

# MAAHANMUUTTAJAÄITIEN KOULUTUSTOIVEET

Lapsissa nimenomaan meidän tulevaisuus

Lotta Nurmi

Pro gradu –tutkielma

Kasvatustiede

Kasvatustieteiden laitos

Turun yliopisto

Toukokuu 2016

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

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden tiedekunta

Lotta, Nurmi: Maahanmuuttajaäitien koulutustoiveet

- Lapsissa nimenomaan meidän tulevaisuus

Pro gradu tutkielma, 128 sivua, 2 liitesivua

Kasvatustiede

toukokuu 2016

---

## TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää maahanmuuttajaäitien koulutustoiveita. Tutkimuksessa tarkasteltiin äitien tekemiä havaintoja lasten koulukokemuksista sekä uskomuksia ja asenteita näiden havaintojen taustalla. Lisäksi oltiin kiinnostuneita tutkimaan näiden vanhempien tulkintojen yhteyttä John U. Ogbun makrotasoon vähemmistöjen näkökulmasta.

Tutkimus on kvalitatiivinen. Tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastattelujen avulla viideltä maahanmuuttajataustaiselta äidiltä. Kohdejoukko valittiin harkinnanvaraisesti. Äitien kieliryhmät olivat albania, kurdi, somalia, turkki ja venäjä. Haastatteluaineiston analyysissä käytettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia.

Tutkimuksen teoriataustana on John U. Ogbun kulttuuris-ekologinen teoria. Sen keskeinen tehtävä on selittää vapaaehtoisten ja ei-vapaaehtoisten vähemmistöjen koulusuoriutumisen eroja. Ogbun vapaaehtoiisiin ja ei-vapaaehtoiisiin ryhmittelyn tarkastelun keskiössä on se, kuinka eri vähemmistöryhmät toimivat yhteiskunnassa. Teoria tarjoaa mallin ymmärtää vähemmistöryhmien uskomuksia, asenteita ja käytöstä sekä näiden ryhmiä dominoivien mallien toteutumista myös oppilaiden toiminnassa. Teorian mukaan vähemmistöjen kohtelu yhteiskunnassa heijastuu myös heidän kohteluunsa koulutuksen saralla. Järjestelmällinen haasteiden kohtaaminen tai syrjintä vaikuttavat vähemmistöjen heikkoon koulusuoriutumiseen. Yhteisön merkitys vaikuttaa vähemmistöjen tekemisiin havaintoihin ja asennoitumiseen koulutusta kohtaan.

Tutkimuksen löydöt osoittivat maahanmuuttajaäitien koulutususkon olevan varsin vahva. Vanhemmat olivat myös pääsääntöisesti tyytyväisiä monikulttuuriin koulun. Koulumenestymisen esteenä äidit pitivät erityisesti heikkoa kieli- taitoa.

Tutkimuksen löytöjen mukaan monen maahanmuuttajaäidin koulutusodotuksissa korostui opintojen jatkaminen peruskoulusta lukioon. Usea maahanmuuttajanvanhempi myös toivoi lasten tähtäävän korkean statuksen ammatteihin.

Tutkimus antoi aihetta pohtia, miten ratkaistaan maahanmuuttajataustaisten vanhempien korkeiden koulutusodotusten sekä kantaväestöä yleisemmän koulupudokkuuden ja työttömyyden välinen ristiriita.

Avainsanat: maahanmuuttajaäidit, koulutustoiveet, koulukokemukset, John U. Ogbu, kulttuuris-ekologinen teoria.

UNIVERSITY OF TURKU

Faculty of Education

Lotta, Nurmi: Immigrant mothers' schooling expectations

-Children are our future

Master's thesis 128 p., 2 appendix pages

Education

May 2016

---

## ABSTRACT

The purpose of this study was to explore immigrant mothers' schooling expectations. The aim was to identify how mothers interpret their childrens' school attendance. The study also concentrated on the beliefs and attitudes behind mothers school experiences. Futhermore the study tried to clarify these beliefs and attitudes via John U. Ogbu's comparative studies.

The data is qualitative and was collected from five immigrant mothers using interviews. The data was analyzed using content analysis method. The immigrant mothers selected for this study represented the following language groups: Albanian, Kurdish, Somali, Turkey and Russian.

Ogbu's cultural-ecological theory of minority school performance plays rather crucial role in this study. The theory concentrates on the differences in school performance between voluntary and involuntary minorities. Ogbu's classification of minority groups refers to the way minorities see their world and behave in it. The beliefs and responses of the minorities also affect descendants attitudes and behaviors toward school. According to the theory, the treatment of the minorities in the wider society is reflected in their treatment in education. Structural barriers or discriminations in society and school are important determinants of low school achievement among minorities. The study of the community forces is essentially the study of minority perceptions of and responses to schooling.

This study concludes that the immigrant mothers have very strong belief in their children to succeed in school and in working life. Mothers were mostly content with multicultural school. They believed that school failure particularly depends on poor language skills.

The results indicate that the majority of the mothers prefer upper secondary school after comprehensive school. Many of them hoped that their children aim to high status professions.

The study revealed that it's crucial to consider how to solve dissonance between immigrant's high expectations and the risk of them dropping out school more likely than the majority population. At the same time they are more susceptible to high unemployment.

Keywords: immigrant mothers, schooling expectations, school attendance, John U. Ogbu, a cultural-ekological theory.

# SISÄLTÖ

1 JOHDANTO .....	6
2 MAAHANMUUTTAJAVANHEMPIEN KOULUTUSTOIVEIDEN TAUSTATEKIJÄT .....	11
2.1 Vanhempien sosioekonominen asema uudessa yhteiskunnassa .....	11
2.2 Vanhempien tuki koulunkäynnin osalta ja koulutus- valinnoissa .....	16
2.3 Vanhempien kulttuurinen pääoma .....	21
2.4 Vanhempien koulutususko .....	24
3 VÄHEMMISTÖJEN KOULUSUORIUTUMISEN TARKASTELUA JOHN U. OGBUN KULTTUURIS-EKOLOGISEN TEORIAN NÄKÖKULMASTA .....	27
4 VÄHEMMISTÖJEN KULTTUURISTEN EROJEN TYYPIT JA YHTEI- SÖLLISET TULKINNAT JOHN U. OGBUN MUKAAN .....	33
4.1 Koulutusvertailu menneen ja nykyisen välillä .....	33
4.2 Uskomukset koulutuksen instrumentaalisesta arvosta .....	35
4.3 Relationaaliset tulkinnat koulutuksesta .....	37
4.4 Koulutuksen symbolinen tulkinta sosiaaliselle/kollektiiviselle identiteetille .....	39
5 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN .....	42
5.1 Tutkimukseen osallistuneet maahanmuuttajavanhemmat .....	42
5.2 Tutkimusaineiston kerääminen .....	44
5.2.1 Teemahaastattelu .....	44
5.2.2 Teoriaohjaava sisällönanalyysi .....	47
5.3 Tutkimuksen luotettavuus .....	48
5.4 Täsmennetyt tutkimuskysymykset .....	51

6 TUTKIMUKSEN LÖYDÖT .....	53
6.1 Maahanmuuttajavanhempien tulkinnat lasten koulukokemuksista...	53
6.1.1 Vanhempien tekemä vertailu koulutusmahdollisuuksista menneen ja nykyisen välillä .....	53
6.1.2 Maahanmuuttajavanhempien uskomukset koulutuksen mahdollistamasta menestyksestä .....	66
6.1.3 Maahanmuuttajavanhempien luottamus kouluun ja valtaväestön instituutioihin .....	73
6.1.4 Koulutuksen symbolinen tulkinta sosiaaliselle identiteetille .....	84
6.2 Vanhempien koulutustoiveet ja toiveammatit .....	93
6.2.1 Vanhempien toiveet ja lasten omat toiveammatit .....	94
6.2.2 Vanhempien varasuunnitelmat .....	99
7 LÖYTÖJEN TARKASTELU .....	103
7.1 Maahanmuuttajavanhempien vahva koulutususko .....	103
7.1.1 Maahanmuuttajavanhempien koulutyytyväisyyden taustalla luottamus suomalaiseen peruskouluun .....	105
7.1.2 Oman äidinkielen ja uskonnon opetuksen järjestäminen jakaa maahanmuuttajavanhempien mielipiteet .....	106
7.1.3 Kodin ja koulun välisen yhteistyön esteenä kielimuuri ....	107
7.1.4 Yhteiskunnallisen kaltoinkohtelun ajatellaan johtuvan maahanmuuttajastatuksesta sekä heikosta kielitaidosta .....	108
7.1.5 Maahanmuuttajavanhempien uhrautuminen ja sen vaikutukset jälkipolville .....	110
7.1.6 Integroituminen helpottaa tasapainoilua kulttuurierojen välillä .....	111
7.2 Maahanmuuttajavanhempien korkeat koulutustoiveet .....	113
8 JOHTOPÄÄTÖKSET.....	117
LÄHTEET .....	120
LIITE .....	129

# 1 JOHDANTO

Tämän pro gradu –tutkimuksen kohteena ovat maahanmuuttajataustaiset äidit. Tutkimuksen lähtökohtana on saada käsitys maahanmuuttajataustaisten äitien koulutustavoista. Tarkoituksena on myös selvittää millaisena äidit näkevät suomalaisen peruskoulun. Lisäksi tutkimuksella halutaan tietoa äitien koulukokemusten taustalla vaikuttavista koulutusasenteista ja -uskomuksista. Tutkimuksen pyrkimys ei ole korostaa äitien maahanmuuttajataustaa. Olen yrittänyt hahmottaa äitien koulutusodotuksia ja koulutuksellisia tulkintoja heidän yksilöllisistä kokemuksista ja lähtökohdista käsin. Tutkimalla maahanmuuttajaäitejä voidaan paremmin tunnistaa koulutusvalintoja vahvistavia ja heikentäviä rakenteita, joita maahanmuuttajataustaiset usein kohtaavat.

Pro gradu –tutkimuksen aihepiiri ei sattumalta kohdistu maahanmuuttajiin. Vaikeinta tutkielman tekemisessä on ollut päättää ketä tutkia. Ensin suunnittelin tutkivani monikulttuurisen koulun opettajia. Seuraavassa suunnitelmassa tutkittavat vaihtuivat maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin ja heidän vanhempinsa. Lopulta päädyin pro gradu –ohjaajan ehdotuksesta tutkimaan eri etnisestä taustasta tulevia maahanmuuttajaäitejä. Kiinnostukseni maahanmuuttajuuteen on herännyt monikulttuurisessa peruskoulussa opettajana toimimisen myötä. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ja vanhempien kanssa tekemä yhteistyö on sujunut enimmäkseen hyvin. Hankaluudet ovat usein johtuneet yhteisen kielen puuttumisesta. Toivon tämän pro gradu –tutkimuksen lisäävän myös ymmärrystä toisesta koulukulttuurista tulevaa ihmistä kohtaan.

Suomalaisen maahanmuuton historian erityispiirteenä pidetään sen myöhäistä alkamisajankohtaa 1990-luvun alussa. Sille on omaleimaista myös sen perustuminen humanitaarisiin ja etnisiin näkökulmiin sekä avioitumiseen. (Alitolppa-Niitamo 2005, 7; Martikainen & Haikkola 2010, 18; Zacheus, Koski, Rinne & Tuittu 2012, 34.) Lähes puolet (48 %, 109 000) ulkomaista syntyperää olevista, ulkomailla syntyneistä henkilöistä asuu pääkaupunkiseudulla Helsingin, Espoon ja Vantaan alueella (Sutela & Larja 2015a, 21). Tilastokeskuksen, Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitoksen sekä Työterveyslaitoksen toteuttama Ulkomaista syntyperää olevien työ- ja hyvinvointi –tutkimuksen (UTH) mukaan yli puolet

Suomen ulkomaalaistaustaisista on muuttanut maahan perhesyistä. Seuraavaksi eniten muutto on tapahtunut työperusteisesti. (Sutela & Larja 2015a, 16.) Henkilöiden maahantulosityt ja sitä myöten henkilöiden statukset esimerkiksi *pakolainen* (kolmanneksi yleisin maahanmuuton syy: Tilastokeskus 2015) tai turvapaikanhakija vaihtelevat. Se vaikuttaa myös henkilön oikeuksiin sekä työntekomahdollisuuksiin. (Sutela & Larja 2015a.)

Yleisesti käytössä oleva ulkomailla syntynyttä henkilöä tarkoittava käsite on *maahanmuuttaja*. Henkilöä, joka on itse muuttanut tai hänen vanhempansa, kutsutaan *maahanmuuttajataustaiseksi*. (Martikainen & Tiilikainen 2007, 18; Martikainen & Haikkola 2010, 10.) Erotuksena maahanmuuttajiin, suomalaisen tai laajemmin länsimaisen kulttuuritaustaisen kohdalla käytetään käsitettä *valtaväestö*. Se kuvastaa eri ryhmien erilaista valta-asemaa. Käsite *kantaväestö* viittaa monien sukupolvien ajan Suomessa syntyneisiin. (Martikainen & Tiilikainen 2007, 18.)

Perheen taustasta riippumatta lapset käyvät Suomessa pääosin julkisia peruskouluja. Perheellä on todettu olevan merkittävä vaikutus lasten koulumenestyksen ja koulupolun muovautumiseen (Kivirauma & Räsänen 2011, 36; Tynkkynen 2013, 39; Martikainen & Haikkonen 2010, 19). Koulutiellä eteneminen edellyttää usein hyvää koulumenestystä. Ainakin se helpottaa nousua koulutustikkailla. Ogbun (1987; Ogbu & Simons 1998) mukaan maahanmuuttajaoppilaiden koulumenestyksen taustalla vaikuttavat monet sosiaaliset, taloudelliset, historialliset ja kulttuuriset tekijät. Ogbun (Ogbu & Simons 1998, 157) hypoteesin mukaan yhteisön merkitys –tutkimus valaisee sitä, miksi siirtolaisvähemmistöt pärjäävät hyvin koulussa kun taas ei-vapaaehtoiset vähemmistöt menestyvät heikommin. Reay, Ball ja David (2005 viii) toteavat koulun, perheen ja yksilöllisen valinnan sekä kulttuurisen pääoman yhdessä vaikuttavan nuoren valitsemaan koulutuspolkuun. Etnisyys itsessään ei selitä vähemmistöoppilaan omaa koulutusvalintaa. Etenemiseen koulutusjärjestelmässä vaikuttaa mm. vanhempien sosioekonominen asema ja heidän koulutuksellinen perintönsä. Etnisten vähemmistöjen tekemiin valintoihin liittyy lisäksi niille ominaisia erityispiirteitä. (Reay ym. 2005, 110-111.) Rinteen ja Tuitun (2011, 98) mukaan perheen sosiaaliset resurssit vaikuttavat koulutuksen tarjoamiin yksilöllisiin mahdollisuuksiin ja odotuksiin. Maahanmuuttajaperheiden kohtaloon kytkeytyy maahanmuuton

lisäksi myös monia muita sosiaalisia tekijöitä, joiden kautta voidaan ymmärtää heidän suhdettaan suomalaiseen koulutukseen ja heidän koulutuksellisia etenemismahdollisuuksiaan (Rinne & Tuittu 2011, 152). Erityisesti äitien on havaittu asettavan lapsilleen korkeita koulutusodotuksia (Tynkkynen 2013, 46; Reay ym. 2005, 113). Maahanmuuttajien keskuudessa esiintyy vahvaa koulutususkoa. Lisäksi vanhemmat kannustavat jälkipolvea kapuamaan koulutusportaikossa korkealle. Sitä kautta uskotaan menestymiseen työmarkkinoilla ja yleensä elämässä. Tämän suuntaiset uskomukset asettavat lasten tukemiselle haasteita varsinkin matalan koulutuksellisen pääoman perheissä. (Rinne & Tuittu 2001, 97.)

Suomalaisen maahanmuuttajakoulutuksen tavoitteena on antaa Suomeen muuttaville valmiudet toimia tasavertaisina jäseninä suomalaisessa yhteiskunnassa (Nissilä 2009, 6). Yleissivistävän koulutuksen tavoitteena on kotoutumisen lisäksi turvata maahanmuuttajaoppilaille riittävä tuki ja edellytykset menestyä perus- ja lukio-opinnoissa (Nissilä 2009, 7). Rinteen (2007a, 258) mukaan turkulainen lukiotutkimus osoittaa sosiaalisen sukupuolen, perheen sosiaalisen ja koulutuksellisen aseman vaikuttavan yllättävän vahvasti 2000-luvun koulutusvalinnoissa. Ponnistaminen ainakin turkulaiseen lukioon näyttäisi Rinteen (2007a, 215) mukaan olevan edelleen varsin vaikeaa matalan ammatillisen koulutustaustan tai kansakoulupohjaisesta perheestä. Varsinkin lukiolaispojat tulevat korkean koulutuspääoman perheistä (Rinne 2007a, 216). Turkulainen lukiolaitos on harvoin myöskään osa maahanmuuttajan koulutietä (Rinne 2007a, 212).

Vanhempien heikko työmarkkina-asema (Rinne & Tuittu 2011, 151) ja matala palkkaisuus sekä matala koulutustaso lisäävät nuoren todennäköisyyttä jäädä koulutuksen ja työelämän ulkopuolelle. Maahanmuuttajuus entisestään lisää mahdollisuutta syrjäytyä yhteiskunnasta. (Järvinen & Vanttaja 2012, 355; Räsänen & Kivirauma 2011, 37.) Maahanmuuttajien keskimääräistä suurempi todennäköisyys kuulua huono-osaisten joukkoon on länsimaissa yleisestikin tunnistettu ongelma. Markkanen (2010, 144) painottaa erityisesti vanhempien huonon kielitaidon, rasmin, syrjinnän ja heikon työllistymisen altistavan maahanmuuttajien lapsia huono-osaisuuteen.

*Kotoutuminen* on maahanmuuttajan tehtävä ja *kotouttaminen* yhteiskunnan velvollisuus erilaisin toimenpitein helpottaa maahanmuuttajan sopeutumista (Zacheus, Koski, Rinne & Tähtinen 2012, 34). Sopeutuminen suomalaiseen yhteiskuntaan voi edetä kulttuurisen sopeutumisen, työelämäintegraation ja kielennoppimisen osalta eri tahtiin, jolloin on kyse segmentoituneesta eli lohkoutuneesta sopeutumisesta. (Martikainen & Tiilikainen 2007, 19.) Maahanmuuttajien vaikeudet kotoutua ja työllistyä ajatellaan yleisesti johtuvan maahanmuuttajataustasta tai yksilön ominaisuuksista. Samoin vaikeudet tarjota lapsille hyvä ja turvallinen kasvuympäristö katsotaan liittyvän vanhempien taustaan. Yhteiskunnan ja koulutusjärjestelmien rakenteet sekä maahanmuuttajataustaisten henkilöiden asema kuitenkin asettaa toiminnallaan keskenään erilaisen taustan omaavat henkilöt epätasa-arvoiseen tilanteeseen. (Markkanen 2010, 138.)

Yhteiskunnassa ilmenevä eriarvoisuus on lisääntynyt. Useissa maissa viimeisen parin vuosikymmenen aikana rikkaiden ja köyhien välisten tulo-, varallisuus- ja hyvinvointierot ovat kasvaneet. Sen myötä eri luokka-asemissa koetut todellisuudet eroavat niin materiaalisesti kuin kulttuurisesti. (Silvennoinen 2012, 302.) Maahanmuuttajataustaisten huono-osaisuuteen liittyy suomalaisen yhteiskunnan epätasa-arvoiset rakenteet, syrjintä, lainsäädäntö ja maahanmuuttajan asemaa parantavien palveluiden heikko saatavuus (Markkanen 2010, 141). Työelämän monikulttuuriset käytännöt ovat edelleen yksi tunnistettava haaste maahan muuttaneiden kotoutumisen ja integroitumisen kohdalla. Työttömyyden ja työllistymisen vaikeuksilla on näkyviä vaikutuksia maahanmuuttajien elinoloihin, sosioekonomiseen asemaan, elämän hallintaan sekä yleiseen hyvinvointiin. (Alitolppa-Niitamo & Söderling 2005, 7-8; Alitolppa-Niitamo 2003, 18.)

Työllistyminen edesauttaa maahanmuuttajien sopeutumista, koska se tuo mukanaan taloudellista riippumattomuutta, sosiaalisia suhteita ja itsetunnon kohentumista. Yhteiskunnallinen integroituminen parantaa maahanmuuttajan mahdollisuutta kiinnittyä työelämään. (Jasinskaja-Lahti, Liebkind & Vesala 2002, 22.) *Integraatioprosessin* kautta maahanmuuttaja asettuu ja tulee osalliseksi uuteen elinympäristöönsä sosiaalisesti, taloudellisesti ja poliittisesti (Martikainen & Tiilikainen 2007, 19; Martikainen & Haikkola 2010, 10). Laajasti

määriteltynä integraatiossa tai integroitumisessa painottuu yhteiskuntaan osallistumisen lisäksi oman kulttuurin ja kielen säilyttäminen (Zacheus, Koski, Rinne & Tähtinen 2012, 31). Suomalaisessa koulussa tätä tuetaan siten, että jokaisella oppilaalla on mahdollisuus opiskella myös omaa äidinkieltään ja uskontoaan.

Nykyisen käsityksen mukaan etnisyyttä, kulttuuria ja identiteettiä ei enää nähdä biologisesti perittynä, muuttumattomana ominaisuutena. Niiden katsotaan olevan joustavia, muuttuvia ja tilannekohtaisia. *Etnisyydellä* viitataan henkilön omakohtaiseen käsitykseen omasta identiteetistä eli itseymmärrykseen jonkin kulttuuriryhmän jäsenenä. (Martikainen & Tiilikainen 2007, 19; Dervin & Keihäs 2013.) Samaan kulttuuriryhmään kuuluvat jäsenet jakavat tiettyjä arvoja, uskomuksia, tapoja ja normeja. Sen sijaan määrittelemällä ihmisiä sen mukaan mihin kulttuuriryhmään he kuuluvat tehdään jako meihin ja toisiin. Maahanmuuttajuus ei ole sisäsyntyinen ominaisuus ihmisissä vaan tietyn yhteisön antama leima sen ulkopuoliseksi ymmärtämille ihmisille. Maahanmuuttaja käsitteenä tuottaa vierautta ja rajoja, koska se voi harhaanjohtavasti korostaa etnistä vierautta. (Wrede 2010, 13-14.) Maahanmuuttajataustaisia perheitä yhdistää kokemukset maahanmuutosta sekä kotoutumisesta (Alitolppa-Niitamo & Söderling 2005, 9). On kuitenkin harhaanjohtavaa ajatella maahanmuuttajaryhmään kuuluvien automaattisesti tuntevan yhteenkuuluvuutta toistensa kanssa (Markkanen 2010, 137; Peltonen 2010, 81). Pelkkiin kulttuurieroihin keskittyminen ja yleistyksiin päätyminen ohi yksilön kokemuksen estää huomaamasta maahanmuuttajataustaisen ihmisen pyrkimystä subjektiivisuuteen. Ihminen haluaa aina vaikuttaa omaan elämäntilanteeseensa. Paljon hedelmällisempää onkin tarkastella maahanmuuttoa suuren elämänmuutoksen kokemuksen ja sen vaikutuksen näkökulmasta. (Alitolppa-Niitamo & Söderling 2005, 10; Dervin & Keihäs 2013, 144; Wrede, Nordberg & Forsander 2010, 277.)

## 2 MAAHANMUUTTAJAVANHEMPIEN KOULUTUSTOIVEIDEN TAUSTATEKIJÄT

### 2.1 Vanhempien sosioekonominen asema uudessa yhteiskunnassa

2000-luvulla tehtyjen tutkimusten mukaan koulumenestyminen, koulutusvalinnat ja koulutustikkailla kiipeäminen ovat tiiviisti yhteydessä vanhemman sosiaaliseen asemaan (statukseen) ja koulutustasoon (Järvinen & Vanttaja 2012, 356; Kilpi 2010; Rinne 2007a; Rinne 2007b; Kyntölä 2011; Silmäri-Salo & Poikolainen 2015, 205; Ogbu & Simons 1998). Maahanmuuttajataustaisten vanhempien näkemysten oleelliset erot sosiaalisen aseman perusteella kohdentuvat odotuksiin ja asenteisiin koko kouluinstituutiosta. Lisäksi näkemyksiin vaikuttaa se, mitä lisäarvoa koulutuksen odotetaan omien lasten kohdalla tuottavan ja miten koulutusjärjestelmän odotetaan heitä kohtelevan. Uskomukset koulutuksesta joko tukevat koulumenestymistä tai ne muodostuvat akateemisen koulusuoriutumisen esteeksi. (Ogbu & Simons 1998, 167.) Koulutusta korkeasti arvostavat lataavat siihen suuria investointeja ja odotuksia. Koulutukseen enemmän läpikäytävänä pakkona suhtautuvat pyrkivät selviämään siitä mahdollisimman vähäisin ponnistuksin. (Rinne & Tuittu 2005, 98.)

Inhimillisellä pääomalla on tärkeä rooli koulutukseen osallistumisessa. Vanhempien omat koulutustaustat vaikuttavat merkittävästi siihen, miten nuoret suuntautuvat opiskeluissaan. Korkea-asteen opintoja suorittaneet vanhemmat välittävät jälkipolvilleen sanoman koulutuksen tärkeydestä. (Klemelä, Tuittu, Olkinuora, Rinne, Leppänen & Aro 2007, 16; Reay, David & Ball 2005, 62.) Turkulainen lukiotutkimus tukee aiempia näkemyksiä kodin sosioekonomisen taustan yhteydestä lasten koulumenestykseen ja koulutuksellisiin valintoihin (Rinne 2007b, 262). Perheen korkea sosiaalinen asema suuntaa varmemmin korkeampiin koulutusvalintoihin ja viitoittaa lapsen koulutietä lukioon jo varhaisessa vaiheessa. Matala sosiaalinen asema luo epävarmuutta ja lapsen koulutukselliset valinnat ovat usein melko viimehetkeen jätettyjä ratkaisuja. (Rinne 2007a, 224; Rinne 2007b, 264-265.) Elina Kilpi (2010) keskittyy tarkastelemaan artikkelissaan toisen

maahanmuuttajasukupolven koulumenestymistä toisen asteen koulutukseen siirtymisen vaiheessa. Ensisijaisesti oppilaan aikaisemmalla koulumenestymisellä on vaikutusta lukioon jatkamisessa. Lisäksi vanhempien koulutustaso, sosioekonominen asema, tulotaso sekä yleinen kotitilanne vaikuttavat lukiokoulutukseen jatkamiseen. (Kilpi 2010, 123.) Koulumenestyminen vaikuttaa vahvasti nuorten toisen asteen koulutusvalintoihin, mutta myös kykyuskomuksilla ja pystyvyydentunteella on merkitystä (Tynkkynen 2013, 25). Rinne (2007b, 283) uskoo olevan kauaskantoisia vaikutuksia, miten vanhemmat arvioivat oman lapsensa koulumenestystä. Matalasti koulutetut vanhemmat arvioivat usein lapsensa koulutuksellisen menestymisen heikommaksi kuin korkeasti koulutetut vanhemmat. Se vaikuttaa varmasti lapsen koulumenestykseen sekä hänen koulutusvalintoihinsa läpi koulutusuran. (Rinne 2007b, 283.)

Kotitaustan ja aikaisemman koulumenestyksen huomioon ottaminen osana koulutusta kaventavat toisen sukupolven maahanmuuttajanuorten ja valtaväestön välisiä eroja. Siitä huolimatta Kilpi pitää kotitaustan merkitystä huomattavana ja näkee sillä olevan ainakin epäsuoraa vaikutusta toisen sukupolven ja valtaväestön koulutuseroihin. (Kilpi 2010, 123, 125.) Lasten tulevaisuuden koulutuksellisiin valintoihin liittyy koulutuksen periytyvyys ja yhteiskunnallisten asemien uusintaminen koulutuksen kautta. Vanhempien korkea koulutustaso lisää lapsen todennäköisyyttä jatkaa peruskoulun jälkeen lukioon. Se myös vähentää ammatilliseen koulutukseen hakeutumista ja varhaista työelämään siirtymistä sekä pienentää mahdollista työttömyyden uhkaa. (Rinne 2007a, 211; Rinne 2007b, 262-263.)

Maahanmuuttajien suhdetta suomalaiseen koulutukseen ja heidän mahdollisuuksiinsa edetä suomalaisessa koulutuksessa selittää lisäksi perheen työllisyys ja toimeentulo (Rinne & Tuittu 2011, 152). Vähemmistöryhmän status vaikuttaa taloudelliseen edistymiseen sekä akateemiseen suoriutumiseen (Ogbu & Simons 1998, 167). Koulutustaustasta riippumatta maahanmuuttajien työmarkkina-asema on kantaväestöön verrattuna heikompi. Suomen työmarkkinatilanne on ongelmallinen myös niille maahanmuuttajille, jotka ovat vanhassa kotimaassaan kouluttautuneet pitkälle ja olleet hyvässä sosioekonomisessa asemassa. Suomessa työllistymistä vaikeuttaa tutkintojen tunnustamisen kalleus, tutkintotodistusten puuttuminen sekä maiden erilaiset koulutusjärjestelmät. Työllistymistä pitkittää myös kynnys vastaanottaa koulutusta vastaamatonta työtä. Taloudellisten

syiden takia alemman tason töiden vastaanottaminen on usein lopulta välttämätöntä. (Zacheus, Koski, Rinne & Tähtinen 2012, 53; Jasinskaja-Lahti, Liebkind & Vesala 2002, 24.)

Alitolppa-Niitamo (2005, 40) toteaa, että Suomessa asumisajan myötä työttömyys selvästi laskee, mutta työn puuttuminen on edelleen ongelma maahanmuuttajien keskuudessa. Sosiaalisten verkostojen laajuudella on vaikutusta maahanmuuttajien työllistymiselle. Työn saamista ja työpaikan löytymistä usein edesauttavat epäviralliset kanavat, erilaiset tuttavuudet ja suhteet. Verkostojen eli tarvittavan sosiaalisen pääoman puuttuminen lisää työllistymättömyyden mahdollisuutta. (Alitolppa-Niitamo 2005, 40; Zacheus, Koski, Rinne & Tähtinen 2012, 51.) Wreden (2010, 275) mukaan työmarkkinoilla havaittavissa oleva etninen hierarkia jakaa työt kantaväestön ja maahanmuuttajien töihin. Jaot ovat riippuvaisia yhteiskunnallisista jaoista ja ne lomittuvat työelämässä yhteen koulutusjärjestelmässä tuotettujen ammatti-, pätevyys- ja koulutusjakojen kanssa. Työelämän eriarvoisuus näkyy mm. tavassa, jolla työorganisaatio säätelee työntekijän jäsenyyttä vaikkapa työsuhteen vakinaisuudella, sijaisuudella tai tilapäisyydellä (Wrede 2010, 22).

Muut kuin työnperässä tulleet maahanmuuttajaryhmät, kuten perheen yhdistämisen ja humanitäärisin perustein maahan muuttaneet ryhmät ovat työmarkkina-asealtaan heikossa asemassa, joten he työllistyvät heikon arvostuksen ammatteihin, ns. naisammatteihin (Forsander 2007, 316, 326). Maahanmuuttajien työelämässä kokemaan etniseen vieromiseen liittyy sekä mahdollisuuksien puutetta että aktiivista ulossulkemista. Vieras kelpaa työntekijäksi usein silloin, kun muut vaihtoehdot puuttuvat tai työ on etnospesifiä eli työltä edellytetään tiettyä kulttuurista ja kielellistä osaamista. (Wrede, Nordberg & Forsander 2010, 277.) Forsander (2007, 326) määrittelee etnospesifit ammatit kotouttamis- ja maahanmuuttajapalveluiden mukana syntyneiksi tehtäviksi esimerkiksi opetus- ja sosiaalitoimissa, mikä usein käytännössä vaatii kuulumista kyseiseen etniseen ryhmään. Etnospesifien ammattien myötä koulutetuille nais- sekä miespuolisille maahanmuuttajille kuitenkin tarjoutuu säädynmukaisia toimihenkilötyöpaikkoja (Forsander 2007, 329).

Erityisen heikossa asemassa ovat maahanmuuttajanaiset. (Joronen 2007, 292; Forsander 2007, 327.) Maahanmuuttajanaisilla on lisäksi miehiä heikompi työmarkkina-asema useimmissa maahanmuuttajaryhmissä (Martikainen & Tiilikainen 2007, 29). Jorosen (2007, 307) mukaan maahanmuuttajanaisten Suomessa kohtaamat ongelmat kohdentuvat maahanmuuton myötä aktualisoituneisiin perheiden sisäisiin jännitteisiin. Lisäksi naisten heikon työmarkkina-aseman taustalla vaikuttavat työmarkkinoiden sukupuolittuneisuus sekä työllistymisongelmat, joiden välillä maahanmuuttajanaiset joutuvat tasapainoilemaan (Joronen 2007, 307). Maahanmuuttajaryhmien naisten työssäkäyntiä saattaa hankaloittaa myös yksinhuoltajuus ja siihen liittyvä korkea työttömyyden uhka (Joronen 2007, 304). Rinne ja Tuittu (2011, 151) muistuttavat, että Suomessa maahanmuuttajia saattaa odottaa aivan erilainen sukupuoliroolien malli kuin lähtömaassa. Suomalaisen yhteiskunnan arvot, normit ja vallalla oleva sukupuolinen järjestelmä kuitenkin määrittelevät maahanmuuttajanaisten paikan yhteiskunnassa sekä suotavan ja tavoiteltavan kotoutumisen tilan (Forsander 2007, 316).

Naisten miehiin verrattuna matalampi palkkaus on huomion arvoista myös siksi, että miehet pääsevät useimmin korkeammin arvostettuihin virkoihin ja korkeammin tienaavien joukkoon matalammalla koulutuksella kuin naiset (Järvinen & Vanttaja 2012, 363). Sekä ilman tietoa työpaikasta maahan muuttaneiden ja korkeasti koulutettujen naisten työmarkkinoille pääsyn esteet ovat melko yhteneviä eli suomen kielen taidon puuttuminen sekä mahdolliset ennakkoluulot ja syrjintä (Joronen 2007, 297). Markkanen (2010, 144) huomauttaa, että maahanmuuttoon liittyvät, erityisesti maahanmuuttajalapsien huono-osaisuuteen vaikuttavat tekijät, ovat vanhempien heikko kielitaito, rasismi ja syrjintä sekä myös kantaväestöä koskettava heikko työllisyystilanne. Markkasen (2010, 145) mukaan väestön tarkasteleminen ryhmien näkökulmasta on ongelmallista ja sen seuraamukset saattavat johtaa maahanmuuttajataustaisten vanhempien ja heidän lastensa eristämiseen kantaväestöstä erottuvaksi ryhmäksi. Hän muistuttaa, että huono-osaisuus koskee myös valtaväestöön kuuluvia perheitä. Maahanmuuttajavanhempien huono-osaisuuden periytymistä heidän lapsilleen voidaan pyrkiä torjumaan auttamalla toista sukupolvea menestymään suomalaisessa yhteiskunnassa edistämällä vanhempien pääsyä työmarkkinoille (Kilpi 2010, 126; Markkanen 2010, 141).

Koulutukseen suhtautumiseen ja omiin etenemismahdollisuuksiin vaikuttaa Rinne ja Tuittu (2011, 152) mukaan myös perheen asuinalue. Maahanmuuttajat ja etniset ryhmät keskittyvät usein tiettyihin kaupunginosiin ja lähiöihin sosioekonomisista seikoista johtuen. Melko yleisesti vuokra-asuntoalueille keskittyneen asuminen myönteisenä puolena pidetään väestöryhmien mahdollisuutta ylläpitää keskinäisiä sosiaalisia verkostojaan. (Alitolppa-Niitamo 2005, 41; Zacheus, Koski, Rinne & Tähtinen 2012, 54). Ogbun (1987; Ogbu & Simons 1998) kaksoisviitekehys-teorian (*positive dual frame of reference*) ja Alitolppa-Niitamon (2005, 48) mukaan ainakin ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajataustaisten tyytyväisyyttä asuinalueolosuhteisiin selittänee myös heidän tekemänsä sosioekonomisten olosuhteiden vertailu kotimaahan. Monissa Euroopan maissa ja Yhdysvalloissa on kuitenkin nähtävissä, että etnisten vähemmistöjen toinen tai myöhempi sukupolvi eivät enää suhtaudu yhtä myötämielisesti syrjintään tai valtaväestöä huonompiin olosuhteisiin. Sosiaalisena perimänä siirtynyttä huono-osaisuutta vastaan voidaan protestoida joko eristäytymällä yhteiskunnasta tai aktiivisesti toimimalla valtaväestöä ja yhteiskuntaa vastaa. (Alitolppa-Niitamo 2005, 48; ks. myös Ogbu & Simons 1998.)

Viidentenä sosiaalisena tekijänä Rinne ja Tuittu (2011, 152) mainitsevat koulujen eriytymisen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kouluihin. He pitävät yllättävänä sitä, etteivät maahanmuuttajavanhemmat välttämättä pidä hyvänä asiana maahanmuuttajaoppilaiden suuren määrän keskittymistä tiettyihin kouluihin (Rinne & Tuittu 2011, 149). Vanhempien keskuudessa monikulttuurisia kouluja saatetaan pitää muita kouluja levottomampina. Monikulttuurista koulua käyvien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden vanhemmat kritisoivat lisäksi oppilaille liian helposti annettavia rangaistuksia. (Rinne & Tuittu 2011, 113-114.) Silmäri-Salo ja Poikolainen (2015) muistuttavat, etteivät vanhempien tekemät kouluvalinnat tapahdu kulttuurisessa tyhjiössä. Valintojen taustalla vaikuttavat kaupunkien koulutus- ja kouluvalintapolitiikat sääntöineen ja normeineen. Myös kaupunkirakenne, koulun sijainti ja perheen asuinpaikka määrittävät perheiden käytössä olevia kouluvalintamahdollisuuksia (Silmäri-Salo & Poikolainen 2015, 205). Esimerkiksi Vantaalla vanhempien toiveiden kuuleminen kouluvalinnoissa on vähäistä ja sen lisäksi muuhun kuin omaan lähikouluun pääseminen on tehty vaikeaksi

(Seppänen, Kalalahti, Rinne & Simola 2015, 9; Silmäri-Salo & Poikolainen 2015, 222).

Rinne & Tuittu (2011, 151) arvelevat maahanmuuttajataustaisten vanhempien positiivisen suhtautumisen suomalaista perusopetusta kohtaan selittyvän opetuksen hyvällä laadulla, koulun melko humanilla pedagogisella luonteenlaadulla, koulutuksen maksuttomuudella ja oppilaiden tasa-arvoisella kohtelulla. Myös kansainvälisessä vertailussa suomalainen peruskoulutus nähdään niin korkeatasoista opetusta tarjoavana kuin tasa-arvoisena koulutusjärjestelmänä (Väljærvi 2012, 196). Suomessa kotien luottamus peruskouluun on edelleen vahva. Siitäkin huolimatta Väljærveä (2012) mietityttää, mahtavatko vanhempien menestymisvaatimukset ja painostus kouluja kohtaan tulevaisuudessa yleistyä. Ruotsissa vanhempien vaateet koulujen toiminnan ja omien lasten kohdalla erityisvaatimuksiksi ovat viime vuosina yleistyneet. Ruotsalaisvanhempien muuttuneilla käyttäytymismalleilla on ollut vaikutusta myös kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen. (Väljærvi 2012, 186-188.)

Maahanmuuttajataustaisten vanhempien on kuitenkin todettu olevan tyytyväisempiä lastensa kouluun, koulun opetukseen ja opettajiin kuin suomalaistaustaisten tai kaksikulttuuristen perheiden vanhempien (Rinne & Tuittu 2011, 111). Myös monikulttuuristen koulujen vanhemmat ovat enimmäkseen tyytyväisempiä kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön sekä opettajien innostuneisuuteen kuin muiden koulujen vanhemmat. Kouluissa, joissa on paljon maahanmuuttajalapsia, vanhemmat arvelevat koulun huomioivan hyvin maahanmuuttajataustaisten lasten tarpeet. (Rinne & Tuittu 2011, 114.)

## 2.2 Vanhempien tuki koulunkäynnin osalta ja koulutusvalinnoissa

Maahanmuuttajataustaisten vanhempien toiveet ja odotukset lasten koulutuksen ja ammatin valinnan suhteen ovat korkeat. Maahanmuuttajien keskuudessa useat vanhemmat pitävät lukiota ammattikoulutusta toivottavampana koulutienä (Rinne & Tuittu 2011, 129). Reay, David ja Ball (2005) tarkastelevat vanhempien

osallisuutta opiskelijan korkeakoulutusvalintoihin. He keskittyvät erityisesti perheiden ja vanhempien tapaan osallistua korkeakouluvalintaprosessiin. Reayn, Davidin ja Ball'in (2005, 63-64) mukaan omasta koulutustaustasta riippumatta useimmat vanhemmat pitävät korkeasti kouluttautumista ilmiselvänä valintana. Vanhempien osallistuminen ja tuen antaminen koulutusvalinnoissa ei ole kiinni perheen sosioekonomisesta taustasta, vaan he haluavat lapsilleen paremman tulevaisuuden kuin, mitä heillä itsellään on ollut (Tynkkynen 2013, 20). Myös matalammin koulutetut vanhemmat voivat aktiivisesti pyrkiä vaikuttamaan kouluvalintoihin (Silmäri-Salo & Poikolainen 2015, 206).

Alitolppa-Niitamo (2004, 66) toteaa perheen olevan keskeisin nuoren sosiaalisen pääoman lähde. Perhesuhteet (bonding social capital) tarjoavat nuorelle tukea ja huolenpitoa sekä välittävät oman kulttuurinsa normeja ja arvoja. Samaan etniseen yhteisöön kuuluvien kanssa muodostettu verkosto (bridging) luo varsinkin työttömille tai juuri maahan tulleille maahanmuuttajille yhteenkuuluvuuden tunteen. Verkoston haittapuolena voi olla ryhmän sosiaalinen kontrolli, joka estää verkoston laajenemisen oman ryhmän ulkopuolelle. Ryhmädynamiikan perustuminen siihen, keitä tunnet ennemminkin kuin mitä tiedät, johtaa vähitellen ryhmän yhteiskunnalliseen marginalisoitumiseen. Maahanmuuttajien ja yhteiskunnassa eri asemassa olevien välinen kanssakäyminen (*linking*) on usein vähäistä maahanmuuton alkutaipaleella. Osa etnisistä ryhmistä saattaa myös jäädä ulkopuoliseksi sukupolvien ajan rasismien ja diskriminoinnin takia. (Alitolppa-Niitamo 2004, 66-67.)

Lasten elämän tukeminen uudessa ympäristössä vaatii kykyä opettaa jälkipolville yhteiskunnassa tarvittavia toimintatapoja. Maahanmuuttajavanhemman epäonnistuminen työpaikan saamisessa tai uuden kotimaan kielen oppimisessa, maan toimintatapojen ymmärtämisessä tai kulttuuristen merkitysten tunnistamisessa voivat ilmetä kyvyttömyytenä tehdä yhteistyötä koulun kanssa. (Zacheus, Koski, Rinne & Tähtinen 2012, 48.) Esimerkiksi perheen vanhempien ja lasten vastavuoroisella vastuun jakamisella voi olla sekä positiivisia että negatiivisia vaikutuksia kouluttautumisen osalta. Vastuunottamisen myötä kehittyviä taitoja, kuten vastuullisuus ja järjestelmällisyys voidaan hyödyntää koulunkäynnissä. Kuitenkin liialliset vaatimukset, kuten sisarusten hoitaminen läksyjen tekemisen sijaan tai

koulusta myöhästyminen perhesyihin vedoten voivat häiritä akateemista koulu-suoritumista. (Suárez-Orozco, Suárez-Orozco & Todorova 2008, 74.) Ogbun mukaan vähemmistöyhteisöissä itsessään muotoutuu sosiokulttuurisen sopeutumiseen vaikuttavia uskomuksia, jotka selittävät vähemmistöjen koulussa pärjäämisen tai vastaavasti heikomman menestymisen (Ogbu & Simons 1998, 157). Vähemmistöoppilaiden koulussa kohtaamat ongelmat voivat liittyä luottamuksen puutteeseen tai vanhempien ja opettajien asettamiin korkeisiin odotuksiin. Koulupaineen ja korkeiden koulutusodotusten myötä koulumenestys voi kärsiä. Koulun kohdistunut epävarmuus ja epäluottamus taas kumpuavat vähemmistöryhmään kohdistuneesta historiallisesti merkittävästä rasismista ja diskriminaatiosta. (Ogbu & Simons 1998, 180, 182-183.)

Perhetaustan selvä yhteys nuorten koulumenestykseen, koulutusuraan sekä syrjäytymisriskin kasvuun on sekin todennettu useissa tutkimuksissa (Alatupa, Karpinen, Keltikangas-Järvinen & Savioja 2007, 19; Reay, David & Ball 2005). Keskiluokkaisten vanhempien koulutuksella saavutettu sosiaalinen pääoma mahdollistaa heidän vahvemman tukensa korkeakoulutukseen hakeutumisessa (Reay ym. 2005, 72). Kun taas matalammin koulutetut, ilman korkeakoulutuskokemusta olevat vanhemmat, eivät pysty yhtä hyvin auttamaan (Reay ym. 2005, 75). Perheen sosioekonomisella taustalla on merkitystä myös syrjäytymisessä peruskoulun jälkeen. Erityisesti vanhempien korkea koulutustaso lisää nuoren toisen asteen tutkinnon suorittamisen todennäköisyyttä. (Savioja 2007, 147, 150.)

Erityisesti äidin heikko koulutustaso selittää voimakkaasti nuoren syrjäytymisriskiä (Savioja 2007, 157). Karppisen (2007, 136) mukaan niin maahanmuuttajataustaisten kuin kantaväestöön kuuluvien nuorten koulutuksen ulkopuolelle jääminen johtunee vahvasti koulumenestykseen nähden epärealistista hakutoiveista. Huono-osaisuutta ja syrjäytymisen sekä epävakaan työmarkkina-aseman riskiä kasvattavat heikko koulumenestys, opiskelupaikan puuttuminen tai tutkinnon suorittamatta jättäminen sekä nuoren työttömyys kolme vuotta peruskoulun päättymisen jälkeen (Savioja 2007, 143-144).

Reay, David ja Ball (2005) toteavat vanhemmilla olevan vaikutusta lasten koulutusvalintoihin. Vanhemman tukijan rooli koulutus- ja uravalinnoissa on tärkeä, koska heidän odotuksensa vaikuttavat paljon siihen, kuinka nuoret näkevät itsensä ja mitä odottavat itseltään (Tynkkynen 2013, 20). Tynkkynen (2013, 43)

tutkimuksessa äiti osoittautui merkittäväksi vaikuttajaksi urapohdinnoissa. Perhe-taustan vaikutukset uravalinnoissa näkyvät siten, että yksinhuoltajavanhemmalla on tarjota vähemmän sosiaalista pääomaa, kuin kahden vanhemman perheillä (Tynkkynen 2013, 21). Toisaalta vähemmän sosiaalista tukea ja taloudellista vapautta omaavien vanhempien on todettu kompensoivan näitä vajeita osallistu-malla entistä enemmän jälkeläistensä uravalintoihin (Tynkkynen 2013, 21). Yksi selitys matalasti koulutettujen äitien kohdalla saattaa piillä heidän mahdollisuu-dellaan yhteiseen aikaan lasten kanssa, toisin kuin urasuuntautuneempien äitien. (Tynkkynen 2013, 43.)

Myös Kyntölän (2011) tutkimus helsinkiläisten toisen sukupolven maahanmuut-tajanuorien koulutusvalinnoista todentaa niiden olevan vahvasti sidoksissa nuor-ten kotitaustaan. Koulutusvalintatilanteissa nuorten tukiverkkoa vahvistavia teki-jöitä ovat vanhempien hyvä työllisyys ja kielitaito (Kyntölä 2011, 45, 47, 53). Näitä vieläkin tärkeämpänä nuorten koulutusajatteluun vaikuttavia tekijöitä Kyntölä (2011, 48, 54) pitää vanhempien sosiaalista pääomaa ja koulutususkoa. Hän ha-vaitsi, että vanhempien hyvä sosiaalinen pääoma helpottaa emotionaalisen tuen muuttamista konkreettiseksi avuksi koulutusvalintatilanteessa. Sosiaalinen pää-oma saavutetaan vanhempien kotoutumisen eli työllistymisen ja kielitaidon sekä integroitumisen tukemisen kautta. (Kyntölä 2011, 71.) Tynkkynen (2013, 44) pää-tyi samansuuntaiseen tulokseen siitä, että vähemmän vanhemman tukea saavat nuoret horjuvat useammin jatkokoulutus- ja uravalintapäätöksissään.

Perheen tarjoamilla resursseilla tarkoitetaan taloudellisia ja sosiaalisia voimava-roja sekä vanhemmuutta ja kulttuurista tietoa, jolla vanhemmat voivat edistää jäl-keläistensä hyvinvointia. Yhteiskunnallinen asema määrittelee perheiden käytet-tävissä olevien resurssien määrän. Maahanmuuttajataustaisten perheiden heik-kojen taloudellisten resurssien takia perheen hyvinvoinnin turvaamisessa voivat korostua sosiaaliset ja emotionaaliset resurssit. (Peltola 2010, 66-67.) Maahan-muuttajavanhempien vaatimattomat taloudelliset resurssit Suomessa eivät muo-dostu tuen antamisen esteeksi, mikäli vanhemmat ovat kuuluneet lähtömaassaan taustoiltaan keskiluokkaisiin. Vanhemmat pitävät koulutusta tärkeänä väylänä ja usein vanhemmat toivovat lastensa hakeutuvan korkea-asteen koulutukseen. (Peltola 2010, 77.) Vanhempien keskiluokkaiset odotukset ja arvostukset osana

lasten tulevaisuudentavoitteita ilmentävät luokka-asemiin liittyvää jatkumoa eivätkä suurta katkosta (Peltola 2010, 77).

Myös Kyntölän (2011, 70) tutkimuksessa perhepiiristä saatu sosiaalinen pääoma muodosti selkeän tukiverkon peruskoulun jälkeisessä valintatilanteessa. Tosin melko korkeasta sosioekonomisesta taustastaan huolimatta vanhempien tuki rajoittui yleisesti emotionaaliseksi tueksi ja kannustukseksi (Kyntölä 2011, 70). Vaikkakin maahanmuuttajataustaiset perheet näyttäytyvät sitkeinä, on vanhempien lapsilleen antama tuki rajallista, johtuen valtaväestöön verrattuna epätasaisemmasta koulutusympäristöstä (Suárez-Orozco, Suárez-Orozco & Todorova 2008, 87). Maahanmuuttajavanhemmillä on rajalliset mahdollisuudet tukea käytännön tasolla nuorten koulutusuraa. Maahanmuuttajanuorten koulutusvalintoja vaikeuttavat vanhempien epärealistiset odotukset suomalaisesta koulutusjärjestelmästä. Lisää hankaluuksia aiheuttavat maahanmuuttajaperheiden vähäiset kontaktit suomalaisessa koulutusjärjestelmässä pitkälle edenneisiin (Kyntölä 2011, 49, 51-53).

Tynkkynen (2013, 18-19) näkee vanhempien tuen perustuvan enemmänkin vuorovaikutukseen vanhempien ja lasten välillä. Vanhempien puutteellinen kielitaito ja koulutusjärjestelmän heikko tuntemus muodostavat esteitä vanhempien opastuksessa nuorille, kuinka edetä opinnoissa. Nuoret joutuvat usein tukeutumaan muihin tietolähteisiin, kuten sisaruksiin ja vertaisryhmiin sekä ovat koulun tukijärjestelmien varassa. (Peltola 2010, 75; Kyntölä 2011, 51-53; Reay ym. 2005, 113-114.) Tynkkynen (2013, 46) toteaa sosioekonomisen aseman olevan lopulta kuitenkin keskeisemmässä asemassa nuorten koulutuksellisissa odotuksissa kuin vanhempien asettamat koulutustavoitteet. Vanhempien korkea sosioekonominen asema lisää lasten halukkuutta asettaa opintotoiveet korkealle sekä kasvattaa uskoa uratavoitteiden saavuttamiseen. Vanhempien korkeista koulutusodotuksista huolimatta matalan sosioekonomisen aseman perheiden tukemismahdollisuudet ovat rajalliset. Lisäksi vähemmän kouluttautuneilla perheillä voi olla vähemmän tarjolla tarkoituksenmukaisia resursseja akateemisia tavoitteita ajatellen. (Tynkkynen 2013, 46-47.)

## 2.3 Vanhempien kulttuurinen pääoma

Suomalainen peruskoulu on automaattisesti maahanmuuttajaperheille haasteellinen kulttuurien kohtaamispaikka, koska valtaväestön kulttuurista on enimmäkseen kyettävä omaksumaan asioita vieraan kielen avulla (Rinne & Nuutero 2001, 116). Vain vähän aikaa uudessa maassa olleet maahanmuuttajat kohtaavat haasteita uuden kielen oppimisessa. Samaan aikaan he joutuvat kamppailemaan sopeutumisestaan uudenlaiseen kouluun sekä parantamaan akateemisia taitojaan. (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco & Todorova 2008, 42.) Monikulttuurisessa yhteiskunnassa instituutiot edustavat kantaväestön kulttuuria. Koulujen toimintaa ohjaavat kantaväestön näkemyksiä edustavat lait, tiedot, arvot ja uskomukset. Tämä koskee myös niitä kouluja, joissa on runsaasti maahanmuuttajaoppilaita. (Zacheus, Koski, Rinne & Tähtinen 2012, 47.) Lisäksi koulunkäynti altistaa maahanmuuttajanuoret uusille vaikutteille. Samanaikaisesti iso osa vanhemmista on työttöminä ja elää yhteiskunnallisesti melko eristäytyneinä. (Alitolppa-Niitamo 2004, 108.)

Kulttuuriset erot sosiaalisten ryhmien ja luokkien välillä korostuvat, kun jokainen oppilas tulee kouluun mukanaan kotitaustansa vahvuudet ja heikkoudet. Tämä määrittää osittain yksilön mahdollisuutta omaksua koulun tarjoamat tiedot, taidot, arvot ja asenteet sekä ennustaa niiden hyödyntämistä myöhemmin elämässä. (Järvinen & Vanttaja 2012, 355.) Keskeistä kulttuurin siirtämisessä uusille sukupolville on, kuka tai mitkä tahot katsovat oikeudekseen arvottaa ja määrittää osan olemassa olevasta kulttuurista siirtämisen arvoiseksi. Opetussuunnitelmat ja oppisisällöt ovat koulutukseen sisältyvää vallankäyttöä ja hallintaa, mikä ilmenee selkeimmin peruskoulutusvaiheessa. (Silvennoinen 2012, 306-307.) Haasteiden kohtaaminen ja syrjintä eivät Ogbun ja Simonsin (1998, 161) mukaan yksinään selitä vähemmistöjen heikkoja akateemisia saavutuksia. Heidän mukaansa vaikuttaa siltä, että parhaiten koulusuoriutuvat ne vähemmistöt, jotka ovat kulttuurisesti ja kielellisesti eniten erilaisia kouluun verrattuna (Ogbu & Simons 1998, 161).

Vanhempien koulutustason katsotaan kertovan perheen kulttuurisesta pääomasta (Peltola 2010, 67). Sosiaalinen nousu Suomen kaltaisessa tietopohjaisessa (knowledge based) yhteiskunnassa vaatii pitkää koulutusuraa, jolla on väistämättä vaikutusta yksilöiden maailmankuvaan, normeihin ja arvoihin (Alitolppa-Niitamo 2004, 120). Vähemmistöjen kulttuurinen pääoma voi olla ristiriidassa länsimaiseen kulttuuriin liittyvien koulutuksellisten sisältöjen kanssa (Kokkonen 2005, 36).

Valtakulttuuriin kuuluvan ja maahanmuuttajaperheen lapsen kulttuuriperintönä opitut erilaiset kulttuuriset tiedot, kulttuurinen tietoisuus, taidot, tavat, normit, vuorovaikutustavat ja kielelliset valmiudet poikkeavat usein merkittävästi toisistaan. Kokkonen näkee nämä erot siten, että etniset vähemmistöt voivat kokea oman, hankitun ja eletyn kulttuurisen pääoman käyttökelvottomana sekä sopimattomana valtakulttuurin kouluun ja yleensäkin yhteensopimattomana yhteiskuntaan. (Kokkonen 2005, 42.) Ogbun (Ogbu & Simons 1998, 169) mukaan eri vähemmistöt tulkitsevat ja vastaanottavat eri tavoin kohtaamiaan kulttuurillisia tai kielellisiä vaikutuksia. Eri vähemmistöryhmien erona on myös se, miten irtaantuminen omasta ryhmästä osaksi enemmistöä nähdään ilman, että katsotaan yksilön joutuneen valtaväestön alistamaksi. Vastikään tapahtunut maahanmuutto syventää osalla vähemmistöjä omien tapojen noudattamista osana sopeutumista. (Ogbu & Simons 1998, 169.)

Maahanmuuttoon liittyvät psykososiaaliset haasteet, kuten omista juurista irtautuminen ja uuteen yhteiskuntaan asettuminen hankaloittavat useimpien maahanmuuttajien kotoutumista (Alitolppa-Niitamo 2005, 44). Parhaimmillaan perhe voi toimia tärkeänä kotoutumisen resurssina ja lieventää nopean muutoksen haittavaikutuksia, antaa emotionaalista tukea sekä mahdollistaa oman identiteetin peilaamista (Alitolppa-Niitamo 2005, 45). Integraatiossa on kyse kulttuurisesta muutoksesta ja identiteettikysymyksistä (Martikainen & Haikkola 2010, 19). Perheen merkitys korostuu uudessa ympäristössä. Sillä yritetään paikata maahanmuuton myötä menetettyjä tai ainakin heikentyneitä sosiaalisia verkostoja. (Martikainen & Haikkola 2010, 21.)

Vaativalla maahanmuuttajia luopumaan kielestään ja kulttuuristaan on odotuksenvastaisia seurauksia. Tämän tyyppinen vaatimus väheksyy yksilöllisiä ja sosiaalisia muutoksia maahanmuuttajaperheiden ja yhteisöjen yhteenkuuluvuuden

tunteen ja synnynnäisten arvojen osalta. (Suárez-Orozco, Suárez-Orozco & Todorova 2008, 372.) Maahanmuuttajien oman äidinkielen opetuksella pyritäänkin rohkaisemaan oman kulttuurin tuntemukseen ja arvostamiseen. Kannustaminen oman äidinkielen käyttöön antaa hyvät edellytykset itsetunnon ja identiteetin kehittämiseksi. Maahanmuuttajan täytyy lisäksi tuntea myös suomalaista kulttuuria sekä tiedostaa yhteiskuntaan liittyvät oikeutensa sekä velvollisuutensa. (Nissilä, Vaarala, Pitkänen & Dufva 2009, 37.)

Kasvatusantropologian kentällä on nostettu esiin koulusuoriutumisen sekä kulttuurisen ja etnisen identiteetin välinen yhteys. Kokkonen (2005) uskoo, että kulttuurisen taustan merkitys koulusuoriutumiseen ymmärretään jo laajalti. Silti identiteetin osuutta tulee hänestä entistä voimakkaammin painottaa pitkäaikaisten ja perustavanlaatuisen kouluun ja koulutukseen liittyvien ongelmien kohdalla. (Kokkonen 2005, 49.) Kuten Hoffmankin (1998) toteaa, identiteetin tarkastelemisessa osana koulusuoriutumista tulee enemmänkin lähestyä kulttuuristen minämallien ja niiden vaikutusten näkökulmasta. Minä muodostuu aina alkuperäisessä kulttuurissa. Käsitserojen vaikutus uudessa yhteiskunnassa heijastuu identiteettiin, mikä näkyy koulutuksellisessa suoriutumisessa. (Hoffman 1998, 336.) Identiteetti on jatkuvasti muuttuva, mutta säilyttääkseen pysyvyyden ja turvallisuuden tunteen ihmisellä ilmenee toisinaan tarvetta vahvistaa identiteettiään. Identifioituminen ja minuuden määrittäminen tapahtuu kanssakäymisessä muiden kanssa. (Dervin & Keihäs 2013, 117.)

Tullessaan uuteen maahan maahanmuuttaja saa ulkopäin annetun maahanmuuttajan identiteetin. Maahanmuuton yhteydessä maahanmuuttajan täytyy usein hylätä vanha statuksensa. Useille maahanmuuttajille vähemmistöstatus on uusi kokemus. (Zacheus, Koski, Rinne & Tähtinen 2012, 45.) Muuttoprosessin aikana maahanmuuttaja tasapainoilee ainakin kahden eri kulttuurin vaikutteiden parissa, jotka voivat poiketa toisistaan kulttuuristen piirteiden merkityksiltään (Zacheus, Koski, Rinne & Tähtinen 2012, 21). Maahanmuuttajan on tärkeä ymmärtää kulttuurien välistä vuorovaikutusta, siihen liittyviä ristiriitoja ja kyetä niiden rakentamaan käsittelyyn (Nissilä, Vaarala, Pitkänen & Dufva 2009, 37; Dervin & Keihäs 2013). Uuteen yhteiskuntaan sopeutumisen edellytys on uuden kielen hallitseminen ja tieto kulttuurien välisistä eroista (Zacheus, Koski, Rinne & Tähtinen 2012, 43). Maahanmuuttajien sopeutumisen edistämisen edellytyksenä on,

että kaikille maahanmuuttajille suodaan yhteiskunnallinen, kulttuurinen ja kielellinen ihmisarvo ja heitä kannustetaan hyväksymään kaksitahoinen identiteettinsä ja yhdistäjänroolinsa (Maalouf 2011, 166-167).

Martikainen ja Haikkola (2012, 16) varoittavat ylikorostamasta etnisyyden ja kulttuurisen perinnön merkitystä yksilö- ja ryhmäidentiteetille. Mikäli näin toimitaan, vaarana on, että sivuutetaan yksilöiden ja ryhmien erilaisuus (Martikainen & Haikkola 2012, 16). Wrede (2010) painottaa maahanmuuttajien olevan yksilöitä ja heidän elämäntilanteensa erilaisia. Maahanmuuttajilla ei ole mitään erityistä syytä tuntea keskinäistä yhteenkuuluvuutta. Maahanmuuttajien ajattelemisen yhtenä ryhmänä tekee ihmisten taustat ja heidän tulevaisuutensa läpinäkyväksi sekä tavan, jolla he suhtautuvat Suomeen muuttoonsa. (Wrede 2010, 13.)

Myös Dervin ja Keihäs (2013, 146-147) muistuttavat, etteivät ennakkokäsitykset kuulu toisen kohtaamiseen, vaikka tulkitsemme tilanteita aina omasta näkökulmastamme käsin. Omien ennakkoluulojen tiedostaminen ja kyseenalaistaminen vaatii tarkkailemisen, kysymisen ja kuuntelemisen opettelemista (Dervin & Keihäs 2013, 147). Monikulttuuristen koulujen arjessa tulisi Rinteen ja Tuitun (2011, 152) mielestä kiinnittää erityistä huomiota juuri kulttuurien yhteentörmäykseen, etniseen syrjintään ja kotouttamiseen liittyviin asioihin.

## 2.4 Vanhempien koulutususko

Rinne ja Tuittu (2011, 138, 145) viittaavat koulutususkolla siihen, että koulutuksen ajatellaan mahdollistavan paremman aseman sosiaalisessa hierarkiassa. Myös ahkeran opiskelun uskotaan mahdollistavan tämän nousun. Turkulaisten ylä- ja alakouluikäisten koululaisten vanhempiin suuntautuneessa tutkimuksessa maahanmuuttaja-, kantasuomalaisen ja kaksikulttuuristen perheiden välillä tehty vertailu osoittaa, että maahanmuuttajataustaiset vanhemmat pitävät koulutusta kaikista merkityksellisempänä (Rinne & Tuittu 2011, 144). Turkulaiset maahanmuuttajataustaiset vanhemmat uskovat koulutuksen merkitykseen yksilön ja yhteiskunnan kannalta. Heille opiskelu näyttäytyy keskeisenä keinona elämänlaadun parantamiseen. Lisäksi vanhemmat kokevat, että menestyäkseen elämässä kannattaa opiskella. Yhteiskunnan osalta opiskelulla voidaan heidän mukaansa

vaikuttaa työttömyyteen. Lisäksi se parantaa yksilöiden välistä tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta sekä lisää suvaitsevaisuutta. (Rinne & Tuittu 2011, 135; Rinne & Nuutero 2001.)

Perheen taloudellinen, sosiaalinen ja kulttuurinen pääoma vaikuttavat vanhempien odotuksiin ja asenteisiin koko koulutusinstituutiosta. Se myös vaikuttaa käsityksiin siitä, miten koulunkäynnin oletetaan omien lasten kohdalla sujuvan ja miten järjestelmän uskotaan kohtelevan lapsia (Rinne & Tuittu 2001, 96) Ogbu ja Simons (1998, 158) olettavat lisäksi historiallisen integroitumisen yhteiskuntaan mahdollistuvan. Valtaväestön kohtelu vaikuttaa omaan asemoitumiseen yhteisön jäsenenä ja siihen liittyen etenemismahdollisuuksiin. Rinne ja Tuittu (2011, 139-140) toteavat vanhempien koulutuksella olevan yhteyden myös perheen koulutususkoon. Vanhempien koulutususkoon vaikuttaa heidän ennen maahanmuuttoa saavutettu sosioekonominen tasonsa (Kyntölä 2011, 49-50). Kyntölä (2011, 69) tulkitsee lähtömaassa kouluttautumisen ja toimihenkilöasemassa toimimisen heijastuvan nuorten koulutususkoon muuton jälkeisenä perheiden henkisenä sosioekonomisena asemana.

Rinne ja Tuittu (2011, 146) selittävät maahanmuuttajavanhempien koulutususkoa myös suomalaisen koulutusjärjestelmän tasa-arvoisuudella. Useisiin lähtömaihiin verrattuna suomalainen koulutusjärjestelmä näyttäytyy tasa-arvoisempana ja kaikille yhtäläisempiä mahdollisuuksia luovana. Usean maahanmuuttajavanhemman maahanmuuton päämääränä onkin saavuttaa perheelle lupaavampia mahdollisuuksia ja antaa lapsille paremmat koulutusmahdollisuudet (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco & Todorova 2008, 30-31). Rinne ja Tuittu (2011, 152) toteavat uskon koulutukseen merkitsevän maahanmuuttajataustaisille vanhemmille tietä hyvään ja arvostettuun elämään ja asemapaikkaan yhteiskunnassa. Samaan hengenvetoon he kuitenkin toteavat, etteivät tähänastiset koulutuksen tarjoamat etenemisen mahdollisuudet ole jakautuneet tasapuolisesti kantasuomalaisten ja maahanmuuttajataustaisten kesken (Rinne & Tuittu 2011, 152).

Vanhemmat kuitenkin uskovat koulutuksen voimaan täysin koulutustasostaan riippumatta. Maahanmuuttajavanhempien erittäin korkeaa uskoa koulutuksen tarjoamiin mahdollisuuksiin voitaneen selittää vanhempien omilla työllistymisvaikeuksilla. (Rinne & Tuittu 2011, 146.) Mikäli vanhempien työllistyminen uudessa yhteiskunnassa osoittautuu hankalaksi, odotukset kohdistetaan lapsiin ja heidän

koulumenestyksensä kautta tarjoutuviin mahdollisuuksiin (Alitolppa-Niitamo 2003, 20).

Rinne ja Tuittu (2011, 147) olettavat, että maahanmuuttajavanhempien erittäin positiivisilla koulu- ja koulutusasenteilla on vaikutusta myös heidän lastensa kokemuksiin koulun tärkeydestä ja mielekkyydestä. Koulutuksen arvostus näkyy siinä, että vanhemmat ovat valmiita tekemään isoja päätöksiä (maahanmuutto, statuksen lasku, tehdastyö). Lapset tiedostavat tämän ja tietoisuus uhrauksista ajaa heitä kouluttautumaan täydellä sydämellä. Kouluttautumalla lapset pyrkivät saavuttamaan vanhempien heille asettamia haaveita. Samalla he haluavat yllpeänä edustaa perhettään ja vanhempiensa kotimaata. (Suárez-Orozco, Suárez-Orozco & Todorova 2008, 31; Ogbu & Simons 1998, 170-171.)

### 3 VÄHEMMISTÖJEN KOULUSUORIUTUMISEN TARKASTELUA JOHN U. OGBUN KULTTUURIS-EKOLOGISEN TEORIAN NÄKÖKULMASTA

Kasvatusantropologinen tutkimusalue sijoittuu kasvatustieteiden ja antropologian välimaastoon. Tieteenalan synty ajoittuu Yhdysvaltoihin 1800- ja 1900-lukujen vaihteeseen. (Kokkonen 2005, 14.) Suorannan (1999, 134) mukaan antropologinen tutkimus voidaan yleisesti määritellä ihmiskunnan, ihmisten jo eletyn ja nykyisen elämäntapoihin ja kulttuureihin liittyväksi tutkimukseksi. Sille on ominaista vertaileminen ja kiinnostus vierauteen ja toiseuteen länsimaisesta perspektiivistä. Antropologisissa tutkimuksissa kulttuuristen vähemmistöjen huonoa koulumenestystä (johon on aina liitetty maahanmuutto ja vähemmistöjen asema) on selitetty kulttuurisena katkoksenä. (Suoranta 1999, 134-135.)

Suorannan (1999, 135) viittaama John Ogbu (1966, 372) näki kulttuurisen katkoksen (*cultural discontinuity*) aiheutuvan yksilön joutumisesta omasta kasvualustasta usein radikaalisti poikkeavaan kasvu- ja toimintaympäristöön. Ogbun (Ogbu & Simons 1998) kulttuuris-ekologinen malli perustui olettamukseen vieraiden kulttuureiden länsimaiselle kulttuurille muodostetusta omaperäisestä relevanssirakenteesta. Kulttuuristen jäsenysten, koodien, merkitysmaailmoiden tai relevanssirakenteiden kohdatessa syntyy konflikteja, jotka heijastuvat koulussa menestymiseen, oppimistuloksiin ja koulun ulkopuoliseen sosiaaliseen toimintaa. Niiden määrittäminen on aina kulttuurisidonnaista. (Kokkonen 2005, 15; Suoranta 1999, 135-136.)

John Ogbua pidetään keskeisenä nimenä etnisten vähemmistöjen koulusuoriutumiseen liittyvässä tutkimuksessa (*educational anthropology*) (Kokkonen 2005, 66). Ogbun varhaisimpien tutkimustulosten (1974) keskeinen sanoma koulumenestymättömyydestä oli yhteiskuntaan adaptoitumisen hankaluuden taustalla vaikuttavat rajatut mahdollisuudet. Ogbun (1978) tekemän päätelmän mukaan vähemmistöjen myönteisemmän koulusuoriutumisen edellytyksenä olisi työnsaamiseen liittyvien yhteiskunnallisten rakenteiden muutos. (Kokkonen 2005, 67.) Myöhemmin Ogbu (Ogbu & Simons 1998, 185) keskittyi tarkastelemaan vähemmistöyhteisöjen eroavaisuuksien vaikutuksia koulutuksellisiin

asenteisiin ja koulusuoriutumiseen. Viimeisessä teoksessaan Ogbu (2003) päätteli, että yhdysvaltaisten värillisiin vähemmistöihin kuuluvien oppilaiden koulusuoriutumisen esteeksi muodostuivat heidän kulttuuriset asenteensa ja niiden aivan liian yleinen laiminlyönti yhteiskunnassa.

Afroamerikkalaiseen etniseen vähemmistöön itsekin kuuluva John Ogbu tarkasteli etnisten vähemmistöjen koulusuoriutumista kulttuuris-ekologisen teorian näkökulmasta. Teoriassa pohdittiin laajoja yhteiskunnallisia ja kouluun liittyviä tekijöitä sekä vähemmistöjen sisäistä dynamiikkaa. Siinä ekologia kattoi miljööni, ympäristön tai maailman, jossa vähemmistöyksilöt elävät. Kulttuurisella taas viitattiin laajalti siihen, kuinka vähemmistöihin kuuluvat ihmiset näkevät ympäröivän maailman ja käyttäytyvät ja toimivat siinä. (Ogbu & Simons 1998, 158.) Ogbu (1987) käytti koulusuoriutumiseen vaikuttavien tekijöiden yhteydessä makroetnografista, monitasoista tutkimusotetta. Hän perusteli sen käyttöä pyrkimyksenä tuottaa tietoa paremman ja kohdallisemman kasvatusta- ja koulutuspolitiikan tarkoituksiin sekä auttaa löytämään ennalta ehkäiseviä ja kehittämistoimenpiteitä (Ogbu 1987).

Ogbu rajasi teoriansa vähemmistöjen koulusuoriutumista selittävät tekijät kouluun ja yhteiskunnalliseen sekä yhteisölliseen merkitykseen. Systemi (the system) kuvaili, kuinka vähemmistöjen kohtelu kasvatuksen kentällä kasvatuksen, käytännön ja pedagogian näkökulmasta välittyi heidän koulutukselliseen panostukseensa ja koulusuoriutumiseensa. Teoriassa yhteisön merkitys (*community forces*) näkyi siinä, kuinka vähemmistöt hahmottivat ja arvostivat koulutusta kokemansa kohtelun kautta. Vähemmistöjen asennoitumiseen vaikutti myös se, kuinka ja miksi ryhmästä muodostui vähemmistö. (Ogbu & Simons 1998, 158.)

Ogbun koulumenestymisen erojen makrotason selitysmalli painotti eri vähemmistökulttuurien historiallisia vaiheita ja kokemuksia (Ogbu & Simons 1998; Räsänen & Kivirauma 2011, 38-39). Kastiteoriaksi (Ogbu 1978, 23; Räsänen & Kivirauma 2011, 39; Kokkonen 2005, 74-80) kutsutussa mallissa vähemmistöryhmät luokiteltiin *vapaaehtoisiin* ja *ei-vapaaehtoisiin*. Tekemällään luokittelulla Ogbu pyrki selittämään yleisellä tasolla näiden vähemmistökulttuurien välisen eron. Hänen mukaansa vapaaehtoiset ja ei-vapaaehtoiset vähemmistöt edustivat toisistaan poikkeavia uskomuksia ja käyttäytymistä osana koulumenestymistä ja koulumenestymisen esteeksi muodostuvia tekijöitä. Keskeistä oli se,

kuinka vähemmistöryhmän asema eli *status* vaikutti heidän taloudelliseen edistymiseensä ja akateemiseen suoriutumiseensa. (Ogbu & Simons 1998, 167.) Väestö oli vähemmistö, mikäli sen asema oli alisteinen verrattuna toiseen väestöryhmään saman valtion tai yhteisön sisällä (Ogbu & Simons 1998, 162).

Vapaaehtoiset vähemmistöt (*voluntary minorities*), jotka Ogbun mukaan erottuivat valtaväestöstä rodun, etnisyyden tai kielen perusteella esim. siirtolaiset (esim. pakistanilaiset ja kiinalaiset) olivat pääsääntöisesti omaehtoisesti muuttaneet Yhdysvaltoihin taloudellisen hyvinvoinnin, paremman elämän toivossa ja/tai poliittisen vapauden takia. Kielellisistä vaikeuksista ja kulttuurisista erilaisuuksista huolimatta vapaaehtoisiin vähemmistöihin kuuluvat eivät liiemmästi kärsineet heikoista koulumenestyksestä. (Ogbu 1987, 321; Ogbu & Simons 1998, 164.)

Erona vapaaehtoisiin vähemmistöihin, ei-vapaaehtoiset vähemmistöt (esim. afro-amerikkalaiset ja intiaanit) olivat tulleet osaksi yhdysvaltalaista yhteiskuntaa ilman omaa vapaata tahtoaan esim. orjuuttamisen tai kolonisaation seurauksena. Ei-vapaaehtoisille vähemmistöille oli ominaista tulkita yhteiskunnallinen olemassaolonsa valtaväestön (yhdysvaltalaisen valkoisen keskiluokan) alistamana. Ei-vapaaehtoinen vähemmistö menestyi usein vapaaehtoisia vähemmistöjä taloudellisesti heikommin. Yleisesti ottaen he kokivat laajempia ja pysyvämpiä kulttuurisia ja kielellisiä vaikeuksia sekä menestyivät koulussa heikommin. (Ogbu & Simons 1998, 165-166.)

Ogbu (1998, 164) sijoitti vapaaehtoisten ja ei-vapaaehtoisten vähemmistöjen väliin pakolaiset, vierastyöläiset, laittomat siirtolaiset ja kaksoiskansalaisuuden omaavat omaksi ryhmäkseen. Tämän ryhmän osalta maahanmuuton ei katsottu olevan pysyvää, eikä se perustunut vapaaseen valintaan. Maahanmuuton ei myöskään oletettu olevan pyrkimys parantaa statusta omaan kotimaahan verrattuna. Pakolaiset jakoivat siirtolaisvähemmistöjen kanssa joitakin koulu-suoriutumiseen kytköksissä olevia asenteita ja käyttäytymistä. Yleisesti pakolaisten maastamuuton tavoitteena oli ollut yhdysvaltalaisen kielen ja kulttuurin oppiminen vain siinä määrin, ettei tarvinnut pelätä oman kulttuurisen tai kielellisen identiteetin katoamista. (Ogbu & Simons 1998, 164-165.)

Douglas Foley (1991, 73) mukaan Ogbun ja Willisin (1984) näkemykset koulua vastustavasta kulttuurista ovat osin samankaltaiset. Foley toteaa Willisin teorian nojaavan luokkajakoon ja siihen perustuvaan alistamiseen. Ogbu taas näytti keskittyvän selittämään vähemmistöjen alistamista yhteiskunnassa vallitsevan rodullisen jaon näkökulmasta. Tekemiensä havaintojen perusteella Foley olettaa, että ei-vapaaehtoisen vähemmistöjen keskiluokkainen osa suhtautuu koulutukseen enemmänkin vapaaehtoisten ryhmien tavoin. Siitä syystä Foley pitääkin tarpeellisena lisätä Ogbun teorian vapaaehtoisten ja ei-vapaaehtoisten vähemmistöihin luokkaulottuvuudet. (Foley 1991, 78-82.) Ogbun (1998, 168) myöhempi tarkennus vapaaehtoisten ja ei-vapaaehtoisten vähemmistöjen uskomus- ja toimintatavoista kuvastivat kuitenkin enemmän jatkumoa tai toistuvaa mallia kuin selkeää kahtiajakoa.

Myös Henry Trueba (1988, 275) painottaa mahdollisuutta saman kulttuurin sisällä ilmentyvää erisuuntaista suhtautumista koulutukseen. Hän toteaa, ettei koulumenestymättömyyden tai menestymisen voida olettaa johtuvan vain oppilaan omasta suoriutumisesta eikä myöskään ominaisuuksista, joita pidetään kulttuuritaustalle tunnusomaisina. Koulusuoriutumista on tutkittava lapsessa vaikuttavien historiallisten ja sosiaalisten prosessien yhteisvaikutuksen kautta, joiden myötä oppilaan suhtautuminen koulutukseen muotoutuu. (Trueba 1988, 282.)

Luciak´in (2004, 359) mukaan Ogbun omistautuminen vertailevaan tutkimukseen ja sen ulottamiseen Eurooppaan saakka johtui hänen pettymyksestään siihen, että eurooppalaiset tutkijat keskittyivät pääosin sosiaalisiin luokkatekijöihin ja vähemmistöstatuksen aliarvioimiseen osana heikkoa kouluun kiinnittymistä. Ogbu piti sosiaalisia luokkatekijöitä riittämättömänä tekijänä, jotta se voisi kattavasti selittää etnisten ryhmien koulutuksellista alisuoriutumista (Luciak 2004, 365). Ogbu (2003, 35) totesi ei-vapaaehtoisten vähemmistöjen koulusuoriutumisen olevan valtaväestöä heikompaa jokaisessa sosiaaliluokassa.

Luciak (2004, 363) on pohtinut Ogbun teorian hyödyllisyyttä etnisten vähemmistöjen koulutuksellisen tilanteen osalta Euroopan maissa. Hän toteaa, että maahanmuuttajiin suhtaudutaan useimmiten muukalaisina, joiden ei ole helppo kiinnittyä yhteiskuntaan täysvaltaisina jäseninä. Kokkosen (2005, 43) sekä Lu-

ciak´in (2004, 363) mukaan Euroopassa olevat vähemmistöt voidaan ogbulaisittain tulkita vapaaehtoisten vähemmistöjen edustajiksi. Toisen ja kolmannen sukupolven vähemmistöryhmien lapset saavat Euroopassa usein kuitenkin ei-vapaaehtoisten leiman sekä ei-vapaaehtoisten kouluun liittyvät ongelmat osakseen. He ovat vieraita vanhempiansa kotimaassa ja lisäksi heillä saattaa olla vaikeuksia löytää paikkansa koulussa maahanmuuttajien jälkeläisinä. (Kokkonen 2005, 45.)

Suomessa asuvien toisen sukupolven maahanmuuttajien yhteyttä ei-vapaaehtoiseen vähemmistöön Kokkonen (2005, 45) ei allekirjoita. Enemminkin hän sijoittaa nämä Suomessa syntyneet ensimmäisen sukupolven jälkeläiset jonnekin kulttuurien väliin. Jussi Kokkonen (2005) on pureutunut Suomen ensimmäisessä kosovalaisten etnisten vähemmistöjen koulusuoriutumista käsittelevässä väitöskirjassa Ogbun makrotason tutkimusorientaatioon. Kokkonen (2005, 23) mainitsee etnisten vähemmistöjen koulusuoriutumiseen liittyvän tutkimuksen vahvuudeksi kulttuurin ja historian laajemman ymmärryksen sekä sosiaalisten organisaatioiden ja erilaisiin sosiaalisiin ryhmiin liittyvien prosessien ymmärtämisen.

Myös Tuomas Zacheus, Mira Kalalahti ja Janne Varjo (2015, 11, 14 arvioitavana) pitävät Ogbun teoriaa käyttökelpoisena välineenä etsittäessä selitystä Suomeen muuttaneiden maahanmuuttajataustaisten kantaväestöä heikommalle koulumenestykselle. Zacheus, Kalalahti ja Varjo (2015, 11 arvioitavana) jaottelevat Suomeen Venäjältä ja Virosta (mm. inkeriläiset) työn, opiskelun, paluumuuton, avioliiton, perheen yhdistämisen vuoksi muuttaneet vapaaehtoisiin vähemmistöihin kuuluviksi. Useilla ei-vapaaehtoisia vähemmistöön kuuluvilla kuten pakolaisilla, turvapaikanhakijoilla, saamelaisilla ja romaaneilla on vaikeuksia suomalaisessa koulussa ja työelämään kiinnittymisessä. Lisäksi he ovat kohdanneet Suomessa runsaasti sortoa, syrjintää ja rasismia. (Zacheus, Kalalahti & Varjo 2015, 12 arvioitavana.)

Kolmantena vähemmistöryhmänä Suomessa Zacheus, Kalalahti ja Varjo (2015, 11 arvioitavana) mainitsevat ruotsinkielisen vähemmistön, joka Ogbun jaottelun mukaisesti kuuluu autonomiseen vähemmistöön. Ogbun (1998, 164) mukaan autonomisiin vähemmistöihin (*autonomous*) kuuluvat juutalaiset ja mormonit eivät täysin joudu yhdysvaltalaisen enemmistön dominoinnin tai painostuksen

kohteeksi. Suomessa ruotsinkielinen vähemmistö menestyy koulussa ja yhteiskunnassa yhtä hyvin tai jopa paremmin kuin suomenkielinen valtaväestö. Heidän akateemista menestymistään tukee oma yliopisto sekä kulttuuristen ja kielellisten erojen kohtalaisen helppo ylitsepääseminen. (Zacheus, Kalalahti & Varjo 2015, 11 arvioitavana.)

## 4 VÄHEMMISTÖJEN KULTTUURISTEN EROJEN TYYPIT JA YHTEISÖLLISET TULKINNAT JOHN U. OGBUN MUKAAN

Ogbun (Ogbu & Simons 1998, 169) mukaan vähemmistöryhmät kehittävät yhteiskuntaan erilaisia kulttuurisia tyyppejä (*cultural models*). Vähemmistöryhmien jäsenet ymmärtävät ja tulkitsevat ympäristöään näiden kulttuuristen tyyppien kautta. Lisäksi ne ohjaavat toimintaa kyseisessä ympäristössä. Kulttuuristen erojen tyypit erottavat menestyvät ei-menestyvistä koululaisista. Eri vähemmistötyypeillä on erilainen koulumenestys. (Ogbu & Simons 1998; Zacheus, Kallalahti & Varjo 2015 arvioitavana.) Ogbu erottaa pääpiirteissään vapaaehtoisten ja ei-vapaaehtoisten vähemmistöryhmien muodostamisessa kulttuuristen tyyppien välillä neljä eroavaisuutta. Ne kohdentuvat vähemmistöjen tekemiin vertailuihin koulutuksesta menneen ja nykyisen välillä, uskomuksiin ja asenteisiin yhteiskunnallisen kohtelun myötä hahmottuvasta menestymisen mahdollisuudesta, luottamuksesta koulutusjärjestelmää kohtaan sekä tulkinnoista koulutuksen ja yleisesti yhteiskunnan vaikutuksesta omaan identiteettiin. (Ogbu & Simons 1998, 169-176.)

### 4.1 Koulutusvertailu menneen ja nykyisen välillä

Vapaaehtoiset ja ei-vapaaehtoiset vähemmistöt eroavat toisistaan Ogbun (Ogbu & Simons 1998, 170) mukaan asenteiden ja käyttäytymisen osalta. Kyse ei ole kielellisistä eroista. Erilainen suhtautuminen koulutukseen selittyy ryhmien kokeman yhteiskunnallisen kohtelun, mutta myös kohtelusta tehtyjen toisistaan poikkeavien tulkintojen luonteen takia. (Ogbu 1987; Räsänen & Kivirauma 2011, 39.) Vapaaehtoisen maahanmuuttajavähemmistön asenne koulutusta kohtaan saa vaikutteita lähtömaan ja nykyisen kotimaan välisessä vertailussa. Ne uskovat parempiin koulutusmahdollisuuksiin ja lasten menestymiseen pikemminkin Yhdysvalloissa kuin vanhassa kotimaassaan. Siitä syystä vapaaehtoiseen vähemmistöön kuuluvat ovat motivoituneita uurastamaan menestymisen eteen. (Ogbu & Simons 1998, 170.)

Ogbun käyttämä käsitepari (*frame of reference*) tarkoittaa vapaaehtoisten vähemmistöjen kohdalla vertailupohjan hakemista tilanteelle vanhasta kotimaasta ja nykyisen tilanteen arvioimista paremmaksi (Räsänen & Kivirauma 2011, 39). Vapaaehtoisten maahanmuuttajien keskuudessa yhteiskunnallista kaltoinkohtelua voidaan pitää joko väliaikaisena tai sen voidaan ajatella johtuvan heidän ulkomaalaisstatuksestaan tai huonosta kielitaidosta. Parantaakseen taloudellisia mahdollisuuksiaan he ovat vapaaehtoisesti halukkaita mukautumaan sekä hyväksymään epätasa-arvoisemman kohtelun. (Ogbu 1987, 325; Ogbu & Simons 1998, 170.) Kokkonen (2005, 76) toteaa vapaaehtoisten vähemmistöjen olevan valmiita hyväksymään heihin kohdistuvat ennakkoluulot ja diskriminoinnin sillä perusteella, että sen katsotaan kuuluvan osaksi vähemmistöihin suhtautumista.

Vertaamalla mennyttä ja nykyistä ainakin ensimmäinen vapaaehtoisten maahanmuuttajien sukupolvi näkee tämän hetkisen asemansa positiivisesti (Kokkonen 2005, 75). Yhteisön vaikutuksella on merkittävä rooli myös jälkikasvun asennoitumiseen uuden kotimaan mahdollisuuksiin tarjota heille parempi koulutus. Menestyminen vanhempien vanhassa kotimaassa ei välttämättä perustunut koulutukseen ja ahkeraan työskentelyyn. Siihen saattoi vaikuttaa mm. tietynlaiset kontaktit tai sukujuuret. Vaikkei jälkikasvulla olisikaan ensikäden tietoa ja mahdollisuutta verrata mennyttä ja uutta, uskomus nykyisen paremmuudesta usein vahvistuu vähitellen. (Ogbu & Simons 1998, 170.)

Lasten ja nuorten positiivisten koulutuksellisten asenteiden taustalla vaikuttaa lisäksi vanhempien uhrautuminen jälkikasvun menestymisen turvaamiseksi (Ogbu & Simons 1998, 171; Suárez-Orozco, Suárez-Orozco & Todorova 2008, 31). Maahanmuuttajaperheiden keskinäinen riippuvuus ja vastavuoroisuus vastuunottamisessa jakautuu vanhempien ja lasten välille. Vanhemmat ovat valmiita tekemään huonosti palkattua ja vähän arvostettua työtä tai useampaankin sellaista lastensa koulutuksen ja menestymisen mahdollisuuden vuoksi (Suárez-Orozco, Suárez-Orozco & Todorova 2008, 73; Kokkonen 2005, 73.)

Ei-vapaaehtoisilta sen sijaan puuttuu vertailukohde vanhaan kotimaahan pitkän syrjintähistorian takia. Pakon edessä kotimaastaan lähteinä he kokevat sosiaalisen ja ekonominen asemansa heikkona. Vähemmistö uskoo enemmistöön

kuuluvien parempiin koulutusmahdollisuuksiin ja samanaikaisesti he paheksuvat koulutuksen edustamaa keskiluokkaisuutta. Useiden sukupolvien ajan jatkunut kaltoinkohtelu on vakuuttanut vähemmistön siitä, että eriarvoisuus on yhteiskunnassa pysyvä ominaisuus. (Ogbu & Simons 1998, 171.) Ei-vapaaehtoisten tekemä vertaus oman tilanteensa ja valkoisen keskiluokan tilanteen välillä saa heidät havaitsemaan oman tilanteensa heikoksi (Räsänen & Kivirauma 2011, 39).

## 4.2 Uskomukset koulutuksen instrumentaalisesta arvosta

Vapaaehtoiset ja ei-vapaaehtoiset vähemmistöt törmäävät uudessa yhteiskunnassa ensisijaisiin kulttuurisiin esteisiin kuten kieliongelmaan. Ensisijaisilla kulttuurisilla eroilla (*primary cultural differences*) viitataan kulttuurien sisäisiin eroihin sekä kulttuurien omaleimaisuuteen (Ogbu 1987, 321-322). Yhdysvaltoihin muuttaneiden vähemmistöjen välisiä erilaisia näkemyksiä selitetään niiden toisistaan poikkeavilla historiallisilla ja havaintoihin perustuvilla mahdollisuuksilla (Ogbu & Simons 1998, 172).

Vasten tahtoaan vieraaseen yhteiskuntaan tuodut ei-vapaaehtoiset vähemmistöt kehittävät ja omaksuvat käsityksen (*folk theory*), jota kuvastaa pessimistinen suhtautuminen koulussa menestymiseen ja sen lupaamiin tulevaisuuden mahdollisuuksiin. Kielteinen suhtautumistapa hyvään koulumenestymiseen versus oman etnisyyden säilyttämiseen, ohjaavat vanhempia heidän kouluttaessaan lapsiaan ja toimivat tavallaan itsensä toteuttavan ennusteen tavoin. (Räsänen & Kivirauma 2011, 39.)

Ei-vapaaehtoisilla vähemmistöillä on ristiriitainen asenne yhteiskunnalliseen menestymiseen. He uskovat ahkeruuden ja koulutuksen olevan välttämättömiä menestymisen kannalta. Kokemansa epätasa-arvoisen kohtelun myötä uskomukset ovat enemmän kuitenkin vahvistuneet siihen suuntaan, että työ- ja palkkasyrjintä ovat pysyviä. Yksilön panostusta, koulutusta ja kovaa työtä pidetään tärkeinä, mutta siitä huolimatta niitäkin voimakkaampana nähdään rasismi ja epätasa-arvoinen kohtelu verrattuna valkoiseen enemmistöön. Tällainen epävarmuus ei välttämättä ole edes tietoista. Yksilölliset ja ryhmäkokemukset sekä

kollektiivinen taistelu työpaikoista valtaväestön jäsenien kanssa lisäävät epävarmuutta ja skeptisyyttä koulutuksen voimaa kohtaan. (Ogbu 1987, 325; Ogbu & Simons 1998, 172-173.)

Ei-vapaaehtoisten asennoituminen tekee ensisijaisista kulttuurisista eroista menestymisen esteeksi muureja (Kokkonen 2005, 76). Kokkonen (2005, 76) viittaa Ogbuun (1992), jonka mukaan ei-vapaaehtoisten vähemmistöjen erilainen asennoituminen tekee ensisijaisista kulttuurisista tekijöistä omaa identiteettiä suojaavia muureja ja sitä myöten esteitä menestymiselle. Useat maahanmuuttajat kohtaavat koulussa ongelmia. Ne liittyvät uuteen kotimaahan sosialisoinnin ja vanhempien kulttuurin enkulturoitumisen samanaikaisuuteen. Toissijaiset kulttuuriset erot ovat ongelmallisia, koska sitä myöten pelätään menettävän identiteetin sekä enkulturaation välittämä viisaus, sivistys ja yhteys omaan kulttuuriin. (Ogbu 1987, 332; Kokkonen 2005, 76-77.)

Vapaaehtoisesti siirtolaisina Yhdysvaltoihin tulleet ryhmät suhtautuvat omaan vaikeuksien täyttämään historiaansa täysin toisella tapaa. Koulun mahdollisuudet onnistua kasvatus- ja koulutustehtävässään edellyttää, että kyseisessä kulttuuripiirissä uskotaan koulutodistuksiin. (Räsänen & Kivirauma 2011, 39.) Vapaaehtoisen vähemmistön yhteisölle on ominaista optimistinen uskomus koulutuksen avulla saavutettavasta ekonomisesta menestyksestä. Mahdollisuuksien parantamiseen uskotaan voivan vaikuttaa kovalla työllä, sääntöjen mukaan toimimalla, hyvien kouluarvosanojen tavoittelemisella ja hyvän koulutuksen hankkimisella. Uskomukset selittyvät osin ennako-olettamuksilla ennen maastamuuttoa ja toisaalta sillä, etteivät vapaaehtoiset vähemmistöt ole joutuneet pitkään jatkuneen diskriminaation kohteeksi. Se ei siis ole syvään juurtunut osaksi heidän ajatteluaan. (Ogbu & Simons 1998, 172.)

Sen sijaan huolestuttavana ja menestymisen esteeksi muodostuvana piirteenä pidetään huonoa englannin kielen taitoa (Ogbu & Simons 1998, 172). Ensisijaiset kulttuuriset tekijät helpottavat kielen oppimista, akateemisesti suuntautuvaa koulusuoriutumista sekä sosiaalisten taitojen omaksumista. Yhteisön, perheiden ja lasten omaksumat ajatus- ja toimintamallit auttavat lasta oppimaan koulunkäynnin merkityksen ja sen tärkeyden. (Kokkonen 2005, 75-76.)

Vapaaehtoisten vähemmistöyhteisöjen roolimallit (*role models*) ovat usein kiinteästi yhteiskuntaan akkulturoituneita, korkean koulutuksen saaneita ja taloudellisesti menestyneitä henkilöitä. Heidän voidaan katsoa täysin omaksuneen enemmistön ensisijaiset kulttuuriset tavat. (Ogbu 1987: 321; Kokkonen 2005, 72.) Sen sijaan ei-vapaaehtoinen vähemmistö jopa kritisoi vapaaehtoisten roolimalleja yhteiskuntaan akkulturoituneiden osalta. Siten yhteiskunnallisesti hyvän aseman saavuttaneita pidetään ei-vapaaehtoisen vähemmistön keskuudessa sääntöjen rikkojina tai heidän ajatellaan olevan joko poikkeuksellisen älykkäitä, vahvoja tai muuten vain onnekkaita yksilöitä. Ei-vapaaehtoisen vähemmistön roolimallit eivät useinkaan ole kovin vaikutusvaltaisia, akateemisen yhteisön jäseniä. Sellaisten harvojen onnistujien, joiden katsotaan päässeen osaksi yhteiskunnan menestyjiä, oletetaan helposti sisäistäneen valkoisen sortajakeskiluokan elämäntavat ja hylänneen oman identiteettinsä. (Ogbu & Simons 1998, 173.)

#### 4.3 Relationaaliset tulkinnat koulutuksesta

Vähemmistöt toimivat eri tavoin yhdysvaltalaisen yhteiskunnan keskiluokan eettöksen koulussa menestymisen ja kouluttautumisen jälkeen seuraavan hyväpalkkaisen työpaikan suhteen. Osa hyväksyy sen, mutta toiset kehittävät selviytymisen strategioita kompensoidakseen ja hakeakseen hyvitystä epätasa-arvoisille mahdollisuuksilleen yhteiskunnassa. (Ogbu 1987, 423-325.) Vähemmistöt joutuvat kohtaamaan yhteiskunnallista diskriminaatiota. Vähemmistöjen luottamussuhteiden aste muotoutuu sen mukaan, vaikuttaako tai annetaanko syrjinnän tulla heidän yhteiskunnalliseen orientaatioonsa menestymisen mahdollisuuksien väliin vai kumpuaako epäluottamus vähemmistön historiasta, jota tulevaisuuden mahdollisuuksien estämisen uhallakin pitää nousta vastustamaan. (Ogbu 1987, 325-326.) Vähemmistöjen luottamussuhteiden aste vaihtelee sen mukaan kuinka he suhtautuvat yhteiskunnassa kohtaamaansa diskriminointiin esim. vähempiarvoiseen työhön, työttömyyteen, heikommasta kielitaidosta tai erilaisista sosiaalisista taidoista johtuvaan syrjintään. (Kokkonen 2005, 73).

Yleisesti ottaen vapaaehtoinen vähemmistö luottaa koulutukseen, tai ainakin instituutioiden koulutustarjontaan. Ogbu nimittää tätä pragmatistiseksi luottamukseksi. He eivät kyseenalaista koulun auktoriteettia, koska uskovat sen mahdollistavan onnistumisen yhteiskunnassa. (Ogbu & Simons 1998, 174.) Valtaväylään luottaminen perustuu siihen, että vanhempien tekemien henkilökohtaisten uhrausten työn saralla ja lasten äärimmäisen ahkeran opiskelun avulla on mahdollista tulla joksikin (Kokkonen 2005, 73).

Sen sijaan ei-vapaaehtoinen vähemmistö ei aseta yhteiskunnalle ja koululle odotuksia, jotka auttaisivat heitä menestymään (Kokkonen 2005, 78). Ei-vapaaehtoisen vähemmistön kokema pitkään jatkunut syrjintä, rasismi ja konfliktit sekä yhtäläisten koulutusmahdollisuuksien puuttuminen valtaväestön tapaan, ovat Ogbun mukaan johtaneet siihen, että vähemmistö asennoituu kriittisesti koulun opetussuunnitelmaan. He myös suhtautuvat epäluuloisesti keskiluokan ehdolla toimivaan koulutusjärjestelmään ja opettajiin. (Ogbu & Simons 1998, 171, 174.) Epäluottamus valtaväylän edustamia asenteita kohtaan nousee historiasta ja ilmenee diskriminointia vastaan nousevana ja samanaikaisesti itseään ja tulevaisuutta vastaan kääntyneenä (Kokkonen 2005, 74).

Räsänen ja Kivirauma (2011, 40) viittaavat Fredrick Eriksoniin (1987), joka jakaa Ogbun näkemyksen siitä, että epäluottamuksen ja väärinymmärryksen juuret ovat löydettävissä yhteiskunnasta, epätasa-arvoisilta työmarkkinoilta sekä yleensä vähemmistöjen kohtelusta ja heikoista sosiaalisista olosuhteista. Silti Erikson tulkitsee Ogbun makrotason selityksen koulusta vieraantumisesta ja heikosta koulumenestymisestä puutteelliseksi ja esittää, että se tarvitsee rinnalleen mikrotason kommunikaatioselityksen. Oppimisen edellytyksenä on, että oppija luottaa opettajaan. Opiskelija ottaa tietynlaisen riskin luottaessaan siihen, että opettaja tavoittelee jotakin hyvää. Opettajan ja oppilaan välinen epäluottamus voi hiertää välejä, mikäli oppija kokee, että luottamuksesta saattaa seurata hänelle epäonnistujan leima. (Räsänen & Kivirauma 2011, 40.)

Räsänen ja Kivirauma (2011, 40) toteavat, ettei Eriksonin Ogbun teoriaa kohtaan osoittama kritiikki ole täysin aukoton johtuen Ogbun myöhemmästä voimakkaasta opettajan ja oppilaan välisen luottamuksen tärkeyden painottamisesta. Ogbu (Ogbu & Simons 1998, 180) itse viittaa Eriksoniin (1987), jonka mukaan oppilaat luottavat opettajaan, kunhan uskovat opettajan uskovan heihin

sekä osoittavan, ettei heidän identiteettiään tai itsetuntoaan tulla loukkaamaan. Ollakseen luottamuksen arvoinen opettajan pitää sanoin ja teoin osoittaa pitävänsä oppilaan kulttuuria kunnioitettavan arvoisena (Ogbu & Simons 1998, 180).

#### 4.4 Koulutuksen symbolinen tulkinta sosiaaliselle/kollektiiviselle identiteetille

Ogbu (1998, 174-175) kuvailee koulutuksen symbolisen tulkinnan (*symbolic response*) ja sosiaalisen/kollektiivisen identiteetin (*collective identity*) kautta sitä, kuinka vähemmistöt ymmärtävät ja tulkitsevat oman ja vieraan kulttuurin sekä kielten eroja. Valkoisen enemmistön tapojen tai kulttuurisien tai kielellisten rajojen ylittämällä on eri merkitys vapaaehtoisille ja ei-vapaaehtoisille vähemmistöille.

Erityisesti ensimmäisen polven maahanmuuttajasukupolvet pyrkivät usein säilyttämään lähtömaansa kulttuurisia ominaisuuksia. Maahanmuuton jälkeen omaksuttu sosiaalinen tai kollektiivinen identiteetti poikkeaa usein valtaväestön identiteetistä. Enemmistön alistamisen vastustamiseksi vähemmistö voi myös kehittää uuden sosiaalisen tai kollektiivisen identiteetin. (Ogbu 1987, 323.) Toisijaiset kulttuuriset erot syntyvät yhteiskunnassa määräävässä asemassa olevan ja vähemmistönä pidettävän ryhmän pitempiaikaisessa keskinäisessä vuorovaikutuksessa (Ogbu 1987, 321-322).

Vapaaehtoiset vähemmistöt ovat valmiita mukautumaan koulujen ja muiden yhteiskunnallisten instituutioiden sääntöihin ja normeihin, koska sen katsotaan avaavan ovia yhteiskunnassa. Uusien taitojen oppimista, käyttäytymistä ja valtaväestön kieltä ei nähdä uhkana omalle kulttuurille ja kielelle. Siirtolaiset näkevät koulussa opetettavan valtaväestön kielen uutena oman äidinkielen lisänä. (Ogbu & Simons 1998, 174-175.)

Ei-vapaaehtoisille vähemmistöroolin omaksuminen uudessa yhteiskunnassa ei sisällä päämäärää paremmasta tulevaisuudesta. Siirtolaisten tavoin he kuitenkin tiedostavat, että koulussa menestymiseen ja ansiokkaan työpaikan tavoitteeluun edellytetään sekä paikallisen kielen (*standard English*) hallintaa että osan

valtaväestön tapojen (*white people's ways*) omaksumista. Toisin kuin vapaaehtoiset vähemmistöt, ei-vapaaehtoisten vähemmistöjen keskuudessa kulttuuriset ja kielelliset erot nähdään esteinä, jotka täytyy ylittää opettelemalla erot. Tälle asettaa kuitenkin haasteita se, että näiden vaatimusten katsotaan olevan valtaväestön (*white Americans*) heille asettamat.

Tätäkin ongelmallisempaa on, että ei-vapaaehtoiset vähemmistöt tulkitsevat kulttuuriset ja kielelliset erot yhteisölliseksi tunnusmerkiksi, joka pitää säilyttää. (Ogbu & Simons 1998, 175.) Vastatoimena Yhdysvaltoihin pakkoliittämisen ja myöhäisemmän kaltoinkohteluun, ei-vapaaehtoiset vähemmistöt ovat kehittäneet sosiaalisen/kollektiivisen identiteetin, joka laajasti korostaa eroaan ja vastakkainasetteluaan valtaväestön eli valkoisen keskiluokan identiteettiin (Ogbu & Simons 1998, 175). Vähemmistöidentiteetin menettämisen pelossa ei-vapaaehtoiset muodostavat ensisijaisista kulttuurisista tekijöistä omaa identiteettiä suojaavia muureja ja elävät enemmän kiinni menneisyydessä kuin tulevaisuudessa (Kokkonen 2005, 77).

Ogbu näkee erityisesti ongelman muodostuvan koulukulttuurin ja kielivaatimusten kohdalla. Kysymys kouluvaatimusten tulkinnoista uhkaa vähemmistöjen sosiaalista/kollektiivista identiteettiä. Omaksumalla valtaväestön tavat ja puheta- van, yksilön voidaan katsoa kieltävän oma vähemmistöidentiteettinsä. (Ogbu & Simons 1998, 176.) Ei-vapaaehtoisen vähemmistön voimakas identifioituminen omaan kulttuuri-identiteettiin ja muita vastustava asennoituminen saattaa muodostua koulussa menestymisen esteeksi (Kokkonen 2005, 34; Luciak 2004, 365). Vähemmistöjen ominaisuuksiltaan rikas ja moni-ilmeinen kulttuurinen pääoma on usein sopimaton keskiluokkaisen menestyksen eetoksen kanssa, joten siitä muodostuu vähemmistöille enemmänkin taakka kuin etu (Kokkonen 2005, 36).

Hoffman (1998, 333-334) moittii Ogbua vähemmistöryhmän vastustajaidentiteetin liiallisesta kategoroinnista koulua ja koulutusta koskevien asennoitumisten osalta. Silloin sivuutetaan yksilön mahdollisuus olla sekä muutosta vastustava että muutosorientoitunut koulutuksen suhteen osana jotakin tiettyä vähemmistöyhteisöä. Hoffmanin (1998, 334) mukaan Ogbu kuitenkin myös huomioi minän vaikutuksen koulutukselliseen identiteettiin todetessaan, että jopa vastustavan vähemmistön on mahdollista ja tärkeä ymmärtää, ettei koulutukseen

mukautumisella ole identiteettiä vahingoittavaa vaikutusta. Luciak (2004, 361) huomauttaa Ogbun tekemän yleistyksen vähemmistöryhmien välillä olevan yrittäjä selittää ryhmien välisen koulusuoriutumisen taustalla olevia tekijöitä. Vallitsevat olosuhteet, vähemmistöjen kosketus valtakulttuuriin sekä valtaväestön tapa kohdella vähemmistöjä ja niiden vaikutus menneen ja nykyisen vertailussa, ohjaavat vähemmistöryhmien jäsenten käytöstä (Luciak 2004, 361). Yhteisön merkityksen teoria osoittaa, että ryhmän instrumentaaliset, relationaaliset ja symboliset uskomukset koulutuksen eduista, arvosta ja tarkoituksesta vaikuttavat vähemmistöjen koulutuksellisiin strategioihin (Luciak 2004, 366).

## 5 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

### 5.1 Tutkimukseen osallistuneet maahanmuuttajavanhemmat

Haastattelin tutkielmaani varten pääkaupunkiseudulla asuvia maahanmuuttajavanhempia. Kaikki viisi haastateltavaa olivat äitejä, joiden ainakin osa lapsista oli parhaillaan saman peruskoulun oppilaita. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 76) pitävät haastattelun etuna sitä, että siihen voidaan valita informantit, joilla on kokemus tutkittavasta ilmiöstä. Päätin tietoisesti hankkia haastateltavat vanhemmat henkilökohtaisten kontaktieni avulla. Osa haastateltavista oli minulle jo ennestään tuttuja opettajana työskentelyn kautta. Kaksi vanhempaa tapaisin sen sijaan ensimmäistä kertaa haastattelujen yhteydessä.

Entisen opettajakollegan myötävaikutuksella sain järjestettyä haastattelut melko nopealla aikataululla. Hänen välityksellään suurimpaan osaan vanhemmista saatiin heti kontaktia ja tiedotettua haastatteluun osallistumisen mahdollisuudesta. Yhteen vanhemmista otin itse henkilökohtaisesti yhteyttä. Koska kaikki haastateltavat olivat täysi-ikäisiä, vältyin tutkimusluvan anomiselta ulkopuoliselta taholta. Sen sijaan haastattelujen sopimisen yhteydessä kerroin tutkielman teosta ja tulevista tapaamisistani kyseisen koulun rehtorille.

Yhteistyö jokaisen vanhemman kanssa oli toimivaa ja haastattelut toteutuivat sovittuina ajankohtina joulukuussa 2015. Vanhemmat, joiden lapsi tai useampi lapsista opiskeli parhaillaan nimenomaisessa koulussa, haastateltiin koulupäivän aikana koulun eri tiloissa, kuten neuvotteluhuoneessa tai tyhjillään olevassa luokkahuoneessa. Yksi haastatteluista pidettiin vanhemman kotona.

Pääkaupunkiseudun itäisessä kaupunginosassa sijaitseva melko suuri yhteinäiskoulu on oppilasainekseltaan monikulttuurisesti hyvin rikas. Asuinalue on sosioekonomiselta asemaltaan melko matalatasoinen. Haastatteluihin osallistuneet vanhemmat asuvat lapsineen kyseisessä lähiössä. Vanhempien etniset taustat vaihtelivat. Äidit valikoituivat tutkimukseen harkinnanvaraisesti eri lähtömaiden mukaan. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 87-88) toteavat laadullisessa tutkimuksessa tilastollisten yleistysten sijaan olevan tärkeätä valikoida tutkittavat

henkilöt siten, että heillä on mahdollisimman paljon tietoa ja kokemusta tutkittavasta ilmiöstä.

Äitien juuret olivat Somaliassa, Venäjällä, Turkissa, Kosovossa ja Irakissa. Vanhempien maassaolo aika vaihteli alle kahdesta vuodesta 18 Suomessa vietettyyn vuoteen. Äitien tarkat Suomeen tulovuodet olivat 1997, 2007, 2014, 2002, 2000. Heidän katsotaan olevan ensimmäisen polven maahanmuuttajia (esim. Martikainen & Haikkola 2010, 9). Yhtä haastateltavaa lukuunottamatta myös heidän puolisonsa olivat maahanmuuttajataustaisia. Kaksi haastateltavista oli yksinhuoltajia. Toisen entinen puoliso oli syntyperäinen suomalainen.

Lasten ja nuorten kohdalla tilanne oli jokaisessa perheessä erilainen. Lasten lukumäärä vaihteli perheittäin yhdestä enimmillään viiteen. Kahdessa perheessä lapsia oli molemmissa kolme ja yhdessä neljä. Tyttöjä oli hiukan enemmän kuin poikia, joita oli kuusi. Haastateltavien lapsista yhdeksän oli tyttöjä. Yhden alle kouluikäisen lapsen sukupuoli jäi epäselväksi. Haastateltavien 16 lapsesta 5 oli syntynyt Suomessa. Haastattelujen aikaan näistä lapsista kaksi oli alle kouluikäisiä ja muut lapset peruskouluikäisiä.

Muualla maailmassa syntyneiden lasten sen hetkiset iät vaihtelivat. Yksi lapsista oli alle kouluikäinen. Eräs lapsista oli ensimmäisellä luokalla ja toinen kahdeksannella luokalla. Loput kahdeksan olivat jo peruskoulun käyneitä, joista nuorin oli 16- ja vanhin 22-vuotias. Yhden perheen lapset olivat saapuneet Suomeen alle kaksi vuotta aiemmin. Toisen perheen lapsien Suomessa viettämä aika oli 13 vuotta ja pisimpään Suomessa olleen perheen 15 vuotta. Lapset olivat pääsääntöisesti tulleet Suomeen joko molemman vanhemman tai äidin kanssa. Yhden perheen vanhin lapsi oli muuttanut vasta joitakin vuosia myöhemmin äidin perässä Suomeen ja oli haastattelujen aikaan ehtinyt asua Suomessa hänkin jo 12 vuotta. Osa lapsista on Martikaisen ja Haikkolan (2010, 9) mukaan siis ensimmäisen ja osa toisen polven maahanmuuttajia.

Lisäksi haastatteluun osallistumisen yhtenä ratkaisevana kriteerinä oli vanhemman riittävä suomen kielen taito, jotta haastattelut voitaisiin tehdä ilman tulkkia. Vanhemmat olivat siis itse syntyneet muun maan kuin Suomen kansalaisina. Haastateltavien äidinkielet olivat somali, venäjä, turkki, albania ja kurdi. Van-

hemmat kertoivat puhuvansa kotona lasten kanssa omaa äidinkieltään. Vastaa-  
jien suomen kielen taidot vaihtelivat suuresti. Kuitenkin kaikki tutkielmaan osal-  
listuvat äidit käyttivät haastatteluissa ihailtavan rohkeasti suomen kieltä eivätkä  
antaneet osin heikonkaan kielitaidon muodostua esteeksi.

Tutkielmassa ollaan kiinnostuneita myös vanhempien omasta koulutuksesta.  
Vanhemmat osasivat melko tarkasti kertoa hankkimastaan koulutuksesta van-  
hassa kotimaassa. Vanhempien koulutustaustat lähtömaissa vaihtelivat mata-  
limmillaan kesken jääneen peruskoulun ja korkeimmillaan korkeakoulututkin-  
non välillä. Osan kohdalla ennen muuttoa mahdollisesti hankittu koulutus tai  
työssä käyminen jäi osin epäselväksi. Vanhempien tämän hetkinen työllisyysti-  
lanne vaihteli siten, että osa oli joko vakituisesti tai määräaikaisesti kokopäivä-  
työssä ja toiset työkokeilussa, koska he eivät olleet työllistyneet Suomeen muu-  
tettuaan.

Vanhempien kosketus suomalaiseen koulutusjärjestelmään määrittyi näin ollen  
perheiden maassaolon pituuden mukaan. Lasten ja nuorten sen hetkiset koulu-  
tuspolut vaihtelivat siten, että nuorimmat olivat päiväkodissa. Peruskouluikäisiä  
oli sekä ala- että yläkoulussa. Peruskoulun päättymisen jälkeen perheiden nuo-  
ret olivat haastattelujen aikaan suuntautuneet lukio- tai aikuislukio-, aikuispe-  
ruskoulu- ja ammatillisiin opintoihin. Yhden ylioppilaan lisäksi eräs nuorista oli  
siirtynyt työelämään ilman koulutusta kyseiselle alalle.

## 5.2 Tutkimusaineiston kerääminen

### 5.2.1 Teemahaastattelu

Aineiston keräämiseen käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua (Liite 1).  
Teemahaastattelu mahdollistaa erilaisten ilmiöiden tutkimisen ja sen avulla voi-  
daan hakea ongelmiin vastauksia (Tuomi & Sarajärvi 2002, 76). Vanhemmille  
kerrottiin etukäteen haastattelupyynnön yhteydessä tutkielman ja haastattelun  
aihe. Haastattelun onnistumisen kannalta ja mahdollisimman runsaan tiedon  
saannin turvaamiseksi Tuomi ja Sarajärvi (2002, 75) suosittelevat, että haasta-

teltava saisi etukäteen tutustua haastattelukysymyksiin tai ainakin niiden aihepiiriin. Koska haastattelukutsut esitti ja osan haastatteluajankohdista sopi toinen henkilö kuin itse haastattelija, ei haastateltaville tarjoutunut mahdollisuutta nähdä teemahaastattelun kysymysrunkoa ennen tapaamistamme.

Yhteydenotto haastateltaviin sujui kuitenkin mutkattomasti ja kaikki ennalta suunnitellut viisi äitiä osallistuivat mielellään teemahaastatteluihin. Haastattelut toteutettiin yksitellen ja ne antoivat paljon arvokasta tietoa tutkittavaan aiheeseen. Tutkielman haastattelut toteutettiin muutaman viikon sisällä siitä, kun haastateltaviin oli saatu kontaktia joko kasvokkain tai puhelimitse. Vaikka vanhemmat kuuluivat asiasta toisen käden kautta, olivat he siitäkin huolimatta valmiita osallistumaan haastatteluihin.

Tuomen ja Sarajärven (2002, 77) mukaan teemahaastattelu etenee etukäteen päätettyjen tutkittavan aiheen kannalta keskeisten teemojen ja niihin liittyvien kysymysten mukaan. Teemahaastattelun kysymysten pyrkimyksenä on löytää vastauksia, jotka ovat merkityksellisiä tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimustehävän kannalta (Tuomi ja Sarajärvi 2002, 77).

Hirsjärven, Remesin ja Sajavaaran (2002, 195) mukaan teemahaastattelun aihepiirit eivät välttämättä edellytä tarkkaan muotoiltuja kysymyksiä tai valmiiksi päätettyä järjestystä. Omassa teemahaastattelussa kuitenkin erottelin etukäteen selkeät teema-alueet sekä muodostin melko tarkat kysymykset. Kaikki viisi haastattelua pidettiin samalla viikolla. Haastattelut nauhoitettiin ja ne etenivät joko järjestyksessä etukäteen valittujen teemojen mukaisesti tai sitten haastateltavat osin itse veivät keskustelua eteenpäin teemoja seurailleen. Haastatteluja tarkennettiin useassa kohtaa myös lisäkysymysten avulla.

Tutkielmalla lähdettiin selvittämään sitä, oliko vanhemmilla odotuksia lastensa koulutuspoluista ja jos oli niin millaisia. Toisaalta oltiin kiinnostuneita vanhempien kokemuksista lasten koulunkäynnin osalta ja siitä millaisia tulkintoja vanhemmat antoivat kulttuurisille uskomuksille ja asenteille. Metodologisesti teemahaastattelussa korostetaan ihmisten asioille antamia merkityksiä ja tulkintoja sekä sitä, miten merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48). Haastattelut etenivät siten, että mainitut koulutustoiveisiin liittyvät tekijät muodostivat haastatteluteemat. Haastattelurunko rakentui vanhempien

taustan kartoituksesta, tulevaisuuden haaveista, konkreettisista koulukokemuksista sekä asenteista ja uskomuksista koskien kouluttautumista (Liite 1).

Tiedonkeruumenetelmänä haastattelu antaa ainutlaatuisen mahdollisuuden olla suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 191). Tutkielmassa yksilöhaastatteluun päätyminen niin haastateltavien kuin tutkimuksen osalta osui oikeaan, koska niissäkin haastatteluissa, joissa tapasimme haastateltavan kanssa toisemme ensimmäistä kertaa, keskustelu oli vapautunutta ja joustavaa (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 197). Lisäksi vanhemmat kertoivat ennakkoluulottomasti omista kokemuksistaan.

Haastattelujen rakenne ja eteneminen oli selvässä yhteydessä vanhemman suomen kielen taitoon. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 76) pitävätkin haastattelun etuna sen joustavuutta. Teemahaastattelun yhteydessä voidaan puhua yhdenmukaisuuden vaatimuksesta (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 77), joka tässä teemahaastattelussa pyrittiin huomioimaan johtuen haastateltavien vaihtelevasta suomen kielen taidosta. Haastatteluissa tuli välillä tarve selventää kysymyksiä (ks. esim. Tuomi ja Sarajärvi 2002, 75). Yhden haastateltavan kanssa turvaututtiin muutaman kysymyksen kohdalla haastateltavan oman äidinkielen taitoisin henkilön tulkkausapuun. Tähän oltiin varauduttu jo ennakkoon ja sovittu sekä haastateltavan että suomenkielisen, mutta turkin kieltä suhteellisen sujuvasti puhuvan henkilön kanssa mahdollisesti tarvittavasta kääntämisestä osassa haastattelukysymyksiä.

Haastattelut nauhoitettiin ja niiden kesto oli lähes seitsemän tuntia. Haastattelut kestivät tunnista kahteen tuntiin, joka on melko yleinen teemahaastatteluun kuuluva aika (ks. Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2002, 198). Nauhoitusten purkaminen jakautui kolmelle viikolle. Purkamisen yhteydessä kirjoitin haastateltavien puheen sanasta sanaan. Litterointi tuotti 88 sivua, lähinnä haastateltavien puheita. Litteroinnin yhteydessä haastateltaville annettiin tunnus H ja juokseva numero 1-5 haastatteluun osallistumisjärjestyksen mukaan. Analyysivaiheessa numerointi helpotti haastateltavien tunnistamista.

### 5.2.2 Teoriaohjaava sisällönanalyysi

Tutkimusaineiston analyysissä käytin sisällönanalyysia. Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää väljänä teoreettisena kehyksenä osana laadullista tutkimusta (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93). Sisällönanalyysi on tekstianalyysi, jonka avulla pyritään tiivistämään ja kuvaamaan yleisessä muodossa tutkittavan ilmiön inhimillisiä merkityksiä ja inhimillistä ajattelutapaa. Ei ole olemassa mitään sellaista pistettä tai paikkaa, josta ihminen voisi nähdä enemmän kuin hän kokemuksensa avulla ymmärtää. Järjestetyn aineiston esittelemisen ja lopullisen totuuden löytämisen sijaan tutkijan tavoitteena on selkeyttämisen myötä päästä mielekkäisiin johtopäätöksiin. Analyysin tarkka kuvaaminen ei vielä yksistään riitä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105-106.) Tynjälän (1991, 396) mukaan kielellä on keskeinen asema laadullisessa tutkimuksessa. Ilman kieltä ei voida välittää merkityksiä eikä inhimillistä kokemusta voida tutkia. Kvalitatiivinen aineiston analyysi on aina merkitysten tulkintaa. (Tynjälä 1991, 396.)

Sisällönanalyysia on käytetty tutkielmassa teorialähtöisesti eli deduktiivisesti. Aineiston analyysin luokittelemisessa hyödynnettiin aikaisempaa teoreettista viitekehystä (Miles & Huberman 1994, Sandelowski 1995, Polit & Hungler 1997, Tuomen ja Sarajärven 2002, 116 mukaan) pääosin yhdysvaltalaisesta John U. Ogbua mukailleen. Haastateltavien kanssa käytyjen keskustelujen avulla pyrin selvittämään maahanmuuttajavanhempien kokemuksia lasten koulunkäynnin osalta. Lisäksi minua kiinnosti, millaisia koulutustoiveita ja urasuunnitelmia vanhemmilla oli.

Teorialähtöisen sisällönanalyysin ensimmäisessä vaiheessa muodostettiin analyysirunko (Sarajärvi & Janhonen 2000, Tuomen ja Sarajärven 2002, 116 mukaan). Analyysirungon sisälle muodostetaan erilaisia luokituksia ja aineistosta poimitaan ne asiat, jotka kuuluvat analyysirunkoon. Väljä analyysirunko mahdollistaa sen, että kaikki luokitukset eivät sisällä teoriaa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 116.) Osa tutkimukseni luokituksista perustui teoreettisen osan käsitteisiin ja osa nousi esiin tutkimusaineistosta. Vanhempien koulukokemuksista tehtyjen tulkintojen analyysia ohjasi Ogbun kulttuuristen erojen neljä tyyppiä. Ne koskevat etniseen vähemmistöön kuuluvien tekemään vertailuun koulutuksesta lähtömaansa ja tämän hetkisen yhteiskunnan välillä, yhteiskunnallisen kohtelun

myötä hahmottuvasta uskomuksesta ekonomiseen menestymismahdollisuuteen, luottamuksesta koulutusjärjestelmään ja muihin yhteiskunnallisiin instituutioihin sekä koulutuksesta tehtyihin tulkintoihin ja yhteiskunnan vaikutuksesta kulttuuriselle identiteetille. (Ogbu & Simons 1998, 169-176.)

Analyysirungon muodostamisen jälkeen teorialähtöisessä analyysissä tehtiin aineiston pelkistäminen eli redusointi (Tuomi & Sarajärvi 2002, 117). Pelkistämällä informaatio tiivistetään ja pilkotaan osiin. Aineiston pelkistämistä ohjaa tutkimustehtävä, jonka mukaan aineistoa pelkistetään litteroimalla tai koodaamalla tutkimustehtävälle olennaiset ilmaukset. Muun muassa Tuomen ja Sarajärven (2002) viittaamien Hämäläisen (1987), Deyn (1993) ja Cavanaghin (1997) mukaan alkuperäisestä informaatiosta nostetut ilmaukset kirjataan aineistosta poimituilla ilmauksilla. Tästä voidaan käyttää ilmausta aineiston pelkistäminen. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 111-112.)

Pelkistämässä auki kirjoitetusta aineistosta etsitään tutkimustehtävän kysymyksillä niitä kuvaavia ilmaisuja, jotka alleviivataan. Alleviivatut ilmaisut merkitään aukikirjoitetun aineiston reunaan ja sen jälkeen peräkkäin eri konsepteille. Ennen analyysin aloittamista sisällönanalyysissä tulee määrittää analyysiyksikkö. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 112.)

### 5.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tuomi ja Sarajärvi (2002, 70) määrittelevät laadullisen tutkimuksen kokonaisuudeksi, jonka keskeisenä kysymyksenä he pitävät sitä, mitä kaikkea tutkimusraporttiin tulisi kirjoittaa, jotta sitä voitaisiin pitää luotettavana. Heidän mukaansa kyse on haastattelijan mahdollisuudesta ymmärtää haastateltavaa. Toisaalta kysymys kohdistuu siihen, millaisen tulkinnan joku toinen ihminen tekee haastattelijan laatimasta tutkimusraportista. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 70-71.) Entäpä kun lukijana on ihminen, jonka äidinkieli ei ole suomi.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus perustuu tutkimusprosessin yksityiskoh-  
taiseen kuvaamiseen. Riittävä aineiston ja tutkimuksen kuvaus mahdollistaa sen, että lukija voi pohtia tutkimustulosten soveltamista myös muihin tutkittuihin

konteksteihin (Tynjälä 1991, 390). Tässä tutkielmassa tuotiin pohdintavaiheessa esille sen päätulokset, tutkimusongelma kerrallaan. Lisäksi aihepiiristä tehtyjä aiempia tutkimuksia verrattiin tässä tutkimuksessa saatuihin tuloksiin. Tynjälän (1991, 392) mukaan Lincolnin ja Guban (1985) mielestä tutkimusmenettelyt on dokumentoitava huolellisesti, jotta tutkimuksen lukijan tai ulkopuolisen tarkastajan on mahdollista seurata tutkimuksen kulkua ja arvioida sen luotettavuutta.

Tutkimuksen suorittamista esiteltiin selittämällä tutkimuksen tarkoitusta ja tutkimusongelmat. Tutkimukseen osallistuvien maahanmuuttajavanhempien lisäksi kuvattiin myös heidän lapsiaan. Tutkimusjoukon lisäksi tutkimuksessa esiteltiin tutkimusaineiston keräämisen eri vaiheita sekä aineiston analysointimenetelmänä käytettävää sisällönanalyysia. Kyse on Tynjälän (1991, 392) viittamaan Pattonin (1990) mukaan tutkijan luotettavuudesta, uskottavuudesta, rehellisyydestä ja tasapainosta. (Tynjälä 1991, 392.)

Kvalitatiivisen totuusarvon kriteeriksi Lincoln ja Guba (1985) ovat nimenneet käsitteen credibility, vastaavuus. Tutkijan on pystyttävä osoittamaan, että tutkimuksen tuottamat rekonstruktiot tutkittavien todellisuuksista vastaavat alkupe räisiä konstruktioita (nimenomaan konstruktioita todellisuudesta, ei itse todellisuuksia). (Tynjälä 1991, 390.) Tutkimuksessa pyrittiin tähän ottamalla vanhempien haastatteluista suoria lainauksia tutkimusvastausten analyysivaiheessa. Enhroothin (1990a, b) ja Mäkelän (1990) mukaan kvalitatiivisen aineiston analyysin yhtenä peruseriaatteena on käsittely- ja tulkintasääntöjen muodostaminen ja niiden tarkka eksplikointi. Tutkija toimii johdonmukaisesti ja analyysi on myös muiden tutkijoiden toistettavissa. (Tynjälä 1991, 394.)

Laadullisen tutkimuksen yhteydessä olisi syytä puhua tulosten siirrettävyydestä (transferability). Tutkimustilanteen arvioinnissa on otettava huomioon paitsi erilaiset ulkoiset vaihtelua aiheuttavat tekijät myös tutkimuksesta ja ilmiöstä itseltään johtuvat tekijät (Tynjälä 1991, 390-391). Tutkimuksessa haastateltujen vanhempien taustoista johtuen saattoi heidän kuvailuunsa lasten koulunkäynnistä vaikuttaa koulua käyvien lasten tähän astinen koulupolulla eteneminen ikään suhteutettuna sekä se, kuinka kauan vanhemmat olivat asuneet Suomessa. Lisäksi kokemuksiin vaikuttivat lasten menestyminen sekä vanhempien omat käsitykset ja uskomukset koulunkäynnin sujuvuudesta.

Tynjälän (1991, 392) mukaan tutkimuksella tavoitetaankin totuuden sijasta näkökulmia. Haastattelun avulla saatiin vanhempien käsityksiä koulutuksen avulla saavutettavasta menestymisen mahdollisuudesta. Ei voida todeta, että jollakin vanhemmalla olisi todellisemmat kuvaukset lasten koulukokemuksista kuin toisilla. Jokaisella vanhemmalla on oma näkökulmansa koulutustoi-veista ja koulukokemuksista.

Haastattelun luotettavuus kärsii, mikäli haastattelussa annetaan sosiaalisesti suotavia vastauksia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 193). Ratkaisevassa roolissa on se, kuinka haastattelija päätyy ja kykenee tulkitsemaan haastateltavan vastauksia eri kulttuureiden antamien ja niille ominaisten merkitysten valossa. Tulosten yleistämisen osalta tulisi ottaa huomioon haastattelun konteksti ja tilannesidonnaisuus. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 194.) Haastattelijana koin, että haastatteluiden myötä katsantokantani avartui entisestään sen suhteen, miten pitkä ja hankala prosessi vieraaseen yhteiskuntaan ja sen koulutusjärjestelmään sopeutuminen oikeastaan onkaan. Haastateltavat itse pitivät tutkimuksen aihetta tärkeänä. Muutamat heistä ilmaisivat suoraan syyt, miksi halusivat ottaa osaa tutkimukseen.

”Hyvä, että teit tällöisen tutkimuksen, koska niitä tarvitaan. ...Minusta monet maahanmuuttajat ovat tosi huolissaan omista lapsistaan, siis heidän tulevaisuudestaan. Jos esimerkiksi lapset tulivat heidän kanssaan, eivät ole syntyneet tässä. Sitten he ovat huolissaan.”

”No, sen takia mä tulin, [kun vanhimmalla pojalla koulu] meni tosi huonosti. Kiva, kun joku kirjoittaa. Mä olin ihan masentunut [pojan] puolesta. Ja jossain vaiheessa opettajasta.”

Tutkimuksen luotettavuus tarkastelussa on kiinnitettävä huomiota sekä itse-reflektioon että tutkijan ja tutkittavien välisen vuorovaikutussuhteen reflektointiin. Haastattelututkimuksessa olennaista on tutkijan ja tutkittavan yhteisen ymmärryksen saavuttaminen (intersubjektiivisuus) puheena olevista käsitteistä. (Tynjälä 1991, 393.) Tuomi ja Sarajärvi (2002, 75) pitävät eettisesti perusteltuna sitä, että haastateltavalle on ilmeistä se, mitä aihetta haastattelu koskee. Kaikille viidelle haastateltavalle lasten koulukokemuksista ja koulutustoi-veista kertominen oli selkeästi tärkeää. Vanhemmat kertoivat ennakkoluulottomasti myös

koulussa kohtaamistaan hankaluuksista. Toisinaan haastatteluissa kysytyjen näkökulmien ja kokemusten kuvailemista vaikeuttivat vanhemman heikko kielitaito.

”Minun ymmärtäminen parempi kuin puhuminen. Minä haluan puhua, mutta ei tule.”

Osalle haastateltavista piti välillä tehdä tarkentavia lisäkysymyksiä, koska tutkittavana ollut ei välttämättä aina ymmärtänyt haastattelijan tarkoitusta. Yleisesti ottaen vanhemmat pystyivät vastaamaan lähes kaikkiin kysymyksiin. Haastattelutilanteessa pyrittiin vanhemman ja haastattelijan kanssa mahdollisimman tasavertaiseen suhteeseen mm. antamalla haastateltavan halutessaan keskeyttää tai lopettaa haastattelu. Vanhemmille annettiin myös tilaisuus kuvailla haastattelun jälkeen lisää mieleen tulleita tutkimusaiheeseen liittyviä asioita. Jokainen vanhempi hyödynsi tämän mahdollisuuden, mikä osaltaan rikastutti haastatteluista saatavaa aineistoa entisestään.

#### 5.4 Täsmennetyt tutkimuskysymykset

Tuomen ja Sarajärven (2002, 94) mukaan laadullisen tutkimuksen metodikirjallisuudessa esitetään melko yleisesti jaottelu määrällisen ja laadullisen tutkimuksen välillä siten, että ensimmäiseen liittyy tutkimusongelman käsite ja jälkimmäiseen tutkimustehtävä. Tässä nimenomaisessa tutkimuksessa ongelmaan vastauksien hakemisen (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 94) sijasta ollaan enemmänkin kiinnostuneita löytämään yksittäisten maahanmuuttajavanhempien näkökulmia ja kokemuksia. Käytän tutkittavista montaa termiä, kuten maahanmuuttaja- ja maahanmuuttajataustainen vanhempi tai äiti. Tämän tutkielman maahanmuuttajaäitien taustat, muuttosyyt ja elämäntilanteet ovat omanlaisiaan, mutta niitä yhdistävät tekijät liittyvät maahanmuuttajanaisten ensimmäisen sukupolven tilanteeseen sekä kokemuksiin Suomessa (ks. Martikainen & Tiilikainen 2007, 20).

Tuomi ja Sarajärvi (2002, 94) painottavat tutkittavan ilmiön rajaamisen ja siinä pysymisen tärkeyttä. Haastatteluista saadun aineiston runsauden ja monipuolisuuden vuoksi rajojen sisällä pysyminen oli välillä hankalaa. Vanhemmat toivat esiin haastatteluissa paljon asioita myös tutkimuskysymysten ulkopuolelta. Tutkimuksen kiinnostuksen kohteen tulee kuitenkin näkyä myös tutkimuksen tarkoituksesta. Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää maahanmuuttajavanhempien koulutustoiveiden taustalla olevia tekijöitä sekä heidän tekemiään havaintoja lasten koulukokemuksista. Lisäksi ollaan kiinnostuneita tutkimaan näiden vanhempien tulkintojen yhteyttä John Ogbun makrotasoon vähemmistöjen näkökulmasta.

Tutkielman täsmennetyt tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten maahanmuuttajavanhemmat tulkitsevat lastensa koulukokemuksia?
2. Minkälaisia ovat vanhempien koulutustoiveet ja toiveammatit?

## 6 TUTKIMUKSEN LÖYDÖT

### 6.1 Maahanmuuttajavanhempien tulkinnat lasten koulukokemuksista

#### 6.1.1 Vanhempien tekemä vertailu koulutusmahdollisuuksista menneen ja nykyisen välillä

Parantuneet koulutusmahdollisuudet. Vanhempien myönteisiin koulutusasenteisiin vaikuttavat uskomukset paremmista koulutusmahdollisuuksista ja menestymisestä Suomessa kuin lähtömaissa (ks. Ogbu & Simons 1998, 170). Lähes kaksikymmentä vuotta Suomessa asunut somalitaustainen yksinhuoltaja-äiti näkee selkeän eron lähtömaansa ja suomalaisen koulun välillä. Erot ilmenevät erityisesti opettajien saamassa koulutuksessa. Suomessa päteville opettajilta vaaditaan korkeakoulututkinto, mutta Somaliassa opettajien koulutus on selkeästi ollut matalammalla tasolla. Myös opetusjärjestelyt ja opetuksen taso ovat äidin mukaan erilaiset Somaliassa ja Suomessa.

H1: ”Tulin yksin 1997 Afrikasta, Somaliasta. Itse asiassa Mogadishussa, pääkaupungissa, asuin mun perheeni kanssa silloin. [Kävin] peruskoulun. Joo, siinä on niin paljon eroa [suomalaiseen kouluun]. Kaikki lapset ei ollut eri tasoa. Kaikki oli samaa. Vaikka lapsella voi olla kasvatushäiriö tai oppimishäiriö tai jotenkin. Siellä kaikki oli samalla luokalla. ...Eri ikäisiä. Eri osaamisvaiheessa.”

”Sillä lailla ihan eri [myös], että opettajat eivät olleet yliopisto käyneitä. ...Silloin he ottivat heti lukion jälkeen töihin opettajaksi alakouluun. Somaliassa on ollut sellainen tapa, että kun nuori suorittaa yläaste, hänetkin lähetettiin puoli vuotta sellainen koulutus, jolloin hän oli myös opettaja. Mutta ei sillä lailla koulutettuna. ...Rehtori ja muutama opettaja oli olleet siellä korkee koulutettu. ...Mä en tiedä onko se ollut vähäistä työväestöstä vai mistä se johtuu. Ja opetus ei ollut tällä tavalla [samalla] tasolla. Se oli jotenkin puutteellista. Mä en oppinut niin paljon. Se on ihan kun maalla ja kaupungissa.” (naurahtaa)

Somaliasta kotoisin oleva vanhempi on suorittanut Suomessa lähihoitajan perustutkinnon ja saanut vakituisen työpaikan. Lisäksi häntä kiinnostaa mahdolli-

nen jatkokoulutus. Äitiä epäilyttävät omat etenemismahdollisuudet, koska yksinhuoltajana ja työn ohessa on vaikea löytää aikaa pääsykokeiseen valmistautumiseen. Epävarmuuden tunnetta lisäävät myös hakijoiden suuri määrä, oma vieraskielisyys ja useampia muita pyrkijöitä korkeampi ikä.

H1: ” [Suomessa] mä suoritin sosiaali- ja terveysalalla perustutkinto. Lähihoitaja, [nyt] kokopäivätyössä. ...Sitten se vähän harmittaa kun ei helpolla pääse korkeakouluun kun on eri kieli ja ikä. Mut olen ollut viisi vuotta Helsingin kaupungilla töissä. Kaksi kertaa ei mennyt läpi korkeakouluun toi yhteishakutentti. ...Haluaisin sairaanhoitajaksi. ...Mulla ei oikein ole aikaa lukea [pääsykokeisiin], kun on kolme lasta ja [olen] työntekijä. Ja täällä joku 700-800 hakijoita, niin monta ylioppilasta, jotka haluaa pisteitä. Mutta katotaan. Mä vaan haastan itteni.”

Kurditaustainen äiti perheineen on asunut Suomessa yli viisitoista vuotta. Äidin opiskelut Suomessa ovat alkaneet suomen kielen opinnoilla ja jatkuneet ammatillisiin opintoihin. Lopulta tuolloin vielä yksilapsinen perhe muutti äidin opiskelujen perässä Etelä-Suomeen Helsinkiin. Vanhempi kertoo työllistyneensä määrällisesti, muttei tällä hetkellä ole koulutustaan vastaavassa työssä.

H5: ”[Tulimme] vuonna 2000. Eli Pakistani[sta] Pohjois-Suomeen suoraan. Vaikka itse olen irakilainen kurdi.”

”[Aluksi minä vain] opiskelen, opiskelen. Minä opiskelin ensin suomenkielisin. Sitten sosiaali- ja terveysalaa. Sitten hain kotitalous opiskelemaan, mutta mä siirryin [kolmen vuoden jälkeen] Helsinkiin sen takia. Joo, kun [Pohjoisessa] ei ole tää ammatti. Nyt [on] kokopäivätyö, [viitenä päivänä viikossa].”

Alkujaan yksin kolmen lapsen kanssa Kosovosta lähtenyt äiti kertoo nuorempana kouluttautuneensa ja hankkineensa ammatin lähtömaassaan. Äidillä on kuitenkin vaikeuksia löytää Suomessa koulutustaan vastaava työtä tai edes työllistyä. Perhe on ennen Suomeen tuloa asunut Ruotsissa ja Saksassa, jossa he ovat Kosovossa asumisen tavoin kohdanneet runsaasti vastoinkäymisiä. Perheen yhdistymisestä Suomessa on kulunut lähes 14 vuotta.

H4: ”Joo, minä [kävin] paljon koulu. Se on Kosovossa. Mulla on tosi hyvä ammatti. ...Nyt minä vaan 13 vuotta, kohta 14 vuotta vain työharjoittelu eri paikka.”

”Ensimmäinen minä kolme vuotta [Kosovossa] se on lukio. Seuraava kolme minä menen, mitä tarkoittaa se... professio. Seuraava on kaks vuotta. Minä oon naimisissa ja töissä kaks kuukautta vaan. Sit sikteerin posti Kosovosta. Se on... tulee onkelma paljon. Pian minä heti pako pois tai menet vankilaan, koska minä olen politiki vähän. Minä olen tosi nuori. Menen pois Kosovo. Nyt on 26 vuotta olen pois Kosovosta. Ruotsi, Saksa... Minun lapsi on international.”

”Ensimmäinen tuli minun mies [Suomeen] ja seuraava minä ja kolme lasta. Se on 2002. Viimeinen lapsi, hän on syntynyt täällä Suomessa. ...Mies tulee Suomessa ja heti tulee positiv ja suomalainen tulee itse hakemaan mulle ja kolme lasta. Ja minä aina sanon kiitos. Kun minä tulee täällä, minä iloinen.”

Venäjältä lähes yhdeksän vuotta sitten suomalaisen miehen kanssa avioitunut ja Suomeen muuttanut äiti työskentelee tällä hetkellä opettajana peruskoulussa. Hän on kouluttautunut lähtömaassaan englannin kielen opettajaksi ja on osannut jo muuttaessaan jonkin verran suomen kieltä.

H2: Minä tulin Suomeen vuonna 2007. ...Ja siis menin naimisiin suomalaisen miehen kanssa. Siis silloin minulla oli jo englannin kielen opettajan tutkinto. Suoritin sen Venäjällä. Ja kun tulin tänne, opiskelin vielä suomen kielen kurssilla [vuoden ajan].”

Venäläistaustaisella äidillä on ollut maahanmuuton alkutaipaleella vaikeuksia kotoutua uuteen yhteiskuntaan ja hän on tuolloin pohtinut paluuta takaisin kotimaahansa. Alitolppa-Niitamo (2005, 44) huomauttaa, että maahanmuuttoon liittyvät psykososiaaliset haasteet, kuten omista juurista irtautuminen ja uuteen yhteiskuntaan asettuminen hankaloittavat useimpien maahanmuuttajien kotoutumista.

”Minun ensimmäinen vuosi oli aika hankala. Kyllä minä pidin [suomen kielen] kursseista ...[vaikka] silloin minä puhuin jo suomea. Opiskelusta kyllä pidin siitä, mutten nähnyt mitään tulevaisuutta täällä Suomessa. ...Ja silloin kun vielä olin raskaana, minulle tuli erilaisia ajatuksia ja minä ajattelin, että lähden takaisin Venäjälle. Että tästä ei tule mitään. Että Suomi ei sovi minulle. Että minulla enemmän mahdollisuuksia siellä Venäjällä.”

Venäläistaustaisen äidin vertailu venäläisen ja suomalaisen koulutusjärjestelmän välillä osoittaa eriarvoisten menestymismahdollisuuksien olevan Venäjällä

tiukasti kytköksissä perheen taloudelliseen asemaan sekä korkeisiin kouluarvosanoihin. Häntä myös ihmetyttää Suomessa se, etteivät kaikki nuoret ole halukkaita kouluttautumaan vaikka siihen tarjotaan mahdollisuus perheen sosioekonomisesta taustasta riippumatta.

”Esimerkiksi lapsena minä aina tiesin, että vain koulun kautta pääsee hyvään työhön ja hyvään paikkaan, jos opiskelet hyvin. Koska Venäjällä on vähän erilainen tilanne kuin Suomessa. Siellä jos haluat päästä ilmaiseen yliopistoon, pitäisi olla hyvät arvosanat.”

”Venäjällä on paljon hankalampi elämä kuin tässä. Tässä nuorilla kaikilla on [mahdollisuus], mutta he eivät halua opiskella. Minä ihmettelen oikeesti. En tiedä mistä se johtuu. Liian helppo. Kaikki annetaan. Siellä [Venäjällä] jos et opiskele, sitten jäät ilman työpaikkaa ja jäät ilman paikkaa yliopistossa. Sitten sinulla ammattikoulu. Ei kaikki ratkaise. Siis siellä [Venäjällä] totta kai, jos on rahaa vanhemmat maksavat, mutta ei kaikilla oo.”

Turkista muuttanut ja haastattelujen aikoihin alle kaksi vuotta Suomessa asuneella perheenäidillä on ollut omassa lapsuudessaan vähäiset koulunkäyntimahdollisuudet. Perheellä on ollut taloudellisesti tiukkaa, eikä heillä ole ollut varaa tukea äidin kouluttautumista. Äiti on käynyt Turkissa ompelimokurssin ja avioitunut nuorella iällä. Työllistymisen suhteen elämä ei näyttänyt valoisalta.

H3: ”[Perheemme muutti 2014] Turkista, Izmir, iso kaupunki. Maaliskuuta [2016] olisi kaksi vuotta.”

”Vain viisi vuotta minä olin ala-aste, koska koulu tosi kaukana. Ei ole mitään autoa tai... Koulumatka kävelee yksi tunti. Ja koska minun isäni ei ole hänellä hyvä palkka. ... Viiden vuoden jälkeen minä menen ompelimokurssi kolme vuotta. Ja sitten 18 vuotta minä naimisiin ja minulla viisi lasta. Minä istu kotona ja en ole töissä. Ei ole mitään.”

Turkkilaistaustainen äiti toteaa Turkissa nykyisellään olevan paremmat koulunkäyntimahdollisuudet kuin mitä ne olivat hänen lapsuudessaan. Tämän päivän turkkilaislapsilla on sukupuoleen katsomatta enemmän mahdollisuuksia käydä kouluja.

H3: ”Ja [aiemmin Turkissa] koulu ei auta sama kuin Suomessa ja, mutta ei anna kirjaa tai... Nyt antaa. Nyt kaikki eri. Nyt kaikki hyvää ja tosi lähellä paljon koulu.” ...”Tytöt on nykyisin tietoisia. Ne opis-

kelevat ahkerammin kuin pojat. Ja tietävät asioista. Mutta, että aikaisemmin saattoi, ettei laitettu tyttöjä kouluun ja 16-vuotiaana naimisiin vaan.” (tulkki)

Tulkinnat yhteiskunnallisesta kaltoinkohtelusta. Äidit ovat törmänneet erilaisiin ongelmiin Suomeen muuton jälkeen. Vanhemmat tulkitsevat eri tavoin kohtaamaansa yhteiskunnallista kaltoinkohtelua. Yleisimmin hankaluuksien ajatellaan johtuvan ulkomaalaistaustasta tai huonosta suomen kielen taidosta (ks. Ogbu & Simons 1998, 170). Vaikeuksista ei kuitenkaan uskota muodostuvan pysyviä esteitä uuteen yhteiskuntaan sopeutumisessa.

Varsinkin lyhyt maassaoloaika näyttäisi lisäävän positiivista asennoitumista kohdatuista haasteista huolimatta. Turkki-laistaustainen äiti on hakenut ammatilliseen tutkintoon johtavaan koulutukseen ja tarvitsee mielestään suomen kielen harjoitusta. Hän on parasta aikaa työkokeilussa kahden nuoremman lapsen peruskoulussa.

H3: ”Mä hakee [opiskelemaan kokiksi]. Odottaa vastaus tulee. Nyt työkokeilu. Tarvii puhua hyvää suomea.”

Osa perheistä on ainakin jossain vaiheessa maahan muuton jälkeen kohdannut epätasa-arvoisempaa yhteiskunnallista kohtelua ja jopa rasismia. Yhteiskunnallisen kaltoinkohtelun ajatellaan olevan ohimenevää, eikä sen uskota muodostuvan esteeksi myöhemmälle menestymiselle. Vastoinkäymiset näyttävät jopa lisäävän halukkuutta menestyä elämässä.

H5: ”Tiedätkö, vaikka kuinka tulee vaikeaa. Vaikka kuinka tulee rasismia. Vaikka kuinka on vaikea koulussa opettaja, mutta lapset pitää opiskella vielä vähän lisää, enemmän. Elikkä pitää he näyttää rasismi-ihmiselle me osaamme. Me haluamme opiskella. Meillä ei tarvii koko ajan, elikkä odottaa joku auttaa meitä ruoka, rahaa tai vuokrat. Ei. Me haluamme tehdä jotakin. Parantetaan elämää.”

H2: ”Ja kun synnytin lapsen, sitten pikku hiljaa minä totuin tähän elämään lapsen kautta. Siis minä olen juurtunut Suomeen. Nyt minä ajattelen ihan eri tavalla, mutta kai monta asiaa on tapahtunut yhdeksän vuoden aikana. Että minulla oli tosi pitkä ja tosi vaikea tie.”

Rinne ja Tuittu (2011, 150) toteavat vanhempien olevan huolestuneita maahanmuuttajien huonosta työllistymisestä. Työllistyminen ei ole ollut haastatteluihin osallistuneillekaan äideille itsestäänselvyys. Osalle äideistä työn kautta tapahtuvaa kotoutumista hidastavat heidän mukanaan tuomien koulutus- ja työkokemuksen resurssien yhteensopimattomuus suomalaisen työelämän kanssa (ks. myös Alitolppa-Niitamo 2003, 18; Martikainen Haikkola 2010, 9). Äitien työllistymistä ovat vaikeuttaneet mm. ulkomailla suoritettujen tutkintojen yhteensopimattomuus suomalaisten tutkintotodistusten kanssa. Kosovolaistaustainen äiti ei ole saanut työtä kotimaastaan lähdön jälkeen, vaikka hänellä on Kosovossa suoritettuna ammattitutkinto.

H4: ”Täällä on sanonu Suomessa on ammatti. Ei saanut ammatissa [vastaavaa työtä].”

Maahanmuuttajien osalta tutkintorekisterin tiedot ovat ongelmallisia, sillä valtaosaa ulkomailla suoritetuista tutkinnoista ei ole rekisteröity Suomessa (Larja, Sutela & Witting 2015, 57). Venäläistaustaisen äidin kuvailu ammatillisen osaamisen tunnustamisen vaikeudesta vieraassa yhteiskunnassa auttaa ymmärtämään, ettei kyse ole pelkästään vieraan kielen osaamattomuudesta tai koulutusjärjestelmien erilaisuudesta. Pätevöityminen ja ammatillisen osaamisen tunnistaminen on monimutkainen ja henkisesti uuvuttava prosessi.

H2: ”Että minun piti siis tämän [suomen kielen] kurssin jälkeen suorittaa vielä pedagogiset opinnot, vaikka olin opiskellut Venäjällä viisi vuotta. Mutta ennen kuin minä pääsin [suomalaiseen] yliopistoon, minun piti vielä opiskella [vuosi] sellaisella kurssilla. Se [järjestettiin] maahanmuuttajaopettajalle, jotka ovat suorittaneet omassa kotimaassa. ...Kolme vuotta ja sen jälkeen minä yritin etsiä työtä, englannin kielen opettajan työtä. Enkä löytänyt. Minun piti opiskella vielä kaksi vuotta. Siis viisi vuotta Venäjällä, viisi vuotta tässä.”

”Tiedätkö, se [pätevöityminen] vei minulta paljon hermoja. Se vei minulta avioliitto. ...Minä erosin miehestäni, koska hän ei tukenut minua missään. Minä hoidin vain meidän lapsemme ja koti ja opiskelu [toisessa kaupungissa].

”Kaikki ihan sanoo, ei kannata opiskella. Haet vain myyjän tutkinnon tai koulutuksen tai sitten menet töihin nopeammin. Mutta toisaalta minä ajattelin [silloin alussa] se on nopein tie, koska minulla oli jo todistus kädessä. ...Varmaan pääsen kohta töihin, mutta se 2007 kun minä muutin tänne ja pääsin töihin 2011.”

”Minä olin töissä avustajana alussa, koska minun piti kerätä kokemusta ja nähdä minkälainen koulu on, koulumaailma Suomessa. Se on vähän erilainen kuin Venäjällä. Toisaalta minä siis ymmärrän, ettei voi ottaa maahanmuuttajaa helposti töihin.”

”Ensin avustajana, sitten opettajana. ...Minun piti valita [koulussa ilmenneen homeongelman takia] että työ vai terveys. Minä ajattelin, minä pidän välivuosi, että opiskelen tulkiksi. Että voin käyttää äitin-kieltä. ...Mutta olen pettynyt siihen ammattiin, koska se on vähän erilainen kuin Venäjällä. ...Tässä enemmän sellainen freelance-tulkki. ...Mietin kyllä, että opettajan työ on parempi kuin tulkki.”

”Minä olen pätevä. Minulla on kaksoispätevyys, onneksi. Mutta jos esimerkiksi tietäisin, että minulla niin pitkä tie tässä, ja oli kaikenlaista matkan varrella. Minä en ehkä aloittaisi koko prosessi. Vaihdtaisin koko ammatti.”

Maahanmuuton kokemukseen liittyvät haasteet, kuten kielitaidottomuus sekä uuden yhteiskunnan tuntemuksen ja kontaktien puute koettelevat elämönhallintaa monilla elämänalueilla. Maahanmuuttajaperheiden sosiaaliset ongelmat selittyvät muutoksesta johtuvalla elämönhallinnan puutteella, ei kulttuurilla. (Ali-tolppa-Niitamo 2005, 39.) Toive työllistymisestä tai työharjoitteluun pääsemisestä on kamppailua byrokratian viidakossa. Tietämättömyys suomalaisten palvelurakenteiden toiminnasta ja kielivaikeudet lisäävät ongelmia oman työllistymistilanteen parantamiseksi. Tällaiset vastoinkäymiset osin lisäävät kosovolais-taustaisen äidin turhautuneisuutta omaan tilanteeseen. Tukea virastossa asiointiin äiti saa suomenkieltä paremmin taitavalta täysi-ikäiseltä tyttäreltään.

H4: ”Minä itse menen kysyy työvoimatoimisto. Ja minä sanon, minä haluan nyt kurssin [suomen] kieli ja työharjoittelu. Hän sanoo, sinä tulee karenssi. Kela laittaa mulle paperi. Ei laita rahaa mulle. Minä sanon miks. Minä aina aktiivi. Anteeksi, minä olen vihainen. ...Kun menen kysyy mun tytön kanssa, hän sanoo sinä tulee karenssi, [koska] sinä ei ole vastaa [kelan lähettämiin asiakirjoihin]. ...Ja minä sanon anteeksi, minä en tiedä se tulee työvoimatoimisto, koska minä ensimmäinen [kerta] vaihtaa asunto. Minä en muista mennä työvoimatoimisto. Ei vastaa, ei mitään. Tulee karenssi.”

Kauimmin Suomessa asunut ja eniten syrjintää kohdannut somalitaustainen äiti suhtautuu kaikista kielteisimmin yhteiskunnalliseen eriarvoisuuteen. Varovaisesti hän kuitenkin arvioi, että yhteiskunnallinen suhtautuminen ulkomaalais-taustaisiin saattaa tulevaisuudessa kääntyä parempaan suuntaan.

H1: ”Koska mä tiesin [aiemmista syrjintäkokemuksista] mun oli vaikea mennä työharjoitteluun, mutta mä halusin saada ammattitutkinto. Ei siellä väliä mitä kukakin käyttäytyy mua kohtaan väärin. [Mutta] se on oikeesti vaikee. Elämä on vaikee. ...Sitä mä tarkoitan, ihmiset on eri luokka värin kautta ja uskonnon kautta.”

”Mutta mä tiedän jos mä puhun, kaikki mitä vaikee kokenut, monet tekisi oikeesti itsemurhan. Mä oon vielä hengissä. Ja tulevaisuudessa voi ehkä olla toisenlainen elämä. Mutta on oikeesti vaikea, vaikka nyt olen pätevä ja vakituinen työpaikka. Silti tuntuu, että mä oon ulkomaalainen.”

Sirpa Wrede (2010, 7) huomauttaa Suomessa lisääntyneen työelämän eriarvoisuuden olevan kytköksissä maahanmuuttajien kasvaneisiin määriin. Työelämässä maahanmuuttajien vieraus on kulttuurinen käytäntö, jonka avulla rakennetaan eroa. Toiseksi asemoidut etäännytetään siitä yhteisöstä ja niistä resursseista, joihin he etsivät pääsyä. Työn arvostaminen tienä yhteisön jäsenyyteen on Suomessa edelleen vahvasti elävä perintö, ja se liittyy tiukasti tapaan, jolla maahanmuuttajiin suhtaudutaan (Wrede 2010, 16).

Vanhempien uskomukset lasten menestymisestä. Vanhempien tekemä vertailu lähtömaansa kokemuksista ja suomalaisesta koulutustarjonnasta valaa heihin uskoa jälkeläisten menestymismahdollisuuksista uudessa kotimaassa. Kaikille vanhemmille on myös tärkeää välittää lapsille positiivisia koulutusasenteita. Omien koulutukselle antamiensa arvostusten lisäksi he uskovat ponnistelun ja ahkeroinnin parantavan lasten menestymismahdollisuuksia.

H5: ”Me ulkomaiset todistus on tosi tärkeä. Aina jos me puhutaan sukulaisille. Eli heti sukulaiset, miten lapsilla koulu meni. Miten hyvä saa? On niin saanut kymppi tosta. Saanut näin hyvä todistus ja on pärjännyt hyvin tossa koulussa.

H2: ”2004 minä valmistuin [opettajaksi Venäjällä], 11 vuotta sitten. Silloin [Venäjällä] oli vielä parempi tilanne. Siis kun minä pääsin oli vähän parempi tilanne, mutta nyt vielä pahempi. Sillä vain 20%, jotka pääsevät opiskelijoiksi. Tosi surullista. Että tosi iloinen, että tyttö on tässä. Että pitää arvostaa sitä. ...[Ja tulevaisuudessa] pitää yrittää [uudestaan], jos ei ensimmäisellä kerralla pääse [yliopistoon]. Minäkään en päässyt ensimmäisellä kerralla.”

H3: ”...Nyt hän haluaa ennen kaikkea, että lapset opiskelisivat ja saisivat paremman elämän, koska hänellä ei itsellä ole sitä mahdollisuutta silloin ollut, että olisi voinut opiskella.” (tulkki)

H4: ”Katso minun lapset. Vaan minä kun menee kouluun, kommunisti. Varmaan joka viikko tulee poliisi tässä koulu ja kontrolli. Ja kysyy joka yks, onko sinun vanhemmat on tekee, mikä tekee. Taas politika heti on jos sun lapset puhuu. On heti on vanhemmat vanhila. Tässä [Suomessa] tosi hyvä.”

”Minä joskus itken, koska vanhempi tytöt tosi, tosi hyvin. On opiskelija. Ja hän vaihtaa aina koulu. Ensimmäinen luokka se on Saksa. Seuraavana lähtee Kosovosta. Kaks ja puoli vuotta siellä on albanian kieli. Seuraava tulee täällä on yks vuotta, pakko oppii suomen kieli. On hyvä Jumala. ...Aina itken, kun minä istun ja puhun. Ei se haittaa sinä paljon vuotta. Kun sinä oot iso, toinen on pieni. Sinä vaan opi ja opiskelija. Sen verran tulee vaan hyvä.”

Toisten äitien tapaan somalitaustainen äiti ei ole yhtä vakuuttunut siitä, että ponnisteluilla on mahdollista edistää tavoiteltavaa hyvää ekonomista asemaa. Hänen kokemuksensa mukaan maahanmuuttajalapsilla ei valtaväestön nuorten tapaan ole yhtäläisiä mahdollisuuksia hyödyntää aiempaa koulumenestymistään.

H1: ”Tuntuu silleen, että kyllä tää on mun maa ja haluan menestyä sitä kautta. Mut ei sitä silleen kukaan kiellä, mutta jotenkin [maahanmuuttajataustainen] lapsi jää jalkojen alle. Kun lapset on kuitenkin suorittanut lukion, ja silti ei pääse. Harva maahanmuuttaja. ...Mut ei kukaan suoraan sano, ettei tänne. Mut jostain syystä lapset ei menesty. Se on ihan fakta.”

Hän vertaa maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten tilannetta Suomessa sellaisiin Euroopan maihin, joissa koulutuksellinen eteneminen on turvattavissa rahalla.

H1: ”Euroopassa, sä itse maksat kaiken ulkomailla. ...Ruotsissa, Norjassa, Englannissa kaikki silleen, kun sä sosiaalisesta mediasta näät, että lapset on menestyneet omasta maasta [kuin] mistä ne on syntyneet. ...Mutta Suomessa on vaikea [päästä opiskelemaan yliopistoon]. Vanhemmat haluaa maksaa. Se ei ole suomen kulttuuri. Ei siellä missään opiskella rahalla. ...Mutta pääsy on vaikea. Sen takia vähän turha toivoa etukäteen.”

Vanhempien uhrautuminen. Vanhemmat ovat valmiita tekemään myönnytyksiä lasten koulunkäynnin ja opiskelujen tukemisen ja menestymisen eteen. Vanhempien koulutukselle antama korkea arvostus voidaan tulkita pyrkimyksenä palauttaa perheen aiempi korkeampi sosiaalinen asema (Suárez-Orozco, Suárez-Orozco & Todorova 2008). Nuorten kannustamisella koulutukseen vanhemmat uskovat lasten yltävän parempaan elämään ja pystyvän palauttamaan maahanmuuton myötä usein menetetyn sosioekonomisen aseman (Kyntölä 2011, 54-55). Äidit pyrkivät tukemaan lapsiaan eri tavoin, esimerkiksi käymällä töissä taloudellisen turvan takia kuten somalitaustainen äiti tai tekemällä työharjoittelua parantaakseen omaa kielitaitoaan. Kosovolaistaustainen äiti on työharjoittelussa samassa koulussa nuorimman tyttärensä kanssa. Äidin läsnäololla on myös positiivinen vaikutus tytön koulussa suoriutumiseen.

H4: ”Minä haluan [työharjoitteluun] paikassa missä puhuu suomen kieli. Ja minä kysy [tytön opettajalta palaverissa] voiko minä tulla tänne. Tiedän systeemin. Kun lapset samalla koulu, ei voi mennä töissä tai työharjoittelu. Okei, sanoo [opettaja], minä puhun kanssa rehtori ja varma. On soittanut rehtori ja mulle laittaa varattu aika. Voi, minä olen iloinen.”

”Rehtori sanoi, ei se haittaa [tyttö] on sama koulu, koska [tyttö] on nyt rauhallinen kun minä tulen täällä. On tosi hyvä tulee, koska minä sanon joka päivä vaan [tytölle], sinä ei onkelma tule.”

H1: ”Mut mä tiedän mun lapset, et mä yksinhuoltaja. Välillä tekee mieli, et lopetanko tän työt. Sitten mä ajattelen mitä pitää tehdä. He tarvitsevat varmasti tukea. Mut enemmän mä silleen panostan, et mä annan heille mitä ne haluaa ja sitten ne opiskelee hyvin täällä. Mutta he ovat vielä pieniä lapsia.”

Venäläistaustainen äiti työskentelee opettajana samassa koulussa kuin hänen ekaluokkalainen tytär. Tytön turvallisuuden ja sukulaisten tukiverkon puuttumisen takia hän on valmis uhrautumaan asumalla vähemmän viihtyisäksi kokeamallaan asuinalueella.

H2: ”Minä järjestin näin, että minulla samat lukujärjestykset kuin hänellä. Ja minä halusin nimenomaan saman koulun, että hän pääsisi. Sen takia me muutimme tälle alueelle. Vaikkei se ole niin kiva alue. Mutta lapsen takia pitää tehdä uhrauksia. Koska se ei ole turvallista, että lapsi menee yksin kouluun. Ehkä muutetaan toiselle alueelle. Toisaalta on kiva kun on niin lähellä. Että kun vain minä

olisin hänen kanssaan [samassa koulussa] ainakin nämä kaksi vuotta. Sitten katsotaan.”

Uhrautumisen vaikutukset jälkikasvun koulutusasenteisiin. Vanhempien uhrautuminen lasten menestymismahdollisuuksien parantamiseksi vaikuttaa myönteisesti myös jälkikasvun koulutusasenteisiin (Ogbu & Simons 1998, 171). Äidit kertovat perheiden lasten koulunkäynnin sujuvan pääsääntöisesti hyvin. Myös peruskoulunsa päättäneet nuoret ovat joko opiskelemassa tai töissä. Venäläis-taustaisen äidin Suomessa syntynyt 7-vuotias tytär on käynyt päiväkodin ja esi-koulun toisella Etelä-Suomalaisella paikkakunnalla. He ovat muuttaneet pää-kaupunkiseudulle viime syksynä, jolloin tytär aloitti peruskoulun ensimmäisen luokan. Äidin mukaan tyttö tykkää käydä koulussa, mutta tarvitsee välillä aikuisen ohjausta myös epämiellyttävien tehtävien tekemiseen.

H2: ”Hän on käynyt suomalaisessa päiväkodissa ja eskarissa. Hänellä on paljon kavereita tässä.”

”No ihan hyvin [sujuu]. Hän on syntynyt tässä. ... Matematiikassa hän on hyvä. Hän ei tykkää lukemisesta. Minun pitää ihan pakottaa hänet.”

Turkista lähes kaksi vuotta sitten muuttaneen perheen kolme vanhinta lasta kävivät edellisvuonna valmistavaa luokkaa. Viime syksynä perheen 17-vuotiaat kaksosytöt siirtyivät opiskelemaan aikuisperuskouluun ja 15-vuotias poika jatkoi peruskoulun kahdeksannelle luokalle. Myös perheen 7-vuotias ekaluokkainen poika käy samaa lähikoulua ja nuorimmainen on päiväkotikässä. Perheen kaikki neljä lasta ovat syntyneet Turkissa.

H3: ”Viime vuonna [kaksosytöt] (17v.) tässä koulussa valmistavan luokassa. Sitten nyt aikuisperuskoulu. Poika (15 v.) tässä kahdeksan luokassa. Ja nyt ekaluokassa (poika 7 v.). Ja ihan nuori. Hän on päiväkodissa.”

”[Ekaluokkaisen syyslukukausi] mennyt tosi hyvin. Ja hänellä on tosi iloinen ja tykkää kaverit ja oma opettaja. [Pojalla] vähän onkelmia [suomen kielessä], mutta hyvä. [Vanhimmillä] tytöillä on hyvä. Oppii hyvin.”

Kurdiperheen vanhin tytär on jo aiemmin hakenut yliopistoon, mutta aikoo pyrkiä uudestaan, koska ei vielä ole saanut haluamaansa opiskelupaikkaa. Tällä hetkellä hän tekee avoimen yliopisto-opintojensa ohessa mm. opettajan sijaisuuksia. Keskimäinen tytär, joka on 16-vuotias suorittaa lukiota. Molemmat työtöt ovat syntyneet ennen perheen Suomeen muuttoa. Perheen nuorimmainen 2-vuotias poika on päiväkodissa ja syntynyt täällä.

H5: ”Vanhin tyttö (21 v.) opiskelee nyt avoin yliopisto. Kyllä me vain halusimme, että hän opiskelee ja isä ja minä, me auttanut hänen. Mutta välillä hän kyllä tehnyt sijaisuuksia koulussa. Mutta toivottavasti ensi vuonna hän pääsee kyllä.”

”Mä olen tyytyväinen niiltä. Kun tyttö lukiossa oli ainoa maahanmuuttaja, mutta hän saanut kaksi stipendiä ja suomen kielellä stipendi. Ja mä olin tosi iloinen, kun mun tyttö siellä, niin jess! On saanut hyvä todistus ja onnellisia.”

Kosovolaistaustaisen äidin Ruotsissa syntynyt vanhin tytär on Suomeen tulon jälkeen edennyt ammatillisiin opintoihin. Muutamaa vuotta nuorempi toinen tytär on töissä kerätäkseen rahaa kesälomaa varten vanhempien kotimaahan. Perheen Saksassa syntynyt poika pitää taukoa ammatillisista opinnoistaan ja suorittaa paraikaa armeijaa Kosovossa. Perheen nuorimmainen Suomessa syntynyt 12-vuotias tytär on peruskoulun kuudennella luokalla.

H4: ”Kun tulee [Suomeen], täällä vanhempi tyttö (24 v.) on vuosi [valmistavassa opetuksessa]. Hän menee aikuisopistos. Hän tulee aikuinen ja menee. Siellä on yks vuosi. Ja menee lähihoitaja seuraava.”

”Toinen tyttö (22 v.) ei ole hyvin koulu. Vaan yks vuosi menee kouluun. Yks vuosi menee töissä. Seuraavana loppuu. Nyt hän on päiväkotitöissä. Ja vain yks vuosi on loppu. Minä sanon, miksi menet sinä töissä. Äiti, minä haluan rahaa. Minä sanoin, miksi tarvitset. Minä haluan kesäloma lähtee Kosovossa.”

”Katso kun hän [poika] (20 v.) haluaa itse mennä [Kosovo] armeijaan. Joo, meidän maassa aina kun pojat ei ole mennyt armeijaan, se on ei tule kasva. Varmaan on samanlainen. Minä en tiedä. Taas on kaikki hyvin. Nyt on mennyt armeijaan Kosovosta. Hän tykännyt se. Jatkaa [ammatillisia opintoja] seuraava ku sen on takaisin. Kaks vuotta haluaa armeijan siellä.”

Nuorimman tytön koulunkäynti ei ole aina helppoa. Koulun vaihtamisen jälkeen tytöllä on alkanut äidin mukaan sujua paremmin niin oppimisen kuin käytöksenkin suhteen. Nuorempana myös pojan koulunkäynti on äidin kertoman mukaan ollut haasteellista.

”[Vanhassa koulussa] me joka päivä laittaa viesti opettaja ja joka päivä soitta mulle [tyttö] (12 v.) ei hyvä. [Tyttö] on taas onkelma, onkelma ...Se on aina kun tulee kotona surullinen. ...Ennen oli minun poika sama.”

”Nyt [koulun vaihdon jälkeen] on tosi hyvä. Nyt on parempi. Nyt on kirjaimet tosi hyvä (herkistyy). Ennen, Lotta voi. Eka luokka varmaan päiväkotia asti on kirjotta sama minun tyttö. Minä itken joskus. Nyt on tosi hyvä. Minä iloinen. Jumala ja minä iloinen, kun tule täällä. ...Varmaan viime viikko se on anna tytön opettaja normaali-kirja. Se on matematiikka. Minä iloinen. Hän [opettaja] sanoo se tosi hyvä nyt. ...Ja joskus tulee onkelma. Minä en sano hän on enkeli.”

Somalitaustaisen äidin nuoremmat lapset, 10-vuotias tyttö ja 13-vuotias poika käyvät samaa lähikoulua. Myös perheen vanhin 19-vuotias poika on aikanaan käynyt saman peruskoulun. Tällä hetkellä hän suorittaa aikuislukiota, mutta käy äidin mukaan opiskelemassa vain satunnaisesti. Vanhin poika on syntynyt Somaliassa ja muuttanut äitinsä perään Suomeen seitsemän vuoden ikäisenä. Siihen asti hän on asunut Somaliassa isänsä kanssa. Pojan koulunkäynti Suomessa ei ole sujunut ongelmitta.

H1: ”Tavallaan [kahden nuoremman pojan ja tytön koulu on sujunut hyvin, koska ovat syntyneet Suomessa. Ja he ovat eri isän kuin [vanhin poika]. Mä sain [hänet] kun olin nuori Somaliassa ja hänen isä on Afrikassa ja hän on ollut siellä. Hän tuli Suomeen 2004. Kuus kuukautta hän oli kun mä tulin Suomeen ja jätin sinne isän kanssa. Mutta nää nuorempi menee koulu hyvin. Mutta [vanhimmalla] meni tosi huonosti.”

”[Tällä hetkellä vanhin poika] ei mitään. Ihan hän käy aikuislukiossa. Mä en usko, että menee hyvin. Mä lähden aamuisin kuudelta. En mä voi tietää onko hän nukkunut vai onko koulussa. Aina se näyttää mulle penkit ja tuolit. Äiti mä olen koulussa ja laitta mulle kuvan facebookiin. Mut mä yritän [tukea häntä].”

Alitolppa-Niitamo (2004, 67) muistuttaa, että yksittäiset muuttajat ovat harvoin ratkaisevia selittäjiä koulumenestymisessä. Yksilön pääoman, sosiaalisen pääoman ja vastaanottavan yhteiskunnan tunnusomaisuuden välinen monimutkainen vuorovaikutus tekee akkulturaatiopoluista toisistaan poikkeavia.

### 6.1.2 Maahanmuuttajavanhempien uskomukset koulutuksen mahdollistamasta menestyksestä

Optimistiset uskomukset koulutuksen voimasta. Ogbun ja Simons´in (1998) mukaan uskomukset koulutuksen myötä mahdollistuvasta menestymisestä kuvaavat yhteisön tai sen jäsenten olettamuksia onnistumisen saavuttamisesta. Olettaus yhteiskunnan toimivuudesta välittyy suullisesti (Ogbu & Simons 1998, 172.) Tutkielmassa mukana olleilta vanhemmilta tiedusteltiin koulunkäynnin ja koulussa pärjäämisen merkitystä. Kaikki äidit pitävät koulututtamista äärimmäisen tärkeänä. Lapsia ja nuoria kannustetaan koulunkäyntiin ja heidän kanssaan keskustellaan koulutuksen tärkeydestä tulevaisuutta silmällä pitäen. Lisäksi koulun antaman tuen uskotaan vaikuttavan ratkaisevasti nuorten koulunkäyntiin tässä hetkessä sekä jatkossa ekonomiseen menestymiseen.

H1: ”Paljon. Itseasiassa mä uskon koulu vaikuttaa lapsen tulevaisuuteen, elämään. Sillä opettajat ja koulu on tukihenkilöt. Koulunkäynti merkitsee lapsille paljon nykyhetkessä ja tulevaisuuteen.”

H5: ”Mulle on tosi tärkeä. Minä en halua mitään muuta.”

H4: ”Minä vaan sanon minun lapsi menee aina vaan koulu. Mene koulu. Minä haluan iso koulu. Ja minä sanon puhut aina [aikuiset]lapset kanssa istuu kun tulee minun kotiin.”

H2: ”Totta kai se on iso merkitys. Että voit saada hyvän ammatin, jos olet opiskellut hyvin. Mutta minä koko ajan puhun tytölle siitä.”

H3: ”Joo, totta tärkeä. Koska lapset oppii paljon koulussa. Tiedä kaikki.”

Menestymismahdollisuuksien parantaminen. Suárez-Orozcon, Suárez-Orozcon ja Todorovan (2008, 46) mukaan maahanmuuttajat suhtautuvat pääsääntöisesti myönteisesti koulutukseen. Kaikki äidit pyrkivät parantamaan lastensa

menestymismahdollisuuksia välittämällä positiivisia koulutuksellisia asenteita sekä kannustamalla jälkikasvua tavoittelemaan hyviä arvosanoja.

H1: ”Kaks koe [keskimmäinen poika] toi mulle ja oli todella paha numero. Mä sanoin, kysy opettajalta jos saat tukiopetus tulevaa jaksossa. Ja nyt hän menee tukikerhoon maanantaina ja keskiviikkona.”

H5: ”Oli annettu meille toinen todistus, vaikka tyttö itse huomannut. Ah, mä en saanut täältä toi numero. ...Kyllä todistus tuli meille, mitä meidän pitää saada siitä.”

H4: ”Äiti, ei se [huono koenumero] haittaa (kiljahtelee kauhusta). Opettaja sano tosi hyvä. Seuraava tulee hyvä. ...Minä tulen hullu.”

Äidit kokevat kotitehtävien tekemisen olevan tärkeä osa koulutyötä. Vanhemmat kertovat antavansa tukea kotitehtävien tekemisessä. Annettavan tuen määrä kuitenkin vaihtelee perheittäin. Runsaasti tukea koulunkäynnin tukemiseen antaa esim. venäläistaustainen äiti, joka keskusteltuaan opettajan kanssa on alkanut huolestua tytön heikosta pärjäämisestä saneluissa.

H2: ”Tarkistan aina läksy. Tai siis sanon, että nyt pitää tehdä läksyt. Luen hänen kanssaan.”

”Esimerkiksi yritin antaa hänelle myös sanelu, että hän sanoo äitii. Minun opettaja on parempi. Että hän siis antaa paremmat sanat. Tai siis vähemmän sanoja. Sinä annat tosi paljon. Ja minä siis halusin nähdä, mikä hänen vika on.”

Kurditaustainen äiti mainitsee jo peruskoulunsa päättäneiden kahden tyttärensä tarvinneen tukea matematiikassa. Vanhemmat eivät kuitenkaan olleet huolestuneet tyttöjen matematiikan heikoista arvosanoista, koska muuten heidän koulunsa on sujunut todella hyvin.

H5: ”Molemmat [tytöt] on tarvinnut [tukea] koko ajan matika. Joo, vaikka heidän isä on tosi fiksu matikalla. Ehkä minä olen heikko (naurahtaa). Mut muut aineet mun mielestä kaikki oli melkein täys piste. Mut matika, just ja just me oltiin seitsemän (nauraa ja lyö käsiä yhteen). Jos oli seitsemän, me olimme tosi iloinen. Joo, meillä juhla kotona.”

Maahanmuuttajien lasten koulussa menestymisen esteenä saattaa olla paitsi kieleen liittyvät vaikeudet, myös vanhempien usein niukka koulupohja ja lasten koulunkäynnin tukemisen vieraus. Nämä tekijät eivät välttämättä muodostu ongelmiksi, mutta toisin kuin valtaväestön lapsilla, maahanmuuttajien lapsilla voi taustastaan johtuen ilmetä heikompaa koulussa menestymistä. (Räsänen & Kivirauma 2011, 37.)

Vanhemman heikko kielitaito vähentää kotitehtäviin annettavan tuen määrää, mutta ei vähennä sen tärkeänä pitämistä Turkki-laistaustaisen äidin suomen kielin taito riittää auttamaan ensimmäisen luokan tehtävissä, muttei enää yläkouluikäisen tehtävissä.

H3: ”Joo, minä autan ekaluokkalainen. Minä ymmärrän [hänen] läksy. [Pojan] minä en auta, koska en ymmärrä. Mutta minä autan [tytölle] lukeminen, kirjoittaminen, paljon.”

Myös somalitaustaista äitiä huolettää se, ettei hän pysty antamaan tukea haluamassaan määrässä vaihtelevien työvuorojensa takia. Äiti joutuu valvomaan lasten kotitehtävien tekoa puhelimitse työpaikaltaan käsin. Äidin suosituksista lapset käyvät myös läheisessä monikulttuurisessa kerhossa saamassa tukea koulutyöhön.

H1: ”Ne itte valmistautuu [kokeisiin ja huolehtivat kotitehtävistään]. Mut kun mä olen enemmän iltavuoroissa tuntuu, että aaa, lapset ei saa silleen hyvä tuki lukemisessa. Ei, en mä silleen pysty valvomaan. Mut aina mä soitan tehkää läksyt. Mutta kun en ole läsnä”

”Meillä on yksi sellainen kerho lähellä. Joku projekti. Sen on monikulttuurinen kerho. Siellä on joku kieliopiskelija. Eri kieliä opiskeleva yliopistolainen tyttö kaksi kertaa viikossa. Hän pitää kerhopäivä, läksypäivä. Sitten mä aina suosittelen, että menee sinne. Ja kyllä he myös menevät.”

Äiti tukee lapsiaan enemmänkin emotionaalisesti. Hän kokee pystyvänsä paremmin tukemaan lasten koulunkäyntiä takaamalla heille taloudellisesti turvallisen ja tasapainoisen kotiympäristön.

”Minä tuen, että heille turva kotona. Tavallaan mä tuen silleen emotionaalisesti, että heillä hyvä mieli, hyvät vaatteet, hyvä ruoka ja heillä on taskurahaa. Mä olen myös silleen ystävä äitinä. Mä en pääätä kaikkia asioita. Kysyn mielipiteitä.”

Myönteinen suhtautumien koulunkäyntiin ja emotionaalisen tuen tunne lisäävät sitoutumista opiskeluun ja optimista ajattelua oppimisesta (Suárez-Orozco, Suárez-Orozco & Todorova 2008, 47). Kosovolaistaustainen äiti antaa hänkin enemmän emotionaalista kuin varsinaista konkreettista tukea kotitehtävien tekemiseen. Kotona tytär hakeutuu tekemään kotitehtäviä äidin lähelle ja äiti muistuttaa häntä päivittäin suorittamaan tehtävät hyvin.

H4: ”En mä tiedä [tarviiko tyttö tukea läksyjen teossa]. Varma, joskus. Kun minä tekee ruokaa ja tyttö istuu pöytä ruokassa ja tekee, se vieres mua halua. Kun minä sano onko valmis jo. Tule äiti katso. Voi Lotta, se on tosi hyvä. Minä en sano mitään, koska lapset ei joskus tarvi sanoa hyvin taas. Minä en sano mitään hyvä, hyvä. Huomenna sinä, minä haluan seuraava toinen hyvin.”

Menestymisen esteenä heikko kielitaito. Alitolppa-Niitamo (2003, 19) toteaa maahanmuuttajataustaisen lasten ja nuorten tulevan automaattisesti vastaanottavan yhteiskunnan piiriin koulunkäynnin kautta, mutta kohtaavan koulussa usein kieliongelmiä. Kielitaito helpottaa sopeutumista ja toimimista uudessa ympäristössä sekä parantaa opiskelu- ja työmahdollisuuksia (Nieminen & Larja 2015, 44). Asumisajan myötä kielitaito paranee, mutta erityisesti nuorella iällä ja kouluikäisenä tapahtunut muutto vahvistaa suomen kielen osaamista (Nieminen & Larja 2015, 45).

Äidit pitävät menestymisen esteenä erityisesti heikkoa suomen kielen taitoa. Hyvän kielitaidon myötä etenemismahdollisuuksien uskotaan paranevan ja huonon kielitaidon aiheuttavan ongelmia. Äidit myös pitävät suomen kielen oppimista vaikeana.

H3: Joo, vaikea puhuminen, koska eri kieli. Vaikea kaikille lapsille ja vanhempille. Ensimmäinen puhuminen, kieli on vaikea. Sitten kaikki on hyvin.”

”Pojalla vähän onkelmia, mutta ei ymmärrä paljon suomen kieltä ja jatka läksy. Vähän onkelmia, mutta hyvä. ...[Ekaluokkalisella sujunut] hyvin. Hän puhuu hyvin somea ja ymmärtää parempi kuin kaikille (naurahtaa). Koska pieni, oppii nopeasti kuin vanhempille.”

H2: ”Se varmaan hän ei vielä tiedä näitä [aakkosia]. Siis hän tietää kun lukee. Se on enemmän semmonen passiivinen varasto kuin aktiivinen. Mutta olen jo huolissa, että miten niin ei mene hyvin saneluissa.”

H5: ”Yksi asia suomen kieli on helppo miten sä lauset, sä kirjoitat. Jos opit vain kirjaimet. Mutta sitten kun [sanojen taivuttaminen] muutoksia tulee. Sitten, jos et osaa sitä on todella vaikea. Kun arabi kielillä ei ole. Kurdin kielellä ehkä on vähän kyllä, mutta... Suomen kieli on vaikea.”

H4: ”Minun mies ei puhu hyvin suomea. Ei ymmärrä mitään. Hän töistä on Kosovossa ja Saksassa hitsaaja. Hänellä on todistus Suomessa. Nyt on tosi vaikea löytää [töitä]. Minä ymmärrän. Se on koko Eurooppa. Ei ole vain Suomessa.”

Somalitaustaista äitiä askarruttaa myös maahanmuuttajataustaisten lasten valtaväestön lapsia heikommat etenemismahdollisuudet. Hän arvelee, etteivät pelkät kielelliset erot selitä vähemmistölasten huonompaa menestystä koulutusmarkkinoilla.

H1: ”En mä tiedä onko se kielestä, kulttuurisesti. Vaikka lapsi on syntynyt Suomessa, niin paljon ei pääse [opiskelemaan] silleen. Osaava, mutta jotain muuta siinä tekijöitä.”

”Mut kyllä mä uskon, että nää nuoremmat, jotka on syntynyt Suomessa, ei pitäisi siellä olla kieli esteenä. No, mutta katotaan.”

Roolimallit. Vanhempien myönteisten koulutuksellisten asenteiden taustalla on havaittavissa eräänlaisia koulutuksellisia roolimalleja. Ennen lähtömaasta muuttoa muodostuneet ennakko-olettamukset selittävät koulutuksen voimaan liittyviä uskomuksia.

H2: ”Koska minä olen sellaisesta perheestä, että minun äiti oli yksinhuoltaja ja hän ei voinut esimerkiksi maksaa yliopisto. Ja minä tiesin, että jos minä en opiskele, sitten minä en pääse yliopisto. [Ja] jos minä en opiskele, minä en saavuta yhtään mitään. Minä jään samassa paikassa. Koska minun äidillä ei ole ollut sellaista mahdollisuutta opiskella vaikka hän oli tosi hyvä koulussa.”

H3: ”Hän on aikoinaan mennyt niin naimisiin, että ei seurusteltu. Muut kysyivät kuitenkin mielipiteen ja hän ei ollut vastaan ja he menivät naimisiin 20 vuotta sitten. Ei häntä kaduta se, mutta nyt on todella paljon muuttunut kulttuuri sielläkin. Eli tyttöjen ja poikien välillä ei ole sellaista [koulutuksellista] eroa, kuin mitä aikaisemmin on ollut.” (tulkki)

Perheiden koulutuksellisten asenteiden taustalla vaikuttavat lisäksi omaan etniseen ryhmään kuuluvien jäsenten mielipiteet. Yhteisössä ja perheessä omaksumat ajatus- ja toimintamallit auttavat lasta oppimaan koulunkäynnin merkityksen ja sen tärkeyden. Uskomuksia kuvastavat yhteisön ja sen jäsenten oletukset onnistumisen saavuttamisesta. (Ogbu & Simons 1998, 172.) Kurditaustaisen äidin mukaan lasten menestymisen kautta voidaan osoittaa muille sukuun kuuluville, että he vanhempina huolehtivat lapsistaan.

H5: ”[Muuten sukulaiset] he ehkä ajattelevat, että me emme hoitaneet lapsia hyvin. Tai me vain olemme työssä. Tai äiti vain ostoksilla. Tai meille lapset ei ole tärkeä, mitä he opiskelevat. ...Kun meille lapset on tosi tärkeä.”

Perheeltä saatavan tuen lisäksi lapset voivat saada hyötyä myös valtaväestöön kuuluvien ystävien tai tuttavien kautta. Heidän yhteiskunnallisen tuntemuksensa avulla maahanmuuttajataustainen nuori voi saada ensikäden tietoa, joka heidän omilta vanhemmiltaan puuttuu.

”Joo, hän on kysynyt monta suomalaisten. Ja hänellä oli ystävä tai koulukaveri. Hänen äiti on poliisi. Hän on kysynyt mitä pitää olla pituus ja mitä pitää tehdä ja missä se koulu on. Niin mä en tiedä, mutta hänellä on valmis kaikki tiedot.”

Somalitaustaisen äidin koulutukselliset esikuvat ovat oman yhteisön korkeasti koulutautuneet jäsenet. Äidin Somaliassa syntyneet ystävät ovat hankkineet koulutuksensa muualla Euroopassa. Heidän esimerkinsä avulla äidin vaihtoehdot omien lasten menestymisen tukemiseen lisääntyvät.

H1: ”Ja mulla on ystäviä siellä [Euroopassa], jotka opiskelee siellä. ...Siellä on myös aikuisia, jotka on kasvaneet Somaliassa ja opiskelee siellä lääkäriksi ja sairaanhoitajiksi.”

Tukiverkosto. Äidit kokevat yhteiskunnalliset, yhteisölliset sekä perheen sisäiset tukiverkostot tärkeiksi lapsen ja nuoren koulutyön tukemisessa ja koulutuksellisissa valinnoissa. Kosovolaistaustainen äiti on saanut vahvistusta ystävältään siihen, ettei lasten pärjääminen tulevaisuudessa esty, vaikka sopeutuminen

kouluun nuorempana ei sujuisikaan täysin toivotulla tavalla. Äiti on myös saanut yhteiskunnalta lastensuojelullista tukea lapsen koulunkäynnille.

H4: ”Ja yks työntekijä, se on sosiaalissa. Mikä on tää kriis sosiaali, lapsen sosiaali... Hän sanoi, miksi sinä ei vaihda koulua. Hän on apua muhun paljon.” (herkistyy)

”Joo, minun kaveri sano, ei se haittaa kun [poika] tekee onkelma sulle joka päivä kun on pieni. Kun tulee kasvaa, ei ole mitään tehdä. Kun on nyt on tosi hyvä.”

Somalitaustaiselta äidiltä taas on puuttunut nuorempana tukiverkosto, kun vanhin poika on ajautunut vaikeuksiin koulussa toisten oppilaiden ja opettajien kanssa. Äiti on vakuuttunut siitä, että koulussa hankalaksi katsotulle lapselle jää ikuinen leima, eikä siitä pääse irti muuten kuin vaihtamalla elinympäristöä ja asuinalueetta.

H1: ”Mutta kun mä olin [vanhimman pojan] kanssa, niin mä olin vähän nuorempi. Mulla ei ollut tukihenkilöitä paljon. Ja olin eronnut niin monta kertaa. Silleen jotenkin mä en osannut muuttaa täältä. Silloin [pojan] kannalta. Mutta olis parempi, jos jotain tapahtuu, mä muutan toinen kaupunki. Koska mun suunnitelma ei auta. Koska jos Suomessa pieni virhe teet, siinä se jää siihen. Merkkinä siitä, et se on joo se.”

Työllistymisen myötä yhteiskunnan maahanmuuttajille tarjoama tukiverkosto vaikuttaa heikkenevän. Somalitaustaisen äidin mukaan koulutuksellinen ohjaus muuttuu olemattomaksi, kun maahanmuuttajataustainen ihminen pääsee kiinni työelämäään.

”Joo, mutta täällä Suomessa menee koko ajan huonoon suuntaan. Aikaisemmin ollut sellainen työvoimatoimisto, voi kysyä. Ja siellä oli oma [kieli]porukka. Mutta nykyisin jos olet töissä, sinulla ei mitään asiaa työvoimatoimistoon. Että on vaikee löytää työvoiman kautta koulutusta.”

### 6.1.3 Maahanmuuttajavanhempien luottamus kouluun ja valtaväestön instituutioihin

Suhtautuminen diskriminaatioon. Äidit suhtautuvat melko myönteisesti kohtaamaansa diskriminaatioon, eivätkä ole antaneet sen vaikuttaa heidän asenteisiinsa menestymisestä. Somalitaustainen äiti on kokenut vieraasta kielestä johtuvaa syrjintää useammassa lähihoitajaopintojen työharjoittelupaikassa. Hän ei ole antanut syrjintäkokemusten tulla valmistumisen esteeksi, vaikka kokee tulensa kaltoin kohdelluksi.

H1: ”Aina mulla oli siellä [lähihoitajaopintojen työharjoittelupaikoissa] sellainen kulttuurisesti esteitä. Mulle sanottiin silleen sä oot niin ulkomaalainen ja vaikka teet hyvä asia, teet työs hyvin, et ansaitse hyvä numero, koska sä oot eri kieli. Se ei voi olla peruste. ...Silloin mä en välittänyt hänen puheesta. Enkä suuttunu. Mä sanoin noo, se on totta. Koska en ollut suomalainen. Stten mä sain, että mä suoritin kurssin sillä tavalla tyydyttävällä. Sanoin, että hyvä, koska nyt mulla lukee lähihoitaja. Ei siinä lue, että ulkomaalainen, kieli heikko.”

Alitolppa-Niitamo (2004, 119) tunnistaa somalitaustaisten maahanmuuttajien hyvän elämän tavoittelun taustalla vahvaa pyrkimystä ja päämäärätietoisuutta sekä vastaanottavan yhteiskunnan heille asettaman stereotyyppin aktiivista vastustamista. Äiti on törmännyt myös lähihoitajan työssä ennakkoluuloihin. Aina aluksi uudet asiakkaat olettavat hänen olevan siivoja.

”Kun mä itse tulin eri kulttuuriin, myös työpaikka silleen asiakkaat myös. Heillä on silleen eri asenne. Sitten kun he tutustuu, sitten myöhemmin he on silleen joo. Ne ovat ihmeissään aina ku mä menen. Ne luulee mua [lähihoitajaa] siivoojaksi (naurahtaa). Mua naurattaa aina.”

Venäläistaustainen äiti on kuullut, että maahanmuuttajilla on valtaväestön työnhakijoita heikommat mahdollisuudet tulla palkatuiksi. Itse hän kuitenkin uskoo, että omalla tahdolla ja uutteruudella sekä kouluttautumalla jokaisella on taustasta huolimatta samat mahdollisuudet menestyä. Äiti ajattelee, että vastoin käymisistä voi oppia.

H2: ”Esimerkiksi joku sanoi, että jos on venäläinen tai ulkomaalainen sukunimi on vaikea päästä töihin. Että kun suomalaiset työnantajat ottavat töihin, he katsovat ensin sukunimet. Sitten maahanmuuttajat sivuun ja ensin suomalaiset.”

”Mutta oikeesti minä uskon siihen, että vain omalla taidolla ja omalla halulla pääsee eteenpäin. Esimerkiksi jos suomalainen hänellä ei ole koulutusta, hänkään ei pääse. Tai hänellä voi olla koulutus, mutta ei osaa. Olen tavannut tämmöisiäkin.”

”Nyt olen enemmän semmoinen reaalin elämästä. Elämä opettaa. Pitää vain saada kokemusta ja mennään eteenpäin. Ja negatiivinen kokemus myös opetti, että oppii siitä.”

Myös kosovolaistaustainen äiti olettaa, että hankkimalla kokemuksia ja parantamalla kielitaitoa voi parantaa mahdollisuuksiaan päästä elämässä eteenpäin. Hän tuntee myös kiitollisuutta siitä, miten asiat nyt ovat. Siitäkin huolimatta, että hän joutuu tekemään vähempiarvoista työtä, kuin mitä hänen lähtömaansa koulutus ja ammattiosaaminen antaisivat olettaa.

H4: ”Mä sanot sulle. Minä joskus katson. Ennen minä ei töissä, ei työharjoittelussa. Mä oon täs kouluharjoittelussa. Joskus minä mietin. Katso täällä ruoka on tosi hyvä. Täs on hyvin. Tässä on lähellä koulu. Ja kaikki menny hyvin.”

Kurditaustaisen äidin tyttäret ovat käyneet koulussa elämänkatsomustiedon eivätkä islamin tunneilla. Välillä tytöt ovat joutuneet perustelemaan valintaansa toisille lapsille, jotka ovat heille ilkeästi huomautelleet asiasta. Äiti kuitenkin näkee hyödyn siinä, että tytöillä on hyvä kielitaito, koska he ovat saaneet enemmän suomenkielistä opetusta, kuin jos he olisivat käyneet oman uskontonsa tunneilla.

H5: ”Ulkomaalaiset vähän kiusannut välillä, miksi sä menet ET (elämänkatsomustiedon tunnille), miksi sä menet kirkkoon. Niin minä päätän mun elämä. ...Mutta tuo ET opettaa eri uskonto ja puhuvat suomen kieli. Eliikkä kaksi kertaa, tupla tulee suomen kieli koko ajan. Sen takia heillä ehkä suomen kieli on parantunut tosi paljon ja mun lapset tuli suomen kielellä hyvät numerot.”

Turkkilaistaustainen äiti ei lyhyen Suomessa asumisajan takia ole vielä paljoakaan joutunut kohtaamaan diskriminaatiota. Toisaalta Jasinskaja-Lahden,

Liebkindin ja Vesalan (2002, 143) tutkimus osoitti, että Suomessa on paljon eri maahanmuuttajaryhmiin kuuluvia ihmisiä, joilla ei ole kokemuksia rasismista tai syrjinnästä. Äiti kuitenkin näkee lasten heikosta kielitaidosta johtuvan yksinäisyyden vaikuttavan negatiivisesti näiden koulunkäyntiin. Äidin mukaan ystävien saannin myötä lasten koulumotivaatio on parantunut.

H3: ”Joo, koulussa [ensi alkuun] vaikee. Ei oo kaveri. Ei oo mitään. Vain olet yksin. Istu ulkona yksin pihalla. Lapsella paljon onkelma. Koska kun lapset oli kaveri, tykkää jatkaa koulu ja haluaa kaikki.”

Monikulttuurinen koulu. Rinteen ja Tuitun (2001, 115) mukaan maahanmuuttajaperheiden koulutyytyväisyys on selkeästi kantasuomalaisia perheitä korkeampi. Pääosin myös haastateltavat äidit ovat tyytyväisiä monikulttuuriseen kouluun. Perheestä riippuen osa tai kaikki lapsista ovat joko käyneet tai suorittavat parhaillaan oppivelvollisuuttaan samassa lähikoulussa.

H2: ”Koulu on tosi kansainvälinen. Tosi hyvä.”

H4: ”Kun minä vaihtaa [koulua] ja tulee täällä minä katso, voi minä sanon. Täällä koulu on varmaan 90% ulkomaalainen. On tosi hyvä. Ja opettaja on tosi hyvä. Ja se on tosi hyvä. Ja eilen kun puhuin [tytön] kanssa hän sanoi, äiti on opettaja auttanut mua paljon suomen kieli.”

H1: ”Mun mielestä ne järjestää [koulussa tukea] jos tuntuu, että lapsella menee heikosti. Mut mä uskon, että kyllä ne panostaa.”

H3: ”Että silloin kun he vasta muuttivat [Turkista] tänne niin kun ei tienny koulusysteemiä, eikä kaikkia niitä mahdollisuuksia. Mutta nyt kun hän on itse ollut töissä täällä [koulussa työkokeilussa] ja nähnyt sen niin kuin sisältäpäin koulusysteemin niin on paljon helpompi ja parempi. Et nyt tietää mahdollisuuksia paremmin.” (tulkki)

H5: ”Tälleen on ihan hyvä tasa-arvo. Täällä on kaikki hyvin.

Dervin ja Keihäs (2013, 36) pitävät tärkeänä, että koulun kaikki oppilaat – sekä maahanmuuttajat että kantaväestöön kuuluvat – ovat erilaisia ja monimuotoisia. Yhteiskunnan aito kansainvälisyys, maahanmuuttajien parempi kotoutuminen ja koko yhteiskunnan osaamisen käyttöön ottaminen edellyttävät heidän mukaansa kulttuurierojen korostamisen välttämistä (Dervin & Keihäs 2013, 22). Kurditaustaista äitiä omakohtaisesti huolettaa se, että opettajat saattavat joskus

sotkea oppilaita keskenään, koska koulussa on paljon toisiaan ulkonäöltään muistuttavia oppilaita.

H5: ”[Kuitenkin] ihan rehellisesti mä sanon. Kun koulussa oli niin paljon maahanmuuttaja. Kun nää ulkomaalaiset melkein kaikki saman näköisiä, tummat hiukset, ruskeat silmät. Ja ehkä jotkut opettajat, ei kaikki, välillä sekoittanut lapsia. Se oli vain onkelma. Mutta ei kaikki, jotkut.”

Kodin ja koulun välinen yhteistyö. Alitolppa-Niitamo (2003, 30) muistuttaa monikulttuurisen koulun keskeisestä roolista maahanmuuttajataustaisten lasten monimuotoisten haasteiden ymmärtäjänä. Koulussa tulee ottaa huomioon maahanmuuttajataustaisen lapsen tai nuoren psyykkiset, sosiaaliset ja kulttuuriset haasteet, joita tämä kohtaa etsiessään jäsenyyttään uudessa ja usein hämmentävässä tilanteessa (Alitolppa-Niitamo 2003, 30). Pääsääntöisesti äidit pitävät kodin ja koulun välistä yhteistyötä melko onnistuneena. Vähiten aikaa koulun oppilaina olleiden turkkilais- ja venäläistaustaisten äidit eivät näe mitään erityistä syytä, mikä voisi rikkoa heidän luottamuksensa kouluun.

H3: ”Hän ei oikein osaa kuvitella minkälainen sen olisi se suuri ongelma, että luotto kouluun menisi.” (tulkki)

H2: ”Vaikea, vaikea sanota. Tiedätkö mitä, minä en edes ajatellut sellaista, koska [opettajan työ] se on semmoinen ammatti, että pakko. Siis pakko tehdä yhteistyötä. Tais siis minä teen mielellään, koska olen silleen avoin ja haluaisin tehdä yhteistyötä. ...En usko, että voisi sellaista. Minä ihmettelen, että on sellainen kysymys jo.”

Myös kosovolaistaustainen äiti pitää yhteistyön tekemistä nuorimman tytön opettajan kanssa helppona ja avoimena. Opettaja on äidin mukaan ymmärtäväinen, vaikka tyttö toisinaan ajautuu ongelmiin temperamenttisen luonteensa vuoksi.

H4: ”Se ei ole vaikea puhua [opettajan] kanssa. Hän ymmärrä, koska minä tiedän mikä on minun tyttö. Se on temperamentti tyttö (huokaisee).”

”Ja [silloin] kun ei ole töissä, aina minä soitan opettajalle, miten päivät menneet. Onko tänään hyvin? Ja lyhyt sana sano. Se on hyvä nyt.”

Myös somalitaustainen äiti kokee, että yhteistyö koulun kanssa on toimivaa. Hän perustaa olettamuksensa siihen, että ajattelee koulun ottavan häneen yhteyttä, mikäli kahdella nuoremmalla lapsella alkaa ilmetä ongelmia koulunkäynnissä.

H1: ”Mä luulen, että [tytöllä ja pojalla] menee koulussa hyvin. Ei vielä tullut sellainen viesti, että sun lapset.”

Ogbun ja Simonsin (1998) mukaan vähemmistöjen kokema epäluottamus kouluun kohtaan kehittyy enimmäkseen yhteisöjen ja vanhempien keskuudessa. Tästä syystä he painottavat opettajan ja vanhempien välisen vuorovaikutuksen merkittävää vaikutusta siihen, miten tärkeänä vanhemmat pitävät lastensa koulunkäynnin tukemista. (Ogbu & Simons 1998, 182.)

Positiivisten yhteistyökokemusten ohella muutamalla vanhemmalla on myös kielteisempiä kokemuksia kodin ja koulun välisestä yhteydenpidosta. Somalitaustainen äiti kokee, ettei hänen vanhin poikansa saanut riittävästi tukea kotiutumiseen opettajilta tai koululta tämän ollessa peruskouluikäinen.

H1: ”[Mutta vanhin poika], hän aloitti vaan valmistava luokka. Siinä se lähti, että tää on niin aggressiivinen poika. Hän on väkivaltainen. Siinä se lähti pieni piiri. Opettaja vei viesti toiselle opettajalle. Ei kukaan ajatellut, et miten hänelle voi järjestää semmonen, et hän on samat arvot kun muut lapset. Ja tuetaan oppimaan kieli nopeammin ja hänen opetetaan silleen suomikulttuuri ja tavat ja miten olla koulussa ja näin. Ja miten hän voi tutustua lapset hyvällä tavalla, ettei tule riitaa. Somaliassa lapset tappelee ihan normaalisti. Vanhemmat ei tappele sen takia.”

”Kaikki [koulussa] sanoo hän on aggressiivinen, väkivaltainen, kielitaidoton. Mutta mä sanoin hei se on teidän tehtävä opettaa hänelle, antaa hyvät eväät. Mistä se johtui? Ei se johtu hänestä, eikä minusta. Hän on täällä Suomessa. Hän justinsa tuli. Teidän täytyy keksiä, minkälainen te annatte hänelle apua. Mutta ei silleen kukaan antanut [pojan] kohdalla.”

Järvinen ja Vanttaja (2012, 356) huomauttavat, että kodin ja koulun kulttuurien erilaisuus voivat vaikeuttaa sopeutumista koulun määrittelemiin vaatimuksiin. Äidillä on taustalla myös toinen kokemus koulun ja kodin välisestä yhteistyön

toimimattomuudesta. Vanhin poika sai kahdesti kutsun koulun ulkopuolisiin tutkimuksiin ilman, että asiasta oli keskusteltu tai tiedotettu äitiä. Välit kouluun tulehtuivat lopullisesti pojan asioissa.

H1: ”Kerran hänelle lähetettiin nuorten tai jotain mielenterveysraalan kirje. [Vasta] sitten kun koulu meni kiinni, mulle tuli kirje. ...Oliks se toinen kerta ku tuli kirje mulle. Mä soitin ja tulin tänne [kouluun] paperin kanssa. Kuka tämän lähetti? Mä sanoin, ei se [kuraattori] puhunut mun kanssa. Sillä ei ole oikeus lähettää mun lapselle tutkimuksiin ilman mun tietoo. Ja ei se mene. No sillä sipuli. Sen takia heille jäi viha, mulle jäi viha, poika ei menestynyt. Sillä selvä!”

Ogbun ja Simons´in (1998, 182) mukaan opettajan on saatava vakuutettua vanhemmat siitä, että heitä kunnioitetaan ja heidän osallisuudellaan on ratkaiseva rooli lasten koulumenestyksessä.

Kurditaustainen äiti kokee kodin ja koulun välisen yhteistyön välineenä käytettävän Wilman hyvänä tilanteessa, jossa opettaja ja vanhemmat pystyvät kommunikoimaan sitä kautta. Vanhemmat, jotka ovat luku- tai kielitaidottomia käyttävät omia lapsiaan tulkkeina opettajan lähettämien viestien lukemisessa. Lapset voivat kääntää viestin sisällön omaksi edukseen, jolloin vanhemmat ovat täysin tietämättömiä lasten koulunkäynnissä ilmenevistä vaikeuksista.

H5: Se riippuu opettaja. Tiedätkö, jos opettaja ja vanhemmat keskellä sopivat heti jos tulee jotakin me hoitetaan molemmat yhdessä. [Ja] vanhemman pitää tietää miten lapsella menee. Elikkä opettajalle jos tulee epäselvä, pitää selvitetään [vanhempien kanssa]. Vilma on tosi hyvä, mutta vain jos vanhemmat kaikki käyttävät Vilmaa.”

”Vanhemmat ei kaikki katso Vilmaa. Tää on vanhempien vika. Mutta ottakaa huomioon, tässä liikaa jotkut vanhemmat ei osaa lukea, [vaan] käyttävät omat lapset lukemaan niille. He tulkkivat mitä he haluavat. Sitten opettaja odottaa, odottaa ja sitten tää asia menee ihan huonoksi tai menee vanhaksi. Sitten ei [asiaa ole] hoidettu.”

Koulun auktoriteetti ja kurinpito. Vanhemmillä on melko vahva usko koulun auktoriteettiin (ks. Rinne & Tuittu 2011, 150). Enimmäkseen äidit pitävät koulun kurinpitoa oikeudenmukaisena eivätkä liian tiukkana. Osalla äideistä on myös koulua kohtaan epäilyksiä herättäviä kokemuksia. Ne pohjautuvat enemmänkin yksittäisten opettajien tekemiin ratkaisuihin, kuin koko koulua koskevaksi toimintatavaksi.

H4: ”Se on oikein. [Suomalaisen koulun kurinpito] on tosi hyvä. ...Vaan siellä on Kosovossa paljon disiplin. Pakko, koska yks opettaja ja paljon oppilaisia. Se on joskus 40 oppilaita yks sama luokka.”

H2: ”Ei voi sanoa, että suomalaisessa koulussa ei ole kuria. On sellaisia tiukkoja opettajia kuin on Venäjällä. Ja on semmoisia, että he katsovat sormien läpi, eivätkä halua tuhata oma aika ja omia hermoja. Kaikki minusta riippuu opettajasta ja opetuksen tulos myös.”

H5: ”No melkein hyvin joo. Kerran opettaja antanut [maahanmuuttajataustaiselle pojalle] yksi tunti jälki-istunto, mutta toinen – mä olin siellä valvomassa – suomalaistaustainen ei saanut. Jos on tosi vaikea poika, todella vaikea. Sitten laitetaan normaaliluokka ja kiusaa kaikkia ja saa kiusa. Mutta sitten kun tulee [ongelmia]. Aa, hän on vähän näin. No annetaan anteeksi. Mutta muut [koulun kurinpidossa] oli hyvä, joo.

Sen sijaan kurditaustaisella äidillä on muistissa ikävä välikohtaus koulun pihalta. Toinen tyttäristä on kohdannut aikuisen suunnalta rasistista leimaamista välitunnilla. Rasismi voidaan määritellä kielteiseksi kuvitelmakeksi yksilöstä tai kielteiseksi asenteeksi perustuen heidän kuulumisestaan johonkin tiettyyn kansalliseen, etniseen, uskonnolliseen tai kulttuuriryhmään (Jasinskaja-Lahti, Liebkind & Vesala 2002, 28). Koulun arvovalta on osin heikentynyt äidin silmissä, koska hän kokee, ettei koulu puuttunut tilanteeseen tai tukenut häntä tai tyttöä asian selvittämisessä.

H5: ”Kaikilla pitää olla turva [koulussa]. Mutta kun ihan koulun pihalla tuli [välitunnilla toisen oppilaan vanhempi ja] haukkunut tosi rasismi. Älä unohda, sä et koskaan tule suomalainen vaikka sulla parempi vaate päällä. Se tyttö oli vähän pelkännyt. ...Eliikkä emme unohda vaikka opettajat pitää sanoa hänelle ei, et voi haukku tuota tyttö, kun hän on mun oppilas. Mutta mä en saanut apuu sieltä. Se jäänyt vähän meidän mieliin. Mutta tuona aikana ei hoitanut hyvin. Tää ottakaa huomioon, että kaikki pitää olla samalla viivalla.”

Somalitaustaisesta äidistä on tärkeä muistuttaa lapsia siitä, että nämä käyttäytyisivät kunnioittavasti opettajaansa kohtaan ja että aikuiset asettavat rajat, joita tulee koulussa noudattaa. Äidin luottamus koulun auktoriteettiasemaa kohtaan kuitenkin mureni joitakin vuosia jälkikäteen, kun hänelle selvisi, että opettaja oli välitunnilla tapahtuneen välikohtauksen päätteeksi teljennyt vanhimman pojan siivouskomeroon.

H1: ”Ennen ku mä lähden töihin, että heidän täytyy täällä [koulussa] kunnioittaa ja kuunnella opettajia ja olla hiljaa silleen luokassa ja näin. Mutta kuitenkin he on lapsia, ei aikuisten tasolla. Mutta aina mä toistan. Muistakaa, että kaikki opettajat on samanarvoisia.”

”Ja kyllä mä sanon mun lapsille, että lapsille ja vanhemmille oma raja ja koulussa lapsilla ja opettajalla eri raja. Sillä jokainen oma raja ei saa mennä yli. Ollaan silleen sovussa.”

”Mutta kun [vanhin poika] tuli Afrikasta hän luuli, että aikuiset päättää. Mä sanoin aikuinen päättää omalla tavalla. Mutta sinä et häiritse luokassa, [silloin opettajakaan] hänkin ei tee sinulle mitään pahaa. Mutta jotain [poikien välistä] riitaa oli ulkona ja se [opettaja] otti ja laitto [pojan] sinne komeroon. Mä olin niin vihainen.”

Oman äidinkielen opetus. Vanhemmat pitävät tärkeänä, että koulussa tarjotaan lapsille oman äidinkielen opetusta. He ajattelevat asiaa lapsen oman äidinkielen säilymisen kannalta. Sen sijaan muutaman äidin kohdalla oman äidinkielen opetus herättää myös kriittisyyttä. He ovat omatoimisesti olleet yhteydessä oman kielen opettajiin ja välittäneet suoraan tyytymättömyytensä opettajille. Kosovolaistaustainen äiti kohdistaa epäluulonsa albaniankielen opettajan tunnilla käymiin asioihin.

H4: ”Yksi kerta minä vihainen puhuin kanssa hänen opettaja albanian kieli. Hän laittaa video, dance yks nainen. Minä varmaan tule hullu, koska minun lapset ei katso sama. Koska minä tiedän kuka se on. Hän ei ole opiskelija. ...Täällä Suomessa tulee paljon kouluttaa opettaja albanian kieli. Heti sano. Älä please laita tämä video. ...Hänellä on kunta opettaja. Ei ole sama koulu, yks koulu. Tässä ei hyvä.”

Venäläistaustaisen äidin tyytymättömyys koskee venäjänkielen opettajan opetustapoja, joissa painottuu lukemisen sijaan runsas kirjoittaminen. Lisäksi äiti

kokee tuntien keskittymisen aamuihin tai iltapäiviin muun lukujärjestyksen ulkopuolella lapsia ei-kannustavaksi. Myös venäjänkielen kouluarvosanan puuttuminen todistuksesta harmittaa äitiä.

H2: ”En ollut tyytyväinen, että [miten] käyvät [opiskeltavia asioita läpi] siellä venäjän kielen tunnilla. Minä sanoin jo siitä opettajalle, että voisitko lukea enemmän. Koska he kirjoittavat tosi paljon ja vain kirjoittavat, kirjoittavat. ...Monet lapset kun he aloittavat, he eivät halua opiskella omaa äidinkieltään, koska pitäisi käydä aikaisemmin tai jäädä myöhemmin [kouluun]. Mutta opetuksen laadustakin se riippuu. ...Niin ja se ei edes mene todistukseen se arvosana.”

H5: ”Ja kyllä on huomioitu minkämaalainen. Ovat kurdilaisia. Saa-  
vat välillä puhua [koulussa] kurdin kieli ja tai heillä on kurditunnit.  
Tää oli hyvä.”

H3: ”Joo, tärkeää. Lapset oppii suomen kieli ja et unohti oma kieli ja oma uskonto.”

Oman uskonnon opetus. Oman uskonnon opetuksen järjestäminen herättää vanhemmissa selkeästi erisuuntaisia toiveita. Kurditaustaisen perheen lapset ovat muslimeja, mutta ovat käyneet islamin uskonnon tuntien sijaan elämäntietämystiedon tunneilla. Äiti ei pidä Suomessa olevaa uskonnon vapautta hyvänä asiana. Hänen mielestään kaikki uskonnon opetus tulee muuttaa elämäntietämystiedoksi. Perheen sisällä epäluuloisuutta herättää erityisesti se, että islamin uskoon saatetaan sekoittaa myös politiikkaa. Lisäksi äitiä huolestaa se, ovatko islamin uskonnon opettajan opetukselliset aiheet hyvät.

H5: ”Kyllä on huomioitu uskonto. [Mutta] tiedätkö, Suomi on niin hyvä maa, demokrati, kaikki tasa-arvo, oikeesti. Teillä vähän annetaan uskonnolle tosi paljon tilaa. Uskonto vaikka minä tulen opettaa. Minä sanon minä olen uskonto-opettaja. Mutta pitää katsoa mitä tää uskonto-opettaja opettaa lapsille. Nyt esimerkiksi olen itse muslimi, mutta mun lapset ei käynyt muslimitunnilla. Kaikki ovat ET:ssä, koska minä haluan he oppivat ihan eri uskontoa. Me kyllä opetetaan heille sinä olet muslimi ja Jumala näin.”

”Mutta esimerkiksi, jos mä lähetän hänelle joku islamin tunnilla, mutta mä en tiedä kuka opettaja hän on ja mitä hän opettaa. Vaan jos koulussa tai rehtori tai joku huomioi tästä asiasta. Elikkä mikä hän opettaa niitä. Kun nyt tällä hetkellä maailma on mennyt uskon-  
ton takia kaikki sekaisin. Kaikki opettaa mitä he haluavat. Minä ope-  
tan ahaa. Jos sinä tappat joku ihminen, kyllä sinä menet paratiisiin.  
Toinen tulee ei. Jos sä olet hyvä, sä menet paratiisiin. Jos sä olet

ystävällinen sä menet paratiisiin. Jos sinä huijaat. Jos uskontot vähennetään, parempi.”

”Mutta minä en halua oikeesti joku tulee opettaa mun tyttön vaikka uskontotunnilla joku politika tai jotakin huonoja asioita tai eri uskonto, jotka ei ole olemassa. Tiedätkö, nyt kaikki politiikka. Nyt kaikki keksii itse vain. Sama kun uskonto.”

”Minä sanon eri, somalit oli eri, arabiat oli eri. Vaikka se sanotaan me kaikki yhdessä olemme muslimeja. Mutta sä et tiedä nyt suomalaisella tulee onkelmia kenellä hän uskoo. Mutta kuka puhuu totta? Kaikki keksinyt vain oma mielipide. Mä pelkään nyt oikeesti.”

Toiset vanhemmat taas toivovat, että kouluissa säilyy oman uskonnon opetus. Somalitaustaista äitiä tosin ihmetyttää islamin uskonnon opetuksen opettajavalmiinat. Äiti kannattaa uskonnon opettajan valintaa oman yhteisön sisältä. Hänen mukaansa opetussuunnitelmaan kirjatut opetustavoitteet eivät kuitenkaan yksinään riitä tukemaan lasten kasvamista oman kulttuurinsa täysvaltaisiksi jäseniksi. Myös hän mainitsee islamin yhteisöä horjuttaneet terrorismitapaukset muualla Euroopassa. Äiti kuitenkin uskoo, että koulun olisi mahdollista valvoa opettajien toimia.

H1: ”Minusta ainoa, mikä minua ihmetytti pari vuotta oli se kulttuurin, uskonnon opetus. ...Suomessa on sillä tavalla hyvä järjestelmä, mutta huomaat, että joka paikassa se johtuu kuka siellä on. Tavallaan sinne [opetussuunnitelmaan] on kirjoitettu, että mitä opetetaan. Mutta asenneesta ja kulttuurista, se riippuu ihmisestä, joka opettaa.”

”Minusta on hyvä, että jokaiselle lapselle omassa kulttuurissa edustavat ihmiset opettaisi oma kulttuuri ja oma uskonto. Olisi hyvä. Mutta joku voi valvoa opettaaks se vääriä asioita vai hyvänlaisia asioita. Mutta kun täällä puhutaan koko ajan terroristi ja kaikenlaisia.”

Koulunkännin sujumista voivat hankaloittaa kulttuurisidonnaiset oppisisällöt (Alitolppa-Niitamo 2003, 19). Lisäksi Alitolppa-Niitamo (2004, 105) muistuttaa, että vaikka esimerkiksi somalikulttuurissa uskonnolla on keskeinen rooli, täytyy silti varoa tekemästä yleistyksiä erilaisten tulkintojen vuoksi. Somalitaustainen äiti ajattelee uskonnon ja kulttuurin nivoutuvan niin tiukasti yhteen, ettei niitä ole mahdollista opettaa toisistaan irrallaan. Siitä syystä hän ei pidä toista kulttuuritaustaa tai etnistä ryhmää edustavaa henkilöä oikeana ihmisenä opettamaan

islamin uskontoa. Pelkkä muodollinen opettajan pätevyys ei hänen mukaansa vielä anna riittävän kokonaisvaltaista tietämystä islamista.

”Uskonto-opetusta esimerkiksi suomalainen, joka opiskelee, joskus ollut opettajana, tavallaan mun mielessä ei pitäisi edustaa islamin uskontoa. Mutta kun on [eri etniseen ryhmään kuuluva] opettaja, hänellä on todistus, hän on islamin asiantuntija. Mutta häneltä kulttuuritaustat puuttuu. Hän ei paljon asioita osaa tai välitä tai kunnioita sitä. Mutta hän osaa profetiaa. Se on väärin mun mielestä, mutta en tiedä mitä opetusvirasto ajattelee. Ne ajattelee turvallisuutta ja terroristista. (nauraa)”

”Mutta kun on somali islamin uskonto, joka on syntynyt somalialaisena, lapset oppii uskonnosta jotain muutakin kuin mitä kirjoitetaan. Silleen kulttuuri, tavat ja kaikki.”

”Jossain vaiheessa lapset sitten kertovat, että opettaja kertoi jotain uskonto liittyviä, joka somalin opettaja ei kehtaisi sanoa lapsille semmoisia. Sanotaan vaan, ei se mitään, kun ei se tiedä. Kun ei syntynyt siellä alueella.”

Myös venäläistaustainen äiti pitää uskonnon opetuksen säilyttämistä hyvänä asiana. Äiti vertaa tilannetta kotimaahansa, jossa uskonnon opetusta ei kouluissa järjestetä. Hänen tyttärensä käy evankelisluterilaisen uskonnon tunneilla, joka äidin mukaan vahvistaa uskoa johonkin. Äiti ei missään nimessä toivo uskonnon opetuksen antamisen lopettamista, koska sillä olisi hänen mukaansa tuhoava vaikutus.

H2: ”No, minulla on ortodoksiuskonto, työllä evankelisluterilainen uskonto. Se on siis isän uskonto. Koulussa opetetaan uskontoa. Se on tosi hyvä asia, koska Venäjällä ei opeteta. Mutta minä oikeasti ihailen, että koulussa opetetaan uskonto, vaikka on erilaisia keskusteluja, että pitäisikö ottaa pois. Ei, ei tarvitse ottaa pois.”

”Että olisi heillä sellainen tärkeä perusta, pohja näistä hyvästä ja pahasta, eettisistä periaatteista. Että olisi usko johonkin. Mutta tiedätkö, jos nyt otetaan pois uskonto koulusta. Sitten se olisi vielä pahempi tilanne. Sitten varmaan 10% uskoisi Jumalaan. Minusta Jumala on sinussa. Siis itsessä sisällä ja lähellä. Mutta ei siellä kirkossa sisällä.”

Kouluruoka. Muutama äiti mainitsee haastatteluissa koulunruoan. Vieraaseen ruokaan tottuminen on saattanut ensi alkuun aiheuttaa osalle lapsista ongelmia. Yleisesti äidit pitävät koulussa tarjottavaa ruokaa hyvänä ja terveellisenä.

H5: ”Koulussa aikasemmin on vähän onkelmia, kun lapset ei vielä maistanut eri ruoka. Tai alussa he tulevat Suomeen on vaikea. Mutta pikku hiljaa, kun he tietävät tää on terveellinen ruoka kun kotona. Kyllä on ihan ok ruoka.”

Somalitaustainen äiti kuitenkin pitää kouluruokatarjoilua osin epäoikeudenmukaisena. Hänen lapsensa noudattavat koraanin mukaista ja islamilaiseen elämäntapaan kuuluvaa ruokavaliota, jossa kielletään muutamia ruokia, kuten sianliha. Äidistä on tärkeää, että kaikki lapset saavat yhtäläisiä ruokia taustastaan riippumatta, koska myös sillä on vaikutusta lasten kokemaan arvostukseen valtaväestön lasten rinnalla.

H1: ”Yleensä meidän kulttuuri on tärkeä, että lapsi saa oma kulttuuriruoka. Koska nyt lapset valittaa toi [koulu]ruoka. Kun tyttö sanoo, että suomalaisilla on aina hyvä ruoka, esimerkiksi sianliha tai jotain. Mutta heille aina tulee keitto, iso kasvis. Kotona lapsi ei syö kasvista.”

”Mutta oikeesti mä tiedän lapset silleen askarruttaa, miksi muulle lapsille sianliha on hyvä ruoka. Mutta meidän uskonto kieltää.”

”Mutta mä haluaisin, että koulussa ruokailu parannetaan myös tulevaisuudessa. Että toiselle lapselle ei jää semmon myös, että ai kukaan ei välitä. Nää suomalaiset voi parempi ku sinä.”

#### 6.1.4 Koulutuksen symbolinen tulkinta sosiaaliselle identiteetille

Kulttuuriset erot. Alitolppa-Niitamon (2003, 22) mukaan ensimmäisen ja toisen sukupolven välillä on eroja siinä, kuinka rakennetaan uusia kulttuurisia muotoja ja miten he määrittelevät etnisyyttään uudessa yhteiskunnassa. Äidit kuitenkin suhtautuvat melko suopeasti kulttuurisiin eroihin. Somalitaustainen äiti ei koe tarpeelliseksi oman kulttuurin tyrkyttämistä lapsille. Hän uskoo kaikkien kulttuurien pohjimmiltaan pyrkivän hyvään. Äidin oma elämäntyylä on sen sijaan tiukasti sidottu islamilaiseen etiikkaan.

H1: ”[Nuoremmat lapset], ne voi olla kulttuurissa suomalaisiksi. Mutta ne tietää, että on Somaliassa vanhemmat, heillä on islam uskonto vanhemmasta. Mutta tavallaan suomi- ja somalikulttuuri on saman. Ei sillee kukaan kulttuuri tee lapselle paha. Mutta mulla ei oo sellainen ennakoasenne, että pitää opettaa ihan väkisin oma ja silleen ennakkoluulo toiseen kulttuuriin. Sillä vaikka ovat somaliassa, ne voivat suomalaisten kanssa silti tekemisissä. Ja heillä on

ystäviä suomalaisia. Mutta mulla vähän vaikee silleen lähestyä-kään, koska mulla muutenkin on elämäntyö silleen tiukka.”

Alitolppa-Niitamo (2003, 25) toteaa somalinkielisten itsemäärityksen olevan tiukasti kytköksissä uskontoon. Etnisen ryhmän sisällä käytävälle keskustelulle oikeasta ja väärästä uudessa yhteiskunnassa haetaan vastausta usein Koraanista tai uskonnollisilta johtajilta (Alitolppa-Niitamo 2003, 25). Somalitaustaisen äidin tiukka islamilaiseen elämäntyöihin sitoutuminen tulee esiin hänen kertomassaan esimerkissä, jossa hän lähihoitajana joutuu välillä tarjoilemaan potilaille sianlihaa.

”Meillä ihan Koräänissa lukee islamilaiset ei voi syödä toi sianliha. Ja yks mies mä kysyin, että hei mitä mulle tulee jos mä annan asiakkaalle sianliha. ...Se sano mulle, että pitää maksaa kuukaudessa palkasta jotain rahaa hyväntekeväisyyteen, koska mä rikoin yksi meidän uskontoon tavallaan. Mutta ei semmonen ole rikos, koska itse en syö. Mutta mä ajattelin tää ihminen ei kuole nälkään. Hänen ruokavaliossa pitää antaa.”

Vajaat kaksi vuotta Suomessa ollut turkkilaistaustainen äiti ei ainakaan vielä ole vanhempien lasten kanssa törmännyt vaikeuksiin kulttuurisissa tavoissa. Nuorempien lasten tulevaisuutta äiti ei vielä kovinkaan vahvasti lähde arvioimaan. Aika näyttää, muodostuuko heidän kasvaessaan turkkilaisten ja suomalaisten tapojen eroista ongelmia.

H3: ”Et näiden isojen suhteen, jotka ovat kasvaneet Turkissa niin heidän suhteensa ei ole mitään sellaista ristiriitaa [suomalaisten ja turkkilaisten tapojen välillä ole] ollut. Mutta, että näiden pienempien kanssa tukee käymään, jotka kasvavat täällä. Sitä ei sitten tiedä.” (tulkki)

Tulkin mukaan suomalaisten ja turkkilaisten tapojen välillä ei kuitenkaan ole suuria eroja. Esimerkiksi erimielisyyksiä yritetään selvittää keskustelemalla. Maiden välinen ero tulee enemmänkin esille aikuisten ja vanhempien ihmisten kunnioittamisessa. Kaikki äidit kokevat, että vanhempien ja vanhojen ihmisten kunnioittaminen on selkeämmin havaittavissa heidän omissa lähtömaissaan kuin Suomessa.

H3: ”Meidän suomi-kulttuurissa moni munkin [maahanmuuttaja-taustaisista] oppilaista ajattelee, että aikuisia ei kunnioiteta niin paljon kuin Turkissa. Kyllä se niin kun tämmösissä käytännön asioissa huomaa sen vanhempien kunnioittamisen. Oletko samaan mieltä?” (tulkki) ”Joo.”

H5: ”Esimerkiksi, jos sinä tulet vieraita ja mun lapset istuu, kaikki nousee, kaikki tervehtää sinua. Kaikki perheet ovat samanlainen Turkissa, Irakissa, Iranissa. Mutta ehkä Suomessa on välillä jos joku aikuinen tulee, he unohtavat siellä tulleet joku ihminen tai aikuinen. He vain moi.”

Suomeen muuttaneiden muslimien käyttäytymistä ja normimaailmaa voidaan selittää erilaisilla tulkinnoilla uskonnosta, aiemmin eletyn elinympäristön kansallisella kulttuurilla ja perinteellä sekä lähtömaan yhteiskuntarakenteella. Muslimien keskuudessa näyttäytyvät erot käyttäytymisessä, arvomaailmassa ja käsityksissä selittyvät lisäksi useilla yksilötason tekijöillä, kuten oma sosiaaliluokka lähtömaassa sekä koulutustausta. (Moallin 2005, 98.)

Kosovolaistaustaisen äidin mukaan suomalainen ja kosvolainen koulukulttuuri muistuttavat nykyisin melko läheisesti toisiaan. Ennen ero oli selkeämpi, mutta nyt esimerkiksi opetuksenjärjestämisestä vastaa Kosovossa opetusministeriö. Ero suomalaiseen kouluun on numeroarvioinnissa.

H4: ”Minä sanon nyt ei. Ennen se kyllä. Se on eri kulttuuri. Nyt samanlainen tässä. Mene kouluun, samanlainen. Nyt on tule Kosovosta sama tekniikka tulee taas, koska ministeri on koulu tässä.”

”Meillä Kosovossa 1 tai 5 on parempi. Täällä sama on 10 kuin 5. Kun laittaa 1 menen kotona ja sanon isä ja äiti. Ei ole mitään. On syö, ei ole syö. Mene sun huone. Sä täällä istut ja ei syö. Seuraava opin hyvin.”

Vanhemmat painottavat vahvasti erilaista kasvatuskäsitystään, joka näkyy siinä, kuinka paljon vapaammin suomalaislapset viettävät aikaansa kodin ulkopuolella. Vanhemmat eivät pidä tällaista vapautta hyvänä asiana. Heille on tärkeää pystyä vaikuttamaan lastensa ratkaisuihin, jotta nämä eivät ajautuisi hankaluuksiin.

H2: ”Tässä [Suomessa] kasvatetaan liian vapaasti. Siis enemmän vapautta lapsilla. Siis enemmän lapset päättää liian aikaisin omista

asioista. ...Se on helppo ratkaisu, mutta myöhemmin se antaa tuloksia, että tosi huono. ...No enemmän kuria siellä [Venäjällä] voisin sanoa näin. Mutta varmaan se riippuu perheestä myös.”

H5: ”Kun vähän kulttuuri on erilainen kuin Suomessa. Kun suomalaisilla kaikilla ei ole sama, mutta jos esimerkiksi mun lapset jos kymmenen jälkeen ulkona. Koko ajan minä soitan missä olet, kenen kanssa olet.”

H1: ”Somaliassa kun kaikki omakotitalo, tunnemme toisemme sen alueella. Lapset on vaan se alueella. Sillä Suomessa mä sanon aina, että ei saa mennä tuntemattomien. Sitten lapsi oppii olemaan silleen oma alueella, oma ystäväpiiri.”

Nuoret etenevät kulttuurin uudelleen rakentamisprosessissa vanhempiaan nopeammin sekä voivat luoda uusia hybridejä kulttuurisia muotoja. Näistä voi muodostua kuilu sukupolvien välille ja se aiheuttaa ristiriitoja perheen sisällä. (Alitolppa-Niitamo 2003, 22.) Kurditaustainen äiti kuvailee, miten vaikeaa lasten itsenäistyminen ja kotoa poismuuttaminen tulee hänelle olemaan.

H5: ”Mulla on tosi vaikea. Mä ajattelen, mä en koskaan anna mun lapsen mennä naimisiin tai lähtevät pois opiskelemaan. Mitä mä teen ilman hänen? Me emme pysty elää jos lapset on kaukana. Ehkä kaikki äiti on samanlainen. Minä en tiedä.”

Suhtautuminen opettajaan. Äitien mukaan eroa on myös siinä, miten oppilaat suhtautuvat opettajaan. Opettajan kunnioittaminen ja kohtelias puhuttelu on ominaisempaa heidän lähtömaissaan, joissa opettajaa ei koskaan voi kutsua etunimellä. Äidit kokevat opettajan sinuttelun vähentävän aikuisen auktoriteettia ja osin lisäävän oppilaiden ei-toivottavaa käytöstä. Äidit kuitenkin haluavat välittää lapsilleen opettajaa arvostavia asenteita.

H2: ”On kulttuurieroja. Ja siis Venäjällä enemmän kunnioitetaan opettajaa. Siellä puhutaan opettajalle te eikä sinä. Siis opettajalla enemmän auktoriteettia. Tässä enemmän kaveri.”

”Aikaisemmin kun suoritin harjoittelu englannin kielessä. Minulle tuli ihan shokki. He eivät kuuntele opettajaa. Opettaja puhui jotain itselleen siellä ja kirjoittaa, mutta he tekivät ihan mitä vaan. Puhuvat toisten kanssa. Voi, että minä en halua tällaista. Ei kiitos. [Nuoret] ajattelevat, että opettaja on luuseri tai heistä tulee jotain muuta. Mutta ei tule mitään, valitettavasti. Nimenomaan näistä häiriköistä.”

H5: ”Tai kulttuurissa, kun opettaja tosi tärkeä. Mutta me kotimaassa kutsutaan opettajaa opettajaksi. Ei me kutsuta nimillä. Vain opettaja opettaa ja kohtelias. ...Kulttuuri täällä vähän vaikea hoitaa, oma kulttuuri 100%.”

H1: ”Meidän kulttuurissa opettaja on sama kuin äiti. Meidän kulttuurissa lasten on pakko kuunnella ja kunnioittaa. Ja mä kyllä sanon, että mun lapset tietää, ei voi negatiivisesti vastata. Ne kuuntelee vaan.”

Somalitaustainen äiti toivoo osaavan opettajan lisäksi luokkaan omankielistä avustajaa. Hän näkee somalikulttuuriin kuuluvan yhteisöllisen kasvattamisen tukevan erityisesti oppilaita, joille sopeutuminen suomalaisen koulun tapoihin on vaikeaa.

”Lapset tarvitsee oman maan avustaja, koska tässä suomalainen opettaja osaa, osaava, opettaa suomen kieli. Mutta hänelle olisi hyvä myös kulttuurisesti [omakieliavustaja] tukea häntä [käyttäytymään koulun odottamalla tavalla]. Koska kulttuuri on siinä somalaisille, että yhteisö kasvattaa. Meillä semmonen kulttuuri.”

#### Kulttuuristen piirteiden säilyttäminen. Zacheus, Koski, Rinne & Tähtinen

(2012, 33) muistuttavat, että yhteiskunnan toimintaan osallistumisen lisäksi maahanmuuttajalla on oikeus oman kulttuuriperintönsä ylläpitämiseen. Vanhemmat saattavat kuitenkin tarvita apua jälkeläistensä ohjaamiseen uuden kielen ja yhteiskunnan haasteissa. Nuorille annetuista aikuisten tehtävistä huolimatta, vanhemmat saattavat odottaa heiltä aikuisten auktoriteetin kunnioittamista sekä aikuisten kulttuurisen uudelleen rakentamisen ja etnisen itsemäärittelyn muotoihin sitoutumista. (Alitolppa-Niitamo 2003, 23.) Äidit toivovat lastensa säilyttävän ainakin joitain heidän lähtömaansa kulttuurisia piirteitä. Eritoten äidit pitävät omaa äidinkieltä arvokkaana perintönä, joka halutaan siirtää lapsille. Kielitaito mahdollistaa yhteyden säilyttämisen omiin sukulaisiin vanhassa kotimaassa.

H4: ”Tosi hyvä, hieno (lyö kädet yhteen). Se on kun menen Kosovosta, ei tarvitse tulkki tyttö. Sama toinen lapsi. Se puhuu kanssa minun vanhemmat.”

”Joskus kun [tyttö] tulee takaisin kotona ja koulu ja takaisin kotona sanon, älä puhu suomen kieli. Nyt on tämä kotisi siellä Kosovosta

puhua albanian. Minä ajattelen vanhemmat täs. Pakko on oma kieli kotona. Ei unohdu.”

H2: ”Minusta [koulussa ja tytön luokassa] ei oikein ole otettu huomioon [oman äidinkielen opetuksen lisäksi] erilaisia taustoja. Siis on yksi ohjelma kaikille. ...Vaikka voisi olla tässä kansainvälisiä päiviä, ilta.”

”Luokassa ei siis anneta puhua vierasta kieltä, eikä ruokalassa. Vain välitunnilla saa puhua oma äidinkieltä. Mutta totta kai minä ymmärrän, ettei saa puhua, koska opettaja ei ymmärrä mitä he puhuvat. Ja opettaja laittoi myös pulpetit näin, että saman kieliset ei olisi vieressä.”

”Tyttö jopa itki, että minä en halua käydä siellä [venäjän kielen tunnilla]. Minä sanoin, että sinä osaat kahta kieltä, että puhut. Se on rikkaus. Se harmittaa myös minua totta kai, jos hän ei halua. Ei oikein opi mitään, jos hän ei halua.”

H5: ”Minä olen onnellinen kun mulla on hyviä lapsia. He muistavat omaa kulttuuria ja he ovat oppinut Suomestakin hyviä ja ovat oma kulttuurista vähän oppivat. Koska me annamme toiselle tilaa. Elikkä mielipide sanotaan, kerrotaan, joo.”

Turkkilaistaustainen äiti mainitsee lisäksi omaan uskontoon ja kulttuuriin liittyvät juhlat. Perheen kolme vanhinta lasta ovat olleet jo teini-ikäisiä, kun he ovat tulleet Suomeen. Heitä ei esimerkiksi tarvitse kasvattaa erikseen juhlien suhteen. Mutta kahdelle pienemmälle tarvitsee kertoa juhlista ja niiden vietosta.

H3: ”Minä haluaisin [lapset] oppii oma kulttuuri, esimerkiksi uskonto, mitä täytyy tekee. Ja meillä kaksi uskonno ja toiset kulttuuriin juhlaa, esimerkiksi lapsen juhlaa. Joka vuonna Turkista lapsen juhla ja nuori juhla eri, eri paljon. Vanhempi lapset tietää, mutta pienempi ei tiedä vielä. Ja minä sanoin, haluan pienempi oppii tiedä. Ei unohda.”

Äidit ajattelevat omien kulttuuristen piirteiden säilyttämisen olevan tietyiltä osin mahdollista mutta myös hankalaa yleisesti yhteiskunnassa. Osa vanhempien lähtömaiden kulttuurisista piirteistä koetaan kuitenkin hankalaksi hyödyntää työelämässä ja koulussa.

H1: ”Kyllä voi säilyttää omalla tavalla. Sillä kulttuuri se on hyvä säilyttää ittesä käyttöön, koska se on oma identiteetti ja omat juuret. Mä voin olla islam. Mutta se on eri asia kun sä oot työpaikassa. Silleen voit olla yhteisön kanssa suvaitseva, silleen ihan sosiaalinen. ...Ei voi kieltäytyä yhteiskuntaan silleen oleminen. Ei se voi muuttaa ihmistä toisenlainen.”

”Mutta kun lapset aikuistuu silleen jokainen itte päättää mitä tekee. Mutta me suositellaan aina, että lapsi säilyttää oma kulttuuri, oma uskonto. Mut me suositellaan ja kerrotaan, että he ovat yksi suomalaisista. Silleen heille ei mitään este uskonto tekemään työtä ja koulutusta ja nää kaikki. Mutta totta kai pitää säilyttää ihan islamina. Ihan juuresta silleen tavallaan on hyvä.”

Kurditaustaista äitiä surettaa se, etteivät lapset välttämättä naurunalaiseksi joutumisen pelossa uskalla edustaa koulussa omaa kulttuuriaan. Äidin mukaan lapset saattavat myös vähätellä omaa kulttuuriaan, koska voivat ajatella opettajan kohtelevan heitä eri tavoin, mikäli he poikkeavat valtaväestön lapsista.

H5: ”Mutta kun he koko ajan haluavat elikkä tulla ihan suomalainen. Niin miksi? Ehkä jos minä olen suomalainen, opettaja huomioi paremmin tai antaa parempaa numeroa tai olen paras oppilas tai. He koko ajan miettivät, minä olen ulkomaalainen, kun he uskaltavat käyttää oma [kulttuurijuhla]vaate. Esimerkiksi mä sanonut monta kertaa kurdi-ilta voi pidetä tossa koulussa. Mun lapset ei halunnut. Tai ei uskaltanut pukee omaa pukua tai ajattelevat ehkä kaikki nauraa tai...”

Vähiten aikaa Suomessa asunut turkkilaistaustainen äiti suhtautuu optimistisesti omien kulttuuristen piirteiden säilyttämiseen. Hän ei näe kulttuuri-identiteetin säilyttämisestä aiheutuvan minkäänlaisia ongelmia koulunkäynnille. Hän on tyytyväinen siihen, että koulussa esimerkiksi huivin käyttäminen on hyväksyttyä.

H3: ”[Kulttuurinen identiteetti] ei voi olla [menestymisen] esteenä. Ei tarvitse mistään luopua, turkkilaisuudesta. ...Eikä myöskään puututa pukeutumiseen, että jokainen saa pukeutua.” (tulkki)

Kulttuuristen erojen haasteet. Äidit suhtautuvat kulttuuriin haasteisiin osin melko ymmärtäväisesti. Vanhemmilla itsellään saattaa olla rasistisia tai syrjinnän kokemuksia, mutta lapsilla ajatellaan olevan helpompaa. Äidit ajattelevat suomalaistumisen helpottavan lasten sopeutumista.

H2: ”Joo, kyllä mä uskon, että hän menestyy. Minä itse olen tavannut rasismia, mutta tyttö ei niin paljon. Mutta en usko, koska hänellä on hyvä suomen kieli ja hän on puolisuomalainen, puolivenäläinen. Syrjintää ei.”

H1: ”Itseasiassa mä en vielä ole kokenut haasteita näiden nuorempien kanssa. ...Mut ne elää ihan ku suomalaislapset.”

Sen sijaan yhteiskunnan tai koulun tapojen huono tuntemus vaikeuttaa sopeutumista. Somalitaustainen äiti on vakuuttunut poikansa huonosta menestymisestä elämässä johtuvan siitä, ettei koulu tukenut riittävästi poikaa tämän muuttaessa vieraaseen maahan.

H1: ”Mutta Suomessa kun [poika] tullut seitsemän vuotiaana ja oma äiti ei kasvattanut. Ja kasvatus siellä on erilainen. Ja yhteisö kasvattaa tavallaan. ...Hänen elämänsä horjunut sillä pienestä lähtien. Mutta silti hän ei saanut tukea Suomessa. Ja nyt mä uskon sen on tää koulu johtuu, että on ihan... Hän ei ole saanut vielä elämästä kiinni. Mutta jos hän saisi alun perin kun tuli Suomeen hyvä opettaja, joka arvostaa ihmistä. Mä uskoisin, että [poika] menestyisi paremmin. Koska hänelle jäisi, että sä olet yksi suomessa ihmisistä, joka elää ja pystyt vaikuttamaan itse.”

Äiti uskoo myös sillä olevan vaikutusta, kuka lapsen on kasvattanut siihen, millainen lapsesta lopulta tulee. Hän vertailee vanhinta Somaliassa syntynyttä poikaansa kahteen nuorempaan Suomessa syntyneeseen lapseen ja toteaa heidän olevan sosiaalisempia. Äiti pohtii lisäksi kulttuuristen erojen mahdollisia vaikutuksia lasten luonteeseen.

”Mutta meidän kulttuurissa lapsen voi kasvattaa mummo. Lapsi silloin tulee ihan erilainen. Tiedät, että kenellä äiti on kasvattanut ja isä ja kuka sukulainen kasvattanut. Toinen tulee vähän sosiaalisempi, mutta puutteellista. Toinen tulee semmonen omana ja minä ja vakana, toisenlaisena. Mutta en mä tiedä. Oikeesti, en mä tiedä. [Vanhimmalle] pojalle Suomi on hyvä, ei muuta.”

”Mutta nämä nuoremmat. Heillä on paljon ystäviä ja sosiaalisempia vaikka hän [vanhin poika] on itte myös iloinen. Ehkä se johtuu eri kulttuurista, missä hän kasvanut pienenä.”

Alitolppa-Niitamon (2003, 23-24) mukaan vanhempia saattaa pelottaa se, että uudessa yhteiskunnassa lapset eivät kunnioita heitä samoin kuin lähtömaassa. Heidän huolensa saattaa koskea kontrollin menettämisen pelkoa omista lapsista yhteiskunnassa, jossa viranomaisten ja maahanmuuttajavanhempien näkemykset lasten roolista ja asemasta poikkeavat kovin toisistaan (Alitolppa-Nii-

tamo 2003, 23-24). Kurditaustainen äiti suhtautuu kriittisimmin lasten kasvatukseen liittyviin kulttuurisiin eroihin. Hänestä on vaikea kasvattaa lapsia tavalla, jolla omassa lähtömaassa on totuttu toimimaan. Hän toivoo vanhemmille annettavan enemmän vapauksia kasvattaa lapsiaan kunkin parhaaksi katsomalla tavalla ilman, että siitä joutuu vaikeuksiin. Äitiä huolestuttaa oman kulttuurin katoaminen, mikäli vanhempia kielletään kasvattamasta lapsia kotona totutuin tavoin.

H5: ”Mutta kotimaassa on ihan erilainen ...Mutta täällä on vähän vaikea, kun lapset saa tehdä kaikki. Täällä on vähän säännöt, lapsi saa tekee kaikki. ...Tiedätkö, Suomessa on vaikea kasvattaa mitä me haluamme. Oikeesti se on vaikee. Lapset on tärkeä vanhemmille. Jos esimerkiksi mun lapset ei ole hyvä, tupakoida, varastaa tai jotakin. Hei, tää on vaarallinen sulle. Mutta jos mun lapset itkee, menee kertomaan poliisi. Ja syyttävät minulle. Jos mä otan pienet korvat kiinni, heti lastensuojelu tulee ja viedä mun lapset ja minä itken. Ja meillä on vaikea.”

”Tätä jos oli vähän parempi. Elikkä katsotaan eteenpäin, jos oli vähän annetaan vanhemmille tilaa. Suomessa välillä menee meidän kulttuuri häviää kohta. Pikkuhiljaa on mennyt häviää.”

H4: ”Täällä minä ei ole sauna. Kun tulee paljon onkelma, minä laitan saunassa (naurahtaa). Valo pois ja istu. Ei se haittaa, sanoo [nuorimmainen tyttö]. Tääl on lämmint. Koko ajan puhuu. Äiti, äiti, minä en tykkää sinu. Vaan isän tykkää. ...[Sitten puhumme tytön kanssa]. Vaan yks kerta, yks tunti. Kun menen nukkumaan, hyvä Jumala. Tosi hyvä.”

Moallin (2005) huomauttaa, että maahanmuuttajataustaisissa muslimiperheissä vanhempien kunnioittaminen on keskeinen arvo ja normi. Eritahainen kotoutuminen ja sitä myötä vanhempien arvovallan heikkeneminen saatetaan kokea uhkana useissa muslimiperheissä. Vähemmistöasemassa olevat maahanmuuttajavanhemmat ovat huolissaan myös onnistumisen mahdollisuksistaan siirtää jälkipolville oma arvomaailmansa ja muslimi-identiteetti. (Moallin 2005, 103.)

## 6.2 Vanhempien koulutustoiveet ja toiveammatit

Vanhempien koulutustoiveet. Rinne ja Tuittu (2013, 148) toteavat maahanmuuttajavanhemmilla olevan selkeät toiveet ja tavoitteet lapsiensä tulevaisuuden varalle. Kaikki äidit toivovat, että heidän lapsensa kouluttautuvat. Somali- ja koso-volaistaustaiset äidit haluavat, että lapset hakeutuvat koulutuksiin enemmän omien valintojen ja kykyjen perusteella.

H1: ”Mut mä vaan haluaisin, että ne kouluttautua ja oma valinta ja oma koulupiste ja oman todistuksen mukaan. ...Ei kaikkien tarvii olla presidenttejä, mut on hyvä menestyä elämässä. Mutta, että hän pärjää työelämässä ja yhteiskunnassa.”

H4: ”Ja minun vanhempi tyttö on [lähihoitaja]koulu. Seuraavana töissä, avustajan töissä.” Koska itse mennyt kouluun ja töissä ja maksaa koulu.”

”Poika on ammattikoulu. Joo, se on automekanik. Tosi hyvä.”

”Ja minä odotan [nuorimman tytön tulevaisuutta].”

Venäläis- ja turkkilaistaustaisten äitien koulutusodotukset on korkeat. Molempien toiveena on, että lapset hankkivat yliopistokoulutuksen. Venäläisäiti kertoo keskustelewansa ensimmäistä luokkaa käyvän tyttärensä kanssa välillä tulevaisuudesta ja lisäksi ohjaavansa tätä ammatinvalinnassa.

H2: ”Minä sanon muista se. Muista, sinusta pitäisi tulla lääkäri (nau-rahtaa). Koska minä halusin myös olla lääkäri, kun minä olin pieni. Jotenkin minä myöhemmin minä olin niin kiinnostunut vieraista kie-listä, että se vain meni noin.”

H3: ”Ja minä haluaisin oppi paljon, opiskelija, lukio, yliopisto ja saa-vat hyvä ammatti.”

Kurditaustainen äiti tahtoo hänkin lastensa kouluttautuvan pitkälle. Nuorimman, päiväkotikäisen lapsen kohdalla hän ei vielä varsinaisesti ole miettinyt koulu-tusvaihtoehtoja. Äidille on kuitenkin tärkeää, että tulevaisuudessa poika menes-tyy koulussa ja kasvaa avuliaaksi sekä toisia huomioonottavaksi ihmiseksi. Po-litiikkaan äiti ei missään nimessä halua lapsien osallistuvan.

H5: ”[Toivon] vain mun lapset opiskelee hyvin ja hyvä, hyvä amma-tilla, joo. Mä en toivonut mitään muuta.”

”En vielä oikeesti. Mut mä aina toivon ennen kuin nukkumaan hänelle tulee hyvä poika, hyvä todistus koulussa ja onnellinen elämä. Mutta ei politiikka. Mä en koskaan halua mun lapset lähellä politiikka. Mä haluan ihan rauhallinen ja iloinen ja hyvä, elikkä jotka pystyvät auttaa ihmisiä ja auttaa itsellekin.”

### 6.2.1 Vanhempien toiveet ja lasten omat toiveammatit

Peltola (2010, 74) toteaa vanhemmilla ja perheellä olevan suuri merkitys maahanmuuttajanuoren koulutus- ja ammatinvalinnassa. Äideille on tärkeätä, että lapset löytävät oman toiveammattinsa. Kuitenkin vanhemmat pyrkivät eri tavoin vaikuttamaan lasten päätöksiin. Äitien kertoman perusteella vanhempien ja lasten ammattitoiveet eivät ole täysin yhdenmukaisia. Vanhemmat asettavat lapsille korkeat tavoitteet. Alitolppa-Niitamo (2004, 120) on havainnut somalimaahanmuuttajalapsiin ja nuoriin kohdistettavan vahvoja koulutusodotuksia. Somalitaustaiselle äidille onkin tärkeätä, että lapset pääsevät kouluttautumalla kiinni työelämään.

H1: ”Itse asiassa nuoremmat ei mitään tiettyä, mutta ne käy, ne suorittaa koulun, silleen lukion tai ammatillinen kautta ja työelämään jossakin vaiheessa.”

Keskimmäisestä pojasta äiti kuitenkin toivoo lääkäriä, muttei ole varma sen toteutumisesta. Äidin mukaan poika itse tahtoo enemmän ammatillisen koulutuksen kautta pääsevänsä lentoliikennealalle.

”Silleen lääkäri. Mutten tiedä. En tiedä onnistuuko (naurahtaa). Lastenlääkäri tai sellainen. ... Poika [itse] enemmän tahtoo mekaanikoksi tai jotain silleen. Hän sanoi minä tulen lentäjäksi. No on se hyvä kaksoistutkinto tai silleen.” (keskimmäinen poika 13v.)

Tyttärelleen hän ei ole miettinyt mitään ammattia. Äidin mukaan somalikulttuurissa tytöt enemmän itse tekevät päätöksiä. Tyttö itse toivoo opettajan uraa.

”En vielä [ole miettinyt]. Hän on tyttö. ... Mut tyttö [itse] haluaa opettajaksi enemmän.” (nuorin tyttö 10v.)

Äiti haluaa, että myös vanhin poika tekee tulevaisuudessa töitä. Hänellä ei kuitenkaan ole pojan suhteen mitään koulutusodotuksia tai varsinaisia ammattitoiveita. Äidin mukaan koulussa kohdatut vaikeudet sekä tukihenkilöiden puuttuminen varjostavat pojan elämää edelleen ja estävät häntä menestymästä.

”Se voi olla siivooja. Se ei mulle väliä.” (vanhin poika 19v.)

”Mut oikeesti se on vähä vaikee silleen kotoutua. Tavallaan sulla eri kulttuuri, jos sulla ei mitään tukihenkilöitä eikä mitään. Ei oo kannustavia ihmisiä. Sitten toinen ei menesty.”

Venäläistaustainen äiti kannustaa tyttärtään kouluttautumaan lääkäriksi. Tyttären oma ammattitoive on opettaja, mutta toisinaan hän myötäilee äitinsä toiveita ja kertoo haluavansa eläinlääkäriksi.

H2: ”Hän sanoi minulle, äiti minusta tulee opettaja. Minä sanoin ei opettaja, parempi lääkäri. ...Kun minä puhun, hän haluaa opiskella lääkäriksi. Hän sanoo kaikille, minusta tulee lääkäri. Siis hän haluaisi olla eläinlääkäri.” (tyttö 7v.)

Turkkilaistaustaisen äidin vanhimmat kaksostytöt haluavat jatkaa lukio-opintoihin. Toinen tytöistä tähtää yliopistoon oikeustieteiden opintoihin ja toinen ammattikorkeakouluun sairaanhoitotyön opintoihin. Äiti on tyytyväinen tyttäriensä koulutus- ja ammatinvalintoihin.

H3: ”[Tytöt] haluaa jatkaa lukio tai yliopisto, iso ammatti. Ajattelen hyvä. Toinen tytöistä haluaa sairaanhoitaja ja toinen laki, lakimies.” (kaksostytöt 17v.)

Pojalle äiti toivoo myös lukio- ja yliopisto-opintoja. Lisäksi äiti haluaa, että poika hankkii hyvän ja korkeasti arvostetun ammatin lääketieteen tai oikeustieteen alalta. Äiti mainitsee yhdeksi vaihtoehdoksi myös opetusalan, mutta toteaa lasten itse lopulta tekävän ratkaisun ammatinvalinnoista. Vielä Turkissa poika itse toivoi poliisin uraa, mutta Suomessa hänellä ei vielä ole mitään tiettyä unelma-ammattia. Hän haluaa tulevaisuudessa käydä lukion, kunhan kielitaito paranee.

H3: ”Minäkin totta kai haluaisin, että hän [poika] jatkaa opiskelemaan lukioon ja yliopisto ja saa hyvä ammatti. Mutta hän tie itse mitä haluaa. Joskus me puhumme. Hän kun oli Turkissa hän sanoi

ammatti poliisi. Mutta tässä en tiedä. Nyt en ajattele mitään ammatti. [Poika itse] haluaa ammatti, lukio tai... Mutta haluaa opiskelija." (poika 15v.)

"[Tulevaisuudessa] minä haluaisin hänellä [pojalla] on hyvä ammatti. Lakimies, lääkäri tai opettaja.

Äiti uskoo nuorimmaisen lapsen menestymiseen ja toivoo hänestä lääkäriä. Lääkäri on arvostettu ammatti Turkissa ja äidin mukaan jokaisen perheen ainakin yhdestä lapsesta toivotaan aina lääkäriä. Häntä huvittaa ensimmäistä luokkaa käyvän poikansa toiveammattit, jotka vaihtelevat vähän väliä astronautista poliisiin.

"Hänen [nuorimman lapsen] pää on hyvä, minä luulen. Minäkin haluan lääkäri. Kaikki minä tiedän haluaa yksi lapsi lääkäri. [Poika itse haluaa olla isona] astronautti, sitten poliisi, lääkäri, paljon (nauuraa)." (poika 7v.)

Kosovolaistaustainen äiti on tyytyväinen vanhimman tyttärensä parhaillaan käynnissä oleviin lähihoitajan ammatillisiin perustutkinto-opintoihin. Keskimäinen tytär käy töissä osin äidin toiveiden vastaisesti. Äiti on kuitenkin iloinen siitä, että tytär aikoo hankkia avustajakoulutuksen.

H4: "Ja toinen tyttö mennyt lähihoitajankouluun." (tyttö 24 v.)

"Ja kun [keskustelin] minun tytön kanssa, äiti minä löytä minun ammatti [avustajana]. Minä menen opiskelija sama ammatti." (tyttö 22 v.)

Pojalla on haave perustaa ammatillisten automekaanikon opintojen jälkeen oma yritys. Äiti on luottavainen ja uskoo, että poika onnistuu aikeissaan. Hän ei kuitenkaan halua painostaa poikaa.

"[Kun pojalta] loppuu tässä koulu [automekaanikon opinnot] ja varmaan oma yritys. Ja haluan paljon. Minä en sano mitään. Minä odotan." (poika 20 v.)

Nuorimmaisen tyttären toive poliisiksi tai vartijaksi ryhtymisestä ei sen sijaan vakuuta äitiä. Äiti toivoo tyttärelleen vähemmän miesvaltaiselle alalle suuntautumista. Hän kertoo myös keskustelleensa tyttären kanssa ammatinvalinnoista

ja on kehottanut tätä tutkimaan enemmän oman osaamistasonsa mukaisia koulutusvaihtoehtoja.

”Minä sanon katso helppoja, koska poliisi tulee varmaan on kaikki kymptit. Kun mä en halua mennä poliisi. [Tyttö itse] haluaa poliisi tai vartija. En mä tiedä. Minä sanon se on ammatti mies. Kaikki haluaa miehet.” (tyttö 12 v.)

Kurditaustainen äiti toivoo molemmista tyttäristään lääkäreitä. Vanhempi tytär on päättänyt lukion jälkeen, että hän haluaa opiskella yliopistossa opettajaksi. Kahden vuoden ajan tehdyt opettajan sijaisuudet ovat vakuuttaneet myös äidin siitä, että tytär soveltuu alalle.

H5: Lääkäriksi. Mutta he eivät koskaan halua tulla lääkäriksi. Vanhin tyttö haluaa tulla opettajaksi, kun hän on siellä hyvä. On tehnyt kaksi vuotta sijaisuus ala-asteella, yläasteella, lukio, on ammattikoulussa ...päiväkotiin elikkä eskarit tehnyt sijaisuus, joo. Mutta kun hän pitänyt siihen, mä toivon hänelle hyvä menee.” (tyttö 21 v.)

Nuorempi tytär aikoo hakea lukion jälkeen poliisiammattikorkeakouluun. Poliisin ammatin sijaan äiti on ehdottanut tälle myös oikeustieteen ja lääketieteen opintoja, mutta äidin valinnat eivät ole olleet tytön mieleen.

”Toinen haluaa poliisi. Vaikka minä halusin hänelle lakimies tai lääkäriksi, mutta hän ei tykkää siitä.” (tyttö 16 v.)

Nuorimmaiselle pojalle äiti ei vielä ole harkinnut mitään ammattia. Hänestä on tärkeää, että pojan tulevaisuudessa valitsema ammatillinen valinta sopii tälle. Äiti miettii myös sellaisia maahanmuuttajille suunnattuihin kotoutumiseen liittyviä työelämäaloja, joista saattaisi olla runsaasti kysyntää vielä tulevaisuudessa.

”...Ehkä joskus voi vaikka opettaa maahanmuuttaja, jotka tarvitsevat kieliä tai neuvot niille mitä pitää tehdä, että täällä Suomessa pärjätään paremmilla elämällä. Jos koko ajan vaan istuu ja odottaa, elikkä joku auttaa. Ei, hän voi neuvoo niille. Mikä hänelle voi hyvä ammatti? Mutta en vielä oikeesti mieti mikä hänelle sopii. (poika 2 v.)

Karppisen (2007, 126) mukaan maahanmuuttajanuorten ryhmässä ilmenee huomattavasti kantaväestöä useammin ongelmia koulutusvalinnoissa ja toiselle asteelle siirryttäessä. Kova kilpailu koulutuspaikoista ja varsinkin hakeminen keskimääräistä vaikeammin päästäville koulutusaloille saattaa johtaa koulutuksen ulkopuolelle jäämiseen (Karppinen 2007, 126). Vuonna 2014 Suomessa asuneilla ulkomaalaistaustaisilla nuorilla koulunkäynnin varhainen keskeyttäminen tai kokonaan työn ja koulutuksen ulkopuolelle jääminen oli yleisempää suomalaistaustaisiin nuoriin verrattuna (Larja, Sutela & Witting 2015, 61).

Uskomukset koulutusvalintoihin vaikuttavista tekijöistä. Monet vanhemmat omaavat koulutusta korostavia arvoja ja erityisesti he antavat tukea ja ohjausta. Perheen tarjoama emotionaalinen ja sosiaalinen turvaverkko ovat erityisen merkittäviä maahanmuuttajanuorille. (Peltola 2010, 74.) Suurin osa haastatelluista äideistä ajattelee, että heidän on mahdollista vaikuttaa lasten koulutusvalintoihin. Vanhempien välillä on eroja siinä, kuinka aktiivisesti he pyrkivät ohjaamaan lapsiaan seuraamaan jotain tiettyä koulutuspolkua. Turkkilaistaustaisen äidin mukaan vanhempien oma kouluttautuminen luo paremman perustan omille lapsille ja jälkipolville.

H3: ”Sen jälkeen on lapsenlapsetkin tietoisempia ja viisaampia, kun äiti ja isä ovat opiskelleet.” (tulkki)

Venäläistaustainen äiti tuo voimakkaasti esiin omaa aktiivista rooliaan, jonka hän on omaksunut nuorempana omalta äidiltään. Äidistä on tärkeä vaikuttaa lapsen päätöksiin koulunkäynnin osalta, jotta siihen esimerkiksi eivät pääse vaikuttamaan kaverit.

H2: ”Jo minun äitini aina sanoi minulle, että sinä, et opiskele minun takiani. Sinä opiskelet itsesi takia. Se vaikuttaa sinun tulevaisuuteen. Totta kai siis äidistä kaikki riippuu. Siis äiti on tärkein opettaja. Tai ensimmäinen opettaja lapsen elämässä. Että jos minä en sano hänelle, kuka sanoo. Kaverit?”

Kurditaustainen äiti ei usko kavereiden vaikuttavan lapsen koulumenestykseen. Hänestä on kuitenkin tärkeätä tuntea lapsen kaverit sekä heidän vanhempansa.

H5: ”Ei mun mielestä [lapsen ystävät vaikuta koulussa pärjäämiseen]. Aina yleensä mä kysyn kenen kanssa sä olet kaveri ja onko se oli kiva. ...Mutta välillä me tutustutaan perheet, kenen kanssa ovat kaveri tai koulussa on joskus vanhemmin vartti on tavattu toisia.”

Kosovolaistaustainen äiti ei yhtä tiukasti pyri ohjaamaan lapsia johonkin tiettyyn koulutussuuntaan. Äiti on kiitollinen suomalaisen yhteiskuntajärjestelmän antamasta tuesta kohdattuaan vaikeuksia työllistyä. Hän pyrkii enemmänkin vaikuttamaan taustalla ja kannustamaan lapsia hankkimaan koulutuksen Suomessa. Toiseksi vanhinta tytärtään, joka ainakin jossain vaiheessa on harkinnut muuttoa Kosovoon, äiti neuvoo odottamaan vuosia eteenpäin. Äiti pitää tärkeänä välittää tietoutta kaikille lapsille suvun vainojen täyttämästä historiasta.

H4: ”Äiti, nyt on Kosovossa hyvin. Joo, nyt. Nyt. Odota, minä sanon odota. Kohta on hyvä. Odota sinne. Vaan ei ole töissä vanhemmat. Missä tulee raha? Minä sanon aina, katso tässä minä ja isä ei töissä. On sosiaali- tai Kelan apun. Nyt sano minun vanhempi tyttö, voi äiti, nyt minä mietin mikä sanoit sinä. Hän ei ole töissä, heti on apua Suomessa.”

”Minä aina puhun. Varmaan minä olen väärä nainen, väärä äiti. Minä puhun kanssa lapset. Täs on historia.”

Somalitaustainen äiti sen sijaan ei usko vanhempien toiveilla olevan kovinkaan paljon vaikutusta lasten koulutusvalintoihin. Hän olettaa menestymisen olevan enemmänkin kytköksissä lapsen elinpiiriin, kouluun ja ystäviin.

H1: ”Mä en tiedä, mut mä uskon, et vanhemmat ei paljon vaikuta. Sillä koulussa ja kotiympäristön kautta ja ystävän kautta lapset menesty. Enemmän kuin kotona isän ja äidin toiveet.”

## 6.2.2 Vanhempien varasuunnitelmat

Vanhempien varasuunnitelmat. Vanhemmilla ei ole selkeitä varasuunnitelmia mahdollisten koulutuksellisten ongelmien varalle. Äidit luottavat melko vakaasti lasten pääsevän aiotuille koulutuspoluille. Silti jatko-opintosuunnitelman perustaminen vain yhden opiskelupaikan varaan peruskoulun jälkeisessä nivelvaiheessa lisää Karppisen (2007, 136) mukaan koulutuksen ulkopuolelle jäämisen

mahdollisuutta. Mahdollisiin hankaluuksiin vanhemmat valmistautuvat eri tavoin. Kouluttautumattomuus ei äitien mukaan ole vaihtoehto. Turkkilaistaustaisen äidin päällimmäinen toive on, että lapset kouluttautuvat korkeasti. Koulussa pärjäämättömyyden varalta äiti ohjaa lapset tarvittaessa hankkimaan mieleisensä ammatillisen koulutuksen.

H3: ”Ennen kaikkea toivovat, että opiskelevat. Että kun on toive, että opiskelee, mutta jos käy niin, ettei pääse sinne alalle niin sitten kuitenkin mikä olis esimerkiksi työ, toivotuin työmahdollisuus, semmonen ammattikoulu. Jos ei esimerkiksi lukiossa pärjää niin semmonen ammattikouluala, josta pitää.” (tulkki)

Kosovolaistaustaiselle äidille jää epäselväksi, mitä varasuunnitelmalla tarkoitetaan. Toisaalta äidin puheesta saa vaikutelman, että hän on antanut ainakin vanhempien lasten tehdä itsenäisesti omat koulutus- ja uravalintapäätökset. Nuorimman lapsen poliisiksi ryhtyminen ei miellytä äitiä, mutta hän olettaa tytön kasvaessa vielä uratoiveenkin muuttuvan.

H4: ”Hän vielä pieni. Hän varmaan vielä vaihtaa.”

Somalitaustainen äiti kokee vaikeaksi tehdä varasuunnitelmia vieraassa maassa. Keskimmäisen pojan varalle äiti on säästänyt rahaa, jotta tämä voi tarvittaessa hankkia lääkäriskoulutuksen ulkomailla. Äiti kertoo tämän olevan tavallista afrikkalaisessa kulttuurissa.

H1: ”Itseasiassa jos lapsi ei mene kouluun [siinä maassa] missä ne ovat syntyneet, niin sen on vähän vaikea tehdä varasuunnitelma. Silleen hätävara, mutta rahaa voi säästää. ... Joo, minä olen ihan afrikkalainen. Ja vanha kulttuuri. Silleen itte mä toivon [keskimmäiselle pojalle 13v.], mä säästän hänelle rahaa ja hän menee ulkomaille [lääkäri]koulutukseen. ... Mutten tiedä. En tiedä onnistuuko. (naurahtaa).”

Nuorimmaiselle tyttärelleen äidillä ei ole varasuunnitelmaa. Äidin mukaan somalikulttuurissa ei yleensä edes päätetä etukäteen tyttöjen tulevaisuutta. Heidän uskotaan itse vaikuttavan omiin päätöksiinsä. Sen sijaan kulttuurille on ominaista pyrkiä enemmän vaikuttamaan poikien valintoihin.

”Ja meidän kulttuurissa ja elämänvaiheessa muuttuu silleen heti hänen [tytön] kiinnostus tai en mä tiedä. Mä luulen, et hän silleen itse vaikuttaa itseensä. Mutta pojat yleensä meidän kulttuurissa silleen, että jos vanhemmat on sellaisia, et kuuntelee lapsia myös lapset silleen kunnioittaa enemmän. Mut enemmän mä kunnioitan hänen [pojan] valintoja. Mut jos hän suostuu menee Eurooppaan koulutukseen.”

Äiti on epätietoinen vanhimman pojan tulevaisuudesta. Hän tuntee olonsa melko neuvottomaksi, eikä usko voivansa itse vaikuttaa pojan parempaan menestymiseen. Äidin mukaan peruskoulun jälkeisen kouluttautumattomuuden sekä työttömyyden taustalla ovat pojan tukematta jättäminen koulussa.

”Mutta [vanhin poika] ei ole mitään. Kyllä se on ihan iloinen poika. Mutta mä en voi sille mitään. Hän hakenut monta työpaikkaa. Ei se saa, koska hänelle ei yhtään neuvottu koulussa.”

Kurditaustainen äiti ei epäile, etteivätkö hänen tyttärensä ainakin jossain vaiheessa pääsisi toivomiinsa luokanopettajan ja poliisin koulutuslinjoille. Nuorimalle lapselleen, vielä päiväkotia käyvälle pojalle hänellä ei myöskään ole mietittyä varasuunnitelmaa. Äiti luottaa tyttöjen tietämykseen suomalaisesta yhteiskunnasta sekä sen tarjoamista tukipalveluista, joilla pojan mahdollisiin koulunkäynnissä ilmeneviin vaikeuksiin perhe voi tarvittaessa hakea apua.

H5: ”Onneksi mun tytöt on kiltti. He auttavat, jos minä ja mun mies emme pysty auttaa ollenkaan.”

”Mutta täällä Suomessa niin paljon apupaikkoja, jotka me voi saataan niiltä apua tai kyselemme mitä tehdään, elikkä mun pojalla menee parempi suuntaan tai parempi opiskelemaan tai hyvä poika tulee hänestä. Elikkä kyllä täällä voi vaikka mistä voi saada kyllä täällä on paljon ihmisiä, jotka pystyvät auttamaan meitä.”

Venäläistaustainen äiti on melko vakuuttunut tyttären yliopistokoulutuksesta. Hän pyrkii jatkuvasti tukemaan tyttären koulunkäyntiä. Äidin varasuunnitelmaan kuuluu tarvittaessa opiskeleminen avoimessa yliopistossa, mikäli sisäänpääsy korkeakouluun ei toteudu heti ensimmäisellä kerralla.

H2: ”No, en ole vielä miettinyt sitä. ...Minä aina yritän olla lähellä ja tukea hänet ja auttaa myös jos on vaikeuksia. Ja jos hän ei pääse [opiskelemaan korkeakouluun] ensimmäisellä kerralla, sitten toinen

kerta. Että avoimen yliopiston kautta jos sitten vois suorittaa kursseja näistä [opinnoista].”

Peltolan (2010, 80) mukaan pohdittaessa maahanmuuttajataustaisten vanhempien lasten tulevaa yhteiskunnallista asemaa sen ei voida pelkästään ajatella muotoutuvan vain perheen tarjoamista materiaalisista ja muista resursseista. Maahanmuuttajalasten ja nuorten paikat täysivaltaisina ja menestyvinä kansalaisina ovat yhtä lailla kiinni yhteiskunnan rakenteista ja niiden syrjivistä käytännöistä (Peltola 2010, 80).

## 7 LÖYTÖJEN TARKASTELU

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella maahanmuuttajavanhempien tekemiä tulkintoja lasten koulukokemuksista. Lisäksi tutkimuksella pyrittiin selvittämään, minkälaisia ovat maahanmuuttajavanhempien koulutustoiveet. Tutkimuksen teoreettinen tausta tukeutuu John U. Ogbun kulttuuris-ekologisen teoriaan. Zacheus, Kalalahti ja Varjo (2015, 13 arvioitavana) toteavat, että Ogbun teoriaa on käytetty suomalaisissa tutkimuksissa melko vähän. Poikkeuksena on Jussi Kokkosen kosovalaisoppilaita käsittelevä väitöskirja. Teorian vähäistä käyttöä saattaa selittää suomalaisen maahanmuuton lyhyt historia. Lisäksi suomalainen koulutusjärjestelmä poikkeaa selvästi yhdysvaltalaisesta järjestelmästä. Suomalainen koulutusjärjestelmä tarjoaa yhtäläiset mahdollisuudet ja kaikille ilmaisen peruskoulun. Suomessa koulujen väliset erot eivät ole kovinkaan suuret. Suurimmaksi osaksi koulut ovat myös julkisesti ylläpidettyjä. Periaatteessa suomalainen koulutusjärjestelmä antaa kaikille samat etenemismahdollisuudet. (Zacheus, Kalalahti & Varjo 2015, 11, 13 arvioitavana.) Zacheus, Kalalahti ja Varjo (2015, 11 arvioitavana) pitävät Ogbun teoriaa kuitenkin hyödyllisenä välineenä pyrittäessä selittämään maahanmuuttajien usein kantaväestöä heikompaan akateemista menestymistä. Tässä tutkimuksessa maahanmuuttajaäitien lasten koulukokemusten tulkinnoissa oli havaittavissa useita yhtäläisiä piirteitä. Myös vanhempien koulutusodotukset ja –toiveet olivat melko samansuuntaisia. Maahanmuuttajaäidit kertoivat lisäksi sellaisista henkilökohtaisista asioista, joita haastatteluissa harvemmin nostetaan esiin.

### 7.1 Maahanmuuttajavanhempien vahva koulutususko

Tiivistäen voidaan todeta, että maahanmuuttajataustaisten äitien koulukokemusten tulkintojen ja koulutustoiveiden taustalla vaikuttavat tekijät ovat moninaiset. Yhtenä tutkimuksen päätuloksena voidaan nähdä maahanmuuttajataustaisten äitien vahva koulutususko ja uskomus koulutuksella saavutettavasta korkeasta sosiaalisesta statuksesta. Maahanmuuttajataustaisten vanhempien

erittäin vahvaa uskoa koulutuksen merkitykseen tukevat myös aiemmat tutkimustulokset (Rinne & Tuittu 2011, 146; Rinne & Nuutero 2001, 119). Rinteen ja Tuitun (2011, 140, 146) tavoin tässäkin tutkimuksessa koulutususkolla ja vanhempien koulutustasolla ei ollut yhteyttä. Tutkittavien maahanmuuttajataustaisten äitien koulutustaustat vaihtelivat kesken jääneistä yleissivistävistä opinnoista aina yliopistotutkintoon saakka.

Koulukokemuksista tehtyjen tulkintojen taustalla vaikuttaa vanhempien tekemä vertailu lähtömaan ja uuden yhteiskunnan välillä. Vanhemmat arvioivat lasten koulunkäyntimahdollisuuksien parantuneen Suomeen muuton jälkeen. Uskomusta vahvistaa vanhempien tekemä vertailu entisen kotimaan koulukokemuksista ja suomalaisesta melko tasa-arvoisesta koulutusjärjestelmästä. Osa äideistä kertoi, että heidän kotimaissaan koulunkäynnin esteeksi oli saattanut muodostua taloudelliset syyt, lähtömaan matala tasoinen opetus tai kapea-alainen koulutustarjonta. Ogbun ja Simons'in (1998, 164-166) sekä Luciak'in (2004, 365) mukaan vähemmistöihin kuuluvien koulusuoriutumisen erot voivat lisäksi selittyä maahanmuuttoon liittyvillä syillä. Tässä tutkimuksessa jätettiin tarkoituksella kysymättä vanhempien maahanmuuton syy. Katsoin sen olevan liian henkilökohtainen asia. Osa äideistä kuitenkin itsenäisesti kertoi lähtösyistään entisestä kotimaasta.

Maahanmuuttajavanhemmat uskovat koulutuksen mahdollistavan taloudellisen menestymisen. Vanhempien koulutuksellisten asenteiden taustalla vaikuttavat lisäksi lähtömaassa muodostuneet ennako-olettamukset koulutuksen avulla saavutettavasta menestymisestä. Entisessä kotimaassa koetut vastoinkäymiset ja epätasa-arvoisemmat mahdollisuudet kouluttautua tuntuvat lisäävän vanhempien optimistista uskomusta Suomessa hankitun koulutuksen hyödystä.

Vanhemmat pyrkivät parantamaan lasten menestymismahdollisuuksia välittämällä positiivisia koulutusasenteita sekä keskustelemalla heidän kanssaan koulunkäyntiin liittyvistä asioista. Lapsia kannustetaan tavoittelemaan hyviä arvosanoja ja sitä myöten parantamaan asemiaan tulevaisuudessa. Vanhemmat suhtautuvat myönteisesti myös kotitehtävien tekemiseen. Vähemmistöoppilaiden vanhemmat kontrolloivat lastensa kotitehtävien tekoa huolimatta siitä, pystyvätkö he edes auttamaan (Ogbu & Simons 1998, 177). Annettavan tuen määrä vaihtelee maahanmuuttajaäidin suomen kielen taidoista riippuen. Heikko

kielitaito vähentää vanhempien mahdollisuuksia antaa tukea kotitehtävissä. Tuen antamista vaikeuttavat myös vaihtelevat työajat. Vanhemmat ovat usein enemmän emotionaalisen kuin konkreettisen tuen antamisen varassa. Vanhemmat ovat vakuuttuneita siitä, että Suomessa lasten menestyminen on mahdollista, mikäli vain jaksaa yrittää ja menestyy koulussa. Vapaaehtoisten vähemmistöjen korkeat akateemiset odotukset ja menestymisen ei useinkaan katsota olevan koulujen vaan lasten itsensä vastuulla (Ogbu & Simons 1998, 176).

### 7.1.1 Maahanmuuttajavanhempien koulutyytyväisyyden taustalla luottamus suomalaiseen peruskouluun

Rinne ja Tuittu (2011, 145) arvelevat maahanmuuttajavanhempien koulutyytyväisyyden ja suomalaisen perusopetuksen arvostuksen johtuvan heidän omista heikoista koulunkäyntimahdollisuuksista. Kaikista tyytyväisimpiä kouluun ovat ne vanhemmat, joiden omat koulunkäyntimahdollisuudet ovat sodan vuoksi tai kehittymättömän tai elitistisen koulutusjärjestelmän takia olleet huonot (Rinne & Tuittu 2011, 145). Maahanmuuttajataustaiset äidit ovat tyytyväisiä monikulttuuriseen peruskouluun. Oppilasaineksen muodostumista useista eri kulttuuritautaisista lapsista pidetään hyvänä asiana. Pääsääntöisesti he myös luottavat suomalaiseen kouluun ja valtaväestön instituutioihin. Vanhemmat luottavat kouluun, mikäli eivät itse pysty tukemaan lasten koulunkäyntiä. Lisäksi myönteisen suhtautumisen taustalla vaikuttaa usean haastateltavan omakohtainen työskentely lasten koulussa. Jotkut vanhemmista ovat tutustuneet koulun arkeen toimimalla joko opettajana tai koulunkäyntiavustajana. Osa äideistä on ollut TE-toimiston ja koulun yhteisesti sopimassa työkokeilussa. Vaikuttaa siltä, että mahdollisuus päästä tutustumaan henkilökohtaisesti koulun arkeen lisää maahanmuuttajavanhempien tietoisuutta suomalaisesta peruskoulusysteemistä. Se myös näyttäisi vaikuttavan positiivisesti heidän uskomuksiinsa koulun menestymistä edistävästä roolista.

### 7.1.2 Oman äidinkielen ja uskonnon opetuksen järjestäminen jakaa maahanmuuttajavanhempien mielipiteet

Oman äidinkielen opetus on vanhemmille tärkeää (Rinne & Tuittu 2011, 149), jotta lapsilla säilyy yhteys omiin juuriin. Osa haastatelluista äideistä on kuitenkin osin tyytymätön oman äidinkielen opetukseen. Äitien tyytymättömyys liittyy opetustapoihin sekä oppituntien aikana käsiteltäviin asioihin. Oman äidinkielen tunnit ovat usein ylimääräisinä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden lukujärjestyksissä. Vanhemmat eivät koe mielekkäänä oman äidinkielen tuntien sijoittamista muun lukujärjestyksen ulkopuolelle aamu- tai iltapäiviin. Äidit arvelevat, että pitkiksi venyvät koulupäivät saattavat lisätä lasten vastusta oman äidinkielen opiskeluun.

Vanhemmat myös arvostavat maksutonta kouluruokailua. Yleisesti ottaen äidit pitävät kouluruokaa hyvänä ja terveellisenä. Samoin kuin oman äidinkielen tuntien järjestämisellä myös kouluruokailulla saatetaan ajatella olevan lapsia eriarvoistava vaikutus. Islamin taustaisilla oppilaille on sellaisina päivinä eri ruoka, kun tarjolla on sianlihaa. Erilaiset ja kotona totutusta poikkeavat ruoat saattavat aiheuttaa lapsissa hämmennystä.

Aineistosta nousee mielenkiintoinen havainto liittyen uskonnon opetukseen. Uskonnon opetus jakaa vanhempien mielipiteet opetuksen järjestämisestä puoltaviin sekä sitä vastustaviin. Uskonnon opetuksen säilyttämisen kannalla olevat pitävät sen hyötynä eettisiin arvoihin kasvamista sekä oman yhteisöidentiteetin muodostumista. Erityisesti islamin uskonnon opetuksen vastustus perustuu epäluuloisuuteen annettavasta opetuksesta ja politiikan mahdollisesta mukaan tulemisesta. Vaihtoehtoisesti elämänkatsomustiedon ajatellaan lisäävän suvaitsevaisuutta.

Toinen yllättävä havainto on, että vanhemmat saattavat sekoittaa islamin uskonnon ja kulttuurin keskenään myös koulun antamassa opetuksessa. Moallin (2005, 96) toteaa, että monenlaiset kulttuuriset tavat ja islamin uskonnolliset käsitykset sekoittuvat, joten niitä on vaikea erottaa toisistaan. Osan äideistä epäluuloisuus liittyy myös opettajavalintoihin. Vanhemmat pitävät huonona asiana sitä, etteivät esimerkiksi oman äidinkielen tai oman uskonnon opettajat ole koulun rehtorin palkkaamia. Vanhemmat suhtautuvat melko kielteisesti

opettajien epäpätevyyteen. Sekä kantaväestöön että maahanmuuttajiin kuuluvien ilman koulutusta olevien opettajien ajatellaan lisäävän riskiä näiden toimia työssään epäeettisesti. Vilén (2009, 94) toteaa, että vanhempien ennakkoluulot koulua kohtaan voivat myös lähteä olettamuksesta, että heidän lastaan sorretaan maahanmuuttajataustan takia. Oman kielen ja kulttuurin edustaja voisikin toimia välittäjänä sekä saada koulun ja vanhemmat yhdessä pohtimaan lapsen etua (Vilén 2009, 96).

### 7.1.3 Kodin ja koulun välisen yhteistyön esteenä kielimuuri

Äidit näkevät koulun ja kodin välisen yhteistyön melko toimivana. Yhteydenpitoa kouluun pidetään helppona ja opettajien ajatellaan enimmäkseen olevan ymmärtäväisiä sekä hyväksyvän erilaisuutta. Vilén (2009, 94) muistuttaa, että oppilaan suotuisa koulupolku edellyttää kodin ja koulun yhteistyötä. Sen yhteydessä voi kuitenkin esiintyä suomalaisen koulun ja maahanmuuttajataustaisten vanhempien kasvatuksellisen ajattelun sekä kasvatustieteen eroja (Vilén 2009, 94; Nissilä, Vaarala, Pitkänen & Dufva 2009, 40). Vanhempien puutteellinen suomen kielen taito sekä heille vieras suomalainen koulukulttuuri ja kasvatustieteen voimat asettaa esteitä toimivalla yhteistyöllä (Vilén 2009, 67). Äitien kielteiset kokemukset kodin ja koulun yhteydenpidosta johtuvat kotoutumisen tuen puuttumisesta.

Ogbun ja Simonsin (1998, 177) mukaan ei-vapaaehtoiset sysäävät akateemisten odotusten vastuun ja epäonnistumisen koulun tai opettajan vastuulle. Huonosta koulumenestyksestä voidaan syyttää heikkoa opetusta tai sitä, ettei vanhempia ole riittävän ajoissa informoitu vaikeuksista. Heikon menestymisen voidaan olettaa johtuvan myös lasten epätasa-arvoisesta kohtelusta. (Ogbu & Simons 1998, 177.) Kouluvaikeuksista tiedottaminen viiveellä tai kokonaan tiedottamatta jättäminen vaikeuttaa kodin ja koulun välisen kasvatuskumppanuuden syntymistä. Koulussa ilmenneistä ongelmista tulisikin tiedottaa kotia jo varhaisessa vaiheessa, asian vielä ollessa ajankohtainen.

Kodin ja koulun välisen sisäisen yhteydenpitovälineen Wilman etuna nähdään nopea tiedonvaihto. Mahdollisten koulunkäynnissä ilmenneiden ongelmien informoimiseen Wilman ei ajatella olevan hyvä ratkaisu. Ogbu ja Simons (1998,

182) kehottavat opettajia kasvatuskumppanuuteen vanhempien kanssa. Viestimisen ja yhteydenottojen tulisi perustua enemmän lasten positiivisiin onnistumisen kokemuksiin. Ei pelkäästään koulussa havaittuihin negatiivisiin asioihin ja ongelmiin. (Ogbu & Simons 1998, 182.) Ongelmia aiheutuu myös maahanmuuttajavanhempien heikosta kielitaidosta tai jopa kirjoitus- ja lukutaidottomuudesta. Koulujen on hyvä olla tietoisia siitä, että osa maahanmuuttajavanhemmista joutuu käyttämään omia lapsia tulkkeina Wilma-viestien sisältöjen ymmärtämisessä. Larjan, Sutelan ja Wittingin (2015, 67) mukaan koulujen nykyisiä vanhempien osallistamisen käytäntöjä tulisi tarkastella kriittisesti. Esimerkiksi Wilman kautta tiedottamisella on eriarvoistavia vaikutuksia, mikäli kaikki vanhemmat eivät osaa sujuvasti sitä käyttää tai jos kielitaidossa on suuria puutteita (Larja, Sutela & Witting 2015, 67).

#### 7.1.4 Yhteiskunnallisen kaltoinkohtelun ajatellaan johtuvan maahanmuuttajastatuksesta sekä heikosta kielitaidosta

Tulkinnat yhteiskunnallisesta kaltoinkohtelusta vaihtelevat osin sen mukaan onko maahanmuuttajavanhemmalla maahanmuuton jälkeen omakohtaista kokemusta syrjinnästä. Kotoutuminen ja kiinnittyminen suomalaiseen yhteiskuntaan ei ole ollut äideille helppoa. He ovat kohdanneet eriasteisia vaikeuksia yrittäessään sopeutua uuteen elämäntilanteeseen. Vapaaehtoisen vähemmistön tavoin äidit ajattelevat, että yhteiskuntaan kiinnittymisen vaikeudet johtuvat heidän ulkomaalaisstatuksesta sekä huonosta suomen kielen taidosta (ks. myös Ogbu & Simons 1998, 170). Kuitenkaan kaltoinkohtelun ei anneta vaikuttaa myönteisiin koulutusasenteisiin. Vanhempien törmääminen vieraasta kielestä johtuviin ennakkoluuloihin perustuu omakohtaisiin kokemuksiin ja toisaalta kuulo- ja puheisiin. Vanhemmat ovat enimmäkseen kohdanneet valtaväestön taholta syrjintää työllistymisen yhteydessä. Somalitaustaisella äidillä on eniten työllistymiseen liittyviä syrjinnäkokemuksia. Hän myös suhtautuu selkeästi kriittisimmin yhteiskunnassa ilmenevään kaltoinkohteluun.

Lisäksi ongelmia aiheuttavat ulkomailla suoritettujen tutkintojen ja ammattikelpoisuuden kelpaamattomuus Suomessa. Vanhassa kotimaassa suoritettujen

tutkintojen kelpoisuusehdot muodostuvat ongelmallisiksi Suomen työmarkkinoille pyrittäessä ja pätevytymisprosessi koetaan usein ylivoimaiseksi (Zacheus, Koski, Rinne & Tähtinen 2012, 53; Silvennoinen 2012, 318). Lähtömailla hankitun koulutuksen kelpaamattomuus uudessa yhteiskunnassa ei sekään lannista maahanmuuttajaäitejä.

Suomalaisen yhteiskunnan vieraus lisää vaikeuksia päästä aktiivisesti osaksi yhteiskuntaa. Vanhemmat olettavat vaikeuksien kuitenkin olevan väliaikaisia (Ogbu & Simons 1998, 170). Osan kohdalla vastoinkäymiset ovat jopa lisänneet motivaatiota pyrkiä elämässä eteenpäin. Alitolppa-Niitamo (2005, 40) arvelee maahanmuuttajien työlle osoittaman korkean arvostuksen selittyvän runsaasta työttömyydestä ja sen uhkasta. Työmarkkinoille aktiivisesta suuntautumisesta huolimatta maahanmuuttajanaiset törmäävät Suomessa ulkomaisten tutkintojen ja työkokemuksen matalaan arvostukseen (Joronen 2007, 297). Maahanmuuttajien heikkoa työllistymistä pidetään maahanmuuttajaäitien keskuudessa huolestuttavana asiana. Äidit ovat joko hakeutuneet tai ovat hakeutumassa erilaisiin koulutuksiin. Erityisesti koulussa tehtävällä työkokeilulla ajatellaan olevan kielitaitoa parantava vaikutus. Maahanmuuttajataustan ei uskota muodostuvan menestymisen esteeksi riittävän kielitaidon hankkimisen jälkeen. Vastoinkäymisistä ajatellaan jopa olevan hyötyä tulevaisuudessa. Niistä selviämisen uskotaan tekevän ihmisestä entistä vahvemman. Lisäksi vähempiarvoiseen työhön suhtaudutaan melko avoimin mielin, koska lasten ajatellaan olevan helpompi menestyä.

Vanhemmat pitävät lasten menestymisen esteenä heikkoa kielitaitoa. Koulussa hankitun hyvän kielitaidon myötä vanhemmat uskovat lasten parempiin etenemismahdollisuuksiin. Opettajilta voidaan toivoa tukea ja kannustusta kielen oppimiseen, jotta vähemmistöoppilaat nousisivat samalle tasolle valtaväestöön kuuluvien opiskelijoiden kanssa. (Ogbu & Simons 1998, 176-177.) Vanhemmat vertaavat omaa äidinkieltään ja suomen kieltä toisiinsa ja päätyvät pitämään jälkimmäistä vaikeana oppia. Pisimpään Suomessa asunut somalitaustainen äiti epäilee menestymisen esteen taustalla vaikuttavan kielellisten vaikeuksien lisäksi myös jotain muuta. Nissilä, Vaarala, Pitkänen ja Dufva (2009, 39) toteavat, että maahanmuuttajien oppimisessa esiintyvien vaikeuksien syyt saattavat

selkeästi johtua myös kulttuuri- ja kielisidonnaisista tekijöistä. Kielten erilaisuudesta johtuen niiden tunnistaminen on kuitenkin vaikeaa (Nissilä, Vaarala, Pitkänen & Dufva 2009, 39).

#### 7.1.5 Maahanmuuttajavanhempien uhrautuminen ja sen vaikutukset jälkipolville

Maahanmuuttajavanhemmat ovat valmiita tekemään uhrauksia ja antavat tukea, jotta lapset voisivat menestyä koulussa ja edetä opinnoissaan. Rinteen ja Tuitun (2011, 111) mukaan vanhemmat toivovat lasten hankkivan vähintään yhtäläisen koulutuksen kuin mikä heillä itsellään on. Äitien kertoman mukaan lapsien koulutusasenteiden voisi olettaa olevan melko myönteisiä tai todella positiivisia. Peruskoulussa ja jo pidemmälle opinnoissaan ehtineet lapset vaikuttaisivat ponnistelemaan menestymisen eteen. Lapset jakavat vanhempien ja vapaaehtoisen vähemmistön kanssa mm. positiivisen asenteen ja sitoutumisen koulutyöhön ja kotitehtäviin sekä noudattavat koulun sääntöjä (Ogbu & Simons 1998, 177).

Somalitaustaisella äidillä ei ole yhtä optimisten asenne koulumenestymisen kautta saatavaan hyötyyn. Vanhimman pojan tilanne huolestuttaa äitiä, koska tämä ei peruskoulun suorittamisen jälkeen ole päässyt etenemään koulutuspolulla eteenpäin. Epävarmuuden taustalla vaikuttavat yhteisölliset kokemukset maahanmuuttajataustaisten valtaväestöä kapeammat mahdollisuudet edetä koulutusportailla. Ogbun ja Simons´in (1998, 177) mukaan ei-vapaaehtoisilla vähemmistöyhteisöillä ja vanhemmilla on usein ristiriitainen asenne koulutusta kohtaan. Se johtuu omista epäoikeudenmukaisuuden kokemuksista koulutuksen saralla ja samalla tietoisuudesta koulutuksen antamista mahdollisuuksista. Sen seurauksena vanhemmat välittävät lapsilleen päinvastaisia viestejä ahkerasta opiskelusta ja samanaikaisesti itse suhtautuvat epäluuloisesti kouluun. (Ogbu & Simons 1998, 177.)

### 7.1.6 Integroituminen helpottaa tasapainoilua kulttuurierojen välillä

Omien kulttuuristen piirteiden säilyttämisen vaikeus kohdistuu yleisesti yhteiskunnassa työllistymiseen ja kouluttautumiseen. Tässäkin on vaihtelua äitien välillä. Vanhemman tausta vaikuttaa, mikäli lähtömaan kulttuuri poikkeaa tavoiltaan selkeästi suomalaisesta yhteiskunnasta. Äidit eivät kuitenkaan koe kulttuurisia eroja ongelmana varsinkaan lasten kohdalla. He kokevat, että lasten suomalaistuminen helpottaa näiden integroitumista yhteiskuntaan. Oman äidinkielen lisäksi vanhemmat toivovat, että lapset säilyttävät yhteyden omiin sukujuuriiin sukulaisten kautta. Vanhemmat ovat havainneet suomalaisen ja eri lähtömaiden välisen kulttuurieron vanhempien ihmisten kunnioittamisessa. Myös opettajiin suhtautumisessa on eri kulttuurien välillä eroja. Vanhemmat pitävät tärkeänä, että heidän lapsensa kunnioittavat opettajia eivätkä käyttäydy koulussa häiritsevällä tavalla.

Vanhemmat luottavat suomalaiseen peruskouluun myös sen auktoriteetin osalta. Koulun kurinpidolliset toimenpiteet ovat heidän mielestään oikeudenmukaisia eivätkä liian ankaria, toisin kuin monet äidit ovat lähtömaassaan tottuneet. Sen sijaan yksittäisten opettajien tekemät ratkaisut ovat välillä tuntuneet epäoikeudenmukaisilta. Vanhemmat toivovat koulua ja opettajia kohtelemaan lapsia samoin erilaisista kulttuuritaustaustoista huolimatta. Toisaalta juuri koulun runsas eri kulttuuritaustaisten oppilaiden määrä saatetaan nähdä yksilöllisyyden kustannuksella. Samalla vanhemmat peräänkuuluttavat sitä, että kulttuuritausta huomioitaisiin myös siinä vaiheessa, kun lapsi tulee vieraaseen kouluympäristöön. Lasten rasistiseen kohteluun vanhemmat suhtautuvat erittäin kielteisesti. Koululta toivotaankin tiukempaa puuttumista mahdolliseen rasismiin.

Lasten kasvatuskäytännöt ja vanhempien arvostus saattavat käytännöiltään, arvoiltaan ja merkitykseltään erota lähtömaan ja uuden yhteiskunnan välillä (Zacheus, Koski, Rinne & Tähtinen 2012, 47). Arvot ja arvostukset nojaavat kulttuuriperinteeseen ja erityisesti kulttuuristen perusoletusten taustalla ovat pitkät, useiden sukupolvien mittaiset juuret. Uudessa yhteiskunnassa maahanmuuttajien kollektiiviset yhteisöt ja niistä saatava tuki törmäävät yksilöllisempään vastuun ottamiseen itsestä. (Zacheus, Koski, Rinne & Tähtinen 2012, 22.)

Äitejä huolestuttaa suomalaisessa yhteiskunnassa melko varhainen itsenäistymisen kulttuuri. Siitä johtuen osa äideistä kokee lasten kasvattamisen osin vaikeana. Moallin (2005, 98) toteaa islamilaisessa perheessä korostuvan sisäisen yhtenäisyyden ja hierarkkisuuden. Suku ja perhe toimivat turvaverkkona, mutta kollektiivisuuteen liittyy lisäksi odotus yksilön velvollisuudesta ja lojaalisuudesta perhettä ja sukua kohtaan. Yhteisön tiivis tukiverkko luo turvaa ja vakautta elämään. Yksilön odotetaan huomioivan päätöksissään koko perheen edun sekä kunnioittavan vanhempiaan. Yhteisön ja yksilön päätösvalta määrittyy tämän sukupuolen ja iän mukaan. (Moallin 2005, 98-99.)

Tulkintojen taustalla vaikuttavat myös omaan sukuun ja etniseen ryhmään kuuluvien koulutukselliset asenteet. Eräänlaiset koulutukselliset esikuvat tarjoavat emotionaalisen tuen lisäksi myös konkreettista tukea mm. koulutuksellisissa valinnoissa. Yhteiskunnalliset, yhteisölliset ja perheen sisäiset tukiverkostot koetaan keskeisenä osana lapsen ja nuoren koulutyön tukemista ja koulutusvalintoja. Mielenkiintoinen havainto on, että somalitaustainen äiti painottaa voimakkaasti keskimmäisen pojan kouluttautumista ulkomailla. Peltolan (2010, 79) mukaan nuorten onnistuminen ja kohoaminen sosiaalisesti vanhempiensa tämän hetkisen aseman yläpuolelle saattaa toteutua kotoa saatavan emotionaalisesti vahvan tuen ja kantaväestön tavoin hankittujen kielellisten ja kulttuuristen resurssien avulla.

Maahanmuuton alkutaipaleella perheen tukiverkosto on usein suppea tai sitä ei edes ole. Ilman tukiverkosta perhe jää yksin ongelmiseen. Somalitaustaisen äidin kertoman mukaan yhteiskunnallinen tuki näyttäisi vähenevän työllistymisen ja koulutuksen hankkimisen jälkeen. Vaikuttaa siltä, että maahanmuuttajille annettava tuki loppuu osan kohdalla liian varhaisessa vaiheessa. Työllistymisen ja kouluttautuminen eivät välttämättä vielä tarkoita, että maahanmuuttaja-taustainen ihminen olisi täysin integroitunut yhteiskuntaan.

## 7.2 Maahanmuuttajavanhempien korkeat koulutustoiveet

Toisessa tutkimustehtävässä tarkastelin vanhempien koulutustoiveita. Äidit kokevat tärkeäksi, että heidän lapsensa kouluttautuvat peruskoulun jälkeen. Keskeinen tutkimustulos on se, että maahanmuuttajaäitien korkeat koulutusodotukset kohdistuvat sekä tyttöihin että poikiin. Myös Rinne ja Tuittu (2011, 151) havaitsivat, että maahanmuuttajien odotushorisontit lasten koulutuksen ja ammattien suhteen eroavat sukupuolten välillä suomalaisvanhempia vähemmän. Toisin kuin yleensä ajatellaan, maahanmuuttajavanhemmat kannustavat sekä tyttäriä että poikia ahkeraan ja pitkään koulunkäyntiin sekä etsiytymään hyviin yhteiskunnallisiin ammatteihin (Rinne & Tuittu 2011, 151).

Maahanmuuttajaäitien korkeat koulutusodotukset muodostuvat jo lasten koulupolkujen alussa. Lähes poikkeuksetta äidit odottavat lasten jatkavan peruskoulun jälkeen lukioon. Aiempi turkulaistutkimus vahvistaa tuloksen, että peruskoulun jälkeinen lukiokoulutusvaihtoehto on maahanmuuttajavanhempien keskuudessa ammattikoulua suositumpi (Rinne & Tuittu 2011, 129). Kosovolaistustainen äiti on ainoa, joka selkeästi puoltaa lasten ammatillista koulutusta. Myös Kilpi (2010, 119) havaitsi omassa tutkimuksessaan, että entisestä Jugoslaviasta kotoisin olevat suosivat ammatillista koulutusta huomattavasti muita ryhmiä useammin. Tämän ryhmän toiseen sukupolveen kuuluville lukioon jatkaminen ei ole kovin todennäköinen koulutusvaihtoehto (Kilpi 2010, 124).

Toiset maahanmuuttajaäidit suosivat ensisijaisesti korkea-asteen koulutusta. Perheen sosioekonomisesta asemasta riippumatta äidit toivovat lasten hakeutuvan lukio-opintojen jälkeen yliopistoon. Useat heistä toivovat ainakin osan perheen lapsista kouluttautuvan lääkäriksi tai johonkin toiseen korkeasti arvostettuun ammattiin. Usea vanhempi uskoo voivansa vaikuttaa lasten koulutusvalintoihin erityisesti näiden vielä ollessa pieniä. Omista toiveestaan huolimatta somalitaustainen äiti ajattelee koulun ja lapsen ystävien lopulta vaikuttavan näiden lopullisiin koulutusvalintoihin.

Vanhempien tietämys suomalaisen yhteiskunnan koulutusjärjestelmästä vaihtelee omien kokemusten mukaan. Venäläistaustaisella äidillä on paras yhteiskunnallinen tuntemus. Hän on myös edennyt omalla koulutuspolullaan kaikista

pisimmälle. Yhteiskunnallisen tuntemuksen taustalla saattaa vaikuttaa suomalaisen ja venäläisen osin yhteneväinen koulutussysteemi, äidin omakohtainen kokemus opettajan pätevyyden saavuttamisesta Suomessa sekä aiempi avioliitto suomalaisen miehen kanssa. Turkkiolaistaustaiset ja kosvolaistaustaiset äidit pitävät suomalaista ja lähtömaiden koulutusjärjestelmiä melko samankaltaisina. Heidän yhteiskunnallinen tuntemuksensa on kuitenkin kapea. Äitien heikko kielitaito vaikeuttaa heidän integroitumistaan yhteiskuntaan.

Rajallinen yhteiskunnallinen tuntemus hankaloittaa myös tuen antamista koulutusvalintatilanteessa. Tuen antaminen koulutusvalinnoissa jää usein äideiltä emotionaaliseksi. Kurditaustainen äiti luottaa tyttäriensä koulutovereiden kautta saadun yhteiskunnallisen tuntemuksen olevan riittävä, jotta nämä voivat edetä haluamallaan koulutuspoluilla. Konkreettisen tuen antamista hankaloittavat myös epäsäännölliset työajat.

Äitien kertoman mukaan heidän odotuksensa ja toiveensa eivät täysin kohtaa lasten omia koulutus- ja ammatinvalintatoiveita. Vanhempien toiveet tähtäävät osin korkeammalle, kuin mitä lapset itse ovat suunnitelleet. Äitien mukaan useimmat perheiden nuorista olisivat omatoimisesti suuntaamassa koulutuspoluillaan lukioon. Myös Kilven (2010, 124) mukaan valtaväestöön verrattuna maahanmuuttajien toinen sukupolvi on ammatillisen koulutuksen sijaan halukkaampi jatkamaan lukioon. Peltola (2010, 74) huomauttaa, että maahanmuuttajanuorten ja vanhempien toisistaan poikkeavat koulutustoiveet ja vanhempien vahva sitoutuminen lasten koulutyön edistämiseen ja korkeasti asetut tavoitteet saattavat aiheuttaa hankausta sukupolvien välille.

Nuorten mahdolliset ammattikorkeakouluvalinnat eivät ole täysin osan äitien toiveiden suuntaisia. Kaikki äidit kuitenkin pitävät tärkeänä sitä, että lapset voivat itse vaikuttaa ammatinvalintaan. Kosvolaistaustainen äiti on tyytyväinen kahden vanhimman tyttären ja pojan ammatillisiin koulutusvalintoihin. Hän ei halua painostaa lapsiaan vaan on iloinen, että nämä ovat päässeet valitsemiinsa koulutuspaikkoihin. Suomessa syntyneen tyttären kohdalla kosvolaistaustainen äiti yrittää enemmän vaikuttaa tämän koulutusvalintoihin. Äiti haluaa varmistua siitä, ettei tyttö tulevaisuudessa jää liian korkeiden toiveiden takia ilman koulutuspaikkaa.

Vanhemmilla ei ole varsinaisia koulutuksellisia varasuunnitelmia. Hyvällä koulumenestyksellä uskotaan voivan saavuttaa parempi sosioekonominen asema yhteiskunnassa. Venäläis- ja kurditaustaiset äidit pitävät lähes varmana sitä, että lapset pääsevät valitsemilleen koulutusaloille, jos vain pärjäävät koulussa ja ovat valmiita ponnistelemaan menestymisen eteen. Turkki-laistaustainen äiti kuitenkin toteaa, että mikäli lapset eivät pääse tavoitteisiinsa, kannattaa näiden hakeutua peruskoulun jälkeen ammatilliseen koulutukseen.

Myös Rinteen (2007a, 248) mukaan turkulaisvanhempien keskuudessa kaikenlainen kouluttautuminen saa kannatusta, mutta menestymisen oletetaan silti olevan kiinni ihmisten lahjakkuudesta ja ahkeruudesta. Somalitaustaisella äidillä ei ole yhtä optimiset uskomukset lasten menestymismahdollisuuksista kuin muilla äideillä. Äidin Suomessa kohtaamat omat vaikeudet opiskeluissa saattavat vaikuttaa hänen asennoitumiseensa koulutusta kohtaan. Myös vanhimman pojan peruskoulun tapahtumat voivat osin vaikuttaa äidin asenteeseen.

Haastattelujen perusteella maahanmuuttajaäidit voidaan luokitella enemmän vapaaehtoisin vähemmistöihin kuin ei-vapaaehtoisin kuuluviksi. Ogbun teoriassa vapaaehtoiset vähemmistöyhteisöt ja vanhemmat ovat sitoutuneita lasten koulunkäyntiin. Tätä selittävät syyt heidän vähemmistöksi muodostumiselle, positiivinen asennoituminen yhteiskuntaa ja sen instituutiota kohtaan sekä heidän tulkintatapansa kulttuurisiin ja kielellisiin eroihin. (Ogbu & Simons 1998, 176.) Zacheus, Kalalahti ja Varjo (2015, 13 arvioitavana) toteavat, ettei suomalaisten vähemmistöjen kategorisointi kuitenkaan ole helppo tehtävä. Ogbu (Ogbu & Simons 1998, 164-165) ei teoriassaan kovinkaan laajasti mainitse pakolaistaustaisia. Pakolaisstatuksella Suomeen muuttaneet maahanmuuttajat eivät oikeastaan kuulu vapaaehtoisin eivätkä ei-vapaaehtoisin. (Zacheus, Kalalahti & Varjo 2015, 13-14 arvioitavana).

Siitä huolimatta Zacheus, Kalalahti ja Varjo (2015, 13 arvioitavana) näkevät Ogbun jaottelun vapaaehtoisin ja ei-vapaaehtoisin hyödylliseksi, koska maahanmuuttajien maahanmuuton syyt ovat moninaisia. Lisäksi eri vähemmistöjen kohtelun välillä on eroja. Vähemmistöjen koulumenestyminen on valtaväestöä heikompaa. Toisaalta useat tutkimukset ovat osoittaneet, että maahanmuutta-

jaoppilaiden ja heidän vanhempiensa koulutusasenteet ovat äärimmäisen positiivisia. Tämä ei tosin täsmää Ogbun teorian kanssa. (Zacheus, Kalalahti & Varjo 2015, 13 arvioitavana.)

## 8 JOHTOPÄÄTÖKSET

Ogbun teoria ole pedagoginen teoria, eikä se ehdota kasvatuksellisia strategioita vähemmistöoppilaiden opettamiseksi. Sille on kuitenkin annettava kasvatuksellisista painoarvoa. Se tarjoaa kasvattajille selityksen sosiokulttuurisen dynamiikan vaikutuksista vähemmistöoppilaiden koulumenestymiselle. Lisäksi se selittää vapaaehtoisten ja ei-vapaaehtoisten vähemmistöryhmien välisiä koulumenestymisen eroja. Teoria ehdottaa myös joitakin toimivia opetuksellisia keinoja epäluottamuksen, vastustajaidentiteetin (*oppositional identity*) sekä ikätovereiden paineesta johtuvien käyttäytymisen ongelmien käsittelyyn. (Ogbu & Simons 1998, 183.)

Keskeistä kulttuuris-ekologisessa teoriassa on sen antama painoarvo koulun ulkopuolisten yhteisöjen merkitykselle ja sen vaikutus koulusuoriutumiseen. Johtuen ehkä juurikin siitä, että Ogbun teoria keskittyy koulun ulkopuolisiin tekijöihin, sitä ei ole pyritty hyödyntämään opetuksellisten strategioiden kehittämisessä. Lienee mahdotonta olettaa, että koulumenestykseen voitaisiin halutulla tavalla vaikuttaa ilman, että muutettaisiin yhteisöjen uskomuksia ja asenteita. Avoimeksi kysymykseksi jää, voidaanko yksin koulussa tehdyillä muutoksilla ja opetuksellisilla keinoilla parantaa ei-vapaaehtoisten vähemmistöoppilaiden koulumenestystä (Ogbu & Simons 1998, 183).

Vähemmistöjen yhteiskunnallinen kohtelu heijastuu myös koulutusjärjestelmään. Ensinnäkin valtaväestö voi epätasa-arvoisilla valtasuhteilla kontrolloida vähemmistön pääsyä koulutus- ja työmarkkinoille. Toiseksi vähemmistöjen kohtaama betoniseinä estää ryhmän jäseniä työllistymästä hyvin palkattuihin ammatteihin ja pakottaa heidät tekemään matalasti asemoituja töitä. (Zacheus, Kalalahti & Varjo 2015, 4 arvioitavana; Ogbu & Simons 1998.) Maahanmuuttajien työn saannin esteet johtuvat rakenteellisista syistä, työnantajien ennakkoluuloista, puutteellisesta kielitaidosta tai vaaditun koulutuksen tai ammattitaidon puutteesta (Alitolppa-Niitamo 2005, 40). Toisen sukupolven menestymisen turvaamiseksi on edistettävä vanhempien pääsyä työmarkkinoille (Kilpi 2010, 126; Markkanen 2010, 141).

Suomalainen koulutus- ja työelämä muuttuvat jatkuvasti. Silvennoisen (2012) mukaan koulutuksellinen syvä muutos on tapahtunut yksilön ja yhteiskunnan suhteessa. Luokka-asetusta riippumatta jokaisen pitää pystyä päivittämään oma ammatillinen statuksensa ja persoonalliset ominaisuutensa ulkoapäin suunnattujen muutos- ja edistymisvaatimusten mukaiseksi (Silvennoinen 2012, 317). Keskiluokkaisilla palkkatyöläisillä näyttäisi olevan oppimiseen perustuvan sopeutumisen ja kilpailullisen asenteen ansiosta paremmat keinot pärjätä yhteiskunnassa (Silvennoinen 2012, 322).

Jo tämänkin takia tulisi maahanmuuttajataustaisille nuorille tarjota kattavammat resurssit päästä lukio-opintoihin. Ammatillisiin opintoihin suuntaaville maahanmuuttajille on saatavilla valmentavaa koulutusta. Suomen Lukiolaisten Liiton puheenjohtaja Valtteri Aineen ja pääsihteeri Laura Simikin mukaan myös lukiioon tahtoville maahanmuuttajille tulisi voida tarjota tämän tapaista valmentavaa koulutusta. (Kyntölä 2011, 6.)

Toisen sukupolven keskimääräistä heikompi koulumenestys saattaa kuitenkin johtaa huono-osaisuuden kierteeseen maahanmuuttajataustaisten sukupolvien parissa. Huono- ja hyväosaisuuden jakaantuminen etnisten linjojen mukaisesti lisää suomalaisen yhteiskunnan epätasa-arvoisuutta. Erilaisuuden korostamisen sijaan ongelmien taustalla tulisi nähdä yhteiskunnan eriarvoistavat rakenteet ja niiden vaikutus. (Markkanen 2010, 145-146.) Selittämällä sosiaalisia ongelmia kulttuurilla, pelkästään sysätään vastuu vähemmistöjen epätasa-arvoisesta asemasta heille itselle.

Tällöin samasta maasta muuttaneet kategorisoidaan liian kevyin perustein yhdeksi kulttuuriryhmäksi. Huomiotta jää valta ja ihmisten omat vaikutus- ja hallintamahdollisuudet oman elämän näkökulmasta. Samalla unohdetaan ihmisten ja perheiden heterogeisuus. (Alitolppa-Niitamo & Söderling 2005, 9.) Illuusio oman kulttuurin homogeenisyydestä johtaa tarpeettomaan erojen luomiseen meidän ja muiden välille (Dervin & Keihäs 2013, 144). Sopeutumista yhteiskuntaan tulisi helpottaa poistamalla etnisen identiteetin uhat ja tukemalla perheen sisäisiä suhteita (Alitolppa-Niitamo 2004, 110).

Suomessa koulujen eriytyminen saattaa pitkällä tähtäimellä johtaa maahanmuuttajien keskuudessa kielteisempään koulutusasenteeseen. Mikäli maahanmuuttajien koulutusodotusten ja todellisuuden ristiriita pitkittyy, joutuvat he lopulta myöntämään kouluttautumisen olevan heille kantaväestöä haastavampaa. Korkeasta kouluttautumisesta huolimatta he kohtaavat valtaväestöä useammin työttömyyttä. Ogbun teoria tekee tästä vastakkainasettelusta ymmärrettävämmän. Se ei kuitenkaan onnistu selittämään miksi osa vapaaehtoisista vähemmistöistä ajautuu koulupudokkaiksi tai miksi koulutukselliset edistämisyrietykset epäonnistuvat. Tulevaisuus näyttää, mikäli maahanmuuttajat, erityisesti pakolaistaustaiset kadottavat toivonsa suomalaista yhteiskuntaa kohtaan ja muodostavat koulusta luotaantyöntävän vastakulttuurin. (Zacheus, Kalalahti & Varjo 2015, 14 arvioitavana.)

Rinne ja Tuittu (2011, 152) kehottavat kouluja huomioimaan arjessa kulttuurien yhteentörmäyksen, etnisen syrjinnän ja kotouttamisen kysymykset. Lasten ja nuorten koulumenestymisen ehtona on vanhempien ja yhteisöjen luottamuksen voittaminen (Ogbu & Simons 1998, 183). Maahanmuuttajataustaiset äidit toivottavasti säilyttävät vahvan koulutususkon ja korkeat koulutusodotukset myös tulevaisuudessa. Se edellyttää, että maahanmuuttajalapsat saavat riittävästi tukea kotona ja koulussa. Se myös vaatii, että suomalainen yhteiskunta tarjoaa kaikille yhtäläiset etenemismahdollisuudet.

”Ja toivottavasti Suomessa ei mene näin, että keksivät vielä tämän [maksullisen koulutuksen] jossain välissä kun säästävät joka paikasta ja vielä yliopistosta. Toivottavasti eivät joudu leikkaamaan siitä. Koska sitten tippuu kaikki.”

Aika näyttää sen, säilyykö tämän ja seuraavien maahanmuuttajapolvien omat koulutustoiheet yhtä korkeina. Tämän vuoksi jatkotutkimuksissa olisi tärkeätä vertailla keskenään vanhempien ja lasten koulukokemuksia. Tutkimuksessa voitaisiin keskittyä selvittämään, miten vanhempien uskomukset ja asenteet vaikuttavat lasten koulusuoriutumiseen.

## Lähteet

Alatupa, S., Karppinen, K., Kelikangas-Järvinen, L. & Savioja, H. (toim.) 2007. Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma. – Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta? Helsinki: Sitran raportteja 75.

Alitolppa-Niitamo, A. 2003. Liminaalista jäsenyyteen? Somalinkielisten nuorten siirtymien haasteita. Teoksessa Päivi Harinen (toim.). Kamppailuja jäsenyyksistä. Etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 17-32.

Alitolppa-Niitamo, A. 2004. The Icebreakers - Somali-Speaking Youth in Metropolitan Helsinki with a Focus on the Context of Formal Education. The Family Federation of Finland, The Population Research Institute D 42/2004. Helsinki: Väestöliitto.

Alitolppa-Niitamo, A. 2005. Maahanmuuttajataustaiset perheet ja hyvinvoinnin edellytykset. Teoksessa A. Alitolppa-Niitamo & I. Söderling & S. Fågel (toim.) Olemme muuttaneet. Näkökulmia maahanmuuttoon, perheiden kotoutumiseen ja ammatillisen työn käytäntöihin. Vammala: Väestöliitto. 37-51.

Alitolppa-Niitamo, A. & Söderling, I. 2005. Johdanto. Teoksessa A., Alitolppa-Niitamo, I. Söderling & Fågel, S. 2005. (toim.) Olemme muuttaneet. Näkökulmia maahanmuuttoon, perheiden kotoutumiseen ja ammatillisen työn käytäntöihin. Vammala: Väestöliitto. 7-11.

Dervin, F. & Keihäs, L. 2013. Johdanto uuteen kulttuurienväliseen viestintään ja kasvatukseen. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 63. Jyväskylä: Yliopistopaino.

Foley, D. 1991. Reconsidering Anthropological Explanations of Ethnic School Failure. *Anthropology & Education Quarterly* 22 (1), 60-86.  
<http://www.jstor.org.ezproxy.utu.fi:2048/stable/pdf/3195890> Viitattu 16.2.2016.

Forsander, A. 2007. Kotoutuminen sukupuolittuneille työmarkkinoille? Maahanmuuttajien työmarkkina-asema yli vuosikymmen Suomeen muuton jälkeen. Teoksessa T. Martikainen & M. Tiilikainen (toim.) Maahanmuuttajanaiset. Kotoutuminen, perhe ja työ. Vammala: Väestöliitto. 312-330.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2002. Tutki ja kirjoita. Vantaa: Tammi.

Hoffman, D. M. 1998. A Therapeutic Moment? Identity, Self, and Culture in the Anthropology of Education. *Anthropology & Education Quarterly* 29 (3), 324-346. <http://www.jstor.org.ezproxy.utu.fi:2048/stable/pdf/3196196> Viitattu 19.2.2016.

Jasinskaja-Lahti, I., Liebkind, K. & Vesala, T. 2002. Rasismi ja syrjintä Suomessa. Maahanmuuttajien kokemuksia. Tampere: Gaudeamus Tampere-Paino Oy.

Joronen, T. 2007. Työmarkkinoiden monenlaiset maahanmuuttajanaiset. Haaste suomalaiselle sukupuolijärjestelmälle. Teoksessa T. Martikainen & M. Tiilikainen (toim.) Maahanmuuttajanaiset. Kotoutuminen, perhe ja työ. Vammala: Väestöliitto. 285-308.

Järvinen, T. & Vanttaja, M. 2012. The Consequences of Dropout – a Longitudinal Study on the Later Life-courses of Finnish Early School Leavers. Teoksessa J. Kivirauma, A. Jauhiainen, P. Seppänen & T. Kaunisto (toim.) Koulutuksen yhteiskunnallinen ymmärrys. *Social Perspectives on Education*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 59. Jyväskylä: Yliopistopaino. 351-364.

Karppinen, K. 2007. Nuorten ongelmat koulutusvalinnoissa ja toiselle asteelle siirryttäessä. Teoksessa S. Alatupa (toim.), K. Karppinen, L. Keltikangas-Järvinen & H. Savioja. Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma. – Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta? Helsinki: Sitran raportteja 75. 122-139.

Kilpi, E. 2010. Toinen sukupolvi peruskoulun päättyessä ja toisen asteen koulutuksessa. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) Maahanmuutto ja sukupolvet. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 106. Helsinki: Hakapaino. 110-126.

Klemelä, K., Tuittu, A., Olkinuora, E., Rinne, R., Leppänen, R. & Aro, K. 2007. Muuttuva lukio tutkimuskohteena. Teoksessa K. Klemelä, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Virta (toim.) Lukio nuorten opiskelutienä. Turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 206. 11-31.

Klemelä, Kirsi, Tuittu, Anne, Virta, Arja & Rinne, Risto (toim.). 2011. Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 211. Turku: Painosalama Oy. 97-152.

Kokkonen, J. 2005. Kosovoalaisten oppilaiden koulusuoriutuminen John Ogbun makrotason mukaan tulkittuna. Acta Universitatis Lapponiensis 92. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Kyntölä, Laura. 2011. Lukioon vai ei? Toisen polven maahanmuuttajanuorten koulutusvalinnat. Suomen Lukiolaisten Liiton tutkimussarja. Painopaikka: XXXX

Larja, L., Sutela, H. & Witting, M. 2015. Nuorten kouluttautuminen. Ulkomaalaistaustaiset nuoret jatkavat toisen asteen koulutukseen suomalaistaustaisia harvemmin. Teoksessa T. Nieminen, H. Sutela & U. Hannula. Ulkomaista syntyperää olevien työ ja hyvinvointi Suomessa 2014. Helsinki: Tilastokeskus, Terveystieteiden tutkimuskeskus ja Työterveyslaitos. 55-67.

Liebkind, K. 2000. Kun kulttuurit kohtaavat. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteen tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus.

Luciak, M. 2004. Minority Status and Schooling – John U. Ogbu’s theory and the schooling of ethnic minorities in Europe. Carfax publishing: Intercultural Education 15 (4). 359-368. [http://users.clas.ufl.edu/marilynm/Theorizing Black America Syllabus files/Minority%20status John%20Ogbu's%20theory.pdf](http://users.clas.ufl.edu/marilynm/Theorizing%20Black%20America%20Syllabus%20files/Minority%20status%20John%20Ogbu's%20theory.pdf)

Maalouf, Amin. 2011. Maailma järkkyy. Kun kulttuurimme uupuvat. Juva: WSOY

Markkanen, S. 2010. Toisen sukupolven koulumenestyksen ymmärtäminen ja tutkiminen Suomessa. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) Maahanmuutto ja sukupolvet. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 106. Helsinki: Hakapaino. 133-146.

Martikainen, T. & Haikkola, L. 2010. Sukupolvet maahanmuuttajatutkimuksessa. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) Maahanmuutto ja sukupolvet. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 106. Helsinki: Hakapaino. 9-37.

Martikainen, T. & Tiilikainen, M. 2007. Maahanmuuttajanaiset. Käsitteet, tutkimus ja haasteet. Teoksessa T. Martikainen & M. Tiilikainen (toim.) Maahanmuuttajanaiset. Kotoutuminen, perhe ja työ. Vammala: Väestöliitto. 15-32.

Moallin, M. 2005. Islam ja perhe. Teoksessa A. Alitolppa-Niitamo & I. Söderling & S. Fågel (toim.) Olemme muuttaneet. Näkökulmia maahanmuuttoon, perheiden kotoutumiseen ja ammatillisen työn käytäntöihin. Vammala: Väestöliitto. 96-105.

Nieminen, T. & Larja, L. 2015. Kielitaito. Suomen tai ruotsin kielitaito vähintään keskitasoa kolmella neljästä ulkomaalaistaustaisesta. Teoksessa T. Nieminen, H. Sutela & U. Hannula. Ulkomaista syntyperää olevien työ ja hyvinvointi Suomessa 2014. Helsinki: Tilastokeskus, Terveiden ja hyvinvoinninlaitos ja Työterveyslaitos. 43-54.

Nieminen, T., Sutela, H. & Hannula, U. 2015. Ulkomaista syntyperää olevien työ ja hyvinvointi Suomessa 2014. Tilastokeskus, Terveiden ja hyvinvoinninlaitos ja Työterveyslaitos. 7-11.

Nissilä, L. 2009. Maahanmuuttajien koulutus Suomessa. Teoksessa L. Nissilä & H.-M. Sarlin (toim.) Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. Opetushallitus. Keuruu: Otava. 6- 19.

Nissilä, L., Vaarala, H., Pitkänen, K. & Dufva, M. 2009. Kaksi- ja monikielisten kielelliset oppimisvaikeudet ja kielen oppimisen tuki. Teoksessa L. Nissilä & H.-M. Sarlin (toim.) Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. Opetushallitus. Keuruu: Otava. 36-60.

Ogbu, J. U. 1978. *Minority Education and Caste*. New York: Academic Press.

Ogbu, J. U. 1987. Variability in Minority School Performance: A Problem in Search of an Explanation. *Anthropology & Education Quarterly* 18 (4), 312-334. <http://www.jstor.org.ezproxy.utu.fi:2048/stable/pdf/3216660> Viitattu 15.2.2016.

Ogbu, J. U. 2003. *Black American Students in an Affluent Suburb. A Study of Academic disengagement*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Ogbu, J. U. & Simons, H. 1998. Voluntary and Involuntary Minorities: A Cultural-Ecological Theory of School Performance with Some Implications for Education. *Anthropology & Education Quarterly* 29 (2), 155-188. <http://www.jstor.org.ezproxy.utu.fi:2048/stable/3196181> Viitattu 15.2.2016.

Peltola, M. 2010. Ulossuljettu keskiluokka? Maahanmuuttajataustaiset nuoret, perhe ja yhteiskunnallinen asema. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 106. Helsinki: Hakapaino. 66-81.

Reay, D., David, M. E. & Ball, S. 2005. *Degrees of choice social class, race and gender in higher education*. Oxford: Trentham print.

Rinne, R. 2007a. Lukionkäynti vanhempien näkemänä. Teoksessa K. Klemelä, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Virta (toim.) *Lukio nuorten opiskelutienä*. Turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 206. 207-258.

Rinne, S. 2007b. Kodin merkitys lukiolaisten opiskelumenestykseen ja valintoihin. Teoksessa K. Klemelä, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Virta (toim.) *Lukio nuorten opiskelutienä*. Turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 206. 261-290.

Rinne, R. & Nuutero, A.-K. 2001. Turkulainen peruskoulu, koulutuspolitiikan muutos ja vanhempien näkökannat. Teoksessa E. Olkinuora & E. Mattila (toim.) Miten menee peruskoulussa? Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu A: 195. Turku: Painosalama Oy. 87-120.

Räsänen, M. & Kivirauma, J. 2011. Oppilaana monikulttuurisessa koulussa. Teoksessa K. Klemelä, A. Tuittu, A. Virta & R. Rinne. Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden koekemana. Turku: Painosalama Oy. 35-90.

Savioja, H. 2007. Koulutekijät nuorten syrjäytymisriskiä selittämässä. Teoksessa S. Alatupa (toim.), K. Karppinen, L. Keltikangas-Järvinen & H. Savioja. Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma. – Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta? Helsinki: Sitran raportteja 75. 140-160.

Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. (toim.) 2015. Lohkoutuva peruskoulu: Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Suomen kasvatustieteellinen seura (FERA). Jyväskylä: yliopistopaino.

Seppänen, P., Kosunen, S., Vartiainen, H. & Murto, V. 2015. Kouluvalinta ja vanhemmat. Oppilaiden kouluihin sijoittamisen politiikan oikeutus, eronteot ja vaihtoehdot vanhempien puheessa. Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 68. Jyväskylä: Yliopistopaino. 153-198.

Seppänen, P. & Rinne, R. 2015. I Kouluvalintapolitiikka Suomessa ja kaupungeissa. Suomalainen yhtenäiskoulu ylikansallisen koulupolitiikan paineissa. Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 68. Jyväskylä: Yliopistopaino. 23-51.

Silmäri-Salo, S. & Poikolainen, J. 2015. II Koulupolitiikka ja vanhemmat. Vanhempien toimija-asemien rakentuminen yläkouluvalintojen näkökulmasta. Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 68. Jyväskylä: Yliopistopaino. 201-225.

- Silvennoinen, H. 2012. Yhteiskuntaluokat, valta ja aikuiskoulutus. Teoksessa J. Kivirauma, A. Jauhiainen, P. Seppänen & T. Kaunisto (toim.) Koulutuksen yhteiskunnallinen ymmärrys. *Social Perspectives on Education*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 59. Jyväskylä: Yliopistopaino. 301-324.
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M. M. & Todorova, I. 2008. *Learning a New Land. Immigrant Students in American Society*. England: Harvard University Press.
- Suoranta, J. 1999. Kasvatusantropologia ja (seikkailu)kasvatuksen tutkimus. Teoksessa J. Suoranta (toim.) *Nuorisotyöstä seikkailukasvatukseen*. Tampere: Yliopistopaino. 130-165.
- Sutela, H. & Larja, L. 2015a. Maahanmuuton syyt. Yli puolet Suomen ulkomaalaistaustaisista muuttanut maahan perhe syistä. Teoksessa T. Nieminen, H. Sutela & U. Hannula. *Ulkomaista syntyperää olevien työ ja hyvinvointi Suomessa 2014*. Helsinki: Tilastokeskus, Terveyden ja hyvinvoinninlaitos ja Työterveyslaitos. 15-25.
- Sutela, H. Larja, L. 2015b. Koulutusrakenne. Ulkomaalaistaustaisessa väestössä paljon korkeasti ja paljon matalasti koulutettuja. Teoksessa T. Nieminen, T. H. Sutela & U. Hannula. *Ulkomaista syntyperää olevien työ ja hyvinvointi Suomessa 2014*. Helsinki: Tilastokeskus, Terveyden ja hyvinvoinninlaitos ja Työterveyslaitos. 29-41.
- Trueba, H. 1988. Culturally Based Explanations of Minority Student's Academic Achievement. *Anthropology & Education Quarterly* 19 (3), 270-287. <http://www.jstor.org.ezproxy.utu.fi:2048/stable/pdf/3195834> Viitattu 16.2.2016.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus.
- Tynjälä, P. 1990. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Aikaiskirja Kasvatus* 22 (5-6). 387-398.

Tynkkynen, L. 2013. Adolescents' Career Goals in Social Context. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 461. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Varjo, J. Kalalahti, M. & Silvennoinen, H. 2015. I Kouluvalintapolitiikka Suomessa ja kaupungeissa. Kouluvalinta ja sivistyksellisiä perusoikeuksia koskeva demokraattinen iteraatio. Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) *Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 68. Jyväskylä: Yliopistopaino. 123-144.

Vilén, S. 2009. Toimintamalli maahanmuuttajien tuesta perusopetuksessa: monikulttuurista oppilashuoltotyötä konsultoivat oman äidinkielen opettajat. Teoksessa L. Nissilä & H.-M. Sarlin (toim.) *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*. Opetushallitus. Keuruu: Otava. 94-98.

Väljörvi, J. 2012. Suomalainen arviointitodellisuus kansainvälisessä vertailussa. Teoksessa J. Kivirauma, A. Jauhiainen, P. Seppänen & T. Kaunisto (toim.) *Koulutuksen yhteiskunnallinen ymmärrys. Social Perspectives on Education*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 59. Jyväskylä: Yliopistopaino. 171-198.

Wrede, S. 2010. Suomalainen työelämä, globalisaatio ja vieraat työssä. Teoksessa S. Wrede & C. Nordberg (toim.) *Vieraita työssä: työelämän etnistyvä eriarvoisuus*. Helsinki: Hakapaino. 7-28.

Wrede, S., Nordberg, C. & Forsander, A. 2010. Etnistyyvä eriarvoisuus ja keinot kohti tasa-arvoa. Teoksessa S. Wrede & C. Nordberg (toim.) *Vieraita työssä: työelämän etnistyvä eriarvoisuus*. Helsinki: Hakapaino. 274-281.

Zacheus, T., Kalalahti, M. & Varjo J. 2015. Is John Ogbu's model on minority school performance relevant in Finland? *Educational theory*. (under review). Viitattu 29.4.2016

Zacheus, T., Koski, P., Rinne, R. & Tähtinen, J. 2012. Maahanmuuttajat ja liikunta. Liikuntasuhteen merkitys kotoutumiseen Suomessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A. Turku: Painosalama

Ulkomaista syntyperää olevien työ ja hyvinvointi Suomessa 2014. Tilastokeskus, Terveyden ja hyvinvoinninlaitos ja Työterveyslaitos. Helsinki: Tilastokeskus, Terveyden ja hyvinvoinninlaitos ja Työterveyslaitos. ISBN 978-952-244-544-5 (pdf) [http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluetteloyyti\\_uso\\_201500\\_2015\\_16163\\_net.pdf](http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluetteloyyti_uso_201500_2015_16163_net.pdf) Viitattu 27.12.2015 (Saatavissa verkkojulkaisuna)

Teemahaastattelurunko

Liite 1

TAUSTAN KARTOITUSTA:

Milloin olette tulleet Suomeen?

Mistä olette muuttaneet?

Asuitteko kaupungissa/maaseudulla aikaisemmin?

Oma koulutustausta ja koulunkäynti. Miten eroaa suomalaisesta koulutuksesta?

Lasten lukumäärä/iät/koulutus

Miten omien lasten koulu on sujunut?

VARSINAISET TUTKIMUSKYSYMYKSET:

”Tulevaisuuden haaveita”:

1. Mitä merkitystä lapsen koulussa pärjäämisellä on? Mitä se mahdollistaa?
2. Koulutustoiveet lapsellenne tulevaisuudessa. Mitä toivotte, että hän tekee peruskoulun jälkeen.
3. Mikä olisi lapsenne toiveammatti teidän mielestänne? Entä lapsen mielestä? Onko teillä yhteinen näkemys?
4. Mitä kautta toiveammattiin voi päästä?
5. Entä jos koulussa/opiskelussa tulee vaikeuksia, mikä on varasuunnitelmanne. Mikä on mahdollinen lapsen varasuunnitelma?

”Konkreettisesti koulussa”:

1. Miten lapsen/lasten koulu sujuu? Onnistumiset/haasteet. Minkä tyyppinen opetus on sopinut lapsellenne parhaiten? Mikä ei?
2. Miten tuette lapsen koulunkäyntiä? Esim. läksyissä, kokeisiin valmistautumisessa, arjen sujumisessa(kouluun lähtö, välineiden huolehtiminen ym.)
3. Miten yhteistyö opettajan kanssa on sujunut? Onnistumiset/haasteet  
Mikä voisi rikkoa luottamuksen kouluun/opettajaan?

4. Mikä merkitys lapsen koulunkäynnille on ollut opettajalla? Millä tavoin opettaja on ottanut huomioon esim. teidän kulttuurinne/kielitaustanne?
5. Millä tavoin koulu/ luokka on institutionaalisenä yhteisönä tukenut lapsenne kulttuurista identiteettiä?( Saako lapsi olla oma itsensä kaikissa tilanteissa?)
6. Onko lapsen helppo menestyä, mikäli hän pitää kiinni kaikilta osin kulttuurisesta identiteetistään? Millaisista asioista hän kokee, että pitäisi luopua, jotta pärjäisi? Mitkä asiat olisi puolestaan tärkeä säilyttää?
7. Mitä merkitystä on ollut lapsen oman äidinkielen ja uskonnon opetuksella?
8. Miten suomen kielen oppiminen on sujunut? Onnistumiset/haasteet
9. Minkä kielisiä ystäviä lapsellanne on?
10. Onko lapsi kokenut koulussa rasismia/kiusaamista? Kerro tarkemmin.
11. Mikä on aiheuttanut ongelmia koulussa?
12. Mitä ajattelette suomalaisen koulun kurinpidosta/rangaistuksista?

"Uskomukset ja asenteet":

1. Mikä on tärkeintä omaan kulttuuriin kasvamisessa? Miten kulttuurissanne kasvatetaan lapsia? Miten se eroaa suomalaisesta tavasta? Syntykö ristiriitoja(ruokakulttuuri, aikuisen kunnioittaminen, riitojen selvittely ym.)?
2. Miten oman perheen/suvun/kieliyhteisön asenteet ovat vaikuttaneet lapsen omaan käsitykseen koulunkäynnistä?
3. Miten lapsi on muuttunut/sopeutunut suomalaiseen kulttuuriin (suomalaistunut, esim. pukeutuminen, puhe, musiikki, some ym.)
4. Miten kavereitten asenteet ja koulunkäynti ovat vaikuttaneet lapsenne koulumenestykseen?

