

Maahanmuuttajataustaisten lukio-opiskelijoiden merkityksellisiä kokemuksia koulunkäynnistä

Aino Männistö

Pro gradu -tutkielma

Erityispedagogiikka

Kasvatustieteiden laitos

Turun yliopisto

Helmikuu 2020

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

MÄNNISTÖ, AINO: Maahanmuuttajataustaisten lukio-opiskelijoiden merkityksellisiä kokemuksia koulunkäynnistä

Pro gradu -tutkielma, 96 s., 3 liites.

Eryityspedagogiikka

Helmikuu 2020

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksessa tarkasteltiin maahanmuuttajataustaisten lukio-opiskelijoiden merkityksellisiä kokemuksia koulunkäynnistä. Aineistonkeruumenetelmänä toimi teemahaastattelu. Tutkimukseen haastateltiin yhdeksää maahanmuuttajataustaista nuorta neljästä Etelä-Suomen lukiosta. Haastateltavat olivat 16–20 -vuotiaita, ja heidän taustamaansa olivat Somalia (4), Irak (3), Kosovo (1) ja Thaimaa (1). Ensimmäisen polven maahanmuuttajia oli kuusi ja toisen polven maahanmuuttajia kolme. Haastateltavista kuusi oli naisia ja kolme miehiä. Tutkimusaineistolle tehtiin kaksi erillistä analyysia: ensin aineisto luokiteltiin laadullista sisällönanalyysia käyttäen, minkä jälkeen aineisto tyypiteltiin.

Tulokset jaettiin viiteen luokkaan: *koulupolut, identiteetti ja kotoutuminen, kokemus kouluhyvinvoinnista, elämä lukion jälkeen sekä sinnikkyys*. Nuorten koulupolut olivat enimmäkseen mutkattomia. He olivat tyytyväisiä tämänhetkisiin koulupolkuihinsa ja opiskelivat lukiossa omasta tahdostaan. Nuoret olivat kotoutuneet Suomeen onnistuneesti, ja jokaisen akkulturaatio oli lähimpänä integraatiota. Nuorten koulukokemukset olivat pääosin positiivisia. Koulun sosiaalisilla suhteilla, varsinkin koulukavereilla, oli suuri merkitys kouluhyvinvoinnille. Suurin osa koulunkäynnin haasteista liittyi lukio-opintoihin. Tulevaisuudessa nuoret halusivat opiskella korkeakoulussa ja tavoitella yhteiskunnassa arvostettuja ammatteja. Heidän kokemuksistaan välittyi sinnikkyys.

Nuoret jaettiin kolmeen opiskelijatyyppiin kokemustensa perusteella. *Määrätietoisille opiskelijoille* oli tyypillistä menestyksen tavoittelu ja suunnitelmallisuus. *Ailahtelevia opiskelijoita* yhdistivät opiskelumotivaation vaihtelut sekä koulukavereiden korostunut merkitys. *Oppimiskeskeisille opiskelijoille* oli ominaista oppimisen tärkeyden korostaminen. Tutkimuksen nuorten onnistunut kotoutuminen Suomeen vaikutti positiivisesti heidän koulupolkujensa kulkuun sekä kouluhyvinvointiin. Erityisesti koulukavereilla oli suuri merkitys kouluhyvinvoinnille, joten kouluissa tulisi kiinnittää huomiota siihen, että kaikilla opiskelijoilla olisi koulutoverisuhteita. Tutkimuksessa nousi esille myös lukion kuormittavuus, joten on aiheellista pohtia, miten lukio voisi tukea maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita paremmin.

Asiasanat: maahanmuutto, lukio, kotoutuminen, kouluhyvinvointi

Sisällys

1 JOHDANTO	1
2 MAAHANMUUTTAJAT SUOMESSA	3
3 MAAHANMUUTTAJAN IDENTITEETTI JA KOTOUTUMINEN	6
3.1 Identiteetti	6
3.2 Kotoutuminen ja akkulturaatio	7
3.3 Kotoutumiseen vaikuttavia tekijöitä.....	9
4 MAAHANMUUTTAJAT SUOMALAISESSA KOULUSSA	13
4.1 Koulutuksen järjestämisen tukitoimet	13
4.2 Maahanmuuttajien opettaminen	15
4.3 Koulumenestys.....	17
4.4 Kouluhyvinvointi	20
4.4.1 Koulun mielekkyyden ja tärkeyden kokeminen.....	21
4.4.2 Opettajasuhteet ja vanhempien tuki	21
4.4.3 Vertais- ja kaverisuhteet.....	23
5 MAAHANMUUTTAJATAUSTAISTEN NUORTEN KOULUTTAUTUMINEN	25
5.1 Toisen asteen koulutus.....	25
5.2 Lukio-opinnot.....	27
5.3 Jatkokoulutus ja sijoittuminen työelämään	28
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	31
6.1 Tutkimustehtävä.....	31
6.2 Laadullinen tutkimus	31
6.3 Teemahaastattelu	32
6.4 Haastatteluaineisto	34
6.5 Aineiston analyysi	36
6.6 Eettiset ratkaisut	39
6.7 Tutkimukseen osallistuneet nuoret	40
7 TULOKSET	42
7.1 Koulupolut.....	42
7.2 Identiteetti ja kotoutuminen	45
7.2.1 Suomalaisuus ja ulkomaalaisuus.....	45
7.2.2 Maahanmuuttajataustan huomioiminen koulussa	48
7.3 Kokemus kouluhyvinvoinnista	49
7.3.1 Koulun sosiaaliset suhteet	49

7.3.2 Koulun mielekkyyden kokeminen	53
7.3.3 Koulun tärkeyden kokeminen	57
7.4 Elämä lukion jälkeen	57
7.4.1 Korkeakouluopinnot	58
7.4.2 Työelämä	59
7.4.3 Tulevaisuuden toiveita ja pelkoja	60
7.5 Sinnikkyys	61
7.6 Opiskelijatyypit	62
7.6.1 Määrätietoiset opiskelijat	63
7.6.2 Ailahtelevat opiskelijat	67
7.6.3 Oppimiskeskeiset opiskelijat	70
8 POHDINTA	73
8.1 Yhteenveto ja johtopäätökset	73
8.2 Tutkimuksen luotettavuus	83
8.3 Ehdotukset jatkotutkimukselle	85
LÄHTEET	87
LIITTEET	97

1 JOHDANTO

Maahanmuuttajien koulutuksen tavoitteena on tukea heidän toimimistaan suomalaisen yhteiskunnan tasavertaisina jäseninä. Maahanmuuttajille pyritään myös takaamaan yhtäläiset koulutusmahdollisuudet valtaväestön kanssa. (Nissilä 2008, 18.) Lisäksi koulun merkittävä tehtävä on edistää maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten kotoutumista sekä hyvinvointia. Maahanmuuttajien määrä on kasvanut Suomessa voimakkaasti 1990-luvulta lähtien, ja tämä kehitys näkyy myös suomalaisissa kouluissa. Onnistuneen kotoutumisen kannalta on tärkeää, että koulutusjärjestelmä ottaa huomioon nuorten maahanmuuttajien erityistarpeet. (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2015, 5.) Vankat tukitoimet ovat tarpeellisia myös toisen asteen koulutuksessa (Huhtala & Lilja 2008, 41).

Maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten koulunkäyntiin liittyen on tehty paljon määrällisiä tutkimuksia. Tutkimusten mukaan maahanmuuttajien kouluviihtyvyys on korkeaa (mm. Kuusela & Etelälahti 2008; Pihlava ym. 2001; Räsänen & Kivirauma 2011; Valtiontalouden tarkastusvirasto 2015), mutta koulumenestys usein valtaväestöön verrattuna heikompaa (mm. Bleakley & Chin 2008; Crul 2007; Kilpi 2010; Valtiontalouden tarkastusvirasto 2015). Maahanmuuttajia koskevaa keskustelua käydään myös paljon, ja siinä koulutus on yksi keskeisistä aihepiireistä. Vilkaaseen keskusteluun nähden maahanmuuttajien omat puheenvuorot ovat harvemmassa. On tärkeää saada erityisesti nuorten maahanmuuttajien ääni kuuluviin, sillä koulutuskysymykset koskevat usein juuri heitä.

Suurin osa maahanmuuttajien koulunkäyntiin liittyvistä tutkimuksista keskittyy peruskouluun, ja varsinkin lukiossa opiskelevien maahanmuuttajien tutkiminen laadullisin menetelmin on ollut vähäistä. Lukion kuormittavuus on nykyään paljon esillä mediassa. Lukio kuormittaa nuoria taustoista riippumatta, mutta maahanmuuttajat joutuvat tekemään enemmän työtä esimerkiksi silloin, kun suomen kielen taito ei ole äidinkielen veroinen. Maahanmuuttajataustaiset nuoret myös jatkavat lukioon keskimäärin matalammilla keskiarvoilla kuin valtaväestön nuoret, joten he saattavat tarvita näitä enemmän tukea opinnoissaan (Karppinen 2008, 163; Kilpi 2010, 126). Suuret koulunkäyntivaikeudet saavat usein valtaväestön nuoret valitsemaan ammattikoulun, kun taas maahanmuuttajataustaiset nuoret hakevat vaikeuksista huolimatta lukioon (Kalalahti ym. 2017, 41–42). Ennen

maahanmuuttajat ovat valikoituneet lukioon harvemmin, mutta nykyään se on yhä useampien saavutettavissa (Ikonen & Jääskeläinen 2008, 35).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan maahanmuuttajataustaisten lukio-opiskelijoiden merkityksellisiä kokemuksia koulunkäynnistä. Tutkimusaineisto koostuu yhdeksän nuoren teemahaastattelusta. Tutkimuksessa keskitytään nuorten koulupolkuihin, identiteettiin ja kotoutumiseen, kouluhyvinvointiin sekä tulevaisuudensuunnitelmiin. Maahanmuuttajataustaisten lukio-opiskelijoiden kokemuksia on perusteltua tutkia aiheen ajankohtaisuuden vuoksi. Parhaimmillaan tutkimus voi antaa arvokasta tietoa siitä, miten suomalainen koulu ja erityisesti lukio pystyvät tukemaan maahanmuuttajataustaisten nuorten kotoutumista ja kouluhyvinvointia.

2 MAAHANMUUTTAJAT SUOMESSA

Suomen muuttoliike oli pitkään enimmäkseen maassa- sekä maastamuuttoa (Kyhä 2011, 19). Maahanmuuttajien määrä kasvoi Suomessa kuitenkin voimakkaasti 1990-luvulla (Tuittu, Klemelä, Rinne & Räsänen 2011, 9). Muuttoaaltoon vaikuttivat muun muassa inkerinsuomalaisten paluumuutto sekä sallivampi maahanmuuttopolitiikka (Kyntäjä 2001, 148–149; Lepola 2000, 45–48). Myös Suomen liittyttyä Euroopan unioniin vuonna 1995 ihmiset ovat voineet liikkua Euroopan sisällä vapaammin, mikä on osaltaan lisännyt maahanmuuttajien määrää (Kyhä 2011, 21). Lisäksi pakolaisten ja turvapaikanhakijoiden vastaanottaminen sekä kansainvälisten avioliittojen yleistyminen ovat kasvattaneet maahanmuuttajien määrää Suomessa (Pentikäinen 2005; Ylänkö 2000). Suomeen muutetaan tavallisimmin pakolaisuuden, paluumuuton tai avioliiton vuoksi (Kyhä 2011, 11). Verrattuna muihin Pohjoismaihin ja useisiin Keski-Euroopan maihin on maahanmuuttajien määrä Suomessa vielä suhteellisen pieni. Toisaalta muutos on tapahtunut Suomessa hyvin nopeasti, koska maahanmuuttajien määrä on kasvanut varsin lyhyessä ajassa. (Nissilä 2008, 15; Väestötutkimuslaitos 2020.)

Tilastokeskus määrittelee ulkomaalaistaustaisiksi henkilöt, joiden molemmat vanhemmat ovat syntyneet ulkomailla. Jos vähintään henkilön toinen vanhempi on syntynyt Suomessa, käytetään termiä suomalaistaustainen. Suomen väestöstä oli ulkomaalaistaustaisia seitsemän prosenttia vuonna 2018. Ulkomaalaistaustaisista 83 prosenttia oli ensimmäisen polven ja 17 prosenttia toisen polven ulkomaalaistaustaisia. Yli puolet ulkomaalaistaustaisista asui Uudellamaalla, ja kunnista eniten ulkomaalaistaustaisia asui Helsingissä. Yleisin taustamaa ulkomaalaistaustaisille henkilöille Suomessa on entinen Neuvostoliitto. Seuraavaksi suurimpia taustamaita ovat Viro, Irak, Somalia ja entinen Jugoslavia. (Tilastokeskus 2020.)

Vuonna 2018 ulkomaalaistaustaisista 75 prosenttia oli työikäisiä eli 15–64-vuotiaita. Suomalaistaustaisista puolestaan 61 prosenttia oli työikäisiä. Ulkomaalaistaustaisista viisi prosenttia oli eläkeikäisiä, kun taas suomalaistaustaisista vastaava prosenttiosuus oli 23. Ulkomaalaistaustaisista oli 0–14-vuotiaita 20 prosenttia, ja suomalaistaustaisista tämän ikäisiä oli puolestaan 16 prosenttia. Ulkomaalaistaustaiset ovat siis ikärakenteeltaan nuorempia kuin suomalaistaustaiset. Myös ensimmäisen polven (ulkomailla syntyneet) ja toisen polven (Suomessa

syntyneet) ulkomaalaistaustaiset eroavat toisistaan suuresti ikärakenteeltaan. Vuonna 2018 toisen polven ulkomaalaistaustaisista melkein puolet oli alle kouluikäisiä ja 96 prosenttia alle 30-vuotiaita. Ensimmäisen polven ulkomaalaistaustaisten suurin ikäryhmä oli 25–34-vuotiaat. (Tilastokeskus 2020.)

Tilastokeskus on raportoinut myös vieraskielisten määrän Suomessa vuodelta 2018. Henkilöt, joiden äidinkieli ei ole suomi, ruotsi tai saame, luetaan vieraskielisiksi. Suomessa asui vuoden 2018 lopussa lähes 392 000 vieraskielistä, mikä on 7,1 prosenttia koko väestöstä. Edellisestä vuodesta vieraskielisten määrä kasvoi melkein viidellä prosentilla. Selvästi yleisin vieras kieli on venäjä, jonka jälkeen tulee viro. Seuraavaksi yleisimmät kieliryhmät ovat arabia, somali sekä englanti. (Tilastokeskus 2020.)

Maahanmuuttajan ja monikulttuurisuuden käsitteet

Maahanmuuttajalla tarkoitetaan usein Suomeen muuttanutta ulkomaalaista henkilöä, joka asettuu asumaan maahan pidemmäksi aikaa. Maahanmuuttajalla viitataan joskus myös Suomessa syntyneeseen henkilöön, jonka vanhemmat eivät ole syntyneet Suomessa. Tällöin kyseessä on niin sanottu toisen polven maahanmuuttaja. (Väestöntutkimuslaitos 2019.) Joskus toisella sukupolvella viitataan myös hyvin nuorina maahan muuttaneisiin (Martikainen & Haikkola 2010, 15). Tässä tutkimuksessa toisen polven maahanmuuttajilla viitataan ainoastaan Suomessa syntyneisiin henkilöihin, joiden vanhemmat ovat syntyneet ulkomailla.

Käsite *maahanmuuttaja* voi saada helposti luokittelevan merkityksen. Ihmiset, jotka ovat muuttaneet maahan ulkomailta, tai joilla on ulkomaista syntyperää, eivät yleensä pidä tästä nimityksestä. Sanasta on tullut osa arkikieltä, ja se saa helposti kielteisen sävyn. Monista on ikävää, että heidät on kategorisoitu pysyvästi maahanmuuttajiksi siitä huolimatta, että he asettuvat Suomeen vakituisesti, osaavat suomen kieltä sekä ovat saaneet jopa Suomen kansalaisuuden. Maahanmuuttajuudesta tulee helposti leima, josta on mahdoton päästä eroon. (Säävälä 2011, 9.) Myös Huttusen (2002), Liebkindin ym. (2004) sekä Talibin ja Lipposen (2008) tutkimukset osoittavat, että maahan muuttaneet eivät tunne tulevansa kohdatuiksi yksilöinä, vaan ennemminkin tietyn kategorian edustajina. Yk-

silö sijoitetaan maahanmuuttaja-kategoriaan muiden toimesta, eikä tästä kategoriasta ole mahdollista irtisanoutua (Wrede 2010, 10). Mikkolan (2001, 88) mukaan maahanmuuttajan käsite ilmentää toiseutta: käsite pyyhkii pois yksilön elämänhistorian, kielen sekä aseman. Kuitenkin nimitystapaa tärkeämpää on se, että ihminen kohdataan arjessa yksilönä henkilöhistorioineen, eikä maahanmuuttajajoukon edustajana (Säävälä 2011, 8). Maahanmuuttajilla on keskenään eri kansallisuuksia, maahantulosityitä, koulutustaustoja sekä ammatteja (Kyhä 2011, 23; Tuittu ym. 2011, 11). Oikeastaan ainoana yhdistävänä tekijänä voidaan pitää Suomeen muuttamista ulkomailta (Kyhä 2011, 23), eli maahanmuuttajuus on jokaiselle erilainen kokemus (Huttunen 2002, 333).

Tässä tutkimuksessa käytetään pääasiassa termiä *maahanmuuttajataustainen*, jolla viitataan henkilöön, joka on itse syntynyt ulkomailla tai jonka molemmat vanhemmat ovat syntyneet ulkomailla. Myös sanaa *maahanmuuttaja* käytetään rinnakkain termin *maahanmuuttajataustainen* kanssa. Tutkimuksessa ei lähtökohteisesti haluttu käyttää maahanmuuttaja-sanaa sen kategorisoivan luonteen vuoksi. Sen käyttöön kuitenkin päädyttiin, koska kyseessä on vakiintunut termi. Lisäksi tutkimuksessa käytetään pääasiassa sanaa *valtaväestö*, jolla viitataan muihin kuin maahanmuuttajataustaisiin henkilöihin. Tämäkään sana ei ole ongelmaton, sillä se kuvastaa valtakäsitystä (Suurpää 2005, 48–49). Valtaväestö-sanaa kuitenkin käytetään tässä tutkimuksessa, koska se on ytimekäs ja ymmärrettävä termi.

Myöskään *monikulttuurisuus* ei ole käsitteenä yksiselitteinen, sillä se voi saada hyvin erilaisia merkityksiä. Monikulttuurisuus-käsitteen määrittelyyn vaikuttaa erityisesti sen taustalla oleva kulttuurikäsite. Perinteisessä näkemyksessä monikulttuurisuudella tarkoitetaan kulttuuripiirteiltään erilaisten ryhmien samanaikaista olemassaoloa tietyssä tilassa kuten valtiossa. Kulttuurisia ryhmiä pidetään tällöin toisistaan selkeästi erottuvina yksikköinä. Monikulttuurisuudella voidaan tarkoittaa myös yhteiskunnan harjoittamaa politiikkaa, jonka tavoitteena on ylläpitää vallitsevaa kulttuurista erilaisuutta. Tässä näkemyksessä monikulttuurisuutta pidetään yhteiskunnan ihanteellisena tilana, johon tulee pyrkiä yhteiskuntapoliittisin toimin. (Martikainen, Sintonen & Pitkänen 2006, 13–14.) Huttusen, Löytty ja Rastaa (2005, 21) mukaan monikulttuurisuuden käsite on ongelmallinen, sillä se samanaikaisesti kuvaa tiettyä asiantilaa sekä määrittelee sen seurauksia. Käsite suuntaa tulevaisuuteen sekä asettaa tavoitteita ja ihanteita.

3 MAAHANMUUTTAJAN IDENTITEETTI JA KOTOUTUMINEN

Tässä luvussa tarkastellaan ensin identiteettiä ja maahanmuuton vaikutusta sen kehittymiseen. Tämän jälkeen keskitytään maahanmuuttajien kotoutumiseen ja akkulturaatioasenteisiin. Lopuksi käsitellään kotoutumiseen vaikuttavia tekijöitä erityisesti maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten näkökulmasta.

3.1 Identiteetti

Yleisesti määriteltynä identiteetti kuvaa ihmisen kokemuksia itsestään ja kuulumisestaan tiettyyn kulttuuriin tai yhteisöön (Talib & Lipponen 2008, 48). Identiteetistä voidaan erottaa henkilökohtainen ja sosiaalinen ulottuvuus. Henkilökohtainen identiteetti sisältää ne ominaisuudet, joita yksilö ajattelee itsellään olevan (Liebkind ym. 2004, 126), kun taas sosiaalinen identiteetti kuvastaa sitä, miten yksilö määrittelee itsensä tietyn sosiaalisen ryhmän jäseneksi (Howard 2000; Reicher, Spears & Haslam 2010). Sosiaalisen identiteetin näkökulmasta on siis merkittävää, että yksilö on osa jotain ryhmää. Yksilön jäsenyys ryhmässä muokkaa hänen sosiaalista identiteettiään, joka puolestaan vaikuttaa yksilön itsearvotukseen sekä itsetuntoon. Nuoret, jotka edustavat yhteiskunnan vähemmistöjä, ovat usein erittäin tietoisia siitä, mitä ympäristö heistä ajattelee. Sosiaalinen peilaaminen voi vaikuttaa vahvasti maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten identiteetteihin. (Talib, Löfström & Meri 2004, 38 & 63.)

Maahanmuutto on sidoksissa identiteettiin: muuttaessa uuteen maahan yksilön käsitys itsestään voi myös muuttua. Muuton jälkeen yksilön on kyettävä muokkaamaan identiteettinsä sopivaksi uuden maan kulttuuriin. (Talib ym. 2004, 35.) Pentikäinen (2005) on tutkinut pakolaisten sopeutumista Suomeen. Tutkimuksen mukaan oman identiteetin ylläpitäminen Suomessa voi olla vaikeaa: alkuperäisestä identiteetistä halutaan pitää kiinni, kun samalla uuden maan kulttuurista otetaan vaikutteita. Maahan muuttaneet kokivat elävänsä kahden kulttuurin välissä. Haikkolan (2010) haastattelemat maahanmuuttajataustaiset nuoret samastuivat omaan etniseen ryhmäänsä riippumatta siitä, minkä ikäisinä he olivat muuttaneet Suomeen. On myös mahdollista, ettei lapsi tai nuori tunne kuuluvansa täysin kumpaankaan kulttuuriin (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001, 92).

Valtaväestön asenteet ovat merkittäviä maahanmuuttajataustaisten nuorten identiteetin kehittymisessä (Talib & Lipponen 2008, 76). Liebkindin ym. (2004) tutkimuksessa maahanmuuttajien käsitykset omista identiteeteistään eivät aina vastanneet valtaväestön heille määrittelemiä identiteettejä. Valtaväestö ei välttämättä suhtautunut heihin yksilöinä, vaan saattoi perustaa käsityksensä kielteisiin mielikuviin. Turtiaisen ja Rezain (2018, 216) mukaan perhe ja varsinkin vanhemmat ovat tärkeitä maahanmuuttajataustaisen nuoren identiteetin rakentumisessa. Kasvatuksella on suuri merkitys sille, millaiseksi yksilön identiteetti muodostuu (Talib & Lipponen 2008, 78).

Identiteettiä voidaan tarkastella postmodernista näkökulmasta. Tämän näkemyksen mukaan identiteetti ei ole pysyvä tila, vaan ihmisen täytyy jäsentää identiteettiään useasti muuttuvassa maailmassa (Hall 1999; Talib & Lipponen 2008, 55). Maahanmuuttajataustaisten henkilöiden ei tarvitse hyväksyä perittyjä identiteettejään sellaisinaan, vaan he voivat muokata niitä uudelleen (Talib ym. 2004, 70). Voidaan puhua myös monikulttuurisesta identiteetistä, joka saattaa kehittyä uuteen kulttuuriin sopeutumisen myötä. Tällöin yksilö rakentaa uusia identiteettejä vanhemmilta perityn kulttuuri-identiteetin rinnalle. Monikulttuurinen identiteetti koostuu eri kulttuureista ja kielistä. (Talib ym. 2004, 66.)

3.2 Kotoutuminen ja akkulturaatio

Kotoutuminen tarkoittaa prosessia, jonka kautta maahanmuuttajasta tulee ympäröivän yhteiskunnan ja sen eri osa-alueiden jäsen. Kotoutumisen ulottuvuuksia ovat muun muassa työllistyminen, sosiaaliset suhteet valtaväestöön sekä kielitaito. Kotoutumisen kannalta merkittävässä asemassa on vastaanottava yhteiskunta: kotoutuminen onnistuu paremmin avoimessa ja vastaanottavassa ilmapiiressä kuin syrjivässä ja ennakkoluuloisessa yhteiskunnassa. (Kyhä 2011, 15.) Kotouttamislaki (2010/1386 § 3) määrittelee kotoutumisen maahanmuuttajan ja yhteiskunnan vuorovaikutteiseksi kehitykseksi, jonka päämääränä on yhteiskunnassa tarvittavien tietojen ja taitojen antaminen maahanmuuttajalle sekä hänen mahdollisuuksiensa tukeminen oman kielen ja kulttuurin ylläpitämiseen. Kotouttamisella viitataan kotoutumisen moninaiseen tukemiseen viranomaisten sekä muiden tahojen palveluilla ja toimenpiteillä. (Laki kotoutumisen edistämisestä 2010/ 1386 § 3.)

Maahanmuuttajien sopeutumista uuteen kulttuuriin kuvataan usein termillä *akkulturaatio*. Akkulturaatiolla viitataan maahanmuuton jälkeen tapahtuviin muutoksiin maahanmuuttajan kulttuurisissa käytännöissä (Huttunen 2002, 42). Akkulturaatio voidaan nähdä joko yksisuuntaisena tai kaksisuuntaisena prosessina. Yksisuuntaisella akkulturaatiolla tarkoitetaan sitä, että vähemmistökulttuurin jäsen sulautuu valtakulttuurin osaksi (Liebkind ym. 2004, 49). Kaksisuuntaisessa akkulturaatioprosessissa otetaan huomioon maahanmuuttajan lähtömaan kulttuuri: valtakulttuurin piirteiden omaksumisen lisäksi vähemmistökulttuurin jäsen säilyttää myös oman kulttuurin piirteitä (Berry 1997).

Berryn (1997; 2006) akkulturaatioasenne-malli on tunnetuin esimerkki kaksisuuntaisen akkulturaation käsittelystä. Mallin ideana on tarkastella sitä, kuinka tärkeää vähemmistölle on säilyttää oma kulttuuri ja kuinka tärkeää puolestaan omaksua valtaväestön kulttuuri. Malli muodostaa nelikentän, johon kuuluvat integraatio, assimilaatio, separaatio sekä marginalisaatio (kuvio 1).

Onko valtaväestön kulttuurin omaksuminen tärkeää?		Onko vähemmistöjen oman kulttuurin ja identiteetin säilyttäminen tärkeää?	
		Kyllä	Ei
	Kyllä	Integraatio	Assimilaatio
	Ei	Separaatio	Marginalisaatio

Kuvio 1. Berryn (2006, 35) akkulturaatioasenne-malli.

Integraatiossa maahanmuuttaja onnistuu säilyttämään oman kulttuurinsa, mutta toimii myös täysvaltaisena jäsenenä valtakulttuurissa. Separaatiossa henkilö ei pysty luomaan yhteyksiä ympäröivään yhteiskuntaan, vaan säilyttää ainoastaan oman kulttuurinsa. Assimilaatiosta voidaan puhua silloin, kun henkilö hylkää oman kulttuurinsa ja omaksuu sen tilalle valtakulttuurin. Marginalisoituminen tarkoittaa puolestaan sitä, että maahanmuuttajataustainen ei omaksu valtakulttuuria, muttei myöskään pidä tärkeänä säilyttää omaa kulttuuriaan. (Berry 2006, 35–36.)

Myös Sue ja Sue (2008) ovat kehittäneet mallin, jossa yksilön akkulturaatioprosessi etenee viiden vaiheen kautta. Ensimmäinen vaihe on *konformisuus*, jossa

yksilö ihanoi valtakulttuuria ja pyrkii sulautumaan siihen. Yksilölle kuitenkin ker-
tyy vähitellen kokemuksia, jotka horjuttavat valtakulttuurin ihannoimista. Akkultu-
raatioprosessi etenee *ristiriitavaiheeseen*, jossa yksilö havaitsee vähemmistö-
kulttuurissaan yhä enemmän myönteisiä piirteitä. Tämä johtaa *vastustusvaihee-*
seen, jossa valtakulttuuri koetaan hyvin negatiivisena ja syrjivänä, kun taas
omasta kulttuurista tunnetaan ylpeyttä. Vastustus käy pidemmän päälle ras-
kaaksi, mikä luo yksilölle tarpeen määritellä itsensä uudelleen. Tämä johtaa *itse-*
tutkiskeluvaiheeseen, jossa omaan kulttuuriin sitoutuneisuutta pohditaan kriitti-
semmin ja valtakulttuuria tarkastellaan hyväksyvämmiin. Näiden neljän vaiheen
kautta yksilö oppii arvostamaan sekä omaa kulttuuriaan että valtakulttuuria, ja
hän voi valita molemmista kulttuureista piirteitä, joita omaksuu identiteettiinsä.
Tällöin yksilö on saavuttanut viimeisen vaiheen, *integraation*. (Sue & Sue 2008,
242–252.)

Phinney, Berry, Vedder ja Liebkind (2006) ovat tutkineet 13 maan maahanmuut-
tajataustaisten nuorten kokemuksia akkulturaatioistaan. Enemmistö nuorista piti
integraatiota parhaimpana vaihtoehtona ja suurimman osan akkulturaatiota se
kuvasi parhaiten. Nuorilla oli vahva etninen identiteetti, mutta he samaistuivat
myös valtakulttuuriin, käyttivät omaa äidinkieltään ja valtakulttuurin kieltä tasa-
puolisesti, ja heillä oli ystäviä sekä omasta kulttuurista että valtakulttuurista. In-
tegraation jälkeen toiseksi parhaimpana vaihtoehtona maahanmuuttajanuoret pi-
tivät separaatiota. (Phinney ym. 2006, 108–111.) Akkulturaatioasenteista integ-
raatiota voidaan pitää suotuisimpana, kun tarkastellaan yksilön hyvinvointia
(Liebkind ym. 2004, 100; Mikkola 2001, 36). Berry (2006) kuitenkin muistuttaa,
että yksilöiden akkulturaatioprosessit ovat erilaisia. Myös Huttunen (2002, 347)
esittää kysymyksen siitä, pitääkö kaikkien kotoutua samalla tavalla. Lisäksi on
huomioitava, ettei akkulturaatiostrategia ole vapaasti maahanmuuttajan valitta-
vissa, sillä esimerkiksi yhteiskunnan maahanmuuttopolitiikalla sekä valtaväestön
asenteilla on siihen vaikutusta (Sam & Berry 2010, 477).

3.3 Kotoutumiseen vaikuttavia tekijöitä

Maahanmuuttajien kotoutumiseen vaikuttavat muun muassa ikä, sukupuoli, siviili-
lisäyty, asuinalue, maassaoloaika, koulutustaso sekä sosioekonominen asema

(Liebkind ym. 2004). Kotoutuminen on usein myös sitä helpompaa, mitä lähempänä uuden maan kulttuuri on lähtömaan kulttuuria (Vedder & Horenczyk 2006, 421). Lisäksi vastaanottava yhteiskunta on merkittävä tekijä kotoutumisen onnistumisessa (Kyhä 2011, 15). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan erityisesti maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten kotoutumista.

Maahanmuuttoikä vaikuttaa kotoutumiseen: mitä nuorempana lapsi muuttaa uuteen maahan, sitä helpompaa hänen kotoutumisensa on. Tähän johtuu siitä, ettei hänelle ole ehtinyt syntyä vahvoja siteitä entiseen kotimaahansa. Ennen kouluikää Suomeen muuttanut lapsi suorittaa todennäköisesti koko peruskoulun Suomessa eli läpäisee suomalaisen sosialisatian. (Talib & Lipponen 2008, 85–86.) Talibin ja Lipponen (2008) tutkimuksessa maahanmuuttajanuoret kokivat itsensä sitä suomalaisemmiksi, mitä kauemmin he olivat asuneet Suomessa. Nuorten oli kuitenkin hankala määritellä omaa kansalaisuuttaan, sillä he kokivat itsensä osittain entisen kotimaansa ja osittain Suomen kansalaisiksi. Kukaan nuorista ei tuntenut itseään täysin suomalaiseksi. Nuoret suhtautuivat positiivisesti Suomeen, ja Suomi nähtiin turvallisenä maana. Kuitenkin lähes jokainen nuorista piti mahdollisena Suomesta poismuuttamista. (Talib & Lipponen 2008, 80, 83–86.)

Kotoutuminen voi olla erilainen kokemus ensimmäisen ja toisen polven maahanmuuttajille. Usein vanhemmat edustavat ensimmäisen ja lapset toisen polven maahanmuuttajia. Ensimmäinen polvi on sisäistänyt lähtömaan kielen ja kulttuurin, kun taas toinen polvi on kahden kulttuurin keskellä. Heillä voi olla vaikeuksia uuden kulttuurin omaksumisessa, mutta myös rajalliset tiedot vanhempiansa kulttuurista. Lapset ja nuoret siirtyvät päiväksi kouluun, missä tavat ja arvot poikkeavat usein kotikulttuurista. (Pentikäinen 2005, 225; Talib ym. 2004, 57.) On mahdollista, että lapsi tai nuori kehittää kodin ja koulun erilaisille odotuksille eri käyttäytymismallit (Kyttälä, Sinkkonen & Ylinampa 2013, 16). Lapsilla ja heidän vanhemmillaan on usein eritahtinen kotoutuminen, sillä lapset sopeutuvat usein vanhempiensa nopeammin uuteen maahan (Talib ym. 2004, 55). Lapsen tai nuoren nopeampi sopeutuminen yhteiskuntaan voi luoda tilanteen, jossa hän joutuu toimimaan vanhempiansa kotouttajana sekä sisarustensa kasvattajana. Auktoriteettisuhteiden muutos saattaa aiheuttaa perheen sisäisiä konflikteja, ja lapsi tai nuori voi jäädä vaille perheen tukea. Tällöin muiden aikuisten tuen merkitys korostuu. (Talib & Lipponen 2008, 57–58.)

Lasten nopeampi sopeutuminen on usein koulun ansioita. Siellä lapset oppivat kieltä sekä tutustuvat luokkakavereiden ja opettajan välityksellä uuteen kulttuuriin. (Talib ym. 2004, 55.) Lasten sopeutumisprosessi kouluun on verrattavissa heidän yhteiskuntaan sopeutumiseensa (Brizuela & García-Sellers 1999). Koululla ja opettajilla on erityinen rooli maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kotoutumisen tukemisessa. Opettajan integroiva asenne maahanmuuttajataustaisia oppilaita kohtaan tarkoittaa sitä, että hän painottaa oppilaiden kasvua heidän oman kulttuurinsa sekä suomalaisen kulttuurin jäseniksi (Rinne, Virta, Tuittu & Kivirauma 2011, 308). Myös yhteistyö kodin ja koulun välillä on tärkeää lapsen kouluun sopeutumisen kannalta (Brizuela & García-Sellers 1999; Montgomery 2001, 8). Lisäksi merkittävässä roolissa ovat oikein ajoitetut, toimivat sekä riittävät tukitoimet koulussa (Rinne ym. 2011, 308). Tukitoimia käsitellään luvussa 4.

Yksilön kielitaidolla on merkitystä uuteen kulttuuriin sopeutumisessa, sillä se suojuoittaa kanssakäymistä valtaväestön kanssa (van Tubergen 2010). Usein maahanmuuttajien äidinkieli menettää uuteen maahan muuttaessa virallisen asemansa, jolloin sitä voidaan käyttää ainoastaan epävirallisissa yhteyksissä, kuten perheen ja muiden samasta maasta tulleiden kanssa (Liebkind ym. 2004, 79–80). Valtakielen hallitseminen lisää osallisuutta uudessa maassa. Vähintään kohdallinen kielitaito on hyvin tärkeää kotoutumisen, opiskelun ja työpaikan saannin kannalta. (Talib & Lipponen 2008, 105.) Bourdieu (1991) puhuu kielitaidosta pääomana, jolloin valtakielen osaamattomuus näyttyy eriarvoisuutta ylläpitävänä tekijänä.

Kieliongelmat ovat maahanmuuttajien suurimpia ongelmia uudessa maassa. Kielenoppimiseen vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa maahanmuuttoikä, kielelle altistuminen, koulutus sekä kielisukulaisuus. (Liebkind ym. 2004, 163–165.) Lasten ja nuorten kielenoppimista edistää valtakielisen koulun käyminen, sillä maahanmuuttaja altistuu siellä päivittäin tulomaan kielelle (Liebkind ym. 2004, 83). Pentikäisen (2005, 169) tutkimuksessa maahanmuuttajat kokivat, että mitä enemmän he osasivat suomen kieltä, sitä paremmin he sopeutuivat suomalaiseen yhteiskuntaan. Kielitaidon kehittyminen avaa siis maahanmuuttajalle lisää resursseja uudessa maassa (Liebkind ym. 2004, 162). Joskus maahanmuuttajat saattavat kuitenkin liikkua koulussa omina ryhminään, erillään valtaväestöstä, mikä vaikuttaa negatiivisesti kielitaidon kehittymiseen (Ikonen & Jääskeläinen

2008, 37). Sujuva kielitaito on merkittävä tekijä myös koulussa pärjäämisen kannalta. Arkikielen kehittymiseen menee noin 2–5 vuotta, mutta akateeminen kielitaito, jota tarvitaan koulussa, kehittyy vasta 5–8 vuodessa (Baker 2001; Cummins 2000).

Sosiaaliset suhteet ovat tärkeitä uuteen kulttuuriin sopeutumisessa. Liebkind ym. (2004) tutkivat venäläisten, virolaisten ja suomalaisten maahanmuuttajien kotoutumista. Tulokset osoittivat, että sosiaaliset verkostot edistivät maahanmuuttajien henkistä hyvinvointia. Kolmella neljästä maahanmuuttajasta sosiaaliset verkostot muodostuivat sekä muista maahanmuuttajista että suomalaisista. Viidesosa maahanmuuttajista oli eristynyt pelkästään omiin maahanmuuttajaverkostoihin, kun taas kymmenesosalta puuttui omaan etniseen ryhmään kuuluvat verkostot. (Liebkind ym. 2004.) Kielitaito ja sosiaaliset suhteet ovat usein myös toisiinsa sidoksissa: valtakielen oppiminen avaa uusia mahdollisuuksia sosiaalisiin suhteisiin valtaväestön kanssa, ja puolestaan suhteet valtaväestöön edistävät kielitaitoa entisestään (Liebkind ym. 2004; van Tubergen 2010). Myös valtaväestön asenteilla on suuri vaikutus siihen, miten maahanmuuttajat sopeutuvat uuteen yhteiskuntaan. Luonnollisesti kotoutuminen sujuu helpommin avoimessa ja vastaanottavassa ilmapiirissä (Kyhä 2011, 15).

4 MAAHANMUUTTAJAT SUOMALAISESSA KOULUSSA

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä on kasvanut tasaisesti perusopetuksessa 2000-luvulta lähtien tähän päivään asti ja tämä kehitys jatkunee myös tulevaisuudessa. Näin ollen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tukipalveluihin kohdistuu kehityspaineita. Koulutusjärjestelmä, joka ottaa huomioon maahanmuuttajataustaisten oppilaiden erityistarpeet, on tehokas tapa tukea nuorten maahanmuuttajien integroitumista yhteiskuntaan. (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2015, 5.) Koulutuksen tavoitteena on tukea maahanmuuttajien toimimista suomalaisen yhteiskunnan tasavertaisina jäseninä. Maahanmuuttajille pyritään myös takaamaan yhtäläiset koulutusmahdollisuudet valtaväestön kanssa. (Nissilä 2008, 18.) Koulujen välillä on kuitenkin eroja siinä, kuinka paljon resursseja on suunnattu maahanmuuttajataustaisille oppilaille. Käytettävissä olevien resursien määrään vaikuttaa usein koulun maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä. (Kuusela ym. 2008, 73.) Seuraavaksi tarkastellaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulutuksen tukitoimia, opettamista, koulumenestystä sekä kouluhyvinvointia.

4.1 Koulutuksen järjestämisen tukitoimet

Maahanmuuttajataustaisilla oppilailla on oikeus samoihin yleisiin tukimuotoihin kuin kaikilla muillakin oppilailla. Yleisiä tukimuotoja ovat esimerkiksi tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus sekä oppilashuollolliset palvelut. (Tuittu ym. 2011, 24.) Maahanmuuttajataustaisille oppilaille on myös omia tukitoimia, joiden tehtävänä on oppilaiden koulunkäynnin sekä koulutusmahdollisuuksien parantaminen. Tukitoimia ovat muun muassa perusopetukseen valmistava opetus, suomi toisena kielenä -opetus sekä oman äidinkielen opetus. (Nissilä 2008, 18.) Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksen erityisenä tavoitteena on oppilaiden kasvun edistäminen niin suomalaisen kuin oppilaiden omien kulttuuriyhteisöjen tasapainoisiksi jäseniksi. Opetuksen täytyy siis tukea sekä suomen kielen että oppilaiden äidinkielen kehitystä. (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2015, 18.)

Perusopetukseen valmistava opetus on suunnattu esi- ja peruskouluikäisille maahanmuuttajataustaisille lapsille, joiden suomen kielen taito ei ole riittävää perusopetuksen ryhmässä opiskeluun. Valmistavaa opetusta voidaan järjestää tarvittaessa myös nuorille ja aikuisille. Valmistava opetus kestää tyypillisesti lukuvuoden verran. Ensisijainen tavoite on edistää oppilaan suomen kielen taitoa ja antaa valmiuksia perusopetukseen siirtymistä varten. Valmistavan opetuksen tarkoituksena on myös tukea lapsen tai nuoren kotoutumista sekä tasapainoista kehitystä. Valmistavassa opetuksessa oppilaat ovat eri-ikäisiä, tulevat eri taustoista ja heillä on erilaiset opiskeluvalmiudet, joten opetuksen eriyttäminen on välttämätöntä. Oppilaita voidaan integroida jo valmistavan opetuksen aikana perusopetuksen ryhmiin. (Opetushallitus 2015, 5–6.)

Jos oppilaan äidinkieli ei ole suomi, ruotsi tai saame, voi hän opiskella suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärää. S2-opetus on oppilaalle tarpeellista myös silloin, jos hänen suomen kielen peruskielitaito on puutteellista, eikä oppilaalla ole edellytyksiä opiskella suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän mukaisesti. S2-opetus tukee oppilaan monikielisyiden kehittymistä. Tavoitteena on, että oppilaasta kasvaa kieliyhteisön täysvaltainen jäsen, hän saa kielelliset valmiudet jatko-opintoja varten ja hänen arkielämänsä konkreettinen kieli kehittyy käsitteelliseksi ajattelun kieleksi. Suomen kielen oppiminen edesauttaa myös kotoutumista. (Opetushallitus 2014, 117–118.) Ikonen ja Jääskeläinen (2008) ovat tutkineet maahanmuuttajaopiskelijoiden kokemuksia lukiossa. Tutkimuksessa maahanmuuttajaopiskelijat halusivat opiskella mieluummin somea äidinkieleenään kuin toisena kielenään, vaikka osalle S2-opetus olisi ollut opettajien mielestä parempi vaihtoehto. Äidinkielen oppimäärä antaa usein paremman jatko-opintokelpoisuuden, ja siihen osallistujia ei leimattu maahanmuuttajaryhmään kuuluviksi. (Ikonen & Jääskeläinen 2008, 43.)

Maahanmuuttajien äidinkielen opetus luetaan perusopetusta täydentäväksi opetuksiksi, jota annetaan erillisellä valtionavustuksella. Oman äidinkielen opetuksen avulla edistetään muun muassa oppilaan ajattelun, itseilmaisun ja persoonallisuuden kehittymistä. Oman äidinkielen opetus yhdistettynä suomi toisena kielenä -opetukseen tukee myös identiteetin ja toiminnallisen kaksikielisyiden kehitystä. Lisäksi oman äidinkielen opetus parantaa oppilaan valmiuksia opiskella jokaista oppiainetta täyspainoisesti. Opetuksen järjestäjää ei ole kuitenkaan vel-

voitettu toteuttamaan oman äidinkielen opetusta. Liian pieni opetusryhmä tai sopivan opettajan puuttuminen ovat syitä sille, miksi opetusta ei ole aina pystytty toteuttamaan. (Nissilä 2008, 24.) On hyvin tärkeää, että maahanmuuttajataustainen lapsi saa jatkaa Suomessa oman äidinkielen opiskelua, sillä se edistää uuden kielen oppimista ja toimivaa kaksikielisyyttä (Korpela 2005, 30; Talib & Lipponen 2008, 107). Ikosen ja Jääskeläisen (2008, 48) tutkimuksessa hyvin harvat opiskelijat osallistuivat enää lukiossa oman äidinkielen opetukseen. Syinä tähän olivat ajanpuute, haasteelliset opetusjärjestelyt sekä se, ettei oman äidinkielen opetusta pidetty niin tärkeänä. Omaa äidinkieltä ei pysty kirjoittamaan ylioppilaskirjoituksissa, joten sen opiskeluun ei haluttu käyttää aikaa.

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielen oppimista tuetaan usein myös tuki- ja erityisopetuksen avulla. Opetushallituksen (2008, 133) selvityksen mukaan maahanmuuttajataustaiset oppilaat saivat äidinkielessä ja kirjallisuudessa selvästi useammin tukea kuin valtaväestön oppilaat. Maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat usein myös yllidustettuina erityisopetuksessa, ja kielelliset pulmat ovat merkittävä syy erityisluokkasiirtoihin. Aina kielelliset vaikeudet eivät kuitenkaan ole todellisia, vaan ne ilmaantuvat heikon suomen kielen taidon vuoksi. (Sinkkonen, Kyttälä, Karvinen & Aunio 2011.)

4.2 Maahanmuuttajien opettaminen

Monikulttuuristuvat koulut ovat luoneet haasteen varsinkin opettajille (Niemistö 2002, 100). Opettajilla ei aina ole riittävästi tietoa eri kulttuureista, jolloin he saattavat tukeutua tuttuihin opetustapoihinsa, jotka eivät välttämättä toimi erilaisessa luokkatilanteessa (Montgomery 2001, 4; Talib 2002, 82). Monikulttuurinen ammatillisuus edellyttää opettajalta huomattavasti monipuolisempaa osaamista kuin aiemmin. Lisäksi opettajalta odotetaan tahtoa kohdata kulttuuriseen moninaisuuden liittyviä haastaviakin teemoja. (Talib 2005, 41.)

Opettajan ammattiaidon keskeisenä osa-alueena voidaan pitää monikulttuurista tai interkulttuurista kompetenssia (mm. Bennett 2011; Jokikokko 2002, 2005, 2010; Soininen 2006; Talib 2005). Talibin (2005) mukaan monikulttuurinen kompetenssi sisältää opettajan laajentuneen itseymmärryksen, kriittisen suhtautumi-

sen työhön, empatian sekä erilaisten elämänmuotojen ja todellisuuksien hahmotamisen. Monikulttuurisuuden pitäisi olla myös läsnä eri oppiaineissa. Monikulttuurisen kompetenssin perustana ovat opettajan identiteetti sekä selkeä minäkäsitys. Opettajan käsitykset itsestään heijastuvat hänen toimintaansa koulussa sekä käsityksiinsä toisista. Opettajan tulee pohtia omaa etnistä identiteettiään, jotta käsitys itsestä ja toisista vahvistuu. Monikulttuuriseen kompetenssiin kuuluvat lisäksi tietoisuus toiseudesta sekä oman opettajuuden kriittinen reflektointi. Opettajan ammatti mahdollistaa myös erilaisten kulttuuristen ja sosiaalisten rajojen ylittämisen. Kehittyneimmillään monikulttuurinen kompetenssi näkyy globaalina vastuuntuntona ja vaikuttamisena. (Talib 2005, 43–53.)

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrän kasvu suomalaisissa kouluissa on muuttanut opettajien työtä (Virta, Räsänen & Tuittu 2011, 159). Nykyään jokainen opettaja, joka on tekemisissä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa, on myös S2-opettaja (Pollari & Koppinen 2011, 69; Vaarala 2010, 53). Soilamon (2008), Talibin (1999; 2005) sekä Virran ym. (2011) tutkimuksissa monien opettajien mukaan työstä tuli kuormittavampaa maahanmuuttajien määrän kasvun myötä. Toisaalta tutkimuksissa tuotiin esille myös monikulttuuriseen kouluun liittyviä rikkauksia, ja osan mielestä työn mielekkyys kasvoi.

Samoissa tutkimuksissa (Soilamo 2008; Talib 1999 & 2005; Virta ym. 2011) ilmeni myös opettajien tarve monikulttuurisuutta koskevalle täydennyskoulutukselle. Vastuu opettajien monikulttuurisesta osaamisesta on pitkälti opettajankoulutuksella ja täydennyskoulutuksella. Lyhyet kurssit tuovat opiskelijoille kuitenkin vain johdattelua hyvin monimutkaiseen toimintakenttään. (Talib 2005, 39.) Räsäsen (2002, 104) mukaan opettajankoulutus keskittyy usein tarkastelemaan ainoastaan koulun sisäisiä asioita ja unohtaa koulun ulkopuolisten tekijöiden, kuten epätasa-arvon, ennakkoluulojen ja syrjäytymisen tarkastelun. Soinisen (2006, 13) mukaan opettajankoulutuslaitosten välillä on eroja siinä, miten hyvin monikulttuurisuus on koulutuksessa huomioitu. Tähän ovat vaikuttaneet muun muassa opettajankoulutuslaitosten ja harjoittelukoulujen sijainti, maahanmuuttajien ja monikulttuuristen opiskelijoiden määrä alueella sekä opettajankouluttajien oma kiinnostus aiheesta. Opetushallituksen (2008) kyselytutkimuksen perusteella hyvin harvalla koululla oli suunnitelma täydennyskoulutuksesta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettajille. Tutkimuksessa myös opettajien osallistuminen täydennyskoulutukseen oli keskimäärin vähäistä. (Kuusela ym. 2008, 80.)

On olennaista tarkastella myös sitä, mitä ominaisuuksia oppilaat pitävät merkittävänä opettajissa. Talibin ja Lipposen (2008, 144) tutkimuksessa maahanmuuttajataustaisten nuorten mielestä tärkein asia opettajassa oli tämän arvomaailma ja eettisyys, sillä ne heijastuvat siihen, miten opettaja suhtautuu opiskelijoihin. Maahanmuuttajataustaiset nuoret korostivat sitä, että hyvä opettaja suhtautuu heihin kuin kehen tahansa opiskelijaan. Pentikäisen (2005, 213) tutkimuksessa osa maahanmuuttajista koki, että jotkut opettajat kohtelivat heitä eri tavalla verrattuna valtaväestön oppilaisiin, ja kohtelu oli joskus epäoikeudenmukaista. Opettajan tulisikin nähdä oppilaansa yksilöinä eikä tietyn kulttuurin edustajina (Bennett 2011; Gay 2002). Opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutussuhdetta tarkastellaan lisää alaluvussa 4.4.2.

4.3 Koulumenestys

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulumenestys on usein valtaväestön oppilaita heikompaa (mm. Bleakley & Chin 2008; Crul 2007; Heath & Cheung 2006; Kilpi 2010; Kuusela & Etelälahti 2008; Pihlava, Wallenius & Olkinuora 2001; Thomson & Crul 2007; Valtiontalouden tarkastusvirasto 2015). Suomessa maahanmuuttajanuorten ja valtaväestön nuorten väliset erot koulusaavutuksissa ovat suurempia verrattuna muihin OECD-maihin (Harju-Luukkainen, Nissinen, Sulkuinen, Suni & Vettenranta 2014). Kalalahden ym. (2017, 37) sekä Pihlavan ym. (2001, 175) tutkimuksissa maahanmuuttajataustaiset oppilaat pitivät koulunkäyntiä valtaväestön oppilaita vaikeampana.

Maahanmuuttajataustaisten lasten koulumenestystä on selitetty useilla eri tekijöillä, joista tärkeimpiä on perhetausta (Behtoui & Olsson 2014; Teräs & Kilpi-Jakonen 2013). Oppilaiden koulutuseroja selittävät vanhempien luokka-asema, koulutustaso ja tulot. Vanhempien korkeilla tuloilla voi olla positiivinen vaikutus lapsen arvosanoihin siten, että lapsella on mahdollisuus omaan huoneeseen, jossa tehdä rauhassa läksyjä. Vanhempien korkeat tulot voivat edistää myös koulutuksessa jatkamista, sillä lapsen ei tarvitse mennä peruskoulusta suoraan töihin, vaan hän voi opiskella pidempään. Useissa länsimaissa maahanmuuttajavanhemmillä on sosioekonomisia resursseja vähemmän kuin valtaväestöllä. (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 188.)

Heikompaan koulumenestykseen voi vaikuttaa se, jos maahanmuuttajaoppilaan äidinkieli ja koulun opetuskieli poikkeavat paljon toisistaan (Borgna 2016; OECD 2010). Lisäksi perheen maassaoloajalla ja lapsen maahanmuuttoikäällä on vaikutusta lapsen koulumenestykseen. Tämä selittyy erityisesti kielen oppimisen kautta, sillä lapsena muuttaneen on helpompi oppia uutta kieltä kuin teini-ikäisenä muuttaneen. Luonnollisesti myös maassa pidempään asunut on ehtinyt omaksua uutta kieltä enemmän kuin vasta maahan muuttanut. (Behtoui & Olsson 2014; Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 189.) Usein toisen polven maahanmuuttajaoppilaat menestyvät ensimmäisen polven maahanmuuttajaoppilaita paremmin (Meunier 2010). Koulutusnäkökulmasta haastavimpia ovat yläkouluikäisinä tai peruskouluiän ylittäneinä maahan muuttaneet nuoret. Rynkäsen ja Pöyhösen (2010, 186) selvityksessä ilmeni, että teini-ikäisinä Suomeen muuttaneilla nuorilla oli kielen oppimisessa enemmän ongelmia kuin lapsina muuttaneilla. Heidän motivaationsa opiskeluun ja suomen kielen käyttämiseen oli vaihtelevaa. Lisäksi heiltä puuttui usein kontakteja saman ikäisiin valtaväestön nuoriin. Asumisajalla on vaikutusta myös vanhempien kotoutumiseen sekä kielitaitoon, mikä heijastuu lasten koulumenestykseen (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 189). Alitolppa-Niittamon (2010) mukaan lasten ja vanhempien eritahtinen kotoutuminen saattaa lisätä perheessä stressiä, joka voi säteillä lapsen koulunkäyntiin.

Markkanen (2010) esittelee neljä lähestymistapaa, joilla maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten heikompa koulumenestystä on selitetty. Ensimmäinen lähestymistapa painottaa yksilöllisiä tekijöitä, kuten vanhempien koulutustaustaa, varallisuutta sekä arvomaailmaa. Toinen lähestymistapa puolestaan korostaa maahanmuuttajataustan vaikutusta koulumenestykseen. Tällöin esimerkiksi valtakielestä poikkeava kotikieli sekä vanhempien puutteellinen koulujärjestelmän tuntemus voivat selittää heikompa koulumenestystä. Kolmas lähestymistapa painottaa vanhempien kulttuuritaustan, kuten perhekäsityksen ja uskonnon, merkitystä lapsen oppimismotivaatiolle sekä opintojen suhteen tehtäville valinnoille. Lähestymistapa on kuitenkin ongelmallinen, sillä maahanmuuttajat eivät ole yhtenäinen ryhmä. Neljäs lähestymistapa poikkeaa muista, sillä se korostaa sellaisten rakenteiden vaikutusta, jotka asettavat eri taustoista tulevat henkilöt epätasa-arvoiseen asemaan. Näitä ovat esimerkiksi koulutusjärjestelmän ja työmarkkinoiden rakenteet. Lisäksi opettajien asenteet maahanmuuttajataustaisia oppilaita ja

heidän vanhempiaan kohtaan ovat merkittäviä ympäristöllisiä tekijöitä. (Markkanen 2010, 135–138.)

Heikompaa koulumenestystä on myös selitetty ylipäänsä huono-osaisuudella. Huono-osaisuus ja keskivertoa heikempi koulumenestys ovat yhteydessä toisiinsa, ja maahanmuuttajat kuuluvat keskimääräistä todennäköisemmin huono-osaisten joukkoon. Maahanmuuttajien todennäköisempään huono-osaisuuteen vaikuttavat muun muassa yhteiskunnan epätasa-arvoistavat rakenteet, lainsäädäntö sekä syrjintä. (Markkanen 2010, 140–141.) Yllämainittujen tekijöiden lisäksi heikompiin koulutuloksiin voi vaikuttaa se, että maahanmuuttajaoppilaat usein opiskelevat ikäänsä nähden alemmalla vuosiluokalla. Vuosiluokka vaikuttaa tuloksiin, jos tasotestit on suunniteltu tietylle ikäryhmälle. Kun analyysissa vakioidaan vuosiluokka, erot maahanmuuttajaoppilaiden ja valtaväestön välillä pienenevät. (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2015, 35.)

Maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten koulumenestystä on jossain määrin mahdollista edistää. Ensinnäkin on tärkeää, että maahanmuuttajataustaiset lapset osallistuisivat varhaiskasvatukseen, sillä on tutkittu, että se parantaa koulumenestystä ja voi myös suojata myöhemmin koulupudokkuudelta (Crul 2007; UNICEF 2009). Kirjavaisen ja Pulkkinen (2017) tutkimuksen mukaan perusopetuksessa pystytään parhaiten tukemaan ensimmäisen polven maahanmuuttajia, jotka menestyvät heikosti. Perusopetus ei ole kuitenkaan pystynyt tarjoamaan parhaiten menestyville ja varsinkaan toisen polven maahanmuuttajille yhtäläisiä mahdollisuuksia menestymiseen kuin valtaväestön oppilaille (Kirjavainen & Pulkkinen 2017, 199). Opettajan asenteilla ja odotuksilla oppilasta kohtaan on myös vaikutusta oppilaan koulusuoriutumiseen (Brown 2007; Gay 2002; Terry & Irving 2010), joten opettajien tulisi uskoa jokaisen oppilaan mahdollisuuksiin menestyä. Joillain opettajilla saattaa kuitenkin olla matalammat odotukset maahanmuuttajataustaisille oppilaille kuin valtaväestön oppilaille (Bennett 2011, 22; Terry & Irving 2010, 114).

4.4 Kouluhyvinvointi

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulukokemuksiin vaikuttaa merkittävästi se, voivatko he koulussa hyvin. Räsänen ja Kivirauman (2011) mallissa kouluhyvinvointi koostuu koulun mielekkyyden ja tärkeyden kokemisesta sekä koulun sosiaalisista suhteista. Koulun mielekkyyden kokeminen tulee esille oppilaiden suhtautumisessa koulussa viihtymiseen, koulutehtäviin ja koulunkäyntiin. Koulun tärkeyden kokeminen näkyy oppilaiden asenteissa koulumenestystä ja koulunkäynnin tärkeyttä kohtaan. Koulun sosiaaliset suhteet sisältävät oppilas-opettajasuhteen, koulutoverisuhteet ja koulukiusaamisen. (Räsänen ja Kivirauma 2011, 45–47.) Useiden tutkimusten ja selvitysten (mm. Kuusela & Etelälahti 2008; Pihlava ym. 2001; Räsänen & Kivirauma 2011; Valtiontalouden tarkastusvirasto 2015) mukaan maahanmuuttajataustaiset oppilaat viihtyvät suomalaisessa koulussa hyvin ja jopa paremmin kuin suomalaiset oppilaat. Pihlavan ym. (2001) sekä Räsänen ja Kivirauman (2011) tutkimusten mukaan maahanmuuttajataustaiset tytöt viihtyvät koulussa kaikista parhaiten. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden parempaa kouluviihtyvyyttä selittää osittain se, että he ovat usein hyvin motivoituneita pärjäämään suomalaisessa koulussa. Kouluttautuminen on heille varmin tapa menestyä uudessa maassa. (Pihlava ym. 2001, 189.)

Kouluhyvinvoinninkaan suhteen maahanmuuttajat eivät ole yhtenäinen ryhmä. Räsänen ja Kivirauman (2011) tutkimuksessa maahanmuuttajataustaiset oppilaat erosivat toisistaan kouluhyvinvoinnin kokemisessa. Kouluhyvinvointiin ei vaikuttanut se, oliko kyseessä ensimmäisen vai toisen polven maahanmuuttaja, mutta sillä oli merkitystä, oliko oppilas aloittanut koulunkäynnin jo ennen Suomeen muuttamista. Muualla opiskelu vaikutti kouluhyvinvointiin kielteisesti: koulu koettiin tällöin vähemmän mielekkääksi ja koulutoverisuhteet negatiivisempina. Kouluhyvinvoinnissa oli eroja myös kielitaustan perusteella: alakoulussa albanian- ja kosovonkieliset oppilaat pitivät koulunkäyntiä mielekkäimpänä, kun taas vähiten mielekkäänä sitä pitivät venäjän- ja vironkieliset oppilaat. Venäjän- ja vironkielisillä oppilailla kouluhyvinvointi oli alakoulussa melkein kaikilta osin matalampaa verrattuna muihin oppilaisiin. (Räsänen & Kivirauma 2011, 63–65.)

4.4.1 Koulun mielekkyyden ja tärkeyden kokeminen

Maahanmuuttajataustaiset nuoret suhtautuvat koulunkäyntiin yleisesti ottaen myönteisesti, vaikka kokevatkin sen vaikeaksi (Kalalahti ym. 2017, 37). Räsänen ja Kivirauman (2011, 53–54) tutkimuksessa maahanmuuttajataustaiset oppilaat kokivat koulunkäynnin mielekkäämpänä kuin valtaväestön oppilaat. Koulun mielekkääksi kokeminen oli positiivisesti yhteydessä koulun tärkeäksi kokemiseen sekä opettajasuhteiden kokemiseen (Räsänen & Kivirauma 2011, 60). Pihlavan ym. (2001) tutkimuksessa maahanmuuttajaoppilaat viihtyivät koulussa huomattavasti paremmin kuin suomalaisoppilaat, vaikka kokivatkin koulunkäynnin suomalaisoppilaita paljon vaikeampana. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden myönteistä suhtautumista koulunkäyntiin vaikeuksista huolimatta voidaan pitää suurena voimavarana (Kalalahti ym. 2017, 42; Kuusela & Etelälahti 2008, 133).

Yleisesti maahanmuuttajataustaiset lapset ja nuoret sekä heidän vanhempansa arvostavat koulutusta (mm. Huhtala & Lilja 2008; Peltola 2010; Pihlava ym. 2001; Portes & Rumbaut 2001; Rinne & Nuutero 2001; Rinne & Tuittu 2011; Säävälä 2012). Rinteen ja Nuuteron (2001) tutkimuksessa maahanmuuttajavanhemmat pitivät lastensa koulumenestystä tärkeämpänä kuin suomalaisvanhemmat. Pihlavan ym. (2001) tutkimuksessa sekä suomalaiset oppilaat että maahanmuuttajataustaiset oppilaat pitivät koulunkäyntiä hyvin tärkeänä tulevaisuuden kannalta. Kuitenkin erityisesti yläkoulussa maahanmuuttajataustaiset oppilaat olivat suomalaisia oppilaita sitoutuneempia luokkatyöskentelyyn. Räsänen ja Kivirauman (2011, 54–55) tutkimuksessa maahanmuuttajataustaiset oppilaat näkivät koulunkäynnin tärkeämpänä kuin valtaväestön oppilaat.

4.4.2 Opettajasuhteet ja vanhempien tuki

Oppilaiden kouluhyvinvoinnin edistämiseksi opettajien tulee antaa heille sekä ohjauksellista että emotionaalista tukea (Vedder, Boekaerts & Seegers 2003; Vedder & Horenczyk 2006, 423). Vedderin ym. (2003) tutkimus maahanmuuttajaoppilaiden kouluhyvinvoinnista osoittaa, että sosiaalisella tuella on suuri merkitys oppilaiden hyvinvoinnille. Tutkimuksen maahanmuuttajaoppilaat kokivat saavansa ohjauksellista ja emotionaalista tukea enemmän opettajaltaan kuin vanhemmiltaan, kun taas valtaväestön oppilaiden kokemus saamastaan tuesta oli

päinvastainen. Myönteiset opettajasuhteet ovat tärkeitä, sillä ne tukevat oppilaan kouluhyvinvointia ja heijastuvat varsinkin koulun tärkeyden ja mielekkyyden kokemiseen (Räsänen & Kivirauma 2011, 60). Myönteisten ja turvallisten koulusuhteiden kautta myös oppilaiden sitoutuneisuus koulutyöskentelyä kohtaan kasvaa (Suárez-Orozco, Pimentel & Martin 2009, 741). Pihlavan ym. (2001) sekä Räsänen ja Kivirauman (2011) tutkimuksissa maahanmuuttajataustaiset oppilaat kokivat opettajasuhteensa myönteisemmin kuin valtaväestön oppilaat. Kaikkein myönteisimmin opettajasuhteensa kokivat maahanmuuttajataustaiset tytöt (Räsänen & Kivirauma 2011, 56).

Kouluhyvinvointia tarkasteltaessa tulee huomioida myös vanhempien asenteet lastensa koulunkäyntiä kohtaan. Rinteen ja Tuitun (2011) tutkimuksessa selvitettiin maahanmuuttajavanhempien näkemyksiä lastensa koulunkäynnistä. He olivat suomalaisvanhempia tyytyväisempiä lastensa kouluun sekä koulun opetukseen ja opettajiin. Maahanmuuttajavanhemmillä oli myös voimakas koulutususkon, eli he uskoivat, että ahkeralla opiskelulla jokainen voi saavuttaa korkean aseman yhteiskunnassa. Koulutususkon ei ollut yhteydessä maahanmuuttajavanhempien koulutustasoon, vaan koulutuksen voimaan uskottiin koulutustasosta riippumatta. Vahvaa koulutususkon voidaan selittää sillä, että maahanmuuttajavanhempien työllistyminen Suomessa on voinut olla vaikeaa. He ovat ehkä joutuneet pettymään työllistymismahdollisuuksiinsa suomalaisilla työmarkkinoilla, joten odotukset kohdistuvat omiin lapsiin. Selittävänä tekijänä voidaan pitää myös sitä, että suomalainen koulutusjärjestelmä on jo itsessään huomattavasti tasa-arvoisempi kuin useissa heidän lähtömaissaan. (Rinne & Tuittu 2011, 110, 144–146.) Rinteen ja Nuuteron (2001, 115) tutkimuksessa maahanmuuttajavanhemmat olivat suomalaisvanhempia tyytyväisempiä suomalaiseen peruskoulujärjestelmään.

Maahanmuuttajavanhemmat haluavat yleensä mahdollistaa lapsilleen paremman tulevaisuuden uudessa maassa kuin mitä se olisi ollut lähtömaassa. Vanhemmat usein kannustavat lapsiaan koulunkäynnissä, vaikka eivät pystyisikään auttamaan läksyissä ja muissa koulunkäyntiä koskevissa asioissa. (Talib & Lippinen 2008, 140, 162.) Maahanmuuttajavanhemmat eroavat keskenään siinä, kuinka paljon he tukevat lapsiaan opinnoissa. Vähintään kohtalaisesti koulutetut vanhemmat pystyvät yleensä tukemaan enemmän lapsiansa opiskelua verrattuna vähän koulutettuihin tai kouluja käymättömiin vanhempiin (Behtoui & Olsson

2014, 3; Suárez-Orozco ym. 2009, 735; Talib & Lipponen 2008, 139). Myös ne vanhemmat, joiden kulttuurissa uskotaan koulutukseen, haluavat usein nähdä vaivaa lapsiensa koulutuksen eteen (Talib & Lipponen 2008, 139).

4.4.3 Vertais- ja kaverisuhteet

Vertaissuhteet ovat merkittäviä ihmisen fyysiselle, psyykkiselle sekä sosiaaliselle hyvinvoinnille (Pörhölä 2008, 94; Räsänen & Kivirauma 2011, 48). Koulun ja varsinakin oman luokan oppilaat ovat lähin sidosryhmä, johon suurin osa lapsen ja nuoren vertaissuhteista keskittyy. Vertaissuhteissa rakentuu yksilön käsitys itsestään suhteessa toisiin. Joskus vertaissuhteista muodostuu kaverisuhteita, joille on tunnusomaista keskinäinen hyväksyntä ja runsas ajan viettäminen yhteisten aktiviteettien parissa. (Pörhölä 2008, 94.) Maahanmuuttajataustaisille oppilaille positiiviset suhteet luokkatovereihin ovat merkittäviä hyvinvoinnin edistämisen ja syrjäytymisen ehkäisyn kannalta (Vedder & Horenczyk 2006, 424). Talibin ja Lipposen (2008, 128) mukaan kaverisuhteet vaikuttavat maahanmuuttajanuorten itsetuntoon, identiteettiin sekä kotoutumiseen. Kotoutumisen kannalta on merkittävää, että nuorilla on kavereita omasta etnisestä ryhmästä, valtakulttuurista sekä muista kulttuureista.

Kaverisuhteet valtaväestön kanssa ovat tärkeitä maahanmuuttajien kouluhyvinvoinnin kannalta. Helanderin ja Mikkosen (2002) tutkimuksessa monella pakolaisnuorella ei ollut suomalaisia koulukavereita. Osa nuorista koki, etteivät suomalaiset nuoret nähneet vaivaa heihin tutustuakseen, joten hekään eivät yrittäneet tutustua suomalaisiin. Joidenkin nuorten mukaan heillä ei ollut mitään yhteistä suomalaisten kanssa. (Helander & Mikkonen 2002, 126.) Myös Souton (2011, 168) tutkimuksessa koulutoverisuhteet maahanmuuttajataustaisten ja suomalaistaustaisten nuorten välillä olivat vähäisiä. Maahanmuuttajanuori, joka ei tunne suomalaisia, saattaa kokea itsensä ulkopuoliseksi eikä pääse samalla tavalla mukaan sosiaaliin suhteisiin kuin ne nuoret, jotka ovat saaneet suomalaisia kavereita. Suomalaiset kaverit edistävät nuorten sopeutumista ja kielen oppimista. (Helander & Mikkonen 2002, 94.) Talibin ja Lipposen (2008, 141) tutkimuksessa maahanmuuttajanuorten kouluviihtyvyys parani erityisesti uusien ystävien ja kielitaidon kehittymisen myötä.

Pihlavan ym. (2001, 170) tutkimuksessa maahanmuuttajaoppilaat kokivat suhteensa muihin oppilaisiin huomattavasti parempina kuin suomalaisoppilaat. Räsänen ja Kivirauman (2011) tutkimuksessa koulutoverisuhteet koettiin yhtä myönteisiksi riippumatta siitä, oliko oppilas maahanmuuttajataustainen vai suomalaistaustainen tai tyttö vai poika. Samassa tutkimuksessa tarkasteltiin myös koulukiusaamista, joka vaikuttaa negatiivisesti oppilaiden hyvinvointiin. Tutkimuksessa maahanmuuttajataustaisia oppilaita oli kiusattu alakoulussa hieman vähemmän verrattuna valtaväestön oppilaisiin. Yläkoulussa kiusatut oppilaat eivät eronneet keskenään taustojensa osalta. Soilamon (2006) tutkimuksessa koulukiusaaminen näyttäytyi varsin yleisenä ilmiönä monikulttuurisissa kouluissa, ja maahanmuuttajaoppilas olikin suomalaista oppilasta useammin kiusaaja tai kiusattu. Useissa tutkimuksissa (esim. Helander & Mikkonen 2002; Pentikäinen 2005; Souto 2011; Talib & Lipponen 2008) maahanmuuttajat olivat kokeneet ennakkoluuloista käytöstä, syrjintää sekä rasismia koulussa tai sen ulkopuolella. Jo ylipäänsä jatkuva luokittelu ”ulkomaalaisiin” ja ”suomalaisiin” on usein maahanmuuttajataustaisille nuorille ikävää (Souto 2010, 139).

5 MAAHANMUUTTAJATAUSTAISTEN NUORTEN KOULUTTAUTUMINEN

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolut eivät välttämättä noudata samoja reittejä kuin valtaväestön oppilaiden. Koulu on instituutiona sidottu tietyn ikäisten ihmisten joukkoon: koulunkäynti aloitetaan tietyssä iässä ja siinä edetään vuosiluokalta toiselle. Usein maahanmuuttajataustainen lapsi tai nuori kuitenkin rikkoo tätä ikärakennetta. Yleensä maahanmuuttajataustaisen oppilaan koulupolku alkaa valmistavassa opetuksessa, jossa oppilaat ovat eri ikäisiä ja käyttävät eri ikäisille tarkoitettuja oppimateriaaleja. (Teräs, Lasonen & Sannino 2010, 94.)

Yksi Suomen koulutusjärjestelmän hyvistä puolista on se, että koulupolut eriytyvät vasta peruskoulun jälkeen. Tämä näyttää suojaavan nuoria koulupudokkuudelta. (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 185.) Siirtyminen oppivelvollisuuden jälkeiseen koulutukseen sekä siirtyminen koulutuksesta työelämään ovat monivaiheisia prosesseja. Molempiin taitekohtiin vaikuttavat muun muassa yksilön ja perheen resurssit, vallitsevat olosuhteet koulutus- ja työmarkkinoilla sekä yksilön mahdollisuudet pärjätä siellä. (Kyhä 2011, 51.) Seuraavaksi tarkastellaan maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden tilannetta toisen asteen koulutuksessa ja erityisesti lukiossa. Sen jälkeen keskitytään maahanmuuttajien jatkokouluttautumiseen sekä työelämään sijoittumiseen.

5.1 Toisen asteen koulutus

Maahanmuuttajataustaiset nuoret jatkavat harvemmin toisen asteen koulutukseen, ja heidän pysymisensä siellä on epävarmempaa verrattuna valtaväestön nuoriin (Behtoui & Olsson 2014; Kalalahti, Zacheus, Laaksonen & Jahnukainen 2019; Karppinen 2008; Kilpi-Jakonen 2017; Teräs & Kilpi-Jakonen 2013). Muun muassa epäonnistunut yhteishaku, puutteellinen kielitaito ja matalampi koulumenestys peruskoulussa ovat tekijöitä, joilla toisen asteen opintojen keskeyttämistä selitetään (Karppinen 2008; Valtiontalouden tarkastusvirasto 2015, 56; Walther, Warth, Ule & du Bois-Reymond 2015). Opetushallituksen (2008) selvityksessä ensimmäisen polven maahanmuuttajat, jotka tulivat EU-maiden ulkopuolelta, aloittivat ammatillisessa koulutuksessa valtaväestöä useammin ja lukiokoulutuk-

sessä harvemmin. Toisen polven maahanmuuttajien kohdalla lukiossa aloittaneiden osuus oli käytännössä valtaväestön kanssa yhtä suuri. (Karppinen 2008.) Toisen polven maahanmuuttajanuoret ovat kouluun kiinnittymisen suhteen paremmassa asemassa kuin ensimmäinen polvi (Hirschman 2001). Kilven (2010) tutkimuksessa toisen polven maahanmuuttajaoppilaiden siirtyminen toisen asteen koulutukseen selittyi parhaiten aiemmalla koulumenestyksellä. Maahanmuuttajat jäivät valtaväestöä useammin toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle, mutta kun huomioitiin oppilaiden aiempi koulumenestys ja kotitausta, ei toisen asteen koulutukseen siirtymisessä ollut enää eroa maahanmuuttajien ja valtaväestön välillä. Kun aiempi koulumenestys ja kotitausta otettiin huomioon, jatkoivat maahanmuuttajanuoret lukio-opintoihin valtaväestöä todennäköisemmin.

Halukkuus jatkaa lukioon voi selittyä sillä, että maahanmuuttajataustaiset nuoret ja heidän vanhempansa arvostavat akateemista koulutusta (ks. Peltola 2010; Rinne & Tuittu 2011; Säävälä 2012). Maahanmuuttajataustaiset nuoret kuitenkin jatkavat lukioon keskimäärin matalammilla keskiarvoilla kuin valtaväestön nuoret, joten he saattavat tarvita näitä enemmän tukea opinnoissaan (Karppinen 2008, 163; Kilpi 2010, 126). Suuret koulunkäyntivaikeudet saavat usein valtaväestön nuoret valitsemaan ammattikoulun, kun taas maahanmuuttajataustaiset nuoret hakevat vaikeuksista huolimatta lukioon (Kalalahti ym. 2017, 41–42). Maahanmuuttajanuorten keskuudessa on melko yleistä keskeyttää toisen asteen opinnot, joten vankat tukitoimet ovat tärkeitä myös toisella asteella (Huhtala & Lilja 2008, 41). Ikonen ja Jääskeläisen (2008, 79) tutkimuksessa kielitaitoon liittyvät vaikeudet ja motivaation puute olivat suurimpia syitä keskeyttää lukio. Lisäksi maahanmuuttajanuorten opinnot viivästyvät useammin kuin valtaväestön nuorten opinnot (Kalalahti ym. 2019, 87).

Maahanmuuttajataustaisen opiskelijan jatkaminen lukioon selittyy ensisijaisesti hänen aiemmalla koulumenestyksellään. Lisäksi kotitausta vaikuttaa vanhempien koulutus- ja tulotason kautta. (Kilpi 2010, 123.) Ammattikoulu ei ole kovin suosittu vaihtoehto maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden keskuudessa. Voi olla, ettei maahanmuuttajien kulttuureissa arvosteta ammatillista koulutusta, sillä sen koetaan johtavan yhteiskunnassa matalampaan asemaan (Ikonen & Jääskeläinen 2008, 64). Kilven (2010, 126) mielestä olisi tärkeää, että myös ammatillisen koulutuksen houkuttelevuutta lisättäisiin maahanmuuttajataustaisten nuorten ja heidän vanhempiensa keskuudessa, jotta koulupudokkuus pienenesi. Jos nuori

ei pääse haluamaansa koulutukseen, perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaiheen ratkaisuina voidaan pitää myös erilaisia valmistavia koulutuksia, kymppi-luokkia sekä työpajoja (Teräs ym. 2010, 97).

5.2 Lukio-opinnot

Maahanmuuttajia on opiskellut lukioissa huomattava määrä noin kahdenkymmenen vuoden ajan. Nykyään monet maahanmuuttajataustaisista opiskelijoista ovat syntyneet Suomessa ja käyneet Suomessa koko peruskoulun. Ennen maahanmuuttajat ovat valikoituneet lukioon harvemmin, mutta nykyään se on yhä useampien saavutettavissa. (Ikonen & Jääskeläinen 2008, 34–35.) Nuoret pitävät lukiota usein välivaiheena matkalla tulevaisuuteen. Lukioon hakeutumisen syitä ovat tavallisesti ammatinvalinnan keskeneräisyys, jatko-opintosuunnitelmat, akateeminen kunnianhimo sekä ammattikoulun välttäminen. (Haapakorpi 2004, 10.) Myös Ikonen ja Jääskeläisen (2008, 64) tutkimuksessa maahanmuuttajaopiskelijat kertoivat lukion valitsemiselle samankaltaisia syitä kuin valtaväestön opiskelijat: lukio antaa lisää aikaa miettiä ammatinvalintaa, lisää yleissivistystä ja tarjoaa paremmat jatkokoulutusmahdollisuudet. Nuorten koulutusvalintoihin vaikuttavat usein myös ulkoa tulevat velvoitteet, toiveet sekä odotukset. Koulutusvalinnoista käydään yleensä neuvottelua sekä kotona vanhempien kesken että koulussa opinto-ohjaajan ja opettajien kanssa. (Mäkelä 2019, 13.)

Lukiossa opiskelu on vaativampaa kuin peruskoulussa. Ikonen ja Jääskeläisen (2008) tutkimuksessa sekä opettajat että maahanmuuttajaopiskelijat nostivat kielitaidon suurimmaksi haasteeksi lukiossa. Jos suomen kielen taito ei ole riittävä, opiskelija ei ymmärrä opetusta ja oppiminen on hitaampaa. Samassa tutkimuksessa todettiin, että maahanmuuttajaopiskelijoista erityisesti ruotsi oli oppiaineena haastava tai ei-motivoiva. Vieraiden kielten opiskelu on usein maahanmuuttajille vaikeaa, sillä niitä joudutaan opiskelemaan suomen kielellä, joka on myös vieras kieli. Kielten lisäksi yksittäisistä oppiaineista myös matematiikkaa ja fysiikkaa pidettiin usein vaativina. (Ikonen & Jääskeläinen 2008, 36–40.)

Ikonen ja Jääskeläisen (2008) tutkimuksessa opettajat näkivät maahanmuuttajien lukio-opetuksen tärkeimmäksi kehittämiskohteeksi resurssien lisäämisen. Re-

sursseja toivottiin enemmän varsinkin S2-opetukseen sekä ylipäänsä maahanmuuttajien opetukseen. Resursseja kaivattiin myös opinto-ohjaukseen, erityiseen tukeen, opiskelijahuoltoon sekä oman äidinkielen opetukseen. Samassa tutkimuksessa maahanmuuttajanuoret kertoivat, etteivät tarvitse koulunkäynnissä tukea, mutta saavat sitä, jos pyytävät. Tutkimuksessa oli haastateltu nuoria, jotka pärjäsivät koulussa hyvin ja jotka olivat asuneet pitkään Suomessa. On myös mahdollista, että nuoret vähätelivät saamaansa tuen määrää, jottei heitä leimattaisi tukea tarvitseviksi.

5.3 Jatkokoulutus ja sijoittuminen työelämään

Maahanmuuttajataustaisia nuoria opiskelee korkeakouluissa ja varsinkin yliopistoissa vielä hyvin vähän (Mäkelä 2019, 12). Kilpi-Jakosen (2017) tutkimuksessa toisen asteen suorittaneilla maahanmuuttajataustaisilla nuorilla oli valtaväestöä pienempi todennäköisyys siirtyä korkeakouluun ja lukion suorittaneilla yliopistoon. Aiempi koulumenestys kuitenkin selitti eroa molemmissa tapauksissa. Kilpi-Jakosen (2017, 218) mukaan muissa tutkimuksissa on havaittu, että maahanmuuttajien lapset jatkavat valtaväestöä todennäköisemmin akateemisessa koulutuksessa, kun verrataan samanlaisista kotitaustoista tulleita ja samantasoisesti menestyneitä valtaväestön nuoria. Opetushallituksen (2008) selvityksessä maahanmuuttajilla oli kuitenkin valtaväestöä selvästi suurempi riski jäädä ilman työtä riippumatta siitä, oliko toisen asteen tutkinto suoritettu vai ei (Karppinen 2008).

Useiden tutkimusten mukaan maahanmuuttajataustaisilla nuorilla on suuri koulutushalukkuus (mm. Helander & Mikkonen 2002; Liebkind ym. 2004; Pentikäinen 2005; Talib & Lipponen 2008) sekä korkeat koulutukselliset tavoitteet (Kao & Tienda 1998; Mikkola 2001; Rinne & Tuittu 2011). Valtiontalouden tarkastusviraston (2015, 57) selvityksessä todettiin, että valtaväestön nuoriin verrattuna maahanmuuttajanuorista useampi ajatteli suorittavansa korkeakoulututkinnon. Helanderin ja Mikkosen (2002) tutkimuksessa pakolaisnuoret pitivät opiskelujen jatkamista Suomessa erittäin tärkeänä tulevaisuuden kannalta. He suunnittelivat opiskelevansa lääkärin, sairaanhoitajan, poliisin, kosmetologin tai rakennusmiehen ammattiin. (Helander & Mikkonen 2002, 116, 127.) Talibin ja Lipposen (2008, 114) tutkimuksessa maahanmuuttajanuorten hyvä itsetunto välittyi heidän

unelma-ammateissaan: useimmat halusivat kouluttautua yhteiskunnassa arvostettuihin ammatteihin kuten lentäjäksi tai lääkäriksi. Verrattuna moniin muihin maihin nämä ammatit ovat Suomessa helpommin saavutettavissa taloudellisesti ja koulutus niihin on vapaasti kaikkien tavoiteltavissa. Ikosen ja Jääskeläisen (2008, 60) mukaan lukion jälkeisiin opintoihin haettaessa maahanmuuttajat eivät ole yhtä hyvin perillä vaihtoehdoista, ja heidän valintansa ovat kunnianhimoisempia kuin muilla. Vaikeasti saavutettavat alat ovat yleisiä toiveita, vaikka koulusuoriutumisen perusteella niihin pääseminen olisi lähes mahdotonta.

Zacheuksen ym. (2018) tutkimuksessa suurin osa maahanmuuttajataustaisista nuorista uskoi vahvasti sekä koulutukseen että tulevaisuuteen. He uskoivat niihin vahvemmin kuin valtaväestön nuoret. Myös Liebkindin ym. (2004) tutkimuksessa maahanmuuttajat olivat optimistisia tulevaisuutensa suhteen: yli 80 prosenttia heistä uskoi, että pärjääminen Suomen työelämässä riippuu heistä itsestään. Talibin ja Lipposen (2008, 113) mukaan toiveikkuudessa elävien nuorten tulevaisuus näyttää lupaavammalta kuin niiden nuorten, jotka eivät luota omiin mahdollisuuksiinsa. Kuitenkin epärealistiset tavoitteet ammateista, joita nuori ei pysty saavuttamaan, voivat aiheuttaa syrjäytymistä (Talib ym. 2004, 77). Lisäksi kodin tuella on suuri merkitys nuorten valintoihin ja jatkokoulutus suunnitelmiin. Maahanmuuttajavanhemmat usein arvostavat koulutusta, mikä heijastuu myös nuorten näkemyksiin. (Huhtala & Lilja 2008, 44.) Toisaalta vanhempien odotukset lastensa pärjäämisestä voivat lisätä paineita menestyä (Talib & Lipponen 2008, 114).

Kun tarkastellaan peruskoulun jälkeisiä opintoja sekä työllistymistä opintojen jälkeen, melkein kaikissa maissa on havaittavissa etnistä eriarvoisuutta (Heath & Cheung 2006; Teräs ym. 2010, 105). Tämä koskee myös Suomea: maahanmuuttajien työllistyminen Suomessa on heikompaa kuin valtaväestön työllistyminen (esim. Forsander 2002; Kyhä 2011; Nieminen 2015; Pirkkalainen, Wass & Weide 2016). Heikomman työllistymisen on selitetty johtuvan heidän omista puutteistaan, kuten puutteellisesta kielitaidosta, ammattitaidosta ja työkokemuksesta (Talib & Lipponen 2008, 40). Wrede, Nordberg ja Forsander (2010, 275) kuitenkin huomauttavat, että maahanmuuttajien on vaikeampaa työllistyä nimenomaan työelämän rakenteellisten syiden eikä yksilöllisten ominaisuuksiensa vuoksi. Esimerkiksi työnantajien mieltymykset ja asenteet voivat vaikuttaa maahanmuuttajatyöntekijöiden palkkaamiseen (Ahmad 2010, 73).

Kilven (2010, 110) mukaan koulutus on yksi merkittävimmistä väylistä työelämään. Korkealla koulutuksella on yhteys hyvään tulotasoon, työtehtävien mielekkyyteen sekä pieneen työttömyysriskiin. Pentikäisen (2005) tutkimuksessa maahanmuuttajat halusivat opiskella, jotta pääsisivät paremmin mukaan työelämään. Myös Talib ym. (2004, 196) mainitsevat maahanmuuttajien työmarkkinaresursiksi nimenomaan koulutuksen. Kyhän (2011) tutkimus kuitenkin osoittaa, ettei hyvä koulutuskaan välttämättä takaa maahanmuuttajille töitä Suomessa. Maahanmuuttajat eivät siis hyödy koulutuksesta yhtä paljon kuin valtaväestö yhteiskunnallisesti arvostettujen asemien saavuttamisessa. Myöskään maahanmuuttajataustaiset nuoret eivät näytä hyötyvän vanhempiensa korkeasta koulutuksesta samalla tavalla kuin valtaväestön nuoret. (Hyvärinen & Erola 2011, 654–655.)

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa käsitellään aluksi tutkimustehtävää sekä tutkimusmenetelmiä. Luvussa perehdytään myös tutkimusaineistoon ja sille tehtyihin analyyseihin. Lopuksi tarkastellaan tutkimuksen eettisiä ratkaisuja ja esitellään lyhyesti tutkimukseen osallistuneet nuoret.

6.1 Tutkimustehtävä

Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella maahanmuuttajataustaisten lukio-opiskelijoiden merkityksellisiä kokemuksia koulunkäynnistään Suomessa. Kaikki nuorten koulunkäyntiin liittyvät merkitykselliset kokemukset nähdään tässä tutkimuksessa yhtä arvokkaina, joten tutkimuskysymys muotoiltiin niin, että se kattaisi kokemuksia monipuolisesti. Liian rajattu tutkimuskysymys voisi rajata pois myös nuorille tärkeitä kokemuksia. Tutkimuskysymykseksi muotoutui:

Millaisia merkityksellisiä kokemuksia maahanmuuttajataustaisilla nuorilla on koulunkäynnistä?

6.2 Laadullinen tutkimus

Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus on luonteeltaan kokonaisvaltaista, ja sen aineisto kerätään mahdollisimman luonnollisissa tilanteissa. Lähtökohtana ei pidetä hypoteesin tai teorian testaamista, vaan aineistoa tarkastellaan yksityiskohteisesti ja monitahoisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2012, 161, 164.) Laadullisessa tutkimuksessa ihminen toimii tiedonkeruun välineenä, jolloin siinä suositaan sellaisia metodeja, joissa tutkittavien omat kokemukset ja näkökulmat pääsevät esille (Hirsjärvi ym. 2012, 164; Patton 2002, 14). Tuomen ja Sarajärven (2009, 28) mukaan kyse on ymmärtävästä tutkimuksesta, jossa eläydytään tutkittavien ajatuksiin, motiiveihin ja tunteisiin. Tämä tutkimus toteutettiin laadullista tutkimusotetta käyttäen, sillä tarkoituksena oli ymmärtää tutkittavien omia kokemuksia ja saada heidän äänensä aidosti kuuluviin. Tutkimusta tehdessä on tärkeää, että tutkija pysyy mahdollisimman objektiivisena. Hypoteesittomuus tarkoittaa laadullisessa tutkimuksessa sitä, ettei tutkijalla ole lukkoon lyötyjä ennako-

oletuksia tutkimuksen kohteesta tai sen tuloksista. (Eskola & Suoranta 1998, 19.) Tätä tutkimusta tehdessä tutkija pyrki tunnistamaan ennakkokäsityksiään maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden koulunkäynnistä, jotta ne eivät sekoittuisi tutkimuskohteeseen.

Laadullinen tutkimus nähdään prosessina, sillä sen aineistonkeruun välineenä toimii tutkija itse. Aineistoon liittyvät tulkinnat ja näkökulmat kehittyvät vähitellen tutkimusprosessin aikana. Tutkimuksen vaiheita ei pysty välttämättä jäsentämään etukäteen selkeään järjestykseen, vaan esimerkiksi aineistonkeruuta ja tutkimustehtävää koskevat ratkaisut muotoutuvat usein vasta tutkimuksen edetessä. Prosessinäkökulma edellyttää tutkijalta sitä, että hän ymmärtää oman tietoisuutensa kehittyvän jatkuvasti tutkimusprosessin aikana ja että hänellä on tarvittaessa valmiuksia linjata tutkimustaan uudelleen. (Kiviniemi 2015, 74–75.) Myös tämä tutkimus kehittyi prosessinomaisesti. Tutkimusjoukon kriteerit sekä haastateltavien sopiva määrä jäsenyivät aineistoa kerätessä, ja tutkimuskysymys muotoutui lopulliseen muotoonsa vasta aineiston analyysivaiheessa. Aineiston analyysitapaa ei myöskään lyöty etukäteen lukkoon, vaan se päätettiin sillä perusteella, mitä aineisto mahdollisti. Tutkimusta linjattiin uudelleen erityisesti tutkimusjoukon kriteereiden muuttuessa. Kriteereiden muuttumista käsitellään aluvussa 6.5.

6.3 Teemahaastattelu

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä toimi teemahaastattelu. Menetelmä keskittyy ihmisten ajatusten ja kokemusten tutkimiseen. Teemahaastattelu kohdistuu tiettyihin teemoihin, joista haastattelija ja haastateltava keskustelevat. Haastattelu siis etenee keskeisten teemojen mukaan yksityiskohtaisten kysymysten sijasta. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 47–48.) Ei ole merkitystä, esitetäänkö kaikille haastateltaville samat kysymykset tietyssä järjestyksessä, kunhan tutkimustehtävän kannalta pyritään löytämään merkityksellisiä vastauksia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 88). Myöskään Eskolan ja Suorannan (1998, 87–88) mukaan kysymyksillä ei ole tarkkaa muotoa tai järjestystä, mutta teema-alueet on päätetty etukäteen. Teemat ovat takuuna sille, että jokaisessa haastattelussa on käsitelty jossain määrin samoja asioita. Tämän tutkimuksen haastattelut rakentuivat viidestä teemasta, jotka perustuivat lähdekirjallisuuteen sekä tutkimustehtävään.

Teemat olivat 1) koulupolut, 2) identiteetti ja kotoutuminen, 3) koulumenestys, 4) kouluhyvinvointi sekä 5) tulevaisuus. Jokaisessa haastattelussa käytiin kaikki teemat läpi, mutta ne painottuivat eri tavoin eri haastatteluissa riippuen nuorten kokemuksista. Haastatteluja kuitenkin ohjasi koko ajan tutkimuksen tavoite eli merkityksellisten koulunkäyntikokemusten tarkasteleminen.

Haastattelun vahvuutena on, että se mahdollistaa haastateltavien vastauksien selventämisen sekä tiedon syventämisen lisäkysymysten avulla (Hirsjärvi ym. 2012, 205; Patton 2002, 372). Myös tämän tutkimuksen haastatteluissa nuorilta kysyttiin jatkokysymyksiä ja tarkennuksia vastauksiinsa, mikä syvensi tietoa ja lisäsi tutkimuksen luotettavuutta. Haastateltava nähdään tutkimuksessa aktiivisena ja merkityksiä luovana osapuolena, jolla on mahdollisuus vapaasti kertoa itseään koskevista asioista. Tämä on joskus ongelmallista: haastattelun luotettavuus saattaa heikentyä, sillä usein haastateltavat haluavat antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. (Hirsjärvi ym. 2012, 205–206.) Tässä tutkimuksessa ei voida olla varmoja siitä, miten oikeita haastateltavien kertomat tiedot ovat. Haastateltavien itsestään antama kuva voi vastata tai olla vastaamatta todellisuutta. Haastatteleamalla saadaan siis selville se, mitä haastateltava kertoo kokemuksistaan, mutta haastattelu ei takaa välitöntä pääsyä haastateltavan kokemuksiin (Silverman 2010, 48).

Teemahaastattelun lisäksi aineistoa kerättiin myös aikajanapiirustusten avulla (ks. LIITE1). Ennen haastattelua nuoret piirsivät aikajanan koulupolkunsa eri vaiheista. Aikajanaan he merkitsivät mahdollisen Suomeen muuton, koulunkäynnin aloittamisen, koulunkäynnin eri vaiheet, tilanteen haastatteluhetkellä sekä tavoitellun tilanteen kahden ja viiden vuoden päästä haastatteluhetkestä. Aikajanaan sai merkitä myös muita tärkeitä asioita, jotka liittyivät nuoren koulunkäyntiin. Nuoria ohjeistettiin merkitsemään myös tapahtumien vuosiluvut niin hyvin kuin he ne muistivat. Aikajanan tarkoituksena oli toimia haastattelun tukena ja palauttaa nuorten mieleen koulupolun eri vaiheita. Aikajanan piirtämisen kautta haluttiin myös saada nuoret etukäteen pohtimaan koulunkäyntinsä kannalta tärkeitä asioita sekä tulevaisuuden suunnitelmiaan. Aikajanan piirtäminen ennen haastattelua helpotti haastattelukysymyksiin vastaamista.

6.4 Haastatteluaineisto

Tutkimukseen pyrittiin saamaan haastateltavia mahdollisimman erilaisista taustoista. Otanta oli harkinnanvarainen (Eskola & Suoranta 1998, 18), sillä haastateltavien oli täytettävä tietyt kriteerit sopiaan tutkimukseen. Kriteerit haastateltaville olivat seuraavat:

- 16–21-vuotias
- opiskelee lukiossa
- syntynyt ulkomailla tai molemmat vanhemmat ovat syntyneet ulkomailla
- opiskellut Suomessa vähintään neljä vuotta

Tutkimuksessa oli tarkoituksena tutkia nimenomaan nuorten kokemuksia, joten ikä-kriteerillä varmistettiin tämän toteutuminen. Tutkimuksessa maahanmuuttaja-taustaisiksi miellettiin henkilöt, jotka olivat itse syntyneet ulkomailla tai joiden molemmat vanhemmat olivat syntyneet ulkomailla. Näin ollen henkilöt, joiden toinen vanhempi oli syntynyt Suomessa, eivät kuuluneet kohderyhmään. Tutkimuksen kannalta oli keskeistä, että nuoret olivat opiskelleet suomalaisessa koulussa useamman vuoden, jotta heille oli ehtinyt kertyä koulunkäynnin kannalta merkityksellisiä kokemuksia.

Haastateltavat tavoitettiin Etelä-Suomen lukioista ottamalla yhteyttä niiden rehtoreihin. Lisäksi kahteen haastateltavaan saatiin kontakti yhdestä Etelä-Suomen maahanmuuttajajärjestöstä. Osa haastateltavista tavoitettiin myös niin sanotulla lumipallomenetelmällä, eli tutkimukseen jo osallistuneiden henkilöiden kautta (ks. Silverman 2010, 194). Ketään kriteereihin sopivaa henkilöä ei karsittu pois, vaan kaikki halukkaat pääsivät osallistumaan haastatteluun. Haastatteluun osallistumisesta sai palkkioksi elokuvalipun. Palkkio saattoi motivoida tutkimukseen osallistumista, mutta kenestäkään nuoresta ei välittynyt, että tämä olisi osallistunut pelkästään palkkion vuoksi.

Haastateltavien tavoittaminen ei ollut ongelmaton. Suurimmaksi haasteeksi osoittautui se, etteivät oppilaitosten rehtorit vastanneet tutkimuspyyntöön. Kun löytyi oppilaitos, jossa oli mahdollista tehdä haastatteluja, vapaaehtoisia haastateltavia oli helppo tavoittaa. Kuitenkin kaksi miespuolista haastateltavaa perui osallistumisensa haastatteluun. Alun perin tutkimuksessa oli tarkoituksena haas-

tatella lukio-opiskelijoiden lisäksi ammattikoulussa opiskelevia nuoria, eli kohde-ryhmänä olisivat olleet toisen asteen koulutuksessa opiskelevat maahanmuuttajataustaiset nuoret. Ammattikoulussa opiskelevia nuoria oli kuitenkin paljon vaikeampi tavoittaa verrattuna lukiossa opiskeleviin nuoriin. Aineistonkeruun alussa tutkimukseen haastateltiin yhtä ammattikouluopiskelijaa, mutta haastattelu jätettiin aineistosta pois, sillä aineisto koostui muuten pelkästään lukiolaisten haastatteluista. Lukio-opiskelijoiden haastatteluja kertyi tutkimustehtävän kannalta riittävä määrä, joten tutkimuksen aiheeksi rajautui maahanmuuttajataustaisten lukio-opiskelijoiden merkitykselliset kokemukset koulunkäynnistä.

Tutkimusaineisto koostui yhdeksästä teemahaastattelusta. Haastateltavat asuivat Etelä-Suomen kaupungeissa, ja heitä oli neljästä eri lukiosta. Haastateltavat olivat 16–20-vuotiaita, ja heidän taustamaansa olivat Somalia (4), Irak (3), Kosovo (1) ja Thaimaa (1). Ensimmäisen polven maahanmuuttajia oli kuusi ja toisen polven maahanmuuttajia kolme. Haastateltavista kuusi oli naisia ja kolme miehiä. Aineiston puutteena voidaan pitää mieshaastateltavien pienempää osuutta sekä sitä, että kaikilla mieshaastateltavilla oli sama taustamaa, Somalia. Tätä lukuun ottamatta aineisto koostui taustoiltaan hyvin erilaisista nuorista. On kuitenkin huomioitava, etteivät tutkimukseen osallistuneet nuoret edusta maahanmuuttajataustaisten lukio-opiskelijoiden koko kirjoa, eikä se ollut tarkoituskaan. Nuorista neljä oli käynyt peruskoulun kokonaan Suomessa, ja loput olivat aloittaneet alakoulusta. Nuorten kokemukset voisivat olla hyvin erilaisia, jos he olisivat muuttaneet Suomeen vasta hiljattain. Tutkimuksessa haluttiin kuitenkin tarkastella sellaisten nuorten kokemuksia, jotka olivat käyneet suomalaista koulua jo useamman vuoden.

Haastattelut toteutettiin elokuun 2018 ja huhtikuun 2019 välillä. Haastattelut tehtiin opiskelijoille yksilöhaastatteluina tutuissa ympäristöissä: lukiosta tavoitetut haastateltiin lukion tiloissa ja maahanmuuttajajärjestöstä tavoitetut haastateltiin järjestön tiloissa. Haastattelukieli oli kaikilla suomi, ja sama haastattelija haastatteli jokaisen nuoren. Haastattelutilanteista pyrittiin luomaan rentoja keskustelunomaisia tuokioita, joissa haastateltavan ja haastattelijan oli luonnollista olla omia itsejään. Tutkija käytti haastatteluissa haastattelurunkoa, joka oli laadittu haastattelun teemojen pohjalta (ks. LIITE2). Haastattelut olivat kestoiltaan noin 20 minuutista 40 minuuttiin. Haastattelut äänitettiin, minkä jälkeen ne litteroitiin. Litteroitua aineistoa kertyi 103 sivua (Arial, fonttikoko 12, riviväli 1,5).

6.5 Aineiston analyysi

Tutkimusaineistolle tehtiin kaksi eri analyysia: ensin aineisto luokiteltiin laadullista sisällönanalyysia käyttäen (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018), minkä jälkeen aineisto tiivistettiin havainnollisiin tyyppeihin (ks. Eskola & Suoranta 1998, 182). Analyysia voidaan pitää teoriaohjaavana, sillä teoria ja aiempi tieto ilmiöstä toimivat analyysin tukena, mutta analyysi ei kuitenkaan suoraan perustunut teoriaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109).

Tutkimusaineisto analysoitiin ensin sisällönanalyysilla. Aineiston prosessointi alkoi kuitenkin jo ennen varsinaista aineiston analyysia. Haastatteluja tehdessä tutkija huomasi, että haastateltavilla oli samankaltaisia kokemuksia esimerkiksi identiteettiasioista ja kouluhyvinvoinnista, mutta kokemuksista löytyi myös eroavaisuuksia. Litteroituihin haastatteluihin tutustumalla yhteneviä kokemuksia löytyi yhä enemmän. Ennen sisällönanalyysia tulee päättää analyysiyksikkö, joka ohjaa aineiston luokittelua. Tässä tutkimuksessa aineisto luokiteltiin lausuma- ja ajatuskokonaisuustasolla. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122.) Sisällönanalyysin ensimmäisessä vaiheessa aineistosta etsittiin tutkimustehtävää kuvaavia ilmaisuja ja karstiin epäolennainen pois, mutta samalla säilytettiin kuitenkin asioiden informaatioarvo. Samaa asiaa kuvaavat ilmaukset merkittiin samalla värillä ja eri asiaa kuvaavat ilmaukset eri värillä, jolloin luotiin pohjaa aineiston ryhmittelylle. Tutkimustehtävää kuvaavat alkuperäiset ilmaukset pelkistettiin eli kirjoitettiin tiiviimpään muotoon. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123.)

Pelkistämisen jälkeen seurasi aineiston ryhmittely, jossa aineistosta etsittiin käsitteitä, jotka kuvaavat samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Ilmiötä kuvaavat pelkistetyt ilmaukset ryhmiteltiin ja yhdisteltiin eri luokiksi, jotka muodostivat sisällönanalyysin alaluokat. Saman alaluokan alle luokiteltiin samaa asiaa kuvaavat pelkistetyt ilmaukset. Jokainen alaluokka nimettiin käsitteellä, joka kuvasi luokan sisältöä (esimerkiksi *suomalaiset kaverit*). Aineisto tiivistyy luokittelussa, sillä tarkoituksena on sisällyttää yksittäiset tekijät yleisempiin käsitteisiin. Luokittelua jatkettiin niin, että alaluokkia yhdistämällä muodostettiin yläluokat (esimerkiksi *koulun vertaissuhteet*) ja yläluokkia yhdistämällä muodostettiin pääluokat (taulukko 1). Pääluokkia muodostamalla luotiin myös tutkimuksen teoreettiset käsitteet. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124–125.) Pääluokkia syntyi viisi: 1) koulupolut, 2)

identiteetti ja kotoutuminen, 3) kokemus kouluhyvinvoinnista, 4) elämä lukion jälkeen ja 5) sinnikkyys. Sinnikkyys-luokka nousi aineistosta, ja muut luokat tulivat valmiina tutkimuksen viitekehuksesta. Viitekehuksesta tulleet luokat eivät olleet kuitenkaan täysin samat kuin haastattelurungon teemat: analyysissa koulumestys sisällytettiin kouluhyvinvoinnin kategorian alle, sillä nuorten kokemuksisakin ne linkittyivät tiiviisti toisiinsa. Pääluokat loivat rakenteen tutkimuksen tulosten esittelylle. Pääluokkien yhdistäväksi luokaksi muodostui *Merkitykselliset kokemukset koulunkäynnistä*, joka vastaa tutkimustehtävään.

Taulukko 1. Tiivistetty versio aineiston luokittelusta. Ala- ja yläluokkia on varsinaisessa luokittelussa huomattavasti enemmän. Tiivistetystä versiosta on myös jätetty pois pelkistetyt ilmaukset. Tarkemmat taulukot aineiston luokittelusta esitetään tulosten yhteydessä.

Alaluokat	Yläluokat	Pääluokat	Yhdistävä luokka
Väylä korkeakouluopintoihin Vanhempien kannustus	Lukion valitseminen	Koulupolut	Merkitykselliset kokemukset koulunkäynnistä
Suomalainen kulttuuri arjessa Suomalaisen kulttuurin tärkeys	Suomalaisuus	Identiteetti ja kotoutuminen	
Suomalaiset kaverit Uusiin ihmisiin tutustuminen	Koulun vertaissuhteet	Kokemus kouluhyvinvoinnista	
Toiveammatin saavuttaminen Hyvä elämä	Toiveita tulevaisuudelle	Elämä lukion jälkeen	
Ei tahdo muiden apua Halu itsenäistyä	Tahto pärjätä itse	Sinnikkyys	

Tutkimusaineiston toinen analyysi oli tyypittely. Analyysia siis jatkettiin tiivistämällä aineisto havainnollisiin tyypeihin. Tyypittelyn ideana on ryhmitellä aineisto selviksi tyypeiksi, joissa yhdistyvät samanlaiset tarinat tai kokemukset (Eskola & Suoranta 1998, 182). On kuitenkin huomioitava, ettei tutkimuksen tyypittely ole ainut tapa jäsentää aineistoa, vaan aineiston voi analysoida muilla tavoin ja eri näkökulmista, jolloin tutkimuksen tuloksistakin tulee erilaisia. Tutkimuksen havainnollisia tyyppejä ei ehkä löydetä juuri sellaisina oikeasta elämästä, mutta

nämä tyypit ovat kuitenkin teoriassa mahdollisia. (Kyhä 2011, 103; Roos 1987, 43, 63.) Keskeisenä haasteena laadullisen aineiston analyysissä voidaan pitää hajanaisen aineiston tiivistämistä lukijaystävälliseen ja ymmärrettävään muotoon (Järvinen 1999, 29; Kyhä 2011, 103; Roos 1987, 43; Vanttaja 2002, 75). Tässä tutkimuksessa tyypittelyn avulla onkin pyritty saamaan aineistoa ja siitä johdettuja tulkintoja selkeämmiksi ja helpommin lähestyttäviksi. Lähtökohtaisesti tutkimuksessa ei ollut tarkoitus toteuttaa tyypittelyä, mutta tyypittelyyn päädyttiin aineiston osoittautuessa siihen sopivaksi.

Jokaisesta yhdeksästä haastattelusta kirjoitettiin tapauskuvaukset, joihin tiivistettiin kunkin haastattelun keskeisimmät asiat. Tapauskuvauksia vertailtiin, eli niistä etsittiin samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Vertailun kautta havainnolliset tyypit alkoivat muodostua: kuvauksista löydetyt samankaltaisuudet ja eroavaisuudet oli jaettavissa kolmen tyypin alle, ja nämä tyypit painoutuivat eri tavalla kunkin tapauskuvauksen kohdalla. Tapauskuvaukseen tehtiin aina merkintä, kun siinä esiintyi piirteitä tietystä tyypistä. Useimmissa tapauskuvauksissa oli piirteitä kaikista tyypeistä, mutta jokaisen kuvauksen kohdalla tietty tyyppi oli aina selvästi hallitseva. Tämän pohjalta nuoret ryhmiteltiin kolmeen samankaltaisia kokemuksia sisältävään opiskelijatyyppiin: määrätietoiset, ailahtelevat ja oppimiskeskeiset opiskelijat.

Määrätietoisten opiskelijoiden (4) kokemuksissa korostui menestyksen tavoittelu ja suunnitelmallisuus. Heille oli tyypillistä, että tulevaisuudensuunnitelmat olivat selkeitä sekä yksityiskohtaisempia kuin kahdella muulla opiskelijatyypillä. Heidän lukiopäätökseensä oli vaikuttanut vahvasti oma tahto. Määrätietoisten opiskelijoiden kohdalla myös sinnikkyys sekä halu pärjätä itse korostuivat vahvimmin.

Ailahtelevien opiskelijoiden (3) koulunkäynti ei ollut yhtä kunnianhimoista kuin määrätietoisilla opiskelijoilla. Heidän kohdallaan koulukaverit olivat korostuneen tärkeitä ja opiskelumotivaation vaihtelut tavallisia. He kuitenkin pitivät myös koulussa menestymistä tärkeänä. Tällä opiskelijatyypillä ei ollut selkeitä tulevaisuudensuunnitelmia opintojen suhteen, vaikka eri vaihtoehtoja oli mietitty. Kymppi-luokka ja kaksoistutkinnon kokeileminen olivat mahdollisia ennen lukioon päättymistä.

Oppimiskeskeiset opiskelijat (2) edustivat määrätietoisten ja ailahtelevien opiskelijoiden välimuotoa: molemmista tyypeistä oli piirteitä, mutta kumpikaan ei ollut

hallitseva. Tälle opiskelijatyypille oli ominaista oppimisen merkittävyyden korostaminen. Koulumenestystä ei nähty niin tärkeänä, tai sitten se oli tärkeää nimenomaan oppimisen kannalta. Oppimiskeskeisten opiskelijoiden tulevaisuudensuunnitelmat olivat melko selkeitä, mutta eivät kuitenkaan yhtä selkeitä kuin määrätietoisilla opiskelijoilla.

6.6 Eettiset ratkaisut

Kun kyseessä on ihmisiin kohdistuva tutkimus, tulee eettisiä kysymyksiä pohtia jatkuvasti tutkimusta tehdessä. Varsinkin haastattelututkimuksessa, jossa tutkittavien kanssa ollaan suoraan kontaktissa, eettiset kysymykset ovat hyvin monitahoisia. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 19.) Tutkimusprosessin aikana tutkija on tehnyt useita valintoja, joissa hän on huomionnut myös eettisen puolen.

Tässä tutkimuksessa on kunnioitettu tutkimukseen osallistujien ihmisarvoa sekä yksityisyyttä (ks. Eskola & Suoranta 1998, 56; Ryen 2004; 219). Tutkimukseen osallistuminen perustui nuorten vapaaehtoiseen suostumukseen. Alaikäisten haastateltavien kohdalla myös heidän huoltajiltaan kerättiin kirjallinen suostumus siihen, että heidän huollettavansa saa osallistua tutkimukseen. Tutkimukseen osallistuvia nuoria informoitiin tutkimuksen luotettavuudesta sekä heille selitettiin tutkimuksen menetelmät ja tavoitteet selkeästi. Heille kerrottiin, ettei heidän henkilöllisyytensä paljastu missään tutkimuksen vaiheessa. Haastateltavilla oli oikeus keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tutkimuksen missä vaiheessa tahansa. Heille myös kerrottiin, että he voivat halutessaan jättää vastaamatta johonkin haastattelijan esittämään kysymykseen. Tutkimukseen osallistujat sekä myös alaikäisten osallistujien huoltajat saivat tutkimuksen tekijän yhteystiedot, jotta he halutessaan pystyivät haastattelun jälkeenkin kysymään tutkimuksesta.

Tutkimukseen osallistuvien nuorten anonymiteetti on turvattu. Litteroinnit tehtiin ilman suoria tunnistetietoja, eli niistä on poistettu tai muutettu muun muassa henkilöiden, koulujen ja paikkakuntien nimiä haastateltavien anonymiteetin takaamiseksi. Haastattelujen litterointien jälkeen äänitallenteet tuhottiin. Tutkimusaineisto, mukaan lukien aikajanapiirroksot, tallennettiin sähköisesti ilman suoria tunnistetietoja. Tutkimuksen tekijä on ainut, joka pääsee käsiksi tutkimusaineistoon. Tutkimuksessa haastateltavat on koodattu merkein H1–H9.

6.7 Tutkimukseen osallistuneet nuoret

Seuraavaksi esitellään tutkimukseen osallistuneet nuoret sekä heidän tilanteensa haastatteluhetkellä.

H1 (nainen) on kotoisin Somaliasta ja muuttanut Suomeen alakouluikäisenä. H1 aloitti koulunkäynnin valmistavassa opetuksessa, josta hän siirtyi kolmannelle luokalle. Siitä hän jatkoi peruskoulun tavanomaisesti loppuun. Haastatteluhetkellä H1 opiskeli lukiossa toista vuotta. Lukion jälkeen hän haluaa opiskella opettajaksi.

H2 (mies) on syntynyt Suomessa, mutta hänen vanhempansa ovat kotoisin Somaliasta. H2 on ollut päiväkodissa ja käynyt esikoulun sekä peruskoulun tavanomaisesti. Haastatteluhetkellä hänellä oli lukiossa abivuosi menossa. Lukion jälkeen H2 haluaa jatkaa opiskelua korkeakoulussa, muttei ole vielä varma alasta.

H3 (nainen) on syntynyt Suomessa, mutta hänen vanhempansa ovat kotoisin Irakista. Hän on ollut päiväkodissa ja käynyt peruskoulun ikäistensä kanssa. Haastatteluhetkellä H3 opiskeli lukiossa ensimmäistä vuotta. Lukion jälkeen hän haluaa opiskella psykologiaa.

H4 (nainen) on syntynyt Kosovossa ja muuttanut Suomeen alle kouluikäisenä. Suomeen muutettuaan hän aloitti päiväkodin ja kävi esikoulun sekä peruskoulun ikäistensä kanssa. Haastatteluhetkellä hänellä oli lukiossa abivuosi menossa. Lukion jälkeen H4 haluaa opiskella farmasiaa tai hammaslääketiedettä.

H5 (mies) on syntynyt Somaliassa ja käynyt jo siellä koulua. Suomeen H5 muutti alakouluikäisenä. Hän aloitti valmistavalta luokalta, josta siirtyi toiselle luokalle. Siitä hän jatkoi peruskoulun loppuun tavanomaisesti. Haastatteluhetkellä hänellä oli lukiossa abivuosi menossa. Lukion jälkeen H5 haluaa mennä ulkomaille opiskelemaan, muttei ole vielä päättänyt alaa.

H6 (mies) on syntynyt Suomessa, mutta hänen vanhempansa ovat kotoisin Somaliasta. H6 on ollut päiväkodissa sekä käynyt esikoulun ja peruskoulun tavanomaisesti. Yläkoulun jälkeen hän suoritti kymppiluokan. Haastatteluhetkellä hän opiskeli lukiossa viimeistä vuotta. Lukion jälkeen H6 haluaa jatkaa opiskelua, muttei ole vielä varma alasta.

H7 (nainen) on syntynyt Irakissa ja muuttanut Suomeen alakouluikäisenä. Ennen Suomeen muuttamista hän ehti käydä koulua Irakissa. Suomessa H7 aloitti koulunkäynnin valmistavalta luokalta, josta hän siirtyi kolmannelle luokalle. Siitä hän jatkoi peruskoulun loppuun tavanomaisesti. Haastatteluhetkellä H7:llä oli abivuosi menossa. Lukion jälkeen hän haluaa opiskella lääkäriksi.

H8 (nainen) on syntynyt Irakissa ja muuttanut Suomeen alakouluikäisenä. Hän ehti käydä koulua Irakissa ennen Suomeen muuttamista. H8 aloitti koulunkäynnin Suomessa valmistavalta luokalta, josta hän siirtyi toiselle luokalle. Siitä hän jatkoi tavanomaisesti peruskoulun loppuun. Haastatteluhetkellä hän opiskeli lukiossa toista vuotta. Lukion jälkeen H8 haluaa opiskella oikeustiedettä.

H9 (nainen) on syntynyt Thaimaassa ja käynyt jo siellä koulua. H9 muutti Suomeen alakouluikäisenä ja aloitti koulunkäynnin valmistavalta luokalta. Sieltä hän siirtyi kuudennelle luokalle, jonka jälkeen hän aloitti yläkoulun. Yläkoulun jälkeen hän pääsi suoraan lukioon ja haastatteluhetkellä hänellä oli toinen vuosi menossa. Valmistuttuaan lukiosta H9 on suunnitellut opiskelevansa kirurgiksi.

7 TULOKSET

Tutkimuksessa tarkastellaan maahanmuuttajataustaisten lukio-opiskelijoiden merkityksellisiä kokemuksia koulunkäynnistä. Tutkimuksen tulokset esitetään aluksi viiden luokan alla: 1) koulupolut, 2) identiteetti ja kotoutuminen, 3) kokemus kouluhyvinvoinnista, 4) elämä lukion jälkeen ja 5) sinnikkyys. Sen jälkeen tuloksia tarkastellaan kolmen opiskelijatyypin kautta: a) määrätietoiset opiskelijat, b) ai-lahtelevat opiskelijat ja c) oppimiskeskeiset opiskelijat.

Tulosten esittelyn tukena käytetään riittävästi haastattelusitaatteja, jotta lukija voi arvioida tehtyjä tulkintoja (ks. Eskola & Suoranta 1998, 218). Sitaatteihin on jätetty haastateltavien koodinimet, jolloin lukija pystyy myös seuraamaan yksittäisen nuoren kokemuksia. Jokaisesta yhdeksästä haastattelusta on sitaatteja, mutta joistain niitä on enemmän kuin toisista, riippuen haastattelun laajuudesta. Sitaateista on poistettu usein toistuvia täytesanoja, mutta muuten ne ovat sanatarkkoja suoria lainauksia. Joitain peräkkäisiä sitaatteja on myös yhdistetty selkeyden vuoksi. Hakasulkujen sisään on merkitty tutkijan selvennyksiä asiayhteydestä.

7.1 Koulupolut

Seuraavaksi tarkastellaan nuorten koulupolkujen kulkua ja koulutuksen tukimuotoja sekä syitä sille, miksi nuoret ovat valinneet juuri lukiossa opiskelun.

Taulukko 2. Aineiston luokittelu koulupolkujen osalta. Alaluokista on merkitty vain esimerkit. Jokaisesta pääluokasta on laadittu oma taulukko, jotta aineiston analyysi tulee lukijalle näkyväksi.

Alaluokat	Yläluokat	Pääluokka
Koulunkäynnin aloitus Oma kokemus koulupolun kulusta	Koulupolun kulku	Koulupolut
Oman äidinkielen opetus Tuki- ja erityisopetus	Koulutuksen tukimuodot	
Väylä korkeakouluopintoihin Vanhempien kannustus	Lukion valitseminen	

Nuorten koulupolut ovat enimmäkseen mutkattomia. Neljä nuorista on osallistunut varhaiskasvatukseen ja käynyt koko peruskoulun Suomessa. Loput nuorista ovat aloittaneet koulunkäyntinsä Suomessa valmistavalta luokalta alakoulussa. Neljä heistä on käynyt koulua ennen Suomeen muuttamista. Valmistavalta luokalta melkein jokainen nuori siirtyi opiskelemaan vuotta nuorempien oppilaiden kanssa. Useat nuorista ovat myös vaihtaneet alakoulua. Peruskoulun jälkeen nuoret pääsivät suoraan lukioon, lukuun ottamatta H6:ta, joka opiskeli vuoden kymppiluokalla korottaakseen arvosanojaan. H5 puolestaan opiskeli hetken aikaa kaksoistutkintoa, mutta päätyi sitten pelkkään lukioon. Jokainen nuorista on tyytyväinen tämänhetkiseen koulupolkuunsa. H6:n koulupolku ei ole kuitenkaan edennyt täysin nuoren suunnitelmien mukaan, sillä hänen olisi pitänyt valmistua ainakin vuotta aiemmin.

Jokainen nuorista on edes jossain vaiheessa opiskellut suomi toisena kielenä -opetuksessa. Suurin osa nuorista opiskeli suomea toisena kielenä ala- ja yläkoulussa, kun taas lukiossa enemmistö opiskeli suomea äidinkielenään. Muutaman nuoren oli mahdollista opiskella lukiossa S2-oppimäärää ainoastaan iltalukiossa, minkä vuoksi nuoret valitsivat äidinkielen oppimäärän. H6:ta ja H9:ää lukuun ottamatta nuoret ovat saaneet opiskella edes jonkin verran omaa äidinkieltään. Opetusta sai enimmäkseen alakoulussa, yläkoulussa vähemmän ja lukiossa ei ollenkaan. Nuoret korostivat opetukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta: siihen osallistuttiin, jos jaksettiin. Aina ei kuitenkaan ollut mahdollista osallistua, vaikka olisi halunnut. Muutaman nuoren mielestä oman äidinkielen opetus ei ollut sisältöään mielekästä.

H4: -- mut sen jälkeen, kun me muutettiin toiseen kaupunkiin, niin siin ei ollut, mä en saanut sellast opetusta, oman äidinkielen opetusta. Et semmonen ei ollu kuulemma mahdollista. Mut sit yläkoulussa mulle annettiin semmonen mahdollisuus, et mä pääsisin opiskelee omaa äidinkielt. Mä kävin silloin tällön.

H7: Oli ala-asteella, mut siit ei oikein ollu mulle hyötyä. Joo, et ei se ollu sitä, mitä mä toivoin. Et opetetaan enemmän sitä kieltä, vaan aina alotettiin joka vuos alusta opettaa niit kirjaimii ja tämmösii, ei se ollu mun juttu.

Viisi nuorista on saanut joskus osa-aikaista erityisopetusta tai tukiopetusta. Tyyppillisesti tukea saatiin kielitaitoon liittyen alakoulussa, koulupolun alussa. H1 ja

H8 saivat joskus erityisopetusta myös yläkoulussa. H9 saa tukiopetusta lukiossa ylioppilaskirjoituksia varten. Loput nuorista eivät ole olleet erityisopetuksessa tai eivät ainakaan muista olleensa. Näihin nuoriin lukeutuvat kaikki miehet sekä kaikki Suomessa syntyneet. H4 korostaa, että vaikka hän kävi alakoulussa suomen kielen tukiopetuksessa, on hän sen jälkeen opiskellut samalla tavalla kuin suomalaiset oppilaat.

H4: Et kävin varmaan pari kertaa viikos, kerran tai kaks kertaa viikos semmoses oppitunnis, siel puhuttiin suomee ja näin. Mut sit sen jälkeen mä oon käynyt kouluu ihan niinkun, kuten suomalaiset lapset. Et ihan niinkun, et ei ollu erityisopetusta.

Nuoret opiskelevat lukiossa omasta tahdostaan. Lukio nähtiin parempana vaihtoehtona, sillä se antaa lisää aikaa miettiä tulevaisuuden ammattia sekä toimii väylänä korkeakouluopintoihin ja tiettyihin ammatteihin.

H3: -- mä en hirveesti tienny mitä mä haluaisin olla. Ja mä oisin halunnu aikaa mieltii. Ja sit myös ne, mitkä on mun mielessä, niinkun semmosii ammatteja, niin yleensä mennään yliopiston kautta. Ja sit lukioo myös tarvitaan.

Opettajien ja opinto-ohjaajan tuella on ollut vaikutusta monen nuoren lukiopäätökseen. Suurin osa nuorista on saanut heiltä tukea ja kannustusta lukioon hakemiselle. Kuitenkin H7:n yläkoulun opinto-ohjaaja kannusti häntä hakemaan ammattikouluun, mikä saikin nuoren sisuuntumaan ja haluamaan lukioon entistä enemmän. Monet nuorista saivat myös vanhemmilta kannustusta hakea lukioon. Esimerkiksi H6:n vanhemmat näkivät lukion väylänä arvostettuun ammattiin.

H6: Kun vanhemmat tulee Afrikasta, niin siellä päin se lääkärihomma on aina se tärkeätä, niinkun. Et sielläkin painotettiin, et mee lukion kautta siihen.

H8:n ja H9:n vanhemmat korostivat sitä, että nuoret saavat itse päättää, hakevatko lukioon vai ammattikouluun, ja vanhemmat tukevat molempia päätöksiä. H1 on ainut, joka ei ole saanut vanhempien tukea lukiopäätökseen. Hän uskoo sen johtuvan siitä, ettei kukaan muu perheessä ole käynyt lukiota.

7.2 Identiteetti ja kotoutuminen

Seuraavaksi tarkastellaan nuorten kokemuksia suomalaisuudesta ja ulkomaalaisuudesta, kahden kulttuurin keskellä elämisestä, Suomessa asumisesta sekä siitä, miten maahanmuuttajatausta on huomioitu koulussa.

Taulukko 3. Aineiston luokittelu identiteetin ja kotoutumisen osalta. Alaluokista on merkitty vain esimerkit.

Alaluokat	Yläluokat	Pääluokka
Suomalainen kulttuuri arjessa Suomalaisen kulttuurin tärkeys	Suomalaisuus	Identiteetti ja kotoutuminen
Taustamaan kulttuuri arjessa Taustamaan kulttuurin tärkeys	Ulkomaalaisuus	
Kaksi eri maailmaa Kulttuurit sekoittuvat	Kulttuurien kohtaaminen	
Turvallinen maa Suomeen haluaa jäädä	Suomessa asuminen	
Maahanmuuttajatausta lisää työmäärää Maahanmuuttajataustaa ei saa huomioida liikaa	Maahanmuuttajataustan huomioiminen koulussa	

7.2.1 Suomalaisuus ja ulkomaalaisuus

Jokaisen nuoren elämässä näkyy suomalainen kulttuuri sekä oman tai vanhempien lähtömaan kulttuuri. Nuoret puhuvat sekä suomea että äidinkieltään tasapuolisesti: usein kotona käytetään enemmän äidinkieltä ja kodin ulkopuolella suomea. Osa nuorista puhuu myös kotona suomea, varsinkin sisarusten kanssa. Kielen lisäksi molemmat kulttuurit näkyvät monissa muissakin asioissa. H1 kertoo suomalaisuuden näkyvän varsinkin käytöksessään, joka poikkeaa muiden ulkomaalaisten käytöksestä. H1:n ja H5:n mukaan suomalainen kulttuuri on tarttunut suomalaisten kavereiden kautta. H2, H3 ja H8 kertovat suomalaisen kulttuurin näkyvän paljon elämässään, mutta heidän on vaikea sanoittaa miten. H4:n mukaan suomalainen kulttuuri näkyy arjessa: esimerkiksi kotona syödään myös suomalaista ruokaa ja katsotaan suomalaisia tv-ohjelmia. H7 kertoo suomalaisen

kulttuurin näkyvän varsinkin kodin ulkopuolella. H6 on sisäistänyt suomalaisia tapoja, ja H9 ajattelee enemmän suomalaisemmin.

H9: Kyl näkyy, koska Thaimaassa ei kauheesti niinkun, oo kauheen avoinna tai ajattelutapa on vähän erilainen. Esim. mä ajattelen vähän enemmän suomalaisen ajattelun tavalla.

Oman tai vanhempien lähtömaan kulttuuri näkyy H4:n, H6:n ja H7:n mukaan arkisissa asioissa, kuten ruuassa, musiikissa ja tv-ohjelmissa. H3 mainitsee eri kulttuurin näkyvän myös juhlissa. H2:n ja H8:n mukaan lähtömaan kulttuuri näkyy elämässä, mutta he eivät osaa tarkemmin erotella miten. H9 kertoo Thaimaan kulttuurin näkyvän hänessä kohteliaana käytöksenä ja positiivisuutena. H5:n mukaan Somalian kulttuuri näkyy somalialaisten kavereiden kanssa hengailuna. H1 kertoo Somalian kulttuurin näkyvän varsinkin kotona, sillä vanhemmat ovat asuneet Somaliassa niin pitkään. H7 toteaa, että kodin ulkopuolella arabian kulttuuri näkyy ainoastaan hänen huivissaan.

H7: No, mul on kotona vaikka, me syödään kaikkea arabialaist ruokaa, katotaan tv:tä arabiaks ja kaikkee tommost, puhutaan arabiaa. Jos mä oisin kodin ulkopuolel, niin mul ei oo mitään muuta arabiaa mussa kun mun huivi.

Muutaman nuoren puheissa nousee esille kahden kulttuurin välissä eläminen ja erityisesti sen haasteellisuus. H7:n mielestä on joskus vaikeaa, kun kulttuurit sekoittuvat keskenään. Hän ei koe itseään täysin suomalaiseksi, mutta irakilaiden tuttujen mukaan hän ei ole myöskään täysin irakilainen. H6 kuvailee kodin ja kodin ulkopuolisen elämän olevan kuin kaksi eri maailmaa. Tämä ei kuitenkaan ole aina haaste, sillä nuori kertoo kulttuurien tasapainottavan toisiaan. H1 kokee, että hän joutuu olemaan eri ihminen kotona ja kodin ulkopuolella.

H1: Ja sit se on todella, kaks kulttuurin keskellä mä oon. Niin sen takia se on todella hankala.-- Ulkon joutuu olee eri henkilö kun kotona.

Molemmat kulttuurit näkyvät jokaisen nuoren elämässä, mutta nuorten kohdalla on eroja siinä, kumpaan kulttuuriin samaistutaan enemmän. H1, H2, H3 ja H8

samaistuvat enemmän suomalaiseen kulttuuriin, kun taas H4, H5, H6 ja H9 samaistuvat enemmän oman tai vanhempien lähtömaan kulttuuriin. H7:n mukaan riippuu tilanteesta, kumpaan kulttuuriin hän samaistuu enemmän. Lähes kaikki nuorista pitävät suomalaisen kulttuurin omaksumista tärkeänä: kulttuuri on omaksettava, koska asuu Suomessa. H5 ei kuitenkaan osaa sanoa, onko suomalaisen kulttuurin omaksuminen tärkeää. H6 ja H9 korostavat, ettei saa myöskään unohtaa omia juuriaan. H7:n mukaan ei voi kiistää sitä, mistä on kotoisin, muttei myöskään voi kiistää suomalaistumista, varsinkaan jos on asunut Suomessa pitkään.

H6: On se sinäänsä sekin tärkeätä, et oma kulttuuri kans pysyy siellä. Vaikkei se näkyiskään niin paljoo, mut kummiskin muistais, et mistä päin on tullut ja juuret on.

H7: Mut sä et voi mitenkään, se [suomalaisuus] alkaa näkyä pikkuhiljaa siin sun arkielämässä ja kaikkee. Sä et voi mitenkään hirveesti kiistää sitä. Et jos sä oot asunu pitkään tääl.

Jokainen nuorista viihtyy Suomessa. Suomea pidetään mukavana ja turvallisena maana, jossa kaikkia autetaan. Nuoret pitävät Suomeen jäämistä hyvänä vaihtoehtona, ja suurin osa haluaakin jäädä Suomeen asumaan loppuelämäkseen. Osa nuorista kuitenkin suunnittelee opiskelevansa hetken ulkomailla. H4 ja H9 pitävät syntymämaihinsa muuttamista yhtenä vaihtoehtona.

H6: Mut onhan tääl ihan mukava olla. Ei oo mitään hätää. Verrattuna kotimaan ainakin, silleen jos kattoo, ei oo mitään vaaraa, ettei oo mitään vaaraa sun muuta. Et on turvallista olla.

Jokaisen nuoren akkulturaatioasenne on lähimpänä integraatiota. Nuorten elämässä näkyy piirteitä sekä suomalaisesta että oman tai vanhempien lähtömaan kulttuurista. Lähes jokaisen nuoren mielestä suomalaisen kulttuurin omaksuminen on tärkeää. Ainostaan H5:llä ei ole selkeää kantaa tähän asiaan. Hänestä on kuitenkin tärkeää säilyttää Somalian kulttuuria. Näin ollen H5:n ajattelussa on nähtävissä jonkin verran piirteitä separaatiosta. Joka tapauksessa Suomeen kotoutumista voidaan pitää kaikkien kohdalla onnistuneena, sillä jokainen nuorista viihtyy Suomessa ja pitää myös Suomeen jäämistä hyvänä vaihtoehtona.

7.2.2 Maahanmuuttajataustan huomioiminen koulussa

Nuorilla on erilaisia kokemuksia siitä, miten maahanmuuttajatausta on huomioitu koulussa. H1:n ja H5:n mukaan asiaan vaikuttaa maahanmuuttajien määrä: mitä enemmän koulussa on maahanmuuttajia, sitä paremmin se osataan huomioida. Molemmilla on kokemuksia koulusta, jossa on vähän tai ei juuri ollenkaan maahanmuuttajia sekä koulusta, jossa on paljon maahanmuuttajia.

H1: Omassa lukiossa ei ehkä osata huomioida, kun meitä on alle 20 ulkomaalaista. -- Mut edellinen koulu, oh god. Siel on varmaan 60 prosenttii ulkomaalasi, ku suomalaisii. Niin, sit siel varmaan opettajat tottunut enemmän ulkomaalaisiin.

H8:n mielestä maahanmuuttajatausta osataan huomioida hänen lukiossaan hyvin, mutta kaverin lukiossa kiinnitetään liikaa huomiota heikompaan suomen kielen taitoon. H4:n mielestä peruskoulussa maahanmuuttajatausta huomioitiin paremmin kuin lukiossa. Lukiossa työskentely on itsenäisempää, eivätkä opettajat aina ota huomioon sitä, etteivät maahanmuuttajataustaiset opiskelijat ole välttämättä samassa asemassa suomalaisten opiskelijoiden kanssa. H4 kokee, että hänen täytyy tehdä enemmän töitä koulutehtävien eteen kuin muiden opiskelijoiden.

H4: No, ehkä peruskoulussa enemmän. Itse olen kokenut. Et lukiossa ei sit enää kauheesti huomioida, et se on varmaan, johtuu siitä, et lukios kaikki tehdään itse ja tälleen. -- Mut sit jossain tilanteis on ollu aina se, et ku on luokassa ja kaikki on suomalaisii ja kaikki ymmärtää vaikka tietyn tehtävän. Ja sit kun annetaan joku tehtävä jostain, mist sul ei oo kauheesti hajua, et mitä pitää tehdä. Ja sit se on hankalampaa, et vois sanoa, et on aina ollu semmonen tilanne, et sul on kerran enemmän töit, kun muilla, sit silleen.

H7:n ja H9:n mielestä maahanmuuttajatausta pitää ottaa koulussa huomioon, muttei kuitenkaan liikaa. He haluavat saada tarvittaessa tukea opettajilta, mutta tulla kuitenkin kohdatuiksi tavallisina opiskelijoina.

H7: Joo, et se ois niinkun kans hyvä juttu, et ne ei hirveesti ota sitä huomioon, niin et mä oon tavallinen opiskelija, joka opiskelee siel.

7.3 Kokemus kouluhyvinvoinnista

Kouluhyvinvoinnin kohdalla tarkastellaan ensin koulun sosiaalisia suhteita, eli suhteita opettajiin ja vertaisiin sekä koulukiusaamista. Sen jälkeen käsitellään koulun mielekkyyden kokemista, johon sisältyvät koulussa viihtyminen, opiskelumotivaatio, koulussa pärjääminen ja koulunkäynnin haasteet. Viimeisenä keskitytään koulutuksen ja koulumenestyksen tärkeyden kokemiseen.

Taulukko 4. Aineiston luokittelu kouluhyvinvoinnin osalta. Alaluokista on merkitty vain esimerkit.

Alaluokat	Yläluokat	Pääloukka
Opettajien tuki koulunkäynnissä Haasteet opettajien kanssa	Suhteet opettajiin	Kokemus kouluhyvinvoinnista
Suomalaiset kaverit Uusiin ihmisiin tutustuminen	Koulun vertaissuhteet	
Kiusattuna oleminen Kiusaajana oleminen	Koulukiusaaminen	
Koulussa on mukavaa Kouluun ei aina jaksu tulla	Koulussa viihtyminen	
Korkea motivaatio Motivaation puute	Opiskelumotivaatio	
Koulumenestyksen vaihtelut Läheisten tuen merkitys	Koulussa pärjääminen	
Stressi Kielitaito	Koulunkäynnin haasteet	
Tärkeää tulevaisuudelle Tärkeää oppimisen kannalta	Koulutuksen ja koulumenestyksen tärkeys	

7.3.1 Koulun sosiaaliset suhteet

Nuorten kokemukset opettajista ovat suurimmaksi osin positiivisia. Monet nuorista kertovat, että he ovat saaneet opettajilta paljon tukea sekä kannustusta, ja että opettajat ovat olleet ylipäänsä mukavia. Muutaman nuoren mielestä opettajat ovat yksi syy siihen, miksi koulussa on mukavaa. H5, H6, H8 ja H9 ovat saaneet opettajilta apua koulutehtäviin, kun ovat sitä pyytäneet. H7 toteaa, että olisi var-

masti saanut opettajilta apua, jos olisi vain pyytänyt. H1 muistelee erityisen lämpimästi alakoulun opettajaansa, joka järjesti oppilaille kaikkea kivaa koulupäivien aikana ja niiden jälkeen. H5:n mukaan lukion opettajat ovat hyvin mukavia verrattuna yläkoulun opettajiin, joiden kanssa tuli välillä yhteenottoja. H6:n mielestä kaikki opettajat ovat olleet mukavia, tiukkapipoisia lukuun ottamatta. H9 toteaa kaikkien opettajien olevan kivoja, ystävällisiä ja auttavaisia.

H6: Tietenkin yleisesti kaikki opettajat [ovat vaikuttaneet koulussa pärjäämiseen], kun ne aina kannustaa ja yrittää saada sut pääsemään läpi kursseista ja niin edespäin.

H1: Joo, se opettaja vaikutti todella paljon [koulussa viihtymiseen]. Et me oltiin sen kaa enemmän tekemisis, koulun jälkeenki me jäätiin meidän luokkaan leikkimään kouluu.-- Opettaja teki oma kahvila. Aina niinku me tehään kokeet, ope anto meil suklaat, et me keskitytään [nauraa]. -- Sit ain keskiviikkon oli kakkupäivä, se teki meil kakkuu ja sit me tehtiin yhdessä kaikkee mukavaa.

Nuoret ovat kohdanneet vain harvoin ikäviä opettajia. H3 ja H9 eivät ole kohdanneet sellaisia koskaan. Kuitenkin H4 kertoo opettajista, joiden esitystyylin hän on kokenut loukkaavana. Esimerkiksi eräs lukion opettaja puhuu oppitunneilla ikävään sävyyn maahanmuutosta ja esittää asiaa koskien omia mielipiteitään. H4 on toisinaan huomauttanut opettajille, jos hänen mielestään heidän puheensa ovat olleet sopimattomia. Joskus opettajat ovat suhtautuneet siihen hyvin ja jättäneet aiheen käsittelyn sikseen, kun taas joskus opettajat eivät ole ottaneet nuoren huomautusta tosissaan.

H4: --tai joku yhteiskuntaoppi, et oot vaiks, puhutaan jostain maahanmuutost ja tämmösestä, niin sit on ollu vähän. Et kyl mä sen ymmärrän fakta-asiat, mut sit kun alkaa tuottaa sitä omaa mielipidettä ja sit kun se voi loukata toista, niin on vähän ikävä asia.

H4: Noo, välil, tai siis on ne suhtautunu ihan ok [jos H4 on huomauttanut puhetavasta], et ne ei oo sit ikinä puhunu siit asiast enää. Mut sit välil on tullu just semmost, et emmä tiedä, semmonen et hupsista heijaa ja tällasta tiätkö.

Myös H1:llä on ollut haasteita opettajien kanssa. Hänen mukaansa opettajat eivät aina ymmärrä nykysukupolvia, mutta tämä on hänestä lähinnä huvittavaa. H1 on

kohdannut myös opettajia, jotka sanovat ikäviä kommentteja tai eivät osaa huomioida erilaisia näkökulmia. H5:llä oli yläkoulussa haasteita opettajien kanssa, sillä hän sai heiltä valituksia ja jälki-istuntoa esimerkiksi ”leikki-tappeluista”. H2 ja H6 vihjaavat, että heillä on ollut huonojakin opettajia, mutta ovat pärjänneet siitä huolimatta. H8:n mukaan opettajalla on joskus vaikutusta siihen, jaksako hän tulla oppitunnille vai ei. H4 ja H8 ovat lukiossa vaihtaneet huonomman opettajan kurssilta paremman opettajan kurssille.

H8: Mä huomasin esimerkiks sen, kun mä vaihdoin sen mun matikan opettaja. Niin mä en saanut häneltä enää huonoja numeroita. Kun mä vaihoin siihen toiseen, mä sain häneltä ysin. Ja mä olin silleen, et toinen opettaja anto mulle vitosii.

Koulukaverit nousevat nuorten haastatteluissa hyvin tärkeään rooliin kouluhyvinvoinnin kannalta. Jokaisella nuorella on sekä suomalaisia että muista kulttuureista tulleita kavereita. Nuorten kesken kuitenkin vaihtelee, kumpia on enemmän. Tähän vaikuttaa esimerkiksi se, kuinka paljon koulussa on maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita.

H1: Meidän koulussa on vaan enemmän suomalaisii, niin se vaikuttaa [nauraa].

H3: Enemmän eri kulttuureista. -- Voi olla, et alue, mis mä asun ja mis mä oon käyny kouluu, on vaikuttanu siihen.

Kaverit voivat myös vaikuttaa opiskeluun ja koulumenestykseen sekä positiivisesti että negatiivisesti. H1:n ja H2:n kohdalla kaverit vaikuttivat yläkoulussa negatiivisesti koulumenestykseen: H1:n arvosanat laskivat, kun hän joutui olemaan kavereiden riitojen keskellä, kun taas H2:ta kiinnosti enemmän kaverit kuin koulunkäynti. H4:n ja H9:n koulunkäyntiin kaverit ovat vaikuttaneet positiivisesti: koulukaverit, joilla on sama tavoite, ovat oivaa opiskeluseuraa ja tarpeen tullen kavereilta saa apua, jos jokin aihe ei itseltä suju.

H9: Kavereilta, et jos johonkin aineeseen ei ymmärrä, niin voi aina niinkun soittaa kaverille ja kaveri vähän selittää ja auttaa.

Nuorten mielestä kaverit tekevät koulunkäynnistä mukavaa ja ovatkin heille yksi kivoimmista asioista koulussa. H1 kertoo, miten lukiossa kaikki ovat kaikkien kavereita. H2:lle oli tärkeää, että sama kaveriporukka säilyi läpi peruskoulun. H6:lle koulupäivän kohokohta on se, kun pääsee juttelemaan välitunneilla kavereille. Osa nuorista näkee koulukavereita myös vapaa-ajalla. Monista nuorista on mukavaa, kun koulussa pääsee tutustumaan uusiin ihmisiin. H4:llä on kuitenkin kokemuksia yksinjäamisestä lukiossa. Peruskoulussa hänellä oli vielä paljon kavereita, mutta lukiossa kaverit käyvät eri kursseja, jolloin heitä ei juuri näe. H4 on tottunut siihen, että aikaisemmin on voinut opiskella yhdessä kavereiden kanssa, mutta tämä ei enää onnistu lukiossa. Nuori kuitenkin kertoo selvinneensä tilanteesta.

H4: On mul ollu pari kaverii, mut ne sit opiskelee muit aineit. Et silleen kurssit ei menny hyvin päällekin, tai silleen, et ois yhdessä. Niin sit aika usein on joutunut olemaan yksin, mut kyl mä siit oon selvinny. Vähän on ollu semmonen, et ei oo ollu ketään ja sitten, ois ollu tosi, kun aina on tottunu siihen, et on kavereit tai on joku, joku muu kenen kaa vois olla tai opiskella ja näin mut.

H1 kertoo avoimesti haasteista koulukavereiden kanssa. Hän on joutunut olemaan paljon kavereidensa riitojen keskellä ja sanoo heidän olevan haastavia ihmisiä. Yläkoulussa hän luopui vanhoista kavereistaan, sillä uudet kaverit käskivät niin. H1 joutui kuuntelemaan, miten kaverit puhuivat hänelle toisistaan pahaa selän takana. Lopulta hän kertoi kavereilleen, ettei tykkää selän takana pahan puhumisesta, eikä enää voinut jatkaa tällaista kaveruutta.

H1: Mä tiesin ihan suoraan, mitä toinen puhuu toisistaan. Kun ne vaan tuli jokainen kertoo mul. Mä olin silleen, te puhutte suoraan toisista pahaa, se ei miellytä mua, et mä en oo teidän kaveri. Mä lähin sen toinen tytön kaa, niin et. Sinne varmaan mejjän kaveruus jäi siihen. Mä luovuin niistäkin.

Viidellä nuorista on kokemusta koulukiusaamisesta joko kiusatun tai kiusaajan roolissa. H1:tä, H3:a ja H4:ää on kiusattu koulussa, kun taas H7 ja H8 ovat itse kiusanneet ”vähän”. H3:n mukaan kiusaaminen oli pientä, eikä jättänyt häneen suurempia jälkiä. H1 kertoo kiusaamisen olleen nimittelyä ja tökkimistä. H4:n tapauksessa kiusaaminen liittyi maahanmuuttajataustaan ja stereotypioihin. H1:n

ja H4:n kohdalla kiusaaminen päättyi siihen, kun he sanoivat kiusaajilleen vastaan. Myös opettajat puuttuivat kiusaamiseen kaikissa tapauksissa.

H3: Hmm.. joo. Kyl mä oon nähny. Ja kyl mä oon varmasti niinkun, oon ite kokenut sitä. Mut se on ollu tosi pientä, se ei oo ollu sellanen, et se on jäänyt hirveesti mieleen.

H4: Mut se oli enemmän peruskoulu ja se liitty just tähän, et mun äidinkieleen tai mun ulkonäköön, et mä en oo suomalainen tai tän maalanen, niin tommost stereotypiat. Tai mun uskontoon.

H7 kertoo olleensa kiusaaja yläkoulussa, eikä ole asiasta ylpeä. Kiusaaminen alkoi kaveriporukan riidasta, mutta omatunto sai kuitenkin H7:n lopettamaan kiusaamisen. Hänen mukaansa juttu oli kuitenkin pientä, ja hän on kiusatun kanssa nykyään taas kaveri. Aiheen käsittelyn lopuksi H7 vielä pohtii, mahtoikohan nimittely edes olla kiusaamista. H8 on ollut alakoulussa mukana selän takana pahaa puhumisessa, ja hänen mukaansa silloin sitä tekivät kaikki. H9 ei ole itse ollut osallisena koulukiusaamisessa, mutta hän on kuullut, kun ulkomaalaisista opiskelijoista puhutaan ikävään sävyyn. Asia esitetään periaatteessa vitsinä, mutta on silti epämiellyttävää, sillä vitsin kohde ei ole paikalla kuulemassa ja päättämässä, onko asiasta sopiva vitsailla.

H9: Kun mä kuulen, et jos jotkut ihmiset puhuu, vaikka joku toisen ulkomaalaisen opiskelijasta täällä vähän huonompaan sävyyn. Nii se vähän, ehkä vähän ärsyttää tai silleen, et ei. No, se tulee semmosel sävyllä, et se on vitsi, mut muuten se ei oo kauheen silleen kiva vitsi. Joo ja ei tiedetä, mitä se toinen henkilö ajattelee asiasta, kun se ei ite oo paikalla, niin se ei voi puolustaa ittes. Niin mä en tiedä, jos hänkin ite vitsailee sil tavalla, mut mun mielest se ei oo kauheen hyvä vitsi.

7.3.2 Koulun mielekkyyden kokeminen

Enimmäkseen nuoret viihtyvät koulussa: kouluelämä nähdään tärkeänä ja opiskelu mielekkäänä. Kuitenkin osalla nuorista on joskus päiviä, kun kouluun ei jaksaisi mennä, mutta pääosin koulua käydään mielellään. Suurimmalla osalla nuorista opiskelumotivaatio on korkea. H1 kertoo, että alakoulussa opettajan piti ot-

taa häneltä koulukirjat pois, sillä hän teki kotona niistä kaikki tehtävät. H4:n mukaan hänellä on aina ollut motivaatiota ja korkeat tavoitteet opiskelujen suhteen. Osalla nuorista on kuitenkin ollut vaihe, jolloin opiskelu ei ole kiinnostanut yhtä paljon, ja arvosanat ovat laskeneet. H1:llä, H2:lla ja H5:llä tällainen vaihe oli yläkoulussa. Nuoret kuitenkin reagoivat arvosanojensa laskuun riittävän ajoissa ja rupesivat panostamaan enemmän opintoihin päästäkseen lukioon.

H5: Sit taas yläasteel oli pelkkä pelleily ja leikkimistä, niin se meni varmaan mun takia varmaan. Se oli siinä ja siinä. Mut kyl mä sit, ysillä olin aika ahkera opiskelija, sain numerot nostettuu.

Myös H6:lla oli yläkoulussa vaihe, jolloin opiskelu ei kiinnostanut, eivätkä hänen yläkoulun päättötodistuksensa arvosanat riittäneet lukioon. Hän päätti mennä kymppiluokalle korottamaan arvosanojaan. H5:llä oli lukiossa vaihe, jolloin hän oli sanojensa mukaan "vähän laiska", mutta on ruvennut taas tekemään kovasti töitä, jotta valmistuisi ylioppilaaksi. Myös H6:n motivaatio on ollut lukiossa hyvin vaihtelevaa ja hän tietää, että pystyisi opiskelujen suhteen paljon parempaan. H5 ja H6 myöntävät, etteivät he juurikaan tee läksyjä. H5 on kuitenkin nyt ruvennut panostamaan läksyihin, ja H6 lukee aina kokeisiin. Myöskään H1 ei aina tee läksyjä lukiossa, sillä opettaja ei tarkista, onko niitä tehty. Kokeisiin hän kuitenkin lukee. Joka tapauksessa suurin osa nuorista opiskelee vapaa-ajalla. H7:n mukaan koulumenestyksessä ei aina näy se, näkeekö vapaa-ajalla vaivaa vai ei.

H7: Nään mä vaivaa, mut joskus mä en nää vaivaa, mut mä menestyn. --Ja joskus näkee vaivaa, mut ei menesty.

Suurin osa nuorista on tyytyväinen koulumenestykseensä tai ainakaan kukaan heistä ei ole siihen tyytymätön. Monen kohdalla koulumenestys on kuitenkin vaihdellut koulupolun varrella, riippuen joko motivaatiosta tai siitä, että opiskelusta tulee haasteellisempaa siirryttäessä kouluasteelta toiselle. Esimerkiksi H4:n ja H7:n koulumenestys on hieman laskenut lukiossa, mutta he pärjäävät sielläkin hyvin. Lähes jokaisen nuoren kohdalla koulussa pärjäämiseen on vaikuttanut oman tahdon lisäksi myös opettajien, kavereiden tai perheen tuki. Kuitenkin H1, H7 ja H8 kertovat, etteivät ole saaneet vanhemmilta apua koulutehtävissä, sillä vanhemmat eivät osaa auttaa matalan koulutustasonsa vuoksi. H9 on tyytyväi-

nen, että vanhemmat ovat aina kannustaneet häntä tekemään parhaansa, eivätkä ole pettyneitä, vaikka nuori ei onnistuisikaan. Eräs H3:n sukulaisista on opettaja, ja nuori on saanut häneltä paljon tukea koulunkäyntiin. H6:n kohdalla muiden tuki on ollut merkittävää koulussa pärjäämiselle, sillä oma motivaatio on ollut hyvin vaihteleva. H7 on puolestaan sitä mieltä, että vain hän itse on vaikuttanut koulussa pärjäämiseen. H5 on myös miettinyt konkreettisia keinoja, joilla voisi edistää koulussa pärjäämistä.

H5: Mä oon tehny oma lukujärjestys, niin joskus, tai mä käyn ite salil, niin harrastukset. Sit aika lukemiseen ja sit pitää vaan nukkuu aikasemmin, et jaksaa herää aamusin tai sit jaksaa koulupäivisin.

Suurimmalle osalle nuorista oli vaikea nimetä koulunkäynnin haasteita tai sitten he olivat sitä mieltä, ettei niitä juuri ollut:

H2: Ei oo tähän saakka ollu mitään haastavaa. Paitsi noi kirjoitukset.

H5: Ei mul oo ikinä käyny koulus mitään ikävää.

H6: Ei mul tuu mitään mieleen ikävää. Ei tuu mitään mieleen...

H7: Ei mul ollu.

Ainoastaan H1 ja H4 kertovat avoimesti koulunkäyntiin liittyvistä haasteista. Myös H3, H8 ja H9 tuovat esille joitain koulunkäynnin haasteita, mutta paljon lyhytsanaisemmin. H2, H5, H6 ja H7 sanovat, etteivät he ole oikeastaan kohdanneet haasteita. Kuitenkin haastattelun edetessä, eri asiayhteyksissä tai sivulauseissa, jokainen nuorista tuo esille erilaisia koulunkäyntiä koskevia haasteita. Haasteet liittyvät muun muassa lukioon, stressiin, motivaatioon, työmäärään, kielitaitoon, vaikeisiin kouluaineisiin sekä terveyteen.

Suurin osa nuorista mainitsee lukioon liittyviä haasteita. Näitä ovat esimerkiksi lukiolle ominaiset koeviikot sekä ylioppilaskirjoitukset. Lukiota pidetään ylipäänsä vaikeampana kuin peruskoulua: lukiossa oppiaineet ovat vaikeampia, etenemistahti on nopeampi, työmäärä on suurempi sekä velvollisuuksia on enemmän.

H8: Lukios, se on vähän vaikee, koska ne aineet on vaikeit itse. Vaikka osais ne opiskelutavat, mut kuiteskin, sä et vaan pysy heidän peräs, koska oppii jotain uutta. Jos sä et ehdi oppii sitä, niin se vaan menee vaikeemmaks ja vaikeemmaks.

Lähes puolet nuorista kertoo stressaavansa välillä opiskeluun liittyviä asioita. Stressiä aiheuttavat muun muassa koeviikko, kurssimäärä sekä se, jos ei ymmärrä jotain opiskeltavaa asiaa. H3:n mukaan stressi on toisinaan häirinnyt hänen opiskeluaan. Kuten aiemmin on tullut esille, muutamilla nuorilla on ollut haasteita myös opiskelumotivaation kanssa. Monet nuorista mainitsevat itselleen haastavia kouluaineita, joita ovat matematiikka, fysiikka ja kemia sekä vieraat kielet. H5:lle, H7:lle ja H8:lle kielitaito on tuottanut haasteita koulupolun alussa, muttei enää. H9 on asunut haastateltavista lyhimmän ajan Suomessa, ja hänelle kielitaito tuottaa haasteita vielä lukiossa. Erityisen haastavia ovat pitkät suomenkieliset tekstit, joiden lukeminen kokeeseen vie paljon aikaa. H9 kuitenkin kokee, että kommunikointi suomen kielellä sujuu ongelmitta

H9: Eniten haasteita tulee, kun lukee esim. just kokeisiin. Kun niihin kirjoihin, se vaatii aikaa, et ne pitää kääntää välillä, pitää kääntää ensin thaimaaks ja sit pitää muistaa ja kaikkee. Mut ei kommunikaatios ei oo mitään ongelmii.

H1 ja H4 kertovat avoimesti terveyteensä liittyvistä ongelmista, jotka ovat haitanneet koulunkäyntiä. H1:lle lukion alku oli hyvin vaikeaa, sillä hän sairasteli koko ajan. Hänellä oli paljon lääkärikäyntejä koulupäivien aikana, jolloin oppituntien asiat piti opiskella kotona. H1 joutui välillä poistumaan luokasta, sillä häntä ahdisti niin paljon. Sairastelun vuoksi H1 tunsu itsensä toisinaan hyvin turhautuneeksi, ja hänen oli myös vaikea motivoitua koulunkäyntiin.

H1: Kun mul oli ekal vuodel, kyl nyt lukion todella paljon lääkärikäyntej. Sit meni tunnit pääl, sit mä joudun tehdä kaikki tehtävät kotona. Sit mä oon silleen, täst ei tuu mitään.

Myös H4:n terveyteen liittyvät ongelmat ovat tuoneet haasteita koulunkäyntiin. Ikävät oireet ja huono olo ovat vaikuttaneet hänen mielenterveyteensä. H4 haluaisi, ettei hänen yksityiselämänsä vaikuttaisi koulunkäyntiin, mutta sairastelun vuoksi sitä on ollut vaikea estää.

H4: Tai siis mä oon ollu aina terve lapsi, mut nyt on ollu tosi paljon semmosii, et on tullu huonoi oireit ja pahoinvointii ja tällasta. Niin se on vaikuttanu siihen, et se mielenterveys ja sit samal, kun piti koko ajan opiskella ja tälleen, niin se on ollu hankalaa. Et, se on varmaan ollu hankalinta asiaa, et se on vaikuttanu tosi paljon siihen. Niinkun

et, mun yksityiselämä ja koulu, mä oon aina pyrkiny pitämään erossaan tai erillään. Mut sit, välil se on aina vaikuttanu toiseen ja näin.

7.3.3 Koulun tärkeyden kokeminen

Kouluttautuminen ja koulumenestys ovat nuorista hyvin tärkeitä asioita erityisesti tulevaisuuden kannalta. Monen nuoren mielestä koulutus auttaa pärjäämään ja pääsemään pidemmälle elämässä. Muutamasta nuoresta koulutus on tärkeää myös yleissivistyksen vuoksi. H7:n mukaan nykyään vain hyvin pieni osa ihmisistä pärjää elämässä ilman koulutusta.

H7: *Se on, kun sit tää maailma menee nyt sinne päin, et kaikkeen tarvitaan koulutus ja se, et mitenkä pärjää. Tai pärjäähän se, mut on se aika pieni prosentti, et sä pärjät ilman koulutust.*

H2: *Ilman kouluu ei pääse pitkälle.*

H4: *No, se on niinkun pohja sinne tulevaisuuteen. Et sen takia se ois tärkeitä.*

H6: *Minkä takii, tietenk et, selviydyt elämässä paljon paremmin ja tieto on muutenkin hyvä. Ja opiskelu sun muuta. Et siin mielessä se on tärkeitä joo.*

H8:n mukaan koulutuksen ei tarvitse välttämättä olla korkea, kunhan ylipäänsä kouluttautuu. H9:lle koulumenestys on tärkeää, sillä hän haluaa onnistua koulussa. Thaimaassa arvostetaan paljon koulumenestystä, mikä vaikuttaa H9:n koulutyöskentelyyn myös Suomessa. H3 ei pidä koulumenestystä enää lukiossa niin tärkeänä asiana kuin ennen.

7.4 Elämä lukion jälkeen

Seuraavaksi tarkastellaan nuorten tulevaisuudensuunnitelmia, kokemuksia työelämästä sekä toiveita ja pelkoja tulevaisuuden suhteen.

Taulukko 5. Aineiston luokittelu tulevaisuuden osalta. Alaluokista on merkitty vain esimerkit.

Alaluokat	Yläluokat	Pääluokka
Ei tarkkoja opintosuunnitelmia Tarkat opintosuunnitelmat	Korkeakouluopinnot	Elämä lukion jälkeen
Ei asu enää kotona Ulkomaille muuttaminen	Muuttaminen	
Aiempi työkokemus Unelma-ammatti	Työelämä	
Toiveammatin saavuttaminen Hyvä elämä	Toiveita tulevaisuudelle	
Epäonnistuminen Tuleva ammatti ei miellytä	Pelkoja tulevaisuudelle	

7.4.1 Korkeakouluopinnot

Kaikki nuoret haluavat opiskella lukion jälkeen korkeakoulussa ja suurin osa heistä vielä yliopistossa. Monet heistä ovat hyvin tietoisia siitä, missä itseä kiinnostaville aloille voi kouluttautua ja millaisia vaatimuksia niihin on. H1 haluaa opiskella luokanopettajaksi ja H3 haluaa lukea psykologiaa. H7:n ja H9:n suunnitelmissa on opiskella lääkäriksi. H9 haluaa vielä erikoistua kirurgiksi. H8 suunnittelee oikeustieteen opintoja. H4 haluaa opiskella farmasiaa tai hammaslääketiedettä. Hän tietää, että molemmille aloille on hyvin suuret hakijamäärät suhteessa aloituspaikkoihin.

***H4:** -- Et saa nähdä just mitä tapahtuu, kun siin on, sinne on niin paljon hakijoita. Ja sit just kun farmasia on vaan kahdessa paikassa, nii sit se on niinkun, jos on suuri hakijamäärä, niin sit on vähän pienemmät mahdollisuudet, et pääsee, mut saa nähdä, miten menee.*

H2:n, H5:n ja H6:n opintosuunnitelmat eivät ole vielä selkiytyneet. H2 haluaa tulevaisuudessa opiskella yliopistossa tai ammattikorkeakoulussa, muttei vielä tiedä mitä. H5:llä on paljon vaihtoehtoja tulevan opiskelualan suhteen, ja tällä hetkellä häntä kiinnostaa eniten lentäjäksi opiskelu. Myös H6 on miettinyt monia eri aloja, mutta mikään niistä ei ole vielä ylitse muiden. Hän on ollut kiinnostunut muun muassa hammaslääkäriin, poliisiin ja lentäjän ammasteista.

H1 ja H4 ovat suunnitelleet kotoa muuttamista tulevaisuudessa. H1 haluaa itsenäistyä ja asua omillaan. H4 aikoo asua joko yksin tai poikaystävän kanssa. H3, H4 ja H5 ovat miettineet ulkomailla opiskelua. H5 haluaa lähteä lukiosta valmistuttuaan Englantiin kielikoulutukseen kehittämään englannin kielen taitoansa. H7 on miettinyt opiskelua lähtömaassaan Irakissa, muttei ole varma sen kannattavuudesta. H1 haluaa mennä tekemään vapaaehtoistyötä kehitysmaiden kouluihin.

***H1:** No, varmaan mä jään asumaan [Suomeen], mut silti mä teen vapaaehtoistyötä Unicefil ulkomail. Niinku kehitysmaissa, autan niit. Itse mä haluan opiskella opettajaksi ja mennä tekee kouluissa vapaaehtoistyötä ulkomail, niinkun auttaa oppilaita.*

7.4.2 Työelämä

Melkein jokainen nuorista on ollut töissä kesäisin tai opintojen ohella. Työt ovat olleet usein erilaisia asiakaspalvelutehtäviä. H1 on työskennellyt monissa eri paikoissa. Hän on ollut myös hyvin aktiivinen työpaikkojen hankkimisessa, sillä hän on soittanut työpaikkoihin sekä käynyt myös paikan päällä kysymässä töitä. H6 ja H9 haluavat tehdä töitä, jottei heidän tarvitsisi pyytää vanhemmilta rahaa. Myös H4 käy töissä, jotta pystyy ostamaan omat koulukirjansa sekä jotain mukavaa itselleen.

***H1:** Mä oon ollu monta paikassa [nauraa]. Niinkun yläasteella mä oon jakanu lehdetki. Sit mä oon ollu niinkun --mä pääsin lasten leirille, lasten kanssa olemaan töissä. --Ja sit kyl mä oon tehny, mä oon ollu puhelinmyyjäki. Sit mis mä oon ollu... Mä oon ollu [tavaratalossa], niinku varmaan kaks kertaaki.*

Nuorten unelma-ammattit ovat usein yhteydessä siihen, mitä he haluavat opiskella. Lähes kaikkien unelma-ammateille on yhteistä se, että ne ovat yhteiskunnassa arvostettuja ammatteja, joihin on vaikea päästä. H1:n unelma-ammatti on opettaja, H3:n psykologi, H7:n lääkäri, H8:n asianajaja ja H9:n kirurgi. Vaikka H5 ja H6 eivät ole vielä ihan varmoja, mitä haluavat opiskella, on molempien unelma-ammatti lentäjä. Myös H2 on vielä epävarma tulevaisuuden opinnoistaan, mutta silti hänen unelma-ammattinsa on sosionomi tai "joku sellainen". H4 ei ole vielä päättänyt unelma-ammattiaan.

H6: *Unelma-ammatti, kyl mä sanoisin et se ois se lentäjä. Pienestä asti aina halunnu lentäjäksi. Mut, en nyt tiedä, minne päädyn loppujen lopuks, mut.*

7.4.3 Tulevaisuuden toiveita ja pelkoja

Haastattelun lopuksi keskusteltiin vielä mahdollisista toiveista ja peloista tulevaisuuteen liittyen. Usein toiveet kohdistuivat hyvään ammattiin, pärjäämiseen tai ylipäänsä onnelliseen elämään. H6 haluaa pärjätä tulevaisuudessa opinnoissaan paljon paremmin kuin tällä hetkellä. H2 ja H4 haluavat löytää mukavan työpaikan ja elää hyvää elämää. H5:llä on vain yksi toive: unelma-ammattinsa saavuttaminen.

H5: *Kunhan mä pääsen lentäjäksi, se on mun toive. Ei mitään muuta.*

H2: *Hyvä työpaikka ja elämä on hyvin.*

Nuorilla on myös tulevaisuuteen liittyviä pelkoja, mutta niitä on vähemmän kuin toiveita. H2, H3 ja H5 eivät osaa nimetä mitään tiettyä pelkoa. H8:lla on pelkoja tulevaisuuden suhteen, mutta hän ei halua puhua niistä. H1 pelkää tulevaisuudessa epäonnistumista. Pelot vievät häneltä joskus yöunet, ja epäonnistumisen pelko aiheuttaa myös vaikeuksia koulussa. H9:ää hieman jännittää aikuistuminen ja aikuisen elämä. H6:ta pelottaa se, että hän menisi opiskelemaan sellaista alaa, josta ei pitäisikään. Myös H7:llä on samankaltainen pelko: häntä pelottaa, ettei pääse opiskelemaan lääkäriksi, tai jos pääsee, hän ei tykkäisikään alasta. H4:ää pelottaa hieman tulevaisuuden epävarmuus. Tähän asti hän on aina tiennyt, mihin etenee seuraavaksi, mutta lukion jälkeen ei olekaan mitään tiettyä kaavaa, mitä seurata.

H4: *Tulevaisuus ehkä välil pelottaa, kun miettii. Koska aina tähän mennes on ollu se tietty, semmonen plääni. Et nyt mä meen lukioon ja nyt alkaa tämä ja tämä ja tämä. Nyt kun ei tiedä, mitä tapahtuu ja mitä tekee, se vähän pelottaa.*

7.5 Sinnikkyys

Seuraavaksi tarkastellaan nuorten kokemuksia sinnikkyydestä. Kokemuksista välitty nuorten tahto pärjätä elämässä itse ja asenne, että kaikesta selviää.

Taulukko 6. Aineiston luokittelu sinnikkyuden osalta. Alaluokista on merkitty vain esimerkit.

Alaluokat	Yläluokat	Pääluokka
Ei tahdo muiden apua Halu itsenäistyä	Tahto pärjätä itse	Sinnikkyys
Pärjääminen haasteista huolimatta Luotto omaan pärjäämiseen	Selviytyjäasenne	

Nuoret ovat hyvin sinnikkäitä. Osa nuorista ei halua pyytää muilta apua. H1 vihaa avun pyytämistä ja haluaa tehdä kaiken omin päin. H3 ei ole saanut tukea opiskelustressiin, sillä hän ei ole halunnut kertoa asiasta kenellekään. H4 ei pyytänyt apua, kun hänellä oli lukiossa terveysongelmien vuoksi vaikeaa. Myös H1 selvisi yksin haastavasta ensimmäisestä lukiovuodesta, jota varjosti sairastelu. H6 ja H9 eivät halua pyytää vanhemmilta apua raha-asioissa, vaan käyvät töissä saadakseen omaa rahaa.

***H1:** Mä oon tehny aina kaikki itse. Niin, et mä en halunnu kertoa kenellekään, tai mä en haluu mitään, et joku auttaa. Mä oon aina halunnu, itse mä teen kaikki. Mä vihaan auttamista, mut sit kun se muuttuu vaikeeks ja vaikeeks, sit mä kysyn mielipiteitä, mut mä en koskaan sanois et, voiks sä tehdä mun kaa tää.*

H1 ja H4 ovat haastaneet itseään vaikeissa kouluaineissa. H4 kirjoitti pitkän matematiikan, vaikka kokee olevansa siinä huono. H1 sai puolestaan kovalla työllä nostettua matematiikan numeron kuutosesta yhdeksään. H1 myös odottaa, että pääsee muuttamaan pois kotoa, jotta voi itsenäistyä ja pärjätä täysin omillaan. Hän halusi kokeilla aikuisten työelämää jo etukäteen ja hankki sellaisen työpäivän, johon kuuluu aikaiset aamut ja pitkät päivät.

***H1:** Mä halusin haastaa itteeni, niinku tuntuu työelämä herätä viidelt aamulla, lähtee bussiin joskus viidelt, puoli kuudelt jo, johonkin silloin, niinkun lähtee. Mä halusin itte haastaa itteeni et, milt tuntuu*

aikuisen lähteä aamulla töihin ja tulla joskus iltapäivällä ihan poikkina.

Kaikki nuoret eivät tuo yhtä selvästi esille sinnikkyyttä ja halua pärjätä kuin H1 ja H4, mutta nämä ominaisuudet ja asenteet välittyvät silti heidän puheistaan. H2 naurahtaa, että hän on pärjännyt koulussa, vaikka joskus on ollut huonojakin opettajia. H6 toteaa, että hän on selviytynyt koulusta ihan hyvin, vaikkei aina olisikaan saanut opettajilta apua. H7:n mielestä hän on itse ainut, joka on vaikuttanut koulussa pärjäämiseensä. Nuorten ahkera töihin hakeutuminen on myös merkki sinnikkyydestä. Lisäksi osa nuorista on yläkoulussa sisukkaasti nostanut arvosanojaan, jotta pääsisi lukioon.

Myös optimismi ja usko omaan pärjäämiseen välittyvät nuorten puheista. Suurin osa nuorista haluaa opiskella nimenomaan yliopistossa, ja monet heistä näkevät itsensä opiskelemassa siellä jo pian lukiosta valmistumisen jälkeen. H5 ajattelee, että kovasta työstä palkitaan aina. Hänestä koulussa mikään ei ole vaikeaa, kunhan jaksaa opiskella. Hän myös uskoo, että tulee pärjäämään elämässä. H4 tavoittelee menestystä elämässä. H4:ää hieman jännittää, mitä tulevaisuus tuo tullessaan, mutta hän luottaa siihen, että tulee selviämään mistä vain.

***H4:** Et tää on just sitä, vähän jännittää, mitä tapahtuu. Mut kyl mä sit tiään, et jollain taval mä pystyn siihen ja selviin siihen, mitä ikinä vois tapahtuu että.*

***H5:** Mikään ei oo kyl haastavaa, kunhan tekee läksyt ja keskittyy tunnilla. Kaikki sujuu hyvin.*

7.6 Opiskelijatyypit

Nuoret jakautuvat kolmeen opiskelijatyyppiin kokemustensa perusteella (kuvio 2). Määrätietoisille opiskelijoille on tyypillistä menestyksen tavoittelu ja suunnitelmallisuus. Ailahtelevia opiskelijoita yhdistävät opiskelumotivaation vaihtelut sekä koulukavereiden korostunut merkitys. Oppimiskeskeisille opiskelijoille on ominaista oppimisen tärkeyden korostaminen. Seuraavaksi tuloksia esitellään näiden kolmen opiskelijatyypin kautta.



Kuvio 2. Nuorten luokittelu opiskelijatyyppeihin.

7.6.1 Määrätietoiset opiskelijat

Määrätietoisien opiskelijoiden ryhmään lukeutuu neljä nuorta: H1, H4, H7 ja H9. Heidän lukiopäätökseensä on vaikuttanut vahvasti oma tahto. H1 valitsi lukion, sillä hän ei halunnut opiskella itselleen heti ammattia. Hänen perheessään kukaan muu ei ole käynyt lukiota, mikä myös kannusti nuorta hakemaan lukioon. Hän on tutkimuksen nuorista ainut, joka ei ole saanut vanhemmilta ollenkaan tukea lukiopäätökseen. Kuitenkin eräs maahanmuuttajajärjestö on tukenut häntä lukioon hakemisessa. H1:n mukaan hän on itse vaikuttanut eniten lukiopäätökseensä, sillä hänellä on motivaatiota opiskella siellä. H4:n lukiopäätökseen vaikutti se, että hän haluaa päästä elämässä ”korkeampaan tasoon” eli opiskelemaan korkeakouluun. Hän ei olisi myöskään tiennyt, minkä alan valitsisi ammattikoulussa. H4 on saanut lukiopäätökselle tukea vanhemmilta ja opinto-ohjaajalta. Opinto-ohjaajan mukaan nuorella oli niin hyvät arvosanat, että tämän kannattaisi mennä ehdottomasti lukioon.

***H4:** -- mä oon aina haaveillu, et mä pääsisin semmoseen korkeampaan tasoon, et pystyisin opiskelemaan niin kuin yliopistossa tai ammattikorkeakoulussa. Niin lukio on se niinkun paikka, mitä kautta pääset sinne, niin sen takia.*

H9 valitsi lukion, sillä hän haluaa valmistua lääkäriksi. Hän ei myöskään olisi osannut valita ammattikoulun tarjoamista aloista itselleen sopivaa. Hänen vanhempansa suhtautuivat myönteisesti lukiopäätökseen. H7 on tiennyt jo alakoulusta lähtien, että haluaa opiskella lukiossa. Hän kokee olevansa enemmän lukuihminen kuin käsillä tekijä, joten lukio tuntui parhaalta vaihtoehdolta. Myös H7:n vanhemmat kannustivat lukioon. Hänellä oli kuitenkin yläkoulussa opinto-

ohjaaja, joka kannusti nuorta hakemaan ammattikouluun. Nuori ei tiedä, miksi opinto-ohjaaja kannusti juuri sinne. H7 ei kuitenkaan muuttanut mieltään.

H7: Mä en tiedä. Mut mä tein sit tahalteen, et mä hain tänne [nauraa]. Et jos sä nyt pakotat sinne toiseen, mä haluan tänne.

Määrätietoisten opiskelijoiden tulevaisuudensuunnitelmat opintojen suhteen ovat selkeämpiä kuin kahdella muulla opiskelijatyypillä. Heistä jokainen tavoittelee yliopistokoulutusta ja on miettinyt mieluisia yliopistoja jo valmiiksi. H9:n suunnitelmat jatko-opinnoille ovat kaikista kunnianhimoisimmat: hän haluaa opiskella lääkäriksi ja erikoistua kirurgiksi. Nuori aikoo hakea lääketieteelliseen heti ylioppilas-kirjoitusten jälkeen ja yrittää ainakin toisen kerran, jos ovet eivät aukea ensimmäisellä yrityksellä.

H9: No, lääkäri on semmonen jos pääsee lääkikseen, ja sit mä oon niinkun kyllästyny siihen opintoon, niin mä päädyn sinne lääkäriin. Mut mun tavoite on viel jatkaa sen jälkeen viel, erikoistuu niinkun kirurgiin.

Myös H7 haluaa opiskella lääkäriksi ja näkee itsensä opiskelemassa sitä kahden vuoden sisällä lukiosta valmistumisen jälkeen. Hän kuitenkin tietää, että lääkäriksi valmistuminen vaatii paljon työtä. H1 haluaa opiskella opettajaksi. Hän on myös suunnitellut, mitä opettajanpätevyksiä haluaa.

H1: No, mä varmaan otan luokanopettajan. Mut sit silti mä teen sivuna niinkun, aineena mä otan varmaan liikunnan tai terveystiedonopettajaks.

H7: [Nauraa] No opiskella niin paljon, että pääsee sinne [lääketieteelliseen] pääsykokeeseen avulla. Ja sielläkin opiskella, opiskella, opiskella niin kauan, et pääsee pois sielt.

H4 uskoo, että viiden vuoden sisällä hän on luultavasti käynyt jo korkeakoulun. Hän haluaisi opiskella farmasiaa tai hammaslääketiedettä. H4 kuitenkin tietää, että suuren hakijamäärän vuoksi hän ei välttämättä saa heti opiskelupaikkaa. H4 on hyvin suunnitelmallinen ja on aina tiennyt tarkasti, mitä aikoo seuraavaksi

tehdä elämässä. Hän on kuitenkin huomannut, että lukion jälkeisen elämän suunnittelu on vaikeampaa. H4 pohtii, että ilman opiskelupaikkaa jääminen voisi tehdä jopa hyvää, sillä kerrankin olisi aikaa levätä ja miettiä elämää.

H4: -- mä sanoin just äskenki, et mul on semmonen plääni, et joka vuos mul on ollu joku juttu. Vaiks nyt mennä seittemäst luokast kasiluokkaan ja sitten ysist mennä lukioon ja sit toisest vuosiluokast, nyt mä oon abi ja. Joka vuos on ollu tämmönen ja nyt mä oon yrittäny silleen, et ehkä vaiks ei pääsis, nii sit se on varmaan hyvä juttu vaan. Et saa hetken levätä ja olla ja miettii.

H1 ja H4 ovat miettineet myös kotoa muuttamista. H4:stä on mahdollista, että hän muuttaa pois kotoa jo kahden vuoden päästä. H1 tahtoo itsenäistyä ja pärjätä omillaan. Hän haluaa ottaa etäisyyttä kotikaupunkiinsa ja perheeseensä, joten hän aikoo muuttaa kauas opiskelemaan.

H1: Mä oon aina halunnu johonkin kaukaan, koska mä en enää, [kotikaupunki] on nyt ollu mulle liikaa. Mä oon asunu koht kymmenen vuotta. Niin, ja sit mä haluun kerranki pärjää itse niinkun. Varmaan mun perhe ei tuu muuttaa mun perään, mut se on just se miks mä haluun. Kuus tuntii matkat, ne ei muuta mun perään [nauraa].

Sinnikkyys välittyi tutkimuksen jokaisen nuoren kokemuksista ainakin jossain määrin, mutta se korostuu määrätietoisten opiskelijoiden kohdalla. H1 haluaa tehdä kaiken aina itse eikä pyydä muilta apua. H9 on itseään kohtaan vaativa. Hän haluaa kustantaa omat menonsa, joten hän etsii töitä aktiivisesti ja käy töissä. H1 ja H4 ovat haastaneet itseään vaikeina pitämissään kouluaineissa. H4 kirjoitti pitkän matematiikan lyhyen sijasta siitä huolimatta, että matematiikka on ollut hänelle iso haaste, ja hän kokee olevansa siinä huono. H1 päätti tehdä itselleen vaikeimmista kouluaineista omia vahvuuksiaan. Hän sai esimerkiksi ahkeralla opiskelulla nostettua matematiikan numeron kuutosesta yhdeksään.

H1: No, ens oli niinku matikka ja kemia ja tällaset [vaikeimpia kouluaineita]. Mut sit, kun mä tajusin se on mun oma vahvuuteni. Sit mä niinku yritin paljon parempaa, ku mul oli ensin matikka kutonen. Sit mä nostin ysiin, vaan yhdellä kerralla, et mä vaan tein ne tehtävät ja luin vaan kokeeseen. Sit ne oli sen jälkeen mun omaa vahvuutta ja tälleen ja biologia ja tällaset.

H9: *Joo ja sit, oon kans silleen aika vaativainen, voin sanoa. Esim. ku jos nyt pitäis nää koulukirjat hankkii tai jotain, niin mä en kauheesti haluu pyytää vanhemmilta apua. Niin mä vaan etin töitä ja käyn töissä ja ostan omaa kirjoja niin.*

H1:llä ja H4:llä on keskenään samantyyppisiä haastavia kokemuksia. Molemmilla on ollut terveyteen liittyviä ongelmia, jotka ovat haitanneet koulunkäyntiä. Kumpikin nuorista korostaa, että on selvinnyt haastavasta tilanteesta yksin. H1:stä ja H4:ää on myös kiusattu koulussa. Molemmat kuitenkin sanoivat päättäväisesti kiusaajilleen vastaan, mikä sai kiusaamisen loppumaan. H4 on kohdannut luki-ossa myös opettajia, jotka ovat puhuneet maahanmuutosta ikävään sävyyn. Nuori on kuitenkin rohkeasti huomauttanut asiasta näille opettajille, varsinkin jos kommentit on osoitettu juuri hänelle.

H4: *Paitsi jos on ollu suoraan sanottu mulle, niin sit siit semmonen, et kyl mä niinkun, emmä todellakaan oo semmonen, et mä oon ihan hiljaa, jos joku, mä koen et se on väärin, niin sit mä sanon sen ääneen.*

H1: *Joskus ne niinku sanoo, mut sit mä opin sanoo takas, mitä ne [kiusaajat] ansaitsee. Niin, silloin mä en, mä olin todella herkkä, mä en jaksanu sanoo mitään. Ja sit mä opin sanoo takas asiat, mitä ne ansaitsee, sit ne lopetti.*

Määrätietoisille opiskelijoille koulumenestys on hyvin tärkeää tulevaisuuden kannalta. Heistä jokainen on vaikuttanut vahvasti itse siihen, että on pärjännyt koulussa niin hyvin. H7 pitää koulumenestystään täysin omana ansionaan. H4 selittää koulussa pärjäämistään sillä, että hän on motivoitunut tavoittelemaan aina parempaa. H9:lle on hyvin tärkeää onnistua koulussa. Hän uskoo sen johtuvan siitä, että Thaimaassa arvostetaan paljon koulumenestystä. H9:llä onkin ollut Thaimaassa paineita menestyä. Suomeen muuton jälkeen paineet ovat vähentyneet, mutta eivät kuitenkaan kadonneet.

H9: *Ja sit se voi johtuu myös siitä, et Thaimaas arvostetaan tosi paljon, jos onnistuu koulussa. Nii mul on aina ollu Thaimaassakin silleen paineita, pitää onnistuu koulussa. Ja sit ku mä oon muuttanu Suomeen, se paine on vähän vähemmän, mut kuitenkin mä pidän, et mä onnistun siinä. -- Siin Thaimaas se on niinkun, et on järjestys*

laitettu silleen, et on saanu kokeesta paras piste, ja sit laitetaan silleen.

H4: *Ehkä se, et on aina halunnu olla, niinkun tavoitella jotakin parempaa. Et semmonen motivaatio.*

7.6.2 Ailahtelevat opiskelijat

Ailahtelevien opiskelijoiden ryhmään kuuluu kolme nuorta: H2, H5 ja H6. Heidän lukiopäätöksessään olennaista oli lukion tarjoama lisäaika miettiä tulevaisuutta sekä vanhempien ja opinto-ohjaajan kannustus lukio-opinnoille. Kahdelle heistä lukioon päätyminen ei ollut myöskään aivan mutkatonta. H5 suoritti aluksi kaksoistutkintoa. Hän kuitenkin lopetti ammattikoulun kahden viikon jälkeen ja jatkoi pelkkää lukiota. Kaksoistutkintoa suorittavien koulupäivät olivat hyvin pitkiä, joten nuoresta ei ollut järkevää jatkaa niin raskasta opiskelua. Hän valitsi lukion, sillä se tarjoaa enemmän vaihtoehtoja tulevalle ammatille. H5:llä ei ole mikään kiire valmistua ammattiin, ja lukiossa on aikaa miettiä, mille alalle voisi tulevaisuudessa suunnata. H5:n vanhemmat myös kannustivat nuorta hakemaan lukioon.

H5: *Oli pitkiä koulupäiviä ja kaheksast neljään, niin emmä nyt, ei ollu mitään järkeä. Niin mä menin mielummin sit vaan jompikumpi: ammatti tai lukio, sit mä valitsin lukion.*

H5: *Myöhemmin on nytten sitten parempia vaihtoehtoja tai enemmän vaihtoehtoja kun amikses. Sit viel mulla on viel aika miettii viel, nii ei mul oo mihinkään kiire viel. -- Kyl mun vanhemmat kannusti siihen, et mä meen lukioon. Sit mäki päätin sit mennä.*

Myöskään H6 ei päätenyt yläkoulusta suoraan lukioon, vaan kävi kymppiluokan korottaakseen arvosanojaan. Yläkoulu meni hänen sanojensa mukaan aika heikosti, eikä hän päässyt matalan keskiarvonsa vuoksi lukioon. Hän sai kuitenkin kymppiluokan aikana nostettua keskiarvoaan riittävästi ja aloitti lukio-opinnot. H6 halusi lukioon, sillä siellä sai lisäaikaa miettiä, mitä voisi opiskella tulevaisuudessa. Myös opinto-ohjaaja ja vanhemmat kannustivat lukioon. H6:n vanhemmat näkivät lukion väylänä arvostettuun lääkärin ammattiin. Myös H2:n lukiopäätökseen on vaikuttanut vanhempien kannustus juuri lukio-opintoihin. Sen lisäksi hän piti itse lukiota parempana vaihtoehtona. Myös opinto-ohjaaja suositteli nuorelle

lukiota. H6 on tutkimuksen nuorista ainut, jonka mielestä koulupolku ei ole edennyt aivan suunnitelmien mukaan.

H6: [Nauraa] Suunnitelmien mukaan, mun ois pitäny valmistuu viime vuonna. Mut tota, suunnilleen, siinä ja siinä joo.

Ailahtevien opiskelijoiden tulevaisuudensuunnitelmat opintojen suhteen eivät ole vielä kovin selkeitä. H2 suunnittelee käyvänsä lukion jälkeen armeijan, mutta muuten hänellä ei ole juuri suunnitelmia. Hän haluaa opiskella korkeakoulussa, muttei tiedä vielä mitä. H5 ei pidä siitä, jos häneltä kysytään jatko-opintosuunnitelmista, sillä vaihtoehtoja on niin paljon. Tällä hetkellä häntä kiinnostaa eniten lentäjäksi opiskelu, ja toisena vaihtoehtona on opiskelu kauppakorkeakoulussa. H6:lla on useita eri vaihtoehtoja opiskeltavalle alalle, muttei kuitenkaan vielä mitään tiettyä, joka olisi ylitse muiden. Häntä on kiinnostanut muun muassa hammaslääkärin, poliisin ja lentäjän ammatit.

H6: Siis vaihtoehtoja on paljon, mut ei oo mitään sellast tiettyä, mikä tulis mieleen. Et se on vielä se hämärän puolella. Kyl äh.. Jossain vaihees kiinnosti hammaslääkärin hommat sun muut. Sit on kiinnostanu myös poliisi, lentäjä. Mut ne yleensä vaihtelee aina.

H5: Mä vihaan, et mult kysytään tollasii [mieluista opiskelualaa], koska niit on vaan aika paljon vaihtoehtoja. Mä... Mä aina vastaan, et emmä tiedä. Kyl se jossain vaihees napsahtaa päähän, mut kyl mä haluisin opiskella lentäjäksi. Ja sit, jos mä en pääse sinne, niin mä tekisin toinen vaihtoehto, on kauppakorkeakoulu. Joo, kyl niit vaihtoehtoja löytyy. Mut ei ikinä lääkäri.

Ailahteville opiskelijoille koulukaverit ovat korostuneen tärkeitä, ja joskus tämä on vaikuttanut negatiivisesti koulussa pärjäämiseen. H2:lle ja H5:lle yläkoulu on ollut mukavinta aikaa koulussa, sillä silloin on voinut olla paljon kavereiden kanssa. H5:n ja H6:n kohdalla yläkoulussa suuri osa ajasta meni kavereiden kanssa pelleilyyn ja hauskanpitoon. Lukiossa tähän ei ole kuitenkaan enää varaa, sillä opiskelu on paljon vaativampaa.

H5: No tottakai yläaste oli paras aika, silloin oli kivaa, kaikki kavereiden kanssa. Sitten lukiossa taas, nii ei oo pelleilyvaraa, nii pitää aina keskittyä opintoihin, koulunkäyntiin.

H2: *Sillon oli kaikkii, kaverit ja kaikki oli samaan aikaan. Ja ne on mun kans, me ollaan oltu niinkun ala-asteelt saakka, niinku samaa porukkaa. Mut sit, tieksä kaikki menee toisiin ammatteihin ja lukioon ja niin ja näin.*

H6: *-- mut toi tota yläasteella se, et en kauheesti opiskellu, vaan olin sit tavallaan siel niinkun hauskuuden vuoks, siel pelleiltiin ja kaikki.*

Kavereiden kanssa pelleily on aiheuttanut yläkoulussa myös yhteenottoja opettajien kanssa. Lukiossa opettajasuhteet koetaan kuitenkin paljon parempina, eikä yhteenottoja ole enää tullut pelleilyn vähennyttyä.

H5: *Perus, tuli aina jotain tollast valituksii, et jälki-istunto. Sit aina piti vastaa tai no joo. Tai tuli aina kaveritappelu tai tollasii juttui. No sit lukios tieksä, ei ollu enää pelleilyä eikä niin paljon pelleilyä, niin kaikki sujuu hyvin. Et ei tuu koskaan opettajien kaa mitään vastaan.*

Ailahtelevilla opiskelijoilla opiskelumotivaation vaihtelut ovat tavallisia. He olivat yläkoulussa kiinnostuneempia kavereista kuin opiskelusta, mikä vaikutti negatiivisesti koulumenestykseen. H2 ja H5 kuitenkin rupesivat panostamaan enemmän koulunkäyntiin ja saivat nostettua arvosanansa niin, että pääsivät suoraan lukioon.

H2: *No, sit kun on menny vähän huonosti, sit kun on menny vähän huonosti, sit tulee vähän sanomisii. Sit mä oon tajunnu ite, et joo nyt menee huonosti. Sit mä oon alkanu niinkun... Ja muutenkin mä esim. yläkoulussa, mä enemmän olin, tiiäksä kiinnostunu enemmän kavereista ja näin. Sit mä tajusin, mun pitäis päästä niinkun lukioon. Sit mä aloin niinkun opiskella myös.*

Kuten aiemmin on tullut esille, H6:n keskiarvo ei riittänyt lukioon, joten hän kävi kymppiluokan korottaakseen sitä. Ailahtelevilla opiskelijoilla on ollut vielä lukiossa kausia, jolloin opiskelumotivaatio on ollut matala. H5 keskittyi koulunkäyntiin ensimmäisenä lukiovuotena, mutta toisena vuotena hän ei enää jaksanut. Abivuonna hän opiskelee ahkerammin, jotta valmistuisi ylioppilaaksi kolmessa vuodessa. Toisinaan nuori ei edelleenkään jaksaa panostaa opiskeluun. H6:n motivaatio on ollut lukiossa hyvin vaihtelevaa, ja hän tietää, että pystyisi opintojen suhteen parempaan. Hän myös sanoo laiskuuden haittaavaan eniten opiskelua.

H6: *Tota, en oo käyttäny mun täyttä potentiaalii vieläkään. Mä en tiedä, laiskuus on enemmän ollu se suurin virhe.*

H5: *No joskus tulee laiskuusolo, niin sillen mä en jaksa tehdä mitään. Mut se on vaan harvoin. Mun piti täl hetkel, kyl mä teen läksyi verrattuna viime vuonna, mä olin ihan, meni hukkaan aika, en tehny läksyi.*

H6:n koulumenestys oli erinomaista alakoulussa, mutta se on hiipunut koulupolun edetessä motivaation laskettua. H6:n mukaan motivaation puutteeseen lukiossa vaikuttaa se, ettei hän vielä tarkalleen tiedä, mitä haluaa tehdä lukion jälkeen. Hänellä ei ole siis tiettyä päämäärää, joka motivoisi valmistumaan lukiosta. Hän haluaa tulevaisuudessa kuitenkin onnistua koulunkäynnissä paremmin kuin nyt.

H6: *No, musta tuntuu, lukiossa varsinkin se, et ei tiiä minne menee tai mitä haluaa opiskella, nii et ei tiiä sitä päämäärää. Nii, sitä alkaa, tiiäksä sä jäät vaan siihen samaan koloon, et sä alat miettii, mitä mä teen, mitä mä teen. Et loppujen lopuks, eihän sil oo välii, mitä mä teen, jos mä saan lukion loppuun, kun mä en tiedä, minne mä meen siitä.*

Motivaation vaihteluista huolimatta koulussa menestyminen on tärkeää ailahteleville opiskelijoille: silloin elämässä selviytyy paljon paremmin ja pääsee pidemmälle. Nuoret haluavat tehdä töitä koulumenestyksensä eteen, vaikkei se aina käytännössä toteutuisikaan.

H6: *Vaikkei sitä kauheesti jaksa tehdä läksyjä sun muuta, kyl mä sisimmässä oikeesti tiedän, et ilman opiskelua, se tulevaisuus ei ainakaan näytä hyvältä aina. Et kannattais aina pitää, niinku pitää se koulu aina, prioriteettina.*

7.6.3 Oppimiskeskeiset opiskelijat

Oppimiskeskeisten opiskelijoiden ryhmään lukeutuu kaksi nuorta: H3 ja H8. He edustavat määrätietoisten ja ailahtelevien opiskelijoiden välimuotoa: heissä on piirteitä molemmista tyypeistä, mutta kumpikaan tyyppi ei ole hallitseva. Oppimiskeskeisten opiskelijoiden ominaispiirteenä on oppimisen tärkeyden korostaminen.

Oppimiskeskeisten opiskelijoiden lukiopäätökseen vaikuttivat useat tekijät. H3 valitsi lukion, koska hän halusi lisäaikaa miettiä tulevaisuuden ammattia. Myös ne ammatit, joita hän piti kiinnostavina, vaativat yliopistokoulutuksen, eli lukio toimi väylänä niihin. Lisäksi H3:n vanhemmat sekä opettajat kannustivat lukio-opintoihin. H8 päätti vasta 9.luokalla, että aikoo hakea lukioon. Hän valitsi lukion, sillä se toimii väylänä oikeustieteen opinnoille. Hän sai myös tukea opettajilta lukioon hakemiselle. H8 halusi mennä eri lukioon kuin hänen kaverinsa, sillä hän oli ollut aina samassa porukassa ja kaipasi vaihtelua. H8 on ollut tyytyväinen lukiopäätökseen, sillä hän pitää opiskelusta ja uuden oppimisesta.

***H8:** Siis mä tykkään opiskella, mä tykkään oppii jotain uutta. Se on kivaa. Tai siis mä opiskelen, kun mä haen oikikseen. Mä opiskelen samal kemiaa, fysiikkaa, se on kiva oppii jotain uutta.*

Oppimiskeskeisten opiskelijoiden tulevaisuudensuunnitelmat opintojen suhteen ovat melko selkeitä. H3 haluaa opiskella psykologiaa, muttei ole vielä päättänyt, opiskelisiko Suomessa vai ulkomailla. H8 puolestaan haluaa opiskella oikeustiedettä. Hän on myös miettinyt lääketieteen opintoja, mutta ne eivät tunnu niin mielenkiintoisilta ainakaan pääsykoemateriaalin perusteella.

***H8:** Joo, koska must tuntuu et siel [oikeustieteellisessä] mä pärjäisin paljon paremmin, kun jossain lääkikses. Koska, siis mä otan ne aineet [joita tarvitaan lääketieteen pääsykokeissa], mut mä en löydä niist mitään kiinnostavaa. Siis se on, asioita sä teet, mitä kirja itse kertoo sun tekevän, se on siinä.*

Oppimiskeskeisille opiskelijoille on yhteistä oppimisen ja kouluelämän mielekkyyden korostaminen. Vaikka joskus on päiviä, jolloin kouluun ei huvittaisi mennä, on kouluelämä heille kuitenkin hyvin tärkeää. H3:n ja H8:n mielestä opettajat ovat yksi syy siihen, miksi koulussa on mukavaa. H3 käyttää koulupäivien jälkeen aikaa opiskeluun, muttei pidä sitä vaivannäkönä. Myös H8 tekee aina läksyt ja yrittää lukea kokeisiin. Hänen mielestään asioiden ymmärtäminen on tärkeämpää kuin kokeessa menestyminen.

***H8:** Kyl mä teen ne läksyt ja mä yritän lukee kokeisiin. Mut se vaan, et ymmärränks mä sen aiheen. Se on se enemmän tärkeempi, kun se et mitä, se kertoo enemmän sen, mitä mä pärjään siin kokees.*

H3: Kyl välil tulee sellasii, et ei jaks, mut kyl, emmä pystyis varmaan elää ilman kouluu.

Oppimiskeskeisten opiskelijoiden suhtautuminen koulumenestykseen poikkeaa kahdesta muusta opiskelijatyypistä. H3:lle koulumenestys ei ole lukiossa enää yhtä tärkeää kuin ennen. Nuori on ymmärtänyt, ettei maailma kaadu siihen, jos aina ei menestyisikään niin hyvin. Vaikka koulumenestys ei ole H3:lle yhtä tärkeää kuin tutkimuksen muille nuorille, menestyy hän silti koulussa erittäin hyvin. H8:n mukaan koulumenestys kertoo yleissivistyksestä. Se, miten menestyy koulussa, auttaa myös huomaamaan omia vahvuuksia ja kehittämiskohteita. Koulumenestyksen tarkkailu auttaa siis suuntaamaan voimavaroja niihin asioihin, joita täytyy vielä opiskella lisää.

H8: Joo, tai siis se on yleissivistyst ja samal sä tuut huomaamaan, mis sä oot hyvä ja mis sä oot huono. Sen takii jos sä menestyt siihen, se tarkoittaa, et sä oot hyvä oppimaan. Jos sä et, niin sit sun täytyy vaan panostaa siihen enemmän.

H3: Ehkä aluks oli [koulumenestys tärkeää], mut sit kun myöhemmin ymmärs, niinkun ymmärsi paremmin, niin ehkä ei hirveesti ollu enää. --Varmaan sit kun meni tonne lukioon, sit mä ajattelin, et noo, ei silleen, jos ei pärjää nyt niin, ei se niinkun maailmanloppu oo.

Nuoret näkevät kuitenkin kouluttautumisen tärkeänä. H3:sta se on tärkeää tiedon saannin ja elämässä pärjäämisen kannalta. H8:sta koulutuksen ei tarvitse välttämättä olla korkea, kunhan ylipäänsä kouluttautuu.

H8: On, jos halua tulevaisuuden, minkä tahansa. Sil ei oo välii, ooksä menos ammattikouluun vai lukioon. Se on koulutus kuiteskin.

8 POHDINTA

Tässä luvussa esitetään tutkimuksen tuloksista yhteenveto ja johtopäätökset sekä vertaillaan keskeisiä tuloksia aiempiin tutkimuksiin ja teoreettiseen viitekehukseen. Luvussa tarkastellaan myös tutkimuksen luotettavuutta ja pohditaan ehdotuksia jatkotutkimukselle.

8.1 Yhteenveto ja johtopäätökset

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella maahanmuuttajataustaisten lukio-opiskelijoiden merkityksellisiä kokemuksia koulunkäynnistä. Tutkimuksen tulokset esitettiin aluksi viiden luokan alla: 1) koulupolut, 2) identiteetti ja kotoutuminen, 3) kokemus kouluhyvinvoinnista, 4) elämä lukion jälkeen ja 5) sinnikkyys. Sen jälkeen tuloksia käsiteltiin kolmen opiskelijatyypin kautta: a) määrätietoiset opiskelijat, b) ailahtelevat opiskelijat ja c) oppimiskeskeiset opiskelijat. Seuraavaksi tuloksista esitetään yhteenveto ja johtopäätökset. Lukijan tulee suhtautua esitettyihin tulkintoihin ehdotuksina.

Koulupolut

Nuorten koulupolut olivat enimmäkseen mutkattomia. Neljä nuorista oli osallistunut varhaiskasvatukseen ja käynyt koko peruskoulun Suomessa. Loput nuorista olivat aloittaneet koulunkäyntinsä Suomessa valmistavalta luokalta alakoulussa. Peruskoulun jälkeen yksi nuorista kävi kymppiluokan ja toinen kokeili kaksoistutkintoa, mutta muut aloittivat suoraan lukion. Nuoret olivat tyytyväisiä tähänhetkiin koulupolkuihinsa ja opiskelivat lukiossa omasta tahdostaan. Lukio nähtiin parhaana vaihtoehtona, sillä se antoi lisää aikaa miettiä tulevaisuuden ammattia sekä toimi väylänä korkeakouluopintoihin ja tiettyihin ammatteihin. Syyt olivat samoja kuin Ikosen ja Jääskeläisen (2008) tutkimuksen maahanmuuttajanuorilla.

Jokainen nuorista oli ainakin jossain vaiheessa opiskellut suomi toisena kielenä -opetuksessa. Suurin osa nuorista opiskeli suomea toisena kielenä peruskoulussa, kun taas lukiossa enemmistö opiskeli suomea äidinkielenään. Melkein kaikki olivat myös saaneet joskus oman äidinkiellensä opetusta. Opetusta sai

enimmäkseen alakoulussa, yläkoulussa vähemmän ja lukiossa ei enää ollenkaan. Äidinkieltä ylläpidettiin siis lähinnä kotona tai samaa kieltä puhuvien kaverien kanssa. On tärkeää, että perheen kesken käytetään äidinkieltä, jotta taito ei häviä (Ladky & Peterson 2008, 85). Äidinkielen säilyttämistä ei pitäisi kuitenkaan jättää ainoastaan perheen vastuulle, vaan nuorilla tulisi olla mahdollisuus oman äidinkielen opiskeluun läpi koulupolun. Kuitenkin Ikonen ja Jääskeläinen (2008, 48) toteavat, että usein myös ne lukio-opiskelijat, joilla oli mahdollisuus opiskella omaa äidinkieltänsä, eivät osallistuneet opetukseen, sillä he eivät pitäneet sitä tärkeänä. Myös tässä tutkimuksessa muutama nuorista oli lopettanut oman äidinkielen opiskelun, sillä opetus tuntui liian helpolta. Oman äidinkielen opiskelumahdollisuuksien parantamisen lisäksi tulisi kiinnittää huomiota siihen, että opetus on mielekästä ja opiskelijoiden taitotasolle sopivaa.

Yli puolet nuorista oli saanut joskus osa-aikaista erityisopetusta tai tukiopetusta. Tyypillisesti tukea saatiin kielitaitoon liittyen alakoulussa. Nuoret korostivat, että tuki oli ollut vain väliaikaista. Erityis- ja tukiopetus sai paikoin jopa negatiivisen sävyn nuorten puheissa. Varsinkin nuoren kommentti siitä, että alakoulun tukiopetuksen jälkeen hän oli opiskellut samalla tavalla kuin suomalaiset lapset, ”ilman mitään erityisopetusta”, asetti erityisopetuksen erottelevaksi tekijäksi maahanmuuttajaoppilaiden ja suomalaisten oppilaiden välille. On mahdollista, että nuoret eivät halunneet tulla nähdyiksi tukea tarvitsevina maahanmuuttajina, joten he vähättelivät tuki- ja erityisopetukseen osallistumistaan (ks. myös Ikonen & Jääskeläinen 2008).

Identiteetti ja kotoutuminen

Nuoret olivat kotoutuneet Suomeen hyvin. Tarkasteltaessa nuorten kotoutumista Berryn (2006) akkulturaatioasenne-mallin kautta jokaisen nuoren akkulturaatio näytti olevan lähimpänä integraatiota. Nuorten elämässä näkyi piirteitä suomalaisesta kulttuurista sekä oman tai vanhempien lähtömaan kulttuurista. Jokainen nuorista käytti sekä äidinkieltään että suomenkieltä. Nuoret olivat omaksuneet suomalaisia tapoja, mutta säilyttäneet myös lähtömaan tapoja. Usein lähtömaan kulttuuri näkyi enemmän kotona, kun taas suomalainen kulttuuri kodin ulkopuolella. Kaikki nuoret viihtyivät Suomessa ja pitivät hyvänä vaihtoehtona Suomeen jäämistä.

Jokaisen nuoren kohdalla ei voida kuitenkaan puhua ”täydellisestä integraatiosta”. Osalle nuorista kahden kulttuurin välissä eläminen oli toisinaan hankalaa. Kulttuurit eivät olleet aina sulautuneet yhteen, vaan lähtömaan kulttuuri hallitsi kotona ja suomalainen kulttuuri kodin ulkopuolella. Erään haastateltavan toteamus siitä, että ulkomaailmassa hänessä ei ole muuta arabiaa kuin huivi, kuvastaa tätä hyvin. Tästä huolimatta nuorten kotoutumista Suomeen voidaan pitää onnistuneena. Lähes jokaisen nuoren mielestä oli tärkeää omaksua suomalaista kulttuuria. Kuitenkaan yksi nuorista ei osannut sanoa, oliko se tärkeää, mutta hän piti lähtömaan kulttuurin säilyttämistä tärkeänä. Tämän nuoren akkulturaatiossa oli siis hieman piirteitä separaatiosta. Kuitenkin suomalaisuus näkyi hänen elämässään, hän viihtyi Suomessa ja halusi jäädä Suomeen asumaan. Voi siis olettaa, että myös tämä nuori oli kotoutunut Suomeen hyvin.

Tutkimuksen nuorten onnistuneeseen kotoutumiseen olivat varmasti vaikuttaneet useat tekijät. Yksi niistä oli se, että nuoret olivat joko muuttaneet Suomeen lapsina tai syntyneet Suomessa. Osa oli ollut jo suomalaisessa varhaiskasvatuksessa, mutta viimeistään suomalaisen koulujärjestelmän piiriin tultiin alakoulussa. Talibin ym. (2004, 55) mukaan koululla on tärkeä rooli lasten kotoutumisessa, sillä siellä opitaan kieltä, tutustutaan uuteen kulttuuriin sekä solmitaan suhteita valtaväestöön. Tutkimuksen nuorten kotoutuminen ei ehkä olisi onnistunut yhtä hyvin, jos maahanmuuttoikä olisi ollut korkeampi tai he eivät olisi ehtineet käydä suomalaista koulua niin pitkään.

Myös asuinpaikka saattoi vaikuttaa kotoutumisen onnistumiseen. Kaikki nuoret asuivat Etelä-Suomen kaupungeissa, joissa asuu muitakin maahanmuuttajia. Oletettavasti näissä kaupungeissa ihmiset suhtautuvat maahanmuuttajiin ennakkoluulottomammin kuin asuinalueilla, joissa maahanmuuttajia ei juuri ole. Jokaisella nuorella oli myös suomalaisia kavereita, joiden ansiosta opittiin suomen kieltä ja suomalaisia tapoja. Nuorten samankaltaista kotoutumista selittää se, että tutkimukseen on valikoitunut nuoria, jotka ovat kotoutuneet hyvin. Lukiossa opiskeleva maahanmuuttaja on todennäköisesti kotoutunut Suomeen edes osittain: ainakin suomalaiseen koulujärjestelmään on sitouduttu ja siinä halutaan edetä.

Vaikka nuorten kotoutuminen Suomeen oli onnistunutta, oli nuorilla ristiriitaisia kokemuksia siitä, miten maahanmuuttajatausta otettiin huomioon koulussa. Osa nuorista oli sitä mieltä, että maahanmuuttajien määrä koulussa vaikutti siihen,

kuinka hyvin heidät huomioitiin. Yksi nuorista koki, ettei maahanmuuttajataustaa huomioitu lukiossa enää niin hyvin, sillä opiskelu oli paljon itsenäisempää. Maahanmuuttajat ovat lukiossa vähemmistönä, jolloin opiskelussa ei saisi edetä vain enemmistön mukaan. Lukion tarjoamaan tukeen ja sen riittävyteen palataan myöhemmin tässä luvussa.

Kokemus kouluhyvinvoinnista

Nuorten koulukokemukset olivat pääosin positiivisia, ja nuoret viihtyivät koulussa hyvin. Koulun sosiaalisilla suhteilla, varsinkin koulukavereilla, oli suuri merkitys kouluhyvinvoinnille. Jokaisella nuorella oli suomalaisia kavereita sekä kavereita muista kulttuureista. Nuorten mielestä kaverit tekivät koulunkäynnistä mielekästä. Myös muissa tutkimuksissa (ks. Kyttälä ym. 2013; Talib & Lipponen 2008) kaverit osoittautuivat maahanmuuttajataustaisille nuorille hyvin merkittäviksi koulunkäynnin kannalta. Koska kaverit lisäävät koulunkäynnin mielekkyyttä ja suomalaiset vertaiset edistävät uuteen maahan sopeutumista, tulisi kouluissa kiinnittää enemmän huomiota siihen, että kaikilla maahanmuuttajataustaisilla oppilailta ja opiskelijoilla olisi koulutoverisuhteita (ks. myös Kyttälä ym. 2013, 28). Tähän olisi tärkeä panostaa myös lukiossa, sillä kaverisuhteiden merkitys ei ainakaan tämän tutkimuksen valossa ollut siellä yhtään vähäisempää. Yksi tutkimuksen nuorista koki itsensä lukiossa yksinäiseksi, mikä heikensi hänen kouluhyvinvointiaan.

Nuorten kokemukset opettajista olivat suurimmaksi osaksi positiivisia. Monet nuorista olivat saaneet opettajilta paljon tukea ja kannustusta. Nuoret olivat kohdanneet vain harvoin ikäviä opettajia. Myönteiset opettajasuhteet ovat tärkeitä, sillä ne tukevat nuorten kouluhyvinvointia (Konu 2002; Räsänen & Kivirauma 2011). Enimmäkseen nuoret viihtyivät koulussa: kouluelämä nähtiin tärkeänä ja opiskelu mielekkäänä. Nuoret olivat usein motivoituneita opiskelemaan. Osalla nuorista oli kuitenkin ollut vaihe, jolloin opiskelu ei ollut kiinnostanut yhtä paljon ja arvosanat olivat laskeneet. Kouluttautuminen ja koulumenestys olivat nuorille hyvin tärkeitä asioita varsinkin tulevaisuuden kannalta. Moni nuorista oli sitä mieltä, että koulutus auttaa pärjäämään ja pääsemään pidemmälle elämässä. Samaan tulokseen on päädytty myös muissa tutkimuksissa (ks. Helander & Mikkonen 2002; Talib & Lipponen 2008).

Jotkut nuorista eivät aluksi osanneet kertoa koulunkäynnin haasteita tai heidän mielestään niitä ei ollut. Kuitenkin haastattelun edetessä, eri asiayhteyksissä tai sivulauseissa, jokainen nuori toi esiin koulunkäyntiä koskevia haasteita. Suurin osa nuorista mainitsi lukioon liittyviä haasteita, joita olivat koeviikko, ylioppilaskirjoitukset, vaikeat oppiaineet, nopea etenemistahti, suuri työmäärä sekä erilaiset velvollisuudet. Osa nuorista koki välillä opiskeluun liittyvää stressiä. Muutamalle nuorelle kielitaito tuotti vaikeuksia koulupolun alussa ja yhdelle nuorista vielä lukiossa. Kielitaitoa lukuun ottamatta haasteet olivat sellaisia, jotka eivät ainakaan suoraan liity maahanmuuttajataustaan.

Valtaosa koulunkäynnin haasteista liittyi lukioon, joten on pohdittava, saavatko maahanmuuttajataustaiset nuoret riittävästi tukea lukiossa. Yksikään tutkimuksen nuorista ei maininnut lukiota mukavimpana kouluvaiheena, ja osa nuorista koki, ettei maahanmuuttajataustaa huomioitu lukiossa enää niin hyvin kuin aiemmin. Miten maahanmuuttajanuoria voisi tukea lukiossa paremmin? Ikonen ja Jääskeläinen (2008) esittävät tutkimuksessaan, että opettajien mielestä maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita voisi tukea parhaiten lisäämällä resursseja S2-opetukseen, eri oppiaineiden tukiopetukseen, ohjaukseen sekä erityiseen tukeen. Samassa tutkimuksessa todetaan, että tukiopetuksen saamisessa korostuu usein opiskelijan oma aktiivisuus: tukea saa, jos pyytää (Ikonen & Jääskeläinen 2008, 51). Myös tässä tutkimuksessa nuoret olivat sitä mieltä, että he saavat apua opettajilta, jos vain pyytävät. Kuitenkaan muutama nuorista ei halunnut sitä pyytää. Tuen tarpeet pitäisi tunnistaa myös ilman, että opiskelijan tarvitsee tulla kertomaan niistä itse.

Riittämätön tuki lukiossa ei koske ainoastaan maahanmuuttajia, vaan lukiossa nuorten on usein selvittävä yksin taustaan katsomatta. Ongelmaan ollaan kuitenkin puuttumassa uuden lukiolain (2018/ 714) kautta. Laki astui voimaan elokuussa 2019, ja sen myötä oppimisen tukea ja opinto-ohjausta vahvistetaan lukioissa. Jos opiskelijan on kielellisen erityisvaikeuden tai muun oppimisvaikeuden takia vaikea suoriutua opinnoista, on hänellä oikeus saada yksilöllisten tarpeidensa mukaan erityisopetusta tai muuta oppimisen tukea, ja tuen tarvetta on arvioitava säännöllisesti (Lukiolaki 2018/ 714 § 28). Opiskelija on myös oikeutettu oppimäärän mukaisen opinto-ohjauksen lisäksi saamaan henkilökohtaista oh-

jausta tarpeidensa mukaisesti (Lukiolaki 2018/ 714 § 25). Oppimisen tuen juurtuminen lukioihin vie varmasti aikaa, mutta pitkällä tähtäimellä se voi parantaa merkittävästi opiskelijoiden hyvinvointia ja jaksamista.

Tutkimuksen nuorten koulukokemukset olivat positiivisvoittoisia, ja monen kohdalla kouluhyvinvointi vaikutti olevan hyvin korkeaa. Asiaa selittää se, että tutkimukseen on valikoitunut ”onnistujia”: lukiossa opiskeleva nuori on usein pärjännyt koulussa hyvin sekä motivoitunut jatkokouluttautumaan. Tulokset voisivat olla varsin erilaisia, jos olisi tutkittu esimerkiksi koulun keskeyttäneiden nuorten kokemuksia. Voi myös olla, että tutkimukseen on halunnut osallistua nuoria, joilla on enimmäkseen positiivisia kokemuksia koulunkäynnistä. Tutkimus antaa kuitenkin viitteitä siitä, että maahanmuuttajataustaisten nuorten onnistunut kotoutuminen on positiivisesti yhteydessä kouluhyvinvointiin.

On kuitenkin mahdollista, että nuoret vähättelivät koulunkäynnin haasteita. Hirsjärven ym. (2012, 206) mukaan on yleistä, että haastateltavat haluavat antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. Voi olla, että osa haastateltavista piti koulunkäynnin haasteita epäonnistumisina, jolloin niistä ei haluttu puhua. Tutkimuksen nuoret olivat sinnikkäitä ja optimistisia, mikä on voinut myös heijastua heidän vastauksiinsa: tutkimushaastattelussa haluttiin keskittyä mieluummin onnistumisiin ja positiivisiin kokemuksiin.

Elämä lukion jälkeen

Nuoret halusivat opiskella korkeakoulussa ja tavoitella yhteiskunnassa arvostettuja ammatteja, joihin on vaikea päästä. Suurimmalla osalla nuorista oli kunnianhimoisia suunnitelmia tulevaisuuden opinnoille. Melkein jokainen nuorista oli ollut töissä kesäisin tai opintojen ohella. Nuorten unelma-ammatteja olivat muun muassa kirurgi, lääkäri, lentäjä, asianajaja ja opettaja. Myös muissa tutkimuksissa on saatu samankaltaisia tuloksia. Maahanmuuttajataustaiset nuoret ovat tyypillisesti hyvin halukkaita kouluttautumaan (Helander & Mikkonen 2002; Liebkind ym. 2004; Talib & Lipponen 2008), ja heillä on korkeat koulutukselliset tavoitteet (Kao & Tienda 1998; Rinne & Tuittu 2011). He pitävät opintojen jatkamista tärkeänä tulevaisuuden kannalta (Helander & Mikkonen 2002) ja haluavat kouluttautua yhteiskunnassa arvostettuihin ammatteihin (Talib & Lipponen 2008). Mäkelän

(2019, 77) tutkimuksessa maahanmuuttajataustaiset nuoret ajattelivat usein tulevaisuudestaan positiivisesti ja uskoivat työllisyysnäkyksiinsä. Ikosen ja Jääskeläisen (2008, 40) mukaan maahanmuuttajaopiskelijoilla on usein epärealistisempia tulevaisuudentavoitteita kuin suomalaisilla opiskelijoilla. Yliopistojen halutuimpia aloja tavoitellaan, vaikka kyvyt ja kielitaito eivät riittäisi.

Mistä suuri koulutushalukkuus ja yhteiskunnassa arvostettujen ammattien tavoittelu kertovat? Maahanmuuttajilla on tyypillisesti vahva koulutususkko (Rinne & Tuittu 2011; Zacheus ym. 2018), mikä osaltaan selittää suurta koulutushalukkuutta. Voi myös olla, että kouluttautuminen nähdään varmimpana keinona pärjätä tulevaisuudessa. Maahanmuuttajien työllistyminen Suomessa on valtaväestöä heikompaa (Forsander 2002; Kyhä 2011; Nieminen 2015; Pirkkalainen ym. 2016), ja maahanmuuttajatausta on usein jo valmiiksi miinus työnhaussa (Ahmad 2010). Koulutukseen halutaan siis panostaa, jotta heikompi asema työmarkkinoilla kompensoituisi.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin maahanmuuttajataustaisia nuoria, joille ei ole vielä kertynyt kokemuksia vaikeasta työllistymisestä. He ovat kuitenkin voineet joutua seuraamaan vanhempiansa epävakaa työllistymistä, joten he haluavat kouluttautua välttääkseen saman tilanteen. Myös vanhempien kannustus, tai jopa painostus, korkean tutkinnon hankkimiselle voi lisätä nuorten koulutushalukkuutta. Maahanmuuttajavanhemmat arvostavat usein koulutusta, mikä heijastuu myös nuorten näkemyksiin (Huhtala & Lilja 2008). Suurinta osaa tämän tutkimuksen nuorista vanhemmat kannustivat hakemaan lukioon. Yhden nuoren vanhemmat myös toivoivat, että nuori kouluttautuisi lukion jälkeen lääkäriksi. Nuoret kuitenkin korostivat opiskelevansa lukiossa omasta tahdostaan. Myös Mäkelän (2019, 69) tutkimuksessa useat maahanmuuttajataustaisten tyttöjen vanhemmat halusivat lapsensa aloittavan lukio-opinnot, jotta pääsy korkeakouluun mahdollistuisi.

Yksi selitys halutuimpien alojen tavoittelulle on yhteiskunnallisen arvostuksen ansaitseminen. Voi olla, että maahanmuuttajataustan vuoksi nuoret kokevat, että heidän täytyy todistaa pärjäävänsä Suomessa, ja tämä onnistuisi arvostetun ammatin avulla. On myös mahdollista, että tutkimukseen on valikoitunut ylipäänsä kunnianhimoisia ja sinnikkäitä nuoria, eikä maahanmuuttajataustalla ole tekemistä korkeakouluhaaveiden ja toiveammattien kanssa. On tavanomaista, että

lukiossa opiskelevat nuoret haluavat jatkokouluttautua, sillä lukio ei valmista miinkään ammattiin.

Sinnikkyys

Nuorten kokemuksista välittyi sinnikkyys: he halusivat pärjätä elämässä itse ja olivat asennoituneet niin, että kaikesta selviää. He kävivät töissä, halusivat korkeakoulututkinnon ja tavoittelivat arvostettuja ammatteja. Jotkut nuorista eivät halunneet pyytää muilta apua. Lisäksi optimistisuus ja usko omaan pärjäämiseen olivat ominaisia piirteitä osalle nuorista. Myös muissa tutkimuksissa (ks. Kyhä 2011; Talib & Lipponen 2008) maahanmuuttajilla on havaittu piirteitä sinnikkyudesta ja optimistisuudesta.

Mistä nuorten sinnikkyys kumpuaa? Yksi selitys on se, että maahanmuuttajat joutuvat usein ponnistelemaan valtaväestöä enemmän pärjätäkseen. Jos haluaa menestyä opinnoissa tai työelämässä, ei ole muuta vaihtoehtoa kuin olla sinnikäs. Toki menestyminen vaatii keneltä tahansa sinnikkyyttä, mutta maahanmuuttajilla tämä korostuu, sillä heillä on usein heikommat lähtökohdat uudessa maassa esimerkiksi puutteellisen kielitaidon ja vähäisten sosiaalisten verkostojen vuoksi. Tutkimuksen nuoret olivat kuitenkin syntyneet Suomessa tai asuneet maassa pitkään, heillä oli hyvä kielitaito sekä sosiaalisia verkostoja. Maahanmuuttajataustaiset nuoret eivät silti ole tasavertaisessa asemassa valtaväestön nuorten kanssa. Maahanmuuttajatausta on jo valmiiksi miinus työnhaussa, mikä vaikeuttaa työllistymistä. Maahanmuuttajataustaiset nuoret eivät myöskään näytä hyötyvän vanhempiensa korkeasta koulutuksesta samalla tavalla kuin muut nuoret (Hyvärinen & Erola 2011, 655). Kun lähtökohdat ovat heikommat, tarvitaan entistä enemmän sinnikkyyttä pärjäämiseen.

Erilaiset opiskelijatyypit

Nuoret jaettiin kolmeen opiskelijatyyppiin kokemusten perusteella. Määrätietoiisiin opiskelijoihin kuului neljä nuorta, ja heille oli tyypillistä menestyksen tavoittelu ja suunnitelmallisuus. Heidän lukiopäätökseensä oli vaikuttanut vahvasti oma tahto. Määrätietoisten opiskelijoiden tulevaisuudensuunnitelmat opintojen suh-

teen olivat selkeämpiä kuin kahdella muulla opiskelijatyypillä. Heistä jokainen tavoitteli yliopistokoulutusta ja mieluisia yliopistoja oli mietitty jo valmiiksi. Määrätietoisten opiskelijoiden kokemuksissa sinnikkyys korostui muita opiskelijatyyppejä vahvemmin. He näkivät koulumenestyksen hyvin tärkeänä tulevaisuuden kannalta ja olivat vahvasti itse vaikuttaneet koulussa pärjäämiseensä.

Ailahteleviin opiskelijoihin lukeutui kolme nuorta. He eivät suhtautuneet opiskeluun yhtä kunnianhimoisesti kuin määrätietoiset opiskelijat. Ailahtelevien opiskelijoiden lukiopäätökseen oli vaikuttanut varsinkin lukion tarjoama lisäaika miettiä tulevaisuutta sekä muiden kannustus. Kahdelle heistä pääsy lukioon ei ollut mutkatonta: toinen kokeili ensin kaksoistutkintoa ja toinen kävi kymppiluokan. Ailahtelevien opiskelijoiden tulevaisuudensuunnitelmat opintojen suhteen eivät olleet kovin selkeitä, vaikka eri vaihtoehtoja oli mietitty. Heille koulukaverit olivat korostuneen tärkeitä, mikä oli joskus vaikuttanut negatiivisesti koulussa pärjäämiseen. Myös opiskelumotivaation vaihtelut olivat heille tavallisia. Tästä huolimatta koulussa menestyminen oli ailahteleville opiskelijoille tärkeää.

Oppimiskeskeisten opiskelijoiden ryhmään kuului kaksi nuorta, ja heille oli ominaista oppimisen tärkeyden korostaminen. He edustivat määrätietoisten ja ailahtelevien opiskelijoiden välimuotoa: heissä oli piirteitä molemmista tyypeistä, mutta kumpikaan tyyppi ei ollut hallitseva. Oppimiskeskeisten opiskelijoiden lukiopäätökseen olivat vaikuttaneet useat tekijät, kuten lukion tarjoama lisäaika miettiä tulevaisuutta, lukion toimiminen väylänä tiettyyn ammattiin sekä vanhempien ja opettajien kannustus. Heidän tulevaisuudensuunnitelmansa opintojen suhteen olivat selkeämpiä kuin ailahtelevien opiskelijoiden, muttei yhtä selkeitä kuin määrätietoisilla opiskelijoilla. Oppimiskeskeisille opiskelijoille oli yhteistä oppimisen ja kouluelämän mielekkyyden korostaminen. Heidän suhtautumisensa koulumenestykseen poikkesi kahdesta muusta opiskelijatyypistä: koulumenestystä ei nähty niin tärkeäksi tai sitten se oli tärkeää oppimisen kannalta. Asioiden ymmärtäminen merkitsi enemmän kuin kokeessa menestyminen.

Näiden opiskelijatyypien piirteitä on löydetty myös muissa tutkimuksissa. Järvinen (1999, 90–97) on tutkimuksessaan jakanut peruskoulun päättöluokkaa käyvät nuoret erilaisiin ryhmiin sen mukaan, miten he suhtautuvat koulunkäyntiin. Yhdelle ryhmälle oli tyypillistä, että koulutyöskentelyyn vaikutti urasuuntautunei-

suus. Ryhmän nuoret tavoittelivat menestystä ja suhtautuivat koulutyöhön päämäärätietoisesti. Lukio nähtiin väylänä, jonka avulla erilaiset tulevaisuuden valinnat mahdollistuvat. (Järvinen 1999, 90–94.) Järvisen (1999) muodostaman ryhmän nuoret suhtautuivat koulunkäyntiin samankaltaisesti kuin määrätietoiset opiskelijat tässä tutkimuksessa. Yhdessä Järvisen (1999) nimeämässä ryhmässä oli myös joitain yhteneviä piirteitä ailahtelevan opiskelijatyypin kanssa. Ryhmän nuoret olivat koulumyönteisiä, mutta eivät niin uraohjautuneita. Heidän oli vaikea eritellä ammatillisia tavoitteitaan ja lukion valitsemiseen vaikutti eniten ammatinvalinnan epävarmuus. Nuoret halusivat suoriutua koulusta hyvin, kunhan opiskelu ei vienyt liikaa aikaa kavereilta. (Järvinen 1999, 95–97.) Samantyyppisiä suhtautumistapoja koulunkäyntiin on siis löydettävissä molemmista tutkimuksista, riippumatta nuorten taustoista.

Kalalahti ym. (2017) ovat tutkimuksessaan tarkastelleet, millaisia orientaatioita maahanmuuttajataustaisilla nuorilla on opiskeluun. Oppimisorientaatioissa on keskeistä uuden oppiminen ja kehittyminen. Saavutusorientaatioissa tärkeintä on hyvien tuloksien saavuttaminen. Välttämisorientaatioissa pyritään minimoimaan opiskelun työmäärä. (Kalalahti ym. 2017, 36.) Tämän tutkimuksen opiskelijatyypit voidaan ainakin osittain jakaa näihin kolmeen orientaatioon. Oppimiskeskeiset opiskelijat olivat selvästi oppimisorientoituneita, sillä he korostivat uuden oppimisen merkitystä. Määrätietoisille opiskelijoille menestyksen tavoittelu oli tärkeää, mikä viittaa saavutusorientaatioon. Ailahtelevia opiskelijoita ei voi suoraan luokitella tiettyyn orientaatioon, mutta he olivat opiskelijatyypeistä lähimpänä välttämisorientaatiota. Kalalahden ym. (2017, 41) tutkimuksessa oppimis- ja saavutusorientaatiot olivat maahanmuuttajataustaisille nuorille yleisimpiä suuntautumistapoja koulunkäyntiin. Samoin tämän tutkimuksen nuorista kaksi kolmasosaa voitiin luokitella näihin kahteen orientaatioon. Oppimis- ja saavutusorientaatio ovat koulunkäynnin kannalta suotuisampia vaihtoehtoja kuin välttämisorientaatio.

On syytä huomioida, että ailahtelevan opiskelijatyypin edustajat olivat kaikki miehiä, ja he olivat samalla koko tutkimuksen ainoat miehet. Kyseessä on pieni aineisto, jossa miehet ovat aliedustettuina, joten asia voi selittyä sattumalla. Voidaan kuitenkin pohtia, ovatko kunnianhimoisuus ja suunnitelmallisuus tyypillisempiä piirteitä maahanmuuttajataustaisille naisopiskelijoille tai ylipäänsä naisopiskelijoille. Ainakin Kalalahden ym. (2019) tutkimuksessa naisopiskelijat olivat

suuntautuneet miesopiskelijoita useammin korkeakouluopintoihin, ja maahanmuuttajataustaiset nuoret naiset tavoittelivat muita enemmän yliopistokoulutusta. Tässä tutkimuksessa myös ensimmäisen ja toisen polven maahanmuuttajat jakautuivat opiskelijatyyppeihin eri tavoin. Jokainen määrätietoiseen opiskelijatyypin kuuluva nuori oli ensimmäisen polven maahanmuuttaja. Kahdessa muussa tyypissä ensimmäisen polven maahanmuuttajia oli vain yksi kummassakin. Aineiston ollessa hyvin pieni voidaan vain varovasti pohtia, onko ensimmäisen ja toisen polven maahanmuuttajien välillä eroja opiskeluun suhtautumisessa.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus

Erityisesti laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi käsittää koko tutkimusprosessin. Tutkijan on siis jatkuvasti pohdittava tekemiään ratkaisuja sekä otettava kantaa analyysin kattavuuteen ja työnsä luotettavuuteen. Tutkija on keskeinen tutkimusväline tutkimuksessaan, ja hänen tekemänsä valinnat ohjaavat tutkimuksen kulkua. (Eskola & Suoranta 1998, 209–211.) Tässä tutkimuksessa pyrittiin siihen, että se toisi esille tutkittavien kokemuksia sellaisina kuin ne ovat. Täytyy kuitenkin tiedostaa, että tutkija ja hänen tulkintansa ovat voineet vaikuttaa tietoon jo sitä kerättäessä (Hirsjärvi & Hurme 2010, 189). Tutkimusta tehdessä tutkija pyrki tunnistamaan ennakkokäsityksiään tutkimuksen aiheesta ja pitämään ne erillään tutkimuksesta. On kuitenkin mahdollista, että ennakkokäsitykset ovat tiedostamatta heijastuneet tutkimukseen.

Haastattelujen tulos syntyy aina haastateltavan ja haastattelijan yhteistoiminnasta (Hirsjärvi & Hurme 2010, 189), mikä pitää huomioida luotettavuuden arvioinnissa. Haastateltaessa suomen kielellä henkilöitä, joiden äidinkieli ei ole suomi, kielelliset väärinymmärrykset ovat voineet vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. Haastateltavat kuitenkin puhuivat suomea hyvin, ja haastattelutilanteet mahdollistivat tarkentavien kysymysten esittämisen. Haastateltavista H2 ja H3 olivat lyhytsanaisia, eli he ovat saattaneet kertoa kokemuksistaan valikoiden. Myöskään muiden haastateltavien kohdalla ei ole takuuta siitä, miten avoimesti ja totuudenmukaisesti he ovat kertoneet kokemuksistaan. Usein haastateltavat haluavat antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia, mikä heikentää haastattelun luotettavuutta (Hirsjärvi ym. 2012, 206). Haastatteleamalla voidaan selvittää, mitä haastateltava

kertoo kokemuksistaan, mutta haastattelu ei takaa välitöntä pääsyä haastateltavan kokemuksiin (Silverman 2010, 48). Tutkimuksen haastattelurunko oli tarkasti laadittu, mutta silti haastattelija on saattanut tahattomasti kysymyksenasettelulla vaikuttaa hankittuun tietoon ja tutkimustuloksiin. Lisäksi tutkimuksen luotettavuutta olisi lisännyt se, jos nuoria olisi haastateltu kahteen kertaan. Tällöin joitain kohtia olisi voinut vielä tarkentaa ja tietoa syventää entisestään.

Tutkimusaineisto analysoitiin kahdella eri tavalla: ensin käytettiin laadullista sisällyksenalyysia, minkä jälkeen aineisto tiivistettiin havainnollisiin tyypeihin. Kaksi-osaisen analyysin voidaan ajatella lisäävän tutkimuksen luotettavuutta, sillä silloin tutkija on perehtynyt aineistonsa monipuolisemmin. Aineiston analyysi vaiheineen on myös kuvattu tutkimusraportissa tarkasti. Keskeisenä haasteena laadullisen aineiston analyysissa voidaan pitää hajanaisen aineiston tiivistämistä lukijaystävälliseen ja ymmärrettävään muotoon (Järvinen 1999, 29; Kyhä 2011, 103; Roos 1987, 43; Vanttaja 2002, 75). Tässä tutkimuksessa tyypittelyn avulla pyrittiin saamaan aineistoa ja siitä johdettuja tulkintoja selkeämmiksi ja helpommin lähestyttäviksi. On kuitenkin huomioitava, että tutkimuksen aineiston olisi voinut analysoida muilla tavoin ja eri näkökulmasta, jolloin analyysin tuloksetkin olisivat olleet erilaisia. Tyypittelyn haasteena on myös ilmiöiden liiallinen yksinkertaistaminen: yhteen tyyppiin sijoitetaan ominaisuuksia, joita yksittäisessä kuvauksessa ei välttämättä esiinny. Näin ollen tutkimuksen havainnollisia tyyppijä ei ehkä löydetä juuri sellaisina oikeasta elämästä, mutta nämä tyypit ovat kuitenkin teoriassa mahdollisia. (Ks. Kyhä 2011, 103; Roos 1987, 43, 63.) Lisäksi jokaisen nuoren kohdalla oli piirteitä vähintään kahdesta opiskelijatyypistä, joten opiskelijatyypit eivät ole toisiaan poissulkevia. Tutkimuksessa ei siis väitetä, että nuoret voisi sijoittaa vain yhteen rajattuun tyyppiin, vaan tarkoituksena oli rakentaa esimerkkityyppejä, joiden kautta erilaiset koulunkäyntikokemukset hahmottuisivat selvemmin. Tässä tutkimuksessa kahden haastateltavan, H2:n ja H3:n, lyhytsanaisuus toi myös haasteita tyypittelyyn. Heidät oli vaikeampaa sijoittaa tiettyyn opiskelijatyyppiin verrattuna muihin haastateltaviin. Kuitenkin tyypittely, joka kattoi jokaisen haastateltavan, oli mahdollista toteuttaa.

On myös hyvä pohtia, kuinka suuri aineisto tarvitaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden takaamiseksi. Eskolan ja Suorannan (1998, 68) mukaan aineiston kokoa ratkaisevampaa on tulkintojen syvyys ja kestävyys. Tämän tutkimuksen

tarkoituksena ei ole ollut tehdä yleistyksiä, vaan tarkastella yhdeksän maahanmuuttajataustaisen nuoren merkityksellisiä kokemuksia. Aineiston riittävyttä voidaan arvioida saturaation kautta: aineisto on riittävä, kun uudet tapaukset eivät tuo uutta tietoa tutkimusongelman kannalta (Eskola & Suoranta 1998, 62). Tämän tutkimuksen haastateltavilla oli yhteneviä kokemuksia monissa aiheissa, eikä uusien haastateltavien myötä tullut huomattavia eroja kokemuksiin. Ei voida kuitenkaan olla varmoja, olisiko mahdollinen kymmenes haastateltava tuonut esille uuden ja tutkimuksen kannalta merkittävän näkökulman. Tutkimusaineisto nähtiin joka tapauksessa tutkimustehtävän kannalta riittäväksi, ja aineisto mahdollisti myös nuorten ryhmittelyn kolmeen havainnolliseen tyyppiin. Tutkimuksen merkityksellisyyttä voidaan arvioida siirrettävyyden kautta. Tuloksia on siis mahdollista suhteuttaa laajempiin yhteyksiin vertailemalla niitä esimerkiksi muihin tutkimuksiin. (Ks. Eskola & Suoranta 1998, 68.) Tämän tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia muiden aiheeseen liittyvien tutkimusten kanssa, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta.

Parhain tapa perustella tutkimuksen eri valintoja on raportoida mahdollisimman huolellisesti tutkimusprosessin kulku eli osoittaa, miten tietyt ratkaisut ovat syntyneet ja miksi tiettyihin tulkintoihin on päädytty (ks. Eskola & Suoranta 1998, 210–211; Kyhä 2011, 106; Tuomi & Sarajärvi 2018, 163–165, Yin 2009). Tässä tutkimuksessa on pyritty kuvaamaan tutkimuksen teon eri vaiheet mahdollisimman selkeästi, jotta lukija voi seurata tehtyjä ratkaisuja. Tutkimuksessa on tuotu avoimesti esille aineistonkeruuta ja koko tutkimusprosessia koskevia haasteita. Aineiston analyysin vaiheet on esitetty yksityiskohtaisesti ja analyysi on pyritty tekemään lukijalle näkyväksi. Tulosten tulkintoja on vahvistettu haastattelusitaateilla, jolloin lukija voi päättää, hyväksyykö hän tulkinnat vai ei.

8.3 Ehdotukset jatkotutkimukselle

Tutkimus toi esille monia merkittäviä näkökulmia maahanmuuttajataustaisten nuorten koulunkäyntiin. Näitä aiheita olisi mielenkiintoista jalostaa uusiksi tutkimuksiksi. Tämän tutkimuksen valossa ensimmäisen polven maahanmuuttajat sekä naisopiskelijat näyttäytyivät toisen polven maahanmuuttajia ja miesopiskelijoita määrätietoisempina opiskelun suhteen. Aineisto oli kuitenkin pieni, joten tuloksia ei voi yleistää. Olisi aiheellista toteuttaa isommalla otoksella vertaileva

tutkimus, jossa tarkasteltaisiin, eroaako ensimmäisen ja toisen polven maahanmuuttajien sekä maahanmuuttajataustaisten naisten ja miesten koulunkäyntikokemukset keskenään.

Maahanmuuttajataustaisten nuorten kouluttautumista voisi tarkastella myös pitkittäistutkimuksella, jossa samoja henkilöitä haastateltaisiin eri elämänvaiheissa. Olisi kiinnostavaa haastatella tämän tutkimuksen nuoria viiden vuoden päästä siitä, kun he ovat valmistuneet lukiosta. Tällöin voisi tarkastella, onko elämä edennyt nuorten lukioaikaisten suunnitelmien mukaan. Olisi myös mielenkiintoista selvittää, onko nuorten sinnikäs asenne säilynyt vielä lukion jälkeen opiskelupaikan tavoittelussa tai työelämään hakeutumisessa. Samoja henkilöitä voisi haastatella vielä kolmannen kerran noin 30-vuotiaina ja tarkastella heidän senhetkistä tilannettaan. Pitkittäistutkimus mahdollistaisi siis maahanmuuttajataustaisten nuorten koulutuspolun ja siihen liittyvien kokemusten tarkastelun lukiosta mahdolliseen korkeakouluun tai muihin opintoihin sekä työelämään.

Tässä tutkimuksessa oli alun perin tarkoitus tutkia lukio-opiskelijoiden lisäksi maahanmuuttajataustaisia ammattikouluopiskelijoita, mutta aihe rajautui vain lukiossa opiskelevien kokemuksiin. Olisi kuitenkin aiheellista toteuttaa tutkimus, jossa olisi mukana molemmat ryhmät. Sen lisäksi, että selvitetäisiin ryhmien välisiä eroja koulunkäyntiin liittyvissä tekijöissä, olisi kiinnostavaa tarkastella, eroavatko ryhmät keskenään kotoutumis- ja identiteettikokemuksissaan.

LÄHTEET

- Ahmad, A. 2010. "Voisin tietysti palkata heitä, mutta...". Työmarkkinoiden sosio-kulttuurinen sidonnaisuus. Teoksessa S. Wrede & C. Nordberg (toim.) Vieraita työssä. Työelämän etnistyvä eriarvoisuus. Helsinki: Gaudeamus, 72–92.
- Alitolppa-Niittamo, A. 2010. Perheen akkulturaatio ja sukupolvien väliset suhteet. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) Maahanmuutto ja sukupolvet. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 45–64.
- Baker, C. 2001. Foundations of bilingual education and bilingualism. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Behtoui, A. & Olsson, E. 2014. The performance of early age migrants in education and the labour market. A comparison of Bosnia Herzegovinians, Chileans and Somalis in Sweden. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 40 (5), 1–18.
- Bennett, C. 2011 *Comprehensive multicultural education: theory and practice*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Berry, J.W. 1997. Immigration, acculturation and adaption. *Applied Psychology: An International Review* 46 (1), 5–68.
- Berry, J.W. 2006. Contexts of acculturation. Teoksessa D.L. Sam & J.W. Berry (toim.) *The Cambridge handbook of acculturation psychology*. New York: Cambridge University Press, 27–42.
- Bleakley, H. & Chin, A. 2008. What holds back the second generation? The intergenerational transmission of language human capital among immigrants. *Journal of Human Resources* 43 (2), 267–298.
- Borgna, C. 2016. Multiple paths to inequality. How institutional contexts shape the educational opportunities of second-generation immigrants in Europe? *European Societies* 18 (2), 1–19.
- Bourdieu, P. 1991. *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.
- Brizuela, B. & Garcia-Sellers, M. 1999. School adaptation: a triangular process. *American Educational Research Journal* 36 (2), 345–370.
- Brown, M. 2007. Educating all students. Creating culturally responsive teachers, classrooms, and schools. *Intervention in School and Clinic* 43 (1), 57–62.
- Crul, M. 2007. *Pathways to success for the children of immigrants*. Amsterdam: Institute for Migration and Ethnic Studies.
- Cummins, J. 2000. *Language, power, and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

- Forsander, A. 2002. Luottamuksen ehdot. Maahanmuuttajat 1990-luvun suomalaisilla työmarkkinoilla. Helsinki: Väestöliitto, Väestöntutkimuslaitos.
- Gay, G. 2002. Culturally responsive teaching in special education for ethnically diverse students: setting the stage. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 15 (6), 613–629.
- Haapakorpi, A. 2004. Kulttuurista rajankäyntiä. Nuorten ja korkeakoulutettujen maahanmuuttajien koulutus- ja työmarkkinahistoria ja -orientaatio. Helsinki: Palmenia.
- Haikkola, L. 2010. Etnisyys, suomalaisuus ja ulkomaalaisuus toisen sukupolven luokittelussa. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 219–238.
- Hall, S. 1999. *Identiteetti*. Suom. M. Lehtonen & J. Herkman. Tampere: Vastapaino.
- Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K., Sulkunen, S., Suni, M. & Vettenranta, J. 2014. Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen. Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Heath, A. & Cheung, S-Y. 2006. *Ethnic penalties in the labour market: employers and discrimination*. Leeds: Corporate Document Services.
- Helander, R. & Mikkonen, A. 2002. *Ikävä äitiä. Ilman huoltajaa tulleet pakolaislapset Suomessa*. Helsinki: Väestöliitto, Väestöntutkimuslaitos.
- Hirschman, C. 2001. The educational enrolment of immigrant youth. A test of the segmented-assimilation hypothesis. *Demography* 38 (3), 317–336.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2010. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2012. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Howard, J-A. 2000. Social psychology of identities. *Annual Review of Sociology*, 26 (1), 367–393.
- Huhtala, M. & Lilja, K. 2008. *Ongelmalliset oppijat*. Helsinki: Opetushallitus.
- Huttunen, L. 2002. *Kotona, maanpaossa, matkalla. Kodin merkitykset maahanmuuttajien omaelämäkerroissa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Huttunen, L., Löytty, O. & Rastas, A. 2005. *Suomalainen monikulttuurisuus*. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & O. Löytty (toim.) *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino, 16–40.
- Hyvärinen, S. & Erola, J. 2011. Perhetaustan vaikutus toisen polven maahanmuuttajien kouluttautumiseen Suomessa. Mahdollisuuksien tasa-arvo stressitesissä? *Yhteiskuntapolitiikka* 76 (5), 644–657.

Ikonen, K. & Jääskeläinen, L. 2008. Maahanmuuttajien opiskelu lukiossa. Maahanmuuttajien opiskelun tuen muodot ja tarpeet nuorten lukiokoulutuksessa vuonna 2006. Helsinki: Opetushallitus.

Jokikokko, K. 2002. Interkulttuurinen kompetenssi apuna kulttuurien kohdatessa. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M-L. Järvelä & T. Lamminmäki-Kärkkäinen (toim.) Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Oulu: Oulun yliopisto, 85–95.

Jokikokko, K. 2005. Perspectives on intercultural competence. Teoksessa R. Räsänen & J. San (toim.) Conditions for intercultural learning and co-operation. Research in educational sciences. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 89–106.

Jokikokko, K. 2010. Teachers' intercultural learning and competence. Oulu: Oulun yliopisto.

Järvinen, T. 1999. Peruskoulusta toisen asteen koulutukseen. Siirtymävaiheen kokemukset ja koulutusvalintojen taustatekijät oppilaiden kertomina. Turku: Turun yliopisto.

Kao, G. & Tienda, M. 1998. Educational aspirations of minority youth. American Journal of Education 106 (3), 349–384.

Karppinen, K. 2008. Koulumenestys, koulutukseen valikoituminen, tutkinnon suorittaminen ja työelämään siirtyminen. Teoksessa J. Kuusela, A. Etelälahti, Å. Hagman, R. Hievanen, K. Karppinen, L. Nissilä, U. Rönnerberg & M. Siniharju. Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistymisestä. Helsinki: Opetushallitus, 135–186.

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

Kalalahti, M., Zacheus, T., Laaksonen, L-M. & Jahnuainen, M. 2019. Toiselle asteelle ja eteenpäin. Eriytyvät toisen asteen koulutuspolut. Teoksessa M. Jahnuainen, M. Kalalahti & J. Kivirauma (toim.) Oma paikka haussa. Maahanmuuttotoustaist nuoret ja koulutus. Helsinki: Gaudeamus, 71–89.

Kilpi, E. 2010. Toinen sukupolvi peruskoulun päättyessä ja toisen asteen koulutuksessa. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) Maahanmuutto ja sukupolvet. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 110–132.

Kilpi-Jakonen, E. 2017. Maahanmuuttajien lasten koulutussiirtymät toisen asteen koulutuksen läpi ja korkeakouluihin. Kasvatus 48 (3), 217–231.

Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltonen. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 74–88.

Kirjavainen, T. & Pulkkinen, J. 2017. Takaako samanlainen tausta samanlaisen osaamisen? Maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestön oppilaiden osamiserot PISA 2012 -tutkimuksessa. *Kasvatus* 48 (3), 189–202.

Konu, A. 2002. *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Tampere: Tampereen yliopisto.

Kuusela, J., Etelälahti, A., Hagman, Å., Hievanen, R., Karppinen, K., Nissilä, L., Rönnerberg, U. & Siniharju, M. 2008. *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistymisestä*. Helsinki: Opetushallitus.

Kuusela, J. & Etelälahti, A. 2008. *Maahanmuuttajaoppilaiden oppimistulokset, asenteet ja jatkokoulutusvalinnat perusopetuksen päättövaiheessa*. Teoksessa J. Kuusela, A. Etelälahti, Å. Hagman, R. Hievanen, K. Karppinen, L. Nissilä, U. Rönnerberg & M. Siniharju. *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistymisestä*. Helsinki: Opetushallitus, 97–133.

Kuusela, J., Etelälahti, A., Hagman, Å., Hievanen, R., Rönnerberg, U. & Siniharju, M. 2008. *Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus ja oppimisen tuki perusopetuksen päättövaiheessa*. Teoksessa J. Kuusela, A. Etelälahti, Å. Hagman, R. Hievanen, K. Karppinen, L. Nissilä, U. Rönnerberg & M. Siniharju. *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistymisestä*. Helsinki: Opetushallitus, 73–96.

Korpela, H. 2005. *Lasten ja nuorten kotoutuminen*. Teoksessa K. Ikonen (toim.) *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa. Opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. Helsinki: Opetushallitus, 26–37.

Kyhä, H. 2011. *Koulutetut maahanmuuttajat työmarkkinoilla. Tutkimus korkeakoulututkinnon suorittaneiden maahanmuuttajien työllistymisestä ja työurien alusta Suomessa*. Turku: Turun yliopisto.

Kyntäjä, E. 2001. *Venäjältä ja Virosta tulleet maahanmuuttajat sekä inkerinsuomalaiset paluumuuttajat Suomessa*. Teoksessa A. Forsander, E. Ekholm, P. Hautaniemi, A. Ali, A. Alitolppa-Niittamo, E. Kyntäjä & N. Quoc Cuong (toim.) *Monietnisyys, yhteiskunta ja työ*. Helsinki: Palmenia, 148–160.

Kyttälä, M., Sinkkonen, H-M. & Ylinampa, K. 2013. *Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolut – oppilaiden kokemuksia koulunkäynnin kannalta merkityksellisistä asioista*. *NMI-bulletin* 23 (3), 13–31.

Ladky, M. & Peterson, S.S. 2008. *Successful practices for immigrant parent involvement. An Ontario perspective*. *The National Association for Multicultural Education. Multicultural Perspectives* 10 (2), 82–89.

Laki kotoutumisen edistämisestä 2010. 1386/30.12.2010. Viitattu 22.8.2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101386#L1P3>

Lepola, O. 2000. Ulkomaalaisesta suomenmaalaiseksi. Monikulttuurisuus, kansalaisuus ja suomalaisuus 1990-luvun maahanmuuttopoliittisessa keskustelussa. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Liebkind, K., Mannila, S., Jasinskaja-Lahti, I., Jaakkola, M., Kyntäjä, E. & Reuter, A. 2004. Venäläinen, virolainen, suomalainen. Kolmen maahanmuuttajaryhmän kotoutuminen Suomeen. Helsinki: Gaudeamus.

Lukiolaki 2018. 714/10.8.2018. Viitattu 18.9.2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180714#Pidp446820288>

Markkanen, S. 2010. Toisen sukupolven koulumenestyksen ymmärtäminen ja tutkiminen Suomessa. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) Maahanmuutto ja sukupolvet. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 133–148.

Martikainen, T. & Haikkola, L. 2010. Johdanto. Sukupolvet maahanmuuttajatutkimuksessa. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) Maahanmuutto ja sukupolvet. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 9–43.

Martikainen, T., Sintonen, T. & Pitkänen, P. 2006. Ylirajainen liikkuvuus ja etniset vähemmistöt. Teoksessa T. Martikainen (toim.) Ylirajainen kulttuuri. Etnisyys Suomessa 2000-luvulla. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 9–41.

Meunier, M. 2010. Immigration and student achievement: evidence from Switzerland. Geneva: Geneva School of Business Administration.

Mikkola, P. 2001. Kahden kulttuurin taitajaksi. Maahanmuuttajaoppilaan monikulttuurinen identiteetti, tavoitteet ja toiminta. Turku: Turun yliopisto.

Montgomery, W. 2001. Creating culturally responsive, inclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children* 33 (4), 4–9.

Mäkelä, M-L. 2019. Toiset tytöt? Suomalaisten maahanmuuttotaustaisten tyttöjen toimijuus peruskoulusta toiselle asteelle siirryttäessä. Turku: Turun yliopisto.

Nieminen, T. 2015. Työttömyys ja työvoiman ulkopuolella olevat. Ulkomaalaistaustaisten ei-työllisten työnhaku on aktiivisempaa kuin suomalaistaustaisilla – kielitaito suurin este työllistymiselle. Teoksessa T. Nieminen, H. Sutela & U. Hanula. Ulkomaista syntyperää olevien työ ja hyvinvointi Suomessa 2014. Helsinki: Tilastokeskus, 121–133.

Niemistö, R. 2002. Tanja, maahanmuuttaja. Teoksessa O. Ikonen, J. Juvonen & T. Ojala. Kohtaamisia koulupolulla. Kasvun ja oppimisen tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 100–112.

Nissilä, L. 2008. Maahanmuuttajien koulutus Suomessa. Teoksessa J. Kuusela, A. Etelälahti, Å. Hagman, R. Hievanen, K. Karppinen, L. Nissilä, U. Rönning & M. Siniharju. Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistymisestä. Helsinki: Opetushallitus, 15–31.

OECD. 2010. PISA 2009 results: Overcoming social background: Equity in learning opportunities and outcomes. Volume II. Paris.

Olkinuora, E. & Mattila, E. 2001. Oppilaan koulutyön mielekkyyden ja koulujen kasvatustoiminnan edellytysten arviointia. Teoksessa E. Olkinuora & E. Mattila (toim.) Miten menee peruskoulussa? Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa. Turku: Turun yliopisto, 17–53.

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki.

Opetushallitus 2015. Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki.

Patton, M-Q. 2002. Qualitative research and evaluation methods. Thousand Oaks: Sage Publications.

Peltola, M. 2010. Ulossuljettu keskiluokka? Maahanmuuttajataustaiset nuoret, perhe ja yhteiskunnallinen asema. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) Maahanmuutto ja sukupolvet. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 66–83.

Pentikäinen, M. 2005. Loputon matka. Vietnamlaisien ja somalialaisten kertomuksia pakolaisuudesta. Helsinki: Työministeriö.

Phinney, J.S., Berry, J.W., Vedder, P. & Liebkind, K. 2006. The acculturation experience: attitudes, identities and behaviours of immigrant youth. Teoksessa J.W. Berry, J.S. Phinney, D.L. Sam & P. Vedder (toim.) Immigrant youth in cultural transition. Acculturation, identity and adaptation across national contexts. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 71–116.

Pihlava, M., Wallenius, L. & Olkinuora, E. 2001. Maahanmuuttajaoppilaiden kokemuksia turkulaisesta koulusta. Teoksessa E. Olkinuora & E. Mattila (toim.) Miten menee peruskoulussa? Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa. Turku: Turun yliopisto, 161–193.

Pirkkalainen, P., Wass, H. & Weide, M. 2016. Suomen somalit osallistuvina kansalaisina. Yhteiskuntapolitiikka 81 (1), 69–77.

Pollari, J. & Koppinen, M-L. 2011. Maahanmuuttajan kohtaaminen ja opettaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Portes, A. & Rumbaut, R. 2001. Legacies: The story of the immigrant second generation. Berkeley: University of California Press.

Pörhölä, M. 2008. Koulukiusaaminen nuoren hyvinvointia uhkaavana tekijänä. Miten käy kiusatun ja kiusaajan vertaisuuksille? Teoksessa M. Autio, K. Eräranta & S. Myllyniemi (toim.) Polarisoituva nuoruus? Nuorten elinolot -vuosikirja 2008. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 94–104.

Reicher, S., Spears, R. & Haslam, S-A. 2010. The social identity approach in social psychology. Teoksessa M. Wetherell & C-T. Mohanty (toim.) *The Sage handbook of identities*. Thousand Oaks: Sage Publications, 45–62.

Rinne, R. & Nuutero, A-K. 2001. Turkulainen peruskoulu, koulutuspolitiikan muutos ja vanhempien näkökannat. Teoksessa E. Olkinuora & E. Mattila (toim.) *Miten menee peruskoulussa? Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa*. Turku: Turun yliopisto, 87–126.

Rinne, R. & Tuittu, A. 2011. Peruskoulu maahanmuuttaja- ja suomalaisvanhempien silmin. Teoksessa K. Klemelä, A. Tuittu, A. Virta & R. Rinne (toim.) *Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*. Turku: Turun yliopisto, 97–157.

Roos, J.P. 1987. *Suomalainen elämä. Tutkimus tavallisten suomalaisten elämäkerroista*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Ryen, A. 2004. Ethical issues. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J-F. Gubrium & D. Silverman (toim.) *Qualitative research practice*. London: Sage Publications, 218–235.

Rynkänen, T. & Pöyhönen, S. 2010. Eri-ikäisinä muuttaneet venäjänkieliset nuoret. Suhde kielen ylläpitämiseen, kielenoppimiseen ja integroitumiseen. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 175–192.

Räsänen, M. & Kivirauma, J. 2011. Oppilaana monikulttuurisessa koulussa. Teoksessa K. Klemelä, A. Tuittu, A. Virta & R. Rinne (toim.) *Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*. Turku: Turun yliopisto, 35–95.

Sam, D-L. & Berry, J-W. 2010. Acculturation: when individuals and groups of different cultural backgrounds meet. *Perspectives on Psychological Science* 5 (4), 472–481.

Silverman, D. 2010. *Doing qualitative research. A practical handbook*. London: Sage Publications.

Sinkkonen, H-M., Kyttälä, M., Karvinen, O. & Aunio, P. 2011. Maahanmuuttajalasten erityisluokkasiirrot – syynä todelliset oppimisvaikeudet vai heikko kieli-taito? *NMI-bulletin* 21 (1), 14–25.

Soilamo, A. 2006. *Maahanmuuttajaoppilaan osallisuus koulukiusaamisessa*. Turku: Turun yliopisto.

Soilamo, O. 2008. *Opettajan monikulttuurinen työ*. Turku: Turun yliopisto.

Soininen, M. 2006. Multiculturalism – a challenge to teachers. Teoksessa T. Merisuo-Storm & M. Soininen (toim.) *Cultural diversity and its impact on education*. Turku: Turun yliopisto, 7–22.

- Souto, A-M. 2011. Arkipäivän rasismi koulussa. Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Suárez-Orozco, C., Pimentel, A. & Martin, M. 2009. The significance of relationships: academic engagement and achievement among newcomer immigrant youth. *Teachers College Record* 111 (3), 712–749.
- Suárez-Orozco, C. & Suárez-Orozco, M. 2001. *Children of immigration*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sue, D.W. & Sue, D. 2008. *Counselling the culturally diverse. Theory and practise*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Suurpää, L. 2005. Suvaitsevaisuus. Sietämistä vai solidaarisuutta? Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & O. Löytty (toim.) *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino, 41–68.
- Säävälä, M. 2011. Perheet muuttoliikkeessä. Perustietoa maahan muuttaneiden kohtaamiseen. Helsinki: Väestöliitto.
- Säävälä, M. 2012. Koti, koulu ja maahan muuttaneiden lapset. Oppilashuolto ja vanhemmat hyvinvointia turvaamassa. Helsinki: Väestöliitto.
- Talib, M-T. 1999. Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Talib, M-T. 2002. *Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus*. Helsinki: Kirjapaja.
- Talib, M-T. 2005. Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Talib, M-T., Löfström, J. & Meri, M. 2004. *Kulttuuri ja koulu. Avaimia opettajille*. Helsinki: WSOY.
- Talib, M-T. & Lipponen, P. 2008. Kuka minä olen? Monikulttuuristen nuorten identiteettipuhetta. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Terry, N.P. & Irving, M.A. 2010. Cultural and linguistic diversity. *Issues in education. Special Education for all Teachers*. Kendall Hunt Publishing Co, 110–132.
- Teräs, M. & Kilpi-Jakonen, E. 2013. Maahanmuuttajien lapset ja koulutus. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) *Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus, 184–202.
- Teräs, M., Lasonen, J. & Sannino, A. 2010. Maahanmuuttajien lasten siirtymät koulutukseen ja työelämään. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 85–109.

Thomson, M. & Crul, M. 2007. The second generation in Europe and the United States: how is the transatlantic debate relevant for further research on the European second generation? *Journal of Ethnic and Migration Studies* 33 (7), 1025–1041.

Tilastokeskus. 2020. Maahanmuuttajat väestössä. Viitattu 31.1.2020. <http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa.html>

van Tubergen, F. 2010. Determinants of second language proficiency among refugees in the Netherlands. *Social Forces* 89 (2), 515–534.

Tuittu, A., Klemelä, K., Rinne, R. & Räsänen, M. 2011. Tutkimuskohteena maahanmuuttajien koulutus. Teoksessa K. Klemelä, A. Tuittu, A. Virta & R. Rinne (toim.) *Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*. Turku: Turun yliopisto, 9–34.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Turtiainen, K. & Rezai, J. 2018. Valoa tunnelin päässä: tunnustussuhteet nuoren kertomuksessa. Teoksessa J. Hiitola, M. Anis & K. Turtiainen (toim.) *Maahanmuutto, palvelut ja hyvinvointi. Kohtaamisissa kehittyviä käytäntöjä*. Tampere: Vastapaino, 214–234.

UNICEF. 2009. *Children in immigrant families in eight affluent countries. Their family, national and international context*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.

Vaarala, H. 2010. Ostoskassit pullollaan – miten opettaja voi kehittää valmiuksiinsa maahanmuuttajan kohtaamisessa? Teoksessa P. Immonen-Oikkonen & A. Leino (toim.) *Monikulttuurinen koulu yhteisö*. Helsinki: Opetushallitus, 45–54.

Valtiontalouden tarkastusvirasto. 2015. *Maahanmuuttajaoppilaat ja perusopetuksen tuloksellisuus. Tuloksellisuustarkastuskertomus*. Helsinki.

Vanttaja, M. 2002. *Koulumenestyjät. Tutkimus laudaturylioppilaiden koulutus- ja työurista*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Vedder, P., Boekaerts, M. & Seegers, G. 2003. Perceived social support and well-being in school. The role of student's ethnicity. *Journal of Youth and Adolescence* 34 (3), 269–278.

Vedder, P. & Horenczyk, G. 2006. Acculturation and the school. Teoksessa D.L. Sam & J.W. Berry (toim.) *The Cambridge handbook of acculturation psychology*. New York: Cambridge University Press, 419–438.

Virta, A., Räsänen, M. & Tuittu, A. 2011. Opettaja keskellä monikulttuurisuutta. Teoksessa K. Klemelä, A. Tuittu, A. Virta & R. Rinne (toim.) *Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*. Turku: Turun yliopisto, 159–233.

Väestöntutkimuslaitos. 2019. Tilastot: maahanmuuttajat. Viitattu 22.8.2019. http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat/

Väestöntutkimuslaitos. 2020. Maahanmuuttajien määrä. Viitattu 10.2.2020. http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat/maahanmuuttajien-maara/

Walther, A., Warth, A., Ule, M., & du Bois-Reymond, M. 2015. "Me, my education and I": constellations of decision-making in young people's educational trajectories. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 28 (3), 349–371.

Wrede, S. 2010. Suomalainen työelämä, globalisaatio ja vieraat työssä. Teoksessa S. Wrede & C. Nordberg (toim.) *Vieraita työssä. Työelämän etnistyvä eriarvoisuus*. Helsinki: Gaudeamus, 7–31.

Wrede, S., Nordberg, C. & Forsander, A. 2010. Etnistyyvä eriarvoisuus ja keinot kohti tasa-arvoa. Teoksessa S. Wrede & C. Nordberg (toim.) *Vieraita työssä. Työelämän etnistyvä eriarvoisuus*. Helsinki: Gaudeamus, 274–283.

Yin, R-K. 2009. *Case study research. Design and methods*. Los Angeles: Sage Publications.

Ylänkö, M. 2000. Measuring acceptance? Intermarriage levels as an indicator of tolerance in the Finnish context of integration. Teoksessa I. Söderling (toim.) *Yearbook of population research in Finland* 36. Helsinki: The Population Research Institute, 179–197.

Zacheus, T., Kalalahti, M., Kivirauma, J., Mäkelä, M-L., Saarinen, M., Varjo, J. & Jahnukainen, M. 2018. Maahanmuuttajataustaiset nuoret ja koulutuksen lupaus. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti & J. Varjo (toim.) *Koulutuksen lupaukset ja koulutususkko*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 163–208.

LIITTEET

LIITE 1: HAASTATTELUN ENNAKKOTEHTÄVÄ

Piirrä ennen haastattelua erilliselle paperille aikajana koulupolustasi. Aikajanaa käytetään haastattelun tukena. Haastattelija kerää aikajanat haastattelun päätteeksi.

Merkitse aikajanaan seuraavat asiat:

- Suomeen muuttaminen (jos et ole syntynyt Suomessa)
- Koulunkäynnin aloittaminen
- Koulunkäynnin eri vaiheet (esimerkiksi alakoulu, yläkoulu, lukio, valmistava opetus, erityisopetus)
- Tilanne nyt
- Tulevaisuus (Missä näet itsesi kahden vuoden päästä? Entä viiden vuoden päästä?)

Merkitse aikajanaan tapahtumien vuosiluvut, jos mahdollista. Aikajanaan voit myös merkitä muita tärkeitä asioita, jotka liittyvät koulunkäyntiisi. Aikajanaa voi täydentää vielä haastattelun yhteydessä.

LIITE 2: HAASTATTELURUNKO

Taustakysymyksiä

- Ikä
- Syntymämaa/ vanhempien syntymämaa
- Milloin muuttanut Suomeen?
- Äidinkieli + mitä kieltä/ kieliä kotona puhutaan? Käyttääkö äidinkieltään?
- Keiden kanssa asuu + heidän tilanteensa

Koulupolku (aikajana tukena)

- Milloin aloittanut koulunkäynnin ja missä? Milloin aloittanut koulunkäynnin Suomessa?
 - Oliko päiväkodissa / esikoulussa
- Koulupolku vaiheineen
 - Alakoulu, yläkoulu, lukio, mahdolliset kymppiluokat jne.
 - Onko ollut valmistavassa opetuksessa, erityisopetuksessa?
 - S2-opetus? Oman äidinkielen opetus?
- Merkittävimmät asiat koulupolun varrella (positiiviset ja negatiiviset)
- Mitkä tekijät ovat vaikuttaneet tämän hetkiseen koulutukseen päätymiseen?
- Tyytyväisyys omaan koulupolkuun/ onko edennyt suunnitelmien mukaan?

Identiteetti ja kotoutuminen

- Minkä maalaiseksi kokee itsensä?
- Miten entisen kotimaan/ vanhempien entisen kotimaan kulttuuri näkyy elämässä? Entä suomalainen kulttuuri?
- Onko suomalaisen kulttuurin omaksuminen tärkeää? Onko (vanhempien) entisen kotimaan kulttuurin säilyttäminen tärkeää?
- Kumpaan kulttuuriin samaistuu enemmän?
- Onko koulussa osattu huomioida monikulttuurinen tausta? Miten? Jos ei, niin miten voisi huomioida paremmin?
- Onko Suomessa kiva asua? Miksi/ miksi ei? Aikooko jäädä Suomeen asumaan?

Koulumenestys

- Miten on menestynyt koulussa/ tyytyväisyys omaan koulumenestykseen
- Onko koulumenestys itselle tärkeä asia?
- Onko koulumenestys muuttunut koulupolun varrella? Miten?
- Millaisia arvosanoja tapana saada?
- Missä aineissa tuntee olevansa hyvä/ mitkä ovat haastavia?
- Näkeekö vaivaa koulussa pärjäämisen eteen?
- Mitkä tekijät vaikuttaneet koulussa pärjäämiseen

Kouluhyvinvointi

- Mikä on ollut mukavaa koulussa?
- Mikä on ollut haastavaa/ ikävää?
- Onko saanut koulussa tukea mahdollisiin haasteisiin? Keneltä?
- Kokeeko koulunkäynnin tärkeäksi/ hyödylliseksi? Miksi/ miksi ei?
- Meneekö mielellään kouluun? Miksi/ miksi ei?
- Millainen suhde opettajiin?
- Onko koulusta löytynyt kavereita? Onko koulussa suomalaisia kavereita/ muista kulttuureista tulleita kavereita?
- Mahdollinen koulukiusaaminen

Tulevaisuus

- Missä näkee itsensä kahden vuoden päästä? Entä viiden?
- Mahdollinen jatkokouluttautuminen
- Työelämä: Onko ollut töissä kesällä tai opintojen ohella? Unelma-ammatti/ itselle mieluisa ammatti? Mitä pitää tehdä siihen pääsemiseksi?
- Toiveita/ pelkoja tulevaisuudelle

Onko vielä jotain, mitä en ole kysynyt, mutta haluaisit kertoa?