sidoksellinen koulutusidentiteetti osana sidoksellista toimijuutta. Identiteettiä, varsinkin etnistä identiteettiä tutkittaessa on suhtauduttava kriittisesti siihen, mitä esimerkiksi kysymyksillä ”minkä maalaiseksi tunnet itsesi” ja ”koetko kuuluvasi osaksi omaa etnistä ryhmääsi” voidaan todellisuudessa selvittää. Kysymykset sisältävät helposti oletuksen identiteetin ja kuuluvuuden tunteen (*sense of belonging*) olevan yksinkertaisia, rajattuja ja määrättyjä. Tosiasiallisesti, kuten edellä moneen kertaan on jo käynyt ilmi, identiteetit ja identifikaatiot ovat moninaisia ja välillä jopa ristiriitaisia. Kontekstin vaikutusta ei voi vähätellä näiden kysymysten vastauksia pohdittaessa, se kuka kysyy ja missä tarkoituksessa vaikuttaa aina vastaajan vastaukseen. Tämä rajoite on läsnä aina ihmistieteiden tutkimuksissa, ajatukset, tunteet ja käsitykset elämästä eivät ole objektiivisia totuuksia joita voitaisiin tutkia laboratorion kliinisissä olosuhteissa. Sen sijaan tutkijan on omattava kriittinen katse omaan aineistoonsa ja ymmärrettävä sen kontekstisidonnaisuus osana tulkintaansa.

Aineiston suurimpana rajoitteena voidaan pitää sen sisällöllistä heterogeenisyyttä, jota ei kuitenkaan voinut ryhmien edustavuuden erojen takia käsitellä maittain tai alueittain. Olisi nimittäin ollut kiinnostavaa (ja myös hyvin tärkeää), jos aineisto olisi mahdollistanut toimijuuden tarkastelun tyttöjen lähtömaiden/alueiden perusteella. Tähän aineisto ei kuitenkaan mukaan taipunut, sillä osa näistä ryhmistä olisi muodostunut liian pieniksi, jotta analyysien tulokset olisivat kertoneet mitään oleellista tai yleistettävää. Jatkotutkimuksessa olisikin erityisen tärkeää huomioida tämä asia jo tutkimusta ja aineistonkeruuta suunniteltaessa. Nuoren lähtöalueella ja sen etnis-kulttuurisella taustalla on varmasti merkitystä nuoren toimijuuteen ja koulutusidentiteettiin. Tässä tutkimuksessa ongelmaa ei kyetty ratkaisemaan muutoin kuin tuomalla esille aineistonäytteissä puhujan lähtömaa ja hänen maahanmuuttaja-sukupolvensa.

Tutkimus antaa siis kiinnostavat lähtökohdat tulevalle jatkotutkimukselle. Transit-tutkimuksessa keräsimme laadullista haastatteluaineistoa yhdeksännen luokan kevään haastattelujen lisäksi myös toisen asteen opintojen viimeisenä vuonna, jolloin nuoret pohtivat tulevaisuuttaan joko kolmannen asteen koulutuksissa tai sitten työelämässä. Tulevaisuudessa olisi erityisen tärkeää päästä seuraamaan seurantatutkimuksella nuorten koulutus- ja työelämäpolkuja myös toisen asteen päättymisen jälkeen, sillä tiedetään, että maahanmuuttajien koulutustaso jää valtaväestöä alemmaksi (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 185). Jatkotutkimuksen aiheena olisi mielestäni oleellista selvittää, mitkä tekijät rajoittavat nuorten maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden hakeutumista korkeakoulutukseen, erityisesti yliopistoihin. Aikaisempi tutkimus osoittaa, että juuri koulutusten nivelvaiheet ja onnistunut koulutussiirtymä ovat maahanmuuttotaustaisille nuorille valtaväestöä haastavampaa (ks. mm. Kuusela et al. 2008). Diane Reayn, Miriam E. Davidin ja Stephen Ballin (2005) englantilaisessa tutkimuksessa tarkasteltiin, miten nuoret perustelivat korkeakouluvalintojaan.

Nuoret, joiden perheiden habitus ja koulujen institutionaalinen habitus olivat lähellä toisiaan, hyötyivät tästä samankaltaisuudesta tehdessään koulutusvalintoja korkeakouluihin. Näille nuorille korkeakouluun (tässä yliopistoon) meneminen oli itsensäselvyys. Korkeakoulutusta valintana ei toisaalta koskaan sen enempiä kyseenalaistettu, mutta toisaalta sinne ei myöskään erityisen aktiivisesti ohjaututtu. Valinta oli ikään kuin sosialisointia kautta heille luontainen. Sen sijaan tutkimukseen osallistuneet nuoret, joilla oli joko työläistäusta tai he tulivat maahanmuuttoperheistä, valinta oli monimutkaisempi ja siten myös tiedostetumpi. Monet nuoret potivat tutkimuksen mukaan huolta siitä, että yliopistomaailma ”ei luontaisesti” kuulu ”heidänlaisilleen”, pelko epäonnistumisesta tai ryhmään kuulumattomuudesta oli läsnä nuorten puheessa. Korkeakoulutuksen lisäksi myös koulusta työmarkkinoille siirtyminen voi olla maahanmuuttajille haastavaa. Tutkimuksessa, jossa käsiteltiin kymmentä Länsi-Euroopan maata, selvisi että maahanmuuttotaustaisilla nuorilla pääsy työmarkkinoille oli vaikeaa jokaisessa tutkimuksen maassa (Heath, Rotheron & Kilpi 2008). Suomessa maahanmuuttotaustaisia lapsia ja nuoria on tutkittu paljon peruskoulun ja toisen asteen opintojen näkökulmasta, sen sijaan nuorten aikuisten siirtymiä korkea-asteelle ja sen jälkeen työelämään on tutkittu vielä vähän, jolloin jatkokäytökselle tästä näkökulmasta olisi tarvetta.

6.3 Tulevaisuuden kuviteltuja maailmoja

Tähän tutkimukseen osallistuneilla tytöillä on maahanmuuttotausta. Osa on itse syntynyt ulkomailla, osa sen sijaan Suomessa. Osa on välillä asunut kolmannessa maassa ja osa suunnittelee tulevaisuuttaan ulkomaille. Maahanmuutto ei ole ilmiönä uusi, eikä se ole koskaan ollut yksisuuntainen, *once in a life time* –tapahtuma, jollaiseksi se usein edelleen ymmärretään. Maahanmuutto on ollut ja on myös tulevaisuudessa ilmiönä monisuuntainen, monimuotoinen ja usein myös toistuva elämäntapahtuma. Yhteydet maailmalle ovat helpottuneet, lentokoneet kuljettavat ihmisiä päivittäin eri puolille maailmaa ja esimerkiksi videopuhelut netin välityksellä ovat arkipäiväinen tapa pitää yhteyttä kaukanakin asuviin läheisiin. Samaan aikaan kun maailma globaalisti katsottuna on pienentynyt ja lähentynyt, tuntuu että yksittäisten yhteiskuntien sisällä ihmisten väliset välimatkat ovat kasvaneet ja ymmärrys toisia kohtaan heikentynyt. Saatamme elää naapureina, mutta pinnalliset erot esimerkiksi etnisissä taustoissa erottavat ihmisiä toisistaan kuin näkymätön aita. Ihmiset ovat jälleen alkaneet vierastaa vierasta, erinäköiset ja erilaisista kulttuurisista taustoista tulevat ihmiset ovat yhä useammin mediassa esitetty uhkana suomalaisille ja niin kutsutulle ’suomalaiselle elämäntavalle’. Tätä kirjoittaessani Suomessa oli keväällä 2019 Eduskuntavaalit ja Eurovaalit, vaalien alla poliitikoilla on aina kiire osua kansan ’syvien rivien’ kanssa samalle aaltopituudelle. Maahanmuutto on edelleen

kuuma poliittinen aihe, joka nousi Suomessa vaaliteemaksi viimeistään siinä vaiheessa, kun Oulun järkyttävät tapahtumat tulivat selville. Rikos, oli se mikä tahansa, on kuitenkin aina yksilön tekemä ja hänen vastuulleen asetettava, maahanmuuttajan ja ”toiseuden” edustajan kohdalla vastuuta näytetään jaettavan poikkeuksellisen laajasti koko etnisen, kulttuurisen ja uskonnollisen ryhmän harteille. Tällaisessa ilmapiiirissä kasvaa tänäkin päivänä moni nuori, joka jakaa saman etnisen identiteetin, joka julkisuudessa on saanut kriminalisoidun etnisyyden leiman. Tämä negatiivinen stereotyyppi ei voi olla vaikuttamatta nuoren minäkuvaan ja käsitykseen itsestään toimijana Suomessa.

Kansainvälisessä tutkimuksessa viimeaikaisia avauksia on ollut käsitteen *superdiversiteetti* (engl. *superdiversity*) tuominen osaksi maahanmuuttotutkimusta. Käsite on peräisin Steven Vertovecilta (2007). Hänen mukaansa *superdiversiteetti* kuvaa nyky-yhteiskuntia, joissa elää ja on vuorovaikutuksessa keskenään hyvin moninaisista taustoista tulevia ihmisiä. On totta, että maahanmuutto ei ole uusi ilmiö, mutta Vertovecin kuvaama tilanne eroaa menneiden vuosikymmenten maahanmuutosta siinä, että 2000-luvun aikana maahanmuutto on muuttunut pienten, hajanaisten, transnationaalisten ryhmien maahanmuuto(i)ksi. Nämä ryhmät ovat sosioekonomisilta taustoiltaan ja yhteiskunnallisilta/laillisilta positioiltaan erilleen jakautuneita. Lisäksi nykyaikaan kuuluu, että yhä useampi ihminen muuttaa jostakin, läpi jonkin maan ja yhä useampiin paikkoihin. (Vertovec 2010, 86.) Liikkuvuudesta on tullut monen suuntaista. Vertovec kuvasi alun perin tilannetta Iossa-Britanniassa, mutta hänen tutkimuksensa jälkeen teoriaa on sovellettu myös muualla Euroopassa. Eri-tyistä on, että *superdiversiteetillä* ei tarkoiteta pelkästään moninaisuutta eri maahanmuuttajaryhmien välillä, vaan myös niiden sisällä. Vertovecin sanoin:

Immigrant superdiversity is distinguished by a dynamic interplay of variables, including their country of origin (comprising a variety of possible subset traits such as ethnicity, language[s], religious tradition, regional and local identities, cultural values and practices), their migration channel (often related to highly gendered flows, specific social networks and particular labour market niches), and their legal status (including myriad categories determining a hierarchy of entitlements and restrictions). These variables co-condition integration outcomes along with factors surrounding migrants' human capital (particularly their educational background), access to employment (which may or may not be in the immigrants' own hands), locality (related especially to its material conditions, but also to the presence of other immigrant and ethnic minorities) and the usually chequered responses by local authorities, services providers and local residents (which often tend to function by way of assumptions based on previous experiences with migrants and ethnic minorities). (Vertovec 2010, 87.)

Termi kuvaakin ikään kuin moninaisuuden hajautumista. Superdiversiteetti-teoriaa on jopa kuvattu paradigman muutokseksi, joka kyseenalaistaa ja haastaa vanhat käsitykset muun muassa kielestä, yhteisöistä, etnisyydestä, monikulttuurisuudesta ja monikielisyydestä, hyödyntäen monitieteellisiä lähestymistapoja mukaan lukien sosiolingvistiikan, sosiaalitieteet ja erinäiset humanistiset tieteenalat (Goebel 2018, 5).

Superdiversiteetin käsite osuu lähelle jo pidempään vallalla ollutta intersektionaalista lähestymistapaa. Intersektionaalisuutta on hyödynnetty usein muun muassa feministisissä tutkimuksissa ja sen keskiössä on ollut sukupuolen, rodun/etnisen taustan ja luokan yhteisvaikutukset. Intersektionaalisuuden ytimessä ovat kysymykset epätasa-arvosta ja yksilön kohtaamista poliittisista ja/tai laillisista vaikeuksista. Superdiversiteettia puolestaan kuvaa liikkeen ja paikan kysymykset, ja se vaatii siksi intersektionaalista lähestymistapaa voimakkaammin kontekstualisointia aikaan ja paikkaan. Käsitteellä on mahdollista kuvata eroja, mutta myös yhdistäviä samankaltaisuuksia näennäisten erojen keskellä. Esimerkiksi etnisesti moninaista joukkoa voi yhdistää jokin ikään liittyvä tekijä (niin sanottu sukupolvikokemus), joka merkitsee siinä kontekstissa etnisiä eroja enemmän (kuten esimerkiksi 9.-luokalla tapahtuva koulutusvalinta). (IRiS⁹ Key Concepts rountable series, 2015.)

Superdiversiteetti-teorian esittämä kritiikki osuu tarkimmin siihen, miten maahanmuuttajia on tavattu kohdella yhtenä etnisesti valtaväestöstä eroavana joukkona, eikä maahanmuuttajien ryhmittymien sisäisiä eroja ole juuri huomioitu. Teoriaa on sovellettu lähinnä urbaaneissa olosuhteissa ja varsinkin globaaleissa metropoleissa. Suomen kontekstissa tutkimusta on vielä varsin vähän, mutta tilanteeseen ollaan täälläkin heräämässä, muun muassa ETMU¹⁰ yhdessä Siirtolaisuusinstituutin kanssa järjesti vuonna 2018 aiheesta kiinnostavan seminaarin¹¹. Suomen kontekstissa ei voida puhua globaalien metropolien kaltaisesta superdiversiteetistä, mutta myös Suomeen on syntynyt alueita, joissa monikulttuurinen väestönosa on kasvanut lähes räjähdysmäisesti ja joilla asuu ihmisiä mitä moninaisimmista taustoista. Turussa tällaisia alueita ovat ainakin Varissuo, Lauste ja Pansio, Helsingissä itäiset kaupunginosat. Monet maahanmuuttajat itse myös hakeutuvat näille alueille, yhteenkuuluvuuden tunne ja samankaltaiset elämäntilanteet tekevät naapurustoista houkuttelevia. Valtaväestö sen sijaan on jo alkanut vältellä kyseisiä asuinalueita. Kaupunkien sisällä syntyy siis yhä enemmän pieniä ja hajanaisia asuinalueita, joiden asukaskunta on moninaista, niin valtaväestöön verrattuna kuin myös sisäisesti tarkasteltuna. Superdiversiteetti käsitteen hyödyntäminen myös valtaväestöä tutkittaessa voisi avata

⁹ The Institute for Research into Superdiversity (IRiS)

¹⁰ ETMU ry, Etnisten suhteiden ja kansainvälisen muuttoliikkeen tutkimuksen seura

¹¹ Ks. lisätietoja: <http://www.migrationinstitute.fi/en/page/changing-patterns-migration-and-superdiversity>

paremmin harhakuvaa yhtenäisestä 'suomalaisuudesta' ja paljastaa moninaisuuden myös itsessämme.

Superdiversiteetin käsite sopii myös tutkimukseeni, sillä olen halunnut valaista nuorten elämän moninaisuutta, ja välttää sen tutkimuksellisen sudenkuopan, jossa maahanmuuttotaustainen lapsi ja nuori asetetaan tutkimuksessa automaattisesti kahden kulttuurin väliin ja siten edustamaan hyvin yksinkertaistettua ja stereotyyppistä kuvaa maahanmuuttajuudesta. Maahanmuuttotaustainen nuori on muutakin kuin etninen alkuperänsä ja suomalaisen yhteiskunnan kasvatuksen tulos. Hän on nuori, hän on tyttö, poika tai kenties muunsukupuolinen, hänellä on samoja huolia ja murheita kuin kenellä tahansa muulla ikäisellään. Hänen tulevaisuutensa voi olla Suomessa, lähtömaassa, tai jossakin aivan muualla. Hän haaveilee ja toivoo, pelkää ja epäilee. Kun tarkastellaan toimijuutta tietyssä ajassa ja paikassa, tietyn yksilön puheiden kautta, näyttäytyy meille varsin monipuolinen kuva kaikesta siitä mikä voikaan vaikuttaa nuoren tytön koulutusvalintaan toisen asteen opinnoista vuoden 2015 keväällä.

Tytöille, jotka osallistuivat tähän tutkimukseen, haluan tähän loppuun antaa suurimmat kiitokseni. Ilman teitä ei tätä tutkimusta olisi. Oli ilahduttavaa päästä edes lyhyen hetken ajaksi kuulemaan ajatuksianne niin menneestä, nykyhetkestä kuin myös tulevasta. Jokaisen ihmisen polku kulkee omia reittejään ja jokainen meistä etsii, tai on ainakin etsinyt, omaa paikkaansa tässä maailmassa. Maahanmuuttotautaiset tytöt eivät ole 'toisia' tai vieraita, he ovat osa suomalaista yhteiskuntaa ja jakavat muiden suomalaisten nuorten kanssa samoja elämäkokemuksia. He toimivat aktiivisesti, valitsevat koulutuksia ja päämääriä itselleen, sekä löytävät tulevaisuudelleen suuntia. Loppuun PMMP –yhtyeen sanoin kappaleesta *Tytöt*¹²:

Sua ei ole tehty
Kenenkään kylkiluusta
Ei raudasta tai puusta
Miten tyttöjä tehdään
No ne on toisia aineita
Mistä tämmöset koostuu
Värikkäit' palikoita.

[...]

Pienempää, myöhään, vähemmän, puolet
Sua ei ole tehty kenenkään kylkiluusta
ei raudasta tai puusta
Miten tyttöjä tehdään
No ne on toisia aineita mistä tämmöset koostuu
ne kasvaa ihanaksi
ja pärjää pakon eessä
kun itsensä ne itse kasvattaa.

¹² PMMP, Rakkaudesta 2012.

Lähteet

- Anderson, B. 1983/2006. *Imagined Communities*. London & New York: Verso.
- Antikainen, A; Rinne, R. & Koski, L. 2013. *Kasvatussosiologia*. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Antikainen, A; Houtsonen, J; Huotelin, H. & Kauppila, J. 1995. In Search of the Meaning of Education: the case of Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* 39 (4): 295–309. doi: 10.1080/0031383950390402
- Apple, M. 1979. *Ideology and Curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Autiero, G. 2017. Ethnic identity and scholastic effort: a multifaceted approach. *IZA Journal of Development and Migration* 7 (2). doi: 10.1186/s40176-017-0088-0
- Banks, J. A. 2015. Multicultural Education, School Reform, and Educational Equity. Teoksessa: *Opening the Doors to Opportunity for All. Setting a Research Agenda for the Future. Selected Series Essays from the AIR Research Roundtable on Equity and Opportunity in Education*, 54–63. Saantitapa: <http://mc-6051-337390055.us-east-1.elb.amazonaws.com/sites/default/files/OpeningTheDoors-EquityProject-Jan2015.pdf#page=60> > [viitattu 6.2.2019].
- Banks, J.A. 2013. Multicultural Education: Characteristics and Goals. Teoksessa Banks, J. A. & Mcgee Banks, C. A. (eds.) *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons, Inc. 3–24.
- Beck, U. 1992. *Risk Society*. Towards a New Modernity. London, Newbury Park, New Delhi: Sage Publications.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 1994 (1966). *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma*. Helsinki: Gaudeamus.
- Billig, M. 1995. *Banal Nationalism*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Bourdieu, P. 1979. *Outline of a theory of practice*. London: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. 1984. *Distinction*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Brah, A. 2007. Diaspora, raja ja transnationaaliset identiteetit. Teoksessa Kuortti, J., Lehtonen, M., & Löytty, O. (toim.) *Kolonialismin jäljet. Keskustat, periferiat ja Suomi*. Helsinki: Gaudeamus. 71–102.
- Brubaker, R. 2013. *Etnisyys ilman ryhmiä*. Tampere: Vastapaino.
- Bäckman, L. 2017. *'Second Generation?' Language and Identity among Adults whose Parents were Migrants*. Turku: Åbo Akademi University Press.
- Coffey, J. & Farrugia, D. 2014. Unpacking the black box: the problem of agency in the sociology of youth. *Journal of Youth Studies* 17(4), 461-474. doi: 10.1080/13676261.2013.830707
- Crul, M. 2007. *Pathways to success for the children of immigrants*. Institution for Migration and Ethnic Studies, University of Amsterdam. Saantitapa: <https://www.migrationpolicy.org/research/pathways-success-children-immigrants> [viitattu 11.2.2019.]
- DeJaghere, J. 2018. Girl's educational aspirations and agency: imagining alternative futures through schooling in a low-resourced Tanzanian community. *Critical Studies in Education*, 59 (2). doi: 10.1080/17508487.2016.1188835

- Dervin, F; Paatela-Nieminen, M; Kuoppala, K. & Riitaoja, A-L. 2012. Multicultural Education in Finland- Renewed Intercultural Competences to the Rescue? *International Journal of Multicultural Education* 14 (3). doi: 10.18251/ijme.v14i3.564
- Emirbayer, M. & Mische, A. 1998. "What is Agency?" *American Journal of Sociology* 103. 962-1023. doi: 10.1086/231294
- Erola, J. 2010. *Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Eurostat 2018/2029. *Statistics on young people neither in employment nor in education or training*. Saantitapa: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Statistics_on_young_people_neither_in_employment_nor_in_education_or_training#Young_people_neither_in_employment_nor_in_education_or_training [viitattu 3.4.2019]
- Evans, K. 2007. Concepts of bounded agency in education, work, and the personal lives of young adults. *International Journal of Psychology*, 42(2), 85-93. doi: 10.1080/00207590600991237
- Evans, K. 2002. Taking Control of their Lives? Agency in Young Adult Transitions in England and the New Germany. *Journal of Youth Studies* 5 (3): 245–269. doi: 10.1080/1367626022000005965
- Falk, A. and Hermle, J. (2018), "Relationship of gender differences in preferences to economic development and gender equality", *Science*, Vol. 362 No. 307. doi: 10.1126/science.aas9899
- Fernández-Reino, M. 2016. Immigrant optimism or anticipated discrimination? Explaining the first educational transition of ethnic minorities in England. *Research in Social Stratification and Mobility* 46, part B, 141-156. doi: 10.1016/j.rssm.2016.08.007
- Forsander, A. & Alitolppa-Niitamo, A. 2000. *Maahanmuuttajien työllistyminen ja työhallinto – keitä, miten ja minne*. Työhallinnon julkaisu Nro 242. Helsinki: Työministeriö.
- Furlong, A. 2013. *Youth Studies: an Introduction*. London & New York: Routledge.
- Gay, G. 2010. *Culturally Responsive Teaching. Theory, Research, and Practice*. New York & London: Teachers Collage Press.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Goebel, Z. 2018. *Transnationalism, Globalisation, and Superdiversity*. Tilbus Papers in Culture Studies. Paper 205.
- Gordon, T., Komulainen, K. & Lempiäinen, K. (toim.) 2002. *Suomineitonen hei! Kansallisuuden sukupuoli*. Vastapaino: Tampere.
- Gordon, T. & Lahelma, E. 1992. Tyttöjen toiseus opetuksessa ja koulutuksessa. Teoksessa Näre. S. & Lähteenmaa, J. (toim.) *Letit liehumaan: tyttökulttuuri murroksessa*. Helsinki: SKS, 314–327.
- Greimas, A. J. 1966/1979. *Strukturaalista semantiikkaa*. Tampere: Gaudeamus.
- Greimas, A. J. 1987. *On meaning: selected Writings in Semiotic Theory*. London: Pinter.
- Haikkola, L. 2011. "Transnational and Local Negotiations of Identity." *Nordic Journal of Migration Research* 1(3): 156–165. doi:10.2478/v10202-011-00198.
- Haikkola, L. 2010. Etnisyys, suomalaisuus ja ulkomaalaisuus toisen sukupolven luokittelussa. Teoksessa Martikainen, T. Haikkola, L. (toim.) *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. 219–238.
- Hakkarainen, P. 2004. Sosiaalisten ongelmien määrittely – sosiaalisen konstruktionismin näkökulma sosiaaliin ongelmiin. Teoksessa Kantola, I., Koskinen, K. & Räsänen, P. (toim.): *Sosiologia Karttalehtiä*. Tampere: Vastapaino. 249–252.
- Hall, S. 1999. *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.
- Hall, S. 1995, New cultures for the old. Teoksessa Massey, D. & Jess, P. (toim.) *A Place in the World? Places, cultures and globalization*. London: Open University.
- Hao, L. & Bonstead-Bruns, M. 1998. Parent-Child Differences in Educational Expectations and the Academic achievement of Immigrant and Native Students. *Sociology of Education*, 71(3), 175–198.
- Harinen, P. & Suurpää, L. 2003. Nuoret kulttuurisessa välimaastossa. Teoksessa Harinen, P. (toim.) *Kamppailuja jäsenyyksistä. Etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 5-13.

- Heath, A; Rothon, C. & Kilpi, E. 2008. The second Generation in Western Europe: Education, Unemployment, and Occupational Attainment. *Annual Review of Sociology*, 34: 211-235. doi: 10.1146/annurev.soc.34.040507.134728
- Helgren, J. & Vasconcellos C.A. 2010. Introduction. Teoksessa Helgren, J. & Vasconcellos, C.A. (eds.) *Girlhood: A Global History*. New Brunswick, New Jersey, and London: Rutgers University Press, 1-13.
- Helsingin Sanomat 26.1.2019: *Oppivelvollisuuden pidentäminen kuumensi tunteita puoluejohtajien paneelissa – ”On noin 60 000 kadonnutta nuorta, ja harvoin kysytään, mikä sen hintalappu on”*. [viitattu 9.4.2019]
- Helsingin Sanomat 19.11.2018: *Miesten ja naisten erot kasvavat, kun tasa-arvo lisääntyy – Odottamaton ’tasa-arvon paradoksi’ on havaittu useissa tutkimuksissa*. [viitattu 20.2.2019]
- Hilppö, J; Lipponen, L; Kumpulainen, K; & Rainio, A. 2016. Children’s sense of agency in preschool: a sociocultural investigation. *International Journal of Early Years Education*, 24(2), 157–171. doi:10.1080/09669760.2016.1167676
- Holmberg, L; Kalalahti, M; Varjo, J; Kivirauma, J; Mäkelä, M-L; Saarinen, M; Zacheus, T. & Jahnukainen, M. 2018. Educational trajectories of immigrant-origin youths in Finland: a mixed methods analysis. *Journal of Education and Work*, 31(7-8). 563–578. doi: 10.1080/13639080.2018.1549728
- Holopainen, J; Kalalahti, M. & Varjo, J. 2017. ”Mun tehtävä on tukea ja esittää kysymyksiä ja kulkea rinnalla” – Asiantuntijoiden näkemyksiä maahanmuuttajataustaisten nuorten siirtymisestä toiselle asteelle. *Kasvatus*, 48 (3). 203–216.
- Honkasalo, V. 2003. Voiko jäsenyyttä valita? Nuorten maahanmuuttajien tulkintoja uomalaisuudesta ja rasismista. Teoksessa Harinen, P. (toim.) *Kamppailuja jäsenyyksistä. Etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. 158–186.
- Houtsonen, J. 1996. Koulutusidentiteetin kulttuurisen rakentumisen ainekset: identiteettien tyypittelyt ja elämäkerralliset teemat. Teoksessa Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy. 199–202.
- Husso, M. & Hirvonen, H. 2012. “Gendered Agency and Emotions in the Field of Care Work.” *Gender, Work & Organization* 19 (1): 29–51. doi: 10.1111/j.1468-0432.2011.00565.x
- Huttunen, L. 2005. Etnisyys. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & O. Löytty (toim.) *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino. 117–160.
- Huttunen, L. 2009. Historical Legacies and Neo-colonial Foems of Power? A Postcolonial Reading of the Bosnian Diaspora. Teoksessa Keskinen, S; Tuori, S; Irni, S. & Mulinari, D. (eds.) *Complying with Colonialism. Gender, Race and Ethnicity in the Nordic Region*. Farnham, Burlington: Ashgate. 101–116.
- Huttunen, L. 2004. Kasvoton ulkomaalainen ja kokonainen ihminen: marginalisoiva kategorisointi ja maahanmuuttajien vastastrategiat. Teoksessa Jokinen, A. Huttunen, L. & Kulmala, A. (toim.) *Puhua vastaan ja vaieta*. Helsinki: Gaudeamus, 134–154.
- IRiS Key Concepts roundtable series. 2015, *Intersectionality and superdiversity: What’s the difference?* (Report by Rachel Humprish, 30.4.2015). Saantitapa: https://www.researchgate.net/publication/281346702_Intersectionality_and_superdiversity_What%27s_the_difference [viitattu 19.3.2019]
- Jaakkola, M. 2009. *Maahanmuuttajat suomalaisten näkökulmasta. Asennemuutokset 1987–2007*. Tutkimuksia 2009/1. Helsingin kaupungin tietokeskus: Helsinki.
- Jackson, M; Jonsson, J. & Rudolphi, F. 2012. Ethnic Inequality in Choice-Driven Education Systems: A Longitudinal Study of Performance and Choice in England and Sweden. *Sociology of Education* 85 (2), 158-178. doi: 10.1177/0038040711427311
- Jonsson, J.O. & Rudolphi, F. 2011. Weak Performance – Strong Determination: School Achievement and Educational Choice among Children of Immigrants in Sweden. *European Sociological Review*, 27(4), 487–508. doi: 10.1093/esr/jcq021

- Jungar, K. 2003. Finländskt faderskap för ”barnets bästa”. Kön, våld och invandrarskap i en vårdnads-
tvist och i skyddshemsideologi. *Naistutkimus* 16 (2), 20–34. Saantitapa: <http://elektra.helsinki.fi/se/n/0784-3844/16/2/finlands.pdf>
- Juvonen, T. 2015. *Sosiaalisesti kontrolloitu, hauraasti autonominen. Nuorten toimijuuden rakentuminen etsivässä työssä*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura Julkaisuja 165.
- Jyrkämä, Jyrki 2008. Toimijuus, ikääntyminen ja arkielämä – hahmottelua teoreettis-metodologiseksi viitekehikseksi. *Gerontologia* 22 (4), 190–203. Saantitapa: <http://elektra.helsinki.fi/se/g/0784-0039/22/4/toimijuu.pdf>
- Järvinen, T. & Vanttaja, M. 2006. Koulupudokkaiden työurat. *Yhteiskuntapolitiikka* 71 (1), 14–22.
- Kalalahti, M; Varjo, J. & Jahnukainen, M. 2017. Immigrant-origin youth and the indecisiveness of choice for upper secondary education in Finland. *Journal of Youth Studies*. 20 (9), 1242–1262. doi: 10.1080/13676261.2017.1321108
- Kalalahti, M; Varjo, J; Zacheus, T; Kivirauma, J; Mäkelä, M-L; Saarinen, M. & Jahnukainen, M. 2017. Maahanmuuttajataustaisten nuorten toisen asteen koulutusvalinnat. *Yhteiskuntapolitiikka* 82 (1). 33–44. Saantitapa: <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201702161715>
- Kalalahti, M. & Varjo, J. 2012. Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus & Aika* 6 (1), 39–55
- Kilpi-Jakonen, E. 2011. Continuation to upper secondary education in Finland: Children of immigrants and the majority compared. *Acta Sociologica* 54(1), 77–106. doi: 10.1177/0001699310392604
- Kilpi, E. 2010. *The Education of Children of Immigrants in Finland*. Oxford: University of Oxford.
- Kirk, J; Mitchell, C. & Reid-Walsh, J. 2010. Toward Political Agency for Girls. Mapping the discourses of girlhood globally. Teoksessa Helgren, J. & Vasconcellos, C.A. (eds.) *Girlhood: A Global History*. New Brunswick, New Jersey, and London: Rutgers University Press. 14–29.
- Kivijärvi, A. 2014. “Interethnic Affiliations and Everyday Demarcations of Youth in Finland – Empirical Glances through multisited Interviews and Observations.” *Young. Nordic Journal of Youth Research* 22 (1): 67–85. doi: 10.1177/1103308813512928
- Kivinen, O; Hedman, J. Kaipainen, P. 2012. Koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuus Suomessa Eriarvoisuuden uudet ja vanhat muodot. *Yhteiskuntapolitiikka* 77(5), 559–566.
- Kokko, K. 2002. *Maahanmuuttajien Suomen sisäinen muuttoliike. Tapaustutkimuksena Turku*. Maantieteen tutkielma. Maantieteenlaitos, Turun yliopisto. Saantitapa: http://www.migrationinstitute.fi/files/karoliina_kokko.pdf [viitattu 6.3.2019]
- Koski, L. Tekstistä teemoiksi – dialoginen tematisointi. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Menettelmäviidakon raivaajat*. Perusteita laadullisen tutkimus lähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO. 126–149.
- Kumra, S. & Manfredi, S. 2012. *Managing equality and diversity: Theory and practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Kuokkanen, R. 2007. Saamelaiset ja kolonialismin vaikutukset nykypäivänä. Teoksessa Kuortti, J., Lehtonen, M., & Löytty, O. (toim.) *Kolonialismin jäljet*. Keskustat, periferiat ja Suomi. Helsinki: Gaudeamus. 142–155.
- Kurki, T. 2018. IMMIGRANT-NESS AS (MIS)FORTUNE? Immigrantisation through integration policies and practices in education. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kurki, T. 2008. ”Sukupuolittuneita ja rodullistettuja koulutusreittejä. Maahanmuuttajataustaiset tytöt siirtymässä toisen asteen koulutuksiin”. *Nuorisotutkimus* 26 (4), 26–51.
- Kuusela, J; Etelälähti, A; Hagman, Å; Hievanen, R; Karppinen, K; Nissilä, L; Rönnerberg, U. & Siniharju, M. 2008. *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistymisestä*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kyttälä, M; Sinkkonen, H-M. & Ylinampa, K. 2013. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolut – oppilaiden kokemuksia koulunkäynnin kannalta merkityksellisistä asioista. *NMI-bulletin*, 23 (3), 13- 31.
- Lahelma, E. 2005. School grades and other resources: the ‘Failing Boys’ discourse revisited. *NORA, Nordic Journal of Women’s Studies*. 13:2, 78–89. doi: 10.1080/08038740500365374

- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus. 28–45.
- Larja, L.; Sutela, H. & Witting, M. 2015. *Ulkomaalaistaustaiset nuoret jatkavat toisen asteen koulutukseen suomalaistaustaisia harvemmin* [verkkójulkaisu]. 2.11.2015. Helsinki: Tilastokeskus. Saantitapa: www.stat.fi/tup/maahanmuutto/art_2015-11-02_001.html [viitattu:21.3.2019]
- Larja, L. & Sutela, H. 2015. *Ulkomaalaistaustaisten miesten työllisyysaste lähes samalla tasolla kuin suomalaistaustaisilla – naisilla enemmän vaikeuksia työllistyä* [verkkójulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus. Saantitapa: http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/art_2015-12-17_001.html# [viitattu 22.3.2019]
- Lather, P. 2002. Postbook: Working the Ruins of Feminist Ethnography. *Signs* 27 (1), 199–227. Saantitapa: <http://www.jstor.org/stable/3175873>
- Laurén, J. & Wrede, S. 2010. “Työkäytännöt ja institutionaalinen rasismi – lähihoitajan työ”. Teoksessa Wrede, S. & Nordberg, C. (toim.) *Vieraita työssä. Työelämän etnistyvä eriarvoisuus*. 172–192. Helsinki: Helsinki University Press.
- Lehmann, W. 2004. ‘For some reason, I get little scared’: structure, agency, and risk in school-work transitions. *Journal of Youth Studies*. 7 (4), 379–396. doi: 10.1080/1367626042000315185
- Lehtonen, H. 2015. *Tyytellen. Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisisessä Helsingissä*. Helsinki: Unigrafia.
- Lehtonen, M. & Löytty, O. 2007. Suomiko toista maata? Teoksessa Kuortti, J., Lehtonen, M., & Löytty, O. (toim.) *Kolonialismin jäljet. Keskustat, periferiat ja Suomi*. Helsinki: Gaudeamus. 105–118.
- Lepola, O. 2000. *Ulkomaalaisesta suomalaiseksi. Monikulttuurisuus, kansalaisuus ja suomalaisuus 1990-luvun maahanmuuttoliittisessä keskustelussa*. Helsinki: SKS.
- Main, K. & Sandoval, G.F. 2015. Placemaking in a translocal receiving community: The relevance of place to identity and agency. *Urban Studies*, 52(1), 71–86. doi: 10.1177/0042098014522720
- Malcolm, Z.T. & Mendoza, P. 2014. Afro-Caribbean International Students’ Ethnic Identity Development: Fluidity, Intersectionality, Agency, and Performativity. *Journal of College Student Development*, 55 (6), 595–614. doi: 10.1353/csd.2014.0053
- Malin, M.; Kinnunen, J. & Rimpelä, A. 2015. Maahanmuuttajataustaisten oppilainen elinolot, hyvinvointi ja koulumenestys. Teoksessa Vainikainen, M-P. & Rimpelä, A. (toim.) *Nuorten kehitysympäristö muutoksessa. Peruskoulujen oppimistulokset ja oppilaiden hyvinvointi eriytyvällä Helsingin seudulla*. Helsingin yliopisto: Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos Tutkimuksia 363. 69–92.
- Mannheim, K. 1952. The Problem of Generations. Teoksessa Kecskemeti, P. (eds.), *Essays on the Sociology of Knowledge*. London: Routledge and Kegan Paul, 276–320.
- Martikainen, T.; Saari, M. & Korkiasaari, J. 2013. Kansainväliset muuttoliikkeet ja Suomi. Teoksessa Martikainen, T.; Saukkonen, P. & Säävälä, M. (toim.): *Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus, 23–54.
- McGrellis, S. & Holland, J. 2013. Inventing adulthoods: Young people growing up in Northern Ireland. Teoksessa Helve, H. & Evans, K. (eds.) *Youth and work transitions in changing social landscapes*. London: The Tufnell Press. 95–107.
- McLeod, J. & Yates, L. 2006. *Making modern lives: subjectivity, schooling, and social change*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Miettinen, M. 2002. ”Kun pitää olla vastaanottamassa sitä kansainvälistymistä”: pohjoiskarjalaisten luokanopettajien käsitykset monikulttuurisuuskasvatuksesta. Joensuun yliopisto.
- Mulinari, D.; Keskinen, S.; Irni, S. & Tuori, S. 2009. Introduction: Postcolonialism and the Nordic Models of Welfare and Gender. Teoksessa Keskinen, S.; Tuori, S.; Irni, S. & Mulinari, D. (eds.) *Complying with Colonialism. Gender, Race and Ethnicity in the Nordic Region*. Farnham, Burlington: Ashgate. 1–16.
- Myrskylä, P. 2011. *Nuoret työmarkkinoiden ja opiskelijien ulkopuolella*. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Työ ja yrittäjyys, 12/2011.

- Nieto, S. & Bode, P. 2008. *Affirming Diversity. The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. Boston: Pearson.
- Nordlander, E; Strandh, M. & Brännlund, A. 2015. What does class origin and education mean for the capabilities of agency and voice? *British Journal of Sociology of Education*, 36 (2). 291–312. doi:10.1080/01425692.2013.820126
- Oinas, E. 2004. Sukupuolen sosiologiaa. Teoksessa Kantola, I; Koskinen, K. & Räsänen, P. (toim.): *Sosiologia Karttalehtiä*. Tampere: Vastapaino. 201–218.
- Opetushallitus 1994. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2015. *Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019. *Koulutuksen ja työn ulkopuolella olevat (NEET) nuoret, katsaus tilanteeseen ja toimenpiteisiin*. Saantitapa: https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/koulutuksen-ja-tyon-ulkopuolella-olevien-nuorten-osuus-vahentynyt [viitattu 19.2.2019]
- Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017. *Valmiina valintoihin II. Ammatillisesta koulutuksesta korkeakouluun*. Saantitapa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-477-1> [viitattu 21.3.2019]
- Paret, M. & Gleeson, S. 2016. Precarity and agency through a migration lens. *Citizenship Studies*, 20 (3-4), 277–294. doi: 10.1080/13621025.2016.1158356
- Peltola, M. & Honkasalo, V. 2010. Monikulttuuriset perheet sukupolvisuhteina ja kontrollin kohteina. Teoksessa Anttila, A-H; Kuussaari, K. & Puhakka, T. (toim.) *Ohipuhuttu nuoruus? Nuorten elinolot –vuosikirja*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos: Valtion nuorisosaian neuvottelukunta
- Phinney, Jean S., John W. Berry, Paul Vedder, and Karmela Liebkind. 2006. The acculturation experience: attitudes, identities, and behaviours of immigrant youth. Teoksessa Berry, J.W; Phinney, J.S; Sam, D. L. & Vedder P. (eds.) *Immigrant youth in cultural transition*. London: Lawrence Elbaum. 167–184.
- Piesanen, E. 2005. *Yliopisto-opiskelijaksi vaihtoehdoisin poluin. Näkökulmia ammatillisten ja avoimen yliopiston opintojen kautta yliopisto-opiskelijaksi siirtymisestä*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Poikkeus, A-M; Rasku-Puttonen, H; Lerkkanen, M-K; Kuorelahti, M; Siekkinen, M; Kiuru, N. & Nurmi, J-E. 2013. Osallistava koulu syrjäytymisen ehkäisijänä. Teoksessa Reivinen, J. & Vähäkylä, L. (toim.) *Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Portes, A. & Zhou, M. 1993. The New Second Generation. The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science. 530 (1), 74–96. doi: 10.1177/0002716293530001006
- Puuronen, V. 2006. *Nuorisotutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Puuronen, V. 1997. *Johdatus nuorisotutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Tieteenfilosofisista kysymyksistä laadullisen tutkimuksen näkökulmasta. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Helsinki: JTO. 11–27.
- Puusa, A. 2011. Haastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Helsinki: JTO. 73–87.
- Raittila, P. 2004. *Venäläiset ja virolaiset suomalaisten Toisina. Tapaustutkimuksia ja analyysimenetelmien kehittelyä*. Tampereen yliopisto. Saantitapa: <http://urn.fi/urn:isbn:951-44-6016-2>
- Raleigh, E. & Kao, G. 2010. Do Immigrant Minority Parents Have More Consistent College Aspirations for Their Children? *Social Science Quarterly*, 91(4), 1083–1102. doi: 10.1111/j.1540-6237.2010.00750.x
- Rantonen, E. 1999. länsimaisten kuvien rotunaiset. Teoksessa Airaksinen, J. & Ripatti, T. (toim.) *Rotunaisia ja feminismejä. Nais- ja kehitystutkimuksen risteyskohtia*. Tampere: Vastapaino, 41–61.

- Raunio, M; Säävälä, M; Hammar-Suutari, S. & Pitkänen, P. 2011. Monikulttuurisuus ja kulttuurien välisen vuorovaikutuksen areenat. Teoksessa Pitkänen, P. (toim.) *Kulttuurien kohtaamisia arjessa*. Tampere: Vastapaino.
- Reay, D; David, M. E. & Ball, S.J. 2005. *Degrees of Choice: Class, Race, Gender and higher Education*. London: Trentham Books.
- Riitaoja, A-L. 2013. *Toiseuksien rakentuminen kouluissa. Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta*. Helsingin yliopisto.
- Rinne, R; Lempinen, S; Haltia, N. & Kaunisto, T. 2018. Tasa-arvo, koulutustutkimuksen merkitys ja ”totuuden” jälkeinen maailma: johdanto. Teoksessa Rinne, R; Haltia, N; Lempinen, S. & Kaunisto, T. (toim.) *Eriarvoistuva maailma – tasa-arvoistava koulu?* Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura. 9-26.
- Rinne, R., & Tuittu, A. 2011. Peruskoulu maahanmuuttaja- ja suomalaisvanhempien silmin. Teoksessa Klemelä, K; Tuittu, A; Virta, A. & Rinne, R. (toim.), *Vieraina Koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*. Turku: University of Turku. 97–158.
- Rudd, P. & Evans, K. 1998. Structure and Agency in youth Transitions: Student Experiences of vocational Further Education. *Journal of Youth Studies*, 1 (1), 39–62. doi: 10.1080/13676261.1998.10592994
- Räsänen, M. & Kivirauma, J. 2011. Oppilaana monikulttuurisessa koulussa. Teoksessa Klemelä, K; Tuittu, A; Virta, A. & Rinne, R. (toim.), *Vieraina Koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*. Turku: Turun yliopisto. 35–95.
- Salikutluk, Z. 2013. *Immigrants’ Aspiration Paradox. Theoretical Explanations and Determinants of the Aspiration Gap between Native and Immigrant Students*. Working Papers Nr. 150. Mannheim: Universität Mannheim, Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. Saantitapa: <https://core.ac.uk/download/pdf/71741941.pdf> [viitattu 5.3.2019]
- Salminen, K. 2012. *Maahanmuuton kuva Turussa*. Saantitapa: <http://www.migrationinstitute.fi/sv/node/518> [viitattu 6.3.2019]
- Sanders, J. & Munford, R. 2008. Losing Self to the Future? Young Women’s strategic Responses to Adulthood Transitions. *Journal of Youth Studies*, 11(3), 331–346. doi: 10.1080/13676260801946480
- Saukkonen, P. 2016. Jälkisanat: Monta monikulturalismia. Teoksessa Malik, K. *Monikulttuurisuus*. Suom. Tapani Kilpeläinen & Pasi Saukkonen. Tampere: niin & näin, 76–88 (engl. alkuteos 2013).
- Schubert, C. 2009. Traumaattisten kokemusten vaikutus oppimiseen. Teoksessa Nissilä, L. & Sarlin, H-M. (toim.), *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*, Helsinki: Opetushallitus, 167–178.
- Sen, A. 1999. *Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Souto, A.-M., 2011. *Arkipäivän rasismi koulussa: Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista*. Publications 110. Helsinki: Finnish Youth Research Network, Finnish Youth Research Society.
- Stoet, G. & Geary, D.C. 2018. “The Gender-Equality Paradox in Science, Technology, Engineering, and Mathematics Education”, *Psychological Science*, Vol. 29 No. 4, pp. 581–593. doi: 10.1177/0956797617741719
- Storper, M. 2018. Separate Worlds? Explaining the current wave of regional economic polarization. *Journal of Economic Geography*. 18. 247–270. doi:10.1093/jeg/lby011
- Stroud, C. 2004. Rinkeby Swedish and semilingualism in language ideological debates: A Bourdieuan perspective. *Journal of sociolinguistics*. 8 (2). 196-214. doi: 10.1111/j.1467-9841.2004.00258.x
- Suárez-Orosco, C. & Suárez-Orosco, M.M. 2001, *Children of Immigration*, Harvard, University Press Cambridge.
- Sulkunen P., & Törrönen, J. 1997. The production of values: The concept of modality in textual discourse analysis. *Semiotica*, 113(1–2), 43–70. doi: 10.1515/semi.1997.113.1-2.43
- Suomen Kuvalehti 5.1.2018. *Sinä sopsit hoitajaksi. Jos on yhdeksikön keskiarvo ja siniset silmät, kukaan ei kyseenalaista akateemisia haaveita. Toisin on, jos sattuu käyttämään huivia*. Kotimaa.

- <<https://suomenkuvalehti.fi/jutut/kotimaa/ysin-keskiarvolla-ja-sinisilmilla-saa-haaveilla-yltiopistosta-jos-sattuu-kayttamaan-huivia-tilanne-toinen/>>. [viitattu 22.5.2019]
- Suomen Pakolaisapu, Pakolaisuus maailmalla. <https://pakolaisapu.fi/pakolaisuus/pakolaisuus-maailmalla/> [viitattu 10.5.2019]
- Suomen virallinen tilasto (SVT) 2017. Koulutuksen keskeyttäminen [verkkojulkaisu]. ISSN=1798-9280. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 21.10.2019]. Saantitapa: http://www.stat.fi/til/kkesk/2017/kkesk_2017_2019-03-14_tie_001_fi.html
- Tareq, M. & Syed, J. 2017. Intersectionality at Work: South Asian Muslim Women’s Experiences of Employment and Leadership in the United Kingdom. *Sex Roles* 77 (7-8), 510–522. doi: 10.1007/s11199-017-0741-3
- Teräs, M; Lasonen, J. & Sannio, A. 2010. Maahanmuuttajien lasten siirtymät koulutukseen ja työelämään. Teoksessa Martikainen, T. & Haikkola, L. (toim.) *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 85–109.
- Teräs, M. & Kilpi-Jakonen, E. 2013. Maahanmuuttajien lapset ja koulutus. Teoksessa Martikainen, T. Saukkonen, P. & Säävälä, M. (toim.) *Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus, 163–183.
- Tiede 19.11.2018, "Viikon gallup: Yllättäkö tasa-arvon paradoksi", Saantitapa: <https://www.tiede.fi/artikkeli/artikkelit/viikon-gallup-yllattaako-tasa-arvon-paradoksi>. [viitattu 20.2.2019]
- Tihveräinen, T. 2015. *Poliisin tietoon tullut viharikollisuus Suomessa 2014*. Poliisiammattikorkeakoulun katsauksia 8/2015. Tampere: Poliisiammattikorkeakoulu.
- Tilastokeskus 2017. Vieraskieliset. <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/vieraskieliset.html> [viitattu 30.10.2018.]
- Tilastokeskus 2017, Ulkomaan kansalaiset. <http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/ulkomaan-kansalaiset.html> [viitattu 12.11.2018]
- Tilastokeskus 2017, Maahanmuuttajat väestössä. <http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa.html> (viitattu 12.11.2018)
- Tingvold, L; Hauff, e; Allen, J. & Middlethorpe, A-L. 2012. Seeking balance between the past and the present. Vietnamese refugee parenting practices and adolescent well-being. *International Journal of Intercultural Relations*. 36 (4), 563-574. doi: 10.1016/j.ijintrel.2012.03.004
- Toivanen, M. 2013. "Language and Negotiation of Identities among Young Kurds in Finland." *Nordic Journal of Migration Research* 3 (1): 27–35. doi:10.2478/v10202-012-0010-z
- Tuori, S. 2007. Erontekojä. Rodullistetun sukupuolen rakentuminen monikulttuurisessa naispolitiikassa. Teoksessa Kuortti, J., Lehtonen, M., & Löytty, O. (toim.) *Kolonialismin jäljet. Keskustat, periferiat ja Suomi*. Helsinki: Gaudeamus. 156–174.
- Turtiainen, K. & Rezai, J. 2018. Valoa tunnelin päässä: Tunnustus suhteet nuoren kertomuksissa. Teoksessa Hiitola, J; Anis, M. & Turtiainen, K. (toim.) *Maahanmuutto, palvelut ja hyvinvointi. Koh-taamisissa kehittyviä käytäntöjä*. Tampere: Vastapaino.
- Turun kaupunki, 2018. *Tilastotietoja Turusta 2018*. Saantitapa: <https://www.turku.fi/turku-tieto/tilastot/tilastotietoja-turusta-2018#V%C3%A4est%C3%B6,%20asuminen%20ja%20koulutus> [viitattu 6.3.2019]
- Työ- ja elinkeinoministeriö 2015. *Nuorisotakuu-työryhmän loppuraportti ja suosituksat jatkoktoimiksi*. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja, Työ ja yrittäjyys. 19/2015.
- Ulkomaalaistaustaiset Helsingissä- raportti. Saantitapa: http://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/17_01_13_Tilastoja_1_Hiekkavuo.pdf [viitattu 6.3.2019]
- UNHCR 2018, *Figures at Glance*. <http://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html> [viitattu 12.11.2018]
- Vaattovaara, V. 2015. *Elämänkulku ja toimijuus. Lapin maaseudun nuorista aikuisiksi 1990–2011*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminta 2018. *Toisen asteen ammatillisten koulutusvalintojen sukupuolittuminen ja nuorten epätyypilliset valinnat*. Valtioneuvoston kanslia: Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan artikkelisarja 18/2018

- Vertovec, S. 2010. Towards post-multiculturalism? Changing communities, conditions and contexts of diversity. *International Social Science Journal*. 61 (199), 83-95. doi: 10.1111/j.1468-2451.2010.01749.x
- Vertovec, S. 2007. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*. 30 (6), 1024–1054. doi:10.1080/01419870701599465.
- Vitikka, E. 2009. *Opetussuunnitelman mallin jäsennyt: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina*. Kasvatusalan tutkimuksia 44. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Vuori, J. 2009, Guiding Migrants to the Realm of Gender Equality. Teoksessa Keskinen, S; Tuori, S; Irni, S. & Mulinari, D. (eds.) *Complying with Colonialism. Gender, Race and Ethnicity in the Nordic Region*. Farnham, Burlington: Ashgate. 207–223.
- Väestöliitto 2017. *Maahanmuuttajien määrä*. Saantitapa: http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat/maahanmuuttajien-maara/ [viitattu 30.10.2018.]
- Waters, M.C; Tran, V. C; Kasinitz, P. & Mollenkopf, J. H. 2010. Segmented assimilation revisited: types of acculturation and socioeconomic mobility in young adulthood. *Ethnic and Racial Studies* 33 (7): 1168-1193. doi: 10.1080/01419871003624076
- Weber, M. 1968. *Economy and Society: An Outline of Interpretive Sociology*. New York, NY: Bedminster Press.
- Wilson, C. M; Ek, L.D. & Douglas, T-R. 2014. “Recasting border crossing politics and pedagogies to combat educational inequity: experiences, identities, and perceptions of latino/a immigrant youth”. *The Urban Review* 46 (1): 1–24. doi: 10.1007/s11256-013-0246-5
- Witte, N. 2017. “Responses to stigmatisation and boundary making: destigmatisation strategies of Turks in Germany.” *Journal of Ethnic and Migration Studies* 44 (9): 1425–1443. doi: 10.1080/1369183X.2017.1398077
- Woodman, D. 2009. The mysterious case of the pervasive choice biography: Ulrich Beck, structure/agency, and the middling state of theory in the sociology of youth. *Journal of Youth Studies* 12 (3), 243-256. doi: 10.1080/13676260902807227
- Yang, C-L. 2009. Whose Feminism? Whose emancipation? Teoksessa Keskinen, S; Tuori, S; Irni, S. & Mulinari, D. (toim.) *Complying with Colonialism. Gender, Race and Ethnicity in the Nordic Region*. Farnham, Burlington: Ashgate. 241-256.
- Yoon, B. 2012. “Junsuk and Junhyuck: Adolescents Immigrants’ Educational Journey to Success and Identity Negotiation.” *American Educational Research Journal* 49 (5): 971–1002. doi: 10.3102/0002831212443694
- Zacheus, T; Kalalahti, M; Varjo, J; Saarinen, M; Jahnukainen, M; Mäkelä, M-L. & Kivirauma, J. 2017. Yläkouluikäisten syrjinnän, kiusaamisen ja rasismien kokemukset. *Terra*, 128 (1), 3-15.
- Zacheus, T; Kalalahti, M. & Varjo, J. 2017. Cultural minorities in Finnish educational opportunity structures. *Research on Finnish Society*, vol. 10, 132-144.
- Zhou, M. 1997. Segmented Assimilation: Issues, Controversies, and Recent Research on the New Second Generation. *International Migration Review* 31 (4): 975–1008. doi: 10.2307/2547421



**TURUN
YLIOPISTO**

ISBN 978-951-29-7862-5 (Painettu/Print)
ISBN 978-951-29-7863-2 (Sähköinen/Pdf)
ISSN 0082-6995 (Painettu/Print)
ISSN 2343-3205 (Verkkajulkaisu/Online)