

Toisen sukupolven maahanmuuttajamiesten syyt hakeutua tai olla hakeutumatta korkeakouluihin

Korkeakouluun jatkamisen haasteet ja mahdollisuudet

Kasvatustiede (opettajankoulutuslaitos, Rauma)
pro gradu -tutkielma

Laatijat:

Huda Al-Araji

Noor Chassebi

Ohjaaja:

Yliopistonlehtori Johanna Tigert

2.5.2025

Rauma

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu

Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä(t): Huda Al-Araji ja Noor Chassebi

Otsikko: Toisen sukupolven maahanmuuttajamiesten syyt hakeutua tai olla hakeutumatta korkeakouluun: Korkeakouluun jatkamisen haasteet ja mahdollisuudet

Ohjaaja(t): Yliopistonlehtori Johanna Tigert

Sivumäärä: 63 sivua

Päivämäärä: 2.5.2025

Tässä tutkimuksessa tutkimme toisen sukupolven maahanmuuttajamiesten syitä hakea tai olla hakeutumatta korkeakouluun. Aiheemme on tärkeä, sillä sitä ei ole aiemmin Suomessa tutkittu nimenomaan miesten näkökulmasta. Lisäksi aihe on ajankohtainen, koska maahanmuuttajamiehet ovat aliedustettuina korkeasti koulutetun valtaväestön miesten ja naisten sekä korkeasti koulutettujen maahanmuuttajataustaisten keskuudessa.

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää, mitkä tekijät vaikuttavat toisen sukupolven maahanmuuttajamiesten päätökseen hakautua tai olla hakeutumatta korkeakoulutukseen sekä miten heidän koulutukselliset päätöksensä heijastavat erilaisia pääoman muotoja Tara Yosson ja Pierre Bourdieun pääomateorioiden pohjalta.

Tutkimukssamme hyödynnettiin laadullista lähestymistapaa. Aluksi tutkimuksessa sovellettiin aineistolähtöistä analyysia, minkä jälkeen analyysia ohjasi teoriaohjaava sisällönanalyysi, eli tutkimuksemme analyysi rakentuu abduktiivisen lähestymistavan mukaisesti.

Keskeisimpinä tuloksina havaittiin, että korkeakouluun hakeutumiseen vaikuttavat muun muassa koulutuksen arvostus, tulevaisuuden mahdollisuudet ja perheen tai lähipiirin tuki. Koulutukseen hakeutumatta jättämistä selittivät motivaation puute, epävarmuus koulutuksen hyödyistä sekä työelämän ja perheen vastuut. Tarkasteltaessa pääomia korostuivat sosiaalinen, navigaationaalinen, perhepääoma sekä kielellinen ja kulttuurinen pääoma. Näistä pääomista navigaationaalinen osoittautui kaikkein ratkaisevimmaksi korkeakoulutukseen hakeutumisen kannalta.

Voidaan todeta, että pääomien muodot vaikuttavat toisen sukupolven maahanmuuttajamiesten koulutuksellisiin päätöksiin. Muun muassa kyky navigoida koulutusjärjestelmässä, perheen koulutusmyönteisyys sekä riittävä kielellinen ja kulttuurinen pääoma tukivat korkeakoulupolulle siirtymistä. Tulokset korostavat tarvetta vahvistaa ja tunnistaa näiden pääomien muotoja erityisesti maahanmuuttajataustaisten nuorten tukemisessa, jotta suomalaisessa yhteiskunnassa olisi koulutuksellista tasa-arvoa.

Tämä tutkimus toteutettiin pro gradu -tutkielmana, minkä vuoksi aineisto on rajallinen ja tulokset ovat suuntaa antavia. Vaikka tutkimukseen osallistui vain kahdeksan toisen sukupolven maahanmuuttajataustaista miestä, tulokset antavat uutta ja ajankohtaista tietoa siitä, millaiset tekijät ja pääoman muodot auttavat korkeakouluun hakeutumista. Nämä tulokset voivat toimia pohjana jatkotutkimukselle sekä koulutusjärjestelmää kehittäville tukitoimille, joilla tuetaan maahanmuuttajataustaisten nuorten koulutuspolkuja.

Avainsanat: toisen sukupolven maahanmuuttaja, maahanmuuttajamiehet, pääomateoria, koulupolku, korkeakouluun hakeminen

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Teoreettinen viitekehys	7
2.1	Bourdieuun pääomateoria	7
2.1.1	Taloudellinen pääoma	8
2.1.2	Sosiaalinen pääoma	9
2.1.3	Kulttuurinen pääoma	9
2.2	Bourdieuun teorian kritiikki ja yhteisöllinen kulttuurivaranto	10
2.3	Koulutuspolku ja siihen vaikuttavat tekijät	13
2.3.1	Kouluhyvinvointi ja -viihtyvyys	14
2.3.2	Koulumenestys	15
2.3.3	Koulu sosiaalisena, kielellisenä ja kulttuurisena ympäristönä	16
2.3.4	Perheen vaikutus koulutustasoon ja koulutuksen periytyvyys	17
3	Tutkimuskysymykset	20
4	Tutkimuksen toteutus	21
4.1	Osallistujat	21
4.2	Aineistonkeruu	22
4.3	Aineiston analyysi	22
4.3.1	Aineistolähtöinen analyysi	23
4.3.2	Teoriaohjaava sisällönanalyysi	25
5	Tutkimustulokset ja niiden tulkinta	29
5.1	Korkeakouluun hakeutumisen ja hakeutumatta jättämisen syyt	29
5.1.1	Motivaation puute ja epävarmuus koulutuksen hyödyistä	31
5.1.2	Työelämä ja vastuut koulutuksen esteenä	32
5.1.3	Pettymykset esteenä koulutuspolulla	33
5.1.4	Perheen ja ympäristön vaikutus koulutuspäätöksiin	34
5.2	Kouluttautumispäätösten heijastamat pääomien muodot	34
5.2.1	Sosiaalinen pääoma	35
5.2.2	Navigaationaalinen pääoma	37
5.2.3	Perhepääoma	38
5.2.4	Kielellinen pääoma	40
5.2.5	Taloudellinen pääoma	42
5.2.6	Kulttuurinen pääoma	44
5.3	Yhteenveto tuloksista	45

6	Pohdinta	47
6.1	Tulosten vertaaminen aiempiin tutkimuksiin	47
6.2	Luotettavuus	49
6.3	Eettisyys	50
6.4	Tutkimuksen merkitys, puutteet ja jatkotutkimukset	51
	Lähteet	54
	Liitteet	63
	Liite 1. Haastattelurunko	63

1 Johdanto

“Et mä... kyl mä niinkun toivoisin, et mä näkisin enemmän ulkomaalaisia yliopistois ja ammattikorkeakouluis. Ja hyvis työpaikois, niinku korkeissa asemissa. Koska me pystytään siihen mihin kantasuomalaisetkin, ei me erotuta millään tavalla. Päin vastoin, meil on enemmän mahdollisuuksii, koska meillä on vähintään kaks taustaa, kun kantasuomalaisil on vaan yks. Meil on kaks kieltä, meil on kaks kulttuuri... mikä tavallaan vahvistaa sitä sun kokonaiskuvaa pärjää elämässä. Et meil on loppupeleis, vaikka ihmiset ei tajuu sitä, meil on vahvemmat eväät.”

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää toisen sukupolven maahanmuuttajamiesten syitä hakea tai olla hakeutumatta korkeakouluihin Suomessa. Verkosta oli löydettävissä pari aiempaa pro gradu -tutkimusta, jotka käsittelevät toisen sukupolven maahanmuuttajia suomalaisessa koulutusjärjestelmässä, ja vain yksi, joka käsittelee maahanmuuttajatyttöjen koulutuspolkua (Hietarinta, 2020; Vainio, 2016). Aihetta ei ole aiemmin tutkittu nimenomaan miesten näkökulmasta, täten koimme aiheen merkitykselliseksi jopa yhteiskunnallisella tasolla. Aihe on myös ajankohtainen, sillä tämän päivän tilastoissa maahanmuuttajamiehet ovat aliedustettuina koko valtaväestön korkeasti koulutettujen sekä myös korkeasti koulutettujen maahanmuuttajien keskuudessa (THL, 2023).

Vuonna 2022 ulkomaalaistaustaisia oli noin 9 prosenttia Suomen väestöstä, mikä vastaa noin 508 000 henkilöä (THL, 2024). Maahanmuuttajien suuri määrä näkyy myös kouluympäristöissä, ja tutkimuksemme tavoitteena on ymmärtää paremmin, mitkä tekijät vaikuttavat heidän koulutusvalintoihinsa ja miten heidän itse koettu taustansa vaikuttaa näihin päätöksiin. Kiinnitämme huomiota erilaisiin tekijöihin, kuten kielitaitoon, koulukokemuksiin, kulttuurisiin eroihin sekä sosiaaliseen ympäristöön, jotka ovat voineet vaikuttaa heidän koulunkäyntiinsä ja täten koulutuspäätöksiinsä. Haluamme myös haastaa ennakkoluuloja ja oletuksia, jotka liittyvät toisen sukupolven maahanmuuttajiin. Tutkimusten mukaan koulupudokkuus on yleisempää maahanmuuttajataustaisten nuorten keskuudessa verrattuna kantaväestöön (Kilpi-Jakonen, 2017). Yleisesti ottaen kantaväestö saavuttaa keskimäärin korkeamman koulutustason kuin maahanmuuttajataustaiset henkilöt (SVT 2017b, 3). Vuoden 2011 lopulla Suomessa asuvasta väestöstä alle kuusi prosenttia oli ulkomailla syntyneitä tai kuului toiseen maahanmuuttajasukupolveen. Suurin osa toisen polven maahanmuuttajista oli alle 15-vuotiaita. Toisen polven maahanmuuttajien määrittely ei ole yksiselitteistä, mutta heidät voidaan määrittää muun muassa heidän vanhempiensa syntymämaan mukaan.

(Tilastokeskus, 2012.) Tähän ryhmään kuuluvat henkilöt, jotka ovat syntyneet Suomessa, mutta joiden molemmat vanhemmat ovat syntyneet ulkomailla (Harju-Luukkainen ym., 2014). Tilastokeskuksen mukaan Suomessa käytetään myös termiä maahanmuuttajataustainen tai ulkomaalaistaustainen, kun kyseessä on toisen sukupolven maahanmuuttaja (Tilastokeskus, 2011). Toisen sukupolven maahanmuuttajien määrä on kasvamassa nopeasti, ja vuoden 2015 ulkomaalaistaustaisten ikärakenteen mukaan nuoria ulkomaalaistaustaisia oli 78 800, josta 9 400 olivat toisen sukupolven maahanmuuttajia (Tilastokeskus, 2017). Vuoden 2020 lopussa Helsingissä asui Tilastokeskuksen mukaan 21 163 Suomessa syntynyttä ihmistä, joiden molemmat vanhemmat tai ainut tiedossa oleva vanhempi olivat syntyneet ulkomailla. Vuonna 2000 tällaisia ihmisiä oli Helsingissä vain noin 4 500 (Helsingin kaupunki, n.d.). Emme valitettavasti löytäneet uudempia tilastotietoja toisen sukupolven maahanmuuttajanuorten määrästä Suomessa, mutta pelkästään pääkaupunkiseudulla maahanmuuttajien osuus väestöstä on noin 20 % vuonna 2024 (Suomen uutiset, 2024). Tämä on suuntaa antava, ja kertoo siitä, miten maahanmuuttajataustaisten määrä on kasvussa. Tutkimuksemme keskittyy toisen sukupolven maahanmuuttajamiehiin, jotka ovat suorittaneet peruskoulun Suomessa. Meidän tavoitteenamme oli saada syvällistä ymmärrystä heidän omista motiiveistaan ja kokemuksistaan liittyen päätökseen hakea tai olla hakeutumatta korkeakoulutukseen. Toteutimme tutkimuksemme laadullisena tutkimuksena, ja tiedonkeruumenetelmänä käytimme puolistrukturoituja haastatteluja. Haastattelut tapahtuivat sekä etänä että läsnä, ja litteroitu aineisto analysoitiin sisällönanalyysin keinoin. Haastatteluilla pyrimme keräämään tietoa osallistujilta ilman ulkopuolisten näkemyksiä, keskittyen heidän omiin kokemuksiinsa ja pohdintoihinsa koulutusvalinnoissaan. Olemme asettaneet tutkimuksellemme kaksi tutkimuskysymystä, joista toinen selvittää suoraan haastateltavilta syitä päätökseen korkeakoulutuksen suhteen ja toinen selvittää, heijastavatko nämä syyt Pierre Bourdieun (1986) ja Tara J. Yosson (2005) pääomateorioiden tiettyjä pääomia. Varsinaiset tutkimuskysymykset esitellään luvussa 3.

2 Teorettinen viitekehys

Tutkimme tässä tutkimuksessa toisen sukupolven maahanmuuttajamiesten syitä hakea tai olla hakeutumatta korkeakouluopintoihin. Seuraavaksi avaamme tutkimuksemme kannalta olennaisia ja tärkeitä teoreettisia viitekehyksiä, joita ovat Pierre Bourdieun (1986) ja Tara J. Yosson (2005) pääomateoriat sekä syvennymme käsitteisiin kouluhyvinvointi, -viihtyvyyys ja -menestys. Avaamme myös koulua sosiaalisena, kulttuurisena ja kielellisenä ympäristönä sekä tarkastelemme aiempia tutkimuksia koulutuksen periytyvyydestä.

Valitsimme nämä käsitteet, sillä tarkastelun kohteena on nimenomaan toisen sukupolven maahanmuuttajamiehet, joiden tausta voi mahdollisesti poiketa ensisukupolven maahanmuuttajista.

On tärkeää ymmärtää, mitkä tekijät voivat tukea tai estää toisen sukupolven maahanmuuttajamiehiä hakeutumista korkeakoulutukseen. Kouluhyvinvointi ja -menestys ovat keskeisiä taustatekijöitä, koska koulumenestys ennustaa usein onnistumista myöhäisemmässä elämänvaiheessa, kuten siirtymisessä jatko-opintoihin tai työelämään (Salmela-Aro, 2017). Kouluhyvinvointi ei vaikuta vain koulumenestykseen vaan ennustaa myös positiivisia tulevaisuuden suunnitelmia, kuten jatko-opintoihin hakeutumista (Salmela-Aro, 2017).

2.1 Bourdieun pääomateoria

Ranskalaisen teoretikon Pierre Bourdieun (s. 1930) laatimassa teoriassa yhteiskunta muodostuu erilaisista kentistä, kuten koulutuksen, kulttuurin ja talouden kentistä sekä niihin kuuluvista toimijoista, eli meistä ihmisistä. Kenttien toimijat tavoittelevat jokaisen kentän niin sanottua optimaalista asemaa. Tätä asemaa mitataan eri pääomien kautta: taloudellisella pääomalla (rahallinen varallisuus), kulttuurisella pääomalla (sivistys, koulutus, kielellinen kompetenssi) ja sosiaalisella pääomalla (verkostot ja suhteet). Näitä täydentää symbolinen pääoma, joka liittyy arvostukseen ja maineeseen (Bourdieu, 1986). Toimijat pyrkivät myös erottumaan muista kentällä olijoista tai sinne pyrkivistä, mutta he eivät erotu muista tietoisesti, vaan Bourdieu käyttää tästä termiä habitus – toimija omaksuu habituksen kasvatuksen ja koulutuksen avulla sekä elämällä tietyn elämäntavan keskellä (Mäkelä, 1995). Jotkut toimijat joutuvat ponnistelemaan kasvuympäristöjensä muovaamien habitusten äärrajoilla saavuttaakseen kentällä optimaalisen aseman, kun taas toiset, selkeästi etuoikeutettujen ryhmien edustajat, pääsevät ilman esteitä tai hidasteita haluamaansa asemaan. Vaikka luokka, sukupuoli ja etninen tausta eivät itsessään ole pääomia, ne määrittelevät ne

rakenteelliset olosuhteet, joissa tietyt pääomat voivat tuottaa enemmän tai vähemmän arvoa. Esimerkiksi kulttuurinen pääoma, jota pidetään koulutuksen kentällä arvokkaana, ei jakaudu tasaisesti kaikille (Lappalainen, 2012).

Bourdieu ja Passeronin (1977) mukaan monet lähtökohdiltaan heikommista oloista tulevat opiskelijat vieraantuvat akateemisista arvoista, eikä opiskelusta muodostu “akateemista seikkailua”, vaan ennemminkin vieraannuttava kokemus. Sosiokulttuurisesti syrjäytyneistä yhteisöistä tulevat oppilaat, kuten monien toisen sukupolven maahanmuuttajaperheiden pojat, voivat olla erityisen haavoittuvassa asemassa tässä suhteessa. Mikäli koulun käyttämä kieli ja sen vaatima kulttuurinen orientaatio eroavat merkittävästi kodin kielestä ja normistosta, voi seurauksena olla tiedostamatonta syrjäytymistä tai koulutuksen kokemista merkityksettömänä. Bourdieu ja Passeron (1977) kuvaavat, kuinka valikoituminen tapahtuu usein juuri kielellisten ja kulttuuristen kykyjen kautta, vaikka nämä kyvykkyydet eivät ole tasaisesti jakautuneita väestön kesken. Valikoituminen ei siis ole neutraalia tai objektiivista, vaan heijastaa taustalla vaikuttavia eriarvoisuuden rakenteita.

2.1.1 Taloudellinen pääoma

Bourdieu (1986) mukaan taloudelliseksi pääomaksi lasketaan sellainen pääoma, joka voidaan mitata helposti rahassa tai esimerkiksi omaisuuden mukaan. Lisäksi taloudellinen pääoma on kaikkien muiden pääomatyyppien perusta. Se koostuu materiaalisista resursseista, kuten tuloista, virka-asemista, omaisuudesta ja omistusoikeuksista (Sanaksenaho, 2006). Toisin sanoen, taloudellisella pääomalla pystyy ostamaan esimerkiksi kulttuuriesineitä, kulutustuotteita ja ulkomaan matkoja, sekä vaikuttamaan asumisoloihin ja siihen, millaisia vaatteita on mahdollisuus hankkia sekä millaisiin harrastuksiin on mahdollisuus osallistua. Ihminen pystyy siis hankkimaan rahalla monia eri asioita, jotka kasvattavat kulttuurista pääomaa. (Järvinen, 2010.) Sama pätee sosiaalisen pääoman kasvattamiseen: rahalla saa maksimoitua ajankäytön, eli vapaa-ajan oikeanlaisen hyödyntämisen sekä toisten ajan ostamiseen.

Tästä huolimatta Bourdieu ei ole keskittynyt ensisijaisesti taloudelliseen pääomaan, vaan hänen tarkastelunsa painottuu enemmän kulttuuriseen ja sosiaaliseen pääomaan.

Tutkimuksessamme keskitymme myös enemmän haastateltavien sosiaaliseen ja kulttuuriseen pääomaan. (Sanaksenaho, 2006.)

2.1.2 Sosiaalinen pääoma

Bourdieu (1986) määrittelemänä sosiaalisesti pääomaksi lasketaan sellainen pääoma, joka kertyy yksilön elämän aikana eri sosiaalisista suhteista, verkostoista tai yhteisöistä, joissa hän on jäsenenä. Ryhmän jäsenenä oleminen tarjoaa jokaiselle jäsenelleen kollektiivisesti omistetun pääoman, eräänlaisen “valtuutuksen”, joka oikeuttaa saamaan etuja sanan eri merkityksissä. Nämä suhteet voivat olla olemassa vain käytännön tasolla, materiaalistien tai symbolisten vaihtokauppojen kautta, jotka auttavat ylläpitämään niitä (Mäkelä, 1995). Sosiaalinen pääoma ei siten ole yksittäinen resurssi, vaan se rakentuu yksilöiden välisten suhteiden kautta. Sosiaalisen pääoman määrä riippuu verkoston laajuudesta sekä niistä pääomista, joita verkoston muut jäsenet omaavat. Näin ollen sosiaalinen pääoma voidaan nähdä myös välineenä, joka mahdollistaa pääsyn muihin pääomiin. Bourdieu (1986) painottaa, että sosiaalisen pääoman määrä ei riipu vain siitä, kuinka monta ihmistä joku tuntee, vaan myös siitä, millaisia resursseja, kuten koulutusta, tietoa tai vaikutusvaltaa nämä ihmiset omaavat. (Bourdieu, 1986.)

2.1.3 Kulttuurinen pääoma

Kulttuurisen pääoman katsotaan olevan kasvatuksen ja koulutuksen kautta omaksutut asenteet ja toimintatavat. Myös ammatillinen pätevyys ja osaaminen ovat osa kulttuurista pääomaa. Bourdieu on esittänyt kulttuuriselle pääomalle kolme olomuotoa: ruumiillistunut, objektivoitunut ja institutionaalistunut pääoma (Bourdieu, 1986; Liljander, 1999; Sanaksenaho, 2006) Ruumiillistunut kulttuurinen pääoma viittaa yksilön kognitiivisiin kykyihin sekä arkipäiväisiin kehollisiin taipumuksiin, jotka ovat muotoutuneet toistuvien käytänteiden, rutiinien myötä. Objektivoitunut, toiselta nimeltään esineellistynyt kulttuurinen pääoma puolestaan kattaa kaikki merkittävät kulttuuriset hyödykkeet ja esineet, joita omistetaan tai käytetään, kuten kirjat, pelit, lelut, soittimet ja taideteokset. Institutionalisoitunut kulttuurinen pääoma ilmenee tietyn kulttuurisen instituution myöntämänä pätevyytenä, kuten tutkintotodistuksena. Nykykontekstissa se voi ilmentyä myös osaamista tunnistavana sähköisenä tunnisteena, kurssisuoritukseen perustuvana osaamiskorttina tai virallisena arvonimenä, jonka jokin tunnustettu taho myöntää. (Bourdieu, 1986; Liljander, 1999.)

Bourdieu kehitti pääomien määrittelyn pohjalta kulttuurisen reproduktion teorian (engl. cultural reproduction theory), joka selittää hyvinvoinnin ylisukupolvista periytymistä jälkiteollisessa yhteiskunnassa. Hänen mukaansa taloudellisen pääoman sijoittaminen

sosiaaliseen ja kulttuuriseen pääoman ns. sisälle, henkilö voi synnyttää uutta pääomaa. Reproduktioteorialla Bourdieu pyrki osoittamaan, miksi varakkaiden perheiden lapset yleensä menestyvät eri elämänalueilla. Hän korosti perinteisen taloudellisen pääoman tarkastelun sijaan kulttuurisen pääoman periytymistä vanhemmilta sekä sen kytkeytymistä muiden pääomien hankintaan. (Bourdieu & Passeron, 1977).

Tutkimukset ovat toistuvasti osoittaneet, että kulttuurisella pääomalla on positiivinen yhteys oppilaan koulumenestykseen (DiMaggio & Mohr, 1985; Dumais, 2002; Scherger & Savage, 2010). Erityisesti monissa tutkimuksissa on korostettu lapsen luku- ja kulttuuriharrastuneisuuden merkitystä tämän opintomenestykseensä. Esimerkiksi Cheadle (2008) on Yhdysvalloissa tutkinut etnisten ryhmien välistä segregaatiota ja todennut, että sosiaalisen ja kulttuurisen pääoman kautta vanhempien panostus lapseensa, vaikuttaa erityisesti lukemisen ja laskemisen taitoihin. Nämä taidot ovat keskeisiä akateemisen menestyksen kannalta, sillä ne voivat laajasti vaikuttaa oppilaan koulusta suoriutumiseen ja akateemiseen menestymiseen koulussa.

Tilastokeskuksen (2009) ja Liikkasen ym. (2005) mukaan kulttuuriharrastuksiksi lukeutuvat esimerkiksi soittamisharrastukset, laulaminen (esim. laulutunnit, kuoro), näytteleminen, kaunokirjallisten tekstien tuottaminen sekä kuvataiteet (piirtäminen, maalaaminen, keramiikka). Lisäksi valokuvauksen ja videokuvauksen harrastaminen luokitellaan kulttuuriseen harrastamiseen. Purhosen ym. (2014) tutkimus tuo esiin, että kulttuuriset harrastukset eivät jakaudu tasaisesti eri väestöryhmien kesken, vaan ne kytkeytyvät vahvasti yksilöiden koulutustasoon ja sosiaaliseen asemaan. Kulttuuriset käytännöt ja harrastukset eivät ole pelkästään henkilökohtaisia valintoja, vaan ne ovat sidoksissa laajempiin sosiaalisiin rakenteisiin ja kenttiin, joissa tietyt harrastukset tuottavat ja vahvistavat yhteiskunnallista eriarvoisuutta. Tutkimuksen mukaan tietyt kulttuuriharrastukset, kuten klassisen musiikin kuuntelu ja kuvataidenäyttelyssä käyminen, ovat yhteydessä korkeampaan koulutustasoon ja sosiaaliseen asemaan.

2.2 Bourdieun teorian kritiikki ja yhteisöllinen kulttuurivaranto

Bourdieun kansainvälisesti tunnettu teoria erilaisista pääomista on herättänyt kritiikkiä siitä huolimatta, että se on ollut laajasti vaikutusvaltainen sosiologinen teoria. Hänen käsityksensä siitä, että kulttuurinen, sosiaalinen ja taloudellinen pääoma siirtyvät lähes väistämättä sukupolvelta toiselle, on saanut kritiikkiä siitä, että se vähättelee yksilön toimijuutta ja kykyä rikkoa yhteiskuntaluokkien rajoja. (Liljander, 1999.)

Bourdieuin teoria on ollut laajalti käytetty, mutta myös kritisoitu rajoittuneisuudestaan (Liljander, 1999). Tara J. Yosso (2005) pohjasi oman yhteisöllisen kulttuurivarannon teoriansa (engl. Community Cultural Wealth) kriittiseen rotuteoriaan (CRT) haastamaan perinteisen kulttuuripääoman käsitteen. Perinteisessä kulttuurisen pääoman teoriassa ei tunnisteta muiden ryhmien kulttuurisia voimavaroja, vaan se pohjautuu valkoisen keskiluokan normeihin (Yosso, 2005). Halusimme pohjustaa tutkimustamme myös Yosson näkökulmalla, sillä se tunnistaa valtaväestön sijaan etnisten vähemmistöjen resurssit ja vahvuudet.

Tara Yosso (2005) laajentaa kulttuuripääoman käsitettä ja tuo uusia pääoman muotoja esiin. Hän laajentaa kulttuuripääoman käsitteen kuuteen eri muotoon, jotka tunnistavat etnisten vähemmistöyhteisöjen tiedot, taidot ja voimavarat sen sijaan, että ne nähtäisiin valtaväestön normatiivisiin mittareihin perustuvina puutteina. Näitä pääomia ovat aspiraationaalinen, kielellinen, perhe-, sosiaalinen, navigaationaalinen sekä vastarintapääoma. Perinteisessä kulttuuripääomassa näitä ei tunnistettu arvokkaana, mutta kriittinen rotuteoria (CRT) osoittaa, että ne ovat keskeisiä selviytymis- ja menestystekijöitä yhteiskunnassa.

Aspiraationaalinen pääoma (aspirational capital) tarkoittaa henkilön kykyjä ylläpitää toivoa ja unelmia paremmasta tulevaisuudesta, vaikka yhteiskunta asettaisikin esteitä menestykselle tai myös silloin, kun kohdalle sattuu unelmien saavuttamista vaikeuttavia todellisia esteitä (Yosso, 2005). Yosson mukaan tällainen sinnikkyys näkyy niissä ihmisissä, jotka sallivat itsensä ja lastensa unelmoida paremmasta tulevaisuudesta usein kuitenkin ilman konkreettisia keinoja näiden tavoitteiden saavuttamiseksi. Tämä kulttuurisen varannon muoto on pohjustettu Patricia Gándaran (1982, 1995) ja muiden tutkijoiden aiempiin tutkimuksiin aiheesta.

Kielellinen pääoma (linguistic capital) viittaa monikielisyteen ja siihen liittyviin viestintätaitoihin, kuten tarinankerrontaan ja kulttuuriseen ilmaisukykyyn. Tämä pääoma perustuu siihen, että värilliset oppilaat saapuvat kouluun monikielisinä ja vahvoilla viestintätaidoilla varustettuina, vaikka vähemmistöjen kielitaito ei aina tunnisteta arvokkaana pääomana valtaväestön instituutioissa (Yosso, 2005.) Faulstich Orellana (2003) tutki kaksikielisiä lapsia, jotka toimivat usein tulkkeina vanhemmilleen tai muille aikuisille, ja havaitsi, että nämä lapset kehittävät tärkeitä sosiaalisia taitoja. Kaksikielisyys esimerkiksi laajensi heidän sanavarastoaan ja vahvisti heidän kykyään tunnistaa ja huomioda erilaisia yleisöjä. Samalla he oppivat ymmärtämään eri kulttuureja. Tulkkaustaidot kehittivät myös heidän matemaattisia taitojansa sekä käytännön lukutaitojansa, ja lapset oppivat kantamaan vastuuta sekä perheestään että yhteisöstään, mikä kasvatti heidän kansalais- ja perhevastuutaan. (Faulstich Orellana, 2003.)

Perhepääoma (familial capital) perustuu perheen ja laajemman yhteisön väliseen tiedon ja taidon jakamiseen. Se viittaa niihin kulttuurisiin tietoihin, joita vaalitaan sukulaisten ja läheisten keskuudessa, ja jotka kantavat mukanaan yhteisön historiaa ja kulttuurista intuitiota (ks. Delgado Bernal, 2002). Perheeseen liittyvä pääoma ei rajoitu vaan ydinperheeseen, vaan voi sisältää myös isovanhemmat, tädit, serkut ja läheiset ystävät. Sukulaissuhteet toimivat myös hoivan, selviytymisen ja huolenpidon oppimisen malleina. Nämä opit muokkaavat yksilön tunne-elämää, moraalista, koulutustietoisuutta ja ammatillista suuntautumista (Auerbach, 2004; Elenes ym., 2001; Lopez, 2003). Perhepääoma auttaa ihmisiä huolehtimaan toisistaan, tukemaan yhteisöään ja säilyttämään yhteisönsä perinteitä. (Yosso, 2005.) Yosson (2005) kulttuurivarannon teorian mukaan perhepääoma siis tarkoittaa perheen siteitä, kulttuurisia arvoja ja tukea, jotka siirtyvät sukupolvelta toiselle ja vahvistavat yksilön kykyä toimia erilaisissa yhteiskunnallisissa järjestelmissä, kuten koulutuksessa.

Kuten Bourdieukin, Yossonkin (2005) on määritellyt sosiaalisen pääoman (social capital). Se kuitenkin eroaa Bourdieun sosiaalisesta pääomasta siten, että Yosso näkee sen enemmän vähemmistöjen vahvuutena kuin vajavuutena tai puutostilana. Bourdieu keskittyy enemmän siihen, miten sosiaalinen pääoma ylläpitää eriarvoisuutta, kun taas Yosso korostaa, kuinka se vahvistaa marginalisoituja yhteisöjä ja antaa heille voimavaroja ja vastavuoroista tukea. Sosiaalinen pääoma voidaan siis ymmärtää ihmisten verkostoina ja yhteisön resursseina, jossa vertaissuhteet ja muut sosiaaliset kontaktit voivat tarjota sekä käytännön että emotionaalista tukea yhteiskunnan instituutioiden läpikäymiseen. Yosson mukaan tutkijat ovat todenneet, että värilliset ihmiset ovat hyödyntäneet sosiaalista pääomaansa saadakseen koulutusta, oikeudellista oikeudenmukaisuutta, työllisyyttä ja terveydenhuoltoa. Tästä ne, jotka ovat saaneet tiedot ja resurssit jakavat ne takaisin omiin yhteisöihinsä ja sosiaalisiin verkostoihinsa. (Yosso, 2005.)

Navigationaalinen pääoma tai navigaatiopääoma (navigational capital) viittaa taitoon ohjalla sosiaalisten instituutioiden läpi, juuri sellaisissa instituutioissa, joita ei ole luotu värillisille yhteisöille. Yosso (2005) esittää akateemisen haavoittumattomuuden käsitteen, eli "kyvyn ylläpitää korkeaa suoritustasoa stressaavista tapahtumista ja olosuhteista huolimatta, jotka voivat altistaa heikolle koulumenestykselle ja lopulta koulunkäynnin keskeytykselle". (Alva, 1991; ks. myös Allen & Solórzano, 2000; Solórzano ym., 2000). Stanton-Salazarin ja Spinan (2000) tutkimuksessa liittyen vähemmistönuorten sosialisatioon ja koulunkäyntiin resilienssille annettiin uusi määritelmä. Se on "sisäisten voimavarojen, sosiaalisten taitojen ja kulttuuristen strategioiden yhdistelmä, joka ei ainoastaan salli yksilön selviytyä, toipua tai

jopa menestyä stressaavien tapahtumien jälkeen, vaan myös hyödyntää kokemusta tulevan toimintansa vahvistamiseen" (Stanton-Salazar & Spina, 2000). (Yosso, 2005.)

Vastarintapääoma (resistant capital) tai resistanssipääoma viittaa niihin tietoihin ja taitoihin, jotka kehittyvät vastarinnan kautta ja haastavat eriarvoisuutta ja epätasa-arvoisia käytäntöjä (Delgado Bernal, 1997; Giroux, 1983; McLaren, 1994; Solórzano & Delgado Bernal, 2001). Se perustuu värillisten yhteisöjen alistamisen vastustamisen perintöön (Deloria, 1969), ja siihen kuuluu myös yhteisöllisen kulttuurisen pääoman eri ulottuvuuksien säilyttäminen ja siirtäminen eteenpäin. (Yosso, 2005.) Esimerkiksi Robinsonin ja Wardin (1991) tutkimuksessa liittyen resistanssiin ilmeni, että ryhmä afroamerikkalaisia äitejä kasvatti tyttäriään tietoisesti, sekä verbaalisti että non-verbaalisti, vastarinnantekijöiksi. Muitakin tutkimuksia aiheesta on tehty, mutta mielenkiintoisena nousi se, että Yosson mukaan jokaisessa näistä tutkimuksissa värilliset vanhemmat opettavat tietoisesti lapsilleen tiettyjä käyttäytymismalleja ja asenteita, jotka haastavat vallitsevaa järjestelmää. (Yosso, 2005.)

2.3 Koulutuspolku ja siihen vaikuttavat tekijät

Toisen sukupolven maahanmuuttajataustaisten nuorten koulutusvalinnat rakentuvat monien yhteiskunnallisten, institutionaalisten ja henkilökohtaisten tekijöiden vuorovaikutuksessa. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että koulutuspolkuun voivat vaikuttaa esimerkiksi perheen sosioekonominen asema, vanhempien koulutustaso, nuoren koulukokemukset, kielitaito sekä se, kuinka vahvasti nuori kokee kuuluvansa kouluyhteisöön (Abada ym., 2009; Brady ym., 2021; Ham ym., 2017). Koulutuspolkuun vaikuttavat esimerkiksi koulussa viihtyminen, oppimisen onnistumiset tai epäonnistumiset sekä se, millaiseksi kouluympäristö koetaan sosiaalisesti, kielellisesti ja kulttuurisesti. Tutkimukset ovat osoittaneet, että maahanmuuttajataustaiset nuoret kokevat usein heikompaa yhteenkuuluvuutta kouluyhteisöön verrattuna valtaväestöön, mikä voi vaikuttaa heidän koulumenestykseensä ja hyvinvointiinsa (Brady ym., 2021; Ham ym., 2017). Lisäksi perheen tausta ja koulutuksellinen asema vaikuttavat siihen, millaisia odotuksia ja mahdollisuuksia nuorilla nähdään koulutuksen suhteen. Vanhempien koulutustaso ja perheen sosioekonominen asema ovat keskeisiä tekijöitä koulutuksen periytyvyydessä ja nuorten koulutusvalinnoissa (Featherman & Hauser, 1978; Hout & DiPrete, 2006). Näiden tekijöiden ymmärtäminen auttaa syventämään käsitystä siitä, miksi jotkut nuoret päätyvät hakemaan korkeakoulutukseen ja toiset eivät.

Seuraavaksi syvennymme niihin koulutuspolkuun liittyviin käsitteisiin, joita pidämme tämän tutkimuksen näkökulmasta keskeisinä. Tarkastelemme kouluviihtyvyyttä, kouluhyvinvointia,

koulumenestystä, sekä koulua sosiaalisena, kielellisenä ja kulttuurisena ympäristönä. Lisäksi käsittelemme perheen vaikutusta koulutustasoon ja koulutuksen periytyvyyteen.

2.3.1 Kouluhyvinvointi ja -viihtyvyys

Koululla on iso rooli siinä, miten oppilaat voivat. Kun koulussa toteutuvat perustarpeet, kuten ystävyysuhteet, mahdollisuus tehdä omia päätöksiä ja onnistumisen kokemukset, oppilaat voivat hyvin. Ystävät ja sosiaaliset suhteet tekevät koulupäivistä mukavia, omaa tietä saa kulkea ja kun onnistuu jossain asiassa, tuntee itsensä taitavaksi. Kun nämä asiat ovat kunnossa, oppilailla on parempi olla (Turun yliopisto, 2014). Harisen ja Halmen (2012) mukaan kouluhyvinvointi on monimutkainen käsite, mutta yksinkertaistettuna kouluhyvinvointia luovat muun muassa erilaiset vuorovaikutussuhteet koulussa sekä koulun fyysinen ympäristö (Harinen & Halme, 2012).

Käsitteenä kouluviihtyvyysskään ei ole yksiselitteinen, ja eri tutkijat ovat tarkastelleet sitä erilaisista näkökulmista ja yhdistäneet siihen monenlaisia konkreettisia tekijöitä. Yleisesti kouluviihtyvyys viittaa lapsen kokemukseen viihtymisestä koulussa, erityisesti koulun fyysisessä (esim. tilaratkaisut) ja yhteisön sosiaalisessa tilassa (ilmapiiri). (Harinen & Halme, 2012.) Koska oppilas viettää huomattavan osan ajastaan koulussa lähes päivittäin, kouluviihtyvyydellä on keskeinen merkitys niin oppilaalle kuin opettajallekin (Manninen, 2018). Kouluviihtyvyys on monien eri kouluhyvinvoinnin osa-alueiden yhdistelmä (Harinen & Halme, 2012). Esimerkiksi oppimisympäristöllä on merkittävä vaikutus oppilaan oppimiseen, elämänlaatuun sekä sosiaalisten taitojen kehitykseen (Manninen, 2018). Koulun tarjoama perusta on tärkeä oppimiselle myös tulevaisuudessa, sillä se luo pohjan jatko-opintoihin. Nuorilla koulutuspolku voi edetä ei-toivotulla tavalla monen tekijän seurauksena. Nuori voi päätyä väärille teille, jotka vievät hänen koulutuspolkuaan kielteiseen suuntaan. Näitä riskitekijöitä ovat esimerkiksi oppimisvaikeudet ja vanhempien alhainen koulutustaso. (Pulkkinen, 2015.) Riskitekijät, kuten vanhempien alhainen koulutustaso, voivat olla merkittävä toisen sukupolven maahanmuuttajalle, ja saattavat vaikuttaa koulutuspolkuun ja päätökseen hakeutua tai olla hakeutumatta korkeakoulutukseen. Tämän takia tutkimme myös kouluviihtyvyyden merkitystä ja sen mahdollista yhteyttä korkeakouluopintoihin hakeutumiseen.

Vanhemmalta saatu tuki on keskeinen koulutuspolun onnistumiselle. Kotoa opitut arvot ja asenteet koulutusta kohtaan auttavat nuorta opintomenestykseen, mikä auttaa nuorta asettamaan koulutustavoitteita ja uskomaan itseensä. (Pulkkinen, 2015.) Perusopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2014) mukaan myös opinto-ohjauksella on keskeinen

asema, sillä se kehittää yksilöllisiä toimintatapoja, opetuksen ratkaisuja ja ohjauksen käytäntöjä, mikä auttaa oppilasta asettamaan realistisia tavoitteita koulutusvalintojen suhteen. Jos oppilas kokee koulun kannustavana ja tukevana ympäristönä, hän todennäköisesti motivoituu siitä jatkamaan opintojaan. Kouluviihtyvyys nimittäin vaikuttaa oppilaan motivaatioon ja päätöksiin hakeutua opiskelemaan lisää. (Manninen, 2018.) Toisen sukupolven maahanmuuttajien kohdalla kouluviihtyvyyteen vaikuttavat esimerkiksi ilmapiiri ja opettajien odotukset (Salmela-Aro, 2017). Motivaatiota voi heikentää oppilaiden kokema syrjintä, jolloin oppilas ei jatka opintojaan korkeakouluun. Jos oppilas saa tukea kouluyhteisöltä, se voi lisätä hänen luottamustaan omiin kykyihinsä. (Kilpi-Jakonen, 2011.)

2.3.2 Koulumenestys

Oppilaan henkilökohtaisten ominaisuuksien ja koulumenestyksen välistä yhteyttä ovat tutkineet esimerkiksi Duckworth ja Seligman (2005). Tutkimuksen tulokset osoittivat, että itsekuri ennustaa koulumenestystä paremmin kuin älykkyys, sillä oppilaat, joilla oli parempi itsekontrollia, saavat parempia arvosanoja, tekevät enemmän kotitehtäviä ja pääsevät todennäköisemmin haluttuihin kouluihin (Duckworth & Seligman, 2005).

Lisäksi Sirinin (2005) tutkiessa sosioekonomisen aseman yhteyttä koulumenestykseen tulokset osoittivat, että sosioekonomisella asemalla oli selkeä ja johdonmukainen yhteys koulumenestykseen ja yhteys oli johdonmukainen eri etnisten ryhmien välillä, vaikka sen vahvuus vaihteli. Erityisesti matalamman sosioekonomisen aseman vaikutus oppimistuloksiin korostui vähemmistöryhmissä.

Ansalan (2019) selvityksen mukaan maahanmuuttajataustaisten nuorten kouluttautuminen on alhaisempaa valtaväestöön nähden, ja keskeisimmät taustalla vaikuttavat tekijät ovat vanhempien koulutustaso, kotikieli, perherakenne sekä se, missä iässä henkilö on muuttanut Suomeen. Varhaisessa iässä maahan muuttaneet henkilöt näyttävät kouluttautuvan useammin toiselle asteelle ja korkeakouluihin kuin ne, jotka ovat saapuneet vasta myöhemmin. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan keskitytä saapumisiän vaikutuksiin, sillä tutkittaviemme koulutuspolut ovat rakentuneet suomalaisen koulutusjärjestelmän sisällä. Kaksikielisyyden ja monikielisyyden vaikutuksia on tutkittu laajasti, ja tutkimukset ovat tuoneet esiin sekä sen hyötyjä että haasteita. Esimerkiksi Kieliverkoston artikkelissa Lapset, vanhemmat ja kasvattajat monikielisyyden pyörteissä (2016) todetaan, että monikielisyys voi edistää lapsen koulumenestystä ja avata laajan valikoiman mahdollisuuksia elämässä. Lisäksi monikieliset lapset suoriutuvat menestyksekkäämmin niissä tehtävissä, joissa vaadittiin valikoivaa tarkkaavaisuutta. Lisäksi monikieliset olivat taitavia havaitsemaan sekä

analysoimaan kieleen liittyviä ilmiöitä. Toisaalta Åbo Akademin ja Turun yliopiston psykologian oppiaineiden tekemä laaja tutkimuskatsaus (2016) viittaa siihen, että vaikka kaksikielisyys on hyödyllistä ihmisten välisessä kommunikoinnissa, se ei näytä lisäävän toiminnanohjaukseen liittyviä älyllisiä taitoja. Bialystok ja Majumder (1998) raportoivat varhaisia todisteita siitä, että kaksikieliset lapset ratkaisivat ei-kielellisiä konfliktitehtäviä eri tavoin kuin yksikieliset lapset. Koulun tarjoama kielitietoinen ja kulttuurisesti sensitiivinen opetus voi tukea oppimista esimerkiksi silloin, kun perheen resurssit eivät riitä yksin. Kielitietoisuudella tarkoitetaan opettajien tietoisuutta kielen roolista oppimisessa ja kykyä hyödyntää oppilaiden monikielisyyttä oppimisen resurssina (Jalava & Alisaari, 2020). Oppilaan koulumenestystä voidaan tarkastella hänen kykynsä kautta saavuttaa tai ylittää opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet, mikä heijastaa yleisesti hyväksyttyä määritelmää akateemisesta menestyksestä (York ym., 2015). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet määrittelevät jokaiselle oppiaineelle omat tavoitteensa, ja esimerkiksi äidinkielen (nykyään suomen kielen) ja kirjallisuuden opetuksen ”tehtävänä vuosiluokilla 7–9 on edistää oppilaiden kielellisiä ja kulttuurisia taitoja monimuotoisissa viestintäympäristöissä”. Päättöarvioinnin arviointikriteerit arvosanalle kahdeksan edellyttävät oppilaalta kriteerien määrittämän keskimääräisen osaamisen (POPS 2014).

PISA-2022 tutkimuksen tulosten mukaan valtaväestön ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osaamisen välillä on Suomessa huomattavia eroja, mutta ne ovat kaventuneet vuodesta 2012. Sekä maahanmuuttajataustaisten että valtaväestön oppilaiden lukutaito heikentyi verrattuna vuoteen 2012. Vuoden 2022 tuloksissa matematiikassa ja luonnontieteissä osaamisero maahanmuuttajataustaisten ja valtaväestön oppilaiden välillä oli kuitenkin kaventunut. Erot kaventuivat, koska kantaväestön oppilaiden suoritustaso heikkeni selvästi. Toisen polven maahanmuuttajataustaiset oppilaat puolestaan pärjäsivät kaikilla arviointialueilla keskimäärin paremmin kuin ensimmäisen polven maahanmuuttajataustaiset oppilaat. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2024.)

2.3.3 Koulu sosiaalisena, kielellisenä ja kulttuurisena ympäristönä

Sosiaalinen ympäristö koostuu yksilön ympärillä olevista yhteisöistä, kuten perheestä, ystäväistä, harrastuspiireistä ja kouluyhteisöstä. Ympäristö vaikuttaa nuoren identiteettiin, koulutukseen liittyvien valintojen ja hyvinvoinnin muodostumiseen (Bronfenbrenner, 1979). Ajattelempa, että toisen sukupolven maahanmuuttajamiesten kohdalla sosiaalinen ympäristö voi tukea tai vaikuttaa negatiivisesti hakeutumiseen korkeakouluun. Esimerkiksi perheen

asenteet, kaveripiirin arvot ja koulun tarjoama tuki voivat vaikuttaa siihen, miten korkeakoulutus nähdään.

Hyvät kaverisuhteet tukevat nuoren kouluhyvinvointia ja kotoutumista. Tutkimuksen mukaan maahanmuuttajanuoret, jotka ovat vähemmistöä koululuokassaan, kokevat usein vähemmän hyväksyntää ja heillä on vähemmän ystävyysuhteita verrattuna muihin. Jos maahanmuuttajanuoret ovat enemmistönä, heidän sosiaalinen asemansa ja ystävyysuhdetilanne olisi parempi. (Salmela-Aro, 2017.) Nuoren on todennäköisempää valita korkeakoulu, jos omat ystävät pitävät korkeakoulutusta arvostettuna ja tavoiteltavana. Kaveripiirin merkitys koulutus päätöksiin on siis suuri (Portes & Rumbaut, 2001). Toisen sukupolven maahanmuuttajamiehillä voi siis tulla paineita omalta kaveripiiriltä valita korkeakoulun ja työelämän välillä.

Myös harrastuksien ympäristöt voivat tukea tai estää koulutukseen hakeutumista. Esimerkiksi nuorisjärjestöt ja urheiluseurat voivat tarjota nuorille sosiaalista pääomaa ja roolimalleja (Putnam, 2000). Maahanmuuttajanuorille olisi hyödyllistä olla roolimalleja, jotka ovat kulkeneet jonkinlaisen koulutuspolun, jolloin he voivat osoittaa korkeakoulun olevan saavutettavissa.

Kouluympäristöllä on myös suuri merkitys nuoren koulutusvalinnoissa. Koulussa saatavat tukitoimet ja opettajien asenteet voivat vaikuttaa nuoren jatkokoulutukseen (Kilpi-Jakonen, 2011). Tutkimukset ovat osoittaneet, että opinto-ohjauksen ollessa ei-riittävästi huomioiva taustatekijöiden ja tarpeiden suhteen, maahanmuuttajataustaisille oppilaille voi olla haasteita koulutuspolun hahmottamisessa (Crul & Doornik, 2003).

Tutkimuksemme kannalta on tärkeää tietää, miten eri tekijät vaikuttavat nuorten kouluttautumispäätöksiin. Ajattelemme tässä vaiheessa, että perheen asenteet nousevat keskeiseksi tekijäksi, joka joko motivoi tai estää nuoria jatkamasta opintoja.

2.3.4 Perheen vaikutus koulutustasoon ja koulutuksen periytyvyys

Tilastokeskuksen (2016) mukaan koulutustason periytyvyys on ilmiö, jossa vanhempien koulustausta vaikuttaa merkittävästi lasten koulutuspolkuihin ja tulevaisuuden valintoihin. Lapset, joiden vanhemmat ovat korkeasti koulutettuja, päätyvät todennäköisemmin korkeakoulutukseen kuin matalamman koulutustason perheistä tulevat. Syynä tähän on perheen tarjoama tiedollinen ja sosiaalinen pääoma sekä koulutuksia tukevat asenteet. (Tilastokeskus, 2016.)

Myrskylän (2009) mukaan koulutuksen periytyvyys on edelleen vahva Suomessa, vaikka koulutusmahdollisuudet ovat laajentuneet. Vanhempien koulutustaso vaikuttaa merkittävästi

lapsen hakeutumiseen toisen asteen opintoihin ja myöhemmin korkeakouluun. Tämä ilmiö lisää koulutuksen epätasa-arvoa, koska vähemmän koulutettujen vanhempien lapset kohtaavat enemmän esimerkiksi rahaan liittyviä esteitä, kun he hakeutuvat jatko-opintoihin. (Myrskylä, 2009.)

Tilastokeskuksen (2016) mukaan perhetausta ei vaikuta ainoastaan koulutuksen hakeutumiseen, vaan se näkyy myös ammatillisessa suuntautumisessa. Esimerkiksi yliopistokoulutus on yleisempää perheissä, joissa on jo akateeminen tausta. Toisin sanoen koulutus ei jakaudu tasaisesti kaikille tasapuolisesti, vaan perheen tausta vaikuttaa siihen, millaiset mahdollisuudet oppilaalla on edetä opinnoissaan ja saavuttaa korkeampi koulutus. (Tilastokeskus, 2016.)

Eurooppalaisissa tutkimuksissa ovat osoittaneet, että toisen sukupolven maahanmuuttajien vanhempien koulutustason yhteys lapsien koulutustasoon on pienempi, kuin kantaväestöllä (Hyvärinen & Erola, 2011). Tämä tarkoittasi sitä, että maahanmuuttajataustaisten lasten perhetaustalla on vähemmän vaikutusta heidän koulutusmahdollisuuksiinsa kuin valtaväestöllä. Jos maahanmuuttajataustaisten lasten tilanteet poikkeavat valtaväestön lapsien tilanteesta, syynä voivat olla esimerkiksi kasvuympäristön vaikeudet tai syrjintä. Heidän pitäisi saada samat mahdollisuudet kuin muut lapset riippumatta vanhempien taustasta, jotta tasa-arvo toteutuisi. (Hyvärinen & Erola, 2011.)

Euroopassa toisen sukupolven maahanmuuttajien menestys vaihtelee koulutuksessa ja työmarkkinoilla merkittävästi. Esimerkiksi Hyvärisen ja Erolan (2011) tutkimuksessa kerrottiin osan Hollannissa asuvien toisen sukupolven maahanmuuttajien menestyvän erittäin hyvin, mutta osan jäävän koulutuksen ja työelämän ulkopuolelle. Toisaalta Länsi-Euroopassa toisen sukupolven maahanmuuttajilla oli isompi taipumus hakea korkeakoulutukseen kuin valtaväestöllä. Tämä johtui maahanmuuttajavanhempien motivaatiosta tukea heidän lapsiaan, koska he kokevat koulutuksen olevan keinona välttää syrjintää ja edistää oman lapsen menestystä. Vanhemmat saattavat myös odottaa lapsensa menestyvän paremmin, koska heillä itsellään on ollut omassa maassaan arvostettu asema. (Hyvärinen & Erola, 2011)

Suomessa perhetaustalla on huomattava merkitys toisen sukupolven maahanmuuttajien koulutustasoon. Hyvärisen ja Erolan tutkimus (2011) osoitti, että maahanmuuttajavanhempien koulutustaso hyödyttää silti vain vähän, eli sen merkitys lapsen koulumenestykseen on pienempi kuin muissa perheissä. Tämä voi johtua esimerkiksi vanhempien ulkomailla hankitun koulutuksen alhaisempi arvostus Suomessa. Lapsen koulutusmahdollisuuksiin voi vaikuttaa muut asiat kuten kielivaikeudet (Hvistendahl & Roe, 2004), syrjintä ja asenteet

(Heath ym. 2008), tukiverkostot (Erola 2010) ja taloudelliset haasteet (Becker & Tomes, 1986).

Perheen rooli on keskeinen nuoren koulutukseen liittyvissä päätöksissä.

Maahanmuuttajataustaisissa perheissä ajatellaan korkeakoulutusta erityisen tärkeänä keinona saavuttaa parempi asema yhteiskunnassa, jonka vuoksi he painottavat korkeakoulutusta lapsilleen (Kilpi-Jakonen, 2011). Toisaalta korkeakouluun hakeutumiseen voivat vaikuttaa perheen sosioekonominen asema ja koulutustausta. Jos vanhemmat ovat korkeasti koulutettuja, heillä voi olla enemmän tietoa tukea lasten koulutusta. Perheen resurssit voivat olla silti rajallisia, jolloin nuori voi kokea paineita siirtyä työelämään, jotta pystyisi hoitaa omaa perhettä taloudellisesti. (Erola ym., 2016).

3 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme tavoitteena oli tutkia toisen sukupolven maahanmuuttajamiesten syitä hakea tai olla hakeutumatta korkeakouluun. Toisen sukupolven maahanmuuttajien kouluttautumista on tutkittu sekä kansainvälisesti (esim. Feldblum ym., 2024) että Suomessa (esim. Kilpi-Jakonen, 2014), mutta aihetta on tutkittu hyvin vähän tai ei lainkaan vain miespuolisten näkökulmasta. Tämän vuoksi halusimme tällä tutkimuksella selvittää mahdollisia syitä, jotka ovat voineet vaikuttaa heidän päätöksiinsä hakea tai olla hakematta opiskelemaan yliopistoon tai ammattikorkeakouluun.

Aineistona tutkimuksessa käytettiin haastattelemamme kahdeksan toisen sukupolven maahanmuuttajamiehen vastauksia ja pohjana aineiston tarkastelulle toisen tutkimuskysymyksen kohdalla on käytetty Bourdieun (1986) sekä Yosson (2005) pääomateorioita.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Mitä syitä toisen sukupolven maahanmuuttajamiehillä on hakea tai olla hakeutumatta korkeakouluun?
2. Miten haastateltavien kouluttautumispäätökset heijastavat eri pääomien muotoja?

4 Tutkimuksen toteutus

Toteutimme tutkimuksen laadullisena sisällönanalyysinä, jossa litteroimamme haastattelut toimivat tutkimuksen aineistona. Tätä tutkimusmetodia käytetään, kun halutaan selvittää aineistosta ilmiön merkitykselliset kohdat yleisessä ja tiivistetyssä muodossa (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tutkimuksemme osallistujakriteereinä olivat halukkuus osallistua tutkimukseen sekä Suomessa syntyminen tai Suomeen varhaisessa iässä (0–5) muuttaminen. Neljällä osallistujalla tuli olla opinnot suoritettuna tai parhaillaan käynnissä suomalaisessa korkeakoulussa, ja neljällä taas ei. Osallistujien houkuttelu tutkimukseen osoittautui melko vaivattomaksi, sillä tunnumme monia toisen sukupolven maahanmuuttajia - lähes kaikki haastateltavat saatiin mukavuusotannalla. Emme voineet ennakoida, olisiko heidän taustoillaan merkitystä heidän koulutusvalinnoilleen. Lisäksi emme tieneet, miten osallistujat suhtautuisivat haastattelukysymyksiimme tai miten he vastaisivat niihin. Tämä teki tutkimuksestamme mielenkiintoisen ja avasi mahdollisuuden saada monipuolisia näkemyksiä toisen sukupolven maahanmuuttajien koulunkäynnistä.

4.1 Osallistujat

Olemme tutkimuksessamme päättäneet rajata toisen sukupolven maahanmuuttajia yksilöihin, joiden vanhemmat ovat syntyneet muualla mutta yksilöt itse Suomessa, sekä yksilöihin, jotka ovat muuttaneet nuorena iässä (0–5-vuotiaana) Suomeen. Tämä johtuu siitä, että pidämme tärkeimpänä sitä, että osallistujat ovat suorittaneet peruskoulunsa Suomessa. On tärkeää huomata, että sukupolvijaottelut voivat vaihdella tutkimuskohtaisesti, sillä käsitteiden käyttö liittyy tutkimuksen tavoitteista ja kontekstista. Esimerkiksi Helsingin kaupungin julkaisu ”Maahanmuuton toinen sukupolvi – onko Helsinki valmis?” viittaa Rumbautin jaotteluun, jossa varhaislapsuudessa toiseen maahan muuttaneet voidaan tietyissä tilanteissa laskea toisen sukupolveen kuuluviksi (Helsingin kaupunki, n.d.).

Tutkimukseen osallistui kahdeksan miespuolista toisen sukupolven maahanmuuttajaa, jotka olivat 21–31-vuotiaita. Tutkittavat on valittu siksi, että he täyttävät asettamamme kriteerit tähän tutkimukseen – tutkittava on joko syntynyt tai muuttanut Suomeen varhaisessa iässä, on käynyt peruskoulun sekä mahdollisesti toisen asteen Suomessa. Neljän osallistujan tuli olla käynyt tai parhaillaan käydä korkeakoulua Suomessa. Osallistujiemme äidinkielenä oli arabia, bosnia, kurdi ja farsi. Karsimme pois sen vaihtoehdon, että osallistujan jompikumpi vanhempi olisi äidinkieleltään suomalainen.

4.2 Aineistonkeruu

Toteutimme tutkimuksemme laadullisena tutkimuksena ja valitsimme puolistrukturoidun haastattelun tiedonkeruumenetelmäksemme (Liite 1). Vastausten keräämisessä haastattelu on oiva tapa taata muun muassa hyvät vastausprosentit, ja haastattelijan läsnäolo voi toimia tukena ja motivoida vastaajaa vastaamaan kysymyksiin selventämällä niitä. Lisäksi haastattelun etuna on myös se, että se varmistaa vastausten tulevan suoraan osallistujalta itseltään, eikä esimerkiksi tämän perheenjäseneltä tai tuttavalta, mikä voi puolestaan olla mahdollista kyselylomakkeessa. (Cohen ym., 2007.) Haastattelu toimii tehokkaana työkaluna tutkijalle, sillä se mahdollistaa vastaajan spontaanit reaktiot ja tarjoaa haastateltavalle tilaisuuksia esittää monimutkaisia ja syvällisiä kysymyksiä (Cohen ym., 2007). Tämä oli yksi syy, miksi päädyimme käyttämään haastattelua tutkimuksemme tiedonkeruumenetelmänä esimerkiksi kyselylomakkeen sijasta.

4.3 Aineiston analyysi

Sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen keskeinen menetelmä, jota voidaan lähestyä eri tavoin riippuen tutkimuskysymyksistä ja aineiston luonteesta. Perinteisesti analyysitavat jaotellaan kolmeen pääsuuntaukseen: deduktiiviseen (teorialähtöiseen), induktiiviseen (aineistolähtöiseen) ja abduktiiviseen (teoriaohjaavaan) lähestymistapaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Grönfors, 2011). Tässä tutkimuksessa on käytetty teoriaohjaavaa lähestymistapaa, joka yhdistää teorialähtöisen ja aineistolähtöisen, sillä se ei rajoitu pelkästään teorian vahvistamiseen tai aineistosta nousevien teemojen muodostamiseen, vaan rakentaa vuoropuhelua aineiston ja teorian välille (Tavory & Timmermans, 2014).

Tutkimuksemme analyysi rakentuu abduktiivisen lähestymistavan mukaisesti, yhdistäen aineistolähtöisen ja teorialähtöisen sisällönanalyysin piirteitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Elo & Kyngäs, 2008). Aluksi analyysi eteni aineistolähtöisesti, jolloin tarkastelimme, mitä syitä toisen sukupolven maahanmuuttajamiehillä on hakeutua tai olla hakeutumatta korkeakouluun. Tällöin pyrkimyksenä oli antaa aineiston puhua mahdollisimman vapaasti ilman ennalta määriteltyä teoreettista kehystä. Tämän jälkeen analyysi jatkui teorialähtöisesti, kun tarkastelimme, miten haastateltavien kouluttautumispäätökset heijastavat eri pääoman muotoja, erityisesti Pierre Bourdieun (1986) ja Tara J. Yosson (2005) tarjoamien pääomateorioiden valossa. Teorialähtöisessä analyysissä siirrytään olemassa olevista teorioista yksittäisiin havaintoihin ja pyritään empiirisen aineiston kautta tarkastelemaan teorian toimivuutta uudessa kontekstissa (Kyngäs ym., 2020). Näin yhdistämällä

aineistolähtöinen ja teorialähtöinen analyysi, abduktiivinen lähestymistapa mahdollistaa sekä uusien havaintojen esiin tuomisen että ilmiön kytkemisen laajempaan teoreettiseen keskusteluun.

Aineiston analyysi aloitettiin lukemalla litteroidut haastattelut useamman kerran huolellisesti läpi. Tämän jälkeen ryhdyimme merkitsemään ylös nousevia teemoja, jotka liittyivät keskeisesti tutkimukseemme teoreettiseen viitekehykseen. Näitä teemoja olivat esimerkiksi kouluviihtyvyys ja -kokemukset, sosiaalinen ympäristö, koulumenestys, kodin ja koulun yhteistyö, koulun henkilökunnan vaikutus sekä korkeakoulun hakeutumisen motiivit ja esteet. Teemat liittyivät joko Pierre Bourdieun pääomateoriaan tai Tara Yosson pääomateoriaan. Helpottaaksemme haastatteluissa nousseiden teemojen analyysia, loimme värikoodaussysteemin, jossa jokaisella teemalla oli oma värinsä. Esimerkiksi kouluviihtyvyys ja -kokemukset merkitsimme sinisellä, sosiaalinen ympäristö oli vihreällä ja kodin ja koulun yhteistyö punaisella. Huomasimme silti, että osa teemoistamme oli mielekkäämpi yhdistää: esimerkiksi kodin ja koulun yhteistyö ja sosiaalinen ympäristö muodostivat yhdessä laajemman kokonaisuuden, jota pystyimme tarkastelemaan yhtenä kokonaisuutena. Koodauksen jälkeen tutkimme, mitkä teemoista olivat meidän teoriamme kannalta keskeisimpiä. Tämän pohjalta laadimme taulukot, joihin kokosimme eri haastateltavien kohdalle, millaisia pääoman muotoja heiltä löytyi tai puuttui korkeakouluun hakeutumisen näkökulmasta (Taulukot 4–9 luvussa 5.2). Esimerkiksi erään haastateltavan kohdalla ei havaittu kielellistä pääomaa, koska hänen äidinkieltensä ei tarjonnut pohjaa suomalaisiin korkeakouluopintoihin. Vastaavasti koulun henkilökunnan rooli, kuten opinto-ohjaajan vaikutus, liittyi navigaationaaliseen pääomaan: esimerkiksi opinto-ohjaaja ei suositellut oppilaalle lukiota, mutta oppilas haki silti lukioon. Tällöin voitiin katsoa, että oppilaalla on navigaationaalista pääomaa, koska hän osasi oma-aloitteisesti navigoida lukioonhakuprosessin, vaikka opinto-ohjaaja ei sitä suositellut (Taulukko 5). Tämän analyysivaiheen tuloksena pystyimme tunnistamaan kunkin haastateltavan kohdalla heidän kulttuurisen, sosiaalisen, taloudellisen, kielellisen, navigaationaalisen ja perhepääoman puuttumista tai esiintymistä.

4.3.1 Aineistolähtöinen analyysi

Miles ja Huberman (1994) esittävät, että aineistolähtöisen eli induktiivisen aineiston sisällönanalyysin voi jakaa kolmivaiheiseen prosessiin; datan redusointi, data ryhmittely ja teoreettisten käsitteiden luominen (Miles & Huberman 1994). Sisällönanalyysin ensimmäisessä vaiheessa aineisto redusoidaan eli pelkistetään - aineistosta valikoidaan

tutkielmalle olennaiset kohdat ja karsitaan muut pois. Tämän jälkeen tulee klusteroida eli ryhmitellä redusoitu aineisto, ja tässä tutkimuksessa klusteroinnin myötä on tarkoituksena saattaa analyysi viimeiseen vaiheeseen, eli teoreettisten käsitteiden luomiseen, jotka toimivat tutkimustuloksinamme. (Tuomi & Sarajärvi 2018.)

Rajatessamme olennaisia kohtia aineistosta keskityimme niihin kohtiin, jotka ilmenivät suoraan vastauksina kysymyksiin “Miksi hait tai et hakenut korkeakouluun? Mitkä tekijät auttoivat sinua päätöksenteossa?”, jolla haastateltavat pystyivät suoraan vastaamaan myös ensimmäiseen asettamaamme tutkimuskysymykseen “Mitä syitä toisen sukupolven maahanmuuttajamiehillä on hakea tai olla hakeutumatta korkeakouluun?” Tämän jälkeen jaoimme pelkistetyt ilmaukset luokkiin (Taulukko 1).

Taulukko 1. Esimerkkejä luokkien muodostamisesta.

Aineisto: alkuperäinen vastaus	Pelkistetty ilmaus	Muodostunut luokka
<i>“... ei ole niin vahva semmoinen tieto, että mihin lähtisi opiskelee. Ja täysin rehellisesti ei ole niin iso motivaatio lähtee opiskelee.”</i>	Epävarmuus koulutusalaista ja motivaation puute opintoihin	Motivaation puute ja epävarmuus koulutuksen hyödyistä
<i>“Ja nytten mä oon ollut töis, ja mul on just velvollisuuksii mitä mun täytyy hoitaa ni emmä oikee voi mennä vaa taas opiskelee, et nyt mun täytyy miettii et se on tietty semmost, et pystyy tehä töit samal.”</i>	Elämäntilanne rajoittaa opiskeluun hakeutumista	Työelämä ja vastuut koulutuksen esteenä
<i>“Ja token kerran ni mä olin oikeesti kiinnostunu ja investoitunut siihen et mä oisin päässytki kouluun, mut sit siinä... Tää oikeestaan lannisti mua hemmetisti, koska mä olin ykkös-varasijalla kolme viikkoo, ja sit se jäi siihen. Ja sit sen jälkeen mä olin vaan et ei hemmetti.”</i>	Lannistuminen ja siitä aiheutuva turhautuminen	Pettymykset esteenä koulutuspolulla

<p><i>“Meille kotona, meit on aina kannustettu hakee jatko-opiskeluun. Ja siihen myös vaikuttaa paljon oks sun sisarukset, mä oon perheen nuorin, et oks sun sisarukset hakenu jatko-opiskeluun.. tai mä en usko välttämät et mä oisin hakenu ammattikorkeeseen jos mun kaks vanhinta veljee ei ois ollu tai hakenu.”</i></p>	<p>Perheen kannustus ja sisarusten valinnat</p>	<p>Perheen ja ympäristön vaikutus koulutus päätöksiin</p>
---	---	---

Aineistolähtöinen analyysi eteni tässä tutkimuksessa vaiheittain alkuperäisten haastatteluvastausten käsittelystä kohti tiiviimpiä ja yleisempiä luokkia. Analyysivaiheet dokumentoitiin havainnollistavaan taulukkoon, jossa esitetään, kuinka yksittäisistä ilmauksista pelkistettiin ja edelleen muodostettiin luokat. Analyysi toteutettiin lähestymällä aineistoa ilman valmiita teoreettisia kategorioita. Ensimmäisessä vaiheessa poimittiin haastatteluaineistosta alkuperäinen ilmaus, joka kuvasi tutkittavan kokemuksia ja ajatuksia koulutukseen hakeutumisesta ja koulutuspolulla etenemisestä. Toisessa vaiheessa alkuperäinen vastaus pelkistettiin siten, että jäljelle jäi vain lyhyt ilmaisu vastauksen ydinajatuksista. Kolmannessa vaiheessa useista samansisältöisistä pelkistetyistä ilmauksista muodostettiin yleisemmät luokat, jotka kiteyttävät aineistoissa toistuvat ja esille nousseet ilmiöt.

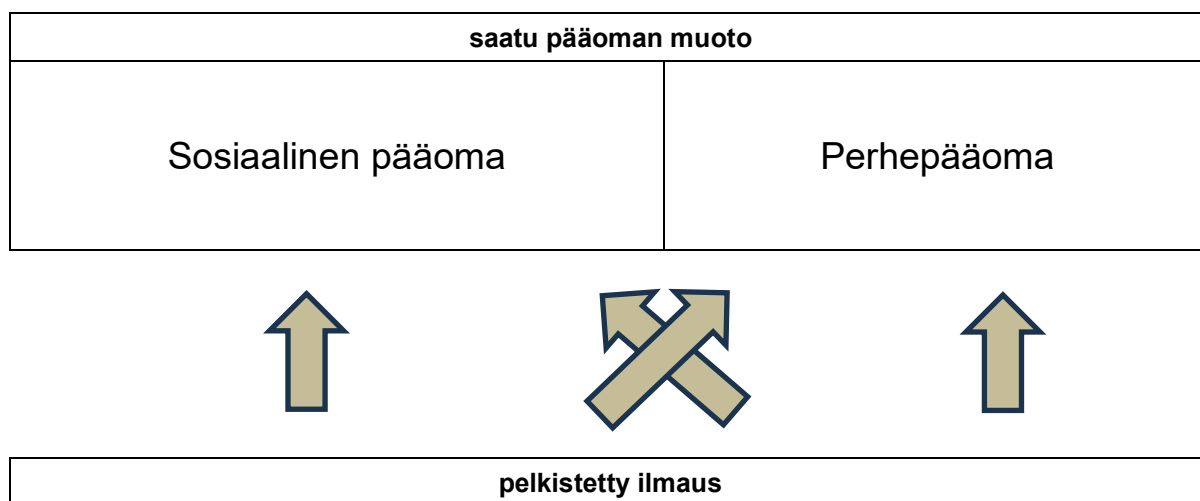
Analyysiprosessin tavoitteena oli pysyä uskollisena haastateltavien omalle äänelle ja kokemuksille samalla, kun aineistosta poimittiin olennaiset kohdat analysoitavaksi.

4.3.2 Teoriaohjaava sisällönanalyysi

Analyysin toisessa vaiheessa tutkimustamme ohjasi teoreettinen viitekehys, jossa keskeisenä lähtökohtana toimivat pääomateoriat. Tarkastelussa hyödynnettiin erityisesti Pierre Bourdieun (1986) käsityksiä sosiaalisesta, kulttuurisesta ja taloudellisesta pääomasta sekä Tara Yosson (2005) kehystä yhteisöllisistä ja ei-perinteisistä pääoman muodoista. Teoreettisia käsitteitä sovellettiin aineistosta nousseiden teemojen valossa, mutta analyysi säilytti abduktiivisen luonteensa: teoria ei ohjannut analyysin rakennetta ennalta käsin, vaan sitä hyödynnettiin joustavasti tulkinnan tukena (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Tavory & Timmermans, 2014).

Teoriaohjaavassa analyysivaiheessa muodostimme analyysiluokat teoreettisten pääomien muotojen pohjalta. Tarkastelun kohteena olivat erityisesti sosiaalinen, navigaationaalinen, kulttuurinen, kielellinen, perhe- ja taloudellinen pääoma. Näiden käsitteiden avulla jäsensimme, millaisia voimavaroja haastateltavat olivat saaneet tai jättäneet saamatta esimerkiksi koulukokemusten, perheen tuen tai muiden elämäntilanteidensa kautta. Pohdimme, miten koulumenestys, kouluviihtyvyyys ja kouluympäristössä saadut kokemukset olivat vahvistaneet tai heikentäneet eri pääoman muotoja. Vastaavasti tarkastelimme myös perheen ja lähipiirin roolia: esimerkiksi kannustus ja tuen tarjoaminen saattoivat näyttäytyä eri pääomina, kuten sosiaalisena, perhe- tai navigaationaalisenä pääomana. Näin analyysi ei rajoittunut ainoastaan yksittäisten teemojen esiin nostamiseen, vaan mahdollisti näiden teemojen tarkastelun osana laajempaa yhteiskunnallista ja rakenteellista kokonaisuutta. Tavoitteenamme oli selvittää, kuinka kahdeksan haastateltavamme syyt hakeutua tai olla hakeutumatta korkeakouluun heijastavat eri pääoman muotoja. Analyysissä hyödynsimme teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä, jossa aineistoa tarkasteltiin pääomateoreettisen viitekehyksen valossa. Aineistosta etsittiin suoria ilmauksia, jotka voitiin pelkistämisen ja tulkinnan kautta liittää eri pääoman muotoihin. Analyysin rakenteessa keskityimme vain pääluokkiin, sillä tutkimuskysymyksemme edellytti pääoman ilmenemisen laajaa, mutta jäseneltyä tarkastelua. Alaluokkien tarkempi erittely ei ollut tässä yhteydessä tarpeen, sillä tarkoituksena oli ennen kaikkea havainnollistaa, kuinka haastateltavien erilaiset kokemukset johtivat päätökseen hakea tai olla hakematta korkeakouluun ja kuinka pääomat heijastivat näitä syitä. Seuraavaksi esitämme kaksi esimerkkitaulukkoa (Taulukot 2 ja 3), joiden tavoitteena on havainnollistaa pääomien muodostuminen aineiston pohjalta.

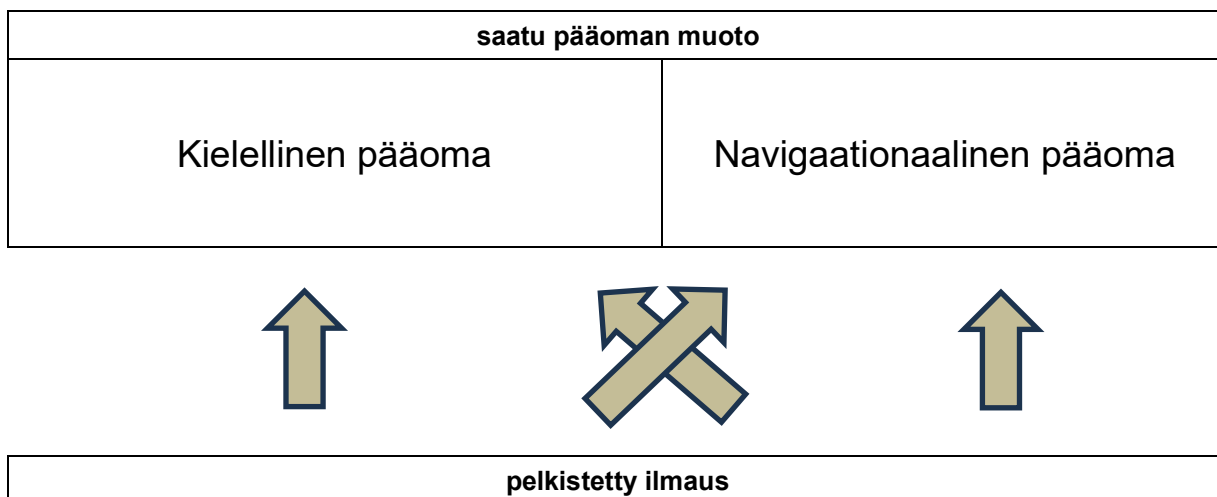
Taulukko 2. Esimerkki: sosiaalisen ja perhepääoman ilmentyminen aineistosta poimitujen ilmausten perusteella.



äiti toimi konkreettisenä resurssina koulutuspolulla etenemiseen	kodin ja kasvatuksen arvot, jotka heijastuivat koulunkäyntiin
alkuperäinen ilmaus	
<p><i>"Että mun äitikin laittoi mut niinku siihen lähihoitajakouluun oikeestaan. En mä miettinyt tavallaan, halusin vaan matkustaa. Ja onneksi menin sitten opiskelemaan, mutta oli se vaikeampaa, kun kyllä mä näen että miten suomalaiset auttoi koulussa niitten lapsia tosi paljon... no mun isä oli matikassa hyvä niin matikassa mä sain apua aina."</i></p>	<p><i>"No olihan meillä paljon kovempi kuri kuin mitä suomalaisilla oli, niin me kunnioitettiin opettajia ja myös enemmän kuin suomalaiset. Lähinnä vaan sen takia, että ne ei kertois meidän vanhemmille. Koska sitten se kuri oli myös tosi kovaa ja me ei haluttu et meidän porukat kotona tietää jos me tehdään jotain pahaa koulussa."</i></p>
värikoodattu teema	
<p>kodin ja koulun yhteistyö: vanhempien rooli ja tuki kotona sekä kodin ja koulun välinen kommunikaatio</p>	<p>sosiaalinen ympäristö: ydinperhe, sukulaiset, kaveripiirit</p>

Taulukossa 2 havainnollistetaan teoriaohjaavan sisällönanalyysin etenemistä aineiston käsittelyssä. Taulukko etenee alhaalta ylös. Värikoodaus, josta aloitimme, auttoi jäsentämään ja löytämään aineistosta niitä tekstikatkelmia (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006), jotka liittyivät kodin ja koulun yhteistyöhön (punainen) ja sosiaaliseen ympäristöön (vihreä). Seuraavaksi taulukossa esitellään aineistosta poimitut alkuperäiset ilmaukset, jotka on värikoodattu niihin sopivan teeman mukaan. Tämän jälkeen alkuperäiset ilmaukset pelkistettiin, jotta aineiston käsittely olisi systemaattisempaa. Lopuksi pelkistetyt ilmaukset on liitetty nuolilla niihin pääoman muotoihin, joita haastateltavamme on saanut. Esimerkiksi taulukon 2 haastateltavan äidin aktiivinen rooli koulutukseen ohjaamisessa tulkittiin sosiaalisesti pääomaksi, mutta samaan aikaan se näyttäytyy perhepääomana, sillä vastauksessa näkyy perheen arvot ja odotukset sekä tuki.

Taulukko 3. Esimerkki: kielellisen ja navigaationaalisen pääoman ilmentyminen aineistosta poimittujen ilmausten perusteella.



vanhempien kielitaitotaso ja sen mahdollinen vaikutus koulunkäyntiin	vastuunkanto omasta koulumenestyksestä
alkuperäinen ilmaus	
<p>”Joo, se oli vähän kinkkistä, koska mun vanhemmat ei puhunu niin hyvää suomee silloin ku mä olin ala-asteella, eli ykkösellä kakkosella kolmosella niin käytännössä mä olin ite vastuussa mun kotiläksyistä ja siitä et mä hoidan ne loppuun ja hyvin.”</p>	
värikoodattu teema	
sosiaalinen ympäristö: ydinperhe, sukulaiset, kaveripiirit	koulukokemukset: mitä haastateltavat kertovat koulukokemuksistaan (kouluviihtyvyys, ja -menestys)

Taulukossa 3 on kuvattu, kuinka satunnaisen haastateltavan kokemukset koulunkäynnistä ovat kytköksissä sekä kielellisen että navigaationaalisen pääoman kertymiseen. Haastateltavan vastuu omasta koulumenestyksestä vanhempien kielimuurin takia siirtyi haastateltavalle itselleen, mikä ilmensi navigaationaalista pääomaa, eli kykyä ohjata omaa koulutuspolkuaan vähäisestä tuesta huolimatta. Vanhempien puutteellinen suomen kielen taito on voinut heijastua suoraan koulunkäyntiin, ja tässä tapauksessa kielellinen pääoma olisi ollut puutteellista. Emme kuitenkaan tarkastelleet kyseistä pääomaa näin mustavalkoisesti tutkimuksessamme. Tätä avaamme lisää osiossa 5.2.4.

5 Tutkimustulokset ja niiden tulkinta

Tässä luvussa esittelemme tutkimustuloksemme. Esittelemme tulokset kahdessa eri osiossa, tutkimuskysymys kerrallaan, joista ensimmäinen keskittyy aineistoon ja toista ohjaa tutkimuksessa käytetty teoriatausta.

Haastattelurungossa oli kysymykset “Miksi hait tai et hakenut korkeakouluun? Mitkä tekijät auttoivat sinua päätöksenteossa?”, jolla haastateltavat pystyivät suoraan vastaamaan myös ensimmäiseen asettamaamme tutkimuskysymykseen “Mitä syitä toisen sukupolven maahanmuuttajamiehillä on hakea tai olla hakeutumatta korkeakouluun?”

Haastatteluaineistosta nousi esiin useita tekijöitä, jotka vaikuttivat siihen, miksi toiset osallistujat hakivat korkeakouluun ja toiset eivät. Vastauksista muodostuivat seuraavat luokat: työelämä ja vastuut koulutuksen esteenä, motivaation puute ja epävarmuus koulutuksen hyödyistä, pettymykset ja esteet koulutuspolulla sekä perheen ja ympäristön vaikutus koulutuspäätöksiin.

Toiseen tulosesiosioon muodostuivat luokiksi eri pääoman muodot, joita ovat sosiaalinen, navigaationaalinen, kielellinen, kulttuurinen, taloudellinen sekä perhepääoma.

5.1 Korkeakouluun hakeutumisen ja hakeutumatta jättämisen syyt

Korkeakoulutukseen liittyvät päätökset olivat haastateltavilla monisyisiä ja liittyivät elämäntilanteisiin ja henkilökohtaisiin tavoitteisiin. Tässä luvussa tarkastelemme ensiksi niiden haastateltavien kokemuksia, jotka olivat hakeutuneet korkeakouluun (K1-K4), ja sen jälkeen niiden, jotka eivät olleet hakeneet tai joiden opinnot olivat jääneet kesken (E1-E4). Syitä hakeutua korkeakouluun saimme neljältä haastateltavalta K1-K4. Korkeakoulussa opiskelleiden tai parhaillaan opiskelevien vastauksissa kysymykseen “Miksi hait tai et hakenut korkeakouluun? Mitkä tekijät auttoivat sinua päätöksenteossa?” ilmeni syiksi jollain tasolla samat näkökulmat - kaksi neljästä koki, että työelämässä eteneminen olisi jouhevampaa ja tutkinnosta olisi siltä kantilta enemmän hyötyä ja toiset kaksi neljästä puolestaan kokivat korkeakouluun hakemisen itsestänselvyytenä tai ikään kuin luontevana askeleena.

K1 kertoi hakeneensa korkeakouluun, koska hän halusi jatkaa opiskelua ja kouluttautua eteenpäin. Hän koki, ettei lukiotaustalla ollut riittävästi mahdollisuuksia edetä työelämässä, vaan vaihtoehdot rajoittuivat esimerkiksi kaupan tai ravintola-alan töihin, joita hän ei halunnut tehdä koko loppuelämänsä.

“Niin ja se on tosi tärkeätä et me käydään koulua tai et ei tavallaan jäädä siihen johonkin lukiotasolle tai alemmas.”

K2 koki vastauksessaan, että perheen ja etenkin veljien tuki teki jatko-opintoihin hakeutumisesta luontevaa, mutta päätös hakea korkeakouluun oli hänelle itsestäänselvyys. Ammattikorkeakoulu tuntui sopivalta vaihtoehdolta sekä veljien esimerkin että oman kiinnostuksen vuoksi. Lisäksi aiempi koulutustausta, toisen asteen tutkinto, ohjasi luontevasti jatkamaan opintoja korkeakouluun. Myös vanhemmat kannustivat hakemaan, ja ensimmäisellä hakukerralla epäonnistuminen ei vähentänyt motivaatiota hakea uudestaan korkeakouluopintoihin.

Haastateltava K3 koki korkeakouluun hakeutumisen luonnollisena askeleena, sillä hänen mukaansa suurin osa ihmisistä jatkaa opintojaan toisen asteen jälkeen. Haastateltavalla oli tunne, että lukion jälkeen opinnot jäivät ikään kuin kesken, ja parin väli vuoden jälkeen paluu koulun penkille tuntui luontevalta. K3 kertoi, että ympärillä olevien ihmisten korkea koulutustaso lisäsi tunnetta siitä, ettei hän ollut lukion jälkeen vielä saavuttanut sellaista ymmärrystä ja taitotasoa, johon olisi itse tyytyväinen. Myös vanhempien odotukset vaikuttivat päätökseen. Lisäksi hän näki korkeakoulutuksen osana tulevaisuuden taitoja ja identiteettiä – koulutus ei ole hänestä vain ammattiin tähtäävää, vaan myös itsensä kehittämistä.

Haastateltava K4 puolestaan päätti hakeutua korkeakouluun, koska hän koki, että lähihoitajan ammatti ei olisi tarjonnut kehittymismahdollisuuksia urallaan. Hän uskoi, että sairaanhoitajana hän voisi olla hyödyllisempi sekä Suomessa että kansainvälisesti. K4 haki korkeakouluun kerran pääsemättä sisään – tätä seurasi pitkä tauko, sillä hän kertoi olleensa aina ulkomailla korkeakoulujen yhteishaun ja pääsykokeiden aikaan, mutta viimeisimmällä hakukerralla sattuihin niin, että hän sai opiskelupaikan. Haastateltava ei kuitenkaan ollut varma, pääsikö hän opiskelemaan pääsykokeella vai todistusvalinnalla. Hän ilmaisi epätodennäköisyyden todistusvalinnalla pääsyyn, sillä hän koki, ettei olisi ollut tarpeeksi hyvä tai menestyksekkäs aikaisemmissa opinnoissaan.

Haastateltavien E1-E4 vastauksista nousi esiin erilaisia syitä, miksi he eivät hakeutuneet korkeakouluun tai miksi opinnot jäivät kesken. Yleisesti heidän syinänsä olivat elämäntilanteet, kuten työnteko, vastuu, motivaation puute ja epävarmuus opintojen hyödyistä tulevaisuudessa.

Niistä haastateltavista, jotka eivät olleet suorittaneet korkeakouluopintoja, E1 kertoi hakeneensa kahdesti korkeakouluun. Ensimmäisellä kerralla tarkoituksena oli tutustua valintakokeeseen, eikä tavoitteena ollut päästä vielä korkeakouluun. Toisella kerralla haastateltava oli aidosti motivoitunut ja toivoi pääsevänsä opiskelemaan, mutta jäi ensimmäiselle varasijalle eikä tullut loppujen lopuksi valituksi. Tämä lannisti häntä, joten hän päätti keskittyä enemmän työntekoon. Tällä hetkellä velvollisuudet ja taloudellinen tilanne

estävät opiskeluun palaamisen: “nyt mun täytyy miettiä et se on tietty semmost, et pystyy tehdä töitä samalla.”

E2 oli päässyt opiskelemaan tradenomiksi, mutta jätti opintonsa kesken. Hän oli alun perin hakeutunut korkeakouluun, koska oma yritystoiminta oli vielä epävarmalla pohjalla. Kun yritys lähti käyntiin, se vei suuren osan ajasta, jolloin opiskelulle ei jäänyt aikaa ja se jäi taka-alalle. Haastateltava myös koki, että tieto vanhenee nopeasti, ja osaamista pitää päivittää jatkuvasti. Hänellä ei olisi ollut aikaa jatkuvaan tiedon päivittämiseen kiireisen arjen keskellä.

E3 kertoi, että ei ollut ikinä pystynyt keskittymään lukioon kunnolla, sillä perheensä omistaman yrityksen vastuut siirtyivät hänen harteilleen jo varhain. Hän koki, että yritystoiminta olisi realistisempi tulevaisuuden kannalta kuin korkeakouluopinnot. Hän myös kyseenalaisti opiskelun mielekkyyden nykyisessä maailmassamme seuraavasti: “ei tästä opiskelusta tuu mitään oikeasta rehellisesti.” Hän näki opiskelun ja taloudellisen epävarmuuden olevan monille kuormitus, jota hän ei itse halunnut itselleen.

E4 ei ollut hakenut korkeakouluun, mutta oli harkinnut avoimen väylän kautta hakeutumista. Haastattelussa tuli ilmi, että E4 jätti toisen asteen tutkinnon – sekä ammattikoulun että lukion – opinnot kesken. Hän kertoi olevansa kiinnostunut siitä mahdollisuudesta, että korkeakouluun voi päästä ilman toisen asteen tutkintoa suorittamalla riittävästi kursseja. Ajatus opiskelusta oli kuitenkin jäänyt harkinnan tasolle, sillä hänellä ei oikein ollut motivaatiota opiskella, eikä ollut varma, mitä alaa opiskelisi.

Seuraavaksi avaamme tuloksia lisää muodostamiemme luokkien avulla.

5.1.1 Motivaation puute ja epävarmuus koulutuksen hyödyistä

Ensimmäiseksi luokaksi muodostui motivaation puute ja epävarmuus koulutuksen hyödyistä. Motivaation puute ja epäselvä suunta olivat haastateltavien E3, E4 ja K4 koulutukseen hakeutumattomuuden taustalla.

E4 kertoi harkinneensa hakeutumista korkeakouluun avoimen väylän kautta, mutta kertoi, ettei hänellä ollut vahvaa motivaatiota opiskella. Hän mainitsi myös epävarmuuden siitä, mitä alaa haluaisi lähteä opiskelemaan. Tämä osoittaa, että päätöksenteon tueksi ei ollut riittävästi suuntaa tai sisäistä varmuutta, mikä vaikutti siihen, että hakeutuminen jäi ajatuksen tasolle.

E4:n vastaus ilmensi selkeästi sekä motivaation että koulutuksellisen suunnan puutetta.

E3 ei ollut kiinnostunut korkeakoulusta, koska hän ei nähnyt sitä itselleen hyödyllisenä.

Hänen mielestään opiskelusta ei saa riittävästi hyötyä irti suhteessa siihen, kuinka paljon aikaa ja vaivaa se vaatii. Hän kertoi, että moni hänen tuntemansa opiskelija kamppailee taloudellisesti, eikä halunnut itse samaan tilanteeseen. Hänellä oli jo toimiva yritys, ja hän

koki sen varmemmaksi ja realistisemmaksi tulevaisuudeksi. E3:n puheesta heijastui yleinen pettymys järjestelmään, ei pelkästään henkilökohtainen epävarmuus.

K4 haki korkeakouluun ja sai opiskelupaikan, mutta hänen vastauksissaan nousi esiin epävarmuus omista kyvyistä. Hän ei ollut varma, oliko tullut hyväksytyksi pääsykokeen vai todistusvalinnan kautta, ja ilmaisi epäilyksen siitä, olisivatko hänen aiemmat arvosanansa riittäneet. Tämä kertoo omien valmiuksien epäilystä, joka voi heikentää motivaatiota ja uskoa omaan opiskelukykyyn. Vaikka K4 lopulta pääsi opiskelemaan, hänen suhtautumisessaan koulutukseen näkyi epävarmuutta, joka takia sijoitimme hänet tähän luokkaan.

Yhteistä näille oli koulutukseen liittyvä epävarmuus ja motivaatiohaasteet, jotka liittyivät joko epäilyksiin koulutuksen hyödyistä tai heikkoon uskoon omiin kykyihin. Haastateltavat E3 ja E4 eivät nähneet korkeakoulutusta yksiselitteisesti tavoittelemisen arvoisena polkuna, vaan se vaati konkreettisempaa hyötyä tai selkeämpää polkua tavoittaakseen sen.

5.1.2 Työelämä ja vastuut koulutuksen esteenä

Toiseksi luokaksi muodostui työelämä ja vastuut koulutuksen esteenä. Haastateltavat E1, E2 ja E3 sopivat erityisesti tähän luokkaan, sillä heidän koulutus päätöksiinsä vaikuttivat vahvasti työelämässä olemisen realiteetit ja vastuut.

E1:n kohdalla työn merkitys kasvoi, kun hän ei päässyt korkeakouluun toisella hakukerralla. Hänen vastauksistaan käy ilmi, että taloudelliset seikat ja työnteon mahdollistama toimeentulo nousivat tärkeämmiksi kuin kouluttautuminen. Hänen päätöksensä jäädä työelämään oli osittain pakon sanelema, sillä sitoutuminen muihin velvollisuuksiin, kuten asunnon ostoon aiheutti sen, että opiskelun ja työn yhdistäminen ei hänen tilanteessaan tuntunut mahdolliselta: “Ja sit mä vaan päätin, et okei nyt täytyy sit sitä työtä tehdä sit sil aikaa. Ja nytten mä oon ollut töis, ja mul on just velvollisuuksii mitä mun täytyy hoitaa ni emmä oikee voi mennä vaa taas opiskelee, et nyt mun täytyy miettii et se on tietty semmost, et pystyy tehä töit samal.”

E2:n tapaus korostaa, kuinka menestyvä yritystoiminta voi asettaa opiskelulle esteitä. Hän aloitti korkeakouluopinnot, mutta joutui pian tekemään valinnan opiskelun ja yritystoiminnan välillä. Kun yritys alkoi menestyä, koulutus jäi taka-alalle, koska hänen aikansa ei yksinkertaisesti riittänyt molempiin. Tämä osoittaa, kuinka käytännön vastuista ja kiireisestä elämäntilanteesta voi tulla opiskelulle este, vaikka alkuperäinen motivaatio olisikin ollut olemassa.

E3 puolestaan koki, että hänen perheyrityksensä vastuut tekivät kouluttautumisesta vaikeaa jo lukioaikana. Hänen mukaansa perheen liiketoimintaan panostaminen tuntui realistisemmalta vaihtoehdolta kuin korkeakouluopinnot, etenkin koska hän kyseenalaisti opiskelun

mielekkyyden ja sen tarjoamat hyödyt. Hänen näkemyksensä heijastaa sitä, kuinka perhe- ja työvastuut voivat johtaa siihen, että kouluttautuminen ei näyttäytyä ensisijaisena tai kannattavana valintana.

Yhteistä näille haastateltaville on se, että työelämä ja siihen liittyvät vastuut, kuten toimeentulon turvaaminen tai perheyriksen hoitaminen, muodostuivat merkittäviksi esteiksi kouluttautumiselle. Korkeakoulutus ei heidän kohdallaan näyttäytynyt itsestään selvänä jatkumona, vaan pikemminkin vaihtoehtona, jota oli vaikea sovittaa yhteen muun elämän kanssa. Haastatteluissa kuitenkin nousi kaikkien korkeakouluun hakeutumattomien kohdalla, että se voisi olla mahdollista myöhemmässä tulevaisuudessa.

5.1.3 Pettymykset esteenä koulutuspolulla

Kolmanteen muodostuneeseen luokkaan, pettymykset esteenä koulutuspolulla, kuuluu erityisesti E1, sillä hänen koulutuspolkunsä on sisältänyt epäonnistumisia ja sitä seurasi esteet, jotka vaikuttivat hänen koulutus päätöksiinsä. E1 haki korkeakouluun kahdesti, mutta toisella kerralla hän jäi ensimmäiselle varasijalle eikä lopulta saanut opiskelupaikkaa. Tämä pettymys vaikutti merkittävästi hänen motivaatioonsa, ja lopulta hän päätti keskittyä työelämään sen sijaan, että olisi hakenut uudelleen: ”Ja token kerran ni mä olin oikeesti kiinnostunu ja investoitunut siihen et mä oisin päässykki kouluun, mut sit siinä... Tää oikeestaan lannisti mua hemmetisti, koska mä olin ykkös-varasijalla kolme viikkoo, ja sit se jäi siihen. Ja sit sen jälkeen mä olin vaan et ei hemmetti.”

Voimme siis todeta, että hänen kohdallaan epäonnistuminen korkeakouluun pääsyssä toimi käännekohtana, joka vei hänet pois koulutuspolulta.

Toisaalta myös E2 voisi lukeutua tämän luokan alle. Hän kertoi hakeneensa ja päässeensä ammattikorkeakouluun tradenomiksi tietosuojakäsittelyn alalle ja opiskelleensa sitä lähes vuoden. Hän kuitenkin päätyi keskeyttämään opinnot saatuaan tietää opettajalta, että kyseisen alan tieto vanhenee nopeasti ja osaamista tulisi päivittää muutaman vuoden välein. Tämä vaikutti ratkaisevasti E2:n motivaatioon jatkaa opintoja, ja tilanne voidaan tulkita pettymykseksi, sillä tulevaisuuden näkymä näyttäytyi kuormittavana. Pettymys kohdistui siis sekä opintoihin että alan vaatimuksiin, ja se muodostui keskeiseksi esteeksi koulutuspolun jatkumiselle.

5.1.4 Perheen ja ympäristön vaikutus koulutuspäätöksiin

Osalla haastateltavista perhe ja lähipiiri olivat merkittävässä roolissa päätöksenteossa. Tuki saattoi olla kannustamista tai enemmänkin esimerkkiä siitä, että opiskelu luonnollisesti osa elämää. Näin ollen neljänneksi luokaksi muodostui perheen ja ympäristön vaikutus koulutuspäätöksiin.

K2:n kohdalla perheen merkitys korostui selvästi. Hän mainitsi, että veljet vaikuttivat päätökseen hakea korkeakouluun. Veljien aiemmat kokemukset tekivät koko prosessista tutun ja helpommin lähestyttävän. Myös vanhemmat tukivat valintaa, ja vaikka hän ei päässyt sisään ensimmäisellä hakukerralla, se ei vähentänyt hänen motivaatiotaan.

K3 kertoi, että kaikki hänen ympärillään olevat ihmiset jatkoivat opintojaan lukion jälkeen. Tämä loi paineen ja lisäsi osallistujan motivaatiota hakea korkeakouluun myös. Hän kuvasi, että tunsii jääneensä jälkeen, koska ei ollut vielä saavuttanut sellaista ymmärrystä tai osaamisen tasoa, johon olisi ollut tyytyväinen. Hänen kohdallaan koulutus näyttäytyi myös osana identiteettiä ja itsensä kehittämistä.

K1 ei puhunut suoraan perheen vaikutuksesta, mutta hän teki selväksi, että halusi enemmän kuin mihin lukiotausta yksin olisi riittänyt. Hän ei halunnut tehdä esimerkiksi kaupan tai ravintola-alan töitä koko loppuelämäksi. Vaikka taustalla ei ollut selkeää perheen painetta tai tukea, hänen päätöksensä syntyi suhteessa siihen, mitä hän näki ympärillään mahdollisina vaihtoehtoina.

K4 ei myöskään puhunut suoraan perheestä, mutta hänen vastauksestaan kävi ilmi halukkuus kehittyä ja olla hyödyksi muille sekä Suomessa että kansainvälisesti, mikä vaikutti hänen päätökseensä hakea korkeakouluun. K4:n ajattelusta näkyy, että hän pitää tärkeänä auttaa muita, ja kouluttautuminen on hänelle keino siihen. Tämä voi johtua siitä, millaisia arvoja hänelle on kasvanut perheen tai ympäristön kautta.

5.2 Kouluttautumispäätösten heijastamat pääomien muodot

Tutkimuksemme toisessa vaiheessa aineistoa analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin. Tässä vaiheessa tarkastelun kohteeksi nousivat Pierre Bourdieun (1986) ja Tara J. Yosson (2005) pääomateorioiden pohjalta määritellyt pääoman muodot, joita olimme avanneet tarkemmin teoreettisessa viitekehysessä. Aineiston alkuperäinen, aineistolähtöinen analyysi tarjosi meille käsityksen siitä, mitkä tekijät vaikuttavat toisen sukupolven maahanmuuttajamiesten koulutusvalintoihin. Tämän pohjalta lähdimme tarkastelemaan, miten nämä kouluttautumispäätöksiin vaikuttavat tekijät heijastavat eri pääomien muotoja.

Valitsimme analyysin kohteeksi ne pääoman muodot, jotka aineistossa näyttäytyivät erityisen merkityksellisinä: sosiaalinen, navigaationaalinen, kulttuurinen, kielellinen, taloudellinen ja perhepääoma. Nämä pääomat eivät ole pelkästään yksilön henkilökohtaisia resursseja, vaan ne rakentuvat suhteessa sosiaaliseen ympäristöön, kuten perheeseen, kouluun ja yhteiskunnallisiin rakenteisiin, ja ne voivat joko tukea tai rajoittaa yksilön mahdollisuuksia hakeutua korkeakoulutukseen. Halusimme myös keskittyä sellaisiin seikkoihin, joita suomalaiset korkeakoulut arvostavat suoraan tai epäsuorasti opiskelijavalinnoissa ja opiskelukulttuureissaan. Analyysissa jokaisen osallistujan puhetta tarkasteltiin sen valossa, esiintyikö haastatteluissa viitteitä jonkin pääoman läsnäolosta tai sen puuttumisesta. Tämä mahdollisti sekä yksilöllisten koulutuspolkujen ymmärtämisen että laajemman ryhmätason vertailun korkeakouluun hakeutuneiden ja hakeutumattomien välillä. Pääomien muodot toimivat tässä vaiheessa sekä tulkinnan välineenä että käsitteellisenä kehyksenä, jonka kautta osallistujien koulutusvalintoihin liittyvät kokemukset jäsenyivät.

Seuraavissa alaluvuissa tarkastelemme kutakin analyysissa käytettyä pääoman muotoa ja sitä, miten ne ilmenivät haastateltavien kertomuksissa sekä mahdollisesti vaikuttivat heidän koulutuksellisiin päätöksiinsä.

5.2.1 Sosiaalinen pääoma

Yosson (2005) kulttuurivarannon teorian mukaan sosiaalinen pääoma muodostuu suhteista ja verkostoista, jotka tarjoavat yksilölle tietoa, tukea ja resursseja erityisesti koulutusjärjestelmässä navigointiin. Tässä tutkimuksessa sosiaalista pääomaa tarkasteltiin siitä näkökulmasta, miten haastateltavien perhe-, ystävä- ja yhteisösuhteet tukivat heidän korkeakoulutukseen hakeutumistaan tai sen ulkopuolelle jäämistään.

Haastatteluaineiston perusteella lähes kaikilla tutkimukseen osallistuneilla oli muodostunut jonkinlaista sosiaalista pääomaa, mutta sen muoto ja hyödyllisyys korkeakoulutuksen näkökulmasta vaihtelivat.

Taulukko 4. Esimerkkejä sosiaalisen pääoman muodostumisesta.

Sosiaalinen pääoma		
Sitaatti haastattelusta	Pelkistetty ilmaus	Tulkinta pääoman valossa

<p><i>K2: "Joo, tavallaan ne veljet... anto tai loi sellast turvaa siihen, et se ei ollu sellanen tuntematon polku. Koska mun vanhin veli on mua viis vuotta vanhempi ja toinen neljä, niin ne kerkes jo valmistuu koulusta ja tavallaan vähän niinku... niinku preppaa ja kertoo, kertoo vähän asioita siitä."</i></p>	<p>Vanhemmat veljet toimivat esimerkkinä luoden turvaa koulutuspolulle</p>	<p>Tiedon tarjoaminen koulutuspolusta muodosti sosiaalista pääomaa</p>
<p><i>K4: "Että mun äitikin laittoi mut niinku tähän lähihoitajakouluun oikeastaan. Ja onneksimenin sitten opiskelemaan, mutta oli se vaikeampaa, kun kyllä mä näen että miten suomalaiset auttoi koulussa niitten lapsia tosi paljon."</i></p>	<p>Äiti toimi konkreettisenä resurssina koulutuspolulla etenemiseen</p>	<p>Äidin konkreettisenä resurssina toimiminen muodosti sosiaalista pääomaa</p>
<p><i>E1: "Juu tottakai, kyl ne aina painosti et mä panostaisin kouluun ja kaikkee tämmöst. Sisaruksset muutenki, niittenki paine. Et ne oli kaikki kouluttautuneit ni sitä kautta myöski."</i></p>	<p>Vanhemmat ja sisaret painottivat koulutuksen merkitystä</p>	<p>Ydinperheen koulutusta korostavat asenteet muodostivat sosiaalista pääomaa</p>
<p><i>E2: "Ei, koska vanhemmat itse ei, ei, ei niinku suomea osannut, niin meillä maahanmuuttajilla on aina niin, että jos on vanhin, silloin todennäköisesti on myös vaikeinta. Eli esimerkiksi nyten pikkuveljet, kun itsellä on niitä kolme, niin he saavat tukea jopa vanhemmilta, koska heidän kieliosaaminen on kehittynyt tässä kahdenkymmenen vuoden aikana ja myös kun oon itse käynyt peruskoulun, niin mulla itselläkin on mahdollisuus auttaa tarvittaessa ja välillä odotankin, että saattaa tulla semmoinen läksy, tehtävä, koe, niin autan pikkuveljeä."</i></p>	<p>Vanhemmilta ei saatu koulutukseen liittyvää tukea, mutta haastateltava itse siirtyi tukijan rooliin pienemmille sisarilleen</p>	<p>Vanhempien tuen puute oli esteenä sosiaalisen pääoman muodostumiselle</p>

Korkeakoulutetut haastateltavat (K1–K4) kuvasivat useimmiten perheen tai muun lähipiirin kannustaneen jatko-opintoihin. Esimerkiksi K1:llä ja K2:lla vanhemmat olivat kannustavia, ja K2 mainitsi veljien omien korkeakoulukokemusten toimineen suunnannäyttäjinä. K3:n vanhemmat olivat korkeasti koulutettuja ja asettivat selkeitä odotuksia opintomenestykselle, mikä ilmensi vahvaa sosiaalista ja myös perhepääomaa. K4:n kohdalla aineistosta ilmeni konkreettista tukea, kuten vanhemman ohjaus koulutusvalinnassa ja isän apu matematiikassa, mikä muodosti sosiaalista pääomaa.

Myös osa ei-korkeakoulutetuista (E1–E4) omasi piirteitä sosiaalisesta pääomasta. E1:llä oli selvästi sosiaalista pääomaa korkeakoulutuksen näkökulmasta: hänen vanhemmat sisaruksensa olivat korkeasti koulutettuja, he ohjasivat hänen koulutusvalintojaan ja koko perhe painotti koulutuksen merkitystä. E1:n tapauksessa kuitenkin sisarten ohjaaminen koulupolulla ei koitunut parhaaksi päin, sillä esimerkiksi lukion kurssivalinnat ja sitä seuranneet ylioppilaskokeet eivät tukeneet halutun alan hakemisessa. E3:n perheessä molemmat vanhemmat olivat korkeasti koulutettuja (vaikka koulutus oli hankittu ulkomailla),

ja hänen mukaansa nuorempi sisarensa on aikeissa hakea korkeakouluun. Vaikka E3 itse ei hakeutunut korkeakouluun, hänen perheessään oli selkeästi korkeakoulua tukevaa sosiaalista pääomaa.

Sen sijaan E2:n ja E4:n kohdalla sosiaalinen pääoma jäi heikoksi tai korkeakoulun kannalta irralliseksi. E2 kertoi, ettei saanut tukea vanhemmilta eikä koululta, ja vaikka ystäväpiiri oli monikulttuurinen, se ei näyttäytynyt korkeakoulua tukevana verkostona. E4:llä ystäväpiiri koostui pääosin maahanmuuttajataustaisista nuorista, eikä perheellä ollut selkeää korkeakoulutukseen liittyvää osaamista. Vaikka vanhemmat ajoittain kannustivat opiskeluun, tämä ei konkretisoitunut sosiaalisen pääoman muodossa, joka olisi tukenut etenemistä korkeakoulupolulla.

Yhteenvedona voidaan todeta, että sosiaalista pääomaa korkeakoulutuksen kannalta oli selkeästi nähtävissä kaikilla korkeasti koulutetuilla haastateltavilla (K1–K4). Heillä oli verkostoja, jotka tarjosivat tukea ja tietoa, tai roolimalleja, joiden esimerkki vahvisti heidän asemaansa koulutuspolulla. Myös osa ei-korkeakoulutetuista (E1 ja E3) omaa sosiaalista pääomaa, mutta se ei kaikissa tapauksissa realisoitunut korkeakoulutukseen hakeutumisenä. Kahdella ei-korkeakoulutetulla haastateltavalla (E2 ja E4) sosiaalinen pääoma jäi kokonaisuudessaan heikoksi tai ei ollut kytköksissä korkeakoulutuksen mahdollisuuksiin.

5.2.2 Navigaationaalinen pääoma

Navigaationaalista pääomaa ilmeni kaikilla korkeasti koulutetuilla osallistujilla (K1–K4), kun taas ei korkeasti koulutetuilla (E1–E4) sitä ei ollut. Aineistomme mukaan K1-K4 tiesivät, miten koulutus toimii Suomessa ja osasivat tehdä omat koulutusvalintansa. He suunnittelivat opiskelunsa ja etenivät johdonmukaisesti. Sen sijaan E1-E4:n haastatteluvastauksissa näkyi puutteita navigaationaalisessa pääomassa.

Taulukko 5. Navigaationaalisen pääoman vahvuusaste ja sen mahdollinen hyöty korkeakouluun hakeutumisessa haastateltavien vastausten perusteella.

Navigaationaalinen pääoma			
Haastateltava	Pääoman vahvuusaste	Auttoiko korkeakouluun?	Lyhyt huomio
K1	Vahva	Kyllä	Tiesi, miten koulutus Suomessa toimii ja suunnitteli jatko-opinnot johdonmukaisesti lukiosta eteenpäin.

K2	Vahva	Kyllä	Hyödynsi perheen esimerkkiä ja tukea eikä lannistunut epäonnistumisesta, vaan haki määrätietoisesti uudelleen.
E1	Heikko	Ei	Jäi varasijalle, jolloin motivaatio romahti ja päätti siirtyä työelämään; ei hakenut enää opiskelemaan.
E4	Heikko	Ei	Keskeytti lukion ilman jatkosuunnitelmaa; ei osoittanut kykyä ohjata itseään koulutusjärjestelmässä eteenpäin.

Esimerkiksi E1 kertoi valinneensa lukion kurssit siskojensa painostuksella, mikä saattoi johtaa siihen, ettei päässyt haluamaansa korkeakouluun. E2 aloitti ammattikorkeakoulun opinnot, mutta keskeytti ne myöhemmin. E3 suoritti lukion, mutta ei valmistunut ylioppilaaksi, ja E4 vaan lopetti lukion kesken. Näistä osallistujista huomasi, etteivät he pystyneet navigoimaan opintojansa oikeaan suuntaan.

Navigaationaalinen pääoma oli meidän tutkimuksessamme merkittävässä roolissa erityisesti koulutukseen hakeutumisessa ja siinä pysymisessä. Meidän tulostemme perusteella juuri tämä päämuoto erotteli eniten korkeasti koulutetut kouluttamattomista. Tämä havainto tukee Yosson (2005) ajatusta siitä, että navigaationaalinen pääoma tarkoittaa taitoa toimia kouluissa, joita ei ole aiemmin suunniteltu vähemmistöryhmien tarpeisiin. Tutkimukseemme osallistuneet, joilta puuttui navigaationaalinen pääoma, keskeyttivät opintonsa tai eivät päässeet toivomaansa koulutukseen. Sen sijaan korkeasti koulutetut osallistujat, joilla oli tätä pääomaa, osasivat suunnistaa koulutusjärjestelmässä ja etenivät opinnoissaan loppuun asti. Tämä osoittaa, että navigaationaalinen pääoma vaikutti olennaisesti siihen, jatkuivatko opinnot vai keskeytyivätkö ne.

5.2.3 Perhepääoma

Tara Yosson (2005) kulttuurivarannon teorian mukaan perhepääoma viittaa emotinaalisiin siteisiin, kulttuurisiin arvoihin ja perheen sisäiseen tukeen, jotka siirtyvät sukupolvien yli ja vahvistavat yksilön kykyä navigoida esimerkiksi koulutuksessa. Meidän haastatteluaineistossamme lähes kaikilla vastaajilla ilmeni jossain muodossa perhepääomaa, joka joko suoraan tai välillisesti tuki korkeakoulutukseen hakeutumista tai koulutuksen arvostamista.

Korkeasti koulutettujen haastateltavien (K1-K4) osalta perhepääoma ilmeni vanhempien koulutukseen liittyvien odotusten ja koulutustaustan kautta. Esimerkiksi K1:n äiti työskenteli lähihoitajana ja isä oli tradenomi, ja kotona vallitsi koulutusta arvostava ilmapiiri. K2:n kohdalla vanhemmilla ei ollut korkeaa koulutusta, mutta kotona kannustettiin johdonmukaisesti hakeutumaan korkeakouluun, mikä viittaa vahvaan perheen kulttuuriseen arvoasetelmaan koulutuksen merkityksestä, vaikka konkreettista akateemista tukea (esim. läksyjen tekemiseen) ei ollut tarjolla. K3:n perheessä perhepääoma oli erityisen vahvaa, sillä vanhemmat ja sukulaiset olivat korkeasti koulutettuja, ja korkeat koulutusodotukset toivat painetta korkeakoulutukseen hakeutumiselle. K4:n kohdalla molemmat vanhemmat olivat suorittaneet ammatillisen koulutuksen Suomessa, ja erityisesti sisarukset kannustivat hakeutumaan korkeakouluun.

Perhepääomaa ilmeni myös ei-korkeakoulutettujen (E1-E4) haastateltavien joukossa. E1:n kotona kaikki sisarukset painottivat koulutuksen merkityksestä ja kehottivat korkeakouluun, vaikka vanhemmat eivät olleet korkeasti koulutettuja. Samoin E2:n vanhemmat kehottivat häntä korkeakouluun, vaikka tuki oli opiskelussa rajallista. E3:n kohdalla tilanne oli hieman ristiriitainen, koska äiti oli tarjonnut joskus paljon apua opiskelussa, ja molemmat vanhemmat ilmaisivat selkeitä mielipiteitä kouluttautumisen tärkeydestä. Heillä oli silti perheyrittys, jonne E3:n piti mennä töihin, ja työt kaatuivat hänen niskoillensa. E4:n perheessä koulutus oli matala, mutta vanhemmat kehottivat jatkuvasti jatkamaan opintoja ja vastustivat opintojen keskeytymistä, mikä tarkoittanee sitä, että perhe arvosti koulutusta.

Yhteenvedon voidaan todeta, että kaikilla vastaajilla oli perhepääomaa, mutta sen vahvuus ja ilmenemismuodot vaihtelivat. Perhepääomaa ilmeni kannustuksena, korkeina kouluodotuksina ja koulutuksen arvostuksena, vaikka osalla vanhemmista puuttui kokemus koulutusjärjestelmästä. Tämä vahvistaa Tara Yosson (2005) näkemystä siitä, että perhepääoma on sidoksissa yhteisön ja perheen kulttuurisiin arvoihin ja uskoon koulutuksen voimasta. Kaikilla vastaajilla oli siis perhepääomaa, mutta se ei tarkoittanut sitä, että se olisi konkreettisesti tukenut korkeakouluun hakeutumista.

Taulukko 6. Esimerkkejä haastateltavien perhepääomasta.

Perhepääoma			
Haastateltava	Pääoman vahvuusaste	Auttoiko korkeakouluun?	Lyhyt huomio
K1	vahva	kyllä	Vanhemmat kannustivat ja koulutus nähtiin tärkeänä.

K3	Erittäin vahva	kyllä	Korkeat odotukset ja koulutettujen sukulaisten esimerkki tutkivat korkeakouluun hakeutumista.
E1	vahva	ei	Kotona painotettiin koulutukseen, mutta navigointi ja akateeminen tuki puuttuivat.
E3	vahva	ei	Tuki oli kotona vahva, mutta perheyriksen työvelvollisuudet estivät opintoihin keskittymisen.

Taulukossa 6 on koottu haastateltavien perhepääoman vahvuusaste, ja arvio siitä onko perhepääoma auttanut korkeakoulun hakeutumiseen. Taulukosta havaitaan lisäksi se, että vaikka haastateltavilla ilmeni perhepääomaa, sen vahvuus ja vaikutus korkeakoulutuksen hakeutumiseen vaihtelivat.

5.2.4 Kielellinen pääoma

Kaikki haastateltavamme puhuvat suomen lisäksi heidän omia äidinkieliään; arabiaa, kurdia, farsia sekä bosniaa. Muutama heistä kertoi myös toimineensa esimerkiksi tulkkina omille vanhemmille kouluun liittyvissä asioissa. Näillä taidoilla Yosson (2005) ja Faulstich Orellanan (2003) mukaan henkilöllä olisi kielellistä pääomaa, sillä kielellinen pääoma viittaa monikielisyyteen ja siihen liittyviin viestintätaitoihin. Tarkasteltaessamme tätä suomalaisen koulutusjärjestelmän näkökulmasta kielellistä pääomaa muodostuisi vain suomen ja ruotsin kielestä, jotka toimivat opetuksen ja tutkintojen kielinä sekä englannin kielestä, josta on tullut yleinen tieteen kieli suomalaisessa korkeakoulutuksessa (Ammattikorkeakoululaki 10 §; Helsingin yliopisto, 2024; Jyväskylän yliopisto, 2024; Saarikivi & Koskinen, 2023). Tämä tarkoittaa sitä, että kukaan meidän haasteltavista ei ollut sellaista kielellistä pääomaa, ei korkeakoulutetuilla (K1-K4), eikä ei-korkeakoulutetuilla (E1-E2), joka olisi vahvistanut heidän asemaansa korkeakoulussa tai sinne hakemisessa. Vaikka haastateltavat hallitsivat suomen kielen, se ei tutkimuksessamme näyttänyt vaikuttavan korkeakouluun hakeutumiselle tai siellä menestymiseen. Heidän omia äidinkieliänsä ei suomalaisissa korkeakouluissa tunnusteta tai arvosteta pääomana, koska niitä ei käytetty opetuskielinä. Voimme siis todeta, että haastateltavilla ei ollut korkeakoulun kannalta kielellistä pääomaa, jolla olisi ollut merkitystä, vaikka heidän kielitaitonsa olisi ollut muussa arjessa merkittävässä roolissa.

Emme kuitenkaan halunneet tutkimuksessamme tyytyä mustavalkoiseen lokeroimiseen tai ehdottomuuteen eritoten tämän pääoman kohdalla. Vaikka haastateltavien äidinkieli oli muu kuin suomi tai ruotsi, eikä heidän kielellinen taustansa siten vahvistanut heidän asemaansa korkeakouluun hakeutumisessa suomalaisen järjestelmän näkökulmasta, halusimme tarkastella kielellistä pääomaa myös käytännön koulutuspolkujen kautta.

Suomessa valtaosa opiskelijoista valitaan yliopistoihin pääasiassa ylioppilastodistuksen perusteella, ja vain pieni osa opiskelijoista otetaan sisään valintakokeen kautta.

Ammattikorkeakouluihin puolestaan valitaan valtaosa ammatillisen perustutkinnon sekä ylioppilastodistuksen kautta. (Opintopolku 2024.) Suomen korkeakoulujen todistusvalinnoissa äidinkielen ja kirjallisuuden kokeen tuloksella on keskeinen rooli; hakija voi suorittaa äidinkielen ja kirjallisuuden (AI) tai suomi toisena kielenä ja kirjallisuuden (S2). Vaikka molemmat kokeet huomioidaan korkeakoulujen todistusvalinnoissa, AI-kokeesta saatu arvosana voi joissakin tapauksissa tuottaa enemmän pisteitä kuin S2-kokeesta saatu arvosana. S2-ylioppilaskokeet on pyritty viime vuosina rinnastamaan AI-kokeisiin, mutta joissain koulutusohjelmissa on edelleen erityisiä ehtoja, jotka asettavat S2-kokeen suorittaneet hakijat eriarvoiseen asemaan. Esimerkiksi Helsingin yliopiston hakukohteessa Suomen kieli ja kulttuuri vaaditaan S2-kokeesta vähintään arvosanaa magna cum laude approbatur (M), kun taas AI-kokeesta riittää pelkkä hyväksytty suoritus (Opintopolku, 2025).

Taulukko 7. Kielellisen pääoman esiintyminen haastateltavien vastausten perusteella ja sen mahdollinen hyöty korkeakoulun näkökulmasta.

Kielellinen pääoma				
Haastateltava	Kielitausta koulutusjärjestelmässä	Toisen asteen tutkinto	Pääoman vahvuusaste	Korkeakoulun näkökulma
K1	Aloittanut S2, myöhemmät kouluvuodet AI	Ylioppilastutkinto	vahva	Lukio suoritettu, yo-tutkinto äidinkielestä ja kirjallisuudesta → korkeakoulun vaatimukset täyttyvät.
K4	AI → vaihtanut yläkoulussa omasta tahdosta S2	Ammatillinen tutkinto	keskivahva	Ei yo-tutkintoa suomen kielestä, mutta ammatillinen tutkinto mahdollistaa haun → kielellinen pääoma riittävä käytännössä.

E3	S2	Ei (vain lukion oppimäärä suoritettu)	heikko	Ei yo-tutkintoa →pääsy korkeakouluun mahdollista vain valintakokeen kautta. Kielellinen pääoma korkeakoulun näkökulmasta heikko.
E4	S2	Ei (jätti lukion kokonaan kesken)	heikko	Ei yo-tutkintoa →pääsy korkeakouluun mahdollista vain valintakokeen kautta. Kielellinen pääoma korkeakoulun vaatimuksiin nähden heikko.

Tämän perusteella kielellinen pääoma voi rakentua myös muodollisten koulutussaavutusten, kuten ylioppilastutkinnon suorittamisen kautta. Osalla haastateltavistamme oli suoritettuna ylioppilastutkinto, tarkemmin haastateltavilla K1 ja K3 sekä E1-E2, mikä viittaa siihen, että heillä oli suomen kieleen liittyvää koulutuksellista pääomaa. Taulukosta 7 havaitaan, että esimerkiksi K1 suoritti AI-ylioppilaskokeen, jolloin hänen kohdallaan kielellistä pääomaa oli suomalaisen korkeakoulun näkökulmasta. Toisaalta esimerkiksi K4:n kohdalla kielellinen pääoma oli keskivahva, sillä hän oli suorittanut ammatillisen perustutkinnon ja opiskeli parhaillaan ammattikorkeakoulussa. Käytännössä tämä riittää korkeakoulujen näkökulmasta, mutta jos tutkimuksemme tarkoituksena olisi ollut tarkastella erikseen yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen arvostamia pääomia, olisi kielellisen pääoman läsnäololla ollut eri kriteerit. E3:n ja E4:n tapauksissa kummallakaan ei ollut kielellistä pääomaa korkeakoulun näkökulmasta, sillä kumpikaan ei ollut suorittanut ylioppilastutkintoa – mikäli he päättäisivätkin hakea korkeakouluun, prosessi tapahtuisi valintakokeella eikä todistusvalinnalla, ja aiemmin ilmeni, että vain pieni osa opiskelijoista valitaan kyseisen väylän kautta sisään.

5.2.5 Taloudellinen pääoma

Taloudellista pääomaa ilmeni kaikilla kahdeksalla haastateltavalla, mutta korkeasti koulutetuista (K1-K4), K4 taloudellinen pääoma ei ollut yhteydessä muihin pääomiin. Esimerkiksi harrastukset, joita taloudellinen tilanne olisi mahdollistanut, eivät tutkimukseen mukaan vahvistanut kulttuurista pääomaa. Ei-korkeakoulutetuista osallistujista (E1-E4)

taloudellinen pääoma ei ollut yhteydessä muihin pääomiin. Samoin kuin K4 kohdalla, heidän pääomansa eivät olleet linkittyneet muihin pääomiin.

Tämän perusteella voidaan todeta, että vaikka osalla osallistujilla oli taloudellisia resursseja, niiden vaikutus muihin pääomiin kuten kulttuuriseen pääomaan tai sosiaaliseen pääomaan ei ollut ilmeinen. Taloudellinen pääoma ei meidän tutkimuksessamme yksin riittänyt siihen, että hakeutuvatko osallistujat koulutukseen. Eli olennaista korkeakoulutuksen kannalta ei ollut pelkästään se, että oliko rahaa, vaan se, käytettiinkö taloudellisia resursseja kulttuurisen pääoman hankkimiseen, kuten harrastuksiin ja muuhun kulttuuriseen toimintaan. Bourdieu (1986, 1990) korostaakin, että varakkaiden perheiden lapset eivät menesty vain rahallisten resurssien vuoksi, vaan heidän resurssinsa muunnetaan muiksi pääomiksi, esimerkiksi harrastuksiksi, jotka vahvistavat kulttuurista pääomaa. Tämä teoreettinen näkökulma tukee tutkimuksemme havaintoja.

Taulukko 8. Taloudellisen pääoman vahvuusaste ja sen yhteys korkeakouluun hakeutumiseen.

Taloudellinen pääoma				
Haastateltava	Pääoman vahvuusaste	Linkittyikö muihin pääomiin?	Auttoiko korkeakouluun?	Lyhyt huomio
K1	Vahva	Vahva	Kyllä	Taloudellinen pääoma tuki sosiaalista ja kulttuurista pääomaa.
K4	Vahva	Ei	Kyllä	Taloudellista pääomaa oli, mutta se ei vahvistanut muita pääomia.
E2	Vahva	Ei	Ei	Taloudellista pääomaa oli, mutta sitä ei hyödynnetty koulutuspolulla.
E4	Vahva	Ei	Ei	Taloudellista pääomaa oli, mutta sitä ei hyödynnetty koulutuspolulla.

Taulukon perusteella voidaan todeta, että vaikka K1:llä ja K2:lla oli taloudellista pääomaa, se tuki korkeakoulutukseen hakeutumista vain silloin, kun se oli linkittynyt muihin pääoman muotoihin, kuten sosiaaliseen tai kulttuuriseen pääomaan. E2:n ja E4:n kohdalla taloudellisesta pääomasta ei ollut suoraa hyötyä koulutukseen hakeutumisessa, koska sitä ei käytetty koulutusta tukevalla tavalla, vaan esimerkiksi muussa arjessa tai perheyriyksessä.

Tämä tukee näkemystä, että taloudellinen pääoma ei yksin riitä, vaan sen vaikutus koulutusvalintoihin riippuu siitä, miten se kytkeytyy muihin pääoman muotoihin.

5.2.6 Kulttuurinen pääoma

Kulttuurinen pääoma ilmeni selkeästi kolmella kahdeksasta haastateltavasta. Kaikki kolme kulttuurista pääomaa omaavat olivat korkeasti koulutettuja (K1-K3). Heillä ilmeni selkeitä viitteitä kulttuurisen pääoman muodoista, joita olivat luku- ja kulttuuriharrastuneisuus. Aiemmin tutkimuksessamme viittasimme Cheadlen (2008) tutkimukseen, jossa on korostettu lapsen luku- ja kulttuuriharrastuneisuuden merkitystä tämän opintomenestykseen. Voimme todeta, että meidän tutkimuksemme mukaan tämän pääoman muoto oli yhteydessä siihen, että haastateltavat olivat korkeasti koulutettuja.

Esimerkiksi K1 kertoi harrastaneensa bosnialaista kansantanssia, K2 kertoi lukemisen ja piirtämisen olevan keskeisiä kiinnostuksen kohteita ja K3 harrasti 1800-luvun valokuvausta. Näitä harrastuksia pidimme esimerkkeinä kulttuurisesta pääomasta, joilla saattoi olla merkitystä haastateltavien menestymiselle koulutuksessa.

Muut haasteltavat eivät tuoneet esiin kulttuuriseen pääomaan liittyviä piirteitä. Korkeasti kouluttautuneista ainoastaan K4:n vastauksissa ei ilmennyt kulttuurista pääomaa. Ei korkeasti koulutetuista (E1-E4) kukaan ei maininnut sellaisia harrastuksia tai kiinnostuksen kohteita, jotka liittyisivät kulttuurisen pääomaan. Esimerkiksi K4 ja E4 harrastivat molemmat nyrkkeilyä, ja E1-E3 harrastivat jalkapalloa. Näitä harrastuksia ei meidän tutkimuksemme mukaan voitu tulkita kulttuurista pääomaa vahvistaviksi tekijöiksi, koska ne eivät olisi ollut yhteydessä koulutuspolkuun ja opintomenestykseen, sillä esimerkiksi Tilastokeskuksen (2009) ja Liikkasen ym. (2005) mukaan kulttuurisharrastuksiksi lukeutuivat esimerkiksi soittaminen, laulaminen ja näytteleminen, mutta ei nyrkkeily tai jalkapallo. Cheadlen (2008) tutkimuksen mukaan kulttuuriharrastuneisuus lisäsi opintomenestystä.

Taulukko 9. Kulttuurisen pääoman esiintyminen ja sen yhteys korkeakouluun hakeutumiseen. Taulukkoon on satunnaisesti valittu näytettävät haastateltavat.

Kulttuurinen pääoma			
Haastateltava	Kulttuurisen pääoman esiintyminen	Auttoiko korkeakouluun?	Lyhyt huomio
K2	Kyllä	Kyllä	Kulttuurinen harrastus tuki opintopolun kehittymistä.
K4	Ei	Ei	Harrasti muuta, kuin kulttuuriharrastusta. Ei siis

			yhteydessä koulumenestykseen ja näin korkeakouluun hakeutumiseen.
E1	Ei	Ei	Harrasti jalkapalloa, jolla ei ollut yhteyttä kulttuuriseen pääomaan koulutuksen näkökulmasta.
E4	Ei	Ei	Harrasti jalkapalloa, jolla ei ollut yhteyttä kulttuuriseen pääomaan koulutuksen näkökulmasta.

Taulukon perusteella voidaan todeta, että kulttuurista pääomaa ilmeni K2:lla, jolla kulttuuriharrastus liittyi koulutukseen hakeutumiseen. K4:n, E1:n ja E4:n kohdalla kulttuurista pääomaa ei ilmennyt, eikä heidän harrastuksensa tukeneet koulutuspolkua. Kulttuurisen pääoman puute näyttäytyi tässä tutkimuksessa eräänä tekijänä, joka saattoi vaikuttaa korkeakoulutuksen hakeutumiseen.

5.3 Yhteenveto tuloksista

Tässä tutkimuksessamme tarkastelimme toisen sukupolven maahanmuuttaja miesten syitä hakea tai olla hakeutumatta korkeakouluihin. Tarkastelimme maahanmuuttajamiesten koulutuspäätöksiin vaikuttavia tekijöitä erityisesti Yosson (2005) ja Bourdieun (1986) pääomateorioiden pohjalta. Analyysissä nousi esiin, että pääomilla oli merkitystä siinä, hakeutuivatko osallistujat korkeakoulutukseen vai eivät.

Tutkimustulostemme mukaan sosiaalinen, navigaationaalinen, kielellinen, perhepääoma ja kulttuurinen pääoma olivat yhteydessä korkeakouluun hakeutumiseen. Korkeasti koulutetut (K1-K4) omasivat näitä pääomia vahvemmin kuin ei korkeasti koulutetut (E1-E4). Heiltä löytyi esimerkiksi perheen ja ystävien tukea (sosiaalinen pääoma), kykyä suunnistaa koulujärjestelmässä (navigaationaalinen pääoma), riittävä suomen kielen osaaminen esimerkiksi ylioppilaskokeen suorittaminen suomen kielestä (kielellinen pääoma), perhe oli kannustava sekä koulujärjestelmää arvostava (perhepääoma) sekä kulttuuriharrastuneisuutta (kulttuurinen pääoma), jotka yhdessä tukivat heidän koulutuspolkuaan.

Suurimmat puutteet näkyivät navigaationaalisisessa pääomassa ja osittain myös kielellisessä pääomassa. Useilla ei korkeasti koulutetuilla (E1-E4) oli haasteita suunnitella koulutuspolkuaan tai ymmärtää suomalaista koulutusjärjestelmää, mikä vaikeutti korkeakouluun hakeutumista tai siellä pysymistä. Lisäksi, vaikka kaikki haastateltavat olivat vähintään kaksikielisiä, heidän äidinkieltensä eivät olleet korkeakoulun opetuskieliä, minkä vuoksi heillä ei ollut kielellistä pääomaa korkeakoulun näkökulmasta, koska se ei vahvistanut

heidän asemaansa siellä. Kuten mainitsimme tuloksissa aikaisemmin, heidän äidinkieliään (kurdi, arabia, bosnia, farsi) ei arvosteta pääomana.

Tästä huolimatta, yli puolella oli kielellistä pääomaa suomen kielen kannalta, sillä he olivat esimerkiksi suorittaneet suomen kielen ylioppilaskokeen äidinkielen ja kirjallisuuden -kokeena (AI), mikä saattoi parantaa heidän asemaansa korkeakoulun valintaprosesseissa verrattuna suomi toisena kielenä -kokeen (S2) suorittaneisiin. Näin ollen kielellinen pääoma oli kaksijakoista, sillä haastateltavien äidinkielen näkökulmasta sitä ei pidetty pääomana, mutta suomen kielen taito saattoi tukea korkeakouluun hakemista.

Navigaationaalinen pääoma osoittautui meidän tutkimuksessamme ratkaisevimmaksi pääomamuodoksi. Navigaationaalinen pääoma erotteli eniten korkeasti koulutettujen ja ei korkeasti koulutettujen haastateltavien polkuja, sillä jos ei omannut tätä pääomamuotoa, korkeakoulupolku jäi kesken tai sitä ei alun perinkään aloitettu.

Voidaan siis todeta, että vaikka monet haastateltavat omasivat useita eri pääoman muotoja, pelkkä yksittäinen pääoma ei riittänyt tukemaan korkeakoulutukseen hakeutumista. Erityisesti navigaationaalisen pääoman, sosiaalisen tuen ja perheen koulutusmyönteisten arvojen yhteisvaikutus näyttöytyi merkityksellisenä korkeakoulutukseen siirtymiseen kannalta. Alla kokoamme vastaukset tutkimuskysymyksiimme aineistolähtöisen ja teoriaohjaavan analyysin pohjalta.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, “Mitä syitä toisen sukupolven maahanmuuttajamiehillä on hakea tai olla hakeutumatta korkeakouluun?”, vastasimme aineistolähtöisen analyysin kautta. Syiksi korkeakouluun hakeutumiseen nousi koulutuksen arvostus, tulevaisuuden mahdollisuudet ja perheen tai lähipiirin tuki. Syiksi korkeakoulun hakeutumatta jättämiseen nousivat motivaation puute, epävarmuus koulutuksen hyödyistä, työelämän vastuut sekä esteet ja pettymykset koulutuspolulla.

Toiseen tutkimuskysymykseen, “Miten haastateltavien koulutuspäätökset heijastavat eri pääomien muotoja?”, vastasimme teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla. Haastateltavien kouluttautumispäätöksiin vaikuttivat sosiaalinen, navigaationaalinen, perhe-, kielellinen, taloudellinen, kulttuurinen pääoma. Navigaationaalinen pääoma osoittautui kaikkein ratkaisevimmaksi, sillä haastateltavilla, jolla oli vahvaa navigaationaalista pääomaa, oli paremmat valmiudet hakeutua ja pysyä korkeakoulutuksessa.

6 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää toisen sukupolven maahanmuuttajamiesten syitä hakeutua tai olla hakeutumatta korkeakouluihin sekä sitä, kuinka syyt heijastavat Bourdieun (1986) ja Yosson (2005) eri pääomien muotoja. Esille nousi eri syitä, jotka ovat johtaneet haastateltavien koulutukseen liittyviin päätöksiin. Pääomateorian muodot tarjosivat meille välineen ymmärtää, miksi toisen sukupolven maahanmuuttajamiehet hakeutuvat tai ovat hakeutumatta korkeakouluun, sekä kuinka yhteiskunnalliset rakenteet ja resurssien epätasainen jakautuminen näkyvät yksilöllisissä valinnoissa.

Pohdimme myös tutkimuksemme luotettavuutta, eettisyyttä sekä tutkimuksen merkitystä, puitteita sekä mahdollisia jatkotutkimuksia.

6.1 Tulosten vertaaminen aiempiin tutkimuksiin

Koska aiempaa tutkimusta toisen sukupolven maahanmuuttajamiesten koulutuspoluista on hyvin vähän tai ei lainkaan, tässä osiossa tarkastellaan tuloksia ensisijaisesti teoreettisen viitekehyksen valossa. Tämän luvun tavoitteena on syventää tulosten ymmärrystä tarkastelemalla ne valittuun teoreettiseen viitekehykseen. Hyödynnämme Bourdieun (1986) ja Yosson (2005) pääomateorioita, joiden avulla tarkastelemme, miten pääoman muodot vaikuttivat toisen sukupolven maahanmuuttajamiesten koulutusvalinnoissa.

Tutkimuksessamme perheen ja lähipiirin vaikutus koulutus päätöksiin voidaan ymmärtää sekä sosiaalisen pääoman että perhepääoman näkökulmasta. Bourdieun (1986) mukaan sosiaalinen pääoma tarkoittaa yksilön hyödyksi koituvaa sosiaalisten suhteiden ja yhteisöjen verkostoa. Yosso (2005) puolestaan korostaa, että vähemmistöissä sosiaalinen pääoma nähdään yhteisön ja verkostojen tarjoamana tukena, joka auttaa yksilöä esimerkiksi koulutuspolulla etenemisessä.

Haastateltavien kertomuksissa erityisesti perheenjäsenet ja lähipiiri näyttäytyivät tärkeinä sosiaalisen pääoman lähteinä. Esimerkiksi K2:n veljet toimivat esimerkkinä korkeakouluopiskelusta, mikä madalsi kynnystä hakea koulutukseen. Samoin K3 koki ympäristönsä opiskelumyönteisen ilmapiirin lisäävän motivaatiota, vaikka aika ajoitin tulkitsimme vastauksista, että se oli painostavaa. Näissä tapauksissa sosiaalinen pääoma tuki konkreettisesti päätöstä hakeutua korkeakouluun.

Perhepääoma viittaa Yosson (2005) mukaan laajemmin perheen ja sukulaisyhteisön välittämään kulttuuriseen tietoon, arvoihin ja tunnesiteisiin, jotka tukevat yksilön kouluttautumista. Osassa haastateltavien vastauksista ilmeni ajatusmalleja, jotka mahdollisesti

heijastavat perheen kasvatuksen tai yhteisön toimintatapojen roolia. Esimerkiksi K1:n ja K4:n kohdalla koulutus näyttäytyi luonnollisena keinona kehittyä, saavuttaa itselle tärkeitä tavoitteita ja hyödyttää osaamisellaan muita. Nämä ovat ajattelutapoja, jotka ovat voineet rakentua perheen ja kasvuyhteisön vaikutuksesta. Perhepääoma näkyi siis heidän vastauksissaan koulutukseen liittyvinä asenteina ja arvostuksena oppimista kohtaan. Navigaationaalinen pääoma osoittautui ratkaisevimmaksi korkeakoulun hakeutumisen kannalta. Tämä havainto tukee Yosson (2005) käsitystä siitä, että navigaationaalinen pääoma tarkoittaa kykyä toimia järjestelmissä, kuten kouluissa, vaikka ne ei ole suunniteltu vähemmistöjen tarpeita varten. Meidän haastateltavilla, joilla oli vahvaa navigaationaalista pääomaa, oli selkeämpi käsitys koulutusjärjestelmistä ja koulutuspoluista, mikä mahdollisti heidän hakeutumisensa ja pysymisensä korkeakoulussa. Sen sijaan haastateltavat, joilla tämä pääoma oli heikko, kokivat enemmän esimerkiksi koulutuspolun keskeytymisiä.

Kielellinen pääoma ilmeni tutkimuksessamme kaksijakoisesti. Vaikka kaikki haastateltavamme olivat ainakin kaksikielisiä ja toimivat tulkkeina heidän vanhemmilleen, ei tämä monikielisyys vahvistanut heidän asemaansa korkeakoulussa. Tämä havainto tukee Yosson (2005) näkemystä siitä, ettei vähemmistöjen kielitaitoa arvosteta kaikissa instituutioissa. Kuitenkin osalla haastateltavista oli suoritettu ylioppilaskoe äidinkielestä ja kirjallisuudesta (AI), mikä saattoi tukea heidän mahdollisuuksiaan korkeakouluhauissa. Tämä havainto täydentää Helsingin yliopiston (2024) ja Jyväskylän yliopiston (2024) linjauksia, joiden mukaan vain suomen ja ruotsin kielen taidoilla on merkittävä vaikutus korkeakouluvalinnoissa Suomessa. Näin ollen kielellinen pääoma näyttäytyi monimutkaisena ominaisuutena, jonka arvo määräytyi suomalaisen korkeakoulujärjestelmän odotusten mukaan.

Taloudellinen pääoma näyttäytyi tutkimuksessamme tärkeänä, mutta ei yksinään ratkaisevana tekijänä korkeakoulutuksen hakeutumiseen. Meidän kaikilla haastateltavilla oli jonkun verran taloudellisia resursseja, mutta niiden hyödyntäminen koulutuspolulla vaihteli. Tuloksemme tukevat Bourdieun (1986) näkemystä siitä, että pelkkä taloudellinen pääoma ei auttanut koulutuspoluilla, ellei sitä käytetä esimerkiksi kulttuurisen pääoman vahvistamiseen. Esimerkiksi haastateltavat, joilla oli taloudellisia resursseja mutta ei kulttuurista pääomaa, eivät hyötyneet taloudellisista mahdollisuuksistaan koulutuksen näkökulmasta. Tämä havainto vahvistaa näkemystä siitä, että eri pääoman muodot ovat sidoksissa toisiinsa ja yhdessä vaikuttavat koulutukselliseen etenemiseen (Bourdieu, 1986).

Kulttuurinen pääoma ilmeni tutkimuksessamme erityisesti muutamien korkeasti kouluttautuneiden haastateltavien kohdalla. Näiden henkilöiden kertomuksissa näkyi, että he

olivat peruskouluvuosinaan omaksuneet sellaiset harrastukset ja kiinnostuksen kohteet, jotka aiemman tutkimuksen (esim. Cheadle, 2008) mukaan vahvistavat koulumenestystä ja opiskeluvälmiuksia. Kulttuurisen pääoman muotoja, kuten luku- ja taideharrastukset olivat osan elämässä läsnä tavalla, joka saattoi tukea heidän polkuaan korkeakoulutukseen. Tuloksemme siis tukevat käsitystä siitä, että kulttuurinen pääoma voi tarjota yksilölle esimerkiksi symbolista pääomaa (Bourdieu, 1986), joka saattaa helpottaa akateemista etenemistä. Ei-korkeasti koulutetut eivät puolestaan tuoneet esiin vastaavaa kulttuurista harrastuneisuutta, joita Tilastokeskuksen (2009) ja Liikkasen (2005) mukaan voidaan mieltää koulumenestystä tukeviksi kulttuuriharrastuksiksi. Voidaan siis todeta näiden perusteella, että kulttuurinen pääoma näyttäytyy tutkimusaineistossamme tekijänä, joka erotti korkeasti koulutettujen ja ei-korkeasti koulutettujen polut toisistaan. Samalla tulokset vahvistavat aiemman tutkimuksen (Cheadle, 2008) sanomaa siitä, että kulttuurinen osallistuminen tukee koulutuksellista menestystä.

Tutkimuksemme havaitsimme, että koulutuksen periytyvyys ei näyttäytynyt yhtä vahvana kuin aiemmissa tutkimuksissa on esitetty (Myrskylä, 2009; Tilastokeskus, 2016). Tämä havainto on mielenkiintoinen, ja herättää kysymyksiä siitä, että mitkä tekijät vaikuttavat koulutuksen periytyvyyteen toisen sukupolven maahanmuuttajien kohdalla.

Tutkimuksessamme havaitsimme sen, että vaikka vanhemmat ovat korkeasti koulutettuja, se ei välttämättä johtanut heidän lastensa korkeakoulutukseen hakeutumiseen. Tämä viittaa siihen, ettei koulutuksen periytyvyys ole niin yksiselitteinen ilmiö, vaan siihen vaikuttavat muut tekijät. Pohdimme esimerkiksi sitä, ettei kaikilla haastateltaviemme vanhemmilla ollut välttämättä mahdollisuuksia korkeaan koulutukseen esimerkiksi puutteellisen kielitaidon, sodan aiheuttaman trauman tai muiden elämänolosuhteiden vuoksi. Jonka seurauksena osa haastateltavista kokivat suurta motivaatiota kouluttautua vanhempiensa puolesta ja toteuttaa vanhempiensa haaveet.

6.2 Luotettavuus

Tutkimuksemme toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jossa tiedonkeruumenetelmänä käytimme puolistrukturoituja haastatteluja. Puolistrukturoidun haastattelun valinta oli tarkoituksenmukainen, sillä se mahdollisti haastateltavien omien ajatusten ja kokemusten ilmaisemisen vapaasti ilman ulkopuolista ohjausta (Cohen ym., 2007). Tutkimuksemme osallistui yhteensä kahdeksan haastateltavaa ympäri Suomea. Haastattelut toteutettiin kasvotusten ja haastattelutilanteet olivat yksityisiä. Emme siis osallistuneet molemmat haastattelutilanteeseen pitääksemme tilanteen reiluna ja rentona haastateltavan kannalta.

Vaikka pyrimme luomaan rennon ilmapiirin, tiedostimme, että haastattelutilanteissa olisi voinut ilmetä haasteita, kuten vastausten vääristymistä, ujoutta tai kysymysten väärinymmärrystä, jotka voivat vaikuttaa vastauksiin. Tutkimuksemme haastattelutapaamisissa koimme, että osallistujilla oli mukava ja rento olo vastata esittämiimme kysymyksiin, ja aika ajoin oli tilanteita, joissa haastateltava pyysi toistamaan kysymyksen, jos hän ei kuullut tai ymmärtänyt sitä. Toisaalta hyvä, että osa haastateltavistamme olivat parhaillaan vielä korkeakoulututkintoa suorittavia, sillä heillä saattoi olla tuoreemmassa muistissa hakemisprosessi ja syyt hakemiselle. Toisaalta mietimme, että se saattaa laskea luotettavuutta, sillä mahdollisuus korkeakouluopintojen keskeyttämiselle on läsnä, jolloin osa tutkimustuloksista ei silloin enää pitäisi paikkaansa näiden haastateltavien kohdalla, etenkin pääomateorioiden valossa.

Haastattelukysymyksillä selvitettiin, mitä syitä toisen sukupolven maahanmuuttajilla oli hakea tai olla hakeutumatta korkeakouluun. Kysyimme suoraan kysymyksen ”Miksi hait tai et hakenut”, jonka vastauksista saimme muodostettua tulokset. Tämän lisäksi kysyimme haastatelussa muita kysymyksiä liittyen koulupolkuun ja perhetaustaan, kuten ovatko haastateltavien vanhemmat ja mahdolliset sisarukset korkeasti kouluttautuneita, millaisia kokemuksia heillä on opinto-ohjauksesta sekä osallistuivatko he koulu-urallaan S2- vai S1-oppimäärään. Näiden haastattelukysymysten avulla pystyimme syventymään haastateltavien vastauksiin pääomateorioiden näkökulmasta. Otimme tutkimukseemme teoreettiseen viitekehykseen Yosson (2005) pääomat tosin vasta sitten, kun haastattelut oli jo toteutettu. Tämä on saattanut vaikuttaa siihen, että kaikkia pääoman muotoja ei huomioitu haastattelukysymyksissä, mutta esimerkiksi kielellisen pääoman näkökulmasta olimme kysyneet haastateltavien suomen kielen opinnoista. Vaikka kysymystä tästä ei ollut haastattelurungossa, se tuntui haastattelutilanteissa olennaiselta asialta kysyä.

6.3 Eettisyys

Tutkimuksessamme on noudatettu eettisen tutkimuksen periaatteita. Eettisyydellä tarkoitetaan sitä, miten olemme tutkijoina koko tutkimuksemme aikana tehneet työmme noudattaen eettisiä periaatteita. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että olemme tutkimuksemme jokaisessa vaiheessa huolehtineet siitä, ettei osallistujien hyvinvointi vaarannu eikä tutkimuksesta aiheudu haittaa kenellekään, joka voisi tavalla tai toisella liittyä tutkimukseen (Puusa & Juuti, 2020). Tässä osiossa tarkastelemme tutkimuksemme eettisiä ulottuvuuksia, sillä niitä on tärkeää reflektoida osana tutkimusprosessia (Cohen ym., 2018).

Tutkimukseemme osallistui kahdeksan toisen sukupolven maahanmuuttajataustaista miestä, joista neljällä oli korkeakoulututkinto ja neljällä ei ollut korkeakoulutusta. Kaikki osallistujat olivat aikuisia ja osallistuivat tutkimukseen omasta tahdostaan. Ennen haastatteluja kerroimme osallistujille, että heidän ei tarvitse vastata kaikkiin kysymyksiin, mikäli he kokevat sen epämukavaksi. Korostimme myös, että haastattelun voi keskeyttää milloin tahansa ja osallistumisen voi perua ilman seurauksia. Näin varmistimme, että osallistujilla oli vapaus päättää oman osallistumisensa suhteen ja että heidän oikeuksiaan kunnioitettiin koko tutkimuksen ajan.

Emme plagioineet kenenkään tekstejä, vaan hankimme tiedot vertaisarvioituista lähteistä. Pyrimme osaamisemme mukaan olemaan mahdollisimman huolellisia viitatessamme eri lähteisiin. Kiinnitimme erityistä huomiota siihen, että kaikki viitatut aineistot löytyvät lähdeluettelosta, eikä lähdeluetteloon ole päässyt lähteitä, joita eivät ole olennaisia tutkimuksemme näkökulmasta. Tavoitteenamme on ollut tehdä tutkimuksestamme mahdollisimman luotettava, ja tämän vuoksi perehdyimme huolellisesti eri lähteisiin, kuten esimerkiksi teokseen *Research Methods in Education* (Cohen ym., 2007).

6.4 Tutkimuksen merkitys, puutteet ja jatkotutkimukset

Tutkimuksemme käsittelee toisen sukupolven maahanmuuttajamiesten syitä hakea tai olla hakeutumatta korkeakouluihin. Koimme aiheen tärkeäksi paitsi tutkimuksellisesti myös henkilökohtaisesti. Olemme itse toisen sukupolven maahanmuuttajanaisia, emmekä ole omien opiskeluvuosien aikana huomanneet juuri lainkaan toisen sukupolven maahanmuuttajamiehiä korkeakouluissa, erityisesti yliopistoissa. Tämä herätti meissä kysymyksen: missä he ovat ja miksi heitä ei näy?

Lähdimme tutkimaan aihetta, mutta emme löytäneet aikaisempaa tutkimusta samasta näkökulmasta, jota me tarkastelimme. Saatoimme löytää jotain siihen liittyvää, mutta emme löytäneet yhtäkään tutkimusta, joka olisi suoraan keskittynyt nimenomaan toisen sukupolven maahanmuuttajamiehiin ja heidän koulutusvalintoihinsa. Tämän vuoksi päätimme ottaa ohjat omiin käsiimme ja tutkia aihetta itse. Halusimme tutkia aihetta, koska se aidosti kiinnosti meitä, mutta myös, että saisimme aihetta näkyväksi.

Aihe on myös yhteiskunnallisesti tärkeä ja ajankohtainen. Tilastojen mukaan maahanmuuttajataustaiset miehet ovat aliedustettuina korkeasti koulutettujen joukossa verrattuna sekä valtaväestön miehiin ja naisiin että korkeasti koulutettuihin maahanmuuttajanaisiin (THL 2023). Vuonna 2022 maahanmuuttajataustaisia henkilöitä oli noin yhdeksän prosenttia Suomen väestöstä, mikä vastaa noin 508 000 henkilöä (THL 2024).

Maahanmuuttajataustaisen väestön kasvu tarkoittaa, että aiheesta puhuminen ja sen tutkiminen on entistäkin tärkeämpää.

Tutkimuksemme aineistona toimivat kahdeksan toisen sukupolven maahanmuuttajamiestä, joista neljä oli korkeasti koulutettuja ja neljä ei. Vaikka otos on pieni, se silti antoi meille jonkinlaisen käsityksen ja kokonaiskuvan siitä, millaisia syitä nämä toisen sukupolven maahanmuuttajamiehet itse kokevat koulutusvalintojensa taustalla olevan. Vaikka meillä olikin pieni otos, saimme silti monipuolisia vastauksia, jotka voisivat avata uusia näkökulmia laajemmallakin keskustelulle.

Koemme, että tutkimuksestamme voisi olla hyötyä monelle, esimerkiksi opettajille ja opinto-ohjaajille, korkeakouluille, maahanmuuttajataustaisille nuorille ja heidän vanhemmilleen. Tutkimuksen avulla voi peilata esimerkiksi omaa toimintaa ja sitä, onko omilla sanoilla tai teoilla ollut joskus vaikutusta siihen, miten maahanmuuttaja taustaisen nuoren koulutuspolku on muuttunut. Samalla tutkimus tarjoaa näkökulman siitä, että tausta ei ole este vaan se voi olla myös rikkautta, jos sitä tuetaan oikein.

Tutkimus toi esille sen, ettei koulutus välttämättä periydy suoraviivaisesti. Vaikka monen haastateltavan vanhemmat eivät olleet korkeasti koulutettuja - usein siksi, etteivät he omassa elinympäristössään olleet saaneet siihen mahdollisuutta - heidän lapsensa olivat silti hakeutuneet korkeakouluun. Tämä kertoi meille siitä, että halu kouluttautua voi olla vahva, vaikka omat vanhemmat eivät olisi korkeasti koulutettuja, ja että vanhemmat voivat kannustaa omaa lastana korkeakouluttautumaan, vaikka oma korkeakoulutus puuttuisi.

Tarkastelimme tutkimusaineistoa erityisesti pääomateorioiden avulla, ja koimme tämän näkökulman toimivaksi. Se auttoi meidät hahmottamaan eri tekijöitä, jotka vaikuttavat koulutuksen hakeutumiseen. On silti selvää, että samaa aihetta voisi lähestyä eri näkökulmasta, mutta tämän tutkimuksen puitteet rajasivat näkökulman pääomateorioihin. Tutkimuksessa oli myös omat rajoituksensa. Otos oli pieni ja koostui vain kahdeksasta miesoletetusta. Haastattelu perustui vapaaehtoisuuteen, ja siksi osallistuneet saattoivat olla erityisesti niitä, jotka haluavat jakaa kokemuksiaan. Lisäksi tutkijoina meidän oma taustamme on voinut vaikuttaa haastattelutilanteisiin tai niiden tulkintoihin, vaikka pyrimme koko tutkimuksemme ajan tarkastelemaan aineistoa mahdollisimman neutraalisti.

Koimme tärkeäksi kysyä haastateltaviltamme, mitä keinoja he näkisivät tarpeellisena edistää toisen sukupolven, tai miksei kaikkien sukupolvien maahanmuuttajien hakeutumista korkeakouluun. Haastattelurungossa olivat kysymykset “Mitä muutoksia tai tukitoimia näet tarpeellisina edistämään paremmin toisen sukupolven maahanmuuttajamiesten korkeakouluun hakemista ja sisäänpääsyä? Mikä voisi auttaa tilanteeseen?” Useat vastaajat näkivät

tarpeellisina tukitoimina erityisesti tiedon lisäämisen korkeakoulutusmahdollisuuksista jo varhaisessa vaiheessa, ennen, kuin se on toisen asteen lopulla vasta ajankohtaista. Myös esimerkit ja vertaistarinat, tieto siitä, että joku oman kaltaisensa on opiskellut ja onnistunut, voi olla ratkaiseva tekijä. Parissa vastauksessa nousi ilmi opiskelijoiden ajaminen taloudelliseen ahdinkoon – työelämä ja tienaaminen monessa tapauksessa vie voiton ja taloudellinen epävarmuus opiskeluvuosien aikana voi siis käytännössä estää koulutukseen hakeutumisen kokonaan. Tämä näkökulma korostaa rakenteellisten tukien merkitystä, sillä jos opiskelusta halutaan aidosti tehdä saavutettava vaihtoehto kaikille, myös taloudelliset kannusteet on laitettava kuntoon. Lisäksi mahdollisuus avoimien korkeakouluopintojen suorittamisesta ei ollut muutamalle haastateltavalle entuudestaan tuttua, jota seurasi keskustelut kyseisen mahdollisuuden tietoisuuden lisäämisestä.

Eräs haastateltava toi myös tärkeän näkökulman esiin itsetunnosta ja uskosta omiin kykyihin. Hänen mukaansa monilla ulkomaalaistaustaisilla nuorilla saattaa olla tapana vähätellä omaa osaamistaan ja uskoa korkeakouluun pääsystä. Tukitoimien tulisi siis kohdistua myös itseluottamuksen vahvistamiseen ja siihen, että nuoria rohkaistaan hakeutumaan eteenpäin taustasta huolimatta.

Miettiessä tutkimukselle jatkoa, meillä olisi muutama idea laajennukselle. Yksi mahdollisuus olisi kasvattaa otosta, ja kerätä tieto esimerkiksi kyselylomakkeelle, jolloin saataisiin laajempi yleiskuva. Toinen tärkeä tutkimusaihe olisi tarkastella toisen sukupolven naisten koulutusvalintoja ja vertailla tätä miesten kokemuksiin. Olisi myös kiinnostavaa tutkia eri kieli- ja kulttuuritaustoja, ja tutkia, miten tausta vaikuttaa koulutuspolkuihin. Lisäksi tutkimusta voisi tehdä eri alueilla Suomessa, sillä esimerkiksi pääkaupunkiseuduilla maahanmuuttajataustaisia on todennäköisesti enemmän kuin pienimmillä paikkakunnilla, jolloin alueelliset erot voisivat vaikuttaa korkeakouluun hakeutumiseen.

Huomasimme iloksemme, että vuodesta 2026 alkaen suomi toisena kielenä (S2) -ylioppilaskoe pisteytetään todistusvalinnassa samalla tavalla kuin äidinkieli ja kirjallisuus (AI) kaikissa hakukohteissa (Yliopistovalinnat.fi, 2024). Tämä tieto paransi mieltämme erityisesti tulevaisuuden ylioppilaiden näkökulmasta, sillä uudistus vahvistaa yhdenvertaisuutta korkeakouluvalinnoissa ja voi osaltaan kannustaa S2-opiskelijoita luottamaan omiin mahdollisuuksiinsa jatkokoulutuksessa. Uudistus tulee toivon mukaan vaimentamaan monien nuorten olemassa olevan epävarmuuden liittyen S2-ylioppilaskokeen suorittamiseen – kaksi- tai monikielisydestä ei enää rankaista, vaan sitä arvostetaan ja se ymmärretään osana identiteettiä ja osaamista.

Lähteet

- Abada, T., Hou, F. & Ram, B. (2009). Ethnic Differences in Educational Attainment among the Children of Canadian Immigrants. *Canadian Journal of Sociology*, 34(1), 1–28.
<https://journals.library.ualberta.ca/cjs/index.php/CJS/article/view/1651/5153>
- Allardt, E. (1976). Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. WSOY.
- Allen, W. & Solórzano, D. (2001). Affirmative action, educational equity, and campus racial climate: A case study of the university of Michigan law school, *Berkeley La Raza Law Journal*, 12(2), 237–363.
- Alva, S. (1991). Academic invulnerability among Mexican American students: the importance of protective resources and appraisals, *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 13(1), 18–34.
- Ansala, L. (2019). Maahanmuuttajien lasten ja suomalaistaustaisten lasten kouluttautumiseroja selittävät saapumisikä, perhetausta ja asuinalueet. Helsingin kaupungin kaupunkitutkimus ja -tilastot.
<https://kaupunkitieto.hel.fi/fi/maahanmuuttajien-lasten-ja-suomalaistaustaisten-lasten-valisia-kouluttautumiseroja-selittavat>
- Auerbach, S. (2004). From moral supporters to struggling advocates: reconceptualizing parent involvement through the experience of Latino families, paper presented at annual meeting of the American Educational Research Association. San Diego, CA.
- Becker, G. S., & Tomes, N. (1986). Human capital and the rise and fall of families. *Journal of Labor Economics*, 4(3, Part 2), S1–S39. <https://doi.org/10.1086/298118>
- Bialystok, E. & Majumder, S. (1998). Bilingualism aids conflict resolution: Evidence from the ANT task. *Cognition*, 106(1), 1–12.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. Teoksessa J. G. Richardson (Toim.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (241–258). Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. Stanford University Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture* (71–76). London: Sage.
- Brady, D., Huber, E., Stephens, J. D., & Martinez, A. G. (2021). The social origins of class inequality: A comparative analysis of education and labor market outcomes. *Socio-Economic Review*, 19(2), 645–673.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Cheadle, J. E. (2008). Educational Investment, Family Context, and Children's Math and Reading Growth from Kindergarten through the Third Grade. *Sociology of Education*, 81(1), 1–31. <https://doi.org/10.1177/003804070808100101>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Crul, M., & Doornik, J. (2003). The Turkish and Moroccan second generation in the Netherlands: Divergent trends between and polarization within the two groups. *International Migration Review*, 37(4), 1039–1064.
- Delgado Bernal, D. (2002). Critical race theory, LatCrit theory and critical raced-gendered epistemologies: recognizing Students of Color as holders and creators of knowledge, *Qualitative Inquiry*, 8(1), 105–126.
- Deloria, V. (1969). *Custer died for your sins: an Indian manifesto* (New York, Avon).
- DiMaggio, P., & Mohr, J. (1985). Cultural capital, educational attainment, and marital selection. *American Journal of Sociology*, 90(6), 1231–1261. <https://doi.org/10.1086/228209>
- Duckworth, A. L. & Seligman, M. E. P. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16(12), 939–944.
- Dumais, S. A. (2002). Cultural Capital, Gender, and School Success: The Role of Habitus. *Sociology of Education*, 75(1), 44–68.
- Elenes, C. A., Gonzalez, F., Delgado Bernal, D. & Villenes, S. (2001) Introduction: Chicana/Mexicana feminist pedagogies: Consejos respeto, y educación, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 14(5), 595–602.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Erola, J. (2010). Luokkarakenne ja luokkiin samastuminen Suomessa. Teoksessa J. Erola (toim.), *Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa* (s. 19–44). Gaudeamus.

- Erola, J., Jalonen, S., & Lehti, H. (2016). Parental education, class and income over early life course and children's achievement. *Research in Social Stratification and Mobility*, 44, 33–43.
- Faulstich Orellana, M. (2003) *In other words: en otras palabras: learning from bilingual kids' translating/interpreting experiences* (Evanston, IL, School of Education and Social Policy, Northwestern University)
- Featherman, D. L., & Hauser, R. M. (1978). *Opportunity and change*. Academic Press.
- Feldblum, M., Russell, F., Ramos, M. & Kentor, C. (2024). *Immigrant-origin students in higher education: Opportunities and challenges*. Presidents' Alliance on Higher Education and Immigration.
<https://www.presidentsalliance.org/wp-content/uploads/2024/09/2024-Immigrant-Origin-Students-in-Higher-Ed-Report-Pres-Alliance.pdf>
- Finlex. (1995). *Ammattikorkeakoululaki 255/1995*. Viitattu 23.4.2025.
<https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/saaduskokoelma/1995/255>
- Gándara, P. (1995). *Over the Ivy Walls: The Educational Mobility of Low-Income Chicanos*. Albany: SUNY Press.
- Gándara, P. (1982). *Passing Through the Eye of the Needle: High-Achieving Chicanas*. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 4(2), 167–179.
- Giroux, H. (1983) *Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: a critical analysis*, *Harvard Educational Review*, 55, 257–293.
- Grönfors, M. (2011). *Laadullisen tutkimuksen kenttätömenetelmät*. Hämeenlinna: SoFia-Sosiologi-Filosofiapu Vilkka. https://vilkka.fi/books/Laadullisen_tutkimuksen.pdf (Luettu 20.4.2025)
- Ham, S., Choi, S. Y., Park, E. C., & Jang, S. I. (2017). Association of immigrant status with perceptions of school belonging and support among adolescents in South Korea. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(11), 1346.
<https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9159798/>
- Harinen, P., & Halme, J. (2012). *Hyvä, paha koulu: Kouluhyvinvointia hakemassa*. Suomen Unicef; Nuorisotutkimusverkosto; Nuorisotutkimusseura.
- Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K., Sulkunen, S., Suni, M., & Vettenranta, J. (2014). *Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen: Selitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa*.

- Heath, A., Rothon, C., & Kilpi, E. (2008). The second generation in Western Europe: Education, unemployment and occupational attainment. *Annual Review of Sociology*, 34, 211–235.
- Helakorpi, S., & Kivimäki, H. (2021). Lasten ja nuorten hyvinvointi – Kouluterveyskysely 2021 (Tilastoraportti 30/2021). Terveysten ja hyvinvoinnin laitos.
- Helavirta, S. (2007). Lapset, survey ja hyvinvointi: Metodologisia haasteita ja mahdollisuuksia. *Janus: Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön tutkimuksen aikakauslehti*, 15(1).
- Helsingin kaupunki. (n.d.). Maahanmuuton toinen sukupolvi – onko Helsinki valmis? Helsingin kaupungin kaupunkitutkimus ja tilastot. Saatavilla osoitteessa https://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/22_03_27_Maahanmuuton_toinen_sukupolvi.pdf
- Helsingin kaupunki. (n.d.). Ulkomaalaistaustaiset ja vieraskieliset Helsingissä.
- Helsingin yliopisto. (2024). Opintojen ja tutkintojen kieliperiaatteet. <https://teaching.helsinki.fi/ohjeet/artikkeli/opintojen-ja-tutkintojen-kieliperiaatteet>
- Hietarinta, A. (2020). Toisen sukupolven maahanmuuttajanuorten koulutuspolut yliopistoon ja koulukokemukset suomalaisesta koulutusjärjestelmästä. (Pro gradu –tutkielma, Turun yliopisto) UTUPub. https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/150274/Hietarinta_Anu_pro_gradu.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hornborg, A., Kyttälä, M., Laiho, A., & Sinkkonen, H.-M. (2022). Opettajien puheessa rakentuvat kielellisen ja kulttuurisen eronteon diskurssit. *Kasvatus & Aika*, 16(2), 5–25. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/102595>
- Hout, M., & DiPrete, T. A. (2006). What we have learned: RC28’s contributions to knowledge about social stratification. *Research in Social Stratification and Mobility*, 24(1), 1–20.
- Hvistendahl, R., & Roe, A. (2004). The literacy achievement of Norwegian minority students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(3), 307–324.
- Hyvärinen, S., & Erola, J. (2011). Perhetaustan vaikutus toisen polven maahanmuuttajien kouluttautumiseen Suomessa. *Yhteiskuntapolitiikka*, 76(5), 644–656.
- Jalava, M. & Alisaari, J. (2020). Kielitietoinen pedagogiikka monikielisissä oppimisympäristöissä. *Kasvatus*, 51(1), 6–17.
- Jyväskylän yliopisto. (2024). Kielitaitovaatimukset suomenkielisiin koulutusohjelmiin. <https://www.jyu.fi/fi/tule-opiskelemaan/kielitaitovaatimukset>

- Järvinen, K. (2010). Keskiluokan pinnan alta. Teoksessa J. Erola (toim.), *Luokaton suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa*. (s. 231–236). Helsinki: Gaudeamus.
- Kalalahti, M. (2010). *Perhetaustan ja sukupuolen yhteys koulunkäyntiin* [Pro gradu - tutkielma, Helsingin yliopisto].
- Keski-Petäjä, M., & Witting, M. (2016,). Vanhempien koulutus vaikuttaa lasten valintoihin. *Tieto&trendit*. Tilastokeskus. <https://stat.fi/tietotrendit/artikkelit/2016/vanhempien-koulutus-vaikuttaa-lasten-valintoihin>
- Kilpi-Jakonen, E. (2011). Continuation to upper secondary education in Finland: Children of immigrants and the majority compared. *Acta Sociologica*, 54(1), 77–106.
- Kilpi-Jakonen, E. (2017). Maahanmuuttajien lasten koulutussiirtymät toisen asteen koulutuksen läpi ja korkeakouluihin. *Kasvatus* 48 (3), 222–23.
- Kyngäs, H., Kääriäinen, M., & Elo, S. (2020). Sisällönanalyysi ja sisällön erittely tutkimusmenetelminä. Teoksessa H. Kyngäs, K. Mikkonen, & M. Kääriäinen (Toim.), *Laadullinen tutkimus hoitotieteessä* (s. 138–149). Sanoma Pro.
- Lappalainen, S. (2012). Beverly Skeggs: Sukupuolen ja yhteiskuntakuokan piilotetut agendat. Teoksessa Aittola, T. (Toim.) *Kasvatossosiologian suunnannäyttäjiä*, 288–306. Gaudeamus.
- Lehtonen, M., Soveri, A., Laine, A., Järvenpää, J., de Bruin, A. & Antfolk, J. (2018). Kaksikielisyyden kognitiiviset vaikutukset liioiteltuja. Åbo Akademi. Saatavilla osoitteessa [https://www.abo.fi/fi/uutiset/kaksikielisyyden-alylliset-vaikutukset-liioiteltuja/Åbo Akademi](https://www.abo.fi/fi/uutiset/kaksikielisyyden-alylliset-vaikutukset-liioiteltuja/Åbo-Akademi)
- Liikkanen, M., Hanifi, R., & Hannula, U. (2005). Yksilöllisiä valintoja, kulttuurien pysyvyyttä: Vapaa-ajan muutokset 1981–2002. Tilastokeskus.
- Liljander, J.-P. (1999). Pierre Bourdieu: Valikoiva erottautuminen koulutuksessa. Teoksessa Aittola, T. (Toim.) *Kasvatossosiologian teoreetikoita*, 105–128. Gaudeamus.
- Liljander, J.-P. (2012). Perre Bourdieu: Koulutus, symbolinen väkivalta ja yhteiskunnallinen eriarvoisuus. Teoksessa Aittola, T. (Toim.) *Kasvatossosiologian suunnannäyttäjiä*, 138–160. Gaudeamus.
- Lopez, G. (2003). Parental involvement as racialized performance. Teoksessa G. Lopez & L. Parker (toim.), *Interrogating racism in qualitative research methodology* (s. 71–95). New York, NY: Peter Lang Publishing.
- Lopez, G., & Parker, L. (2003). *Interrogating racism in qualitative research methodology*. New York, NY: Peter Lang Publishing.

- Manninen, S. (2018). *Kouluviihtyvyys ja siihen liittyvät tekijät peruskoulussa ja toisen asteen opinnoissa* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
- McLaren, P. (1994). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education* (2. painos). New York: Longman.
- Myrskylä, P. (2009). Koulutus periytyy edelleen. *Hyvinvointikatsaus*, 1, 22–23. Tilastokeskus. https://stat.fi/artikkelit/2009/art_2009-03-16_002.html
- Mård-Miettinen, K. & Vaarala, H. (2016). Lapset, vanhemmat ja kasvattajat monikielisyyden pyörteissä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 7(5). Saatavilla osoitteessa <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2016/lapset-vanhemmat-ja-kasvattajat-monikielisyyden-pyorteissa>
- Mäkelä, J. (1995). Pierre Bourdieu – erottautumisen teoreetikko. Teoksessa Heiskala, R. (Toim.) *Sosiologisen teorian nykysuuntauksia*, 243–269. Gaudeamus.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2024). *Maahanmuuttajataustaisten nuorten osaaminen PISA 2022 -tutkimuksessa*. <https://okm.fi/-/maahanmuuttajataustaisten-nuorten-osaaminen-pisa-2022-tutkimuksessa>
- Opintopolku. (2025). *Hakukohteen valintaperusteet ja hakukelpoisuusvaatimukset*. Opintopolku. <https://opintopolku.fi/konfo/fi/hakukohde/1.2.246.562.20.00000000000000056392/valintaperuste#hakukelpoisuusvaatimukset>
- Opintopolku. (2024). *Korkeakoulujen yhteishaun opiskelijavalinnat*. Opintopolku.fi. <https://opintopolku.fi/konfo/fi/sivu/korkeakoulujen-yhteishaun-opiskelijavalinnat>
- Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. University of California Press.
- Pulkkinen, J. (2015). *Kouluhyvinvointi ja siihen yhteydessä olevat tekijät peruskoulun 8. ja 9. luokan oppilaille* [Väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto].
- Purhonen, S., Gronow, J., Heikkilä, R., Kahma, N., Rahkonen, K., & Toikka, A. (2014). *Suomalainen maku: Kulttuuripääoma, kulutus ja elämäntyylien sosiaalinen eriytyminen*. Gaudeamus.
- Puusa, A., & Juuti, P. (2020). *Laadullisen tutkimuksen olemus*. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.

- Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (2020). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.
- Robinson, T. & Ward, J. (1991) 'A belief in self far greater than anyone's belief': cultivating resistance among African-American female adolescent. Teoksessa C. Gilligan, A. Rogers & D. Tolman (toim.) *Women, girls and psychotherapy: reframing resistance*. New York, Haworth. 87–103.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
- Saarikivi, J., & Koskinen, J. (2023). Monikielistä sivistystä vai englanninkielisiä ratkaisuja? *Selvitys yliopistojen kielivalinnoista*. Valtioneuvoston kanslia.
- Salmela-Aro, K. (2017). Maahanmuuttajanuorten kouluhyvinvointi ja kotoutuminen. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi (Toim.), *Nuoruuden polut ja suunnanmuutokset* (123–140). Jyväskylän yliopisto.
- Salmela-Aro, K. (2017). Maahanmuuttajien kouluhyvinvointi. Julkaisussa H., Savolainen, R., Vilkkö & L Vähäkylä (toim.), *Oppimisen tulevaisuus*. Tutkitusti, Gaudeamus, Helsinki, Sivut 93–105.
- Sanaksenaho, S. (2006). Eriarvoisuus ja luottamus 2000-luvun taitteen Suomessa. Bourdieulainen näkökulma. (Jyväskylä studies in education, psychology and social research 285). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Scherger, S., & Savage, M. (2010). Cultural transmission, educational attainment and social mobility. *The Sociological Review*, 58(3), 406–428. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2010.01927.x>
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453.
- Solórzano, D., Ceja, M. & Yosso, T. (2000) Critical race theory, racial microaggressions and campus racial climate: the experiences of African-American college students, *Journal of Negro Education*, 69(1/2), 60–73.
- Solórzano, D. & Delgado Bernal, D. (2001). Critical race theory, transformational resistance and social justice: Chicana and Chicano students in an urban context, *Urban Education*, 36, 308–342.

- Stanton-Salazar, R. & Spina, S. U. (2000). The network orientations of highly resilient urban minority youth: a network-analytic account of minority socialization and its educational implications, *The Urban Review*, 32(3), 227–261.
- Suomen Uutiset. (2024, 4. maaliskuuta). Väestökello näyttää, miten ulkomaalaistaustaisten ihmisten osuus vauhdilla kasvaa Suomessa. <https://www.suomenuutiset.fi/vaestokello-nayttaa-miten-ulkomaalaistaustaisten-ihmisten-osuus-vauhdilla-kasvaa-suomessa-nykytahdilla-joka-neljas-helsinkilainen-on-vieraskielinen-jo-vuonna-2038/>
- SVT. (2017b). Väestön koulutusrakenne 2016. https://stat.fi/til/vkour/2016/vkour_2016_2017-11-02_fi.pdf
- Tavory, I., & Timmermans, S. (2014). *Abductive analysis: theorizing qualitative research*. University of Chicago Press.
- THL. (2021). Lasten ja nuorten hyvinvointi – Kouluterveyskysely 2021. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos.
- THL. (2023). Maahanmuutto ja hyvinvointi. <https://thl.fi/fi/web/maahanmuutto-ja-kulttuurinenmoninaisuus/maahanmuutto-ja-hyvinvointi>
- THL. (2024). Maahanmuutto ja kulttuurinen moninaisuus – Maahanmuutto ja hyvinvointi. <https://thl.fi/aiheet/maahanmuutto-ja-kulttuurinen-moninaisuus/maahanmuutto-ja-hyvinvointi>
- Tilastokeskus. (2011). Kuka on maahanmuuttaja?.
- Tilastokeskus. (2011). Kulttuuriharrastukset. Suomen virallinen tilasto (SVT): Ajankäyttö. https://stat.fi/artikkelit/2011/art_2011-02-15_003.html?s=0
- Tilastokeskus. (2012). Toisen polven maahanmuuttajia vielä vähän Suomessa. https://stat.fi/artikkelit/2012/art_2012-07-04_003.html
- Tilastokeskus. (2017). Ulkomaalaistaustaisten nuorten määrä ja ikärakenne Suomessa vuonna 2015.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turun yliopisto. (2014). Kouluhuvinvointi. <https://www.utu.fi/fi/yliopisto/kasvatustieteiden-tiedekunta/ope-erko/kouluhuvinvointi>
- Vainio, T. (2016). Toisen sukupolven maahanmuuttajatyttöjen kokemuksia koulutuspolulta. (Pro gradu –tutkielma, Turun yliopisto). UTUPub. https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/124472/gradu2016Vainio_Tuija.pdf?sequence=2

Yliopistovalinnat.fi. (2024). Todistusvalinnan pisteytykset vuodesta 2026.

<https://yliopistovalinnat.fi/todistusvalinnan-pisteytykset-vuodesta-2026>

York, T. T., Gibson, C. & Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success.

Practical Assessment, Research & Evaluation, 20(5), 1–20.

Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69–91.

Liitteet

Liite 1. Haastattelurunko

Taustakysymykset haastattelun alkuun:

Minkä ikäinen olet?

Milloin valmistuit peruskoulusta?

Onko äidinkielesi jokin muu kuin suomi?

Minkä toisen asteen tutkinnon olet suorittanut, jos olet?

Opiskeletko/opiskelitko korkeakoulussa, jos kyllä, niin missä ja mitä?

Ovatko vanhempasi korkeasti koulutettuja? Jos kyllä, missä he ovat kouluttautuneet ja miten?

Ovatko he käyneet Suomessa mitään kouluja?

1. Miten viihdyit käymissäsi kouluissa? Koitko taustasi vaikuttavan viihtyvyyteesi?
2. Oliko peruskoulussasi sinun lisäksi muita toisen sukupolven maahanmuuttajia, tai maahanmuuttajia ylipäättään?
3. Oliko peruskoulun kaveripiirissäsi suomea äidinkielenään puhuvia, maahanmuuttajataustaisia vai molempia?
4. Miten maahanmuuttajan tausta vaikutti sinuun koulumaailmassa? Kaverit, arvosanat, henkilökunnan kohtelu, muiden oppilaiden kohtelu?
5. Miten kuvailisit kodin ja koulun yhteistyötä? Minkälaista apua sait kotona esimerkiksi läksyjen teossa?
6. Miten kuvailisit opinto-ohjaajan suhtautumista ja vaikutusta päätöksiisi ja valintoihisi opintojesi suhteen, ottaen huomioon maahanmuuttajataustasi?
7. Miksi hait tai et hakenut korkeakouluun? Mitkä tekijät auttoivat sinua päätöksenteossa? (Kysy lisää kysymyksiä riippuen siitä, mitä sanoo: esim. koska vanhemmat – no miten heidän asenteensa/valinnat vaikuttivat tähän?)
8. Mitä muutoksia tai tukitoimia näet tarpeellisina edistämään paremmin toisen sukupolven maahanmuuttajamiesten korkeakouluun hakemista ja sisäänpääsyä? Mikä voisi auttaa tilanteeseen?
9. Millaisia valmiuksia peruskoulu on antanut korkeakouluopintoihisi tai elämääsi?
10. Miten kuvailisit omia kokemuksiasi ja päätöksiäsi koulutusvalinnoissa nyt, jälkikäteen tarkasteltuna?