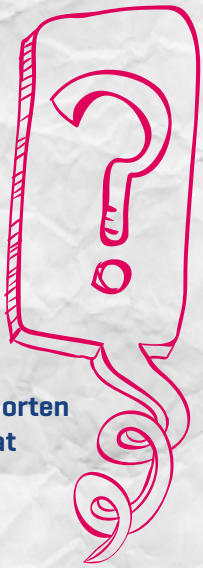
Suomen
Lukiolaisten Liitto

Lukioon vai ei

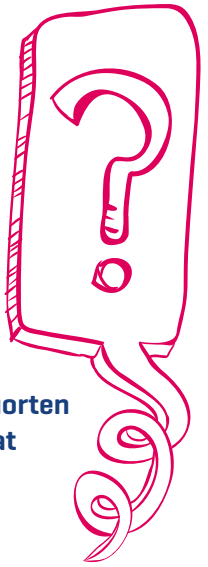


Toisen polven maahanmuuttajanuorten koulutusvalinnat

Suomen Lukiolaisten Liiton tutkimus 2011

Suomen
Lukiolaisten Liitto

Lukioon vai ei



Toisen polven maahanmuuttajanuorten koulutusvalinnat

Laura Kyntölä

Lokakuu 2011
Painopaikka: Korsholms Tryckeri
Taitto: Veikko Kastemaa

SISÄLLYS

ESIPUHE 6
TIIVISTELMÄ 7
1 JOHDANTO 9

2 KANSAINVÄLINEN TUTKIMUSPERINNE 10
2.1 Akkulturaatiotermit sekä maahanmuuttajuuden sukupolvikäsitteet 10
2.2 Yhdysvaltalainen ja eurooppalainen tutkimusperinne 14

3 KOULUTUSTUTKIMUS – TARKASTELUSSA KOULUVALINTOJEN MONINAINEN LUONNE 18
3.1 Nivelvaiheen haasteet 18
3.2 Koulutusvalintoja selittäviä malleja 19
3.3 Nuoren yhteiskunnallinen ympäristö Suomessa 20
3.3.1 Maahanmuuttajat Suomen lukioissa 21
3.3.2 Palvelurakenne nuoren tukena 23
3.4 Kotitaustan vaikuttava voima 24
3.4.1 Sosioekonominen asema ja sosiaalinen pääoma perheessä 25
3.4.2 Etnisen kotitaustan tulkinnat koulutuksen tutkimuksen perinteessä 28
3.5 Nuoren omat resurssit valintojen taustalla 30
3.5.1 Kielitaito 30
3.5.2 Koulumyönteisyys ja aikaisempi koulumenestys avaimina koulutukseen 31
3.5.3 Oma toimijuus 31

4 TUTKIMUKSEEN OSALLISTUNEET NUORET JA KOULUT 34
4.1 Lukiolaisnuorten haastatteluiden toteuttaminen 34
4.2 Tutkielman menetelmät 35
4.2.1 Teemahaastattelu 35
4.2.2 Teoriaohjaava sisällönanalyysi 37
4.3 Aineiston ongelmakohtien pohdintaa 38
4.3.1 Aineiston ja tutkimuksen luotettavuus 38
4.3.2 Tutkimusetiikka 41
4.4 Täsmennetyt tutkimuskysymykset 43

5 KOULUTUSVALINTOIHIN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT – RAKENTEET NUOREN YMPÄRILLÄ JA YMPÄRISTÖN VAIKUTTEET 45
5.1 Kieli integraation vahvistajana 45
5.2 Maahanmuuttajanuorten sosiaalinen pääoma 47
5.2.1 Määrittäjänä sosioekonominen asema 47
5.2.2 Vanhempien tuki valinnassa 49
5.2.3 Vanhempien kielitaito 52
5.2.4 Vanhempien koulutususko periytyy lapsille 53
5.3 Kylmää tietoa vai kuumaa informaatiota? 55
5.3.1 Koulun tarjoaman oppilaanohjauksen merkitys nivelvaiheessa 55
5.3.2 Sisarusten ja ystävien vaikutus – viiteryhmän tuki valinnassa 58
5.4 Pääosassa nuorten oma toiminta 61
5.4.1 Aikaisempi koulumenestys ja motivaatio 61
5.4.2 Lukio siirtymänä – kokemus ja itsenäistyminen 63

6 VALINTOJA TUKEVAT TEKIJÄT 68
6.1 Kotitausta ja nuoren omat resurssit 68
6.2 Tiedotus koulutusvalintojen ratkaisijana 71
6.2.1 Informatiivinen opastus koulutusvalintojen tukena – vaarana haalea tieto 71
6.2.2 Oma toimijuus ja resurssit aktivoivat tiedon arvoa 73
6.3 Koulutuspolkujen siirtymä haasteena - valinnan vapaus ja vastuu 75

7 LOPUKSI 77

LÄHTEET 79

LIITTEET 86

ALKUSANAT

Koulutuksen tasa-arvon on toteuduttava myös Suomeen muualta muuttaneiden kohdalla. Toimiva ja tasapuolinen koulutusjärjestelmä on tärkein yksittäinen tekijä maahanmuuttajien onnistuneessa kotouttamisessa suomalaiseen yhteiskuntaan. Maahanmuuttajien kirjo on laaja myös osaamisen ja kykyjen osalta. Tämä tulee huomioida etenkin koulutusvalinnoissa, jotta myös heidän taitonsa siirtyvät niille parhaiten soveltuvaan opiskelu- ja työympäristöön.

Suurin ongelma maahanmuuttajataustaisten nuorten koulutuspoluilla on opintonsa peruskouluun päättävien suuri määrä. Varsinkin ensimmäisen polven maahanmuuttajat eli Suomeen vasta teini-iässä tai sen jälkeen muuttaneet ovat pitkään olleet aliedustettuina etenkin lukio- ja sitä myötä myös korkeakoulutuksessa. Toisen polven eli Suomessa syntyneiden tai tänne varhaisella iällä muuttaneiden tilanne on parempi, mutta ei ongelmaton, kuten käsillä oleva VTM Laura Kyntölän tutkimus helsinkiläisistä toisen polven maahanmuuttajanuorista osoittaa. Tutkimus on järjestyksessään toinen Suomen Lukiolaisten Liiton vuonna 2011 aloittamassa tutkimussarjassa.

Yhteiskunnan osaamispääoman kannalta tärkeätä on, että ammatillisen koulutuksen lisäksi maahanmuuttajia kannustetaan hakeutumaan entistä enemmän tulevaisuudessa myös lukio-opintoihin. Jo nyt maahanmuuttajille tarjotaan ammatillisiin opintoihin valmentavaa koulutusta. Vastaavaa valmennusta pitäisi ehdottomasti tarjota myös lukioon halajaville maahanmuuttajille.

Toisen polven maahanmuuttajanuoret kamppailevat koulutusvalinnoissaan pitkälti samojen kysymysten kanssa kuin kantaväestön nuoret. Vanhempien vaillinaiset tiedot ja epärealistiset odotukset suomalaisesta koulutusjärjestelmästä tekevät kuitenkin maahanmuuttajanuorten valinnoista normaalia vaikeampia. Maahanmuuttajaperheiden puutteellinen kielitaito ja vähäiset kontaktit suomalaista koulutusjärjestelmää pitkälle edenneisiin sälyttävät koulutusvaihtoehtojen puntaroinnin liiaksi nuorten itsensä harteille. Heitä ei saisi jättää pohdiskeluissaan yksin. Niin perus- kuin toisen asteen opintojen ohjauksen riittävyydestä ja laadusta on siksi pidettävä huolta.

Lukion maahanmuuttajanuoret kokevat ennen kaikkea väyläksi parempaan elämään. Koulutuksen he uskovat avaavan suomalaisen työelämän ovia, jotka ovat pysyneet visusti kiinni heidän vanhemmilleen. Toisen ja kolmannen maahanmuuttajapolven kotoutumisen ja menestymisen takaamiseksi onkin huolehdittava, että koulutus ei ole vain katteeton lupaus paremmasta tulevaisuudesta.

Helsingissä 21.9.2011

Valtteri Aine
puheenjohtaja
Suomen Lukiolaisten Liitto

Laura Simik
pääsihteeri
Suomen Lukiolaisten Liitto

TIIVISTELMÄ

Tutkielmassa tarkastellaan toisen polven maahanmuuttajanuorten koulutusvalintoja peruskoulun jälkeisessä nivelvaiheessa. Tarkoituksena on paikantaa niitä tekijöitä, jotka edesauttavat maahanmuuttajataustaisten nuorten hakeutumista lukiokoulutukseen Suomessa. Valintaprosesseja selvittämällä saadaan selville niitä tekijöitä, jotka tuottavat koulutuspoluilla jatkamista tai vaihtoehtoisesti koulupudokkuutta. Valintaprosesseja on tarkasteltu nuorten omista lähtökohdista tarkastellen niitä rakenteita ja vaikutteita, jotka lopulta tuottavat yksilöllisiä valintoja. Aineisto on kerätty suorittamalla kymmenen teemahaastattelua kahdessa helsinkiläisessä lukiossa. Kerätty haastatteluaineisto on analysoitu teoriaohjaavasti sisällönanalyysin keinoin.

Koulutusvalinnat ovat monimutkainen prosessi, johon ei ole löydettävissä yhtä selvittävää tekijää. Koulutusvalinnat ovat kuitenkin vahvasti sidoksissa nuorten kotitaustaan. Vanhempien hyvä työllisyys ja kielitaito vahvistavat nuorten tukiverkkoa valintatilanteessa, mutta tärkeämmäksi nousee vielä vanhempien sosiaalisen pääoman ja koulutususkon vaikutus nuorten koulutusajatteluun. Vanhempien koulutususko puolestaan on usein sidoksissa vanhempien ennen maahanmuuttoa saavutettuun sosioekonomiseen tasoon. Nuorten kannustamisella koulutukseen vanhemmat näkevät lastensa pyrkivän parempaan elämään ja takaisin maahanmuuton myötä usein menetettyyn sosioekonomiseen asemaan. Myös motivaatio ja aikaisempi koulumenestys ohjaavat nuorten valintoja.

Tiedon kulkeutuminen nuorille valintavaiheessa muodostaa mielenkiintoisen kysymyksen virallisen tiedon ja kuulopuheiden risteytyksen. Ystävien tiedot ohjaavat valintaa, mutta valmistelevat nuorta heikosti odotettavissa olevaan lukion arkeen. Koululta saatu virallinen tieto puolestaan jää usein liian pinnalliseksi ja sen hyöty koulutusvalinnoissa voi jäädä vähäiseksi. Koulun tieto saavuttaa lisäksi vain harvoin nuorten vanhemmat toivotulla tavalla. Vanhempien tuki jää näin myös usein vähäiseksi valintatilanteessa. Tiedotuksessa myös vanhempien sekä lasten kielitaidon taso muodostaa tärkeän kysymyksen.

Lukio muodostui nuorille askeleeksi kohti itsenäisempää elämää ja koulutusvalintatilanne korostaa toisen polven nuorten hybridistä asemaa vanhempien kulttuurisen perinnön ja suomalaisen kulttuurin välillä. Siirtymä voi osoittautua monille henkisesti haastavaksi. Nuorten oma toimijuus vahvisti valintapäätöstä, mutta usein nuoret jäävät valintatilanteessa vaille auttavien aikuisten apua. Yhteiskunnalla on valintatilanteissa vastuuna varmistaa kaikille nuorille tasa-arvoiset mahdollisuudet edetä koulutuspoluilla etnisestä taustasta huolimatta. Nuorten valintoja voidaan vahvistaa muun muassa yksilöllisemmällä oppilaanohjauksella, toimivalla kielikoulutuksella sekä huomioimalla palveluntarjonnassa toisen polven nuorten erityiset tarpeet.

Avainsanat:
maahanmuutto, koulutusvalinnat, sukupolvet

1 Johdanto

Tämän pro gradu -tutkimuksen kohteena ovat lukiossa opiskelevat toisen polven maahanmuuttajataustaiset nuoret. Tarkastelen maahanmuuttajataustaisten nuorten hakeutumista ja sijoittumista lukiokoulutukseen Helsingissä sekä tuon esiin kouluttautumisen menestystä tuottavia tekijöitä ulkomaalaistaustaisten nuorten kohdalla. Tarkoituksena on selvittää tekijöitä, jotka mobilisoivat nuoria hakeutumaan lukioon peruskoulun päätyttyä ja tarkastella tätä nivelvaihetta nuorten kokemana siirtymänä. Lisäksi kiinnostuksen kohteena on selvittää, mistä ja kuinka nuoret saavat tietoa koulutusmahdollisuuksistaan suomalaisessa koulujärjestelmässä, sekä tarkastella lukiokoulutusta suomalaiseen yhteiskuntaan kiinnittävänä ja keskiluokkaan samaistavana voimana nuorten elämässä. Taustatekijöitä tutkimalla voidaan myös havaita mekanismeja, jotka ohjaavat nuorta ammatillisen koulutuksen pariin sekä tunnistaa riskitekijöitä, jotka saattavat ajaa nuoren keskeyttämään koulunkäyntinsä peruskoulun jälkeen.

Pro gradu -tutkielman täsmällisen aiheen etsiminen on ollut pitkä prosessi, vaikka tutkimuksen aihepiiri on ollut selvillä jo hyvän aikaa. Jo ensimmäisen opiskeluvuoden kirjallisuusseminaarissa vuonna 2004 aiheekseni valikoitui sattumalta maahanmuuttajuus ja siihen liittyvät ongelmat. Innostuin aiheesta, ja sen jälkeen kaikki seminaarityöni sekä myös kandidaatintutkielmani ovat sivunneet aihetta, tosin eri näkökulmista. Vuosina 2008–2009 Saksassa viettämäni lukuvuosi antoi kokonaan uuden näkökulman maahanmuuttajuuteen aiheen ympärillä käydyn vilkkaan keskustelun ansiosta. Aiheekseni valikoitui lopulta, opiskelijatovereideni suosiollisella myötävaikutuksella, maahanmuuttajuuskysymykset koulutuksen näkökulmasta.

Koulutusta arvostetaan Suomessa hyvin paljon ja sen merkitys korostuu useissa yhteyksissä. Yhdysvaltalaisten Carola Suárez-Orozcon ja Marcelo M. Suárez-Orozcon (2001) tekemän tutkimuksen mukaan koulutuksen ja koulussa menestymisen merkitys maahanmuuttajien keskuudessa on korostunut 2000-luvun aikana entisestään, johtuen muun muassa globalisaation kiihtymisestä sekä yhä levenevästä kuilusta perinteisen palvelusektorin ja korkeaa koulutusta vaativien alojen työpaikkojen välillä. Nykyisin keskiluokkaisen elämäntavan tavoittelu vaatii koulutuksen kautta hankittua tietotaitoa, ja maahanmuuttajataustaisten nuorten kohdalla koulutuksen merkitys korostuu erityisesti. (Suárez-Orozco ja Suárez-Orozco 2001, 124.) Tämä korkean sosioekonomisen tason saavuttamisen mahdollisuus on yksi tärkeimmistä tekijöistä maahanmuuttajaryhmien ja heidän lastensa akkulturaatioprosessissa (Portes ja Rumbaut 2001, 72; Waters ja Jiménez 2005, 108; Kuusela ym. 2008, 3). Jo näitä tekijöitä silmällä pitäen, maahanmuuttajanuorten koulutukseen liittyvät kysymykset ovat ajankohtaisia myös Suomessa, mutta lisäksi, koska suomalaisessa yhteiskunnassa koulutus nähdään perinteisenä väylänä sosiaaliseen liikkuvuuteen ja tasa-arvoon, koulutususko korostuu erityisesti (Alitolppa-Niitamo 2004, 14).

Maahanmuuttajatutkimuksessa on vaarana, että tutkimuskohteet pelkistyvät vain osaksi etnistä ryhmäänsä. Tämän tutkielman lähtökohtana ei ole nuorten maahanmuuttajataustan vaikutuksen korostaminen koulutusvalinnoissa, vaikka valintaa tutkitaankin osin myös nuorten etnisen ja kulttuurillisen taustan näkökulmasta. Etnisyyttä korostavaa tarkastelutapaa välttääkseni olenkin pyrkinyt analysoimaan nuorten siirtymiä heidän omien lähtökohtiensa ja kokemuksensa kautta (ks. esim. Alitolppa-Niitamo 2004 ja 2010). Samalla pyrkimyksenä on tunnistaa valinnan taustalta sitä vahvistavia tai heikentäviä rakenteita, jotka joiltain osin saattavat poiketa kantaväestön nuorten valintakysymyksistä koulutuksen nivelvaiheessa.

2 Kansainvälinen tutkimusperinne

Monet tässä työssä käytetyistä käsitteistä ovat monitahoisia ja moniselitteisiä, joten niiden käytössä ja määrittelyssä seurataan suomalaisessa maahanmuuttotutkimuksessa aikaisemmin tehtyjä painotuksia. Käsitteitä käytetään eri tavoin eri tieteenalojen tutkimuksen piirissä ja niihin tulee tutkimuksessa myös suhtautua tietyllä varauksella kirjoittajan kulttuuritausta huomioon ottaen.

2.1 AKKULTURAATIOTERMIT SEKÄ MAAHANMUUTTAJUUDEN SUKUPOLVIKÄSITTEET

Tämän työn kannalta tärkein yksittäisenä käsitteenä on akkulturaatio. Akkulturaation klassinen määritelmä on peräisin vuodelta 1936 ja sen mukaan:

> **"[A]kkulturaation muodostavat ilmiöt ovat tulosta siitä, että eri kulttuuritaustaiset ihmiset kohtaavat jatkuvasti toisensa. Seurauksena näistä ensikäden kohtaamisista toisen tai molempien ryhmien kulttuurisissa kaavoissa tapahtuu muutoksia". (Redfield ym. 1936, 149. Suomennos Laura Kyntölä) .**

Akkulturaatio siis kuvaa niitä muutoksia kulttuurisissa malleissa, joita syntyy kahden kulttuurin kohdatessa pitkän ajan kuluessa (Alitolppa-Niitamo 2004, 38). Akkulturaatio viittaa koko prosessiin, jonka yksilö käy läpi saapuessaan uuteen kulttuuriympäristöön (Berry ym. 1992, 18–19) ja se voidaan nähdä joko positiivisena sopeutumisprosessina tai negatiivisena muutoksena (Gans 2000, 76). Positiivinen akkulturaatio on sopeuttamista valtakulttuuriin integraatiopolitiikan keinoin maahanmuuttajien omaa kieltä ja kulttuuria suojellen. Negatiivinen painotus perustuu assimilaatioon, jolloin painopisteessä on vähemmistöjen täydellinen kielellinen ja kulttuurillinen sulauttaminen valtakulttuuriin. (Domander 1992, 12.) Vaikka assimilaatio ja akkulturaatio käsitteinä limittyvät usein toisiinsa, ei niitä tulisi kuitenkaan käyttää synonyymeinä tutkimuksessa (Berry 1997, 7–8).

Yleisesti integraatio nähdään näistä kahdesta akkulturaatioprosessista positiivisempana, sillä sen perimmäinen tarkoitus on sulauttaa maahanmuuttajat osaksi valtakulttuuria heidän etnistä identiteettiä kunnioittaen (Berry 1997). Integraation suomenkielisenä vastineena käytetään usein kotoutumista (Perhoniemi ja Jasinskaja-Lahti 2007, 21). Akkulturaatiossa merkittäväksi tekijäksi kulttuurien kohtaamisessa nousee myös enemmistökulttuurin suhtautuminen vähemmistöihin (Liebkind 2000, 13). Integraation vaihtoehtona assimilaatio asettaa hyvin vähän vaatimuksia valtakulttuurin edustajille, joten tämän työn puitteissa on mielekkäämpää puhua monikulttuurisuuteen pyrkivästä integraatiosta akkulturaatiostrategiana.

Akkulturaatiosta on myös eroteltavissa eri osia yksilö- ja ryhmätasolla. Akkulturaatiota voidaan tarkastella joko kollektiivisena tai yksilöllisenä siirtymänä. Enkulturaatio käsitteenä viittaa sosialisaatioon, jossa kulttuurinen ympäristö muokkaa yksilöä pitkällisessä kehitysprosessissa sitoen yksilöä tämän omaan kulttuuriympäristöön. (Berry ym. 1992; Berry

WESTMINS

1992.) Enkulturaatiossa vanhemmat ja muut yhteisön jäsenet esittävät tärkeää roolia yksilöä muokkaavan verkoston syntymisessä, ja yksilö oppii kaiken tarvittavan kulttuuriympäristöstään enemmänkin kokemuksen kuin varsinaisen opettelun kautta. Teoreettisesti enkulturaation lopputuloksena voidaan pitää kulttuurin hallitsemista kielestä aina rituaaleihin ja arvoihin. (Berry ym. 1992, 18–19.) Psykologinen akkulturaatio, eli yksilöllinen sopeutuminen, viittaa puolestaan muutoksiin yksilön käyttäytymisessä, arvoissa ja luonteenpiirteissä hänen kohdatessaan kulttuurisia muutoksia akkulturaatioprosessin aikana (Berry ym. 1987, 492; Berry 1992 ja 1997, 6; Berry ja Sam 1997, 293–29). Nämä kaksi tasoa erottamalla saadaan selville yksilöllisiä eroja, sillä kaikki maahanmuuttajat eivät osallistu akkulturaatioprosessiin samalla tavoin oman kulttuurisen joukkonsa kanssa (Berry 1997, 7).

Toisen polven maahanmuuttajien kohdalla omakohtainen akkulturaatioprosessi on usein helpompi, kuin ensimmäisellä polvella. Toisen polven nuorilla enkulturaatio muodostaa kuitenkin kiinnostavan kysymyksen, sillä oletusarvoisesti lasten tulee omaksua kaksi kulttuuria kerralla. Ideaalitilanteessa nuoret kasvavat suomalaiseen kulttuuriin, onnistuen samalla omaksumaan vanhempiensa kulttuurin täydellisesti. Toinen polvi jää kuitenkin helposti ensimmäisen polven kotouttamiskysymysten varjoon. On virheellistä olettaa, että enkulturaatio molempiin kulttuureihin tapahtuu kaikilla automaattisesti, sillä nuorten tilanteissa ja taustoissa on suuria eroja. Jotta yksilöiden erot ja variaatiot sopeutumisprosessissa saadaan esiin, akkulturaatioprosessi tulisi nähdä segmentoituneena ilmiönä yksinkertaisen polun sijaan (Alitolppa-Niitamo 2004, 38–39). Akkulturaation taso riippuu suuntautumisesta tulomaan kulttuuriin, mutta myös siitä samaistumisen tasosta, joka maahanmuuttajalla on lähtömaansa kulttuuriin (Berry ym. 1987, 494–495). Tutkimuksessa näitä akkulturaation eri tekijöitä tuleekin aina tarkastella erillisinä yksikköinä (Liebkind ja Jasinskaja-Lahti 2000, 127).

Akkulturaatiotermin ympärillä on käyty paljon keskustelua erityisesti sosiaalipsykologisen tutkimusalan piirissä (ks. esim. Berry 1987, 1997 ja 1992; Liebkind 1994 ja 2000), ja alan kirjallisuus on laajaa. Berryn kehittämää klassista akkulturaation mallia on myös kritisoitu (ks. esim. Perhoniemi ja Jasinskaja-Lahti 2007, 22), mutta tässä työssä akkulturaatiokäsite on kuitenkin ensisijaisesti työväline, jonka avulla kuvataan maahanmuuttajataustaisen nuorten sopeutumista suomalaiseen yhteiskuntaan ja koulujärjestelmään. Koska tutkielman lähtökohtana on tarkastella omakohtaisia siirtymiä koulutuspoluilla, on tässä tutkimuksessa tukeuduttu erityisesti sosiaalipsykologian määritelmiin. Siirtymällä viitataan vaiheeseen, jossa yksilö siirtyy tutusta ja hallitusta tuntemattomaan ja ennen kokemattomaan. Yhteisön puolelta siirtymään liittyy myös odotus siitä, että yksilö omaksuu automaattisesti uuden asemansa myötä sosiaalisesti määrittyneet roolit ja normit. Siirtymät voivat muodostua haasteellisiksi, mutta ne avaavat usein myös uusia mahdollisuuksia. (Alitolppa-Niitamo ja Söderling 2005, 10.)

Lain mukaan kotouttaminen viittaa viranomaisten järjestämiin kotoutumista tukeviin ja tukeviin toimenpiteisiin ja palveluihin (Laki maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta annetun lain muuttamisesta 1215/2005). Tässä työssä kotouttamisen käsitettä käytetään viitattaessa viranomaisten toimiin nuorten sopeuttamiseksi suomalaiseen yhteiskuntaan. Käsitteitä käytetään niiden positiivisessa merkityksessä, jossa tavoitteena on tukea vähemmistöön kuuluvan yksilön sopeutumista valtakulttuuriin omat kulttuuriset juurensa tunnustaen.

Toisen tärkeän ryhmän tämän tutkimuksen käsitteellisessä viitekehyksessä muodostavat maahanmuuttajuuteen kytketyt sukupolvikäsitteet. Yleisellä tasolla maahanmuuttajina

pidetään ulkomailla syntyneitä ja aikuisiällä maahan saapuneita ulkomaalaisia henkilöitä (Alitolppa-Niitamo 2004, 50). Tarkemmin tähän ryhmään voidaan viitata ensimmäisen polven maahanmuuttajina. Toisen polven maahanmuuttajan tarkka määritelmä vaihtelee maasta, tutkijasta ja tutkimuksen näkökulmasta riippuen. Klassisen määritelmän mukaan toisen sukupolven maahanmuuttaja on syntynyt uudessa maassa maahanmuuttajavanhemmille (Rumbaut 1996, 759). Suomalaisessa tutkimuksessa toisen polven maahanmuuttajalla tarkoitetaan myös maahanmuuttajavanhemmille syntynyttä lasta, joka muuttanut Suomeen ennen teini-ikää (Alitolppa-Niitamo 2004, 50).

Toisen polven maahanmuuttajanuoria ei tulisi käsitellä yhtenä yhtenäisenä kategoriana, vaan on tärkeää erottaa joukosta Alitolppa-Niitamon (2001, 126 ja 2004, 36) määrittelemän välisukupolven (generation in-between) edustajat. Välisukupolveen kuuluvat maahanmuuttajanuoret saapuvat maahan noin 10–20 vuoden ikäisinä ja muuttoiästä johtuen tähän ryhmään kohdistuu erityisiä haasteita ja kysymyksiä esimerkiksi koulutuksen näkökulmasta (Alitolppa-Niitamo 2002, 275 ja 2004, 50). Koska yhdysvaltalaisessa perinteessä toisen sukupolven maahanmuuttajiksi lasketaan yleisesti vain maahanmuuttajavanhemmille Yhdysvalloissa syntyneet lapset (Suárez-Orozco ym. 2008, 4), on nuorina maahan saapuneille lapsille syntynyt lisäksi oma käsite 1,5-sukupolven maahanmuuttajista. Tällä viitataan ulkomailla syntyneisiin, mutta alle kaksitoistavuotiaina maahan saapuneisiin lapsiin (ks. esim. Portes ja Rumbaut 2001; Rumbaut 1996, 759; Rumbaut 2004, 1167), jotka suomalaisessa tutkimuksessa luetaan kuuluvaksi suoraan toisen polven maahanmuuttajiin. Käsitettä 1,5 -sukupolven maahanmuuttajista ei siis tule sekoittaa suomalaisessa tutkimuksessa käytettävään välisukupolven käsitteeseen.

Sukupolvien jaottelua on kehitetty 2000-luvun aikana ottamalla mukaan käsitteistöön 1,25- ja 1,75-sukupolvet. Näistä 1,75-sukupolvi koostuu lapsista, jotka ovat saapuneet maahan ennen viiden vuoden ikää ja 1,25-sukupolvi 12–17 –vuotiaina. Näillä lisäkategorioilla pyritään korostamaan muuttoiän merkitystä lapsen integraatioprosessissa. Samalla voidaan vertailla lasten koulutuksen tai koulumenestyksen kokemuksia ensimmäisen ja toisen polven maahanmuuttajiin. Tutkimuksissa on havaittu, että esimerkiksi 1.75-sukupolven nuorilla kokemukset ovat lähempänä ensimmäisen polven, kuin uudessa maassa syntyneen toisen polven kokemuksia, vaikka heidän integraatioprosessiaan pidetään usein vaivattomampana kuin myöhemmin maahan tulleilla. (Rumbaut 2004, 1167.) Portesin (1996, ix–x) alkuperäinen sukupolvijaottelu on tehty pitäen silmällä Yhdysvaltojen väestörakennetta. Johtuen maan pitkästä maahanmuuton perinteestä, kategoriat eivät ole täysin yksiselitteisiä, vaan niiden sekoittumista ja limittymistä esiintyy väistämättä. Toiseksi on hyvä muistaa, että koulutusvalintoja tekevät nuoret eivät ole vain etnisen taustansa edustaja. Koulutusvalintatilanteessa on useita vaikuttavia tekijöitä, jotka kaikki vaikuttavat nuorten koulutuspolkujen kulkuun. (Portes1996, ix–x.)

Suomalaiseen tutkimusperinteeseen nojaten (ks. esim. Alitolppa-Niitamo 2004; Kilpi 2010a ja 2010b), määrittelen tässä tutkimuksessa haastatellut nuoret toisen polven maahanmuuttajiksi. Nuoret ovat syntyneet Suomessa maahanmuuttajavanhemmille tai saapuneet maahan lapsina ennen seitsemättä ikävuottaan ja saaneet näin suurimman osan peruskoulutuksestaan suomalaisen koulutusjärjestelmän piirissä. Erityisen 1,5-polven lapsiin, tai muihin tarkemmin rajattuihin sukupolvikategorioihin, viittaan jatkossa vain yhdysvaltalaisen tutkimuksen tarkastelun yhteydessä.

Yhtenäisenä käsitteenä ”maahanmuuttaja” onkin harhaanjohtava, sillä se tuottaa kuvaa homogeenisestä ryhmästä ja jättää varjoonsa ihmisten sosiaalis-kulttuuriset taustat,

maahanmuuttosyyt sekä vastaanottotavan kulttuurin vaikutuksen. 2000-luvulla virinnyt tutkimus korostaakin käsitteen sensitiivisyyttä ja painottaa maahanmuuttajien välillä esiintyvän variaation tiedostamista. Vaikka käsitteen sisälle mahtuu monia ryhmiä ja yksilöitä, on tutkimuksen kannalta tärkeää huomioida myös heitä yhdistävä tekijä: astuminen uuteen sosiaaliseen ja kulttuuriseen tilaan. (Alitolppa-Niitamo 2004, 38.) Samalla on kuitenkin pidettävä mielessä eri maahanmuuttajaryhmien välinen mutta myös ryhmien sisäinen heterogeenisyys (Alitolppa-Niitamo 2003, 24). Tämänkaltainen yksilöllisten erojen ja yksilöllisyyden huomioiminen auttaa etäännyttämään maahanmuuttajia lokeroivasta ja stereotypioivasta mallista ja auttaa erottamaan ja yksilöimään niitä tekijöitä, joiden varassa nuori päätöksiään koulutuksestaan tekee. Toisen polven nuoria ei yhdistä niinkään saapuminen uuteen kulttuuriin, vaan heidän määrittävänä tekijänään on kahden kulttuurin murroksessa kasvaminen. Tässäkin tarkastelutavassa on kuitenkin huomioitava yksilöllisiä eroja ryhmien sisällä ja välillä.

2.2 YHDYSVALTALAINEN JA EUROOPPALAINEN TUTKIMUSPERINNE

Maahanmuuttaja- ja vähemmistötutkimuksen tutkimusperinne on Suomessa verrattain nuorta, johtuen maahanmuuton lyhyestä historiasta. Yhdysvaltoja on perinteisesti pidetty kansojen sulatusuunina ja tämän väestönkehityksensä seurauksena maahanmuuttotutkimus on saanut merkittävän aseman maan sosiologisessa tutkimuksessa. Painotukset ovat vaihdelleet eri vuosikymmeninä ja 2000-luvulla tarkastelun piiriin on saatettu jo kolmannet ja neljännet maahanmuuttajasukupolvet. Tärkeän näkökulman suomalaiseen keskusteluun tarjoaa myös Euroopassa lisääntyvä keskustelu maahanmuuttajien kotouttamisesta. Eurooppalaisessa keskustelussa huomio kiinnittyy läntisen Euroopan maihin, ja tälle tutkimukselle on haettu paljon pohjaa juuri yhdysvaltalaisesta tutkimusperinteestä. (Heath ym. 2008, 228–229.)

Toisen sukupolven assimilaatioon keskittyvää tutkimusta on saatavilla jo puolen vuosisadan takaa, jolloin Eurooppaan suuntaava maahanmuutto oli vasta lapsenkengissään. Yhdysvalloissa maahanmuuton tutkimuksen historia vie aina 1900-luvun alkuun ja Chicagon koulukunnan tutkimuksiin ensimmäisen ja toisen polven maahanmuuttajista (Waters 2000, 44). Tuolloin tutkimus käsitteli lähinnä Euroopasta suuntautuneen massamuuton aiheuttamaa ”maahanmuuttajaongelmaa” konfliktilähtöisesti. Näkökulma oli maahanmuuton syissä ja suurten heterogeenisten maahanmuuttajamäärien sopeuttamisessa yhdysvaltalaiseen elämänmenoon. Maahanmuuton uuden aallon myötä 1970-luvulla yhdysvaltalaisessa tutkimusperinteessä siirryttiin tarkastelemaan jo kolmatta maahanmuuttajasukupolvea.

Herbert J. Gans (2000, 77–78) on tutkimuksessaan korostanut jatkuvaa tarvetta tutkia maahanmuuttoa paitsi maahan saapuvien henkilöiden, mutta myös heidän jälkeensä tulevien sukupolvien näkökulmasta. Uuden vuosituhannen toisella vuosikymmenellä maan demografia on kokemassa suuria muutoksia ja tutkimusperinteessä on käynnistymässä jo maahanmuuton uuden aallon viides vuosikymmen (Foner ym. 2000, 1-3). Kehityksestä johtuen sukupolvien sopeutumista tarkasteleva maahanmuuttajatutkimus on lisääntynyt viime vuosien aikana ja uusien muuttajapolvien myötä tutkimuskenttä on laajentunut entisestään. Toisen ja kolmannen polven tarkastelu tuovat myös uusia näkökulmia akkulturaatioon ja siihen vaadittaviin toimenpiteisiin. Maahanmuuttajien lasten ja lastenlasten koulumenestyksen ja työllistymisen kautta voidaan lopulta arvioida myös ensimmäisen polven integ-

raatioprosessin todellista onnistumista. Toisen polven tutkimusperinteessä on Yhdysvallat edelleen alan johtotähti, mutta 2000-luvulla tutkimus on kääntynyt Euroopankin kontekstissa tarkastelemaan yhä enemmän toisen ja kolmannen polven maahanmuuttajia (Heath ym. 2008, 228–229).

Gans (2000) on eritellyt maahanmuuttoon ja maahanmuuttajuuteen liittyviä ongelmakohtia, joita maahanmuuttajatutkimuksessa tulisi tarkastella lähemmin. Samalla hän on luonut kattavan kuvan yhdysvaltalaisen nykytutkimuksen perinteestä. Ongelmat on muotoiltu yhdysvaltalaisen tutkimuksen pohjalta, mutta samat kysymykset koskevat myös eurooppalaisen ja suomalaisen maahanmuuttotutkimuksen tulevaisuutta. Gans (2000) näkee kysymyksen maahanmuuttajien valikoitumisesta edelleen ajankohtaisena. Hänen mukaansa maahanmuuttoa tulisi tarkastella sekä ihmisten omana aktiivisena päätöksenä että myös tulomaan ohjaamana valintaprosessina. Tämä ohjaus tapahtuu esimerkiksi maahanmuuttajien tietotaidon ja taloudellisten kysymysten kautta. Mikrotason valikoitumisen lisäksi tutkimuksessa tulisi siis kiinnittää yhä enemmän huomiota myös maahanmuuton makrotason tekijöihin. Näin maahanmuuttajuudesta saadaan kokonaisempi kuva ja se saadaan nostettua sosiologisen tutkimuksen valtavirtaan. (Gans 2000, 76–77; 82.)

Ehkä Suomeen suuntautuvan maahanmuuton luonteen vuoksi erityisesti muuton syihin ei ole kiinnitetty huomiota, vaan suomalaisessa tutkimuksessa on perinteisesti keskitytty kotouttamiseen mikrotason tekijöihin. Suomalaisen maahanmuuttajatutkimuksen kenttä on vielä varsin hajanainen, mutta tutkimusalalla on selvä tarve rakenteellisen kotoutumisen tarkempaan tarkasteluun. Tärkeiksi tämänkaltaiset rakenteelliset puitteet ja ratkaisut nousevat esimerkiksi koulujen kotouttamistoimissa. Tässä työssä onkin pyritty huomioimaan myös yhteiskunnan rakenteiden vaikutus koulumenestykseen ja koulutuspolkujen valintaan nuoren oman toiminnan ja kotitaustan vaikutuksen lisänä.

Gans (2000, 82–83; 86) on kiinnittänyt huomiota myös maahanmuuttajatutkimuksen insider-outsider -dikotomiaan. Yhdysvalloissa useat maahanmuuttajataustaiset ihmiset ovat nousseet merkittäviin asemiin myös tutkijoina maahanmuuttotutkimuksen alalla ja tämä on nostanut esiin kysymyksen tutkijan näkökulman objektiivisuudesta (Foner ym. 2000, 2–3). Sisäpiiriläisyyten vedoten Gans (2000, 82–83; 86) vaatii sosiologisen maahanmuuttotutkimuksen tuomista lähemmäksi tiedonsosiologian perinnettä, jotta maahanmuuttotutkimuksen taustaoletukset saataisiin selvemmin esille. Suomalaisessa maahanmuuttotutkimuksessa tutkijan asema ei ole noussut yhtä tärkeäksi kysymykseksi maahanmuuttajataustaisten tutkijoiden vähäisen määrän vuoksi. Sen sijaan suomalaisessa tutkimuksessa saattaa olla vaarana tutkijan ulkopuolisuus tutkittavaan kohteeseen nähden, jolloin vaara tarkasteltavan ilmiön näkemisestä yksin etnisen taustan aiheuttamana kysymyksenä kasvaa.

Euroopassa pitkän maahanmuuton perinteet omaavat maat, kuten Alankomaat ja Britannia, tarjoavat myös tarkastelupohjaa sukupolvien tutkimukseen Suomessa. Saksan historia vierastyöläisten vastaanottomaana toimii vertailukohtana työperäiseen maahanmuuttoon tutustuttaessa. Alankomaiden tutkimusperinne antaa näkökulmaa monikulttuurisuuskeskusteluun ja Tanskan sekä Ruotsin esimerkit tarjoavat ensikäden tietoa maahanmuuttajuuden toteuttamisesta pohjoismaisessa hyvinvointivaltiomallissa. (Ks. esim. Heath ym. 2008; Crul ja Vermeulen 2003; Westin 2003; Timmerman ym. 2003; Wolbers ja Driessen 1996; van Niekerk 2007; Fry 2007.) Koska Suomeen suuntautuva maahanmuutto on lähtenyt kasvuun vasta vuosikymmeniä läntisen Euroopan ja Yhdysvaltojen jälkeen, on suomalaisella tutkimuksella hyvä mahdollisuus verrata kerättyjä tutkimustuloksia maiden pitkässä tutkimusperinteessä tuotettuihin malleihin.

---

[2] Tiivistetty kuvaus Ruotsin maahanmuuttopoliittisista päätöksistä, uudistuksista ja lakimuutoksista ks. esim. Bayram 2009. Kattava listaus toisen polven maahanmuuttajien koulumenestyksestä Ruotsissa Nekby ym. 2009, 940–941.

Alueiden eroista huolimatta ja osin myös niistä johtuen on kuitenkin hedelmällistä tehdä Yhdysvaltojen ja Länsi-Euroopan välistä vertailevaa maahanmuuttajatutkimusta, samoin kuin Suomessa on mielekästä seurata muiden Euroopan maiden keskustelua maahanmuuttokysymyksistä. Mark Thomson ja Maurice Crul (2007, 1025–1026) ovat tutkineet näiden kahden keskusteluperinteen suhdetta ja yrittäneet määritellä tekijöitä, jotka vaikuttavat toisen polven akkulturaatioprosessiin eri maiden sosiaalisissa ympäristöissä ja kulttuureissa. He huomauttavat, että lähtökohtaisesti läntisen Euroopan ja Yhdysvaltojen maahanmuuttajaryhmät poikkeavat selvästi toisistaan, mutta pohjoisamerikkalaisessa tutkimuksessa seurataan tarkasti myös eurooppalaista tutkimusta. Perimmäiset kysymykset kielen oppimisesta, sosiaalisesta pääomasta, ennakkoluuloista ja syrjinnästä sekä ryhmien väliset erot pyrkimyksissä sopeutumiseen herättävät edelleen mielenkiintoa molempien alueiden tutkimuskentillä. (Heath ym. 2008, 228–229.)

Läntisessä Euroopassa toisen polven maahanmuuttajataustaisten asukkaiden tutkiminen on keskittynyt toistaiseksi paljolti koulutuskysymyksiin lähinnä ryhmän nuoren ikäjakauman takia. (Heath ym. 2008, 212; Thomson ja Crul 2007, 1026). Suomeen kohdistuva maahanmuutto poikkeaa profiililtaan Ruotsista ja muusta Länsi-Euroopasta, sillä työperäinen maahanmuutto on ollut perinteisesti varsin vähäistä. (Kilpi 2010b, 5; Biseth 2009, 244.) Tästä huolimatta eurooppalaisesta tutkimuksessa on löydettävissä vertailukohtia suomalaiseen tutkimukseen erityisesti juuri koulutuksen osalta (Kilpi 2010b, 260–261) ja erityisesti suomalaiselle tutkimukselle kiinnostavin vertailukohde löytyy Ruotsista.

Ruotsissa maahanmuuton selkeä kasvu sijoittuu vasta 1900-luvun puoliväliin ja varsinainen muuttopiikki Ruotsissa koettiin 1970-luvulla, kun maahan saapui ulkomaista työvoimaa laajenevan teollisen tuotannon tarpeisiin. Ruotsissa maahanmuutto keskittyi aluksi suuriin kaupunkeihin keski- ja eteläosissa maata. (Ekstrand 1981, 184; Bayram ym. 2009.) ja sama maahanmuuttajien keskittyminen suurten kaupunkien alueille on trendinä nykyisin myös Suomessa (Vilkama 2010). Vaikka Suomen maahanmuuttohistoriassa on eroja Ruotsiin verrattuna, on maiden vertaaminen keskenään kuitenkin hedelmällistä kahdesta syystä. Ruotsalainen yhteiskuntajärjestelmä on monelta osin lähin vastine suomalaiselle ja Ruotsissa maahanmuuttajien kotoutumistoimet nojaavat vahvasti jo olemassa olevaan julkiseen hyvinvointijärjestelmään (Bayram 2009, 91). Toiseksi maita yhdistää omaksuttu monikulttuurisuuteen pyrkivä integraation malli. Yhdysvaltalaisessa perinteessä on keskitytty pitkälti sulatusuuni -ajatteluun, kun eurooppalainen tutkimusperinne on puolestaan pyrkinyt assimilaatiosta monikulttuurisen mallin toteutukseen. Tähän on pyritty myös Ruotsissa ja Suomen integraatiomallissa on vertailukohtana nojattu vahvasti länsinaapurimme esimerkkiin[2].

Monikulttuurinen kouluympäristö on Ruotsissa yleistä ja arviolta noin 16 prosenttia peruskoulujen oppilaista puhuu äidinkielenään muuta kuin ruotsia. Suomen tapaan Ruotsissa oppilailla on oikeus opiskella omaa äidinkieltään kouluissa ja ruotsia opetetaan toisena kielenä. (Biseth 2009, 244–247.) Tutkimuksissa Ruotsin ja Suomen maahanmuuttajien koulumenestyksen selitykseksi on löydetty yhteneviä tekijöitä (Kilpi 2010b, 260). Erityisen hedelmällistä maiden vertaaminen onkin juuri koulutuspoliittisissa kysymyksissä, sillä molemmissa maissa koulujärjestelmä perustuu julkisiin koululaitoksiin ja yksityisten koulujen määrä on häviävän pieni moniin muihin Euroopan maihin verrattuna. Lisäksi sosioekonomisen, kulttuurillisen, kielellisen tai uskonnollisen taustan aiheuttamia eroja pyritään Suomen tavoin tasaamaan tasa-arvoisella opetus- ja koulujärjestelmällä. (Biseth 2009, 244; Kilpi 2010b, 109.)

Toisen polven maahanmuutto on noussut jo tärkeäksi kohteeksi Ruotsin maahan-

muuttotutkimuksessa (ks. esim. Bayram 2009). Suomessa toisen sukupolven tutkimus on ollut vähäistä aina viime vuosiin asti, mutta nyt aihe on nousemassa myös suomalaisen tutkimuksen kentälle esimerkiksi Elina Kilven (2010a ja 2010b), Anne Alitolppa-Niitamon (ks. esim. 2003, 2004 ja 2010) ja Sanna Markkasen (2010) ansiosta. Suomalaisen ja muun eurooppalaisen tutkimuksen kannalta onkin kiinnostavaa seurata, kuinka Yhdysvalloissa vuosikymmenien aikana kehittyneet teoriat pätevät Euroopan sosiaalisessa kontekstissa. (Heath ym. 2008, 212.)

3 Koulutustutkimus – tarkastelussa koulu-valintojen moninainen luonne

Suomessa on perinteisesti uskottu vahvasti kouluttautumiseen menestyksen takeena (Rinne ym. 1992, 190; Kärkkäinen 2004, 94). Tieteellinen keskustelu koulutuksesta liittyy kuitenkin usein läheisesti kasvatustieteellisiin näkökulmiin ja opetuksen laadun parantamiseen. Maahanmuuttajanuorten koulutusta on Suomessa tutkittu jo 1970-luvulta alkaen, mutta tutkimuksen painopiste oli pitkään Ruotsiin muuttaneiden suomalaislasten koulumenestyksen ja sopeutumisen tarkkailussa (ks. esim. Haavio-Mannila ja Stenius 1974; Skutnabb-Kangas 1979). Suomeen muualta muuttaneiden ulkomaalaistaustaisten oppilaiden tutkiminen sen sijaan on rajoittunut suppeisiin aineistoihin ja yksittäisiin tapaustutkimuksiin (Kuusela ym. 2008, 3). Kotimaisen tutkimusperimän rajallisuuden vuoksi uuden polven suomalaista koulutustutkimusta tarkastellaan tässä luvussa erityisesti suhteessa kansainväliseen tutkimusperinteeseen.

3.1 NIVELVAIHEEN HAASTEET

Alitolppa-Niitamo (2004, 17–18) on puhunut segmentoituneista akkulturaation poluista. Tämä variaation tiedostaminen auttaa tarkastelemaan mahanmuuttajanuorten kaltaisen heterogeenisen ryhmän kotoutumisen prosessia. Nuoret eivät elä tyhjiössä, vaan esimerkiksi koulutusta tarkasteltaessa on kiinnitettävä huomiota nuorta ympäröiviin vaikutteisiin sekä nuoren henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Koulumenestyksen tukemiseksi maahanmuuttajaoppilaan taustat tulisikin ottaa entistä vahvemmin huomioon myös koulutuksessa. Heidät tulisi nähdä nuorina, jotka ovat saattaneet kohdata monia sosiaalisia, kulttuurisia jaa myös psyykkisiä haasteita etsiessään paikkaansa uudessa kulttuurissa ja ympäristöissä. (Alitolppa-Niitamo 2003, 30.) Ensimmäisen mutta myös toisen maahanmuuttajapolven kohdalla kouluilla on tärkeä rooli nuorten kasvun tukemisessa. Samalla koulut toimivat myös linkkinä nuorille uuteen yhteiskuntaan. (Alitolppa-Niitamo 2003, 19.)

Maahanmuuttoikää pidetään erityisen tärkeänä tekijänä uuteen maahan sopeutumisessa ja koulutusmenestystä tarkastellessa. Parhaiten koulutiellä menestyvät toisen sukupolven maahanmuuttajanuoret (Portes ja Rumbaut 2001), vastaavasti välisukupolven lapset kohtaavat enemmän haasteita akkulturaatioprosessissaan ja psykologisessa kehityksessään. Koska välisukupolven nuoret viettävät suuren osan kehitysvuosistaan lähtömaassaan, kohtaavat he teini-iässä yhdessä vanhempiensa kanssa kaikki ne haasteet, joita liittyy arjen kulttuuriseen muutokseen uudessa yhteiskunnassa. Näin nämä nuoret jäävät usein vaille vanhempiensa apua ja tukea akkulturaatioprosessin vaikeuksissa, sillä vanhemmat ovat itse

saman muutoksen keskellä. Aikuisuuden kynnyksellä tapahtuvan maahanmuuton sopeutumisprosessissa haasteeksi muodostuu myös se, että nuoret joutuvat rakentamaan sekä aikuista että etnistä identiteettiään samanaikaisesti. (Alitolppa-Niitamo 2004, 50–51; ks. myös Alitolppa-Niitamo 2001.)

Koulutusta tarkasteltaessa välisukupolven asema on mielenkiintoinen, sillä he saapuvat suomalaiseen koulutusjärjestelmään ikään kuin kesken kaiken. Nuorten jatkokoulutuksen kannalta kiinnostavaksi muodostuu juuri yhteishakuvaihe peruskoulun päätyttyä, sillä usein välisukupolveen kuuluvilla maahanmuuttajanuorilla on vain muutama vuosi aikaa sopeutua suomalaiseen koulutusjärjestelmään ennen kuin heidän tulee tehdä valinta jatkokoulutuspaikasta. Nuorten tulee siis hankkia ja omaksua riittävä tieto uudesta yhteiskunnasta, sen koulutusjärjestelmästä sekä suomalaisen yhteiskunnan institutionaalisesta rakenteesta suhteellisen nopeasti ennen ensimmäistä koulutusvalintavaihetta. (Alitolppa-Niitamo 2002.) Alitolppa-Niitamon (2001, 2002 ja 2004) sekä useiden ulkomaalaisten tutkimusten (ks. esim. Portes ja Rumbaut 2001) tulokset osoittavat välisukupolvien haasteiden tutkimisen tärkeyden myös suomalaisessa tutkimuksessa. Yksilöllinen näkökulma tutkimuksessa paikallistaa nuorten kohtaamat haasteet yhteiskunnassa ja luo paremmat edellytykset tukitoimien kohdentamiselle.

Alitolppa-Niitamo (2002, 282) puhuu kognitiivisesta ylikuormittumisesta, joka on usein seurausta nopean oppimisen oletuksesta. Nuoret eivät pärjääkään odotetulla tavalla opinnoissaan ja tämä johtaa tuskastumiseen, vihaan ja pahimmillaan koulutuksen keskeyttämiseen. Koska välisukupolven transitiot tapahtuvat niin nopealla tahdilla, on heidän tukemisensa sekä henkilökohtaisella tasolla että koulun ohjauksessa erityisen tärkeää näiden muutaman intensiivisen sopeutumisvuoden aikana. Toisen polven nuorilla siirtymän haasteet eroavat ensimmäisen polven ja välisukupolven nuorista, sillä nuorten enkulturaatio suomalaiseen yhteiskuntaan on alkanut jo hyvin nuorina. Tässäkin on kuitenkin omat haasteensa, joihin tutustutaan tarkemmin seuraavien lukujen aikana.

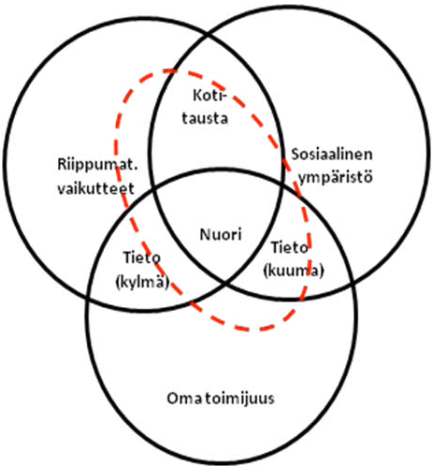
3.2 KOULUTUSVALINTOJA SELITTÄVIÄ MALLEJA

Tärkeimpinä taustavaikuttajina maahanmuuttajanuorten koulutuskysymyksissä pidetään perhettä, vanhempien koulutustasoa ja työllisyystilannetta, sukupuolta, kielitaitoa, koulujen tasoa sekä yksilöllisen kiinnostuksen tekijöitä (Suárez-Orozco ym. 2008, 42). Alitolppa-Niitamo (2004, abstrakti) on kehittänyt somalialaistaustaisia nuoria tutkiessaan maahanmuuttajanuorten koulumenestyksen eroja ja vaikuttavia tekijöitä selittävän mallin. Mallissa tekijät on jaettu neljään pääkategoriaan: maahanmuuttajan oma toimijuus, vastaanottavan yhteiskunnan ominaisuudet, maahanmuuttajan mukanaan tuomat resurssit sekä nuoren saatavilla oleva sosiaalinen pääoma. Mallin hyöty tutkimuksen viitekehyksenä on se, että se kuvaa selittäviä tekijöitä nuorten koulutuseroissa esittelemällä muitakin kuin kulttuurisia tai kulttuurieroihin liittyviä muuttujia. Vaikka toisen polven nuorten koulutusvalinnat eivät merkittävästi eroaisikaan kantasuomalaisten vastaavista, on maahanmuuttajataustaisten nuorten valintaprosessien taustalta mahdollisesti löydettävissä erityispiirteitä, joita ei voi jättää huomiotta.

Tässä tutkielmassa olen tukeutunut Alitolppa-Niitamon (2004) jaotteluun ja olen muokannut sitä vastaamaan tämän työn tutkimuskysymysten tarpeisiin. Tämä on toteutettu jakamalla valintaan vaikuttavat tekijät kolmeen ryhmään: rakenteellisiin eli nuoresta itsestään riippumattomiin vaikutteisiin (koulujärjestelmän tieto, vanhempien sosioekonominen asema

Suomessa), sosiaalisen ympäristön vaikutteisiin (lähipiiri ja koulu sosiaalisena ympäristönä) sekä nuoren itsenäiseen toimintapiiriin, jonka valintoihin ulkopuoliset tekijät vaikuttavat.

Toisen polven nuorilla sosiaalinen pääoma ja nuoren omat resurssit kytkeytyvät vahvasti kotitaustan ja lähipiirin vaikutukseen, joten tämän yhteenpunoutumisen esiintuomiseksi on perusteltua tarkastella tätä ilmiötä omana kategorianaan. Kotitaustan perustana ovat perheen sosioekonominen asema ja perheen koulutusasenteet, joka ovat osin riippuvaisia muun muassa vanhempien työllistymisestä ja asemasta uudessa yhteiskunnassa. Nuoresta riippumattomiin, rakenteellisiin vaikutteisiin luetaan mukaan myös koulujärjestelmän tuki ja tarjoama tieto nuorten valinnoissa. Kolmannessa kategoriassa, kuten Alitolppa-Niitamon (2004) jaottelussakin, korostuu nuoren oma toimijuus, johon ulkopuoliset tekijät, kuten koulu ja lähipiiri, kuitenkin vaikuttavat.



Kuvio 1. Koulutusvalintojen ratkaisevat vaikutteet - - - Perheen vaikutus

Kategoriat ovat osin päällekkäisiä, ja kuviossa esitettyjen osa-alueiden alle nivoutuu vielä monia vaikuttavia tekijöitä. Esimerkiksi kielitaito toimii vaikuttavana tekijänä useilla valinnan kentillä. Koulutusvalinnoissa perheen ja lähipiirin rooli korostuu, ja kuviossa punaisella katkoviivalla esitetty kuvio osoittaa perheen moninaisen roolin valintatilanteissa. Perheen roolia valinnoissa onkin mahdotonta sovittaa vain yhden kategorian alaisuuteen.

3.3 NUOREN YHTEISKUNNALLINEN YMPÄRISTÖ SUOMESSA

Tutkimuksessa on havaittu selkeitä yhteiskunnan rakenteellisia tekijöitä, jotka vaikuttavat koulutusmobilisaatioon ja ajavat nuoria korkeamman koulutuksen piiriin. Koulutus on perinteinen integraation väline, mutta tämän institutionalisoidun akkulturaation tuottajan voimaa ei tule yliarvioida, sillä myös vastaanottavan maan muiden rakenteiden on tuettava integraatioprosessia. Toisen polven nuorten kohdalla integraatiota vahvistavia kanavia on vaikea kohdistaa nuorten heterogeenisen luonteen vuoksi, ja näin he ovat erityisessä vaarassa pudota palvelurakenteen ulkopuolelle.

Koulujärjestelmällä ja koulutuksella on perinteisesti katsottu olevan hyvät edellytykset maahanmuuttajien integroinnin edistämiseen. Lasten kouluttaminen ja opiskelumahdolli-

suuksien takaaminen nousee usein esiin tärkeänä kysymyksenä myös maahanmuuttajataustaisten vanhempien puheessa (Suárez-Orozco ym. 2008, 30–31). Lapsiin kohdistetut odotukset korostuvat erityisesti silloin, jos vanhemmilla on vaikeuksia työllistyä ja tämän takia vain harvoja tilaisuuksia luoda luontevia kontakteja vastaanottavassa yhteiskunnassa. Toisen polven maahanmuuttajat saapuvat automaattisesti vastaanottavan yhteiskunnan sisälle koulujen kautta. Näin he luovat heti vahvan siteen uuden kotimaansa instituutioihin ja sosiaalisiin verkostoihin, ja saavat lisäksi ensikäden tietoa uudesta yhteiskunnasta opettajiltaan sekä koulutovereiltaan. (Alitolppa-Niitamo 2003, 19–20; Suárez-Orozco ym. 2008, 2–3; Kilpi 2010b, 1.)

Toisen polven kohdalla Alitolppa-Niitamon (2001) kuvaamat siirtymät eivät kuitenkaan ole yhtä nopeita kuin vanhempana maahan tulleilla nuorilla. Toisen polven maahanmuuttajanuorten kohdalla on huomioitava, että eri ihmiset kokevat siirtymät eri tavoin eikä assimiloituminen yhteiskuntaan tapahdu kaikilla automaattisesti tai saman kaavan kautta. Uudet sukupolvet tasapainottelevat usein kahden kulttuurin välillä ja toisille sopeutuminen käy helpommin kuin toisille. (Portes ja Rumbaut 2001.) Suomeen syntyminen ei siis välttämättä takaa nuorelle täydellistä enkulturaatiota, kielitaitoa tai järjestelmän tuntemusta. Näin maahan nuorena tulleet tai Suomessa syntyneet maahanmuuttajataustaiset lapset saattavat myös kohdata vaikeuksia integroitumisessa ja kokea siirtymät suurina haasteina.

Myös kantaväestön koulutus on usein periytyvää ja vanhempien koulutustausta korreloi vahvasti ja positiivisesti lapsen koulutusvalintojen kanssa (Järvinen 1999, 7–8). Erityisen tärkeäksi koulutus nousee niin sanotuilla uusilla etnisillä vähemmistöillä, joilla akkulturaatioprosessit ovat usein muita hankalampia (Alitolppa-Niitamo 2004, 14). Suomalaista hyvinvointiyhteiskuntaa luotaessa tasa-arvoiset mahdollisuudet koulutukseen nousivat tärkeään rooliin. Koulutus on luonut sosiaalista mobilisaatiota, ja ensimmäisen polven maahanmuuttajien sekä maahanmuuttajataustaisten nuorten kannalta tämä on edelleen tärkeä kysymys. Korkeampi koulutus luo parempia mahdollisuuksia työmarkkinoilla ja sitoo maahanmuuttajat näin tiukemmin uuteen yhteiskuntaan. Lisäksi tutkimusten mukaan kouluttautuminen lisää myös valtaväestön myönteistä suhtautumista maahanmuuttajataustaiseen henkilöön. (Jaakkola 1994, 57.) Koska Suomessa koulutus on kuitenkin myös sosiaalisen liikkuvuuden väylä ja tasa-arvon mahdollistaja, on etnisten vähemmistöjen koulutuksen tukemiseen kiinnitettävä erityisen paljon huomiota (Alitolppa-Niitamo 2004,14).

3.3.1 Maahanmuuttajat Suomen lukioissa

Maahanmuuttajataustan yksiselitteinen määritteleminen on vaikeaa ja tämän vuoksi on mahdotonta antaa tarkkaa tietoa maahanmuuttajataustaisten lukio-opiskelijoiden määrästä. Vaihtoehtoisia määrittelytapoja on kolme, joista yhdessä maahanmuuttajataustaisuus perustuu kansalaisuuteen ja toisessa syntymämaahan, paluumuuttajat mukaan lukien. (Kuusela ym. 2008, 7.) Nämä ryhmät on tilastollisesti suhteellisen helppo selvittää, mutta ne eivät välttämättä tarjoa täydellistä kuvaa koko tilanteesta. Kolmas käytetty tapa on tarkastella oppilaan äidinkieltä. Näitä eri ryhmiä erikseen vertailemalla ja yhdistelemällä saadaan siis tulokseksi erisuuruisia lukuja ja erimuotoisia ryhmiä tarkastelun kohteeksi. (Kuusela ym. 2008, 7; Martikainen 2007, 38.)

Kilpi (2010a, 112) on kritisoinut äidinkielen mukaan tehtyä määritystä, sillä vieraskielisyys ei välttämättä tee henkilöstä maahanmuuttajaa. Erityisesti ongelma korostuu toisen polven maahanmuuttajia tutkittaessa, sillä pelkää äidinkieltä tarkasteltaessa tähän ryhmään

lukeutuvat usein myös lapset, joiden vanhemmista vain toinen on ulkomaalaistaustainen ja maahanmuuttajalapset, joiden vanhemmat ovat halunneet merkitä lasten äidinkieleksi jonkun Suomen virallisista kielistä (Kilpi 2010a, 112; ks. myös Martikainen 2007, 38–41). Äidinkielen mukainen jaottelu voi siis johtaa virheellisiin tilastointeihin ja vaikeuttaa todellisen kuvan syntymistä Suomen maahanmuuttajatilanteesta.

Vieraskielisiksi lasketaan kaikki opiskelijat, joiden äidinkieli ei ole suomi, ruotsi, saame, romani tai viittomakieli. Lukiokoulutuksessa vieraskielisten osuus oli vuonna 2008 lähes samoissa lukemissa kuin perusopetuksessakin. (Kumpulainen 2009, 12.) Vuonna 2009 nuorten lukio-opetukseen osallistui 100 790 opiskelijaa Suomessa, joista 2718 eli noin 2,7 prosenttia oli vieraskielisiä. Selvästi suurimmat vieraskieliset ryhmät olivat venäjää ja viroa äidinkielenään puhuvat nuoret, mutta myös englanninkieliset, ranskankieliset ja saksaa äidinkielenään puhuvat lukio-opiskelijat nousivat selvästi esiin. (Liite 1.)

Vieraskielisiksi tilastoitujen lukio-opiskelijoiden maantieteelliseen jakaumaan Suomessa vaikuttaa luonnollisesti vieraskielisten asukkaiden määrät maakunnissa. Etelä-Suomessa ja Uudellamaalla vieraskielisten osuus lukio-opiskelijoista on suurempi, koska myös ulkomaalaistaustaisten asukkaiden määrä on muuta Suomea korkeampi (Peltola ja Metso 2008). Suuri enemmistö vieraskielisistä lukio-opiskelijoista löytyykin Uudenmaan oppilaitoksista, joissa vieraskielisten nuorten osuus, 1463 opiskelijaa, on 4,6 prosenttia alueen lukiolaisista, eli hieman yli puolet väestöosuudesta (Liite 2.). Pienin osuus vieraskielisistä löytyy puolestaan Keski-Pohjanmaan maakunnasta, jossa heidän osuutensa lukiokoulutukseen osallistuneista nuorista on vain 0,7 prosenttia (Liite 3).

Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden määrän odotetaan hyvin todennäköisesti lisään¬tyvän lähivuosien aikana, ja tämä luo uusia haasteita niin lukioille kuin korkeakouluillekin. Opetushallituksen tavoitteena onkin, että yhä useampi ulkomaalaistaustainen nuori valitsisi lukiokoulutuksen. Määrän lisäämisen ohella tavoitteessa on oleellista, että myös oppilaiden edellytykset opinnoissa menestymiseen turvataan. (Opetushallitus 2008, 3.) Samaan aikaan kuitenkin lukiokoulutuksen suosio on laskenut koko maassa ja lukioiden opiskelijamäärä on pienentynyt tasaisesti koko 2000-luvun ajan. Vastaavasti toisen asteen haussa ammatilliseen koulutukseen hakeneiden osuus on ollut kasvussa. Vieraskielisten opiskelijoiden osuus toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa onkin suhteellisesti korkeampi kuin muissa koulumuodoissa, ja heidän osuutensa vuonna 2007 oli yli 4 prosenttia. Suhteellisesti suurin osuus, lähes seitsemän prosenttia, vieraskielisiä opiskelijoita oli näyttötutkintoon valmistavassa peruskoulutuksessa. (Kumpulainen 2009, 10–11.)

Vuoden 2011 alussa Helsingissä muunkielisiä opiskelijoita oli suomenkielisessä kaupungin ylläpitämässä lukiokoulutuksessa 415 oppilasta, mikä on noin kuusi prosenttia kaikista opiskelijoista. Oppilaista 254 luki suomea toisena kielenään. Ammatillisessa koulutuksessa muunkielisiä oli vuoden 2011 alussa 810 oppilasta eli 11,5 prosenttia kaikista ammatillisten oppilaitosten opiskelijoista (Opetusvirasto 2011). Opintonsa keskeyttää vieraskielisistä lukio-opiskelijoista hieman suurempi osuus kuin suomen- tai ruotsinkielisistä lukio-opiskelijoista. Vuonna 2007 vieraskielisten lukion keskeyttäneiden lukio-opiskelijoiden prosenttiosuus oli kuusi prosenttia, kun vastaava luku kaikkien lukiokoulutukseen osallistuvien joukossa oli hieman yli kaksi prosenttia. (Kumpulainen 2009, 12.)

Suurin ongelma maahanmuuttajataustaisten nuorten koulutuspoluilla onkin opintonsa peruskouluun päättävien suuri määrä. Erityisen suuri ongelma on Helsingin alueella, missä toisen asteen opiskelupaikkoja on suhteellisesti liian vähän. Vuonna 2010 suomen- ja ruotsinkielisistä hakijoista 15 prosenttia ei saanut toisen asteen opiskelupaikkaa, mutta

muunkielisillä vastaava luku oli 45 prosenttia. (Teräs ym. 2010, 20–21.) Riskitekijöitä ovat vanhempien ja nuorten rajalliset mahdollisuudet ja resurssit uuteen yhteiskuntaan integroituessa. Kuitenkin myös koulujärjestelmän rakenteet ja asuinalueen tuottamat palvelut kouluttautumisen kannustamiseksi ja edistämiseksi ovat tärkeässä roolissa. (Teräs ym. 2010.)

Kilven (2010a) tutkimus tukee tätä tulosta ja luo samalla näihinkin tilastoihin kiinnostavan uuden näkökulman. Tulosten mukaan toisen polven maahanmuuttajilla lukioon menevien osuus jopa ylittää kantaväestön osuuden kotitaustan tilastollisen vakioimisen jälkeen. Kuten myöhemmin argumentoin, tätä tietoa vasten tarkastellen Opetushallituksen tavoite saada lisää maahanmuuttajataustaisia oppilaita lukioon on selvästi yhteydessä nuorten vanhempien integraatioprosessin onnistumiseen.

3.3.2 Palvelurakenne nuoren tukena

Vanhempien integraation vahvistamisen lisäksi myös vastaanottavan maan palvelurakenteella on suuri rooli maahanmuuttajataustaisten nuorten koulutuspolkujen tukemisessa. Maahanmuuttajista suurin osa asuu pääkaupunkiseudulla, joten Helsingin kaupungin luomat palvelut toimivat tässä työssä esimerkkinä Suomesta vastaanottomaana. Periaatteessa maahanmuuttajataustaisille nuorille tarjotaan samoja peruspalveluita kuin kantaväestöönkin kuuluville nuorille, mutta valikoimaan on lisätty erityisesti vieraskielisten nuorten ja heidän vanhempiensa tarpeita palvelevaa palvelutarjontaa, joka tukee nivelvaiheen valintaa sekä opintoja toisen asteen koulutuksessa.

Helsingin kaupungin tarjoama apu on varsin pitkälle mietittyä, mutta ongelmana on palveluiden heikko kohdennettavuus. Peruspalveluihin tukeutuminen saattaa sivuuttaa maahanmuuttajanuorten ja -perheiden erityiset tarvealueet koulutusvalinnoissa. Lisäksi palveluiden tarjonta on hajanaista, ja useinkaan eri alojen toimijat eivät osaa ohjata avuntarvitsijoita muiden yksiköiden palveluiden piiriin. (Teräs ym. 2010, 5.)

Perusaste	Toinen aste	Vanhemmille
Valmistava opetus	Valmistava koulutus	Vanhempien vertaistukitoiminta
S2-opetus	Lukion starttipaketti	Omankielinen siirtymävaiheen tuki
Oman äidinkielen opetus	S2-opetus	Koulutusneuvonta
Joustava opetus	Tsemppari-hanke	
10-luokat maahanmuuttajille	Ammattistartti	
	Läksyhelppi	

Kuvio 2. Helsingissä tarjotut koulutuspalvelut maahanmuuttajataustaisille perheille
Lähde: Teräs ym. 2010, 26

Lisäksi jos tiedotus tapahtuu enimmäkseen suomen kielellä, ovat suomea osaamattomat vanhemmat ja nuoret lähtökohtaisesti kantaväestöä heikommassa asemassa koulutusvalintojen edessä (Teräs ym. 2010, 5). Toisen polven nuorten kohdalla palveluista tiedottaminen ei nouse yhtä suureksi ongelmaksi nuorten vahvan kielitaidon ansiosta, vaan tällöin kysymykseksi nousee lähinnä vanhempien kielitaidon taso.

Opetushallitus (2010) on antamassaan määräyksessään ”Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset” kiinnittänyt huomiota koulun ja kodin välisen yhteistyön tärkeyteen maahanmuuttajataustaisten lasten kohdalla toteamalla seuraavasti:

”Vastuu kodin ja koulun yhteistyön edellytysten kehittämisestä on opetuksen järjestäjällä. Yhteistyö edellyttää koulun henkilöstön aktiivisuutta ja aloitteellisuutta sekä keskustelua ja tiedottamista huoltajan, opettajan ja oppilaan oikeuksista sekä velvollisuuksista. Yhteistyön lähtökohtana on eri osapuolien keskinäinen kunnioitus. Kodin ja koulun yhteistyössä otetaan huomioon perheiden erilaisuus, yksilölliset tarpeet sekä perheen kieli- ja kulttuuritausta.” (Opetushallitus 2010, 33)

Tämä määräys asettaa paljon vastuuta koulujen henkilöstölle, mutta toisaalta määräyksessä huomioidaan myös huoltajien vastuu lastensa koulunkäynnin tukena (Opetushallitus 2010, 32).

Informaatioyhteiskunnassa palveluita on pyritty tuomaan lähemmäs oppilaita ja heidän vanhempiaan koostamalla internetiin tietopaketteja ja sivustoja koulutusvalintoja silmälläpitäen. Muun muassa opetushallituksen julkaisema Kolutusnetti.fi sekä Opiskelijaksi.net ja Opintoluotsi.fi -sivustot ovat tällaisia nuorille suunnattuja opinto-ohjauksen portaaleja verkkomaailmassa. Sivustot antavat nuorille sekä heidän vanhemmilleen paljon hyödyllistä tietoa koulutukseen hakeutumisesta, vaihtoehdoista ja hakuajoista. Sivustojen informaatioista osa on saatavilla myös englanniksi, vaikkakin sisällöltään huomattavasti suppeampana. On tärkeää, että nuoria ja vanhempia ohjataan näille sivuille muun virallisen tiedotuksen, kuten esimerkiksi oppilaanohjauksen, yhteydessä, sillä usein internetissä jaettu tieto jättää paljon nuoren oman toimijuuden varaan.

Oppilaanohjaus keskittyy peruskoulun päättövaiheessa tehostetusti ohjaamaan ja tukemaan nuoria jatko-opiskeluvalinnoissa. Lisäksi sen tulisi ohjata nuoria käyttämään opetus- ja työhallinnon sekä muita yhteiskunnan tarjoamia ohjaus-, neuvonta- ja tietopalveluita. Yhteisen oppilaanohjauksen lisäksi nuorilla on oikeus henkilökohtaiseen ohjaukseen, jolloin keskitytään heidän opintoihinsa, koulutus- ja ammatinvalintoihinsa sekä muihin elämäntilanteeseen liittyviin kysymyksiin. (Opetushallitus 2004, 259.) Sama oikeus koskee myös nuorten vanhempia, ja heillä tulisi olla mahdollisuus saada tietoa perusopetuksen työtavoista sekä koulutusvalintamahdollisuuksista ja niiden merkityksestä oppilaan oppimiselle ja tulevaisuudelle. Periaatteena on, että oppilaanohjaus tukee oppilaan koko perusopetusta ja muodostaa vankan yhteistyön oppilaiden ja koulun henkilökunnan välille, jotta nuorilla olisi mahdollisimman vankka tukiverkko perusasteen opetuksen päättyessä. (Opetushallitus 2004, 23) Tämän tukiverkon toimintaan ja opetussuunnitelman mukaisen oppilaanohjauksen toteutumiseen keskitytään tarkemmin myöhemmin tämän tutkielman aikana.

3.4 KOTITAUSTAN VAIKUTTAVA VOIMA

Viime vuosina on virinnyt ajatus korostuneesta yksilöllistymisestä yhteiskunnassa (Järvinen 1999, 9). Tätä kautta on perusteltua kyseenalaistaa myös perheen voimakkaana pidetty vaikutus nuorten koulutusvalinnoissa. Kilven (2010b) väitöskirjatutkimus osoittaa kuitenkin kotitaustan ja erityisesti vanhempien sosioekonomisen aseman vaikuttavan edelleen merkittävästi maahanmuuttajataustaisten nuorten koulutusvalintoihin. On oletettavaa, että perheen vaikutus valintatilanteessa on sitä suurempi, mitä nuorempana valinnat tehdään. Koulutusvalintoja tarkasteltaessa on myös muistettava, että tämä kaava ei luonnollisestikaan päde ainoastaan etniseltä taustaltaan kantaväestön ulkopuolelta tuleviin valitsijoihin, vaan koulutuksen periytyvyys on vahva myös kantaväestön parissa (ks. esim. Kivinen ja Rinne 1995).

3.4.1 Sosioekonominen asema ja sosiaalinen pääoma perheessä

Kilpi (2010a ja 2010b) on tutkinut toisen polven maahanmuuttajanuorten nivelvaiheen koulutusvalintoja peruskoulun päättyessä ja verrannut niitä kantaväestöön. Kilven keskeisenä tuloksena voidaan pitää perheen sosioekonomisen aseman merkittävyyttä myös toisen polven maahanmuuttajataustaisten nuorten koulutusvalinnoissa ennen toiselle asteelle siirtymistä. Suomessa sosioekonomiseen asemaan kiinnittyneet koulutuserot ovat kuitenkin olleet kansainvälisesti vertailtuina varsin pieniä koulutusjärjestelmän tasa-arvoistavan rakenteen takia. Kilven tutkimuksen mukaan myös etnisten erojen voidaan katsoa olevan toistaiseksi vähäisiä. Nämä tulokset indikoivat hyviä mahdollisuuksia myös maahanmuuttajataustaisten lasten koulumenestykselle. (Kilpi 2010a, 124–125.)

Suomen akatemian rahoittaman (www.aka.fi) ja Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) tutkijoiden tuottaman tutkimuksen mukaan köyhyys on yhä periytyvämpää myös nyky-Suomessa. Myöhemmin tänä vuonna valmistuvan tutkimuksen mukaan köyhyys itsessään ei kuitenkaan luo kielteistä sosiaalista perimää. Tutkijat korostavat, että syynä köyhien lasten keskimääräistä huonompaan menestykseen aikuisiällä on perheen ja vanhempien heikko kiinnittyminen yhteiskuntaan. Maahanmuuttajille suomalaiseen yhteiskuntaan integroituminen ei ole välttämättä yksinkertaista. Maahanmuuttajavanhempien kannustamisen, tukemisen ja auttamisen yhteiskuntaan kiinnittymisessä voidaan siis katsoa edistävän myös heidän lastensa asemaa yhteiskunnassa. (Markkanen 2010, 144; Kilpi 2010b.) Suomalaisessa maahanmuuttajakeskustelussa pinnalle nousee usein tarve kouluttaa maahanmuuttajataustaisia ihmisiä ja integroida heidät osaksi yhteiskuntaa erityisesti koulutusinstituutioiden kautta. Koska lasten sosioekonominen tausta on kuitenkin kiinnittynyt koulumenestykseen ja koulutuspoluilla etenemiseen, on maahanmuuttajataustaisten lasten integroitumisessa samalla kysymys myös heidän vanhempiensa sopeutumisesta uuteen yhteiskuntaan. (Ks. esim. Kilpi 2010b.)

Sosioekonomista asemaa tarkasteltaessa tulee ottaa huomioon myös kysymys sosiaalisesta pääomasta. Sosiaalisen pääoman merkitystä maahanmuuttajanuorten sopeutumisessa on tutkittu laajasti 2000-luvulla (ks. esim. Portes ja Rumbaut 2001, 76). Suomalaisessa tutkimuksessa esimerkiksi Alitolppa-Niitamo (2004) näkee nuoren ja perheen sosiaalisen pääoman merkitsevänä tekijänä myös nuoren koulutusvalinnoissa. Alitolppa-Niitamo käyttää työssään Portesin (1998, 6) määritelmää sosiaalisesta pääomasta, jonka mukaan tiettyyn sosiaaliseen rakenteeseen tai tiettyyn sosiaaliseen verkostoon kuuluminen tuo maahanmuuttajalle etuja tai hyötyjä luoden näin sosiaalista pääomaa. Portes (1998) on koonnut määritelmänsä arvioimalla ja päivittämällä Bourdieun, Louryn ja Colemanin sosiaalisen pääoman käsitteitä maahanmuuttajatutkimuksen tarkoitukseen sopiviksi. Portes kuitenkin huomauttaa, että sosiaaliset verkostot eivät kuitenkaan ole automaattisia, vaan saadakseen sosiaalista pääomaa henkilön täytyy olla kanssakäymisessä ryhmänsä kanssa, jotta muiden jäsenten tarjoamat resurssit ovat kaikkien ryhmään kuuluvien käytettävissä. (Portes 1998, 3–6.)

Toisen polven maahanmuuttajalapsilla sosiaalinen pääoma nousee tärkeäksi kysymykseksi. Alitolppa-Niitamo (2004, 66) on väitöskirjassaan soveltanut Tahir Abbasin seminaariesitelmässään kuvaamia sosiaalisen pääoman tasoja ja muokannut niistä oman versionsa tutkimuksensa tarkoituksiin. Tasoista ensimmäinen on perhe sidosryhmänä (bonding), jossa korostuu maahanmuuttajanuorten sisäpiirin, eli perheen, tarjoama tuki, turva ja etnisen kulttuuriperinnön merkitys akkulturaatiossa. Toiseksi tasoksi on luokiteltu ulottuvampi ystä-

vien ja kollegoiden välinen verkosto (bridging), joka luo varsinkin maahan juuri saapuneille maahanmuuttajille yhteyden ja tukiverkon oman etnisen ryhmän piirissä. Haittapuolena tällä verkostolla on etnisten ryhmien mahdollinen marginalisaatio sekä kova sisäinen paine.

Kolmanneksi tasoksi Alitolppa-Niitamo (2004, 66) on määritellyt eri ryhmien ja sosiaalisten tasojen välinen kanssakäymisen (linking). Tämä luo mahdollisesti maahanmuuttajille tärkeitä kontakteja yhteiskunnan eri tasoille, mutta usein nämä yhteydet jäävät vähäisiksi, lisäten näin etnisten ryhmien marginalisaation vaaraa. Toisen polven maahanmuuttajataustaisilla nuorilla on usein ensimmäistä polvea enemmän kontakteja kantaväestöön, mutta toisaalta nuorilla on iästään johtuen vasta vain rajallisesti kontakteja (ks. esim. Alitolppa-Niitamo 2003). Tästä johtuen sosiaalista pääomaa onkin mielekästä tarkastella läheisessä suhteessa vanhempien pääoman tasoihin.

Annika Forsanderin (2004, 210) mukaan pohjoismaisissa yhteiskunnissa sisäpiirimäinen verkostoituminen (bonding) on tyypillisempi sosiaalisen pääoman muoto kuin sosiaalisesti ulottuvammat sosiaalisen pääoman muodot (bridging), johtuen yhteiskuntien varsin homogeenisestä arvopohjasta ja sosiaalisten verkostojen tiheydestä. Tämä näkyy erityisesti työmarkkinoilla tiiviinä ja lojaalina sisäpiirinä, johon maahanmuuttajan voi olla vaikea päästä sisälle. Pohjoismaisten yhteiskuntien sosiaalisten pääoman perinteet saattavat näin hankaloittaa maahanmuuttajien työmarkkinoille pääsyä. Työmarkkinoilla on yhteiskunnallisesti tärkeä asema, joten vaikeudet integroitua työelämään näyttäytyvät lopulta usein vaikeuksina integroitua myös muille yhteiskunnallisen elämän osa-alueille. (Ks. myös Alitolppa-Niitamo 2005, 39–40.)

Nuorten sosiaalinen pääoma on usein kietoutunut läheisesti perheen sosioekonomiseen asemaan, mutta yhteys ei ole aukoton. Reay, David ja Ball (2005, 111) esittelevät tutkimuksessaan teorian kahdenlaisesta etniseen vähemmistöön kuuluvasta koulutusvalitsijatyypistä: satunnaisesta tai epävarmasta (contingent chooser) ja koulutukseen urautetusta tai juurrutetusta (embedded chooser) valitsijasta. Samalla he korostavat, että kyseiset ryhmät eivät kuitenkaan ole deskriptiivisiä kategorioita, vaan lähinnä hypoteettisia valintoja. Näitä ryhmiä voi ajatella myös kahtena eri valinnan diskurssina, joiden sosiaaliset taustatekijät poikkeavat toisistaan. (Reay ym. 2005, 111–113.) Näin yksilöllisten valintojen vaikutus on sisäänrakennettuna myös tämän teorian kehyksessä.

Tämä tulkinta tukee ajatusta koulutuksen ja sosioekonomisen aseman tiukasta yhteydestä, mutta jättää tilaa myös muille muuttujille nuorten sosiaalisessa taustassa. Etnisen taustan mukaiset sosioekonomiset erot ovat verrattain pieniä (Kilpi 2010a, 125), joten suomalaisessa koulujärjestelmässä ajatus koulutuksesta nimenomaisesti valintana korostuu. Koulutus on Suomessa nähty yhteiskunnassa tasa-arvoistavana tekijänä, sillä mahdollisuus koulutukseen on periteisesti ollut avoinna kaikille. Vaikka Reayn, Davidin ja Ballin (2005, 111–113) teoria on rakennettu voimakkaampien luokkaerojen yhteiskuntaa tarkastellen, voidaan sitä soveltaa myös suomalaisen koulutusjärjestelmän valitsijoiden tarkasteluun. Suomessakin valinnan taustalta on kuitenkin eroteltavissa kirjo sosiaalisia vaikutteita sosioekonomisesta taustasta sosiaaliseen pääomaan.

Epävarmat valitsijat ovat usein toisen polven maahanmuuttajia, joiden vanhemmat ovat hankkineet koulutuksensa lähtömaassa. Yhteistä näille nuorille on vanhempien verrattain alhainen koulutustaso, työväenluokkainen sosioekonominen tausta ja alhaiset tulot. Epävarmojen valitsijoiden vanhemmat saattavat tarjota lapsilleen paljon emotionaalista tukea ja kannustusta koulutukseen liittyen, mutta tätä tukea on usein vaikea mobilisoida todelliseksi avuksi valintatilanteessa. Tähän ryhmään kuuluvien nuorten vanhemmilla on usein myös

suuria odotuksia lastensa koulutuksen suhteen ja tutkimuksen mukaan varsinkin perheiden äitien odotukset ovat jopa epärealistisen suuria. (Reay ym. 2005, 113.)

Esimerkiksi Suárez-Orozco (2001, 125) sekä Heath ym. (2008, 223–224) korostavat perheen suurta vaikutusta koulutusvalinnoissa. Reayn, Davidin ja Ballin (2005) tutkimus kuitenkin osoittaa, että vaikka perheen kannustus ja eteenpäin ajava voima olisikin suuri, ei tämän vähäisenkään sosiaalisen pääoman konkretisoiminen varsinaiseksi nuoren jatkokoulutusta edistäväksi avuksi ole yksinkertainen prosessi. Heidän mukaansa vanhemmilla on usein epärealistisia odotuksia ja liian vähän tietoa koulutusjärjestelmästä uudessa maassa. Tämän vuoksi koulutusvalintoihin tarvittavan tiedon kerääminen jääkin usein nuorten tehtäväksi, ja he tekevät valintansa usein puutteellisiin tietoihin nojaten. (Mt. 113.)

Nuorten keräämässä tiedossa mielenkiintoista on se, että heidän tietoutensa koulutusvaihtoehdoista ja koulutuksen tasosta perustuvat usein pitkälti ystäviltä ja tuttavilta saatuihin ensimmäisen tai toisen käden tietoihin. Tämänkaltaisen kuuman tiedon (hot knowledge) merkitys valintaprosessissa nousee tärkeäksi, kun kylmä eli virallinen koulujen ja virastojen tuottama informaatio (cold knowledge) osoittautuu sitä tehottomammaksi tiedon lähteeksi. Myös vanhempien hankkiessa tietoa koulutusmahdollisuuksista epävirallisten tiedotuskanavien merkitys usein korostuu. (Ball ja Vincent 1998.) Kuitenkin sen sijaan epävarmojen valitsijoiden keskuudessa todellinen tieto koulutusmahdollisuuksista saadaan ensisijaisesti juuri virallisten kanavien, kuten koulujen tuottamien esitteiden, kautta. Koska tämän ryhmän vanhemmilla ja nuorilla ei ole tarvittavia yhteyksiä korkeamman koulutuksen saaneiden kokemuksiin ja ohjeistuksiin, pakottaa vähäinen sosiaalinen pääoma perheet ja nuoret hankkimaan tietonsa heille usein melko tuntemattomasta järjestelmästä hyvin pinnallisella tasolla. (Reay ym. 2005, 113–114.)

Koulutusajatteluun urautetut tai juurrutetut valitsijat sen sijaan ovat nuoria, joiden vanhemmat ovat usein hyvin koulutettuja. Tästä johtuen suvusta ja ystäväpiiristä löytyy useita korkeasti koulutettuja henkilöitä tukemaan ja kannustamaan nuorta korkean koulutuksen piiriin. Koulutuksen jatkaminen toisen asteen opintojen päätyttyä on ikään kuin ennalta määrätty reitti, jota nuoren tulee seurata. Näillä nuorilla koulutusura on tarkkaan ennalta suunniteltu prosessi, ja usein nuorten oma päätäntävalta rajoittuu lähinnä koulutusalan valitsemiseen. Tässä ryhmässä perhe pystyy tuottamaan tarvittavaa tukea, ja vanhemmat ovat vahvasti osallisina valintaprosessissa. Perhe käyttää valinnassa hyödykseen sekä virallisia että epävirallisia tietolähteitä riittävän tiedon saavuttamiseksi. (Reay ym. 2005, 119.) Suomessa tämä teoria antaa tukea esimerkiksi Järvisen (1999, 11) päätelmälle koulun ja perheen ulkopuolisten vaikutteiden tärkeydestä koulutusvalintaprosessia tutkittaessa.

Erääksi ratkaisevaksi tekijäksi teoriassa nostetaan kysymys korkeamman asteen koulutuksen rahoituksesta. Koska tutkimus on tehty Britanniassa, jossa yliopistokoulutus on maksullista, saattaa koulutuksen hinta hyvinkin nousta yhdeksi ratkaisevista tekijöistä koulutusvalintaa tehtäessä. (Reay ym. 2005, 113). Suomen kontekstissa kuitenkaan rahoitus ei ainakaan toistaiseksi esitä samanlaista roolia lukioon tai toisen asteen koulutuksen jälkeen korkeampaan koulutukseen hakeuduttaessa. Nuorilla maahanmuuttajataustaisilla henkilöillä tietyt kontekstit, kuten perheympäristö, koulu ja erityisesti ikätoverit, muodostuvat erittäin tärkeiksi viiteryhmiksi, ja siksi niihin on maahanmuuttajataustaisten nuorten akkulturaatiota tutkittaessa kiinnitettävä erityistä huomiota. Tutkimalla maahanmuuttajataustaisten nuorten asenteita ja kokemuksia koulumaailmasta saadaan selville tärkeää informaatiota paitsi koulujärjestelmästä myös kansallisista arvoista ja päämääristä. (Suárez-Orozco ym. 2008, 29.)

Suárez-Orozco ym. (2008, 28) ovat tutkimuksessaan havainneet, että vaikka maahan-

muuttajaryhmät ovat sisäisesti heterogeenisiä ja eri maahanmuuttajaryhmien välitä löytyy huomattavia eroja, jakavat kaikki maahanmuuttajat usein samankaltaisia kokemuksia (ks. myös Alitolppa-Niitamo ja Söderling 2005, 10–11). Koska nämä kokemukset yhdistävät maahanmuuttajia eri taustoista, ei heidän tutkimuksensa keskity maakohtaisten vertailujen tekemiseen, vaan he tutkivat ja ryhmittelevät nuoria perustuen heidän koulumenestykseensä viiden vuoden ajalta. Tutkijat kuitenkin toteavat, että ymmärtääkseen maahanmuuttajan todellista elämää uudessa yhteiskunnassa, on tarkkailtava myös yksilöllisiä tekijöitä kuten luonnetta, sosiaalista ympäristöä ja taloudellisia resursseja. (Suárez-Orozco ym. 2008, 29.) Näihin kysymyksiin peilaten nuoren maahanmuuttajatausta voidaan nähdä myös kautta resurssina hänen valitessa suuntaa tulevaisuuden koulutukselleen (Zhou ja Bankston 1996, 198).

Myös tässä työssä on vältetty maakohtaisten erojen tekemistä haastatteluiden määrän ja luonteen takia. Maahanmuuttajien käsitteleminen yhtenä joukkona voi tuntua homogenisoinnilta, mutta siinä on huomattava ero, puhutaanko maahanmuuttajista yhtenä ryhmänä, jonka kaikkien valintojen katsotaan olevan etnisen taustan ohjaamia, vai nähdäänkö maahanmuuttajat yksilöinä, joita yhdistää asema valtakulttuurin ulkopuolelta tulleina valitsijoina.

3.4.2 Etnisen kotitaustan tulkinnat koulutuksen tutkimuksen perinteessä

Maahanmuuttajan etniseen taustaan viitataan usein kokonaisvaltaisena maahanmuuttajakulttuurina, jota samalla pidetään ihmisten ”alkuperäisenä” kulttuurina. Tämä ajattelutapa sisältää näkemyksen kulttuuritaustasta kokonaisena elämäntapana kielen, arvojen, uskomusten ja ajattelutapojen osalta. Maahanmuuttajatutkimuksessa sorrutaan helposti etnistämään kohde eli selittämään henkilön kaikki valinnat etnisen ja kulttuurillisen taustan sekä maahanmuuttajuuden kautta. (ks. esim. Martikainen ja Haikkola 2010, 16.) Tämänkaltaisessa tarkastelussa henkilökohtaiset erot vaipuvat taka-alalle, ja yksi osa henkilön taustasta korostuu selittävänä tekijänä ylitse muiden. Jotta tältä asetelmalta vältyttäisiin, on tutkimuksessa tärkeää huomioida tutkittavan kohteen yksilöllinen tilanne ja taustat. Maahanmuuttajanuorten koulutusta ja koulutusvalintoja pohdittaessa onkin erityisen tärkeää muistaa, että eri maahanmuuttajaryhmät eroavat toisistaan suuresti esimerkiksi äidinkielensä tai kulttuuritaustansa puolesta (Kuusela ym. 2008, 3).

Kulttuuritaustan vaikutuksista maahanmuuttajien sopeutumiseen ollaan montaa mieltä. Toiset uskovat sen hidastavan sopeutumista ja uuteen maahan juurtumista, osa tutkijoista puolestaan näkee maahanmuuttajan oman taustan voimaannuttavana tekijänä, joka helpottaa kotoutumista uuteen maahan ja kulttuuriin. Maahanmuuttajuus ei toimi automaattisesti negatiivisena tekijänä nuoren elämässä. Etnisen taustan tarjoama näkökulma kulttuureihin voi toimia myös nuoren sosiaalisen pääoman varastona, jonka avulla hän käsittelee ja ratkaisee sopeutumiseen liittyviä ongelmia maahanmuuttomaassa (Zhou ja Bankston 1996, 198; Portes 1998). Vaikuttavia tekijöitä on kuitenkin useita, ja kokonaisen kuvan saamiseksi on tarkasteltava koko valintaprosessin kirjoa.

Reay, David ja Ball (2005) yhdistävät koulun ja perheen vaikutuksen yksilölliseen valintaprosessiin sekä yksilön kulttuuriseen pääomaan, joista syntyneen sekoituksen perusteella nuoret joko hakeutuvat tai eivät hakeudu eteenpäin koulutusurallaan. Tutkijoiden mukaan nuoret tuottavat ja uusintavat valinnoillaan tietämättään koulutusjärjestelmän hierarkkista ja erottelevaa rakennetta. Tämän vuoksi teoksen pääpaino on nimenomaan oppilaissa,

jotka eivät perinteisesti hakeudu korkeakouluihin, sillä työväenluokasta ponnistavat nuoret, maahanmuuttajataustaiset opiskelijat ja aikuisopiskelijat jäävät perinteisesti englantilaisessa koulutuskulttuurissa korkeamman asteen koulutuksen ulkopuolelle. (Reay ym. 2005, viii.) Vaikka teos tutkiikin melko jyrkästi luokkajaon varaan rakentunutta englantilaista koulutusjärjestelmää, on tutkimuksen teorioilla yhtymäkohtia myös suomalaiseen koulutukseen.

Lukiokoulutusta pidetään perinteisimpänä reittinä korkeakouluihin ja siten Reayn, Davidin ja Ballin (2005) tutkimus korkeamman asteen koulutukseen hakeutumisesta toimii teoriapohjana myös lukiokoulutukseen hakeutuvien nuorten valintaprosesseja tarkasteltaessa. Kuten muutkin alan tutkijat (esim. Suárez-Orozco ym. 2008), myös Reay, David ja Ball (2005, 110–111) korostavat etnisiä vähemmistöjä tutkittaessa valintaprosessin moninaisuutta. Etninen tausta yksin ei määritä oppilasta valitsemaan koulutustaan, vaan siihen vaikuttavat useat tekijät, kuten vanhempien sosioekonominen aseman sekä heidän tarjoamansa koulutusperintö. Lisäksi tutkijat korostavat etnisen vähemmistön määrittämisen vaikeutta ja näiden ryhmien heterogeenisyyttä.

Vertailukohtana Järvinen (1999, 170) on omassa tutkimuksessaan tarkastellut kantaväestöön kuuluvien vanhempien roolia valinnassa. Hän korostaa Kilven (2010a ja 2010b) tavoin sosioekonomisen taustan vaikutusta, mutta nostaa esiin myös perheen sisäisen vuorovaikutuksen huomioimalla koulutuskulttuurin siirtymisen vanhemmilta lapsille. Vanhempien myönteinen käsitys koulutuksesta lisää nuorten mahdollisuuksia menestyä, mutta Järvisen (1999, 171) tutkimus paljastaa myös kantaväestöön kuuluvien vanhempien tietotason olevan varsin matala. Valintaprosessiin liittyy kuitenkin erityisiä vaikuttavia tekijöitä, jotka ovat ainakin välillisesti linkittyneet kulttuuriseen taustaan (Reay ym. 2005, 110–111). Omassa tutkimuksessaan Portes ja Rumbaut (2001) korostavat koulutuksen merkitystä kotouttamisessa yhdessä kielitaidon ja vanhempien sosioekonomisen taustan kanssa. Heidän tutkimuksessaan koulumenestyksessä löytyi selviä eroja vertailtaessa nuorten suorituksia etnisen taustan perusteella. Itäaasialaiset nuoret menestyivät selvästi parhaiten, ja osalla espanjankielisen Amerikan nuorista oli selviä vaikeuksia edetä koulutuspoluillaan. Portesin ja Rumbautin tutkimuksessa siis etninen ja kulttuurinen tausta näyttivät vaikuttavan voimakkaasti nuorten tulevaisuudennäkymiin koulutuksen osalta.

Suomalaisessa tutkimuksessa Kilpi (2010a, 120–121) on saanut osin samansuuntaisia tuloksia kulttuuritaustan vaikutuksesta lasten koulutukseen. Yleisesti heikoimmat todistusten keskiarvot saavat muista kuin EU-maista muuttaneet, poikkeuksena tosin itäaasialaisesta taustasta tulevat nuoret, joiden keskiarvot olivat Suomessakin valtaväestöä korkeammat. Maahanmuuttajissakin tytöt menestyvät poikia paremmin, muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta. Saharan eteläpuolisen Afrikan, Lähi-idän ja entisen Jugoslavian alueen tytöt pärjäsivät vertailussa selvästi kantaväestön tyttöjä heikommin. (Kuusela ym. 2008; Kilpi 2010a ja 2010b.) Kilven tutkimuksessa merkittävä tulos on, että kotitaustan vaikutuksen vakioinnin jälkeen, vain nämä edellä mainitut ryhmät erottuivat valtaväestöstä koulumenestyksellä mitattuna. Muuten nuorten koulutuksessa ei näyttänyt esiintyvän tilastollisesti merkittäviä eroja etnisen taustan mukaisessa vertailussa. Kansainvälisesti vertaillen etniset erot ovat Suomessa kuitenkin vielä toistaiseksi melko vähäisiä. (Kilpi 2010a, 124–125).

Kilven (2010b) väitöskirja toimii todistusaineistona paitsi suomalaisen koulutusjärjestelmän tasa-arvoistavasta vaikutuksesta myös maahanmuuttotutkimuksen yleisestä vaarasta: liiallisesta etnisyyden ja kulttuurillisen taustan korostamisesta. Osa nuorten menestyksestä on selvitettävissä kulttuurisilla tekijöillä, mutta kotitausta sekä muut nuorta ympäröivät vaikutteet muodostavat suuren kokonaisuuden. Näitä muita vaikuttavia tekijöitä on tarkkailtu

kiitettävästi niin eurooppalaisessa kuin yhdysvaltalaisessakin tutkimuksessa, mutta aihe ei toistaiseksi ole vielä päässyt ansaitsemaansa asemaan suomalaisessa tutkimuksessa. Kilvenkään tutkimus (2010b) ei huomioi sosioekonomisen taustan lisäksi koulutusvalinnoissa ratkaisevasti vaikuttavia muita tekijöitä. Kokonaisuudessaan maahanmuuttajataustaisten nuorten koulutusvalintoja tutkittaessa on tärkeää muistaa, että vaikuttavia tekijöitä valintoihin on monia, joista etninen tausta esittää usein vain välillistä roolia. Kuten etnisyyttä tulee tarkastella koulutusvalintaprosessin koko kontekstissa, eikä siitä irrallisena tekijänä (Reay ym. 2005, 111), tulee myös sosioekonomisen aseman merkitys nähdä osana vaikutusten palettia.

3.5 NUOREN OMAT RESURSSIT VALINTOJEN TAUSTALLA

3.5.1 Kielitaito

Yksi tärkeimmistä koulumenestykseen vaikuttavista resursseista on kielitaito. Ilman riittävää suomen tai ruotsin kielen taitoa, nuorten mahdollisuudet menestyä koulutuspoluillaan heikentyvät. Suomessa kielikoulutuksen tavoitteena pidetään maahanmuuttajien integroimista kielellisesti yhteiskunnan tasavertaisiksi jäseniksi, henkilön monikielisyyttä kunnioittaen. (Latomaa ja Suni 2010, 160–161.)

Toisen polven nuorten kohdalla kysymys kielitaidosta muodostaa mielenkiintoisen kokonaisuuden. Ensimmäisen polven maahanmuuttajilla kielitaito ja usein myös uuden kotimaan yhteiskuntarakenteen heikko tuntemus ovat monesti syinä siihen, että heidän koulutuksensa Suomessa jää vaillinaiseksi. Toinen polvi ei kuitenkaan kohtaa samoja ongelmia, sillä nuorten akkulturaatio on alkanut jo hyvin nuorella iällä. Usein myös katsotaan, että nuorten kielitaito ei useinkaan eroa kantasuomalaisten ikätovereiden äidinkielen taidosta. (Kilpi 2010a, 110.)

Toisin kuin Kilpi (2010a, 110) tutkimuksessaan on todennut, olisi virheellistä olettaa toisen polven nuorten kielitaidon olevan automaattisesti kantaväestön nuorten tasolla, vaikka he ovatkin saapuneet kieliympäristöön jo lapsina. Myös toisen polven nuorten kielitaitoon on kiinnitettävä huomiota koulutusjärjestelmässä, sillä heidän erityistarpeidensa laiminlyönti johtaa helposti kielelliseen marginalisoitumiseen (Latomaa ja Suni 2010, 160). Tutkimuksissa onkin havaittu, että toisen polven maahanmuuttajanuorilla kielitaito arvioidaan usein todellista paremmaksi, jos arviointi tehdään pelkän keskustelutaidon perusteella. Tällöin suomi toisena kielenä -opetus tarjoaa monikielisille oppilaille paremmat lähtökohdat kielen opiskeluun, ja opetuksessa voidaan kiinnittää paremmin huomiota oppilaiden oppimisen erityistarpeisiin. (Latomaa ja Suni 2010, 160.)

Lisäksi toisen polven maahanmuuttajanuorilla oman äidinkielen määrittäminen on monimutkainen kysymys. Nuoret ovat usein monikielisiä ja heidän kielitaitoaan voidaan kuvata parhaimmillaan jopa hybridiseksi (Hinnenkamp 2000, 7). Nuoret kokevat usein, että heillä on useita äidinkieliä, ja he käyttävät kaikkia elämänsä kieliä tasaveroisesti. (Latomaa ja Suni 2010; Hinnenkamp 2000). Hinnenkamp (2000, 6) myös korostaa hybridistä kielitaitoa ja puhetta osana maahanmuuttajanuorten identiteetin tunnistamista ja kehitystä. Tiukan äidinkielen jaottelun sijaan maahanmuuttajataustaisten nuorten kohdalla on tulevaisuudessa yhä tärkeämpää varmistaa paitsi sopiva suomen kielen opetuksen taso kaikilla kouluasteilla myös taata nuorten oman äidinkielen opetus myös toisen asteen koulutuksessa. Hybridistä kielitaitoa ja täydellistä kaksikielisyyttä tulee voida tukea ilman, että lapset kasvavat ”kielipuoliksi” vailla täydellistä kielitaitoa yhdessäkään kielessä.

3.5.2 Koulumyönteisyys ja aikaisempi koulumenestys avaimina koulutukseen

Vanhempien tahto ja heidän mahdollisesti lastensa eteen tekemät henkilökohtaiset uhraukset nostavat usein myös maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ja opiskelijoiden oman halun ja motivaation menestyä koulussa korkealle tasolle. He myös suhtautuvat usein kouluun ja koulutuksen positiivisemmin kuin valtaväestön nuoret. (Kuusela ym. 2008.) Myös Portes ja Rumbaut (2001) ovat laajassa tutkimuksessaan havainneet samankaltaisia tuloksia maahanmuuttajataustaisten nuorten koulumenestyksessä. Heidän mukaansa välisukupolvi tai niin sanottu 1,5-sukupolvi pärjää usein koulussa jopa syntyperäisiä yhdysvaltalaisia oppilaita paremmin, tosin tutkimuksessa havaittiin myös selviä eroja eri etnisten ryhmien välillä (ks. myös Waters ja Jiménez 2005, 108). Myös Suomessa Opetushallituksen teettämän tutkimuksen mukaan maahanmuuttajataustaisten nuorten asenteet koulua ja opiskelua kohtaan ovat suomalaisia myönteisempiä ja keskiarvojen vertailussa toisen polven maahanmuuttajat menestyivät osin jopa kantaväestöä paremmin (Kuusela ym. 2008, 10; Kilpi 2010a, 124).

Maahanmuuttajavanhemmat näkevät koulutuksen ja koulussa menestymisen parhaaksi keinoksi pärjätä uudessa yhteiskunnassa ja nämä koulutusmyönteiset asenteet siirtyvät edelleen heidän lapsilleen. Jos perheen sosioekonominen asema on heikko, on koulussa menestyminen keino nousta sosiaalisessa asemassa (Crosnoe 2007, 153). Maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten koulutukseen kohdistuu vanhempien taholta suuria odotuksia ja lasten mahdollisuudet nähdään usein reittinä koko perheen parempaan tulevaisuuteen ja elämään (Suárez-Orozco ja Suárez-Orozco 2001, 125; Suárez-Orozco ym. 2008, 30; Heath ym. 2008, 223–224). Lisäksi vanhempien ja viranomaisten huoli nuorten menestymisestä saattaa lopulta muuttua nuoren omaksi aktiivisuudeksi ja tuottaa positiivisia siirtymiä koulupolulla (Teräs ym. 2010, 6). Sukupolvien myötä tämä kehitys näyttää kuitenkin heikkenevän.

Yhdysvalloissa tehdyn LISA-tutkimuksen (The Longitudinal Immigrant Student Adaptation Study) mukaan oppilaiden motivaatio ja koulumenestys laskevat ajan myötä sen mukaan, kuinka kauan he opiskelevat yhdysvaltalaisessa koulussa. Maassa syntyneiden ja heidän lastensa, eli kolmannen sukupolven lasten, koulumenestyksen on havaittu olevan huomattavasti ensimmäisen polven maahanmuuttajien koulumenestystä heikompaa. (Suárez-Orozco ym. 2008, 31–32.) Syitä epäsuotuisan kehityksen taustalla on monia, ja tuloksia ei voi automaattisesti siirtää koskemaan esimerkiksi suomalaista yhteiskuntaa. Yhdysvalloissa luokkajaot ovat huomattavasti Suomea voimakkaammat ja perheen sosioekonomisella asemalla ei ole yhtä merkittävää vaikutusta lasten menestykseen ja etenemiseen koulupoluilla (ks. esim. Kilpi 2010b). Suomalaisessa tutkimuksessa on kuitenkin jatkossa syytä kiinnittää huomiota myös toisen ja kolmannen polven maahanmuuttajanuorten koulumenestyksen kehitykseen, sillä heikko menestys koulutuspoluilla johtaa helposti etniseen marginalisoitumiseen, joka saattaa heikentää seuraavien sukupolvien mahdollisuuksia edetä koulutuspoluillaan.

3.5.3 Oma toimijuus

Koulutusvalintoja tutkiessa on huomioitava myös ihmisten oma aktiivinen toimijuus päätöksenteossa. Nuoret tekevät itsenäisesti valintoja ja jäsentävät näin itse elämäänsä monin ta-

voin käyttäytyen usein lopulta ennusteiden vastaisesti (Järvinen 1999, 8). Myös akateemisen menestyksen ennustajina toimivat useat tekijät ja mallit, jotka kuitenkin kaikki jättävät tilaa yksilöllisille muutoksille ja kehitykselle (Suárez-Orozco ym. 2008, 42). Koulutusvalintoja tutkivan onkin syytä ottaa huomioon, että joskus samankaltaiset rakenteelliset seikat – esimerkiksi vanhempien koulutustausta tai perheen sosioekonominen asema – tuottavat yksilötasolla erilaisia valintoja, sillä kulttuuriset normit ja arvot ohjaavat nuorten valintaa alitajuisesti. (Okano 1995, 31). Järvisen (1999, 8) tulkinnan mukaan kouluttautumisvalinnat ovat tietoisia yksilötasolla, mutta samalla taustalla vaikuttavat erilaiset rakenteelliset ja kulttuuriset ehdot, joiden alaisuudessa nuoret valintansa toteuttavat. Erilaiset kulttuurit ja etniset taustat voivat toimia nuorilla näin siis myös valintaa vahvistavina resursseina (ks. esim. Zhou ja Bankston 1996, 198).

Koulussa menestyminen on yksi merkittävä tekijä nuoren päättäessä jatko-opinnoistaan, ja kulttuuriset prosessit voivat joko tuottaa menestystä tai vaikeuttaa koulussa pärjäämistä (Mehan ym. 1996, 19). Koulussa menestymistä tai epäonnistumista voidaan kuitenkin tästä syystä pitää myös yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti konstruoituna ilmiönä, jossa koulujärjestelmä toimii kaavaa uusintavana rakenteena (Kivinen ym. 1985, 89; 91–92). Tämän ajattelun taustalla on oletus siitä, että nuoret kantavat mukanaan ”kulttuurista taakkaa”, jonka lähtökohdista he toimivat. Kun nämä kulttuuriset tekijät kohtaavat koulumaailman vaatimukset ja säännöt, yksilöt reagoivat eri tavalla kouluinstituution vaatimuksiin ja seurauksena on valikoitumista eri koulutusurille. (Järvinen 1999, 9; ref. Jonsson 1994; Kivinen ym. 1985; Perez-Prieto 1992.) Ajatus kulttuurisesta taakasta saattaa päteä paremmin ensimmäisen polven maahanmuuttajien koulutusta tarkasteltaessa, mutta toisen polven nuorten kohdalla teoria antaa liikaa valtaa etnisen taustan vaikutukselle. Kulttuurinen taakka onkin paras nähdä muuna kuin etnisenä kulttuurina ja se tulee sitoa ensisijaisesti nuoren kotitaustaan. Tämän ajattelutaustan kautta tulkinta pätee myös kantasuomalaisiin valitsijoihin.

Edellä mainitun kaltaisen virheellisen tulkinnan välttämiseksi tulkinnassa onkin syytä antaa tilaa myös yksilön oman aktiivisuuden aikaansaamalle vaikutukselle. Järvinen (1999, 11) on tutkimuksessaan nuorten koulutusvalinnoista havainnut, miten nuorten valintoja voidaan tarkastella useista eri lähtökohdista eri teoreettisiin viitekehyksiin nojaten. Nämä teoriat ottavat kaikki kantaa yksilön toimijuuden luonteeseen, mutta kuten Järvinen toteaa:

”Edellä esitetty jako on kuitenkin lähinnä teoreettinen ja onkin luontevampaa olettaa, että erilaisista, ja pitkälti vastakkaisista näkemyksistä rakentuvat tulkinnat eivät yksinään pysty antamaan kattavaa kuvaa inhimillisen toiminnan perusteista.” (Järvinen 1999. 11)

Nuorten elämänvalintoihin kytkeytyviä ratkaisuja ei tule arvioida yksinomaan rakenteellisten tekijöiden taustaa vasten, vaan huomioida ne ainoastaan osana valitsemisen prosessia. Nuoret tekevät päätöksiä yksilöinä ja heidän valintoihinsa vaikuttavat yhtälailla myös aikaisempi koulumenestys, yksilölliset odotukset sekä koulutustavoitteet. Järvinen peräänkuuluttaakin ”mikrotason sosiologista analyysiä”, joka kiinnittää huomiota yksilövalintoihin nuorten koulutusvalintoja arvioitaessa, kuten myös kantaväestöön kuuluvia opiskelijoita tarkasteltaessa. (Järvinen 1999, 8–10.) Erityisen tärkeää tämän yksilöllisyyden huomioiminen onkin juuri siirtymävaiheessa eri koulumuotojen välillä, esimerkiksi yhteishaussa siirryttäessä yläkoulusta lukio-opetuksen tai ammatillisen toisen asteen koulutuksen piiriin (Kuusela ym. 2008, 3).

Koulutusvalintoja tarkasteltaessa tärkeäksi kysymykseksi nousee se, kuinka tietoisesti nuoret koulutusvalintojaan lopulta tekevät? On myös järkevää kysyä, missä määrin nuoret

tekevät valintojaan yksilöllisesti ja aikaisempaan omaan kokemukseensa nojaten, ja kuinka suuri vaikutus vanhempien sosioekonomisella taustalla ja muilla rakenteellisilla tekijöillä lopulta on. (Järvinen 1999, 11.) Koska Suomessa pyritään koulutuksen keinoin edistämään sosiaalista liikkuvuutta, tulee taloudellisiin ja sosiaalisiin taustoihin kuitenkin kiinnittää erityistä huomiota koulumenestystä tutkittaessa.

4 Tutkimukseen osallistuneet nuoret ja koulut

4.1 LUKIOLAISNUORTEN HAASTATTELUIDEN TOTEUTTAMINEN

Pyysin haastateltavakseni nuoria maahanmuuttajataustaisia lukiopiskelijoita pääkaupunkiseudun alueelta. Pyrin aluksi hankkimaan nuoria haastatteluihin henkilökohtaisten kontaktieni kautta, mutta koin tämän reitin pian mahdottomaksi, sillä nuoria oli vaikea saada puhumaan itseään kymmenen vuotta vanhemmalle ja tuntemattomalle henkilölle. Lisäksi en omien yhteyksieni kautta olisi saanut tarpeeksi suurta joukkoa nuoria kokoon.

Lopulta päädyin ottamaan yhteyttä pääkaupunkiseudun lukioihin ja pyytämään heiltä lupaa haastatella koulujen oppilaita. Tutkimuksestani kiinnostuneita lukioita oli aluksi useita, mutta aikatauluni venyessä monet lopulta vetäytyivät hankkeesta lukuvuoden lopun kiireisiin vedoten. Monet koulut ilmaisivat kiinnostuksensa ja lupasivat osallistua tutkimukseen seuraavan lukuvuoden aikana. Oma aikatauluni ei kuitenkaan sallinut odottamista. Lopulta kaksi helsinkiläistä lukiota suostui mukaan tutkielmani tekoon, ja tästä eteenpäin yhteistyö koulujen kanssa sujui mutkattomasti ja tehokkaasti. Haastatteluja varten anoin tutkimuslupaa Helsingin kaupungin opetusvirastolta ja se myönnettiin nopeasti hakemukseni jättämisestä. Osa haastateltavista oli alaikäisiä, joten heidän huoltajansa allekirjoittivat lisäksi kirjalliset luvat haastattelututkimukseen osallistumisesta.

Tässä tutkimuksessa maahanmuuttajataustaisten nuorten määritelmänä käytetään vaihtoehdoista subjektiivisinta eli äidinkieltä määrittävänä tekijänä. Subjektiiviseksi tämän määritelmän tekee oppilaan valta itse ilmoittaa ja valita äidinkielensä (Kuusela ym. 2008, 7). Maahanmuuttajataustan määrittäminen ei aina ole yksiselitteistä (ks. esim. Kilpi 2010a, 112), joten tukena on käytetty vanhempien äidinkieltä ja syntymämaata. Molempien vanhempien äidinkielet määrittämällä joukosta saatiin karsittua esimerkiksi puoliksi suomalaiset mutta ulkomailla syntyneet lapset. Kaikkien haastateltavien vanhemmat olivat syntyneet Euroopan ulkopuolella, muun maan kuin Suomen kansalaisina. Suomen viranomaisten ohjeistuksen mukaan nuorilta ei suoraan kysytty vanhempien Suomeen tulon syytä, mutta monet toivat syyt esiin oma-aloitteisesti haastatteluissaan.

Haastateltavinani oli kuusi tyttöä ja neljä poikaa kahdesta eri Helsingin lukiosta. Valikoituneilla nuorilla oli tietoa ja ensikäden kokemuksia tutkittavasta aiheesta, joten on perusteltua puhua harkinnanvaraisesti valitusta tutkimusjoukosta (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 75–76). Yhteys haastateltaviin saatiin koulun kautta, ja iältään nuoret olivat 16–18-vuotiaita, joten otokseeni osui tarkoituksellisesti oppilaita kaikilta lukion vuosikursseilta. Haastatteluiden toteutusvaiheessa toukokuussa 2010 nuorimmat haastateltavistani olivat juuri lopettamassa ensimmäistä lukiovuottaan, ja vanhimmat olivat suorittaneet ylioppilaskirjoituksensa ja harkitsivat jatko-opintoihin siirtymistä. Nuorten sisäänottokeskiarvot lukion alussa vaihtelivat pääsääntöisesti seitsemän ja kahdeksan välillä.

Lukioista toinen on huomattavan suuri lukio ja toinen vastaavasti hieman keskikokoista pienempi. Lukiot sijaitsevat eri puolilla pääkaupunkiseutua, asukasprofiililtaan erilaisilla

alueilla: toinen sijaitsee suuressa lähiössä, toinen kantakaupungin alueella. Kaikki haastatteluihin osallistuneet nuoret olivat tulleet lukioihin eri peruskouluista ja he asuivat eri puolilla pääkaupunkiseutua. Myös nuorten etnisissä taustoissa oli variaatiota. Kymmenen haastattelemani nuoren keskuudessa puhuttiin kuutta kieltä ja nuorten vanhemmat olivat lähtöisin viidestä eri maasta. Haastateltavieni joukkoon osui nuoria, joiden juuret olivat Egyptissä, Intian ja Pakistanin alueilla, Somaliassa, Turkin seudulla ja Kongossa. Kaikki haastattelemani nuoret olivat joko syntyneet Suomessa, tai saapuneet maahan muutaman vuoden ikäisinä. Vanhimpana maahan tullut oli saapuessaan seitsemänvuotias, joten hänkin on aloittanut koulutuksensa suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Alitolppa-Niitamon (2004, 50) määritelmän mukaan kaikki haastattelemani nuoret kuuluvat siis toisen polven maahanmuuttajien ryhmään, jossa lapsi saapuu maahan ennen varhaisia teinivuosiaan. Koska otanta oli näiltä osin taustoiltaan heterogeeninen, ei kahden koulun valinta ollut tämän tutkimuksen tarkoitusperien kannalta liian rajattu.

Haastateltavani puhuivat äidinkielenään somalia, arabiaa, kurdia, urdua, tamilia, punjabia tai lingalaa. Pääsääntöisesti nuoret olivat myös opiskelleet omaa äidinkieltään peruskoulussa, mutta vain yksi oli jatkanut äidinkielensä opiskelua lukion ohella. Yksi haastateltavista oli jatkanut äidinkielenopintojaan lukion ulkopuolella omalla ajallaan. Suurin osa haastattelemistani oppilaista opiskeli lukiossa suomea toisena kielenä. Niin sanottuja S2-oppilaita oli haastateltavieni joukossa seitsemän, nuorista kolme luki suomea äidinkielenään. Kotona nuoret ilmoittivat puhuvansa vanhempien kanssa omaa äidinkieltään, vaikka useammatkin haastateltavat myönsivät sen välillä olevan vaikeaa nuoren puutteellisen kielitaidon takia. Myös sisarusten kesken puhuttiin vaihdellen suomea tai omaa äidinkieltä.

Koulutus on usein voimakkaasti periytyvää, joten tarkastelun alla oli myös vanhempien koulutustaso. Tiedon keräämistä vaikeutti nuorten heikko tietämys vanhempiensa koulutuksesta, varsinkin jos koulutus oli hankittu jo ennen Suomeen saapumista tai nuoren syntymää. Nuorilla oli kuitenkin hyvin tietoa vanhempien Suomessa suorittamista kouluista ja kursseista sekä nykyisistä ammateista. Näiden tietojen avulla vanhempien koulutustaso oli pääteltävissä ainakin pääpiirteissään. Keskeinen huomio aineistosta on, että nuorten vanhemmat olivat varsin koulutettuja, sillä vain yhden haastateltavan vanhemmista kumpikaan ei ollut käynyt lukiota vastaavaa koulutusta kotimaassaan tai Suomessa. Korkean koulutustason lisäksi oli kuitenkin huomattavaa, että haastateltavien vanhemmista vain yksi toimi Suomessa koulutustaan vastaavassa ammatissa. Muuten kaikki vanhemmat olivat työllistyneet koulutustasoaan alempiin tehtäviin tai toimivat yksityisyrittäjinä. Tämän lisäksi yhdessä perheessä työssäkäyvä vanhempi oli työllistynyt vain kausiluontoisesti.

4.2 TUTKIELMAN MENETELMÄT

4.2.1 Teemahaastattelu

Haastateltavien löytäminen kouluista ei ollut hankalaa, vaan sain pian kaksitoista nuorta mukaan teemahaastatteluihini. Lopulta kuitenkin nuorista vain kymmenen sopi tarkan haastatteluajan kanssani ja kahdesta nuoresta en enää ensimmäisen yhteydenoton jälkeen kuullut mitään. Nuoret haastateltiin yksitellen ja yhden kerran. Nuorten antamien yhteystietojen ansiosta lisäkysymysten tekeminen haastatteluiden jälkeen olisi myös ollut mahdollista, mutta koska haastattelut onnistuivat jopa ennakoitua paremmin, ei tarkentaville kysymyksille noussut tarvetta tämän työn analyysin yhteydessä

Tämän tutkielman aineiston kokoamisessa käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua. Haastatteluissa nuorille esitettiin kysymyksiä etukäteen huolella valittujen teemojen mukaisesti ja tarvittaessa tehtiin tarkentavia lisäkysymyksiä. Haastatteluiden kesto vaihteli noin neljästäkymmenestä minuutista lähes kahteen ja puoleen tuntiin. Aineistoksi muotoutui lopulta kirjallisesti purettuna noin 140 sivua vastaajien osalta sanasta sanaan litteroitua tekstiä.

Teemahaastattelulla pyritään keräämään tietoa ja merkityksellisiä vastauksia asetettuun tutkimusongelmaan. Tarkoituksena ei siis ole virittää vapaata keskustelua mistä tahansa aiheesta, vaan teemat on valittu etukäteen huolellisesti, jotta tuloksena olisi tutkimuksen ongelmanasettelun sekä tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen kannalta merkityksellisiä vastauksia. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 76–77.) Vapaan rakenteensa ansiosta teemahaastatteluja voi olla erilaisia, avoimesta tutkimuksesta etukäteen laaditun rakenteen mukaan etenevään haastatteluun (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 75; Tiittula ja Ruusuvuori, 11). Tämän aineistonkeräysmetodin etu on myös siinä, että sillä saadaan esiin todellista kokemusperäistä tietoa tutkittavasta aiheesta. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 73–75.) Haastattelut eivät edenneet tarkkojen, yksityiskohtaisten ja valmiiksi muotoiltujen kysymysten kautta, vaan kysymyksenasettelu pyrittiin haastattelutilanteissa pitämään mahdollisimman avoimena, jotta nuorten oma ääni saadaan aineistossa esiin. Vapaa kysymyksenasettelu loi haastattelutilanteisiin lähes jutustelevan tunnelman, joten nuoret puhuivat vapautuneesti omista kokemuksistaan ilman kaavamaisen haastatteluasetelman tuntua. Koska teemahaastattelun avulla saadaan esiin lisää tietoa aiheesta, jota ei tunneta vielä kovin hyvin, sallii se haastattelumenetelmänä myös tarkentavien lisäkysymysten tekemisen tarvittaessa. Haastatteluja varten teemojen tueksi olikin suunniteltu tukikysymyksiä, joilla keskustelua saatiin etenemään mahdollisten hiljaisten hetkien yli.

Onnistuneen teemahaastattelun lähtökohta on se, että kaikki haastateltavat ymmärtävät esitetyt kysymykset ja käsitteet samalla tavalla ja kykenevät näin myös käsittelemään asiaa yhtäläisesti. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 76–77.) Erityisesti tämä korostuu, jos haastattelija ja haastateltava tulevat eri kulttuureista tai puhuvat äidinkielenään eri kieliä, jolloin haastattelijan on kiinnitettävä huomiota siihen, että haastateltavat ymmärtävät kysymyksenasettelut oikein ja samalla tavalla. Tämä menetelmä vaatiikin tekijältään tutustumista aihepiiriin ennen varsinaista haastattelutilannetta. (Rastas 2005, 80;-83.) Joskus on myös suositeltavaa tutustuttaa tiedonantajat kysymyksiin ennen haastatteluiden alkua (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 73). Tätä tutkielmaa varten haastateltavat nuoret eivät nähneet haastattelukysymyksiä etukäteen (Liite 4), mutta haastattelun teema, tarkoitus ja haastattelutapa ilmoitettiin heille haastattelusta sovittaessa. Vaikka tiedonantajat eivät olleet nähneet varsinaisia kysymyksiä, olivat he kuitenkin pystyneet pohtimaan teemaa jo jonkin aikaa ennen haastattelua. Tämä oli selvä etu haastatteluiden kannalta, sillä nuorilla oli usein hyvinkin valmiiksi pohdittuja ajatuksia aiheen ympärillä. Lisäksi ennen haastattelun alkua tutkimuksen aiheesta keskusteltiin yhdessä nuorten kanssa ja heillä oli mahdollisuus esittää tarkentavia kysymyksiä.

Nuoria tutkittaessa haastattelumenetelmä oli järkevä valinta kerätä tietoa. Kirjallisten menetelmien sijaan haastattelu antoi vapautta muokata kysymyksenasetteluja ymmärrettäviksi, ja kysymyksiä pystyi toistamaan tai tarkentamaan haastattelun edetessä. Maahanmuuttajatutkimuksen kohdalla haastatteluissa on huomioitava erityisiä mahdollisia ongelmakohtia esimerkiksi kielen ja kulttuuritaustan suhteen, mutta toisen polven nuorten tapauksessa hyvä kielitaito ja suomalaisen kulttuurin tuntemus vähentävät tätä riskiä

[3] Suomalaisessa tutkimuksessa esimerkiksi Elina Kilpi (2010a ja 2010b) on kiinnittänyt huomiota alueelliseen jaotteluun tutkimuksessaan. Hänen tutkimuksessaan on tarkasteltu osin myös sukupuolten välisiä eroja tilastollisesti. Yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa ks. esim. Portes ja Rumbaut 2001; Feliciano ja Rumbaut 2005 sekä Rumbaut 2005.

epäonnistumisesta. Maahanmuuttajataustaisia nuoria haastateltaessa myös mahdollisten kulttuurillisten erojen aiheuttamat erityispiirteet tulee ottaa huomioon. Tällöin hyvän haastattelijan tulisi jo etukäteen selvittää esimerkiksi haastateltavan kohteensa kielitaito, sillä haastattelu voi onnistua vain, jos haastattelija ja haastateltava ymmärtävät toisiaan. (Rastas 2005, 79.) Pyrkimyksenä on, että myös haastattelija ja haastateltava ymmärtäisivät kysymykset samalla tavalla antaen asioille samat käsitteelliset merkitykset. Kuvatun kaltaiset kulttuurierot voivat joskus vaikeuttaa haastattelutilannetta, mutta toisen polven maahanmuuttajanuoria haastatellessa kulttuurikysymykset haastattelutilanteissa eivät muodostaneet erityisiä ongelmia. Koska nuoret ovat kasvaneet Suomessa, olimme kulttuurillisesti haastattelun tarpeita ajatellen samalla viivalla. Yhteistä ymmärrystämme vaikeuttavia eroja ei syntynyt nuorten kielitaidon ja kulttuurintuntemuksen ansiosta (Rastas 2005, 79–83). Ainostaan joidenkin abstraktien kysymyksenasetteluiden kohdalla oli tarvetta muokata kysymyksenasettelua niin, että kaikki nuoret pystyivät ymmärtämään kysymykset samalla tavoin ja keskustelemaan kaikista teemoista haastatteluiden onnistumisen varmistamiseksi. Teemahaastatteluja tehdessä onkin syytä pitää mielessä, että haastattelun kaikki osapuolet osallistuvat omalta osaltaan tiedon tuottamiseen ja vaikuttavat lopputulokseen (Tiittula ja Ruusuvuori 2005, 12).

Päällimmäisenä tuntemuksena haastatteluaineiston keräämisestä jäi onnistumisen tunne. Nuoret olivat odotettua kypsempiä pohtijoita ja haastattelut onnistuivat suunnitellusti. Nuorten puheet toivat paljon uusia ajatuksia teoriatiedon tueksi, ja aineiston analysoiva purkaminen saattoi alkaa heti haastatteluiden päättymisen jälkeen.

4.2.2 Teoriaohjaava sisällönanalyysi

Sisällönanalyysi on perusmenetelmä, jota voidaan käyttää analyysimenetelmänä kaikessa laadullisessa tutkimuksessa. Se on paitsi menetelmä, myös löyhä teoreettinen viitekehys, joka mahdollistaa monenlaisen tutkimuksen kvalitatiivisten tutkimusten alalla. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93.) Temaattinen sisällönanalyysi tarjoaa ymmärrettävän ja ennen kaikkea teoreettisesti joustavan tavan tarkastella kvalitatiivisia aineistoja. On kuitenkin syytä pitää mielessä, että vaikka menetelmän joustavuutta ei tule rajoittaa, on tutkimusta tehdessä pidettävä kiinni rajatuista suuntaviivoista tutkimuskysymysten ytimen saavuttamiseksi. (Braun ja Clarke 2006, 77–78.) Sisällönanalyysi on tekstianalyysiä, jossa tutkijan tulisi kyetä tekemään mielekkäitä johtopäätöksiä kerätystä aineistosta tämän analyysimenetelmän avulla. Pelkkä analyysin tarkka kuvaus ei siis riitä tutkimustulokseksi. (Tuomi ja Sarajärvi 2002, 105.)

Tässä työssä sisällönanalyysiä käytetään puhtaasti analyysimenetelmänä haastatteluiden purkamisessa osiin ja teemoihin. Aineiston tarkastelutapa on teoriasidonnainen ja se toteutetaan temaattisella sisällönanalyysillä, jossa korostuu aineiston systemaattinen järjestäminen luokkiin, teemoihin tai tyyppeihin aineistoa eritellen, yhtäläisyyksiä ja eroja etsien ja tiivistäen (Tuomi ja Sarajärvi 2002, 102). Aineiston koodaus on tehty perinteisesti antamalla värikoodit tekstissä tietyille sanoille tai laajemmille kokonaisuuksille. Värikoodeja yhdistämällä syntyi lopulta temaattisia kokonaisuuksia, joiden avulla olen muodostanut maahanmuuttajanuorten lukiokoulutukseen hakeutumiseen vaikuttavista tekijöistä tiivistetyn kuvauksen. Teemat on tämän jälkeen kytketty sisällönanalyysin keinoin laajempaan kontekstiin ja aihetta koskeviin muihin tutkimustuloksiin. Tässä analyysimenetelmässä korostuu erityisesti tutkijan rooli aineiston käsittelyvaiheessa, sillä aineiston tiivistäminen

tutkimuskysymysten kannalta mielekkäisiin havaintoihin muodostaa aina tutkijan oman tulkinnan aineistosta (Tuomi ja Sarajärvi 2002, 102).

Teoriasidonnaisella tutkimusotteella olen pyrkinyt välttämään niitä ongelmia, joita liittyy puhtaasti aineistolähtöiseen analyysiin. Toisin kuin puhtaasti aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä, teoriaohjaavassa analyysimenetelmässä teoreettisia käsitteitä ei luoda aineistosta, vaan ne tuodaan esiin valmiina aikaisemmasta tutkimuksesta jo opittuina (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 113). Edellä esitetty teoreettinen viitekehys toimii apuna analyysin tekemisessä, mutta aineiston luokittelu ja teemoittelu on tehty pääosin aineistolähtöisesti Näin jää tilaan myös aineistosta esiin nouseville uusille käsitteille ja luokituksille, joihin on tässä työssä pyritty kiinnittämään erityistä huomiota. Työni tarkoitus ei ole testata tai pyrkiä kumoamaan alan tutkimusperinteen tuloksia, vaan lähtökohtana on hyödyntää aikaisempia tuloksia nuorten koulutusvalinnoista. Abduktiivista päättelyä hyväksikäyttäen pyrin havaitsemaan myös haastatteluista nousevat vaikutteet koulutusvalinnoissa (Tuomi ja Sarajärvi 2002, 98–99). Koska aiheen suomalainen tutkimus on vielä varsin vähäistä, on aineiston analyysissä pyritty tarkastelemaan paitsi ulkomaisissa tutkimuksissa esiin nousseita teemoja, myös havainnoida aineistosta itsestään nousevia uusia huomionkohteita ja kysymyksiä. Analyysissä on siis pyritty aineistolähtöisten ja valmiiden mallien vuoropuheluun.

4.3 AINEISTON ONGELMAKOHTIEN POHDINTAA

4.3.1 Aineiston ja tutkimuksen luotettavuus

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 140) kehottavat tutkimuksen tekijää aina tarkastelemaan omaa suhdettaan tutkittavaan ilmiöön sekä huomioimaan oman asemansa ilmiön tutkijana ja aineiston kerääjänä. Tämän työn kohdalla ensimmäinen ongelma aineiston keruussa oli käsitteen ”maahanmuuttaja” heterogeeninen luonne. Kuinka määrittää maahanmuuttaja, ja kuinka suhteuttaa aineistosta nousseita piirteitä sekalaiseen joukkoon nuoria? Koska tutkielman lähtökohta ei kuitenkaan ole ongelmalähtöisessä maahanmuuttajatutkimuksessa, ei analyysissa pyritty yleistysten tekemiseen, vaan tavoitteena oli paikallistaa niitä erityistekijöitä, jotka syntyvät nuorten asemasta valtaväestön ulkopuolelta tulleina valitsijoina suomalaiseen kulttuuriin sisäänrakennetussa koulutusjärjestelmässä. Tämän lisäksi nuoria yhdisti heidän taustansa nimenomaan toisen polven maahanmuuttajina.

Edellisistä seikoista johtuen nuoria ei ole tämän tutkielman analyysissä jaoteltu myöskään syntymämaansa tai sukupuolensa mukaan. Aineiston kaikki nuoret ovat valinneet lukion, joten he ovat kaikki tältä osin samalla viivalla tutkimuskohteina. Tutkielman näkökulman kannan mukaisesti haastatteluaineistossa haettiin ensisijaisesti tekijöitä, jotka kannustavat muunkielisten henkilöiden lasten hakeutumista lukiokoulutukseen. Vanhempien tarkalla alkuperämaalla tai nuorten sukupuolella ei tässä tarkastelutavassa ollut ratkaisevaa merkitystä. Analyysivaiheessa kävi myös selvästi ilmi, että alueellisia tai sukupuolen mukaisia eroja ei voinut tämän työn haastatteluaineiston perusteella nähdä tai yleistää[3]. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että sukupuolen tai alueellisten erojen vaikutuksen voi täysin sulkea pois koulutusvalinnan vaikutteista.

Aineiston luotettavuutta pohdittaessa on syytä tarkastella myös nuorten mahdollista valikoitumista esimerkiksi kiinnostuneisuuden tai oppilaiden tunnollisuuden perusteella. Vaikka nuorilta ei suoraan kysytty heidän osallistumisensa syytä, tuli se useilla esiin haastattelun alussa. Nuorten syissä oli selvää vaihtelua, osa saapui paikalle koska heillä sattui

olemaan aikaa, muutamat päättelivät haastatteluun osallistumisen olevan mielenkiintoinen kokemus, joten he olivat päättäneet tarttua tilaisuuteen. Totesipa eräs nuori tilanteen olleen varsin terapeuttinen, kun sai koko ajan luvalla puhua vain itsestään (ks. esim. Rastas 2005; Kuula 2006, 150). Jollain tasolla kaikki osallistuneet nuoret olivat varmasti myös kiinnostuneita aiheesta. Koska nuorten vastauksissa ja asenteissa koulutuksen suhteen oli eroja ja tutkimuksen kohteena olevat nuoret olivat lukion valinneina ikään kuin samalla linjalla, ei mahdollinen valikoituminen kiinnostuksen perusteella tuota suurta ongelmaa tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa (ks. esim. Rastas 2005).

Vaikka laadullisella tutkimuksella ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan tavoitellaan lähinnä tietyn ilmiön kuvaamiseen, on myös aineiston kokoon kiinnitettävä huomiota (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 85). Tutkielman alkuvaiheilla esiin nousikin kysymys: Kuinka on mahdollista saada heterogeenisestä joukosta tarpeeksi suuri otos? Kymmenen haastattelua näytti suunnitelma-asteella määränä pieneltä, mutta haastatteluiden edetessä huomasin myös pienen aineiston edut. Koska haastatteluja oli kolmenkymmenen sijaan kymmenen, oli keskusteluihin nuorten kanssa mahdollista käyttää huomattavasti enemmän aikaa. Tämän ansiosta kaikista haastatteluista tuli lopulta rikkaita ja aineiston kannalta käyttökelpoisia. Yli kaksituntisiksikin venyneissä haastatteluissa hitaasti lämpiävistä teini-ikäisistä sukeutui varsinaisia arjen runoilijoita, ja aikansa teemoja pohdittuaan nuoret pukivat sanoiksi yllättävän valmiiksi pureskeltuja ja mietittyjä ajatuksia koulutuksesta.

Toinen seikka, joka puoltaa haastatteluiden määrän rajoittamista kymmeneen, oli lopulta aineiston itseään toistava luonne. Kymmenen haastattelun aineiston kohdalla on täysin mahdotonta puhua saturaatiosta, kyllääntymisestä tai siitä, etteivätkö tiedonantajat olisivat enää kyenneet tuottamaan tutkimusongelman kannalta uutta tietoa (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 87), mutta samojen ajatusten toistuminen ja tietyt valitsijatyypit esittäytyivät koko kirjossaan ja useampaan kertaan jo kymmenen nuoren koulutusvalintoihin pureutuessani. Lisähaastatteluista olisi varmasti tullut vielä esiin mielenkiintoista tietoa, mutta tutkimani ilmiön kannalta ja pro gradu -tutkielmaa ajatellen aineistoni koko oli riittävä. Lisäksi on todettava, että tässä tutkimuksessa haettiin nuorten valinnoista samoja tekijöitä, ei niinkään poikkeavuuksia. Haastatteluja ohjasivat tietyt teemat, joille aineistosta haettiin tukea. Koska kuvauksessa haettiin samuutta eikä erilaisuutta, oli ”saturaatiopiste” helpommin tavoiteltavissa. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 89.)

Huomionarvoiseksi seikaksi suhteessa aineiston luotettavuuteen nousi myös kysymys haastateltavien johdattelusta. Nuorten yleisin ensimmäinen vastaus mihin tahansa kysymykseen oli ”emmätiiä”. Tässä vaiheessa haastattelua oli aina tarkasti huolehdittava siitä, että nuorille antoi aikaa vastata vielä tämän ensimmäisen lyhyen reaktion jälkeen. Pienen mietinnän jälkeen nuorilla oli lopulta usein vastaus valmiina. Haastattelijan ominaisuudessa oli myös pidettävä huoli siitä, että nuoria ei johdatellut liikaa vaikeammissa kysymyksissä. Vaikka vastaajat olivatkin nuoria, oli heillä silti usein loppuun asti mietittyjä vastauksia ja ideoita omasta koulunkäynnistään ja koulutusvalinnoistaan. Tärkeänä pidin haastattelutilanteessa myös sitä, että nuoret saivat puhua rauhassa ilman keskeytyksiä, vaikka se onkin vierasta omalle keskustelutyylilleni. Haastatteluissa pyrin kuitenkin korostamaan nuorten roolia tilanteessa, ja vaikka heidän puheensa eksyi välillä sivupoluille tuli haastatteluista silti rikkaampia, koska nuoret saivat kertoa heille itselleen tärkeistä asioista ja huomioista. (vrt. esim. Rastas 2005, 88–89.)

Aineiston luotettavuutta arvioitaessa on syytä tarkastella myös kontaktinottoa haastateltaviin nuoriin. Koska nuoriin oli saatu yhteys koulujen kautta, oli minulla pelkona, että

nuoret kokisivat tutkimukseen osallistumisen koulun pakottamaksi toiminnaksi, eivätkä sen takia joko haluaisi osallistua tai vastaisivat vain sanojaan varoen. Organisaatioiden yhteydessä tehdyssä tutkimuksessa tutkijan tehtävänä onkin huolehtia, että vapaaehtoisuuden periaate toteutuu myös käytännössä (Kuula 2006, 153). Yhteydenottoa koulun kautta puolsi se, että henkilökohtaisten kontaktieni kautta en olisi onnistunut kokoamaan riittävästi haastatteluja. Vaikka yhteys nuoriin saatiin koulun kautta, eivät lukiot puuttuneet haastatteluihin tai tutkimuksen kulkuun. Lisäksi koska osa nuorista oli alaikäisiä, oli koulun tuella helpompi saada yhteys nuorten huoltajiin. Tutkimuksen kannalta oleellista oli kuitenkin se, että koululta ja vanhemmilta hankituista luvista huolimatta, osallistuminen oli kuitenkin viimekädessä nuorista itsestään kiinni (Ks. esim. Kuula 2006, 148).

Nuoret puhuivat haastattelutilanteissa hyvin vapautuneesti ja kertoivat minulle avoimesti aroistakin asioista. Lisäksi monet arvostelivat rohkeasti esimerkiksi koulutusjärjestelmää, lukiotaan tai koulun henkilökuntaa. ”Mä sanon nyt suoraan” tai ”Jos mä oon nyt sulle ihan rehellinen” -tyyppiset lausahdukset olivat yleisiä ja tämä oli mielestäni selvä luottamuksenosoitus ja viesti siitä, että nuoret todella kokivat haastattelut täysin kahdenvälisiksi. Osoituksena nuorten aidosta kiinnostuksesta tutkimukseen lähes kaikki myös oma-aloitteisesti pyysivät saada valmiin työn lopulta luettavakseen.

Osana tutkimuksen eettistä tarkastelua on lisäksi aina otettava huomioon oma asema tutkimuksen tekijänä (ks. esim. Rastas 2005). Haastateltavien nuorten asema ulkopuolelta tulleina valitsijoina nosti samalla esiin kysymyksen omasta asemastani kantaväestöön kuuluvana haastattelijana. Gans (2000) on kiinnittänyt huomiota tutkijan ulko- ja sisäpiiriläisyyteen tutkimuksessa. Ennen haastatteluja pohdin asemaani valtaväestön edustajana, joka tekisi minusta mahdollisesti ulkopiiriläisen nuorten silmissä. Toisaalta lukion valinneena saatoin ajatella olevani myös osa sisäpiiriä. Haastattelutilanteessa ajatukseni ulkopiiriläisyydestäni osoittautui lopulta omaksi ennakkoasetelmakseni, sillä toisen polven nuoret kokivat olevansa osa suomalaista yhteiskuntaa siinä missä minäkin. Sisäpiiriläisyyteni ansiosta nuoret puolestaan puhuivat avoimesti lukiokoulutuksesta ja sen ongelmista. Ikäero ei haastatteluissa tuottanut ongelmia, sillä alle kymmenen vuoden ikäeromme ansiosta puhuimme ikään kuin samaa kieltä (ks. esim. Rastas 2005, 91). Toisaalta asemani yliopisto-opiskelijana herätti nuorissa mielenkiintoa ja kysymyksiä esimerkiksi jatko-opinnoista. Olin haastattelutilanteessa vanhempi, mutta nuorten silmissä kuitenkin vielä melko ”katu-uskottava”.

Sisä- ja ulkopiiriläisyyteen liittyen Rastas (2005, 92) huomauttaa, että on vaikea kuvitella haastattelutilannetta, jossa haastattelijan ja haastateltavan välillä ei esiinny lainkaan eroja. Hänen mukaansa suurillakaan henkilökohtaisilla eroilla esimerkiksi uskonnollisessa tai poliittisessa vakaumuksessa ei välttämättä ole vaikutusta haastattelutilanteeseen. Koska lähtökohtani nuorten haastatteluihin oli heidän henkilökohtaisia valintojaan ja asemaansa korostava, uskon eroavaisuuksien jääneen haastatteluissa lopulta varsin vähäiseen rooliin. Lähinnä kysymykset sisäpiiriläisyydestä tai ulkopuolisen tarkkailijan roolista askarruttivat minua itseäni ennen haastattelutilanteita, mutta haastatteluiden hyvän hengen ansiosta uskon nuorten nähneen minut neutraalina hahmona. Tästäkin huolimatta tutkimusta tekevän on myös analyysivaiheessa pohdittava omaa suhdettaan haastattelun kulkuun ja analysoitava omaa positiotaan tutkimuksessa sekä samalla reflektoida omaa suoritustaan haastattelijana ja haastatteluiden tulkitsijana (Rastas 2005, 94–95).

4.3.2 Tutkimusetiikka

Tutkimuksen tulisi aina olla eettisesti korkeatasoinen (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 141). Koska tässä työssä tarkastelun alla ovat osin alaikäisten nuorten elämänvalinnat, on tutkimusetiikkaan kiinnitetty erityisesti huomiota. Varsinkin tutkimuskohteiden suojaan, kuten heille mahdollisesti koituviin riskeihin on kiinnitetty huomiota koko projektin ajan ja tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus on varmistettu monta kertaa (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 131). Nuorten anonymiteettiä on suojeltu jo aineiston kokoamisen yhteydessä, mutta koska aineistoni kerättiin avoimella tiedonkeräysmenetelmällä, nousi sen eettinen käsittely kysymykseksi lähinnä vasta analyysivaiheessa (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 125).

Tutkimusetiikan kannalta ongelmakohdaksi nousee tutkielman näkeminen ensisijaisesti maahanmuuttajatutkimuksena, sillä nuoret tulisi aina huomioida muinakin kuin etnisen tai kulttuurillisen taustansa edustajina. Toisen polven kohdalla tämä kysymys kärjistyy entisestään. Rastas (2005, 84) huomauttaa, että tutkimuskohteen kohteleminen ensisijaisesti toisen kulttuurin edustajana alkaa helposti tuottaa tämänkaltaista ajattelua ja puhetta myös haastateltavilta itseltään. Tämän vuoksi haastattelutilanteessa oli syytä kiinnittää huomiota omiin sanavalintoihini ja muotoiluun. Rastaan (2005, 84–85) mukaan haastattelijan tulee tuntea tutkimuskohteidensa kulttuuria ennen haastattelutilannetta, mutta hän korostaa, että lähtökohta on aina tutkimusongelman asettamissa haasteissa. Tämän työn puitteissa nuorten yksittäisiin kulttuuritaustoihin tutustuminen olisi ollut mahdotonta ja toissijaista tutkimuksen kannalta. Lähtökohtana oli tarkastella nuoria osana suomalaisen kulttuurin piiriä, ja ennen haastattelua perehdyinkin tarkemmin koulumaailmaa ja koulutusvalintoja koskeviin teemoihin. Taustatietona minulla oli lisäksi hieman tuntemusta kielistä sekä eri uskontojen tavoista ja normeista.

Haastattelemillani nuorilla oli hyvin kaksijakoinen suhde omaan taustaansa: toisaalta nuoret kokivat olevansa osa suomalaista yhteiskuntaa, mutta samalla toisaalta ulkomaalaisia. Monet kokivat suomen toisena äidinkielenään, mutta kaikki viittasivat kuitenkin vanhempiensa alkuperämaahan ”kotimaana” tai ”meidän maana” sekä puhuivat yleisesti samasta etnisestä taustasta tulevista maahanmuuttajista ”meidänmaalaisina”. Tutkielman teon aikana tuli hyvin ilmi, kuinka vaikea toisen polven maahanmuuttajanuoria on jaotella perinteisiin kategorioihin suomalainen tai ulkomaalainen, sillä heidän kulttuuriset ja etniset identiteettinsä ovat joustavia ja jopa hybridisiä. Nuorista monet esimerkiksi viittasivat minuun aiheesta riippuen juuri valtakulttuurin edustajana. Samalla he saattoivat kuitenkin viitata itseensä suomalaisina ja seuraavassa lauseessa ulkomaalaisina. (Ks. esim. Rastas 2005, 95–96). Tämä hybridisyys tuo myös uuden näkökulman tutkijan asemaan sisä- tai ulkopiiriläisenä haastattelijana. Nuorten joustavien identiteettien vuoksi koin, että tutkijan osaksi jää taiteilla samuuden (Tienari ym. 2005) ja toiseuden (Rastas 2005) rajoilla tiedostaen molemmat roolinsa tutkimuksessa.

Jokainen nuori oli yksittäistapaus, ja vaikka heidän kouluvalinnoissaan olikin selviä yhtymäkohtia, olisi ollut tutkimuseettisesti arveluttavaa katsoa niiden johtuvan yksin nuorten etnisestä taustasta. Nuorten määritteleminen tiettyyn etniseen, kulttuurilliseen tai edes kielelliseen kategoriaan tässä suhteessa olisi ollut paitsi mahdotonta myös virheellistä ja eettisesti arveluttavaa. Analyysivaiheessa tutkijan onkin tiedostettava oma perehtymättömyytensä tutkimuskohteiden kulttuuritaustoihin ja välttää yleistysten ja tulkintojen tekemistä tältä pohjalta (Rastas 2005, 86). Alasuutarin (1999, 90) faktanäkökulman ajatusta soveltaen, haastatteluista löydettyjä ilmiöitä ei tule suoraan soveltaa tosiasioiksi maailmasta tai tämän tutkimuksen puitteissa tosiasioiksi kulttuurisen taustan suorasta vaikutuksesta.

Tämän perusteella myös nuorten valitseminen haastatteluihin äidinkielen perusteella on ensikädeltä katsoen arveluttavaa ja etnistävää. Äidinkielen käyttöä maahanmuuttajien ja maahanmuuttajataustaisten henkilöiden tilastoinnissa on kritisoitu (esim. Kilpi 2010a ja 2010b; Latomaa ja Suni 2010) ja maahanmuuttajien tilastolliseen tutkimukseen on kaivattu tarkkuutta sekä uutta otetta perinteisen syntymämaa, kansalaisuus ja kieli -jaottelun tarkentamiseksi. Tässä työssä tarkastelun kohteena ovat toisen polven maahanmuuttajiksi luokiteltavat nuoret (sukupolvien tarkemmasta jaosta ks. luku 2.). Äidinkieltä ja muita määrittäviä tekijöitä käyttämällä on varmistettu haastateltavien kuuluminen juuri tähän suomalaisen tutkimusperinteen luokittelemaan toisen maahanmuuttajasukupolveen. Näitä tekijöitä ei siis lähtökohtaisesti ole käytetty yksinomaan nuorten valintojen selittäjinä, vaan ne ovat vain ohjanneet haastatteluaineiston keräämistä. Nuoria on kaikessa pyritty tarkastelemaan yksilöinä, ei vain oman etnisen taustansa henkilöityminä.

Kysymys aineiston ja tutkimuksen eettisyydestä nousi esiin myös analyysivaiheessa. Koska Suomen maahanmuuttajataustainen väestö on vielä verrattain pieni, on nuorten anonymiteetin varmistaminen ollut tärkeää. Kirjoittamisen aikana nuorten anonymiteettiä on pyritty suojelemaan seuraavin tutkimuseettisin ratkaisuin. Nuorten sitaateista on poistettu viittaukset äidinkieleen tai vanhempien kotimaahan. Lisäksi kaikkien haastatteluihin osallistuneiden nuorten nimet on muutettu, ja nykyisten tai edellisten oppilaitosten nimiä tai tarkempia sijainteja ei työssä mainita. Lisäksi on todettava, että tämän työn valmistuessa suuri osa nuorista on jo siirtynyt koulutuspoluillaan lukioasteelta eteenpäin, joten oppilaiden ja koulujen yhdistäminen on erittäin epätodennäköistä (vrt. Kilpi 2010b, 62). Ennen haastatteluihin osallistumista ja jokaisen haastattelun aluksi nuorille myös painotettiin haastatteluiden luottamuksellisuutta, nuorten anonymiteettisuojaa ja heidän omaa rooliaan anonymiteettinsä varjelussa. Nuorille tehtiin myös selväksi, että haastattelut nauhoitetaan, ja että heidän haastatteluissa kertomansa tiedot ovat ehdottoman luottamuksellisia. Riskit ovat siis olleet nuorten tiedossa alusta alkaen. Kerättyä aineistoa ja siitä saatuja tutkimustuloksia on käsitelty luottamuksellisesti, ja tutkimuksen yhteydessä saatuja tietoja ei ole luovutettu ulkopuolisille tahoille. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 131–132.)

Haastattelua sovittaessa nuorille painotettiin tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta, ja lopulta kaksi nuorta luopuikin osallistumisestaan. Alaikäisten nuorten vanhemmilta pyydettiin lisäksi erikseen kirjallinen suostumus. Jokaisen haastattelun aluksi selitettiin tutkimuksen tarkoitus ja sen pyrkimykset, ja lisäksi nuorille selvennettiin tapaamisen aluksi, että heidän haastattelunsa tulevat muodostamaan aineiston pro gradu -tutkielmaani varten. Kaikille annettiin mahdollisuus jättää vastaamatta epämiellyttäviin kysymyksiin sekä esittää kysymyksiä tutkimuksesta. Haastatteluissa nuoret kuitenkin vastasivat kaikkiin kysymyksiin ja keskustelivat avoimesti kaikista teemoista. Nuorilla oli lisäksi mahdollista ottaa minuun yhteyttä koko prosessin ajan. Olen lisäksi luvannut ilmoittaa nuorille työn valmistumisesta ja lähettää kopion luettavaksi sitä kaipaaville.

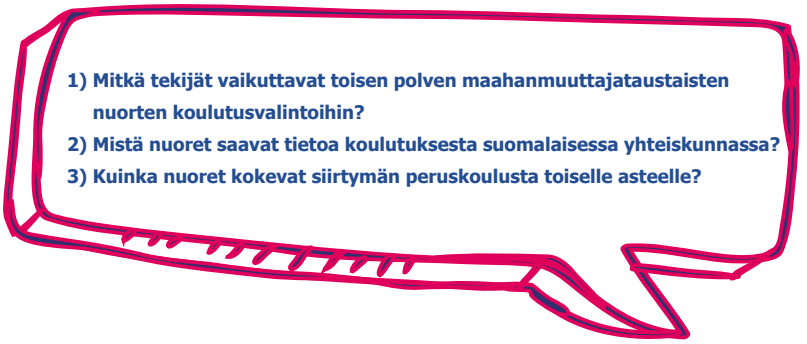
Vaikka tutkimuksen toteutuksessa on kiinnitetty erityistä huomiota tutkimuskohteiden suojeluun, ei itse tutkimusaiheen valinta nostanut esiin eettisiä ongelmakohtia. Työn tarkoitus ei ole osoittaa suuria epäkohtia suomalaisessa koulujärjestelmässä tai tehdä sensaatiohakuista ja paljastavaa maahanmuuttajatutkimusta. Tutkielman lähtökohta on nuorten henkilökohtaisia valintoja korostavassa maahanmuuttajatutkimuksessa, jonka näkökulma ei ole ongelmakeskeinen. Tutkimus ja erityisesti laadullinen tutkimus on aina tulkintojen tekemistä aineistosta. Kuten Alasuutari (1999, 13) toteaa, laadullinen tutkimus ei ole salatiedettä. Se vaatii vain tekijältään tietoista suhtautumista omiin ennakkoasetuksiinsa (ks.

esim. Rastas 2005), sekä omaan asemaansa tutkimuksen tekijänä suhteessa haastateltaviin tutkimuskohteisiin.

4.4 TÄSMENNETYT TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoitus on paikantaa ja tunnistaa niitä tekijöitä, jotka edesauttavat tai heikentävät toisen sukupolven maahanmuuttajataustaisten nuorten hakeutumista lukiokoulutukseen Suomessa. Miten yhteishakuvaiheessa olevat, erilaisista kulttuuritaustoista tulevat nuoret valitsevat jatkokoulutuksensa ja mitä roolia perhe ja lähipiiri valinnassa esittävät.

Tarkkoja tutkimuskysymyksiä työssä on kolme:



Näkökulmaa tutkielmaan on haettu nuorten omien vaikutusmahdollisuuksien ja toimijuuden kautta, huomioiden valinnan erityispiirteitä, jotka saattavat poiketa kantaväestön nuorten ongelmakohdista koulutuksen nivelvaiheessa. Tarkoituksena ei kuitenkaan ole verrata näiden kahden ryhmän koulutusvalintoja keskenään, vaan tarkastella lähemmin maahanmuuttajanuorten siirtymiä (esim. Alitolppa-Niitamo 2004 ja 2010) peruskoulun päättyessä ja tuoda esiin valintaan vaikuttavia ja sitä vahvistavia rakenteita nuorten elämässä.

5 Koulutusvalintoihin vaikuttavat tekijät – rakenteet nuoren ympärillä ja ympäristön vaikutteet

Analyysissä on hyödynnetty luvussa kolme esiteltyä jaottelua koulutusvalintoihin vaikuttavista tekijöistä (ks. sivu 16), mutta lisäksi on pyritty huomioimaan myös nuorten haastatteluista nousevat uudet havainnot. Tässä luvussa on tarkasteltu kotitaustan merkitystä nuorten valinnoissa sekä tiedon kulkua virallisista ja epävirallisista lähteistä. Ympäröivien ja rakenteellisten tekijöiden lisäksi on havainnoitu myös nuorten oman toimijuuden vaikutusta. Kielitaito on nostettu omaksi osakseen, sillä sen merkitys nuorten koulumenestyksen mahdollistavana tekijänä nousi esiin haastatteluissa erityisesti. Lähtökohtana analyysissä ovat henkilökohtaiset valinnat ja niihin vaikuttavat erityispiirteet maahanmuuttajataustaisten nuorten kohdalla.

5.1 KIELI INTEGRAATION VAHVISTAJANA

Yleisesti katsotaan, että maassa syntyneiden tai ennen kouluikää maahan saapuneiden nuorten kohdalla kielitaidon puute ei muodosta yhtä merkittävää ongelmaa kuin heitä vanhempina Suomeen saapuneilla maahanmuuttajilla (ks. Kilpi 2010a, 110). Haastatellut nuoret ovat syntyneet Suomessa tai muuttaneet maahan ennen kouluikää, joten puutteellinen kielitaito ei ole ollut esteenä heidän hakeutuessaan koulutuspoluillaan lukiotasolle. Monilla haastatteluihin osallistuneilla nuorilla on vanhempia sisaruksia tai tuttavia, jotka eivät heikon suomen kielen taidon vuoksi ole edenneet koulutuspoluillaan haluamalleen tasolle. Vahvan kielitaidon voidaan siis katsoa lisänneen toisen polven maahanmuuttajanuorten valintamahdollisuuksia koulutuspolulla. Suomalaisen kielikoulutuksen tavoite integroida nuoret kielellisesti osaksi yhteiskuntaa samalla monikielisyyteen rohkaisten (Latomaa ja Suni 2010, 160–161) vaikuttaa siis onnistuneen haastateltujen nuorten elämässä.

Vaikka toisen polven maahanmuuttajat olisivat syntyneet Suomessa ja oppineet kielen nuorina, on suomen opettaminen toisena kielenä silti usein parempi vaihtoehto kuin sen lukeminen äidinkielenä (Latomaa ja Suni 2010, 166). Osa nuorista oli yläasteen aikana lukenut suomea äidinkielenään yhdessä muiden kantaväestöön kuuluvien luokkatovereidensa kanssa, mutta lukioon siirtyessään havainneet S2-opetuksen paremmin omia tarpeitaan vastaavaksi. Nuorista lopulta vain kolme aikoi suorittaa suomen äidinkielenään ylioppilaskirjoituksissa. Nuorten esimerkki osoittaa, että tarkemmin tarkasteluna toisen polven kielitaito

ei välttämättä ole samalla tasolla kantaväestön nuorten kanssa, toisin kuin esimerkiksi Kilven (2010a, 110) tutkimus antaa odottaa. Vaikka suullinen kielitaito olisi kantaväestön oppilaiden tasolla, tarjoaa suomi toisena kielenä -opetus mahdollisuuden kiinnittää huomiota kaksikielisten nuorten kielikoulutuksen mahdollisiin ongelmakohtiin ja erityispiirteisiin.

Haastatteluissa nousi vahvasti esiin nuorten kaksikielisyys ja kielitaito osana heidän hybridistä rooliaan suomalaisessa yhteiskunnassa. Yleisesti kaikki nuoret kokivat sekä suomen että vanhempiensa äidinkielen omiksi käyttökielikseen tai jopa äidinkielikseen:

”Niin siis mulle naurettiin joskus ala-asteella, kun mä mainitsin asiasta [haaveesta kirjoittaa romaani], mut mul on edelleen se unelma, se toive. Mä oon aatellu, et ei mun tarvii olla mikään toimittaja tai mitään, et mä voin kirjottaa sen tälleen harrastuksena. Et suomihan on mulle kuitenkin äidinkieli, niin mitä naurettavaa siitä on? Se että mä oon [maan nimi poistettu] taustasta, niin ei tarkota loppupeleissä yhtään mitään!” (Daifa, N, 18v.)

”Mä oon opiskellu vaan pari kurssia espanjaa ja se jäi siihen. Ja mulla on muutenkin tota kaks vahvaa äidinkieltä suomi ja [vanhempien äidinkieli], ni ei siihen lisäks jaksa opiskella muuta.” (Aziza, N, 17v.)

Vanhempien kanssa nuoret kertoivat puhuvansa heidän äidinkieltään, mutta esimerkiksi sisarusten kanssa keskustellessaan nuoret ilmoittivat puhuvansa usein sekaisin suomea ja toista äidinkieltään. Yksi nuorista koki suomen käyttämisen yhdessä nuorempien sisarustensa kanssa jopa toista äidinkieltään luontevammaksi yhteiseksi kieleksi.

Kaikki haastatteluiden nuoret puhuivat sujuvasti kaikkia elämänsä kieliä sekaisin ja kokivat kielitaitonsa rikkaudeksi tulevaisuuttaan ajatellen:

”Et sit kun suomalaiset kuuntelee meitä, niin ku mä puhun mus siskon kanssa puhelimessa, niin me puhutaan niinku englantia, suomee ja [vanhempien äidinkieltä] sekasin. Niin sit joku... mä olin kerran bussissa, niin yks nainen kysy, et puhuitsä just kolmee kieltä sekasin. Mä olin vaan, et: ‘joo’. Ja sit se oli vaan, et no aikamoista, et hänen pää ei olis kyenny siihen, et puhuu kolmee kieltä samaan aikaan.” (Aziza, N, 17v.)

Tämänkaltaiset kielelliset hybridimuodot ovat tavallisia maahanmuuttajataustaisten nuorten kohdalla, ja ulkopuoliselle kuulijalle syntyy helposti vaikutelma, että mitään kielistä ei lopulta hallita täydellisesti (Latomaa ja Suni 2010. 160). Toisaalta kielten sekoittuminen kuvastaa hyvin nuorten asemaa valtakulttuurin ja oman taustansa taitekohteessa. Suomen kielen taito sai nuorilla myös syvempiä merkityksiä. Osin varmastikin suomalaisen integraatiopolitiikan vahvan kielipainotuksen mukaisesti nuoret mielsivät suomalaisuuden erityisesti kielen osaamisen kautta (ks. esim. Kurki 2008). Kielitaito yhdessä kulttuurin tuntemuksen kanssa juurrutti heidät mielestään vahvasti osaksi Suomea ja suomalaista yhteiskuntaa. Samalla oman äidinkielen osaaminen yhdisti nuoret vanhempien kulttuuriin. Kielitaito antaa vapautta liikkua rajojen yli, mutta tuo myös usein vastuuta informaation välityksestä perheessä, kuten myöhemmissä luvuissa osoitan. Henkilöiden kieli-identiteetti on sekoitus eri vaikutteita, ja nuoret liikkuvat usein saumattomasti näiden välillä. Kieltä voidaan pitää paitsi työvälineenä yhteiskunnassa myös nuorten identiteetin rakennuspalikkana. Oman tulkintani

mukaan nuorten hybridinen suhtautuminen kieleen ei ole osoitus vain kahden kulttuurin välillä tasapainottelemisesta, vaan myös akkulturaation realisoitumisesta nuorten elämässä. Kaksi kulttuuria on nuorten kohdalla sulautunut yhdeksi.

Nuorten esimerkeistä voidaan havaita, että toisen polven maahanmuuttajataustaisten nuorten äidinkielen määrittäminen ei ole yksiselitteistä. Virallisiin dokumentteihin merkitty äidinkieli ei anna kokonaista kuvaa nuorten kielimaailmasta, vaan rajoittaa heidät suoralta kädeltä vieraskielisiksi. Kysymyksenasettelussa tulisikin ottaa entistä vahvemmin huomioon se, mitkä kielet nuori kokee itselleen läheisiksi ja tärkeiksi osaksi elämäänsä (Latomaa ja Suni 2010, 159), sillä todellisuudessa toisen polven nuorten hybridinen (Hinnenkamp 2000, 7) kielitaito sitoo heidät osaksi molempia kulttuureita ja rakentaa samalla sillan niiden välille.

5.2 MAAHANMUUTTAJANUORTEN SOSIAALINEN PÄÄOMA

5.2.1 Määrittäjänä sosioekonominen asema

Koulutustutkimuksen historiassa on useaan kertaan todettu koulutuksen periytyvyys vanhemmilta lapsille (ks. esim. Kivinen ja Rinne 1995). Kilven (2010a ja 2010b) tutkimuksessa vanhempien korkea sosioekonominen asema sekä koulutustausta korreloivat vahvasti nuoren valitseman korkean koulutuksen kanssa (ks. myös Järvinen 1999, 7–8). Haastatteluaineistossa nuorten kotitaustoissa ei esiintynyt suuria eroja, sillä kaikkien nuorten vanhemmat olivat melko korkeasti koulutettuja. Kaikissa perheissä, yhtä lukuun ottamatta, vähintään toinen vanhemmista oli opiskellut lukiotasolla tai korkeammalla asteella. Tässä yhdessä perheessä molemmilla vanhemmilla oli kotimaassaan hankittu ammatillisen tason koulutus. Tämänkin perheen vanhemmat olivat kuitenkin Suomeen saavuttuaan hakeutuneet lisäkoulutukseen ja kursseille ammatillisella tasolla.

Kilpi (21010a ja 2010b) nostaa merkittäväksi muuttujaksi sosioekonomisen aseman tarkastelussa lisäksi vanhempien työllistymisen uudessa yhteiskunnassa. Haastateltujen nuorten vanhemmista lähes kaikki olivat aktiivisesti mukana työelämässä. Tämän perusteella suurimman osan perheistä voidaan olettaa olleen taloudellisesti melko hyväosaisia (vrt. esim. Peltola 2010, 71). Vanhemmista vain yksi isä oli haastatteluhetkellä työttömänä tai teki töitä kausiluontoisesti ja yksi vanhemmista oli pysyvästi työkyvytön. Tämän lisäksi kolmen nuoren äidit olivat haastatteluhetkellä päätoimisesti kotiäiteinä, ja yksi heistä harkitsi siirtymistä takaisin työelämään. Vaikka haastateltujen nuorten vanhempien osalta työllisyystilanne oli hyvä ja vanhemmat olivat melko korkeasti koulutettuja, huomionarvoista oli kuitenkin vanhempien heikko työllistymisen koulutustaan vastaaville aloille. Alkuperämaassa hankittu koulutus oli usein osoittautunut Suomessa usein lähes arvottomaksi ja vain yksi isä toimi korkeaa koulutustaan vastaavalla alalla. Osa vanhemmista oli tämän vuoksi aloittanut uuden työuran ravintola-alan yksityisyrittäjinä tai tulkkeina. Osa vanhemmista oli hankkinut Suomeen tultuaan uuden ammatillisen koulutuksen ja työllistynyt lopulta hoitoalalle.

Yhteiskunnallisesta asemastaan riippuen eri perheillä on taustatukena käytettävissään vaihtelevasti erilaisia voimavaroja, jotka voidaan valjastaa nuorten kulttuurillisiksi, taloudellisiksi tai sosiaalisiksi voimavaroiksi myös koulutusvalintatilanteessa (Peltola 2010, 66–67). Kaikki maahanmuuttajaperheet eivät muodosta yhtä yhtenäistä ryhmää maahanmuuttajataustansa vuoksi, mutta Peltolan (2010, 68) mukaan maahanmuuttajataustan on kuitenkin havaittu luovan tiettyä haavoittuvuutta perheiden ja yksilöiden yhteiskunnalliseen asemaan.

Tähän liittyen tarkastelen maahanmuuttajataustaisten nuorten sosiaalista pääomaa (ks.

esim. Alitolppa-Niitamo 2004; Reay ym. 2005) ja sen valjastamista perheiden voimavaraksi koulutuksessa. Alitolppa-Niitamon (2004, 66) käyttämien sosiaalisen pääoman tasojen kautta tarkasteltuna haastatteluista nousi esiin toisen polven maahanmuuttajanuorten parantunut asema yhteiskunnassa ensimmäisen polven maahanmuuttajiin verrattuna. Nuoret olivat integroituneet kielellisesti suomalaiseen yhteiskuntaan ja kaikilla nuorilla oli ystäviä myös kantaväestön parissa. Lähes kaikille myös ”omanmaalaiset” nuoret muodostivat kuitenkin tärkeän sosiaalisen viitetyhmän (bridging social capital) (Alitolppa-Niitamo 2004, 66). Vaikka rasismi tai syrjivät käytännöt eivät haastatteluissa nousseetkaan teemaksi, ei niiden mahdollista vaikutusta nuorten elämässä sovi kuitenkaan unohtaa. Nuoret eivät tuoneet esiin rasistista tai syrjivää kohtelua kantaväestön nuorten taholta, mutta haastatteluissa tuli silti selvästi esiin ”omanmaalaisten” erityinen yhteys ja tavat. Monet kokivat, että vain etnisen taustansa kulttuurisessa piirissä heitä todella ymmärretään.

Erityisen tärkeäksi tueksi valintatilanteessa nuorille muodostui omasta perhepiiristä saatu sosiaalinen pääoma (bonding social capital) (Alitolppa-Niitamo 2004, 66). Nuorille oman kulttuurisen taustan tunteminen nousi tärkeäksi kysymykseksi ja tämän taustan vaalimisessa ja tuntemuksessa on perheellä tärkeä rooli. Vaikka vain pieni osa haastatelluista nuorista oli joskus haaveillut muuttavansa vanhempiensa kotimaahan, oli oman äidinkielen ja vanhempien kulttuurin tuntemisella tärkeä rooli nuorten elämässä. Yleisesti kahden kulttuurin välillä eläminen sujui haastattelemiltani nuorilta melko saumattomasti ja nuoret olivat kyenneet omaksumaan piirteitä sekä suomalaisesta että vanhempiensa kulttuurista tasaisena hybridinä.

”Mä haluisin sen verran lisätä, et vaikka tavallaan koen itteni suomalaiseksi, niin oikeestaan sanotaan näin, et mä haluun [vanhempien alkuperämaahan] vaan mun suvun takia. Et tavallaan mulla on jääny kulttuuriin... totta kai mä rakastan [vanhempien alkuperämaata] maana ja paikkana, mutta mulle se on vaikeeta olla siellä. Kyl mä voin käydä siel lomalla, mutta.... Mut siis tosiaan on mussa edelleen jonkin verran sitä, et mulle suku ja perhe on tärkeitä.” (Daifa, N, 18v.)

Daifan kommentista voidaan huomata, kuinka hän näkee perheen ja suvun arvostamisen olevan erityisesti vanhempien kulttuuritaustasta omaksuttu piirre ja tunnustaa vanhempien kotimaan kulttuurin itselleen tärkeäksi. Samalla Daifa kuitenkin kokee esimerkiksi suomen ensimmäiseksi kielekseen ja identifioi itsensä ennen kaikkea suomalaisuuteen. Zhoun ja Bankstonin (1996, 198) teorian mukaisesti Daifan tarjoamasta esimerkistä käy ilmi, miten hän on esimerkiksi vahvan kaksikielisyyden kautta onnistunut valjastamaan kulttuurisen taustan voimaannuttavaksi tekijäksi ja vanhempien alkuperämaassa asuvat sukulaiset osaksi sosiaalista ja kulttuurillista pääomaansa.

Daifan esimerkki osoittaa myös, kuinka nuorten ja lasten kohdalla sosioekonomisen aseman ja myös sosiaalisen pääoman tarkastelu linkittyy läheisesti vanhempiin ja heidän asemaansa. Vanhempien sosiaalisen pääoman merkitys korostuu erityisesti tarkasteltaessa nuorten vanhempien roolia ja vaikutusta lasten koulutusvalinnoissa. Nuoren ikänsä vuoksi haastatteluun osallistuneilla nuorilla Alitolppa-Niitamon (2004, 66) käyttämän pääoman jaottelun kolmas taso jäi selvästi kahta muuta sosiaalisen pääoman lajia vajaammaksi. Eri ryhmien ja sosiaalisten tasojen kanssakäyminen eli suhteiden luominen sosiaaliselta statukseltaan korkeisiin henkilöihin (linking social capital) tiivistyi lähinnä vanhempien luomiin kontakteihin ja verkostoihin suomalaisessa yhteiskunnassa. Aikaisemmissa tutkimuksissa

on havaittu, että toisen polven maahanmuuttajanuorilla on usein vanhempiaan enemmän kosketusta suomalaiseen yhteiskuntaan ja kantaväestön edustajiin (Peltola 2010, 72), mikä osaltaan kasvattaa nuorten itsenäisen sosiaalisen pääoman määrää.

"...tai oon ollu tossa duunissa, niin mä oon aika paljon ihaillut sitä pomoa, joka on siellä, emmä tiiä, oon ihaillu sen päättäväisyys, et miten se pystyy tekemään, hoitamaan yksin koko yritystä." (Alamar, M, 17v.)

Haastatteluissa nuorten omien kontaktien merkitys eli eri ryhmien ja sosiaalisten tasojen jäi kuitenkin vähäiseksi. Vaikka nuorilla olisikin ollut kontakteja esimerkiksi työpaikoilla, he turvautuivat niihin harvoin. Yllä olevassa esimerkissä Alamar näki korkeakoulutetun esimiehen koulutuksellisena esikuvanaan, mutta ei koskaan kysynyt häneltä tai keskustellut hänen kanssaan koulutukseen liittyvistä valinnoista tai kysymyksistä. Nuorilla oli joitain koulutuksellisia esikuvia, mutta konkreettisessa avunannossa heidän ensimmäisenä viiteryhmänään oli aina ensisijaisesti oma perhe ja lähipiiri (ks. myös esim. Irwin 2009). Peltola (2010, 66–67) onkin omassa tutkimuksessaan todennut perheen olevan yleensä jäsenilleen tärkeä resurssien lähde ja myös läheisin sosiaalisen verkoston muoto. Oletukseni on, että nuorten kohdalla tämä korostuu erityisesti. Usein esimerkiksi vähäinen tieto koulutusmahdollisuuksista oli saatu nimenomaan koulun tai muiden virallisten kanavien kautta, koska vanhemmilla ei ollut Suomessa tarvittavia kontakteja korkeasti koulutettuihin henkilöihin, joilta he olisivat voineet hakea neuvoja koulutusvalintoihin liittyen. Perheen usein vähäinen sosiaalinen pääoma ohjaa siis heidät hankkimaan tietoa suomalaisesta koulutusjärjestelmästä hyvin pinnallisella tasolla (Reay ym. 2005, 113–114).

Tulevaisuudessa onkin mielenkiintoista tarkastella perheen ulkopuolisten sosiaalisten kontaktien suhdetta perheen tarjoamaan apuun maahanmuuttajanuorten siirtyessä kolmannen asteen koulutukseen ja työelämään. Oletettavasti tukeutuminen omiin sosiaalisiin kontakteihin lisääntyy iän myötä myös maahanmuuttajataustaisilla nuorilla. Samalla on kiinnostavaa nähdä onnistuvatko toisen polven maahanmuuttajataustaiset nuoret luomaan paremman sosiaalisen verkoston ja pääoman resurssivaraston kuin heidän vanhempansa.

5.2.2 Vanhempien tuki valinnassa

Sosiaalinen pääoman merkitys konkretisoituu nuorten tapauksessa selvimmin heidän vanhempiensa kautta, ja vanhempien kyvyt kannustaa ja ohjata lapsiaan koulutuspoluilla ovat usein hyvin riippuvaisia heidän mahdollisuuksistaan saada ja käsitellä tietoa uudessa yhteiskunnassa. Monilla maahanmuuttajavanhemmilla yleinen tietämys esimerkiksi maan koulutusjärjestelmästä on heikkoa, ja tällöin informaalien tiedotuskanavien merkitys korostuu (Ball ja Vincent 1998). Tämä näyttäytyi nuorten haastatteluissa erityisesti vanhempien tukeutumisena vanhempien lastensa koulukokemuksiin ja luottamuksena nuorten koulusta suullisesti kotiin tuomaan informaatioon.

Ihmisillä on usein tarve päätöstilanteissa tuntea olevansa päättävässä asemassa. Esimerkiksi Thomson ym. (2003, 45) huomauttavat, että individualistisesta retoriikasta huolimatta päätöksien taustalta on aina löydettävissä esimerkiksi sukupuolittuneita ja luokka-asemaan pohjautuvia vaikutteita, vastuita ja velvollisuuksia, jotka ohjaavat valintaa. Sosiaaliset suhteet ja perheen emotionaalisen tuen verkko tarjoavat kuitenkin vastakkaisen näkemyksen tälle korostuneelle oman menestymisen eetokselle (Irwin 2009, 351). Vaikka

nuoret haastatteluissa korostivat omaa toimijuuttaan ratkaisijana päätöksissään ja valinnoissaan, olivat kaikki haastattelemistani nuorista pohtineet koulutustaan erityisesti suhteessa vanhempiinsa (ks. esim. Peltola 2010).

Haastattelemani nuoret jakaantuivat karkeasti kolmeen ryhmään suhteessa vanhempiensa rooliin koulutusvalinnoissa. Reayn ym. (2005, 111–113) tekemässä jaottelussa on erotettu koulutusajatteluun juurrutetut (embedded choosers) ja epävarmat valitsijat (contingent choosers) omiksi kategorioikseen. Haastatteluissa juurrutetut nuoret erottuivat omaksi ryhmäkseen, mutta epävarmojen valitsijoiden kategoriassa esiintyi selvästi enemmän eroja. Koska tarkastelutapani lähtökohtana olivat jokaisen nuoren henkilökohtaiset valinnat, olisi suuremmasta haastatteluaineistosta mahdollisia valitsijatyyppejä erottunut varmasti vielä enemmän.

Osa oli keskustellut päätöksestä vanhempiensa kanssa ja saanut heiltä myös jonkin verran konkreettista apua valinnan tueksi. Tämä ryhmä nuoria oli juurrutettu koulutusajatteluun jo nuorena, ja heidän itsenäinen päätöksensä rajoittui lähinnä tietyn lukion valintaan. Näillä nuorilla oli ollut jo pitkään selvä käsitys lukioon hakeutumisesta ja he keskustelivat vanhempiensa kanssa aktiivisesti oppilaitoksen valinnasta ja koulutuksesta lukion jälkeen. Kukaan tämän ryhmän nuorista ei ollut harkinnutkaan ammattikoulua peruskoulun päättyessä, sillä he kuvasivat lukioon menemisen olevan perhetraditio ja itsestään selvä valinta.

Koulutusajatteluun juurrutettujen nuorten vanhemmat olivat kaikista vanhemmista korkeimmin koulutettuja. Vanhemmista molemmilla oli vähintään lukiotason koulutus ja lisäksi kaikissa perheissä vähintään toisella vanhemmista oli korkeakoulututkinto. Vanhemmat olivat myös työllistyneet Suomessa hyvin, mutta silti vain yksi isä oli työllistynyt täysin koulutustaan vastaavalle alalle. (Vrt. Kilpi 2010a ja 2010b). Kuten Reayn ym. (2005) tutkimuksessa havaittiin, on koulutetuilla vanhemmilla usein kiinteä verkosto muihin korkeasti koulutettuihin henkilöihin. Vanhempien korkea sosioekonominen asema kotimaassa ja koulutuksen perinne ajoivat lapsia voimakkaasti kohti korkeampaa koulutusta myös suomalaisessa koulutusjärjestelmässä.

”Noh. Mitä se [lukio] merkitsee? Yleisivistystä. Se oli tavallaan se normaali valinta peruskoulun jälkeen. En mä niinku olis harkinnutkaan sitä ammattikoulupuolta. En mä tiiä, se saattaa johtuu ihan siitäkin, et meiän suvussa taas kaikki on just niinku yliopiston käyny, et en mä tiiä miten se olis otettu täällä kotonakaan vastaan, jos mä olisin mitään ammattikoulua alkanu harkitseen, mutta mulla oli unelmana peruskoulun aikana, koko peruskoulun aikana, että mä pääsisin lääkäriksi jonain päivänä. Sit meiän suvussa on sellasii kauheesti kirjailijoita ja poliitikkoja, jotka on opiskellu tosi…” (Daifa, N, 18v.)

Tämän ryhmän nuorten vanhemmat olivat vahvasti läsnä valintaprosessissa ja heillä oli selvä mielipide lukion valitsemisesta. Nuoret kuuntelivat vanhempiensa neuvoja, mutta olivat itsekin vahvasti lukiokoulutuksen kannalla. Nuorilla oli myös selviä haaveita lukion jälkeisestä jatkokoulutuksesta yliopistotasolla. Vanhemmat pystyivät tarjoamaan nuorille paljon emotionaalista tukea ja kannustusta koulutuspoluilla, mikä vahvisti nuorten kouluttautumistaipumusta. Korkeasti koulutetuilla vanhemmilla oli lisäksi jonkin verran tietoa suomalaisesta koulutusjärjestelmästä, johtuen hyvästä kielitaidosta ja Suomessa saadusta koulutuksesta. Vanhemmilla oli myös korkeasti koulutettuja henkilöitä perhe- ja ystäväpiirissä kotimaassaan. Näissä perheissä myös vanhemmat lapset olivat valmistuneet lukiosta,

[4] Portes ja Rumbaut (1996, 228) esittelevät tutkimuksessaan mielenkiintoisen tutkimustuloksen myös vanhempien sosioekonomisen aseman, oman äidinkielen säilymisen sekä lasten kaksikielisyyden yhteydestä.

joten voidaan puhua perheiden kouluttautumistaipumuksesta. (Vrt. Reay ym. 2005).

Koulutusajatteluun juurrutettujen nuorten lisäksi toinen selvästi erottuva valitsijatyyppi koostui epävarmemmista valitsijoista, joille lukio tarjosi lähinnä lisäaikaa miettiä tulevaisuuden valintoja. Tämän ryhmän nuorista osa oli harkinnut vakavasti myös ammattikoulua ja osa oli harkinnut lukion keskeyttämistä motivaation laskiessa. Monilla valinta oli jo alun perin ollut hyvin epävarma, ja lukio oli usein valittu vahvasti vanhempiensa toiveesta. Haastattelutilanteessa nuoret kuitenkin jälleen korostivat valinnan olleen pohjimmiltaan heidän omansa:

”Kyl mä tein sen [valinnan] ite, mut sit siihen myös vaikutti toisaalta mun vanhemmat, mun perhe vaikutti jossain määrin. Mun perhe kuitenkin sano mulle, et ota semmonen, jonka halusin, mut mä tiesin kuitenkin, et ne haluis et mä käyn lukion, sit mä tiesin myös sen, et jos mä menisin jonnekin ammattikouluun, mulla ei olis ollu mitään hajua mille allalle mä olisin menny ja sen sijaan, et mä olisin lukenu jotain turhaa, niin mä valitsin lukion.” (Rajveer, M, 18v.)

Toisin kuin Reayn ym. (2005) tutkimuksessa, myös näiden epävarmojen valitsijoiden vanhemmat olivat melko korkeasti koulutettuja. Vanhemmista vähintään toinen oli käynyt Suomen toisen asteen koulutusta vastaavan koulutuksen ja kolmessa perheessä vanhemmista toinen oli suorittanut myös lukiotason koulutuksen. Tähän ryhmään kuului paljon yksityisyrittäjävanhempia, joten vanhemmat olivat työllistyneet Suomessa hyvin, mutta eivät koulutustaan vastaaville aloille.

Tässä ryhmässä nuorten vanhemmiltaan saama apu näyttäytyi lähinnä emotionaalisena kannustamisena ja tukena valinnassa. Ryhmässä merkillepantavaa oli kuitenkin myös vanhempien poikkeuksellisen vahva painostus lukiokoulutukseen. Nuoret kokivat, että he tekivät valintansa itsenäisesti, mutta tiesivät samalla vanhempiensa pettyvän suuresti, jos he eivät valitsisi lukiota. Eräs haastateltavista kuvasi olevansa ”äitinsä ainoa toivo” korkeakoulutetusta jälkikasvusta. Tässä ryhmässä kaikki nuoret mainitsivat lukion käymisen olevan myös erityinen ylpeyden aihe vanhemmille.

”Ku silleen, ne [vanhemmat] ei silleen kauheesti tiedä näist koulutus, näist koulutus... eri hommista, et on HBC:tä, on eri kauppaopistot ja kaikkee tämmöstä. Siin ne vaan haluu, et mä opiskelen, et mä opiskelen paljon.” (Rajveer, M, 18v.)

”On se aika tärkeetä. En mä tiedä onko se kunnian kysymys vai mikä, mutta on se kyllä niille [vanhemmille] tosi tärkeetä, et mä kouluttaudun. Silleen, koska koulu on kerran täällä ilmanen, niin kai sitä on pakko käydä... Ne haluu, et mä saan yliopilaslakin ja käyn yliopiston, et musta tulee joku lääkäri, poliitikko. Kyl se näkyy. Näkyy se silleen aika paljon, joo. Ei ne panosta täysillä mun koulupanostukseen, silleen ”tee sitä, tee tätä”, mut silleen ne haluu, et mä jatkan sitä koulua, enkä vaan lopeta sitä kesken. Sillee.” (Adam, M, 16v.)

Ryhmän nuoret olivat kaikki valinneet lukiokoulutuksen, vaikka keskiarvojen perusteella monien olisi voinut olettaa päätyvän ammatillisen koulutuksen piiriin. Vanhemmilla oli suuria ja osin jopa epärealistisia odotuksista lastensa suhteen (vrt. esim. Peltola 2010, 77; Portes ja Rumbaut 2001; Alitolppa-Niitamo 2004, 21–22). Odotusten epärealistisuus korostui

erityisesti, sillä vanhemmilla oli vain heikosti tietoa suomalaisesta koulujärjestelmästä tai koulutuksen vaatimuksista.

Kolmannelle valitsijatyypille lukio ja ammattikoulu olivat olleet lähes tasaveroisia vaihtoehtoja peruskoulun jälkeisessä nivelvaiheessa eli myös näiden nuorten voidaan katsoa kuuluneen epävarmojen valitsijoiden ryhmään. Tämän valitsijatyypin vanhempien koulutustaso ei eronnut ratkaisevasti edellisen ryhmän vanhempien tasosta, sillä vanhemmista vähintään toisella oli lukiota vastaava koulutus. Eroksi näiden kahden valitsijatyypin välille muodostui vanhempien työllistyminen sekä heidän suhtautumisensa lasten koulutukseen.

Tässä ryhmässä vanhemmat olivat edellisiä ryhmiä hieman heikommin työllistyneitä. Useassa perheessä äidit olivat kotona ja vain yhdessä perheessä molemmat vanhemmat olivat aktiivisesti mukana työelämässä. Tämän ryhmän vanhemmat antoivat lapsilleen myös muihin valitsijatyyppeihin verrattuna huomattavasti vapaammat kädet valita oma koulutuspolkunsa. Vanhempien rooli kutistui vain emotionaalisen tuen ja kannustuksen jakamiseen.

> **”Tässä meidänmaalaisien keskuudessa vain harva on käyny lukion. Tai mun veli on käynyt lukion, ja ehkä joku toinenkin on käyny lukion, mut kyl tääl aika paljon nuoria mun ikäsiä on, mut kaikki on valinnu ammattikoulun tai on menny töihin, mut kukaan ei ole silleen valinnu lukiota, että siinä kannalta äiti oli todella ylpeä, et valitsin lukion, ja muutenkin se on hyvä. Ei ne mitenkään, se ei niinku, vanhemmat mitenkään painostanu lukiota, paitsi toi veli. Ne vaan sano, et: ‘No joo, et mee kouluun. Tai oikeestaan ihan miten vaan.’ Ne vaan halus, et tee miten haluat tai näet parhaaksi.” (Alamar, M, 17v.)**

Myös tässä ryhmässä vanhemmilla oli vähän tietoa nuorten koulutusmahdollisuuksista peruskoulun jälkeen, ja vanhempien kielitaito oli usein puutteellista. Vanhempien tuen jäädessä vähäiseksi valinnan saattoi katsoa jääneen korostuneesti nuoren omille harteille. Epävarmimmilla valitsijoilla tuen ja avun lähteeksi nousivat kuitenkin vanhemmat lukion käyneet sisarukset, ja vanhemmat olivat valintaprosessissa sivuroolissa.

Ballin ja Vincentin (1998) mukaan epävarmojen valitsijoiden keskuudessa tieto koulutusmahdollisuuksista kerätään virallisten kanavien, kuten koulujen tuottamien esitteiden kautta (cold knowledge), koska tämän ryhmän vanhemmilla ja nuorilla ei ole tarvittavia yhteyksiä korkean koulutuksen saaneiden kokemuksiin ja ohjeistuksiin. Haastatteluissa ei ollut havaittavissa virallisten kanavien merkityksen korostumista verrattuna koulutusajatteluun juurrutettujen nuorten vanhempiin. Myös varmojen valitsijoiden vanhemmilla oli vain vähäisesti ensikäden kontakteja suomalaisen koulutusjärjestelmän todella tunteviin ihmisiin ja kontaktit haettiin sukulaisilta ja ystäviltä ulkomailla. Korkeasti koulutetuista vanhemmistakin lisäksi suurin osa oli saanut koulutuksensa kotimaassaan, joten he tarkastelivat suomalaista koulujärjestelmää ja sen vaatimustasoa oman koulutushistoriansa ja kotimaansa koulutuskulttuurin lävitse.

5.2.3 Vanhempien kielitaito

Nuorten kielitaidon osuutta koulumenestyksessä tarkasteltiin aikaisemmassa luvussa, mutta heidän kielitaitonsa rinnalle on hyvä nostaa myös kysymys vanhempien kielitaidon merkityksestä koulutusvalinnoissa. Kouluilta ja muilta koulutukseen liittyviltä virallisilta tahoilta, kuten Opetusvirastolta tai Opetushallitukselta, saatava informaatio tuotetaan usein

ainoastaan maan virallisilla kielillä ja joskus osin englanniksi. Jos vanhempien kielitaito ei riitä, on informaation kulku pitkälti vain lasten tai mahdollisuuksien mukaan järjestettävien tulkkauspalveluiden varassa (ks. esim. Alitolppa-Niitamo 2004, 119).

Vanhempien puutteellinen kielitaito vähentää vanhempien kysyä omaksua ja hankkia tietoa lasten koulutusvalinnoista ja jättää nuorelle yhä vastuullisemman roolin valintaprosessissa informaation välittäjänä. Nuoret nostivat vanhempien kielitaidon merkityksen esiin myös haastatteluissa. Vaikeimmassa asemassa olivat nuoret, joiden vanhempien kielitaito on puutteellinen ja tietämys suomalaisesta koulujärjestelmistä vähäistä. Osa nuorista kertoi aiheesta vanhemmilleen valikoiden ja osa myönsi pitäneensä vanhempiaan tietoisesti syrjässä valintaprosessista (vrt. esim. Portes ja Rumbaut 1996, 193). Vanhempien pitäminen syrjässä valintaprosessista korostui erityisesti epävarmojen valitsijoiden ryhmässä, jossa vanhemmat painostivat lasta voimakkaasti korkeampaan koulutukseen.

”Noh, niit voi kääntääkin eri kielille tai tulkkaa, et se lapsi tulkkaa. Jos taas se lapsi osaa, niin se voi sit yrittää silleen sanoo. Niinku kertoo. Kyl se voi olla vähän vaikeet, jos ei osaa suomee.... Sit se on sen lapsen ongelma, mitä se kertoo vanhemmilleen.” (Adam, M , 16v.)

Nuoret myönsivät ratkaisun olevan ensisijaisesti heidän omassa päätäntävallassaan, mutta keventääkseen taakkaansa ja vastuutaan tiedonvälittäjinä nuoret toivoivat koulun osalta virallista tietoa suoraan vanhemmilleen heidän omalla äidinkielellään.

Erityiseksi ongelmaksi vanhempien puutteellinen kielitaito nousee, jos nuoren oma äidinkielentaito ei riitä selittämään prosessia vanhemmille tarvittavalla tasolla.

”No, kun yleensä mä en osannu selittää niitä asioita kovin selvästi, niin sit koska mä en niin hyvin osaa puhua [vanhempien äidinkieltä], et silleen ihan niukkaa tietoa mä annoin.” (Ayan, N, 16v.)

Ayanin esimerkki osittaa, kuinka hankalaan välikäteen nuoret saattavat koulutusvalintatilanteessa joutua. Tasaveroisten valintamahdollisuuksien tarjoamisen kannalta ei siis riitä, että yksin nuoret pärjäävät kielellisesti suomalaisessa koulujärjestelmässä. Myös vanhempien kielitaito on saatettava sille tasolle, että he voivat auttaa ja osallistua valintaprosessiin lastensa tukena[4]. Kielitaidon riittävyys voi olla ratkaiseva ero nuorelle tarjottavassa avussa: kielitaidon avulla emotionaalinen tuki on helpompi muuttaa konkreettiseksi tiedonhankinnaksi ja avuksi valinnoissa.

5.2.4 Vanhempien koulutususko periytyy lapsille

Kielitaidon ja konkreettisen avustamiskyvyn lisäksi maahanmuuttajavanhempien positiivinen asennoituminen koulunkäyntiin ja koulutususko ovat merkittäviä tekijöitä koulitusvalinnoissa ja ajavat nuorta vahvasti kohti korkeampaa koulutusta. Usein tämä vahva koulutususko periytyy myös lasten ajatteluun. (Ks. esim. Peltola 2010; Portes ja Rumbaut 2001; Alitolppa-Niitamo 2004, 21–22.) Koulutuksella on lopulta hyvin instrumentaalinen rooli, ja koulutususkolla viitataankin vanhempien ja nuorten ajatukseen siitä, että avaimet parempaan elämään ja tulevaisuuteen saavutetaan nimenomaisesti koulutuksen kautta.

Kaikilla haastattelemillani nuorilla oli hyvin koulutusmyönteinen asenne ja nuorten pu-

heista kävi ilmi, että asenteet olivat selvästi kotoa perittyjä. Monet nuoret mainitsivat vanhempiensa koulutusmyönteisyyden syyksi vanhempien odotukset koulutuksen takaamasta paremmasta ja helpommasta elämästä. Varsinkin vanhemmat, joilla ei nuoruudessaan ollut mahdollisuutta kouluttautua, kannustivat lapsiaan voimakkaasti koulutuksen piiriin. Näillä vanhemmilla oli nuorten kertoman perusteella lähes epärealistisia toiveita ja odotuksia lastensa koulutuksen ja tulevaisuuden suhteen.

”Joo, kyl mä sitä [lukio-opintoja] itekin halusin. Tosiaan vanhemmat oli silleen, et kyl sä nyt lukioon meet ja tälleen. Et niille se on aika iso juttu. Esim. mun isällä ei ole ikinä ollu itellä mahdollisuutta mennä lukioon, eikä se peruskouluukaan päässy loppuun asti, kun niil oli koton niinku huonot olot, ja sen piti jo nuoren tehdä töitä, niin sen aika ei riittäny molempiin. Mut mä ihan alusta asti halusin itsekin lukioon.” (Elvan, N, 16v.)

”Koska ne [vanhemmat] haluis, et mä saan tän koulutuksen, et mä saan sit paremman työpaikan. Ne haluu, et mul tulee niinku paljon parempi elämä kun niillä sillon joskus kun ne oli, et niil ei ollu mitenkään pakko opiskella.” (Ayan, N, 16v.)

Kiinnostavasti kuitenkin myös korkeamman koulutuksen hankkineet vanhemmat näkivät koulutuksen ensisijaisesti reittinä parempaan tulevaisuuteen. Koulutus nähtiin osaltaan parhaana keinona saavuttaa turvattu tulevaisuus ja ”parempi elämä” myös vanhempien poismenon jälkeen:

”Äiti on ollu niin semmonen niinku, semmonen, et se on aina toivonutkin, et me mennään lukioon ja sit sitä kautta varmaan. Ja se on aina niinku jankuttanu meille, et jos te ette niinku tartu teidän tulevaisuuten, niin hän ei voi auttaa meit ollenkaan sit siin vaiheessa, jos äiti kuolee pois jossain vaiheessa, et se on kanssa ni painottanu sitä, et se on se tulevaisuus, mikä me luodaan, se on myös se mitä meidän lapset tulee elämään niinku meiän kautta. Joten se on, emmä tiedä, mun mielestä se on ollu paras vaihtoehto, et mä lähin lukioon kumminkin.” (Aziza, N, 17v.)

”Kylhän mun vanhemmat hokee mulle nytkin, että tää mun, (naurahtaa), vähän vähemmän loistelias menestykseni lukiossa, ni se ei niinku vaikuta heidän tulevaisuuteensa mitenkään, et se on vaan mun valinta ja mun tulevaisuus.” (Daifa, N, 18v.)

Elvanin, Ayanin, Daifan ja Azizan esimerkkejä ei tule kuitenkaan lukea yksin maahanmuuttajataustaisten vanhempien toiveiksi lastensa tulevaisuuden suhteen. Järvinen (1999, 63–65) on tutkimuksessaan havainnut kantaväestöön kuuluvilla ja erityisesti työväenluokkaisesta taustasta tulevilla nuorilla ja heidän vanhemmillaan vastaavankaltaisia käsityksiä ja toiveita koulutuksesta nimenomaan paremman elämän takaajana.

Useissa tutkimuksissa (ks. esim. Suárez-Orozco ja Suárez-Orozco 2001; Peltola 2010; Lewin 2001; Gans 2009) on todettu vanhempien toiveiden lasten koulutuksen suhteen olevan nimenomaisesti pyrkimyksiä saavuttaa uudelleen maahanmuuton myötä menetetty korkeampi sosiaalinen asema (ks. myös Kilpi 2010b, 145). Kunz (1973, 125) on tutkimuksessaan todennut maahanmuuttajan taustan kotimaassa olevan yksi merkittävimpiä selittäjiä maahanmuuttajan sopeutumisessa ja aseman muotoutumisessa uudessa yhteiskunnassa.

Erityisen helposti luokka-aseman ja sosiaalisen statuksen laskua on havaittavissa korkeassa asemassa työskennelleillä maahanmuuttajilla (Ganz 2009, 1661), sillä hankitulla koulutuksella ei useinkaan ole samanlaista arvoa uudessa yhteiskunnassa. Nuorten puheissa oli havaittavissa tämänkaltaista keskiluokkaisuuden ja korkean koulutuksen arvostamista. Tämän voi nähdä myös vanhemmilta perittynä arvomaailmana, jossa korkea koulutus nähdään keinona pyrkiä takaisin maahanmuuton myötä mahdollisesti menetettyyn sosioekonomiseen asemaan.

Koulutusjärjestelmä nähdään usein autonomisena yksikkönä, mutta samalla sillä katsotaan olevan yhteys yhteiskunnan luokkajärjestelmään (Bourdieu ja Passeron 1990, 195). Suomalaisessa koulutuspolitiikassa on kuitenkin ollut vallalla ajatus mahdollisuudesta koulutukseen tasa-arvoisesti vanhempien sosiaalisesta asemasta riippumatta (Myrskylä 2009). Suomalaista koulutusjärjestelmää tarkasteltaessa voidaankin perustellusti sanoa, että koulutusuralla eteneminen ei ole yhtä riippuvainen vanhempien sosiaalisten kontaktien ja verkostojen tasosta kuin Yhdysvaltojen ja Britannian kaltaisissa hierarkkisemmissa ja luokkajaoltaan selkeämmissä yhteiskunnissa.

Myös Suomessa koulutuksen avulla tapahtuva sosiaalinen liikkuvuus on kuitenkin vähentynyt 1980-luvulta lähtien ja koulutuksen periytyvyys on lisääntynyt entisestään (Elovainio 1992). Kilven (2010a ja 2010b) ja Järvisen (1999) tutkimuksissa on myös todettu selvä yhteys vanhempien sosioekonomisen aseman ja nuorten koulutusvalintojen välillä: Koulutettujen vanhempien lapset pyrkivät korkean koulutuksen piiriin. Kuten Reay, David ja Ball (2005, 111–113) kuitenkin huomauttavat, tulee eri valitsijatyyppejä ja heidän vanhempiaan tarkastella lähinnä yhteydessä sosiaalisen ympäristöön. Valintojen taustalla vaikuttavat useat eri tekijät, jotka liittyvät nuorten sosiaaliseen ympäristöön. Vaikka Suomessakin koulutuksessa on nähtävissä selvä periytymisen trendi, on tilanne vielä siitä kiitollinen, että koulutustason liikkuvuutta on havaittavissa molempiin suuntiin (Myrskylä 2009). Vähän koulutettujen lapsista tulee tohtoreita ja tohtoreiden lapset hakeutuvat myös ammatillisen koulutuksen piiriin. Tämä liikkuvuus toimii osoituksena paitsi suomalaisen järjestelmän kyvystä vähentää sosioekonomisen aseman merkittävyyttä, myös koulutusvalintojen moninaisesta luonteesta, johon vaikuttavat monet irralliset tekijät.

5.3 KYLMÄÄ TIETOA VAI KUUMAA INFORMAATIOTA?

Tässä luvussa tarkastellaan maahanmuuttajataustaisten nuorten eri tietokanavien käyttöä ja niiden merkitystä heille. Haastatteluissa nuorten puheessa korostui vahvasti perheen ja lähipiirin vaikutus. Tärkeäksi kysymykseksi nousee nuorten oma toiminta tiedonhankkijoina, mutta myös heidän vanhempiensa rooli tiedon vastaanottajina ja käsittelijöinä. Nuorten maailmassa ikätovereiden tarjoama kuuma tieto nousee yhdeksi tärkeimmistä tietokanavista, mutta myös virallisten kanavien tuottamaan informaation vaikutukseen on syytä tutustua tarkemmin.

5.3.1 Koulun tarjoaman oppilaanohjauksen merkitys nivelvaiheessa

Potentiaalisesti oppilaanohjaajilla on erinomaiset mahdollisuudet vaikuttaa nuorten valintoihin ja päätöksiin koulutuspolun nivelvaiheissa. Usein nuorilla ei ole selkeää käsitystä vaihtoehdoistaan tai mahdollisista tietolähteistä toisen asteen koulutusta pohdittaessa ja koulun oppilaanohjaus muodostuu usein ainoaksi viralliseksi tiedonlähteeksi. Tätä tietoa vasten

olikin yllättävää havaita peruskoulujen nykymuotoisen oppilaanohjauksen merkityksen olleen lopulta varsin vähäinen haastateltujen nuorten valinnoissa. Oppilaanohjaus muodostui kylmän tiedon (Ball ja Vincent 1998) lähteeksi, josta nuoret ja heidän vanhempansa saivat perustietoja koulutusvalinnoista vain hyvin pinnallisella tasolla. Nuoret eivät haastatteluissa maininneet vanhempiensa hankkineen virallista tietoa koulutusvalinnoista koulun tarjoaman tiedotuksen lisäksi. Vanhemmat olivat käyttäneet koululta saatua informaatiota aikaisemmin luvussa 5.2 esiteltyjen valitsijatyyppien mukaisesti. Koska kaikkien ryhmien vanhemmilla tietous suomalaisesta koulutusjärjestelmästä oli vähäistä, korostui nuoren oma rooli tiedonvälittäjänä ja valitsijana selvästi.

Paradoksaalisesti eniten hyötyä oppilaanohjauksesta kokivat saavansa ne nuoret, joilla koulutuspolku oli jo valittuna. He hakivat henkilökohtaisesta ohjauksesta lähinnä vahvistusta omalle valinnalleen sekä satunnaisesti neuvoa oppilaitoksen valintaan, kuten seuraava Nadifan esimerkki osoittaa:

> **”No, se [opo] sano, et aika hyvä valinta, et ihan miten… Eiku ensiks se kyseli et niinku, et miks lukio ja tälleen, mut se oli silleen, et jos sä haluut ja tiiät mitä sä haluut, ni…” (Nadifa, N, 16v.)**

Nuorten kokemuksista nousi esiin puheenvuoroja, joista kävi ilmi, että he olivat ensin hankkineet tietoa itsenäisesti, minkä jälkeen he esittivät ohjaajalle valmiin vaihtoehdon keskusteltavaksi. Näiden nuorten kohdalla oppilaanohjaus on keskittynyt lähinnä tukemaan nuoren omaa päätöstä ja auttamaan yhteishaun käytännön kysymyksissä. Suurin osa näistä nuorista kuului koulutusajatteluun juurrutettujen (Reay ym. 2005) ryhmään ja he kokivat saaneensa riittävää informaatiota oppilaanohjaajalta, koska koulutuspolku oli jo valmiiksi valittuna. Heille koulun oppilaanohjauksen osuus muodostui lopulta vain pieneksi, tukevaksi osatekijäksi valinnassa. Oppilaanohjaukseen tyytyväisiä olivat myös ne epävarmat valitsijat (Reay ym. 2005), jotka hankkivat lisäksi aktiivisesti tietoa muista lähteistä.

Vastaavasti eniten tarvetta ohjaukseen olisi ollut niillä epävarmoilla valitsijoilla, jotka käyttivät muita saatavilla olevia tietolähteitä rajatusti. Nämä nuoret kokivat jääneensä yksin valintansa kanssa, vaikka heillä oli valintavaiheessa ollut selvä tarve keskustella asiasta aiheeseen erikoistuneen aikuisen kanssa. He eivät kokeneet saaneensa tätä tukea peruskoulun ohjaajilta, vaikka yhteisen ohjauksen lisäksi nuorilla on Opetushallituksen (2004, 259) opetussuunnitelman mukaisesti oikeus myös henkilökohtaiseen ohjaukseen. Seuraava Naasiran kommentti kuvaa tilannetta osuvasti ja tiivistää näiden nuorten kokemukset:

> **”Kyl mä jotain kyselin, mut ei se [opo] ollu jotenkin semmonen, niinku et, jos mä tyyliin olin, et mä en tiedä mitä mä haluan tehä niinku, et voit sä auttaa mua. Niin se oli vaan et:’ no et mieti mitä sä haluut tehdä’, ni mä olin silleen, et just. Tosi paljonpa autoit, moikka.” (Naasira, N, 18v.)**

Näillä nuorilla virallisen oppilaanohjauksen tarve valintahetkellä korostui, sillä valintaa vahvistava tukiverkko oli muiltakin osin heikko. Nuoret olivat perheidensä ensimmäisiä lukioon hakeutuvia, ja kaikilla kolmella myös perheestä saatu konkreettinen tuki valintatilanteessa oli heikkoa. Lisäksi perheen heille asettamat odotukset hyvän koulutuksen hankkimiseksi toivat lisäpaineita. Tämä epävarmuus yhdistettynä lähipiirin painostukseen nosti odotuksia oppilaanohjauksen suhteen selvästi muiden haastateltujen nuorten odotuksia korkeammalle

tasolle. Nuoret kaipasivat yksilöllisempää ja henkilökohtaista ohjausta, joka olisi tarttunut nimenomaan heidän omiin mielenkiinnonkohteisiinsa yleisen ja kaikille yhteisen ohjauksen sijaan.

Yleisesti nuorten kokemukset oppilaanohjauksesta olivat kuitenkin melko positiivisia. Oppilaanohjaus nähtiin hyvänä lisänä koulutusvalintojen tietopankkiin, mutta kaikille yhteinen ohjaus koettiin suurelta osin liian pinnalliseksi tiedoksi, jotta siitä olisi ollut ratkaisevasti hyötyä itse koulutusvalinnassa. Nuorten kokemuksen mukaan kaikille yhteisessä ohjauksessa painopiste muotoutuu usein luokan enemmistön ja oppilaanohjaajan oman henkilökohtaisen intressin mukaan. Yleisesti nuoret kokivat, että kaikille yhteinen oppilaanohjaus oli painottunut erityisesti joko lukion tai ammattikoulun valintaan, eikä tarjonnut heille tarpeeksi kattavaa kuvaa kaikista koulutusmahdollisuuksista. Esimerkiksi oppisopimuskoulutuksen mahdollisuudesta oli kaikille haastattelemilleni nuorille mainittu vain lyhyesti tai se oli sivuutettu täysin. Näiden syiden vuoksi nuoret olivat käyttäneet koulun tarjoamaa ohjausta vain rajatusti valintansa tukena.

Myönteistä on, että nuoret eivät kokeneet heidän maahanmuuttajataustansa vaikuttaneen ohjaajan asenteisiin tai apuun. Haastattelemistani nuorista vain yksi kyseenalaisti ohjaajansa motiivit ohjaajan neuvoessa nuorta tarkastelemaan myös ammattikoulupuolen tarjontaa:

”Se oli tosi, meidän opo oli jotenkin, mä en tiedä, must se oli tyyliin jotenkin… Halus kaikki ulkomaalaiset jonnekin ammattikouluun. Silleen se… Oli se, muuten se oli ihan ok, mut se oli meille ulkom… mä kyl vähän yleistän, mut se oli silleen, et joo kyl se ammattikoulukin on ihan hyvä, ja mul oli kun mä lähin yläasteelta, niin mun keskiarvo oli 7,23, niin se oli et olis ollu aika vaikee päästä johonki [mainitsee lukion nimen] lukioon tai jotain, niin sit se oli silleen, et kyl toi ammattikoulukin on hyvä valinta, et kannattaa tarkastella sitä, ja sit se hirveesti yritti painostaa, et menkää kattoo, tuolla on avoimet ovet ja kaikille meille ulkomaalaisille ja näin ja kyl mä tiedän, et me aina vitsailtiin siitä, et toi vaan haluu… et ton missio meni pilalle, kun me kaikki [maahanmuuttajataustaiset nuoret] mentiin lukioon.” (Rajveer, M, 18v.)

Rajveerilla on ollut peruskoulun päättyessä matala keskiarvo lukio-opintoja ajatellen, mikä on osaltaan saattanut vaikuttaa oppilaanohjaajan suosituksiin. Koska nuoren henkilökohtaiset haaveet ja vanhempien painostus ovat kuitenkin vahvasti ajaneet häntä kohti lukio-opintoja, on nuori kokenut ohjaajan ehdottaneen hänelle ammattikoulua osin juuri hänen etnisen taustansa takia. Todettava kuitenkin on, että tätä yllämainittua esimerkkiä lukuun ottamatta kaikki muut haastatteluihin osallistuneet nuoret kokivat saaneensa peruskoulussa samanlaista ohjausta kuin kantaväestöön kuuluvat oppilaat.

Oppilaanohjauksella on velvollisuus ohjata ja tukea nuoria jatko-opiskeluvalinnoissa (Opetushallitus 2004, 259). Päätöksenteon tukemisessa tärkeäksi kysymykseksi nousee, minkälaisen kuvan nuoret tulevista koulutusvaihtoehdoistaan saavat. Aineiston nuorista monet kokivat oppilaanohjauksen antaneen osin virheellisen kuvan edessä olevista opinnoista niin lukiossa kuin ammattikouluasteellakin. Monet kokivat opinto-ohjauksen pelotelleen lukion vaikeudella ja työn määrällä. Monet kokivat lukion rankkana, mutta heidän mielestään peruskoulussa annettu kuva lukion työmäärästä oli silti liioiteltu:

”Ai niin, siis semmonen juttu vielä, kun ne opot oli just silleen, et lukio on hirvee ja siel tulee olee rankkaa. Koeviikot ja tälleen. Ja et siel ei tuu pärjää tämmösillä ja blaa blaa blaa, et siel on ihan eri meininki, et sua ei aute… Et siel ei oo semmosta avustusta, mitä täällä on… Se anto sellasen kuvan lukiosta tyyliin, et siel luetaan jotain lakikirjoja, niinku tuhat sivuu kirjoja viikossa ja tälleen. Mut nyt kun mä tulin tänne kouluun, niin mulla on noussu tyyliin mun keskiarvo varmaan jollain yhellä numerolla johonkin päälle kasiin, et ei se oo… Mun mielestä aika pitkälle sama asia kun yläasteella, niihin vaan harjaannutaan vähän enemmin, enemmän. Eli mun mielestä toi oli vähän ylilioooteltua. Varmana aika moni oppilas menee just silleen, et saa semmosen käsityksen lukiosta, et tää on ihan mahotonta ja noin, mut jos vähääkään esim., vähääkään lukee mitään, niin kyl sit pärjää ihan helposti.” (Rajveer, M, 18v.)

Opintojen ohjauksen tärkeä tehtävä on tukea nuorten omia päätöksiä, mutta kuitenkin niin, että nuorille annettaisiin kaikki mahdollinen apu ja todenmukainen informaatio itselle sopivan valinnan takaamiseksi. Puutteellisin tiedoin tehdyt valinnat eivät kannusta nuoria eteenpäin koulutuspoluillaan, vaan johtavat pahimmassa tapauksessa koulupudokkuuteen.

Toinen merkittävä rooli oppilaanohjauksella on lukio-opintojen aikana. Lukion opinto-ohjaajien tulisi olla valmiita tarjoamaan neuvoja ja tukea oppilaille opintoihin liittyvissä ongelmissa tai kysymyksissä. Koska maahanmuuttajataustaiset nuoret aloittavat lukiokoulutuksensa yleensä kantaväestöä heikommilla keskiarvoilla, on luultavaa, että heidän avuntarpeensa lukioaikana myös korostuu (Kilpi 2010a, 126). Lisäksi koulun tarjoaman avun ja tuen merkitys nousee monien maahanmuuttajataustaisten nuorten kohdalla tärkeäksi heidän usein heikomman tukiverkkonsa takia. Tämän vuoksi oppilaanohjaukseen tulee kiinnittää huomiota myös lukio-opintojen aikana ja erityisesti nuorten harkitessa siirtymää kolmannen asteen koulutukseen saatettuaan lukiokoulutuksensa päätökseen. Oppilaanohjauksessa tulisi jatkossa kannustaa nuoria entistä vahvemmin esimerkiksi kunnan tarjoamien tukipalveluiden piiriin (ks. esim. s. 21). Kouluilla on myös Opetushallituksen (2010) määräyksen mukaan velvollisuus yhteydenpitoon vanhempien kanssa. Opinto-ohjauksen ollessa heikkoa nuoren oman aktiivisuuden merkitys valinnassa lisääntyy. Tämä nuorille vastuuta tulevaisuudestaan antava malli sopii monille, mutta erityisesti valinnastaan epävarmat nuoret kaipaavat enemmän asiantuntijan neuvontaa valinnoissaan.

5.3.2 Sisarusten ja ystävien vaikutus – viiteryhmän tuki valinnassa

Ystäviltä, sukulaisilta ja muilta tuttavilta saatua ensikäden tietoa valintaprosessissa on aikaisemmassa maahanmuuttajatutkimuksessa kutsuttu niin sanotuksi kuumaksi tiedoksi (hot knowledge) ja sen vaikutusta nuorten koulutusvalinnoissa on pidetty erityisen merkittävänä (Ball ja Vincent 1998). Oppilaanohjauksen ja vanhempien tuen rinnalla nuoret puhuivat ikätovereidensa neuvojen vaikutuksesta koulutusvalintoihin. Lähes kaikki haastattelemani nuoret olivat keskustelleet valinnoistaan ja vaihtoehdoistaan peruskoulun loppuessa myös muiden valinnan edessä olevien koulutovereidensa kanssa.

Tämänkaltaiset keskustelut eivät nuorten mukaan kuitenkaan olleet lopulta ratkaisseet heidän valintaansa, vaikka osa myönsikin miettineensä jatkoaan koulumaailmassa myös ystäväpiirinsä säilymisen kannalta.

- ”Mistä muualta sä sait tietoa lukiosta?
- Kavereilta. Tai ei mulla paljon kavereita, jotka on käyny lukion, et kaikki peruskoulun kaverit on jossain ammattikoulussa nytten, että niistä ei varman saanut mitään, mut... Etenkin mä olisin kyllä halunnut, et mun kaverit olis tullu tänne, mut ne menikin ammattikouluun ja mä en voinut mennä niiden perässä, sinne että...
- Yritit sä houkutella niitä mukaan?
- No vähäsen yritin, mutta epäonnistuin.” (Alamar, M, 17v.)

”No ei kaverit vaikuttanu! Mun kaikki kaverit haki ammattikouluun. Sillon yläasteen aikana ysillä, niin suurin osa haki ammattikouluihin. Mut mull oli yks sellanen tosi ihana poikakaveri, joka tota, se oli homo, se oli tosi sellanen tietsä luokan tietäjä, et se ties kaiken ja niinku se oli just semmonen, et se oli tosi hyvä kielissä ja koulussa ja matikassa ja se haki [lukion nimi poistettu] ja pääs sinne sitten ja se oli kans sellanen, joka vaikutti muhun, et sitä kautta kun me yhes oltiin semmosia, jotka hakee lukioon ja nää muut on sit sellasia niit ammattikoululaisia, niin sit (naurahtaa)...” (Aziza, N, 17v.)

Suurin osa haastatelluista nuorista oli keskustellut koulutusvalinnoistaan nimenomaan ikätovereittensa kanssa peruskoulun lopussa, jolloin kenelläkään ei ollut vielä kokemusta lukio- tai ammattikouluopinnoista. Suurimmaksi osaksi kyseessä onkin ollut kollektiivinen pohdinta siitä, mitä tulevaisuus tuo nuorille tullessaan:

- ”Entäs sun kavereiden kanssa? Puhuitteko te näistä kouluvalinnoista?
- Joo siis et, niinku, et mihin hakee ja tälleen, et millasta se olis. Et oltiin vähän jännissä, kun tää lukio alko?” (Nadifa, N, 16v.)

Ballin ja Vincentin (1998) kuvaama kuuman tiedon merkitys ei kuitenkaan korostunut nuorten puheissa odotetulla tavalla. Haastatteluista käy ilmi, että nuorten keskinäisessä keskustelussa korostuvat opiskelupaikan mielekkyys ”kivana tai rentona paikkana” sekä keskustelu siitä onko koulussa ”kivoja tyyppejä”. Koulutusta ja oppilaitosta valitessaan nuorten keskenään vaihtama tieto ei ole informatiivista varsinaisen lukio-opiskelun kannalta. Monet nuorista olivat kyselleet lukioista vanhemmilta lukion käyneiltä tuttaviltaan, mutta yksikään haastateltavista ei ollut käyttänyt tätä tietolähdettä hyväkseen saadakseen tietoa lukio-opiskelun arjesta tai opintojen sisällöstä.

Nuoret puhuivat monien tekevän valintoja myös niin sanotusti virran mukana, mutta samaan aikaan korostivat oman valintansa itsenäistä luonnetta (ks. esim. Thomson 2003, 45). Teini-iässä muiden hyväksynnälle ja joukkoon sopeutumiselle on aivan erityisen kovat paineet, joten uskon virran mukana kulkeutumisen olevan hyvinkin todennäköinen vaikuttaja koulutuspoluilla:

- ”No, sille [puhuu veljestään] oli tosi kovat odotukset. Se oli hyvä yläasteella. Sen olis pitäny just mennä lukioon, mut kun sen kaverit meni amikseen, niin sekin meni amikseen... Kyl mä uskon joo. Mä uskon tosi paljon, et ne kaverit vaikutti siihen. Kaikki niist meni amikseen, tai ainakin suurin osa niistä. Niin sekin meni virran mukana vaan.”
- Ootko sä tullu virran mukana lukioon?
- En oo. En mä oo tullu.” (Adam, M, 16)

Oletettavaa siis on, että vaikka nuoret korostavatkin lukiovalinnan olleen omansa, ei ystäviltä saadun tiedon merkitystä nuorten valinnoissa voi sivuuttaa turhana ja pinnallisena informaationa. Vaikka saatu tieto ei olisikaan koulutuksen kannalta informaatiorikasta, saattaa edellä mainituilla seikoilla (esim. lukio ”kivana” opiskelupaikkana) kuitenkin olla suuri merkitys koulutuspolun valinnassa. Oman tulkintani mukaan Ballin ja Vincentin (1998) kuvaaman kuuman tiedon sijaan on osuvampaa puhua haaleasta tiedosta, joka osaltaan ohjaa nuorten valintoja, mutta tarjoaa rajallisesti informaatiota.

Nuoret korostivat haastatteluissa usein, kuinka tietoa saa parhaiten välitettyä nimenomaan nuorelta nuorelle. Vaikka kaverusten välisessä keskustelussa koulutusvalinnoista varsinainen koulutukseen ja opiskeluun liittyvä tieto jäi taka-alalle, nousivat lukion käyneet sisarukset valinnan kannalta tärkeään asemaan. Monet haastattelemistani nuorista korostivat perheen tärkeyttä ja heille avun ja neuvojen kerääminen juuri perhepiiristä oli itsestään selvää valinnan hetkellä. Nuorten puheesta kävi hyvin ilmi, että valinnasta keskusteltiin perhepiirissä nimenomaan vanhempien sisarusten kanssa ja sisarukset myös vahvasti patistivat nuorempia sisaruksiaan lukiopolulle lähes vanhemman ottein:

> **”No, mä itse asiassa halusin datanomiksi, mutta viimeisellä hetkellä veli, joka on käynyt lukion ja on tossa ammattikorkeekoulussa, ni sanoi mulle, että jos meet tohon, ni pääsykokeissa et pärjää, ni kannattaa valita lukio, ni sitä mä sit suostuin ja valitsin.” (Alamar, M, 17v)**

Alamarin esimerkissä vanhempi veli on ottanut valinnan suhteen passiivisen äidin roolin itselleen. Hän oli pohtinut koulutusvalintoja nuoremman veljensä kanssa ja saanut lopulta epävarman Alamarin valitsemaan lukion.

> **”Kyllä mä haluaisin hänelle [nuoremmalle veljelle] näyttää. Näyttää ainakin lukion tarkoituksen, että kuinka arvokas se on, et se on aivan kannattavaa käydä, että se kyllä kiittää mua joskus myöhemmin. Esim. kyllä mäkin nyt kiitän mun veljeä, ehkä ens vuonna kun saan sen valkolakin, niin sillon mä kiitän mun veljeä.” (Alamar, M, 17v)**

Lukiossa opiskellessaan Alamar koki veljensä valinnan oikeaksi ja aikoi vuorostaan kannustaa nuorempaa veljeään omalla esimerkillään lukiopolulle.

Näillä nuorilla, joiden vanhemmat sisarukset olivat valmistuneet ylioppilaiksi tai parhaillaan opiskelivat lukiossa, oli kaikista selkein käsitys siitä, mitä lukio-opinnot pitävät sisällään koulutusvalintaa tehdessään. Näille nuorille lukion työmäärä ei tullut yllätyksenä, sillä sisarustensa koulunkäyntiä seuratessaan he olivat saaneet seurata lukio-opiskelun arkea aitiopaikoilta. Sisarukset osoittautuivat myös hyväksi tueksi nuorten aloittaessa varsinaiset lukio-opintonsa. Todellinen Ballin ja Vincentin (1998) kuvaama kuuma tieto vaikuttaisi siis kulkeutuvan perheiden sisällä vanhemmilta sisaruksilta nuoremmille vahvistaen Peltolan (2010, 66–67) teoriaa perheestä jäsenilleen tärkeänä resurssien lähteenä ja myös läheisimpänä sosiaalisen verkoston muotona.

5.4 PÄÄOSASSA NUORTEN OMA TOIMINTA

Vaikka maahanmuuttajataustaisten nuorten valintoihin vaikuttavat useat rakenteelliset ja ympäristölliset tekijät, nousee nuoren oma toimijuus (esim. Järvinen 1999, 8–9) ja luonne (Suárez-Orozco ym. 2008, 29) vahvasti keskiöön koulutusvalintoja tarkasteltaessa. Vaikka nuorten puheista tuli selvästi ilmi, että koulutusvalintaan olivat vaikuttaneet monet muuttujat ja valintaa oli pohdittu monelta kannalta koko perheen ja lähipiirin voimin, oli nuorille tärkeää ajatella, että lopulta päätös on kuitenkin ollut omissa käsissä.

5.4.1 Aikaisempi koulumenestys ja motivaatio

Nuorten koulutusvalinnoissa tärkeää osaa näyttelee aikaisempi koulumenestys peruskoulussa. Kilpi (2010b ja 2010a, 117–119) on tehnyt väitöskirjassaan päätelmiä alueellisten erojen merkityksestä ja todennut eroja koulumenestyksessä nuorten etnisestä taustasta ja sukupuolesta riippuen. Toisen sukupolven maahanmuuttajanuorten keskiarvot ovat yleisesti hieman kantaväestöä alhaisemmat, joitain aikaisemmin luvussa kolme esittelemiäni poikkeuksia lukuun ottamatta (Kilpi 2010a, 117; ks. myös Portes ja Rumbaut 2001, 211–213). Kantaväestöä heikommista keskiarvoistaan huolimatta toinen sukupolvi on kuitenkin kokonaisuudessaan hieman halukkaampi jatkamaan koulutustaan lukioasteella kuin ensimmäinen sukupolvi. Erityisesti Euroopan ulkopuolelta tulleilla maahanmuuttajilla on korkeampi todennäköisyys jatkaa lukiokoulutukseen nivelvaiheessa kuin eurooppalaisilla ryhmillä. (Kilpi 2010a 117, 123–124.)

Nuorten haastatteluissa sukupuolten välillä ei esiintynyt merkittäviä eroja keskiarvoissa, motivaatiossa tai jatkokoulutushaaveissa. Koska kaikki nuoret olivat kuitenkin valinneet lukion, ei myöskään suurten sukupuolittuneiden erojen havaitseminen nuorten puheissa tuntunut alun perinkään kovin luultavalta. Myöskään suuria keskiarvoeroja ei ollut, sillä nuorten peruskoulun päättötodistuksen keskiarvot vaihtelivat hieman yli seitsemästä noin kahdeksaan. Suurin syy tähän tasaisuuteen on varmasti haastateltujen nuorten lukioiden pienet erot sisäänottokeskiarvossa. Tässä tasaisuudessa oli varmasti myös haastatteluaineistoni suurin ongelmakohta. Toisaalta tutkimuskohteena olivat juuri lukion valinneet nuoret ja heidän valintaprosessinsa. Oletusarvoisesti nuorilla on silloin saavutettuna tietty keskiarvo, joten valtavia eroja nuorten välille ei vertailussa synny.

Kilpi (2010a, 125) on todennut etnisten erojen olevan kuitenkin vielä varsin vähäisiä suomalaisessa koulujärjestelmässä. Vaikka haastateltujen nuorten etnisissä taustoissa oli paljon vaihtelua, oli yllättävää huomata, että nuorten puheissa ei noussut esiin erityisiä kulttuurin tai etnisen taustan mukanaan tuomia eroja. Nuorilla oli samanlaisia ongelmakohtia tai kannustimia valintatilanteessa riippumatta heidän tarkasta etnisestä taustastaan. Nuorten puheet itsestään suomalaisessa koulujärjestelmässä vahvistivat näkökulmaani nuorista ensisijaisesti ulkopuolelta tulevina valitsijoina, eikä niinkään tietyn etnisen taustansa ohjaamina valitsijoina. Sukupuolen ja alueellisten erojen suhteen kiinnostavamman tutkimuksen saisikin tutkimalla eroja toisen asteen koulutusmuotojen ja koulupudokkaiden välillä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on Suomessa tälle vielä selvä tilaus.

Irwin (2009, 352) on tutkimuksessaan tarkastellut koulutusmotivaation, sosioekonomisen aseman ja koulutuksellisten odotusten suhdetta toisiinsa. Hän on havainnut emotionaalisen tuen ja koulutuksellisen motivaation pysyttelevän lähes samalla tasolla kaikissa yhteiskuntaluokissa. Koulutukselliset odotukset sen sijaan ovat vahvasti perheen koulutustaustan ja sosioekonomisen aseman muokkaamia, ja tutkimuksessa nuoren kotitausta muo-

dostui jopa omaa motivaatiota tärkeämmäksi tekijäksi nuoren valitessa koulutuspolkujaan kohti korkeampaa koulutusta. Haastatteluissa nuorten suhtautuminen lukioon olikin varsin instrumentaalinen. Vaikka lukiota arvostettiin yleissivistävänä koulutuksena, näkivät nuoret koulutuksen nimenomaan paremman elämän takaajana, ennemmin kuin oman itsensä toteuttamisen välineenä. Nuorilla oli paljon haaveita tulevaisuutensa suhteen aina perheestä mummonmökin kautta maailmanympärimatkaan. Vaikka nuorten haaveet tulevaisuuden suhteen vaihtelivat, oli kaikilla myös yhteinen päämäärä jatkokoulutuspaikasta. Kiinnostavaksi huomioksi nousi nuorten usko omiin mahdollisuuksiin koulutuspoluilla myös lukiokoulutuksen jälkeen. Edes peruskoulun päättötodistuksen seitsemää lähentelevä keskiarvo ei ollut saanut nuoria epäilemään omia menestymismahdollisuuksiaan lukio-opinnoissa. Varsinkin nuorilla, joilla kotitaustan painostus koulutukseen oli vahva, usko omaan menestykseen lukiossa oli vahva. Lukio nähtiin ensisijaisesti tienä jatkokoulutukseen, mutta nuoret myös arvostivat lukion tarjoamaa yleissivistystä. Monille jatkokoulutushaaveet toimivat kannustimena läpi lukion, vaikka opinnot olisivatkin osoittautuneet odotettua vaikeammiksi.

"On nyt [jatkokoulutushaaveita], kun haaveilen, et pääsisin tonne kauppakorkeaan, jos nyt pääsen tästä lukiosta läpi hyvin arvosanoin, ni se on sit toi kauppakorkeakoulu." (Alamar, M, 17v.)

"Et tota, jos mulla olis helpompi reitti yliopistoon, niin kyllä mä varmaan sen valitsisin."(Aziza, N, 17v.)

"[Koulu menee] ihan hyvin. Tuurilla läpi kaikista kursseista. Yläasteen tiedoilla." (Elvan, N, 16v.)

Nuorten usko mahdollisuuksiinsa koulutuspoluilla ei vastannut heidän heikkoja keskiarvojaan, vaan heijasteli ennemmin perheen koulutusajattelun siirtymistä lapsille (Irwin 2009, 351; Peltola 2010, 76; Kärkkäinen 2004).

"Kyl mä luulen, et se munkin vanhemmilla on ylpeyskysymys, et on niinku pakko vetää se läpi. Muuten niinku ku ei oo käyny koko koulua, niin elää ihan turhaan." (Adam, M, 16v.)

"No joskushan tulee sellanen fiilis, kun sä oot väsyny kaikkiin ja et jaksa tehdä mitään ja... Sit taas toisaalta sä aattelet, et sä oot käyny kolme vuotta lukioo, et sä et oo käyny sitä turhaan, niin se auttaa." (Nadifa, N, 16v.)

Osa nuorista oli motivoituneempia kuin toiset, mutta koska merkittäviä eroja haastateltujen nuorten sosioekonomisten asemien välillä ei ollut havaittavissa, ei sosioekonomisen aseman yhteyttä motivaatioon voida tarkastella tämän työn haastatteluiden perusteella. Suuremmat erot haastatteluaineistossa olisivat kuitenkin saattaneet nostaa kiinnostavia esimerkkejä esiin, joten kvalitatiivisen tutkimuksen kentällä on selvä tilaus laajemmalle jatkotutkimukselle aiheesta.

5.4.2 Lukio siirtymänä – kokemus ja itsenäistyminen

Nuoret näkivät lukion porttina paitsi jatkokoulutuksen takaamaan parempaan tulevaisuuteen, myös ensimmäisenä askeleena itsenäiseen elämään. Lukion tuoma velvoite omaan oppimiseen ja menestymiseen oli omiaan lisäämään vastuun tunnetta. Osalle nuorista kasvava vastuu tuotti paineita menestymisestä, osa näki lukion kasvuprosessina, jossa pärjää myös hieman rennommalla asenteella. Toisaalta myös kotitaustan luoma paine näkyi stressinä koulussa menestymisestä.

Osoituksena nuorten itsenäistymisestä ja vastuun lisääntymisestä toimi heidän toimijuutensa tiedonhankinnassa. Aktiiviset tiedonhankkijat olivat käyneet tutustumispäivissä ja hakeneet kokemuksia opiskelusta lähipiiristään sekä koulun ohjauksesta. Kiinnostavaa on, että tiedonhankinnan suhteen aktiivisia nuoria löytyi tasaisesti sekä koulutuspolulle urautetuista että epävarmoista valitsijoista. Haastattelemistani nuorista monet olivat tutustuneet tuleviin oppilaitoksiinsa internetin välityksellä, mutta pääosin virallinen tieto mahdollisuuksista koulutusvalinnoissa oli saatu peruskoulun järjestämän virallisen opintojenohjauksen ja oppilaitosten järjestämien tutustumispäivien kautta.

Nuorten hankkimassa tiedossa oli kuitenkin eroja. Koska haastatteluiden koulutuspoluille urautetuilla nuorilla oli vapaus valita oppilaitoksensa itsenäisesti, hankkivat he tietoa lähinnä eri lukioista. Epävarmemmat mutta koulutuksensa suhteen vanhemmiltaan ”vapaat kädet” saaneet valitsijat vertailivat mahdollisuuksiaan ammatillisen koulutuksen ja lukiokoulutuksen välillä. Passiivisimmat tiedonhankkijat tulivat perheistä, joissa painostus lukion valitsemiseen oli voimakasta. Haastatteluaineiston pienen koon vuoksi on kuitenkin myös mahdollista, että passiivisimpien tiedonhankkijoiden osuminen lukioon painostaviin perheisiin on sattumaa. Jatkossa olisi kuitenkin kiinnostavaa tarkastella mahdollista perheen painostuksen ja nuoren tiedonhankinnallisen passivoitumisen yhteyttä.

Itsenäistymispyrkimystensä myötä nuoret korostivat omaa rooliaan päätöksenteossa läpi haastatteluiden. Samaan aikaan pinnan alta oli kuitenkin luettavissa nuorille olleen myös tärkeää, että heidän päätöksensä olivat vanhempien tiedossa ja hyväksymiä:

> **”Kyllä mä koin, et vanhemmat oli koko ajan läsnä ja kysy multa, et joko ne valinnat on tehty ja et mitä kaikkea valitsit, ja täytin äidin kanssa sen paperin ja kaikkee tällasta. Mut jotenkin must tuntuu niinku, et suomalaisissa perheissä niin annetaan niinku lapsen itsenäistyä tosi nopeesti ennen kun ei tiedetä oikeesti mitään siitä, et mitä sen elämässä tapahtuu ja mitä valintoja lapsi tekee. Ja itte nuorena mä koin sen, et vaikka mä olin murrosiässä ja en halunnut vanhempia ympärille, mut silti mä halusin, et ne kuitenkin kattoo koko ajan mitä mä teen, et mä voin sanoo vastaan tai jotain tollasta. Mut suomalaisilla on se, että ne tota itsenäistyy tosi nopeesti ja niillä ei oo ketään kuka sanoo niille, et hei, toi on nyt väärin mitä sä teet tai jotain tollasta ja mun mielestä se on kauhistuttavaa.” (Aziza, N, 17v.)**

Kuten aikaisemmissa luvuissa olen osoittanut, ei tuen saaminen ole aina ongelmatonta. Vanhemmat, jotka olivat olleet edellä mainitun esimerkin tavoin hyvin läsnä haku- ja koulutusvalintaprosessissa, eivät välttämättä kyenneet enää opintojen alettua neuvomaan nuoriaan. Erityisesti koulutukseen urautetuilla (Reay ym. 2005) ja vanhempien koulutukseen painostamilla nuorilla oli erityisiä paineita menestyä valitulla koulutuspolulla. Myös nuoret, joilla ei ollut perheessä lukiota käyneitä sisaruksia, olivat yllättyneitä lukion vaatimuksista ja kokivat opiskelun erityisen vaativana ja tunsivat jäävänsä yksin opinto-ongelmiensa kanssa.

”Jotenkin se olis ollu kauhee järkytys, jos mä olisin jotain muuta. Et mä en oliskaan yhtä loistelias, kun ne [koulutetut sukulaiset vanhempien kotimaassa] kaikki muut siellä.” (Daifa, N, 18v.)

”Kyl se [äiti] kyselee aina välillä jotain, ja sit kun mä sanon välillä, et no seiska, niin se on aina, et eeei, koitapa nyt nostaa siihen kasiin tai ysiin ja tälleen, ja sit mä oon, et joo tajuut sä kuinka vaikeeta se on saada? Sit se vaan alkaa selittää niiden ajoista, kuinka niillä oli vaikeempaa, ja mä oon vaan juu, juu.” (Naasira, N, 18v.)

Koulujärjestelmää voidaan pitää yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti konstruoituna ilmiönä, jota nuoret omilla koulutusvalinnoillaan uusintavat (Kivinen ym. 1985, 89; 91–92). Puheessaan nuoret uusintavat koulutusvalinnoillaan erityisesti perheensä sosioekonomiseen asemaan liittyvää statusta, mutta haastatteluissa näkyi myös pyrkimys nuorten itsenäisesti hallitsemaan toimintaan. Tämä pyrkimys omaan toimijuuteen ja tahto oman elämän hallintaan tuli selvimmin esiin nuorten osallistumisessa työelämään lukion ohessa. Haastatteluaineiston nuorista puolet kävi lukion ohella töissä ja nuoret, jotka eivät olleet työelämässä koulun ohella, olivat pääasiallisesti vasta 16-vuotiaita. Vaikka vanhemmat olisivatkin halukkaita kustantamaan lastensa lukiokoulutuksen, oli työssäkäyville nuorille tärkeää ansaita omat kannuksensa myös taloudellisesti. Työssäkäynti ei ollut ainakaan nuorten kertoman mukaan pakollista perheen talouden kannalta, vaan nuoret kävivät työssä saadakseen omia tuloja ja vapautuakseen taloudellisesti vanhemmistaan. Työssäkäyvät mainitsivat, että itse tienattujen rahojen ansiosta he eivät olleet tilivelvollisia vanhemmilleen, ja työssäkäynnin myötä heidän tulonsa olivat lisäksi paremmat kuin vanhempien antamat taskurahat.

Toisaalta nuorten haastatteluista saattoi havaita, että työssäkäynti oli myös keino osoittaa vanhemmille heidän pärjäävän omillaan. Kuten lukioonkin pyrkiminen ja koulussa menestyminen, työnteko oli samalla keino saada vanhemmat ylpeiksi:

”Noh, itse en pidä niinku pyytää vanhemmilta rahaa. Mä en ole ikinä pyytänyt ja siks mä käyn töissä. Tai siis kyllä mä saisin, mutta en vaan... Mut emmä tiiä. En mä vaan halua pyytää.” (Alamar, M, 17v.)

”Kyl se välil tuntuu rankalta, mut kyl se sit loppupeleissä on ihan hyvä, et mä käyn. Se on silleen, et saa vähän itsenäistyy siin samal ja sit tälleen, ja vanhemmatki huomaa, et mä käyn duunii ja tällen, niin samal saa nekin ylpeiks ja tälleen. Et mä niinku ite yritän.” (Rajveer, N, 18v.)

Nuorten puheessa korostuu jälleen ajatus omillaan menestymisestä ja vanhempien ylpeiksi tekemisestä. Koulussa menestyminen ja pyrkimys hyvään ammattiin korkean koulutuksen kautta sitoivat nuorta perheen unelmiin ja haaveisiin, kun omien tulojen hankkiminen sivutöillä edusti nuorten itsenäisen elämän ensiaskeleita.

Haastatellut nuoret kokivat koulutuksen myös suomalaiseen yhteiskuntaan sitovana tekijänä. Haastatteluiden nuoret rakensivat itselleen koulutuksen kautta tulevaisuutta lähtökohtaisesti Suomessa. Vaikka monien haaveissa oli matkustella ja osin opiskellakin ulkomailla, oli monille itsestään selvää, että pääosin elämä vietetään Suomessa. Nuorista vain yhdellä oli todellisena haaveena muuttaa vanhempiensa kotimaahan hyvän koulutuk-

sen hankittuaan.

Haastatteluissa nuoret näkivät lukion myös itsenäisenä askeleena ylöspäin suomalaisessa yhteiskunnassa. Toisaalta nuoret kokivat suurelta osin olevansa suomalaisia ja he olivat saavuttaneet paikkansa lukiossa siinä missä muutkin suomalaiset koululaiset. Kiinnostavasti nuorten puheessa nousi kuitenkin myös esiin ajatus lukiosta mahdollisuutena korostaa omaa osaamistaan ja menestymistään erityisesti maahanmuuttajataustaisina nuorina. Peltola (2010) havaitsi tutkimuksessaan maahanmuuttajataustaisten nuorten luovan puheessaan vaihtoehtoista kuvaa maahanmuuttajista suomalaisessa yhteiskunnassa ottamalla voimakkaasti kantaa muun muassa etnisiin stereotypioihin ja välttelemällä uhrin asemaa keskustelussa. Haastatteluissa nuoret puhuivat maahanmuuttajiin yleisesti kohdistettuja stereotypioita vastaan, mutta samalla loivat vastaavia asetelmia suhteessa kantaväestön asenteisiin, ”omanmaalaisiin” Suomessa tai muihin maahanmuuttajaryhmiin:

”Esim. yleistäminen, et jos yks somalialainen vaikka ryöstää auton niin sit kaikki somalialaiset on autonryöstäjiä. Ne ei kato sitä, kun suomalainen tuol piikittelee lapsen vieressä. Ei ne sitä kato. Se mua ärsyttää. En mä väitä, et ei oo meiänmaalaisii, jotka tekee tyhmii asioita, siis on ja kyl mä tunnenki semmosii ihmisii, mut kyl mä tunnen myös suomalaisii, jotka tekee siis myös yhtä tyhmiä asioita ihan samalla tavalla, niin mä en tajuu, miks sit pitää niinku yleistää, kun yks arabi tekee jotain, niin joo te kaikki arabit ootte tommosia.” (Naasira, N, 18v.)

”Se johtuu varmaan siitä, niinku kun [monissa maahanmuuttajaperheissä] niinku se tärkein elämän valo on se, et on rahaa. Ja niinku varmaan just sen takia, et on tultu jostain köyhästä maasta ja ei nähä mitään muuta kun sitä... seteleitä silmien edessä, niin mun mielestä se on... Ja ne ei ajattele pitkälle tähtäimelle, et mitä niis ois niinku ja ne ei välttämättä luota itteensä ja ne ei tunne kuuluvansa tähän kulttuuriin ja ne ei tunne, et kukaan niinku haluu niitä lähemmäskään.” (Aziza, N, 17v.)

Erityisesti nuoret etäännyttivät itseään stereotyyppisistä maahanmuuttajakuvauksista puhumalla itsestään menestyjinä suomalaisessa yhteiskunnassa (ks. myös Kurki 2008, 77–80; Alitolppa-Niitamo ja Söderling 2005, 11). Nuoret nostivat varsinkin lukiossa opiskelun ja korkeampaan koulutukseen tähtäämisen menestyksensä mittareiksi:

”Tai kyllä aika, jotkut maahanmuuttajat niinku oikeesti haluaa opiskella, tulee tänne niinku opiskellakseen, niin ne kyllä tekee kovaa työtä ja sitten ne valitsee tällasen lukion ja näin ja jotenkin menestyy siinä. Mut on aika paljon monia, niin ne vaan tulee ja en tiiä, menee vaan töihin ja hengaa jossain stadissa emmä tiiä.” (Alamar, M, 17v.)

”Mut yleensä maahanmuuttajat voi olla vähän semmosii, et niil on silleen kova ego ja ne yrittää olla. Ja sit silleen tullu kovist niinku olosuhteista tänne, niin ne ei varmaan ihan ekaks nää, et opiskelu on tärkeetä. En mä sit enempää tiiä.” (Elvan, N, 16v.)

Toisaalta nuoret tiedostivat roolinsa maahanmuuttajataustaisina, mutta pyrkivät koulutuksen avulla myös tietoisesti rikkomaan maahanmuuttajalle ennalta asetettuja odotuksia.

Seuraavista otteista Adamin haastattelusta voi havaita, kuinka hän uskoo koulupoluilla menestymisen olevan maahanmuuttajataustaisille nuorille kantaväestöä vaikeampaa. Samalla hän on kuitenkin itse rikkonut tätä oletettua kaavaa tavoittelemalla lukion jälkeen paikkaa yliopistossa.

"En tiiä. Se [koulutus] on vaan sellanen odotus, tai ainaskin mun mielestä, et pääsee semmosiin ammatteihin mihin haluu, insinööriks ja tämmöseks, ni maahanmuuttajataustanen, sellasen niinku korkeempaa jotain valtiotiedeoppineista jotain sellasta, et et niinku pääse yhtä pitkälle maahanmuuttajana, et sun on sit vaan pakko tyytyy siihen ammattiin, mikä onkaan... Se on ehkä semmonen oma luoma mielikuva... Ehkä osittain totta joo, on totta. Osittain ei. Se on silleen niinku 50–50." (Adamin, M, 16v.)

"Se oli varmaan suurin syy [valita lukio]. Se et haluu menestyy ja oppii ulkomaalaisena" Adam, M, 16v.)

Suárez-Orozcon ja Suárez-Orozcon (2001, 128; ks. myös Suárez-Orozco ym. 2008, 31) tutkimuksessa todetaan oppilaan asenteen koulutusta kohtaan olevan tärkeä tekijä, mutta kuitenkin vain osa totuutta. Koulutususkon taustalla nuorilla oli samaan aikaan vahva käsitys siitä, että lukiossa menestyminen on vain heistä itsestään kiinni. Tämä tuli ilmi nuorten puheessa jatkuvasta tarpeesta parantaa tuloksia keskittymällä koulunkäyntiin enemmän. Nuoret korostivat erityisesti oman panostuksen merkitystä ja "tsemppaamisen" tärkeyttä lukio-opinnoissa. Osa oli myös onnistunut nostamaan keskiarvoaan lukioon tultuaan ja ymmärrettyään panostaa koulutukseensa entistä enemmän:

"En mä tiiä. Mä oon yhtäkkiä alaknut panostaa tähän kouluun. Jos et sä panosta, niin et sä tuu pärjää, etkä pääse lukioo läpi. Niinku peruskoulussa ei tarvinnu edes lukea kokeisiin, niin sä pääsit ihan helposti läpi mut, täs pitää yrittää lukiossa." (Ayan, N, 16v.)

Nuorten usko omillaan menestymiseen ja omiin valintoihin korostui myös heidän uskossaan siihen, että eri lukioiden väliset erot ovat vain eroja paperilla, eivätkä todellisuudessa vaikuta koulujen opetuksen laatuun.

Nuorten puhe omillaan menestymisestä luo kuvaa itsenäisistä toimijoista, mutta menestyspuheessa piilee myös vaara. Haastatteluissa tuli useasti ilmi, kuinka myös toisen polven maahanmuuttajanuoret tarvitsevat apua ja tukitoimia paitsi koulutusvalintavaiheessa myös lukio-opintojensa aikana. Haastattelemistani nuorista usealla oli todettu lukihäiriö vasta lukiossa, vaikka oppimisessa oli ollut vaikeuksia jo peruskouluopinnoissa. Peruskoulun luokilla oppimisvaikeuksien oli usein katsottu johtuvan nuorten kielitaidosta ja maahanmuuttajataustasta. Näin nuorten ongelmat etnistettiin, vaikka ongelmien taustalla olisi ollut moninaisempia syy-yhteyksiä. Haastatteluiden nuoret tunsivat olevansa vastuussa omasta menestyksestään siihen pisteeseen saakka, että avun pyytäminen ei ollut helppoa. Vaikka osalla haastateltavista olikin selviä vaikeuksia tietyissä oppiaineissa, he eivät pitäneet lukion opettajia velvollisina auttamaan heitä muita opiskelijoita enemmän.

"Matikka on tosi hankalaa, varsinkin jotkut sanalliset tehtävät ja tälleen. Ja siin on tosi vaikeet sileen kysyy apua, kun opettajillakin tuntuu aina olevan hirvee kiire jotenkin, ja sit se on vaikeeta, jos ja ei viiti, esim. kysyy asiaa toista kertaa tai tällasta ja tulee sellanen tyhmä fiilis itelle." (Rajveer, M, 18v.)

Nuorten puheesta mieleen nousee ensimmäisenä Kortteisen (1992) työelämässä vaikka väkisin selviytyvä työmies. Kortteisen klassinen omillaan selviytymisen eetos on verrattavissa nuorten omillaan menestymisen eetokseen, jossa koulumenestyksen merkitys korostuu. Perheen ja omien toiveiden tavoittelu saattaa johtaa tämänkaltaisiin tilanteisiin, joissa apua ei osata hakea tai nuoret eivät tunnista sitä edes tarvitsevansa. Kantaväestön nuorilla saattaa hyvin olla samankaltaisia tuntemuksia, mutta maahanmuuttajataustaisilla vaikea tilanne korostuu. Lisäksi vanhempien silmissä nuoret näyttäytyvät todellisina menestyjinä, joten edes perheen sisällä ei välttämättä tunnisteta mahdollista avun tarvetta. Vaikka lukio on nuorille itsenäistymisen aikaa, kaipaavat he lisäksi aikuisen tukea ja kannustusta opintojensa aikana.

6 Valintoja tukevat tekijät

Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella maahanmuuttajataustaisten nuorten koulutusvalintojen mekanismeja sekä havainnoida siirtymää toisen asteen koulutukseen nuorten näkökulmasta. Valintatilanteissa nuoren päätökseen vaikuttavat useat tekijät, ja niistä yhden nostaminen ylitse muiden on mahdotonta. On myös muistettava, että maahanmuuttajataustaisten nuorten valintaprosessi koulutuspolkuja pohdittaessa ei pohjimmiltaan eroa kantaväestön vastaavasta (ks. esim. Järvinen 1999). Haastatteluissa esiin tulleet valintaprosessin taustalla vaikuttavat erityispiirteet ovat kuitenkin luonteeltaan sellaisia, joihin tulee kiinnittää huomiota, jotta kaikilla nuorilla olisi todella tasa-arvoiset mahdollisuudet edetä koulutuspoluilla.

Tutkimuskysymyksiä oli kolme. Halusin selvittää, mitkä tekijät vaikuttavat toisen polven maahanmuuttajanuorten koulutusvalintoihin ja tarkastella erityisesti vanhempien ja ystäväpiirin roolia tässä siirtymävaiheessa. Toiseksi olin kiinnostunut nuorten käyttämistä tietokanavista ja tiedotuksen mahdollisuuksista nivelvaiheessa. Kolmantena kysymyksenä tarkastelin siirtymää kokemuksena nuorten omista lähtökohdista. Vaikka nuorten valinnat ja tilanteet olivat yksilöllisiä ja heidän etnisissä taustoissaan oli eroja, nousi haastatteluissa esiin monia valintoja yhdistäviä piirteitä. Yhteiset tekijät eivät kuitenkaan olleet niinkään kiinnittyneitä tiettyyn etniseen tai kulttuurilliseen taustaan, vaan nuorten rooliin valtaväestön ulkopuolelta järjestelmään tulleina valitsijoina.

6.1 KOTITAUSTA JA NUOREN OMAT RESURSSIT

Tiivistävänä johtopäätöksenä voidaan sanoa perheen vaikutuksen olevan moninaisempi kuin mitä teoreettinen kehykseni (ks. luku 3) antoi odottaa. Haastatteluissa nousi esiin perheen sosioekonomisen tason merkitys lasten koulutuspyrkimyksissä. Koulutettujen vanhempien lapset pyrkivät yleisesti korkeaan koulutukseen. Tämän lisäksi koulutususko ja koulutuksen saavutettavan tietyn sosiaalisen statuksen arvostus nousivat nuorten puheissa tärkeiksi osatekijöiksi koulutusvalintojen paletissa.

Aikaisemmissa tutkimuksissa (ks. esim. Kilpi 20102 ja 2010b; Heath ym. 2008) on havaittu vanhempien sosioekonomisen aseman ja koulutustaustan selvä yhteys nuorten koulutusvalintoihin, sillä korkeasti koulutettujen vanhempien lapset tavoittelevat useimmiten myös pitkää koulutuspolkua. Lähes kaikkien aineistossa haastateltujen nuorten vanhemmat olivat kouluttautuneet vähintään lukiotasolle kotimaassaan sekä hankkineet jonkinasteista lisäkoulutusta myös Suomessa. Koulutuksen lisäksi Kilpi (2010a ja 2010b) nostaa esiin työllistymisen merkityksen koulutusvalinnoissa. Vanhempien työllistyminen yhdessä koulutustason kanssa vaikuttaa perheen sosioekonomisen aseman muodostumiseen, jolla on aikaisemmissa tutkimuksissa (ks. esim. Järvinen 1999, Kilpi 2010a ja 2010b) todettu olevan selvä yhteys lasten kouluttautumispyrkimyksiin.

Reayn ym. (2005, 111–113) tekemän jaottelun mukaisia valitsijoita löytyi haastateltujen nuorten joukosta. Selkeä jako koulutusajatteluun juurrutettuihin ja epävarmoihin

valitsijoihin ei kuitenkaan pätenyt nuoriin ilman tarkennuksia. Perheiden välillä ei esiintynyt suuria sosioekonomisia eroja, ja vanhemmat olivat yleisesti melko korkeasti koulutettuja. Näin voidaan ajatella, että monet nuorista olivat hakeutuneet korkean koulutuksen piiriin, koska vanhemmatkin olivat korkeasti koulutettuja. Kaikkien vanhempien suhteellisen korkea koulutus saattaa ensiajatuksena vaikuttaa työn tuloksia heikentävältä, mutta vaikka vanhempien koulutustaso oli korkea, oli nuorten valintaprosesseissa kuitenkin nähtävissä myös selviä eroja. Perheiden välillä oli lisäksi havaittavissa hienoisia eroja työllistymisessä ja kielitaidossa. Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä vanhempien taustan vaikutukset eivät kuitenkaan ole yhtä määrittäviä kuin monissa muissa yhteiskunnissa (ks. esim. Kilpi 2010a). Näin ollen myös heikommin työllistyneiden ja koulutettujen vanhempien lapsilla on paremmat mahdollisuudet hakea ilmaiseen korkeamman asteen koulutukseen (vrt. esim. Järvisen 1999 tulokset toimihenkilöiden koulutusmalleista).

Koulutusajatteluun juurrutettujen valitsijoiden vanhemmat olivat hieman muita korkeammin koulutettuja sekä paremmin omalle alalleen työllistyneitä. Heille lasten korkeakoulu-ura oli itsestäänselvyys ja ainoa mahdollinen vaihtoehto. Epävarmimmilla valitsijoilla vanhempien pyrkimykset rajoittuivat lähinnä toiveisiin hyvästä koulutuksesta nuoren itsensä valitsemalla alalla. Nämä vanhemmat olivat tutkimusjoukosta heikoimmin työllistyneitä, vaikka heidänkin koulutustasonsa oli melko korkea. Näiden ryhmien väliin asettui joukko epävarmoja valitsijoita, joiden vanhemmat painostivat lastaan vahvasti valitsemaan lukiokoulutukseen. Vaikka näillä vanhemmilla oli vähintään lukiotason koulutusta, olivat he Suomessa työllistyneet koulutustaan vastaamattomille aloille ja näin heidän sosioekonomisen asemansa voidaan katsoa heikentyneen maahanmuuton myötä. Erityisesti tähän ryhmään kuuluvien nuorten koulutuspyrkimyksissä oli nähtävissä toiveita tietyn sosioekonomisen aseman saavuttamisesta. Kouluttautuminen nähtiin reittinä lasten parempaan elämään, ja nämä asenteet olivat siirtyneet tehokkaasti myös nuorten ajatusmaailmaan.

Oman tulkintani mukaan nuorten haastatteluissa vahvasti korostama usko koulutuksen mukanaan tuomaan menestykseen voidaan nähdä heijastuksena perheiden henkisestä sosioekonomisesta asemasta, joka on saavutettu kouluttautumalla ja toimimalla toimihenkilöasemissa kotimaassa. Maahanmuuton myötä perheen sosioekonominen asema on heikentynyt, mutta perheet ovat silti henkisesti keskiluokan edustajia (ks. esim. Suárez-Orozco ja Suárez-Orozco 2001; Peltola 2010; Lewin 2001; Gans 2009; Irwin 2009). Suomalaisen koulutusjärjestelmän tasa-arvoisuuden johdosta paluu maahanmuuton myötä mahdollisesti menetettyyn keskiluokkaisuuteen on mahdollista realisoida, vaikka perheen tulotaso olisikin heikentynyt merkittävästi muuton myötä. Tämä korkeampaa koulutusta arvostava keskiluokkainen ajatusmaailma näkyi toistuvasti nuorten puheissa esimerkiksi ammatillisen koulutuksen alhaisena arvostuksena. Lasten kouluttautuminen on samalla reitti takaisin maahanmuuton myötä menetetyn sosioekonomisen aseman piiriin. Vanhempien korkea sosioekonominen asema kotimaassa ja koulutuksen perinne ajavat lapsia voimakkaasti kohti korkeampaa koulutusta myös suomalaisessa koulutusjärjestelmässä.

Nuorten puheessa voi havaita vanhempien koulutustason periytyvän lapsille erityisesti juuri vanhempien koulutusmyönteisten asenteiden ja koulutususkon kautta. Useissa tutkimuksissa (ks. esim. Suárez-Orozco ja Suárez-Orozco 125; Suárez-Orozco ym. 2008, 30; Heath ym. 2008, 223–224) on todettu vanhempien näkevän lastensa menestyksen koko perheen etuna. Haastatteluaineistossa nuoret korostivat vanhempien toivovan lastensa menestystä ensisijaisesti lasten oman tulevaisuuden takia. Keskiluokkaisuutta tavoittelevan nousun rinnalla nuorten haastatteluista oli kuitenkin havaittavissa, ettei vanhempien ohjaa-

ma koulutusajattelu kykene täysin selittämään nuorten koulutusvalintoja. Haastatteluiden perusteella tärkeiksi kysymyksiksi nousivat myös vanhempien kielitaito sekä sosioekonomiseen asemaan kiinteästi liittyvä perheen sosiaalisen pääoman taso.

Alitolppa-Niitamon (2004, 66) sosiaalisen pääoman tasojen kautta tarkasteltuna on ilmeistä, että toisen polven maahanmuuttajilla on vanhempiaan paremmat edellytykset solmia sosiaalisia kontakteja ja kartuttaa sosiaalisen pääomansa tasoa. Nuorilla oli vanhempiaan vahvempi kielitaito sekä enemmän kontakteja kantaväestöön. Nuoret kuitenkin turvautuivat omiin kontakteihinsa kuitenkin harvoin, sillä nuorten omat kontaktit oli lisäksi solmittu pääasiallisesti vasta lukio-opintojen aikana. Peruskoulun jälkeisessä valintatilanteessa perhepiiristä saatu sosiaalinen pääoma muodosti tukiverkon ehdottoman perustan.

Nuorten sosiaalinen pääoma oli tältä osin kiinnittynyt tiiviisti vanhempien pääoman tasoon. Nuorten sosiaalinen pääoma oli luonteeltaan kaksijakoista. Toisaalta nuorilla oli pyrkimys omien kontaktien luomiseen koulumaailmassa ja työpaikoillaan, toisaalta kuitenkin suurin osa kontakteista oli vanhempien sosiaalista pääomaa, josta nuoret pääsivät osallisiksi. Koulutusajatteluun juurrutettujen nuorten kielitaitoiset ja koulutetut vanhemmat pystyvät tarjoamaan lapsilleen konkreettista apua koulutuspolun valinnassa antamalla emotionaalista tukea ja myös muita vanhempia enemmän tietoutta koulutusjärjestelmästä. Huomattavaa kuitenkin on, että haastatteluaineiston nuorten vanhemmilla oli sosioekonomisesta asemastaan riippumatta melko rajallisesti kontakteja korkeasti koulutettuihin ihmisiin Suomessa, joten tuki haettiin ensisijaisesti koulutetuilta tuttavilta kotimaasta. Rajoittuneen sosiaalisen pääoman vuoksi koulutettujenkin vanhempien tuki kutistui lopulta helposti vain emotionaaliseksi tueksi ja kannustukseksi.

Koska vanhemmilla oli vaikeuksia ymmärtää suomalaista lukiokolutusta, peilasivat he lastensa koulutusta omaan koulutukseensa, joka oli hankittu täysin eri aikana erilaisessa koulutusjärjestelmässä ja kulttuurissa. Tästä johtuen myös heidän odotuksensa lasten koulutuksen suhteen poikkesivat usein paljon todellisuudesta. Tätä havaintoa tarkastellessa on kuitenkin syytä huomioida, että tilanne ei poikkea kovinkaan paljon kantaväestön lapsista, joiden lähipiiriin ei kuulu korkeasti koulutettuja henkilöitä. Sosioekonominen asema ja vanhempien pääoman tasot vaikuttavat kaikkiin koulutuspolkuja valitseviin nuoriin etnisestä taustasta riippumatta.

Kunz (1973, 125) on tutkimuksessaan tarkastellut maahanmuuttajien kotimaan sosioekonomisen aseman suhdetta sopeutumiseen uudessa yhteiskunnassa. Tätä työtä varten toteutetuissa haastatteluista ei esiintynyt etnisen jaon mukaisia eroja nuorten koulumenestyksessä, motivaatiossa tai valintaprosesseissa. Johtuen aineiston pienestä koosta ja kvalitatiivisesta luonteesta, ei johtopäätöksiä tämän havainnon pohjalta voi tehdä. Eri alueilta ja eri syistä maahan saapuvien maahanmuuttajien tilanteiden tarkastelua olisi kuitenkin mielenkiintoista toteuttaa myös Suomessa. Kilpi (2010b) on tehnyt väitöskirjassaan tilastollisesti kattavampia päätelmiä alueellisten erojen merkityksestä nuorten koulutusvalinnoissa. Tässä työssä nuorten haastattelut nostivat esiin tulkintaa nuorten asemasta ensisijaisesti ulkopuolelta tulevina valitsijoina, eikä niinkään tietyn etnisen taustansa ohjaamina valitsijoina.

Kuten Kilpi (2010a, 126) on todennut, on avain maahanmuuttajataustaisten nuorten koulutuspolkujen edistämiseen osin vanhempien työllistymisen ja integroitumisen tukeminen. Mitä paremmin vanhemmat ovat sopeutuneet suomalaiseen järjestelmään esimerkiksi työn ja kielitaidon puolesta, sitä paremmin myös nuorten voidaan olettaa menestyvän. Heikko kielitaito ja kotoutuminen suomalaiseen yhteiskuntaan saattavat heikentää vanhempien kykyä ohjata ja tarjota konkreettista apua ja osaamistaan nuorille valintatilanteessa.

Vähäiset kontaktit valtaväestöön ja heikko koulujärjestelmän tuntemus eivät ole riippuvaisia yksin vanhempien koulutustaustasta, vaan heijastelevat vanhempien sosiaalisen pääoman määrää uudessa yhteiskunnassa. Tulokseni on, että mitä parempi sosiaalinen pääoma vanhemmilla on, sitä helpompi emotionaalinen tuki on muuttaa konkreettiseksi avuksi koulutusvalintatilanteessa.

Yksin kotitaustan tarkastelu ei kuitenkaan anna tarpeeksi viitteitä valintaa vahvistavista syistä. Erityisesti tämä koskee maahanmuuttajataustaisia nuoria. Useimmat suomalaisen koulutusjärjestelmän ulkopuolella koulutetut vanhemmat voivat tarjota, sosioekonomisesta asemastaan riippumatta, lähinnä vain emotionaalista tukea ja taloudellista apua. Koska vanhemmilla ei usein ole oikeaa tietoa eri valintamahdollisuuksista tai suomalaisesta koulutusjärjestelmästä, valuu koulutuspolun valinta helposti lopulta täysin lapsen omalle vastuulle. Tällöin virallinen tiedotus ja nuoren oma toimijuus ja resurssit esittävät entistä tärkeämpää roolia prosessissa.

6.2 TIEDOTUS KOULUTUSVALINTOJEN RATKAISIJANA

Suomalainen koulujärjestelmä pyrkii tarjoamaan tasa-arvoiset lähtökohdat kaikille lapsille ja nuorille sosioekonomisesta tai kulttuurillisesta taustasta huolimatta. Kuten haastatteluista voidaan kuitenkin havaita, esittävät nuorten taustat ja omat resurssit vähintään välillistä roolia koulutusvalinnoissa. Nuorten saama apu valintatilanteessa jakautui emotionaaliseen tukeen, jonka nuoret saivat lähinnä perheeltään ja lähipiiriltään, sekä konkreettisempaan apuun, jonka kulkeutumisessa tiedotuskanavien ohjattu käyttö on merkittävä tekijä. Nuorten haastatteluiden perusteella erityisen tärkeiksi vaikutuskanaviksi nousevat läheiset esimerkit vanhemmilta sisaruksilta.

6.2.1 Informatiivinen opastus koulutusvalintojen tukena – vaarana haalea tieto

Kysyttäessä kokivatko nuoret, että heillä oli tarpeeksi tietoa valintatilanteessa oikean koulutuspolun valitsemiseksi, nuorten vastauksissa oli eroja. Kaikki kuitenkin peilasivat valintatilannettaan lukion todellisuuteen ja lähes kaikki myönsivät kuvansa lukiosta ja lukio-opiskeluista muuttuneen paljonkin opintojen aloittamisen jälkeen. Nuoret, joilla oli ollut mahdollisuus seurata vanhempien sisarustensa lukiotaivalta, osasivat varautua lukion työmäärään ja vaatimuksiin hieman muita paremmin. Heille vanhempien sisarusten apu muodostui myös tärkeäksi tueksi opintojen aikana. Nuoret, joilla ei ollut lähipiirissään lukion käyneitä, olivat nojautuneet tiedonsaannissaan koulun oppilaanohjauksen rajalliseen antiin ja tekivät valintansa lopulta usein puutteelliseen tietoon nojaten.

Nuorten puheessa huomattavaa oli, että nuoret tekivät omasta mielestään päätöksensä korostetun itsenäisesti, mutta useimmiten nuorten päätökseen olivat vaikuttaneet voimakkaasti ensimmäisen tai toisen käden kautta saadut tiedot ja kuulopuheet koulutusvaihtoehdoista. Ystäviltä ja perheeltä saadut neuvot lisäsivät nuorten todellista tietomäärää opiskeluiden vaatimuksista vain vähän. Teoriaosuudessa esitelty Ballin ja Vincentin (1998) käsite kuumasta tiedosta ei noussut esiin nuorten haastatteluissa odotetulla tavalla. Tieto oli kuumaa siltä osin, että se saatiin lukiossa opiskelleilta ja lukion kokeneilta henkilöiltä, ja nuoret tekivät päätöksensä näiden tietojen pohjalta. Tiedon sisältö oli kuitenkin pinnallista ja valmisti nuoria heikosti edessä olevaan opiskelun arkeen. Haastatteluiden nuorten

kohdalla onkin suurimmalta osin mielekkäämpää puhua haaleasta tiedosta kuuman tiedon sijaan.

Haaleassa tiedossa on saattaa piillä myös vaara, sillä moni epävarma nuori saattaa sen pohjalta ajautua mahdollisesti itselle sopimattomalle koulutusalalle. Haalean tiedon ongelma ei kosketa kuitenkaan yksin maahanmuuttajataustaisia nuoria. On luultavaa, että myös monet kantaväestöön kuuluvat epävarmat valitsijat, joilla valinnan tukiverkko on heikko, pohjaavat koulutuspolkunsa vähäiseen tai virheelliseen tietoon. Parhaassa asemassa valinnan tekemiseen ovat ne nuoret, joilla on perhepiirissä joku lukion käynyt henkilö. Lisäksi aktiiviset vanhemmat voivat vahvistaa merkittävästi nuoren tukiverkkoa valintatilanteessa.

Koska maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohdalla lähipiirin muodostama tukiverkko on kuitenkin usein muita heikompi, opinto-ohjauksen ja muun virallisen tiedon tärkeys korostuu. Jo vuoden 1997 selvityksessä kävi ilmi, että nuorten toiveet oppilaanohjauksen parantamisesta olivat hyvin samansuuntaisia. He toivoivat yksilöllisempää ohjausta ja mahdollisesti omalla äidinkielellään sekä tutustumiskäyntejä eri oppilaitoksiin (Romakkaniemi 1998, 18). Samansuuntaisia toiveita nousi esiin myös tässä kolmetoista vuotta myöhemmin tehdyssä tutkimuksessa, sillä oppilaat kokivat koululta saadun tiedon yleisesti liian pinnalliseksi. Paradoksaalisesti eniten hyötyä opinto-ohjauksesta kokivatkin saaneensa ne nuoret, joilla koulutuspolku oli jo perheessä valittuna. Sen sijaan erityisesti ne epävarmat valitsijat, joilla kodin tukiverkko oli heikko ja jotka käyttivät muita saatavilla olevia tietolähteitä rajatusti, olisivat kaivanneet asiantuntevan aikuisen apua valintatilanteessa.

Oikean tiedon saaminen on varmistettava laadukkaan ja yksilöllisen opinnonohjauksen kautta. Nuorten puheissa nousi kuitenkin esiin, että nykyisenkaltainen oppilaanohjaus ei ollut huomioinut kaikkien nuorten yksilöllisiä tilanteita tai tunnistanut heidän erityisiä haasteitaan siirtymävaiheessa. Vasta peruskoulun viimeisellä luokalla alkava neuvonta tulee osalle jo liian myöhään. Peruskoulun lähestyessä loppuaan nuorilla on usein jo valmis mielikuva jatko-opinnoistaan, ja usein mielikuvan pohjalla saattaa olla pelkkiä ennakkoluuloja faktojen sijaan. Nykyisen järjestelmän rinnalle on rakennettava yksilöllisempää oppilaanohjausta, joka jo peruskoulun alussa ohjaa nuoria ottamaan selvää omista mahdollisuuksistaan ja auttaa valitsemaan itselle parhaan koulutusvaihtoehdon. Nuorten puheissa nousi esiin myös eroja eri koulujen opinto-ohjauksessa. Nykyistä tasa-arvoisempien mahdollisuuksien tarjoamiseksi ja kattavamman tiedonsaannin mahdollistamiseksi on opinto-ohjaukseen saatava tarkemmat standardit, jotta opinto-ohjaajan henkilökohtaiset preferenssit eivät korostu nuorten puheessa ilmitulleella tavalla. Yksilöllisen opinto-ohjauksen velvollisuutena voidaan pitää nuoren tukiverkon vahvistamista. Jotta voidaan varmistaa myös perheen tuki valintatilanteessa, tulee opinto-ohjauksen olla entistä vahvemmin yhteydessä vanhempiin ja tarjota tarvittavaa informaatiota myös koululaisten vanhemmille mahdollisuuksien mukaan vanhempien omalla äidinkielellä.

Kaikilla nuorilla oli haaveena jatkaa koulutustaan kolmannelle asteelle lukio-opintojen päättymisen jälkeen. Tietous mahdollisuuksista ja opiskelupaikkaan vaadittavista edellytyksistä oli kaikilla nuorilla vähäistä, vaikka paineet jatkokoulutuspaikan valitsemiseen ja saavuttamiseen olivat osalla kovat. On huomioitava, että oppilaanohjauksen velvollisuudet eivät pääty nuorten osalta peruskoulun loppuun, joten ohjausta tulisi tehostaa myös toisen asteen koulutuksessa. On liioiteltua sanoa, että maahanmuuttajataustaisten nuorten kohdalla oppilaanohjaajilla olisi enemmän valtaa vaikuttaa päätöksiin, mutta nivelvaiheiden valinnoissa koulun oppilaanohjauksen vastuu ja velvollisuus nuoria kohtaan kasvaa. Paremmat perustiedot jo peruskoulun lopussa auttaisivat nuoria suunnittelemaan tulevaisuuttaan

myös kolmannen asteen jatkokoulutusta ajatellen.

Elina Kilven (2010a, 126) mukaan erityisesti ammatillisen koulutuksen houkuttelevuutta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden keskuudessa tulisi lisätä valtaväestöä suuremman koulupudokkuusriskin madaltamiseksi. Tietyn koulutusalan houkuttelevuuden lisäämisen sijaan olisi kuitenkin tärkeämpää kiinnittää huomiota luotettavan ja oikean tiedon saantiin ennen nivelvaiheen valintaa. Sen sijaan, että nuoria ohjattaisiin erityisesti ammattikoulun polulle, olisi tärkeämpää varmistaa, että nuorilla sekä heidän vanhemmillaan on realistinen kuva kaikista koulutusmahdollisuuksista. Oikean tiedon myötä myös ammatillisen koulutuksen arvostus saattaisi nousta, ja nuoret voisivat valita itselleen sopivimman vaihtoehdon tarjotuista koulutuspoluista. Oikean tiedon saatavuus ja oikeanlaisten ennakko-odotusten luonti on paras keino estää koulupudokkuutta niin lukiossa kuin ammattikoulussakin opiskelevilla nuorilla. Itselle sopivilla ja kiinnostavilla aloilla on myös koulumenestys ja jatkokoulutukseen hakeutuminen todennäköisempää.

6.2.2 Oma toimijuus ja resurssit aktivoivat tiedon arvoa

Erityisesti tiedonhankinnassa tärkeäksi tekijäksi nousi nuorten oma aktiivisuus tiedon keräämisen ja käsittelemisen suhteen. Ne nuoret, jotka ottivat aktiivisesti selvää lukioista ja lukiokoulutuksesta sopeutuivat todennäköisimmin parhaiten lukio-opiskeluun. Osa nuorista oli varsin passiivisia itsenäisen tiedonhankinnan suhteen ja heillä oli valintatilanteessa, vanhemmista sisaruksista riippumatta, heikommat perustiedot lukion ja ammatillisen koulutuksen todellisuudesta.

Järvisen (1999) tutkimuksessa perheen merkityksen katsotaan vähenevän tasaisesti individualistisen ajattelun vallatessa alaa, mutta ainakin tätä työtä varten haastateltujen nuorten puheessa kuitenkin nousi esiin perheen ja muun ympäristön merkittävä vaikutus koulutusvalinnoissa. Kilpi (2010b) on korostanut kotitaustan vaikutusta nimenomaan sosioekonomiselta kannalta, mutta nuorten puheet antavat viitteitä moninaisemman tulkinnan tarpeesta. Ratkaisevammaksi näyttäisikin nousevan nuoren kyky muuntaa perheensä ja omaa sosiaalista pääomaa informaatioksi koulutusvalintoja tehdessä, mikä puolestaan korostaa tulkintaa oman toimijuuden ja aktiivisuuden tärkeydestä koulutusvalinnoissa. Oma toimijuus on ratkaisevaa, sillä aktiivisuudellaan nuoret kartuttavat omaa tietouttaan ja mahdollistavat näin itselleen paremmat lähtökohdat oikean valinnan tekemiseen. Mielenkiintoinen vertailu aiheeseen saadaan, jos muutaman vuoden sisällä on mahdollista suorittaa tutkimus nuorten siirtymisestä kolmannen asteen koulutukseen lukion tai ammattikoulun jälkeen. Lisääntyykö nuorten individualistinen ajattelu iän myötä ja vahvistuvatko omat päätökset ja toiveet vai ohjaavatko perheen ja ympäristön vaikutteet yhä vahvasti nuorten toimintaa?

Erityisesti passiivisten tiedonhankkijoiden kohdalla oppilaanohjauksen tarjoaman tiedon vaikutus helposti korostuu, sillä nuorten passiivinen toimijuus tiedonhankinnassa jättää heidät helpommin vain koululta saatavan pintapuolisen tiedon varaan. Oppilaanohjauksen tarkoituksena ei ole antaa nuorille valmiita vaihtoehtoja, mutta sen tulisi todella ohjata nuoria heidän valintaprosessissaan. Esittelemällä kattavasti ja tasapuolisesti eri tietolähteitä, kuten toisen asteen tutustumispäiviä, kunnan tuottamia tukipalveluita sekä internetin koulutusvalinnan apusivustoja, olisi oppilaanohjauksella hyvät mahdollisuudet tukea ja aktivoida nuorten tiedonhankintaa. Loppujen lopuksi tiedon kerääminen on nuoren omilla harteilla, mutta mitä helpommaksi tiedonsaanti tehdään, sitä todennäköisemmin myös passiiviset valitsijat saadaan aktivoitua koulutuspolun tietoisiksi valitsijoiksi.

Alitolppa-Niitamon (2004) malli korostaa hyvin nuoren oman toimijuuden lisäksi nuoren omien resurssien vaikutusta valintatilanteessa. Toisen polven nuorten kohdalla kulttuuriin sopeutuminen on tapahtunut jo lapsena ja nuori on sisällä suomalaisessa yhteiskunnassa. Nuorten haastatteluissa tämän rinnalle nousee kysymys kielitaidosta. Toisen polven maahanmuuttajanuorilla on selvä kielellinen etulyöntiasema vanhempana maahan saapuneisiin maahanmuuttajiin nähden ja vahva suomen kielen taito oli antanut esimerkiksi haastatelluille nuorille mahdollisuuden tavoitella korkeampaa koulutusta Suomessa. Olisi kuitenkin virheellistä olettaa, että toisen polven nuorten kielitaito on automaattisesti täydellistä, sillä toisenkin polven maahanmuuttajataustaisilla nuorilla saattaa olla erityisiä tarpeita kielikoulutuksen osalta. (Latomaa ja Suni 2010.)

Haastatteluihin osallistuneista nuorista suurin osa oli lukenut suomea äidinkielenä peruskoulussa ja vaihtanut vasta lukiossa S2-opetukseen. Nuorille kieli ei tuottanut arkipäivän vaikeuksia, mutta he kokivat silti S2-opetuksen tason itselleen sopivammaksi. Kieliopetuksessa olisikin tärkeää kiinnittää entistä tarkemmin huomiota nuoren todelliseen kielitaitoon ja ohjata nuori hänelle sopivalle tasolle kielikoulutuksessa, sillä kielitaidon arvioiminen todellista paremmaksi antaa virheellisen kuvan nuorten kielitaidosta valintavaiheessa ja vaikeuttaa nuorten opiskelua jatkossa. Krämer (2008, 9) on tutkimuksessaan todennut ongelmien kielitaidossa saattavan johtaa lopulta motivaation menetykseen ja äärimmäisissä tapauksissa turhautumiseen, mikä voi lopulta purkautua ongelmakäytöksenä. Vahva kielitaito saattaa siis näin osaltaan ehkäistä koulupudokkuutta ja kielellistä segregaatiota sekä tukea maahanmuuttajataustaisten nuorten etenemistä koulutuspoluilla. Koulutuksessa tulisikin huomioida, että kaikki maahanmuuttajataustaiset nuoret saavat jo peruskoulussa tarvittavat valmiudet selviytyä myös toisen asteen, erityisesti lukion, kieliopetuksesta.

Suomalaisen kielikoulutuksen tavoitteena on integroida maahanmuuttajataustaiset nuoret kielellisesti osaksi yhteiskuntaa samalla monikielisyyteen rohkaisten (Latomaa ja Suni 2010, 160–161). Tällöin yhtä tärkeänä voidaan pitää myös oman äidinkielen opetusta. Nuoret kertoivat vanhempien puutteellisen kielitaidon vaikeuttaneen muun muassa tiedonkulkua perheissä koulutusvalintavaiheessa. Haastatellut nuoret olivat opiskelleet omaa äidinkieltään peruskoulun aikana, mutta toisen asteen koulutuksessa nämä opinnot olivat suurimmalla osalla jääneet pois lukujärjestyksestä. Vaikka kaikki aineiston nuoret puhuivat vanhempiensa kanssa omaa äidinkieltään, kokivat useat suomen kuitenkin ensimmäiseksi kielekseen.

Monet toisen polven nuoret ovat usein kielellisiä hybridejä (Hinnenkamp 2000, 7), mutta heillä saattaa silti olla vaikeuksia kommunikoida vaikeita käsitteitä ja asioita vanhemmilleen omalla äidinkielellään. Nuorten oman äidinkielen opetusta olisikin hyvä tukea läpi koulutuspolun, mutta samalla on syytä huomioida myös ensimmäisen polven maahanmuuttajien kielikoulutuksen tärkeys. Vanhempien kielitaito edistää integraatiota suomalaiseen yhteiskuntaan ja saattaa näin osaltaan vahvistaa myös maahanmuuttajataustaisten nuorten menestystä koulutuspoluilla. Vanhempia tulisi entistä aktiivisemmin kannustaa ylläpitämään äidinkieltään perheessä, sillä yhteiskunnallinen paine oppia uuden maan kieltä saattaa aiheuttaa nopeaa kaksikielisyyden rappeutumista (Portes ja Rumbaut 1996, 230–231; Portes ja Schauffler 1994, 640), minkä seurauksena nuorten kommunikaatioyhteys vanhempiin voi hankaloitua.

6.3 KOULUTUSPOLKUJEN SIIRTYMÄ HAASTEENA – VALINNAN VAPAUS JA VASTUU

Alitolppa-Niitamo (2004, 17–18) on puhunut segmentoituneista akkulturaation poluista, ja sama yksilöllisten vaikutteiden moninaisuus on havaittavissa myös koulutuspolkuja tarkasteltaessa. Jokaisen valinnan takana on kirjo tekijöitä ja vaikutteita, jotka luovat nuorten elämän nivelkohdista yksilöllisten valintojen verkon. Toisen polven nuorilla siirtymän haasteet poikkeavat ensimmäisen polven maahanmuuttajien kohtaamista vaikeuksista, mutta tämä ei silti tarkoita sitä, että toisen polven maahanmuuttajanuorten ongelmia tulisi vähätellä. Kaikki maahanmuuttajataustaiset nuoret tulisi nähdä yksilöinä, jotka elävät sekä sosiaalisten että kulttuuristen mutta myös psyykkisten haasteiden keskellä etsien tilaansa ja paikkaansa uudessa kulttuurissa ja ympäristössä. (Alitolppa-Niitamo 2003, 30.) Haastatteluaineiston nuoret vaikuttivat ulkopuolisen silmin varsin hyvin suomalaiseen koulutusjärjestelmään ja yhteiskuntaan kotoutuneilta, mutta heidänkin kokemustensa kautta oli luettavissa viitteitä siirtymien haasteellisuudesta, mikä joiltain osin poikkesi kantaväestön kokemuksista (ks. esim. Järvinen 1999).

Nuorten kokemusten pohjaksi muodostuivat heidän omat resurssinsa ja tiedon määrä lukioon tultaessa. Samalla oman toimijuuden merkitys itsenäistymisprosessissa korostuu. Tiivistäen voidaan todeta, että mitä enemmän nuorella oli oikeaa tietoa koulutuksesta ja mitä tiukempi tukiverkko hänellä oli ympärillään opintojen aikana, sitä helpommalta lukio-opiskelu nuorista tuntui. Maahanmuuttajavanhemmilla on yleisesti kantaväestöä heikommin tietoa suomalaisesta koulutusjärjestelmästä, joten nuorten rooli koulutusvalinnoissa korostuu. Koska monilla maahanmuuttajataustaisilla nuorilla tukiverkko on opiskelun ongelmakohdissa tavallista heikompi, on erittäin tärkeää, että nuorille tarjotaan mahdollisimman paljon avoimia kanavia, joita kautta opintoihin voi hankkia helpotusta ja apua. Näitä haasteita silmällä pitäen nuoren koulutusvalinta ja lukio-aika saattavat muodostua vaativaksi kokemukseksi. Monilla maahanmuuttajataustaisilla nuorilla, erityisesti toisessa polvessa, vastuu omista opinnoista on suuri, ja tämä saattaa tehdä koulutuspolun valinnasta ja opintojen alkamisesta vaativan kokemuksen. Lisäksi monilla toisen polven maahanmuuttajataustaisilla nuorilla asema suomalaisen kulttuurin ja kielen tulkkina saattaa lisätä vastuuta perheessä.

Nuorilla halu itsenäistyä oli voimakas, ja lukion aloittaminen koettiin usein askeleeksi kohti aikuisempaa ja itsenäisempää elämää. Koska monet nuoret korostivat valintansa itsenäistä luonnetta, jopa pitämällä tietoisesti vanhempiaan sivussa prosessista, on myös nuorten itsenäiselle päätöksenteolle rakennettava vahva tukipohja. Osalla nuorista itsenäistymisprosessissa oli havaittavissa myös ristivetoa kahden kulttuurin välillä. Nuoret kaipasivat omaa päätösvaltaa ja vastuuta omasta elämästään. Toisaalta vanhempia kunnioitettiin paljon, ja heidän hyväksyntänsä oli osalle nuorista korostuneen tärkeää. Näitäkään itsenäistymispyrkimyksiä ei kuitenkaan voi lukea yksin nuorten etnisen taustan aiheuttamiksi, sillä suurena osatekijänä on otettava huomioon nuorten ikä. Haastateltavat olivat 16–18-vuotiaita eli iässä, jossa jokainen nuori, etnisestä taustastaan riippumatta, ottaa etäisyyttä vanhempiinsa ja kokeilee siipiään. Tämä ristiriita itsenäistymisen ja perheen välillä näkyi nuorten halussa korostaa omia itsenäisiä päätöksiään, mutta samalla toiveissa siitä, että vanhemmat myös neuvoisivat, kuuntelisivat ja kannustaisivat nuoria tämän päätöksenteossa. Koska lasten kouluttautuminen oli monille vanhemmille niin tärkeää, näkyi tämä koulutususko lasten kannustamisena ja joskus jopa painostamisena korkean koulutuksen tielle.

[5] Aiheesta on tehty tutkimusta Yhdysvalloissa jo pitkään. Ks. esim. Delgado-Gaitan 1988

Vanhempien ymmärryksen ja tiedon lisääminen auttaa heitä suhtautumaan lukioon oikein, eivätkä vaatimukset ja odotukset lasta kohtaan nouse kohtuuttoman suuriksi.

Nuorten koulutusajattelussa mielenkiintoinen piirre oli myös ajatus koulutuksesta kunnian kysymyksenä paitsi itselle myös vanhemmille. Nuoret korostivat opiskelevansa omaa tulevaisuuttaan varten, mutta samalla taustalla oli ajatus vanhempien kunnioituksen saavuttamisesta opiskelemalla paljon. Tavallaan nuoret tällä ajatuksella uusintavat vanhempiensa ajatusta koulutuksesta paremman elämän takaajana ja statussymbolina. Tässä kohdin etnisen ylitulkinnan mahdollisuus korostuu. Ajatus kunniasta tai vanhempien tekemisestä ylpeiksi ei itsessään ole etniseen taustaan sidottu, sillä nuorten tarve hakea hyväksyntää vanhemmiltaan on varmastikin varsin universaali piirre. Tosin individualistisemman ajattelun Suomessa nuorten omaa toimijuutta korostetaan ehkä turhankin paljon valinnassa ja joissain kulttuureissa velvollisuus perhettä kohtaan saattaa korostua (ks. esim. Nicholas ym. 2008, 237–238). Sen sijaan haastatteluissa poikkeuksellinen piirre oli nuorten puhe, jossa korostui ylpeys onnistumisesta myös oman etnisen viiteryhmän kehyksessä. ”Meidänmaalaisia ei ole moniakaan lukiossa” -tyyppinen ajattelu oli yleistä, ja nuoret kokivat tätä kautta tuottaneensa kunniaa paitsi vanhemmilleen myös koko etniselle yhteisölleen Suomessa.

Tässä puheessa nousee esiin nuorten hybridinen rooli ensimmäisen polven maahanmuuttajien ja kantaväestön välillä. Samalla nuoret tämänkaltaisen puheen avulla loitonsivat itseään perinteisistä maahanmuuttajastereotypioista ja loivat kuvaa itsestään onnistujina (vrt. esim. Peltola 2010 ja Kurki 2008). Tätä määritelmää tarkastellen on mielekästä tarkastella myös akkulturaatio-termin käyttöä suhteessa toisen polven maahanmuuttajanuoriin. Akkulturaatiolla tarkoitetaan sen klassisessa merkityksessä kahden eri kulttuurisen perinteen kohtaamista ja sulautumista toisiinsa (Redfield ym. 1936, 149). Oman tulkintani mukaan toisen polven nuoret voidaan nähdä kahden kulttuurin välillä joustavasti liikkuvina yksilöinä, jotka sopeuttavat identiteettiään tilanteen mukaisesti. Toisen polven maahanmuuttajanuoret ovat hybridejä (ks. esim. Hinnenkamp 2000, 6), joille on muodostunut oma kulttuurinen piiri vanhempien kulttuuritaustan ja suomalaisen kulttuuriperimän välille.

Tutkimalla maahanmuuttajataustaisten nuorten asenteita ja kokemuksia koulu-maailmasta saadaan selville tärkeää informaatiota paitsi koulujärjestelmästä myös kansallisista arvoista ja päämääristä (Suárez-Orozco ym. 2008, 29). Toisen polven maahanmuuttajanuoria voidaan lisäksi pitää paitsi koulutuspoliittisesti tärkeänä mittarina myös akkulturaatioprosessin onnistumisen osoittajina. Kouluilla katsotaan olevan tärkeä rooli nuorten kasvun tukemisessa ja maahanmuuttajanuorten kohdalla koululla on erityisen tärkeä tehtävä toimia linkkinä nuorille vastaanottavaan yhteiskuntaan (Alitolppa-Niitamo 2003, 19). Toisen polven nuorilla yhteiskuntaan sopeutuminen tapahtuu jo nuorena, mutta on huomioitava, että varhainenkaan sopeutuminen ei välttämättä poista erityistarpeita koulutuspoluilla.

7 Lopuksi

Portes ja Rumbaut (2001) korostavat, että maahanmuuttajasukupolvet tasapainottelevat usein kahden kulttuurin välillä; toisilta sopeutuminen käy helpommin kuin toisilta, eikä samaa sopeutumisen kaavaa voi soveltaa kaikkiin. Sama yksilöllisen mukautumisen ja toiminnan malli on syytä pitää mielessä myös koulutusvalintoja tarkasteltaessa. Suomalaisessa keskustelussa tulisikin uusien maahanmuuttajasukupolvien myötä siirtyä poispäin etnistävästä ja ongelmalähtöisestä maahanmuuttajapuheesta ja -tutkimuksesta. Tulevaisuudessa tulisi pyrkiä kiinnittämään enemmän huomiota Martikaisen (2007, 38) peräänkuuluttamaan sukupolvien tarkasteluun eri elämänvaiheissa. Koulunsa kesken jättävä maahanmuuttajataustainen nuori ei automaattisesti ole epäonnistunut akkulturaatiossa, samoin kuin lukioon ja kolmannelle asteelle päätyvä nuori ei ole automaattisesti integroitunut täydellisesti yhteiskuntaan. Koulumenestykseen vaikuttavat useat tekijät, joista nuoren omat resurssit ja toimijuus näyttelevät niin suurta osaa, että nuoren onnistumista tai epäonnistumista koulutuspolulla on mahdotonta pitää yksin järjestelmän tai integraatioprosessin ansiona tai epäonnistumisena.

Tämä yksilöllisten valintojen kirjo ei kuitenkaan poista yhteiskunnan vastuuta nuorten koulutuspolkujen tukemisessa. Koska sopeutuminen on toiselle polvelle ensimmäistä helpompaa, jäävät nuorten tarpeet usein muun maahanmuuttaja- ja kotoutumiskeskustelun taustalle. Myös tukipalveluiden tarjonnassa toinen polvi jää helposti ensimmäisen polven akuuttien kotoutumistarpeiden varjoon. Toisen polven nuoret ovatkin monelta osin väliinputoajia, sillä he eivät täytä stereotyyppisen kielitaidottoman ja kouluttamattoman maahanmuuttajan kriteerejä. On kuitenkin epärealistista olettaa, että erilaisista lähtökohdista ja taustoista tulevat nuoret integroituvat ja sopeutuvat suomalaiseen järjestelmään automaattisesti koulupolulle astuessaan.

Suomessa kansainvälisesti myöhään eteen tuleva ensimmäinen koulutuksen nivelvaihe jättää myös enemmän vastuuta nuorten omille harteille. Maahanmuuttajataustaisilla nuorilla tämä vastuu saattaa korostua kantaväestön nuoria heikomman tukiverkon vuoksi. Tulevaisuutta silmälläpitäen onkin tärkeää taata kaikille nuorille samat lähtökohdat. Nuorten omia resursseja voidaan vahvistaa ja koulutusvalintatilanteessa olevia nuoria voidaan kannustaa aktiivisuuteen. Pelkkä palveluiden olemassaolo ei kuitenkaan riitä tukitekijäksi. Palveluiden nykyistä paremman kohdentuvuuden takaamiseksi on maahanmuuttajatutkimuksessa tärkeää havaita ja tunnistaa näiden nuorten erityistarpeita ja kehittää palveluita myös heidän valintaprosessiaan silmälläpitäen. Tässä myös koulun tarjoaman ohjauksen ja neuvonnan osuus korostuu.

Kokonaisvaltaisempi kuva valintaprosesseista ei palvele vain lukioiden ja korkeakoulujen etua. Näiden rakenteellisten ja osin yhteiskuntaan sisäänrakennettujen tekijöiden ymmärtäminen luo mahdollisuudet ohjata nuoria heille sopiville aloille. Osa esille tulleista vaikutteista ja tekijöistä pätee myös kantaväestön koulutusvalintaprosesseissa, joten nuorten haastatteluiden perusteella myös kantaväestön nuorten valintaprosesseissa saattaa olla vastaavia ongelmakohtia. Maahanmuuttajataustaisilla nuorilla tämän prosessin ymmärtäminen on kuitenkin erityisen tärkeää, sillä siirtymien haastavuuden vuoksi heillä on erityisen suuri riski jäädä koulutusjärjestelmän ja samalla yhteiskunnan laidoille (Kilpi 2010a). Koulutuskysymyksen ratkaisemisessa on samalla kyse syrjäytymisen ehkäisemisestä, sillä turhautuminen ja epätietoisuus saattavat johtavat huonoihin valintoihin tai jopa koulupudokkuuteen.

Ylevästi voidaankin ajatella, että on yhteiskunnan tehtävä varmistaa, että koulutuksellinen tasa-arvoisuus toteutuu kaikkien nuorten kohdalla. On naiivia odottaa, että maahanmuuttajanuorten menestys koulupolulla tasoittuu kaikilla ryhmillä automaattisesti kantaväestön tasolle sukupolvien kuluessa. Esimerkiksi Yhdysvalloissa kehityssuunta on ollut päinvastainen ja maahanmuuttajien koulumenestys on heikentynyt tasaisesti sukupolvi sukupolvelta (Suárez-Orozco ym. 2008, 31–32). Yksi syy tähän negatiiviseen kehitykseen saattaa olla kulttuurinen pettymys; maahanmuuttajataustaiset työllistyvät kantaväestöä heikommin, ja koulutus ei tuotakaan odotettua menestystä uudessa maassa.

Perinteisesti työtä, koulutusta ja tuloja on pidetty Suomessa kotoutumisen mittareina (Alitolppa-Niitamo 2005, 39–41). Koska vanhempien taustat vaikuttavat voimakkaasti nuorten menestykseen koulutuspoluilla, on vanhempien integraatioon ja työllistymiseen kiinnitettävä myös jatkossa entistä suurempaa huomiota (vrt. Kilpi 2010b). Kotimaassaan koulutettujen ja hyväosaisten aikuisten työllistyminen Suomessa on pysynyt monilla ryhmillä matalana vuodesta toiseen (Peltola 2010, 79). Heikon työllistymisen taustalla voi olla useita tekijöitä, kuten heikko kielitaito tai kulttuurisen kompetenssin puute, mutta työmarkkinoiden syrjiviä käytäntöjä ei myöskään voida jättää pois laskuista (ks. esim. Ahmad 2005, 15; Forsander 2002). Rasismiin ja yhteiskunnan syrjiviin käytäntöihin ei tässä työssä ole otettu kantaa, mutta myös näiden tekijöiden vaikutusta tulee tarkastella suhteessa nuorten kouluttautumiseen ja erityisesti nuorten pääsyyn työmarkkinoille sekä menestykseen työelämässä koulutuksen loppuun saattamisen jälkeen (ks. esim. Forsander 2002).

Pelkkä vanhempien aseman kohentaminen työmarkkinoilla ei kuitenkaan automaattisesti paranna nuorten asemaa koulutukseen päätymisessä. Toisen polven maahanmuuttajanuorten määrä lisääntyy Suomessa tasaisesti, ja vanhimmat heistä ovat nyt saavuttamassa iän, jossa he tekevät tulevaisuuden suunnitelmiaan ja valintojaan suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Toisen ja kolmannen maahanmuuttajapolven kotoutumisen ja menestymisen takaamiseksi on pidettävä huolta, että koulutus ei ole vain katteeton lupaus paremmasta tulevaisuudesta. On tärkeää, että näiden nuorten siirtymistä myös korkeampaan koulutukseen, yliopistoihin ja ammattikorkeakouluihin, tutkitaan tarkemmin lähitulevaisuudessa. On kallista ja tehotonta kouluttaa ihmisiä, jos heidän asemansa työmarkkinoilla ovat lähtökohtaisesti kantaväestön edustajia heikommat[5].

Koulutuksen tasa-arvoa pidetään kiistämättä suomalaisen koulutuspolitiikan johtotähtenä ja sen toteutumisesta ollaan usein ylpeitä (Kuusela ym. 2008, 7). Yhteiskunnallisesti tärkeäksi kysymykseksi nousee toisen polven ja välisukupolven maahanmuuttajanuorten varustaminen kantaväestön kanssa samoin kyvyin ja tiedoin, jotta koulutuksen tasa-arvoisuus toteutuu kaikkien nuorten kohdalla (Alitolppa-Niitamo 2004, 17). Maahanmuuttajataustaisten nuorten tasavertaisten oikeuksien ja mahdollisuuksien takaamisella voidaan ehkäistä nuorten syrjäytymistä ja etnistä marginalisaatiota. Koulutuksen avulla nuoret sidotaan vahvasti osaksi suomalaista yhteiskuntaa nyt ja tulevaisuudessa. Kaikkien tasaveroiset oikeudet koulutukseen luovat perusteet aktiiviselle osallistumiselle yhteiskunnalliseen elämään sen kaikilla osa-alueilla luoden samalla perustaa koko yhteiskunnan hyvinvoinnille.

Lähteet

Ahmad, Akhlaq (2005). Getting a Job in Finland.The Social Networks of Immigrants from the Indian Subcontinent in the Helsinki Metropolitan Labour Market. Sosiologian väitöskirjatutkimus. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Alasuutari, Pertti (1999). Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Alitolppa-Niitamo, Anne (2001). Liminalities: Expanding and Contrasting the Options of Somali Youth in the Helsinki Metropolitan Area. Teoksessa Yearbook of Population Research in Finland 37. Helsinki: Väestöntutkimuslaitos, Väestöliitto, 126–147.

Alitolppa-Niitamo, Anne (2002). The Generation In-Between: Somali Youth and Schooling in Metropolitan Helsinki. Intercultural Education 13:(3), 275–290.

Alitolppa-Niitamo, Anne (2003). Liminaalista jäsenyyteen. Somalinkielisten nuorten siirtymien haasteita. Teoksessa Harinen, Päivi (toim.). Kamppailuja jäsenyyksistä. Etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa. Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 38. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 17–32.

Alitolppa-Niitamo, Anne (2004). The Icebreakers - Somali Speaking Youth in Metropolitan Helsinki with a Focus on the Context of Formal Education. The Family Federation of Finland, The Population Research Institute D 43/2004. Helsinki: Väestöliitto.

Alitolppa-Niitamo, Anne (2005). Maahanmuuttajataustaiset perheet ja hyvinvoinnin edellytykset. Teoksessa Alitolppa-Niitamo, Anne; Söderling, Ismo ja Fågel, Stina (toim.). Olemme muuttaneet. Näkökulmia maahanmuuttoon, perheiden kotoutumiseen ja ammatillisen työn käytäntöihin. Helsinki: Väestöliitto, Kotipuu, 37–46.

Alitolppa- Niitamo, Anne (2010). Perheen akkulturaatio ja sukupolvien väliset suhteet. Teoksessa Martikainen, Tuomas ja Haikkola, Lotta (toim.) (2010). Maahanmuutto ja sukupolvet. Tietolipas 233. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 45–64.

Alitolppa-Niitamo, Anne ja Söderling, Ismo (2005). Johdanto. Teoksessa Alitolppa-Niitamo, Anne; Söderling, Ismo ja Fågel, Stina (toim.). Olemme muuttaneet. Näkökulmia maahanmuuttoon, perheiden kotoutumiseen ja ammatillisen työn käytäntöihin. Helsinki: Väestöliitto, Kotipuu, 7–12.

Alitolppa-Niitamo, Anne; Söderling, Ismo ja Fågel, Stina (toim.) (2005). Olemme muuttaneet. Näkökulmia maahanmuuttoon, perheiden kotoutumiseen ja ammatillisen työn käytäntöihin. Helsinki: Väestöliitto, Kotipuu.

Ball, Stephen J. ja Vincent, Carol (1998). 'I Heard it on the Grapevine': 'Hot' Knowledge and School Choice. British Journal of Sociology of Education 19:(3), 377–400.

Bankston, Carl L. ja Zhou, Min (2002). Being Well vs. Doing Well: Self-Esteem and School Performance among Immigrant and Nonimmigrant Racial and Ethnic Groups. The International Migration Review 36:(2), 389–415.

Bayram, Nuran; Nyquist, Hans; Thoburn, Daniel ja Bilgel, Nazan (2009). Turkish Immigrants in Sweden: Are they Inegrated? The International Migration Review 43:(1), 90–111.

Berry, John W. (1992). Acculturation and Adaptation in a New Society. International Immigration 30, 69–85.

Berry, John W. (1997). Immigration, Acculturation and Adaptation. Applied Psychology: An International Review 46:(1), 5–68.

Berry, John W.; Poortinga, Ype H.; Segall, Marshall H. ja Dsen, Pierre R. (1992). Cross-cultural Psychology: Research and Applications. Cambridge: Cambridge University Press.

Berry, John W.; Kim, Uichol; Minde, Thomas ja Mok, Doris (1987). Comparative Studies of Acculturation Stress. The International Migration Review 21:(3), 491–511.

Berry, John W.; Poortinga, Ype H.; Segall, Marshall H.; Pandey, Janak ja Kâğitçibaşi, Çiğdem (toim.) (1997). Handbook of Cross-cultural Psychology: Social behavior and Applications. Second Edition. Boston/London/Toronto/Sydney/Tokyo/Singapore: Allyn and Bacon.

Berry, John W. ja Sam, David L. (1997). Acculturation and Adaptation. Teoksessa Berry, John W.; Poortinga, Ype H.; Segall, Marshall H.; Pandey, Janak ja Kâğitçibaşi, Çiğdem (toim.): Handbook of Cross-cultural Psychology: Social behavior and applications. Second Edition. Boston, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore: Allyn and Bacon, 291–326.

Bhatnagar, Joti (toim.) (1981). Educating Immigrants. New York: St. Martin's Press.

Biseth, Heidi (2009). Democracy and Education in a Multicultural Scandinavia: What Mandate is Designed to Educators? International Education 20:(3), 243–254.

Bourdieu, Pierre ja Passeron, Jean-Claude (1990). Reproduction in Education, Society and Culture. Second Edition. London/Newbury Park/New Delhi: Sage Publications ja Theory, Culture and Society.

Braun, Virginia ja Clarke, Victoria (2006) Using Thematic Analysis in Psychology. Qualitative Research in Psychology 3:(2), 77–101.

Crosnoe, Robert (2007). Early Child Care and the School Readiness of Children from Mexican Immigrant Families. The International Migration Review 41:(1), 152–181.

Crul, Maurice ja Vermeulen, Hans (2003). The Second Generation in Europe. The International Migration Review 37:(4), 965–986.

Delgado-Gaitan, Concha (1988). The Value of Conformity: Learning to Stay in School. Anthropology & Education Quarterly 19:(4), 354-381.

Domander, Minna (1992). Maahanmuuttajat ja koulutus. Siirtolaisuustutkimuksia A16. Turku: Siirtolaisuusinstituutti.

Ekstrand, Lars Henric (1981). Unpopular Views on Popular Beliefs About Immigrant Children: Contemporary Practices and Problems in Sweden. Teoksessa Bhatnagar, Joti (toim): Educating Immigrants. New York: St. Martin's Press, 184–213.

Elovainio, Päivi (1992). Muuttuva koulutus. Teoksessa Riihinen, Olavi (toim.) Sosiaalipolitiikka 2017. Näkökulmia suomalaisen yhteiskunnan kehitykseen ja tulevaisuuteen. Sitran julkaisusarja no. 123. Porvoo: WSOY, 413–432.

Feliciano, Cynthia ja Rumbaut, Rubén G. (2005). Gendered Paths: Educational and Occupational Expectations and Outcomes Among Adult Children of Immigrants. Ethnic and Racial Studies 28:(6), 1087–1118.

Foner, Nancy; Rumbaut, Rubén G. ja Gold, Steven J. (2000). Introduction. Immigration and Immigration Research in the United States. Teoksessa Foner, Nancy; Rumbaut, Rubén G. ja Gold, Steven J (toim.): Immigration Research for a New Century. Multidisciplinary Perspectives. New York: Russel Sage Foundation, 1–43.

Foner, Nancy; Rumbaut, Rubén G. ja Gold, Steven J. (toim.) (2000). Immigration Research for a New Century. Multidisciplinary Perspectives. New York: Russel Sage Foundation.

Forsander, Annika (2002). Luottamuksen ehdot. Maahanmuuttajat 1990-luvun suomalaisilla työmarkkinoilla. Väestöntutkimuslaitoksen julkaisusarja D 39/2002. Helsinki: Väestöntutkimuslaitos, Väestöliitto.

Forsander, Annika (2004). Social Capital in the Context of Immigration and Diversity: Economic Participation in the Case of the Nordic Welfare States. Journal of International Migration and Integration 5:(2), 207–227.

Fry, Richard (2007). Are Immigrant Youth Faring Better in U.S. Schools? The International Migration Review 41:(3), 579–601.

Gans, Herbert J. (2000). Filling in Some Holes: Six Areas of Needed Immigration Research. Teoksessa Foner, Nancy; Rumbaut, Rubén G. ja Gold, Steven J (toim.): Immigration Research for a New Century. Multidisciplinary Perspectives. New York: Russel Sage Foundation, 76–89.

Gans, Herbert J. (2009). First Generation Decline: Downward Mobility Among Refugees and Immigrants. Ethnic and Racial Studies 32:(9), 1658–1670.

Haavio-Mannila, Elina ja Stenius, Kerstin (1974). Mental Health Problems of New Ethnic Minorities in Sweden. Acta Sociologica 4, 367–392.

Harinen, Päivi (toim.) (2003). Kamppailuja jäsenyyksistä. Etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa. Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 38. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.

Heath, Anthony F.; Rothon, Catherine ja Kilpi, Elina (2008). The Second Generation in Western Europe: Education, Unemplyment, and Occupational Attainment. Annual Review of Sociology 34, 211–235.

Hinnenkamp, Volker (2000). ”Gemischt sprechen” von Migrantenjugendlichen als Ausdruck ihrer Identität. Der Deutschunterricht (5), 96-107.

Irwin, Sarah (2009). Family Contexts, Norms and Young People’s Orientations: Researching Diversity. Journal of Youth Studies 12:(4), 337–354.

Jaakkola, Magdalena (1994). Ulkomaalaisasenteet Suomessa ja Ruotsissa. Teoksessa Liebkind, Karmela (toim.). Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Helsinki: Gaudeamus, 50–81.

Jasinskaja-Lahti, Inga ja Liebkind, Karmela (2000). Venäjänkielisten maahanmuuttajanuorten perhearvot ja identiteetti. Teoksessa Liebkind, Karmela (toim.): Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus, 124–137.

Jonsson, Jan O. (1994). Förskola – en strategi föt jämlighet? I Robert Erikson & Jan O. Jonsson (red.) Sorteringen i skolan. Studier av snedrekryteringen och utbildingens konsekvensser. Tukholma: Carlssons, 13-42.

Järvinen, Tero (1999). Peruskoulusta toisen asteen koulutukseen. Siirtymävaiheen kokemukset ja koulutusvalintojen taustatekijät oppilaiden kertomina. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C, osa 150. Turku: Turun Yliopisto.

Kilpi, Elina (2010a). Toinen Sukupolvi peruskoulun päättyessä ja toisen asteen koulutuksessa. Teoksessa Martikainen, Tuomas ja Haikkola, Lotta (toim.): Maahanmuutto ja sukupolvet. Tietolipas 233. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 110–132.

Kilpi, Elina (2010b). The Education of Children of Immigrants in Finland. Tohtorin väitöskirja, St. Anthonys College University of Oxford.

Kivinen, Osmo ja Rinne, Risto (1995). Koulutuksen periytyvyys. Nuorten koulutus ja tasa-arvo Suomessa. Koulutus 1995:4. Helsinki: Tilastokeskus.

Kivinen, Osmo; Rinne, Risto ja Kivirauma, Joel (1985). Koulun käytännöt: Koulutussosiologinen tarkastelu. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos: Julkaisusarja A:105.

Kortteinen, Matti (§annetun lain muuttamisesta 1215/2005. http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2005/20051215. Viitattu 28.3.2011.

Krämer, Daniela (2008). Kiezdeutsch - Sprachliche und kommunikative Merkmale im sprechsprachlichen Register von Berlinern mit türkischer Herkunftssprache. Norderstedt: Grin Verlag.

Kumpulainen, Timo (toim.) (2009). Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2009. Helsinki: Opetushallitus.

Kunz, Egon F. (1973). The Refugee in Flight: Kinetic Models and Forms of Displacement. International Migration Review, 7:(2), 125–146.

Kurki, Tuuli (2008). Maahanmuuttajiksi nimetyt - Etnografinen tutkimus eroista ja toimijuudesta peruskoulun päättyessä. Helsingin yliopiston kasvatustieteiden laitoksen pro gradu -tutkielma.

Kuula, Arja (2006). Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Kuusela, Jorma; Etelälahti, Aulikki; Hagman, Åke; Hievanen, Raisa; Karppinen, Krister; Nissilä, Leena; Rönnberg, Ulla ja Siniharju, Marjatta (2008). Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus - tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä. Helsinki: opetushallitus.

Latomaa, Sirkku ja Suni, Minna (2010). Toisen sukupolven kielelliset valinnat. Teoksessa Martikainen, Tuomas ja Haikkola, Lotta (toim.). Maahanmuutto ja sukupolvet. Tietolipas 233. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 151–174.

Lewin, Fereshteh Ahmadi (2001). Identity Crisis and Integration: The Divergent Attitudes of Iranian Immigrant Men and Women towards Integration into Swedish Society. Inetrnational Migration 39:(3), 121–135.

Liebkind, Karmela (1994). Maahanmuuttajat ja kulttuurien kohtaaminen. Teoksessa Liebkind, Karmela (toim.). Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Helsinki: Gaudeamus, 21–49.

Liebkind, Karmela (2000). Kun kulttuurit kohtaavat. Teoksessa Liebkind, Karmela (toim.). Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus, 13¬–27.

Liebkind, Karmela (toim.) (1994). Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Helsinki: Gaudeamus.

Liebkind, Karmela (toim.) (2000). Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus.

Markkanen, Sanna (2010). Toisen sukupolven koulumenestyksen ymmärtäminen ja tutkiminen Suomessa. Teoksessa Martikainen, Tuomas ja Haikkola, Lotta (toim.). Maahanmuutto ja sukupolvet. Tietolipas 233. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 133–148.

Martikainen, Tuomas (2007). Maahanmuuttajaväestön sukupuolittuneisuus, perheellistymi-

nen ja sukupolvisuus. Teoksessa Martikainen, Tuomas ja Tiilikainen, Marja. (toim.). Maahanmuuttajanaiset: Kotoutuminen, perhe ja työ. Helsinki: Väestöliitto, Väestöntutkimuslaitos, 38–67.

Martikainen, Tuomas ja Haikkola, Lotta (toim.) (2010). Maahanmuutto ja sukupolvet. Tietolipas 233. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Martikainen, Tuomas ja Haikkola, Lotta (2010). Johdanto – Sukupolvet maahanmuuttajatutkimuksessa. Teoksessa Martikainen, Tuomas ja Haikkola, Lotta (toim.) (2010). Maahanmuutto ja sukupolvet. Tietolipas 233. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 9–43.

Martikainen, Tuomas ja Tiilikainen, Marja. (toim.) (2007). Maahanmuuttajanaiset: Kotoutuminen, perhe ja työ. Helsinki: Väestöliitto, Väestöntutkimuslaitos.

Mehan, Hugh; Villanueva, Irene; Hubbard, Lea; Lintz, Angelina ja Okamoto, Dina (1996). Constructing School Success: The Consequences of Untracking Low Achieving Students. New York: Cambridge University Press.

Myrskylä, Pekka (2009). Koulutus periytyy edelleen. Hyvinvointikatsaus 1/2009. Helsinki: Tilastokeskus.

Nekby, Lena; Rödin, Magnus ja Özcan Gülay (2009). Acculturation Identity and Higher Education: Is There a Trade-off Between Ethnic Identity and Education? The International Migration Review 43:(4), 938–973.

Nicholas, Tekla; Stepick, Alex ja Dutton Stepik, Carol (2008). ”Here’s Your Diploma, Mom!” Family Obligation and Multiple Pathways to Success. The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science 2008 (620), 237–252.

Okano, Kaori (1995). Rational Decision Making and School-based Job Referrals for High School Students in Japan. Sociology of Education 68:(1), 31–47.

Opetushallitus (2004). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus (2008) Opetushallituksen verkkojulkaisuja. Opetushallituksen työryhmä. Maahanmuuttajataustaiset opiskelijat lukiokoulutuksessa 2008. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus (2010). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset. Määräys 29.10.2010, DNRO 50/011/2010. Helsinki: Opetushallitus.

Opetusvirasto (2011). Sähköpostitse 21.2.2011 opetusvirastolta saadut tilastotiedot ammatillisten oppilaitosten ja lukioiden oppilasrekisteristä päivämäärällä 20.1.2011. Helsinki: Operusvirasto.

Peltola, Marja (2010). Ulossuljettu keskiluokka? Maahanmuuttajataustaiset nuoret, perhe ja yhteiskunnallinen asema. Teoksessa Martikainen, Tuomas ja Haikkola, Lotta (toim.): Maahanmuutto ja sukupolvet. Tietolipas 233. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 66–83.

Peltola, Ulla ja Metso, Laura (2008). Maahanmuuttajien kuntoutumisen ja työllistymisen tukeminen Helsingissä. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 79/2008. Helsinki: Kuntoutussäätiö.

Perez-Prieto, Hector (1992). Skola och Erfarenhet: Elevernas perspektiv. Skolkärriärer och erfarenheter i ett longitudinellt perspektiv. Uppsala: Acta Uviversitatis Upsaliensis.

Perhoniemi, Riku ja Jasinskaja-Lahti, Inga (2007). Maahanmuuttajien kotoutuminen 7 vuoden seurannan valossa. Finnish Journal of Ethnicity and Migration 2, 21–34.

Portes, Alejandro (1996). Preface. Teoksessa Portes, Alejandro (toim.). The New Second Generation. New York: Russel Sage Foundation, ix–x.

Portes, Alejandro (1998). Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology. Annual Review of Sociology 24, 1–24.

Portes, Alejandro (toim.) (1996). The New Second Generation. New York: Russel Sage Foundation.

Portes, Alejandro ja Rumbaut, Rubén G. (1996). Immigrant America. A Portrait. Second Edition. Lontoo: University of California Press, Ltd; Berkley ja Los Angeles: University of California Press.

Portes, Alejandro ja Rumbaut, Rubén G. (2001). Legacies. The Story of the Immigrant Second Generation. Berkley: University of California Press ja New York: Russel Sage Foundation.

Portes, Alejandro ja Schauffler, Richard (1994). Language and the Second Generation: Bilingualism Yesterday and Today. The International Migration Review 28:(4), 640–661.

Rastas, Anna (2005). Kulttuurit ja erot haastattelutilanteessa. Teoksessa Ruusuvuori, Johanna ja Tiittula, Liisa (toim.). Haastattelu – Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 78-102.

Reay, Diane; David, Miriam E. ja Ball, Stephen (2005). Degrees of Choice. Social Class, Race and Gender in Higher Education. Stoke on Trent (UK)/Sterling (US): Trentham Books.

Redfield, Robert; Linton, Ralph ja Herskovits, Melville J. (1936). Memorandum for the Study of Acculturation. American Anthropologist 38:(1), 149–152.

Riihinen, Olavi (1992) (toim.). Sosiaalipolitiikka 2017. Näkökulmia suomalaisen yhteiskunnan kehitykseen ja tulevaisuuteen. Sitran julkaisusarja no. 123. Porvoo: WSOY.

Rinne, Risto; Kivinen, Osmo ja Ahola, Sakari (1992). Aikuisten kouluttautuminen Suomessa. Osallistuminen, keskustelu ja preferenssit. Koulutussosiologian tutkimusyksikön tutkimusraportteja 10. Turku: Koulutussosiologian tutkimusyksikkö. Turun yliopisto.

Romakkaniemi, Harri (1998). Koulutus kotoutumisen tukena. Selvitys maahanmuuttajaoppilaiden sijoittumisesta toisen asteen opintoihin Helsingissä syksyllä 1997. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B4:1998. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.

Rumbaut, Rubén G. (1996). The Crubicle Within: ethnic identity, self-esteem and segmented assimilation among children of immigrants. The International Migration Review 28:(4), 748–794.

Rumbaut, Rubén 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.

Rumbaut, Rubén G. (2005). Turning Points in the Transition to Adulthood: Determinants of Educational Attainment, Incarceration, and early Childbearing Among Children of Immigrants. Ethnic and Racial Studies 28:(6), 1041–1086.

Ruusuvuori, Johanna ja Tiittula, Liisa (toim.) (2005). Haastattelu – Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Skutnabb-Kangas, Tove (1979). Ruotsinsuomalaisten kieliongelmista. Teoksessa Munter, Arja (toim.). Ruotsiin muuton ongelmat. Siirtolaisuustutkimuksia A7. Turku: Siirtolaisuusinstituutti, 119–143.

Suárez-Orozco, Carola ja Suárez-Orozco, Marcelo M. (2001). Children of Immigration. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Suárez-Orozco, Carola; Suárez-Orozco, Marcelo M. ja Todorova, Irina (2008). Learning a New Land. Immigrant Students in American Society. Cambridge; Massachusets ja Lontoo: The Belknap Press of Harvard University Press.

Teräs, Marianne; Niemi, Emilia; Stein, David ja Välinoro, Matleena (2010). Muunkieliset nuoret siirtymävaiheessa peruskoulusta toiselle asteelle Helsingissä. Helsingin kaupungin maahanmuutto-osasto.

Thomson, Mark ja Crul, Maurice (2007). The Second Generation in Europe and The United States; How is the Transatlantic Debate Relevant for Further Research on the European Second Generation? Journal of Ethnic and Migration Studies 33:(7), 1025–1041.

Thomson, Rachel; Henderson, Sheila ja Holland, Janet (2003). Making the Most of What You've Got? Resources, Values and Inequalities in Young Women's Transitions to Adulthood. Educational Review 55:(1), 33-46.

Tienari, Janne; Vaara, Eero ja Meriläinen, Susan. Yhteisyyden rakentuminen haastattelussa (2005). Teoksessa Ruusuvuori, Johanna ja Tiittula, Liisa (toim.). Haastattelu – Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 103-124.

Tiittula, Liisa ja Ruusuvuori, Johanna (2005). Johdanto. Teoksessa Ruusuvuori, Johanna ja Tiittula, Liisa (toim.). Haastattelu – Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 9-21.

Timmerman, Christiane; Vanderwaeren, Els ja Crul, Maurice (2003). The Second Generation in Belgium. The International Migration Review 37:(4), 1065–1090.

Tuomi, Jouni ja Sarajärvi, Anneli (2002). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tuomi, Jouni ja Sarajärvi, Anneli (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

van Niekerk, Niels (2007). Second Generation Caribbeans in the Netherlands: Different Migration Histories, Diverging Trajectories. Journal of Ethnic and Migration Studies 33:(7), 1063–1081.

Vilkama, Katja (2010). Kaupungin laidalla. Kantaväestön ja maahanmuuttajataustaisten alueellinen eriytyminen Helsingissä. Terra 122:(4), 183–200.

Waters, Mary C. (2000). The Sociological Roots and Multidiciplinary Future of Immigration Research. Teoksessa Foner, Nancy; Rumbaut, Rubén G. ja Gold, Steven J (toim.): Immigration Research for a New Century. Multidisciplinary Perspectives. New York: Russel Sage Foundation, 44–48.

Waters, Mary C. ja Jiménez, Tomás (2005). Assessing Immigrant Assimilation: New Empirical and Theoretical Challenges. Annual Review of Sociology 31, 105–125.

Westin, Charles (2003). Young People of Migrant Origin in Sweden. The International Migration Review 37:(4), 987–1010.

Wolbers, Maarten ja Driessen, Geert (1996). Social Class or Ethnic Background? Determinats of Secondary School Careers of Ethnic Minority Pupils. Netherlands' Journal of Social Sciences 32, 109–126.

Zhou, Min ja Bankston, Carl L. III (1996). Social Capital and the Adaptation of the Second Generation: The Case of Vietnamese Youth in New Orleans. Teoksessa Portes, Alejandro (toim.): The New Second Generation. New York: Russel Sage Foundation, 197–220.

INTERNETLÄHTEET

www.data.oph.fi/wera/wera. WERA-web-raporttipalvelu.

www.koulutusnetti.fi (Opetusviraston koulutussivusto)

www.opintoluotsi.fi

www.opiskelijaksi.net

www.aka.fi/fi/A/Suomen-Akatemia/Tama-on-Akatemia/Akatemian-tiedotteet/Suomalaisrekisterit-osoittavat-kuinka-koyhyys-huono-osaisuus-periytyvat-/ (Tiedote Suomen akatemian rahoittamasta ja myöhemmin vuonna 2010 julkaisemasta tutkimuksesta. 25.1.2010)

Liitteet

LIITE 1.

vieraskieliset opiskelijat	nuoret	koko nuorten opiskelijamäärästä %
Englanti	184	
Ranska	42	
Saksa	68	
Venäjä	787	
Viro	259	
Muut kielet	1378	
Yht.	2718	2,7
Kokonais-opiskelijamäärä	100 790	

Vieraskielisten opiskelijoiden määrä lukiokoulutuksessa 2009.
Lähde: Tilastokeskus. Vieraskieliset opiskelijat lukiossa (aikasarja).
Opetushallituksen WERA - web-raportointipalvelu

LIITE 2.

vieraskieliset opiskelijat	nuoret	koko nuorten opiskelijamäärästä %
Englanti	123	
Ranska	25	
Saksa	36	
Venäjä	339	
Viro	152	
Muut	788	
Yht.	1463	4,6
Kokonais-opiskelijamäärä	31 721	

Vieraskielisten opiskelijoiden määrä lukiokoulutuksessa Uudellamaalla 2009.
Lähde: Tilastokeskus. Vieraskieliset opiskelijat lukiossa (aikasarja).
Opetushallituksen WERA - web-raportointipalvelu

LIITE 3.

vieraskieliset opiskelijat 2008	nuoret	prosenttiosuus koko opiskelijamäärästä
Englanti	0	
Ranska	0	
Saksa	1	
Venäjä	1	
Viro	2	
Muut	5	
Yht.	9	0,7
Kokonais-opiskelijamäärä	1361	

Vieraskielisten opiskelijoiden määrä lukiokoulutuksessa Keski-Pohjanmaalla 2009.
Lähde: Tilastokeskus. Vieraskieliset opiskelijat lukiossa (aikasarja).
Opetushallituksen WERA - web-raportointipalvelu

LIITE 4.

Haastattelurunko

Taustatietokysymykset
- Äidinkieli
- Vanhempien äidinkielet
- Vanhempien koulutustaso ja ammatit
- Uskonto
- Monesko vuosi lukiota menossa?
- Suomeen saapumisikä/syntynyt Suomessa
- Harrastukset
- Työssäkäynti?

Haastatteluteemat:

1) Mitä lukio merkitsee?

Mahdollisia tukikysymyksiä itselle:

- Koulutusta, lisäaikaa, perheen turvaa, itsensä kehittämistä?
- Mitä lukio tarkoittaa koulutuksen kannalta?
- Mitä koet, että lukio tarjoaa nyt/tulevaisuudessa?
- Mitä odottaa, että lukion tulisi tarjota.
- Lukio investointina tulevaisuuteen?
- Mitä lukiossa opiskelu tarkoittaa?
- Mihin lukio antaa avaimet?
- Miksi valitsit lukion?
- Olisitko voinut valita myös toisin?
- Oliko oma valinta?
- Millä perusteella juuri tämä oppilaitos on valittu?

2) Lukio opiskelukokemuksena

Mahdollisia tukikysymyksiä:

- Millainen mielikuva lukiosta on?
- Mikä käsitys nyt? Vastaako ennakkokäsityksiä/-odotuksia?
- Mitä on lukio-opiskelu?
- Siirtymän stressi?
- Minkälaiseksi on kokenut opetussisällön, arat tai hankalat asiat?
- Taideaineiden riittävyys?
- ATK?
- Mikä vaikeinta/tylsintä?

- Mikä kiinnostavinta ja helpointa?
- Minkälaiset opettajat: miten auttoi ja miten haittasi
- Lukion muu henkilökunta? Rehtori, terveydenhoitaja, kuraattori yms.

3) Valintatilanne

Mahdollisia tukikysymyksiä:

- Miksi valitsi lukion?
- Oliko lukioon meno selvä valinta?
- Millä logiikalla valittu lukio?
- Oliko ajatuksissa muuta vaihtoehtoa?
- Miten arvioi koulutuksen valinnan merkittävyyttä?
- Koulutuksen arvo?
- Kuinka paljon oli ennakkotietoa? Mistä hankkittu?
- Perustuiko valinta tietoon vai omiin ennakkokäsityksiin?
- Mistä sai tietoa?
o Mikä tieto oli informatiivista ja hyödyllistä?
o Ehdottiko kukaan tai mikään taho valmista vaihtoehtoa?

4) Tärkeä askel elämässä? Siirtymä kokemuksena.

Mahdollisia tukikysymyksiä:

- Näkeekö valinnan nivelkohtana elämässä?
- Oliko itselle oikea valinta?
o Mikä muu olisi voinut olla hyvä?
o Onko tyytyväinen?
o Onko opiskelu mielekästä?
- Miten päätös syntyi?,
o Mikä vaikutti eniten?
o Mitä luvattiin?
o Mikä kilpaileva vaihtoehto?
o Mikä toinen koulutus & entä työ?

5) Vaikutteet valinnassa?

Mahdollisia tukikysymyksiä:

Vanhemmat:
- Mikä oli vanhempien rooli valinnassa?
- Oliko lukio itsenäinen päätös, vai osallistuiko siihen muitakin? Ketä ja miten?
- Miten paljon vanhemmilla oli tietoa koulutusjärjestelmästä ja valintamahdollisuuksista?

Entä itsellä?

Oma aktiivisuus:

- Mistä olisi voinut saada tietoa lisää? Millaista tietoa olisi kaivannut?
- Oliko tietous/etukäteismielikuvat lukiosta vaikuttavina tekijöinä valinnassa?
- Vastaako opiskelu näitä mielikuvia?

Virallinen tieto:
- Oliko peruskoulusta saatu ohjaus riittävää? Millaista tietoa? Mitä olisi halunnut?
- Onko koulujen tarjoamalla ohjauksella merkitystä valinnassa?
- Kannustettiinko/rohkaistiinko tekemään oma valinta?
- Miten vanhemmille kerrottiin mahdollisuuksista peruskoulun jälkeen?

Ystävät:
- Ovatko ystävien kokemukset/neuvot/ohjeet/vaikutus tärkeitä valinnassa?
- Miten lukiolaiseen suhtaudutaan?

6) Koulunkäynnin arki

Mahdollisia tukikysymyksiä:

- Ajankäyttö, matkat, läksyt…
- Miten koulunkäynti rakenteistaa päivän?
- Miten koulu sujuu? Viihtyykö?
- Kotityöt?

7) Talous? Miten rahoitat lukio-opiskelun?

Mahdollisia tukikysymyksiä:

- Vanhemmat? Työt (vkl, osa-aika, kesällä)? Sukulaisten tuki?
- Vaikuttaako tämä koulunkäyntiin?
- Missä asuu? Kenen kanssa? Kuinka kauan
- Työn vai koulutuksen arvostus tulevaisuudessa?

8) Tulevaisuus?

Mahdollisia tukikysymyksiä:

- Miten opiskelu vastannut odotuksia/ mielikuvia? Itsellä? Vanhemmilla?
- Onko jatkokoulutushaaveita?
- Onko muita pitkän tähtäimen suunnitelmia?
- Onko lukio-opinnot arvokas asia tulevaisuudessa?
- Miten ajattelee lukiokoulutuksen muuttuvan tulevaisuudessa?
- Tuleeko sen merkitys laskemaan vai nousemaan?

Huomiona itselle:
- Miten puhuu lukiosta ja valinnasta? Sanavalinnat? Mietitty prosessi? Pitääkö valintaa merkittävänä pitkällä tähtäimellä? Mikä on lukion arvo?

Suomen
Lukiolaisten Liitto

Suomen Lukiolaisten Liitto ry
Ratavartijankatu 2 B
00520 Helsinki
www.lukio.fi