

Toisen sukupolven maahanmuuttajanuorten  
koulutuspolut yliopistoon ja  
kokemukset suomalaisesta koulutusjärjestelmästä

Anu Hietarinta  
Pro gradu -tutkielma  
Aikuiskasvatustiede  
Kasvatustieteiden laitos  
Turun yliopisto  
Kesäkuu 2020

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

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden laitos/Kasvatustieteiden tiedekunta

HIETARINTA, ANU: Toisen sukupolven maahanmuuttajanuorten  
koulutuspolut yliopistoon ja kokemukset suomalaisesta  
koulutusjärjestelmästä

Pro Gradu -tutkielma, 126 s., 3 liites.

Aikuiskasvatustiede

Kesäkuu 2020

-----

Toisen sukupolven maahanmuuttajien voidaan ajatella olevan yhteiskunnassa valtaväestön kanssa monella tapaa samassa asemassa. Silti keskimäärin niin ensimmäinen kuin toinenkin maahanmuuttajasukupolvi saavuttaa Suomessa valtaväestöä heikomman osaamis- ja koulutustason. Toisen sukupolven maahanmuuttajien elämän tutkiminen on tärkeää erityisesti maahanmuuttajien kotoutumisen näkökulmasta.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää minkälaisien valintojen kautta toisen sukupolven maahanmuuttajanuoret ovat Suomessa päätyneet yliopistoon. Tämän lisäksi tutkittiin, mitkä asiat ovat mahdollisesti tukeneet tai haastaneet heidän etenemistään koulutuspolulla. Heidän kokemustensa kautta pohdittiin, millaisilla toimilla toisen sukupolven maahanmuuttajien kouluttautumista olisi mahdollista edistää yhä paremmin.

Tutkimus toteutettiin haastattelemalla seitsemää toisen sukupolven maahanmuuttajaa, jotka ovat koulutuspolullaan päätyneet yliopistoon opiskelemaan. Haastattelumetodilla pyrittiin korostamaan kerronallisuutta, haastateltavien omia kokemuksia sekä koko elämäkulun yhteyttä koulutuspolkuun.

Toisen sukupolven maahanmuuttajien koulutusvalinnoissa korostui erityisesti oma päättäväisyys ja motivaatio. Heidän ympäristössään oli ollut niin heidän kouluttautumistaan tukevia kuin haastavia elementtejä. Käytännön toimia, joilla toisen sukupolven maahanmuuttajien kouluttautumista olisi hyvä edistää, ovat muun muassa päiväkodin aloitus jo ennen esikoulun alkua, vankempi kodin ja koulun yhteistyö, maahanmuuttajavanhempien parempi tiedottaminen sekä kaiken syrjivän toiminnan poistaminen koulujen arjesta niin henkilökunnan asenteiden kuin koulun rakenteiden näkökulmasta.

Asiasanat: toisen sukupolven maahanmuuttaja, koulutuspolku, suomalainen  
koulutusjärjestelmä

## Sisällysluettelo

1 Johdanto .....	4
2 Maahanmuutto Suomessa .....	7
2.1. Kuka on maahanmuuttaja? .....	7
2.2. Suomi maahanmuuttomaana .....	10
3 Maahanmuuttotaustaisten nuorten koulutuspolut .....	17
3.1. Maahanmuuttotaustaiset koulutusilastoissa .....	18
3.2. Koulutusvalintojen muodostuminen .....	22
3.2.1. Motivaatio ja tavoitteet opiskelua kohtaan .....	22
3.2.2. Koulumenestys .....	24
3.2.3. Sosiaalinen ympäristö .....	27
3.2.4. Koulutusjärjestelmä ja sen sisällä suunnistaminen .....	35
3.3. Maahanmuuttotaustaiset korkeakoulujen opiskelijavalintaprosessissa .....	40
4 Koulutus elämänkulussa .....	45
5 Tutkimuksen toteutus .....	47
5.1. Tutkimusongelma .....	48
5.2. Tutkimusmenetelmä .....	49
5.3. Tutkimusaineiston kuvaus .....	52
5.4. Aineiston analyysi .....	54
6 Varhaiskasvatus ja alakoulu aika .....	55
6.1. Kielen kehitys .....	56
6.2. Vanhempien tuki alakouluikäisenä .....	59
6.3. Alakoulun opettajat antavat perustan opiskeluun .....	62
6.4. Ystävyysuhteet kouluympäristössä viihtymisen keskiössä .....	65
7 Yläkoulu aika .....	68
7.1. Oman opiskeluasenteen muodostuminen .....	68
7.2. Yläkoulun rakenteet ja opetushenkilökunnan suhtautuminen maahanmuuttotaustaisiin nuoriin .....	72
7.3. Toisen asteen valinnan muodostuminen .....	75
8 Lukio aika .....	77
8.1. Lukio-opintoihin ja ympäristöön sopeutuminen .....	78
8.2. Suomi toisena kielenä vai äidinkieli .....	82

8.3. Valinta jatko-opinnoista.....	85
9 Yliopisto-opinnot ja tulevaisuus.....	93
9.1. Yliopistossa viihtyminen.....	93
9.2. Korkeasti kouluttautumisen merkitys elämässä .....	97
10 Johtopäätökset ja pohdinta .....	99
10.1. Oma päättäväisyys ja motivaatio ratkaisee.....	99
10.2. Koulun toimilla voidaan tukea nuorten kouluttautumista .....	102
10.3. Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden pohdintaa .....	106
10.4. Käytännön kontribuutio ja jatkotutkimusehdotuksia .....	109
Lähteet.....	113
Liitteet .....	127
Liite 1. Haastattelukutsu .....	127
Liite 2. Haastattelurunko .....	128

# 1 Johdanto

Vaikka Euroopan mittapuussa maahanmuuttajien määrä on Suomessa vielä vähäinen (Hippe & Jakubowski 2018, 12–14), on silti jo noin seitsemän prosenttia väestöstä maahanmuuttotaustaisia (SVT 2020b; SVT 2020c). Maahanmuuton lisääntyessä on myös syntynyt tarve tarkastella heidän kotoutumistaan ja elämäänsä Suomessa tarkemmin. Koulutus asettaa lähtökohdat nuoren tulevaisuudelle, minkä vuoksi se on yksi keskeisistä tarkastelun kohteista myös maahanmuuttoon liittyvän tutkimuksen kentällä. (Martikainen & Haikkola 2010, 20–22.) Tällä tutkimuksella pyrin tuomaan lisää tietoa koulutuksen ja kouluttautumisen alueelle. Erityisenä kiinnostuksen kohteena ovat toisen sukupolven maahanmuuttajanuorten kouluttautuminen ja kokemukset suomalaisesta koulutusjärjestelmästä.

Uuteen maahan saavuttua maahanmuuttaja etsii uudessa yhteiskunnassa omaa paikkaansa. Kotoutumiseen ja oman paikan löytämiseen vaikuttavat monet tekijät, ja prosessi on myös erilainen eri maahanmuuttosukupolville. Ensimmäisellä sukupolvella voidaan olettaa olevan haasteita esimerkiksi kielitaidossa, koulutuksen vastaavuudessa ja työelämätaidoissa Suomen työmarkkinoilla. Toinen sukupolvi useimmiten kuitenkin oppii valtaväestön kielen jo nuorena ja käy läpi kaikkien kanssa saman koulutusjärjestelmän, jolloin voisi olettaa heidän olevan yhteiskunnalliselta menestykseltään verrattavissa valtaväestöön. (Kilpi 2010, 110; Martikainen & Haikkola 2010, 9.) Ensimmäisen sukupolven kohdalla onnistuminen määräytyykin pääosin työmarkkinoilla pärjäämisellä, kun taas toisella sukupolvella menestys linkittyy vahvasti koulutuksellisiin saavutuksiin. Heidän osaltaan se, miten hyvin he koulussa menestyvät ja kuinka korkealle he kouluttautuvat, määrittää vahvasti heidän yhteiskunnallista asemaansa. (Portes & Rumbaut 2001, 234.) Tämä toisen sukupolven maahanmuuttajien näennäisesti valtaväestön kanssa samalla viivalla olo on erityisen kiinnostavaa ja osaltaan vaikutti myös tämän tutkimuksen kohderyhmän valikoitumiseen.

Tasa-arvoinen koulutus voidaan muutenkin nähdä yhteiskunnallisen tasa-arvon pohjana ja mahdollisuuksien luojana (Nori 2012, 8). Koulussa voidaan opettaa jokaiselle nuorelle tärkeitä elämäntaitoja sekä puuttua nuoren huonoon suuntaan lähteneeseen kehitykseen (OPH 2018, 1). Kouluttautumisella on myös vahva yhteys työelämässä pärjäämiseen, ja ilman toisen asteen tutkintoa jääminen voi johtaa suurempaan syrjäytymisriskiin. Onnistuneet koulutussiirtymät ovatkin tärkeitä jokaiselle nuorelle. (Kilpi-Jakonen 2017, 218.) Omalta osaltaan koulutuksen tarkastelu ja koulutusjärjestelmän ongelmakohtien identifiointi olisi tärkeitä, jotta voitaisiin edistää kaikkien yhtäläisiä mahdollisuuksia edetä koulutuspolulla (Martikainen & Haikkola 2010, 37).

Kiinnostukseni tämän tutkimuksen aiheeseen syntyi monista maahanmuuttotaustaisten ystäväni kertomista tarinoista ja niiden herättämistä pohdinnoista. Tutkimusaiheen tärkeys sai kuitenkin vahvistusta aikaisemman tutkimustiedon herättämistä kysymyksistä ja etenkin maahanmuuttajien toiseen sukupolveen kohdistuvan tutkimustiedon tarpeellisuudesta. Maahanmuuttoon liittyvä tutkimus on lisääntynyt Suomessa huomattavasti 1990-luvulta alkaen. Se on kuitenkin pääosin keskittynyt vain ensimmäiseen sukupolveen. (Martikainen & Haikkola 2010, 20.) Toisen sukupolven ikärakenne on erittäin nuori, heistä lähes puolet on jopa alle kouluikäisiä (SVT 2020b), mikä osaltaan myös selittää tätä. Niin maailmalla kuin nyt myös Suomessa on tunnistettu, että maahanmuuttajien toisen sukupolven elämää tulisi seurata. Heidän kiinnittymisensä yhteiskuntaan on erittäin keskeistä vastaanottavan yhteiskunnan tulevaisuuden sekä maahanmuuttajien kotoutumisen onnistumisen näkökulmasta. (kts. esim. Martikainen & Haikkola 2010; Peltola 2014, 277; Saukkonen 2017, 57; Saukkonen & Peltonen 2018, 8.)

Nykyisen tutkimustiedon valossa tiedetään, että maahanmuuttotaustaisilla, niin ensimmäisellä kuin toisellakin polvella, on valtaväestöä enemmän haasteita työllistymisessä (Helsingin kaupunki 2017, 2019b; OECD 2018, 70). Tämän lisäksi tilastot osoittavat, että koulupudokkuus on maahanmuuttotaustaisessa väestössä valtaväestöä yleisempää (Kilpi-Jakonen 2017, 222–223, 226–228) ja kokonaisuudessaan valtaväestö saavuttaa keskimäärin korkeamman

koulutustason kuin maahanmuuttotaustainen väestö (SVT 2017b, 3). Valtaväestön ja maahanmuuttotaustaisen väestön välillä on myös huomattavia osaamiseroja, valtaväestön nuorten menestyessä paremmin (Harju-Luukkainen, Nissinen, Sulkunen, Suni, & Vettenranta 2014, 102). Tämän lisäksi maahanmuuttotaustaisten nuorten osaamistaso on Suomessa valtaväestöön verrattuna enemmän jäljessä kuin keskimäärin muissa OECD-maissa eli Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestön (Organisation for Economic Cooperation and Development) jäsenmaissa (Lappi 2017, 127). Edeltäviin tietoihin perustuen hieman yllättävästi on kuitenkin tunnistettu, että maahanmuuttotaustaisella väestöllä on hyvin positiivinen suhtautuminen koulunkäyntiin sekä oppimiselle suotuisat tavoiteorientaatiot (Kalalahti ym. 2017, 37). Tutkimustiedon valossa jääkin siis osittain epäselväksi mistä maahanmuuttotaustaisten nuorten heikompi koulumenestys sekä alhaisemmat koulutustasot johtuvat.

Tarkastelemalla koulutuksellisten elämänkulkujen valossa yliopistoon hakeutuneiden toisen sukupolven maahanmuuttajien koulutuspolkuja ja koulutusvalintoja, pyrin osaltaan ymmärtämään tarkemmin maahanmuuttotaustaisen väestön koulutuspolkuja Suomessa. Tilastoihin peilaten tutkimuksen kohderyhmä on pärjännyt ainakin kouluttautumisen näkökulmasta keskimääräistä paremmin, minkä vuoksi heidän tarinoistaan voisi olettaa löytyvän ratkaisevia tekijöitä onnistumiselle. Teoreettisessa viitekehyksessä hahmotetaan maahanmuuttoon liittyvää termistöä sekä maahanmuuttoa Suomessa. Tämän lisäksi avataan tarkemmin maahanmuuttotaustaisten nuorten koulutuspolkuja sekä heidän kouluttautumistaan selittäviä tekijöitä. Toisen sukupolven maahanmuuttajien kokemusten myötä voidaan mahdollisesti ymmärtää paremmin koulutustilastojen taustalla vaikuttavia tekijöitä, sekä kehittää koulutusjärjestelmää maahanmuuttotaustaisen väestön näkökulmasta suotuisampaan suuntaan.

## 2 Maahanmuutto Suomessa

Maahanmuuttajat tulevat Suomeen monista eri maista erilaisin perustein ja vaihtelevilla koulutustaustoilla. Maahanmuuttotaustaiset Suomessa eivät siis ole täysin yhtenäinen ryhmä, vaan joukko hyvin erilaisia ja eri taustoja omaavia henkilöitä. (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2015, 7.) Tässä kappaleessa avataankin maahanmuuttajien moninaisuutta sekä erilaisia termejä maahanmuuton ympärillä. Lisäksi tarkastellaan Suomen erityispiirteitä maahanmuuttomaana sekä avataan hieman maahanmuuttotaustaisen väestön nykyistä yhteiskunnallista asemaa Suomessa.

### 2.1. Kuka on maahanmuuttaja?

Ihmiset käyttävät monia termejä kuvaamaan maahanmuuttotaustaa, usein ymmärtämättä täysin mihin sanalla viitataan ja miten kukin ilmaisu koetaan. Onkin siis tärkeää hahmottaa niin maahanmuuton kuin sen ympärillä käytetyn sanaston monimuotoisuutta. Motiivit maahanmuuton taustalla ovat vaihtelevia ja vaikuttavat maahanmuuton luonteeseen. Suomeen kohdistuvan maahanmuuton taustalla voi olla esimerkiksi turvapaikanhaku tai kansainvälinen suojeleminen, jolloin Yhdistyneiden kansakuntien ihmisoikeuskomission päätöksen perusteella tai jonkin valtion antaman turvapaikan perusteella henkilö saa pakolaisaseman. Pakolaisuus tarkoittaa sitä, että henkilöllä on perustellusti aihetta pelätä vainotuksi tulemisesta esimerkiksi uskontonsa, kansallisuutensa, tiettyyn yhteiskunnalliseen ryhmään kuulumisen tai poliittisen mielipiteen vuoksi. (Maahanmuuttovirasto 2020.) Yleisiä maahanmuuton syitä voivat olla myös työ, opiskelu tai perhesyyt (Sutela & Larja 2015). Toisaalta maahanmuuton taustalla voi olla myös paluumuutto, jolloin Suomeen muuttavalla henkilöllä on suomalaiset sukujuuret tai muuten läheinen yhteys Suomeen. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi entistä Suomen kansalaista tai syntyperäisen Suomen kansalaisen jälkeläistä. (Maahanmuuttovirasto 2020.) Maahanmuuttotaustaiset eivät siis ole yhtenäinen ryhmä, joten joissain määrin on jopa kyseenalaistettavaa tehdä vertailua pelkästään esimerkiksi maahanmuuttajien tai suomalaisten välillä (Saukkonen & Peltonen 2018, 69).

Suomessa kerättyjen tilastojen perusteella maahanmuuttotaustaisia henkilöitä voidaan tarkastella maahanmuuttosyiden lisäksi muun muassa syntymämaan, äidinkielen, vanhempien syntyperän tai kansalaisuuden mukaan (Helsingin kaupunki 2017, 4). Maahanmuuttotaustaisia tutkittaessa tuleekin pohtia, millä kriteereillä on mielekkäintä tutkia. Vuori ja Kaasila (2018, 10) tuovat esille, että ihmisen kansalaisuuden ollessa muuttuva ominaisuus, esimerkiksi vieraskielisyys saattaa olla parempi kriteeri kuvaamaan maahanmuuttotaustaa. Vieraskielisiä ovat ne henkilöt, joiden äidinkieli on jokin muu kuin suomi, ruotsi tai saame. Ulkomaalaistaustaisia, joiden äidinkieli on jokin näistä kolmesta, ei siis tilastoissa mielletä vieraskielisiksi. Äidinkielen rekisteröinti tehdään samaan aikaan kuin vanhemmat ilmoittavat lapsen nimen. (Helsingin kaupunki 2017, 4; SVT 2020a.) Eri perusteiden käyttö voikin muokata keitä kohderyhmään todellisuudessa kuuluu.

Edellä mainittujen perusteiden lisäksi maahanmuuttotaustaisia tutkittaessa saattaa joskus olla mielekäästä erotella myös maahanmuuttosukupolvet. Esimerkiksi PISA-tutkimuksissa maahanmuuttosukupolvia käsitellään usein omina ryhminään (Harju-Luukkainen ym. 2014, 15–16). Ensimmäiseen sukupolveen mielletään pääsääntöisesti henkilöt, joiden vanhemmat sekä he itse ovat syntyneet ulkomailla ja toiseen sukupolveen henkilöt, joiden molemmat vanhemmat ovat syntyneet ulkomailla, mutta he itse ovat syntyneet Suomessa (Helsingin kaupunki 2017, 4; OECD 2020). Kriteerit ensimmäisen ja toisen sukupolven jakoon vaihtelevat kuitenkin tutkimuksissa, sillä tutkittavasta ilmiöstä riippuen voi olla mielekäästä tehdä jako jollain muulla tavalla (Martikainen & Haikola 2010, 15). Esimerkiksi Kilpi-Jakonen (2017, 221) on määritellyt tutkimuksessaan ensimmäiseen sukupolveen kuuluviksi nuoret, jotka olivat asuneet Suomessa peruskoulun päättövaiheessa alle yhdeksän vuotta, eli he olivat muuttaneet Suomeen kesken peruskoulun. Toiseen sukupolveen hän sisällytti kaikki tätä kauemmin Suomessa asuneet nuoret eli koko peruskoulun täällä suorittaneet sekä Suomessa syntyneet nuoret, joiden molemmat vanhemmat ovat syntyneet muualla kuin Suomessa.

Ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajiin, eli muualla kuin Suomessa ulkomaalaisille vanhemmille syntyneisiin ja Suomeen vasta peruskoulun alkamisen jälkeen muuttaneisiin henkilöihin viitataan tässä tutkimuksessa lyhyemmin termillä maahanmuuttaja. Toisesta sukupolvesta puhuttaessa viitataan taas Kilpi-Jakosen (2017, 221) määritelmään. Tähän tutkimukseen osallistuneet henkilöt ovat siis joko Suomessa kahdelle ulkomailla syntyneelle vanhemmalle syntyneitä lapsia tai Suomeen ennen peruskoulun alkua muuttaneita nuoria, joiden molemmat vanhemmat ovat syntyneet muualla kuin Suomessa. Valitsin tämän määritelmän sen vuoksi, että he kaikki ovat käyneet läpi suomalaisen peruskoulun. Yksinomaan kohdemaassa syntyminen ei välttämättä takaa esimerkiksi maan valtakielen oppimista, vaan tutkimuksissa on havaittu, että virallisen opetuksen piiriin pääsyllä on suurin merkitys valtakielen oppimiseen ja tulevaan koulumenestykseen (Crul ym. 2012, 150).

Yhdessä ensimmäisen ja toisen sukupolven maahanmuuttajiin viitattaessa käytetään tässä tutkimuksessa termiä maahanmuuttotaustainen. Maahanmuuttosukupolvia voitaisiin kuitenkin jaotella vielä paljon tarkemmin (Rumbaut 2007), mutta se ei kuitenkaan ole tämän tutkimuksen kannalta tarpeellista. Muihin kuin maahanmuuttotaustaisiin viitataan tässä tutkimuksessa taas termillä valtaväestö. Janhukainen, Kalalahti ja Kivirauma (2019) ovat teoksessaan käyttäneet jaottelua maahanmuuttotaustaisiin ja valtaväestöön. Heidän määritelmänsä maahanmuuttajien toisesta sukupolvesta poikkeaa hieman tämän tutkimuksen määritelmästä, minkä vuoksi rajanveto myös maahanmuuttotaustaisten ja valtaväestön välillä poikkeaa hieman. Heidän käyttämästään jaottelusta poiketen myös nuoret, joiden vain toinen vanhempi on maahanmuuttaja, mielletään tässä tutkimuksessa valtaväestöön. Tämä siksi, että heidän on huomattu etenevän koulutuspolulla valtaväestön kaltaisesti (Kilpi-Jakonen 2017, 223–225) ja jo yhden valtaväestöön kuuluvan vanhemman kautta he ovat monelta osin täysin vastaavassa tilanteessa kuin muut valtaväestön nuoret. Tämä kuvastaa kuitenkin osaltaan hyvin termien tulkinnanvaraisuutta ja sitä, miten maahanmuuttoon liittyvien termin osalta on hyvä toimia varovaisesti.

Onkin tärkeätä tuoda esille, että tällaiset luokittelut ovat myös pulmallisia. Pulmallisuus voi ilmentyä niin rajanvedoissa kuin termien sisäänrakennetuissa merkityksissä. Esimerkiksi termeihin valtaväestö tai vähemmistö kytkeytyy helposti ajatus toisen ryhmän vähempiarvoisuudesta (Suurpää 2005, 47–48). Maahanmuuttotaustaan liittyvät termit taas yksinkertaistavat ja yleistävät, eivätkä näin anna paljoa tilaa maahanmuuton kirjolle ja ihmisten omille käsityksille omasta identiteetistään (Kivirauma, Zacheus & Janhukainen 2019, 24). Toisensa poissulkevat jaottelut ovat erityisen ongelmallisia niille, jotka ovat jaottelun rajoilla (Warinowski 2017, 244–245). Esimerkiksi Suomen kansalainen voi samalla olla maahanmuuttotaustainen. Tällaisten jaottelujen kanssa tuleekin toimia varoen. Pulmallisuudesta huolimatta jaottelu on välttämätöntä eri ilmiöitä, kuten kotoutumista, tutkittaessa (Martikainen & Haikkola 2010, 9; Saukkonen 2017, 57).

## 2.2. Suomi maahanmuuttomaana

Maahanmuuton ja maastamuuton historia on kussakin maassa yksilöllinen vaikkakin maiden tilanteet usein linkittyvätkin toinen toisiinsa. Keskeisesti maahanmuuttoon vaikuttavat kuitenkin maan politiikka sekä maailmantilanteet. Maahanmuuttopolitiikalla tarkoitetaan maan politiikkaa sen suhteen kuinka moni, kuka ja millä perustein joku voi saada oikeuden asettua asumaan maahan pitkäkestoisesti tai pysyvästi (Saukkonen 2013, 38). Modernin maahanmuuton historia on Suomessa vasta varsin lyhyt verraten moniin Länsi-Euroopan maihin (Heath ym. 2008, 213; Saukkonen 2013, 38). Lyhyestä historiasta huolimatta se on jo nyt muokannut suomalaista yhteiskuntaa pysyvästi (Saukkonen 2013, 33–34).

Suomen talouden kasvaessa ja yhteiskunnan uudenaikaistuessa 1800-luvun lopulla Suomen kaupunkeihin muutti yrittäjiä ja kauppiaita esimerkiksi Saksasta, Englannista ja Venäjältä. 1800-luvun lopun maahanmuutto jätti jälkensä enimmäkseen suomalaiseen yrityskenttään ja edesauttoi Suomen teollistumista. Suomen itsenäistymisen jälkeen muuttoliike oli pitkään vähäistä, eikä sen vaikutukset yhteiskuntaan olleet merkityksellisiä. (Martikainen, Saari & Korkisaari 2013, 34; Saukkonen 2013, 53.) Maailmansotien jälkeen maahanmuuttoa

Suomeen hidasti esimerkiksi syrjäinen maantieteellinen sijainti ja muita pohjoismaita hitaampi taloudellinen- ja hyvinvointivaltiokehitys. Myös geopoliittinen asema itä- ja länsiblokkien välissä vaikutti Suomen ulkomaalaispolitiikkaan, mikä ei osaltaan myöskään kannustanut muuttoa Suomeen. (Saukkonen 2013, 54.)

Länsi-Euroopassa maahanmuutto lisääntyi jo heti maailmansotien jälkeen, kun maihin värvättiin työvoimaa muualta maailmasta (Saukkonen 2013, 39). Maahanmuuttajien vastaanotossa Suomi on tullut mukaan vasta myöhemmässä vaiheessa, jolloin työvoiman maahanmuuton sijaan on keskitytty turvapaikanhakijoiden, pakolaisten ja heidän perheenjäsentensä maahanmuuttoon (Forsander 2002, 131; Saukkonen 2013, 39). Suomeen tulleista maahanmuuttajista huomattava osa onkin saapunut pakolaisena, kun taas työperäistä maahanmuuttoa on suhteessa paljon vähemmän kuin Länsi-Euroopassa (Kilpi-Jakonen 2011, 78). Ensimmäiset pakolaiset maailmansotien jälkeen tulivat Suomeen 1970-luvulla Chilestä ja Vietnamista (Martikainen ym. 2013, 37; Saukkonen 2013, 54). Suurempi muutos Suomen maahanmuutossa tapahtui kuitenkin vasta 1990-luvulla. Neuvostoliiton hajoaminen muutti Suomen kansainvälistä asemaa ja poisti suomalaisen sisäpolitiikan ulkopoliittiset reunaehdot, minkä myötä liittyminen Euroopan neuvostoon, Euroopan talousalueeseen ja Euroopan unioniin mahdollistuivat. Samoihin aikoihin muualla maailmassa tapahtuvat kriisit ja konfliktit lisäsivät pakolaisten määrää maailmassa, minkä myötä maahanmuuton määrä kääntyi Suomessa huomattavaan kasvuun. (Helsingin kaupunki 2017, 5–6; Saukkonen 2013, 27, 39.)

1990-luvulla kansallinen identiteetti eurooppalaistui ja suomalainen yhteiskunta muuttui niin etnisessä kuin kulttuurisessa mielessä moninaisemmaksi. Myös lainsäädännön nojalla alettiin vahvistamaan maahanmuuttajien asemaa; esimerkiksi ulkomaalaislain ja maahanmuuttajien kotouttamislain myötä. 2000-luvulle tultaessa Suomen maahanmuuttopolitiikassa on alettu korostaa humanitaaristen kysymysten rinnalla myös aktiivista työvoiman maahanmuuttoa. 2000-luvulla myös populistiset ja nationalistiset puolueet ovat nostaneet päätään

Suomessa, kuten myös muualla Euroopassa, mikä on värittänyt maahanmuuttoon liittyvää poliittista keskustelua. Toistaiseksi maahanmuuton odotetaan kuitenkin jatkuvan saman suuntaisena ja lisääntyvän lähitulevaisuudessa. (Saukkonen 2013, 29–55.)

Suomessa asuu nykyään yli 400 000 maahanmuuttotaustaista henkilöä, eli noin seitsemän prosenttia koko väestöstä on maahanmuuttotaustaisia (SVT 2020b; SVT 2020c). Heistä noin neljä viidesosaa on ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajia ja yksi viidesosa Suomessa kahdelle maahanmuuttajavanhemmalle syntyneitä henkilöitä. Maahanmuuttotaustaisesta väestöstä selvästi suurempi osa Suomessa onkin vielä ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajia, kuin toisen tai kolmannen sukupolven maahanmuuttajia. Maahanmuuttotaustaisten yleisimmät taustamaat ovat entisen Neuvostoliiton alue, Viro, Irak, Somalia ja entisen Jugoslavian alue. (SVT 2020c.) Maahanmuuttotaustaisista suhteellisesti suurempi osa on työikäisiä verrattuna valtaväestöön, kun taas eläkeläisiä on suhteessa huomattavasti enemmän valtaväestössä. Tämä kuvastaakin maahanmuuttotaustaisen väestön suhteellisesti nuorempaa ikärakennetta. Myös lasten osuus on suhteellisesti suurempi maahanmuuttotaustaisessa väestössä. Huomattavaa on myös se, että Suomessa syntyneiden maahanmuuttotaustaisten ikärakenne on vielä erittäin nuori, heistä noin 96 prosenttia on alle 30-vuotiaita ja lähes puolet alle kouluikäisiä. (SVT 2020b.) Myöhemmin alkaneen maahanmuuton lisääntymisen myötä maahanmuuttotaustainen väestö onkin Suomessa nuorempaa kuin esimerkiksi monessa muussa Euroopan maassa. Näin ollen esimerkiksi maahanmuuttajien toista sukupolvea onkin ollut mahdollista tutkia monessa Euroopan maassa enemmän kuin Suomessa. (Heath ym. 2008, 213.)

Maahanmuuttotaustainen väestö ei ole jakautunut Suomessa tasaisesti. Suhteellisesti eniten maahanmuuttajia on Ahvenanmaalla (SVT 2020b). Yli puolet Suomessa asuvista maahanmuuttotaustaisista asuu kuitenkin Uudellamaalla (SVT 2020b), kun Suomen koko väestöstä siellä asuu vain noin 30 prosenttia (SVT 2020d). Helsinki, Vantaa ja Espoo poikkeavatkin muusta Suomesta huomattavasti maahanmuuttotaustaisten asukkaiden määrässä.

Maahanmuuttotaustaisia oli vuonna 2018 Helsingissä 16 prosenttia, Vantaalla 19 prosenttia ja Espoossa 17 prosenttia väestöstä. Muun Suomen kunnista myös esimerkiksi Turussa oli huomattava määrä maahanmuuttotaustaisia, 11,8 prosenttia. Esimerkiksi Tampereella maahanmuuttotaustaisten määrä jäi alle kahdeksaan ja Oulussa alle viiteen prosenttiin. Maakunnista vähiten maahanmuuttotaustaisia oli Etelä-Pohjanmaalla. (SVT 2020b.) Maahanmuuttotaustaisten määrä pääkaupunkiseudulla on kuitenkin vielä pieni verrattuna esimerkiksi muihin Pohjoismaiden suurkaupunkeihin. Oslossa ja Tukholmassa lähes joka kolmas ja Kööpenhaminassa lähes joka neljäs on maahanmuuttotaustainen. Ruotsin Malmössä oli vuoden 2016 alussa jopa 43,2 prosenttia maahanmuuttotaustaisia. Myös toiseen sukupolveen kuuluvia maahanmuuttotaustaisia on enemmän esimerkiksi Ruotsissa ja Tanskassa kuin Suomessa. (Helsingin kaupunki 2017, 6–7.)

Maahanmuuttotaustaisen väestön keskittymistä pääkaupunkiseudulle saattaa osittain selittää se, että 1990-luvulla maahanmuuton ensimmäinen kohde Suomessa oli Helsinki. Maahanmuuttotaustainen väestö on sieltä muuttanut myös muualle pääkaupunkiseudulle. Muualla Suomessa maahanmuuttotaustaisen väestön määrä on kasvanut esimerkiksi pakolaisten kuntiin sijoittamisen ja lisääntyneen maahanmuuton myötä. Muualla Suomessa asuvien maahanmuuttotaustaisten muutto Uudellemaalle on kuitenkin ollut vilkasta viime vuosina, mikä lisää entisestään maahanmuuttotaustaisen väestön määrää pääkaupunkiseudulla. (SVT 2020b.) 2000-luvulla suurin osa Helsingin väestönkasvusta onkin tullut maahanmuuttotaustaisesta väestöstä ja tämän ennustetaan jatkuvan myös tulevina vuosina (Helsingin kaupunki 2017, 5–7). Ennustusten mukaan koko pääkaupunkiseudulla tulee vuonna 2035 asumaan jopa 440 000 vieraskielistä henkilöä, mikä tarkoittaisi jo noin joka neljättä asukasta (Helsingin kaupunki 2019a, 26).

Maahanmuuttopolitiikan lisäksi maahanmuuttajiin ja yhteiskunnan muutokseen vaikuttaa vahvasti maan kotouttamispolitiikka. Kotouttamispolitiikkaa on ne poliittiset ja hallinnolliset toimet, joilla pyritään edistämään maahanmuuttajien ja heidän jälkeläistensä olemista ja osallistumista uudessa asuinmaassa

(Saukkonen 2013, 65). Uuteen maahan saavuttuaan maahanmuuttaja etsii uudessa yhteiskunnassa omaa paikkaansa. Tästä prosessista on monia nimityksiä, ja tässä tutkimuksessa siihen viitataan kotoutumisella. Puhuttaessa kotoutumisesta tai kotouttamispolitiikasta, voidaan käyttää John Berryn (1997, 10) jaottelua erilaisiin akkulturaation strategioihin; assimilaatio (sulautuminen), segregatio (eristäytyminen), integraatio (yhdistyminen) ja marginalisaatio (syrjään jääminen). Suomen kotouttamispolitiikka voidaan mieltää integraatioon pyrkiväksi (Saukkonen 2017, 16), mikä tulee esille jo Suomen lakiin kirjatusta kotouttamisen määritelmästä: ”maahanmuuttajan ja yhteiskunnan vuorovaikutteista kehitystä, jonka tavoitteena on antaa maahanmuuttajalle yhteiskunnassa ja työelämässä tarvittavia tietoja ja taitoja samalla kun tuetaan hänen mahdollisuuksiaan oman kielen ja kulttuurin ylläpitämiseen” (Laki kotoutumisen edistämisestä 2010). Suomalaisen kotouttamispolitiikan lähtökohtana onkin ajatus kaksisuuntaisuudesta; kotoutumiseen osallistuvat niin maahanmuuttajat kuin muukin väestö. Samalla, kun maahanmuuttaja aktiivisesti pyrkii kotoutumaan, tulee myös vastaanottavan yhteiskunnan mukautua uudessa tilanteessa. (Valtioneuvosto 2008, 4, 16.)

Maahanmuuttajien kotoutumista voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta. Kotoutumisen ulottuvuuksina voidaan käyttää esimerkiksi rakenteellista (structural integration), kulttuurista (cultural integration), vuorovaikutteista (interactive integration) sekä identifioivaa (identificative integration) ulottuvuutta (Heckmann 2005, 24; Saukkonen 2017, 18). Saukkosen (2017, 18) mukaan rakenteellisella kotoutumisella tarkoitetaan työmarkkinoille ja muuhun taloudellisiin rakenteisiin sijoittumista, sekä pääsyä koulutukseen ja siinä menestymistä. Rakenteellista kotoutumista voi myös olla poliittinen osallisuus ja vaikuttaminen. Kulttuurisen kotoutumisen keskiössä on valtakielen oppiminen ja yhteiskunnan normien ja sääntöjen omaksuminen. Vuorovaikutuksellinen kotoutuminen sisältää sosiaalisten suhteiden rakentamisen, eli esimerkiksi monipuolisten ystävyysuhteiden rakentamisen eri väestöryhmiin kuuluviin ihmisiin. Identifioiva kotoutuminen muodostuu usein rinnakkain muiden ulottuvuuksien kanssa, ja sillä tarkoitetaan maahanmuuttajan kokemusta täysivertaiseksi ja yhdenvertaiseksi yhteiskunnan jäseneksi tulemisesta.

Kotoutumisen onnistumisen tulkinta riippuukin siitä, millaisiin tavoitteisiin pyritään ja mitä osa-aluetta tarkastellaan (Saukkonen 2013, 66).

Vaikka jokainen kotoutumisen ulottuvuus on tärkeä, painotetaan kotoutumisen onnistumista tarkastellessa usein rakenteellisen kotoutumisen osa-alueita kuten työllistymistä, kouluttautumista ja tulotasoa (Saarinen & Zacheus 2019, 172; Saukkonen 2017, 18–25). Esimerkiksi työllistymistä pidetään yhteiskunnallisen aseman keskeisimpänä indikaattorina, jonka myötä muut yhteiskuntaan kiinnittävät tekijät, kuten kielitaito ja sosiaaliset suhteet ajatellaan kehittyvän itsestään (Forsander 2002, 10; Saukkonen 2017, 18).

Vaikka maahanmuuton määrät Suomessa ovat alkaneet kasvaa vasta 1990-luvulla, voidaan jo nyt nähdä millä tavoin maahanmuuttajat ovat työllistymisen saralla sijoittuneet valtaväestöön verrattuna. Yleisesti ottaen maahanmuuttajat työllistyvät Suomessa heikommin kuin valtaväestö (OECD 2018, 70). Esimerkiksi Helsingissä valtaväestön työttömyysasteen ollessa 8,6 prosenttia, oli maahanmuuttajien työttömyysaste 21,6 prosenttia. (Helsingin kaupunki 2019b). Työllistyminen ja työmarkkina-asema vaihtelevat kuitenkin paljon syntyperän, sukupuolen ja maahantuloperusteen mukaan. Työ- ja opiskeluperusteisesti Suomeen muuttaneet ovat sijoittuneet työmarkkinoille erittäin hyvin, ja heidän työllisyysasteensa on verraten korkea (Nieminen 2015, 122–128; OECD 2018, 74; Saukkonen & Peltonen 2018, 26). Eniten vaikeuksia työllistyä on taas pakolaistaustaisilla maahanmuuttajilla ja matalan HDI-indeksin (Human Development Index eli Yhdistyneiden kansakuntien inhimillisen kehityksen indeksi) maista tulleilla (Forsander 2002, 231; Helsingin kaupunki 2017, 37; Nieminen 2015, 122–128; OECD 2018, 72–73; Saukkonen & Peltonen 2018, 30). Työllistymisestä huolimatta, maahanmuuttajista suurimmalla osalla myös tulot jäävät valtaväestön mediaanitulon alapuolelle (Helsingin kaupunki 2017, 41).

Kouluttautumisella on taas vahva yhteys työelämässä pärjäämiseen. Ilman toisen asteen tutkintoa jääminen johtaa muun muassa suurempaan syrjäytymisriskiin. (Kilpi-Jakonen 2017, 218.) Korkea koulutus ei kuitenkaan suojaa työttömyydeltä maahanmuuttotaustaisia yhtä hyvin kuin valtaväestöä. Vieraskielisten työttömyys

pysyy tasaisena koulutustasosta riippumatta, kun taas valtaväestöllä työttömyys vähenee koulutustason noustessa. (Helsingin kaupunki 2017, 35.) Kouluttautumisen määrää tärkeämmäksi maahanmuuttajilla onkin noussut koulutuksen työmarkkina-arvo. Muualla kuin Suomessa hankittu koulutus ei välttämättä vastaa suomalaisten työmarkkinoiden luonnetta ja tutkintojen laatua on vaikeata verrata suomalaiseen koulutusjärjestelmään. Suomessa suoritettujen tutkintojen on kuitenkin havaittu edistävän työllistymistä. (Forsander 2002, 231.) Maahanmuuttajien aiemman osaamisen tunnustamiseen ja tutkintojen työmarkkina-arvon parantamiseen tulisikin kiinnittää huomiota (OECD 2018, 127–149).

Vaikka maahanmuuttajien jälkeläisten erillinen tarkastelu ei joka tilanteessa ole mielekästä, on se ulkomaalais- ja kotouttamispolitiikan pitkän aikavälin tarkastelun näkökulmasta tarpeellista. Se miten maahanmuuttajien toinen sukupolvi löytää oman paikkansa yhteiskunnassa kuvastaa parhaiten sitä, miten kotouttaminen on onnistunut. Tämän vuoksi kotoutumisen näkökulmasta onkin siis erittäin keskeistä selvittää myös eri sukupolvien asemaa yhteiskunnassa. (Martikainen & Haikkola 2010, 9; Saukkonen 2017, 57.) Suomessa esimerkiksi työllistymisen näkökulmasta toinen sukupolvi ei keskimäärin työllisty ensimmäistä polvea paremmin ja syntymämaasta riippumatta 20–29-vuotiaat maahanmuuttotaustaiset olivat valtaväestöä useammin niin työvoiman kuin koulutuksenkin ulkopuolella (Helsingin kaupunki 2017, 38). Tähän tutkimukseen valikoitu kohderyhmä on ainakin koulutuksen ulottuvuuden osalta kotoutunut onnistuneesti. Toisen sukupolven osalta kouluttautumista ja kotoutumisen muita ulottuvuuksia käsitelläänkin tarkemmin seuraavissa kappaleissa.

Suomi ei kuitenkaan ole ainoa maa, jossa esimerkiksi työllisyyttä tarkastellessa maahanmuuttajat pärjäävät työmarkkinoilla valtaväestöön verraten heikommin. Esimerkiksi monissa OECD-maissa on havaittavissa, että maahanmuuttajat työllistyvät heikommin ja jäävät valtaväestöä heikommalle palkkatasolle. (Causa & Jean 2007, 22.) Suomalainen kotouttamispolitiikka on osaltaan saanut myös kiitosta kansainvälisessä vertailussa, jossa kotoutumisjärjestelmää on tarkasteltu kahdeksalla osa-alueella (MIPEX 2015). OECD:n (2018, 42–43) mukaan

Suomen tulisi kuitenkin panostaa enemmän esimerkiksi naisten kotouttamiseen, avittaa yhä paremmin maahanmuuttajien työelämään kiinnittymistä ja miettiä, miten hyviä ja tehokkaita kotoutustoimia voidaan tarjota maahanmuuton määrästä riippumatta. Kotouttamisen kehittämistä ja parantamista haastavat kuitenkin rajalliset resurssit. Jo nyt esimerkiksi osa lakisääteisistä kotoutumissuunnitelman kursseista voi jäädä toteutumatta kunnolla taloudellisten voimavarojen riittämättömyyden vuoksi. (Saukkonen 2013, 92.)

### 3 Maahanmuuttotaustaisten nuorten koulutuspolut

Osa maahanmuuttotaustaisten monimuotoisuutta on myös erilaiset koulutustasot sekä kokemukset kouluttautumisesta. Niin lähtömaiden koulutusjärjestelmät kuin mahdollisuudet kouluttautua ovat hyvin vaihtelevia, mikä voi vaikuttaa myös oppimiseen ja kouluttautumiseen Suomessa. (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2015, 7.) Joskus eri maahanmuuttajaryhmien väliset erot kouluttautumisessa voivat olla jopa suurempia kuin valtaväestön ja ”keskiverto” maahanmuuttajan välillä (Baum & Flores 2011, 173). Myös yhdestä maasta, mahdollisesti samalla maahantuloperusteella tulevat, saattavat olla hyvinkin erilaisista lähtökohdista. Esimerkiksi somalialaisten pakolaisten joukossa 1990-luvulla on ollut kaikkea korkeista virkamiehistä ja liikemiehistä paimentolaisiin ja viljelijöihin (Alitolppa-Niitamo 2004, 85). Tämän vuoksi kaikkia maahanmuuttajia ei voi ajatella täysin yhtenäisenä ryhmänä, joista jokaisen nuoren koulutuspolku muodostuisi täysin samalla tavalla tai yksinomaan maahanmuuttotaustan perusteella.

Koska maahanmuuttotaustaisten nuorten koulutuspoluissa on kuitenkin havaittavissa poikkeavuuksia valtaväestöön verrattuna (Harju-Luukkainen ym. 2014; Kilpi-Jakonen 2011, 2017), voidaan ajatella, että joitakin selittäviä erityispiirteitä on olemassa. Tässä kappaleessa tarkastellaankin tarkemmin maahanmuuttotaustaisten nuorten koulutuspolkuja Suomessa sekä koulutuspolkujen muodostumista. Sellaisia valtaväestöstä poikkeavia seikkoja pyritään tuomaan esille, joilla saattaa olla vaikutusta maahanmuuttotaustaisten nuorten kouluttautumiseen ja koulutusvalintojen muodostumiseen. Tällaiset tarkemmin tarkasteltavat asiat ovat niin henkilöön itseensä, hänen ympäristöönsä

kuin suomalaiseseen koulutusjärjestelmään liittyviä. Koulutuspolulla tarkoitetaan nuoren eri koulutusinstituutiosta toiseen siirtymistä ja niissä opiskelua. Koulutuspolku muodostuu eri siirtymien ja nuoren valintojen myötä.

### 3.1. Maahanmuuttotaustaiset koulutustilastoissa

Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden määrä on viime vuosikymmeninä kasvanut Suomessa tasaisesti, ja kasvun odotetaan jatkuvan samansuuntaisena myös jatkossa (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2015, 5). Jo vuonna 2016 Suomessa asuvista alaikäisistä kahdeksan prosenttia oli maahanmuuttotaustaisia (SVT 2017a, 24). Esimerkiksi Helsingissä ennustetaan, että vuoteen 2030 mennessä 25 prosenttia peruskoulun oppilaista olisi vieraskielisiä (Helsingin kaupunki 2017, 8). Eniten vieraskielisiä perusopetusikäisiä on Uudellamaalla, Varsinais-Suomessa ja Pirkanmaalla (OPH 2011, 4). Vaikka toisen sukupolven maahanmuuttajien määrä kasvaa, on heidän ikärakenteensa vielä erittäin nuori (SVT 2020c). Esimerkiksi Helsingissä, jossa maahanmuuttotaustaisia on verraten paljon, oli vuoden 2016 alussa vain 251 Suomessa syntynyttä maahanmuuttotaustaista 25–30-vuotiasta (Helsingin kaupunki 2017, 31). Maahanmuuttotaustaisten, etenkin toisen sukupolven maahanmuuttajien, etenemisestä koulutuspolulla ja sijoittumisesta työelämään onkin vasta viime vuosina alettu saamaan enemmän tutkimustietoa.

Peruskoulun aikana Suomessa ei tehdä koulutuspolun suhteen vielä merkittäviä valintoja. Tilastoista voidaan kuitenkin havaita, että maahanmuuttotaustaiset oppilaat poikkeavat valtaväestön oppilaista peruskoulun aikana esimerkiksi vuosiluokkien kertaamisella ja omaa ikäluokkaansa nuorempien vuosiluokalla opiskelulla (Harju-Luukkainen ym. 2014, 98; Valtiontalouden tarkastusvirasto 2015, 6). Maahanmuuttotaustaiset niin ensimmäisen kuin toisen sukupolven maahanmuuttajat kertaavat niin ala- kuin yläkoulun vuosiluokan selvästi useammin kuin valtaväestön nuori (Harju-Luukkainen ym. 2014, 98). Vaikka toisen sukupolven maahanmuuttajat kertaavat vuosiluokan hieman ensimmäistä sukupolvea harvemmin (Harju-Luukkainen ym. 2014, 98), opiskelee heistäkin 24 prosenttia omaa ikäluokkaansa alemmalla vuosiluokalla, kun valtaväestöstä sama luku on vain 14 prosenttia (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2015, 6). Tämä

voi selittyä luokan kertausten lisäksi myös esimerkiksi myöhemmällä koulun aloituksella. Maahanmuuttotaustaisten on myös muualla maailmassa havaittu kertaavan vuosiluokkia valtaväestöä useammin. Esimerkiksi vuoden 2015 PISA-tutkimuksessa huomattiin, että OECD-maissa maahanmuuttotaustaiset lapset ja nuoret kertaavat vuosiluokan keskimäärin noin yhdeksän prosenttiyksikköä useammin kuin valtaväestö. (Lappi 2017, 129.)

Peruskoulusta toiselle asteelle siirryttäessä nuoren pitää tehdä ensimmäinen merkittävä omaan koulutuspolkuun vaikuttava päätös, ja samaan aikaan nuorella on ensimmäistä kertaa riski jäädä myös ilman opiskelupaikkaa. Maahanmuuttotaustaisten nuorten koulutuspolut alkavakin toisen asteen siirtymästä alkaen eriytyä valtaväestöstä selkeämmin (Janhukainen ym. 2019, 292–293). Maahanmuuttotaustaiset nuoret jättävät opiskelut kesken peruskoulun jälkeen useammin kuin valtaväestön nuoret (Kilpi-Jakonen 2017, 222–223). Maahanmuuttotaustaisista toinen sukupolvi jatkaa ja suorittaa toisen asteen tutkinnon kuitenkin hieman todennäköisemmin kuin ensimmäinen sukupolvi (Helsingin kaupunki 2017, 31; Kilpi-Jakonen 2011, 87, 2017, 223). Kokonaisuudessaan maahanmuuttotaustaiset nuoret, niin ensimmäisen kuin toisen polven, jäävät kuitenkin ilman toisen asteen tutkintoa useammin kuin valtaväestö, eikä eroa selitä täysin aikaisempi koulumenestys tai vanhempien koulutus (Kilpi-Jakonen 2017, 222–223, 226–228). Myös muualla Euroopassa maahanmuuttotaustaisten nuorten aikainen koulupudokkuus on valtaväestöä yleisempää (Nouwen, Clycq & Uličná 2015, 2).

Toisen asteen koulutusvalintoja harkitessaan maahanmuuttotaustaiset useammin epäröivät ja siirtävät valinnan teon myöhemmäksi kuin valtaväestön nuoret (Kalalahti, Zacheus, Laaksonen & Janhukainen 2019b, 87). Päätöksen tehtyään he hakeutuvat lukioon kokonaisuudessaan valtaväestöä vähemmän (Kalalahti ym. 2017, 38). Maahanmuuttotaustaiset siirtyvätkin ammatilliseen koulutukseen keskimääräistä useammin. Omia jatkokoulutusvaihtoehtoja pisimpään epäröivistä nuorista maahanmuuttotaustaiset päätyivät valtaväestön epäröiviä nuoria useammin lopulta ammatilliseen koulutukseen. Maahanmuuttotaustaiset nuoret eivät myöskään saaneet eniten haluamaansa

toisen asteen opiskelupaikkaa yhtä usein heti ensimmäisellä yrittämällä. (Kalalahti ym. 2019b, 80–87.)

Päästyään toiselle asteelle myös opintojen edistymisessä on havaittavissa eroja. Valtaväestön nuoret suorittavat toisen asteen tutkinnon keskimäärin nopeammin kuin maahanmuuttotaustaiset nuoret, niin lukio- kuin ammatillisessa koulutuksessa. (SVT 2018, 1–3.) Tämän lisäksi muuta kuin Suomen virallisia kieliä äidinkielenään puhuvilla jää toisen asteen tutkinnon suorittaminen kokonaan kesken (Kalalahti ym. 2019b, 76). Kun tarkastellaan tarkemmin lukiokoulutusta, havaitaan että valtaväestö suorittaa ylioppilastutkinnon maahanmuuttotaustaisia useammin. Kahdeksan vuoden päästä peruskoulun päättymisestä ylioppilastutkinnon suorittaneita oli valtaväestössä yli puolet nuorista. Venäjältä, Virosta ja Itä-Aasiasta olevissa ryhmissä päästiin lähelle tätä, sillä noin 45 prosenttia oli suorittanut yliopistotutkinnon. Muissa maahanmuuttotaustaisissa ryhmissä jäätin tämän alle ja muun muassa entisestä Jugoslaviasta ja Afrikasta kotoisin olevaista alle 30 prosenttia oli suorittanut ylioppilastutkinnon. (Kilpi-Jakonen 2017, 223.) Lukion keskeyttäminen onkin yleisempää maahanmuuttotaustaisilla nuorilla kuin valtaväestön nuorilla (Kumpulainen 2017, 44).

Koulutuspolkujen eriytyminen jatkuu samansuuntaisena myös korkeakouluihin siirryttäessä. Valtaväestö siirtyy myös toiselta asteelta korkeakoulutukseen todennäköisemmin kuin maahanmuuttotaustaiset (Helsingin kaupunki 2017, 31; Kalalahti ym. 2019b, 78; Kilpi-Jakonen 2017, 225). Erot maahanmuuttosukupolvien välillä korkeakoulutukseen siirtymisessä ovat myös hyvin pieniä. Siirtymää korkeakoulutukseen voidaan kuitenkin selittää osittain aikaisemmalla koulumenestyksellä. Maahanmuuttoryhmien välillä on kuitenkin eroja korkeakouluopiskeluun siirtymisessä. Esimerkiksi Itä-Aasiasta kotoisin olevat päätyvät yliopistoihin valtaväestön kaltaisesti, kun taas entisen Jugoslavian ja Afrikan alueelta yliopistoon päädytään selkeästi harvimmin. (Kilpi-Jakonen 2017, 223, 225, 228.) Eroja maahanmuuttoryhmien välillä on huomattu myös muualla maailmassa. Esimerkiksi toisen sukupolven intialaistaustaiset nuoret Norjassa ja Iso-Britanniassa sekä toisen sukupolven kiinalaistaustaiset

nuoret Iso-Britanniassa saavuttavat keskimäärin valtaväestöä jopa paremman koulutustason. (Heath ym. 2008, 216–217.) Toisaalta monissa Euroopan maissa on myös huomattu, että maahanmuuttotaustaiset keskeyttävät korkeakouluopiskelut valtaväestöä useammin (Crul & Schneider 2009, 21).

Korkeakoulutuksesta valmistumiseen käytettyä aikaa tarkasteltaessa maahanmuuttotaustaiset pärjäävät valtaväestöä paremmin. Poiketen siis toisesta asteesta, minkä suorittamiseen maahanmuuttotaustaisilla meni keskimäärin valtaväestöä kauemmin, suorittavat he korkeakoulutuksen valtaväestöä nopeammin. Tämä ero näkyy niin ammattikorkeakoulusta kuin yliopistosta valmistumisessa. (SVT 2018, 1–5.) On kuitenkin hyvä pohtia vaikuttaako korkeakoulutilastoihin jokin erityinen seikka poiketen aiemmista koulutusasteista. Korkeakoulutuksessa on esimerkiksi korkeakouluopintoja varten Suomeen muuttaneita henkilöitä, kun taas toisella asteella tällaisia opiskeluita varten Suomeen muuttaneita nuoria tuskin on monia. Tämä voi siis osittain selittää muista asteista poikkeavaa kuvaa. Opiskelujen perässä Suomeen muuttaneiden henkilöiden on esimerkiksi huomattu myös työllistyvän Suomessa hyvin (OECD 2018, 74).

Tilastojen valossa näyttääkin siltä, että maahanmuuttotaustaisten koulutuspolut alkavat erkaantua valtaväestön koulutuspoluista heti peruskoulun jälkeen. Tämän seurauksena valtaväestön nuoret saavuttavatkin keskimäärin korkeamman koulutustason. Maahanmuuttotaustaisten koulutustaso jää valtaväestöä alemmalle tasolle myös toisen sukupolven osalta (SVT 2017b, 3). Saman suuntaista on huomattu myös muualla Euroopassa toisen sukupolven maahanmuuttajien osalta. Esimerkiksi Belgiassa on hyvin epätodennäköistä, että maahanmuuttajanuori päätyisi yliopistoon (Griga & Hadjar 2014, 280). Erityisesti nuorilla, joiden taustat ovat Euroopan ulkopuolella vähemmän kehittyneissä maissa, koulutustaso jää usein valtaväestöä heikommaksi vain muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta (Heath ym. 2008, 216–217). Alitolppa-Niitamo (2004, 82) tuo myös esille, että useissa tutkimuksissa maailmalla on havaittu, että vähemmistöoppilaiden keskuudessa myös koulupudokkuus sekä alisuoriutuminen ovat yleisempää kuin valtaväestön oppilailla. Siitä huolimatta,

ettei Suomi ole ilmiön kanssa täysin yksin, olisi ilmiön takana olevia syitä hyvä tarkastella tarkemmin.

## 3.2. Koulutusvalintojen muodostuminen

Jokainen tekee oman koulutuspolkunsa aikana valintoja, joilla on vaikutusta koulutuspolkuun sekä työelämään sijoittumiseen. Tällaisia valintoja ovat esimerkiksi: Opiskelenko normaalilla luokalla vai painotusluokalla? Menenkö lukioon vai ammattikouluun? Mihin kaupungin lukioon haluan? Hakeudunko korkeakouluun vai en? Yliopistoon vai ammattikorkeakouluun? Mitä alaa haluan opiskella? Vaikka nopeasti ajateltuna voisi olettaa, että henkilö tekee valintoja täysin itsenäisesti, ei asia kuitenkaan ole niin. Emme elä tyhjiössä, vaan ajatuksemme, tavoitteemme ja valintamme usein muotoutuvat ympäristön vaikutuksen alaisena. Maahanmuuttotilanteen nuoren mahdollisuuksiin menestyä koulussa vaikuttavat muun muassa niin inhimillinen, taloudellinen kuin sosiaalinen pääoma, sekä erilaiset vastaanottavan yhteiskunnan muuttajat (Alitolppa-Niitamo 2004, 84). Näin myös koulutusvalinnat muodostuvat nuoren omien kiinnostusten ja kykyjen sekä nuoresta riippumattomien tekijöiden vuorovaikutuksena (Cuconato & Walther 2015, 289–291).

Tässä kappaleessa perehdytäänkin näihin teemoihin, joiden voidaan olettaa muovaavan nuoren koulutusvalintoja. Vaikuttavat tekijät on jaettu neljään eri osa-alueeseen, joista kutakin käsitellään erikseen. Nämä osa-alueet ovat nuoren oma motivaatio sekä tavoitteet opiskelua kohtaan, nuoren koulumenestys, sosiaalinen ympäristö sekä koulutusjärjestelmän erityispiirteet ja nuoren kyky toimia ja tehdä valintoja järjestelmän sisällä.

### 3.2.1. Motivaatio ja tavoitteet opiskelua kohtaan

Oppimisen ja koulutuspolulla edistymisen lähtökohtana voidaan pitää nuoren omaa halua oppia ja edistyä. Portes ja Rumbaut (2001, 211–212) tuovatkin esille, että moninaisista opintomenestykseen vaikuttavista tekijöistä huolimatta keskeisimmiksi nousevat nuoren oma motivaatio oppia ja halukkuus tehdä töitä

koulutustavoitteiden saavuttamiseksi. Nuoren opintojen edistymisen edistäjät ja esteet ovatkin usein elämänhallintaan ja motivaatioon linkittyviä asioita (Kalalahti ym. 2019b, 83). Tämän vuoksi onkin mielekästä tarkastella, millaisena maahanmuuttotaustaisten nuorten asenteet koulua kohtaan Suomessa näyttäytyvät sekä millaisia koulutustavoitteita heillä on.

On huomattu, että maahanmuuttotaustaiset nuoret suhtautuvat koulunkäyntiin myönteisemmin kuin valtaväestö, erityisesti maahanmuuttotaustaiset pojat (Kalalahti ym. 2017, 37.) Tarkemmin toista maahanmuuttajasukupolvea tarkasteltaessa havaitaan, että heidän asennoitumisensa koulua kohtaan on ensimmäistä sukupolvea sekä valtaväestöä positiivisempaa. He myös kokivat opettajien ja oppilaiden väliset suhteet positiivisemmin kuin valtaväestön oppilaat. (Harju-Luukkainen ym. 2014, 84, 91.) Toiselle asteelle siirryttäessä valtaväestön koulumyönteisyys kuitenkin lisääntyy ja maahanmuuttotaustaisten asenteet säilyvät ennallaan, jolloin erot pienevät selvästi (Kalalahti, Laaksonen, Varjo & Janhukainen 2019a, 95). Ylipäätään maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kouluhyvinvointi on keskimäärin valtaväestöä parempaa läpi peruskoulun, vaikka eri maahanmuuttoryhmien välillä on eroja (Räsänen & Kivirauma 2011, 82, 84). Maahanmuuttajataustaiset oppilaat kuitenkin myöhästelevät ja pinnaavat koulusta enemmän kuin valtaväestön oppilaat (Harju-Luukkainen ym. 2014, 88), mitä ei välttämättä odottaisi positiivisesti kouluun suhtautuvilta nuorilta.

Koulussa viihtymisen lisäksi maahanmuuttotaustaisilla nuorilla myös oppimiselle suotuisat tavoiteorientaatiot ovat yleisempiä kuin valtaväestöllä. Vastaavasti myös oppimiselle haitallinen välttämisorientaatio on harvinaisempaa. Maahanmuuttotaustaisilla nuorilla on siis hyvinkin koulumyönteinen asenne ja suotuisat oppimis- ja saavutusorientaatiot. (Kalalahti ym. 2017, 37.) Tämän lisäksi myös maahanmuuttotaustaiset vanhemmat ovat usein tyytyväisiä lastensa kouluun ja he uskovat opiskelujen parantavan lastensa elintasoja (Rinne & Tuittu 2011, 111–112, 135). Maahanmuuttotaustaisten nuorten ja heidän perheensä on myös muualla maailmassa huomattu suhtautuvan koulutukseen positiivisesti ja

arvostavan koulutusta. Tätä koulutususkoa kutsutaan yleisesti maahanmuuttaja optimismiksi (immigrant optimism). (Kalalahti ym. 2019a, 90.)

Nuorten omat ajatukset ja tavoitteet osaltaan vaikuttavat myös heidän haaveisiinsa ja jatkokoulutusvaihtoehtojen muodostumiseen. Koulutusvalintoja tehdessä nuoret kertovatkin omien kiinnostuksenkohteidensa (Myllyniemi & Kiilakoski 2018, 35–36) ja pohdintojensa määrittävän omia koulutusvalintojaan erittäin paljon (Niemi 2016, 160; Souto 2016, 51). Koulutustavoitteita tarkasteltaessa huomataan, että maahanmuuttotaustaiset epäröivät omia toisen asteen valintojaan valtaväestöä enemmän ja toisen asteen edetessä useiden maahanmuuttotaustaisten nuorten korkeakoulutustavoitteet kohdentuvat ammattikorkeakouluun yliopiston sijasta. Eroja on kuitenkin tyttöjen ja poikien välillä, tyttöjen tavoitellessa useammin päämäärätietoisesti yliopistoon. (Kalalahti ym. 2019b, 85–89.)

### 3.2.2. Koulumenestys

Oppimistuloksilla on merkitystä oppilaan tulevaisuuden mahdollisuuksiin kuten jatko-opintoihin siirtymiseen, niistä suoriutumiseen ja työmarkkinoilla pärjäämiseen (Harju-Luukkainen ym. 2014, 103; Kirjavainen & Pulkkinen 2017, 199). Koulumenestys voi jo yksinään joko mahdollistaa tai estää koulutuspolulla etenemisen. Kun toisen ja kolmannen asteen koulutusinstituutiot valitsevat oppilaitaan, tarkastellaan lähes aina osaamistasoa joko suoraan aiemmista arvosanoista tai pääsykokeella. Maahanmuuttotaustaisten nuorten menestyminen koulussa onkin keskeinen tarkastelukohde, kun pohditaan heidän mahdollisuuksiaan menestyä koulutuspoluilla. Vaikka maahanmuuttotaustaisten nuorten asenteet ovat oppimiselle suotuisia (Harju-Luukkainen ym. 2014, 84; Kalalahti ym. 2017, 37), ei se silti näy oppimistuloksissa muita parempana menestyksenä (Harju-Luukkainen ym. 2014, 102).

PISA-2012 tutkimuksen mukaan valtaväestön ja maahanmuuttotaustaisten oppilaiden välillä on Suomessa isoja osaamiseroja. Maahanmuuttotaustaiset oppilaat menestyivät valtaväestöä heikommin kaikilla PISA-2012 tutkimuksessa

mitatuilla alueilla; matematiikassa, luonnontieteissä, lukutaidossa ja ongelmanratkaisussa. Esimerkiksi matematiikan osaamisessa maahanmuuttotaustaiset oppilaat olivat jopa kaksi kouluvuotta valtaväestöä jäljessä. Huolimatta siitä, että toinen sukupolvi menestyy hieman paremmin, olivat osaamiserot maahanmuuttosukupolvien välillä kuitenkin hyvin pieniä. (Harju-Luukkainen ym. 2014, 102.) Osaamiseroja on huomattu myös muissa aineissa kuten historiassa (Ouakrim-Soivio, Rautopuro, Rantala, Saario, van Den Berg 2017, 654–655). Vaikka nuoren erilaisia taustatekijöitä vakioidaan, jää silti valtaväestön ja maahanmuuttotaustaisten nuorten välille osaamiseroja (Ouakrim-Soivio ym. 2017, 655–656; Valtiontalouden tarkastusvirasto 2015, 6–7). Maahanmuuttotaustaisten nuorten heikompi osaamistaso valtaväestön nuoriin verrattuna on myös muualla Euroopassa yleistä (Borgna & Contini 2014, 679). Osaamiserot maahanmuuttotaustaisten nuorten ja valtaväestön välillä ovat Suomessa kuitenkin keskimäärin OECD-maiden suurimpia (Portin 2017, 13).

Tärkeä tarkastelun kohde osaamisen osalta on opiskelukieli, sillä sen hallinta vaikuttaa moneen asiaan koulutuspolulla. Esimerkiksi korkeakoulujen hakuvaiheessa pääsykokeissa menestyminen vaatii aihepiirin lisäksi usein erittäin hyvää kielen hallintaa, jotta pystyy tunnistamaan myös pienet nyanssierot muun muassa monivalintatehtävissä (Airas ym. 2019, 73). Tämän lisäksi nivelvaiheissa maahanmuuttotaustainen nuori on kilpailuasetelmassa suomea tai ruotsia äidinkielenään puhuvien nuorten kanssa (Portin 2017, 13). Maahanmuuttotaustaiset nuoret saattavatkin rajata pois omia hakuvaihtoehtoja jo sen oletuksen perusteella, ettei oma kielitaito riittäisi hakukohteeseen. Kielitaito onkin yksi eniten koulutusvalintoja rajaava tekijä maahanmuuttotaustaisilla nuorilla. (Mäkelä, Kalalahti & Peura 2019, 274–276.)

Suomessa sellaiset nuoret, joiden kielitaito ei riitä suomen tai ruotsin kieli ja kirjallisuus -oppiaineen opiskeluun, voidaan ohjata suomea (S2) tai ruotsia (R2) toisen kielenä opintoihin (Laakso 2017, 30). Vaikka S2 tai R2 opinnot voivat monelle maahanmuuttotaustaiselle nuorelle olla eduksi, olisi kuitenkin tärkeää miettiä, miten opinnot tukevat akateemisen kielen vahvistumista. Yliopistossa opiskelevat maahanmuuttotaustaiset nuoret ovat jälkikäteen katuneet S2 ja R2

opintojaan tämän vuoksi. S2 tai R2 opintoja harkitessa tulisikin tiedostaa tarkasti opintojen vaikutus nuoren koulutusmahdollisuuksiin myös tulevaisuudessa. Jokaisen nuoren kohdalla tulisi arvioida yksilöllisesti, onko nuori todellisuudessa S2 tai R2 opetuksen tarpeessa ja onko siitä hänelle enemmän hyötyä kuin haittaa. (Airas ym. 2019, 72–73.) Tutkimukset kuitenkin osoittavat, että kaikkein oleellisin kielitaitoon vaikuttava asia on maassa vietetty aika eli mitä nuorempana suomen tai ruotsin kielen opiskelu on aloitettu, sitä parempi kielitaito yleensä saavutetaan (Harju-Luukkainen ym. 2014, 28; Kuukka & Metsämuuronen 2016, 81).

Heikompien oppimistulosten lisäksi maahanmuuttotaustaiset nuoret, erityisesti maahanmuuttotaustaiset pojat, kokevat myös valtaväestön nuoria enemmän koulunkäynnin vaikeuksia (Kalalahti ym. 2017, 37; Kalalahti ym. 2019a, 97). Erilaisia koulunkäynnin ja oppimisen haasteita kohtaavat maahanmuuttotaustaiset nuoret hakeutuvat vastaavia haasteita kohtaavia valtaväestön nuoria useammin yleissivistävään eli lukiokoulutukseen (Kalalahti ym. 2017, 39, 41–42; Kilpi-Jakonen 2011, 95). Tämän voisi ajatella olevan osoitus hyvästä motivaatiosta, mutta heikko aiempi koulumenestys voi tuoda haasteita opiskeluun. Lukion keskeyttäminen onkin maahanmuuttotaustaisten keskuudessa yleisempää kuin valtaväestöllä (Kumpulainen 2017, 44).

Varhaiskasvatus, peruskoulu ja toinen aste on koulutusjatkumo, jonka aikana jokaisella lapsella pitäisi olla mahdollisuus saavuttaa oma potentiaalinsa ja saada parhaat mahdolliset eväät tulevaisuuteen (Harju-Luukkainen ym. 2014, 103–104). Olisikin siis tärkeää, että jokaista nuorta pystytään tukemaan yhtäläisesti (Kirjavainen & Pulkkinen 2017, 199). Tästä huolimatta tutkimustulokset viittaavat siihen, ettei tämän hetkinen perusopetus ja lukiokoulutus pysty tukemaan valtaväestönoppilaita ja maahanmuuttotaustaisia oppilaita yhtäläisesti. Tällä hetkellä perusopetus pystyy tukemaan maahanmuuttotaustaisista parhaiten heikosti menestyviä ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajaoppilaita. Toisen sukupolven maahanmuuttajaoppilaat sekä parhaiten menestyvät maahanmuuttajaoppilaat sekä jäävät kuitenkin taka-alalle, eivätkä he saa perusopetuksesta samanlaisia valmiuksia kuin valtaväestön oppilaat.

(Kirjavainen & Pulkkinen 2017, 199.) Tämä on kuitenkin osaltaan jo tunnistettu, ja esimerkiksi vuodesta 2019 alkaen lukioissa pitää lakisääteisesti tarjota erityisopetusta ja tukea sitä tarvitseville (Lukiolaki 2018).

Koulusoptimismi ei siis näy maahanmuuttotaustaisten nuorten oppimistuloksissa valtaväestöä parempana koulumenestyksenä. Ilmiö on havaittu myös muualla maailmassa ja siihen viitataan muun muassa termeillä ”attitude-achievement paradox” tai ”aspiration-achievement paradox” eli maahanmuuttajien asenne-saavutus tai tavoite-saavutus paradokseilla (Miyamotoa, Seuringb & Kristen 2020, 1349). Koulumenestyksen osalta näyttääkin siltä, että monet sellaiset taidot, joita jatko-opinnoissa sekä työuralla etenemisessä tarvittaisiin, jäävät maahanmuuttotaustaisilla valtaväestöä heikommiksi. Harju-Luukkainen ym. (2014, 103) tuovatkin esille, että maahanmuuttajataustaisilla nuorilla on peruskoulun päättyessä valtaväestöä heikommalla valmiudella toimia täysivaltaisina jäseninä yhteiskunnassa. Samalla ristiriitaisilla asenteiden ja vaikeuksien välillä asettaa maahanmuuttotaustaisille nuorille valtaväestöstä poikkeavan asetelman tehdä koulutusvalintoja (Kalalahti ym. 2017, 41–42). Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden oikeanlainen tukeminen ja positiivisten asenteiden kääntäminen hyväksi oppimistuloksiksi olisi samaan aikaan niin nuoren itsensä kuin koko yhteiskunnan etu (Harju-Luukkainen ym. 2014, 103–104).

### 3.2.3. Sosiaalinen ympäristö

Nuoren käsitys itsestään oppijana ja yksilönä muodostuu vahvasti hänen ympäristönsä vaikutusten alaisena, kuten hänen sosiaalisten suhteidensa kautta. Nämä käsitykset itsestään vaikuttavat osaltaan nuoren pohdintoihin omista mahdollisuuksistaan koulutuspolulla ja työelämässä. Näin ollen sosiaalisessa ympäristössä muodostuneet käsitykset itsestä voivat niin mahdollistaa kuin rajoittaaakin nuoren koulutusvalintoja. (Mäkelä ym. 2019, 285.) Nuoren ympärillä olevat ihmiset voivatkin vaikuttaa nuoren päätöksiin ja ajatuksiin hyvin monitahoisesti. Tämän vuoksi nuoren sosiaalisen ympäristön vaikutuksia koulutuspolun muodostumiseen tarkastellaan tarkemmin. Tässä tutkimuksessa

nuoren sosiaaliseen ympäristöön katsotaan kuuluvaksi muun muassa perhe, ystävät, luokkatoverit ja nuoren kanssa työskentelevät aikuiset.

Perheen vaikutus koulunkäyntiin voi näyttäytyä esimerkiksi vanhempien suorana puuttumisena tai välillisesti perheen sosioekonomisen aseman kautta. Perheen sosioekonomisella asemalla on havaittu olevan yhteys esimerkiksi lapsen oppimistuloksiin, koulunkäyntiasenteisiin (Harju-Luukkainen ym. 2014, 20) ja koulupudokkuuteen (Hippe & Jakubowski 2018, 32). Sosioekonominen asema muodostuu muun muassa vanhempien koulutustaustasta, työllisyydestä, maahanmuuttajastatuksesta ja mahdollisesta yksinhuoltajuudesta (Harju-Luukkainen ym. 2014, 20). Uuteen maahan saapuessaan maahanmuuttajat eivät usein tuo mukanaan paljon taloudellista pääomaa, vaan elämää ja asemaa uudessa yhteiskunnassa lähdetään rakentamaan hyvin vähästä. Jo esimerkiksi vanhempien asenteet, terveydentila, lukutaito ja dokumentit luovat perustaa, jolla maahanmuuttaja alkaa rakentamaan elämäänsä uudessa maassa. (Alitolppa-Niitamo 2004, 85.)

Koulutustaso voi auttaa vanhempia esimerkiksi kiinnittymään työelämään. Vanhempien koulutustasoa tarkastellessa voidaan nähdä, että valtaväestön nuorilla on useammin vanhempi, jolla on korkeakoulututkinto. Tämän lisäksi maahanmuuttotataustaisilla nuorilla on valtaväestön nuoria selkeästi useammin vanhemmat, joilla kummallakaan ei ole peruskoulua tai sitä vastaavaa oppimäärää suoritettuna. Vaikka toisen sukupolven maahanmuuttajilla on molempia tilastoja tarkastellessa ensimmäistä polvea suotuisampi tilanne, jäävät hekin selkeästi valtaväestön jälkeen. Maahanmuuttotataustaisten nuorten vanhempien koulutustaso on siis keskimäärin valtaväestöä heikompi. Maahanmuuttotataustaisten perheiden välillä on kuitenkin eroja; lähialueilta muuttaneiden perheiden keskimääräinen sosioekonominen asema on korkeampi kuin muilta alueilta muuttaneiden perheiden. (Harju-Luukkainen ym. 2014, 21, 31.)

Vaikka Suomessa sosioekonomisen aseman ja kulttuurisen pääoman yhteys oppimistuloksiin on OECD-maiden pienimpiä, on niiden välillä kuitenkin yhteyksiä

(Harju-Luukkainen ym. 2014, 21). On kuitenkin epävarmaa, vaikuttaako sosioekonominen asema valtaväestön oppilaisiin ja maahanmuuttotaustaisiin oppilaisiin osittain eri tavoin (Heath ym. 2008, 229). Esimerkiksi maahanmuuttotaustaiset toisen sukupolven nuoret eivät vaikuta hyötyvän omista taustatekijöistään kuten vanhempien koulutuksesta, ammattiasemasta ja kulttuurisesta pääomasta, heikosti menestyviä oppilaita lukuun ottamatta, samalla tavalla kuin valtaväestö (Kirjavainen & Pulkkinen 2017, 196–197). On mahdollista, etteivät maahanmuuttajavanhemmat kykene omalla koulutuksellisella osaamisellaan vaikuttamaan heidän lastensa koulumenestykseen uudessa maassa kuten valtaväestön vanhemmat. Myös esimerkiksi asuinalueen sosiaalinen puutteellisuus voi heikentää maahanmuuttotaustaisten oppilaiden asemaa entisestään (Heath ym. 2008, 229). Toisaalta on havaittu, että vanhempien korkea koulutusaste ennakoii nuoren hakeutumista lukioon vanhempien syntyperästä riippumatta (Kalalahti ym. 2017, 39, 41–42). Tämän lisäksi esimerkiksi työllisyyttä tarkasteltaessa huomataan, että nuoren taustasta riippumatta, nuoret joiden vanhemmat käyvät töissä, jatkavat kouluttautumista peruskoulun jälkeen todennäköisemmin kuin nuoret, joiden vanhemmilla on työttömyyttä (Kilpi-Jakonen 2011, 96).

Osa perhetaustaan liittyvistä seikoista näyttääkin siis vaikuttavan koulutusvalintojen muodostumiseen saman suuntaisesti maahanmuuttotaustaisilla sekä valtaväestön nuorilla. Perhetaustan on kuitenkin huomattu vaikuttavan maahanmuuttotaustaisten nuorten kouluttautumiseen valtaväestöä enemmän (Hyvärinen & Erola 2011, 651–652). Maahanmuuttotaustaiset kokevat esimerkiksi vanhempiensa ja sisarustensa vaikuttavan koulutusvalintoihinsa valtaväestöä enemmän (Kalalahti ym. 2017, 41). Toisaalta Saarisen ja Kalalahden (2019, 214–219) tutkimuksessa perheen ollessa tärkeässä roolissa, eivät maahanmuuttotaustaiset nuoret kuitenkaan korostaneet sitä valtaväestöä enempää.

Huomioon otettavaa on kuitenkin perheen kyky antaa neuvoja ja tukea koulutusvalintojen suhteen. Maahanmuuttotaustaisten nuorten vanhempien on huomattu kannustavan lapsiaan usein lukio-opintoihin ja heidän on huomattu

arvostavan sitä ammatillisia opintoja enemmän (Mäkelä ym. 2019, 276; Rinne & Tuittu 2011, 129). Ylipäättään maahanmuuttotaustaiset nuoret ovat kertoneet perheen kannustaneen heitä eteenpäin (Airas ym. 2019, 74). Kannustus ja apu voi kuitenkin usein näyttäytyä enemmän sosiaalis-emotionaalisena tukena kuin apuna käytännön asioissa (Crul & Schneider 2009, 22–24). Perhe voi myös rajoittaa koulutusvaihtoehtoja, sillä maahanmuuttotaustaisissa perheissä etenkin tyttöjen halutaan useasti opiskelevan lähellä kotia (Mäkelä ym. 282) ja joskus korkeasti kouluttautumista ei nähdä tarpeellisena tai varteenotettavana vaihtoehtona (Airas ym. 2019, 75). Nuorten tukeminen erilaisissa koulutukseen liittyvissä ongelmatilanteissa voi myös maahanmuuttotaustaisissa perheissä olla valtaväestöä haasteellisempaa (Peltola 2014, 278). Maahanmuuttotaustaiset vanhemmat saattavatkin pyrkiä ohjaamaan lapsiaan siitä huolimatta, etteivät tunne suomalaista koulutusjärjestelmää hyvin (Holmberg, Kalalahti, Varjo & Janhukainen 2019, 117). Vaikka opettajat ja rehtorit ovat kokeneet haasteita maahanmuuttajanvanhempien kanssa työskentelyssä esimerkiksi sitoutumisen sekä kielellisten ja kulttuuristen seikkojen vuoksi (Tikkanen 2011, 258; Virta, Räsänen & Tuittu 2011, 211), pystyttäisiin paremmalla tiedotuksella ja vankemmalla kodin ja koulun yhteistyöllä mahdollisesti tukemaan vanhempien kykyä tukea lapsiaan (Airas ym. 2019, 72–75).

Kouluympäristöön sopeutuminen muodostuu monista asioista, mutta ympärillä toimivat ihmiset vaikuttavat onnistumiseen paljon. Kokemus kouluun kuuluvuudesta ja hyvät ystävyys-suhteet ovat nuorelle erittäin tärkeitä niin viihtyvyyden kuin oppimisen kannaltakin. Niiden on huomattu olevan yhteydessä esimerkiksi koulumenestykseen, käsitykseen omasta itsestä sekä motivaatioon oppia uusia asioita. (Harju-Luukkainen ym. 2014, 85–87) Koulussa viihtyminen voi jopa vähentää aikaista koulupudokkuutta (Hippe & Jakubowski 2018, 32). PISA-2012 tutkimuksen mukaan Suomessa tunne kouluun kuuluvuudesta oli yleisesti heikompaa kuin OECD-maissa yleisesti. Maahanmuuttotaustaisten, etenkin toisen sukupolven maahanmuuttajien, kouluun kuuluvuuden tunne oli Suomessa kuitenkin muita parempaa. Maahanmuuttotaustaiset nuoret ilmoittavat myös tuntevansa olonsa onnelliseksi valtaväestöä useammin. OECD-maihin verraten Suomessa nuoret kuitenkin kokevat vähemmän onnellisuutta

koulussa. (Harju-Luukkainen ym. 2014, 85–87) Olisikin mielenkiintoista tutkia kokevatko nuoret Suomessa todella vähemmän onnellisuutta, vai määrittelevätkö he onnellisuutta vain muita kriittisemmin.

Mitä vanhemmaksi lapsi kasvaa, sitä enemmän ystävät saavat perheen sijasta merkitystä sosiaalisissa suhteissa. Ympäristöön sopeutuminen, oman paikan löytäminen, ystävyysuhteiden luominen ja muiden hyväksyntä nousevat nuorelle merkityksellisiksi. Koululla ja kouluympäristöllä onkin merkittävä rooli maahanmuuttajanuorelle, sillä juuri koulussa hän usein on vahvimmin kontaktissa valtaväestön nuorten kanssa. Kouluympäristön kautta nuoren on mahdollista saada esimerkiksi äidinkieleltään suomenkielisiä ystäviä, minkä myötä myös oma suomen kielen taito pääsee kehittymään (OPH 2011, 4–5). Toisaalta maahanmuuttajanuorten on huomattu kokevan kouluympäristö ja siellä olevat ystävyysuhteet positiivisemmiksi kouluissa, joissa maahanmuuttotaustaisia on huomattava määrä (Räsänen & Kivirauma 2011, 82).

Toverisuhteet voivat olla monenlaisia; nuori voi löytää ystäviä ja esikuvia sekä toisaalta hän voi kohdata syrjintää tai hyväksyntää (Portes & Rumbaut 2001, 203). Useissa tutkimuksissa on havaittu, että Suomessa maahanmuuttotaustaiset nuoret kertovat kokevansa valtaväestöä useammin olonsa ulkopuoliseksi tai tulleen syrjityksi koulussa (Harju-Luukkainen ym. 2014, 87; OPH 2018, 6; Zacheus 2019, 148). Vaikka maahanmuuttotaustaisten ensimmäisen sukupolven on huomattu kohtaavan syrjintää toista sukupolvea enemmän (Zacheus 2019, 150; Zacheus ym. 2017, 12), ei Suomessa syntyminen kuitenkaan poista ulkopuoleisuuden tunnetta (Saarinen & Zacheus 2019, 196). Kaikki maahanmuuttotaustaiset eivät myöskään koe syrjintää, ulkopuolisuutta tai rasismia samalla tavalla, vaan syntyperällä saattaa olla vaikutusta syrjinnän kokemusten yleisyyteen (Jasinskaja-Lahti, Libkind & Vesala 2002, 134; Mannila, Castadena & Jasinskaja-Lahti 2012, 231–241). Tällaisille kokemuksille voi altistaa esimerkiksi valtaväestöstä poikkeava ulkonäkö (Mäkelä ym. 2019, 271; Zacheus ym. 2017, 12–13).

Eri koulutusasteiden ja koulujen välillä saattaa kuitenkin olla eroja syrjinnän ja rasmin määrässä. Esimerkiksi lukiolaiset kokevat kulttuurisen moninaisuuden myönteisemmäksi sekä itselleen että Suomelle useammin kuin ammattiin opiskelevat, näin myös rasismia on huomattu esiintyvän lukioissa harvemmin kuin yläkouluissa ja ammattioppilaitoksissa (OPH 2018, 4). Kokonaisuudessaan on myös huomattu, että kiusaamisen ja syrjinnän määrä yleensä vähenee toiselle asteelle siirryttäessä. Mahdollisia selittäviä tekijöitä voi olla esimerkiksi opiskelutovereiden homogeenisemmat kiinnostuksenkohteet tai nuorten kypsyminen. (Zacheus 2019, 166–167.) Toisaalta Räsänen ja Kivirauman (2011, 87) mukaan alakouluissa on yläkouluja enemmän kiusaamista. Heidän mukaansa yläkouluissa toisaalta maahanmuuttajien runsas määrä lisää kiusaamistapauksia. Kokonaisuudessaan tällaiset kokemukset ovat kuitenkin vähentyneet Suomessa (OPH 2018, 6). Myös eri maiden välillä on huomattu olevan eroja syrjinnän määrässä (Crul & Schneider 2009, 17).

Maahanmuuttotaustaisilla nuorilla tällaiset ulkopuolisuuteen liittyvät kokemukset eivät välttämättä linkity aina kavereiden puutteeseen vaan erilaisuuden tunteeseen suhteessa valtaväestöön (Saarinen & Zacheus 2019, 180–196). Ulkomaailman pitäessä nuorta jatkuvasti erilaisena kuin muita, tulee hän tietoisemmaksi omasta etnisyydestään ja enemmän tai vähemmän kuvitelluista eroistaan verraten valtaväestöön (Mäkelä ym. 2019, 271). Tällaisista kokemuksista huolimatta nuorella voi olla paljon ystäviä. Tutkimuksissa on myös huomattu, että Suomessa maahanmuuttotaustaisilla nuorilla on paljon ystäviä. Saarinen ja Kalalahti (2019, 206) tuovat esille, että useat tutkimukset maailmalla osoittavat, että maahanmuuttotaustaisilla nuorilla kaveripiiri muodostuu kuitenkin usein muista maahanmuuttotaustaisista nuorista, mikä myös Suomessa on yleistä. Pidempään Suomessa asuneilla ja etenkin toisen sukupolven maahanmuuttajilla kaveripiiriin kuuluu usein myös paljon valtaväestön nuoria. Toisen sukupolven maahanmuuttajilla ystäväpiiri onkin usein monimuotoisin. (Peltola 2014, 226–231; Turjanmaa 2017, 48–49.) Kavereiden mielipiteillä ja ajatuksilla voi myös olla vaikutusta nuoren koulutusvalintoihin. Saarisen ja Kalalahden (2019, 219) tutkimuksessa havaittiin, että kavereiden merkitys koulutusvalinnoissa olisi maahanmuuttotaustaisilla valtaväestöä suurempaa,

tämä löydös poikkeaa kuitenkin Kalalahden ym. (2017, 41) tutkimuksesta, jossa vastaavaa ei havaittu.

Ystävistä huolimatta syrjinnän ja ulkopuolisuuden kokemukset jättävät jälkensä, ja ihmisillä on hyvinkin erilaisia tapoja reagoida tällaiseen. On huomattu, että nuoret saattavat joskus vähätellä omaa kiusatuksi tai syrjityksi tulemistaan (Kokkonen 2005, 255–256; Zacheus ym. 2017, 13). Toisaalta etenkin silloin, jos solvaukset tapahtuvat alentavien ”vitsien” kautta, voi niiden kohdekin pyrkiä tulemaan toimeen tilanteen kanssa vitsailemalla itsekin asiasta (Zacheus 2019, 159–160). Osalle on taas helpompaa olla sanomatta mitään ja ehkä vetäytyä tilanteesta pois (Saarinen & Zacheus 2019, 181). Mikäli nuori ei saa ympäriltään hyväksyntää, saattaa hän myös joskus pyrkiä etäännyttämään omasta etnisestä ryhmästään ja näin tavoitella muiden hyväksyntää (Rutland ym. 2012, 297). Pitkäaikaisen syrjinnän on myös havaittu aiheuttavan vähemmistöryhmissä vastakulttuureita, pyrkimystä kapinoida valtakulttuuria vastaan ja korostaa omaa ryhmää (Ogbu & Simons 1998). Tällaista vastakulttuurista puhetta ja toimintaa on havaittavissa myös Suomessa (Kokkonen 2005, 225–237; Saarinen & Zacheus 2019, 197). Ihmisillä voikin siis olla hyvin erilaisia tapoja reagoida ja tulla toimeen tilanteissa, joissa he eivät tule omana itsenään täysin hyväksytyksi ympäristöönsä.

Omat kokemukset syrjinnästä tai syrjinnän näkeminen voivat myös vaikuttaa omaan opiskeluun ja omiin koulutusvalintoihin. Maahanmuuttotaustaisten nuorten onkin huomattu ennakoivan syrjintää myös tulevaisuudessa. He saattavat esimerkiksi pohtia työmarkkinoiden mahdollista syrjintää ja rasismia pohtiessaan omia mahdollisuuksiaan ja koulutusvaihtoehtojaan (Holmberg ym. 2019, 133; Zacheus ym. 2017, 13). Kouluvalintoja tehdessä saatetaan myös pyrkiä tekemään sellaisia valintoja, joilla syrjinnältä voitaisiin välttyä seuraavilla asteilla (Saarinen & Kalalahti 2019, 216). Jatkuva rasismi, ennakkoluulot ja maahanmuuttovastaisuus voivat myös heikentää nuorten itsetuntoa (Alitolppa-Niitamo 2004, 98) ja nuori voi jopa menettää uskonsa omiin mahdollisuuksiinsa (Ogbu & Simons 1998). Tällaisilla kokemuksilla voi siis olla hyvin kauaskantoiset vaikutukset nuoren elämään. Tällaisten ajatusten murtamiseksi on ajateltu, että

maahanmuuttotaustaisten nuorten hyödyntäminen roolimalleina esimerkiksi oppilaitosvierailuissa ja tutustumiskäynneillä voisi antaa omia valintojaan pohtiville nuorille samaistumispintaa ja kannustaa nuoria kyseisille koulutuspoluille (Airas 2019, 75).

Opettajilla on hyvät mahdollisuudet vaikuttaa kouluympäristöön ja nuoret kokevatkin esimerkiksi opettajasuhteiden vaikuttavan merkittävästi heidän kouluhyvinvointiinsa (Räsänen & Kivirauma 2011, 60). Tulisikin miettiä miten nuoriin suhtaudutaan koulussa. Noin 76 prosenttia nuorista ajattelee, että opettajat suhtautuvat oppilaisiin tasapuolisesti heidän taustastaan riippumatta (OPH 2018, 6). Vaikka selkeästi enemmistö on tätä mieltä, tarkoittaa se kuitenkin, että lähes joka neljäs oppilas kokee, etteivät opettajat suhtaudu jokaiseen oppilaaseen täysin samalla tavalla. Maahanmuuttotaustaiset nuoret ovatkin kokeneet tulleeensa välillä kohdelluksi epätasa-arvoisesti (Saarinen & Zacheus 2019, 197; Zacheus ym. 2017, 10) ja myös rehtorit ovat kertoneet joutuneensa puuttumaan ajoittain opettajien sopimattomiin asenteisiin (Tikkanen 2011, 263). Koska oppilaan ajatukset itsestään esimerkiksi oppijana muovautuvat vahvasti sen mukaan, millaisena hänet koulussa nähdään, voivat opettajat vaikuttaa siihen millaisena nuori omat mahdollisuutensa näkee (Roth & Erstad 2016, 71). Etenkin niissä tilanteissa, joissa oppilas ei tule koulussaan hyväksytyksi, tulisi opettajien pyrkiä puuttumaan siihen, ja tukea nuorta, jotta hän pystyisi vahvemmin rakentamaan mielikuvaa itsestään (Mäkelä ym. 2019, 274). Maahanmuuttotaustaisilla nuorilla on kuitenkin ollut sellaisia kokemuksia, etteivät opettajat ole puuttuneet asiaan (Saarinen & Zacheus 2019, 188, 197; Zacheus ym. 2017b, 13).

Kun tarkastellaan sosiaalisen ympäristön vaikutuksia nuoreen, voi joskus olla vaikeata tunnistaa mitkä seikat liittyvät juuri maahanmuuttotaustaan ja mikä toisaalta voisi ilmentyä kenen tahansa elämässä samalla tavalla (Varjo, Holmberg & Kalalahti 2019, 252). On kuitenkin huomioitava, että erilaiset kiusaamisen, syrjinnän ja rasismien kokemukset voivat pahimmillaan vaikuttaa siihen, ettei nuori viihdy koulussa ja näin menettää uskonsa tulevaisuuden

opiskelu- tai työmahdollisuuksiin. Nuoren on vaikea rakentaa elämää paikassa, jonne ei koe olevansa tervetullut. (Zacheus. ym. 2017b, 13.)

#### 3.2.4. Koulutusjärjestelmä ja sen sisällä suunnistaminen

Koulutusjärjestelmä on yhteiskunnan luoma institutionaalinen järjestelmä, joka vaikuttaa vahvasti siihen minkä koulutustason yksilö elämässään saavuttaa, ja sen kautta määrittää vahvasti yksilön tulevaisuutta ja yhteiskunnallista asemaa (Crul ym. 2012, 150). Koska tutkimukset antavat viitettä siitä, että maahanmuuttotaustaisten nuorten pärjäämisessä on eroja eri maiden ja alueiden välillä (Crul ym. 2012, 149–150; Griga & Hadjar 2014, 280), tuleekin pohtia miten koulutusjärjestelmät voivat vaikuttaa nuorten onnistumisiin koulutuspolulla. Erilaisia koulutusjärjestelmiä vertailemalla voidaan tutkia millaiset seikat joko tasoittavat tai toisaalta uusintavat lasten tulevaa koulutustasoa ja sosioekonomista asemaa. Järjestelmän tarjoamat mahdollisuudet konkretisoituvat kuitenkin nuorten kyvyissä suunnistaa koulutusjärjestelmän tarjoamien mahdollisuuksien viidakossa. Tähän pohdintaan onkin hyvä linkittää järjestelmän sisältä tarjottu ohjaus, jonka tavoite on auttaa nuoria tekemään itselle sopivia valintoja. Huolimatta nuoren taustoista, kaikilla on yhtäläinen mahdollisuus järjestelmän kautta tarjottuun opinto-ohjaukseen, minkä vuoksi sitä tarkastellaan järjestelmän ominaisuuksien yhteydessä.

Crul ym. (2012, 152–153) mukaan koulutusjärjestelmiä voidaan jakaa piirteidensä perusteella neljään luokkaan. Parhaaksi järjestelmäksi he luokittelevat osallistavan (inclusive school integration context) järjestelmän, jossa maahanmuuttotaustaisen nuoren oppimiskyky on keskeisimmässä roolissa koulutiellä etenemiseen eikä vanhempien heikko osaamistaso ole esteenä lapsen menestymiselle. Tällaisessa järjestelmässä merkittäviä valintoja tehdään vasta myöhemmässä vaiheessa, 18-vuotiaana tai jopa myöhemmin, jolloin nuori itse pystyy niihin vaikuttamaan. Heikoimmaksi järjestelmäksi he nostavat vaihtoehtoja pois sulkevan (exclusionary school integration context) järjestelmän, jossa heikko sosioekonominen perhetausta käytännössä estää korkeakoulutukseen hakeutumisen ja vaikeuttaa jopa oppisopimukseen

hakeutumisen. Tällaisessa järjestelmässä valintoja tehdään jo varhaisessa vaiheessa ja perheen antama tuki on merkittävässä roolissa. Tämän vuoksi perheen heikko kyky tukea nuorta altistaa koulupudokkuudelle. Osallistavassa ammatillisessa (inclusive vocational school integration context) järjestelmässä esimerkiksi oppisopimukseen siirtyminen ja näin työelämään siirtyminen on helppoa, mutta reitti korkeakoulutukseen on suljettuna useimmille heikosta sosioekonomisesta taustasta tuleville. Läpäisevä (permeable school integration context) järjestelmä mahdollistaa monta reittiä niin ylös, mutta toisaalta myös alas. Myös tällaisessa järjestelmässä vanhempien tuki nousee keskeiseen rooliin, jolloin heikossa asemassa olevalle nuorelle kasaantuu paljon vastuuta omasta koulutuksesta. Tällaiset järjestelmät ovat usein hyvin polarisoivia.

Myös Griga ja Hadjar (2014, 280–282) nostavat esille, että maahanmuuttotaustaiset nuoret ovat erityisen heikossa asemassa maissa, joiden koulutusjärjestelmässä tapahtuu vahvaa jakautumista jo aikaisessa vaiheessa sekä yhteiskunnan sosiaalinen liikkuvuus on heikkoa. Tällaisia järjestelmiä on muun muassa Itävallassa ja Länsi-Saksassa. Parhaimmiksi järjestelmiksi he luokittelevat sellaiset, joissa kerrostuneisuutta on vähemmän ja tärkeitä valintoja joudutaan tekemään mahdollisimman myöhään. Vaikka oppilaiden aikaisen jakamisen pyrkimys olisikin siis positiivinen; esimerkiksi mahdollistaa erilaisille yksilöille sopivia tasoryhmiä ja oppimisympäristöjä, voi se muun muassa johtaa syrjäytymiseen, oppilasaineksen jakautumiseen ja erilaisten ongelmien keskittymiseen määrättyihin koulutyyppeihin (Crul ym. 2012, 150). Varhaista jakautumista vähentämällä, valintojen tekohetkeä myöhäistämällä ja koulutukselliset umpiperät poistamalla, voidaankin auttaa maahanmuuttotaustaisia ja heikosta sosioekonomisesta asemasta tulevia nuoria saavuttamaan oma potentiaalinsa. (Griga & Hadjar 2014, 283.) Tällöin maahanmuuttajanuorille jää enemmän aikaa valmistautua kriittisiin ja tulevaisuutta määrittäviin kokeisiin ja koulutussiirtymiin. (Crul ym. 2012, 150.)

Koulutuksellisten umpiperien poistamisen näkökulmasta olisi tärkeätä säilyttää erilaisia mahdollisuuksia edetä koulutuspolulla. Esimerkiksi korkeakoulutukseen voi joissakin maissa päästä vain yhtä reittiä, kun toisaalla vaihtoehtoja on

useampia. Osa nuorista voi kasvettuaan olla esimerkiksi aiempaa valmiimpia korkeakouluopintoihin. Tällöin mahdollisuus ponnistaa korkeakoulutukseen myöhäisemmässä vaiheessa myös ammatillisen koulutuksen puolelta on tärkeää. (Crul ym. 2012, 151.) Maahanmuuttotaustaisten nuorten mahdollisuuksien näkökulmasta tämä on erityisen tärkeää, jottei esimerkiksi haasteet koulutaipaleen alussa määritä heidän mahdollisuuksiaan lopullisesti. Etenkin maissa, joissa tapahtuu valikoitumista aikaisessa vaiheessa, olisi tärkeää säilyttää tällaisia mahdollisuuksia. (Crul & Schneider 2009, 19; Crul ym. 2012, 149; Griga & Hadjar 2014, 282.)

Pohjoismaisissa koulutusjärjestelmissä on paljon maahanmuuttotaustaisille nuorille suotuisia piirteitä (Griga & Hadjar 2014, 280–282). Suomessa on esimerkiksi kaikille ilmainen peruskoulu, opettajat ovat arvostettuja sekä koulutettuja ja eri koulujen väliset tasoerot ovat maltillisia. Tämän lisäksi merkittävää valikoitumista tapahtuu kohtalaisen myöhään ja kaikista poluista voi pyrkiä myös korkeakouluun. Tämän lisäksi järjestelmä tarjoaa tukea, ohjausta ja vaihtoehtoisia mahdollisuuksia koulutuspolulla. (Zacheus, Kalalahti & Varjo 2017, 132–133.) Myös maahanmuuttotaustaisille on yhä enemmän vaihtoehtoja eri tilanteissa edistää omia mahdollisuuksia edetä koulutuspolulla.

Koulutusjärjestelmää tarkasteltaessa jo esimerkiksi varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen aloitusikäillä on havaittu olevan vaikutusta esimerkiksi toisen sukupolven maahanmuuttajanuorten myöhempään koulumenestykseen (Borgna & Contini 2014, 679; Crul & Schneider 2009, 12; Crul ym. 2012, 150). Varhainen koulun tai esiopetuksen aloitus mahdollistaa kielen kehittymisen tasavertaisemmin valtaväestön lasten kanssa. Yksinomaan maassa syntyminen ei takaa valtakielen oppimista automaattisesti, ellei nuori altistu valtakielelle ennen koulun aloittamista. Esimerkiksi lapsen ollessa päiväkotikäisenä kotona ja viettäen aikaa vain omaan kieliryhmään kuuluvien kanssa, voi valtakielen oppiminen olla vaikeaa. Onkin huomattu, että Ranskassa kielen oppiminen on paljon helpompaa kuin Itävallassa, missä koulu aloitetaan jopa neljä vuotta Ranskaa myöhemmin. Ranskassa toisen sukupolven maahanmuuttajat pääsevät oppimaan kieltä koulutuksellisessa instituutiossa jo silloin, kun valtaväestönkin

lapset vielä opettelevat puhumaan. (Crul ym. 2012, 150.) Erityisesti jo kahden tai kolmen vuoden iässä valtakielelle altistuminen pienentää valtaväestön ja maahanmuuttotaustaisten eroja (Crul & Schneider 2009, 12). Tästä näkökulmasta Suomessa koulu aloitetaan liian myöhään, vasta noin seitsemän vuotiaana. Esiopetuskin alkaa vasta kuusivuotiaana, joten osa toisen sukupolven maahanmuuttajalapsista altistuu suomen kielelle ensimmäisen kerran vasta kuusivuotiaana. Tällöin Suomessa syntynyt lapsi ei välttämättä ole kielen oppimisen näkökulmasta kovinkaan eri asemassa kuusivuotiaana Suomeen muuttavan lapsen kanssa.

Järjestelmä ei kuitenkaan yksinään selitä nuorten mahdollisuuksia ja etenemistä, vaan järjestelmän vaikutukset konkretisoituvat nuorten kyvyissä suunnistaa järjestelmän viidakossa. Jotta nuori pystyy tekemään hyviä, itselle sopivia valintoja nouseekin keskeiseksi suomalaisen koulutusjärjestelmän tunteminen. Vaikka esimerkiksi säännöllinen valtakielen käyttö edistää maahanmuuttotaustaista nuorta kääntämään motivaatio hyviksi oppimistuloksiksi, on tämä usein kuitenkin yhteydessä hänen runsaampiin valtaväestön kontakteihin ja tiedon saantiin. Tällöin myös ymmärrys koulutusjärjestelmästä paranee, jolloin suotuisia valintoja on helpompi tehdä. (Miyamotoa ym. 2020, 1364, 1367.) Maahanmuuttotaustaisia ja valtaväestön nuoria verrattaessa, on valtaväestön nuorilla pääsääntöisesti ympärillä aikuisia, jotka itse ovat opiskelleet Suomessa, ja jo sen myötä tuntevat järjestelmää. Maahanmuuttotaustaiset nuoret voivatkin usein olla tästä poikkeavassa tilanteessa, jossa heillä ei ole ympärillään aikuisia, jotka tuntisivat suomalaista koulutusjärjestelmää. Tällöin voisi ajatella, että koulusta tarjottu ohjaus muodostuisikin erittäin tärkeäksi. Maahanmuuttotaustaiset nuoret, erityisesti perheiden esikoiset, kertovatkin valtaväestöstä poiketen omista tiedonpuutteistaan (Holmberg ym. 2019, 118–119; Lairio, Nissilä, Puukari & Varis 2001, 140–145). Maahanmuuttotaustaisille nuorille olisikin monessa tilanteessa hyötyä vankemmasta ohjauksesta (Niemi, Kalalahti, Varjo & Janhukainen 2019, 66).

Yhtäläisiä mahdollisuuksia voidaankin tukea antamalla kaikille yhtäläiset mahdollisuudet tunnistaa omat resurssinsa ja tehdä itselle suotuisia valintoja. Suomessa oppilaan ohjauksella pyritään muun muassa vahvistamaan itsetuntemusta, kehittämään opiskelutaitoja sekä tukemaan koulutus- ja ammatinvalinnannoissa ja työelämään sijoittumisessa. Ohjauksen merkitys nousee kuitenkin keskiöön erityisesti koulutuspolkujen nivel- ja siirtymävaiheissa, jolloin ohjauksen tavoitteena on auttaa jokainen nuori onnistuneesti eteenpäin. Ohjauksen tulisi pyrkiä huomioimaan kaikki nuoret yksilöinä ja ohjauksen tulisi painottua jokaisen yksilöllisiin tarpeisiin. (OPH 2020, 5–6.) Ohjaushenkilöstöllä onkin keskeinen rooli siinä, miten maahanmuuttotaustaiset nuoret löytävät paikkansa suomalaisessa yhteiskunnassa (Lairio ym. 2001, 133). Asiantuntevalla, henkilökohtaisella ja oikea-aikaisella ohjauksella onkin huomattu olevan iso merkitys koulutusvalinnoissa (Airas ym. 2019, 67–68).

Vaikka tavoite jokaisen nuoren ohjaamisesta yksilölliset tarpeet huomioiden on selkeä, voi sen toteuttaminen kuitenkin joissain tilanteissa olla haasteellista. Opinto-ohjaajien näkökulmasta maahanmuuttotaustaisten nuorten ohjaaminen on keskivertoa haasteellisempaa ja siitä huolimatta, että ohjaajat pyrkivät korostamaan yksilöllisyyttä, moni opinto-ohjaaja kuitenkin päätyy luokittelemaan heitä. Ohjauksen haasteena opinto-ohjaajat tuovat esille muun muassa haasteita kielitaidossa ja epärealistisia tavoitteita. (Niemi ym. 2019, 58–59.) Maahanmuuttotaustaisten nuorten kohdalla opinto-ohjaajat painottelevatkin nuoren kykyjen, ammatillisten toiveiden ja kielitaidon välillä auttaessaan nuoria löytämään sopivia koulutuspolkuja itselleen (Kalalahti ym. 2019, 74). Ristiriitoja voi tuottaa esimerkiksi se, että joskus nuoren kyvyt voivat jäädä opinto-ohjaajalta tunnistamatta heikon kielitaidon vuoksi ja näin hänen mahdollisuuksiaan menestyä on vaikea arvioida (Lairio ym. 2001, 142–144; Niemi ym. 2019, 61–62). Toisaalta opinto-ohjaajien tunnistaessa epärealistisia tavoitteita, voivat myös nuoren omat toiveet jäädä taka-alalle (Mäkelä ym. 2019, 284–285).

Mikäli opinto-ohjaaja ei kykenekään maahanmuuttotaustaisten nuorten yksilöllisten tilanteiden tunnistamiseen vaan päätyy yleistyksiin, ei ohjaus välttämättä tue nuoria sen tavoittelemalla tavalla. Julkisessa keskustelussa on

viime aikoina tuotu esille ilmiötä, joissa koulussa hyvin pärjääviä maahanmuuttotaustaisia nuoria ohjataan omista tavoitteista poiketen esimerkiksi ammatilliseen koulutukseen (kts. esim. Hautamäki 2018; Kangasvieri 2019). Myös tieteellisissä tutkimuksissa on huomattu, että nuoren taustalla voi olla vaikutusta saatuun ohjaukseen (Airas ym. 2019, 68; Kurki 2008, 38–39; Souto 2016, 52–53). Tällaisissa tilanteissa nuori saattaakin siis tulla ohjatuksi omia kykyjään heikommalle koulutuspolulle. Saksassakin on havaittu, että maahanmuuttajanuoret saavat vastaavasta osaamistasosta ja älykkyydestä huolimatta esimerkiksi opettajiltaan suosituksia hakeutua heikommille koulutusväylille kuin valtaväestö (Lüdemann & Schwerdt 2013, 472–473). Erityisen riskialtis on tilanne, jossa nuoren koulutusvalinta pohjautuu kotoa saatavan tuen vähyyden vuoksi vahvasti koulusta saatuun tukeen. Tällöin hän ei välttämättä päädy omien tavoitteiden eikä kykyjensä mukaiselle koulutuspolulle. Koska maahanmuuttotaustaiset vanhemmat luottavat koulun toimintaan jopa enemmän kuin valtaväestö (Rinne & Tuittu 2011, 111–112), on mahdollista etteivät he myöskään osaa kyseenalaistaa lapselle annettua ohjausta.

Koulutusjärjestelmän rakenteet ja oppilaille tarjottu ohjaus nivoutuvatkin vahvasti yhteen. Yksin suotuisa järjestelmä ei vielä täysin takaa kaikille yhtäläisiä lähtökohtia tehdä valintoja. Koska maahanmuuttotaustaisten nuorten koulutusvalinnat muodostuvat valtaväestön nuoria monimutkaisemmissa asenteiden, kokemusten ja odotusten yhdistelmissä (Kalalahti ym. 2017, 41) korostuu myös ohjauksen merkitys. Olisikin hyvä, että ohjauksella pystyttäisiin tukemaan nuorten valintoja yhä paremmin, jotta koulutussiirtymät muodostuisivat nuorille mielekkäiksi elämäkulullisiksi jatkumoiksi.

### 3.3. Maahanmuuttotaustaiset korkeakoulujen opiskelijavalintaprosessissa

Suomen korkeakoulutusjärjestelmä on yksi OECD-maiden valikoivimmista; 67 prosenttia korkeakouluhakijoista hylätään, kun vastaava OECD-maiden keskiarvo on vain 30 prosenttia (OECD 2019, 55). Toisaalta sellaisissa maissa, joissa erityisen suuri määrä pääsee aloittamaan korkeakouluopinnot, myös

keskeytetään korkeakouluopinnot kohtalaisen usein. Tässä määrin opinnot itsessään myös tuottavat karsintaa, mikä on huomattu myös vaikeuttavan maahanmuuttotaustaisten asemaa. (Crul & Schneider 2009, 20.) Herää kuitenkin kysymys, kuka korkeakoulutukseen Suomessa oikeastaan valikoidaan? Jakobs (2013, 42) tuo esille, että perusasteen ja korkeakoulutuksen välillä on merkittäviä eroja, joilla on myös vaikutusta tavoiteltuun tasa-arvoon kyseisillä koulutusasteilla. Hän nostaakin esille kolme aspektia; tulisiko korkeakoulutus olla kaikkien saavutettavissa, millainen kilpailu on hyväksyttävää ja tulisiko korkeakoulutuksen olla maksutonta? Peruskoulun osalta moni tasa-arvon aspekti Suomessa toteutuu, mutta mitä korkeammalle kouluttaudutaan, sitä enemmän karsintaa tapahtuu myös Suomessa, ja esimerkiksi Jakobsin (2013, 45) mukaan yhteiskunnassa ei ole järkevää tarjota korkeakoulutusta jokaiselle. Olennaisimmaksi kysymykseksi nouseekin hänen mukaansa, miten korkeakoulutuksen kilpailutilanteita voidaan säännellä oikeudenmukaisiksi?

Vaikka kyse on kilpailutilanteesta, olisi silti hyvä miettiä, mikä on tasa-arvoinen tapa asettua kilpailuun. Jakobsin (2013, 42–45) mukaan korkeakoulutuksen hakeutumisprosessissa tulisi huomioida kolme ulottuvuutta: menettelyn reiluus (procedural fairness), taustaan liittyvä reiluus (background fairness) sekä panosten reiluus (stakes fairness). Tämä tarkoittaa siis sitä, että kilpailun säännöt ja kriteerit ovat tasapuolisia ja pelikenttä on kaikille tasavertainen, jolloin ihmiset voivat asettua kilpailuun toisiaan vastaan reilulla tavalla taustastaan riippumatta. Tämän lisäksi tulisi huomioida mitä ihmisillä on pelissä, eli onko jokaisella samat panokset ja riskit pelissä, sekä mitä opiskelupaikan saaminen tai sitä ilman jääminen tarkoittaa. Hänen mukaansa yhden kilpailutilanteen voittaminen tai häviäminen ei yhteiskunnassa saisi vaikuttaa yksilön mahdollisuuksiin kilpailla jostakin toisesta mahdollisuudesta. Esimerkiksi maahanmuuttotaustaisten nuorten on vaikea asettua tasavertaiseen kilpailuun valtaväestön nuorten kanssa, jollei peruskoulu kykene antamaan heille valtaväestöä vastaavaa osaamistasoa (Harju-Luukkainen ym. 2014, 103).

Jo suomalaista hyvinvointivaltiota rakennettaessa ajateltiin, että koulutusmahdollisuuksia kehittämällä yhteiskunnallinen eriarvoisuus saataisiin

väheneeseen. Pelkällä näennäisellä koulutusmahdollisuuksien tarjoamisella ei kuitenkaan voida tarjota jokaiselle todellisia mahdollisuuksia hyödyntää koulutusväyliä taustasta riippumatta. (Nori 2012, 9, 13.) Korkeakoulun valintaprosessi onkin keskeisessä asemassa, kun mietitään korkeakoulutuksen tasa-arvoa. Valintaprosessissa määritellään, kuka on oikeutettu jatkamaan opintoja, ja tämän myötä mahdollisesti parantamaan asemaansa yhteiskunnassa. Hakijamassa on viime vuosikymmeninä muuttunut yhä monimuotoisemmaksi, joten homogeeniselle hakijajoukolle rakennetut hakujärjestelmät eivät enää välttämättä palvele yksilöitä tai yhteiskuntaa parhaalla tavalla. Tämä on kuitenkin haasteellinen ja mielipiteitä jakava aihe, sillä esimerkiksi positiivista syrjintää yliopistojen hakuvaiheessa on yliopistoissa pidetty jopa kyseenalaisena ja tasa-arvoperiaatteiden vastaisena (Airas ym. 2019, 77).

Korkeakoulujen opiskelijavalintajärjestelmää onkin viimeisen kymmenen vuoden aikana uusittu. Opiskelijavalintauudistuksen alkuperäistarkoitus oli nopeuttaa nuorten siirtymistä työelämään (OPM 2010), sillä Suomessa vain noin joka neljäs nuori saa opiskelupaikan korkeakoulusta heti toiselta asteelta valmistumisen jälkeen (OECD 2019, 55–57). Korkeakouluun pääsyn viivästyminen viivästyttää myös valmistumista, mikä nähdään haitallisena jopa koko Suomen taloudelle (OECD 2019, 55–57). Uudistuksen keskeisimmiksi elementeiksi muodostuikin valtakunnallisen hakujärjestelmän luominen, hakijoiden kiintiöinnit ja ensikertalaiskiintiön luominen sekä valintakriteereiden muutos, eli ylioppilastutkinnon voimakkaampi hyödyntäminen valinnoissa (Haltia, Isopahkala-Bouret & Jauhiainen 2019, 281). Uudistusta on kuitenkin kritisoitu muun muassa sillä, että uudistus olisi heikentänyt muiden kuin tyypillisten korkeakoululaisten asemaa opiskelijavalinnoissa. Epätyypillisuus määritellään usein massasta poikkeavan iän, koulutuspolun tai heikomman sosioekonomisen aseman mukaan. Epätyypilliseksi korkeakouluopiskelijoiksi määritellään etnisten vähemmistöjen rinnalla esimerkiksi aikuiset, ammatillisen koulutuksen suorittaneet tai esimerkiksi sukupuolivähemmistöä edustava henkilö vahvasti sukupuolittuneella alalla. (Rinne, Haltia, Nori & Jauhiainen 2008, 105.) Tämän uudistuksen ei myöskään nähdä korjaavan alkuperäisiä ongelmia täysin, vaan

mahdollisia muita keinoja tulisi myös olla. Tällaisiksi on ehdotettu esimerkiksi korkeakoulupaikkojen lisäämistä, epätyöllisten korkeakouluopiskelijoiden parempaa huomiointia sekä aikaisemman osaamisen tehokkaampaa tunnistamista. (OECD 2019, 55–57.)

Uudistus on rakentunut vahvasti Opetusministeriön työryhmän mietintöön (2010) ja Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuissa (2016, 2017a) uudistusta käsiteltiin yksityiskohtaisemmin, erityisesti valintakriteerien osalta. Kun uudistuksen taustoja tarkastellaan tarkemmin, voidaan huomata, ettei näissä julkaisuissa maahanmuuttotaustaisten oppilaiden asemaa konkreettisesti tuoda esille ja eri tahojen antamissa lausunnoissa vuoden 2016 mietintöön heidän asemansa tuotiin esille noin 150 lausunnosta vain kolmessa. Nämä asian esille tuoneet tahot olivat Suomen ylioppilaskuntien liitto, Opetushallitus, ja Espoon kaupungin suomen kielisen opetuksen lukiolinja (OKM 2017b).

*SLY ry: ”SYL:n mielestä raportin koulutuksellista tasa-arvoa käsittelevä osuus on pintapuolinen, mikä vähentää toimenpide-ehdotusten uskottavuutta. ... Myös muiden aliedustettujen ryhmien pääsyä korkeakoulutukseen pitäisi edistää. Esimerkiksi maahanmuuttajataustaisista nuorista suurin osa päätyy ammatilliseen koulutukseen, mikä ei johdu pelkästään nuorten omista pyrkimyksistä vaan koulujen asenneilmapiirillä on tähän iso vaikutus.” (OKM 2017b, 841)*

*Opetushallitus: ”Mahdollisen uudistuksen kannalta on tärkeää, että ylioppilastutkinnon merkityksen korostuminen opiskelijavalinnoissa ei sulkisi pois mahdollisuuksia jatko-opintoihin esimerkiksi niiltä, joiden lukiomenestys ei ollut paras mahdollinen. Tässä elämänvaiheessa monet nuoret eivät toimi rationaalisesti ja tavoitteellisesti jatko-opintojen kannalta. Mahdollisuuksia korkeakouluopintoihin on tarjottava myös hakijoille, jotka hakevat koulutukseen muun koulutuksen kuin lukion ja ylioppilastutkinnon pohjalta. On mahdollista, että suunniteltu uudistus voi vaikeuttaa tiettyjen opiskelijaryhmien pääsyä korkeakouluopintoihin. Esimerkiksi nuorina perusopetuksen loppuvaiheessa saapuneiden maahanmuuttajien kielitaidon kehittyminen voi vaatia enemmän aikaa kuin mitä lukio-opinnot mahdollistavat.” (OKM 2017b, 779)*

*Espoon kaupunki: ”Pisteytysmalleja laadittaessa olisi tärkeää huomioida toisella asteella opiskelevien maahanmuuttajien ja vieraskielisten asema ylioppilaskokeissa. Heidän kielitaitonsa kehittyä lukion ajan, joten heidän asemansa parantamista ylioppilaskokeiden erityisjärjestelyillä olisi syytä miettiä.” (OKM 2017b, 432)*

Nämä lausunnot tuovat esille tärkeitä maahanmuuttotaustaisten nuorten mahdollisuuksiin vaikuttavia seikkoja. Epätyypillisyydestä huolimatta ei tulisi

suoraan kyseenalaistaa nuoren oikeutta korkeakoulutukseen heikon ylioppilaskoemenestyksen tai ammattikoulutaustan vuoksi, sillä työelämässä vaaditaan muitakin taitoja kuin teoreettinen osaaminen. Monilla aloilla on tähän saakka punnittu soveltuvuutta alalle haastatteluilla ja ryhmätehtävillä juuri hakijan monipuolisen arvioinnin saavuttamiseksi. Uudistuksen myötä henkilökohtainen osaaminen tai ominaisuudet, jotka eivät näy teoriakokeissa, eivät enää saa painoarvoa eivätkä nuoret pysty sitä tuomaan esille.

On olemassa keinoja, joilla epätyypillisten opiskelijoiden asemaa voidaan pyrkiä edistämään, mikäli se nähdään tavoiteltavana. Tällaisia voivat olla esimerkiksi taloudellinen tuki, positiivinen syrjintä, opintoihin valmentava koulutus, opiskelutaitojen vahvistaminen ja opintojen ohjaus. Tällaiset toimet ovat kuitenkin haasteellisia, koska esimerkiksi kielitaitovaatimusten madaltaminen hakuvaiheessa voi johtaa haasteisiin opiskelujen edetessä. Haasteellisesta asetelmasta huolimatta hakukäytänteiden tulisi antaa kaikille yhdenvertaiset mahdollisuudet menestyä niissä. Esimerkiksi jo selkokielliset ohjeistukset ja kulttuuritietoisesti laaditut pääsykoemateriaalit voisi olla avuksi. (Airas ym. 2019, 72–78.)

Maahanmuuttotaustaisille on viime vuosina luotu joitakin erityistoimia korkeakouluhaun ja siellä opiskelun osalta, etenkin ammattikorkeakoulujen puolella. Tällaisia toimia voivat olla esimerkiksi maahanmuuttotaustaisille suunnatut erillishaut (Diak) sekä polkuopinnot (Turun AMK). Tämän lisäksi maahanmuuttotaustaisille on järjestetty erilaisia korkeakoulutukseen valmistavia kursseja (Hirard & Stenberg 2018, Metropolia). Vaikka yliopistot eivät ole vastaaviin toimiin keskittyneet, on niissäkin viime vuosina otettu käyttöön yksittäisiä maahanmuuttotaustaisille suunnattuja hankkeita (JYU 2020, TaY) sekä erillishakuja (Airas ym. 2019, 76). Nämä hankkeet ovat pääosin suunnattu maahanmuuttajille, jotka tarvitsevat apua kielen oppimisen kanssa, eikä niinkään kaikille maahanmuuttotaustaisille ryhmille.

## 4 Koulutus elämäkulussa

Elämäkulun tutkimusta harjoitetaan monen tieteen alla; kuten psykologian, sosiologian, historian, hoitotieteen, maantieteen ja kasvatustieteen (Kauppila & Vanhalakka-Ruoho 2012, 38). Elämäkulun (life course) käsitteellä tarkoitetaan yksilön elämän hahmottamista merkittävien elämäntapahtumien ketjuina, joista muodostuu toisiaan seuraavia elämänjaksoja. Tällaisia elämäntapahtumia ovat yksilön elämäkululle merkitykselliset hetket tai tapahtumat kuten kouluun meno, muutto, vanhemmuus tai eläköityminen. Näiden avulla elämäalueet tai -piirit jäsennetään elämänjaksojen sarjaan, jossa elämäntapahtumat ovat käännekohtia, joissa yksilö usein siirtyy vaiheesta, positioista tai roolista toiseen. (Antikainen 1998, 101.) Elämäkulku ei tapahdu irrallisesti muusta maailmasta, vaan se tapahtuu aina ajassa ja paikassa eli historiassa ja yhteiskunnassa. Ihmisten elämäkulut ovatkin siis erilaisia eri aikoina ja eri paikoissa (Kauppila & Vanhalakka-Ruoho 2012, 37, 46).

Kehitykseen ja elämäkulkuun voidaan ajatella vaikuttavan kolme keskenään yhteydessä olevaa tekijää: normatiiviset ikään liittyvät-, normatiiviset historialliseen aikaan liittyvät- ja ei-normatiiviset tekijät. Eli yksilön elämäkulun tapahtumiin vaikuttavat henkilön ikä, historiallinen aika ja jokaisen yksilölliset tilanteet. Normatiivisuudella tarkoitetaan sitä, että biologisten tekijöiden ohella yhteiskunnalliset arvot ja normit ovat läsnä vaikuttamassa. Ikään liittyviä jaksotuksia ovat asiat, jotka liittyvät yhteiskunnassa iän myötä elämään kuuluvaksi, kuten oppivelvollisuuden suorittaminen. Historian jaksottamat tekijät ovat sellaisia historiallisia hetkiä, jotka koskevat koko ikäluokkaa ja väestöä yhtäläisesti, kuten sodat, pandemiat tai lama. Tällaisten asioiden vaikutus yksilöön on usein kuitenkin riippuvainen yksilön iästä kyseisenä aikana. Myös traditionaalisessa ja suhteellisen muuttumattomassa yhteiskunnassa voidaan eri sukupolvilla havaita omia teemoja. Elämäntapahtumat, joita kohtaa vain yksittäiset henkilöt, kuten vakava sairaus, avioero tai puolison kuolema mielletään niin kutsutuiksi ei-normatiivisiksi vaikutuksiksi. (Baltes, Reese & Lipsitt 1980, 75–76.) Vaikka esimerkiksi historiallinen aika ja ihmisen ikä saattavat määritellä ihmisen elämää joillain tavoilla, korostetaan elämäkulku-termillä sitä, että jokaisen ihmisen elämä rakentuu kuitenkin yksilöllisesti (Bradley 1996, 155–

156). Tämä malli on hyvä kuvaamaan elämänkulkua, vaikka nyky-yhteiskunnassa normatiivisten tekijöiden vaikutus on vähenemässä samalla, kun yksilöllisten muutostilanteiden, siirtymien ja ennakoimattomien tapahtumien merkitys elämänkulussa on kasvanut (Kauppila & Vanhalakka-Ruoho 2012, 47).

Elämä jaetaan usein iän mukaan vaiheisiin, kuten lapsuus, nuoruus, aikuisuus ja vanhuus. Kullakin vaiheella on ominaispiirteitä, yhteiskunnassa muodostuneita normeja, oikeuksia ja vastuita, joita vaiheeseen liittyy. (Antikainen 1998, 129; Vilko 2000, 75) Ikäkausien jaottelu ei kuitenkaan ole yksiselitteistä, ja elämän voi pilkkoa myös esimerkiksi lyhyempiin jaksoihin ja toisaalta ikäkausien ominaispiirteet muuttuvat eri aikakausina (Antikainen 1998, 129). Esimerkiksi nuoruus on pitkään nähty elämänkulun psykologisessa tutkimustraditiossa ailahtelevana identiteetin etsimisen aikana, kun taas aikuisuus on näyttäytynyt suhteellisen vakaana elämänvaiheena. Hyvinvointiyhteiskunnan myötä aikuisuuden raja on hävinnyt eikä aikuisuus olekaan enää niin vakaa elämänvaihe kuin aiemmin, sillä epävakaus esimerkiksi työn, perheen ja vapaa-ajan elämänalueilla on lisääntynyt. (Kauppila & Vanhalakka-Ruoho 2012, 41.) Ikääntymiseen perustuvien elämänvaiheiden peräkkäisyys onkin hämärtyneessä jatkuvien muutosten vuoksi (Martti 1999, 289), ja yksilölliset ratkaisut, perheen taloudellinen ja sosiaalinen tuki sekä yksilön kyvyt määrittävät elämänkulkua ja siirtymiä yhä vahvemmin (Puumalainen 1999, 338–339).

Koulutus linkittyy ihmisten elämänkulkuun monella tavalla, ja sen merkitys elämäkuluissa myös muuttuu ajan myötä. Muutama vuosikymmen sitten koulutuksella oli vahva merkitys tulevaisuuden luomisessa. Opiskelu sijoittui lapsuuteen ja nuoruuteen, ja sen aikana hankittiin koulutus, joka määrittäi ammatin ja mahdollisti työelämään siirtymisen. Siirtymä koulutuksesta työelämään tarkoitti siirtymää aikuisuuteen, eikä aikaisempaan elämänvaiheeseen enää palattu. Koulutuksen myötä mahdollistunut työpaikka toi turvallisuutta ja jatkuvuutta aikuisen elämään, ja tulevaisuuden suunnittelukin mahdollistui palkkatyön varaan. Koulutuksen merkitys myös identiteetin rakentajana muodostui keskeiseksi tasa-arvoisen koulutusjärjestelmän myötä. (Martti 1999, 290–291; Cuconato & Walther 2015, 286.) Nykypäivänä opiskelua ja kouluttautumista ei

enää yhdistetä vain nuoruuteen, vaan se mielletään koko elämän mittaisena prosessina. Eri elämänvaiheissa kouluttautuminen onkin osaltaan pidentänyt nuoruutta ja toisaalta hämärtänyt nuoruuden ja aikuisuuden rajoja. (Martti 1999, 305.)

Vaikka viime vuosikymmeninä elämänkulut ovat yksilöllistyneet ja kouluttautuminen laajentunut elämänmittaiseksi, vaikuttaa yksilöiden elämänkuluissa silti monet ajassa ja yhteiskunnassa olevat asiat yhtäläisesti. Historiallisten ja yhteiskunnallisten tapahtumien lisäksi kokonaiset ikäluokat kohtaavat koulua käydessään vallalla olevan koulutusjärjestelmän ja opetussuunnitelman yhtäaikaaisesti. Esimerkiksi koulutussiirtymiä voidaan tarkastella kaikkia koskettavina koulutusasteiden taitekohtina. Koulutussiirtymät muodostuvatkin osaksi yksilön elämänkulkua. Siirtymien myötä ihminen kohtaa usein uusia vaiheita ja sosiaalisia ympäristöjä. (Janhukainen ym. 2019, 69.) Koulutus ja koulutussiirtymät eivät kuitenkaan yksin määritä ihmisten elämänkulkua vaan koulutuksellinen elämänkulku on vahvasti linkittynyt yksilön muuhun elämänkulkuun. Siirtymät osaltaan muodostuvat yhteydessä muuhun elämään (Cuconato & Walther 2015, 291) ja toisaalta koulutusvalinnat ja siirtymät voivat hankaloitua, mikäli nuoren muu elämänkulku ei etene kuten koulutus ja valintajärjestelmässä oletetaan (Holmberg ym. 2019, 133). Koulutus on kuitenkin keskeinen elementti elämänkulussa (Cuconato & Walther 2015, 285). Koulutusvalintojen tarkastelu koko elämänkulun näkökulmasta voikin antaa laajempaa ymmärrystä koulutuspolkujen muodostumiseen.

## 5 Tutkimuksen toteutus

Tässä kappaleessa esitellään tutkimusongelma ja tutkimuksen tavoitteet. Tutkimus toteutettiin haastattelemalla toisen sukupolven maahanmuuttajia, ja käytettyyn haastattelumenetelmään perehdytäänkin tarkemmin. Tämän lisäksi avataan kerätyn aineiston laatua sekä analyysitapaa ja analyysin vaiheita.

## 5.1. Tutkimusongelma

Viimeisinä vuosikymmeninä maahanmuuttajien ja samalla toisen sukupolven maahanmuuttajien määrä on Suomessa lisääntynyt huomattavasti, ja kasvun ennustetaan jatkuvan myös tulevaisuudessa (Saukkonen 2013, 27, 38–39). Onkin herännyt tarve tietää lisää heidän elämästään ja kotoutumisestaan. Eryteisesti toisen sukupolven maahanmuuttajanuorten seuraaminen on tärkeää, sillä heidän kiinnittymisensä yhteiskuntaan määrittelee vahvasti, miten kotoutumisessa on onnistuttu. Samalla heidän kiinnittymisellään on myös pitkäketoisia vaikutuksia koko yhteiskunnan kehitykseen. (Martikainen & Haikkola 2010, 9; Saukkonen 2017, 57.) Nykyisten toimien toimivuutta tarkastelemalla voidaan miettiä, mitä pitäisi kehittää, jotta maahanmuuttajien kiinnittyminen suomalaiseen yhteiskuntaan tapahtuisi vielä sujuvammin.

Koulutuksen osalta olisi tärkeää tarkastella esimerkiksi toisen sukupolven maahanmuuttajanuorten valmiuksia menestyä koulussa, kykyjä ymmärtää suomalaista koulutusjärjestelmää ja mahdollisuuksia saada tukea opiskeluun liittyvissä asioissa. Tämä lisäksi olisi tärkeää tutkia heidän etenemistään koulutuspolulla sekä sitä, saavuttavatko he omia kykyjään ja tavoitteitaan vastaavia koulutuksia. (Saukkonen 2017, 57.) Ensimmäisestä sukupolvesta poiketen he usein oppivat suomen kielen jo varhaisessa vaiheessa, sekä käyvät läpi saman koulutusjärjestelmän kun valtaväestö. Näin ollen heillä pitäisi olla monelta osin ensimmäistä sukupolvea paremmat lähtökohdat menestyä yhteiskunnassa valtaväestön kaltaisesti. (Kilpi 2010, 110; Martikainen & Haikkola 2010, 9.)

Maahanmuuttotaustaisten, etenkin toisen sukupolven, koulutuspoluista ei vielä ole paljon tutkimustietoa. Tilastojen valossa näyttää kuitenkin siltä, että heidän koulutustasonsa jää alhaisemmaksi kuin valtaväestön (SVT 2017b, 3) ja osaamistaso on peruskoulun päätyttyä valtaväestöä heikompaa (Harju-Luukkainen ym. 2014, 102–103). Yliopistoon hakeutuneet ja sinne päässeet toisen sukupolven maahanmuuttajat ovatkin tilastojen valossa ennemminkin poikkeuksia kuin sääntö. Tällä tutkimuksella pyrin tuomaan esille koulutuspoluilla hyvin menestyneiden toisen sukupolven maahanmuuttajien

kokemuksia. Tavoitteena oli selvittää, millaisena he ovat kokeneet suomalaisen koulutusjärjestelmän ja mitkä olivat heidän korkeakoulutukseen hakeutumisensa taustalla olevat syyt. Heidän kokemuksensa voivat antaa lisää ymmärrystä tilastojen taakse ja mahdollisesti auttaa ymmärtämään tarkemmin, miten myös muiden maahanmuuttotaustaisten menestymistä koulutuspolulla voitaisiin edistää.

Tällä tutkimuksella pyrittiin vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Minkäläisten valintojen kautta toisen sukupolven maahanmuuttajanuoret ovat päätyneet yliopistoon?
2. Minkä toisen polven maahanmuuttajat ovat kokeneet tukeneen tai haastaneen heidän etenemistään koulutuspolullaan?

## 5.2. Tutkimusmenetelmä

Tutkimuksen tavoitteena oli tuoda uudenlaista tietoa maahanmuuttotaustaisten kouluttautumisesta tuomalla nuorten oma ääni kuuluviin ja tarkastelemalla heidän koulutuspolkujaan laajemmin koko elämänkulullisesta näkökulmasta. Tähän soveltuvimmalta menetelmältä tuntui vapaamuotoinen haastattelu. Tutkimusmenetelmän tulisi olla sellainen, jolla parhaiten voidaan tarkastella tutkimuskohdetta ja saada siitä tutkimuksen tavoitteita vastaavaa tietoa. Koska tavoitteena oli tarkastella toisen sukupolven maahanmuuttajanuorten kokemuksia ja ymmärtää heidän näkökulmiaan, olivat kvalitatiiviset eli laadulliset menetelmät ominaisuuksiltaan soveltuvimpia. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 22.) Laadullisia menetelmiä käytetäänkin usein silloin, kun halutaan korostaa tutkimuskohteen omaa subjektiivista koemusta todellisuudesta (Puusa & Juuti 2011, 47), sekä tuoda esille sellaisten toimijoiden ääni, joilla sitä ei perinteisesti ole (Hakala 2010, 21). Samalla on kuitenkin hyvä tunnistaa myös tutkijan mahdollinen subjektiivinen asema laadullisissa tutkimuksissa (Hakala 2010, 22).

Haastattelu tuntui laadullisista menetelmistä sopivimmalta tavalta saavuttaa niin tutkimuskohteeseen kuuluvia henkilöitä, kuin saada heiltä kokemusperäistä tietoa tutkimusongelmasta. Haastateltaviksi valikoitiin vain henkilöitä, joilla

tiedettiin olevan kokemusta tai tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Tällainen mahdollisuus tarkoituksenmukaiseen näytteeseen onkin yksi haastattelumenetelmän eduista (Puusa 2011, 76). Haastattelu on tutkijan aloitteesta tapahtuvaa keskustelua ja on siinä mielessä osittain tutkijan johdattelemaa. Se on kuitenkin vastavuoroista (Eskola & Vastamäki 2010, 32; Puusa 2011, 73.) ja myös haastateltavalla on aktiivinen rooli (Hirsjärvi & Hurme 2015, 35; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 205). Koska kohderyhmän kokemuksia ja ajatuksia ei voitu etukäteen täysin ennustaa, oli tärkeää antaa haastateltaville mahdollisuus kertoa itsestään ja aiheesta laajasti. Tällöin haastateltavat usein kertovat myös asioita, joita tutkija ei ennakoon olisi osannut olettaa (Hirsjärvi ym. 2009, 205). Haastattelumenetelmä antaa mahdollisuuden tutkia myös aiheita, joiden vastaukset ovat ennalta arvaamattomia (Hirsjärvi ym. 2009, 205; Hirsjärvi & Hurme 2015, 35). Tutkimusaiheen kannalta oli tärkeää, että haastateltava saa mahdollisuuden kertoa kokemuksistaan omaehtoisesti ja toisaalta, että myös minulla haastattelijana on mahdollisuus asettaa lisäkysymyksiä varmistuakseni siitä, että ymmärrän heidän kertomaansa hyvin (Hirsjärvi ym. 2009, 205; Hirsjärvi & Hurme 2015, 35; Puusa 2011, 76).

Koska tavoitteena oli antaa haastateltaville mahdollisuus tuoda omia ajatuksiaan esille ohjailemattomasti, tuntui mahdollisimman strukturoimaton haastattelu soveltuvimmalta. Mitä vapaammin haastattelun annetaan edetä, sen strukturoimattomampi haastattelu se on (Hirsjärvi & Hurme 2015, 43–44; Tiittula & Ruusuvoori 2005, 11). Avoimestakin haastattelusta puhuttaessa tulee tunnistaa, että tutkija antaa haastateltavalle viitekehysten, jonka raameissa hän toivoo haastateltavan pysyvän, eikä näin mikään haastattelutilanne ole täysin strukturoimaton (Jones 2004, 258–259). Näin toimittiin myös tässä tutkimuksessa; haastateltaville annettiin selvä viitekehys, josta toivottiin puhuttavan. Avoin haastattelu on kuitenkin ilmiökeskeinen, eikä näin tutkimuksen viitekehys suoraan määritä haastattelun suuntaa, vaan ainoastaan auttaa tutkijaa ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä. Haastattelijan tehtävänä onkin pitää haastattelu kasassa ja tutkimuksen aiheessa, mutta sallia haastateltavan puhua vapaasti. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 89) Toteutetuilla haastatteluilla pyrittiin

narratiivisuuteen eli haastateltavia kannustettiin kerronnallisuuteen ja omien kokemusten avaamiseen. Haastattelut voikin mieltää kerronnallisina tai narratiivisina haastatteluina (Hyvärinen & Löytönen 2005, 189; Tiittula & Ruusuvuori 2005, 12). Kerronnallisuuteen pyrkivän haastattelun voi toteuttaa monella tavalla. Kysymyksenasettelu tulee kuitenkin mieltää huolella, sillä erilaisilla kysymyksillä voidaan johdattaa myös esimerkiksi faktojen keruuseen, mielipiteisiin tai selityksiin. (Hyvärinen & Löytönen 2005, 191–192.)

Haastattelutilanteen aluksi haastateltaville annettiin paperiarkki ja kyniä, sekä tulostettu aihe, josta heidän toivottiin kertovan. Pyyntö oli kirjallinen, jotta se olisi jokaiselle haastateltavalle yhtenäinen. Tarpeen vaatiessa haastateltaville kuitenkin tarkennettiin heitä askarruttavia asioita. Tehtäväksiänto oli seuraava:

*”Kerro minulle koulupolustasi esikoulusta yliopistoon ja kokemuksistasi koulupolulla. Voit aloittaa kerrontasi jo ajasta ennen esikoulua. Kerronnan tueksi voit piirtää koulutuspolun, jossa hahmotat koulupolkuasi. Älä kuitenkaan rajaa kerrontaasi vain koulutussiirtymiin vaan kerro kokemuksistasi koulupolkusi jokaisessa vaiheessa sekä tekijöistä, jotka ovat vaikuttaneet koulutuspolkusi muodostumiseen.”*

Haastateltaville asetettu kysymys oli erittäin laaja, minkä vuoksi heille annettiin mahdollisuus hahmotella kertomusta myös visuaalisesti. Tämän jälkeen haastateltavat saivat kertoa vapaasti omasta koulutuspolustaan. Vasta heidän tarinansa päätyttyä heille esitettiin tarkentavia kysymyksiä, joissa painotettiin heidän jo kertomaansa, mutta saatettiin kysyä aiemmasta tutkimustiedosta heränneitä kysymyksiä.

Haastattelutilanteet perustuivat saksalaisen Friz Schützen elämäkerrallis-narratiivinen tutkimustapaan, jonka avulla pyritään huomioimaan ihmisen koko elämänsä laajemmin. Haastattelumenetelmässä keskeisintä on haastattelun ensimmäinen vaihe, jossa haastateltavalta pyydetään yhdellä kysymyksellä laajaa elämänsä kertaa. Tutkija voi myös kohdentaa kerronnan määrättyyn elämänsä alueeseen. (Rosenthal 2004, 50–51.) Näin haastateltava joutuu itse jäsentämään kertomuksensa, valitsemaan mikä on merkityksellistä ja miten painottaa eri asioita ilman, että tutkija johdattelee häntä ennalta määrättyihin teemoihin (Hyvärinen & Löytönen 2005, 196). Tässä vaiheessa haastattelijan

tehtävänä on vain olemuksellaan kannustaa haastateltavaa kertomaan ja osoittaa myötätuntoa ja kuuntelevansa (Hyvärinen & Löytönen 2005, 195–197; Rosenthal 2004, 50–53; Schütze 1992, 190). Ylipäätään haastattelijan tulisi aina pyrkiä olemaan mahdollisimman neutraali, jottei haastattelijan reaktiot vaikuttaisi kerättyyn aineistoon (Rapley 2004, 19). Ennen kaikkea haastattelijan tulee tässä vaiheessa välttää kommentteja ja kysymyksiä, jotka voivat ohjata haastateltavan kerrontaa. Tällaiseen kysymyksenasetteluun pyrittiin myös tämän tutkimuksen ensimmäisellä pääkerronnan kysymyksellä. Kun haastateltava päättää vapaamuotoisen kerrontansa, siirrytään haastattelun seuraaviin vaiheisiin. Tällöin haastattelija muun muassa kysyy ja tarkentaa haastateltavan jo esille tuomia asioita, kannustaen edelleen narratiivisuuteen. Lopulta haastattelija voi ottaa esille myös aiheita, joita kertoja ei ole tuonut esille tai on jopa vältellyt ja jotka pohjautuvat vahvasti ennako teoriaan ja tutkijan intresseihin. (Hyvärinen & Löytönen 2005, 195–197; Rosenthal 2004, 50–53; Schütze 1992, 190.)

Menetelmässä korostuu haastattelijan neutraaliuus, jolloin se antaa tilaa mahdollisimman aidon kertomuksen esiin tuomiselle. Tällaisesta haastattelijan roolin kontrolloinnista huolimatta haastattelu perustuu kuitenkin vuorovaikutukseen. (Hyvärinen & Löytönen 2005, 198.) Vaikka tämä menetelmä oli haastattelujen kulun perustana, ei siinä kuitenkaan pitäydy liian jäykästi. Viime vuosien haastattelututkimus onkin tuonut esille, ettei tulisi pyrkiä vain yksiselitteiseen haastattelun metodiin, vaan haastattelijan on parempi olla haastattelutilanteessa luonteva kuin metodistaan jäykkä ja hermostunut (Hyvärinen & Löytönen 2005, 198, 203).

### 5.3. Tutkimusaineiston kuvaus

Tutkimusaineiston kuvauksen näkökulmasta on hyvä tuoda esille, miten tutkimukseen osallistuneet henkilöt on löydetty (Rapley 2004, 17). Tutkimuksen haastattelukutsua levitettiin henkilöille, joiden kautta mahdollisia kohderyhmään kuuluvia saattaisi löytyä. Haastateltavat löytyivätkin kohtuullisen helposti ja uusia haastateltavia löytyi lumipalloefektinä haastateltavien kautta. Tutkimusta varten haastateltiin seitsemää toisen sukupolven maahanmuuttajaa, jotka ovat koulutuspolullaan päätyneet yliopistoon opiskelemaan. Haastatteluryhmän

ainutlaatuisuuden vuoksi haastateltavat saattaisivat olla tunnistettavissa jo muutaman yhdistettävän tiedon perusteella. Haastattelujoukkoa kuvaillaankin vain yleisellä tasolla haastateltavien anonyymiyden takaamiseksi. Lukijalle pyritään kuitenkin hahmottamaan mahdollisimman hyvin, millaisesta haastattelujoukosta on kyse. Kaikki haastateltavat olivat joko Suomessa syntyneitä tai ennen kouluikää Suomeen muuttaneita nuoria, joiden molemmat vanhemmat ovat muualla kuin Suomessa syntyneitä. Haastateltavat olivat taustoiltaan Eurooppalais-, Aasialais- tai Afrikkalaistaustaisia. Kaikki haastateltavat opiskelivat yliopistossa joko kasvatustieteellisessä, kauppatieteellisessä, humanistisessa, lääketieteellisessä tai luonnontieteellisessä tiedekunnassa. Heidän vanhempiansa koulutustaustat vaihtelivat lukutaidottomuudesta yliopistokoulutuksiin ja maahanmuuton syyt työperäisestä maahanmuutosta pakolaisuuteen.

Haastateltavia kannustettiin kerronnallisuuteen, jolloin myös aineisto koostui kertomuksista. Koska aineisto on kerronnallista, on hyvä tunnistaa kertomusten eli narratiivien ominaispiirteitä. Narratiivi voidaan määritellä siten, että sen tulee sisältää jokin tapahtuma eli yksittäinen tilannekuvaus tai selonteko ei siis näin täytä kertomuksen kriteeriä. Usein kuitenkin ajatellaan, että kertomus muodostuu vasta, kun useampi kuin yksi tapahtuma liitetään toisiinsa ja näiden tapahtumien välisiä kausaalisia suhteita selitetään. Kerronnan ei toisaalta tarvitse loppua ja sulkeutua johonkin määrättyyn hetkeen, vaan kerronnalle voidaan mieltää jatkumo ja tulevaisuus. (Abbot 2008, 13, 57.) Kertomusten avulla ihminen myös ymmärtää ja hallitsee menneisyyttä sekä suuntaa ajatuksia myös tulevaisuuteen. Kertomukset ovatkin ihmiselle tärkeä väline ajallisuuden ymmärtämiseen sekä identiteetin rakentamiseen. (Hyvärinen & Löyttöniemi 2005, 189) Aineisto onkin hyvin elämänkerrallis-narratiivinen. Haastateltavat kertoivat koulutuspolustaan peilaten valintoja ja ajanjaksoja myös muihin elämänalueisiinsa.

Aineiston kuvauksen sekä analyysin osalta on hyvä tarkastella tarkemmin haastattelujen kulkua ja onnistumista (Rapley 2004, 16). Haastattelut toteutettiin yhtä haastattelua lukuun ottamatta rauhallisissa tiloissa, joissa olin aina kahden kesken haastateltavan kanssa. Yksi haastattelu toteutettiin haastateltavan

pyynnöstä puistossa, mutta sielläkin rauhallisessa ympäristössä. Haastattelut onnistuivat erittäin hyvin, ja jo seitsemän haastattelua antoi kattavan aineiston tutkimusta varten. Haastattelujen rakenne toimi hyvin; päätarinaa kerrottaessa haastateltavat puhuivat hyvin vapaasti ja loppua kohden vuorovaikutus lisääntyi, jolloin pääsin kyselemään heidän kerrontansa aikana heränneitä kysymyksiä sekä muita tutkimusaiheen kannalta kiinnostavia asioita. Haastattelut kestivät kokonaisuudessaan noin kymmenen tuntia. Haastattelujen kestot vaihtelivat 45 minuutista hieman yli kahteen tuntiin. Haastateltavat käyttivät päätarinansa kerrontaan aikaa 11 minuutista 70 minuuttiin. Aineistoa kertyi kokonaisuudessaan 161 sivua, joista 63 sivua oli päätarinoita. Haastateltavat kertoivat koulutuspoluistaan hyvin avoimesti sekä laajasti, joten kerättyä aineistoa oli luontevaa edetä analysoimaan.

#### 5.4. Aineiston analyysi

Haastattelujen analyysi alkaa tavallaan jo haastatteluvaiheessa, kun tutkija kuulee mitä haastateltavat kertovat tutkittavasta aiheesta ja jatkuu aivan analyysin loppuun asti. Toteutin kaikki haastattelut itse, joten aineiston tulkinta alkoi jo haastattelujen aikana. Kaikki haastattelut nauhoitettiin äänitteiksi, jonka jälkeen aineisto litteroitiin. Litteroinnin aikana tutkija tulee tutummaksi aineiston kanssa ja suuri aineistomassa muuttuu helpommin hallittavaksi (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 13–14). Litteroinnin toteutus tulee määritellä sen mukaan, miten aineistoa tullaan analysoimaan ja mitä aineistolta halutaan kysyä (Hirsjärvi ym. 2009 222; Ruusuvuori 2010, 424). Koska tässä tutkimuksessa keskityttiin ensisijaisesti haastateltavien esille tuomiin asiasisältöihin, ei yksityiskohtainen litterointi ollut tarpeen. Litteraatio pyrittiin tekemään sanatarkasti, mutta esimerkiksi asiasisällön näkökulmasta tarpeettomia täytesanoja saatettiin jättää pois. Tämän lisäksi haastatteluotteiden selkeyttämiseksi ja haastateltavien anonyymiyden säilyttämiseksi puhetapaa voitiin hieman neutralisoida.

Aineiston analyysin ensimmäisessä vaiheessa on hyvä käydä aineisto läpi järjestelmällisesti ja mahdollisesti jakaa aineisto kokonaisuuksiin, jotta aineistoa on helpompi käsitellä (Ruusuvuori ym. 2010, 18) Varsinaisessa aineiston

analyysissä hyödynnettiin haastattelumetodin avulla tuotettuja päätarinoita, joissa haastateltavat kertoivat aiheesta vapaamuotoisesti. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa käytiin siis läpi ainoastaan päätarinat, ja niistä esille nousseet teemat jaettiin neljään eri kokonaisuuteen: varhaiskasvatus ja alakoulu-aika, yläkoulu-aika, lukio-aika sekä yliopisto-opinnot ja tulevaisuus. Tämän jälkeen tarkasteltiin mitkä tutkimusongelmaan liittyvät teemat haastateltavat itse olivat nostaneet esille kyseisinä ajanjaksoina. Tämän näkökulman tavoitteena oli tuoda erityisesti haastateltavien itsensä tärkeänä pitämät asiat esille mahdollisimman tehokkaasti.

Kertomusten analyysiin ei ole mitään yksiselitteistä mallia tai metodologiaa, vaan kuhunkin tilanteeseen tulee valita sopivin analyysitapa (Hyvärinen 2010, 115–116). Aineiston analyysissä pyrittiin painottamaan hyvin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, jossa analyysin lähtökohtana on aineisto eikä teoria. Toki on hyvä huomioida, etteivät tulkinnat koskaan voi olla täysin objektiivisia, vaan jo käytetyt käsitteet, metodi ja tutkimusasetelma saattavat vaikuttaa tuloksiin. (Tuomi & Sarajarvi 2018, 81–82.) Päätarinoista esille nousseet teemat muodostivatkin rungon syvemmälle analyysille, johon otettiin mukaan koko haastatteluaineisto. Tässä vaiheessa koko aineistoa analysoitiin päätarinoista esille tulleista näkökulmista. Analyysin lopuksi koko haastatteluaineisto kuunneltiin vielä kertaalleen läpi. Tämä tehtiin sen vuoksi, että litteroinnin avulla tuotettu tekstiaineisto tuo esille vain osan haastattelutilanteessa esillä olevasta informaatiosta (Ruusuvaara 2010, 427). Näin pyrittiin varmistamaan, että kaikki tutkimusongelman näkökulmasta tärkeimmät asiat oli huomioitu.

## 6 Varhaiskasvatus ja alakoulu-aika

Alakouluajalta ja sitä edeltävältä ajalta nousi esille neljä pääteemaa. Valtakielen kehittyminen loi monella tavalla pohjaa tuleville opinnoille. Tämän lisäksi sosiaaliset suhteet, niin vanhemmat, opettajat kuin ystävätkin olivat merkityksellisessä roolissa nuorten koulutuspolkujen alkuvaiheessa.

## 6.1. Kielen kehitys

Toisen sukupolven maahanmuuttaja on monelta osin poikkeavassa asemassa verrattuna omiin vanhempiinsa. Yksi suurimmista eroista on ikä, jona altistutaan valtaväestön kielen oppimiselle. (Kilpi 2010, 110; Martikainen & Haikkola 2010, 9.) Virheellistä on kuitenkin ajatella, että yksinomaan syntyminen maassa takaisi valtaväestön kielen oppimisen sujuvasti. Esimerkiksi varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen aloitusiällä on havaittu olevan vaikutusta kielenoppimiseen ja myöhempään koulumenestykseen. Mitä nuorempana opetus alkaa, sen vaivattomammin lasten on huomattu oppivan valtakieli. (Crul ym. 2012, 150.) Tässä tutkimuksessa oli niin Suomessa syntyneitä, kuin Suomeen ennen peruskoulun alkua muuttaneita nuoria. Haastattelujen perusteella voidaankin todeta, ettei sillä ole merkitystä onko nuori syntynyt Suomessa vai tullut maahan ennen peruskoulun alkua. Merkityksellisempänä näyttäytyy ikä, jona altistutaan suomen kielelle.

Haastateltavat altistuivat suomen kielelle päiväkotiin tai esikouluun mentäessä, 1–6-vuotiaana. Mitä nuorempana päiväkoti oli aloitettu, sitä vähemmän haastateltavilla oli muistikuvia kielen oppimisesta, ja sitä merkityksettömämpänä kielen oppiminen näyttäytyi omalla koulutuspolulla. Mikäli valtakieli oli opittu yhtä aikaa oman äidinkielen kanssa, eivät he olleet kokeneet erityisiä kielellisiä haasteita koulutuspoluillaan. Mitä myöhemmin kielelle altistuttiin, sitä enemmän kielenoppimista painotettiin. Siitä huolimatta, ettei kukaan haastateltavista osannut suomen kieltä vielä päiväkotiin tai esikouluun mentäessä. Viimeistään noin neljävuotiaana päiväkodin aloittaneet kokivat suomen kielen oppimisen tapahtuneen erittäin helposti, kun taas kuuden vuoden iässä altistuneille kielen oppiminen oli jo selkeästi vaikeampaa. Suomen kielelle altistuminen ei ollut riippuvainen siitä oliko syntynyt Suomessa vai ei, vaan siitä, milloin päiväkoti tai esikoulu aloitettiin. Eräs Suomessa syntyneistä haastateltavista kertoikin altistuneensa suomenkielelle vasta esikouluun mentäessä:

*Sinne (esikouluun) tulee tota, tulee minä joka ei oikein osaa yhtään Suomee, ei oo kuullu kotoo, ei oo kattonu ohjelmii – – tai ollu oikeen kavereita kenen kanssa ois niinku pystyny silloin niinku olemaan, että se oli ehkä erittäin hankalaa aikaa.*

Perheen lapset saattoivat olla kielen oppimisen kannalta myös eri asemassa riippuen siitä ovatko he perheen vanhimpia vai nuorimpia lapsia. Isosisarten ollessa päiväkodeissa ja kouluissa, myös nuoremmat sisaret oppivat heiltä suomea jo kotona, jolloin nuoremmilla ei ollut kielen oppimisessa samanlaisia ongelmia.

*Ni mulla oli pikkusisko ja pikkuveli niinku kans myös syntyneet – – niin tota sit enemmänkin mä sain tarjota heille apua siinä missä mä olin ite joskus niinku kokenu. Ja sit oli huomattavissa et, he aloitti päiväkodin siis kolme vuotiaina, eli vanhemmat oli ymmärtäny et ei ehkä eskarina kannata alottaa. Et he aloitti kolme vuotiaina päiväkodit ja molemmat niinku siis puhu yllättävän hyvin suomea, et heil ei ollu missään vaiheessa suomen kielen kanssa vaikeuksia, ku mitä mulla oli. Et se oli ehkä niinku haaste tällee niinku vanhemmille, ketkä on muuttanut toisesta maasta ja jotka ei ymmärrä kauheesti ja sit viel ensimmäinen lapsi niin, erittäin rankkaa.*

Mitä myöhemmin valtakielelle altistuttiin, sitä enemmän haasteita kielen oppimisessa oli ollut. Kielen oppimista saattoi vaikeuttaa vanhempien kyvyttömyys tukea kielen oppimisessa, opettajien vaihteleva kyky tukea oppilasta ja vain hetkittäinen altistuminen kielelle. Mikäli nuori kuulee suomen kieltä vain koulussa tai päiväkodissa, voi se vaikeuttaa oppimista. Eräs haastateltava kertoikin, että hänen vanhemmilleen oli esimerkiksi suositeltu, että kotona katseltaisiin televisiota suomen kielellä, ettei suomen kieli unohtuisi kesän aikana. Vanhempien rajalliset mahdollisuudet tukea kielen oppimisessa saattoivat johtua muun muassa vanhempien heikosta suomen kielen taidosta sekä epäröinnistä oman lapsen suomen kielen opetteluun. Vanhemmat saattoivat pelätä, että suomen kielen kehitys heikentäisi lapsen oman äidinkielen taitoa ja siksi sitä haluttiin kotioloissa varjella. Vanhempien pelko ei sinänsä ole turhaa tai epätodenmukaista, sillä eräs haastateltava kuvailikin, että oma äidinkieli alkoi heikentyä suomen kielen vahvistuessa ja nykyään haastateltavat osaavatkin suomen kieltä pääosin paremmin kuin vanhempiensa äidinkieltä.

Myös opettajilla saattoi olla lapsen kielen oppimisessa merkittävä rooli. Siitä huolimatta, etteivät alkuopettajat ole erikoistuneet suomen kielen opetukseen, voi heidän kyvyllään auttaa lasta olla kauaskantoiset vaikutukset. Haastateltavien tarinoista syntyykin kuva, että alkuopettajien ammattitaidoissa on paljon vaihtelua sen osalta, miten he pystyvät tukemaan heikosti suomen kieltä osaavia lapsia. Eräs haastateltavista kertoi, ettei ekaluokan opettaja oikein ymmärtänyt häntä,

jolloin haastateltava koki itsensä hyvin kykenemättömäksi suuren oppilasmäärän keskellä. Vaikeudet olivat johtaneet jopa siihen, että opettaja oli kyseenalaistanut hänen kykyjään oppia, mikä on latistanut häntä erittäin paljon. Toisella luokalla kommunikaatio alkoi uuden opettajan kanssa sujumaan ja välillä tämä uusi opettaja saattoi jo hänen katseestaan ymmärtää, että hän tarvitsi lisätukea, mikä auttoi häntä kehittymään. Kyse ei siis välttämättä ole aina lapsen kyvyistä oppia, vaan myös opettajan kyvystä tukea oikealla tavalla. Vastaavasti myös toinen haastateltavista kertoi, miten oma alkuopettaja oli osannut auttaa itsensä lisäksi myös hänen veljeään, jolla oli ollut haasteita kielen oppimisessa.

*Mun tä nuorin veli, niin hän tosiaan on syntynyt täällä, mutta hänkin on ollut aika paljon kotona ennen kuin meni tarhaan. Hänetkin olis ehkä pitänyt viedä vähän aikaisemmin. Se suomen kielen opetus ei ollut siellä tarpeeksi riittävä. Kun hän meni ekaluokalle, niin se alko ihan hyvin mutta sit hän jäi jälkeen. Niin sit hän kävi uudestaan ekaluokan ja sit hän sai sen saman opettajan mikä mulla oli silloin ala-asteella ja sit tavallaan se lähti niinkun uudestaan, ja se oli niinku tosi hyvä päätös. Et meidän isä ei oikein siitä tykännyt, mut sit kun se meidän opettaja sano, et kannattaa jättää, et hän tulee sit, et hän siirtyy niinku hänelle, niin sitten se oli niinku, että okei hän niinkun luottaa. Ja se oli hyvä päätös, että hän kävi ekaluokan uudestaan.*

Suomessa voidaan tarjota esi- ja perusopetusikäisille maahanmuuttotaustaisille lapsille perusopetukseen valmistavaa opetusta, mikäli hänellä ei ole vielä tarvittavia kielellisiä valmiuksia opiskeluun (OPH 2017, 3). Kielellisistä haasteista huolimatta kukaan haastateltavista ei ollut käynyt valmistavassa opetuksessa ja se nähtiin jopa hyvänä asiana. Eräs haastateltavista toikin esille, että hänelle oli merkityksellistä päästä heti valtaväestön lasten kanssa samaan ryhmään. Hän olikin erityisen kiitollinen siitä, että silloisen koulun rehtori uskoi hänen oppivan kielen muiden oman ikäistensä mukana opiskellessa. Hän tosin osasi jo kouluun mentäessä lukea ja laskea omalla äidinkielellään, jolloin hänellä ei ollut paineita oppia ekaluokalla suomen kielen lisäksi muuta. Siitä huolimatta, että erillistä valmistavaa opetusta annetaan, myös opetushallitus tunnistaa kuinka tärkeää kielen kehityksen kannalta on saada valtakieltä äidinkielenään puhuvien ystäviä (OPH 2011, 4–5). Kavereilla olikin ollut iso merkitys kielen oppimisessa myös muilla haastateltavilla:

*Mulla oli onneksi siinä kohtaa kaksi erittäin hyvää kaveria, jotka oli niinku, siinä eskari aikana meistä oli tullu tosi läheisiä, heidän kanssa me yritettiin harjotella sitä suomenkieltä mitä mä edes kuulin siellä – – sit oli pihan kaverit, kun nehän oli samalla luokalla samassa koulussa, niin monesta tuli tosi läheisiä. Niin niiden kaa, ja ne korjas mulle aika usein et hei ei se nyt menee, tällä tavalla, ja sit korjas mulle*

*vaiks se tuntu musta et mä en nyt osaa, et miks mä nyt sanoin ton sanan, mut ne aina korjas jatkuvasti, kun jonkun vahingossa uuden tai vahingossa väärän sanan möläytin jossain kohtaa.*

Suomen kielen oppiminen vaikuttaa tapahtuvan toisen sukupolven maahanmuuttajilla pääsääntöisesti ongelmitta. Tämä tutkimus vahvistaa kuitenkin aiempaa tietoa (Crul ym. 2012, 150) siitä, että kielen oppimisen ja kielellisten vaikeuksien myötä tulevien haasteiden välttämisen kannalta on erittäin tärkeää, että lapsi altistetaan valtakielelle jo nuorena. Toisaalta näyttää siltä, etteivät kielelliset haasteet alakouluikäisenä vielä määritä nuoren koulutuspolkua ja mahdollisuuksia edetä, sillä haasteista huolimatta nuoret ovat päätyneet yliopistoihin opiskelemaan. Pohdittavaksi kuitenkin jää, mitkä olisivat toimivimmat keinot tukea nuoria kielellisissä haasteissa. Tärkeältä vaikuttaa erityisesti, että nuori saa valtakieltä puhuvia ystäviä, opettajat kykenevät auttamaan nuoria yksilöllisesti sekä se, että vanhemmilla olisi tietoa, miten ja miksi lapsen valtakielen kehitystä tulisi edistää.

## 6.2. Vanhempien tuki alakouluikäisenä

Vanhemmilla on ollut vaikutusta nuorten koulutuspolun muodostumiseen ja useat haastateltavat toivat esille omat vanhempansa kertoessaan koulutuspolustaan. Vanhempien vaikutus ja tuki on saattanut kulkea läpi koulutuspolun, mutta etenkin koulutuspolun alkuvaiheessa vanhempien konkreettisilla valinnoilla on voinut olla isokin merkitys, sillä nuoret eivät itse vielä tehneet valintoja koulutuksen suhteen. Kuten jo edeltävässä kappaleessa kerrottiin, esimerkiksi kielen oppimisen kannalta keskeiseksi nousee ikä, jona lapsi altistuu valtakielelle. Vanhemmat päättävätkin milloin lapsi aloittaa päiväkodin ja mihin kouluun lapsi sijoitetaan. Kaikki haastateltavat oli sijoitettu kodin läheiseen päiväkotiin tai kouluun, joko normaalille tai painotusluokalle. Eräs haastateltavista toi kuitenkin esille, että vieraan päiväkoti- ja koulutusjärjestelmän vuoksi vanhemmat eivät olleet vieneet häntä päiväkotiin ollenkaan. Vanhemmilla ei ollut tietämystä mitä esimerkiksi päiväkodissa tehdään ja olisiko se mahdollisesti hyödyllinen lapselle. Perheen ensimmäisenä lapsena hän aloittikin taipaleensa vasta kaikille pakollisesta esikoulusta.

Haastateltavien vanhempien taustat ovat hyvin vaihtelevia, minkä vuoksi vanhempien kyky tukea nuoria opintojen aikana vaihteli. Haasteet suomen kielessä, vanhempien heikko koulutustausta ja suomalaisen koulutusjärjestelmän tuntemattomuus vaikeuttivat vanhempien kykyä tukea lapsen koulunkäyntiä. Osa haastateltavista osasi kuitenkin jo kouluun mentäessä lukea, ainakin vanhempien äidinkielellä, sekä laskea. Haastateltavien vanhemmat tai muut sukulaiset olivat saattaneet opettaa heitä päiväkotikäisinä. Apua ei välttämättä pystynyt saamaan kaikissa kouluaineissa, mutta kielestä riippumattomissa aiheissa kuten matematiikassa ja lukutaidossa vanhemmat olivat kyenneet auttamaan eniten alakouluikäisinä.

*Mun vanhemmat, niil oli siis tosi paljon aikaa sillon, ni ne satsas muhun tosi paljon aikaa totta kai. Niin mun isä, kun se on semmonen matemaattinen ihminen niin se tosi paljon opetti mulle matematiikkaa ja mä esim opin jo lukee tyyliin neljävuotiaana. Koska just se et ku sä oot eka lapsi ni sun vanhemmat niinku käyttää suhun tosi paljon aikaa ja se et ku mun nuorempi veli oli muo kaks vuotta nuorempi ja sit ku se oli vielä poika, ni sit just se et mä hengasin enemmän mun äidin kaa ku sen kaa, ni sit mä opin tosi nuorena lukee ja muo kiinnostit tosi paljon aikuisten jutut. Mä kyselin tosi paljon.*

Vanhempien kyky auttaa konkreettisesti esimerkiksi kotiläksyjen teossa ei kuitenkaan ollut itsestään selvää kaikille haastateltaville. Myös muualla maailmassa on huomattu, että maahanmuuttajavanhemmilla on vaikeuksia tukea erityisesti konkreettisissa asioissa, kuten läksyjen teossa (Crul & Schneider 2009, 22). Eräs haastateltavista kertoikin, etteivät hänen vanhempansa olleet päässeet kouluttautumaan kotimaassaan ja näin ollen heillä oli haasteita jopa luku- ja kirjoitustaidoissa. Hän kertoi, miten vanhemmat kyllä yrittivät auttaa ja kannustaa, mutta osaamattomuuden vuoksi apu jäi rajalliseksi. Avun puuttuessa hänellä jäi läksytkin usein tekemättä, eikä hän koskaan uskaltanut kertoa asiasta edes opettajalleen vaan hyväksyi sen, että sai viikoittain huomautuksia reissuvihkoonsa, että läksyt olivat jääneet tekemättä.

*Siin vaiheessa tuli kans se, että kun mun vanhemmat, kumpikaan ei oo käyny ikinä kouluu, äiti on käyny peruskoulun ja iskä ei oo koskaan käyny mitään kouluu. Et iskä on tääl Suomes vast niinku, oppis lukemaan ja kirjottamaan. Niin siltä kannalta mä en saanu ikinä kotoota mitään semmosta tukea opintojen kaa, kun ei mun vanhemmat osannu niinku auttaa. Ja sit must tuntuu et mun vanhemmat niinku meidän kautta kans, kun he kävi meidän kanssa niit koulukirjoja läpi, niin samalla he ite kanssa oppi. – – Jos mulla oli joku matikassa joku vaikee laskutehtävä ja näin niin en mä saanu mun vanhemmilla tukea ku ei he osannu auttaa. – – Sit ku*

*esim huomaa et ku tulee kouluun ja sit oli vaiks omalla kaverilla samat tehtävät ollu vaikeena, ni mulla oli ne tekemättä, koska mä en oikeesti osannu tehdä, mut sit se oli sillai et äiti autto muo. Et näitten kautta mä ehkä huomasin et okei, et hänellä on niinku äiti auttamassa tai joku muu auttamassa, niinku vanhempi ketä osaa. Sit mä olin silleen et ei, mulla on tekemättä kun en saanut apua. – – Mä muistan jotenki sen, että vanhemmat aina pisti mut istumaan, tai meiät istumaan ja tekemään tehtäviä. Mut sit ku mä sanoin et, joo, mut mä en osaa. Ne sano et no yritä, mutta mä olin et mä en osaa, ne ei jotenkin tajunnu et mä en oikeesti osaa, sit ne oli et lue. Sit mä luen sen joku kymmenen kertaa uudestaan, ja äiti mä en vieläkään ymmärrä. Ni sit se oli jotenki, kyl mä ymmärrän et se oli ehkä heillekin vähän turhauttavaa, ku ei pystynyt auttamaan. Mut sit niinku nii.*

Jo yksin suomalainen koulutusjärjestelmä saattoi olla vanhemmille vieras, jolloin he eivät kyenneet sen vuoksi tukemaan tai ohjaamaan kaikissa asioissa. Esimerkiksi suomalainen arvosteluasteikko saattoi olla vieras vanhemmille, eivätkä he välttämättä tieneet mikä merkitys numeroilla oli tulevaisuuden kannalta. Eräs haastateltava kuvailikin, miten oli luullut alakoulussa ja yläkoulussa pärjäävänsä koulussa hyvin, sillä hän ei ollut saanut kotoaan tai muualta tietoa millainen merkitys numeroilla oli. Hän ymmärsi, että numerot pitää saada nostettua vasta sen jälkeen kun hän yläasteella kuuli, millaista keskiarvoa jatkokoulutukseen vaaditaan. Tällöin hän joutuikin tietämättään siihen tilanteeseen, että numerot piti äkillisesti saada nousemaan.

*Ehkä suurin ongelma nuoruudessa oli se, et ei ollu sitä ohjausta. Ja sit ku mun vanhemmat, no (isosisko) oli muo pari vuotta vanhempi, et hänen jalanjälkiään vähän niinku seurasin. Mut sit ei niinku hänelläkään ollu sit ketään, kekä häntä ohjais niin sanotusti. – – Ehkä toinen ongelma oli se, että ku vanhemmat ei osannu koulun suhteen auttaa, niin ei myöskään osannu ohjata sillai, että opiskele tätä tai että kiinnitä tähän enemmän huomiota. Et kyl he ymmärs numeroistaki et kymppi on hyvä ja nelonen on huono ja näin pois päin, et kyl he sillai ymmärsi. Kyl he aina yritti työntää siihen suuntaan et saa hyvii nuomeroit sun muuta ja näin, mut sitte seiska ja kasi oli heille niinku hyvä. – – Joo ja sitte, nii, mul tuli vähän semmonen olo, ku näki muut lapset, muut luokkalaiset, et oli niit keskiverto, oli niit huonompia ja oli sit vähän parempia, ni sit ku oli se mun kaveriporukka esimerkiks, ni kakki he oli, ku katto esim koulunumeroita, ni heil oli paljon huonommat numerot ku mulla, ni jotenki mä näin et, jos mulla on kantasuomalaisiin verrattuna hyvät numerot niin mä teen niinku tosi hyvin. Tai sillai, et mä en ikinä työntäny itteeni eteenpäin, vaikka ehkä mä oisin pystyny. Mut sillai mä niinku pidin itteeni jotenki siinä, et okei, jos mä saan näin, ni se on ihan hyvä jo.*

Kuten kielen oppimisessa, niin myös vanhempien kyvyssä tukea lasta saattoi olla eroja riippuen siitä, oliko lapsi perheensä vanhimpia vai nuorimpia lapsia. Ensimmäisen lapsen kohdalla myös vanhemmat käyvät läpi suomalaisen koulutusjärjestelmän ensimmäistä kertaa lapsensa kautta, jolloin seuraavien

lasten kohdalla he tietävät ja ymmärtävät jo paremmin. Eräs haastateltavista kertoikin, että vanhempien ymmärryksen kasvaessa hän oli saanut heiltä enemmän tukea. Vanhemmilla saattoi myös olla haasteita löytää kahden kulttuurin normien väliltä sopivaa tapaa toimia ja suhtautua lapsen koulutukseen. Omassa kotimaassa koulunkäynti ja vaatimustaso saattoivat olla erilaisia kuin Suomessa. Yksi haastateltavista kertoi, että hänen vanhemman sisarensa kohdalla vanhempien vaatimukset ja suhtautuminen olivat olleet aivan päinvastaista kuin hänen kohdallaan. Ensimmäisen lapsen kohdalla oli vaadittu erittäin hyvää suoriutumista oman kotimaan normien mukaisesti, kun taas hän on saanut käydä koulunsa läpi paljon vapaammin.

*Kun mun sisko synty, niin mun mutsi oli sille tosi tiukka koulunkäynnin ja kaiken tällasen kanssa. Et se yritti just olla tosi semmonen stereotyyppinen (vanhempien kotimaa) äiti, ja se ei toiminu yhtään. Vaan mun sisko on tosi herkkä tyyppi, niin se alko vaan vihaamaan koulua ja se oli itse asiassa tosi hyväkin koulussa, mut se ei nauttinut siitä ollenkaan. Niin sit mä olin vähän silleen vastakkainen taas, et antaa ton tehä mitä se halua, ku tää eka projekti ei nyt toiminu.*

Kokonaisuudessaan näyttää siltä, että vanhempien merkitys ja tuki oli monelle haastateltavalle tärkeää siitä huolimatta, etteivät vanhemmat välttämättä pystyneet auttamaan konkreettisissa asioissa. Vanhempien tuki näyttäytyikin monelle enemmän henkisenä tukena kuin konkreettisena apuna esimerkiksi läksyjen teossa. Vastaavaa on huomattu myös muualla kuin Suomessa (Crul & Schneider 2009, 24). Vanhemmat olivat kuitenkin opettaneet arvostamaan kouluttautumista ja painottaneet sitä, miten itse voi vaikuttaa omaan edistymiseensä. Vanhempien kannustus olikin monelle ollut tärkeää omalla koulutuspolulla etenemisessä.

### 6.3. Alakoulun opettajat antavat perustan opiskeluun

Perheen ja vanhempien vaikutus nuoren asenteisiin ja koulutuspolun muodostumiseen on selkeää. Asenteet oppimiseen ja kouluttautumiseen muodostuvat kuitenkin monen tekijän vaikutuksesta. Useat haastateltavat nostivat esille kertomuksissaan myös yksittäisiä opettajia, niin hyvässä kuin pahassa. Alakouluikäisenä sama opettaja on usein päivittäin lapsen kanssa tekemisissä, jolloin yhdellä opettajalla saattaa olla suurikin vaikutus. Mikäli nuori ei kotoaan saa tukea esimerkiksi läksyjen tekoon, nousee keskeiseen asemaan

opettajan kyky tukea myös tällaista nuorta. Eräs haastateltava korostikin, että usein unohdetaan, että opettajat voivat olla hyvinkin merkityksellisessä asemassa nuorelle:

*Mustuntuu et paljon korostetaan ystävii ja perheen merkitystä eikä niinkään opettajan merkitystä. Niin mä oon sitä mieltä, että opettajilla on oikeesti aika suuri merkitys siinä, et miten sä näät niinku kouluttautumisen ja sen et mihin suuntaan sun kannattaa lähteä. Et onko se semmonen et opiskelu on tylsää vai hei et opiskelu on mulle se yks mahdollisuus, joka on mulle, muo kehittävää. Ja sen pystyy ainoastaan opettajat omilla asenteillaan, omilla niil tunneillaan tarjoamaan niille oppilaille, niinku tiedostamattaan myös tieks sä, et siin oppitunnin ohessa.*

Pääosin haastateltavilla oli hyviä muistoja omista alakoulun opettajista. Opettajat olivat olleet tasapuolisesti kannustavia ja toisaalta kykeneviä huomioimaan erityistarpeita. Muutamat haastateltavat kertoivat saaneensa opettajiltaan myös tukiopetusta tarpeen tullen. Eräs haastateltavista koki saaneensa erityisen paljon tukea, sillä hän oli luokkansa ainoa maahanmuuttotaustainen. Tällainen erityinen tuki koettiin hyvinkin merkityksellisenä:

*Mut jos siin ala-astees ottaa semmosii isoja tekijöitä mitkä autto mua koulutuspolussa ja siinä opiskelussa, niin totta kai se opettajien tuki. Mikä taas helpotti, että mä olin ainoa ei-suomenkielinen, niin se fokus minuun oli niinku helppoa. Et siellä oli kantasuomalaisia, ketkä ehkä ymmärsi paljon helpommin ja jos mä en ymmärtäny jotain ni se tuki oli tosi hyvä ja valtava.*

*Mun opettaja antoi myös erittäin paljon tukiopetusta. Mikä sit oli aina semmonen et ei tarvinnut pyytää, kun hän ymmärsi mun katseestani, et mä en oikein ymmärtänyt niit asioita. Enkä mä kokenu, et hän ois mitenkään niinku koko luokan edessä tai mitenkään mulle henkilökohtaisesti tarkottanu. Vaan hän pyys niitä oppilaita kenellä ei oikein onnistunu, nii sit jäätte tunnin jälkeen tekemään läksyjä. Ja sit niistä oli aina semmoset reissuvihot, ni aina niihin kirjoitettiin, että hän jäi tunniksi tekemään tukiopetusta. Se autto aika paljon.*

Opettajien suhtautumisella oppilaaseen voi olla kauaskantoisia vaikutuksia (Roth & Erstad 2016, 71) ja yksi haastateltava pohtikin, että onneksi omat opettajat ovat jaksaneet kannustaa. Hän mietti, että mikäli hänelle olisi esimerkiksi alakouluikäisenä viestitty, ettei hän yrittämisestä huolimatta pärjäisi, ei hänen koulutuspolkunsa olisi välttämättä mennyt samalla tavalla kuin nyt. Muutamalla haastateltavalla olikin ollut opettajia, jotka konkreettisen tukiopetuksen lisäksi olivat kannustaneet ja työntäneet kohti parempia oppimistuloksia. Eräälle haastateltavalle olivatkin jääneet alakoulun opettajan kannustavat sanat mieleen:

*Mut mä muistan sit sillo kolmosel mun ope just aina sano kaikille, mä muistan niinku, ni oli kaikille, jotka oli niinku, et joiden äidinkieli ei ollu suomi, ni se aina sano meille et yrittäkää pitää teidän rima korkeella. Et ehkä se on semmone asia*

*mikä on sit tavallaan jääny päähän kaikist asioist. Se just niinku, se liitty siihen äidinkieleen kuitenkin, mut sit mä oon jotenki sillee yleistäny sen kaikille alueille. Et jotenki mä koen et se niinku, ehkä se soi mun päässä niin pitkään et mä oikeesti sillee, siit tuli jossain vaihees mun motto tavallaa, et mä niinku yritin vaa parhaani.*

Alakoulun opettajien joukossa oli ollut myös muutamia ei niin hyviä opettajia. Kaksi haastateltavaa kertoivat omista ensimmäisen luokan opettajistaan, joiden kanssa koulutie ei ollut lähtenyt käyntiin parhaalla tavalla. Toinen haastateltavista kertoi, miten opettaja ei esimerkiksi antanut hänelle viittauksesta huolimatta vastausvuoroa, sillä hän oletti, ettei haastateltava kuitenkaan osaisi vastata. Toinen heistä kertoi, että hänen ensimmäisen luokan opettajansa oli erityisen tympeä ja lannistava, mikä innokkaalle ekaluokkalaiselle oli kova paikka. Hän kertoi, että ensimmäisen luokan opettajan kohtelu on hänen koko kouluhistoriansa rankin kokemus ja vielä aikuisiällä kyseisen ajan muistelu tuo tunteet pintaan. Hän ei ollut luokkansa ainoa maahanmuuttotustainen, mutta hän koki, että opettajan tympeä kohtelu kohdistui erityisesti häneen, sillä juuri hän oli innokas ja etevä. Opettaja saattoi esimerkiksi lähettää vihaisia viestejä kotiin, mikäli haastateltava oli tehnyt lisätehtäviä. Vaikka haastateltavilla oli alakoulun aikana ollut yksittäisiä huonoja opettajia, ei kukaan joutunut olemaan sellaisessa opetuksessa pitkään.

Yhdelle haastateltavalle oli tarjottu tukiopetusta myös omalla äidinkielellä. Siitä huolimatta, että ajatus opetuksen tarjoamisessa oli hyvä, ei haastateltava itse tällaista tukimuotoa kokenut tarvitsevansa:

*Et se oli enemmänki sillai, et me käytiin omalla äidinkielellä, ja se ei ollu se ongelma, kyl mä niinku suomee osaan. Mut se oli enemmänki sillai et ku menee kotiin ja joutuu tekee kotona niit läksyjä – tai jos on vaikka joku matikan tahtävä ja siin on se lause, et käy ne lauseet sillai läpi, miten ehkä nyt aikuisenaki joutuu välillä lukemaan sen kymmenen kertaa, että ymmärtää sen. Enemmänki semmosta tukea kaipas, ei semmosta et, et se oli enemmänki, ku me käytiin hänen tukiopetuksessa ni me käytiin omalla äidinkielellä niitä samoja tehtäviä. Mun mielestä se ei ollu se ongelma, koska kyl mä niinku koin et mulla oli molemmat kielet kummiski aika vahvat, et se kieli ei ollu se ongelma.*

Haastateltavien tarinoiden perusteella alakoulun opettajilla voi olla hyvinkin paljon vaikutusta siihen, millaisen pohjan he saavat opiskeluun ja millaisena he omat mahdollisuutensa näkevät. Alakouluaikana pitäisi kuitenkin tunnistaa millaista tukea kukin nuori tarvitsee. Tukiopetuksen tarjoaminen suomen kielellä

kenen tahansa muun kanssa voi olla hyvinkin riittävää myös siitä huolimatta, että nuorella olisi kielellisiä vaikeuksia, puhumattakaan silloin, kun suomen kielen taso on jo hyvä. Yksi haastateltavista toikin esille, että suomenkielisessä tukiopetuksessa hän oli muiden aineiden lomassa oppinut myös suomea. Yksi haastateltavista toi myös esille, että lapsen haasteiden taustalla voi olla monia syytä; joskus nuori saattaa olla vastaamatta esimerkiksi sen takia, ettei luota omaan suomen kielen taitoonsa ja pelkää mitä muut sanovat, jos hän sanoo väärin. Oikeanlaisella ja oikea-aikaisella tuella alakoulussa pystyttäinkin antamaan nuorille vakaampi pohja seuraavia koulutusasteita varten.

#### 6.4. Ystävyysuhteet kouluympäristössä viihtymisen keskiössä

Pääsääntöisesti haastateltavat kertoivat viihtyneensä koulussa ja tulleensa toimeen luokkakavereiden kanssa hyvin. Myös tekeminen koulussa ja päiväkodissa oli tuntunut mukavalta ja innostavalta. Haastateltavat kuitenkin suhtautuivat koulutyöhön vielä alakouluikäisiin hyvin vaihtelevasti. Osa haastateltavista kuvaili itseään alakouluikäisenä tunnolliseksi ja koulussa hyvin menestyväksi, kun taas toiset kertoivat olleensa villimpiä ja keskittyneensä enemmän vapaa-aikaan sekä kavereiden kanssa oleskeluun.

Ystävyysuhteiden luominen ei ollut jokaiselle haastateltavalle helppoa tai itsestään selvää. Muutamat haastateltavat kertoivat haasteista etenkin päiväkodin tai koulun aloitusvaiheessa. Eräs haastateltava kertoi, että häntä oli päiväkotikäisenä kiusattu paljon, mikä oli niin pienenä tuntunut todella pahalta. Päiväkotiryhmässä oli ollut yksi tyttö, joka oli hoitajilta huomaamattomasti kiusannut häntä ja yrittänyt saada kaikki muut ryhmäläiset kääntymään häntä vastaan. Hän ei tarkkaa syytä osannut kiusaamiselle antaa, mutta hän epäilee kiusaamisen johtuneen hänen muista poikkeavasta ulkonäöstä. Koska kiusaaminen tapahtui hoitajilta salassa, ei siihen myöskään oltu puututtu. Muut haastateltavat eivät olleet kokeneet yhtä selkeää kiusaamista. Haasteita ystävien saannissa oli kuitenkin muutamalla muulla haastateltavalla alkuun ja he pohtivatkin syitä haasteiden taustalla. Mahdolliseksi syiksi nostettiin oma etninen ulkonäkö, kulttuuriset erot, heikko suomen kielen taito, ujous mennä muiden mukaan ja toisaalta se, että oli kotona ollessaan tottunut leikkimään yksin, jolloin

päiväkotiympäristö oli alkuun vieras. Haasteista huolimatta kaikki olivat saaneet ystäviä:

*Kolmos luokalla mä sain tosi paljon luokasta kavereita, et mulla ei ollut enää niinku se yks tyttö kehen mä turvauduin, vaan mä olin enemmän meidän pihapiirin lasten kanssa, joista tuli tosi läheisii. Et me vietettiin koulupäivien jälkeen aikaa ja sit tota mä menin heille ja he tuli meille, oltiin pihalla. Ja sit tuli semmonen, et hei, nyt mulla on niinku kotimatalla aina ku mä tuun takasin kotiin, ni mulla on aina joku porukka kenen kaa mä voin tulla. Ja sitte aina, ku mä lähden aamulla kouluun niin mulla on taas aina kenen kanssa mä meen. Niin se oli aika semmonen turvallinen olo ja se tuntu semmoselta, et okei et, mulla on nyt paljon kavereita, jotka ymmärtää mua ja tää ei oo enää hankalaa.*

Osalla haasteltavista ei ollut missään vaiheessa ollut minkäänlaisia vaikeuksia sopeutua päiväkotij- ja kouluympäristöön tai saada kavereita. Eräs haastateltava kertoikin heikosta kielitaidosta huolimatta saaneensa heti paljon kavereita. Hän pohti, että asiaa oli mahdollisesti helpottanut luokkakavereiden kanssa yhteinen kiinnostuksen kohde, jalkapallo. Yhteiset mielenkiinnon kohteet olivat auttaneet myös muita haastateltavia löytämään ystäviä. Esimerkiksi eräs haastateltavista kertoi kaverustuneensa toisen luokkalaisen kanssa, joka oli yhtä lailla kiinnostunut matematiikasta. Samalla, kun ystävät toivat mielekkyyttä koulunkäyntiin, saattoi heiltä saada apua myös koulutehtävissä. Eräs haastateltavista kertoikin välillä menneensä samalla luokalla olleen naapurinsa luokse tekemään läksyjä, jolloin hän sai ystävänsä vanhemmilta apua, mikäli hän ei itse ymmärtänyt tehtäviä.

Haastateltavien koulut olivat olleet vaihtelevia sen suhteen, oliko koulussa heidän lisäksi muita maahanmuuttotautaisia lapsia. Alakouluikäisenä heillä saattoi olla niin valtaväestön ystäviä kuin maahanmuuttotautaisia ystäviä, mutta pääosin he kokivat, että kaikki saivat olla kenen tahansa kavereita. Alakouluikäisenä lapset alkavat kuitenkin usein viettää enemmän aikaa ystäviensä kanssa vapaa-ajallaan, jolloin he myös käyvät kavereidensa luona kylässä. Eräs haastateltavista kertoikin, miten alakouluikäisenä hän alkoi ystäviensä kautta ymmärtämään, että hänen perheensä poikkeaa muista:

*Must tuntuu, et ehkä ala-asteella siin kolmos-nelos luokalla tuli jotenki sellanen identiteetikriisi, niin sanotusti, mikä ehkä vähän vaikutti opiskeluun. Ku sillon ennen sitä en mä nähny itteeni sillai miten mä katon peilistä, vaan mä näin itteni niinku muitten lasten kautta. Mä nään itteni samanlaisena kun muut, et en mä niinku erottanu itteäni. Sit ehkä siin kolmos-nelos luokalla rupes tulemaan et okei, mä en ehkä ookkaan niin samanlainen kun muut – – ehkä siin vaiheessa, ku siin*

*iässä jotenki rupes tajuumaan ja näkemään asioita. Mä huomasin, et mun perhe on niin erilainen, plus se, et ku me asuttiin (lähion nimi) niin must tuntu, et siellä ei ollu ketään muita maahanmuuttajia, et siellä oli ehkä yks tai kaks perhettä. Ja sit ku mä oon aina ollu vaan suomalaisten keskellä ja mä olin aina vaan nähny et kaikkien perheet on varmaan samanlaisia, kun mun perhe. Jotenki must tuntuu et siin iässä tajus, et ku rupes käymään kavereitten luona ja sit näki vähän heiän perhe-elämää ja sit näki miten niinku, esimerkiks oli näit vanhempainilto, niin ei mun vahemmat ikinä tullu sinne, kun ei he ymmärrä mitään. Eikä ollu mitään tulkki tai muuta. Ni sit mä rupesin enemmän tajuumaan, et oikei et mun vanhemmat on ehkä vähän erilaisia tai mun perhe on erilainen.*

Ympäristöön kuulumisen ja samaistumisen tukena saattoi haastateltavilla olla myös joku muu maahanmuuttotaustainen henkilö. Eräs haastateltava kertoi, että toisella luokalla hän oli saanut luokalleen vertaiskaverin, joka oli maahanmuuttotaustainen ja hänestä haastateltava oli saanut paljon tukea. Lisäksi hän nosti esille hänen oman kummioppilaansa alakoulusta, joka oli maahanmuuttotaustainen henkilö ylemmiltä luokilta. Haastateltava ihaili isostaan, sillä hän huomasi kuinka hyvin isonen maahanmuuttotaustasta huolimatta puhui erittäin hyvää suomea ja pärjasi porukoissa. Isonen tuki häntä erittäin paljon. Kun hän näki, miten tämä isonen on löytänyt paikkansa, antoi se uskoa myös hänelle, että kaikki on mahdollista.

*Ja sitte tota mun opettaja, ku kakkosluokal tuli kummioppilaat meille, ni mä sain kummioppilaakseni, ketä oli kutosluokalla, ni tytön, ketä oli maahanmuuttajataustainen ja sitten myös yhen pojan, ketä myös puhu suomen kieltä. Ja sitte tota se tyttö oli niinku tosi hyvä puhumaan suomee, ni sit mä olin et apua wow! Ihanaa, et joku puhuu noin hyvin, et ite on aika huono tässä. Ni hän oli se kenen kaa me aika paljon vietettiin tota välitunnilla aikaa, paljon hän niinku kerto mulle et kutosluokalla sit tehdään näin ja sit hänen kaa paljon keskusteltiin, tosi paljon. Ja sit se tota autto mua aika paljon, et hän oli se kenelt mä kysyin aika paljon apuu koulutehtävissä ja niinku turvauduin häneen, hänen luokse aina, ku tuli joku hankala tilanne*

Muutamista haasteista huolimatta kaikki haastateltavat olivat saaneet ystäviä ja ylipäättään he kokivat sopeutuneensa kouluympäristöön hyvin. Eräs haastateltavista kertoikin, miten iso asia hänelle oli, kun hän kolmannen luokan keväällä sai kiva kaveri -stipendin. Stipendin saaminen antoi hänelle kokemuksen siitä, että hänellä on oma paikka luokassa eikä häntä nähtykään enää vain erilaisena lapsena. Kokonaisuudessaan haastateltavat kokivat viihtyvänsä koulussa alakouluikäisenä, mikä on voinut edesauttaa heidän positiivista suhtautumistaan kouluun myös jatkossa.

## 7 Yläkouluaika

Yläkouluaikana nuorten opiskeluasenteet alkoivat löytyä ja vakiintua, mikä loi pohjaa toisen asteen koulutusvalinnoille. Tämän lisäksi yläkouluaikana koulun rakenteet, opetushenkilökunnan suhtautuminen ja kouluympäristö kokonaisuudessaan sai merkitystä toisen sukupolven maahanmuuttajien koulutuspolulla.

### 7.1. Oman opiskeluasenteen muodostuminen

Alakouluaikana haastateltavat olivat vielä pääosin keskittyneet leikkiin ja lapsena olemiseen. Koulutehtävät oli tehty kuten piti ja oppimista tapahtui ilman, että koulua ja opiskelua olisi vielä otettu erityisen vakavasti. Yläkoulussa koulupäivät kuitenkin pitenivät, koulutyötä oli enemmän ja sitä tehtiin itsenäisemmin kuin alakouluaikana. Yläkouluun ja teini-ikään tultaessa omat tavoitteet ja suhtautuminen opiskeluun alkoivatkin muodostua ja vakiintua. Osalla ajatukset ja toiminta asettuivat nopeasti ja selkeästi, mutta toisilla tämä ei tapahtunut niin suoraviivaisesti.

Yläkouluaikana esimerkiksi ystäväsuhteet saivat uudenlaisia merkityksiä nuorten elämässä, mikä saattoi myös vaikuttaa koulunkäyntiin ja omiin asenteisiin opiskelua kohtaan. Ystäväsuhteet saattoivat muuttua monimutkaisemmiksi ja toisaalta kavereiden opiskeluasenteilla ja koulumenestyksellä saattoi olla vaikutusta myös omaan koulunkäyntiin. Usealle haastateltavalle olikin tullut lopahdus koulumenestyksessä yläkoulun ensimmäisillä luokilla. Lopahdusta selitettiin usein niin murrosiän kapinalla kuin omien kiinnostuksen kohteiden muutoksella, kuten huvittelun ja kavereiden kanssa ajan viettämisen tärkeyden kasvulla. Eräs haastateltavista oli esimerkiksi lintsannut kaverinsa kanssa koulusta mennäkseen pelaamaan snookeria. Yksi haastateltavista kertoi jopa vaihtaneensa luokkaa kavereidensa perässä:

*Yläasteelle mä vaihdoin tavalliselle luokalle, koska siel oli sit ehkä enemmän kavereita, ja se ajo muo sit semmoseen suuntaan et muo ei niinkää se (painotus) luokka kiinnostanut tai ylipäätänsä semmonen koulussa mitenkää menestyminen hirveesti kiinnostanu, et enemmä oli tärkeetä just se et on kavereita ja muuta.*

Motivaation lopahdusta ei kuitenkaan selitetty vain näillä itseensä liittyvillä tekijöillä, vaan yksi haastateltava kertoi oman koulumenestyksen lopahduksen syntyneen vahvasti ympäristön vaikutuksesta. Muutos syntyi enimmäkseen ryhmäpaineen ja hyväksytyksi tulemisen tarpeen myötä. Hän kertoi käyneensä yläkoulua, jossa oli huomattava määrä maahanmuuttotaustaisia nuoria. Tilanne maahanmuuttajien ja valtaväestön välillä ei kuitenkaan ollut mutkaton, vaan siihen liittyi paljon vastakkainasettelua. Hieman vastaavasta tilanteesta saattoivat kertoa myös muut haastateltavat, joiden koulussa oli ollut paljon maahanmuuttotaustaisia nuoria. Vastakkainasettelua oli niin kaverisuhteiden muodostumisessa, opiskelumotivaatiossa kuin opetushenkilökunnan suhtautumisessa oppilaisiin. Haastateltava, joka koki kärsineensä tilanteesta erityisesti, kertoi käyneensä läpi yläkouluaikana jopa identiteettikriisiä, sillä koulun oppilaat olivat hyvin vahvasti jakautuneet eikä hän itse oikein tiennyt mihin porukkaan kuulua. Hän koki olevansa tunnollinen ja halusi panostaa kouluun, mutta sai siitä väheksyviä kommentteja muilta maahanmuuttotaustaisilta nuorilta. Taustansa perustella hän olisi kuitenkin kuulunut maahanmuuttotaustaisiin, mutta omien koulumyönteisten asenteiden perusteella hänen olisi pitänyt liikkua valtaväestöön kuuluvien nuorten kanssa. Opettajahenkilöstökään ei puuttunut nuorten toimintaan, mikä edesauttoi sen jatkumista. Tässä ristiriitaisessa tilanteessa myös hänen motivaationsa lopautti:

*Totta kai seiskaluokalla ehkä ollaan enemmän siinä murrosikävaiheessa, et koulu ei kiinnosta. Ja sit ku ite on aina ollu semmonen, siis hyvin paljon panostaja, et siinä vaiheessa mä hoksasin, että mulle on enemmänki tärkeätä, että mä oon se oppilas joka on luokan edessä ja tekee ne läksyt tunnollisesti ja kuuntelee eikä pysty missään vaiheessa puhumaan. Ni sit se tuntuki siltä, ku jotkut heittelee kumeja ja heitä ärsyttää ehkä se et, hei et, miks sä oot näin tunnollinen, et se ei ehkä kuulu tähän. Ja sit mulle tulee semmonen, et ku kaikki on niinku semmosia, et "mua ei ehkä kiinnostakaan tää yläkoulu", ja sit oot ite et "nyt kiinnostaa", et niinku tietää mitä halua. Siin vaihees mul tuli semmonen, että kenen kaa mä ystäväystyn ja kenen kaa mä taas en. Ja totta kai siis meit aikaisempii vuosii oli aika paljon ja maahanmuuttajataustaisilla nuorilla oli se et, hei nyt meidän täytyy olla yhdessä, et he koki ja näki sen ehkä huonona, et jos liikkus suomalaisten kaa. Et se oli enemmänkin semmonen, et hei et eksä nyt oo ylpee siitä et ketä sä oot, tai onks sul joku niinku ongelma ku sä et oo mejän kaa, et ku sä oot siinä suomalaisten ryhmässä. Siin oli enemmänki et ehkä turhaa haukuttiin, ei ehkä haluttukaan, mut se oli enemmänkin et hei et älä nyt yritä ja ei suo nyt oikeesti koulu kiinnosta ja et me ei haluta hikkei tähän porukkaan. Niin tota sit siin vaihees ehkä lisäänty et, okei, että mä haluan kuitenkin olla porukassa mukana, ja sit kuitenkin halua panostaa, ni sit mulla oli just semmonen oma identiteettikriisi, et mihin mä nyt oikein kuulun, et kuulluks mä tähän porukkaan vai kuulluks mä siihen porukkaan ketä on mun kaa aina jatkuvasti muutenki. Et sit mä yritin vähän niinku*

*miellyttää, et mä oon niinku tässä ryhmässä ja tässä. Ja se ei ehkä kauheen hyvin tuottanut tuloksii, koska kasiluokalla siis, sit tuli vielä pari muuta lisää, ja sit siin vaihees alko ongelmat. – – Sit se ei enää tuntunu ollenkaan kivalta, ja siin vaihees mä olin kasiluokalla et mua ei enää kiinnosta, et tää on ehkä turhaa, et mä en niinku oikein tiedä mitä mä teen ja näin, ja sit tota, sit se kasiluokka meni, se kasiluokan kevät itseasias meni erittäin huonosti, koska siinä vaiheessa, se ei johtunu siitä et mä en osannu, vaan se johtu siitä, et mulla oli vähän niinku motivaatio nolllilla. Et ei enää oikeen kiinnostanu, mentiin vaan mukaan ja ei ehkä ollu ymmärrettävissä, että mä pystyn ite vaikuttaa itteeni, mä annoin vaan oikeesti muiden mielipiteiden vaikuttaa itteeni.*

Ongelmat opiskelumotivaatiossa eivät kuitenkaan jatkuneet kenenkään kohdalla koko yläkouluaikaa, vaan oma suhtautuminen vakavoitui viimeistään siinä vaiheessa, kun alettiin miettiä jatkokoulutusvaihtoehtoja. Moni haastateltavista kertoikin, että yläkoulun loppupuolella he tietoisesti muuttivat omaa opiskeluaan ja suhtautumistaan kouluun. Kääntein tekeviä asioita oli monenlaisia, keskeisimpänä oli kuitenkin oman sisäisen motivaation syntyminen. Erilaiset ulkoiset syyt kuten opettajien, vanhempien tai sisarusten puuttuminen saattoivat kuitenkin auttaa sisäisen motivaation syntymiseen. Kääntein tekeviä hetkiä nuoret kuvailivat muun muassa seuraavasti:

*Kasiluokalla mä ehkä hiffasin sen, et mä olin vähän silleen huonos kaveriporukassa ja hankkiutusin sit semosee, käännekohdassa, ehkä semmoste kavereiden kans, jotka tykkäs enemmän koulunkäynnistä ja joille kokeet ja arvosanat oli tärkeempii. Ni siin seiska- ja kasiluokan välis tapahtu semmone aika iso muutos et kaveriporukka vaihtu. Luokka pysy kyl edelleen samana, mut tota. Mul oli omat vaikeuteni, vähän oli semmost huonoa käyttäytymistä ehkä sillo seiska luokalla, mut tosiaa sillo ysiluokkaa kohde ja ysiluokan loppuu kohde ni keskittysin taas paljo enemmän kouluu ja opiskeluihi ja ei niinkää vanhemmilt mut isommilt sisaruksilt tuli vähä semmost tsemppii.*

*Ja sit me siirryttiin ysiluokkaan, mikä on aina se tärkein vuosi ja tota siin vaihees meidän luokanvalvoja aloitti lukuvuoden sanoilla ”hei tää on viimeinen peruskoulun vuosi ja tän jälkeen teillä ei ole enää oppivelvollisuutta, joten antakaa tarpeeksenne tässä kohtaa, et tota, ja hän haluaa nähdä meidät opiskelemassa vielä tulevina vuosina ja meillä on tää vuosi oikeesti aikaa näyttää mihin me pystytään, et saa nyt luvan kanssa unohtaa mitä seiska- ja kasiluokalla on hölmöilty ja nyt opiskellaan”. Ja sitte tota alko ysiluokka, ja no alku oli taas, että pystyykö mä tähän, mut mä tykkäsin, ja niinku tosi paljon silloin ku oli opon tunnit, et silloin sai oikeesti miettiä, et mitä haluais oikeesti opiskella. Sit mä huomasin, et missä oppiaineessa mä olin vielä vahva, ku taas se kasiluokka oli jääny ja seiskaluokka oli vähän semmonen et mä vähän niinku panostan, mut sit kasiluokka ku oli vähän jäänyt se kevät erityisesti, ni ei oikein nähny mihin pystyy. Ni ysiluokka ku luki ni huomasi, että oli, erittäin hyvin meni niinku, mulle luonnontieteelliset aineet oli ehkä semmoset ja mistä mä tykkäsin.*

Motivaation syntymisen jälkeen opinnot alkoivat sujumaan haastateltavilla aiempaa paremmin ja muutamalla haastateltavalla todistuksen keskiarvo olikin noussut lähes kahdella numerolla hyvin nopeasti. Osa haastateltavista kertoi saaneensa myös hyvää tukea opiskeluunsa. Esimerkiksi haastateltava, jonka lintsailu oli pysähtynyt erityisopettajan puuttumiseen, sai myös itse opiskeluissa tukea häneltä. Kaikki haastateltavat eivät kuitenkaan olleet niin onnekkaita. Eräs haastateltava kertoikin, että hänen oli hyväksyttävä se tosiasia, että koulussa hän ei tulisi oppimaan, sillä oppimisympäristö oli niin levoton, eikä opettajat puuttuneet siihen. Hän siis käytännössä opiskeli kaiken kotonaan itsenäisesti, jotta menestyisi kokeessa ja saisi numerot nostettua.

Vaikka monelle haastateltavalle yläkouluaika ei ollut suoraviivaista menestymistä, oli haastateltavien joukossa myös niitä, joilla koulu sujui hyvin läpi yläasteen. Kaverisuhteet, hyväksytyksi tulemisen tarve ja ulkopuoliset paineet näyttäytyivät kuitenkin myös heidän tarinoissaan. Eräs haastateltavista kertoikin olleensa hieman peloissaan yläkouluun mentäessä, sillä pelkäsi tulevansa kiusatuksi sen vuoksi, että panosti kouluun. Peloistaan huolimatta kaikki oli mennyt hyvin ja hän oli saanut paljon kavereita. Toinen hyvin koko yläkouluaajan menestynyt haastateltava kertoi auttaneensa heikommin menestyviä oppilaita, joskus jopa antaen heidän luntata häneltä tai kopioida hänen läksynsä. Hän siis löysi sosiaalisesti suotavan paikan ei niin koulumyönteisten nuorten keskuudessa siitä huolimatta, että itse halusi panostaa kouluun.

*Mä olin päättänyt, että mä haen lääkikseen siinä kohtaa, sit opo oli et no sit sun täytyy opiskella kunnolla, sit mä olin et okei. Vaik mä olin silloin sellanen hikke ni ei mua kyllä silloankaan kiusattu, et oli mulla silloinkin ihan hyvin kavereita. Kyl mä edelleen silloinkin olin kaikkien niitten jätkien kaveri. – – Mä olin vähän semmonen kaikkien kaveri. Vaikka olinkin semmonen, et aina kun mentiin tunnille niin mä en hirveesti jutellu, vaan ku ollaan tunnilla, ollaan hiljaa, ja sit ku lähetään välitunneille ni kyl mä sit tein kaikkee muuta ku opiskelin. Mut sit kyl mä annoin kaikkien luntata, mä en ikinä luntannu keneltäkään, mut sit mä näytin aina kaikille tenteissä.*

Oma suhtautuminen koulutukseen muodostuikin yläkouluaikana muun itsenäistymisen lomassa. Tämä itsenäistymisen ja murrosiän tuomat haasteet värittäivät vahvasti monen yläkouluaikaa. Haasteista huolimatta yläkouluaika oli lähes kaikille haastateltaville ollut mukavaa aikaa, ja eräs haastateltava kiteyttikin, että yläkouluaika ”oli tosi kivaa aikaa, vaik se olikin semmonen niinku nuoruuden tuska elämästä”. Yläkoulun päättyessä nuorten suhtautuminen

kouluun oli kuitenkin vakiintunut. Kaikilla haastateltavilla oli kohtalaisen positiivinen suhtautuminen opiskeluun ja ajatuksia mahdollisista tulevaisuuden tavoitteista. Osalle oli jo tässä kohtaa selvää, että tulevat hakeutumaan yliopistoon, mutta toiset kaipasivat edelleen aikaa pohdintoihinsa.

## 7.2. Yläkoulun rakenteet ja opetushenkilökunnan suhtautuminen maahanmuuttotaustaisiin nuoriin

Haastateltavien kokemukset yläkouluympäristöstä olivat vaihtelevia. Usealle haastateltavalle yläkoulu oli kokonaisuudessaan ollut ihan mukavaa aikaa ja he kokivat niin koulun henkilökunnan kuin koulun muutkin rakenteet tasavertaisiksi. Osa haastateltavista oli kuitenkin yläkouluaikana joutunut kohtaamaan yllättäviä toimintamalleja ja jopa halveksuvaa kohtelua. Opetushenkilökunnan suhtautuminen ja puuttuminen tilanteisiin vaikutti myös opiskeluilmaperiin.

Yksi haastateltavista toi esille, että hänen koulussaan viisi rinnakkaisluokkaa oli jaettu niin, että kaikki maahanmuuttotaustaiset oppilaat oli sijoitettu kahdelle luokalle. Tällöin koulussa oli kolme täysin valtaväestöstä muodostunutta luokkaa ja kaksi luokkaa, joissa oli huomattava määrä maahanmuuttotaustaisia oppilaita. Osa opetuksesta oli järjestetty niin, että nämä kaksi luokkaa oli vielä jaettu puoliksi niin, että koko koulun kaikki maahanmuuttotaustaiset nuoret olivat yhdessä ryhmässä. Jaotteluun ei otettu huomioon, milloin nuori oli tullut Suomeen tai oliko hän mahdollisesti syntynyt Suomessa, millainen hänen suomen kielen osaamistasonsa oli tai oliko hänellä muita tuen tarpeita. Koulun puolelta asiaa selitettiin muun muassa haasteissa järjestää erillistä uskonnonopetusta taikka opetettavien aineiden haasteellisuudella. Rehtorit ovat aiemmin tuoneet esille, että esimerkiksi osa maahanmuuttotaustaisille suunnatuista erityisjärjestelyistä vaikeuttaa opetuksen järjestämistä (Tikkanen 2011, 257, 259–260). Kyseisessä koulussa aineet, joissa opetusta annettiin täysin maahanmuuttotaustaisille ryhmälle, olivat esimerkiksi ruotsi, liikunta ja yhteiskuntaoppi. Haastateltavan mukaan näillä kahdella luokalla, jossa oli maahanmuuttotaustaisia, oli huomattavasti levottomampaa oppitunneilla kuin niillä luokilla, joissa maahanmuuttajataustaisia ei ollut. Muutama oppilasta olikin

halunnut vaihtaa luokkaa tämän vuoksi. Luokan vaihto sellaiselle luokalle, jossa maahanmuuttajataustaisia nuoria ei ollut, oli onnistunut valtaväestön oppilaalle, mutta ei kyseiseltä luokalta pois pyrkineille maahanmuuttotaustaisille oppilaille.

Haastateltavan mukaan poikkeava ja jopa syrjivä kohtelu ei rajoittunut vain koulun rakenteisiin, vaan se näkyi myös koulun henkilökunnan suhtautumisessa maahanmuuttotaustaisiin oppilaisiin. Eräs toinen haastateltavista kertoi, että myös hänen koulussaan useat maahanmuuttotaustaiset nuoret kokivat tullessa kohdelluksi eri tavoin kuin valtaväestön oppilaat. Hän ei kuitenkaan itse ollut kokenut tällaista, vaan oli enemmän sitä mieltä, että kohteluun vaikutti täysin yksilön oma asenne ja tapa toimia. Hän ei myöskään kertonut vastaavista jo koulun rakenteissa näkyvistä jaotteluista. Koulussa, jossa jaottelu näkyi jo koulun rakenteissa, haastateltava koki henkilökunnan näkevän kaikki maahanmuuttotaustaiset oppilaat vain ryhmänä, eikä yksilöinä. Hän mukaansa opettajat eivät huomanneet niitä maahanmuuttotaustaisia nuoria, joilla opiskelumotivaatio oli kohdallaan ja ketkä halusivat menestyä. Hän kuvaili tätä koulun henkilökunnan välinpitämättömyyttä muun muassa seuraavasti:

*Koska se koulu ehkä tunnettiin tieks aika paljon semmosena kouluna, mihin on just keskittynyt maahanmuuttajia. Niin tota, se että maahanmuuttajaporukoilla on se kova musiikki päällä ja sit se rehtori kävelee sieltä alas, niin siin vaiheessa odottais jotain tieksä, et se rehtori sanoo "ei". Sit ku se rehtori vaan kävelee siit ohi ni kyl siit huomaa et rehtorikin on vähän niinku luovuttanut sen suhteen, et ei välitä yhtään. Ja sit vaiks se myös, et ku tapahtuu vaiks, kahden tytön välillä oli tapahtunu joku tappelu joskus, ni sit se opettaja kuvaa siellä videokameralla. Ja sit kun välitunti loppuu, hän oli siis välituntivalvojana, ni hän kuvaa sen videokamerallaan, pistää sen kiinni, ku välitunti loppuu ni hän sanoo, että tää on hyvää katseltavaa eläkepäivinä. Ni kyl sil koululla oli hyvin paljon vaikutusta siihen, et miten suhtaudutaan. Et jos opettajat tai rehtori ois pistäny asiat poikki aikoja sitten, ja ois näyttäny et he on ne siellä ne auktoriteetti tyypit eikä ois antanut näiden hölmöillä yhtään mitään, niin mä oisin uskonu et ei ois yhtä paljon hankaluuksia ja vaikeuksia tapahtunu. Mut nyt ku oltiin vähän, nää näiden opiskelu on sitten heidän oma juttunsa, et ne sit ne näkee ysiluokan jälkeen et ne ei oo päätyny mihinkään. Siit jäi vähän semmonen et mä koen et tyhmästä päästä kärsii sit kuitenkin loppuelämän. Niin tota kyl koulurakenteil oli tosi paljon vaikutusta siihen, miten paljon oltiin välinpitämättä koulusta ja siitä opiskelusta ylipäätään. – – Et ehkä nähtiin se porukka tieks yhtenä, ei nähty et täällä on nyt näitä ketkä haluaa panostaa ja ketä ei kiinnosta koulu, et niinku vähän jaotella. Et se oli vaan se yks lauma.*

Koska joissakin yläkouluissa oli havaittavissa ystävyys-suhteiden polarisoitumista maahanmuuttotaustaisten ja valtaväestön väillä, herää kysymykseksi millaiset

asiat mahdollisesti vaikuttivat tällaiseen jakautumiseen. Haastateltava pohtikin, että hänen koulussaan tämä jo koulun puolesta tehty jaottelu ja eriarvostaminen on saattanut lisätä nuorten omaa tarvetta tehdä jaottelua maahanmuuttotaustaisten ja valtaväestön välillä. Se on saattanut olla tapa pitää yhtä ja pyrkiä oman arvon säilyttämiseen, vaikkakin se on näyttäytynyt enemmän kapinointina ja kouluvastaisuutena. Tällaisen vastakulttuurisen toiminnan syntymistä on tunnistettu myös aiemmin (Kokkonen 2005, 225–237; Ogbu & Simons 1998; Saarinen & Zacheus 2019, 197). Hän kokikin, että tällaisen ulosrajaamisen ja välinpitämättömyyden sijaan moni nuori olisinkin kaivannut enemmän rajoja ja apua omaan pahaan oloonsa. Hänen mukaansa monen kyseisen koulun maahanmuuttotaustaisen nuoren koulutie päättyikin pian yläkoulun jälkeen. Myös toinen haastateltava toi esille, että oman koulunsa maahanmuuttotaustaisista oppilaista vain 5–10% jatkoi opintojaan yläkoulunjalkeen lukioon.

Tällaiset kokemukset eivät koskeneet kuitenkaan kaikkia haastateltavia, vaan useimmat olivat saaneet käydä koulua hyvässä hengessä ja koulun ja opetushenkilökunnan tukemana. Eräs haastateltava kuvailikin kokemuksiaan opettajista koulutuspolullaan seuraavasti:

*Musta tuntuu, et mä olen tässä ollut aika onnekas, koska mun opettajat on ollu ihan parhaimpii. Et ne on suhtautunut tosi sillee, ne on suhtautunut silleen muhun samalla tavalla kuin kaikkiin muihinkin. Et se on ollut tosi semmonen, nyt kun mä mietin nii muist tuntuu, et meidän opettajat oli semmosia et ne niinku, mikä tää on, niinku kohtas ne oppilaat tosi silleen ihmisinä ja henkilöinä eikä niinku välttist oppilaana. Mikä oli mun mielestä tosi kivaa, joo mul oli hyviä opettajii.*

Haastateltavien kokemukset ovat vaihtelevia, mikä kuvastaa sitä, että eri koulujen välillä Suomessa voi olla yllättävänkin paljon eroja. Onkin siis todennäköistä, että koulun henkilökunnan henkilökohtaiset asenteet vaikuttavat siihen millaiseksi kouluympäristö oppilaille muodostuu. Mikäli koulun henkilökunnan yleinen ilmapiiri muuttuu maahanmuuttotaustaisia nuoria syrjiväksi, voi nuorten olla vaikea löytää opiskelumotivaatiota ja ajatella kouluttautumisen olevan heille oikea tie. Nämä yliopistoon hakeutuneet nuoret olivat yläkouluaiikoina saaneet opiskella heidän opiskeluaan tukevassa ilmapiirissä taikka taistelleet hyvin kaoottisesta tilanteesta huolimatta itselleen hyvät numerot jatkokoulutusta varten.

### 7.3. Toisen asteen valinnan muodostuminen

Yläkoulun lopulla nuoret joutuvat ison päätöksen eteen pohtiessaan, miten jatkaa kouluttautumistaan, ja samalla nuorilla on ensimmäisen kerran vaarana jäädä ilman koulupaikkaa. Kaikille haastateltaville oli selvää, että he jatkavat opintoja, mutta valinta siitä missä opinnot jatkuisivat ei kuitenkaan ollut itsestään selvä kaikille haastateltaville. Lopulta haastateltavat jatkoivat kuitenkin suoraan lukioon ja vain harvat heistä harkitsivat ammatillista linjaa vakavissaan.

Useimmat haastateltavat olivat jo yhdeksännelle luokalle tullessa varmoja, että haluavat jatkaa opintojaan lukiossa. Osalle lukio tuntui sopivimmalta vaihtoehdoilta, sillä jo siinä vaiheessa heillä oli tähtäimessä yliopisto-opinnot ja opiskelu sujui hyvin. Toisaalta tulevaisuuden haaveet saattoivat liittyä myös ammatteihin, ja eräs haastateltavista haaveili yläkoulussa sellaisista ammanteista, ”missä pystyy pitää pukua päällä”. Tarpeeksi hyvän opintomenestyksen salliessa pohdinta valintojen välillä painottui siihen, että mikä lukio vastaa parhaiten omia kiinnostuksen kohteita, opintotavoitteita ja on ilmapiiriltään sellainen, jossa viihtyisi.

*Mul oli tosi tosi hyvä keskiarvo, mä hain just johonki, no siis mä menin kattoo erilaisii lukioit, mul oli oikeest tyylii varaa valita et mihin mä meen. Ei mul ollu mitään semmost niinku, et ois ollu semmonen tunne et mä en pääsis johonki, vaan ehkä ne oli enemmänki et mihin mä oikeesti haluisin ja et mikä tuntu sillee itelleen silleen paremmalt vaihtoehdolt. No sit mä päädyin loppujen lopuks (lukion nimi) lukioon. Ja tota silloin mä olin tosi kiinnostunut kaikist luonnontiede aineista ja mä aattelin et mä ehkä pyrin lääkkiseen. Se ei ollut mitenkään sillee, mikään unelma, mut ehkä semmonen tieksä et mitä mä niinku aattelin, et se vois ehkä sopii mulle ja sillee et ku olin kiinnostunu kuitenkin noist aineista ja sit ku mä kuitenkin tykkäsin opiskella niitä, ni mul tuli vähän sellainen fiilis, että ehkä mä sit suuntaudun sinne...*

*Mun suunnitelmissa oli just silloin, et mä haen lukioon, koska just lukiosta on helpompi päästä yliopistoon, et jos menee amiksen niin on tosi mutkikasta. Silloin me katottiin just opon kaa niit lukijoit, nii sit se oli vaan just silleen et joo, no järjesti ne vaikeimmasta keskiarvosta alkaen. Viis lukiota otin ja sit vaan vaikeimmast alhasempaan, et jos ei ekaan pääse ni sit tokaan ja kolmanteen. Et ei mulla ollu mitenkään semmonen, et täytyy päästä tiettyyn lukioon. Mä tiesin, et mul oli niin hyvä keskiarvo, et pääsen ihan mihin vaan. Sit mä laitoin ne paremmuusjärjestykseen, et jos mä en pääse toho niin mä pääsen tohon tai tieks silleen. Mun mielestä joku ysi puol tai joku semmonen.*

Lukion valikoitumiseen saattoi olla myös muita perusteita. Esimerkiksi yksi haastateltavista oli osittain tehnyt päätöksen lukiosta yhdessä kavereiden

kanssa. Eräälle haastateltavalle taas lukion opinnot itsessään eivät olleet keskiössä, vaan painotuslukion tarjoamat mahdollisuudet taideaineiden parissa houkuttelivat lukioon. Lukio saattoi valintana olla monelle turvallinen myös siksi, etteivät he täysin tienneet mille alalle tulevaisuudessa haluaisivat sijoittua ja lukiosta kaikki vaihtoehdot pysyvät avoimena. Myös opintomenestys saattoi määrittää mihin lukioon haastateltavat hakivat. Mikäli keskiarvo ei antanut valinnanvaraa niin valintoja tehtäessä piti painottaa sitä, minne oma keskiarvo riittäisi.

Toisen asteen valinta oli haasteellisinta kahdelle haastateltavalle, joiden opintomenestyksessä oli tapahtunut suuri muutos vasta yhdeksännellä luokalla. Heistä molemmat toivat esille keskustelun koulun opinto-ohjaajan kanssa. Heillä saattoikin olla muita suurempi tarve opinto-ohjukseen sen vuoksi, että opintomenestys oli ailahtellut eivätkä tulevaisuuden suunnitelmat olleet niin itsestään selvät. He kertoivat, että yhdeksännellä luokalla järjestetyssä tapaamisessa opinto-ohjaajan antama apu ja tuki oli ollut enemmän hämmentävää kuin tukevaa. Opinto-ohjaajat olivat olleet enimmäkseen sitä mieltä, että positiivinen kehitys koulumenestyksessä on vain väliaikaista ja jatkokoulutusvalinta kannattaisikin tehdä aiemman koulumenestyksen perusteella, eikä niinkään miettiä, että kouluun panostaminen on tuottanut tulosta. Yhdelle opinto-ohjaaja oli myös suositellut ammattikoulua siitä huolimatta, että haastatteliija itse oli kiinnostunut lukiosta. Toista haastateltavaa oli kehoitettu hakemaan kaukaisiin pienempien paikkakuntien lukioihin alhaisten keskiarvovaatimusten perusteella siitä huolimatta, että haastateltava itse oli kiinnostunut kaupungin keskustan lukioista, joihin hänen oli hyvinkin mahdollista päästä pienellä tsemppauksella. Opinto-ohjaajien suosituksista huolimatta he olivat perheidensä tukemana päätyneet hakemaan sinne, minne olivat alun perin halunneet ja molemmat pääsivät toivottuihin hakukohteisiin. Myös niin yleisessä keskustelussa kuin tieteellisissä tutkimuksissa on huomattu, että maahanmuuttotilaisista nuoria saatetaan ohjata menestystään heikommille koulutuspoluille (Airas ym. 2019, 68; Hautamäki 2018; Kangasvieri 2019; Kurki 2008, 38–39).

Kuten jo aiemmin tuli esille, valintoja saatettiin pohtia yhdessä ystävien kanssa. Useimmat haastateltavat tekivät valintoja kuitenkin hyvin omista lähtökohdistaan ja moni aloittikin sellaisessa lukiossa, missä he eivät entuudestaan tunteneet muita oppilaita. Päätöstä pohdittiinkin hyvin itsenäisesti. Muutamat haastateltavat toivat myös esille, että valintaa oli pohdittu myös yhdessä vanhempien kanssa. Vaikka järjestelmä saattoi vanhemmille olla vieras, olivat joidenkin vanhemmat käyneet yhdessä lapsen kanssa kouluvierailussa. Vanhempien lisäksi tukea oli saatettu hakea myös sisarilta tai muilta sukulaisilta:

*Ysiluokan jälkeen täytyy hakee jonnekki ja mulla oli siis serkku muo aikaisemmalla, siis vuosi vanhempi. Mut me ei olla missään vaiheessa käyty hänen kaa samaa koulua. Sit mä soittelin hänelle ... et mitä mun täytyy tehdä ja mitä siis lukio on ja mitä siellä oikein opiskellaan ja näin. Ni sit hän vaan kerto mulle et hei et se keskiarvo on sit tärkeä ja näin ja mulla oli ehkä enemmänkin kysymysmerkkejä, mitä se lukio pitää sisällään eikä et mikä, millä sinne pääsee, kun sitä paljon puhuttiin oton tunneilla. -- Sit muo vaan ärsytti, kun ei ollut ketään ketä tuntee, jotain henkilöltä suoraa kysyä, ei ois tarvinnu turhaa joka sivustoo ja kokemuksii lukee, kun ei ne välttämättä kerro totuutta*

Haastateltavat tekivät toisen asteen valinnat hyvin omista tavoitteistaan ja kiinnostuksistaan lähtöisin. Siitä huolimatta, että osa heistä oli saanut jopa omien tavoitteiden vastaisia suosituksia, päätyivät kaikki sellaiselle polulle, jonka itse halusivat. Haasteita valintojen tekemiseen saattoi tuottaa myös vaikeudet saada kokemustietoa eri vaihtoehdoista ja niihin liittyvistä asioista. Perheet olivat kannustaneet nuoria ja pyrkineet tukemaan siinä määrin, miten pystyivät. Suomalaisen koulutusjärjestelmän heikko tuntemus saattoi kuitenkin vaikuttaa perheen mahdollisuuksia punnita valintoja ja neuvoa haastateltavia.

## 8 Lukioaika

Lukioaika oli useimmille haastateltaville mukavaa aikaa, jolloin pystyi luomaan hyvää pohjaa tulevia yliopisto-opintoja varten. Valinnat jatko-opinnoista vahvistuivat useimmille vasta lukio-opintojen päätyttyä. Pohdinta oli kuitenkin aloitettu jo lukiossa ja esimerkiksi ylioppilaskirjoituksissa saatettiin huomioida kirjoitettavien aineiden vaikutus tuleviin korkeakouluhakuihin.

## 8.1. Lukio-opintoihin ja ympäristöön sopeutuminen

Useimmat haastateltavat olivat lukion alkaessa uudessa tilanteessa; uusi koulu, uusi ympäristö, uudet opintohaasteet ja täysin uudet ihmiset. Monelle uusi tilanne toi mukanaan esimerkiksi elinikäisiä ystäviä ja ilmapiirin, jossa oli helppo panostaa opiskeluun ja kehittyä. Haastateltavilla oli lukioaikana vain yksittäisiä huonoja kokemuksia. Osalle lukion alku saattoi olla myös jännittävää ja epäröivää siitä huolimatta, että lukiosta muodostui hyvä ajanjakso elämässä:

*Sitä sanoin äitille, et mä en todellakaan jää tähän lukioon, et mä haluan pois, et mä en on jäämässä tänne. Sit se oli vaan, et miksi? No mä en tunne ketään. Sit äiti oli, et miksi sä et juttele ihmisille? Siis ku mä olin käynyt koko peruskoulun periaatteessa siinä samalla alueella, ni sit ei ollu tarvinnut tutustuu ihmisiin, koska aina mä tunsin niit ihmisiä. – – No sit äiti oli vaan, et oo se eka jakso ja jos sä et tykkää, ni sit sä voit vaihtaa. Ja sit ihmiset oli tosi sosiaalisii siel, tosi semmosii, et mennään tänne ja tehääks näin. Mut ku mul oli se et, mä olin päättäny, et mä en tutustu kehenkään ja mä lähden täältä pois, nii sit eka viikko, mut kutsuttiin kyl kaikkialle, mut mä olin aina vaan, et en mä tuu, en mä tuu. Ku mä mietin sitä jälkeempäin, ni en mä oikeen ymmärrä mikä mua vaivas. Mut sit mä olin vaan silleen, et jos mä oon täällä kokonaisen jakson nii mun on pakko lähteä ihmisten mukaan kaikkialle, nii kyl mä sit sen jakson aikana lähin kaikkialle, ja tehtiin kaikkea kivaa yhes. Ja sit mä olin vaan sillee et nä ihmiset on tosi mukavia, et kyl mä varmaan jäänki tänne. – – Sit sen ekan jakson jälkeen mä olin et tääl on oikeesti ihan mahtavaa porukkaa ja sit tutustu kaikkiin ihmisiin vähän paremmin ja näin ja sit pääs niihin kaveripiireihin, ku tutustu. – – ja sit ku mä tutustuin ni mä olin, et mitä vitsiä, nähän on vaiks kuin mukavii, et miks mä en oo aikasemmin lähtenyt tähän mukaan. Mut hyvä et mä tajusin sen sen ekan jakson aikana, ja mä oon niin onnellinen, et mä en lähteny siit koulusta.*

Lukion alku toi mukanaan myös yllätyksiä. Eräs haastateltavista kertoi lukion alettua pohtineensa, jopa ”mitä ihmettä mä menin valitsemaan”. Samalla lukion käytännön asiat ja lukio-opinnot saattoivat yllättää. Eräs haastateltavista kertoikin, että esimerkiksi oman lukujärjestyksen suunnittelu toi haasteita. Hänen sisarensa oli jo lukiossa ja pystyi hieman auttamaan, mutta hänen vanhempansa eivät osanneet auttaa tällaisissa lukion käytännön asioissa, vaikka muuten kannustivatkin. Myös itse ylioppilaskirjoitukset olivat yllättäneet yhden haastateltavan:

*YO-kirjoitukset tuli mulle shokkina, koska mä en tienny et oo sellasii ylipäätään, ja sit tota mitä! Sit joo, et kirjoitukset on sit kolmen vuoden päästä, sit te vasta valmistutte lukiosta. Koska me ollaan aina päästy vaan itsevarmana tieks sä, tai sillee ollu tosi varma, et mä aina valmistun. Mut nyt oli vaan, että sun panostus, niin se riippuu siitä. Sit mä olin, et mitä, minne mä oon tullu. Sit mä aloin googlettaa, et mikä on ylioppilaskirjotus ja mitä ne pitää sisällä ja et mitä siihen tarvitaan. Mut sit mä ymmärsin, – – et sul täytyy olla ne kaikki kurssitki, 75 kurssia. Sit mä olin et*

*aaa, okei, eli mun täytyy niinku periaattees panostaa kahteen, että mä valmistun täältä. Mut sit mä olin et, jos kaikki muutki on pystyny, ni ei se nyt niin hankalaa varmaan oo.*

Monelle lukioaika oli ollut erittäin ihanaa aikaa, jolloin pystyi myös kehittymään paljon. Lukiossa ei myöskään ollut enää havaittavissa yläkouluaikana tapahtunutta vastakkainasettelua maahanmuuttotaustaisten ja valtaväestön välillä. Rankimmin tämän yläkouluaikana kokenut haastateltava kuvailikin, että kukaan ei enää painostanut miten käydä koulua ja kenen kanssa viettää aikaa. Samalla myös lukion opettajat kohtasivat hänet hänenä itsenään, eikä vain yhtenä maahanmuuttotaustaisena nuorena. Koulussa viihtyminen oli saanut myös muutamat haastateltavat hakeutumaan tutoreiksi. Hyvien ystävyys-suhteiden ja kouluun kuuluvuuden tunteen on tunnistettu auttavan nuoria menestymään ja rakentamaan hyvää käsitystä itsestään (Harju-Luukkainen ym. 2014, 85–87). Koulun ilmapiiriä kuvailtiin muun muassa seuraavalla tavalla:

*Siis mun lukioajat on ollu erityisen ihanii. Et mä oon vieläki silleen, et jos joku menee lukioon, et pidä hauskaa! Et se oli ihan älyttömän kivaa. Kerranki mä sain tosi paljon onnistumisen kokemuksii, tosi paljon kavereita, jotka on mun kaa samanhenkisii. Tuntu et yläkoulussa ei sit loppujen lopuks ollu sellasii henkilöitä, oli muutama henkilö kenen kaa me ollaan nykyäänkin yhteyksis, mut ei ollu semmosii ketä olis kannustanu. Et lukiossa oltiin enemmän, et apua tä kurssi taas, mä en pääse läpi, et kyl sä pystyt tähän ja niinku kannustettiin. Erityisen erityisen erityisen ihanat opot. Hän oli just semmonen ketä oli, mä kävin siel, koputin oveen ja aina vaan siltä ku tuntu ni mä menin hänen luo. Hei, et mulla on nyt tää ongelma, et mä en nyt tiedä mitä mä haluan. – – Tai siis ekaa kertaa oli semmonen aika rauhallinen opetus, et kukaan ei häirinny opetusta. Se tuntu aluks semmoselt oudolta, koska kolme vuotta ollu semmoses hulisevas luokas, ni kerranki oli semmosta rauhallista, kerranki kaikkia huomioitiin ja kerranki sä voit kysyy kysymyksii tunnil ilman et ketään nauraa tai ilman et ketää tieksä vähättelee sitä, et mitä sä kysyt.*

*Lukioaika oli tosi hyvä, meil oli tosi hieno porukka. Siel oli valtavasti hyvii tyyppei, hyvii opiskelijoit, opettajat oli erinomaisia ja se henki siellä oli tosi hyvä. Se oli vähän huonempi lukio, jos katotaan niitä keskiarvoja, mut ehkä se teki siitä hyvän, et siel ei ollu semmosta, et aivan todella hyvii opiskelijoita, vaan siellä oli ihan ok ja siellä oli kiva olla ja mä tykkäsin siit lukiosta. Siinä mä päätin, et nyt tosissaan, nyt mä rupeen opiskelemaan. Et nyt mä oon päässy tänne ja nyt on hyvä mahdollisuus näyttää, et sit pystyy hakee yliopistoon. Ja, no siellä mul nousi tosi hyvin numerot. Ku se oli, vähän niinku aloitti alusta, et ku yläaste oli, ku seiska oli mennyt huonosti, ni sit oli vähän niinku vaikeempaa, mut lukio oli ihan alusta ni se oli tosi mielenkiintoista ja tykkäsin siit tosi paljon ja sain hyvii ystävii kenen kanssa ollaan vieläkin tekemisis.*

Lukioajat toivat itsenäisyyttä ja vastuuta opiskeluun. Samaan aikaan, kun oppimisesta piti kantaa enemmän vastuuta, oli useimmat haastateltavat saaneet tarpeen tullen myös opettajilta hyvää tukea. Monet haastateltavat kokivat, että opettajien suhtautuminen oppilaisiin kuitenkin muuttui. Oppilaat kohdattiin tasavertaisemmin ja kaverillisemmin, esimerkiksi oppilaiden mielipiteitä ja ajatuksia kuunneltiin ja heiltä saatettiin kysellä kuulumisia. Eräs haastateltava jopa kuvaili osaa lukion opettajista hulluina, joiden kanssa oli vietetty aikaa vapaa-ajalla, mikä oli jossakin määrin jo liikaa ja hieman vastuutonta. Pääosin opettajien uudenlainen suhtautuminen koettiin positiivisena, ja eräs haastateltavista kertoikin, että tuntui siltä, että opettajat välittivät. Yksi haastateltava kertoi myös miten luokanvalvoja oli ystävällisellä tavalla pyrkinyt ottamaan huomioon hänen kulttuuritaustansa:

*Et kyl siel oli tosi mahtavia tyyppejä ja mun luokanvalvojaki oli tosi ihana tyyppi. Ja sit, se on mieshenkilö ja sit ku mä oon muslimi, nii mehän ei niinku kätellä miespuolisia ihmisiä, niin sit ku oli mun valmistujaiset, ku aina pyydetään oppilas kerrallaan sinne lavalle ylös ja kätellään ja annetaan kukka ja näin, niin se oli mua niinku muutama päivä aikasemmin pyytännyt sivuun ja sit se kysy, et on tällainen tilanne, et kättelenkö mä sua vai en. Ja sit mä olin et, se on ihan fine, et voit kätellä, et on ihan oikeesti tommosia tosi ihania ihmisiä.*

Lukioajat eivät kuitenkaan olleet kaikille vain ihanaa aikaa. Eräs haastateltavista toi esille, että koulussa oli oppilaita, jotka arvostelivat muiden ainevalintoja ja tulevaisuuden haaveita. Mikäli ei menestynyt jossakin aineessa hyvin, saattoivat he kyseenalaistaa miksi joku opiskelee sitä ja arvostella, ettei joku pääsisi yliopistoon haluamaansa hakukohteeseen. Tällaiset kommentit eivät kohdistuneet kuulemma suoranaisesti häneen, mutta vaikuttivat ilmapiiriin negatiivisesti. Yksi haastateltavista koki myös, että samaan lukioon tulleet nuoret ovat hyvin erilaisia ja erilaisista lähtökohdista kuin hän itse, minkä vuoksi hänen oli vaikea luoda hyviä ystävyysuhteita. Hän ei kokenut, että häntä olisi tarkoituksenmukaisesti jätetty muiden ulkopuolelle, mutta samaistumispintaa ei vain ollut tarpeeksi. Eräs haastateltavista kertoi, että lukioaikaisiin kavereihin kuului myös ennakkoluuloisia henkilöitä, joiden kanssa yhteydenpito on loppunut nopeasti lukion jälkeen. Hänen kokemuksensa kuvastaakin hyvin sitä, ettei välttämättä syntyminen Suomessa poista ulkopuolisuuden tunnetta (Saarinen & Zacheus 2019, 196) ja usein ulkomaailman suhtautuminen tekee nuoren tietoisemmaksi omasta etnisyydestään (Mäkelä ym. 2019, 271):

*Mun lukioajan ystävät oli jotenki, mä niinku con marisoin ne pois mun elämästä aika nopeesti, ku ne oli tosi inhottavii tyypeji. Jotkut niistä oli tosi inhottavii, jotkut niistä on ihan mukavii. Mut kiitos heidän, mä niinku ymmärsin, ku mä oon puhunu ihmisten, mun kavereiden kanssa, jotka on kanssa ulkomaalaistaustaisii ni ne on aina silleen et, meil on kaikilla sama juttu, et me ollaan ymmärretty, et niinku toiset ihmiset on saanu meidät tajuamaan sen, et me ollaan erinäköisii, et me ollaan niinku erimaalaisii ku ne. Ja mun lukioajan ystävät oli just semmosii, et ne oli aina silleen, teki tosi selväksi sen, et mä olin (vanhempien kansalaisuus), et mä en ollu todellakaan suomalainen.*

Vaikka kaikilla oli pääsääntöisesti ollut erittäin hyviä ja mukavia opettajia, oli joukkoon mahtunut myös muutamia, joiden toiminta ei ollut asiallista. Lukiossa jokaisella oppilaalla on kuitenkin monta eri opettajaa, jolloin yksittäisen opettajan toiminta ei päässyt vaikuttamaan kokonaisvaltaisesti kenenkään opiskeluun negatiivisesti. Eräällä haastateltavalla oli esimerkiksi ollut äidinkielen opettaja, joka ei halunnut maahanmuuttotaustaisten oppilaiden tulevan hänen tunneilleen, vaan hän olisi halunnut heidän menevän S2 opetukseen sekä englannin opettaja, joka ei hänen mielestään arvioinut tasapuolisesti. Kun tiesi, että kohtelu kohdistui kaikkiin maahanmuuttotaustaisiin, ei se hänen mukaansa tuntunut niin henkilökohtaiselta ja pahalta. Yksi haastateltavista oli kohdannut yksittäisiltä opettajilta hyvin rasistista kohtelua. Hän kertoi, ettei tyypillisesti jää miettimään tällaisia asioita, joten vaikka tilanteet olivat inhottavia ei hän kokenut niiden erityisesti häirinneen lukio-opintoja:

*Mun eka bilsan tunti lukiossa, siellä oli minä ja yks semmonen kenialainen poika, niinku tummaihoisen. Ni sen opettajan heti ensimmäinen kommentti oli, että mulla ei oo ikinä ollu kahta mustaa samalla tunnilla samaan aikaan. – – Ku oli nimenhuuto lukiossa aina, ni hän kirjotti kaikkien nimet, sit hän tuli mun viereen silleen, et mä tuun lähemmäs, ku sulla on niin vaikee nimi kummiskin. Et mikä sun nimi on? Ja sit mä olin et (oma nimi). ”Aijaa okei” ja sit se meni pois, et ei ollukkaan vaikee nimi. – – Sit se oli mulle vaan, et hei et sul ei varmaan saa olla pankkikorttia, ku mä oon kuullu, et teijän miehet ei anna vaimoilleen pankkikorttia. Siis jotain niin älyttömiä, mikä ei liity mitenkään siihen hänen opetukseen, ei mitenkään. – – Ja sit se yks kerta heitti jotain, et puhuttiin jostain niinku, et kuin monta lasta on ja miten lapsien syntyminen on vähentyny Suomessa ja sit se oli mulle et, teit on varmaan joku kaksikymmentä kummiskin. Et jotain niin tosi tyhmiä juttuja kummiskin. Enkä mä ikinä valittanut siitä opettajasta, ehkä ois pitäny, koska ei toi oo niinku. Mut enemmänkin mua helpotti se, että kaikki ne muut opiskelijat oli, he niinku reagois siihen, et et sä voi sanoa noin tai et mitä ihmettä toi tarkoitti tai tuli tunnin jälkeen mulle sanomaan, et mitä ihmettä toi oli, et älä välitä ja enemmänkin se ehkä mua niinku sillai sai enemmän olemaan ajattelematta. – – Ja esimerkiksi mejän historianopettaja, nyt tulee pikkuhiljaa, ku mä rupeen miettii näitä asioita, historian opettaja oli, ku puhuttiin orjuudesta sun muista ja näin. Ihan käytti niinku neekeri sanaa ihan normaalisti, ihan ku ei olis mitään ongelmaa. Mä kyllä tein hänestä valituksen ja koulun rehtori sit sano, et historian opettajalla on oikeus*

*käyttää tätä sanaa et se on niinku educational. Et se opettaa, ja opetusmielessä se on oikein käyttää tätä sanaa. Mun mielestä, se oli mulle liikaa, koska se käytti koko ajan sitä sanaa. Just sillai, et oli kuva, missä oli semmonen tummempi nainen, pesi pienelle vaalealle lapselle, se niinku pesi häntä, kylvetti. Se oli, että mitä te tässä kuvassa näätte? Sit jotkut vaan vastas, että hoivaamista tai jotain tämmöstä ja sit se oli, että ”ei, tässä on neekeri kylvättämässä tämmöstä pientä valkoista lasta”. Jotain niinku tämmösiä, et mitä ihmettä, se meni mulle yli. Mä muistan, et se meni ihan yli ja sit mä lähin suoraan siltä tunnilta pois. – – Sit mä menin suoraan rehtorille, et mä en oo todellakaan menossa ton kurssille enää, et toi oli ihan liikaa. Ja sit ku rehtori sanon näin ni sit mä mietin vaan et mitä hittoa.*

Tällaisista muutamista vaikeuksista huolimatta haastateltavilla oli pääosin ollut lukioaikana sellainen ympäristö, missä oli rauhallista ja motivoivaa opiskella. Vaikka ongelmia olisi ollut yksittäisten opettajien tai joidenkin oppilaiden kanssa, ei se kenelläkään muuttunut kokonaisvaltaiseksi ja lukio-opintoja huomattavasti vaikeuttavaksi. Osaltaan vaikuttaa siltä, että ongelmakohtat on helpompi ohittaa, kunhan vastapainoksi on myös paljon hyvää. Lukioaika koettiin erityisen antoisaksi mikäli niin opettajat kuin opinto-ohjaajat olivat kohdanneet nuoret yksilöinä ja koulun nuorten välillä oli kannustava ilmapiiri.

## 8.2. Suomi toisena kielenä vai äidinkieli

Vaikka suomen kielen oppiminen tapahtui haastateltavien elämässä suuremmista ongelmista, oli haastateltavista osa silti opiskellut suomi toisena kielenä opinnoissa ainakin jossakin vaiheessa koulutuspolkunsa aikana. Mielenkiintoista oli se, että vaihdoksia oli ollut molempiin suuntiin; S2 opinnoista äidinkieleen ja toisaalta äidinkielestä S2 opintoihin. Haastateltavilla olikin teoriassa mahdollista kirjoittaa ylioppilaskirjoituksissa suomi joko toisena kielenä tai äidinkielenä.

Haastateltavat olivat pääosin kokeneet suomi toisena kielenä opinnot hyvin tarpeettomiksi ja alkeellisiksi. Eräs haastateltavista, jolle suomen kielen oppiminen oli tuntunut haasteelliselta, kuvasikin, että hän aloitti suomi toisena kielenä opinnot vasta neljännellä luokalla, jolloin hän jo osasi suomen kieltä. Hän painottikin, että opinnoista olisi alkuun saattanut olla hyötyä, mutta ei enää siinä vaiheessa, kun suomea jo osasi. Hän kertoi, että koki jäävänsä suomen kielen osaamisessa muita huomattavasti jälkeen, sillä S2 tunneilla tehtävät olivat helppoja ja useimmiten vain Aliaksen pelaamista. Vaikka suomi äidinkielenä

opinnot olisivatkin tuntuneet haasteellisilta, kokivat haastateltavat sen kuitenkin selkeästi paremmaksi vaihtoehdoksi. Yksi haastateltavista totesikin, että kuitenkin asiat oli jossakin vaiheessa koulutuspolulla opeteltava, jos ne oli S2 opetuksessa jäänyt oppimatta. Eräs haastateltava toi myös esille, että siirtyminen suomi toisena kielenä opetuksesta suomi äidinkielenä opetukseen oli voimaannuttava hetki:

*Mä sit siirryin kolmoselt pois (S2 opetuksesta) niinku äidinkieleen, ja siit asti mä oon ollu aina äidinkielessä. Mut mä uskon et seki johtu vaan siitä, koska mä luin tosi paljon, ni mun äidinkielen taso oli sillee et ei siin ollu mitää järkee et mä oon siel S2:ssa, ja mun opettajat koki et mä pärjään ihan hyvin siellä äidinkielessä muiden joukossa. Ja mä olin ihan siis, oikeesti se oli ehkä semmonen kohta mis mä tajusin et kyl mä oikeesti pystyn niinku tavallaan menestyy pitkälleki, jos mä oikeesti vaan teen töitä sen eteen ja sillee.*

Yksi haastateltava kertoi opiskelleensa suomea äidinkielenään koko peruskoulun ajan, ja vasta lukiossa siirtyneensä S2 opetukseen. Siirtyminen ei ollut hänen päätöksensä, vaan koulun opinto-ohjaaja oli ohjannut hänet sinne:

*Joo en mä lukiossa käyny mitään normaalei äikän tuntei ollenkaan, mä kävin kaikki S2:sii. Joo ja se kans tuli vähän yllätyksenä. Mä en tienny aluks, et mä oon S2:ssa ja sit ku mä tajusin et mä oon S2:ses, ni mä olin et okei, mä jäin sitten. – – Mä muistan, ku me tehtiin ne valinnat ja sit ku piti mennä opon kans käymään läpi se et mitä kaikkee on valinnut. Ja sit mä olin valinnut kaikki äikät sun muut ja sit se oli, et ei, et älä valitse näitä, et sulla on erikseen iltalukiossa sun äidinkielen tunnit. Sit mä olin, et okei. Ja sit ku siel oli kaikki mun maahanmuuttajakaverit, ni mä olin et kyl mä mielellään meen sinne. – – Ja sit ku mä menin sinne ni se oli just semmosta, että mihin kohtaan tulee pilkku, ja sit mä olin silleen et mitä ihmettä. Ne kaikki tunnit meni just sellaseks ihan pelleilyks ja sit ku oli kokeet, ni sit vaan teki ne viidessä minuutissa ja sai kympin. Se oli jotenkin niin tyhmää, ei siin oppinut yhtään mitään.*

Myös eräs toinen haastateltavista oli lukion alussa harkinnut vaihtavansa S2 opetukseen kaverinsa suostuttelemana, mutta oli päättänyt jäädä äidinkielen opintoihin ajatellen sen tukevan tulevia yliopisto-opintoja paremmin. Myös aiemmin on tunnistettu, että S2 opinnot eivät tue akateemisen kielen vahvistumista äidinkielen opintojen kaltaisesti (Airas ym. 2019, 72–73). S2 opintoihin siirtynyt haastateltava olikin kohdannut S2 opinnosta johtuneita haasteita jo lukioaikana:

*Must tuntuu, et mul oli ehkä lukiossa se vaikeeta, ku tuli ekaa kertaa esseitten kirjottaminen ja näin, ja mulla ei ollut ikinä semmosta kunnon pohjaa, tai et miten essee kirjoitetaan, ku ei sitä käyty S2:ssa. Ja sit ku äidinkielen tunneilla käytiin enemmän tämmösii asioita, niin mul tuli sillon vaikeuksia, et miten mä teen kappalejaot ja miten mun pitää tehdä nämä ja ne meni ihan päin puuta aluks. Mul*

*tuli tosi paljon, esim bilsan kokeissaki, tosi paljon opettajalta merkintää, et essee ei oo kirjoitettu oikein, et missä alotus missä lopetus. Ja sit mä ihmettelin, et mikä ihmeen aloitus ja lopetus, mä kirjoitin sen vastauksen ja se on siinä. Et ehkä enemmänkin tommosii tuli lukioaikana.*

Siitä huolimatta, että haastateltavat olivat lukeneet koulutuspolkunsa aikana suomea vain äidinkielenään tai ainakin ison osan ajasta, heistä useimmat silti kirjoittivat ylioppilaskirjoituksissa suomen toisena kielenä. Osalle tämä oli selkeä valinta ja keino saada parempi arvosana, ja tätä kautta enemmän pisteitä korkeakouluun hakiessa. Toisaalta idea saattoi tulla koulun opinto-ohjaajalta ja valinta saattoi tuntua itsestä jopa ristiriitaiselta. Suomi toisena kielenä kirjoittamiseen saatettiin päätyä siitä huolimatta, että äidinkielen opinnoista oli siihen asti suoriuduttu erittäin hyvin. Haastateltavien kokemuksista voidaan havaita, että myös eri koulujen opetushenkilökunnan suhtautuminen ja neuvot saattavat olla tämän suhteen hyvin erilaisia:

*Oon ollu suomi äidinkielenä opetuksessa, mut sit mä oon kirjottanu ylioppilaskirjoituksissa suomi toisena kielenä. Se oli ehkä semmone, mitä mä en välttämät ite ois halunnu tehdä. Kyl olin valmis menee kirjottaa sen suomen äidinkielenä, mut se oli opettajan ja opon kehotus. Et se, silloin ku haki korkeakouluihin ni se paino yhtä paljon ku suomi äidinkielenä, et siit sai ihan yhtä paljon lähtöpisteitä. Ni he ajatteli, et siit ois ehkä enemmän hyötyä et kirjottaa suomi toisena kielenä paremman arvosanan, ku se et kirjottais kohtalaisesti äidinkielen. Ihan vaa tämmönen korkeakouluhaun kannalta ni tekninen syy. Mut kaikki kurssit mä oikeestaan kävin kyl suomalaisten kans, ihan äidinkielenä.*

*Mut sit lukiossa mä kirjoitin S2:n, kun siitä sai samat lähtöpistet kun äidinkielestä. Ja sit mä ajattelin, että S2 mä saan niin paljon helpommin hyvän numeron ja sit ku se oli sallittua ni sit mä ajattelin et miks ei. Opo ei hirveesti tykänny siit, ku se oli vaan silleen et se ei oo suunniteltu, et henkilö ketä on syntynyt Suomessa tai niinku puhuu hyvää suomea menee kirjoittamaan sen S2:na. Mut sit ku opiskelijat ties sen niin kaikki meidän koulun opiskelijat, riitti vaikka sä oot suomenruotsalainen, niin kaikki kävi kirjoittamassa sen S2:na vaan sen takia, koska siit sai ne samat lähtöpisteet, niin miks ei.*

Haastateltavien kertomukset antavat sellaisen kuvan, että S2 opetuksen käytännöt vaihtelevat koulujen välillä. Tämän lisäksi vaikuttaa siltä, että S2 opintojen ja äidinkielen välillä saa hyvin vapaasti vaihdella. S2 opintojen osalta pitäisi miettiä tarkkaan ja yksilöllisesti, onko se henkilölle äidinkieltä suotuisampi vaihtoehto (Airas ym. 2019, 72–73). Haastattelujen perusteella tarkkaa harkintaa ja S2 opintojen vaikutuksia ei kuitenkaan pääosin oltu tehty. Tämän lisäksi haastateltavilta tuli esille, että esimerkiksi se, että äidinkielenä suomea

opiskelleiden sallitaan ylioppilaskirjoituksissa kirjoittaa suomi toisena kielenä, tuntuu epäreilulta niitä nuoria kohtaan, joille S2 opinnot ovat oikeasti tarpeellisia.

*Mun mielestä se on sillai niinku vähän epäreilua, koska sillai et, et joo okei, suomi ei oo mun äidinkieli, mut suomi on oikeesti mun äidinkieli sillai. Ja sit ku on tämmönen, vaikka se on oikeesti ehkä tarkotettu niille kenellä ei oikeesti oo niin vahva se suomen kieli, mut sit ku me vähän niinku väärin käytetään sitä, ni sillai se, musta tuntuu et ei oo ehkä reilua kaikkia kohtaan.*

### 8.3. Valinta jatko-opinnoista

Jatko-opiskeluvalinta syntyi haastateltaville usein eri vaiheiden kautta, ja lopullinen alavalinta syntyikin monelle vasta välivuosien aikana. Kaikilla haastateltavilla oli ollut vähintään yksi välivuosi lukion jälkeen ennen yliopiston aloitusta. Vain pari haastateltavaa on vaihtanut alaa tai ylipäätään opiskellut eri korkeakoulututkintoja. Pääosin haastateltavat ovatkin siis jatkaneet niissä opinnoissa, joihin lukion jälkeen pääsivät. Yliopisto-opinnot olivat monelle haastateltavalle selkeä tavoite ja yliopistoa pidettiin itselle soveltuvimpana vaihtoehtona. Yliopistossa houkutteli muun muassa itseä kiinnostava opintotarjonta, oman oppimistavan soveltuvuus yliopisto-opintoihin, sopivampi hakuprosessi sekä se, että yliopistoa pidettiin esimerkiksi ammattikorkeakoulua arvostetumpana.

Muutamalle haastateltavalle yliopistossa opiskelu oli ollut selvää jo nuorena. Pohdinta liittyikin enemmän siihen mikä ala ja koulutus kiinnostaa itseään eniten. Ajatus yliopistosta lähes itsestään selvänä valintana oli muodostunut haastateltaville jo nuorena esimerkiksi omien vanhempien taustan ja kasvatuksen myötä. Pari haastateltavaa kuvailikin, miten heidän suvuissaan on kouluttauduttu ja näin hekin pitivät yliopistokoulutusta hyvinkin itsestään selvänä päämääränä:

*Molemmat mun vanhemmat siis tapas yliopistossa, joten meiän perheessä on aina tavallaan arvostettu korkeakouluja, ja et aina on pienest asti mullekin opetettu et tavallaan, että yliopisto on tärkeä, ja tavallaan tiesin jo ku menin kouluun et ehkä jonain päivänä mäki meen yliopistoon.*

*Ei missään vaiheessa oltu puhuttu ammattikorkeasta, et se oli aina silleen yliopisto. Ja se oli mullekin ilmiselvä asia, et mä haluan yliopistoon, koska mun koko perhe ja koko suku on silleen ollu tosi korkeesti koulutettuja. Et se on ollu mulle niinku tosi tärkeä asia kuitenkin vaiks mä oonki vähän hulltio.*

Osalle jatkokoulutusvalinta oli selkeämpi ja helpompi kuin tosille. Yksi haastateltava kertoikin, ettei tarvinnut paljoakaan tukea, kun päämäärä oli hyvin selvä ja moni kaverikin suuntasi samalle alalle. Monelle haastateltavalle ei kuitenkaan ollut vielä lukioaikana täysin selvää, minne haluaa jatkaa. Lukion lopulla koulutusvalinnat alkoivat lähestyä ja tulevaisuuden suunnan valinta muuttui aiempaa konkreettisemmaksi. Myös lapsuuden haaveet saattoivat joillakin olla murroksessa. Eräs haastateltava oli esimerkiksi aina haaveillut lääkärin ammatista. Lukiossa kuitenkin pitkän matematiikan, kemian ja fysiikan alkaessa omat numerot olivatkin tippuneet aiemmista, mikä oli saanut hänet miettimään uudelleen, onko se sittenkään hänelle sopiva ala. Hän ei kuitenkaan ollut ainoa haastateltava, jolla oli epävarmuutta, ja osalla ajatukset jatkokoulutuksesta saattoivat muuttua hyvinkin nopeaan tahtiin. Ylipäätään siirtymä korkeakouluun oli monelle haastateltavalle selkeästi toisen asteen siirtymää haasteellisempi.

Omien ajatusten ollessa epäselvät, haettiin päätöksenteon tueksi apua muun muassa omalta opinto-ohjaajilta sekä erilaisista koulu- ja alaesittelyistä. Monet haastateltavista kehuivatkin lukion opinto-ohjaajiaan ja kokivat saaneensa heiltä apua niin mahdollisissa opintojen haasteissa kuin pohtiessaan jatkokoulutusvaihtoehtoja. Yksi haastateltavista oli esimerkiksi haasteellisessa tilanteessa, sillä opintomenestys oli lukiossa ollut hyvinkin heikkoa, mutta kirjoituksiin panostettua ne menivätkin hyvin. Tämä loi uudenlaisen käänteen jatkokoulutusvalinoja ajatellen, mutta opinto-ohjaaja oli osannut ohjata häntä hyvinkin osuvasti ja rohkaisevasti. Ohjaus oli hänen mielestään ollut hyvin konkreettista ja yksilöityä:

*Mul oli ihan sika huono se lukion keskiarvo, ehkä alle kutonen, kutosen luokkaa about. Mut sit mul oli taas sama juttu, et kirjoituksis mä jotenki heräsin. Et kakkosen keväällä, et jos mä haluan oikeesti korkeakouluun, et en mä voi näil papereilla hakee sisään. Ni sit mä panostin taas mun ylppäreihin, kirjoitin ihan hyvät, mul oli ämmän ja een paperit. Niinku niihin mun kurssinumeroihin verrattuna, niin tota ne meni ihan hyvin. – – Et must tuntuu et lukiossa mä sain opolta sillai, et se ei ollu sellanen alas pistävä, et ihan järkevästi käytiin keskustelui läpi. Et ku hän huomasi et mä kirjoitin kummiski ihan hyvin vaikka mun numerot on tosi huonot. Nii ni kyl hän sillai ohjas, et okei, et ehkä ammattikorkeeseen ei oo järkeä, ku sinne mennään yleensä todistuksen perusteella, ku taas yliopistoon on se pääsykoe. Ja jos on, ni kirjoitusten perusteella, et siel ei katota mitää todistuksii ja näin, jotenki sillai järkevästi katottiin. Et siin vaiheessa se oli ihan tosi rakentavaa, osas sillai ohjata järkevästi ja sanos, et jos lääkikseen menee ni sit pitäis varautuu siihen et*

*tulee niit välivuosis, et ekalla ei pääse sisään ja täytyy hakee monesti ja näin. Ja sit me mietittiin valmennuskurssii et se olis järkevä vaihtoehto, et sillai sain ihan hyviä neuvoja sun muuta.*

Yksi haastateltava kertoi kuitenkin toisenlaisesta kokemuksesta. Hänen opinto-ohjaajansa ei ollut kuunnellut mistä hän oli kiinnostunut ja mistä hän olisi halunnut lisää tietoa. Opinto-ohjaaja oli ohjannut häntä hoitoalalle ammattikorkeakouluun siitä huolimatta, että oli itse kertonut olevansa kiinnostunut yliopistokoulutuksesta. Suorista pyynnöstä huomatta opinto-ohjaaja ei ollut kertonut yliopistopohjaisista koulutuksista mitään. Hän oli jopa sanonut, että hänen suosittelemansa alat sopivat ”teikäläisille” ja haastateltavan pyydettyä tarkennusta oli opinto-ohjaaja kertonut viitanneensa haastateltavan kansalaisuuteen. Ohjaustilanne olikin herättänyt hämmennystä:

*Ja mun vanhemmat aina, just sillon yläasteiässäkin, ne varoitteli mua täst tosi paljon. Ne sano mulle, että ei kannata sillee kauheesti kuunnella, et jos joku sanoo sulle, että sä et oo tarpeeks johonkin tai että yrittää tavallaan vähätellä sun osaamista. Ja mä jotenkin vaan ootin sitä päivää ku se tulee mulle, mut en mä jotenki aatellu et se tulee. – – En mä ottanu henkilökohtaisesti sitä, että se sano mulle sen mitä hän sano, vaan mua ärsytti ehkä enemmän se, et mul tuli vähän semmonen olo, et ooks mä tavallaan vaan mun tausta, koska ei oo näköjään välii sillä, et mitä mä oon tehny, tavallaan sen eteen töitä, missä mä oon. – – Mä mietin niinku itekseni vaan sitä jälkikäteen, et jos ois ollu semmonen raukempi ihminen tai semmonen joka ois ollu vielä epävarmempi ja jonka vanhemmat ei ois kannustanut tavallaan eteenpäin, ni se ois varmaan oikeesti uskonu ja varmaan kuunnellu sitä opoo sillä tavalla, et se ois luottanu niihin sen sanoihin. – – Koska hän oli jo tavallaan päättäny et mihin hän ohjaa muo, ni hän vaa kerto niis asioist, mitä hän oli päättäny. Ja ei se niinku ollu tavallaa, ei se ohjannu muo siin tilantees mitenkään, mä lähin sielt sillee ihan avuttomana tai siis sillee, et en mä oppinu täst tilanteest mitään.*

Opinto-ohjaajien lisäksi koulutuspolun varrella myös opettajat olivat saattaneet inspiroida ja motivoida eri aloille. Lukiossa hyvät aineenopettajat olivat saattaneet saada kiinnostumaan alasta ja myös auttaneet tunnistamaan omia vahvuuksia:

*Ja sit oliko ehkä niinku elämän vaikein valinta et mitä sitä lähtis opiskelemaan. Ei ollu siinäkää vaihees ehkä niin selvää, mä tykkäsin tosi paljon (aine) ja meidän (aineen) opettajasta ja mä halusin olla samanlainen ku hän, ni mä päätysin sit lukemaa (ainetta) yliopistolle.*

*Mä siis aloin kirjottaa tosi paljon ku mä olin ylä-asteella. Ja sit lukiossa mun opettaja, yks mun äidinkielen opettajista, mun kaikki äidinkielen opettajat on ollu semmosii hahmoja, ne on ollu tosi semmosii, ne ottaa tosi paljon semmost kontaktii oppilaisiin, mist mä oon tykänny tosi paljon. Ja sit, niin lukiossa oli tää yks opettaja, joka sillai tykkäs kaikesta mitä mä kirjoitin, jotain esseitä vaiks ja mitä tahansa tällasii juttui, ni se halus lukee niit just luokalle ääneen ja se tuli kehuaan*

*jossain käytävälläki muo, et tosi hyvä analyysi ja kaikkee tällstä ja mun mielestä se oli tosi ihanaa. Et se oli niinku mun juttu ja tykkäsin tosi paljon.*

Kolmannen asteen siirtymässä moni haastateltava oli ollut vaikeiden pohdintojen edessä ja tukea pohdintoihin oli tullut koulun lisäksi myös muualta. Esimerkiksi vanhemmat olivat kannustaneet nuoria ja antaneet heille uskoa omiin mahdollisuuksiinsa. Muutamat haastateltavat kertoivat, että vanhemmat olivat hyvin vapaasti antaneet nuoren valita mitä he haluavat opiskella ja antaneet nuoren ajatuksille tukea. Vanhempien kanssa vaihtoehtojen yhdessä pohtimista saattoi kuitenkin vaikeuttaa se, etteivät vanhemmat tunteneet suomalaista järjestelmää kovin hyvin. Tämä osoittaa sen, että maahanmuuttajavanhempien haasteet tukea nuoria käytännön asioissa (Crul & Schneider 2009, 22) sisältävät myös järjestelmän tuntemiseen liittyviä asioita. Tämän lisäksi omalla äidinkielellä ei välttämättä edes löydy erillisiä sanoja kuvaamaan esimerkiksi ammattikorkeakoulua ja yliopistoa. He olivat voineet saada tietoa esimerkiksi muilta sukulaisiltaan tai sisaruksiltaan, joille suomalainen järjestelmä oli tutumpi, mikä on myös tunnistettu aiemmin (Crul & Schneider 2009, 22–23). Pohdintaa oli tehty myös yhdessä ystävien kanssa ja joskus siitä huolimatta, etteivät omat kaverit välttämättä tähänneet yliopistoon, saattoivat he kannustaa kaveriaan. Yksi haastateltava kertoi, että kavereista eniten häntä tuki:

*”lukiokaverit, jotka on ollu samassa tilanteessa, kun minä ja varsinkin ne, jotka on samasta taustasta, kun minä, koska ne ymmärtää mua paremmin, kun muut”.*

Vaikka pääosin nuoret olivat saaneet ympäriltään kannustusta ja tukea jatkokoulutusvalintoihinsa, oli muutamat saaneet eri tahoilta myös epäroivää suhtautumista niin lukioon kuin yliopistoon hakeutuessa. Esimerkiksi vanhempien ystävät olivat saattaneet ihmetellä nuorten valintoja. Eräskin haastateltava oli kuulemma hakeutunut ”liian suomalaiseen” lukioon. Myös yhden haastateltavan valtaväestön ystävän isä oli ihmetellyt ylipäättään hänen lukioon pääsemistään. Jotkut haastateltavien kaverit olivat myös saattaneet epäillä heidän yliopistohaaveitaan. Esimerkiksi erään haastateltavan alavalinnasta ajateltiin, ettei se kelpaisi hänen äidilleen. Yleisempää oli kuitenkin, että nuorten maahanmuuttotaustaiset ystävät epäilivät yliopistoon pääsyä ja mahdollisuuksia menestyä myöhemmin työmarkkinoilla. Eräs haastateltava kuvaili muiden ajatuksia seuraavasti:

*Mä meen lukioon, ni se tavote oli monen mielestä aika korkee tavote. Et se, että lukio vaatii paljon opiskelua, paljon vastuuta ja paljon sellasta itsenäistä työskentelyä. Et ooksä nyt valmis siihen ja et sul ei tuu sitä ammattia siihen, et onks tä tavote nyt oikea. – – Mut sit tä yliopisto oli semmonen, et sä nyt teet ittelles tosi naurettavan päätöksen, et toi on tommonen tavote mitä ei ehkä, sä et pysty tota saavuttaa. – – Ja alku oli vähän semmonen, et ku mä hain, ni välivuotena, ni silloin oli oikeesti aika hankala puhua ihmisille. Et jopa silloin, ku mä luin (pääsykokeeseen), nii en mä kertonu ihmisille, et mihin mä oikeesti haen. Et se se oli enemmänki, et mä kohta kuulen kuin paljon haukkumista saa, et mitä sä teit sun elämälle, ni sit mä olin ihan hiljaa, koska en mä jaksanu enää sitä. – – Ni sit ne vaan soitteli mun vanhemmille, et ooksä nyt ihan tosissaan et sun tyttö hakee (hakukohde). Et onkse nyt ihan varma valinta ja näin, et pitäiskö hänen nyt viel mieltii jotain muuta täs kohtaa ja näin. Mut nyt sit sen jälkeen, jälkeinpäin ollaan oikeesti oltu sillee et okei, tä oli ehkä sittenki ihan fiksu valinta et ei tä ollukaan niin huono. Mut silti niillä on se epäily et katotaan mihin sä nyt päädyt et mihin mitä tapahtuu.*

Välivuosista oli monelle haastateltavalle hyötyä tulevaisuuden haaveiden jäsentymisessä. Muutamit haastateltavat kertoivat kuitenkin, että heidän vanhempansa olivat saattaneet epäillä välivuotia siinä pelossa, etteivät nuoret lähtisi enää välivuosien jälkeen opiskelemaan. Eräs haastateltava kertoi miten heidän kulttuurissaan ”sapattivuosi” ja ”itsensä etsiminen” voidaan nähdä myös hyvin hämmentävinä. Välivuosina oli kuitenkin tapahtunut monenlaisia asioita, mitkä johtivat nuorten koulutusvalintoihin. Esimerkiksi matkat vanhempien kotimaahan käymään olivat saattaneet auttaa sopivasti irtautumaan Suomen arjesta ja jäsentämään ajatuksia. Pääsykokeisiin luku oli muutamalle haastateltavalle auttanut ymmärtämään, että opintoala ei joko soveltunutkaan itselleen tai lukuprosessi oli saattanut myös kasvattaa mielenkiintoa ja motivaatiota. Myös opinnot avoimessa yliopistossa, olivat avanneet haastateltavien silmiä mahdollisista tulevista opinnoista. Omien ajatusten selkiytymiseen, sekä yliopisto-opiskeluvalmiuteen vaikutti vahvasti myös välivuosina tehdyt työt. Muutamakin haastateltava oli työn lomassa päässyt näkemään eri ammatteja tarkemmin, jolloin oli helpompi ymmärtää mikä itseä kiinnostaa. Työnteko oli antanut myös valmiuksia niin hakuprosessiin kuin itse yliopisto-opintoihin. Yksi haastateltava kertoi myös saaneensa välivuoden työpaikalta kannustusta hakeutua alalle opiskelemaan.

Vain kaksi haastateltavaa oli opiskellut useampaa korkeakoulututkintoa. Jokainen valinta oli kuitenkin tuonut heitä lähemmäksi nykytilannetta. Toinen heistä oli huomannut kahden yliopistovuoden jälkeen, ettei kyseinen ala ollutkaan

ehkä se oikea. Sopivalla tietämättömyyden hetkellä hän oli saanut muistutuksen ammattikorkeakoulun opiskelupaikasta, jonka oli takavuosina saanut, mutta lykännyt eteenpäin. Hän päätti tarttua veljensä kannustamana tilaisuuteen ja lähteä kokeilemaan koulutusta. Ammattikorkeakoulussa hän ymmärsi, että nyt ala on oikea, mutta kaipaa lisää haastetta ja vastuullisempia työtehtäviä. Tällöin hän päätyikin takaisin yliopistoon, mutta uudelle alalle. Toinen heistä oli jatkanut lukion jälkeen ensin ammattikorkeakouluun. Työelämän muutostilanteessa hän näki tarvetta lisäkouluttautumiselle ja jatkoi opiskelua työn ohessa ammattikorkeakoulussa. Ajallisista haasteista johtuen hänet ohjattiin sieltä avoimen yliopiston kursseille, missä hän kuuli avoimen yliopiston väylästä tutkinto-opiskelijaksi. Kun kursseja oli tarpeeksi rekisterissä, pääsi hän yliopistoon tutkinto-opiskelijaksi. Hän harmittelikin, että miksei ollut kuullut avoimen väylästä jo aiemmin. Hänelle pääsykoeprosessi oli aina ollut haasteellinen siitä huolimatta, että korkeakouluopinnot ovat sujuneet hyvin.

Pääsykoeprosessit mietityttivät myös muutamaa muuta haastateltavaa. Haastateltavat pohtivat esimerkiksi sitä, että pääsykokeet ovat Suomessa todella vaikeita. Monissa pääsykokeissa on paljon kompakysymyksiä sekä yleistietoa vaativia kysymyksiä alaosaamisen lisäksi. Tämä tarkoittaa sitä, että suomen kielen taso pitää olla aivan huipputasoista, jotta ymmärtää myös nämä pienet kompakysymykset. Tämä on tunnistettu myös KARVI:n eli kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen arvioinnissa (Airas ym. 2019, 73). Ajatuksia olivat herättäneet myös pääsykokeet, joissa maahanmuuttotausta tulee jollakin tavalla esille arvioijalle. Vaikka joissakin tilanteissa maahanmuuttotaustan oli ajateltu edesauttaneen positiivisesti, pelkäsivät muutamat sen vaikeuttavan mahdollisuuksiaan. Eräs haastateltavista pohti esimerkiksi sitä, että voiko ulkomaalaistaustainen nimi vaikuttaa tarkastajan ennakoajatuksiin tarkistusta tehdessä. Tämän lisäksi ajatuksia herättivät haastattelut ja ryhmätehtävät pääsykoevaiheessa. Kuten haastateltavien ympärillä olevat muut ihmiset, olivat hekin saattaneet miettiä, voidaanko heidän näköistään henkilöä valita koulutukseen:

*Sit mä ajattelin et apua, ei hitsit, ne haastattelijat ei koskaan varmaan päästä muo sinne sisälle, ku ne näkee, et sieltä tulee niinku tummaihoisen opiskelija. Sillee et öö, pitäiskö mun hakea jonnekki muualle missä kukaan ei oikeesti kato sun nimee, vai oikeesti, pitäiskö hakee. No sit mä puhuin mun vanhempien kaa, et en mä*

*varmaan usko et, en mä usko et muo päästetään, sit mun vanhemmat oli silleen, et kyl jos ihminen näkee panostusta ja jos se on soveltava siihen ni kyl se nyt pääsee. No sit mä kyselin mun kavereilta, hei mitä mieltä te ootte, jos mä haen. – – mut sit ne ketkä on mun kotimaasta kotosin, niin ne oli enemmänki sitä mieltä et ei ne oikeesti päästä. Et ihan turha sä niinku näät vaivaa sen eteen, eihän täällä Suomessa kukaan päästä, et ihan turha unelmoida. Sit mä oon silleen et, hei vitsit, et ihan turha mun on sit hakee. Mut sit mä olin, et no, mitä jos mä pääsen.*

Vaikka erilaisista peloista huolimatta he olivat rohkaistuneet hakemaan toivotulle alalle, muutama heistä silti pohti voiko maahanmuuttotausta vaikuttaa työelämässä. Nuorten on huomattu myös muissa tutkimuksissa ennakoivan mahdollista syrjintää ja rasismia koulutusvalintoja tehdessään (Holmberg ym. 2019, 133; Zacheus ym. 2017, 13). Tällaisista ajatuksista huolimatta haastateltavat olivat luottavaisia tulevaisuuden suhteen ja ajattelivat, ettei tulevaisuudesta kannata murehtia turhaan, vaan keskittyä aina enemmän nykyhetkeen. Haastateltavat eivät kuitenkaan olleet ainoita, jotka ennakoivat rasismia, vaan yhtä haastateltavaa oli jopa työvoimatoimiston taholta varoiteltu työelämän rasismista:

*Sillon ku mä en päässy lukiost suoraan kouluun, – – jostain syystä mä en ollu hakenu töitä ja sit ku työkkäri kutsuu sut, ja kysyy, et mitä tulevaisuuden suunnitelmia ja jotain tällaisia. Niin se työkkärin tyyppi oli silleen mulle, et sul on tosi vaikea nimi, et ooksä koskaan miettiny vaihtaa. Sit mä olin vaan et en, et miks mä vaihtaisin sen. Ja sit se oli, et kai sä tajuut et se vaikuttaa työnhakuun. Sit mä olin, et joo mä ymmärrän sen, et ehkä jotkut työnantajat ei niinku halua, mut mitä mun pitäis laittaa mun nimeks, Ulla Taalasmaa vai? Siis mä en ikinä unohda sitä lausetta, se oli mulle vaan, et kouluttaudu mahdollisimman pitkälle, et sit sen jälkeen sun ulkonäkö ei enää vaikuta sun työnsaantiin. Sit mä olin vaan silleen, et in a way toi on sad, ku joku sanoo sul tollai mut sit se on totta.*

Muiden kannustuksista tai epäröinneistä huolimatta haastateltavat painottivat niin omaa motivaatiota, määrätietoisuutta sekä näyttämisenhaluakin. Kukaan ei kuitenkaan ollut päättänyt tai opiskellut heidän puolestaan, vaan omiin valintoihin oli uskottava ja niiden eteen oli tehtävä töitä. Oma sisäinen motivaatio ja rohkeus oli vienyt haastateltavia koulutuspoluillaan eteenpäin. Pari haastateltavaa olikin sitä mieltä, että mikäli he olisivat aina kuunnelleet muita, eivät he olisi päässet näin pitkälle. He olivat myös sitä mieltä, että vaikka maahanmuuttotaustaisuus olisi tuonut joitain haasteita heidän koulutuspolulleen, ei sen taakse olisi voinut piiloutua selittämään epäonnistumisia:

*Et sanottiin just sil tavalla, et vaikka sä olet maahanmuuttaja niin sä voit tehä ihan mitä vaan. Ni mä oon ollu vaan, et miks se pitää edes mainita, et onks sillä mitään*

*merkitystä. Mulle se et mä oon maahanmuuttaja on vaan yks asia muiden joukossa, se on sama ku et mä on pitkä, mä oon hoikka. Et se on vähän sama asia, et jos sanois jolleki, et vaikka sä oot blondi niin kyl sä voit opiskella, et mitä sillä on tekemistä opiskelun kanssa.*

*Muo niinku häiritsee, et monet pitää semmosen, ottaa semmosen asenteen, että okei, no mun vanhemmat on tämmösiä, tai et mä oon tämmösestä taustasta, niin tää on se syy minkä takia musta ei voi tulla tätä, et piilee sen tekosyyän takana. Mun mielestä se on suurimmalla osalla ongelma, et nykyneuret tai maahanmuuttajat varsinki, kun tulee Suomeen, niin mun mielestä niille tulee helposti semmonen asenne, et okei, et mä en oo päiväkotia alottanu Suomessa tai mä en oo tätä tehnyt täällä niin musta ei voi tulla tätä. Ja must siinä ois niinku tosi tärkeätä, et he ymmärtäis, ettei se on kaikilla niin. Et jokaisella on niin erilaiset taustat ja erilaiset lähtökohdat. Mut silti, se ei merkkää sitä, et okei, se on helpompaa niille, joilla on ollu täydellinen lapsuus, täydellinen nuoruus, ollu kaikessa apua ja näin, mut ei silti siitäkään välttämättä tuu semmosta mitä muista tulis. Et sillai lähtökohdilla on merkitystä, mut mun mielestä loppupeleissä se ei oo niin iso.*

Haastateltavien päätyminen yliopistoon on siis ollut vahvasti heidän oma valintansa, mihin on tarvittu päättäväisyyttä ja uskoa omiin mahdollisuuksiin. Vaikka osa haastateltavista on kokenut joitakin vastoinkäymisiä eri koulutuspolun vaiheissa, ovat he päässeet niistä yli ja voineet kulkea vapaasti omia tavoitteitaan kohti. Vanhemmat ovat vahvasti tukeneet nuoria ja heidän tavoitteitaan. Niissäkin tilanteissa, kun ulkopuolelta on tullut epäilyksiä, ovat vanhemmat usein auttaneet nuoria luottamaan itseensä. Sosiaalinen ympäristö on kuitenkin ollut muokkaamassa heidän ajatuksiaan, mutta pääosin nuoret kokivat heidän ympäristönsä olleen positiivinen:

*Mun ympärillä on ehkä ollu sellasii kavereita, jotka ollu myös opiskelu myönteisii. Et se on ehkä, myös must tuntuu, et se vaikuttaa kaikilla et millainen kaveriporukka sulla on ja ne sosiaaliset suhteet on oikeesti sillee tosi merkittävä osuudes koulupolun muodostumiselle. Koska esim, jos mietitään jotain kiusaamistilanteitaki, ne vaikuttaa niin paljon haluuskä olla siel koulus tai et. Et se on oikeesti tuurista kiinni, et millaset oltavat sulla on siellä koulussa loppupeleissä; millainen opettaja sul on, millaset kaverit sul on, millanen luokka sul on, viihdyksä sä siellä ympäristössä ollenkaan. Et pystyksä olemaan siel täysin oma ittes, koska sekin vaikuttaa siihen et pystytkö sä menemään semmoselle urapolulle tavallaan. Et mitä paremmin sä tunnet ittes ja oman osaamises, ni se on just se et, jos sä oot saanu olla oma ittes koko ajan nii kylhän se vaikuttaa siihen. — Jos kysymys liittyy just maahanmuuttajataustaiseen oppilaaseen ja ylipäätään sen koulutuspolkuun, niin ehkä just se, et se lapsi, se oikeesti tarvii sellasii aikuisii, joilla ei oo mitään sellasii asenteit, jotka on tavallaan vastaan sitä lasta. Koska loppupeleissä ne ei auta ketään, ne ei auta sitä opettajaa, ne ei auta sitä lasta, se ei auta sitä yhteiskuntaa, koska sit me saadaan toinen ihminen tähän maailmaan, joka on sit tavallaan hukassa.*

## 9 Yliopisto-opinnot ja tulevaisuus

Yliopiston myötä haastateltavilla oli usein alkanut hyvinkin uudenlainen elämä ja muutamista haasteista huolimatta yliopisto-opintoihin oli totuttu. Tässä vaiheessa koulutuspolkua haastateltavat toivat esille myös millaisena he näkevät tulevaisuutensa sekä millaisena he näkevät yliopistokouluttautumisen elämässään.

### 9.1. Yliopistossa viihtyminen

Yliopisto-opintojen aloitus voi tuoda monen nuoren elämään suuria muutoksia; muutto uudelle opiskelupaikkakunnalle, uudet ihmiset, opintojen vaikeutuminen, itsenäistyminen jne. Yliopistoon pääsy oli ollut myös monelle haastateltavalle iso elämänmuutos. Pääosin opinnot ovat edenneet haastateltavilla kohtuullisen hyvin ja opiskeluala on tuntunut sopivalta. Vain pari haastateltavaa on vaihtanut alaa. Muutama heistä harkitsee myös opiskelevansa lisää nykyisen tutkinnon jälkeen, mutta pääosin jotain sellaista, mikä jollakin tavalla tukee myös nykyistä alaa.

Vain pari haastateltavaa toi esille, että yliopisto-opiskelu on tuonut mukanaan erityisiä haasteita. Eräs haastateltava pohtikin esimerkiksi sitä, että saattoi päästä yliopistoon hieman liian nuorena, jolloin ei ollut vielä valmis kantamaan opiskelujen vaatimaa itsenäisyyttä, mikä vaikeutti opintoja. Tämän lisäksi tuttu turvaverkko katosi ympäriltä ensimmäisen kerran, mikä oli myös osaltaan uusi tilanne. Haasteista huolimatta kukaan ei kuitenkaan ole lopettanut korkeakouluopintoja. Vaikka opinnot ovat pääosin sujuneet hyvin, oli siinäkin saattanut olla vaihtelua. Alaa vaihtanut opiskelija kuvaakin opintomenestyksen ailahteluja seuraavasti:

*Tai se hyppäys lukiosta yliopistomaailmaan, ni se oli niin korkee, et sit ehkä se menestymisen suunta lähti laskuun, jos se mitataan arvosanoissa. Koska, tai varmaan joku saa, mut yliopistol ei välttämät sillee oo ihan itsestääselvyys hyvät arvosanat, et kyl se vaatis sit jo lahjakkuutta ja muuta. Et se ei ollu sit enää pelkästää opiskelust kiinni. Mut sit tosiaan ku on vaihtanu tonne (ammattikorkeaan), ni siel on sit taas ollu, ku opiskelu tuntu mielekkäämmältä, toki se tasokaa ei välttämättä, tenttien taso ollu enää niin korkee, niin arvosanat lähti nousuun. Ja sit ku mä oon palannu takas tänne yliopistol tänne (tiedekunta) puolel ni must tuntu et arvosanat on lähteny siit (ammattikorkeasta) viel enemmänä*

*nousuun. Et se on ollu ihan pelkästää siit kiinni et kuin paljo tykkää asiasta. Mä oon nyt tykänny tosi paljon aiheesta, ni vietän aikaa kirjastos tosi paljo, ni ei oo ollu semmost samanlaist droppii, ku mitä (ekalla kerralla yliopistossa) oli. Et kyl nyt on niinku pääsääntöisesti parhaimmat numerot. Et ollu vähä semmost nousemist ja laskemist ja nousemist.*

Opiskelujaan aloittavalla nuorella on ajatus siitä, millaisia asioita opinnoissa käydään läpi. Samoissa tiedekunnissa ja koulutusohjelmissa saatetaan kuitenkin painottaa hieman eri asioita eri yliopistoissa. Opintojen sisältöön voivat esimerkiksi vaikuttaa kyseisessä yliopistossa olevien professoreiden erityisalut. Eräälle haastateltavalle olikin tullut suurena pettymyksenä, ettei omista opinnoista ehkä käsiteltykään niitä aiheita, joista itse olisi ollut eniten kiinnostunut. Tämän lisäksi kandin kirjoitusvaiheessa hän koki, ettei kukaan hänen tiedekunnastaan osannut ohjata häntä hänen valitsemassaan aiheessa. Hän olisi itse kaivannut monikulttuurisempaa ja laajempaa näkökulmaa opinnoissaan, eikä kokenut samaistuvansa niihin aihepiireihin, joihin keskityttiin eniten:

*Sit mä muistan, et myös yks syy miks yliopisto ei maistunu kauheesti sen ekan kahen vuoden aikana, oli se että, tai mä jotenki havahtuin siihen, että kaikki tekstit mitä me luettiin oli niinku vanhoja kuolleita länsimaalaisia miehiä, ja se oli vähän silleen kaikkee mitä mä en ole. Ja se oli jotenkin, se häiritsi mua tosi paljon, muo masensi se tosi paljon, että ei ollut mitään semmosta mist ite pystyis niinku, innostumaan ja olemaan, et hei et, tää on hyvä juttu.*

Yliopiston sosiaaliseen ympäristöön sopeutuminen on ollut haastateltavilla vaihtelevaa. Osalle sopeutuminen ja kavereiden löytäminen on ollut niin automaattista, ettei aiheesta erityisemmin edes ollut kerrottavaa. Esimerkiksi tutorina työskentely on auttanut tutustumisessa ja kavereita on saanut jopa muiltakin kuin omalta vuosikurssilta. Osalla taas oman paikan löytäminen ollut hieman haasteellisempaa, ja kaverit ovatkin ennemmin muualta kuin omalta vuosikurssilta tai omasta tiedekunnasta.

Muutamakin haastateltava toi esille, että sopeutuminen vahvaan alkoholin käyttöön yliopistojen vapaa-ajan toiminnassa oli tuottanut haasteita. Osa haastateltavista oli kokenut, että muut saattavat pitää ihmisiä jopa "outolintuina", elleivät he juo. Kuitenkin jo lähtökohtaisesti esimerkiksi monet islaminuskoiset eivät käytä alkoholia lainkaan ja monet opiskelijatapahtumissa alkoholin

vaikutuksenalaisena tehtävät asiat ovat vastoin heidän käyttäytymisnormejaan. Opiskelijatapahtumat toimivat myös tärkeässä roolissa sosiaalisten suhteiden luomisessa ja ylläpitämisessä, minkä vuoksi niitä voi olla vaikea välttää. Haastateltavat olivatkin sopeutuneet näihin tilanteisiin eri tavoin. Tilaisuuksiin oli saatettu jättää menemättä ja ystäviä oli löytynyt muualta. Toiset olivat taas osallistuneet tapahtumiin, mutta suosiolla toimineet kuten itselle tuntui hyvältä. Myös KARVI:n arvioinnissa on tullut esille, että maahanmuuttotaustaiset olivat saattaneet vierastaa esimerkiksi yliopisto-opintojen tutustumistapahtumia alkoholin käytön vuoksi (Airas ym. 2019, 80). Tästä näkökulmasta yliopisto-opiskelijoiden monimuotoistuksessa olisi yliopistoissa hyvä tarjota myös sellaista vapaa-ajan toimintaa, johon kuka tahansa voi osallistua, ja näin tukea yliopistokulttuurin moninaistumista. Haastateltavat korostivatkin, että jokaisen tulee toimia sen mukaisesti, mikä on itselle tärkeää sekä minkä kokee itselle sopivaksi, riippumatta siitä mitä muut ajattelisivat.

*Kyl mä nyt ku mä olin tuutorina, ni kyl mä olin aika mones mukana, mut kyl mä lähdin kaheltatoista viimeistään kotiin. Koska ei, jos sä oot selvin päin, niin ei oo mitään järkee olla sen jälkeen, ku siel ei enää tapahdu mitään järkevää. No ei ketään kyl siel haittaa se et mä oon täysin selvin päin. Et kyl se on mun mielestä välillä ihan hyväki, et siel on joku, joka kattoo vähän muiden perään. Et välillä se meno on sellasta, et koht joku kolauttaa ittensä aika pahasti. Mut kaikki on aina päässy ihan turvallisesti kotiin, mikä on ihan hyvä juttu. Ja on meillä jossain kastajaisissaki ollu jotain rastikierroksia kaupungilla ja niissäkin mä oon ollu just holiton, ni kyl niillä rasteillaki otetaan huomioon, et mä oon holiton. Kyl mä niinku heittäydyn, mut mul on ehkä silleen omat rajani. Et sit, tai suurin osa tekee semmosia juttuja, mitä mä en ehkä henkilökohtasesti tekisi. Viimekski oli joku, et tehkää jotain seksiasentoja ja sit siel oli tyylin dildoo mitä piti tunkee suuhun ja jotain feikkiä penistä. Ja mä vaan olin, et mä en todellakaan lähde tohon mukaan, mut sit kaikki ties jo entuudestaan, et mä en niinku tee niit. – – Mä olin ihan varma, et jotakuta häiritsis, koska, ku mä en suostunu tekee ni joku joutuu tekee tuplat periaatteessa. Mut mä olin vaan silleen et joo ei, ei mulle vaan niinku tommonen onnistu ja on ollu jotain rasteja, missä pitää vaikka riisuutuu, mut se on aika selvä juttu, et mä en todellakaan tee semmost. Kyl me ollaan aina jotenki saatu se järjestettyä. Kyl mä aina sanon, jos mä lähen johonki joukkueeseen mukaan, ni yks, mä oon holiton, mä en ota mun vaatteita pois ja sit tomminen feikkipeniksen suuhun tunkeminen ei oo mun juttu, et jos jotain häiritsee nii voi kyllä vaihtaa ryhmää, mut suurin osa on, et ei niit kyl häiritse.*

Se, että yliopistokulttuurissa juodaan alkoholia ja juhliitaan railakkaasti, voi olla omien normien vastaista, muttei kuitenkaan kehenkään yksilöön suoraan kohdistuvaa. Muutamat haastateltavat ovatkin joutuneet kohtaamaan myös sellaisia ennakkoluuloja ja syrjintää yliopistossa, mikä ei ole sidoksissa

yliopistokulttuuriin. Yksi haastateltavista kertoi, että opintojen alettua vaikutti siltä, että monikulttuurisuus oli monelle opiskelijalle vierasta. Tämä oli näkynyt esimerkiksi epäkorrekteinä kysymyksinä ja rasisen läpän heittona henkilön poissa ollessa. Yhden haastateltavan kurssikaverit olivat myös yhdessä kyseenalaistaneet, miten hän, maahanmuuttotautaisena, on voinut päästä yliopistoon. Haastateltavat olivat kuulleet tällaisista tilanteista valtaväestön ystäviltään, jotka olivat sattuneet olemaan tilanteissa. Valtaväestön ystävät olivatkin saattaneet auttaa toimimaan tällaisten henkilöiden kanssa:

*Jos mä meen vaikka johonki, ja sit mun kaveri tietää, et siel on joku joka ei tykkää mun näköisistä ihmisistä, niin kyl ne yleensä sanoo mulle, et pysy tosta kaukana. Ni sit se helpottaa mun iltaa, ku mä vaan välttelen häntä ja sit siit ei tuu mitään semmosta kauheet actionii tai semmost. Ja sit mä en tykkää kummiskaan olla mitenkään huomion keskipisteenä, ku se on kummistki niin negatiivinen juttu, ni sit se helpottaa, ku mä tiän sen etukäteen, ni se helpottaa mun iltaa ja mä osaan vältellä häntä ja sit siit ei tuu mitään kääää. Sit se ilta menee vaan silleen smoothisti. Kyl se vaikuttaa, ja se on surullista, mut sitä on. Ei se muutu täs niinku, siin kestää.*

Muutama haastateltavaa oli joutunut kohtaamaan ennakkoluuloja myös työharjoittelupaikoillaan taikka ensimmäisissä oman alan työpaikoissaan. Yliopiston henkilökunnan osalta syrjintää tai muuta selkeästi rasisista kohtelua haastateltavat eivät olleet joutuneet kohtaamaan. Ristiriidat ovat ennemmin liittyneet opetuksen aiheisältöihin, taikka hieman negatiiviseen ohjaustapaan, jonka ei kuitenkaan voida varmasti ajatella johtuneen maahanmuuttotautaan liittyvistä lähtökohdista. Useat ulkonäöllisesti tyyppillisestä valtaväestön nuoresta poikkeavat haastateltavat kuitenkin kertoivat, että heidät saatetaan mieltää vaihto-oppilaiksi ja näin olettamalla keskustelut heidän kanssaan saatetaan aloittaa esimerkiksi englanniksi. Tällaista kokeneet olivat kuitenkin sitä mieltä, ettei henkilökunta pyrkinyt tietoisesti kohtelemaan heitä eriarvoisesti, vaikkakin toiminta muistutti siitä, että henkilökunnan silmissä he poikkeavat muista oppilaista.

Kokonaisuudessaan yliopisto-opinnot ovat olleet haastateltaville hyvä valinta ja kaikki uskovat pystyvänsä suorittamaan opinnot loppuun. Osalle yliopiston opiskelijakulttuuriin ja ympäristöön sopeutuminen on ollut haasteellisempaa kuin toisille. Mikäli ihmisten ennakkoluuloista huolimatta yliopistokulttuuriin ja tapahtumiin on lähdetty mukaan, on se vaatinut monelta kuitenkin rohkeutta

toimia siellä omien arvojen mukaisesti. Erilaiset haasteet eivät kuitenkaan ole saaneet ketään lopettamaan tai harkitsemaan opintojen lopetusta. Tutkinnon vaihtaminen tai ajatukset opintojen jatkamisesta muualla liittyvätkin enemmän alaan tai koulutukseen itsessään, kuin yliopistoympäristöön.

## 9.2. Korkeasti kouluttautumisen merkitys elämässä

Ajatukset omista saavutuksista ja nykytilanteesta opintojen suhteen ovat haastateltavilla hyvin positiivisia. Siitä huolimatta, että osa haastateltavista suunnittelee jo nyt opiskelevansa vielä lisää, joko nykyistä alaa taikka jotain muuta, ovat he silti hyvin tyytyväisiä tähän astisista saavutuksistaan opintojen saralla. Tässä vaiheessa elämää he reflektivatkin sitä, mitä kouluttautuminen merkitsee heille nyt ja tulevaisuudessa. Haastateltavat ovat tyytyväisiä opintojen myötä avautuneisiin ja avautuviin mahdollisuuksiin. Opintojen odotetaan konkretisoituvan esimerkiksi työelämässä itselle mielekkäänä työnä sekä vakaalla toimeentulolla. Tämän lisäksi itseä kiinnostaviin asioihin perehtyminen on ollut mielekästä itsensä kehittämistä. Haastateltavat ylipäättään arvostavat koulutusta ja sitä maailmankuvan avartumista, minkä koulutuksen myötä voi saada.

Sen lisäksi, että on päässyt itse sivistymään ja oppimaan, toi muutama haastateltavaa esille myös miten oman koulutuksen myötä voi tukea muita. Eräs haastateltava kertoikin, että toivoisi tulevaisuudessa pystyvänsä omalla esimerkillään motivoimaan maahanmuuttotaustaisia nuoria sekä osoittamaan, miten tärkeää kouluttautuminen on. Hän kertoi, että jo nyt tietää muutamia maahanmuuttotaustaisia, jotka ovat uskaltaneet hakemaan yliopistoon hänen esimerkkinsä myötä. Yksi haastateltavista toivoo taas, että oman esimerkki toimisi jatkossa motivaattorina hänen sukulaisilleen:

*Mun perhe ei oo tullu mistään hyvästä koulutustaustasta, et mun äiti ei oo käyny koulua ollenkaan kotimaassa ja isällä on ammattikoulupohja, niin ehkä kans se et on huomannu, et heil ei oo ja sit taas Suomes on mahdollisuus käydä sitä. Ni sit on halunnut, et okei, nyt mä haluun käydä. Olla meiän suvussa ehkä sellainen ketä on korkeasti koulutautunu, josko sit ne muut perässä tulevat vois kans ottaa mallia. Ainakin Suomessa se on mahdollista, et semmonen mentaliteetti on ollut ja kova sellainen näyttämisen halu, et kyl täs pystyy ja, et pärjää elämässä. Ehkä tämmönen hyvä koulutustausta antaa hyvät valmiudet siihen.*

Eräältä haastateltavalta on hänen työnsä lomassa myös eri alojen ammattilaiset saattaneet pyytää häneltä apua esimerkiksi siihen, miten he voivat omassa työssään toimia maahanmuuttotaustaisten kanssa paremmin. Tällaiset kohtaamiset ja kysymykset olivat tulleet hänelle yllätyksenä ja joskus hän myös ihmettelee miten ihmiset saattavat luulla, että hän maahanmuuttotaustaisena tietäisi ja osaisi auttaa toimimaan kenen tahansa maahanmuuttotaustaisen kanssa. Vaikka tietäisikin vanhempiansa kotimaasta ja siitä kulttuurista paljon, on Suomessa paljon maahanmuuttotaustaisia monista eri maista, eikä hän voi kaikista tietää. Vaikka kysymykset voivat joskus olla hänelle täysin mahdottomia, on hän huomannut monien ihmisten uskaltavan lähestyä häntä näissä asioissa, mahdollisesti sen vuoksi, että hän puhuu suomea ja tuntee suomalaisen yhteiskunnan.

*En mä tie, ehkä nyt ku tulee niit omii potilait, ja sit ku omis potilais on vaik joku tai joku tämmönen. Ni sit ne on et, voiks mä kysyy, jotain mikä liittyy maahanmuuttajiin. Ni sit mä oon, et anna tulla, mut se et osaaks mä vastata on toinen asia. Sit silleen kummiski, mä ehkä helpotan sillä vastauksella hänen työtä jonkun maahanmuuttajan kans. Ni kyl mä niinku koen, et mä oon kahden kulttuurin silta. Ehkä siinä jossain lukioiässä, yliopistoiässä tajus sen. Alunperin oli vaan silleen, et kyllä mä niinku oon kuullu sen ja mul on sanottu se, mut sit mä oon ollu vaan, et mikä ihmeen silta, et mist ne ihmiset puhuu. Et ehkä nyt se oikeesti konkretisoitui, et nyt mä oikeesti ymmärrän sen. Ni se kans helpottaa, just ku mä olin tulkaamassa siellä mun omalla ala-asteella, ni sit se kans jotenki helpottaa niit viranomaisii, ku mä oon ite käyny sen koko systeemin ja mä tiedän tasan tarkalleen mimmonen se on ja sit mä toisaalta ehkä ymmärrän paremmin sen turvapaikanhakijan ideologiaan. Sit ku ne eivät ymmärrä toisiaan, ni mä tiedän tasan tarkalleen mistä se johtuu, tiedätkö sillee niinku mä voin ehkä vähän helpottaa tiettyjä asioita.*

Kouluttautumisen myötä haastateltaville on saattanut avautua mahdollisuuksia toimia roolimalleina sekä neuvonantajana kahden kulttuurin välillä. Tällainen asema oli muutamalle haastateltavalle tuntunut jopa ihan positiiviselta. Osalle haastateltavista kouluttautuminen oli kuitenkin pääosin itsensä toteuttamista ja omien tavoitteiden tavoittelemista. On myös huomattu, etteivät monet maahanmuuttotaustaiset nuoret halua toimia roolimalleina tai tulla identifioituksi heidän taustansa vuoksi (Airas ym. 2019, 75). Motivaattorit kouluttautumiselle ja sen myötä tavoitellut asiat voivatkin olla erilaisia. Kaikesta huolimatta kouluttautuminen tuo usein positiivisia asioita niin yksilölle kuin yhteiskunnalle laajemmin.

## 10 Johtopäätökset ja pohdinta

Tutkimuksella tarkasteltiin minkäläisten valintojen kautta toisen sukupolven maahanmuuttajanuoret ovat päätyneet yliopistoon. Tämän lisäksi heidän kokemustensa kautta tutkittiin mitkä asiat ovat mahdollisesti tukeneet tai haastaneet heidän etenemistään koulutuspolulla. Tässä kappaleessa pohditaan niin tutkimuksen tuloksia kuin sitä, millaisia toimia tulosten perusteella olisi hyvä tehdä, jotta suomalainen koulutusjärjestelmä pystyisi tukemaan paremmin toisen sukupolven maahanmuuttajia. Aikaisemman tutkimustiedon valossa koulutusjärjestelmä ei pysty tukemaan heitä yhtäläisesti valtaväestön tai edes heikosti menestyvien ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajien kanssa. (Kirjavainen & Pulkkinen 2017, 199.) Tulosten ja käytännön kontribuutioiden lisäksi tässä kappaleessa tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä sekä esitetään mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

### 10.1. Oma päättäväisyys ja motivaatio ratkaisee

Yliopistoon päätyneiden toisen sukupolven maahanmuuttajien koulutusvalintoja ja koulutuspolulla etenemistä tarkastellessa erittäin keskeiseksi nousi nuorten sisäinen motivaatio ja päättäväisyys. Maahanmuuttotaustaisten nuorten on aiemmin huomattu epäröivän esimerkiksi toisen asteen valintoja valtaväestön nuoria pidempään (Kalalahti ym. 2019b, 87) ja käyttävän esimerkiksi toisen asteen suorittamiseen muita pidemmän ajan (SVT 2018, 1–3). Haastateltavien koulutuspolut olivat kuitenkin edenneet pieniä poikkeuksia lukuun ottamatta hyvin normaalin kaavan mukaan yläkoulun jälkeen lukioon ja muutaman väli vuoden jälkeen pääsykokeen kautta yliopistoon. Tämän lisäksi eteneminen koulutus- ja valintajärjestelmän oletusten mukaisesti oli sopinut yhteen heidän muun elämänsä kanssa, minkä on huomattu edesauttavan koulutuspolulla etenemistä sujuvasti (Holmberg ym. 2019, 133).

Haastateltavien koulutuspolulla etenemisessä korostui siis erityisesti vahva oma tahto ja periksi antamattomuus. Myös Portesin ja Rumbautin (2001, 211–212) mukaan keskeisintä opintomenestyksessä on nuoren oma motivaatio oppia ja

halukkuus tehdä töitä koulutustavoitteiden saavuttamiseksi. Nuorten omien kiinnostuksenkohteiden (Myllyniemi & Kiilakoski 2018, 35–36) ja pohdintojen on huomattu vaikuttavan heidän koulutusvalintoihinsa usein paljon (Niemi 2016, 160). Haastateltavat olivatkin kulkeneet koulutuspoluilla hyvin paljon omia kiinnostuksen kohteitaan ja tavoitteitaan kohti. Tämä lisäksi asenne koulua ja opiskelua kohtaan oli säilynyt hyvänä läpi heidän koulutuspolkunsa, muutamia aivan tavallisia notkahduksia lukuun ottamatta. Vaikuttaakin siltä, että erittäin merkityksellistä on, että opiskelumyönteinen asenne säilyy, ja että kouluttautumisen tarjoomiin mahdollisuuksiin uskalletaan luottaa.

Vaikka suomalaisen peruskoulun aikana maahanmuuttotaustaisten nuorten on huomattu saavuttavan keskimäärin valtaväestöä heikommat valmiudet (Harju-Luukkainen ym. 2014, 103), olivat kaikki haastateltavat pystyneet saavuttamaan omia jatko-opintohaaveitaan. Haastateltavat olivatkin kokeneet suomalaisen koulutusjärjestelmän jo nyt tukeneen heitä koulutuspolullaan tarpeeksi hyvin. On myös tuotu esille, etteivät nykyiset pääsykoejärjestelyt ole enää ajantasaisia heterogeenisen hakijamassan vuoksi ja pääsykokeissa tulisikin huomioida tämä yhä paremmin (Airas ym. 2019, 77). Joitakin erityisjärjestelyjä esimerkiksi maahanmuuttotaustaisten tukemiseksi on jo luotu, mutta ne painottuvat vahvasti kielen osaamisen haasteisiin (Airas ym. 2019, 76; Diak; Hirard & Stenberg 2018; Metropolia; JYU 2020; TaY; Turun AMK). Maahanmuuttotaustaiset nuoret saattavat muun muassa sivuuttaa koulutusvaihtoehtoja heikon kielitaidon vuoksi (Mäkelä 2019, 274–276), minkä vuoksi tukitoimet ja erillishaut ovat hyviä. Monet haastateltavista tunnistivat, että maahanmuuttotaustaiset nuoret saattavat kohdata tällaisia kielitaitoon tai osaamiseen liittyviä haasteita. He eivät kuitenkaan varsinaisesti liittäneet niitä itseensä, jolloin tällaiset haasteet eivät myöskään saaneet heitä epäröimään omia mahdollisuuksiaan. Ylipäätään heillä oli vahva usko omaan kokonaisosaamiseensa lukion päätyttyä.

Pääsääntöisesti haastateltavat kokivat, että Suomessa kaikilla nuorilla on hyvinkin tasa-arvoiset lähtökohdat menestyä. Haasteiden ja ongelmakohtien ei siis koettu olevan niinkään koko järjestelmästä johtuvia vaan esimerkiksi yksittäisistä opettajista tai kouluista aiheutuneita. On siis tärkeää, että nuorilla

säilyy kokemus siitä, että koulutusjärjestelmä tukee jokaista nuorta tasavertaisesti. Niin koulun kuin kodinkin tulisi tukea yhä paremmin maahanmuuttotaustaisten nuorten luottamusta sekä koulutusjärjestelmän tarjoamiin mahdollisuuksiin että omiin mahdollisuuksiinsa. Koska monina epäilyksen hetkinä haastateltavien vanhemmat olivat luoneet heihin uskoa, osoittaa se myös sen, että vanhempien asenteet ja uskomukset voivat välittyä nuoriin. Haastateltujen nuorten vanhempien ystäväpiiristä saattoi löytyä maahanmuuttajavanhempia, jotka eivät uskoneet maahanmuuttotaustaisten lasten koulutusmahdollisuuksiin. Aiemminkin on huomattu, että joissakin maahanmuuttajaperheissä korkeasti kouluttautumista ei välttämättä nähdä tarpeellisena tai varteenotettavana vaihtoehtona (Airas ym. 2019, 75). Kenenkään haastateltavan vanhemmat eivät olleet suhteutuneet näin, päinvastoin heidän perheissään oli usein kannustettu kouluttautumaan. Useat heistä olivat myös muuttaneet pois kotipaikkakunniltaan opiskelemaan, vaikka maahanmuuttajaperheiden on huomattu haluavan, että etenkin tytöt eivät lähtisi opiskelemaan kauas kotoaan (Mäkelä ym. 282). Vaikuttaa siis erittäin tärkeältä, että vanhemmat yhtyvät nuorten koulutushaaveisiin ja kannustavat heitä tavoittelemaan niitä. Tulisi siis tarkastella miten kaikki maahanmuuttajavanhemmat saadaan luottamaan lastensa mahdollisuuksiin, kuten haastateltujen vanhemmat olivat luottaneet.

Toisen sukupolven maahanmuuttajanuorten näkökulmasta erittäin keskeiseksi nousee nuoren osaaminen sekä usko omiin mahdollisuuksiinsa. Vaikuttaakin siis siltä, että mikäli nuoren oppimista ja tavoitteiden asettamista tuetaan oikealla tavalla jo peruskoulun ja toisen asteen aikana, on toisen sukupolven maahanmuuttajanuorilla hyvin tasavertaiset mahdollisuudet päästä ja menestyä yliopistossa. Toisen sukupolven maahanmuuttotaustaiset kohdalla kaikkein merkittävintä onkin siis koko koulutuspolun aikana tehty työ oppimisen ja itsetuntemuksen hyväksi.

## 10.2. Koulun toimilla voidaan tukea nuorten kouluttautumista

Koulutuspolkujen etenemisen lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin sitä, minkä toisen sukupolven maahanmuuttajat ovat kokeneet tukeneen tai haastaneen heidän etenemistään koulutuspolullaan. Niin perheellä kuin ystäväillään saattoi olla vaikutusta heidän koulunkäyntiinsä sekä koulutuspolulla etenemiseen, etenkin omien asenteiden muodostumisen ja koulussa viihtymisen osalta. Koulun toimet sekä muut yhteiskunnalliset toimet ovat yhteiskunnan mahdollisuus vaikuttaa nuorten kouluttautumiseen suoraan tai välillisesti esimerkiksi tukemalla vanhempia. Tämä tutkimus tuokin esille millaisista toimista toisen sukupolven maahanmuuttajat olivat kokeneet hyötynensä ja toisaalta mistä eivät. Heidän kokemusten kautta voidaan myös tulkita millaisilla koulun toimilla voitaisiin tukea toisen sukupolven maahanmuuttotaustaisten nuorten kouluttautumista yhä paremmin.

Jo aiempi tutkimus on tuonut esille, että järjestelmän rakenteilla ja toimilla voidaan tukea maahanmuuttotaustaisten nuorten oppimista ja koulutuspolulla etenemistä. On tunnistettu, että sellaiset järjestelmät, joissa valikoitumista tapahtuu mahdollisimman myöhään, ja joissa sosioekonomisen aseman vaikutukset nuorten menestymiseen ovat mahdollisimman pieniä, tukevat myös maahanmuuttotaustaisia nuoria parhaalla tavalla. (Crul ym. 2012, 152–153; Griga & Hadjar 2014, 283.) Suomalainen koulutusjärjestelmä on monelta osin tämän kaltainen, eikä haastateltavienkaan tarinoista noussut suoranaisesti järjestelmän rakenteisiin liittyviä ongelmakohtia. Ainoastaan myöhäinen päiväkodin aloitus oli vaikeuttanut muutaman haastateltavan valtakielen oppimista ja sen myötä erityisesti koulutuspolun alkuvaihetta. Tämä tutkimus onkin linjassa aiempien havaintojen kanssa siitä, että varhaisella valtakiellelle altistumisella voidaan tukea toisen sukupolven maahanmuuttajien valtakielen oppimista ja koulunkäyntiä (Crul ym. 2012, 150. Harju-Luukkainen ym. 2014, 28; Kuukka & Metsämuuronen 2016, 81). Vaikka esimerkiksi Helsingissä vieraskielisten lasten osallistuminen varhaiskasvatukseen on lisääntynyt, osallistuvat he siihen edelleen Suomen virallisia kieliä äidinkielenään puhuvia vähemmän (Helsingin kaupunki 2020). Maahanmuuttotaustaisten lasten

näkökulmasta olisikin suositeltavaa, että päiväkotia aloitettaisiin jo ennen pakollista esikouluikää.

Erilaiset koulusta tarjotut tukijärjestelyt olivat auttaneet muutamia haastateltavia heidän koulutuspoluillaan. Eniten apua oli saatu omilta opettajilta sekä erityisopettajien tuesta. Maahanmuuttotautaisille nuorille tarjotaan tällä hetkellä kohdennetusti esimerkiksi valmistavaa opetusta, S2 tai R2 opetusta ja oman äidinkielen opetusta (Virta ym. 2011, 164–166). Tämän lisäksi tilastot osoittavat, että apukeinona maahanmuuttotautaisien lasten ja nuorten kohdalla käytetään muita useammin vuosiluokkien kertausta (Harju-Luukkainen ym. 2014, 98; Valtiontalouden tarkastusvirasto 2015, 6). Tämän tutkimuksen perusteella näyttää kuitenkin siltä, että toisen sukupolven maahanmuuttajille riittää usein samat tuen muodot kuin kenelle tahansa lapselle ja nuorelle, kunhan tukea saa ja se on oikea-aikaista. Tuen tarjoamisen muodoissa keskeisimmäksi nouseekin yksilöllisten tilanteiden tarkastelu; mistä haasteet todellisuudessa johtuvat ja miten niihin pystytään parhaiten vastaamaan. Tuen ei siis tarvitse olla vain maahanmuuttotautaisille suunnattua, sillä toisen sukupolven maahanmuuttajilla tuen tarpeet eivät välttämättä liity esimerkiksi kielitaitoon vaan muun muassa kotoa saatavan konkreettisen avun puuttumiseen. Tueksi voi monille riittää yleinen tukiovetus tai läksyparkki, jossa apua voi saada myös läksyjen tekoon.

Opettajan rooli painottuu usein opetukseen, ja opetuksen kautta välittyviin asenteisiin ja ajatuksiin. Opinto-ohjauksessa taas punnitaan nuorten kanssa yhdessä heidän tavoitteitaan ja mahdollisuuksiaan, jolloin vaikutukset esimerkiksi koulutusvalintoihin voivat olla hyvinkin merkittäviä. Opinto-ohjaajien on huomattu kokevan, että maahanmuuttotautaisien nuorten ohjaaminen haasteellisempaa kuin valtaväestön nuorten. Heidän on myös huomattu joskus luokittelevan maahanmuuttotautaisia, jopa huomaamattaan sitä itse. (Niemi ym. 2019, 58–59.) Tämä tutkimus antaa myös osviittaa siitä, etteivät kaikki opinto-ohjaajat ole osanneet kohdata ja ohjata nuoria yksilöllisesti ja heille suotuisimmalla tavalla. Ennen kaikkea tarinoista tulee kuitenkin ilmi, että opinto-ohjauksessa on Suomessa paljon vaihtelevuutta. Ohjaus ei välttämättä ole tarkoituksenmukaisesti epätasa-arvoista tai kategorisoivaa, vaan se saattaa

liittyä myös ohjaajien kyvyttömyyteen ymmärtää nuoria ja heidän tilanteitaan. Koska asiantuntevalla, henkilökohtaisella ja oikea-aikaisella ohjauksella on vaikutusta koulutusvalintojen muodostumiseen (Airas ym. 2019, 67–68), tulisi opinto-ohjaajien kykyä työskennellä monikulttuuristen nuorten parissa edistää. Tiedon ja kokemuksen puuttuessa saattavat maahanmuuttotaustaiset perheet kääntyä opinto-ohjaajien puoleen ja kuunnella heidän neuvojaan jopa muita enemmän, jolloin opinto-ohjaajien merkitys korostuu entisestään. Maahanmuuton lisääntyessä monikulttuurisuus näyttäytyy yhä useamman opinto-ohjaajan arjessa nyt ja tulevaisuudessa. Nykyisille ja tuleville opinto-ohjaajille tulisikin siis tarjota koulutusta miten kohdata, ymmärtää ja ohjata maahanmuuttotaustaisia nuoria yhä yksilöllisemmin.

Jotta maahanmuuttotaustaiset nuoret saisivat koulunkäyntiinsä ja koulutussiirtymiinsä sellaista tukea, josta he parhaiten hyötyvät, tulisi heidän tarpeitaan tarkastella yhä yksilöllisemmin. Maahanmuuttotaustaiset voivat olla toisistaan hyvin poikkeavissa tilanteissa jo sen perusteella, milloin he ovat muuttaneet Suomeen tai ovatko he jopa syntyneet Suomessa. Yksilöllisten tilanteiden huomioimisessa korostuu erityisesti opettajien kyky kohdata lapset yksilöinä. Tämän lisäksi opettajan suhtautuminen oppilaaseen vaikuttaa lapsen käsityksiin itsestä, omista kyvyistä ja mahdollisuuksista (Mäkelä ym. 2019, 285. Roth & Erstad 2016, 71). Siitä huolimatta, että haastateltavat olivat pääosin saaneet opiskella hyvien opettajien opetuksessa, oli joillakin ollut myös yksittäisiä huonoja kokemuksia. Myös aiemmissa tutkimuksissa on tullut esille, että maahanmuuttotaustaiset nuoret ovat kokeneet tulleensa kohdelluksi eri tavoin kuin valtaväestön nuoret (Saarinen & Zacheus 2019, 197; Zacheus ym. 2017, 10). Vaikka haastateltavat olivat kyenneet ohittamaan tällaiset tilanteet ilman negatiivisia seurauksia, kertovat tulokset kuitenkin siitä, että syrjivää ja epätasa-arvoista kohtelua esiintyy Suomessa. Kuten myös Saarinen ja Zacheus (2019, 199) tuovat esille; opettajien tulisi kohdella kaikkia nuoria tasa-arvoisesti. Tämän toteutumiseksi tulisi koulujen kiinnittää huomiota opettajiensa toimintaan ja puuttua tilanteisiin heti, mikäli koulussa on havaittavissa sopimatonta käytöstä tai puhetta.

Syrjimättömyyden tärkeys korostuu myös koulun kokonaisilmapiirissä, jota ovat luomassa koulun henkilökunnan lisäksi myös koulukaverit. Kaikki haastateltavat olivat kokeneet, että heillä oli pääsääntöisesti ollut ystäviä ja he olivat viihtyneet koulussa hyvin. Kuten myös aiemmissa tutkimuksissa on huomattu (Peltola 2014, 226–231; Turjanmaa 2017, 48–49), oli myös haastateltavilla monen taustaisia ystäviä. Haastateltavat korostivat ystävänsään kuitenkin usein tärkeimpänä ominaisuutena saman henkisyttä, eikä niinkään etnisyyttä tai taustaa, mikä kuvastaa sitä, ettei ystävien taustalla ollut heille kovin suurta merkitystä. Niissäkin tilanteissa, jossa syrjintää oli kohdattu, oli ympärillä usein ihmisiä, jotka olivat heidän tukenaan. Haasteet koulun sosiaaliseen ympäristöön sopeutumisessa olivat joka tapauksessa usein johtaneet hetkittäiseen koulumenestyksen laskuun ja toisaalta hyvän sekä kannustavan ilmapiirin kuvattiin parantaneen koulumenestystä. Toki syitä esimerkiksi koulumenestyksen laskuun oli myös muita, mutta vastaavasti aiemmissakin tutkimuksissa kouluun kuuluvuuden tunteen ja hyvien ystävyys-suhteiden on huomattu tukevan nuorten koulunkäyntiä (Harju-Luukkainen ym. 2014, 85–86, 87).

Kuten myös aiemmin on huomattu (Holmberg ym. 2019, 133; Zacheus ym. 2017, 13), tässäkin tutkimuksessa osa haastateltavista oli pohtinut mahdollista tulevaa syrjintää esimerkiksi yliopistojen hakuprosessissa ja tulevaisuudessa työmahdollisuuksissa. Syrjintää ei ennakoitu niinkään opiskelukavereilta, mikä on ymmärrettävää, sillä kokemukset luokkatovereiden tekemästä syrjinnästä olivat vähäisiä. Kaikki maahanmuuttotaustaiset eivät myöskään kohtaa syrjintää samalla tavalla tai yhtä paljon, vaan esimerkiksi syntyperällä (Jasinskaja-Lahti ym. 2002, 134; Mannila ym. 2012, 231–241) ja ulkonäöllä voi olla vaikutusta syrjinnän määrään (Mäkelä ym. 2019, 271; Zacheus ym. 2017, 12–13). Vaikka tutkimusjoukko oli pieni, niin silti ulkonäöllisesti ja kulttuurisesti eniten valtaväestöstä poikkeavat haastateltavat olivat pohtineet mahdollista syrjintää ja kokeneet ulkopuolisuuden tunteita enemmän. Tämä voisi viitata siihen, että kyseisten seikkojen oli huomattu altistavan syrjinnälle. Yksittäisistä tilanteista huolimatta haastateltavilla oli säilynyt usko omiin mahdollisuuksiinsa. Kouluympäristössä nuoren tausta ei saisi määrittää ystävyys-suhteita eikä koulun henkilökunnalta saamaa kohtelua. Kouluissa olisikin syytä kiinnittää huomiota

siihen, ettei koulun toiminta ole syrjivää tai altista valtaväestön ja maahanmuuttotaustaisten nuorten vastakkainasettelulle. Koulujen tulisi siis tukea monikulttuurisuutta ja hyvän ilmapiirin syntymistä.

Kuten aiemminkin on tullut esille (Crul & Schneider 2009, 22), oli vanhemmilla saattanut olla vaikeuksia tukea nuoria konkreettisissa asioissa kuten läksyjen teossa ja järjestelmään liittyvissä asioissa. Osa haastateltavista toi esille myös tiedonpuutteita esimerkiksi lukiokoulutukseen ja hakuprosesseihin liittyen, minkä on myös huomattu olevan yleistä maahanmuuttotaustaisilla nuorilla (Holmberg ym. 2019, 118–119, Lairio ym. 2001, 140–145). Koulun toimilla voidaan kuitenkin vaikuttaa kodin mahdollisuuksiin tukea nuoria. Koulujen olisikin hyvä perehtyä maahanmuuttotaustaisten perheiden tilanteisiin ja mahdollisuuksiin tukea lapsia. Tämä olisi tärkeää, jotta lapsen tilanne ymmärretään hyvin, eikä esimerkiksi tehtäisi vääriä johtopäätöksiä. Ylipäätään vaikuttaa siltä, että koulun ja kodin vankeammasta yhteistyöstä ja maahanmuuttajavanhempien paremmasta tiedottamisesta olisi hyötyä, mikä on jo aiemminkin huomattu (Airas ym. 2019, 72–75). Siitä huolimatta, että haastateltavat ovat menestyneet hyvin, olisi monelle heistäkin ollut hyötyä paremmasta kodin ja koulun yhteistyöstä. Maahanmuuttajavanhemmilta ei voida odottaa tukea tai kannanottoja lastensa kouluttautumiseen, ellei heillä ole tähän riittäviä tietoja. Vain riittävän tiedon valossa heidän on mahdollista tehdä lapsensa näkökulmasta oikeita valintoja.

### 10.3. Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden pohdintaa

Tieteellistä tutkimusta tehdessä tulee miettiä tutkimuksen eettisyyttä sekä luotettavuutta. Eettisesti hyvän tutkimuksen tulee noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä, jonka tarkastelu alkaa jo tutkimusaiheen valinnasta (Hirsjärvi ym. 2009, 23–25). Tämän tutkimuksen kohderyhmä on kapea ja maahanmuuttoon sekä maahanmuuttotaustaan kytkeytyvä aihe voi monin tavoin olla arka, kuten jo maahanmuuttotaustaan liitettävän termistön käsittelyssä tuotiin ilmi. Tutkimustulosten tavoitteena ei ole tarkoitus yleistää, että kaikkien toisen sukupolven maahanmuuttajanuorten kokemukset olisivat tutkimustulosten kaltaisia. Tutkimuksen teossa ja tulosten esityksessä on kuitenkin pyritty

kunnioittamaan tähän tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden kokemuksia ja näin tuomaan esille heidän äänensä mahdollisimman rehellisesti.

Suomessa on muutamia tahoja, jotka ohjaavat ja valvovat tutkimuksen teon asianmukaisuutta ja eettisyyttä, joista yksi on opetus- ja kulttuuriministeriön asettama tutkimuseettinen neuvottelukunta (Hirsjärvi ym. 2009, 23). Tutkimuseettinen neuvottelukunta on asettanut yhdeksän hyvän tieteellisen käytännön perusperiaatetta, joita tässäkin tutkimuksessa on noudatettu. Tämän tutkimuksen kannalta keskeisimpinä periaatteina tutkimusta tehdessä on: 1. pyritty rehellisyyteen, yleiseen huolellisuuteen ja tarkkuuteen niin tulosten tallentamisessa, esittämisessä kuin arvioinnissa, 2. sovellettu tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointi menetelmiä, 3. kunnioitettu muiden tutkijoiden työtä viittaamalla heidän julkaisuihinsa asianmukaisella tavalla sekä 4. kokonaisuudessaan suunnittelu, toteutus, raportointi sekä tallennus on tehty tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten edellyttämällä tavalla. Tutkimuksen eettisyysperiaatteita onkin pyritty noudattamaan tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. (TENK 2012, 6–7.)

Tämän tutkimuksen osalta tuli huomioida myös tutkimuseettisen neuvottelukunnan erityisesti ihmistieteitä koskevat ohjeistukset. Haastettavien osallistuminen oli täysin vapaaehtoista, ja heille kerrottiin ennen tutkimukseen osallistumista tutkimuksen tarkoitus sekä annettiin tietoa siitä, miten tutkimusaineistoa aiottiin käsitellä ja säilyttää. Haastateltaville annettiin myös tutkimuseettisten periaatteiden mukaisesti mahdollisuus kieltäytyä sekä keskeyttää tutkimukseen osallistuminen. Haastateltavien henkilötietoja käsiteltiin asianmukaisesti ja heidän yksityisyydensuojaansa pyrittiin kunnioittamaan. Myös tulosten julkaisussa on pyritty suojaamaan heidän tunnistamattomuuttaan poistamalla henkilöiden tunnistetietoja. Tämän lisäksi heille kerrottiin ennen tutkimukseen osallistumista, millä tavoin heidän tietojaan esitetään tutkimusjulkaisussa. Koska tiedon anto tutkimukseen osallistujille on erittäin keskeisen tutkimuseettinen periaate, on huomioitava, että osallistujat kykenevät ymmärtämään ja pystyvät käsittelemään annettua tietoa. (TENK 2019, 7–13)

Haastateltavien ollessa itse yliopisto-opiskelijoita voidaan olettaa, että heillä on ollut hyvä käsitys siitä mihin tarkoitukseen heidän kertomaansa hyödynnetään sekä erinomainen kyky käsitellä tietoa, jota heille annettiin tähän tutkimukseen osallistumisesta.

Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa puhutaan usein tutkimuksen reliabiteetista eli mittaustulosten toistettavuudesta sekä validiteetista eli tutkimusmenetelmän kyvystä mitata juuri sitä, mitä haluttiin mitata. Luotettavuuden tulkinta näiden valossa on kuitenkin syntynyt kvantitatiivisen tutkimuksen piirissä ja näiden käsitteiden käyttöä laadullisen tutkimuksen piirissä pyritään välillä jopa välttämään. Joka tapauksessa jokaisen tutkimuksen kohdalla tulee arvioida tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä, vaikkei reliabiteetin ja validiteetin termejä käytettäisikään. (Hirsjärvi ym. 2009, 231–232.)

Tutkimusmetodin näkökulmasta aineiston keruu onnistui monesta näkökulmasta hyvin. Vaikka haastattelumetodin eettisestä näkökulmasta huomioitiin, ettei haastateltavia pakotettu kertomaan asioista, joista he eivät itse halunneet puhua (Hyvärinen & Löytönen 2005, 197), jolloin jotain saattaisi jäädä kertomatta, korostui valitussa metodissa haastateltavien valta kertoa itselleen tärkeistä asioista. Tämän tutkimuksen kannalta keskeistä olikin saada heidän äänensä kuuluviin, mikä onnistui hyvin. Haastattelun haasteena voi kuitenkin olla se, että haastateltavilla on taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia (Hirsjärvi ym. 2009, 206). On myös hyvä huomioida tutkijan ja haastateltavan suhde. Haastateltavat olivat kaikki minulle entuudestaan tuntemattomia. Tutkimusjoukon keruussa hyödynnettiin omia verkostojani, mikä haastattelututkimuksessa on mahdollista (Rapley 2004, 17). Omien verkostojeni hyödyntämisen vuoksi haastateltavilla saattoi olla yhteisiä tuttuja kanssani. Tämän vaikutusta on vaikea arvioida; samaan aikaan se on saattanut auttaa haastateltavia luottamaan ja näin kertomaan avoimemmin ajatuksistaan, mutta toisaalta se on voinut myös rajoittaa heidän avoimuuttaan.

Laadullista tutkimusta tehdessä on huomioitava tutkijan subjektiivisuus myös analyysivaiheessa. Samasta aineistosta voidaan päätyä erilaisiin lopputuloksiin

jo riippuen luokitteluperusteista ja painotuseroista (Kiviniemi 2018, 83). Myös tutkijan asema suhteessa tutkimusaiheeseen voi vaikuttaa tulkintoihin siitä huolimatta, että tutkija pyrkii objektiivisuuteen. En itse kuulu kohdejoukkoon, mutta olen käynyt läpi saman koulutusjärjestelmän, jonka vuoksi konteksti on siltä osin myös henkilökohtaisesti tuttu. Tutkimuksen luotettavuutta onkin pyritty kohentamaan tarkalla selostuksella tutkimuksen teon jokaisesta vaiheesta, jotta lukija saa käsityksen siitä miten saatuihin tuloksiin on päädytty. Luotettavuutta on pyritty kohentamaan myös käyttämällä suoria haastatteluotteita, jotta myös lukija pystyy tekemään omaa tulkintaa. (Hirsiniemi ym. 2009, 232–233.)

Jokaisen ihmisen kertoma on aina hänen kokemuksensa tai rekonstruoima käsitys jostakin ilmiöstä, eikä niinkään itse ilmiö (Puusa 2011, 77). Näin ollen tutkimustulosten osalta on tärkeää tuoda esille, ettei tuloksillakaan pyritä esittämään koko kohderyhmään yleistettäviä näkemyksiä. Tutkimuksen tavoitteena on tuoda esille millaisia kokemuksia kohderyhmällä voi olla. On siis hyvä huomioida, että tutkimuksessa on tuotu esille yliopistoon päätyneiden eli koulutuspoluillaan hyvin menestyneiden toisen sukupolven maahanmuuttajien kokemuksia. Jonkin toisen maahanmuuttotaustaisen nuoren kokemus voi siis olla hyvin erilainen, joten koulutuspolkuja on hyvä tutkia muidenkin maahanmuuttajaryhmien näkökulmasta. Vaikka tutkimuksen tavoitteena oli tuoda esille juuri toisen sukupolven maahanmuuttajien kokemusten erityisyyttä, on tärkeää huomioida, ettei tutkimus ollut vertaileva tutkimus, eikä näin heidän kokemuksiaan voida verrata muihin. Monesti on myös mahdotonta tulkita mitkä asiat liittyvät yksin maahanmuuttotaustaan ja mitkä asiat voivat tapahtua tai näyttäytyä samanlaisina kelle tahansa.

#### 10.4. Käytännön kontribuutio ja jatkotutkimusehdotuksia

Tämän tutkimuksen myötä vahvistuu käsitys siitä, että yhteiskunnan toimilla pystytään tukemaan toisen sukupolven maahanmuuttajanuorten kouluttautumista. Erityisesti koulun toimia tulisi kehittää ja edistää, jotta nuorten tarpeisiin pystyttäisiin vastaamaan yhä paremmin. Koulujen olisi hyvä tarkastella nuorten tilanteita yksilöllisesti sekä edistää koulun ja kodin yhteistyötä.

Tavoitteena olisi mahdollistaa jokaiselle nuorelle koulussa sellainen tuki ja ympäristö, jossa nuoren on hyvä muodostaa käsityksiä itsestään, omista kyvyistään ja mahdollisuuksistaan. Tällainen ympäristö on suotuista aivan jokaiselle koululaiselle, ei vain maahanmuuttotaustaisille lapsille ja nuorille.

Koulun sekä koulutusjärjestelmän rakenteiden näkökulmasta tulisi perehtyä siihen, etteivät mitkään rakenteet olisi mitään opiskelijaryhmää syrjiviä. Rehtorit ovat tuoneet esille, että joidenkin maahanmuuttotaustaisille suunnattujen erityistoimien toteuttamisen olevan käytännön syistä vaikeaa (Tikkanen 2011, 257, 259–260). Mikäli tällaiset syyt ovat sen taustalla, että haastatteluissa esille tulleella tavalla maahanmuuttotaustaiset nuoret saatetaan jakaa omiin ryhmiin ja luokkiin, eivät erityisjärjestelyt toimi toivotulla tavalla. Jatkossa tulisikin tutkia tarkemmin miten maahanmuuttotaustaisille suunnatut erityisjärjestelyt on koulujen arjessa käytännössä toteutettu. Mikäli nykyiset toimet johtavat useissa tilanteissa nuorten osalta eriarvoistavaan asemaan tai jopa syrjintään, tulisi tällaisia erityisjärjestelyjä muuttaa. Jos esimerkiksi oman uskonnon opetuksen tarjoaminen johtaa siihen, että nuoret joutuvat toissijaiseen asemaan kaikessa opetuksessa, ei kyseinen erityisjärjestely todellisuudessa ole tasa-arvoistava.

Tämän lisäksi kouluissa tulisi kiinnittää huomiota yhä enemmän koulun ilmapiiriin. Niin opetushenkilökunnan kuin oppilaidenkin toimintaan tulee puuttua, mikäli se on maahanmuuttotaustaisia nuoria syrjivää. Olisi hyvä tutkia miten eri koulutusasteilla voidaan edistää monikulttuurisen ja erilaisuutta hyväksyvän ilmapiirin muodostumista. Eräs haastateltavista toikin esille, ettei kukaan, opettaja, lapsi tai yhteiskunta, hyödy siitä, että nuorten ympärillä työskentelee sellaisia ihmisiä, joiden asenteet ovat heitä vastaan. Oikeanlaisten asenteiden myötä mahdollistuu jokaisen lapsen yksilöllinen kohtaaminen, jolloin nuorille on mahdollista tarjota heidän tarvitsemaansa tukea. Mitään maahanmuuttotaustaisille suunnattua erityisjärjestelyä, kuten esimerkiksi S2 tai R2 opetusta, ei siis tulisi tarjota nuorelle vain maahanmuuttotaustan perusteella. Tässä korostuukin se, että niin rehtoreille, opettajille, opinto-ohjaajille kuin muullekin koulun henkilökunnalle tulisi tarjota koulutusta monikulttuuristen lasten parissa työskentelyyn. Tällöin yhä useampi nuorten parissa työskentelevä

aikuinen pystyisi kohtaamaan maahanmuuttotaustaiset nuoret yksilöllisesti ja näin tarjoamaan kullekin nuorelle toimivaa tukea, neuvoja ja ohjausta.

Rakenteiden näkökulmasta maahanmuuttotaustaisten lasten olisi hyvä aloittaa päiväkotitoiminta jo ennen pakollista esikoulua, jotta valtiokielen oppiminen sujuisi mahdollisimman mutkattomasti. Tämän toteutumisessa korostuu maahanmuuttajavanhempien tiedottaminen siitä, miksi päiväkotitoiminta olisi hyvä aloittaa jo pienenä ja mitä kaikkea muuta päiväkotitoiminta tarjoaa lapselle Suomessa. Esimerkiksi jo neuvolassa voitaisiin tuoda esille miksi päiväkotitoiminnan aloitus olisi hyväksi myös tulevan koulutuspolun näkökulmasta. Mikäli vanhemmat saavat kuulla tästä vasta alakoulussa, kun lapsella on jo haasteita kielitaidossa ja tällöin mahdollisesti myös muissa aineissa, ei asiaan voida enää vaikuttaa samalla tavalla.

Ylipäätään vanhemmille tulisi tarjota lisää tietoa, jotta he pystyvät tekemään lastensa näkökulmasta oikeita valintoja. Tiedon annossa korostuu kuitenkin aina oikea-aikaisuus. Mikäli vanhemmat saavat tietoa esimerkiksi koulutussiirtymistä vasta itse siirtymävaiheessa, eivät he välttämättä ole osanneet ajatella siirtymiin vaikuttavia seikkoja ja pystyneet tukemaan lapsiaan jo aiemmassa vaiheessa tarvittavalla tavalla. Tietoa tulisi antaa myös esimerkiksi erityisjärjestelyiden vaikutuksista kouluarkeen kokonaisuudessaan sekä niiden vaikutuksista tuleviin jatko-opintomahdollisuuksiin. Kodin ja koulun yhteistyötä kehittämällä pystyttäisiin varmasti vaikuttamaan näihin asioihin, jolloin maahanmuuttajavanhempien toimijuus lastensa kouluttautumisen suhteen vahvistuisi. Jatkotutkimuksena olisikin hyvä tarkastella, miten maahanmuuttajavanhempien tietämystä ja kykyä tukea lapsiaan koulutuspolun eri vaiheissa voitaisiin parhaalla tavalla tukea. Olisi hyvä perehtyä siihen, millaisia tiedonpuutteita ja mahdollisia virheellisiä käsityksiä maahanmuuttajavanhemmilla usein on, ja mitä tietoa he itse kaipaisivat saavansa lisää. Tämän lisäksi olisi tärkeää tarkastella millaisin tavoin he toivoisivat saavansa tietoa, jotta se tukisi heitä lastensa ohjauksessa ja tukemisessa.

Haastateltavien kotioloit vaikuttivat monessa mielessä olleen nuorten kasvulle ja kehitykselle suotuisat. Voisikin ajatella, että kodin ja koulun yhteistyön lisäksi maahanmuuttajaperheiden kokonaisyhyvinvointia parantamalla vanhemmille mahdollistuu resursseja tukea lapsia myös kouluasioissa. Tässä mielessä kaikki yhteiskunnan toimet, joilla maahanmuuttajien kotoutumista voidaan edistää, edistävät myös mahdollisesti lasten koulutusta. Eräs haastateltavista toi esille, että toisen sukupolven maahanmuuttajana hän pystyy toimimaan ikään kuin siltana kahden kulttuurin välillä. Tätä toisen sukupolven maahanmuuttajien arvokasta tietämystä tulisikin hyödyntää maahanmuuttajatutkimuksessa yhä enemmän ja myös kaikessa maahanmuuttajille suunnatussa toiminnassa. Tähän ei ole aina ollut samaa mahdollisuutta kuin nykyään toisen maahanmuuttajasukupolven nuoren ikärakenteen vuoksi (SVT 2020b). Maahanmuuttotaustaisten nuorten tukeminen kouluttautumisessa nähdään myös valtiontaloudellisesta näkökulmasta järkevänä (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2015, 5). Toivottavasti edellä mainittuihin teemoihin panostamalla yhä useampi toisen sukupolven maahanmuuttajanuorikin uskaltautuisi tavoittelemaan yliopistokoulutusta.

## Lähteet

- Abbot, H.P. 2008. *The Cambridge introduction to narrative*. Cambridge University Press.
- Airas, M., Delahunty, D., Laitinen, M., Saarilampi, M-L., Sarparanta, T., Shemsedini, G., Stenberg, H., Vuori, H. & Väättäinen, H. 2019. Taustalla on väliä. Ulkomaalaistaustaiset opiskelijat korkeakoulupolulla. Kansallinen koulutuksenarviointikeskus. Julkaisut 22:2019. Tampere: Punamusta Oy. [https://karvi.fi/app/uploads/2019/11/KARVI\\_2219.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2019/11/KARVI_2219.pdf) (Luettu 28.4.2020.)
- Alitolppa-Niitamo, A. 2004. Somali youth in the context of schooling in metropolitan Helsinki: A framework for assessing variability in educational performance. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 30 (1), 81–106.
- Antikainen, A. 1998. Kasvatus, sosiaalisuus ja elämäntapa. Teoksessa A. Antikainen (toim.) *Kasvatus, elämäntapa ja yhteiskunta*. Porvoo: WSOY, 101–134.
- Baltes, P.B., Reese, H.W. & Lipsitt, L.P. 1980. Life-span developmental psychology. *Annual Review of Psychology* 31 (1), 65–110.
- Baum, S. & Flores, S.M. 2011. Higher education and children of immigrant families. *The Future of Children* 21 (1), 171–193.
- Berry, J.W. 1997. Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review* 46 (1), 5–34.
- Borgna, C. & Contini, D. 2014. Migrant achievement penalties in Western Europe: Do educational systems matter? *European Sociological Review* 30 (5), 670–683.
- Bradley, H. 1996. *Fractured identities. Changing patterns of inequality*. Cambridge: Polity Press.
- Causa, O. & Jean, S. 2007. Integration on immigrants in OECD countries: Do policies matter? OECD Economic Department Working Papers No. 564. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/162367775052.pdf?expires=1588511623&id=id&accname=guest&checksum=7ABAAA52A64B8865C477A234A72D75AB> (Luettu 14.4.2020.)

- Crul, M. & Schneider, J. 2009. The second generation in Europe: Education and the transition to the labor market. Amsterdam: TIES. <https://www.migrationpolicy.org/research/second-generation-europe-education-and-transition-labor-market> (Luettu 2.6.2020.)
- Crul, M., Schnell, P., Herzog-Punzenberger, B., Wilmes, M., Slooman, M.W. & Aparicio Gómez, R. 2012. School careers of second-generation youth in Europe: Which education system provide the best chances for success? Teoksessa M. Crul, J. Schneider & F. Lelie (toim.) The European second generation compared – Does the integration context matter? Amsterdam: Amsterdam University Press, 101–164.
- Cuconato, M & Walther, A. 2015. 'Doing transitions' in education. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 28 (3), 283–296.
- Diak. Erillishaku romani- ja maahanmuuttajataustaisille hakijoille. <https://www.diak.fi/hakeminen/hakuinfo/erillishaku-romani-ja-maahanmuuttajataustaisille-hakijoille/> (Luettu 5.5.2020.)
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I – Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalle. PS-kustannus. 26–44.
- Forsander, A. 2002. Luottamuksen ehdot: maahanmuuttajat 1990-luvun suomalaisilla työmarkkinoilla. Helsinki: Väestöntutkimuslaitos.
- Griga, D. & Hadjar, A. 2014. Migrant background and higher education participation in Europe: the effect of the educational systems. *European Sociological Review* 30 (3), 275–286.
- Hakala, J. 2010. Tutkimusmenetelmän valinnasta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I – Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalle. PS-kustannus, 12–25.
- Haltia, N., Isopahkala-Bouret U. & Jauhiainen, A. 2019. Korkeakoulujen opiskelijavalintauudistus ja aikuisopiskelijan opiskelumahdollisuudet. *Aikuiskasvatus* 39 (4), 276–289.
- Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K., Sulkunen, S., Suni, M. & Vettenranta, J. 2014. Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen. Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä

- taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Hautamäki, T. 2018. Sinä sopisit hoitajaksi. <https://suomenkuvalehti.fi/jutut/kotimaa/ysin-keskiarvolla-ja-sinisilmilla-saa-haaveilla-yliopistosta-jos-sattuu-kayttamaan-huivia-tilanne-toinen/> (Luettu 26.4.2020.)
- Heath, A.F., Rethon, C. & Kilpi, E. 2008. The second generation in Western Europe: education, unemployment, and occupational attainment. *Annual Review of Sociology* 34, 211–235.
- Heckmann, F. 2005. Integration and integration policies: IMISCOE network feasibility study. Bamberg: European Forum for Migration Studies. [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/19295/ssoar-2005-heckmann-integration\\_and\\_integration\\_policies.pdf?sequence=1&isAllowed=y&Inkname=ssoar-2005-heckmann-integration\\_and\\_integration\\_policies.pdf](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/19295/ssoar-2005-heckmann-integration_and_integration_policies.pdf?sequence=1&isAllowed=y&Inkname=ssoar-2005-heckmann-integration_and_integration_policies.pdf) (Luettu 23.4.2020.)
- Helsingin kaupunki. 2017. Helsingin ulkomaalaistaustainen väestö vuonna 2016. [https://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/17\\_01\\_13\\_Tilastoja\\_1\\_Hiekkavuo.pdf](https://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/17_01_13_Tilastoja_1_Hiekkavuo.pdf) (Luettu 19.1.2019.)
- Helsingin kaupunki. 2019a. Helsingin seudun vieraskielisen väestön ennuste 2018–2035. [https://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/19\\_03\\_14\\_Tilastoja\\_3\\_Vuori.pdf](https://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/19_03_14_Tilastoja_3_Vuori.pdf) (Luettu 4.5.2020.)
- Helsingin kaupunki. 2019b. Ulkomaalaistaustaisten työllisyys. [https://tilajakehitys.hel.fi/ulkomaalaistaustaisten\\_tyollisyys](https://tilajakehitys.hel.fi/ulkomaalaistaustaisten_tyollisyys) (Luettu: 13.4.2020.)
- Helsingin kaupunki. 2020. Vieraskielisten osallistuminen varhaiskasvatukseen on yleistynyt. <https://ulkomaalaistaustaisethelsingissa.fi/fi/opetusjakoulutus> (Luettu 20.5.2020.)
- Hippe, R. & Jakubowski, M. 2018. Immigrant background and expected early school leaving in Europe: evidence from PISA. Luxembourg: Publications Office of the European Union

- [https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC109065/jrc109065\\_techbrief\\_migesl\\_180202final.pdf](https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC109065/jrc109065_techbrief_migesl_180202final.pdf) (Luettu 2.6.2020.)
- Hirard, T & Stenberg, H. 2018. Korkeakouluvalmiuksia maahanmuuttajille nyt myös verkossa. <https://uasjournal.fi/3-2018/korkeakouluvalmiuksia-maahanmuuttajille-verkossa/> (Luettu 3.4.2019.)
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2015. Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Glaudeamus.
- Holmberg, L., Kalalahti, M., Varjo, J. & Janhukainen, M. 2019. Kohti ”omaa juttua”. Koulutusvalinnat nuorten elämäkulussa. Teoksessa M. Janhukainen, M. Kalalahti & J. Kivirauma (toim.) Oma paikka haussa. Glaudeamus, 106–134.
- Hyvärinen, S. & Erola, J. 2011. Perhetaustan vaikutus toisen polven maahanmuuttajien kouluttautumiseen Suomessa. Mahdollisuuksien tas-arvo stressitestissä? *Yhteiskuntapolitiikka* 76 (5), 33–44.
- Hyvärinen, M. & Löytönen, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa: J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu – tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 189–222.
- Hyvärinen, M. 2010. Haastattelukertomuksen analyysi. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 90–118.
- Jakobs, L. 2013. A vision of equal opportunity in postsecondary education. Teoksessa H.D. Meyer, E.P. St John, M. Chankseliani & L. Ulribe (toim.) Fairness in access to higher education in a global perspective: reconciling excellence, efficiency, and justice. SensePublishers, 41–56.
- Janhukainen, M., Kalalahti, M. & Kivirauma, J. 2019. Oma paikka haussa. Glaudeamus.
- Jasinskaja-Lahti, I., Liebkind, K. & Vesala, T. 2002. Rasismi ja syrjintä. Maahanmuuttajien kokemuksia. Helsinki: Glaudeamus.
- Jones, S. 2004. Depth Interviewing. Teoksessa C. Seale (toim.) Social research methods. London and New York: Routledge, 257–260.
- JYU. 2020. INTEGRA. <https://movi.jyu.fi/fi/kehittamistyo/integra> (Luettu 5.5.2020.)

- Kalalahti, M., Varjo, J., Zacheus, T., Kivirauma, J., Mäkelä, M-L., Saarinen, M. & Jahnukainen, M. 2017. Maahanmuuttajataustaisten nuorten toisen asteen koulutusvalinnat. *Yhteiskuntapolitiikka* 82 (1), 33–44.
- Kalalahti, M., Laaksonen, L.M., Varjo, J. & Janhukainen, M. 2019a. Miten koulu sujuu? Koulutusasenteet ja tavoiteorientaatiot peruskoulusta toiselle asteelle. Teoksessa M. Janhukainen, M. Kalalahti & J. Kivirauma (toim.) *Oma paikka haussa*. Glaudeamus, 90–105.
- Kalalahti, M., Zacheus, T., Laaksonen, M.L. & Janhukainen., M. 2019b. Toiselle asteelle ja eteenpäin. Eriytyvät toisen asteen koulutuspolut. Teoksessa M. Janhukainen, M. Kalalahti & J. Kivirauma (toim.) *Oma paikka haussa*. Glaudeamus, 71–89.
- Kangasvieri, F. 2019. Noor Assad on espoolainen kymppin tyttö, joka haluaa lääkäriksi – koulussa hän todisteli äidinkielen taitoaan ja kieltäytyi lähihoitajaopinnoista. <https://yle.fi/uutiset/3-11014478> (Luettu 26.4.2020.)
- Kauppila, J. & Vanhalakka-Ruoho, M. 2012. Elämänkulku ja elinikäinen oppiminen. Teoksessa J. Suoranta, J. Kauppila, H. Rekola, P. Salo & M. Vanhalakka-Ruoko (toim.) *Aikuiskasvatuksen risteysasemalla*. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto, 36–72.
- Kilpi, E. 2010. Toinen sukupolvi peruskoulun päättyessä ja toisen asteen koulutuksessa. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 110–132.
- Kilpi-Jakonen, E. 2011. Continuation to upper secondary education in Finland: Children of immigrants and the majority compared. *Acta Sociologica* 54 (1), 77–106.
- Kilpi-Jakonen, E. 2017. Maahanmuuttajien lasten koulutussiirtymät toisen asteen koulutuksen läpi ja korkeakouluun. *Kasvatus* 48 (3), 217–23.
- Kirjavainen, T. & Pulkkinen, J. 2017. Takaako samanlainen tausta saman osaamisen? Maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestön oppilaiden osaamiserot PISA 2012-tutkimuksessa. *Kasvatus* 48 (3), 189–202.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle*

- tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. PS-kustannus, 73–87.
- Kivirauma, J., Zacheus, T. & Janhukainen, M. 2019. Johdanto. Monikulttuurisuus suomalaisessa yhteiskunnassa. Teoksessa M. Janhukainen, M. Kalalahti & J. Kivirauma (toim.) Oma paikka haussa. Glaudeamus, 11–25.
- Kokkonen, J. 2005. Kosovolaisten oppilaiden koulusuoriutuminen. John Ogbun makrotason mukaan tulkittuna. Acta Universitatis Lapponiensis 92. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Kumpulainen, T. 2017. Vieraskieliset lukiokoulutuksessa. Teoksessa M. Portin (toim.) Vieraskieliset perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa 2010-luvulla. Opetushallitus, 37–50.
- Kurki, T. 2008. Sukupuolittuneita ja rodullistettuja koulutusreittejä. Maahanmuuttajataustaiset tytöt siirtymässä toisen asteen koulutuksiin. Nuorisotutkimus 26 (4), 26–51.
- Kuukka, K. & Metsämuuronen, J. 2016. Perusopetuksen päättövaiheen suomi toisen kielenä (S2) -oppimäärän oppimistulosten arviointi 2015. Julkaisut 13:2016. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Laakso, H. 2017. Vieraskieliset perusopetuksessa. Teoksessa M. Portin (toim.) Vieraskieliset perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa 2010-luvulla. Opetushallitus, 27–36.
- Lairio, M., Nissilä, P. Puukari, S. & Varis, E. 2001. Opinto-ohjaajat monikulttuurisuuden ja maahanmuuttajien tukijoina. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Muutoksista mahdollisuuksiin. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 131–162.
- Laki kotoutumisen edistämisestä 2010. 30.12.2010/1386.
- Lappi, O. 2017. Kansainvälinen vertailu. Teoksessa M. Portin (toim.) Vieraskieliset perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa 2010-luvulla. Opetushallitus, 123–133.
- Lüdemann, E & Schwerdt, G. 2013. Migration background and educational tracking - Is there a double disadvantage for second-generation immigrants? Journal of Population Economics 26 (2), 455–481.
- Lukiolaki 2018. 10.8.2018/714.
- Maahanmuuttovirasto. 2020. Sanasto. <https://migri.fi/sanasto> (Luettu 1.6.2020.)

- Mannila, S., Castadena, A.E. & Jasinskaja-Lahti, I. 2012. Syrjintä ja väkivaltakokemukset. Teoksessa A.E. Castadena, S. Rask, P. Koponen, M. Mölsä & S. Koskinen (toim.) Maahanmuuttajien terveys ja hyvinvointi. Tutkimus venäläis-, somalialais ja kurditaustaisita Suomessa. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus, 229–243.
- Martikainen, T. & Haikkola, L. 2010. Johdanto. Sukupolvet maahanmuuttajatutkimuksessa. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) Maahanmuutto ja sukupolvet. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 9–4.
- Martikainen, T., Saari, M. & Korkisaari, J. 2013. Kansainväliset muuttoliikkeet ja Suomi. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta. Helsinki: Glauco, 23–54.
- Martti, S. 1999. Koulutus, työmarkkinat ja elämäntilanne: ”Käymme yhdessä ain, käymme aina rinnakkain...”. Teoksessa R. Linnakangas (toim.) Koulutus ja elämäntilanne. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 287–311.
- Metropolia. Korkeakouluopintoihin valmentava koulutus maahanmuuttajille. <https://www.metropolia.fi/fi/opiskelu-metropoliassa/maahanmuuttajille/valmentava-koulutus> (Luettu 5.5.2020.)
- Miyamoto, A., Seuring, J. & Kristen, C. 2020. Immigrant students' achievements in light of their educational aspirations and academic motivation. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 46 (7), 1348–1370.
- MIPEX. 2015. International Key Findings. <http://www.mipex.eu/key-findings> (Luettu 14.4.2020.)
- Mäkelä, M-L., Kalalahti, M. & Peura, M. 2019. Tyttöjen tulevaisuus. Sukupuoli, etninen erillisyys ja koulutusvaihtoehdot. Teoksessa M. Janhukainen, M. Kalalahti & J. Kivirauma (toim.) Oma paikka haussa. Glauco, 254–287.
- Myllyniemi, S. & Kiilakoski, T. 2018. Nuorten koulutuspolut. Teoksessa E. Pekkarinen & S. Myllyniemi (toim.) Opin polut ja pientareet. Nuorisobarometri 2017. Julkaisuja 200. Nuoritutkimusseura, 21–54.

- Niemi, A-M., Kalalahti, M., Varjo, J. & Janhukainen, M. 2019. Neuvotteluja ja sovittelua. Kriittisiä havaintoja ohjaustyöstä. Teoksessa M. Janhukainen, M. Kalalahti & J. Kivirauma (toim.) Oma paikka haussa. Glaudeamus, 49–67.
- Niemi, P. 2016. Ohjaus ja oppilaiden urapohdinta. Turkulaisten peruskoulun päättöluokkalaisten ohjauskokemukset urapohdinnan selittäjinä. Julkaisuja C:423. Turku: Turun Yliopisto.
- Nieminen, T. 2015. Työttömyys ja työvoiman ulkopuolella olevat. Teoksessa T. Nieminen, H. Sutela & U. Hannula (toim.) Ulkomaista syntyperää olevien työ ja hyvinvointi Suomessa 2014. Helsinki: Tilastokeskus, 121–136.
- Nori, H. 2012. Koulutuksellisen tasa-arvon toteutuminen yliopistojen porteilla. Tiedepolitiikka 37 (1), 7–17.
- Nouwen, W., Clycq, N. & Uličná, D. 2015. Reducing the risk that youth with a migrant background in Europe will leave school early. SIRIUS Network and MPI Europe. <https://www.migrationpolicy.org/research/reducing-risk-youth-migrant-background-europe-will-leave-school-early> (Luettu 2.6.2020.)
- OECD. 2018. Working together: Skills and labour market integration of immigrants and their children in Finland. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264305250-en.pdf?expires=1588531737&id=id&accname=guest&checksum=F5532A13934ACD23CE3E1009BF2C4B19> (Luettu 16.4.2020.)
- OECD. 2019. Investing in youth: Finland. Paris: OECD Publishing. [https://read.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/investing-in-youth-finland\\_1251a123-en#page4](https://read.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/investing-in-youth-finland_1251a123-en#page4) (Luettu 20.3.2019.)
- OECD. 2020. Definitions of immigrant students and language spoken at home in PISA. <http://www.oecd.org/education/school/Definitions.pdf> (Luettu 4.6.2020.)
- Ogbu, J.U. & Simons, H.D. 1998. Voluntary and involuntary minorities: A cultural-ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology & Education Quarterly* 29 (2), 155–188.
- OKM. 2016. Valmiina valintoihin. Ylioppilastutkinnon parempi hyödyntäminen korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:37.

- OKM. 2017a. Valmiina valintoihin II. Ammatillisesta koulutuksesta korkeakouluun. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:25.
- OKM. 2017b. Webproppi-lomakkeella saadut lausunnot OKM:n työryhmäraportista Valmiina valintoihin. Ylioppilastutkinnon parempi hyödyntäminen korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa.
- OPH. 2011. Maahanmuuttajien koulutus Suomessa – tilannekatsaus. <https://docplayer.fi/3385332-Maahanmuuttajien-koulutus-suomessa-tilannekatsaus.html> (Luettu 3.5.2020.)
- OPH. 2017. Perusopetukseen valmistava opetus. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukseen-valmistava-opetus.pdf> (Luettu 10.5.2020.)
- OPH 2018, Fakta express. Mitä nuoret ajattelevat kulttuurisesta moninaisuudesta? [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/faktaaexpress\\_4a\\_2018.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/faktaaexpress_4a_2018.pdf) (Luettu 3.5.2020.)
- OPH. 2020. Hyvän ohjauksen kriteerit. Hyvän ohjauksen kriteerit perusopetukseen, lukiokoulutukseen ja ammatilliseen koulutukseen. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/hyvan\\_ohjauksen\\_kriteerit.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/hyvan_ohjauksen_kriteerit.pdf) (Luettu 20.4.2020.)
- OPM. 2010. Ei paikoillanne, vaan valmiit hep! Koulutukseen siirtymistä ja tutkinnon suorittamista pohtineen työryhmän mietintö.
- Ouakrim-Soivio, N., Rautopuro, J., Rantala, J., Saario, J. & van Den Berg, M. 2017. Koulutuksellisen tasa-arvon toteutuminen historian oppiaineessa. *Yhteiskuntapolitiikka* 82 (6), 651–662.
- Peltola, M. 2014. Kunnollisia perheitä. Maahanmuutto, sukupolvet ja yhteiskunnallinen asema. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Portes, A & Rumbaut, R. 2001. *Legacies. The story of the immigrant second generation*. Berkley: University of California Press and New York: Russell Sage Foundation.
- Portin, M. 2017. Vieraskieliset perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa 2010-luvulla. Opetushallitus.

- Puumalainen, S. 1999. Nuoruuden siirtymät ja valikoituminen koulutus ja työmarkkinoilla. Teoksessa R. Linnakangas (toim.) Koulutus ja elämäntietä. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 313–349.
- Puusa, A. 2011. Haastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat – Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO. 73–87.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat – Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO, 47–57.
- Rapley, T. 2004. Interviews. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J.F. Gubrium & D. Silverman (toim.) Qualitative research practice. SAGE Publications, 15–33.
- Rinne, R., Haltia, N., Nori, H. & Jauhiainen, A. 2008. Yliopiston porteilla. Aikuiset ja nuoret hakijat ja sisäänpäässeet 2000-luvun alun Suomessa. Kasvatusalan tutkimuksia 36. Turku: Painosalama.
- Rinne, R. & Tuittu, A. 2011. Peruskoulu maahanmuuttaja- ja suomalaisvanhempien silmin. Teoksessa K. Klemelä, A. Tuittu, A. Virta & R. Rinne (toim.) Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, 97–157.
- Rosenthal, G. 2004. Biographical research. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J.F. Gubrium & D. Silverman (toim.) Qualitative research practice. SAGE Publications, 48–64.
- Roth, S & Erstad, O. 2016. Positional identities in educational transitions: Connecting contemporary and future trajectories among multiethnic girls. *Ethnography and Education* 11 (1), 57–73.
- Rumbaut, R.G. 2004. Ages, life stages, and generational cohorts: Decomposing the Immigrant first and second generations in the United States. *International Migration Review* 38 (3), 1160–1205.
- Rutland, A., Cameron, L., Jugert, P., Nigbur, D., Brown, R., Watters, C., Hossain, R., Landau, A. & Le Touze, D. 2012. Group identity and peer relations: A longitudinal study of group identity, perceived peer acceptance, and friendships amongst ethnic minority English children. *British Journal of Developmental Psychology* 30 (2), 283–302.

- Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 424–431.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9–36.
- Räsänen, M. & Kivirauma, J. 2011. Oppilaana monikulttuurisessa koulussa. Teoksessa K. Klemelä, A. Tuittu, A. Virta & R. Rinne (toim.) Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, 35–95.
- Saarinen, M & Kalalahti, M. 2019. Itsenäisesti vai kavereiden perässä? Vertaissuhteet ja maahanmuuttotausta koulutusvalinnoissa. Teoksessa M. Janhukainen, M. Kalalahti & J. Kivirauma (toim.) Oma paikka haussa. Glaudeamus, 200–222.
- Saarinen, M. & Zacheus, T. 2019. ”En mä oo samanlainen.” Maahanmuuttotaustaisten nuorten kokemuksia ulkopuolisuudesta. Teoksessa M. Janhukainen, M. Kalalahti & J. Kivirauma (toim.) Oma paikka haussa. Glaudeamus, 170–199.
- Saukkonen, P. 2013. Erilaisuuksien Suomi. Vähemmistö- ja kotouttamispolitiikan vaihtoehdot. Helsinki: Glaudeamus.
- Saukkonen, P. 2017. Kotoutumisen seurantajärjestelmän kehittäminen Helsingin kaupungilla. Tutkimuskatsauksia 2. Helsingin kaupunki.
- Saukkonen, P. & Peltonen, J. 2018. Eroja ja yhtäläisyyksiä. Ulkomaalaistaustaiset pääkaupunkiseudulla. Ulkomaista syntyperää olevien työ ja hyvinvointi -tutkimuksen tietojen valossa. Helsingin kaupunki. [https://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/18\\_09\\_13\\_Tutkimuskatsauksia\\_2\\_Saukkonen\\_Peltonen.pdf](https://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/18_09_13_Tutkimuskatsauksia_2_Saukkonen_Peltonen.pdf) (Luettu 13.4.2020.)
- Schütze, F. 1992. Pressure and guilt: War experiences of a young German soldier and their biographical implications. *International Sociology* 7 (2), 187–208.
- Souto, A-M. 2016. Etnistyvät toisen asteen koulutusvalinnat. *Nuorisotutkimus* 34 (4), 47–59.

- Sutela, H. & Larja, L. 2015. Yli puolet Suomen ulkomaalaistaustaisista muuttanut maahan perhesyistä. Ulkomaista syntyperää olevien työ ja hyvinvointi tutkimus 2014. Helsinki: Tilastokeskus. [www.stat.fi/tup/maahanmuutto/art\\_2015-10-15\\_001.html](http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/art_2015-10-15_001.html) (Luettu 10.5.2019.)
- Suurpää, L. 2005. Suvaitsevaisuus. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & O. Löytty (toim.) Suomalinen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta? Tampere: Vastapaino, 41–68.
- SVT. 2017a. Perheet 2016. [http://www.stat.fi/til/perh/2016/02/perh\\_2016\\_02\\_2017-11-24\\_fi.pdf](http://www.stat.fi/til/perh/2016/02/perh_2016_02_2017-11-24_fi.pdf) (Luettu 16.4.2020.)
- SVT. 2017b. Väestön koulutus rakenne 2016. [http://www.stat.fi/til/vkour/2016/vkour\\_2016\\_2017-11-02\\_fi.pdf](http://www.stat.fi/til/vkour/2016/vkour_2016_2017-11-02_fi.pdf) (Luettu 19.4.2020.)
- SVT. 2018. Opintojen kulku 2016. [https://tilastokeskus.fi/til/opku/2018/opku\\_2018\\_2018-03-14\\_fi.pdf](https://tilastokeskus.fi/til/opku/2018/opku_2018_2018-03-14_fi.pdf) (Luettu 15.4.2020.)
- SVT. 2020a. Käsitteet ja määritelmät. <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/kasitteet-ja-maaritelmat.html#ulkomaalaistaustainen> (Luettu 10.5.2019.)
- SVT. 2020b. Maahanmuuttajat väestössä. <http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa.html> (Luettu 16.4.2020.)
- SVT. 2020c. Ulkomaalaistaustaiset. <http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/ulkomaalaistaustaiset.html#maittain> (Luettu 14.4.2020.)
- SVT. 2020d. Väestötietoja maakunnittain 2018. URL: [https://www.tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk\\_vaesto.html](https://www.tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html) (Luettu 15.4.2020.)
- TaY. KORKO hanke. <https://projects.tuni.fi/korko/> (Luettu 5.5.2020.)
- TENK. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf) (Luettu 24.5.2020.)

- TENK. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarviointin\\_ohje\\_2019.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarviointin_ohje_2019.pdf) (Luettu 24.5.2020.)
- Tikkanen, J. 2011. Rehtorit ja monikulttuurinen koulu. Teoksessa K. Klemelä, A. Tuittu, A. Virta & R. Rinne (toim.) Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, 235–295.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu – tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 11–21.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Helsinki: Tammi.
- Turjanmaa, E. 2017. Helpompaa olla omien kanssa? Maahanmuuttanuorten ja suomalaistaustaisten nuorten väliset kaverisuhteet Turussa, Raisiossa ja Uudessakaupungissa. Turku: Siirtolaisinstituutti.
- Turun AMK. POLULLA – Maahanmuuttajat korkeakoulutukseen polkuopiskeluväylää pitkin. <https://www.turkuamk.fi/fi/tutkimus-kehitys-ja-innovaatiot/hae-projekteja/polulla-maahanmuuttajat-korkeakoulutukseen-polkuop/> (Luettu 5.5.2020.)
- Valtioneuvosto. 2008. Valtioneuvoston selonteko eduskunnalle kotouttamislain toimeenpanosta. [https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/selonteko/Documents/vns\\_4+2008.pdf](https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/selonteko/Documents/vns_4+2008.pdf) (Luettu 25.4.2020.)
- Valtiontalouden tarkastusvirasto. 2015. Maahanmuuttajaoppilaat ja perusopetuksen tuloksellisuus. <https://www.vtv.fi/app/uploads/2018/06/15103549/maahanmuuttajaoppilaat-perusopetuksen-tuloksellisuus.pdf> (Luettu 16.11.2018.)
- Varjo, J., Holmberg, L. & Kalalahti, M. 2019. Maata näkyvässä? Maahanmuuttotustaisten nuorten toimintahorisontit. Teoksessa M. Janhukainen, M. Kalalahti & J. Kivirauma (toim.) Oma paikka haussa. *Glaudeamus*, 225–253.

- Vilkko, A. 2000. Elämänkulku ja elämänkulkukerronta. Teoksessa E. Heikkinen & J. Tuomi (toim.) Suomalainen elämänkulku. Vantaa: Tammi. 74–85.
- Virta, A., Räsänen, M. & Tuittu, A. 2011. Opettaja keskellä monikulttuurisuutta. Teoksessa K. Klemelä, A. Tuittu, A. Virta & R. Rinne (toim.) Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, 159–233.
- Vuori, P. & Kaasila, M. 2018. Helsingin ja Helsingin seudun väestöennuste 2018–2050. Helsingin kaupunki. [https://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/18\\_10\\_30\\_Tilastoja\\_18\\_Vuori\\_Kaasila.pdf](https://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/18_10_30_Tilastoja_18_Vuori_Kaasila.pdf) (Luettu 20.1.2020.)
- Warinowski, A. 2017. Monikulttuurisuuskasvatuksen yksinäisyydestä moninaisuuteen. *Kasvatus* 48 (3), 242–248.
- Zacheus, T., Kalalahti, M. & Varjo, J. 2017. Cultural minorities in Finnish educational opportunity structures. *Research on Finnish Society* 10 (2), 132–144.
- Zacheus, T., Kalalahti, M., Varjo, J., Saarinen, M., Janhukainen, M., Mäkelä, M-L & Kivirauma, J. 2017. Yläkouluikäisten syrjinnän, kiusaamisen ja rasismien kokemukset. *Terra* 128 (1), 3–15.
- Zacheus, T. 2019. Kiusaaminen, syrjintä ja rasismi. Kokemuksia peruskoulussa ja toisella asteella. Teoksessa M. Janhukainen, M. Kalalahti & J. Kivirauma (toim.) *Oma paikka haussa*. *Glaudeamus*, 137–169.

# Liitteet

## Liite 1. Haastattelukutsu

Hei,

Oletko yliopistossa opiskeleva tai hiljattain yliopistosta valmistunut toisen polven maahanmuuttaja? Olen kiinnostunut Sinun koulupolustasi sekä kokemuksistasi koulutielläsi. Tule mukaan haastattelututkimukseen!

Opiskelen Turun yliopistossa aikuiskasvatustieteitä ja tällä hetkellä kirjoitan pro gradu –tutkielmaani. Tutkin yliopistossa opiskelevien toisen polven maahanmuuttajanuorten koulutuspolkuja sekä kokemuksia opintiellä.

Haastattelut toteutetaan yksilohaastatteluina ja ne kestävät 1–2 tuntia.

Haastattelujen keräämisen perusteena on tieteellinen tutkimus.

Tutkimusjulkaisusta ei ole mahdollista tunnistaa tutkimukseen osallistuneita henkilöitä.

Jos kiinnostuit tutkimukseen osallistumisesta, ota yhteyttä sähköpostitse (ankhie@utu.fi), jotta voimme sopia sinulle sopivan haastatteluajankohdan.

Olen kiitollinen, mikäli välität kutsua eteenpäin kohderyhmään kuuluville!

Ystävällisin terveisin,  
Anu Hietarinta

Lisätietoja tutkimuksen eettisistä periaatteista löydät liitteenä olevasta tietosuojaselosteesta.

## Liite 2. Haastattelurunko

### Pääkerronnan kysymys:

Kerro minulle koulupolustasi esikoulusta yliopistoon ja kokemuksistasi koulupolulla. Voit aloittaa kerrontasi jo ajasta ennen esikoulua. Kerronnan tueksi voit piirtää koulutuspolun, jossa hahmotat koulupolkuasi. Älä kuitenkaan rajaa kerrontaasi vain koulutussiirtymiin vaan kerro kokemuksistasi koulupolkusi jokaisessa vaiheessa sekä tekijöistä, jotka ovat vaikuttaneet koulutuspolkusi muodostumiseen.

Voimme käyttää tähän vaiheeseen tarvitsemasi ajan. Tässä vaiheessa annan sinun puhua vapaasti, samalla kirjoitan muistiinpanoja kertomistasi asioista, joihin voimme palata vielä myöhemmin.

### Tukikysymyksiä seuraavassa vaiheessa:

Tausta:

Mikä on koulutusalasasi?

Minkä ikäinen olit tullessasi Suomeen, vai synnyitkö Suomessa?

Miksi perheesi tuli Suomeen?

Millainen on vanhempiesi koulutustausta?

Millaisissa ammateissa vanhempasi olivat ennen Suomeen tuloa, entä nykyään?

Koulussa:

Millainen Suomen kielen taso sinulla oli kouluun mennessä?

Millainen oppilas olit peruskoulussa?

Millainen koulumenestys sinulla on ollut?

Miten olet itse suhtautunut koulunkäyntiin?

Opiskelitko suomea äidinkielenä vai S2? Onko sillä ollut vaikutusta opintomenestykseesi?

Oletko saanut opetusta vanhempiesi äidinkielellä?

Mistä olet saanut eniten tukea koulunkäyntiisi?

Millä tavalla kotonasi on suhtauduttu koulunkäyntiin?

Millaisia haasteita olet kokenut koulupolullasi?

Miten opetushenkilöstö on suhtautunut sinuun ja kouluttautumiseesi?

Ovatko opettajat suhtautuneet sinuun samalla tavalla kuin muihin luokkatovereihisi?

Millaisena olet kokenut kouluympäristön?

Oletko aina koulupolkusi aikana kokenut kuuluvasi joukkoon?

Koulutusvalinnat:

Mistä olet saanut tukea jatkokoulutusvaihtoehtoja valitessa?

Millaisia asioita pohdit toisen asteen koulutusvalintoja tehdessä?

Minkälaisena näet kavereidesi sekä perheesi roolin oman koulupolkuasi muodostumiseen?

Millaista opinto-ohjausta olet saanut?

Miten opinto-ohjaajasi tai muu koulun henkilökunta on pyrkinyt vaikuttamaan jatkokouluttautumiseesi?

Millaisia muita opiskeluvaihtoehtoja sinulla on ollut? Millä perustein et kuitenkaan päätenyt valitsemaan niitä?

Onko omassa taustassasi jotakin muuta, joka on saattanut muokata koulutuspolkuasi?

Yliopistoon hakeutuminen:

Milloin päätit hakeutua yliopistokoulutukseen? Mikä päätökseen vaikutti?

Milloin päätit, mitä alaa haluat yliopistossa opiskella? Oliko sinulla muita vaihtoehtoja?

Miten päätökseesi hakea yliopistoon suhtauduttiin?

Millaista reittiä olet tullut yliopistoon?

Millaiseksi olet kokenut yliopisto-opiskelun?

Koetko kuuluvasi korkeakoulu yhteisöön?

Mikä merkitys yliopistokoulutuksella on elämässäsi?

Lopetus

Onko sinulla vielä jotain mistä halusit kertoa tai mitä halusit tarkentaa?

Haluatko kysyä jotain tutkimuksestani tai tutkimukseni etenemisestä?