

Minna Körkkö, Merja Paksuniemi,
Sari Niemisalo ja Rauna Rahko-Ravantti
Toim.

Opintie sujuvaksi Lapissa



**Minna Körkkö, Merja Paksuniemi, Sari Niemisalo ja
Rauna Rahko-Ravantti (toim.)**

Opintie sujuvaksi Lapissa

Opintie sujuvaksi -selvityshanke käsitteli etnisiin ryhmiin kuuluvien oppilaiden koulupolkuja Lapissa.

Mikä siirtymävaiheessa koetaan ongelmalliseksi saamelaisoppilaiden kuvaamana? Miten siirtymää voidaan sujuvoittaa maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla? Mitkä seikat nousevat esiin haastettavien kokemuksista?

Julkaisussa esitetään hankkeen aikana saatu tieto sekä ratkaisumalleja, joita voidaan käyttää sellaisenaan tai soveltaen tulevaisuuden koulusiirtymiä suunniteltaessa. Julkaisussa pohditaan siirtymävaiheen merkitystä myös laajemmin eri asiantuntijoiden kirjoitusten kautta. Huomiota kiinnitetään saamelaispedagogiikkaan ja kulttuurisensitiivisyyteen, onnistuneeseen koulupolkuun sekä koulusiirtymien merkitykseen elämänkaareissa ja kulttuurien rajapinnalla.

Opintie sujuvaksi Lapissa

Toimittaneet

Minna Körkkö, Merja Paksuniemi,
Sari Niemisalo ja Rauna Rahko-Ravantti



SIIRTOLAISUUS-
INSTITUUTTI



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND



Elinkeino-, liikenne- ja
ympäristökeskus



Euroopan unioni
Euroopan sosiaalirahasto

Vipuvoimaa
EU:lta
2014–2020

Julkaisu 6, 2017

Julkaisija: Siirtolaisuusinstituutti – <http://www.migrationinstitute.fi>

Copyright © Siirtolaisuusinstituutti & kirjoittajat

Taitto: Jouni Korkiasaari

Kansikuva: © Lapin yliopisto

ISBN 978-952-7167-17-5 (painettu)

ISBN 978-952-7167-18-2 (eBook)

ISSN 2343-3507 (painettu)

ISSN 2343-3515 (eBook)

Painosalama Oy, Turku, 2017

Sisällysluettelo

Kirjoittajatiedot	4
Alkusanat	6

I Opintie sujuvaksi – etnisiin ryhmiin kuuluvat oppilaat koulupolun siirtymävaiheessa

1. Selvityshankkeen teoreettinen tausta, menetelmät ja eettiset kysymykset	9
– <i>Minna Körkkö, Sari Niemisalo, Maiju Saarreharju & Rauna Rahko-Ravantti</i>	
2. Maahanmuuttajaoppilaiden siirtymät perusopetuksesta toisen asteen koulutukseen Lapissa	45
– <i>Minna Körkkö & Sari Niemisalo</i>	
3. ”Koska siitä saa hyvän elämän”	69
– <i>Maiju Saarreharju & Merja Paksuniemi</i>	
4. Saamelaisnuorten opintie Lapissa	97
– <i>Rauna Rahko-Ravantti</i>	
5. Opintie sujuvaksi -hankkeen keskeiset tulokset	115

II Näkökulmia koulusiirtymiin

6. Saamelaispedagogiikka ja kulttuurisensitiivisyys	119
– <i>Pigga Keskitalo</i>	
7. Haasteena saavuttaa onnistunut koulupolku	133
– <i>Elli Heikkilä & Nafisa Yeasmin</i>	
8. Kulttuurien rajapinnalla: Koulusiirtymät elämänkaareissa	149
– <i>Tuija Turunen</i>	
Hakemisto	161

Kirjoittajat



Elli Heikkilä (FT) on tutkimusjohtaja Siirtolaisuusinstituutissa. Hän on myös väestömaantieteen dosentti Oulun ja Turun yliopistossa. Hän on tehnyt tutkimusta esimerkiksi maahanmuuttajista työmarkkinoilla, monikulttuurisista avioliitoista, sekä maan sisäisestä muuttoliikkeestä ja aluekehityksestä.



Pigga Keskitalo (KT, dosentti) toimii apulaisprofessorina Sámi allaskuvlassa (Saamelainen korkeakoulu) Norjan Koutokeinossa luokanopettajakoulutuksessa. Sivutoimenaan hän ohjaa saamelaispedagogiikkaan liittyviä väitöskirjoja Lapin ja Oulun yliopistoissa. Hän on myös Siirtolaisuusinstituutin verkostotutkija. Keskitalo on julkaissut saamelaispedagogiikasta artikkeleita ja kirjoja kansallisesti ja kansainvälisesti.



Minna Körkkö (KM) toimii tutkijana Lapin yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnassa. Hänen tutkimusintressinsä liittyvät tutkimusperustaiseen opettajankoulutukseen, opettajaopiskelijoiden ammatilliseen kehittymiseen, reflektioon sekä lasten, nuorten ja aikuisten koulutukseen. Väitöstutkimuksessaan hän selvittää, miten luokanopettajaopiskelijat rakentavat ammatillista identiteettiään koulutuksessa, miten reflektio kehittyy ja miten ammatillista kehittymistä voitaisiin tukea.



Sari Niemisalo (YTM) on yliveskalaislähtöinen rovaniemeläinen. Hän on suorittanut yhteiskuntatieteiden maisterin tutkinnon Lapin yliopistossa pääaineenaan kansainväliset suhteet. Nykyisin Sari työskentelee tutkijana ja opettajana kasvatustieteiden tiedekunnassa. Häntä kiinnostavat osallisuuden, toimijuuden ja kansalaiseksi kasvamisen kysymykset koulussa ja kansalaisyhteiskunnassa.



Merja Paksuniemi (KT) toimii yliopistonlehtorina Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa. Hänen tutkimuksensa kohdistuu etnisiin ryhmiin kuuluvien henkilöiden koulunkäyntiin ja koulusiirtymiin sekä kasvatuksen ja lapsuuden historiaan. Hän tekee yhteistyötä eri tutkimusverkostoissa ja toimii Siirtolaisuusinstituutin verkostotutkijana.



Rauna Rahko-Ravantti (KT) on valmistunut luokanopettajaksi Saamelaisesta korkeakoulusta Koutokeinosta vuonna 2005 ja kasvatustieteiden maisteriksi Lapin yliopistosta vuonna 2012. Hän väiteli lokakuussa 2016 ja käsitteli väitöskirjassaan Suomen saamelaisopetuksen asemaa. Hän on työskennellyt vuosina 2007–2011 mm. Saamelaiskäräjillä sekä opettajana niin saamenkielisessä kuin suomenkielisessäkin opetuksessa. Vuodesta 2012 lähtien Rahko-Ravantti on työskennellyt Lapin yliopistossa kasvatustieteiden tiedekunnassa saamen kielen ja kulttuurin yliopisto-opettajana.



Maiju Saarreharju (KK) on yleisen kasvatustieteen ja sosiologian maisteriopiskelija Lapin yliopistossa. Hän toimi Opintie sujuvaksi -hankkeen tutkimusharjoittelijana. Saarreharju toimii aktiivisesti Plan Suomen lapsen oikeuksien lähettilästoiminnassa Rovaniemen aluekoordinaattorina.



Tuija Turunen (KT) toimii opettajankoulutuksen professorina Lapin yliopistossa. Hänen tutkimusintressinsä kiinnittyvät kasvatuksellisiin siirtymiin, esi- ja perusopetuksen pedagogisiin käytänteisiin, opettajankoulutuksen kehittämiseen ja monitieteisiin tulokulmiin erityisesti koulun sosiaalityön viitekehysessä. Turunen on julkaissut laajasti sekä kotimaassa että kansainvälisesti ja toimii aktiivisesti useissa kansainvälisissä tieteellisissä verkostoissa.



Nafisa Yeasmin (OTM) toimii tutkijana Lapin yliopiston Arktisessa keskuksessa. Hänen väitöskirjansa kohdistuu maahanmuuttoon ja kotoutumiseen Arktisella alueella. Yeasmin tekee aktiivisesti tutkimusyhteistyötä kansallisesti ja kansainvälisesti.

Alkusanat

Opintie sujuvaksi -selvityshankkeen tavoitteena on tuottaa tietoa, jonka avulla voidaan tukea etnisiin ryhmiin kuuluvien oppilaiden siirtymää peruskoulusta toisen asteen opintoihin. Hankkeen tavoitteena on tuoda esille kohdejoukkoon kuuluvien kokemukset siirtymävaiheesta ja esittää ratkaisumalleja, joiden avulla siirtymään saadaan sujuvuutta. Näin hankitut kokemukset ja siitä tuotettu tieto ovat hyödynnettävissä myös hankkeen päättymisen jälkeen. Kohderyhmään kuuluivat Lapissa asuvat maahanmuuttaja- ja saamelaistaustaiset oppilaat, joita osallistui hankkeeseen yhteensä 40 henkilöä.

Tämän julkaisun ensimmäisessä osiossa esitetään kootusti hankkeen tulokset ja toisessa osiossa alan asiantuntijat nostavat esille keskeisimpiä teemoja. Yhdessä ne muodostavat kokonaisuuden, joka tarkentuu siirtymävaiheen merkityksellisyyteen yksilön elämässä. Ensimmäinen osa, *Opintie sujuvaksi – etnisiin ryhmiin kuuluvat oppilaat koulupolun siirtymävaiheessa*, käsittelee selvityshankkeen taustaa, menetelmiä, eettisiä kysymyksiä ja hankkeen tuloksia. Minna Körkkö, Sari Niemisalo, Maiju Saarreharju ja Rauna Rahko-Ravantti kuvaavat artikkelissaan *Selvityshankkeen teoreettinen tausta, menetelmät ja eettiset kysymykset* Opintie sujuvaksi -hankkeen perustaa. Artikkelinä käsittelee tutkimuksen teoreettisia lähtökohtia, käytettyjä tutkimusmenetelmiä sekä tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Minna Körkön ja Sari Niemisaloon artikkeli *Maahanmuuttajaoppilaiden siirtymät perusopetuksesta toisen asteen koulutukseen Lapissa* kuvaa, mitä kymmenen peruskoulunsa päättävää maahanmuuttajataustaista nuorta kertoi koulunkäynnistään ja toisen asteen yhteishakuun liittyvistä valinnoistaan.

Toinen maahanmuuttajien siirtymävaihetta käsittelevä artikkeli on Maiju Saarreharjun ja Merja Paksuniemen artikkeli *Koska siitä saa hyvän elämän*. Artikkelissa selvitetään, miten aikuiset maahanmuuttajat kuvaavat siirtymävaihetta peruskoulusta toisen asteen opintoihin. Rauna Rahko-Ravantin artikkelissa *Saamelaisnuorten opintie Lapissa* selvitetään, miten saamelaisnuoret kokevat toisen asteen opintoihin siirtymisen sekä siihen liittyvän ohjauksen. Ensimmäisen osan lopussa on koottuna hankkeen tärkeimmät tulokset.

Kirjan toisessa osassa *Näkökulmia koulusiirtymiin* eri asiantuntijat avaavat tulokulmia etnisiin ryhmiin kuuluvien oppilaiden koulusiirtymiin. Pigga Keskitalo paneutuu erityisesti saamelaisoppilaiden opettamiseen liittyviin ydinkohtiin artikkelissaan *Saamelaispedagogiikka ja kulttuurisensitiivisyys*. Elli Heikkilä ja Nafisa Yeasmin puolestaan keskittyvät maahanmuuttajanuorten koulutuksen tärkeyteen artikkelissaan *Haasteena saavuttaa onnistunut koulupolku*. Kokoomateoksen päättää Tuija Turusen artikkeli *Kulttuurien rajapinnalla: Koulusiirtymät elämänkaareissa*, jossa koulusiirtymiä tarkastellaan ekologisen teorian ja elämänkaariteorian näkökulmista kulttuurien rajapintana. Kokoavana ajatuk-

sena on, että valtakulttuurista poikkeavaan etniseen ryhmään kuuluvan lapsen ja nuoren koulusiirtymiin kuuluu uuden koulukulttuurin kohtaamisen lisäksi usein myös valtakulttuurin kohtaaminen ja siihen sopeutuminen. Siirtymävaihe ei ole ainoastaan yksilötason kokemus, vaan siihen kiinnittyy yhteiskunnalliset tapahtumat ja aiempien sukupolvien kokemukset.

Esitämme kiitoksemme hanketta rahoittaneelle Euroopan sosiaalirahastolle, Lapin ELY -keskukselle sekä Lapin yliopistolle. Kiitämme hankkeessa haastateltuja henkilöitä ja yhteistyötahoja, ilman teitä tätä selvitystä olisi ollut mahdotonta toteuttaa. Kiitoksemme esitämme myös hankkeen etenemistä edistäneille henkilöille, artikkeleiden kirjoittajille sekä ohjausryhmän jäsenille asiantuntijuudestaan hankkeen aikana.

Rovaniemellä 8.12.2016

Hankkeen tutkijat, toimituskunnan jäsenet



Jätkänkynttilä-silta Rovaniemellä 2010. Marko Heiskanen/Wikimedia Commons.



Minna Körkkö, Sari Niemisalo,
Maiju Saarreharju & Rauna Rahko-Ravantti

Selvityshankkeen teoreettinen tausta, menetelmät ja eettiset kysymykset

1. Tutkimuksen lähtökohdat

Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan ESR-hanke Opintie sujuvaksi – etnisiin ryhmiin kuuluvat oppilaat koulupolun siirtymävaiheessa alkoi tammikuussa 2016 ja jatkuu vuoden 2017 helmikuun loppuun asti. Hankkeessa selvitettiin Lapissa asuvien maahanmuuttaja- ja saamelaistaustaisten peruskoulunsa päättävien nuorten ja aikuisten siirtymää peruskoulusta toisen asteen koulutukseen. Projektin päätavoitteena oli tukea siirtymää, selvittää siirtymiin liittyviä ongelmakohtia ja löytää niihin ratkaisumalleja. Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla maahanmuuttaja- ja saamelaistaustaisia henkilöitä, joista osa opiskeli haastatteluhetkellä 9. luokalla peruskoulussa ja osa aikuisten maahanmuuttajien peruskoulussa. Tässä artikkelissa käsitellään tutkimukseen liittyvää teoreettista taustaa, tutkimusmenetelmiä ja tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Tutkimuksen tuloksia ja johtopäätöksiä käsitellään erikseen raportin muissa artikkeleissa.

Maahanmuuttajien määrä on lisääntynyt Suomessa voimakkaasti viime vuosikymmenien aikana. Vuoden 2015 lopussa Suomessa asui vakituisesti 339 925 ulkomaalaistaustaista henkilöä, yhteensä 6 prosenttia koko väestöstä (Tilastokeskus 2016a). Turvapaikanhakijoiden määrä kasvoi nopeasti vuonna 2015, jolloin uusia tulijoita saapui kaikkiaan 32 478 henkilöä (Maahanmuuttovirasto 2016). Syksystä 2015 lähtien Lappiin on saapunut yhä enemmän turvapaikanhakijoita, myös lapsiperheitä ja yksin turvapaikkaa hakevia lapsia. Lapin

alueella opiskeli lukuvuonna 2014–2015 yli 400 etniseen vähemmistöryhmään kuuluvaa peruskoulun oppilasta 42:sta eri maasta. Heistä 309 oli maahanmuuttajataustaisia oppilaita ja loput yli 90 olivat saamelaisia. (Aluehallintovirasto 2015.) Lisääntyvän maahanmuuton myötä etnisiin vähemmistöihin kuuluvien oppilaiden lukumäärän voidaan olettaa kasvavan tulevien vuosien aikana.

Vieraskielisten oppilaiden tarpeiden huomioiminen on tulevaisuudessa entistä tärkeämpää. Suomen hallituksen tavoitteena on tehdä suomalaisista maailman osavin kansa vuoteen 2020 mennessä. Tavoitteiden saavuttamiseksi Suomi on sitoutunut parantamaan nuorten koulutustasoa ja vähentämään varhain opintonsa keskeyttävien määrää. Tällä hetkellä tasa-arvo ei toteudu kaikilta osin, vaan sosiaalinen ja etninen tausta, sukupuoli ja asuinalue vaikuttavat opinnoissa menestymiseen perusasteella sekä jatkokouluttautumiseen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 9–10.) Maahanmuuttajataustaiset oppilaat menestyvät peruskoulussa valtaväestön oppilaita heikommin, kun suoriutumista mitataan kansallisten ja kansainvälisten arviointien avulla (Karppinen 2008; Kuusela & Etelälahti 2008; Kilpi 2010; Valtiontalouden tarkastusvirasto 2015). Lisäksi PISA-tutkimuksen tulokset osoittavat, että Lapissa asuvat saamelaiset pojat ja maahanmuuttajataustaiset oppilaat menestyvät heikommin kuin saman ikäiset valtaväestön oppilaat koko Suomen alueella (Kupari ym. 2013).

Maahanmuuttajien on todettu olevan valtaväestöä heikommassa asemassa koulutuksellisissa siirtymissä. Maahanmuuttajanuorten koulupolut ovat sirpaleisia ja ne sisältävät useita koulun ja luokan vaihtoja. (Kyttälä, Sinkkonen & Ylinampa 2013, 1.) Peruskoulun jälkeen maahanmuuttajaoppilaat jäävät valtaväestön oppilaita helpommin koulutuksen ulkopuolelle tai jatkavat 10. luokalle ja sama koskee muuta kuin suomea tai ruotsia äidinkielenään puhuvia henkilöitä (Kilpi-Jakonen 2011, 87). Maahanmuuttajataustaisia nuoria siirtyy valtaväestöä vähemmän ammatilliseen koulutukseen, lukiokoulutukseen, valmistavaan koulutukseen ja korkeakouluopintoihin. Maahanmuuttajataustaiset nuoret keskeyttävät toisen asteen opintonsa valtaväestön nuoria useammin. (Karppinen 2008, 150, 172; Jauhola 2010, 76; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 15.)

Aikaisempi maahanmuuttajatutkimus Suomessa on kohdistunut muun muassa maahanmuuttajien perusopetuksen ja toisen asteen opetuksen käytänteisiin, koulusuoriutumiseen, koulutusvalintoihin peruskoulun jälkeen ja työllistymiseen. Tutkimuksissa aineistoina on käytetty oppimisen arviointitestejä, kouluarvosanoja, yhteishakurekistereitä, Tilastokeskuksen tilastoja, kyselyitä ja haastatteluita. (ks. esim. Kuusela ym. 2008; Jauhola 2010; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012.) Tutkimuksissa ei ole selvitetty tarkasti siirtymiin liittyviä ongelmakohtia eikä ongelmiin ole esitetty konkreettisia ratkaisuja. Aihetta ei ole usein lähestytty oppilaan näkökulmasta, hänen mielipiteensä huomioiden, vaan koulutuksen tilaa on tavallisesti tiedusteltu koulutuksen järjestäjiltä. Myös Lappi on jäänyt kokonaan aihetta koskevan tutkimuksen ulkopuolelle.

Tutkimuksia, joissa maahanmuuttajanuorilta itseltään on kysytty heidän koulunkäynnistään, edustavat esimerkiksi Alitolppa-Niitamon (2004), Kilven (2010) ja Kyttälän, Sinkkosen ja Ylinamman (2013) tutkimukset sekä Pirisen (2015) toimittama arviointi. Alitolppa-Niitamo (2004) tutki pääkaupunkiseudulla asuvien somalinuorten koulusuoriutumiseen yhteydessä olevia tekijöitä. Kilpi (2010) selvitti ensimmäisen polven maahanmuuttajanuorten siirtymää peruskoulusta toiselle asteelle, nuorten koulutusvalintoja ja valintojen taustoja. Kyttälä (2013) tutki kollegojensa kanssa 10. luokalla opiskelevien nuorten koulupolkuja ja koulunkäynnin kannalta merkityksellisiä asioita. Pirisen (2015) toimittama raportti kuvaa maahanmuuttajien koulutuksen saatavuutta ja saavutettavuutta sekä opiskelun aikaista tukea koulutuksen järjestäjien ja maahanmuuttaja-opiskelijoiden kertomana. Opetushallituksen selvityksessä (Kuusela ym. 2008) rehtoreiden ja opettajien lisäksi myös 9.-luokkalaisilta maahanmuuttajanuorilta kysyttiin heidän mielipiteitään opetuksesta ja oppimisen tuesta.

Opintie sujuvaksi -hankkeessa tätä tutkimuksellisista aukkoa paikattiin selvittämällä Lapissa asuvien maahanmuuttaja- ja saamelaistaustaisten peruskoulunsa päättävien nuorten ja aikuisten siirtymää peruskoulusta toiselle asteelle. Etnisiin vähemmistöryhmiin kuuluvien oppilaiden koulupolkujen ongelmakohdat tulee tehdä näkyväksi ja ongelmiin tulee etsiä ratkaisuja. Jos asiaan ei puututa, aiemmin havaitut erot valtaväestön ja etnisiin vähemmistöryhmiin kuuluvien oppilaiden koulumenestyksessä ovat vaarassa kasvaa. Tämä vaikuttaa omalta osaltaan koulunkäynnin lopettamiseen peruskoulun jälkeen, mikä puolestaan voi lisätä nuorten syrjäytymistä ja yhteiskuntaan kuulumattomuuden tunnetta. Siirtymän peruskoulusta toisen asteen koulutukseen on todettu olevan merkityksellinen vaihe etnisiin ryhmiin kuuluvien henkilöiden elämässä. Siirtymävaiheen onnistuminen vaikuttaa suuresti näiden ihmisten tulevaisuuteen. (Björklund 2015.)

2. Maahanmuuttajat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä

2.1. Maahanmuuttajien koulutuksen järjestäminen

Suomen perustuslaki (731/1999, 16 §) takaa kaikille maahanmuuttajille oikeuden maksuttomaan perusopetukseen. Suomessa vakinaisesti asuvalla oppivelvollisuusikäisellä (7–17-vuotiaalla) maahanmuuttajalla on oikeus samaan peruskoulutukseen kuin suomalaisillakin. Suomeen tulevat maahanmuuttajat ovat taustaltaan, iältään ja opiskelunvalmiuksiltaan hyvin erilaisia. Maahanmuuttajien opetus voidaan järjestää muun esiopetuksen yhteydessä, perusopetukseen

valmistavana opetuksena, suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksena, tukiope- tuksena, maahanmuuttajien oman äidinkielen opetuksena, muiden uskontojen opetuksena, ammatilliseen peruskoulutukseen valmistavana koulutuksena, kotoutumiskoulutuksena ja luku- ja kirjoitustaidottomien opetuksena. (Opetus- hallitus 2011, 5–8.) Oppivelvollisuus- ja esiopetusikäiset maahanmuuttajalapsen ja -nuoret voivat osallistua perusopetukseen valmistavaan opetukseen (Perus- opetuslaki 19.12.2008/1037, 9 §). Oppivelvollisuusiän ylittäneet maahanmuut- tajat voivat suorittaa perusopetuksen oppimäärän aikuislukiossa, lukiossa tai kansanopistossa tai yksityisopiskeluna peruskoulussa, lukiossa ja aikuislukiossa (Opetushallitus 2011, 21).

Yleisen oppivelvollisuuden suorittamisen jälkeen maahanmuuttajanuori tai -aikuinen voi jatkaa opintojaan ammatillisessa peruskoulutuksessa tai lukio- koulutuksessa. Vaihtoehtoisesti nuori tai aikuinen voi hakeutua nivelvaiheen koulutuksiin. Vaihtoehtoja ovat vuoden kestävä perusopetuksen lisäopetus, kuten 10. luokka, ja ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaava ja valmistava koulutus eli ammattistartti. (Antikainen ym. 2015, 69–70.) Yksi mahdollisuus on erityisesti maahanmuuttajataustaisille henkilöille suunnattu valmentava koulu- tus, kuten ammatilliseen peruskoulutukseen (Laki ammatillisesta koulutuksesta 20.11.2009/892, 2 §) tai lukioon valmistava koulutus (Lukiolaki 20.12.2013/1044, 20 §), joiden tarkoituksena on kehittää opiskelijoiden kielellisiä ja muita opis- keluun liittyviä valmiuksia jatko-opintoihin siirtymistä varten (Opetushallitus 2008, 7; 2012, 14). Lisäksi maahanmuuttajat voivat osallistua erilaisiin yleissi- vistäviin opintoihin aikuisoppilaitoksissa (Opetushallitus 2011, 21; 2012, 8, 12).

Vieraskielisten perusopetusikäisten määrä Suomessa kaksinkertaistui vuo- sina 2005–2014. Vuonna 2014 kaikista perusopetuksen oppilaista vieraskielisiä eli äidinkielenään muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea puhuvia oli melkein 6 prosenttia (Opetushallitus 2016). Lapissa asuvat ulkomaankansalaiset (noin 2 prosenttia koko väestöstä) ovat keskittyneet Kemi-Tornion, Tunturi-Lapin ja Rovaniemen seutukuntiin (Tilastokeskus 2016b). Syksyllä 2014 Lapissa opiskeli yhteensä 309 maahanmuuttajaoppilasta peruskouluasteella, joista 132 oppi- lasta opiskeli Rovaniemellä, 104 oppilasta Kemissä ja 41 oppilasta Torniossa. Oppilaiden kotimaa oli useimmin Myanmar, Venäjä tai Afganistan (Aluehal- lintovirasto 2015).

2.2. Koulutuksellinen tasa-arvo

Kotoutuminen, suomen kielen taito ja muu kielitaito, kaverisuhteet sekä van- hemmilta ja koulusta saatava tuki ovat yhteydessä maahanmuuttajaoppilaan koulunkäyntiin (Talib 1999; Schubert 2009; Suarez-Orozco, Pimentel & Mar- tin 2009; Kyttälä ym. 2013). Tutkimukset (ks. esim. Kilpi 2010; Pirinen 2015)



osoittavat paitsi maahanmuuttajaoppilaiden koulumyönteisyyttä myös sen, että maahanmuuttajaoppilaat eivät ole kaikilta osin tasa-arvoisessa asemassa valtaväestön oppilaiden kanssa. Maahanmuuttajaoppilaiden ja valtaväestön oppilaiden kouluarvosanat eivät eroa merkittävästi toisistaan (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2015, 49). Erot tulevat esiin oppimista mittaavissa kansallisissa ja kansainvälisissä testeissä, joiden perusteella maahanmuuttajataustaiset lapset ja nuoret menestyvät peruskoulussa valtaväestön oppilaita heikommin (Karppinen 2008; Kuusela & Etelälahti 2008; Kilpi 2010). Vuoden 2012 PISA-tutkimuksen (Kupari ym. 2013) tulokset osoittavat, että 15-vuotiaiden maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osaaminen matematiikassa, lukutaidossa ja luonnontieteissä on selvästi heikompaa kuin valtaväestöllä. Erot etnisiin ryhmiin ja valtaväestöön kuuluvien oppilaiden oppimistuloksissa ovat Suomessa Euroopan suurimpia. Lisäksi PISA-tutkimuksen tulokset osoittavat, että Lapissa asuvat saamelaiset pojat ja maahanmuuttajataustaiset oppilaat menestyvät heikommin kuin saman ikäiset valtaväestön oppilaat koko Suomen alueella (Kupari ym. 2013, 40–41, 44–47).

Maahanmuuttajaoppilaiden heikompi suoriutuminen johtuu useista tekijöistä, kuten siitä, että maahanmuuttajaoppilaat opiskelevat usein ikänsä mukaista vuosiluokkaa alemmalla luokalla. Esimerkiksi PISA-kokeet on kehitetty 15-vuotiaille, mutta kaikki tämän ikäiset maahanmuuttajat eivät ole ehtineet

opiskella yhtä kauan kuin saman ikäiset valtaväestöön kuuluvat oppilaat. Tämän vuoksi nuorten osaamisessa on eroja. Testituloksiin vaikuttaa oppilaan kotona puhuma kieli, joka voi olla eri kuin testissä käytettävä kieli. Muita taustatekijöitä ovat oppilaan ikä, sukupuoli, maahantuloikä, lähtömaa, vanhempien koulutus, tulotaso ja sosioekonominen asema. (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2015, 37–48; ks. myös Brinbaum & Cebolla-Boado 2007; Werfhorst & van Tubergen 2007; Kilpi 2010; Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 188.)

Mitä vanhempana henkilö saapuu Suomeen, sitä vaikeampaa opiskelu näyttää olevan. Koulumenestys on sitä haastavampaa myös, mitä enemmän kohdemaan kieli- ja koulutusjärjestelmä poikkeaa lähtömaan järjestelmästä. Asumis- ja koulunkäyntiaika Suomessa ovat selvästi yhteydessä suomen kielen taidon tasoon ja tätä kautta koulusuoriutumiseen (Sunni 1996). Maahanmuuttajien sosioekonominen asema on usein valtaväestöä heikompi, koska maahanmuuttajat tulevat useimmiten maista, joiden koulutusjärjestelmä ei ole yhtä kehittynyt kuin Suomessa. Maahanmuuttajat sijoittuvat usein alhaisen palkkatason ammatteihin, mikä selittää osaltaan alhaisempaa tulotasoa. Kun taustatekijät huomioidaan erot maahanmuuttajataustaisten ja valtaväestön oppilaiden oppimistuloksissa pienenevät mutta säilyvät (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2015, 37–48).

Eri maahanmuuttajaryhmien välillä on eroja, sillä esimerkiksi toisen polven maahanmuuttajien oppimistulosten on todettu olevan valtaväestöä paremmat peruskoulun 9. luokalla. Toisen polven maahanmuuttajat menestyvät erityisesti vieraisissa kielissä. (Karppinen 2008, 142–143.) Huomattavaa on kuitenkin, että maahanmuuttajien osuus erityisen tuen tarpeessa olevista oppilaista on suurempi verrattuna valtaväestöön sekä Suomessa (Sinkkonen, Aunio & Väliniemi 2009) että kansainvälisesti (McCray & García 2002). Erityisopetussiirron taustalla ovat useimmiten oppilaan kielelliset ongelmat, jotka voivat johtua heikosta suomen kielen taidosta tai kielellisistä erityisvaikeuksista. Näitä kahta on usein vaikea erottaa toisistaan, sillä monet tekijät vaikuttavat kielen oppimiseen. (Sinkkonen ym. 2011.)

Koulutuksellisen tasa-arvon parantamiseksi Opetus- ja kulttuuriministeriö on toimeenpannut koulutuksellisen tasa-arvon toimenpideohjelman, jonka tavoitteena on vähentää merkittävästi paitsi sukupuolten välisiä osaamis- ja koulutuseroja myös sosioekonomisen taustan vaikutusta koulutukseen osallistumiseen. Ohjelman avulla parannetaan heikommassa asemassa olevien ryhmien asemaa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 10.)

2.3. Maahanmuuttajaoppilaiden oppimisen tuki

Koulutuksen tasa-arvon toteutumiseksi maahanmuuttajaoppilaat tarvitsevat eriasteista tukea kielenoppimiseen ja opiskeluvalmiuksiensa kehittämiseen. Perusopetuslain (13.6.2003/477, 31 § ja 24.6.2010/642, 16 §) mukaan oppilas on oikeutettu yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen, jotka voivat sisältää esimerkiksi tukiopetusta, osa-aikaista erityisopetusta tai tulkkaus- ja avustajapalveluja. Tarvittaessa oppilaalle voidaan laatia henkilökohtainen oppimissuunnitelma (Opetushallitus 2004). Mahdollisimman varhainen puuttuminen ehkäisee oppimisvaikeuksia ja ongelmien syvenemistä. (Perusopetuslaki 24.6.2010/642; Opetushallitus 2014.)

Maahanmuuttajien mahdollisuudet saada tukea vaihtelevat koulutusaloittain ja koulutusjärjestelmän eri tasoilla ja integroituminen valtaväestön kanssa samoihin perusopetuksen ryhmiin on toisinaan haasteellista (Alitolppa-Niitamo 2004; Kilpi 2010; Tarnanen ym. 2013). Kuuselan ja kollegoiden tutkimuksen (2008) mukaan maahanmuuttajaoppilaiden opetusjärjestelyt ovat hajanaisia, opetuksen resurssit ovat riittämättömiä ja pätevistä opettajista on pulaa. Tuen saaminen on riippuvainen käytettävissä olevista resursseista, mistä seuraa alueellista eriarvoisuutta. Tärkein opetusjärjestelyihin vaikuttava tekijä on maahanmuuttajaoppilaiden määrä. Kun maahanmuuttajaoppilaita on koulussa runsaasti, koulujen taloudelliset ja henkilöstöresurssit ovat yleensä paremmat ja samalla yhteistyöverkostot toimivat. (Kuusela ym. 2008, 89.)

Kielitaito edesauttaa toimimista valtaväestön kanssa eri tilanteissa (Martinovic, Van Tubergen & Maas 2009; Van Tubergen 2010). Kohdemaan kielen oppimista pidetään edellytyksenä kotoutumiselle, opinnoissa menestymiselle ja koulutukseen pääsemiselle (Opetusministeriö 2009). Yksi esimerkki alueellisesta eriarvoisuudesta on suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetuksen järjestäminen (S2/R2-opetus). S2/R2-opetuksen opetusjärjestelyt ja -muodot vaihtelevat käytettävissä olevien resurssien ja oppilasmäärän mukaan (Kuukka ym. 2015, 85). S2/R2-opetuksen järjestämisestä säädetään asetuksella (Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012, 8 §), mutta laki ei velvoita opetuksen järjestämiseen (Opetushallitus 2011). Sama tilanne koskee myös oman äidinkielen opetusta (Opetusministeriö 2009).

Aikaisemmat tutkimukset maahanmuuttajaoppilaiden koulutuksesta antavat aiheita kysyä, saavatko maahanmuuttajanuoret riittävästi tukea kielitaitonsa ja oppimisvalmiuksiensa kehittämiseen suomalaisessa peruskoulussa (ks. esim. Kuusela ym. 2008; Kupari ym. 2013; Harju-Luukkainen ym. 2014). Jos peruskoulussa hankittu suomen kielen taito ja opiskeluvalmiudet ovat heikot, on nuoren vaikeaa, ellei jopa mahdotonta siirtyä koulupolullaan eteenpäin. Huomiota tulisi kiinnittää yhä enemmän peruskoulutuksen aikaiseen oppimisen tukeen.

3. Saamelaiset suomalaisessa koulutusjärjestelmässä

3.1. Saamelaisopetus Suomessa

Saamelaisopetus tarkoittaa saamenkielistä, saamen kielen ja kulttuurin opetusta (Aikio-Puoskari 2006, 9). Suomessa saamenkielinen opetus tarkoittaa sitä, että opetuskielenä on saamen kieli. Suomessa lainsäädäntö tai perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet eivät tunnista termiä saamelaisopetus. Parhaiten saamenkielinen opetus toteutuu peruskoulun luokka-asteilla 1–6. Saamen kielen opetus tarkoittaa kielen opetusta äidinkielenä tai kielen opetusta vieraana kielenä joko pitkänä A2-kielenä, jolloin opetus alkaa perusopetuksen alaluokilla tai lyhyenä B2-kielenä. Tällöin opetus alkaa yläkoulussa seitsemännellä tai kahdeksannella luokalla. Saamenkielistä opetusta voidaan tarjota lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa, mutta tavallisinta on pelkkä saamenkielen opettaminen. Lukiossa saamea voi opiskella lyhyenä vieraana kielenä (C-kieli). (Aikio-Puoskari 2006, 6, 13; ks. myös Määttä, Keskitalo & Uusiautti 2013, 287.)

Lainsäädäntö turvaa saamen kielen ja saamen kielellä toteutettavan opetuksen saamelaisten kotiseutualueella, johon kuuluvat Utsjoen, Inarin ja Enontekiön kunnat sekä Sodankylän kunnan pohjoisosa. Saamenkielistä opetusta annetaan pohjois-, inarin- ja koltansaamenkielellä. Voimassa oleva perusopetuslain 10§ mukaan äidinkielenään saamea puhuvien oppilaiden opetus tulee antaa pääosin saamen kielellä. Käytännössä tämä tarkoittaa, että opetusta voidaan antaa 49 prosenttisesti suomen kielellä (Rasmussen 2015). Lainsäädäntö ei niin ikään velvoita opetuksen järjestäjää kehittämään saamenkielistä opetusta siten, että se olisi täysin saamenkielistä. (Perusopetuslaki 21.8.1998/628; Määttä ym. 2013, 287.) Saamelaisalueen ulkopuolella kunnilla ei ole lainsäädännöllistä velvoitetta saamen kielen opetuksen järjestämiseen, mutta sitä voidaan antaa kaksi viikkotuntia oman äidinkielen opetuksena.

Äidinkieleltään saamenkielisiä esiopetusikäisiä lapsia oli vuonna 2009 väestötilastojen mukaan 21 ja perusopetusikäisiä 7–15-vuotiaita 187. Nuorten ja aikuisten lukiokoulutuksessa opiskeli samana vuonna 41 saamenkielistä opiskelijaa. Koulutustilastojen mukaan vuonna 2009 opetussuunnitelmaperusteisessa ammatillisessa koulutuksessa opiskeli 40 saamenkielistä. Lisäksi näyttötutkintoon valmistavassa koulutuksessa opiskeli 23 ja oppisopimuskoulutuksessa 22 saamenkielistä. Väestötilastojen tietojen keräystavan vuoksi lukumäärätiedot kuvaavat vain niiden oppilaiden tilannetta, joiden äidinkieleksi on väestötietojärjestelmään ilmoitettu saamen kieli. (Toimenpideohjelma saamen kielen elvyttämiseksi 2012.)

Suomessa saamenkieliselle opetukselle ei ole olemassa omaa erillistä opetussuunnitelmaansa, vaan saamenkielisessä opetuksessa noudatetaan valta-

kunnallisia opetussuunnitelman perusteita sekä paikallisia opetussuunnitelmia. Voimassa olevien perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelman perusteiden mukaan saamelaisoppilaiden opetuksessa tulee kuitenkin ottaa huomioon, että saamelaiset ovat alkuperäiskansa, jolla on oma kieli ja kulttuuri. Kielen avulla tuetaan opetussuunnitelman mukaan oppilaiden alkuperäistä identiteettiä, mikä antaa mahdollisuudet oman kielen oppimiseen ja kielellisten valmiuksien kehittämiseen. Lisäksi korostetaan saamelaisten luontosuhdetta ja perinteisten elinkeinojen ja saamelaisyhteisön merkitystä oman kielen ja kulttuurin ytimenä.

3.2. Saamelaiset ja koulutuksellinen tasa-arvo

Saamelaisiin koulutuksessa kohdistuneet syrjinnän muodot ovat liittyneet kielikysymyksiin, kielen ja kulttuurin opetukseen, jolloin syrjintä on ollut luonteeltaan rakenteellista (Rasmus 2011). Lisäksi saamelaisalueen haasteena on eri koulutusvaihtoehtojen vähäisyys sekä koulutuksen laatuun vaikuttavat kysymykset. Pieniin kouluihin ja lukioihin on joskus vaikea saada kelpoista opettajaa jokaiseen oppiaineeseen, mikä heijastuu oppimistuloksiin. Suomi kaupungistuu ja ihmiset asettuvat asumaan työpaikkojen ja palveluiden lähetyville. Pienissä kunnissa ei ole tarpeeksi lapsia monipuolisen opetustarjonnan turvaamiseen, ja välimatkat voivat muodostua pitkiksi. (Opetusalan ammattijärjestön esitykset koulutuksen tasa-arvon edistämiseksi 2016.) Toisaalta muun muassa toisen asteen opintoja tarjoava Saamelaisalueen koulutuskeskus on nimenomaan etäopetuksen avulla pyrkinyt edistämään saamelaisten koulutuksellista tasa-arvoa saavutettavuuden suhteen.

Saamelaislasten ja -nuorten kiusatuksi joutumista koulutuksessa on sivuttu Rasmuksen lapsiasiainvaltuutetun toimeksiannosta tekemässä tutkimuksessa saamelaislasten (13–18- vuotiaat) hyvinvoinnista ja heidän oikeuksiensa toteutumisesta Suomen saamelaisalueella. Raportin mukaan saamelaislapset ja -nuoret pitivät koulua turvallisena paikkana, jossa oli hyvät opettajat ja opetuksen taso. Saamelaislapset ja -nuoret olivat tyytyväisiä myös saamen kielen opetukseen ja pieniin luokkakokoihin sekä ystävyys-suhteisiin koulussa. Saamelaislasten ja -nuorten kokema varsinainen koulukiusaaminen oli harvinaista. Haastateltujen opettajien enemmistö oli havainnut, että nuoret kokivat saamelaisen identiteetin positiivisena. Raportissa huomio kiinnittyy siihen, että saamen kielen koulutus kohdentuu epätasaisesti oppilaittain ja alueittain. Lisäksi pätevien saamen kieltä käyttävien opettajien saatavuus on heikko. (Rasmus 2011.) Saamelaisten kotiseutualueen ulkopuolella asuvien saamelaislasten ja -nuorten mahdollisuus saamenkielen opiskeluun on heikko ja heidän oikeutensa omaan kieleen ja kulttuuriin jäävät toteutumatta (Jauhola & Vehviläinen 2015).

4. Siirtymät perusopetuksesta toisen asteen koulutukseen

4.1. Siirtymän luonne

Siirtymän käsite sisältää koulutukselliset siirtymät, työelämään siirtymisen ja monia aikuisuuteen kuuluvia siirtymävaiheita (Raffe 2008). Koulutusura tai -polku sisältää siirtymien sarjan, jolloin polusta voidaan erotella useita peräkkäisiä siirtymiä perusasteen koulutuksesta korkeakoulutukseen (Boudon 1974). Työelämän muuttuessa lineaarinen koulupolku on yhä harvinaisempi, ja tyypillisempää on siirtyminen eteen ja taakse vuorotellen yksilöllisellä polulla (Raffe 2008). Opintie sujuvaksi -hankkeessa siirtymällä tarkoitetaan koulutuksellista siirtymää perusopetuksesta toisen asteen koulutukseen johtaviin jatko-opintoihin.

Karppisen tutkimuksen (2008, 149) mukaan maahanmuuttajataustaiset henkilöt aloittavat lukiokoulutuksessa keskimäärin heikommilla arvosanoilla verrattuna valtaväestöön. Maahanmuuttajataustaisten, äidinkielenään vierasta kieltä puhuvien, on todettu olevan haavoittuvassa asemassa koulutuksellisissa siirtymissä, erityisesti siirryttäessä perusasteelta toisen asteen opintoihin (Kuusela ym. 2008; Myrskylä 2011). Nuorten koulupolut ovat sirpaleisia ja ne sisältävät usein koulun ja luokan vaihtoja. Nuori voi esimerkiksi opiskella perusopetukseen valmistavalla luokalla ennen siirtymistä varsinaiseen perusopetukseen. Koulupäivään voi liittyä siirtymiä luokkien välillä esimerkiksi oman äidinkielen opetuksen, tukiopetuksen tai erityisopetuksen yhteydessä (Kyttälä ym. 2013).

Peruskoulun jälkeen vieraskieliset oppilaat jäävät suomenkielisiä oppilaita helpommin koulutuksen ulkopuolelle tai jatkavat 10. luokalle. Maahanmuuttajataustaisia nuoria siirtyy valtaväestön nuoriin verrattuna suhteellisesti vähemmän ammatilliseen koulutukseen, lukiokoulutukseen, valmentavaan koulutukseen tai korkeakouluopintoihin. Opintojen keskeyttäminen on maahanmuuttajanuorten keskuudessa valtaväestöä yleisempää. Riski koulutuksen ulkopuolelle jäämiseen koskee eniten ensimmäisen polven maahanmuuttajia, joilla riski on kolminkertainen valtaväestöön verrattuna. Ongelmat näyttävät liittyvän siihen, että maahanmuuttajanuoret eivät saa koulutuspaikkaa, vaikka he olisivat sitä hakeneet. (Karppinen 2008, 150, 172; Jauhola 2010, 76; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 15.)

Karppisen (2008, 171) tutkimus osoitti, että vieraskielisistä nuorista joka neljännellä oli toisen asteen tutkinto suorittamatta kahdeksan ja puoli vuotta peruskoulun päättöluokan jälkeen. Valtaväestön nuorista tutkinto jäi saavuttamatta joka seitsemännellä. Tutkimuksessa selvisi, että vuonna 2004 tutkintoa vailla olevista vieraskielisistä henkilöistä koulutuksen ulkopuolella oli selvästi yli puolet jo toisen asteen koulutuksen siirtymävaiheessa, kun valtaväestöstä reilu kolmannes oli koulutuksen ulkopuolella vastaavassa vaiheessa. Vieraskie-

listen riski jäädä ilman toisen asteen tutkintoa oli yli kaksinkertainen suhteessa kantaväestöön. Tulokset kertovat siitä, että maahanmuuttajataustaisilla oppilailta ongelmat painottuvat hieman enemmän siirtymävaiheeseen kuin toiselle asteelle, kun taas valtaväestöllä kouluttamattomuuden syyt liittyvät enemmän toisen asteen opiskelupaikkaan. (Karpainen 2008, 173, 180.)

Saamelaisnuorten kohdalla siirtymän luonteesta tekee erityisen se, että toisella asteella mahdollisuus opiskella saamenkielellä pienenee tai loppuu kokonaan. Usein toiselle asteelle siirtyminen merkitsee joko muuttoa tai jäämistä paikkakunnan lukioon tai kouluttautumista perinteisiin ammatteihin oppisopimuskoulutuksen kautta. Taloudelliset resurssit sekä paikalliset ja sosiaaliset suhteet määrittelevät pitkälti sen kuinka hyvin nuorten siirtymä koulutusasteelta toiselle ja työmarkkinoille sujuu (Kiilakoski 2016, 48).

4.2. Siirtymän ongelmakohdat

Koulutuksen ulkopuolelle jäämisen tai toisen asteen opintojen keskeyttämisen taustalla voivat olla esimerkiksi kielelliset ongelmat ja heikot koulutukselliset valmiudet, perheeseen ja kotoutumiseen liittyvät tekijät, kulttuurierot, syrjivät asenteet, taloudelliset tekijät, byrokraattiset ongelmat, motivaation puute tai halu vaihtaa alaa (Kuisma 2001, 34; Kyttälä ym. 2013, 1). Kilven (2010) mukaan vähän koulutetuilla vanhemmilla ei välttämättä ole tietoa koulutusjärjestelmästä ja koulutusvaihtoehdoista, mikä rajaa nuoren mahdollisuuksia hänen etsiessään koulutuspaikkaa. Tiedonhankinta siirtyy tällöin nuoren omalle vastuulle ja samalla koulun, opettajien ja opinto-ohjaajien merkitys siirtymän onnistumisessa korostuu. (Kilpi 2010, 214.)

Tutkimuksissa (Brinbaum & Cebolla-Boado 2007; Werfhorst & Van Tubergen 2007; Kilpi-Jakonen 2011) on todettu, että kun perhetausta ja aikaisempi koulumenestys huomioidaan, etnisiin ryhmiin kuuluvien nuorten ja valtaväestön väliset erot toisen asteen koulutukseen siirtymisessä pienenevät. Kun taustatekijät vakioidaan, joihinkin etnisiin ryhmiin kuuluvat nuoret jatkavat toisen asteen opintoihin valtaväestön nuoria todennäköisemmin. Ilmiötä voivat selittää maahanmuuttajanuorten korkeat koulutukselliset ja uraan liittyvät tavoitteet, joita on todettu olevan myös Suomessa asuvilla maahanmuuttajanuorilla (Peltonen 2005).

Osalla nuorista tie toisen asteen koulutukseen estyy, koska he eivät pääse läpi pakollisesta kieli-, pääsy- tai soveltuvuuskokeesta. Jos ammatilliseen perustutkintoon johtavaan koulutukseen hakevan henkilön äidinkieli on muu kuin opetuskieli ja kielitaitoa ei voida todentaa muulla tavalla, hänen suullinen ja kirjallinen kielitaitonsa testataan valtakunnallisella kielikokeella. Jos hakijalla ei katsota olevan riittäviä edellytyksiä opetuskielen suulliseen ja kirjalliseen

käyttämiseen, hänet voidaan jättää valitsematta koulutukseen. (Opetus- ja kulttuuriministeriön asetus opiskelijaksi ottamisen perusteista ammatillisessa peruskoulutuksessa 4/2013, 24 §.)

Siirtymää peruskoulusta toiselle asteelle vaikeuttaa nivelvaiheen koulutuksen, kuten ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavan koulutuksen, puute ja maantieteellinen eriarvoisuus. Toisen asteen koulutuksen järjestäjien mukaan maahanmuuttajille suunnattu koulutustarjonta on kokonaisuutena riittämätön niillä alueilla, joilla maahanmuuttajanuoria on paljon. (Pirinen 2015, 4.) Perusopetuksen jälkeisten koulutusten aloituspaikoista on pulaa samoin kuin koulutuksesta, joka vastaa osallistujien kielitaidon tasoa (Antikainen ym. 2015, 69). Kaikilla peruskoulunsa päättävillä maahanmuuttajanuorilla tai -aikuisilla ei ole riittäviä kielellisiä ja opiskeluun liittyviä valmiuksia opintojen jatkamiselle toisella asteella tai valmistavissa koulutuksissa. Peruskoulun jälkeisiä tukitoimia (esim. tehostettu tuki, työpajatoiminta, opetuskielen jatkokurssit) on olemassa, mutta ne hajaantuvat alueellisesti eri suuntiin. Asiaa vaikeuttaa se, että tukitoimien järjestäminen ei kuulu perusopetuksen järjestäjien, vaan kuntien vastuulle. Peruskoulutuksen järjestäjien mukaan maahanmuuttajanuoret tarvitsevat erilaisia koulutusmuotoja, koska nuorten opiskeluvälmiudet vaihtelevat suuresti. Nuoret tarvitsevat systemaattisempaa ja yksilöllisempää ohjausta sekä parempia mahdollisuuksia suomen kielen ja opiskeluvälmiuksien kehittämiseen. (Antikainen ym. 2015, 74–75.)

Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen välinen nivelvaiheen yhteistyö ei koulutuksen järjestäjien mukaan aina toimi. Sovittuja tiedonsiirtokäytäntöjä perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen välillä on vähemmän kuin perus- ja esiopetuksen välillä. Tiedonsiirtokäytännöt vaihtelevat järjestävän organisaation mukaan eikä vakiintuneita käytäntöjä ole. Yksi väline tiedonsiirtoon on tiedonsiirtolomake, jolla huoltaja ja opiskelija antavat tiedot vastaanottavan oppilaitoksen käyttöön. Lomake sisältää oppilaan henkilötiedot sekä tiedot peruskoulun aikaisesta koulumenestyksestä ja tukitoimista, kuten tukiopestuksesta ja osa-aikaisesta erityisopetuksesta. Lomakkeella oppilas voi ilmoittaa tarpeensa toisen asteen koulutuksen aikaiseen tukeen. Tietojen siirto lomakkeella on ongelmallista, koska lomake ei välttämättä kulkeudu opiskelijan mukana uuteen opiskelupaikkaan. (Antikainen ym. 2015, 77.)

Koulutuksen järjestäjät tekevät yhteistyötä etsivän nuorisotyön kanssa siten, että järjestäjä ilmoittaa yksilöinti- ja yhteystiedot peruskoulun päättäneestä nuoresta, joka ei ole jatkanut opintojaan perusopetuksen jälkeen. Nuoren suostumuksella koulutuksen järjestäjä luovuttaa tiedot alle 25-vuotiaasta nuoresta, joka keskeyttää opinnot ammatillisessa koulutuksessa tai lukiokoulutuksessa. (Nuorisolaki 20.8.2010/693.) Tietosuojalain vuoksi epätietoisuus vallitsee siitä, mitä tietoja koulutuksen järjestäjät voivat siirtää ja miten, minkä seurauksena osa tärkeistä tiedoista jää siirtymättä (Antikainen ym. 2015, 76). Pirisen (2015, 7)

toimittamassa arviointiraportissa mainitaankin yhtenä kehittämiskohteena perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaiheen yhteistyön kehittäminen.

Saamelaisnuorten kohdalla askel pienistä kylistä ja pienistä kouluista kaupunkien suuriin kouluihin ei ole aina helppo. Suurimpia pelkoja on yksinäisyys ja ystävien puute uudella paikkakunnalla. (Yle Sapmi uutinen 12.5.2016.) Myös perheen tuki on kotoa pois muutettaessa kaukana. Haasteena opintojen vuoksi muuttavien saamelaisnuorten kohdalla on usein uuteen kulttuuriin sopeutuminen ja sen normien oppiminen. Halonen (2012) on tuonut opinnäytetyössään ”Utsjokelainen koulupudokas. Saamelaisen elämäntavan ja kasvatuksen vaikutus koulupudokkuuteen” esille Utsjoen saamelaisnuorten koulupudokkuuteen vaikuttavia seikkoja. Opinnäytetyön tuloksien perusteella koulun keskeyttämiseen vaikuttavat valitun koulutusalan kiinnostamattomuus, oppimisvaikeudet sekä uuteen paikkakuntaan ja kouluun sopeutumisen ongelmat.

5. Tutkimuksen toteutus

5.1. Aineistonhankinta

Aineistonkeruu toteutettiin haastattelumenetelmällä, jota käyttämällä on mahdollista selvittää ihmisten mielityksiä, mielipiteitä sekä omakohtaisia suhtautumisia asioihin ja ilmiöihin (Brinck, Darren & Wood 2002, 87). Maahanmuuttajataustaisten henkilöiden haastattelut toteutettiin suomen kielellä. Näin haastattelut mahdollistivat henkilöiden suomen kielen opiskelun tukemisen auttamalla heitä aktivoimaan suomen kielen taitoaan ja soveltamaan aiemmin opittua (ks. Lonka 1993, 10). Saamelaistaustaisten henkilöiden haastatteluissa kieli oli toisinaan suomi ja toisinaan pohjois-saame.

Haastattelutilanne, jossa tutkimukseen osallistuvat henkilöt kohdataan kasvotusten ja heidän kanssaan keskustellaan, on ihmisille luonnollinen informaation jakamisen tapa ja siksi sekä haastattelija että haastateltavat yleensä kokevat sen miellyttäväksi tiedonhankinnan muodoksi (Hirsjärvi & Hurme 2004, 11). Tätä näkemystä kuitenkin kritisoi muun muassa Myers ja Newman (2007, 3), joiden mukaan haastattelutilanne on teennäinen: ajallisesti ja aiheeltaan rajattu tunteuttomien tapaaminen ei vastaa käsitystä luonnollisesta kohtaamisesta. Toisaalta esimerkiksi Valtonen (2005, 231) toteaa, että ryhmäkeskustelut luokitellaan usein ei-luonnolliseksi puheen tuottamisen tavaksi sen vuoksi, ettei puhetta olisi ilman haastattelijan järjestämään tilaisuutta. Haastattelu itsessään on kuitenkin aina aito keskustelutilanne, kuten Mäntyranta ja Kaila (2008, 1508) huomauttavat.

Haastattelut toteutettiin kuudella lappilaisella paikkakunnalla keväällä ja keuhällä 2016. Haastattelut aloitettiin helmikuussa ja viimeiset haastattelut tehtiin elokuussa. Tutkimuksen tekemistä varten tutkimuspaikkakuntien johtavilta kouluviranomaisilta pyydettiin tutkimuslupat vuoden 2016 alussa. Haastattelutavien löytämiseksi otettiin yhteyttä 9.- ja 10. luokkien opetusta tai aikuisten maahanmuuttajien perusopetusta järjestäviin kouluihin, joista kartoitettiin peruskoulunsa päättävien maahanmuuttaja tai -saamelaistaustaisten henkilöiden lukumääriä. Koulujen yhteyshenkilöinä toimivat koulun henkilökunnan jäsenet, yleisimmin opinto-ohjaajat. Yhdessä koulussa yhteyshenkilönä toimi koulun suomi toisena kielenä (S2) -opettaja.

Yhteyshenkilöiden kanssa käytiin sähköposti- ja puhelinkeskusteluita, joissa kerrottiin hankkeesta ja sen tavoitteista tarkemmin sekä selvitettiin tutkimuslupamenettelyä. Yhteyshenkilöt jakoivat tietoa hankkeesta oppilaille ja kertoivat mahdollisuudesta osallistua tutkimushaastatteluihin. Kouluille lähetettiin sähköpostitse tutkimuslupalomake, jonka yhteyshenkilö jakoi kohderyhmään kuuluvien oppilaiden koteihin. Tutkimuslupalomakkeesta pyrittiin tekemään mahdollisimman selkokielineen ja ymmärrettävä (ks. Liite 1). Päätös tutkimukseen osallistumisesta oli opiskelijoiden ja heidän huoltajiensa. Alaikäiset oppilaat palauttivat lupalomakkeet koulunsa yhteyshenkilölle, joka välitti tiedon haastateltavien määrästä tutkijoille. Aikuisten maahanmuuttajien kohdalla tutkimuslupalomakkeet täytettiin haastattelutilanteessa ennen haastattelujen aloittamista.

Haastateltavista 32 oli maahanmuuttajataustaisia henkilöitä. Heistä 10 opiskeli haastatteluhetkellä peruskoulun viimeisellä luokalla ja 22 aikuisten maahanmuuttajien peruskoulussa. Saamelaistaustaisia henkilöitä tutkimukseen osallistui kahdeksan ja he kaikki olivat haastatteluhetkellä päättämässä tai päättäneet peruskoulun 9. luokan.

Haastateltavat saamelaisnuoret olivat sekä saamelaisalueelta että sen ulkopuolelta. Kolmesta koulusta ilmoitettiin, että joko kohderyhmään kuuluvia maahanmuuttajataustaisia oppilaita ei ollut tai oppilaat eivät halunneet osallistua tutkimukseen. Syynä kieltäytymiseen voi olla esimerkiksi se, että oppilaat ovat kiinnittyneet Suomeen ja pitävät maata kotimaanaan eivätkä siksi koe olevansa maahanmuuttajia (Huttunen 1999, 4). Toisaalta voi olla, että he pyrkivät osaksi uutta yhteisöään etäännyttämällä maahanmuuttaja-käsitteestä ja siihen liittyvistä stereotyyppioista, koska asema maahanmuuttajana koetaan kielteisenä luokitukseksi tai toisen luokan kansalaisuutena (Pyke & Dang 2003, 151, 159). Oppilaat eivät välttämättä kokeneet tutkimukseen osallistumista mielenkiintoiseksi tai tärkeäksi asiaksi. Haastattelujen ajankohta tarkentui myöhemmin, kun tutkimuslupat oli saatu. Osa haastateluista toteutettiin samaan aikaan toisen asteen yhteishaun kanssa, osa yhteishaun päättymisen jälkeiseen. Haastateltavat tavattiin ensimmäistä kertaa haastattelutilanteessa. Ennen tapaamista tutkijat

tiesivät haastateltavista etukäteen vain sen, että he edustivat tutkittavaa ryhmää (ks. Hirsjärvi & Hurme 2004, 83).

Peruskoulun 9.-luokkalaisten haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina ja aikuisten haastattelut käyttäen fokusryhmähaastattelumenetelmää (ks. Mäntyranta & Kaila 2008). Kahta saman peruskoulun 9.-luokkalaista haastateltiin yhtä aikaa oppilaiden oman äidinkielen tulkin avustuksella. Kukin alaikäisistä oppilaista osallistui yhteen haastatteluun ja kukin aikuinen yhteen fokusryhmään. Haastattelut olivat luonteeltaan puolistrukturoituja teemahaastatteluja (Eskola & Suoranta 1998, 86), joita varten laadittiin kymmenen teemaa sisältävä haastattelurunko (ks. Liite 2). Teemat valittiin tutkimuksen tarkoituksen ja teoreettisen viitekehyksen ohjaamana siten, että ne sisälsivät aikaisemmissa tutkimuksissa esiin tulleet maahanmuuttajaoppilaan koulunkäyntiin yhteydessä olevat tekijät (ks. esim. Suni 1996; Talib 1999; Kyttälä ym. 2013).

Teemat olivat: oppilaan tausta, toisen asteen yhteishaku, kotoutuminen ja identiteetti, kielitaito, tuki koulussa, emotionaalinen oppimisympäristö, vanhempien ja sisarusten tuki, kaverit, oma asenne ja tulevaisuuden suunnitelmat. Jokainen teema sisälsi tietyn määrän tarkentavia avoimia kysymyksiä. Oletuksena oli, että em. tekijät ovat eri tavoin yhteydessä koulutukselliseen siirtymään. Haastatteluissa oli tarkoitus selvittää, millaisena nämä tekijät ja niiden merkitys näyttäytyvät maahanmuuttajanuorten ja -aikuisten sekä saamelaisnuorten kertomana. 9.-luokkalaisten haastatteluissa käytettiin haastattelurunkoa, joka toimi keskustelun tukena. Teemoja ja kysymyksiä ei välttämättä käsitelty rungon mukaisessa järjestyksessä, vaan järjestys vaihteli keskustelun mukaan. Haastatteluista pyrittiin tekemään välittömiä vuorovaikutustilanteita, joissa pelkän vastaamisen sijasta oppilas sai kertoa asioista vapaasti. Teemojen pohjalta muodostettiin kortteja, joita käytettiin keskustelun virittäjinä aikuisten maahanmuuttajien ryhmähaastatteluissa. Ensimmäiset haastattelut toimivat pilotteina, joiden jälkeen haastattelurunkojen toimivuutta arvioitiin ennen tiedonkeruun etenemistä.

5.2. Yksilöhaastattelut

Alasuutarin (1999) mukaan yksilö- ja ryhmähaastattelut eroavat siten, että yksilöhaastattelussa henkilö voi laajaltikin kuvailla ryhmäänsä ja sen kulttuuria, mutta ryhmähaastattelussa se on läsnä. Yksilöhaastattelusta saattaa muodostua terapiaistunnon kaltaista yhdensuuntaista viestintää, kun ryhmähaastattelussa sovelletaan vaivattomammin arkitilanteista tuttua keskustelun mallia. Se ei tarkoita, että kumpikaan menetelmä olisi sellaisenaan parempi tai kehnompia, ne vain tuottavat erilaista aineistoa. (Alasuutari 1999, 151–153.) Yksi haastattelutapa voi kuitenkin soveltua joihinkin tilanteisiin toista paremmin.

Yksilöhaastattelun puolesta puhuu erityisesti se, etteivät muut haastateltavat pääse vaikuttamaan vastauksiin käytöksellään tai mielipiteillään (Brink ym. 2002, 85; Parviainen 2005, 60). Lisäksi etuna on se, että haastattelutilanteessa voidaan keskittyä syvällisemmin yhden henkilön ajatuksiin, käsityksiin, tunteisiin tai menneisyyteen (Greenbaum 1998, 5; Brink ym. 2002, 86). Greenbaumin (1998, 5) mukaan yksilöhaastattelu on parempi vaihtoehto myös silloin, kun tarvitaan runsaasti aikaa sen varmistamiseen, että haastateltava ymmärtää kysymykset. Barbour (2007, 42) toteaa, että yksilöhaastattelu voi osalle haastateltavista olla yksinkertaisesti miellyttävämpi tilanne kuin ryhmähaastattelu (ks. myös Stjernswärd & Östman 2008, jossa haastateltavat saivat itse valita heille miellyttävämmän haastattelutavan). Yksilöhaastattelujen ongelmana voidaan pitää sitä, että ryhmähaastatteluun verrattuna se vaatii enemmän sekä taloudellisesti että ajallisesti. Sen kautta saatua aineistoa voi ryhmähaastatteluaineistoon verrattuna olla hankalampi tulkita, kun havainnoinnissa ja analyysissä ei ole apuna vertaiskeskustelun selkeyttävää vaikutusta vastauksiin. (Greenbaum 1998, 6.)

Haastattelujen luonne vaihteli haastateltavan mukaan. Haastattelu on aina vuorovaikutustilanne, jossa eri osapuolet vaikuttavat toisiinsa. Haastatteluaineisto syntyy osapuolten välisen kielellisen vuorovaikutuksen tuloksena. (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 24.) Fyysiset, sosiaaliset ja kommunikaatioon liittyvät seikat vaikuttavat haastattelutilanteeseen (Eskola & Suoranta 1998, 85). Tässä tutkimuksessa haastattelut tehtiin haastateltaville tutussa paikassa, heidän omissa kouluissaan. Haastattelupaikkoina toimivat tyhjät luokkahuoneet, työhuoneet tai kokoustilat. Koulun tilojen käyttäminen haastattelupaikkoina koettiin logistisesti toimivaksi, sillä haastateltavien ei tarvinnut erikseen siirtyä toiseen kohteeseen osallistuakseen haastatteluun. Rauhallisen tilan valitseminen haastattelupaikaksi poisti ulkoisten häiriötekijöiden, kuten melun ja äänien, mahdollisen vaikutuksen. Tuttu kouluympäristö saattoi myös lisätä turvallisuuden ja mukavuuden tunteita muutoin poikkeuksellisessa tilanteessa.

Yleisesti ottaen haastateltavan ja tutkijoiden välinen vuorovaikutus toimi hyvin eikä suuria ongelmia ilmennyt. Haastattelujen luonne vaihteli haastateltavien mukaan. Tutkijat kunnioittivat haastateltavien itsemääräämisoikeutta siten, että haastateltavat saivat itse päättää, missä laajuudessa he halusivat vastata tutkijoiden esittämiin kysymyksiin. Jos haastateltava ilmaisi, että hän ei halunnut jotakin asiaa käsiteltävän, tutkijat kunnioittivat toivetta. Erityisesti kielen merkitys nousi keskeiseen asemaan tutkijoiden ja maahanmuuttajataustaisten haastateltavien välisessä kommunikaatiossa. Haastateltavan osallistaminen ei toteutunut toivotulla tavalla kaikissa yksilöhaastatteluissa. Suurin syy tähän oli haastateltavan vähäpuheisuus tai vaikeudet itsensä ilmaisemisessa suomen kielellä. Osa oppilaista vastasi kysymyksiin hyvin lyhyesti. Osalla haastateltavista taas suomen kielen taito oli hyvä, mikä näkyi haastattelussa. Nämä oppilaat kykenivät ilmaisemaan itseään sujuvasti, mikä mahdollisti monipuolisen keskustelun syntymisen.

5.3. Fokusryhmähaastattelut

Fokusryhmähaastattelu on keskustelu, jonka avulla pyritään ymmärtämään tutkimuksen kohteena olevaa asiaa tai ilmiötä. Fokusryhmissä pyritään vastaamaan kysymyksiin miksi, kuinka, mitä tai miten. (Mäntyranta & Kaila 2008, 1507.) Fokusryhmähaastattelu on ryhmähaastattelun alalaji (Hirsjärvi & Hurme 2004, 61), jonka yleisiin piirteisiin kuuluu, että 1) siihen osallistuu useampia haastateltavia, 2) haastateltavilla on jokin heitä yhdistävä tekijä, 3) he käyvät tähän tekijään liittyen keskustelua ja 4) keskustelu tuottaa laadullista aineistoa (Krueger & Casey 2000, 10–12). Aineiston analysoinnista saatavat tulokset esitetään yleensä luokiteltuina teemoina tai niiden pohjalta kehiteltynä teoreettisena mallina (Mäntyranta & Kaila 2008, 1511). Ryhmähaastatteluissa voidaan keskittyä informaation tuottamiseen osallistujia yhdistävästä tekijästä. Haastattelujen kautta voidaan tutkia yhteisiä normeja tai ihanteita, tai niissä voidaan keskittyä tarkastelemaan ryhmän sisäistä vuorovaikutusta ja sen jäsenten sosiaalisia suhteita. (Sulkunen 1990, 265; ks. myös Mäntyranta & Kaila 2008, 1508–1509.) Ryhmähaastattelutilanteeseen osallistuu haastateltavien lisäksi aina myös moderaattori, joka ylläpitää ja sääntelee keskustelua (Hirsjärvi & Hurme 2004, 62).

Fokusryhmähaastattelujen synty sijoitetaan yleensä joko 1920-luvulle (Valtonen 2005, 225; Mäntyranta & Kaila 2008, 1507), 1930-luvulle (Krueger & Casey 2000, 5–6) tai 1940-luvulle (Parviainen 2005, 53). Yhteistä näille näkemyksille fokusryhmien historiasta on se, että kaikissa niissä sosiologi Robert K. Mertonin fokusryhmätutkimukset toisen maailmansodan aikana ovat käännteentekevä vaihe menetelmän soveltamisessa. Mertonin käyttämät menettelytavat onkin hyväksytty fokusryhmähaastattelujen yleisiksi käytännöiksi (Krueger & Casey 2000, 6). 1950–70-luvuilla fokusryhmiä käytettiin erityisesti kaupallisessa markkinointitutkimuksessa ja poliittisissa mielipidemittauksissa (Krueger & Casey 2000, 6–7; Parviainen 2005, 54; Valtonen 2005, 225). 1980-luvulta eteenpäin fokusryhmien käyttö on levinnyt akateemisiin oppiaineisiin (Valtonen 2005, 226). Tutkijat ovat palanneet Mertonin tuotannon ääreen ymmärtääkseen paremmin menetelmän mahdollisuuksia ja alkuperäisiä käyttötarkoituksia, samalla muokaten kaupallisen markkinointitutkimuksen sovellutuksia omiin tarkoituksiinsa sopiviksi (Krueger & Casey 2000, 7). Akateemisessa tutkimuksessa fokusryhmiä käytettiin erityisesti sosiologiassa, viestintätieteissä, politiikatieteissä, terveystieteissä ja sosiaalityössä (Morgan 1996, 132; Hollander 2004, 607). Fokusryhmän käyttötarkoituksia ovat muun muassa kehittämistyö, tyytyväisyys selvitykset, arviointitutkimus, mielipidetutkimus, organisaatioiden sisäisen toiminnan selvitykset, yhteinen tavoitteiden asettaminen ja yhteinen päätöksenteko, ideointi- ja innovaatiotyö, PR-työ sekä emansipatorinen työskentely (Krueger & Casey 2000, 12–18; Valtonen 2005, 226; Barbour 2007, 5–11).

Fokusryhmähaastatteluja on tehty myös kasvatustieteellisessä tutkimuksessa, varsinkin 1990-luvulla (ks. esim. Brotherson & Goldstein 1992; Flores & Alonso 1995). Verrattuna moniin muihin tieteenaloihin sitä on kuitenkin käytetty tutkimusmenetelmänä – erityisesti itsenäisenä tutkimusmenetelmänä – melko vähän ja vielä 2010-luvulla se on kasvatustieteessä suhteellisen uusi menetelmä. Fokusryhmähaastattelua on viimeisen noin 25 vuoden aikana käytetty onnistuneesti hyödyksi maahanmuuttajiin liittyvissä sekä akateemisissa että muissa tutkimuksissa (ks. esim. Guendelman & Witt, 1991; Espin 1995; Pratt 2000; Ottawa Local Immigration Partnership 2010), mikä puhuu menetelmän käytön puolesta myös kasvatustieteellisessä maahanmuuttajatutkimuksessa.

Ajatus fokusryhmien käytöstä tässä tutkimuksessa tuli hankkeen ohjausryhmältä. Menetelmää puolsi ohjausryhmän toive vuorovaikutuksesta tutkimuksen toteutuksessa sekä se, että fokusryhmät sopivat erityisen hyvin juuri selvitys- ja kehittämistyön menetelmäksi (Mäntyranta & Kaila 2008, 1512). Lisäksi



valintaan vaikutti fokusryhmähaastattelujen mahdollistama tehokas ajankäyttö: fokusryhmä on yksilöhaastatteluun verrattuna nopea tapa kerätä informaatiota, mikä tekee siitä tehokkaan menetelmän sekä ajankäytön että kustannuksien näkökulmasta (Hirsjärvi & Hurme 2004, 63). Vaikka puheenvuorot ovat arki-keskustelun tavoin lyhyitä eikä niissä yleensä mennä syvälle osallistujien henkilöhistoriaan, osallistujien tarinat usein täydentävät toisiaan ja fokusryhmän aikana kerrotaan ryhmän yhteinen tarina (Valtonen 2005, 235). Tuloksena on rikas laadullinen aineisto. Moderaattori voi haastattelutilanteessa vetäytyä tai lisätä aktiivisuuttaan: vähempi moderointi johtaa vapaampaan keskusteluun, voimakkaammalla moderoinnilla saadaan ujommatkin haastateltavat mukaan keskusteluun (Morgan 1996, 145). Moderaattori voi lisäksi nostaa esiin yllättäviä uusia aiheita, jotka hänen näkökulmastaan laajentavat aineistoa relevanttiin suuntaan (Parviainen 2005, 61). Ryhmä voi myös kontrolloida itseään, jolloin moderaattorin vaikutus tilanteessa vähenee (Sulkunen 1990, 264). Yhdessä ryhmä uskaltaa korjata haastattelijan mahdolliset väärinkäsitykset (Brinck ym. 2002, 86). Yksittäiset henkilöt saattavat nousta kyseenalaistamaan ryhmän yksimielisyyttä ja haastamaan toisten näkemyksiä, mikä on suuri etu fokusryhmän käytössä, sillä haastattelijalla harvoin on mahdollisuutta lähteä kiistämään haastateltavien vastauksia (Hyde ym. 2005, 2594–2595). Osalle keskustelijoista fokusryhmät saattavat mahdollistaa peloista, haavoittuvaisuuksista ja epävarmuuksista keskustelemisen ja jopa nostaa ne vahvaksi osaksi keskustelua (Hyde ym. 2005, 2593). Toisaalta ryhmän paine saattaa myös painostaa paljastamaan jotakin, mitä ei haluaisi (Mäntyranta & Kaila 2008, 1512).

Fokusryhmän vahvuuksia ovat mahdollisuus kehittää yhdessä ajatuksia ja tarinoita sekä keskustelun laajentuminen aiheisiin, joita haastattelija ei ole aiemmin tullut ajatelleeksi. Vastaavasti sen riskinä on harhaantuminen tutkimuksen aiheesta. (Brinck ym. 2002, 85.) Lisäksi ryhmää vahvasti dominoivat jäsenet voivat muodostua ongelmaksi koko fokusryhmän kannalta (Hirsjärvi & Hurme 2004, 63). Moderaattorilta vaaditaan kykyä ohjata ryhmää oikeaan suuntaan ja hienovaraisesti moderoinnin määrän säätelyä. Moderaattorin taidot ovatkin yksi tuloksiin vaikuttavista tekijöistä (Parviainen 2005, 61). Fokusryhmän toiminta mukailee arkiviestintää, joten siinä todennäköisesti toistuvat myös arjen keskustelujen salaisuudet, liioittelut ja puolittoukset (Hollander 2004, 628). Tällöin ryhmän sisäisen kontrolloinnin merkitys korostuu. Fokusryhmä ei välttämättä ole paras tiedonkeruumenetelmä, jos aiheeseen liittyy häpeää tai muita voimakkaita tunteita (Mäntyranta & Kaila 2008, 1509). Tabuista ja muista hankalaksi koetuista aiheista useimmiten vaietaan (Hollander 2004, 618–619; Valtonen 2005, 228). Fokusryhmässä esiin nousevat mielipiteet ovat aina sidottuja haastattelutilanteeseen – haastateltava ei välttämättä sano fokusryhmässä samoja asioita, jotka hän sanoisi jossakin toisessa yhteydessä. Tämä saattaa johtua siitä, että hänen tavoitteensa ryhmätilanteessa ovat toisenlaiset kuin muissa arkielämän

tilanteissa. (Sim 1998, 349–350.) Fokusryhmän osallistujien mielipiteitä ei siis voi irrottaa toisistaan tai ryhmäkontekstista. Kerättyä informaatiota tulee kohdella aina kontekstisidonnaisena. (Hollander 2004, 631.)

Fokusryhmän muodostamisessa ihanteena on useimmiten homogeeninen ryhmä: ryhmän jäsenillä on oltava jokin yhteinen tekijä, joka luo tunteen samantyyppisyydestä (Mäntyranta & Kaila 2008, 1507). Tämän tutkimuksen fokusryhmissä näitä tekijöitä olivat maahanmuuttajan identiteetti ja peruskoulun päättäminen sen kevään aikana, jolloin haastattelut tehtiin. Samanlaisuus määritelläänkin yleensä suhteessa ryhmäkeskustelun aiheeseen tai vaihtoehtoisesti jäsenten sosioekonomiseen asemaan. Samanlaisuuteen pyrkiminen perustuu sosiaalipsykologiseen käsitykseen, jonka mukaan ryhmällä on toimiakseen oltava yhteinen tehtävä ja tavoite. (Valtonen 2005, 229.) Samanlaisuudella pyritään siis varmistamaan, että ryhmä lähtee toteuttamaan sille annettua tehtävää ja jäsenet rohkaistuvat ilmaisemaan oman mielipiteensä (Sim 1998, 348; Valtonen 2005, 230). Parviainen (2005, 56) huomauttaa, että ryhmään tulisi kuitenkin kuulua mahdollisimman monenlaisia henkilöitä, jotka täyttävät tutkittavaan ryhmään kuulumisen vaatimukset.

Tämän tutkimuksen fokusryhmissä oli 4–5 henkilöä ryhmää kohti, minkä vuoksi niitä voitaisiin kutsua myös minifokusryhmiksi (Krueger & Casey 2000, 73–74). Pienen ryhmän etuna on mahdollisuus syvällisemmän keskustelun käymiseen. Lisäksi moderaattorin on helpompi varmistaa, että hiljaisemmat ja ujommat keskustelijatkin saavat tilaa ja pääsevät ilmaisemaan mielipiteensä. (Morgan 1996, 146; Parviainen 2005, 57.) Pienemmät ryhmät ovat yleensä tutkijan näkökulmasta helpompia muodostaa ja haastateltavat kokevat ne miellyttävämmäksi (Krueger & Casey 2000, 73–74). Hankkeen fokusryhmissä ryhmäkoko vaikuttanut myös oppituntien pituus. Haastattelujen pitämiseen oli rajatusti aikaa ja tavoitteena oli saada tallennettua kaikkien osallistujien mielipiteet, minkä vuoksi ryhmät eivät voineet olla suuria. Pienen ryhmäkoon ajateltiin myös helpottavan litterointia (äänitallenteiden tekstiksi kirjoittamista), kun ääniä sekä päälle puhumista olisi vähemmän. Pienen ryhmän haittana tosin on se, ettei siinä ole yhtä paljon kokemuksia ja mielipiteitä kuin suuressa ryhmässä, jossa ideointi, ajatusten jalostaminen ja laajemmat kartoitukset ovat helpompia toteuttaa (Krueger & Casey 2000, 74; Parviainen 2005, 57, 60). Suuri ryhmä voi myös tuoda turvaa osallistujille, joilla on tarve puhua sellaisten henkilöiden kanssa, jotka ovat samantyyppisessä tilanteessa kuin he itse (Barbour 2007, 42).

Tämän tutkimushankkeen aikana pidettiin yhteensä viisi fokusryhmää. Osallistujat olivat yhtä lukuun ottamatta kaikki täysi-ikäisiä. Heistä seitsemän oli naisia ja 15 miehiä. Jokaisessa fokusryhmässä osallistujat tunsivat toisensa ja olivat mahdollisesti käsitelleet hankkeen teemoja arkikeskusteluissaan ennen haastatteluja. Lähes kaikki osallistujat pääsivät vaikuttamaan ryhmien muodostamiseen: jakoja tehtiin vapaaehtoisuuden ja valmiiden kaveriryhmien mu-

kaisesti. Fokusryhmiä, joissa osallistujat saavat itse päättää osallistumisestaan, keskustella keskenään osallistumisesta sekä suurelta osin muodostaa ryhmät itse, voidaan kutsua luonnollisen kaltaisiksi ryhmiksi. Ryhmän sisäinen dynamiikka voi auttaa nostamaan esiin uusia piirteitä tutkittavasta aiheesta. (Hyde ym. 2005, 2588–2589.)

Fokusryhmähaastatteluissa on yleensä käytössä teemahaastattelurunko, jossa on avoimia kysymyksiä (Mäntyranta & Kaila 2008, 1510). Tämän tutkimuksen ryhmähaastatteluissa käytettiin teemakortteja, joissa teemaotsikon alla oli 2–3 aiheeseen liittyvää kysymystä. Teemakorttien avulla osallistujat pystyivät haastattelemaan toisiaan moderaattorin lähinnä avustaessa ja esittäessä lisäkysymyksiä. Näin pyrittiin tekemään haastattelutilanteesta mahdollisimman luonteva ja osallistamaan haastateltavat prosessiin, jolloin he eivät toimineet ainoastaan informantteina. Haastattelut tallennettiin ääninauhurin avulla, toisinaan käyttäen useampaa nauhuria sen varmistamiseksi, että kaikkien äänet tallentuivat litterointia varten. Osassa fokusryhmistä käytettiin myös videotallennusta litteroinnin helpottamiseksi. Ryhmäkeskustelu videoitiin, jos kaikki ryhmään osallistujat antoivat videointiin luvan.

5.4. Aineiston analyysi

Haastattelujen litteroinnissa eli äänitallenteiden tekstiksi kirjoittamisessa hyödynnettiin ulkopuolista litterointipalvelua. Haastattelut litteroitiin sanatarkasti. Litteraatit sisältävät haastateltavien ilmaisut sellaisenaan, kielioppi- ja sanavirheet mukaan lukien. Aineisto analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin menetelmiä hyödyntäen (Tuomi & Sarajärvi 2013, 91). Analyysin ja teemoittelun pohjana toimi teoreettisen viitekehyksen ohjaama teemahaastattelurunko, minkä vuoksi analyysin voi sanoa olleen teoriaohjaavaa. Analyysin tarkoituksena ei ollut testata olemassa olevaa teoreettista viitekehystä, vaan teoria toimi analyysin tukena. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 96–97.) Aineiston analyysissä huomiota kiinnitettiin yleisesti nuorten ja aikuisten koulunkäyntiin sekä erityisesti toisen asteen yhteishakuun ja siihen yhteydessä oleviin tekijöihin. Tavoitteena oli tutkimuskysymysten ohjaamana selvittää, millaisena siirtymä näyttäytyy nuorten ja aikuisten kertomana ja millaisia ongelmakohtia siirtymiin liittyy.

Vaikka haastatteluissa keskityttiin valittujen teemojen ja kysymysten käsittelyyn, aineiston analyysivaiheessa tutkijat olivat avoimia esiin tuleville uusille asioille. Maahanmuuttajanuoria koskevan aineiston analyysissä käytettiin tutkijatriangulaatiota luotettavuuden parantamiseksi (Eskola & Suoranta 1998, 69). Aluksi kaksi tutkijaa luki nuorten haastattelut läpi pyrkimyksenä luoda kokonaiskuva aineistosta. Tutkijat kiinnittivät huomiota eri teemoihin, niiden erityispiirteisiin ja keskinäisiin yhteyksiin. Aineistoon perehtymisen jälkeen

tutkijat keskustelivat tekemistään huomioista kirjatun ylös aineiston yleisiä suuntaviivoja. Analyysin lopputuloksena oli tutkijoiden yhteinen näkemys peruskoulunsa päättävien maahanmuuttajanuorten koulutuksellisesta siirtymästä ja siirtymään yhteydessä olevista tekijöistä.

6. Eettiset kysymykset

Tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden maahanmuuttaja tai -saamelaisuustaan ja joidenkin henkilöiden alaikäisyyden vuoksi tutkimuseettisiin kysymyksiin kiinnitettiin erityishuomiota tutkimusprosessin ajan. Tutkijat pyrkivät noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä tutkimuksen kaikissa vaiheissa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012). Ennen haastattelujen aloittamista oppilaita ja oppilaiden vanhempia sekä aikuisia maahanmuuttajaopiskelijoita informoitiin tutkimuksen tarkoituksesta. Koulujen yhteyshenkilöt antoivat alaikäisille oppilaille kotiin vietäväksi tutkimuslupalomakkeen, jossa kerrottiin tutkimuksesta. Aikuiset maahanmuuttajaopiskelijat täyttivät lupalomakkeen ennen haastattelujen alkamista. Tutkimuslupa-asian järjestäminen toi esiin kysymyksen tietoisesta suostumuksesta. Haastateltaessa etnisiin vähemmistöihin kuuluvia lapsia ja nuoria tutkijoiden tulisi varmistaa, että sekä lapset ja nuoret että huoltajat ymmärtävät tutkimuksen tarkoituksen ja sen, miten haastatteluaineistoa tullaan käyttämään. Haastatteluluvan pyytäminen kasvotusten vanhemmilta tarjoaa tutkijalle mahdollisuuden selittää tutkimusta tarkemmin. (Ojala 2011, 23.)

Tämän tutkimuksen kohdalla on mahdollista, että kaikkien vanhempien suomen kielen taito ei riittänyt tutkimuslupalomakkeen tekstin ymmärtämiseen. Joitakin asioita saattoi jäädä vanhemmille epäselviksi selkokielisestä lomakkeesta huolimatta. Tutkijoilla ei ollut mahdollisuutta tavata vanhempia tutkimusluvan pyytämiseksi. Oppilaat mahdollisesti selittivät tutkimuksen tarkoitusta vanhemmilleen, mutta tästä ei ole varmuutta. Samanlainen ymmärtämisen vaikeus liittyi ennen haastatteluja ja niiden jälkeen täytettäviin pakollisiin ESR-henkilötietolomakkeisiin. Haastateltavia ohjeistettiin lomakkeen täyttöön valmiiksi täytetyn mallilomakkeen avulla, ja 9.-luokkalaiset nuoret ilmaisivat pääosin ymmärtävänsä lomakkeen sisällön. Aikuisten maahanmuuttajien kohdalla selkokielisen tutkimuslupalomakkeen täyttö sujui hyvin, mutta ESR-lomakkeen tietojen täyttäminen oli monelle opiskelijalle vaikeaa, vaikka myös aikuisia ohjeistettiin lomakkeen täyttöön mallin avulla.

Kaikki haastateltavat ilmaisivat halukkuutensa haastatteluun osallistumiselle. Luottamuksellisen ilmapiirin rakentamiseksi tutkijat kertoivat haastateltaville tutkimuksen tarkoituksesta, salassapitovelvollisuudesta ja henkilötietojen suojaamisesta ennen haastattelujen aloittamista (Alasuutari 2005, 122; Hirsjärvi &

Hurme 2008, 20). Tutkimukseen osallistuneiden henkilöllisyyden suojaamiseksi kaikki tunnistetiedot puuttuvat raportista. Teksteissä ei mainita henkilöiden, koulujen tai paikkakuntien nimiä. Maahanmuuttajataustaisista henkilöistä kerrotaan vain heidän sukupuolensa ja lähtömaat. Henkilöt kuvataan siten, että yksittäistä nuorta tai aikuista ei voida yhdistää lähtömaahan. Saamelaistaustaisista haastateltavista ei kerrota edes sukupuolta. On mahdollista, että opettajat tunnistavat oppilaansa ja opiskelijansa ja haastateltavat itsensä haastattelulainauksista. Raportin julkaisuhetkellä haastateltavat henkilöt eivät enää opiskele kyseisissä kouluissa, mikä vaikeuttaa yksittäisen henkilön tunnistamista.

Monet asiat saattoivat vaikuttaa siihen, mitä haastateltavat kertoivat tai jättivät kertomatta haastatteluissa. Joissakin haastatteluissa oli haastattelijan lisäksi läsnä toinen tutkija tai tutkimusharjoittelija, millä saattoi olla vaikutusta haastattelun kulkuun. Maahanmuuttajataustaisia henkilöitä haastattelivat tutkijat, jotka kuuluvat valtaväestöön eli ovat syntyperäisiä suomalaisia. Saamelaisoppilaita haastatellut henkilö kuuluu samaan etniseen vähemmistöön haastateltavien kanssa. Tutkijoiden kuuluminen valtaväestöön saattoi vaikuttaa maahanmuuttajataustaisten haastateltavien kertomiin asioihin esimerkiksi siten, että haastateltavat eivät halunneet kritisoida suomalaista kulttuuria tai suomalaisia. Tutkijat tiedostivat valtasuhteen olemassaolon tutkijoiden ja haastateltavien välillä (Alasuutari 2005, 125).

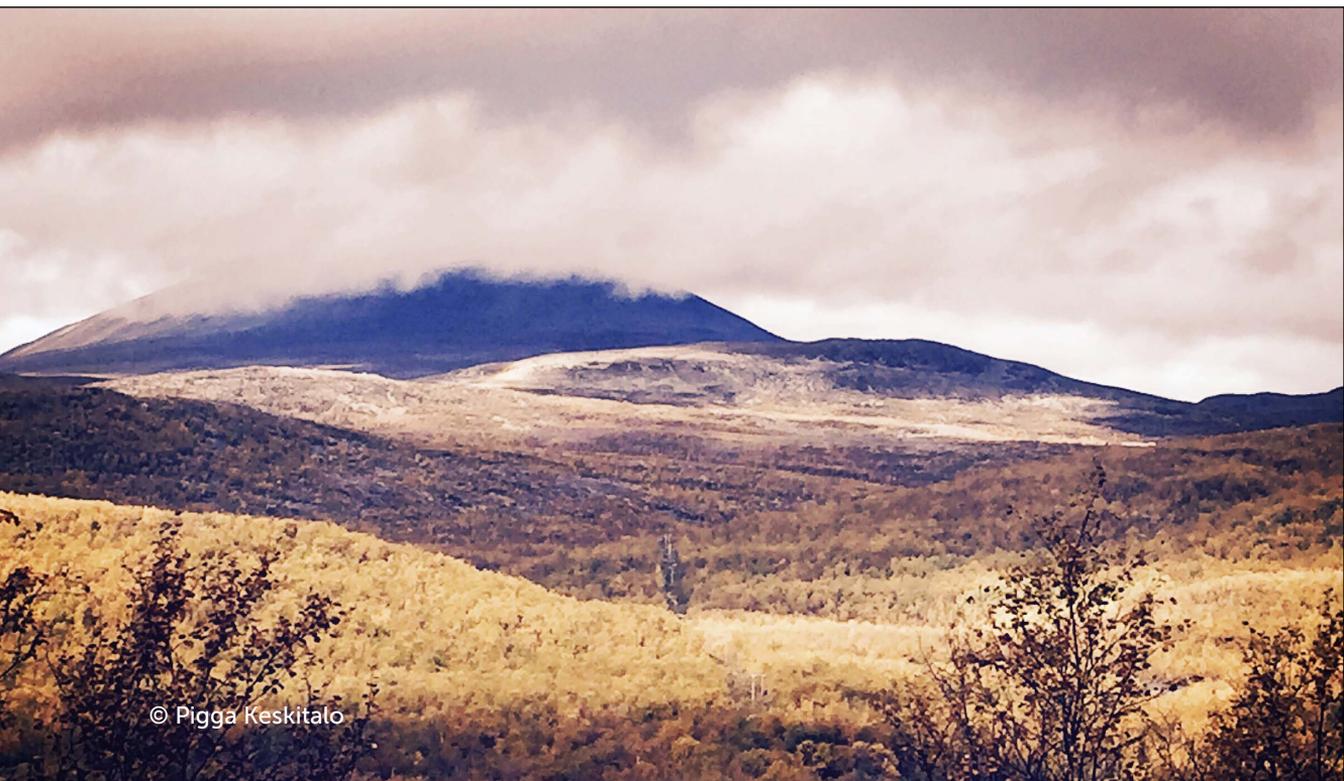
Tutkijoiden ja haastateltavien välillä oli myös muita, kuten kieleen ja kulttuuriin liittyviä, eroja, joiden merkitystä tutkijat pyrkivät reflektomaan koko tutkimusprosessin ajan. Erojen tiedostaminen osoittautui tärkeäksi erityisesti aineiston analyysivaiheessa, jossa tutkijat varoivat tekemästä haastattelujen perusteella vääriä tai harhaanjohtavia tulkintoja. (Rastas 2005, 67–69.) Tutkijoiden ja haastateltavien erilainen kielellinen, kulttuurinen ja etninen tausta näkyivät haastatteluissa lähinnä siten, että jotkin asiat vaativat tarkempaa selitystä ennen kuin haastateltava ymmärsi kysymyksen tarkoituksen. Kielelliset erot vaikuttivat eniten tutkijoiden ja haastateltavien väliseen vuorovaikutukseen. Erityisesti omaa asennetta koskevat kysymykset osoittautuivat joillekin haastateltaville vaikeasti ymmärrettäväksi. Vaikka tutkijat selvensivät kysymyksiä, on mahdollista, että kysymysten sisältö jäi osalle haastateltavista epäselväksi. Tämä näkyi haastateltavien antamissa vastauksissa, jotka saattoivat joissakin tapauksissa käsitellä täysin muuta kuin kysyttyä asiaa. On mahdollista, että haastateltavat ymmärsivät joitakin kysymyksiä väärin tai jättivät asioita sanomatta heikon suomen kielen taidon vuoksi. Vastaavasti tutkijat saattoivat ymmärtää haastateltavan kertoman väärin tai johtaa haastateltavia tahattomasti harhaan. Ongelma selittyy osittain tutkijoiden ja haastateltavien erilaisilla näkökulmilla aiheeseen, minkä seurauksena osa haastattelukysymyksistä liikkui liiaksi yleisellä tasolla, kun taas haastateltavien vastaukset olivat hyvin konkreettisia. Tutkijat pyrkivätkin muokkaamaan kysymyksiä konkreettisemmiksi ja helpommin ymmärret-

täviksi haastattelujen aikana. Haastateltavien osoittaessa epävarmuutta tutkijat kannustivat lempeästi haastateltavia jatkamaan.

On ilmeistä, että tutkijat osallistuivat enemmän tai vähemmän haastateltavien vastausten muotoiluun ja vaikuttivat siten vastauksissa tuotettuihin merkityksiin. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 25, 29) Kahden oppilaan haastattelut tehtiin tulkin avustuksella, mikä herättää kysymyksen tulkin vaikutuksesta haastattelutilanteeseen. Monissa kohdissa haastattelua oppilaat vastasivat tutkijan kysymyksiin lyhyesti, mutta tulkin suomenkieliset käännökset olivat pitkiä. Oppilaiden ja tulkin antamien vastausten välinen suhde sekä tulkin suomen kielen taito jäivät tutkijoille epäselväksi.

Tutkijat tiesivät haastateltavien taustoista vain sen, minkä haastateltavat kertoivat haastattelutilanteissa. Haastatteluissa tutkijoille tuli ajoittain tunne, että haastateltava ei halunnut puhua joistakin asioista. On mahdollista, että joidenkin haastateltavien historiaan liittyy traumaattisia kokemuksia, jotka liittyvät lähtömaan epävakaaseen tilanteeseen (Ojala 2011, 24). Tutkijat pyrkivät tiedostamaan tämän ja etenemään keskusteluissa tunnustellen.

Haastattelujen analyysivaiheessa ilmeni asioita, joista haastateltavien kanssa ei ollut keskusteltu mutta, joista olisi ollut hyvä tietää lisää. Oppilaiden taustatekijöistä, kuten vanhempien koulutuksesta ja työssäkäynnistä, olisi ollut mielenkiintoista saada enemmän tietoa. Nyt tätä tietoa tuli vain joiltakin oppilailta eikä kokonaiskuvaa oppilaiden perheistä voitu muodostaa. Lisäksi oppilaiden kokemuksia siirtymisestä suomalaisen koulujärjestelmän piiriin olisi voinut kartoittaa tarkemmin, vaikka tämä ei ollutkaan varsinainen tutkimusaihe.



Lähteet

- Aikio-Puoskari, Ulla (2006). *Raportti saamelaisopetuksesta Pohjoismaiden peruskouluissa*. Anár, Sámi Parlamentaralaš Ráddi/ Sámediggi.
- Alasuutari, Maarit (2005). Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Johanna Ruusuvoori & Liisa Tiittula (toim.), *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 120–134.
- Alasuutari, Pertti (1999). *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Alitolppa-Niitamo, Anne (2004). *The icebreakers: Somali-speaking youth in metropolitan Helsinki with a focus on the context of formal education*. Helsinki: Family Federation of Finland.
- Aluehallintovirasto (2015). *Lapin oppilaitokset. Lukuvuosi 2014–2015*. Lapin opetus- ja kulttuuritoimi. Lapin aluehallintoviraston julkaisuja 2015:1.
- Antikainen, Maire, Heini Paavola, Mika Salonen & Sirkka Wiman (2015). Maahanmuuttajataustaiset oppijat koulutuksen haku- ja nivelvaiheissa. Tuula Pirinen (toim.), *Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 17:2015, 61–84.
- Barbour, Rosaline (2007). *Doing focus groups*. Uwe Flick (ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Björklund, Kristen (2015). *Unaccompanied refugee minors in Finland: Challenges and good practices in a Nordic context*. Turku: Siirtolaisuusinstituutti.
- Boudon, Raymond (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in western society*. New York: Wiley.
- Brinbaum, Yaël & Hector Cebolla-Boado (2007). The school careers of ethnic minority youth in France. *Ethnicities*, 7 (3), 445–474.
- Brinck, Tom, Darren Gergle & Scott, D. Wood (2002). *Usability for the web: Designing web sites that work*. San Francisco: Morgan Kaufmann Publishers.
- Brotherson, Mary Jane & Beth L. Goldstein (1992). Quality design of focus groups in early childhood special education research. *Journal of Early Intervention*, 16 (4), 334–342.
- Eskola, Jari & Juha Suoranta (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Espin, Olivia (1995). 'Race', racism, and sexuality in the life narrative of immigrant women. *Feminism & Psychology*, 5 (2), 223–238.
- Flores, Javier G. & Christina G. Alonso (1995). Using focus groups in educational research: exploring teachers' perspectives on educational change. *Evaluation Review*, 19 (1), 84–101.
- Greenbaum, Thomas L. (1998). *The handbook for focus group research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Guendelman, Sylvia & Sandra Witt (1991). Improving access to prenatal care for Latina immigrants in California: Outreach and Inreach Strategies. *International Quarterly of Community Health Education*, 12 (2), 89–106.
- Halonen, Mirka. 2012. *Utsjokelainen koulupudokas. Saamelaisen elämäntavan ja kasvatuksen vaikutus koulupudokkuuteen*. Sosiaalialan opinnäytetyö. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu.
- Harju-Luukkainen, Heidi, Kari Nissinen, Sari Sulkunen, Minna Suni & Jouni Vettenranta (2014). *Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen: Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 - tutkimuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Hirsjärvi, Sinikka & Helena Hurme (2004). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, Sirkka & Helena Hurme (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hollander, Jocelyn A. (2004). The social contexts of focus groups. *Journal of Contemporary Ethnography*, 33 (5), 602–637. doi:10.1177/0891241604266988
- Huttunen, Leena (1999). *Koti, paikka ja identiteetti maahanmuuttajien omaelämäkerroissa*. Tampereen yliopisto. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Saatavilla: http://maine.utu.fi/articles/036_Huttunen.pdf. Luettu 15.5.2016.
- Hyde, Abbey, Etaoine Howlett, Dympna Brady & Jonathan Drennan (2005). The focus group method: Insights from focus group interviews on sexual health with adolescents. *Social science & Medicine*, 61, 2588–2599. doi:http://dx.doi.org.ezproxy.ulapland.fi/10.1016/j.socscimed.2005.04.040
- Jauhola, Laura (2010). *Maahanmuuttajat ammatillisessa koulutuksessa*. Tilastokatsaus 2010. Helsinki: Opetushallitus.
- Jauhola, Laura & Jukka Vehviläinen (2015). *Syrjintä koulutuksessa. Eriyis-tarkastelussa kokemukset yhdenvertaisuuden toteutumisesta opintojen ohjauksessa eri vähemmistöryhmiin kuuluvien nuorten osalta*. Helsinki: Oikeusministeriö.
- Karppinen, Krister (2008). Koulumenestys, koulutukseen valikoituminen, tutkinnon suorittaminen ja työelämään siirtyminen. Jorma Kuusela, Aulikki Etelälahti, Åke Hagman, Raisa Hievanen, Krister Karppinen, Leena Nissilä & Marjatta Siniharju (toim.), *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä*. Helsinki: Opetushallitus, 135–199.
- Kiilakoski, Tomi (2016). *I am fire but my environment is the lighter. A study on locality, mobility and youth engagement in the Barents region*. Helsinki: Finnish youth research network.
- Kilpi, Elina (2010). *The education of children of immigrants in Finland*. The United Kingdom, University of Oxford.

- Kilpi-Jakonen, Elina (2011). Continuation to upper secondary education in Finland: Children of immigrants and the majority compared. *Acta Sociologica*, 54 (1), 77–106. doi:10.1177/0001699310392604
- Krueger, Richard A. & Mary Anne Casey (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kuisma Karoliina (2001). *Maahanmuuttajat ammatillisessa peruskoulutuksessa – selvitys koulutuksen käytännöistä*. Helsinki: Opetushallitus. Moniste 18/2001.
- Kupari, Pekka, Jouni Välijärvi, Leif Andersson, Inga Arffman, Kari Nissinen, Eija Puhakka & Jouni Vettenranta (toim.) (2013). *PISA 2012. Ensituloksia*. Saatavilla: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/okm20.pdf?lang=fi>. Luettu 15.4.2016.
- Kuukka, Katri, Najat Quakrim-Soivio, Tuula Pirinen, Mirja Tarnanen & Minna Tiusanen (2015). Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden kielen oppimisen tuki. Tuula Pirinen (toim.), *Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 17:2015, 85–130.
- Kuusela, Jorma & Aulikki Etelälahti (2008). Maahanmuuttajaoppilaiden oppimistulokset, asenteet ja jatkokoulutusvalinnat perusopetuksen päättövaiheessa. Jorma Kuusela, Aulikki Etelälahti, Åke Hagman, Raisa Hievanen, Krister Karppinen, Leena Nissilä & Marjatta Siniharju (toim.), *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä*. Helsinki: Opetushallitus, 97–134.
- Kuusela, Jorma, Aulikki Etelälahti, Åke Hagman, Raisa Hievanen, Krister Karppinen & Leena Nissilä (toim.) (2008). *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kuusela, Jorma, Aulikki Etelälahti, Åke Hagman, Raisa Hievanen, Ulla Rönnerberg & Marjatta Siniharju (2008). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus ja oppimisen tuki perusopetuksen päättövaiheessa. Jorma Kuusela, Aulikki Etelälahti, Åke Hagman, Raisa Hievanen, Krister Karppinen, Leena Nissilä & Marjatta Siniharju (toim.), *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä*. Helsinki: Opetushallitus, 73–96.
- Kyttälä, Minna, Hanna-Maija Sinkkonen & Kati Ylinampa (2013). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolut – oppilaiden kokemuksia koulunkäynnin kannalta merkityksellisistä asioista. *NMI Bulletin*, 3, 1–12.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 20.11.2009/892.
- Lonka, Kirsti (1993). Oppimiskäsitys muuttuu – entä koulutus? Kirsti Lonka & Irma Lonka (toim.), *Aktivoiva opetus*. Kirjayhtymä: Helsinki, 7–11.
- Lukiolaki 20.12.2013/1044.
- Nuorisolaki 20.8.2010/693.

- Maahanmuuttovirasto (2016). *Maahanmuuttoviraston tilastot. Koko viraston yhteinen tilastokooste*. Saatavilla: http://www.migri.fi/download/64996_Tilastograafit_2015_valmis.pdf?43ada98a2023d388 Luettu 15.04.2016.
- Martinovic, Borja, Frank van Tubergen & Ineke Maas (2009). Changes in immigrants' social integration during the stay in the host country: The case of non-western immigrants in the Netherlands. *Social Science Research*, 38 (4), 870–882. doi:10.1016/j.ssresearch.2009.06.001
- McCray, Audrey Davis & Shernaz B. García (2002). The stories we must tell. Developing a research agenda for multicultural and bilingual special education. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)*, 15 (6), 599–612. doi:10.1080/0951839022000014330
- Morgan, David L. (1996). Focus groups. *Annual Review of Sociology*, 22 (11), 129–152.
- Myers, Michael D. & Michael Newman (2007). The qualitative interview in IS research: Examining the craft. *Information and Organization*, 17, 2–26. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.infoandorg.2006.11.001>
- Myrskylä, Pekka (2011). *Nuoret työmarkkinoiden ja opiskelun ulkopuolella*. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja, Työ ja yrittäjyys 12/2011. Helsinki.
- Mäntyranta, Taina & Minna Kaila (2008). Fokusryhmähaastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä lääketieteessä. *Duodecim*, 124 (13), 1507–1513.
- Määttä, Kaarina, Pigga Keskitalo & Satu Uusiautti (2013). Saamelaiskoulun asiantuntijoiden käsityksiä opetuksen kehittämisestä. *Kasvatus*, 44 (3), 286–298.
- Opetusalan ammattijärjestön esitykset koulutuksen tasa-arvon edistämiseksi. Tasa-arvon tiekartta*. Miten tasa-arvoiset koulutusmahdollisuudet turvataan tulevaisuudessa 4/2016.
- Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Määräykset 1/011, 2/011 ja 3/011.
- Opetushallitus (2008). *Maahanmuuttajien ammatilliseen peruskoulutukseen valmistavan koulutuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräys 7/011/2008.
- Opetushallitus (2011). *Maahanmuuttajien koulutus Suomessa - tilannekatsaus*. Raportit ja selvitykset: 2011:3. Saatavilla: http://www.oph.fi/download/131381_Maahanmuuttajien_koulutus_Suomessa_tilannekatsaus.pdf. Luettu 15.4.2016.
- Opetushallitus (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*.
- Opetushallitus (2016). *Vieraskielisten oppilaiden määrä ja osuus kaikista perusopetuksen oppilaista vuosina 2005–2014*. Opetushallituksen opetus- ja kulttuuritoimen rahoitusjärjestelmän raportit.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2012). *Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016: Kehittämissuunnitelma*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1.
- Opetus- ja kulttuuriministeriön asetus opiskelijaksi ottamisen perusteista ammatillisessa peruskoulutuksessa 4/2013.

- Opetusministeriö (2009). *Opetusministeriön maahanmuuttopoliittiset linjaukset*. Opetusministeriön julkaisuja 48.
- Ottawa Local Immigration Partnership (2010). *Focus groups with immigrants report*. Saatavilla: http://olip-plio.ca/knowledge-base/wp-content/uploads/2013/03/Final-Report_Focus-Groups-August-2010.pdf. Luettu 15.5.2016.
- Parviainen, Leena (2005). Fokuserhmät. Saila Ovaska, Anne Aula & Päivi Majaranta (toim.), *Käytettävyyystutkimuksen menetelmät*. Tampereen yliopisto. Tietojenkäsittelytieteiden laitos. Raportti B: B-2005-1, 53–62.
- Peltonen, Selene (2005). *Somalinuorten kulttuurisen identiteetin muotoutuminen diasporassa. Elämää etnisen identiteetin ja suomalaisen yhteiskunnan välissä*. Pro gradu -tutkielma. Turun Yliopisto. Sosiologian laitos. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Siirtolaisinstituutti. Web Report no. 10.
- Perusopetuslaki 628/1998, 13.6.2003/477, 19.12.2008/1037, 24.6.2010/642. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#a13.6.2003-477>. Luettu 22.4.2016.
- Pirinen, Tuula (2015). Tiivistelmä. Pirinen, Tuula (toim.), *Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 17:2015, 3–8.
- Pratt, Geraldine (2000). Studying immigrants in focus groups. Research on immigration and integration in the metropolis - working paper series. Vancouver Centre of Excellence. Saatavilla: <http://mbc.metropolis.net/assets/uploads/files/wp/2000/WP00-18.pdf>. Luettu 15.5.2016.
- Pyke, Karen & Tran Dang (2003). "FOB" and "whitewashed": Identity and internalized racism among second generation Asian Americans. *Qualitative Sociology*, 26 (2), 147–172.
- Raffe, David (2008). The concept of transition system. *Journal of Education & Work*, 21 (4), 277–296. doi:10.1080/13639080802360952
- Rasmus, Minna (2008). *"Sápmelašvuohta lea dego skearjka" Saamelaisuus on kuin lahja. Saamelaislasten hyvinvointi ja heidän oikeuksiensa toteutuminen Suomen saamelaisalueella*. Lapsiasiainvaltuutetun toimiston selvityksiä 1. Helsinki: Lapsiasiainvaltuutetun toimisto.
- Rasmussen, Torkel (2015). *The Finnish school system – A Taboo issue in Sámi language revitalization*. AGON. Saatavilla: <http://agon.fi/article/the-finnish-school-system-a-taboo-issue-in-sami-language-revitalization/>. Luettu 1.1.2016.
- Rastas, Anna (2005). Kulttuurit ja erot haastattelutilanteessa. Johanna Ruusuvuori & Liisa Tiittula (toim.), *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Vastapaino: Tampere, 64–84.
- Ruusuvuori, Johanna & Liisa Tiittula (2005). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Johanna Ruusuvuori & Liisa Tiittula (toim.), *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Vastapaino: Tampere, 19–46.

- Schubert, Carla (2009). Traumaattisten kokemusten vaikutus oppimiseen. Leena Nissilä & Hanna-Mari Sarlin (toim.), *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*. Helsinki: Opetushallitus, 167–178
- Sim, Julius (1998). Collecting and analyzing qualitative data: issue raised by the focus group. *Journal of Advanced Nursing*, 28 (2), 345–352. doi:10.1046/j.1365-2648.1998.00692.x
- Sinkkonen, Hanna-Maija, Pirjo Aunio & Sirpa Väliniemi (2009). Maahanmuuttajalasten koulunkäynti kolmen opettajan näkökulmasta. *NMI Bulletin*, 19, 35–47.
- Sinkkonen, Hanna-Maija, Minna Kyttälä, Olivia Karvinen & Pirjo Aunio (2011). Maahanmuuttajalasten erityisluokkasiirrot – syynä todelliset oppimisvaikeudet vai heikko kielitaito? *NMI-Bulletin*, 1, 14–25.
- Stjernswärd, Sigrid & Margareta Östman (2008). Whose life am I living? Relatives living in the shadow of depression. *International Journal of Social Psychiatry*, 54 (4), 358–369. doi:10.1177/0020764008090794
- Suarez-Orozco, Carola, Allyson Pimentel & Margary Martin (2009). The significance of relationships: Academic engagement and achievement among newcomer immigrant youth. *Teachers College Record*, 111 (3), 712–749.
- Sulkunen, Pekka (1990). Ryhmähaastattelujen analyysi. Klaus Mäkelä (toim.), *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Suni, Minna (1996). *Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taito peruskoulun päättövaiheessa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Suomen perustuslaki 731/1999. Helsinki: Eduskunnan kanslia.
- Talib, Mirja-Tytti (1999). *Toiseuden kohtaaminen koulussa: Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Tarnanen, Mirja, Sari Pöyhönen, Maija Lappalainen & Sari Haavisto (2013). Osallisena Suomessa: Kokeiluhankkeiden satoa = delaktig i Finland: Skörden från försöksprojektet. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielen tutkimuksen keskus.
- Teräs, Marianne & Elina Kilpi-Jakonen. 2013. Maahanmuuttajien lapset ja koulutus. Tuomas Martikainen, Pasi Saukkonen & Minna Säävälä (toim.), *Muuttajat: Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus, 184–122.
- Tilastokeskus (2016a). Joka kymmenes 25–44-vuotias on ulkomaalaistaustainen. Saatavilla: http://www.stat.fi/til/vaerak/2015/01/vaerak_2015_01_2016-09-23_tie_001_fi.html. Luettu 9.11.2016.
- Tilastokeskus (2016b). Väestörakenne. Väestö kielen mukaan sekä ulkomaan kansalaisten määrä ja maa-pinta-ala alueittain 1980–2015. Saatavilla: http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin__vrm__vaerak/060_vaerak_tau_107.px/?rxid=84fe49b5-0889-47c0-baeb-0b57463dbc1b. Luettu 18.5.2016.

- Toimenpideohjelma saamen kielten elvyttämiseksi. Opetus- ja kulttuuriinisteriön työryhmän muistioita ja selvityksiä 2012:7.
- Tuomi, Jouni & Anneli Sarajärvi (2013). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi: Helsinki.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen luokausepäilyjen käsitteleminen suomessa*. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012.
- Valtiontalouden tarkastusvirasto (2015). *Maahanmuuttajaoppilaat ja perusopetuksen tuloksellisuus*. Tuloksellisuustarkastuskertomus 2015:12.
- Valtonen, Anu (2005). Ryhmäkeskustelut – millainen metodi? Johanna Ruusuvoori & Liisa Tiittula (toim.), *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 223–241.
- van Tubergen, Frank (2010). Determinants of second language proficiency among refugees in the Netherlands. *Social Forces*, 89 (2), 515–534.
- Werfhorst, G. van de Herman & Frank van Tubergen (2007). Ethnicity, schooling, and merit in the Netherlands. *Ethnicities*, 7 (3), 416–444.
- Yle Sapmi uutinen 12.05.2016. "Eanodaga nuorat ballet oktonasvuodas go vulget guhkelebbui skuvlii". Saatavilla: http://yle.fi/uutiset/eanodaga_nuorat_ballet_oktovuoas_go_vulget_guhkelebbui_skuvlii/887364. Luettu 27.7.2016.

Liite 1. Tutkimuslupalomake

Hyvä oppilas,

Toivomme, että voisit osallistua haastattelututkimukseen, jossa sinulta kysytään opiskelupaikan valinnasta peruskoulun jälkeen sekä valintaan vaikuttaneista tekijöistä.

Hyvä huoltaja,

Toivomme, että antaisitte luvan alaikäisen lapsenne osallistua tähän tutkimukseen.

Tietoa tutkimuksesta

Haastattelut tehdään koulupäivän aikana keväällä 2016. Tutkimuksessa ei tuoda julki oppilaiden, perheenjäsenten, opettajien tai koulun nimiä eikä muitakaan tietoja, joiden perusteella tutkimukseen osallistuneet voitaisiin tunnistaa. Kaikilla tutkimukseen osallistuneilla on mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta milloin tahansa niin halutessaan, jolloin kaikki heihin liittyvä materiaali poistetaan tutkimuksesta.

Tutkimus tehdään osana Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan projektia "Opintie sujuvaksi – etnisiin ryhmiin kuuluvat oppilaat koulupolun siirtymävaiheessa". Tutkimuksen tarkoituksena on helpottaa lappilaisten oppilaiden siirtymää peruskoulusta toisen asteen opintoihin.

Tutkimuksen tulokset julkaistaan raporttina ja oppilaan ohjausta tukevana käsikirjana. Lisäksi projektin päättyessä järjestetään loppuseminaari.

Projekti toteutetaan vuosina 2016–2017 ja sitä rahoittaa Euroopan sosiaalirahasto (ESR).

Pyydämme, että täytätte oheisen lupalapun.

Ystävällisin terveisin, projektin tutkijat

Minna Körkkö, Sari Niemisalo, Rauna Rahko-Ravantti ja Merja Paksuniemi

Lisätietoja:

Voitte soittaa tai laittaa sähköpostiviestiä, mikäli haluatte kysyä lisää tutkimuksesta

Merja Paksuniemi

Projektipäällikkö, vastuututkija
merja.paksuniemi@ulapland.fi
puh. 040 484 4141

PALAUTA TÄMÄ OSA mennessä.

OPPILAS

- Osallistu projektissa tehtävään tutkimukseen
- En osallistu projektissa tehtävään tutkimukseen

Oppilas allekirjoitus:

Nimen selvennys:

Päivämäärä ja paikka:

HUOLTAJA (jos osallistuja on alle 18-vuotias)

- Annan lapselleni luvan osallistua projektissa tehtävään tutkimukseen.
- En anna lapselleni lupaa osallistua projektissa tehtävään tutkimukseen.

Huoltajan allekirjoitus:

Nimen selvennys:

Päivämäärä ja paikka:

Liite 2. Teemahaastattelurunko

Opintie sujuvaksi – Teemahaastattelurunko

- **Oppilaan tausta (kysymykset vaihtelevat oppilaan taustan mukaan: 1. vai 2.polven maahanmuuttajaoppilas)**
 - Mitä kuuluu?
 - Kerro jotakin itsestäsi ja perheestäsi.
 - Mistä olet kotoisin?
 - Mikä on äidinkielesi?
 - Milloin saavuit Suomeen?
 - Kävitkö koulua entisessä kotimaassasi? Kuinka paljon?
- **Toisen asteen yhteishaku**
 - Mitä aiot tehdä peruskoulun jälkeen?
 - Milloin aloit ensimmäisen kerran pohtimaan yhteishakuun liittyviä asioita?
 - Milloin koulussa alettiin puhumaan yhteishausta? Entä kotona?
 - Mitkä tekijät vaikuttivat koulutusvalintoihisi?
 - Onko koulun opinto-ohjauksesta ollut apua yhteishaun valintoja tehdessä?
 - Millainen kokemus TET-harjoittelu oli?
 - Vaikuttiko TET-harjoittelu toisen asteen koulutusvalintoihisi?
 - Mitä muuta haluaisit vielä kertoa?
- **Kotoutuminen ja identiteetti (kysymykset vaihtelevat oppilaan taustan mukaan: 1. vai 2.polven maahanmuuttajaoppilas)**
 - Mitä muistat ajasta, jolloin saavuit Suomeen?
 - Miten olet kotoutunut Suomeen?
 - Mitä ajattelet suomalaisuudesta?
- **Kielitaito**
 - Opiskeletko koulussa äidinkieltäsi?
 - Minkälaiseksi koet suomen kielen opiskelun?
 - Millä muulla tavoin opit suomen kieltä opiskelun lisäksi?
 - Onko suomen kieli aiheuttanut sinulle vaikeuksia koulunkäynnissä? Millaisia? Mitkä asiat ovat sinulle kaikista vaikeimpia?

- **Tuki koulussa**
 - Mistä oppiaineista pidät? Mistä oppiaineista et pidä?
 - Saatko tai oletko saanut koulussa tukiopetusta?
 - Koetko saavasi riittävästi tukea koulunkäyntiisi?
 - Haluaisitko saada enemmän tukea koulussa? Millaista tukea tarvitsisit?
- **Emotionaalinen oppimisympäristö**
 - Pidätkö opettajistasi ja luokkakavereistasi?
 - Viihdytkö koulussa?
 - Millaiseksi koet koulun ilmapiirin?
 - Onko sinulla suomalaisia koulukavereita?
 - Vietätkö aikaa suomalaisten oppilaiden vai maahanmuuttajaoppilaiden kanssa vai molempien kanssa?
 - Onko sinua kiusattu tai syrjitty koulussa?
- **Vanhempien ja sisarusten tuki**
 - Miten vanhempasi ja sisaruksesi suhtautuvat koulunkäyntiisi?(kannustus, tuki...)
 - Auttavatko vanhempasi tai sisaruksesi sinua läksyjen ja muiden tehtävien teossa?
- **Kaverit**
 - Millaisia kavereita sinulla on?
 - Vietätkö koulukavereiden kanssa aikaa myös koulun ulkopuolella?
 - Mitä tavallisesti teet kavereiden kanssa?
 - Oletko oppinut suomen kieltä suomalaisten kavereiden avulla?
- **Oma asenne**
 - Millainen oppija koet olevasi?
 - Mitä ajattelet oman asenteesi merkityksestä koulunkäynnin sujumisen kannalta?
 - Koetko olevasi itse vastuussa koulumenestyksestäsi?
- **Tulevaisuuden suunnitelmat**
 - Minkälaiseksi kuvittelet elämäsi kymmenen vuoden päästä?
 - Mitä muuta haluaisit vielä kertoa?



Maahanmuuttajaoppilaiden siirtymät perusopetuksesta toisen asteen koulutukseen Lapissa

1. Tutkimuksen tarkoitus

Tässä artikkelissa kuvataan Opintie sujuvaksi -hankkeen tuloksia peruskoulun 9.-luokkalaisten maahanmuuttajaoppilaiden osalta. Termillä maahanmuuttaja tarkoitetaan pakolaisia, siirtolaisia, paluumuuttajia ja muita ulkomaalaisia sekä eräissä yhteyksissä myös turvapaikanhakijoita (Opetushallitus 2012, 3). Tässä artikkelissa käytetään rinnakkain termejä maahanmuuttaja tai maahanmuuttajataustainen henkilö¹, jotka tässä tutkimusaineistossa tarkoittavat ensimmäisen polven maahanmuuttajaa eli henkilöä, joka on syntynyt ulkomailla (Tilastokeskus 2015). Haastateltavista puhuttaessa käytetään termiä maahanmuuttajaoppilas.

Tulososiossa kuvataan, mitä kymmenen 9.-luokkalaista maahanmuuttajaoppilasta kertoi koulunkäynnistään ja toisen asteen yhteishakuun liittyvistä valinnoistaan. Aihetta lähestytään seuraavien tutkimuskysymysten valossa:

1. Millaisena siirtymät peruskoulusta toiselle asteelle näyttäytyvät maahanmuuttajaoppilaiden itsensä kertomana?
2. Mitkä tekijät vaikeuttavat ja mitkä edesauttavat siirtymää?

¹ Näiden termien rinnalla tutkimuksessa olisi voitu käyttää esimerkiksi termiä kieli- ja kulttuurivähemmistöt. Valittuihin termeihin päädyttiin niiden yleisen käytön vuoksi.

2. Tutkimuksen toteutus

Tutkimushankkeeseen osallistui yhteensä 32 maahanmuuttajaa, joista kymmenen opiskeli haastatteluhetkellä peruskoulun 9. luokalla ja 22 aikuisten maahanmuuttajien peruskoulussa. Kymmenestä 9. luokalla opiskelevasta haastateltavasta nuoresta kolme oli poikia ja seitsemän tyttöä. Nuorten ikä vaihteli 15 ja 17 vuoden välillä. Yksi haastateltava oli ehtinyt täyttää 18 vuotta haastatteluvuorokautensa. Nuorten lähtömaat olivat Venäjä, Bangladesh, Myanmar, Iran, Irak, Thaimaa ja Afganistan. Nuorten äidinkieli oli muu kuin suomen kieli. Kaikki nuoret olivat saapuneet Suomeen vähintään yhden perheenjäsenen kanssa. Tyypillistä oli, että ennen Suomeen muuttamista nuoret olivat liikkuneet paikasta toiseen, esimerkiksi synnyinmaasta ensin pakolaisleirille toiseen maahan ja sen jälkeen Suomeen. Tämän vuoksi nuorten synnyinpaikka saattoi olla eri kuin pitkäaikainen asuinpaikka tai vanhempien synnyinpaikka. Haastateltavien nuorten Suomessa oloaika haastatteluhetkellä vaihteli kolmen ja kymmenen vuoden välillä. Oppilaat olivat siirtyneet nopeasti suomalaisen koulutusjärjestelmän piiriin maahan saapumisen jälkeen. Kaikki nuoret olivat käyneet koulua synnyinmaassaan tai pakolaisleirillä. Aikaisemman koulutuksen määrä vaihteli kahdesta kymmeneen vuoteen.

Haastattelut tehtiin suomen kielellä. Oppilaiden suomen kielen taito vaihteli siten, että osa heistä ilmaisi itseään selkeästi ja monipuolisesti, kun taas osa vastasi kysymyksiin lyhyesti. Neljässä haastattelussa keskustelu haastateltavan ja tutkijan välillä jäi vähäiseksi, mikä johtui haastateltavien niukasta kielellisestä ilmaisusta. Vähäsanaisuuden syyt liittyivät oletettavasti haastateltavien vaikeuteen ilmaista itseä suomen kielellä. Joissakin tapauksissa lyhyet vastaukset olivat selkeät ja riittävät. Eräällä koululla kahta oppilasta haastateltiin yhtä aikaa tulkin avulla. Yleinen ilmapiiri haastatteluissa oli hyvä. Oppilaiden osallistuminen oli vapaaehtoista eikä kukaan oppilaista ilmaissut haluttomuuttaan osallistua haastattelutilanteessa. Tutkimuksessa haastatelluista oppilaista käytetään lyhenteitä O1–O10. Tulososiossa oppilaisiin viitataan näillä lyhenteillä.

Seuraavassa luvussa esitetään maahanmuuttajanuoria koskevan tutkimuksen tulokset. Tulosten jälkeen esitetään tutkimuksen johtopäätökset ja jatko-tutkimusaiheet.

3. Tulokset

3.1. Toisen asteen yhteishaku

Osa oppilaista mainitsi haastattelussa vain ensimmäisen hakutoiveensa ja osa mainitsi useamman toiveen. Neljä oppilasta haki ensisijaisesti lukioon, yksi haki ammattilukioon ja viisi haki ammattikouluun. Lukioon halunneista oppilaista yksi haki urheilulukioon ja yksi luonnontiedepainotteiseen lukioon. Ammatillisten koulutusten linjoista yksi oppilas halusi kampaamolinjalle, kaksi ravintola-alalle, yksi maalarilinjalle ja yksi lähihoitajakoulutukseen. Yksi oppilas halusi suorittaa lähihoitajan tutkinnon lukion oppimäärän ohella ammattilukiossa. Kaikki ammatillisen koulutuksen linjat olivat ammatillisia peruskoulutuksia. Kukaan oppilaista ei hakenut 10. luokalle tai valmistavaan opetukseen. Suurimmalle osalle oppilaista toisen asteen yhteishakuvalintojen tekeminen oli ollut helppoa. Oppilaat uskoivat pääsevänsä hakemaansa koulutukseen, tosin hyväksytyksi tulemiseen liittyvä epävarmuus tuotiin myös esille.

No mitäs luulet että tuletko pääsemään siihen mihin ensisijaisesti hait?

– *No ne ottaa 50 henkilöä per vuosi nii(n) saattaa olla että en pääsekään. Mutta on mulla jonkin verran mahdollisuuksia.*

Mutta uskotko että pääset kuitenkin johonkin lukioon vai?

– *Juu. (O6)*

Nyt jos sitten haet sinne ravintola-alalle niin uskotko että pääset sinne?

– *En tiedä. (O7)*

Kaikilla oppilailla oli jonkinlainen käsitys mahdollisesta tulevasta opiskelupaikasta ja koulutuksesta. Oppilaat arvioivat opiskelun toisella asteella olevan vaikeampaa kuin peruskoulussa, mutta uskoivat selviytyvänsä opinnoista kovalla työllä. Koulumenestys peruskoulussa vaikutti siihen, miten oppilaat arvioivat suoriutuvansa toisen asteen opinnoista.

Ja miten arvelet että sinä selviydyt siellä koulussa?

– *Mun mielestä ihan hyvin ku mä oon täälläki pärjänny niin hyvin, tai kyllä se mennee hyvin. (O5)*

Ja mitä tiedät siitä lukiosta mihin hait? Kerrotko minulle siitä jotakin? Minkälainen paikka se on?

– *Ku siellä vaan pitää opiskella, yritä ahkerasti opiskella.*

Kävittekö te tutustumassa siihen?

– Kävin. Siellä on kyllä vaikea lukiosa. Mutta pitää (vähäsen) yrittää.

Mistä, miksi sinusta tuntuu että siellä on vaikeaa?

– No ku peruskoulussakin on vaikeaa nii lukiossaki täytyy, se pitäis olla vaikeampi. Ainaki opettaja sanoisi mulle.

Niin että opettaja sanoi että siellä on vielä vaikeampaa opiskella?

– Mm. (O8)

Toisen asteen yhteishakuvalintoihin vaikutti haastattelujen perusteella eniten oppilaan oma kiinnostus opiskeltavaa alaa kohtaan. Esimerkiksi O9 haki lähihoitajakoulutukseen, koska halusi auttaa ja koki lasten, nuorten ja vanhusten kanssa työskentelyn mieluiseksi.

– Siinä on kivaa että voin mä autan ihmisiä. Ja minä tykkään autan ihmisiä, jos heillä on joku hätä, niin nopeasti mä voin auttaa. Se on tosi kiva, ja mä voin olla lasten kanssa koska mä tykkään lapsesta tai nuorten kanssa tai vanhusten kanssa. Se on ihana ammatti. Mä tykkään. Kun olin pieni tyttökin, mä tykkään. (O9)

Muutama oppilas pohti opintopolkujaan toisen asteen koulutuksen jälkeen ja joillakin oli mielessään ammatti, johon he halusivat kouluttautua. Valinnoista oli usein keskusteltu vanhempien kanssa, mutta lopullinen koulutusvalinta oli nuoren oma. Oppilaiden vanhemmat suhtautuivat koulunkäyntiin myönteisesti ja kannustivat nuoria hakeutumaan toisen asteen koulutukseen.

– Ollaan keskusteltu että mitä töitä sais jos minä menisin ammattikoulun kautta, menisin ammattilukioon eiku ammattikorkeakouluun ammattikoulun jälkeen. Mutta sitten jos minä kävisin lukion niin sitten minä pääsisin yliopistoon opiskelemaan tai näin. Niin ollaan niin puhuttu että tavoitteena on päästä yliopistoon. (O1)

Samantyyppinen maahanmuuttajaoppilaiden vanhempien koulumyönteisyys on todettu aikaisemmissa tutkimuksissa (Suarez-Orosco, Pimentel & Martin 2009; Kilpi 2010). Vanhemmat voivat osallistua aktiivisesti nuoren koulutuspaikan valintaan ja ehdottaa koulutuspaikkaa. Toisaalta vanhempien suhtautuminen voi olla passiivista, jolloin he eivät pyri vaikuttamaan nuoren mielipiteisiin. Esimerkiksi Kilven (2010) haastattelemien maahanmuuttajanuorten vanhemmista osa halusi nuoren jatkavan lukiossa, vaikka nuori ei tätä itse halunnut. Osa nuorista valitsi vanhemman tarjoaman vaihtoehdon, kun taas osa kapinoi vanhempien toivetta vastaan. Kaikki vanhemmat eivät ottaneet asiaan kantaa. (Kilpi 2010, 205–206.) Tässä tutkimuksessa ainoastaan yksi oppilas kertoi isän toivovan hänen menevän lukioon peruskoulun jälkeen. Oppilas ei tätä itse halunnut, koska ei uskonut suomen kielen taitonsa riittävän opinnoissa menestymiseen.

O1 arveli pääsevänsä yliopistokoulutukseen helpommin, jos hän opiskelee ensin lukion oppimäärän. O1 kertoi haluavansa opiskella lääkärin ammatin, mikä edellyttäisi lukiokoulutusta. Hän sai valinnassaan apua vanhemmiltaan, jotka olivat molemmat työelämässä mukana olevia korkeakoulutettuja. Vanhempien koulutuksen ja työssäkäynnin merkitys lapsen siirtymässä perusopetuksesta toisen asteen koulutukseen on todettu aikaisemmissa tutkimuksissa (Kilpi 2010; Valtiontalouden tarkastusvirasto 2015). Koulutetulla vanhemmalla on paremmat mahdollisuudet hankkia tietoa eri koulutuksista ja välittää tietoa lapselleen (Kilpi 2010, 213–214). O1:n kohdalla perheeseen liittyvien tekijöiden voi ajatella edistäneen hänen siirtymäänsä peruskoulusta toisen asteen opintoihin.

Suomen kielen taidolla oli merkitystä toisen asteen koulutuspaikan valinnassa. O3, O4 ja O7 kertoivat, että he olisivat saattaneet valita toisen ammatikoulun linjan, jos heidän suomen kielen taitonsa olisi ollut parempi. Heikon kielitaidon vuoksi jotkut linjat karsiutuivat pois. O3 suoritti 9. luokan TET-harjoittelun (työelämään tutustuminen) päiväkodissa ja O4 alakoulussa. Kysyttäessä harjoittelun vaikutusta toisen asteen yhteishakuvalintoihin oppilaat kertoivat harkinneensa lähihoitajakoulutusta, mutta arvelivat kielitaitonsa olevan liian heikko opinnoissa suoriutumiseen.

Onko se TET-harjoittelu vaikuttanu teidän koulutusvalintoihin sitten kun...?

– *Kiinnostaa, mutta se vaikea. (O3)*

– *Se vaikea kieli vähän, meille heikko kieli. (O4)*

Tulkki: Jos haluaa sitten lasten kanssa ainakin pitää mennä opiskella lähihoitajaksi, ja sitten siinä ainakin paljon teoriaa sitten tyttö kieli, taito on vielä heikko. Ja sitten hän huolestua ittestä että ei pärjännyt, hyvin siksi ei valitse.

O7 olisi valinnut matkailualan koulutuksen, mutta heikon suomen kielen ja ujuden takia hän ei halunnut pyrkiä koulutukseen.

– *Mm. Mä kiinnost-, matkailuala enemmän. Mutta en osaa puhuu, en uskalla puhuu, ja en uskalla esittää.*

– *Ja mä en uskalla puhuu, mä oon ujo. (O7)*

Sen sijaan hän aikoi hakea ravintola-alalle, koska oli kuullut kaverilta, että ravintola-alan koulutukseen olisi helpompi päästä sisälle. Hän ei ollut tietoinen pääsykokeen tarkasta sisällöstä.

– *Koska ravintola... joku sano että iso koe, ei ole iso koe.*

Minkälainen pääsykoe siellä on? Oletko tietoinen siitä pääsykokeesta? Oletko kysynyt esimerkiksi opolta?

– *Ei. (O7)*

Suomen kielen taito vaikuttaa merkittävästi opinnoissa menestymiseen ja kouluttautumiseen (Kyttälä, Sinkkonen & Ylinampa 2013, 1). Hyvä kielitaito avaa mahdollisuuksia, mutta heikko kielitaito voi estää pääsyn haluttuun toisen asteen koulutukseen (Opetusministeriö 2009). Puutteellinen suomen kielen taito vaikeutti joidenkin oppilaiden siirtymistä peruskoulusta toisen asteen opintoihin. Kielen puutteet eivät estäneet jatkokouluttautumista mutta aiheuttivat oppilaissa epävarmuutta ja rajasivat mahdollisuuksia. Kielen hyvin hallitsevat oppilaat eivät tuoneet esiin kielitaitoon liittyviä huolia.

TET-harjoittelulla oli yhteys neljän oppilaan koulutusvalintaan. Kyseiset oppilaat suorittivat harjoittelunsa kampaamossa, alakoulun luokassa, esikoulussa tai päiväkodissa. Tulokset koulutukseen hakeutumisen syistä ovat samankaltaisia kuin Kuuselan ja kollegoiden (2008, 86) tutkimuksessa, jossa maahanmuuttajaoppilaat kertoivat oman kiinnostuksen, koulumenestyksen ja vanhempien vaikuttaneen koulutusvalintaan eniten. Työharjoittelulla, kavereilla tai sisarusilla ei ollut valintoihin yhtä suurta merkitystä.

Kaikki oppilaat olivat tyytyväisiä samaansa opinto-ohjaukseen. Toisen asteen yhteishausta oli alettu puhua kouluissa pääsääntöisesti 9. luokan alussa. Opinto-ohjaaja oli antanut tietoa eri koulutusvaihtoehdoista ja auttanut tiedonhaussa. Oppilaat olivat vierailleet lukioissa ja lukion opiskelijoita oli vierailut kouluilla. Ainoastaan yksi oppilas olisi kaivannut enemmän tietoa yhdestä kotipaikkakunnan lukiosta. Hän koki saaneensa tietoa mahdollisesta koulutuspaikasta varsin myöhään. Kyseisestä lukiosta tuli oppilaan ensisijainen hakukohde. Osa oppilaista tiesi jatkosuunnitelmansa jo ennen 9. luokan kevättä, minkä vuoksi nämä oppilaat eivät kokeneet tarvitsevansa kovin paljon opinto-ohjaajan apua.

– *Kyllä. Joo tunnilla me katsomme erilaisia, lukioita ammattilukioita ja mitä ammatteja siellä on. Ja se kyllä, opettaja auttoi minua. (O10)*

No tuntuuko sinusta että sait, oot saanu koulusta ja opinto-ohjaajalta riittävästi tietoa niistä koulutusmahdollisuuksista?

– *Joo. (O8)*

Haastattelujen perusteella ei voida tietää, saivatko oppilaat tehostettua henkilökohtaista ohjausta yhteishakuvalintoihin liittyen, ja kuinka paljon. Haastattelujen perusteella jäi epäselväksi myös, kuinka hyvin oppilaat tunsivat ammatillisen koulutuksen sisäänpääsyvaatimukset ja esimerkiksi pääsykokeen sisällön. Yksi oppilas kertoi, että ei tiennyt mitään pääsykokeesta eikä opinto-ohjaaja ollut kertonut hänelle siitä.

3.2. Kotoutuminen ja identiteetti

Kaikki oppilaat muistivat jotakin ensimmäisistä kokemuksistaan ja tuntemuksistaan saapuessaan Suomeen. Uuteen maahan saapuminen oli tuntunut joistakin oppilaista vieraalta, jopa pelottavalta, osasta puolestaan jännittävältä. Moni muisti kylmyyden ja lumen, jotka olivat olleet oppilaille uusia asioita.

No muistatko mitään siitä ajasta kun tulit Suomeen? Miltä se tuntui?

– *Se oli aika outoo.*

– *Oli aika kylmä ja... Ite en tykkää lämpimästä mutta täällä oli kyllä aika kylmä silloin kun me tultiin. (O6)*

– *Kun silloin kun mä tulen ensimmäinen Suomi, ensimmäinen päivä, silloin kun mä oon lentokonekenttä, mä luulen että mä oon taivaalla, koska siellä on paljo lumia. [lunta] (O3)*

Oppilaat kertoivat kotoutuneensa Suomeen hyvin. Heidän voi sanoa säilyttäneen oman kulttuuri-identiteettinsä ja samalla oppineensa uuden kulttuurin arvot (Berry ym. 1987). Kysyttäessä suomalaisuudesta osa oppilaista kertoi elävänsä kahden kulttuurin välissä. Yksi oppilas kertoi, että hän ei ole suomalainen, vaikka olikin asunut Suomessa pitkään. Hän kuitenkin koki suomalaisen kulttuurin itselle läheisemmäksi verrattuna lähtömaan kulttuuriin. Myös O8 kertoi, että ei koe olevansa suomalainen. Käsitukseen vaikutti koulussa koettu rasistinen kiusaaminen.

No mitä sä aattelet suomalaisuudesta tai tuntuuko sinusta että olet suomalainen tai?

– *Mm-mm. Ei tunnu yhtään. Vähän ikävä ku täällä tai ainaki täällä [eräässä] koulussa jotkut suomalaiset ovat rasisti. (O8)*

Osa oppilaista vastasi kysymykseen kertomalla yleisesti suomalaisesta kulttuurista ja suomalaisista, ei niinkään henkilökohtaisesta suomalaisesta identiteetistä. Valtaväestöön kuuluvat kaverit mainittiin usein kerrottaessa suomalaisuudesta. Muun muassa O3 ja O4 kertoivat oppivansa suomalaisten kavereiden kanssa suomen kieltä.

Mitä ajattelette suomalaisuudesta?

– *Kivaa ja, mulla on viimeksi suomalainen kaveria, ja he on tosi mukavaa, ja saa oppii enemmän puhuminen.*

Tulkki: Puhumista.

– *Puhumista. (O3)*

Mitä sinä ajattelet?

– *Jos (meillä) tarvitsee apua jotain kipeä niin (voi chattii) luokkakaverille, että voisiko kerro opettajalle että mä kipeä, ja tarvitsee apua niin mee pyytää...*

Tulkki: ...Hetii.

– *Niin, luokka. (O4)*

Myös O8:lla oli samanlaisia kokemuksia kavereiden merkityksestä kielen oppimisessa.

– *Muistan kyllä ku mä en osaa hyvin Suomea. Tai siis mä en osaa yhtää suomea ny vielä. Ja siellä on vähän, mulla ei oo siellä luokassa kaveria. Mä oon ihan yksin. Joten sitte ku ne mun luokkatoverit ne puhuu tulla mul-, ne tulee puhumaan mulle niin mä opin vähän lisää suomea. (O8)*

Kantasuomalaisten kavereiden on todettu edistävän maahanmuuttajaoppilaiden kotoutumista ja suomen kielen taidon oppimista (Korpela 2005). Tässä tutkimuksessa oppilaat kertoivat suomalaisista kavereista, joiden kanssa he käyttivät suomen kieltä, ja oppivat näin kieltä omassa arjessaan.

3.3. Kielitaito

Haastattelujen perusteella oppilaiden suomen kielen taidolla oli suuri merkitys toisen asteen koulutusvalintoja tehtäessä. Suomen kielen parhaiten hallitsevat oppilaat hakivat ensisijaisesti lukiokoulutukseen ja kieltä heikommin hallitsevat oppilaat ammatilliseen koulutukseen. Yksi oppilas teki poikkeuksen ja haki hyvin suomen kieltä osaavana ammatilliseen koulutukseen. Samoin kuin Sunin (1996) tutkimuksessa, tässä tutkimuksessa kielitaito ei ollut suoraan yhteydessä koulunkäyntiaikaan Suomessa tai maahantuloikään mutta havaittavaa oli, että yli seitsemän vuotta Suomessa asuneet oppilaat hallitsivat suomen kielen paremmin kuin tätä vähemmän aikaa Suomessa asuneet. Ne oppilaat, jotka hallitsivat suomen kielen heikokiten, olivat kaikki saapuneet Suomeen yli 10-vuotiaina, mikä voi osaltaan selittää kielitaidon taso. Poikkeuksen tekivät kaksi oppilasta, jotka kumpikin olivat haastatteluhetkellä asuneet Suomessa vain kolmen ja puolen vuoden ajan mutta puhuivat selkeää suomea. Oppilailta ei kysytty suomen kielen opiskelun järjestämistapaa, mutta haastattelujen perusteella saattoi päätellä, että ainakin neljä oppilasta opiskeli suomi toisena kielenä -oppimäärän mukaisesti ja ainakin viisi oppilasta opiskeli koulussa omaa äidinkieltään.

Suurin osa oppilaista koki suomen kielen opiskelun vaikeaksi. Eniten vaikeuksia tuotti suomen kielioppi. Osa oppilaista koki suomen kielen puhumisen vaikeimpana asiana, osa taas suomeksi kirjoittamisen. Oppilaiden kielitaito

näytti vaihtelevan kielitaidon eri osa-alueilla, mikä onkin maahanmuuttajaoppilaille tyypillistä (Nissilä ym. 2009).

Mitenkäs sitten koet suomen kielen opiskelun?

– *Tosi vaikee.*

Vaikeaa, joo. Mikä siinä on vaikeaa?

– *Suomen kieli.*

Suomen kieli, kielioppi?

– *Niin. (O2)*

O8 kertoi kolmen vieraan kielen yhtäaikaisen opiskelun olleen haastavaa.

– *Se on mulle vaikea kun mä opin siellä englantia, ruotsia ja suomea. Kolme kieltä ja ne ei oo minun oma kieli. (O8)*

Suomen kieli oli aiheuttanut osalle oppilaille ongelmia koulunkäynnissä erityisesti ensimmäisten kouluvuosien aikana. Vähitellen kielitaidon kehittyessä koulunkäynti oli alkanut sujua paremmin. Oppilaat kertovat luokanopettajan auttaneen asioiden ymmärtämistä. Opettaja oli selittänyt asioita tarkemmin.

Muistatko onko ollut vaikeaa opiskella suomen kielellä koulussa?

– *Alussa on ollut. Ekalla ja tokalla luokalla en ymmärtänyt läheskään kaikkia asioita mitä selitettiin. Mutta sitten kolmannelta luokalta eteenpäin aloin ymmärtämään suomea ja ei ollut enää niin vaikeaa.*

Miltä se tuntui silloin ku sitä ei ymmärtänyt heti?

– *Se oli vähän hämmentävää ja sitten tuli vähän ahdistunut olo. Että ymmärsin tästä puolet mutta on vaan niin vähän vielä lisää ymmärrettävää, mutta en ymmärrä sitä niin en ymmärrä koko asiaa.*

Oliko jotakin semmoista joka sitten helpotti kuitenkin sitä ymmärtämistä tai sen tunteen kestämistä että ei osaa sitä kieltä vielä riittävästi?

– *Siihen auttoi se että opettaja auttoi siinä ymmärtämään. Hän selitti englannin kielellä ja sitten vanhemmat olivat myös tukena ja se auttoi todella paljon. (O1)*

Muun muassa O5 kertoi suomen kielen oppimisen olleen hänelle melko helppo oppia eikä kieli ollut aiheuttanut suuria ongelmia koulunkäynnissä.

– *Kaikki oikeestaan sanoo että suomen kieli on vaikea mutta, mulla oli vaan jotenki et mie vaan jotenki opin sen ja se ei tuntunu mulle vaikealta mie en ees muista miten mie opin sen että yritinkö mie ees oppia sitä tai, istuinko mie iltaisin ja harjottelin sanoja et mie vaan jotenki, kahen*

vuoden päästä se jälkeen ku mie olin tullu tänne niin mie vaan opin sen. Et mie oon ongelmitta puhunu sitä sen jälkeen.

Onko se suomen kieli koskaan aiheuttanu mitään vaikeuksia, koulun-
käynnissä?

– Ei oikeestaan, että ku mie kävin toisen luokan kahesti ja kolmosluokalla mulla meni jo niin hyvin et mie sain koulusta stipendin, hyvän koulumenestyksen takia ja, mulla on mennu vaan jotenkin tosi hyvin sen kielen kaa ettei oo ollu vaikeuksia yhtään oppia sitä. (O5)

3.4. Tuki koulussa

Osa oppilaista piti eniten matemaattisista ja luonnontieteellisistä oppiaineista, osalle ne olivat epämieluisia. Esimerkiksi yhteiskuntaoppi, kemia ja biologia olivat joistakin haastateltavista hankalia niiden sisältämän termistön vuoksi. Oppilaiden oli vaikea ymmärtää abstrakteja käsitteitä ja oppikirjan tekstejä.

Sitten minua kiinnostais tietää että mistä oppiaineesta pidätte, ja mistä ette pidä?

– Kiinnostaa se yhteiskunta mutta se on liian vaikea, koska siellä oppi siellä maa-, se (ympä)

Tulkki: Yhteiskunta-asia, joo.

– Mm. Mutta se on liian vaikea, en ymmärrä koska, siellä pitää puhuu se, mikä se. (Presidentti ja semmosia), se kiinnostaa mutta se on liian vaikeaa en ymmärrä sitä.

Tulkki: Ymmärrä kaikkia. Lakiasiat, ainaki. Miten laki syntyy. Mistä oppiaineesta et pidä?

– Kemia, biologia.

Miksi et pidä niistä?

– Koska liian vaikea, en ymmärrä se. Ja se vaikea oppiminen. (O3)

Tulkki: Vaikea ymmärtää, ainaki. Entäs sinä, mistä pidät, ja et pidä?

– Biologiasta ja, se on helppoa oppia koska se on (elämii) asiat.

Tulkki: (Ja vihannekset). Kasvijuttu biologia

Ja biologia on semmonen mieluinen?

– Mm.

Mikä on sitte semmonen josta et niin, pidä?

– Fysiikka, matikka. Se on vaikea. (O4)

Tutkimuksen perusteella ei voida sanoa, kuinka paljon oppilaille oli lopulta tarjottu tukea koulunkäyntiin. Yleisin tuen muoto oli oppilaiden kertoman perusteella ollut opettajan oppitunnin aikana antama tuki. Jos oppilas ei ollut ymmärtänyt jotakin asiaa, opettaja oli selittänyt asian tarkemmin. Kaksi oppilasta kertoi tukiopetuksen sijoittuneen joskus aamuun ennen varsinaisen koulupäivän alkamista. Kyseiset oppilaat kävivät välillä myös erityisopettajan tunnilla. Yksi oppilas kertoi saavansa tukiopetusta koulupäivän jälkeen, yksi kertoi osallistuvansa ajoittain tukiopetukseen ennen koetta ja yksi kertoi saavansa lisäopetusta matematiikassa. Suurin osa oppilaista oli tyytyväisiä saamaansa oppimisen tukeen eikä kaivannut lisätukea. Yksi oppilas kertoi kokevansa matematiikan opiskelun helpoksi ja olisi halunnut edetä oppiaineessa muuta ryhmää nopeammin. Enemmän tukea opiskeluun toivoivat ne oppilaat, joiden suomen kielen taito oli haastattelujen perusteella heikoin. Yksi oppilas kaipasi lisää apua kokeisiin valmistautumiseen. O3 ja O4 toivoivat lisää opetusta, jossa opettaja selittäisi asioita enemmän, selkeämmin ja hitaammin kuin yleisopetuksen ryhmässä.

Haluaisitko saada vielä enemmän tukea?

– Kyllä. (O3)

Tulkki: Joo haluan saada vielä.

Millasta tukea, vielä haluaisit?

Tulkki: Se on vaikea aine, ja sitte haluaa saada lisää tukea ainaki. Tukiopetuksia sitte opettaa ja voi selittää selkeästi asia, ja tulee ymmärtää helpompi. Ja luokassa on ainaki, vaikea, opettaja menee aivan nopeasti kuin suomalaiset opiskelevat, semmosta.

Eli vielä semmosta

Tulkki: Mutta hänellä on myös erikois-, erityisopettaja, jos oppilaat ei pärjää luokassa sitte hän ottaa erikseen paikan ja sitte opettaa, heille saman jutun kuin suomalais-, se yleisluokassa, mutta vaan helpottaa vähä asiaa.

Eli vielä haluaisitte semmosta..

Tulkki: Mm.

Kokonaisvaltasempaa? Että justiinnsa asioita pitäis vielä selittää.

Tulkki: Mm.

Tukiopetuksen järjestäminen riippuu koulujen resursseista ja sitä järjestetään mahdollisuuksien mukaan (Opetushallitus 2011). Tähän tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat saaneet kielen oppimiseen tukea koulunkäynnin aloitusvaiheessa. Tuen jatkaminen koko peruskoulun ajan olisi ollut ilmeisen tarpeellista joidenkin haastateltavien kohdalla.

3.5 Emotionaalinen oppimisympäristö

Haastatteluissa ilmeni oppilaiden myönteinen suhtautuminen koulunkäyntiin. Kaikki oppilaat kertoivat viihtyvänsä koulussa. Koulun ilmapiiriä kuvailtiin hyväksi. Oppilailta oli hyvät ja toimivat suhteet luokkakavereihin ja opettajiin joitakin poikkeuksia lukuun ottamatta.

– *Meillä on tosi hyvä luokkahenki et meiän luokka on ollu jo alu-, heti alusta asti oltiin kaikki yhdessä kavereita. Ja kaikki opettajat mikä meillä on ni, ne on mun mielestä tosi mukavia. Mulla on vähä ongelmia meiän [erään aineenopettajan] kaa mutta, sekin on kuitenkin et sen tunnit on kivoja mutta, vaan sen opetuksen takia että, ku niitä aiheita ei oikeestaan käydä tunneilla yhtään ja, sitte ku koe tulee ni, siinä on kaikki ne jutut mitä me ei olla käyty. Me ollaan siitä puhuttu sille mutta, muuten kaikki opettajat on aivan mahtavia. (O5)*

Onko sitten ollut, sanoit että et ole kokenut syrjintää mutta onko sitten ollut inhottavia opettajia tai luokkakavereita koulussa?

– *On ollut stereotyyppisiä opettajia mutta ei ole ollut inhottavia, kovin-kaan inhottavia luokkakavereita.*

Haluaisitko kertoa jonkun esimerkin milloin sinusta on tuntunut että opettaja on ollut jotenkin stereotyyppisesti suhtautunut?

– *Täällä yksi opettaja oletti että kaikki maahanmuuttajat olisivat pakolaisia. Niin se oli sellaista. (O1)*

Oppilaiden koulukavereiden joukossa oli sekä syntyperäisiä suomalaisia että maahanmuuttajataustaisia henkilöitä. Osa oppilaista vietti koulussa enemmän aikaa maahanmuuttajataustaisten kuin valtaväestön oppilaiden kanssa, koska he kokivat oman äidinkielen ja kulttuuritaustan olevan lähempänä maahanmuuttajaoppilaita kuin valtaväestön oppilaita. Joidenkin haastateltavien koulukaverit olivat pääosin syntyperäisiä suomalaisia. Valtaväestöön kuuluvien oppilaiden kanssa yhteinen kieli oli suomi, mikä vaikeutti välillä eri etnisistä ryhmistä tulevien oppilaiden kommunikointia.

Täällä koulussa, niin vietätkö aikaa sekä suomalaisten oppilaiden kanssa että sitten maahanmuuttajaoppilaiden kanssa?

– *Maahanmuuttajakaveri. (O3)*

Eli enemmän heidän kanssaan?

Tulkki: Enemmän heidän kanssa.

Onko siihen joku syy, miksi vietät enemmän heidän kanssaan?

Tulkki: Meillä ei samaa kulttuuria, ja vaikea kieli.

Suhteet samasta kieli- ja kulttuuritaustasta tuleviin lapsiin ja nuoriin ovat tärkeitä maahanmuuttajaoppilaille, vaikka samanaikaisesti suhteiden muodostaminen valtaväestöön kuuluvien henkilöiden kanssa on välttämätöntä kotoutumisen kannalta (Kyttälä ym. 2013, 7). Tähän tutkimukseen osallistuneet nuoret eivät tehneet jyrkkää jakoa maahanmuuttajataustaisten ja suomalaisten oppilaiden välillä. Erottelu oli joidenkin oppilaiden mielestä turhaa, koska kaverit olivat kavereita riippumatta heidän taustastaan.

Kolme oppilasta kertoi kokeneensa kiusaamista kouluaikana. Kahden oppilaan kohdalla kiusaaminen oli ollut sanallista, esimerkiksi nimittelyä tai naljailua, yhden oppilaan kohdalla kiusaaminen oli ollut osittain fyysistä. Kahdessa tapauksessa kiusaaminen oli kestänyt lyhyen aikaa, yhden oppilaan kohdalla kiusaaminen oli ollut kausittaista.

Minkälaista kiusaamista tai ikävää olet kohtannut?

– *Kun suoma... (ysin) pojat kutsuu meitä nekeri.*

Pojat on kutsunut ikävästi.

– *Kiusannut. (O7)*

3.6. Vanhempien ja sisarusten tuki

Aikaisemmissa tutkimuksissa (Suarez-Orozco ym. 2009; Kilpi 2010; Kyttälä ym. 2013) on todettu, että maahanmuuttajien vanhemmat suhtautuvat koulunkäyntiin yleensä myönteisesti ja kannustavat lapsiaan opiskelemaan. Vanhemmat eivät kuitenkaan aina pysty auttamaan lapsiaan esimerkiksi kotitehtävien tekemisessä kielitaidon ja tietotason vuoksi. Myös tähän tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden vanhemmat arvostivat koulunkäyntiä ja tukivat lapsiaan opiskelussa. Kahden oppilaan vanhempia lukuun ottamatta vanhempien kielitaito ei riittänyt kotitehtävissä auttamiseen, mutta muutoin kotoa tuettiin mahdollisuuksien mukaan.

Entäs sitten, kun teillä tulee läksyjä, niin auttaako vanhemmat läksyissä tai sisarukset tai?

– *Äiti ja isäkin, heille suomen kieli on vaikea. Se ei voi auttaa meitä. (O3)*

– *Pitää yrittää itse. (O4)*

Tulkki: Joo, se vähemmän ei pysty auttamaan koska he ei osaa suomen kieltä.

– *Läksyjen auttamisessa ja läksyissä ja kokeiden lukemisessa ja näin niissä en oo pyytänyt apua tai mitenkään, mutta kuitenkin ne [vanhemmat] tukee minua tosi paljo. (O5)*

Maahanmuuttajaoppilaiden siirtymät perusopetuksesta toisen asteen koulutukseen ...

Joskus maahanmuuttajaoppilaiden vanhemmat toivovat lapsensa opiskelevan ahkerammin ja saavan parempia arvosanoja, jotta jatkokoulutukseen pääseminen olisi helpompaa (Kyttälä, Sinkkonen, & Ylinampa 2013). Esimerkiksi O8:n vanhemmat halusivat lapsensa opiskelevan ahkerammin ja erityisesti isä toivoi hänen hakevan lukioon lapsen omasta epäroinnista huolimatta.

No mitenäs sitte sinun vanhemmat ja sitte ne sisarukset niin miten ne suhtautuu sinun koulunkäyntiin? Puhutteko te koulusta?

– *Mm-mm. Ei koskaan. Isä vaan toivoo että mä meen lukioon.*

Isä toivoo että menet lukioon.

– *Vaikka mä en halua. Koska suomen kieli on niin vaikea minulle. Mutta jos mä pääsen lukioon kyllä minun on pakko yrittää. Jos yritän niin kyllä mä pärjään mutta kun mä oon vähän laiska, tänä vuonna. (O8)*

Osa oppilaista sai tehtäviin apua sisaruksiltaan, osa taas auttoi sisaruksiaan ja vanhempiaan. Joskus kaikki perheenjäsenet auttoivat toisiaan ja oppivat yhdessä.

Auttaako sinun vanhemmat tai sinun sisarus sinua sitten kun sinä teet läksyjä tai teet jotain muita koulujuttuja? Saatko kotoa apua?

– *Saan, mutta mulla on kolme veli. He ovat pienempi kuin minä. Sitten äitikin on suomen kurssilla. Sitten minä autan hänelle.*

Se on enemmänkin niin päin että sinä autat heitä, että he ei niinkään auta sinua.

– *Joo. Mutta minun pikkuväli, hän auttaa minua tosi paljon koska hänellä on tosi paljon suomalaiset kaveri. Sitten hän osaa paremmin kuin meistä suomen kieli.*

Mutta sehän on hyvä että hän pystyy auttamaan.

– *Joo. Ja joskus kotona me emme puhu omalla äidinkielellä vaan me puhumme suomen kielellä.*

Hienoa.

– *Sitten silloin isä ja äitikin oppii. Kaikki me opimme. (O9)*

3.7. Kaverit

Kaverit mainittiin haastatteluissa eri yhteyksissä. Oppilaiden kaveripiiriin kuului sekä valtaväestöön kuuluvia että maahanmuuttajataustaisia henkilöitä. Koulukaverit ja hyvä luokkahenki rakensivat osaltaan oppilaiden kouluviihtyvyyttä.

– Täällä minua kohtaan ei oo tullu kovinkaan paljon syrjintää ja täällä on paljon minun kavereita ja sen takia luokassakin, mejän luokassa on todella hyvä luokkahenki. Sen takia täällä on mukavaa. (O1)

Oppilaat kertoivat oppineensa suomen kieltä suomenkielisten luokkakavereiden kanssa. Suomenkieliset oppilaat tarjosivat konkreettista tukea asioiden ymmärtämiseen oppituntien aikana.

Oletko suomalaisten kavereiden avulla oppinut myös paljon suomen kieltä?

– Joo. Esimerkiksi, biologian tunnilla, yks kerta, mä en ymmärsin. Sitten mä kysyin kaverilta että mitä se tarkoittaa. Sitten kun hän selitti, vaikka hän puhu nopeasti suomeksi, niin mä ymmärsin kaikki ja oli ihan hyvä, ja opin se, miten vastaan. (O9)

Moni oppilas vietti aikaa samojen kavereiden kanssa sekä koulussa että koulun ulkopuolella. Kavereiden kanssa tehtiin erilaisia asioita.

Kerro vielä vähän sinun kavereista että millasia kavereita, sulla on sitten?

– Parhaita, ne on tosi mukavia ja tosi, tukee minua tosi paljon ja, jos on jotain.. Ne on aina minun kaa, me ollaan kuus kaveria ollaan aina yhes ja vietetään aina viikonloput ja kaikki lomat yhdessä ja, että tosi mukavia kavereita.

Tosiaan, siis oot heidän kanssa sekä koulussa et sitte koulun ulkopuolella?

– Joo. Me ollaan tunnettu jo niin kauan, kolme niistä on ollu mulla alasteellakin jo kavereita että, me ollaan tunnettu jo niin monta vuotta ja, sitte kaks niistä seiskalla alettii ollee kavereita ja me ollaan tosi läheisiä, oltu sen jälkeen.

Mitäs te teette sitte, kavereiden kanssa?

– Me käyään aika paljon, syömässä yhdessä tai ollaan toisten tykönä yötä ja, tehään ruokaa yhdessä ja, katotaan elokuvia. (O5)

Tässä tutkimuksessa kavereiden vaikutus näyttäytyi myönteisessä valossa. Ryhmän on todettu ohjaavan jäseniään tietynlaiseen käyttäytymiseen, joka voi olla myös kielteistä, kuten opiskelumotivaation laskua tai koulusta pinnaamista (Suarez-Orozco ym. 2009). Haastatteluissa kavereiden kielteistä vaikutusta koulunkäyntiin ei tullut esiin. Kahden oppilaan kaverit olivat hakeneet samaan toisen asteen koulutuspaikkaan. Vaikka kaverit eivät aineiston perusteella olleet ratkaisevassa asemassa toisen asteen koulutuspaikkaa valittaessa, kavereiden siirtyminen samaan opiskelupaikkaan koettiin hyvänä asiana. Silloin uutta koulua ei tarvinnut aloittaa yksin.

3.8. Oma asenne

Omaa asennetta koskevat kysymykset tuntuivat osasta oppilaista vaikeasti ymmärrettäviltä. Oppilaat eivät aina ymmärtäneet sanojen *oppija*, *asenne* tai *merkitys* sisältöä, ja näissä tilanteissa tutkijat selvensivät kysymyksiä. Oppilaat ajattelivat omalla asenteella olevan tärkeä merkitys koulunkäynnin sujumisen kannalta. Osa nuorista pohti tarkemmin oman aktiivisuuden ja motivaation merkitystä oppimisessa ja arvosanojen parantamisessa.

- *Asenne on todella tärkeä. Jos, minun mielestä jos ei kiinnosta mikään asia niin siinä ei voi olla hyvä vaikka kuinka paljon siihen yrittäis panostaa. (O1)*
- *Mulla oli varmaan sama juttu suomen kielen kaa että mie oikeesti halusin oppia sen ja, mie muistan ku mie kävin ostamassa erilaisia (piirrettyjä elokuvia) suomen kielellä ja mie katoin niitä, monta kertaa putkeen et mie ymmärsin ne ja, tää ku ite yrittää, ni sen oppii tosi hyvin. (O5)*
- *Joo kyllä että pitää tehdä kotitehtävät ja lukea kappaleet. No se nyt ysi-luokka ja sitten minä teen kovasti tehtävät ja luin kokeeseen, ja, luulin monta kertaa että minä muistan kaikkea. Ja sitten myös, tunnilla, jos opettaja kysyy jotain, yritän olla aktiivinen että numero nousee. (O10)*

Oppilaat kokivat koulumenestyksen olevan riippuvainen heidän omasta ahkeruudestaan. O10 puhui lisäksi opettajan merkityksestä. Opettaja voi joko edesauttaa tai estää oppimista.

- *Esimerkiksi riippuu myös opettajasta. Jos hän osaa selittää, niin kyllä minä ymmärrän. Mutta on myöskin opettajat jotka, no minä en ymmärrä kun he selittävät, en ymmärrä mitään. Niin opettajasta kyllä riippuu paljon. (O10)*

Suomessa nuorten odotetaan tekevän koulutusvalintoja itsenäisesti (Kalalahti 2007). Tähän tutkimukseen osallistuneet nuoret kokivat olevansa vastuussa omasta koulusuoriutumisestaan, minkä vuoksi nuorten voi ajatella omakseen ainakin osittain suomalaisen kulttuurin arvot. Koulumyönteisyyden ja vastuun ottamisen omasta suoriutumisesta voi ajatella tukevan nuoria myös koulutuksellisissa siirtymävaiheissa.

3.9. Tulevaisuuden odotukset

Haastattelun loppuksi oppilailta kysyttiin heidän tulevaisuuden odotuksistaan 10–20 vuoden kuluttua. Osa oppilaista oli miettinyt tulevaisuuttaan enemmän,

osa vähemmän. Kaikki nuoret toivoivat olevansa elämäntilanteessa, jossa he ovat suorittaneet tutkinnon ja käyvät koulutustaan vastaavassa työssä.

- *Saa valmis koulutus, ja saa työ. (O3)*
- *Niin, oma työ. (O4)*
- *Silloin mä olen lähihoitaja. Mulla on työ eli käyn töihin. Sitten mulla on hyvä elämä. (O9)*
- *Mä oon luultavasti tai haluaisin olla opiskelema ainaski lääkäriksi, tai sen jälkeen vielä jatkaa sen, ihan jos on lääkäriks oppinu niin haluan vielä jatkaa sitä pitemmälle ja, haluaisin olla vielä Suomessa Helsingissä asua. Ja olla vielä yhteyksissä minun kavereiden kaa ja tällee, ihan normaalia opiskelua varmaan. (O5)*

Osa oppilaista halusi asua tulevaisuudessa nykyisellä kotipaikkakunnallaan pohjoisessa, mutta suurin osa näki tulevaisuutensa Helsingissä tai muissa Etelä-Suomen suurissa kaupungeissa. Etelään muuttamisen syyt liittyivät perheeseen ja kavereihin, lämpimämpään ilmastoon, runsaampaan väestöön, opiskelupaikoihin ja parempiin työnsaantimahdollisuuksiin.

- *Paljon kavereita.*
- *Siellä lämmin. (O2)*
- *Muuttaisin ehkä Helsinkiin tai Ouluun. Oulu on lähempänä niin pysyisin olemaan lähellä kotia. (O1)*

Onko teistä [kotipaikkakunta] semmonen hyvä paikka, elää?

- *Kyllä, mutta se on pieni kaupunki, löytää vaikea työtä. (O3)*
- *Sit ku mie oon käynny niin monta kertaa Helsingissä mie oikeesti tykkään tosi paljon, ku sielä illalla kävelee tiellä ni siel on niin paljo ihmisiä ja, siellä näkkee tosi paljon liikennettä ja näin, se vaan tuntuu tosi kivalta, se tuntuu että ois Turkissa...Helsinki just tuntuu siltä että olis Turkissa ja, jotenkin mie tykkään olla siellä tosi paljon. (O5)*

Kaikki oppilaat halusivat kouluttautua ja päästä mukaan työelämään. Kuten aikaisemmissa tutkimuksissa (Basit 1996; Peltonen 2005), myös tässä tutkimuksessa osalla nuorista oli hyvin korkeita koulutukseen ja uraan liittyviä tavoitteita. Nuoret tiedostivat, että tavoitteiden saavuttaminen edellytti omaa aktiivisuutta. Yksi oppilas kertoi, että opiskelu ja työpaikan saanti edellyttää häneltä suomen kielen taidon kehittämistä, ja yhden oppilaan mukaan tavoitteiden saavuttaminen edellyttää ahkeraa opiskelua. Kaikkien haastateltujen nuorten tulevaisuuden odotukset olivat eteenpäin suuntautuvia ja myönteisiä.

Miltä sinusta nyt tuntuu, kun kohta loppuu peruskoulu, jätät tämän koulun taakse ja siirryt sinne toisen asteen koulutukseen? Miltä se tuntuu?

Maahanmuuttajaoppilaiden siirtymät perusopetuksesta toisen asteen koulutukseen ...

– *Ihanalta. Mulla on vähän jännittää. Mutta uskon että pärjään ja kaikki menee ihan hyvin.* (O9)

Silti tutusta peruskoulusta toiselle asteelle siirtyminen saattoi herättää nuorissa myös haikeutta.

– *Tulee ikävä.*

Tuleeko ikävä?

– *Ainaki opettajii ja tää vanha koulu.*

– *Kun mä oon kasvanu tälläsessä koulus* (O8)



4. Lopuksi

Tässä tutkimuksessa selvitettiin peruskoulunsa päättävien 9.-luokkalaisten maahanmuuttajataustaisten oppilaiden siirtymää peruskoulusta toisen asteen opintoihin sekä siirtymää edesauttavia ja vaikeuttavia tekijöitä. Nuorten kertomusten perusteella siirtymä perusopetuksesta toiselle asteelle näyttäytyi myönteisenä ja jännittävänä elämänvaiheena. Peruskoulusta lähtemiseen liittyi myös haikeutta ja ikävää, kun siirtymä merkitsi tutusta ympäristöstä lähtemistä. Nuoret tiedostivat opiskelun toisella asteella eroavan peruskoulusta esimerkiksi työmäärän ja työmuotojen osalta. Peruskoulussa hyvin menestyneet oppilaat uskoivat selviytyvänsä hyvin myös jatko-opinnoissa. Toisen asteen yhteishautasta oli alettu puhua kouluissa tavallisesti 9. luokalla opinto-ohjauksen tunneilla. Yhteishakuvalintoihin vaikutti eniten nuorten oma kiinnostus. Vanhempien tai pakollisen TET-harjoittelun merkitys toisen asteen koulutuspaikan valintaan oli vähäisempi. TET-harjoittelun vähäistä merkitystä voi selittää se, että 9.-luokkalaiset eivät välttämättä tiedä toiveammattiaan tai mieluista koulutusalaan harjoittelupaikkaa valitessaan. TET-harjoittelun ja nuorten jatko-opiskelun välistä yhteyttä voisi vahvistaa aloittamalla tulevaisuuden suunnittelu jo yläkoulun alussa, heti 7. luokalla. Näin nuorilla olisi aikaa miettiä eri ammatteja ja koulutusaloja sekä paremmat mahdollisuudet valita mielekäs harjoittelupaikka 8. ja 9. luokilla.

Aikaisemmat tutkimukset (Suni 1996; Talib 1999; Kyttälä ym. 2013) korostavat suomen kielen oppimisen tärkeyttä maahanmuuttajaoppilaiden koulumenestyksen ja koulusuoriutumisen selittäjänä. Myös tähän tutkimukseen osallistuneiden maahanmuuttajataustaisten nuorten kohdalla suomen kielen taito oli tärkein nuorten siirtymää peruskoulusta toisen asteen opintoihin edesauttava tai estävä tekijä. Hyvin suomen kieltä hallitsevat oppilaat olivat menestyneet hyvin peruskoulussa ja he kokivat, että heillä oli hyvät mahdollisuudet päästä haluamaansa opiskelupaikkaan. Nämä oppilaat olivat optimistisia ja uskoivat selviytyvänsä opinnoissaan myös toisella asteella. Heikommin suomen kieltä hallitsevat oppilaat pitivät jatko-opiskelumahdollisuuksiaan rajatumpina. Tästä huolimatta myös näiden oppilaiden asenne koulunkäyntiin oli myönteinen ja he uskoivat oppivansa koulussa ahkeran harjoittelun ansiosta. Muutama oppilas ei kuitenkaan hakenut opiskelemaan haluamalleen alalle, koska ei uskonut selviytyvänsä opinnoista heikon suomen kielen taidon vuoksi. Lisäksi yksi oppilas kertoi, että ei halunnut lähteä peruskoulusta, koska suomen kieli tuotti hänelle edelleen vaikeuksia.

Näiden nuorten kohdalla herää kysymys, miksi oppilaat hakevat toisen asteen koulutukseen suoraan peruskoulun jälkeen, jos heidän suomen kielen taitonsa on kovin rajallinen. Pitäisikö suomen kielen oppimiselle antaa vielä aikaa ja olisiko esimerkiksi 10. luokka, ammatilliseen koulutukseen valmen-

tava koulutus tai kieliopetus parempi vaihtoehto nuorten itsensä kannalta? Siirrytäänkö toiselle asteelle vain siirtymisen pakosta? Kukaan haastatelluista nuorista ei kertonut hakevansa siirtymävaiheen koulutuksiin, vaikka heillä oli mahdollisuus hakeutua 10. luokalle tai ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavaan koulutukseen. Asia herättää kysymyksiä yksilön valinnanvapaudesta ja opinto-ohjauksen merkityksestä koulupolun siirtymävaiheessa. Tämän tutkimuksen valossa opinto-ohjauksella oli tärkeä merkitys oppilaiden siirtymän tukijana. Oppilaat olivat tyytyväisiä saamaansa opinto-ohjaukseen ja kokivat saaneensa riittävästi tietoa valintojensa tueksi. Tämä on tärkeää, sillä tiedon puute voi vaikeuttaa tai jopa estää nuoria tekemästä mielekkäitä koulutusvalintoja. Tutkimuksessa ei selvitetty oppilaiden saaman opinto-ohjauksen määrää tai sitä, olivatko he saaneet opinto-ohjaajalta ylimääräistä ohjausta. Haastatteluiden perusteella ei myöskään voida tietää, kuinka paljon oppilaat tunsivat siirtymävaiheen koulutusvaihtoehtoja, kuten valmentavan koulutuksen muotoja. Haastatteluissa jäi epäselväksi, kuinka hyvin nuoret tunsivat pääsykoevaatimukset ja pääsykokeiden sisällön. Yksi nuorista kertoi, että hän ei tiennyt pääsykokeen sisältöä. Joidenkin oppilaiden kohdalla heräsi epäily, että oppilaat tekivät koulutusvalintoja puutteellisen tiedon varassa.

Oppilailla on oikeus tavoitella haluamaansa opiskelupaikkaa, mutta tulisiko oppilas ohjata ensisijaisesti sellaiseen koulutukseen, johon hänen kielelliset ja muut valmiutensa riittävät? Jos oppilas siirtyy toisen asteen koulutukseen ilman riittäviä valmiuksia, vaarana on, että hänen opiskelumotivaationsa laskee heikon opinnoissa menestymisen takia. Samoin voi käydä, jos nuori opiskelee alaa, joka häntä ei lähtökohtaisesti kiinnosta. Perusopetuslain (852/1998, 11 §:n) mukaan oppilaan jättäminen luokalle on mahdollista, jos hän ei saavuta riittäviä valmiuksia toisen asteen opinnoissa menestymiselle peruskoulun aikana. Peruskoulun viimeisen luokan kertaaminen on mahdollista, mutta nopean koulupolulla etenemisen näkökulmasta luokalle jättämisen kynnys voi olla korkea. Opinto-ohjaajien käsitysten selvittäminen jäi tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Jatkossa olisi hyödyllistä selvittää tarkemmin opinto-ohjaajien roolia siirtymässä ja ohjaajien näkemyksiä maahanmuuttajaoppilaiden yhteishausta.

Kuten aikaisemmissa tutkimuksissa (Korpela 2005; Martinovic, Van Tubergen & Maas 2009; Van Tubergen 2010) myös tässä tutkimuksessa oppilaiden kielitaito määrittä paitsi nuorten koulusuoriutumista myös kaverisuhteiden muodostamista ja kouluun sopeutumista. Vuorovaikutus suomenkielisten oppilaiden kanssa tuki maahanmuuttajataustaisten nuorten suomen kielen oppimista. Siirtymän näkökulmasta kavereiden merkitys oli vähäisempi ja ilmeni siten, että joidenkin oppilaiden kavereita haki samaan opiskelupaikkaan, mikä lisäsi siirtymän mielekkyyttä. Oppilailla oli sekä maahanmuuttajataustaisia että valtaväestöön kuuluvia kavereita. Yksi oppilas kertoi, että hänellä on ainoastaan maahanmuuttajataustaisia kavereita. Oppilaiden kaverisuhteet ja osallistuminen

saattoivat osaltaan selittää oppilaiden välisiä eroja suomen kielen taidossa. Joi-
denkin oppilaiden suomen kielen puhumisen taito oli heikko, vaikka he olivat
asuneet Suomessa usean vuoden. Toisaalta osa oppilaista hallitsi suomen kielen
hyvin lyhyestä maassaolosta huolimatta. Osa oppilaista kertoi olevansa ujoja ja
kokevansa puhumisen valtaväestön oppilaiden kanssa vaikeana. Kaverisuhteet
valtaväestön edustajien kanssa edistävät maahanmuuttajaoppilaiden kielitaitoa ja
kotoutumista (Korpela 2005, 26), mutta kaverisuhteiden muodostaminen ei aina
onnistu ilman ulkopuolista tukea. Nuorten sosiaalisten suhteiden rakentamiseen
ja ryhmäytymiseen satsaaminen koulussa ja koulun ulkopuolella voisi edistää
maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taitoa. Kielitaito ei kehity, jos nuor-
ren ei tarvitse käyttää kieltä erilaisissa arjen tilanteissa. Tulkin tai muun samaa
kieltä puhuvan henkilön apu on tarpeen, mutta apua tulisi asteittain vähentää.

Haastatteluissa ilmeni oppilaiden vanhemmiltaan saama tuki ja kannustus
koulunkäyntiin, mikä osaltaan edesauttoi nuorten siirtymää peruskoulusta
toiselle asteelle. Useimmissa tapauksissa vanhempien suomen kielen taito oli
lasta huonompi, mikä esti vanhempia antamasta lapsilleen konkreettista apua
esimerkiksi kotitehtävien teossa. Haastatteluissa ei tullut ilmi, kuinka hyvin
vanhemmat tunsivat suomalaista koulutusjärjestelmää, ja missä määrin he
olivat tutustuneet toisen asteen koulutusvaihtoehtoihin. Tähän tutkimukseen
osallistuneiden nuorten kertomuksista sai käsityksen, että nuoret olivat kes-
kustelleet vanhempiensa kanssa yhteishausta, mutta keskustelujen tarkempi
sisältö ei tullut ilmi. Aikaisempien tutkimusten (Kilpi 2010; Kilpi-Jakonen 2011)
pohjalta voidaan kuitenkin olettaa, että mitä heikompi vanhempien suomen
kielen taito on, sitä vaikeampaa heidän on saada tietoa eri koulutuksista. Tämän
vuoksi nuoren oma aktiivisuus ja opinto-ohjauksen merkitys tiedonantajana
korostuvat. Tutkimuksen tulosten pohjalta voidaan todeta, että koko maahan-
muuttajaoppilaan perheen tulisi oppia suomen kieltä. Suomen kielen oppiminen
lisäisi vanhempien mahdollisuuksia osallistua aktiivisemmin lastensa koulun-
käyntiin. Tutkimuksessa jäi epäselväksi se, miten koulusta ollaan yhteydessä
maahanmuuttajaoppilaiden koteihin, miten vanhempia tiedotetaan ja mitä
käytäntöjä on olemassa. Näitä asioita voitaisiin tutkia lisää.

Haastateltujen nuorten tulevaisuuden odotukset olivat valoisat. He halusivat
kouluttautua ja löytää koulutustaan vastaavaa työtä. Suurin osa nuorista näki
tulevaisuutensa suuntautuvan Etelä-Suomen suuriin kaupunkeihin esimerkiksi
parempien opiskelu- ja työnsaantimahdollisuuksien vuoksi. Tämän tutkimuk-
sen perusteella nuorten muuttohalukkuuteen vaikuttavat useat tekijät ja jatkossa
olisi mielenkiintoista tutkia näitä tekijöitä ja selvittää, miten nuoret saataisiin
jäämään Lappiin. Tähän tutkimukseen osallistuneista nuorista voitaisiin tehdä
seurantatutkimus, jossa selvitettäisiin heidän kuulumisiaan muutaman vuoden
jälkeen. Näin voitaisiin tutkia oppilaiden yksilöllisiä koulupolkuja jatkuvuuden
näkökulmasta yksittäisten koulutuksellisten siirtymien ohella.

Lähteet

- Basit, Tehmina. N. (1996). 'I'd hate to be just a housewife': Career aspirations of British Muslim girls. *British Journal of Guidance & Counselling*, 24 (2), 227–242.
- Berry, John. W., Uichol Kim, Thomas Minde & Doris Mok (1987). Comparative studies of acculturative stress. *The International Migration Review*, 21 (3), 491–511. doi:10.2307/2546607
- Kalalahti, Mira (2007). Opiskeluympäristöstä koulumyönteisyyttä? *Kasvatus*, 38 (5), 417–429, 490.
- Kilpi, Elina (2010). *The education of children of immigrants in Finland*. The United Kingdom, University of Oxford.
- Kilpi-Jakonen, Elina (2011). Continuation to upper secondary education in Finland: Children of immigrants and the majority compared. *Acta Sociologica*, 54 (1), 77–106. doi:10.1177/0001699310392604
- Korpela, Helena (2005). Lasten ja nuorten kotoutuminen. Yousri Youssef, Marjut Päivärinta, Marja-Liisa Perttula, Leena Nissilä, Anna-Kaisa Mustaparta, Helena Korpela, Tuija Ikonen & Kristiina Ikonen (toim.), *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa: Opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. Helsinki: Opetushallitus, 26–37.
- Kuusela, Jorma, Aulikki Etelälahti, Åke Hagman, Raisa Hievanen, Ulla Rönning & Marjatta Siniharju (2008). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus ja oppimisen tuki perusopetuksen päättövaiheessa. Jorma Kuusela, Aulikki Etelälahti, Åke Hagman, Raisa Hievanen, Krister Karppinen, Leena Nissilä & Marjatta Siniharju (toim.), *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus: Tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä*. Helsinki: Opetushallitus, 73–96.
- Kyttälä, Minna, Hanna-Maija Sinkkonen & Kati Ylinampa (2013). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolut: Oppilaiden kokemuksia koulunkäynnin kannalta merkityksellisistä asioista. *NMI-Bulletin*, 23 (3), 1–12.
- Martinovic, Borja, Frank van Tubergen & Ineke Maas (2009). Changes in immigrants' social integration during the stay in the host country: The case of non-western immigrants in the Netherlands. *Social Science Research*, 38 (4), 870–882. doi:10.1016/j.ssresearch.2009.06.001
- Nissilä, Leena, Heidi Vaarala, Kristiina Pitkänen & Miia Dufva (2009). Kaksi- ja monikielisten kielelliset oppimisvaikeudet ja kielen oppimisen tuki. Leena Nissilä & Hanna-Mari Sarlin (toim.), *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*. Helsinki: Opetushallitus, 36–61.
- Opetushallitus (2011). *Maahanmuuttajien koulutus Suomessa: Tilannekatsaus*. Raportit ja selvitykset: 2011:3. Saatavilla: <http://www.oph.fi/download>

- ad/131381_Maahanmuuttajien_koulutus_Suomessa_tilannekatsaus.pdf. Luettu 15.4.2016.
- Opetushallitus (2012). *Maahanmuuttajien koulutus Suomessa*. Saatavilla: http://www.oph.fi/download/121983_OPH_maahanmuu.ajaesite_fivalmis.pdf. Luettu 15.4.2016.
- Perusopetuslaki 852/1998. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#a13.6.2003-477>. Luettu 4.8.2016.
- Suarez-Orozco, Carola, Allyson Pimentel & Margary Martin (2009). The significance of relationships: Academic engagement and achievement among newcomer immigrant youth. *Teachers College Record*, 111 (3), 712–749.
- Suni, Minna (1996). *Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taito peruskoulun päättövaiheessa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Talib, Mirja-Tytti (1999). *Toiseuden kohtaaminen koulussa: Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista*. Helsinki, Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Tilastokeskus (2015). *Maahanmuuttajat väestössä*. Saatavilla: <http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa>. Luettu 13.4.2016.
- Valtiontalouden tarkastusvirasto (2015). *Maahanmuuttajaoppilaat ja perusopetuksen tuloksellisuus*. Tuloksellisuustarkastuskertomus 2015:12.
- van Tubergen, Frank (2010). Determinants of second language proficiency among refugees in the Netherlands. *Social Forces*, 89 (2), 515–534.

Klerrekirja
albook
book

Editors

Richard A. Villa & Jacquelyn

”Koska siitä saa hyvän elämän”

1. Aikuisten maahanmuuttajien koulusiirtymä

Tämän artikkelin tavoitteena on selvittää, miten aikuiset maahanmuuttajat kuvaavat siirtymävaihetta peruskoulusta toisen asteen opintoihin. Vastauksia etsitään fokusryhmähaastattelun avulla seuraaviin kysymyksiin:

1. Miten aikuiset maahanmuuttajat kokevat siirtymävaiheen?
2. Mitkä eri tekijät vaikuttavat siirtymään?

Opetus- ja kulttuuriministeriö on vuonna 2016 esittänyt aikuisten perusopetuksen uudistamista niin, että se vastaisi paremmin maahanmuuttajien koulutustarpeita. Tarkoituksena on panostaa koulutuspolkujen nopeuttamiseen madaltamalla kotoutumiskoulutuksen ja sitä seuraavien koulutusten raja-aitoja. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016.) Juuri aikuisten maahanmuuttajien koulutukseen panostaminen on tärkeää, sillä Suomeen muuttavien keski-ikä on koko ajan pysynyt 26–28 vuoden välillä (Valtion taloudellinen tutkimuskeskus 2014, 8). Erityisesti EU:n ulkopuolelta tulevien ensimmäisen polven maahanmuuttajien koulutukseen tulisi satsata – heidän riskinsä jäädä koulutuksen ulkopuolelle on yli kolminkertainen verrattuna kantäväestöön (Karppinen 2008, 168, 185).

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2016) mukaan kotoutumiskoulutuksen ja sitä seuraavien vaiheiden väliin jää usein turhia taukoja opinnoissa, mikä viivästyttää työelämään pääsyä. Lisäksi maahanmuuttajia ohjautuu kotoutumiskoulutusten jälkeisiin koulutuksiin ja kotoutumiskoulutusta korvaaviin koulutuksiin usein sen perusteella, mitä koulutusta on tarjolla. Tavoitteena sen sijaan on, että heitä sijoitettaisiin todellisten koulutustarpeiden ja henkilön oman osaamis- ja koulutustaustan perusteella. Ongelmaksi on muodostunut myös se, että toisinaan maahanmuuttajia ohjataan opintoihin kulttuuristen ennako-oletusten pohjalta heidän omista toiveistaan riippumatta. Keväällä

2008 tehdyssä Opetushallituksen tutkimuksessa selvitettiin maahanmuuttajaoppilaiden siirtymävaiheen tukea peruskoulusta toiselle asteelle siirryttäessä. Tutkimukseen osallistuneista kouluista 69 prosenttia ilmoitti, että maahanmuuttajaoppilaiden saaman henkilökohtaisen ohjauksen määrää oli lisätty. Myös opetuksesta vastaavat opettajat olivat sitä mieltä, että oppilaiden saama siirtymävaiheen tuki oli keskimääräistä parempaa. Suurin osa siirtymävaiheen tukimuodoista suunnattiin kuitenkin kaikille oppilaille taustasta huolimatta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016, 24.) 60 prosenttia kouluista oli esitellyt jatko-opintomahdollisuuksia ja 59 prosenttia tehnyt tutustumiskäyntejä toisen asteen oppilaitoksiin. (Kuusela ym. 2008, 86.)

Seuraavassa luvussa esitetään tutkimustulokset perusopetuksessa opiskeluiden aikuisten maahanmuuttajien osalta. Lopuksi esitetään johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet.

2. Tulokset

2.1. Kohdejoukon taustatiedot

Peruskoulua käyvien aikuisten maahanmuuttajien haastatteluihin osallistui 22 henkilöä, 15 miestä ja 7 naista. Aineiston keräämisen jälkeen ilmeni, ettei yksi miehistä täyttänyt haastateltaville asetettuja vaatimuksia siitä, että hän olisi siirtymässä peruskoulusta toisen asteen opintoihin, sillä hän opiskeli jo samanaikaisesti korkeakoulussa. Tutkimusjoukon muodostaa siis 21 henkilöä, jotka kaikki olivat peruskoulun päättäviä oppilaita ja joilla oli mahdollisuus ja edellytykset osallistua toisen asteen yhteishakuun. Haastattelut tehtiin noin kahden kuukauden aikana. Ensimmäisiä haastatteluja tehtäessä toisen asteen yhteishaku oli vielä käynnissä.

Haastateltavat olivat tutkimushetkellä asuneet Suomessa erimittaisia aikoja, vaihteluväli oli reilusta yhdestä vuodesta yhteentoista vuoteen. He olivat lähtöisin Afrikasta, Etelä-Aasiasta, Euroopasta, Itä-Aasiasta ja Lähi-idästä. Haastateltavista neljä asui yksin, yksi opiskelijakaverin kanssa, kolme avio- tai avopuolison kanssa, yksi kertoi asuvansa kahdestaan äitinsä kanssa, yksi lapsensa kanssa, yksi siskonsa ja äitinsä kanssa ja loput kertoivat asuvansa perheiden kanssa määrittelemättä tarkemmin, keitä perheeseen kuului.

Haastateltavat olivat kotoisin yhdeksästä eri maasta, joista suurin osa on matalan HDI indeksin maita (inhimillisen kehityksen indeksi, *Human Development Index*), joissa esimerkiksi lukutaito ja koulutus ovat keskimäärin alemmalla

tasolla kuin Suomessa (Opetushallitus 2014, 12.) Iältään heistä 13 oli alle 30-vuotiaita ja kahdeksan 30–54-vuotiaita (ESR indikaattorien mukaan luokitellut ikäryhmät; ks. Valtion taloudellinen tutkimuskeskus 2014, 8). Haastateltavista kaksi, kumpikin miehiä, oli suorittanut kotimaassaan alemman korkeakoulututkinnon. Seitsemän henkilöä, neljä naista ja kolme miestä, oli suorittanut lukion tai vastaavan toisen asteen tutkinnon. Kymmenen henkilöä, kolme naista ja seitsemän miestä, oli käynyt kotimaassaan peruskoulun. Kaksi haasteltavaa, molemmat miehiä, ei ollut saanut koulutusta kotimaassaan. Heistä toinen oli toiminut ammattilaisurheilijana ja toinen puolestaan oli nuoresta iästä asti työskennellyt eri ammateissa. Erot saadun koulutuksen määrässä oppilaiden välillä saattoivat siis vastata jopa yli 15 vuoden opintoja. Yksi haastateltavista kertoi, ettei hänellä ollut luku- tai kirjoitustaitoa Suomeen tullessaan eikä hän edelleenkään osaa lukea tai kirjoittaa äidinkieltään. Haastateltavat keskustelivat aiheesta seuraavasti.

- *En ole käynyt koulua ikinä. Kotimaassa. Joo, pelasin vain.* (H8)
- *Mutta, mutta, mutta sinä puhuu.* (H6)
- *Täällä niin, täällä opin vain.* (H8)
- *Mutta hän oppii täällä.* (H5)
- *Osaan nyt kirjoittaa suomea ja osaan lukea. Niin, suomea.* (H8)
- *Joo, okei.* (H6)
- *Mutta en osaa äidinkieltä, en osaa kirjoittaa, edes lukea... Mutta täällä onneksi opin, vain kirjoittamaan suomea.* (H8)

Haastateltavista kymmenen oli toiminut kotimaassaan ammatissa, heistä kahdeksan oli miehiä ja kaksi nainen. Yhdeksällä ei ollut aiemmin ammattia, mikä suurelta osin johtunee heidän nuoresta iästään: he eivät olleet ehtineet opiskella ammattia itselleen ennen Suomeen muuttoa. Kaksi haastateltavaa, yksi nainen ja yksi mies, olivat olleet kokopäiväisiä opiskelijoita, mutta tehneet opiskelun ohella kesä- tai muita osa-aikatöitä. Merkillepantavaa on, että ammattia harjoittaneista haastatelluista vain yksi tavoitteli tutkintoa ja työpaikkaa samalta alalta kuin kotimaassaan.

Korkeakouluopintoja tai ammatillisia opintoja kotimaassaan suorittaneet tulisi Opetus- ja kulttuuriministeriön mukaan ohjata mahdollisimman nopeasti heille tarkoituksenmukaiseen täydentävään koulutukseen. Kotoutumiskoulutuksen keskeisinä, kaikille yhteisinä sisältöinä tulisivat olla kieliopinnot, suomalaisen yhteiskunta ja työelämä sekä kouluttautumismahdollisuudet. Näiden yhteisten opintojen jälkeen opinnot eriytyisivät kohderyhmittäin tavoitteena mahdollisimman nopea integroituminen tavallisiin opetusryhmiin. Korkeakoulujen tulisi osallistua varhaisessa vaiheessa korkeakoulutettujen maahantulojoiden osaamisen tunnistamiseen sekä ohjaamaan henkilöitä jatkokoulutukseen

ja työelämään. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016, 25.) Ruotsissa maahanmuuttajien nopeaa integroitumista työelämään on edesautettu sekä toisen ja korkea-asteen tutkinnon omaavien että muiden ammattitaitoisten kohdalla pika-asteeksi kutsuttujen kotoutumis- ja kielikoulutusten kautta (Muilu 19.4.2016), eikä samankaltainen käytäntö olisi Suomessakaan mahdotonta järjestää. Se todennäköisesti vastaisi nykytilannetta paremmin aikuisten maahanmuuttajien tarpeisiin. Muotkan ja Sandbergin (2011, 76) mukaan työharjoittelujaksot ja niihin valmistautuminen ovat hyviä tilaisuuksia kartoittaa aiempaa osaamista ja selvittää, miten maahanmuuttajat voisivat päästä mahdollisimman nopeasti osaamistaan ja koulutustaan vastaaviin tehtäviin Suomessa. Tällainen kartoittaminen voitaisiin siis aloittaa jo heti kotoutumiskoulutuksessa, jonka aikana suuri osa maahanmuuttajista tekee ensimmäisen työharjoittelujaksonsa Suomessa.

2.2. Siirtymävaiheeseen vaikuttavia tekijöitä

2.2.1. Peruskoulun jälkeen

Kysyttäessä toisen asteen yhteishaun hakukohteista haastateltavista kolmetoista, seitsemän miestä ja kuusi naista, kertoi hakeneensa ammattikouluun. Suosituimpia hakukohteita olivat hotelli-, ravintola- ja catering -alan perustutkinto (ravintolakokki), sosiaali- ja terveysalan perustutkinto (lähihoitaja) sekä tieto- ja tietoliikennetekniikan perustutkinto (ICT-asentaja) – nämä tutkinnot ovat myös valtakunnallisesti suosittuja maahanmuuttajaoppilaiden keskuudessa (Opetushallitus 2011, 20). Neljä oppilasta haki lukioon, heistä kaikki oli miehiä. Yksi mieshaastateltavista haki ammatilukioon opiskelemaan sekä lukion oppimäärää että sosiaali- ja terveysalan perustutkintoa. Hänen mukaansa tämä yhdistelmä tukisi parhaiten hänen haavettaan lääkäriksi kouluttautumisesta. Yksi haastatelluista miehistä haki sekä lukioon että ammattikouluun liiketalouden perustutkintoa suorittamaan. Hän kuitenkin myönsi haastattelussa, että toivoi hakujen epäonnistuvan, koska hän paljon mieluummin menisi peruskoulun jälkeen töihin kuin kouluun. Hänellä oli aikomus aloittaa opinnot toisen asteen sijasta avoimessa yliopistossa ja edetä sitä kautta korkeakouluun opiskelemaan kauppatieteitä. Kolme vuotta toisen asteen koulutuksessa ei kiinnostanut häntä, koska hän oli jo suorittanut lukion kotimaassaan eikä hän ollut kohdannut peruskoulussa sellaisia vaikeuksia, jotka hänen mielestään hankaloittaisivat korkeakouluun pääsyä tai siellä pärjäämistä.

Niin mitäs ajattelit tehdä nyt peruskoulun jälkeen? Mihin olet hakenut opiskelemaan?

– Tota, olen hakenut, öö, yhteen ammattiin ammattikouluun, siihen, öö, mikä ala se oli, semmonen talouden tutkimuksen ala, semmosta. Ja sitten olen hakenut lukioon, mutta ei haluu, en haluu lähteä opiskelemaan vielä. Tarvitsen töitä nyt.

Öö, onko se sinun mielestä vaikeaa, helppoa?

– Ei voi olla ollenkaan vaikeaa, mun mielestäni, tai mä oon ihan valmis sillä, et vois olla ihan helppo koulu ja mulle tähän aikaan, kun lähden opiskelemaan. Mutta se on siitä, kun en haluu päästä.

Haluaisit töihin?

– Niin, töihin tällä hetkellä. Sitten jos lähen opiskelemaan, niin siinä on suoraan avoin yliopisto, kun sitten sen jälkeen ei tarvii opiskella kolme vuotta ammattiko- ammattikoulussa sen jälkeen voisin päästä johonkin yliopistoon tai ammattikorkeakouluun. Näin yhen vuoden sisällä, sitten mä voisin päästä niin helpommalla... Mut mä olisin valmis, valmis, öö, valmis siihen, että lähen hakemaan siihen, öö, avoimeen yliopistoon. Se vois olla parempi vaihtoehto minulle, ainakin, koska mä oon suorittanu lukion ja ei mulla oo mitään ongelmia siihen, koulutuksessa semmonen matematiikka tai fysiikka tai sellaista. Mutta sun pitää sillä, kun yhen vuoden aikana saada semmonen riittävästi pisteitä, kun päästään siihen yliopistoon...Sellaista. Mut oon miettinyt sitä, mut jos mä lähen opiskelemaan, mä lähen opiskelemaan sitä. Avoin yliopisto. (H9)

Kolme haastateltavista, kaksi miestä ja yksi nainen, ei osallistunut toisen asteen yhteishakuun ollenkaan: Yksi heistä oli päättänyt hakea aikuiskoulutukseen, koska ammatillisen perustutkinnon suorittamiseen kuluu sillä tavoin vähemmän aikaa. Häntä kiinnosti ammatillisessa aikuiskoulutuksessa erityisesti elintarvikeala. Peruskoulun suorittamisen aikana ravintola-alalla työskennellyt toinen henkilö tähtäsi ammattiin oppisopimuskoulutuksen kautta. Hän oli suunnitellut suorittavansa hotelli-, ravintola- ja catering-alan perustutkinnon työskennellen lappilaisessa ravintolassa. Kolmas heistä halusi suorittaa vartijan peruskoulutuksen, joka on yhteishaun ulkopuolinen koulutus. Haastateltavista nämä kolme edustivat noin 14 prosenttia kokonaisotoksesta. Kuuselan ja Etelälahden vuoden 2008 raportissa vieraskielisistä 9. luokan oppilaista 60 prosenttia ilmoitti pyrkivänsä lukioon, 37 prosenttia ammatilliseen koulutukseen ja 2 prosenttia kymppiluokalle. Vain puoli prosenttia ilmoitti valinneensa jonkin muun vaihtoehdon. Suomenkielisillä peruskoulun päättävillä oppilailta vastaavat luvut eivät poikenneet merkittävästi vieraskielisten osuuksista. (Kuusela & Etelälahti 2008, 126.) Tämä viittaa siihen, että aikuisilla maahanmuuttajilla on nuoriin verrattuna jonkin verran erilaiset lähtökohdat opiskeluun sekä erilaiset tarpeet toisen asteen koulutuksessa. Huomattavaa on myös se, ettei yksikään

haastatelluista kertonut hakevansa ammatilliseen koulutukseen valmistavaan koulutukseen, joka on tarkoitettu maahanmuuttajille. Noin kuudesta kuukaudesta vuoteen (20–40 opintoviikkoa) kestäväää valmistavaa koulutusta on annettu jo vuodesta 1999 ja siihen haetaan yhteishaun ulkopuolella hakemalla opiskelupaikkaa suoraan valmistavasta opetuksesta. Vuonna 2008 koulutusta järjesti Opetusministeriön luvalla 50 toimijaa ympäri Suomea ja siihen valittiin lähes tuhat opiskelijaa. Koulutuksen tavoitteena on antaa opiskelijalle kielelliset valmiudet jatko-opintoihin siirtymistä varten täydentäen ja syventäen opetuskielen taitoa, parantaa muita toisella asteella tarvittavia opiskelutaitoja, harjaannuttaa opiskelija tieto- ja viestintätekniikan käyttöön, kasvattaa tietoutta suomalaisesta opiskelu- ja työkuulttuurista sekä tukea siirtymistä jatko-opintoihin, ensisijaisesti ammatilliseen peruskoulutuksen. Sekä valmentavan koulutuksen oppilasmäärä että koulutuksen järjestäjien määrä ovat keskiarvojen mukaan olleet kasvussa vuosittuhannen vaihteesta lähtien (lukuvuonna 2011–2012 jo 1355 opiskelijaa), mutta siitä huolimatta valmistavaan koulutukseen osallistui ainoastaan seitsemän oppilasta Lapin aluehallintoviraston toimialueella vuonna 2014. (Opetushallitus 2001, 15; Nissilä 2008, 27; Korpela ym. 2013, 11, 20–21; Opetushallitus 2014; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016, 26.)

Vertailtaessa oppilaiden koulutustasoa kotimaassa peruskoulun jälkeiseen opiskeluvaihtoon Suomessa havaitaan, että yhteishakuun osallistuvilla aikuisilla maahanmuuttajaoppilailla aiempi koulutustaso ja aiempi työkokemus näyttävät vaikuttavan päätöksiin toisen asteen hakukohteista. Lukioon tai ammatillilukioon aikovista haastateltavista kahta lukuun ottamatta kaikki olivat suorittaneet kotimaassaan vähintään lukion. Näistä kahdesta lukioon pyrkivästä peruskoulustaustaisesta toinen oli peruskoulustaustainen lähinnä siksi, ettei hän ikänsä puolesta olisi ehtinyt käydä lukiota kotimaassaan. Henkilöillä, jotka eivät osallistuneet toisen asteen yhteishakuun, oli yhdistävänä tekijänä se, että kaikilla heillä oli kotimaassaan ollut ammatti. Heidän koulutustaustansa olivat erilaiset: yksi oli suorittanut kotimaassaan alemman korkeakoulututkinnon, toinen lukion ja kolmas peruskoulun. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2016, 15–18) mukaan aikuisten maahanmuuttajien jo hankitun ammattitaidon säilyminen tulisi turvata käyttämällä ulkomailla suoritetuista tutkintoja, opintoja ja työkokemusta pohjana koulutuksen suunnittelulle ja täydentämiselle Suomessa. Tällä tavoin koulutuspolut todennäköisesti myös lyhenisivät nykyisestä. Opetus- ja kulttuuriministeriö (2016, 18) suosittaa näyttötutkintona suoritettavaa ammatillista koulutusta aikuisille maahanmuuttajille usein hyvin soveltuvana vaihtoehtona ja huomauttaa, että vieraskielisten opiskelijoiden määrä on kasvanut erityisesti oppisopimukseen toteutettavassa ammatillisessa koulutuksessa. Tämän perusteella yhteishaun ulkopuolelle jääminen ei välttämättä olisi haitallinen tekijä maahanmuuttajaoppilaan koulutuspolulla, jos esimerkiksi oppilaanohjauksen tai TE-palveluiden kautta pystyttäisiin varmistamaan, että oppilas hakeutuu koulutukseen itse.

Näyttötutkintojen soveltumisesta ulkomailla syntyneille on kuitenkin mainittava, että Opetus- ja kulttuuriministeriön positiivisesta suhtautumisesta huolimatta näyttötutkinnon suorittaneet opiskelijat sekä näyttötutkintojen toteuttamiseen osallistuvat toimijat eivät suhtautuneet kovin myönteisesti tutkimuksessa olevaan väittämään, että näyttötutkinto tarjoaisi ulkomailla syntyneille joustavan tavan suorittaa ammattitutkinto (Selkälä & Viinamäki 2015, 197–198, 216, 231).

Haastatteluissa yleisimmin mainittu opiskeluvalintoihin vaikuttanut tekijä oli kiinnostuneisuus alaa kohtaan, tämän mainitsi 12 haastateltavaa, joista suurin osa haki ammatilliseen koulutukseen. Toiseksi yleisin tekijä, erityisesti lukioon hakeneiden kohdalla, oli halu opiskella korkeakoulussa. Kuusi miestä ja kaksi naista ilmoitti tähtäävänsä korkeakouluun – heistä miehet hakivat toisen asteen yhteishaussa lukioon tai ammattilukioon, kun taas naiset aikoivat ammatilliseen koulutukseen, yksi lähihoitajaksi ja toinen hammashoitajaksi. Ammatillista koulutusta perusteltiin pohjakoulutuksena tulevaisuuden korkea-koulututkinnolle, kuten seuraavasta haastattelusta voi todeta.

– Ää, menen opiskelemaan lähihoitajaksi. (H10)

Miksi haluat just lähihoitajaksi?

– Koska mun unelma on kättilö ja kun haluan opiskella, öö, kättilöksi, pitää ensin, ää, opiskella, ää, lähihoitajaksi. Ja sitten menee eteenpäin. (H10)

Entäs, minkälaisia teillä, jos kuvittelette kymmenen vuotta eteenpäin, niissä missä voisit olla?

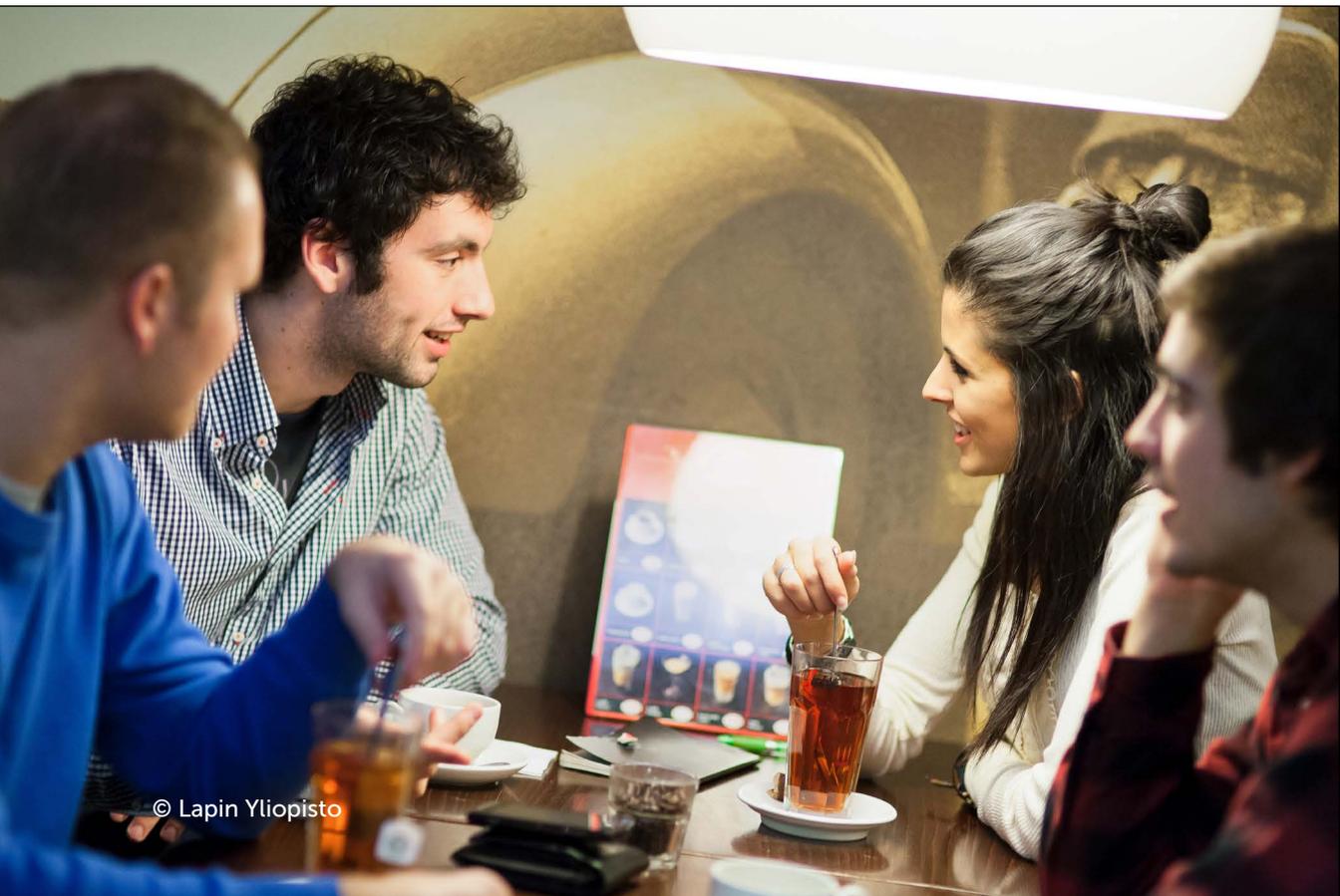
– Ajattelen, olen Helsingissä. Aa, töissä hammashoitajana ja myös opiskelen hammaslääkäriksi yliopistossa. (H11)

Tarkasteltaessa haastateltavien opiskeluvalintoja peruskoulun jälkeen on havaittavissa eroja. Ammatilliseen koulutukseen hakeutumiseen vaikuttivat erityisesti kiinnostus, työllistyminen, omat vahvuudet, mieltymykset, unelmat ja tulevaisuuden suunnitelmat. Lukioon hakevien päätökseen vaikuttivat usko omaan kykyihinkin pärjätä opinnoissa, hyvään ja mielenkiintoiseen ammattiin kouluttautuminen myöhemmin sekä ammatillisen koulutuksen hankkineita paremmat mahdollisuudet päästä korkeakouluun. Ammatillukion valitseminen puolestaan tuki haastateltavan tulevaisuuden suunnitelmia ja mahdollisti jatkamisen alalla, jota hän oli opiskellut jo kotimaassaan. Yhteishaun ulkopuolelle jättäytymisen suurin perustelu vaikutti olevan se, että ammattiin kouluttautumiseen on olemassa jokin nopeampi tapa. Sekä lukioon että ammattikouluun hakenut henkilö toivoi epäonnistuvansa yhteishaussa ja putoavansa toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle, jotta hän voisi kulkea nopeamman tien halumaansa koulutukseen. Lyhemmän koulutuspolun tavoittelu saattaa olla syynä myös sille, etteivät Lapin alueen maahanmuuttajat hakeudu valmistavaan koulutukseen – se väistämättä pidentäisi opiskeluun käytettävää aikaa.

”Koska siitä saa hyvän elämän”

Valinnan kannalta tärkeinä tekijöinä nähtiin työllistymismahdollisuudet, lähipiirin opiskelu- ja ammattikokemukset, koulutuksen lyhyt kesto ja halu jatkaa sellaisella alalla, jonka kanssa on ollut tekemisissä jo aiemmin. Muita hakupäätökseen vaikuttaneita tekijöitä olivat lähipiiriltä ja opettajalta saadut neuvot, kyky pärjätä koulutuksessa, omien heikkouksien vältteleminen ja Internetistä saatu tieto eri koulutusvaihtoehdoista.

Maahanmuuttajien koulutuspolut saattavat katketa tai jumittua tutkintoon johtavan koulutuksen korkeiden kielitaitovaatimusten vuoksi ja kotimaassa koulutuksen saaneiden pääsyä työmarkkinoille hidastaa merkittävästi olemassa olevan osaamisen tunnistamisen ja aiemmin hankitun osaamisen hyväksi lukemisen toimimattomuus. Pahimmassa tapauksessa korkeakoulutetuilta maahanmuuttajilta edellytetään heidän kotimaassa jo suorittamaansa tutkintoa vastaavan tutkinnon suorittamista uudelleen tai heidät ohjataan suorittamaan alempaa suomalaista tutkintoa, vaikka olemassa oleva lainsäädäntö on Opetus- ja kulttuuriministeriön (2016, 24) mukaan ulkomaalaisten tutkintojen tunnustamisen suhteen hyvä ja joustava. Kuitenkin maahanmuuttajien pääsyä suomalaisille työmarkkinoille vaikeuttaa se, että ulkomailla suoritettujen tutkintojen rinnastaminen suomalaisiin tutkintoihin on ongelmallista, sillä tutkinnon laatu ja taso voivat jäädä työnantajalle epäselviksi. Samantapainen ongelma koskee ministeri-



ön mukaan myös ulkomailla hankittua työkokemusta, jota työnantajat arvostavat vähemmän kuin Suomessa kerrytettyä vastaavaa kokemusta. (Eronen ym. 2014, 16.) Kotimaassa kerrytettyä työkokemusta on ilmeisen vaikeaa hyödyntää Suomessa. Jauholan (2012) mukaan kysyttäessä miten maahanmuuttajien muuta aikaisemmin hankittua osaamista (esimerkiksi työkokemusta) tunnustetaan ja luetaan hyväksi oppilaitoksissa, yhdestä perus- ja lukiokoulutusta tarjoavasta oppilaitoksesta kerrottiin, että hyväksi lukemista ei tehdä. Toisesta oppilaitoksesta todettiin, että muuta osaamista ei juuri oteta huomioon, mikäli se ei suoraan liity oppilaitoksen tarjoamaan opetukseen. (Jauhola 2012, 66.)

2.2.2. Opinto-ohjaus, koulutus- ja kieliasia

Haastateltavat osoittivat suurta yksimielisyyttä kysyttäessä opinto-ohjauksesta. Osassa fokusryhmistä yksi tai kaksi haastateltavaa puhui koko ryhmän puolesta ja muut myötäilivät. Yksitoista haastateltavista mainitsi, että opinto-ohjauksesta oli ollut apua peruskoulun jälkeisissä hakuun liittyvissä valinnoissa ja kysymyksissä. Opinto-ohjaajan kerrottiin vierailleen luokassa ja tavanneen oppilaita kahden kesken. Hän oli keskustellut oppilaiden kanssa toisen asteen hakuun liittyen ja antanut neuvoja. Osalla oppilaita oli tukena myös opiskelijaohjaaja. Kymmenen haastateltavaa joko ei vastannut kysymykseen tai heidän vastauksensa perusteella ei voida sanoa, auttoiko opinto-ohjaus heitä. Yksi haastateltavista ei maininnut opinto-ohjaajan erityisesti auttaneen häntä, mutta hän oli keskustellut tämän kanssa ja saanut tukea tulevaisuuden suunnitelmilleen. Kaksi henkilöä kertoi paikallisen ammattikorkeakoulun opettajan käyneen kertomassa heille ulkomaalaisille opiskelijoille suunnatusta koulutuksesta, kaksi puolestaan mainitsi saaneensa vierailijoita paikallisesta lukiosta ja ammattikoulusta hakua edeltäneenä vuonna.

Keväällä 2008 tehdyssä Opetushallituksen tutkimuksessa selvitettiin maahanmuuttajaoppilaiden siirtymävaiheen tukea peruskoulusta toiselle asteelle siirryttäessä. Toisen asteen opiskelijoiden vierailut, joista kaksi haastateltavaa mainitsi, olivat tutkimuksen mukaan melko harvinaisia: vain 27 prosenttia kouluista mainitsi ne. Tutkimuksen kyselyssä selvisi myös, että 12 prosenttia tutkimukseen osallistuneista kouluista ei toteuttanut mitään tutkimuksen kohteina olleista tukimuodoista. Opinto-ohjaajat 94 prosentissa kouluista kertoivat ottavansa yhteyttä maahanmuuttajaoppilaisiin, jotka eivät pääse toisen asteen yhteishaun hakukohteeseensa. Tutkijat päättelivät, että tämä menettely koskee todennäköisesti kaikkia siirtymävaiheessa olevia oppilaita, joten kyseessä ei ole erityisesti maahanmuuttajaoppilaille suunnattu tukimuoto. Oppilaat olivat tutkimuksen mukaan kuitenkin tyytyväisiä opinto-ohjaukseen – vain 10–15 prosenttia oli sitä mieltä, että valinnan kannalta tärkeitä tietoja oli saatu vain

vähän tai ei ollenkaan. (Kuusela ym. 2008, 86.) Vaikuttaakin siltä, että yleisesti suuri osa maahanmuuttajaoppilaista on tyytyväisiä opinto-ohjaukseen, mutta haastattelut osoittavat, että erityisesti heille suunnattuja siirtymävaiheen tukimuotoja voitaisiin selvästi toteuttaa enemmän.

Kuukka ja Metsämuuronen (2015) selvittivät peruskoulun päättävien suomi toisena kielenä -oppilaiden suomen kielen taitoa, sitä selittäviä tekijöitä sekä kielitaidon vaikutusta jatko-opiskelumahdollisuuksiin. Heidän mukaansa perusopetuksen Suomessa kokonaan käyneet oppilaat osasivat kieltä eniten ja keskimääräinen osaamistaso laski sitä mukaa, mitä vähemmän oppilaat olivat käyneet koulua Suomessa. Heidän tutkimuksensa mukaan suomen kielen käyttö vapaa-ajalla selitti merkitsevästi niiden oppilaiden osaamista, jotka olivat käyneet koulua Suomessa enintään viisi vuotta. (Kuukka & Metsämuuronen 2015, 5, 93.) Tämän tutkimuksen aineiston mukaan haastateltavat käyttivät suomen kieltä koulun ulkopuolella seuraavanlaisilla tavoilla: suomea suomalaisten kanssa puhuvat (seitsemän henkilöä), suomea harjoittelevat (viisi henkilöä), suomea harvakseltaan puhuvat (kaksi henkilöä) ja ne, jotka eivät erikseen maininneet puhuvansa suomea peruskoulun ulkopuolella (seitsemän henkilöä). Tässä neljän ryhmän jaottelussa merkillepantavaa on se, että ensimmäisessä ryhmässä ovat kaikki lukioon tai ammattilukioon hakevat oppilaat, joista lähes kaikilla suomen kielen taito vaikutti haastatteluhetkellä olevan hyvä tai erittäin hyvä. Lisäksi yhtä lukuun ottamatta kaikki korkeakouluun tähtäävät oppilaat ovat kahdessa ensimmäisessä ryhmässä. Jaottelu viittaa siihen, että suomen kielen aktiivinen puhuminen oppituntien ulkopuolella tukee kielen opiskelua ja kenties myös vaikuttaa siihen, millaisina aikuiset maahanmuuttajat kokevat etenemismahdollisuutensa opinnoissa.

Kieleen perustuva näkemys omista mahdollisuuksista on perusteltu, siellä virallisten kielten osaamisen voidaan katsoa olevan yhteydessä toisen asteen opinnoissa pärjäämiseen. Esimerkiksi lukiokoulutus järjestetään yleensä vain suomeksi tai ruotsiksi, vaikka opetuskielenä voi olla myös saame, romani, viittomakieli tai lukion oman opetussuunnitelman linjausten mukaisesti jokin muu kieli. Vieraskieliselle opiskelijalle voidaan suomen tai ruotsin kielen opiskelun helpottamiseksi opettaa äidinkieltä ja kirjallisuutta suomi/ruotsi toisena kielenä -oppimäärän mukaisesti. (Opetushallitus 2015, 28, 30, 71.) Vuonna 2006 Opetushallituksen tekemän kyselyn mukaan 303 kyselyyn vastanneesta lukiosta kuitenkin vain 58 prosenttia ilmoitti suomi toisena kielenä -oppimäärän sisältyvän opetussuunnitelmaan ja ainoastaan 33 prosenttia kouluista todella tarjosi opiskelijoilleen oppimäärän kursseja. Syventävissä haastatteluissa koulujen opettajien kanssa selvisi, että ainakin yksi syy tähän löytyy vieraskielisistä opiskelijoista – he saattavat haluta opiskella suomea äidinkielen oppimäärän mukaan, koska sillä on heidän mielestään parempi status. Hieman yllättäen lukioiden vieraskieliset opiskelijat saattavat myös olla haluttomia opiskelemaan

oman äidinkiелensä kursseja, etenkin jos opetusta ei järjestetty omassa lukiossa, vaikka opettajat tähän kannustaisivatkin. (Ikonen & Jääskeläinen 2008, 74–75.)

Haastateltavat kertoivat, että suomen kielen osaamattomuus aiheutti edelleen vaikeuksia heidän opinnoissaan, vaikka peruskoulu oli jo päättymässä. Suomen kielen sekä muidenkin kielten, kuten englannin, opiskelun merkitys tulevien opintojen kannalta tiedostettiin, mutta puutteellinen suomen kielen taito vaikeutti lähes kaikkien aineiden opiskelua. Jopa matematiikka, jolla on oma kielensä, koettiin vaikeammaksi, kun sitä opetettiin suomen kielellä, jota ei osattu omasta mielestä riittävän hyvin. Erityisesti silloin, kun suomen kieltä oli opiskeltu vasta vähän aikaa, sen käyttäminen opiskelukielenä koettiin haastavaksi. Vaikeatkaan oppimistilanteet eivät kuitenkaan aina lannistaneet oppilaita. Haastatteluhetkellä vasta puolen vuoden ajan suomen kieltä opiskellut henkilö haki yhteishaussa lukioon opiskelemaan suomen kielellä.

Ja onko suomen kieli sitten se, joka tekee siitä vaikeaa? Vai onko se asia?

– *Asia minusta on helppo, mutta suomen kieli...* (H11)

– *Koska me opiskelimme kotimaassa, fysiikkaa, matematiikkaa ja, aa, biologiaa, tässä koska on toinen kieli ja pitää opiskella suomeksi, suomeksi ja se on vaikeaa.* (H10)

Eli onko se ollut riittävää se tuki koulussa?

– *Mun mielestä ei ole riittävää. Suomen kieli on vaikeaa ja mä ajattelen, kun, öö, menen opiskelemaan, öö, lähihoitajaksi, siellä on paljon sanastoa... Siellä on tosi vaikeaa meille, koska meillä ei ole vielä paljon sanastoa.* (H10)

Eli koetko, että pitäis vielä enemmän niin kuin harjoitella suomen kieltä?

– *Kyllä.* (H10)

Onko muut samaa mieltä?

– *Kaksi haastateltavaa vastaa: – Joo.*

– *Minun on vaikeaa keskustella tai puhua, koska minä aloitin vain kuusi kuukautta sitten... Ennen näitä kuutta kuukautta, minulla oli paljon aikaa, jolloin opiskelin yliopistossa, enkä harjoitellut suomen kieltä... Ei yliopistoon, lukioon. Suomen kielellä.* (H4)

Suomen kielen osaamisen merkitys ja sen tukeminen nousi esille myös muissa haastatteluissa, toinen useasti mainittu oppiaine oli matematiikka.

Mites muut, onko jotakin mitä erityisesti haluaisitte, jotakin tietynlaista tukea? Tai tukea jossakin tietyssä oppiaineessa?

– *Meille vain suomen kieli on tärkeä.* (H11)

– *Ja englanti.* (H12)

”Koska siitä saa hyvän elämän”

- *Matematiikka on nyt vähän vaikea, koska kieli on...* (H6)
- *Suomen kieli ja kirjoittaminen ja kuullun ymmärtäminen. Haluan oppia lisää... Ja matematiikka* (H20)
- *Totta kai haluan oppia, mutta tarvitsen... mun kielen tarvitsee mennä paremmaksi. On pakko.* (H7)

Haastateltavien puheenvuoroissa mielenkiintoisia olivat erilaiset perustelut sille, mitä kieltä he puhuvat eri tilanteissa – erityisesti perheensä kanssa. Usea totesi käyttävänsä äidinkieltään vapaa-ajallaan. Esimerkiksi yksi heistä piti tärkeänä, että hänen lapsensa oppii puhumaan hänen äidinkieltään, tämän vuoksi hän puhui kotona vain kyseistä kieltä. Hänen ystävänsä kertoi tämän vierailevan luonaan, jolloin he puhuivat suomea keskenään. He selittivät harjoittelevansa suomen kielen puhumista yhdessä käymällä keskusteluja suomeksi. Toinen perheellinen haastateltava kertoi puolestaan puhuvansa lapselleen kotona suomea, koska hän halusi tukea lapsensa suomen kielen oppimista:

- *Öö, mitä kieltä minä puhun, yleensä englantia minun tyttöystävän kanssa tai sitten aina englannin kieltä, mutta minä puhun minun tytön kanssa vain suomen kieltä, että hän voisi ymmärtää paremmin.* (H21)

Eräs haastateltavista kertoi toisinaan harjoittelevansa suomen kieltä äitinsä kanssa – vaikka äiti ei puhunut suomea hyvin, hän oli silti motivoitunut harjoittelemaan yhdessä lapsensa kanssa.

- *Puhumme äidinkieltä. Ei mitään muuta kieltä puhuta... Mutta joskus mun äiti, hän haluaa yrittää puhua suomen kieltä ja hän puhuu minun kanssa. Hän ei hyvin puhu suomen kieltä.*

Mutta harjoittelette?

- *Joo, harjoitellaan.* (H12)

Yksi haastateltavista mainitsi, ettei hän puhunut kovin paljon suomea koulun ulkopuolella: hänen lapsenlapsensa moittivat häntä huonosta suomen kielen taidosta kotosalla, mikä vähensi hänen motivaatiotaan kielen harjoitteluun.

- *Minä 90 prosenttia puhun äidinkieltä, koska, koska, minä jos puhun suomea ja... lapsenlapsi sanoo, huonosti puhuu, en halua kuunnella ja, ja, ja mitä aina puhun suo- äidinkieltä.* (H6)

Vertailtaessa suomi toisena kielenä -oppilaiden osaamista alueittain, Lapin Aluehallintoviraston (AVI) alueen kokonaisosaaminen oli heikompaa kuin muilla AVI-alueilla – lukuun ottamatta Pohjois-Suomen AVI-aluetta, jossa osaamisen taso oli vain hieman Lapin AVI-aluetta korkeampi. Kumpikin pohjoisen Suomen alue sijoittui keskimäärin osaamistasojen B1.1 ja B1.2 välille, Lapin AVI-alue lähemmäs tasoa B1.1. Muut AVI-alueet sijoituivat kokonaisosaamisvertailussa

vähintään tasolle B1.2. Osaamistaso B1.1 tarkoittaa toimivaa peruskielitaitoa, jolloin henkilö kykenee ylläpitämään vuorovaikutusta monenlaisissa tilanteissa ja B1.2 sujuvaa peruskielitaitoa, jolloin henkilö kykenee säännölliseen vuorovaikutukseen ja ilmaisemaan itseään melko monipuolisesti. Pohjoisen Suomen (Lappi + Pohjois-Suomi) heikompaa menestystä selitti oppilaiden hieman heikompi sosioekonominen tausta ja hieman lyhyempi koulunkäyntiaika Suomessa sekä osittain myös pohjoisen Suomen oppilaiden erilaiset kielitaustat. Esimerkiksi persian- ja arabiankielisten oppilaiden suomen kielen osaamisen tason todettiin olevan koulunkäyntiajasta riippumatta heikkoa (Kuukka & Metsämuuronen 2015, 89, 90, 94; ks. Teräs & Kilpi-Jakonen 2012, 201). Tähän tutkimukseen osallistuneet äidinkieltään persian- ja arabiankieliset henkilöt puhuivat sujuvasti suomen kieltä ja heidän kielen ymmärtämisen tasonsa vaikutti hyvältä. Haastattelujen perusteella ei tosin voida arvioida sitä, miten he olisivat menestyneet kielitestissä.

2.2.3. Työharjoittelu

Haastateltavilta kysyttiin, olivatko he suorittaneet maahanmuuttajien peruskoulun aikana TET- tai muun työharjoittelun. Heistä vain kolme kertoi käyneensä peruskoulun järjestämässä työharjoittelussa. Kuusi ei ollut osallistunut työharjoitteluun, mutta heistä kolme totesivat olleensa harjoittelun sijaan ansiotyössä. Yhdeksän oli suorittanut työharjoittelun kotoutumiskoulutuksen aikana peruskoulun sijasta. Yksi heistä oli osallistunut työharjoitteluun TE-keskuksen kautta ja toinen oli itsenäisesti hankkinut harjoittelupaikan paikallisesta päiväkodista. Yksi kertoi tehneensä harjoittelujakson hotellissa, mutta hänen vastauksensa perusteella ei voida sanoa, kuinka tämä harjoittelupaikka oli hankittu. Työharjoittelun kerrottiin olleen positiivinen, mukava ja hyvä kokemus, kaksi haastateltavista kehui työyhteisöjä, joissa olivat harjoittelun tehneet. Yksi mainitsi harjoittelun avanneen hänelle työllistymismahdollisuuksia.

– Minä oon ollut työharjoittelussa monta kertaa, mutta yksi kerta minä menin työharjoitteluun. Mutta, kotoutumiskoulutuspaikassa on lappu, soitin, mun pomo on siellä. Pomo sanoo, sinä olet hyvä töissä ja sinä olet ahkera mies, sulle on töitä. Ja minä oon töissä, oon siellä, ota tavara, laitan autoon ja kaikki. Ja autan, ihmisiä, asiakkaita. Ja sitten kaksi vuotaa minä oon töissä siellä, mutta nyt on loppu. (H5)

Sen sijaan useille työharjoittelun tärkein merkitys vaikutti olleen suomen kielen oppiminen. Haastateltavat korostivat juuri suomen kielen oppimista sekä suomalaisiin tapoihin ja suomen kulttuuriin tutustumista kertoessaan harjoittelustaan.

”Koska siitä saa hyvän elämän”

– *Kyllä, siellä oli, öö, lapset oli hauskoja. Käymme ulkona ja pelas- leikim- me ulkona. Ja opin monta, sanasto, heiltä.* (H10)

Et suomen kieltä opitte?

– *Joo. Kyllä.* (H10)

– *Siellä oli tosi hieno paikka ja minulla oli hyvä työkaveri ja me keskuste- li- keskusteltiin paljon ja, öö, minä, öö, vähän tutustuin siihen suoma- laiseen, öö, työaikaan, työtehtäviin ja vielä miten he voi tutustua jonkun suomalaisen ihmisen kanssa, koska siellä oli muutamia ihmisiä, joku arkkitehti oli joku sähkömieskin oli siellä ja he olivat samassa paikassa, mutta eri osassa. Ja aina meillä oli pitkä puhu- ää, keskusteluja. Oli hie- noa ja opin paljon heistä.* (H16)

Mites siellä koulussa?

– *Koulussa se oli, ihana kokemus, kun siellä opin miten lapset aloittavat koulutuksen, miten, miten on Suomessa koulutuksia, miten järjestetään eli, se oppitunti tai kauanko heillä kestää se päivä peruskoulussa Suo- messa. Joo, se oli, ja opin suomen kieltäkin siellä. Se oli hyvä kokemus.* (H17)

Yksi heistä mainitsi vaihtaneensa harjoittelupaikkaa siitä syystä, ettei hän koke- nut oppivansa siellä tarpeeksi suomea. Harjoittelupaikka, jossa kielen oppimista ei tapahtunut hänen mielestään tarpeeksi, oli ollut hänelle pettymys:

– *Kun olin kaupassa, se ei ollut hyvä paikka, mä, mulle, koska sen takia mä menin sinne, että, tota, opin suomen kieltä, mutta siellä ei puhuta mitään. Ää, suomen kielessä, mutta kun menin ensikoulu- esikouluun ja sitten siellä, oli parempi paikka ja että mä opin vähän enemmän suo- men kielestä jotakin, sana tai lause.* (H15)

Kymmenen työharjoitteluun osallistuneista totesi, ettei harjoittelu ollut vaikut- tanut heidän tulevaisuuden suunnitelmiinsa. Syyksi tähän mainittiin se, ettei ala tuntunut omalta tai että jokin toinen ala kiinnosti huomattavasti enemmän jo ennen harjoittelua. Huomattavasti muita haastateltuja iäkkäämpi henkilö oli pitänyt työharjoittelun tehtävistä, mutta alalle kouluttautuminen olisi kestänyt hänen mielestään liian kauan:

Mut, esimerkiks te kaks olitte päiväkodissa, eikö vaan? Sinä olit kans päivä- kodissa? Niin ajattelitteko te, että ehkä voisinkin saada tästä ammatin? Että luenkin päiväkodin työntekijäksi? Saitko siitä semmosen, kävikö mielessä, että voisitkin tehdä sitä ammattia?

– *Joo.*

Tulevaisuudessa?

– *Koska jos menee päiväkotiin, pitää ensin mennä ammattikouluun. Kolme, kolme... vuotta... Mutta minun ikä, en, ei, en voi pitkää aikaa.* (H6)

Ainoastaan kaksi haastateltavista kertoi työharjoittelun vaikuttaneen heidän tulevaisuuden suunnitelmiinsa sekä toisen asteen yhteishaun valintoihin: toinen kertoi olleensa aiemmin kiinnostunut tekniikan alasta, mutta hakevansa työharjoittelun ansiosta palvelualan koulutukseen.

– *Sitten järjestelin ja jaoin ruokaa lapsille, sitten tulkkasin myös. Ja löysin nyt myös tämän palvelualan. Aikaisemmin minua kiinnosti tekniikka, sitten nyt vaihdoin.* (H3)

Toinen puolestaan haki sille alalle, jossa hän oli ollut työharjoittelussa

Sulla vaikutti?

– *Joo. Kun mä olin työharjoittelussa, niin mä haluaisin työ, tulevaisuuden työharjoittelu, työ, työ, päiväkodissa, lastenhoitaja.*

Joo. Sulla oli ihan selkeä, selkeä yhteys?

– *Joo.* (H12)

Aineisto osoittaa, että työharjoittelu näyttää yleisesti olleen maahanmuuttajille tärkeämpi suomen kielen oppimisen välineenä kuin työllistymisen tai koulutusvalintojen kannalta. Tätä tukevat myös TE-palveluiden käytöstä sekä niiden lyhyen ja pitkän ajan hyödyllisyydestä tehdyt selvitykset. Työharjoittelu on valtakunnallisesti ollut maahanmuuttajien kannalta tärkeä palvelu, johon vuonna 2010 osallistui useampi kuin neljä viidestä TE-toimiston ulkomaalaisesta asiakkaasta. Lainsäädännön muutosten vuoksi TE-toimistot voivat nykyisin tarjota työharjoittelun kaltaisia palveluita vain työkokeilujen muodossa. Työkokeiluja ei kuitenkaan voi käyttää yhtä vahvasti muun muassa kielitaidon kohentamiseen tai työkokemuksen kerryttämiseen kuin työharjoittelua aiemmin pystyi. (Eronen ym. 2014, 20–21, 23, 73.) Tämä viittaa siihen, että myös valtakunnallisella tasolla työharjoittelua on pidetty erityisesti kielitason kehittämisen harjoituksena ja työllistymisen tehostamiseen on ollut omat erilliset toimenpiteensä. Työllistyminen harjoittelutoimenpiteiden seurauksena on ollut yleisesti heikkoa myös TE-palveluiden tilastojen mukaan, mitä tosin selittävät toimenpiteisiin osallistuneiden erilaiset ominaisuudet ja erot koulutustaustoissa sekä harjoittelutoimenpiteille asetetut tavoitteet. (Eronen ym. 2014, 52–53.)

2.3. Opiskeluun liittyvät tekijät

2.3.1. Opiskelun tuki ja oppimisympäristö

Haastattelutilanteissa ilmeni, että käsitteenä *opetuksen tukitoimet* oli vieras käsite ja tätä avattiin haastattelujen aikana.

Oletteko saaneet tukiopetusta?

– *Mikä se on, mikä on tukiopetus?*

Aa, jos teillä on vaikka jotain vaikeuksia, että vaikka ymmärrä jotain asiaa tai jossain aineessa on vaikka vaikeuksia, niin sitten opettaja voi sanoa, että jatketaan tunnin jälkeen ja katsotaan sitten tarkemmin.

– *Ei, kun mä en tarvii.* (H15)

Käsitteen outoutta selittää osaltaan kotimaan ja suomenkoulutusjärjestelmän erilaisuus sekä toisaalta myös toiminta, johon kukin heistä oli harjaantunut ja tottunut (ks. Opetushallitus 2014). Käytössä kuitenkin oli mahdollisuus tukiopetukseen. Esimerkiksi yksi haastateltavista oli ollut kolme päivää pois koulusta, jonka vuoksi hän sai kaksi tuntia tukiopetusta ennen seuraavaa koetta. Hän koki saamansa tukiopetuksen tarpeelliseksi. Valtaosa opiskelijoista, 13 henkilöä, ei kokenut tarvitsevansa erikseen tukiopetusta. Heidän mukaansa opetus oli korkeatasoista ja he olivat tyytyväisiä opetukseen, oppitunnin aikana annettu yksilöllinen eriyttäminen oli riittävää. Oppiaineista englanti ja matematiikka koettiin ajoittain vaikeiksi. Suomen kielen vaikeuden mainitsi kolme henkilöä, kaksi heistä totesi, että esimerkiksi biologian opiskelu oli vaikeaa suomen kielen vaikeuksien vuoksi ja suomen kieleen olisikin tarvittu lisätukea.

Yksi haastateltavista olisi toivonut lisätukea liittyen toisen asteen oppilaitoksen pääsykokeisiin valmistautumiseen. Hän kertoi hakeneensa aiemmin jo kaksi kertaa, mutta ei ollut tullut hyväksytyksi ja sen vuoksi toivoi erityistä preppausta ennen pääsykokeita, kuten ystävänsäkin oli saanut.

– *Minä en päässyt, kaksi kertaa. Yksi... ja yksi sähköasentaja myös. Sitten tämä esimerkiksi harjoitella esimerkiksi, tämän minä haluan.*

Eli tarkoitat, että jos esimerkiksi haluat johonkin kouluun, niin haluaisit, että harjoittelet siihen kokeeseen?

– *Joo.*

Pääsykokeeseen?

– *Pääsykokeeseen, joo. Tämä se on.* (H3)

Kysyttäessä haastateltavilta pitivätkö he opiskelusta, suurin osa kertoi positiivisia kommentteja, yksi totesi opiskelun olevan toisinaan tylsää. Opiskelu koettiin tärkeäksi ja sitä perusteltiin muun muassa seuraavasti.

- *Koska siitä saa hyvän elämän. Jos opiskelet ja sinulla on hyvä todistus, saat hyvän työpaikan. Elämästäsi tulee helpompi.* (H1)
- *Joo minäkin enemmän tietoa teen. Sinä saat enemmän tietoa, jos sinä opiskelet.* (H3)
- *Parantaa mieltä.* (H4)

Toisinaan motivaatio ei ollut korkeimmillaan ja opiskelua ei pidetty ensisijaisen tärkeänä.

- *No, koska se on vähän vaikeaa, että pitäisi kotona opiskella ja harjoitella tehtäviä. Töissä minua on enemmän kiinnostanut kuin koulussa.* (H2)

2.3.2. Perheen tuki

Aineiston mukaan opiskeluun suhtauduttiin yleisesti ottaen positiivisesti. Positiivinen suhtautuminen opiskeluun ja suomen kielen hallintaan antavat vahvan lähtökohdan yhteiskuntaan integroitumiseen ja kotoutumiseen. Tämä edesauttaa koulutuspolun jatkumoa: siirtymistä toiselle asteelle ja jatkossa työllistymiseen. Björklund (2014, 35) toteaa, että koulutuspolku on erittäin tärkeä asia tulevaisuuden rakentamisessa erityisesti peruskoulun jälkeen. Haastattelut osoittavat, että henkilöt ovat sisäistäneet opiskelun tärkeyden ja sen tuomat tulevaisuuden mahdollisuudet, esimerkiksi yksi heistä kertoi seuraavaa

- *Vaimo on iloinen kun opiskelee, koska tulevaisuus on parempi.* (H3)

Perheet tukivat opiskelua ja olivat kiinnostuneita opiskelujen etenemisestä kotimaasta saakka, kuten eräs totesi.

- *Ja aina he kysyvät, minkälaisia ongelmia on ollut, olenko opiskellut hyvin. Aina sama kysymys on miten elämä menee koulussa. Sanon, kaikki menee hyvin.* (H1)

Haastateltava kertoi olevansa säännöllisesti Skype -yhteydessä kotimaahansa.

Mielenkiintoista on, että vastauksissa nousi esille se, että myös muut perheenjäsenet kokivat suomen kielen oppimisen olevan tärkeää.

- *He, öö, tukevat, että mä opiskelen lisää suomen kieltä.* (H10)
- *Joo, mun äiti haluaa että opiskelen lisää suomen kieltä.* (H12)

Kaikki haastateltavista eivät saaneet kotoa tukea opiskeluunsa ja he kokivat jopa hankalana sen, että kotoa ei voitu auttaa. Syynä tähän oli esimerkiksi se, että

perheen jäsenet eivät osanneet vielä suomen kieltä riittävän hyvin tai se, että vanhemmillä ei ollut koulutustaustaa tai perhe ei asunut Suomessa. Haastattelusta yksi kertoi saavansa apua kotitehtäviin suomalaiselta kaveriltaan ja tämä oli hänen mukaansa tärkeä apu koulunkäynnissä.

2.3.3. Asenne opiskeluun

Kysyttäessä millaisia opiskelijoita haastateltavat kokevat olevansa, saatiin kahdenlaisia vastauksia. Valtaosa haastatelluista kertoi opiskelutavoistaan ja loput taas kuvailivat opiskeluaan ja sen tuloksia motivaation tai arvosanojen perusteella. Opiskelutavoista lukemalla oppiminen mainittiin kaikkein useimmiten haastatteluissa. Sen mainitsi yksitoista haastateltua. Lukemisen kanssa lähes yhtä monesti mainittiin kuuntelemalla oppiminen. Seitsemän mainitsi kirjoittamalla oppimisen, kolme puolestaan puhumalla oppimisen. Suurin osa nimesi joko yhden tai kaksi hyväksi kokemaansa opiskelun muotoa. Aikuisten opiskelutavoissa ei haastatteluaineiston perusteella ole havaittavissa huomattavia eroja lukioon hakevien tai korkeakouluun pyrkivien oppilaiden ja muiden oppilaiden välillä. Korkeakouluun tähtäävät oppilaat olivat kuitenkin muita halukkaampia kertomaan yksityiskohtaisemmin opiskelutavoistaan ja heillä vaikutti olevan selkeitä käsityksiä siitä, miten he oppivat parhaiten, miten he pystyvät edesauttamaan oppimistaan ja miten he voivat säästää opiskeluresursseja sellaisiin aineisiin, joissa niitä tarvitaan enemmän.

Yksi haastateltavista kertoi opiskelutekniikakseen sen, että hän yhdistelee lukemista, kirjoittamista ja kuuntelemista. Toinen selitti käyttävänsä erilaisia opiskelutapoja riippuen siitä, mitä oppiainetta hän opiskelee: matematiikkaa ja fysiikkaa oppiakseen oli pakko kirjoittaa, kun taas esimerkiksi historian opiskeluun riittää lukeminen. Kolmas puolestaan kertoi hyödyntävänsä kirjoja ja lehtiä suomen kielen opiskelussa ja neljäs paljasti katsovansa TV:n lastenohjelmia tukeakseen suomen kielen opiskelua, hänen mukaansa niissä käytetty kieli oli muita ohjelmia selkeämpää. Haastateltavista yksi kertoi, että hän ei kykene opiskelemaan yksin ja koki tarvitsevansa opettajan läsnäoloa. Hän kertoi myös, että matemaattisten kaavojen ulkoa muistamisessa hän oli mielestään erittäin hyvä. Haastateltavien kuvaukset opiskelustaan antoivat varsin positiivisen kuvan. Nissilä & Kuparinen (2011) kuitenkin muistuttaa, että maahanmuuttajien positiiviset kuvaukset omasta opiskelusta ja asenteesta voivat piilottaa taakseen toisenlaisen todellisuuden. Ei voida olettaa, että korkeakouluun tähtäävät opiskelijat olisivat välttämättä huomattavasti paljon muita parempia käyttämään eri opiskelutekniikoita tai että heidän opintonsa olisivat väistämättä edenneet kansaoppilaita helpommin. (Nissilä & Kuparinen, 2011, 14.) Kuusi haastateltavista kertoi motivaatiostaan ja koulumenes-

tyksestään lyhyesti. He olivat ahkeria, ja menestyivät keskitasoisesti tai sitä paremmin opinnoissaan. Yksi heistä kertoi omin sanojensa mukaan olevansa laiska oppilas, joka ei jaksanut lukea paljon. Toinen painotti, että opiskelu oli hänelle toisinaan vaikeaa ja mahdolliset ongelmat koulumenestyksessä eivät johtuneet laiskuudesta vaan muista tekijöistä, kuten suomen kielen osamattomuudesta. Kyseisistä henkilöistä neljä haki yhteishaussa ammatilliseen koulutukseen ja yhteishaun ulkopuolelle jääviä oli kaksi.

Kysyttäessä oman asenteen vaikutuksesta opiskeluun, seitsemän haastatelluista oli sitä mieltä, että myönteisellä asenteella on positiivinen vaikutus oppimiseen. Myös halu oppia nousi esiin tärkeänä tekijänä. Yksi totesi korkean stressitason heikentävän mahdollisuuksia oppia, toinen oli sitä mieltä, että suuri kotitehtävien määrä vaikuttaa hänen opiskelumotivaatioonsa laskevasti. Suurin osa haastatelluista (13 henkilöä) oli selvästi sitä mieltä, että he ovat itse vastuussa koulumenestyksestään. Muutama mainitsi myös opettajan olevan vastuussa oppilaidensa menestyksestä, osa puolestaan oli eri mieltä siitä, että vastuu koulumenestyksestä kuuluisi jollekin muulle kuin oppilaille itselleen. Opettajan merkitys oli suuri. Hyvää opettajaa kuvailtiin kärsivälliseksi henkilöksi, joka auttoi oppilaita ymmärtämään opetettavat asiat.

– Jos meille tulee kysymyksiä ja hän vastaa selvästi. Jos emme ymmärrä, voi selittää helposti. (H11)

Hyvän opettajan ominaisuuksia nostettiin esiin myös seuraavasti.

No minkälainen on sitten hyvä opettaja sinun mielestä?

– Just meidän opettajanlaisia. [naurahtaa] Tällaisia.

Millainen hän on sitten?

– Hän on tosi ahkera nainen, hän on tosi, öö, fiksu nainen, hän, öö, siis jaksaa niin kertoa asioita niin monet kerrat se on semmonen tyyppi niin. Ei koskaan väsytä sitä. Hän selittää niin paljon kuin tarvii, sitten toiset ymmärtää, tai opiskelijat ymmärtää siitä ja oppii.

Et täytyy olla kärsivällinen?

– Kyllä. On hän, on hän. (H9)

Oppilaiden kuvaukset hyvästä opettajasta vastaavat osittain Talibin ja Lipposen (2008) tutkimuksen kuvausta hyvästä maahanmuuttaja- tai monikulttuurisen luokan opettajasta. Hyvän opettajan ominaisuuksia ovat muun muassa kärsivällisyys ja pitkäjänteisyys ohjauksessa ja neuvomisessa, kohdejoukolle sopivat opettamistavat, empaattisuus, kannustaminen, kunnioitus ja oppilaan huomioon ottaminen, tarpeeksi suuret vaatimukset oppilailta sekä tiukkuus, jonka oppilaat kokivat tekijäksi, joka lisää turvallisuuden ilmapiiriä. (ks. Talib & Lipponen 2008, 142–148.)

2.3.4. Tulevaisuus

Kohdejoukkoon kuuluvilla oli haastatteluhetkellä luja usko työllistymiseensä tulevaisuudessa. Kysyttäessä heidän elämästään kymmenen vuoden kuluttua 14 vastasi olevansa silloin töissä. Kolme muuta arveli opiskelevansa edelleen, yksi puolestaan uskoi olevansa töissä ja tekevänsä sen ohessa opintojaan loppuun, yksi totesi olevansa kymmenen vuoden kuluttua jo eläkkeellä ja yksi ei osannut sanoa, onko hän kymmenen vuoden kuluttua jo töissä vai ovatko hänen opintonsa vielä kesken. Yksi haastateltavista ei halunnut vastata uskonnollisiin syihin vedoten.

Suurimmalla osalla haastateltavista, jotka kertoivat tulevaisuuden ammattiin, oli tarkoituksena työllistyä yhteishaun hakukohteidensa ja haastattelussa aiemmin mainitsemiensa tulevaisuuden suunnitelmien mukaisesti. Elintarvikealalle suuntautuva henkilö tosin oli kiinnostunut työskentelemään tulevaisuudessa lentokenttätyöntekijänä ja auton asentajan koulutukseen hakenut halusi tulevaisuudessa työskennellä armeijassa. Aikuiskoulutukseen aikova ja ammatilliseen koulutukseen pyrkivä haastateltava mainitsivat, että he halusivat olosuhteiden salliessa jatkaa opiskelua myös tulevaisuudessa: yksi halusi suorittaa kieliopintoja ja toinen opiskella toisenkin ammatin jos kielitaito on parantunut riittävästi.

Kaikki haastateltavat, jotka vastasivat kysymykseen asuinpaikastaan kymmenen vuoden kuluttua, ilmaisivat halunsa asua Suomessa myös tulevaisuudessa. Yksi heistä vitsaili Dubaihin muutosta, jos sattuisi rikastumaan, mutta myönsi kuitenkin jäävänsä todennäköisesti Suomeen. Tuloksissa on merkittävä ero Talibin ja Lipposen (2008) tuloksiin verrattuna. Heidän haastattelemistaan nuorista maahanmuuttajista lähes kaikki pitivät varmana sitä, että he muuttavat pois Suomesta viimeistään saatuaan koulutuksensa päätökseen. Pieni osa halusi takaisin kotimaahan, jos se olisi turvallista, mutta usein muuttokohde oli kolmas maa. Perusteluna kolmannen maan valinnalle oli parempi kohtelu jotakin tiettyä etnistä ryhmää kohtaan tai maassa asuvat sukulaiset. Yhtenä syytä maahanmuuttajanuorten juurettomuuteen Suomessa pidettiin sitä, etteivät he olleet kokeneet suomalaisen sosialisoinnin prosessia varhaiskasvatuksesta peruskouluun tai toisen asteen koulutukseen. (Talib & Lipponen 2008, 85–87.) Tähän tutkimukseen osallistuneet aikuiset maahanmuuttajat eivät myöskään ole läpikäyneet edellä mainittua prosessia – ainakaan tavalla, joka olisi verrattavissa siihen prosessiin, jonka syntyperäiset suomalaiset käyvät koulutuspolkunsa aikana läpi. Silti heillä vaikutti olevan vahva halu jäädä Suomeen. Tulos on merkityksellinen ja antaa viitettä siitä, että heidän kohdallaan kotoutuminen Lappiin on onnistunutta.

Haastateltavien kommentteista nousi esiin se, että he pitävät suomen kielen ja suomalaisen kulttuurin oppimista tärkeänä Suomessa asumisen sekä myös

täällä työllistymisen kannalta. Vastauksissa korostui suomen kielen merkitys työnhaussa: jos on opiskellut ammatin ja osaa kieltä, työpaikan saamisen edellytykset täyttyvät. Suomen kieli nähtiin sekä työnsaannin että yleisesti suomalaisen yhteiskuntaan integroitumisen edellytyksenä. Samalla tavalla Kuukan ja Metsämuurosen (2015, 107) selvityksessä suomen kieli nähtiin porttina jatko-opintoihin, työmarkkinoille ja suomalaisen yhteiskuntaan ylipäättään. On tärkeä huomata, että aikuiset tiedostavat kieliopintojen tärkeyden ja myös haluavat oppia kieltä. Suomen kielen oppiminen on yksi merkittävä syy ja motivoiva tekijä opiskelulle.

No miksi sinä viihdyt koulussa?

– *Minä tykkään, koska haluan osata suomen kieltä ja tulevaisuudessa haluan osaa suomen kieltä samoin kuin suomalainen.* (H3)

– *Se on eri, ja pitää opiskella ja harjoitella paljon Suomen kieltä ja sitten, ammattiin.* (H1)

Useat nostivatkin esille suomalaisen kulttuurin ja oman kotimaan kulttuurin sekoittumisen: aikuiset tiedostavat suomalaisen kulttuurin vaikutuksen heihin. He pyrkivät ottamaan kummastakin kulttuurista niiden hyvät puolet ja yhdistelemään niistä heille itselleen mieluisen kulttuuri-identiteetin, ns. kolmannen kulttuurin. Talib ja Lipponen (2008, 88) mainitsevat, että identiteetti, jossa kahdesta tai useammasta kulttuurista valitaan kaikista jotakin, sopii kenties yhden kulttuurin identiteettiä paremmin myöhäismoderniin elämäntapaan. Kaksi haastateltavista kuitenkin huomauttivat, että uskonto oli heille asia, joka on myös tulevaisuudessa muuttumattomana läsnä. Tämän olivat tutkimuksessaan havainneet myös Talib ja Lipponen (2008, 90), joiden haastattelemista maahanmuuttajanuorista suurin osa korosti uskonnon merkitystä osana identiteettiä. Yhteinen uskonto myös yhdistää maahanmuuttajia toisiinsa. Kaksi haastateltavista totesi suomalaisen kulttuurin omaksumisen olevan helpompaa, kun kotimaan kulttuuri ei eronnut siitä merkittävästi. Kumpikin heistä oli sitä mieltä, että heidän oma kulttuurinsa (kotimaat olivat Itä-Aasiassa ja Euroopassa) on suomalaisen kulttuurin kaltainen.

3. Lopuksi

Haastatteluihin osallistuneilla oli positiivinen asenne opiskelua kohtaan ja he kehuivat useaan otteeseen suomalaista koulujärjestelmää. Parantamisen varaa ei siirtymävaiheeseen peruskoulusta toisen asteen opintoihin heidän mukaansa juuri ollut, ja totta onkin, että siirtymävaiheeseen on suunnattu lisäresursseja kansallisella tasolla (ks. Kuusela ym. 2008). Haastatteluissa nousi kuitenkin esiin

”Koska siitä saa hyvän elämän”

asioita, joihin voidaan kiinnittää erityistä huomiota. Tämä puolestaan toisi sujuvuutta siirtymään yksilötasolla.

Huolimatta siitä, että opiskelijat tulivat useasta eri lähtömaasta, haastattelut osoittavat, että sillä ei ollut vaikutusta tehtyihin koulutuksellisiin valintoihin. Toisin sanoen lähtömaa ei ”pakota” tiettyyn koulutukselliseen muottiin, vaan kaikilla oli mahdollisuus edetä opinnoissa valitsemallaan tiellä. Suurimmalla osalla heistä oli luja usko siihen, että koulutus Suomessa takaisi hyvän elämän jatkossa. Tähän myös heidän perheensä kannustivat. Tämän tiedon perusteella peruskoulua käyviä aikuisia maahanmuuttajia voidaan rohkaista jatkamaan opintojaan ja tavoittelemaan ammatillista haavettaan.

Opiskelun tuki koulussa oli opiskelijoiden mukaan riittävää, sen sijaan tukea kaivattiin vapaa-ajalle. Opiskelijoiden etenemistä voisi auttaa se, että opiskelijoille annetaan mahdollisuus saada opintoihinsa tukea koulun ulkopuolella ns. läksykerhoissa, koska kaikilla ei ole mahdollisuutta saada apua muun muassa kotitehtävien tekemiseen. Osassa Suomen kouluissa ja/tai vapaaehtoistoimintana järjestettynä toimivat jo läksykerhot, mutta ilmeisesti toiminta ei tavoita kaikkia



apua tarvitsevia. Tässä olisi kehittämismahdollisuus: tapaaminen koulupäivän jälkeen systemaattiseksi käytännöksi, jossa yhdessä ohjauksen avulla tehdään kotitehtävät valmiiksi tai luetaan kokeisiin tai tuleviin pääsykokeisiin. Kyseinen kotitehtävien ohjeistaminen voitaneen järjestää myös etäopetuksena, jolloin kaikki halukkaat voivat kokoontua virtuaalisesti oppimistapahtumaan.

Suomen kielen harjoitteluun koulun ulkopuolella näyttää olevan tarvetta. Jos maahanmuuttajaopiskelija pääsisi toistuvasti tekemisiin suomalaisten kanssa, se voisi rohkaista useampia heistä puhumaan suomea myös koulun ulkopuolella ja näin kasvattaa luottamusta omaan kielitaitoon. Luokkiin voisi esimerkiksi tuoda suomalaisia nuoria TE-keskuksen työharjoitteluohjelman kautta, vastaavasti opettajanammattiin valmistuvalle nuorelle maahanmuuttajaluokka toimisi hyödyllisenä harjoittelupaikkana. Yhteistyötä on jo aloitettu, mutta siitä voisi suunnitella säännöllisen toiminnon esimerkiksi projektin mahdollistamana. Suomen kielen harjoittelun ja käyttämisen vapaa-ajalla katsotaan auttavan positiivisesti opinnoissa (ks. Kuukka & Metsämuuronen 2015), joten tähän olisi hyvä panostaa. Puutteellinen kielitaito voi olla esteenä peruskoulun jälkeisissä opinnoissa, vaikka itse opiskelupaikan saaminen onnistuisikin. Erityisesti lukiossa opetuskielen hyvä hallinta on edellytys opinnoissa menestymiselle, sillä opinnot ovat tasoltaan vaativia ja opiskelijalla tulisi jo opintojen alkaessa olla riittävät taidot opiskelukielessä. Lukion suomi/ruotsi toisena kielenä -opetus on syventävää kielenopetusta, eikä sillä voida paikata puutteita perustaidoissa. (Opetushallitus 2008, 3, 5.) Merkittävää on, ettei suomalaiseen lukiokoulutukseen osallistuvien maahanmuuttajien määrä ole kasvanut suhteessa maahanmuuttajien määrän kasvuun. Suomen kielen osaamattomuus saattaa toimia yhtenä esteenä maahanmuuttajien lukio-opinnoille, sillä pääsy lukioon edellyttää opiskelijalta vahvaa opetuskielen taitoa. Osaltaan tätä voidaan huomioida järjestämällä tarvittavia tukitoimia oppilaitoksen taholta. Opetushallituksen (2011) mukaan joissakin Suomen kunnissa on menestyksellisesti annettu maahanmuuttajille tarkoitettua lukioon suuntaavaa lisäopetusta sekä opintovalmiuksia parantavia kursseja heti lukiokoulutuksen alussa. Näitä malleja tulisi soveltaa valtakunnallisesti. (Opetushallitus 2011, 16.)

Aineiston mukaan opiskelijoilla oli tietty käsitys siitä, millaiseen oppilaitokseen he olivat peruskoulun jälkeen pyrkimässä: tiedon he olivat saaneet siirtymävaiheessa olevilta ammattilaisilta. Osalla kouluun hakeutumisen motiivina oli se, että tuttu tai tutun tuttu oli jo kyseisessä koulussa. Kyseistä tietoa voisi hyödyntää esimerkiksi siten, että toteutettaisiin suunnitellusti toisen asteen opinnoissa olevien opiskelijoiden vierailuja peruskouluun, jossa he kertoisivat oppilaitoksesta ja opinnoistaan. Tällä tavoin siirtymävaiheessa olevat, peruskoulusta toisen asteen opintoihin saapuvat henkilöt kuulisivat omakohtaisia kokemuksia opiskelusta. Kokemukset saavuttaisivat laajemman tietoisuuden ja

myös heidät, joilla ei ole toisella asteella opiskelevia tuttavita. Osa maahanmuuttajista ei hakeudu toisen asteen opintoihin peruskoulun jälkeen (ks. Karppinen 2008), kuten myös tähän selvityshankkeeseen osallistuneista kolme, mutta edellä mainitun toimintamuodon tuottama tieto saattaisi innostaa myös hakuprosessin ulkopuolelle jääneitä jatkamaan koulupolkuaan toisen asteen opintoihin. Toisella asteella jo olevia maahanmuuttajaopiskelijoita voidaan kouluttaa myös mentoritoimintaan, jolloin he avustavat uusia toisen asteen opintoihin siirtyneitä opiskelijoita oppilaitoksessa.

Vaikka suurin osa haastateltavista oli sitä mieltä, että saatu informaatio tulevasta pääsykokeesta oli riittävää, siirtymävaiheeseen voisi yksilön kohdalla tuoda apua se, että hänelle annettaisiin mahdollisuus tehdä useampi pääsykoe. Lisäharjoittelu todennäköisimmin helpottaisi varsinaisen pääsykokeen tekemistä ja toisi lisävarmuutta tilanteeseen. Työharjoittelujaksoja sekä kotoutumiskoulutuksessa että peruskoulussa voitaisiin puolestaan kehittää siten, että työharjoittelun edut myös työllistymisen ja koulutuksen kannalta saataisiin maksimoitua (ks. Muotka & Sandberg 2011). Niille opiskelijoille, joilla on jo mielessään jokin ala, jolle he aikovat hakeutua ja josta heillä on jo aiempaa työkokemusta, voitaisiin antaa tarkennetusti yksilöllistä tukea juuri kyseiseen alaan perehtymisessä. Tämä mahdollistaisi paitsi henkilön aiemman tietotaidon hyödyntämisen myös kyseisen alan sanaston opiskelun suomen kielellä, mistä olisi hyötyä myöhemmin opinnoissa ja työelämässä.

Opintie sujuvaksi -selvityshankkeen aikuisten maahanmuuttajien haastateluissa nousi esille teemoja, joiden suunnittelua ja toteutusta voitaisiin kehittää eteenpäin. Tarpeen olisi tehdä myös jatkotutkimusta. Miten toisen asteen opintoihin siirtyneet ja hakuprosessin ulkopuolelle jääneet aikuiset kokevat valintansa? Miten he edistyvät opinnoissaan? Kannustetaanko siirtymävaiheessa riittävästi? Vaikuttaako parisuhde tai oma perhe esimerkiksi maahanmuuttajain naisten koulutukseen hakeutumiseen?

Tärkeää olisi myös kuulla siirtymävaiheessa työskentelevien ammattilaisten, kuten opettajien, rehtoreiden ja opinto-ohjaajien kokemuksen tuomaa tietoa: Millä perusteilla he esimerkiksi suosittelevat jatko-opintomahdollisuuksia oppilaille ja millaisilla tavoilla oppilaiden aiempi koulutus ja kiinnostuksen kohteet otetaan hakusuosituksissa huomioon? Millainen merkitys opiskelijan kielitaidolla on tässä prosessissa?

Lähteet

- Björklund, Krister (2014). *Haluun koulutusta, haluun työtä ja elämän Suomessa. Yksintulleiden alaikäisten pakolaisten kotoutuminen Varsinais-Suomessa*. Siirtolaisuusinstituutti, tutkimuksia A 48. Turku: Painosalama.
- Eronen, Antti, Valtteri Härmälä, Signe Jauhiainen, Hanna Karikallio, Risto Karinen, Antti Kosunen, Jani-Petri Laamanen & Markus Lahtinen (2014). *Maahanmuuttajien työllistyminen. Taustatekijät, työhaku ja työvoimapalvelut*. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 6/2014. Saatavilla: https://www.tem.fi/files/40368/maahanmuuttajien_tyollistyminen.pdf. Luettu 24.5.2016.
- Ikonen, Kristiina & Liisa Jääskeläinen (2008). *Maahanmuuttajien opiskelu lukiossa*. Maahanmuuttajien opiskelun tuen muodot ja tarpeet nuorten lukiokoulutuksessa vuonna 2006. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: http://www.oph.fi/download/46750_maahanmuuttajien_opiskelu_kukiossa.pdf. Luettu 5.4.2016.
- Jauhola, Laura (2012). *Aikuiset maahanmuuttajat perusopetukseen valmistavassa opetuksessa, perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Selvitys lukuvuodesta 2010–2011*. Raportit ja selvitykset 2012:4. Helsinki: Opetushallitus.
- Karppinen, Krister (2008). Koulumenestys, koulutukseen valikoituminen, tutkinnon suorittaminen ja työelämään siirtyminen. Jorma Kuusela, Aulikki Etelälahti, Åke Hagman, Raisa Hievanen, Krister Karppinen, Leena Nissilä, Ulla Rönning & Marjatta Siniharju (toim.), *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä*. Helsinki: Opetushallitus, 135–186.
- Korpela, Jarkko, Marget Kantosalo, Tarja Koskimäki & Sirkka-Liisa Kärki (2013). *Maahanmuuttajien ammatilliseen koulutukseen valmistava koulutus. Tilannekatsaus lukuvuodesta 2011–2012*. Koulutuksen seurantaraportit 2013:2. Tampere: Juvenes Print.
- Kuukka, Katri & Jari Metsämuuronen (2015). *Perusopetuksen päättövaiheen suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärän oppimistulosten arviointi 2015*. Tampere: Juvenes Print.
- Kuusela, Jorma & Aulikki Etelälahti (2008). Maahanmuuttajaoppilaiden oppimistulokset, asenteet ja jatkokoulutusvalinnat perusopetuksen päättövaiheessa. Jorma Kuusela, Aulikki Etelälahti, Åke Hagman, Raisa Hievanen, Krister Karppinen, Leena Nissilä, Ulla Rönning & Marjatta Siniharju (toim.), *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä*. Helsinki: Opetushallitus, 97–133.
- Kuusela, Jorma, Aulikki Etelälahti, Åke Hagman, Raisa Hievanen, Ulla Rönning & Marjatta Siniharju (2008). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus ja oppimisen tuki perusopetuksen päätösvaiheessa. Jorma Kuusela, Aulikki Etelälahti, Åke Hagman, Raisa Hievanen, Krister Karppinen, Leena Nissilä,

- Ulla Rönnerberg & Marjatta Siniharju (toim.), *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä*. Helsinki: Opetushallitus, 73–96.
- Muilu, Hannele (2016). *Ruotsi haluaa pakolaisina tulleet lääkärit pikavauhtia töihin*. YLE.fi. Saatavilla: http://yle.fi/uutiset/ruotsi_haluaa_pakolaisina_tulleet_laakarit_pikavauhtia_toihin/8821248. Luettu 17.5.2016.
- Muotka, Virva & Tanja Sandberg (2011). *Työelämätaidot ja työelämäjakso. Opas aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutukseen*. Opetushallitus, oppaat ja käsikirjat 2011:5. Helsinki: Opetushallitus, 74–86.
- Nissilä, Leena (2008). *Maahanmuuttajien koulutus Suomessa*. Jorma Kuusela, Aulikki Etelälahti, Åke Hagman, Raisa Hievanen, Krister Karppinen, Leena Nissilä, Ulla Rönnerberg & Marjatta Siniharju. *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä*. Helsinki: Opetushallitus, 15–31.
- Nissilä, Leena & Kristiina Kuparinen (2011). *Suomen kielen opetus kotoutumiskoulutuksessa*. Kristel Kivisik, Helene Mentula & Leena Nissilä (toim.), *Opas aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutukseen*. Opetushallitus, oppaat ja käsikirjat 2011:5. Tampere: Juvenes Print, 25–36.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2016). *Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi – kipupisteet ja toimenpide-esitykset*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:1. Saatavilla: <http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2016/liitteet/okm1.pdf>. Luettu 6.7.2016.
- Opetushallitus (2001). *Maahanmuuttajat kotoutuvat – koulutus sen tukena*. Saatavilla: http://www.oph.fi/download/121979_kotokirja.pdf. Luettu 3.6.2016.
- Opetushallitus (2008). *Maahanmuuttajataustaiset opiskelijat lukiokoulutuksessa*.
- Opetushallitus (2011). *Maahanmuuttajien koulutus Suomessa – tilannekatsaus*. Raportit ja selvitykset 2011:3. Saatavilla: http://www.oph.fi/download/131381_Maahanmuuttajien_koulutus_Suomessa_tilannekatsaus.pdf. Luettu 3.6.2016.
- Opetushallitus (2014). *Maahanmuuttajien ammatilliseen peruskoulutukseen valmistavan koulutuksen opiskelijat alueittain v. 2014*. Saatavilla: http://www.oph.fi/download/158864_valmistavan_koulutuksen_opiskelijat_alueittain_2014.pdf. Luettu 13.5.2016.
- Opetushallitus (2015). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Määräykset ja ohjeet 2015:48. Saatavilla: http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf. Luettu 5.8.2016.
- Selkälä, Arto & Leena Viinamäki (2015). *Toimijoiden kokemukset näyttötutkintojen vaikuttavuudesta*. Opetushallitus, *Näyttötutkintojärjestelmä 20 vuotta -historia ja vaikuttavuus*. Raportit ja selvitykset 2015:2. Tampere: Juvenes Print, 187–285.

Talib, Mirja-Tytti & Päivi Lipponen (2008). *Kuka minä olen? Monikulttuuristen nuorten identiteettipuhetta*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Valtion taloudellinen tutkimuskeskus (2014). *Maahanmuuttajien integroituminen Suomeen*. VATT-työryhmä. Helsinki: Edita Prima.

Teräs, Marianne & Elina Kilpi-Jakonen (2012). *Maahanmuuttajien lapset ja koulutus*. Tuomas Martikainen, Pasi Saukkonen & Minna Säävälä (toim.), *Muuttajat: Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus.



© Lapin Yliopisto



Saamelaisnuorten opintie Lapissa

1. Toiselle asteelle siirtyminen – lähtemään oppimista

”Kotini on sydämessäni ja se kulkee mukani ” – Nils-Aslak Valkeapää

Saamelaisen taiteilijan Nils-Aslak Valkeapään sanat kuvastavat ja peilaavat hyvin saamelaista ajattelua. Paikasta toiseen siirtyminen, jutaaminen, on kuullut saamelaiseen perinteeseen jo muinoin (Lehtola, 1997.) Lause kuvaa hyvin myös saamelaista kasvatustajattelua, jossa lasten saamelaista identiteettiä ja kuulumista saamelaisyhteisöön vahvistetaan kasvatuksen avulla. Perhe ja suku ovat saamelaisen kasvatuksen keskiössä ja lapset kasvatetaan osaksi yhteisöä. Saamelaisessa kasvatuksessa korostuu myös paikan ja paikallisuuden merkitys. Saamelainen paikkakäsitys on joustava ja se muuttuu muun muassa sen mukaan, mikä on ihmisen suhde luontoon ja sen käyttöön. Paikkaan ei ymmärretä pelkästään fyysisenä tilana, vaan siihen liittyy myös muistoja ja kokemuksia. (Magga 2007, 15–17.)

Tässä artikkelissa kuvataan Opintie sujuvaksi – hankkeen tuloksia saamelaisoppilaiden osalta. Saamelaisoppilaille toiselle asteelle siirtyminen voi olla iso askel, sillä saamelaisalueen kunnat ovat pieniä ja opintomahdollisuudet ovat rajoitettuja.

Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opetuspiste puuttuu seitsemästä Lapin kunnasta. Lapin kahdessaatoista kunnassa ei ole lainkaan tarjolla ammatillista kolmen koulutusalan koulutusta enintään 30 kilometrin etäisyydellä 16-vuotiaiden asuinpaikasta. Koulutus keskittyy pääasiassa kaupunkikuntiin. Toisen asteen koulutukseen liittyvät vaihtoehdot saamelaisalueella ovat varsin niukat. Lukiota voi käydä Utsjoen kunnassa Utsjoella, Inarin kunnassa Ivalossa ja Enontekiön kunnassa Hetassa, johon esimerkiksi Kilpisjärveltä tulee matkaa 173 kilometrin verran yhteen suuntaan. Saamelaisalueen koulutuskeskus tarjoaa koulutusta eri puolilla saamelaisaluetta. Saamelaisalueen koulutuskeskuksessa

voi opiskella saamen käsitöitä, poronhoitoa, luonto-oppaaksi tai lähihoitajaksi sekä hotelli- ja ravintola-alalle. Saamelaisalueen koulutuskeskuksen päätoimipiste sijaitsee Inarin kirkonkylällä.

Opiskelumahdollisuuksien niukkuus tarkoittaa sitä, että monet nuoret joutuvat muuttamaan kotoaan opiskelija-asuntoihin jo 16-vuotiaina päästäkseen haluamalleen koulutusalueelle. Näin ollen toisen asteen opintojen aloittaminen merkitsee saamelaisnuorille usein kotoa lähtemistä ja muuttamista suuremmille paikkakunnille.

Aihetta lähestytään seuraavien tutkimuskysymysten valossa:

1. Millaisena siirtymät peruskoulusta toiselle asteelle näyttäytyvät saamelaisoppilaiden itsensä kertomana?
2. Mitkä tekijät vaikeuttavat ja mitkä edesauttavat siirtymää?

2. Tutkimuksen toteutus

Haastattelut tehtiin oppilaiden toiveesta riippuen joko suomen tai pohjoissaamen kielellä. Osa oppilaista vastasi kysymyksiin lyhyemmin kuin toiset, tällöin haastattelijan tehtäväksi jäi esittää useampia tarkentavia kysymyksiä, jolloin muodostui parempi kokonaiskuva oppilaan ajatuksista. Aineisto litteroitiin ja saamen kielellä tehdyt haastattelut käännettiin suomeksi. Litteroitua aineistoa kertyi 18 sivua. Haastateltavia ei tunnustettavuuden vuoksi eritellä artikkelissa eikä paikkakuntia tai kouluja mainita. Tekstissä puhutaan kaupungeista tai kylistä.

Seuraavassa luvussa esitetään saamelaisnuoria koskevan tutkimuksen tulokset. Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet esitetään artikkelin lopussa.

3. Tulokset

3.1. Toisen asteen yhteishaku

Saamelaisoppilaat pohtivat haastatteluissa omia hakutoiveitaan ja vaihtoehtojaan varsin avoimesti. Haastateltavista kaikki olivat jatkamassa opintojaan. Osa oli menossa lukioon, osa ammattikouluun tai ammattilukioon, yksi oli menossa 10. luokalle ja yksi oppisopimiskoulutuksella porotalouslinjalle. Haastateltavien mukaan opiskelupaikan valitseminen oli ollut melko helppoa ja he uskoivat pääsevänsä hakemiinsa kouluihin. Suurimmalle osalle oppilaista toisen asteen yhteishakuvalintojen tekeminen oli ollut helppoa, mutta silti osa opiskelijois-

ta koki epävarmuutta omasta valinnastastaan ja pohti viime hetkellä vaihdon mahdollisuutta.

– Nyt haluaisinkin vaihtaa opiskelualaa.

No onnistuuko se sellainen vaihto ja miksi haluaisit vaihtaa?

– Opon mukaan onnistuu. Minulla on sitten lyhyempi matka kotia ja kaaverit ovat samalla paikkakunnalla. (H)

Muutaman oppilaan kohdalla opiskelupaikan valintaan oli vaikuttanut mahdollisuus opiskella saamenkieltä.

Yhteishaku on alkanut. Mitä aattelit tehdä nyt sitten, peruskoulun jälkeen?

– Lähden lukioon ja aloitan saamen opiskelun äidinkielisten ryhmässä. Tai siirryn sinne äidinkielisten ryhmään ja, opiskelen varmaan sitä saamen kieltä suurimmaksi osaksi silleen että pääsis, tulevaisuudessa muuttaa jonnekin, vaikka Norjaan [hymähtää]. (H)

Osa nuorista näki saamen kielen merkityksellisenä oman tulevaisuutensa kannalta. Ilmiönä mielenkiintoinen oli myös se, että kaupungeissa asuvat saamelaisnuoret olivat haaveilleet hakevansa saamelaisalueelle toisen asteen opintoihin.

Miksi hait saamelaisalueelle opiskelemaan?

– Siellä on minulla paljon tuttuja ja sukulaisia. Haluan myös oppia enemmän saamelaiskulttuurin taitoja. (H)

Kahdeksasta haastateltavasta puolet oli muuttamassa opintojen vuoksi toiselle paikkakunnalle. Opiskelupaikan valintaan vaikuttivat muun muassa ympäristön ja oppilaitoksen tarjoamat valinnanmahdollisuudet.

– Menen toiselle paikkakunnalle lukioon.

Miksi juuri sinne?

– Koska sieltä on suoraan sanottuna parempitasoinen lukio. Ja siellä on paremmat liikuntamahdollisuudet ja enemmän nuoria ja siinä lukiossakin on monia hyviä puolia.

Miten sitten, miltä tuntuu muuttaa pois kotoa?

– Mielummin tietenkin asuisin kotona ja kävisin lähilukiota kun asuisin yksin. Eihän siellä tietenkään ole äidin ruokia odottamassa. (H)

Toiselle asteelle siirtyminen vaati myös itsenäistymistä, sekä itsestään vastuunottoa, mikä kuitenkin oli välttämätöntä, mikäli halusi opiskella itselle mieluisassa paikassa. Toiselle asteelle siirtyminen koettiin myös mahdollisuutena paikkakunnan vaihtoon ja itsenäistymiseen.

– No haluaisin kuitenkin pois täältä [kaupunkiin], mutta jos en pääse, niin jään tänne. Uskon kuitenkin pääseväni, ollaan me vanhempien kanssa katsottu jo asuntoja ja sellaista. (H)

Syynä muualle kuin kotipaikkakunnan lukioon hakemiseen oli myös halu asua kaupungissa, ei pelkästään se, että uuden opiskelupaikan tarjonta oli laajempi. Kaupunkiin muutto vaatii koko perheen panoksen ja jonkinlaisen turvaverkoston uudella opiskelupaikkakunnalla. Usean kohdalla tuleva opiskelupaikkakunta oli valikoitu sen mukaan, että lähellä olisi myös sukulaisia.

– On siellä (kaupungissa) sukulaisia ja muita, sillä lailla etten siellä ihan yksin ole. (H)

Suvulla on keskeinen rooli saamelaisessa kulttuurissa. Suvun jäsenillä on ollut ja edelleen voi olla tärkeä ja aktiivinen rooli lapsen kasvatuksessa muun muassa neuvoina, ohjeistajina ja huolenpitäjinä. Elämän haasteissa suku on toiminut tukijana ja avustajana. (Balto 1997, 75–81.)

Kaikki oppilaat olivat pääosin tyytyväisiä saamaansa opinto-ohjaukseen. Kaupungeissa opinto-ohjauksesta alettiin puhua 9.luokalla, mutta pohjoisen kylässä jo aikaisemmin.

Milloin kuulit ensimmäisen kerran yhteishausta

– Jo varmaankin silloin kun kävimme tutustumassa yläasteelle. Ja seiskasta saakka siitä on puhuttu. (H)

Yhteishaun esiin ottaminen jo varhaisessa vaiheessa johtunee osittain siitä, että luokat ovat yhdysluokkia ja toisaalta yhteishaun merkitys korostuu, kun siihen sisältyy joidenkin oppilaiden kohdalla omilleen muutto ja sen myötä suurempi vastuu omasta elämästä. Opinto-ohjaaja oli antanut tietoa eri koulutusvaihtoehdoista ja auttanut muun muassa löytämään opiskelupaikan, jossa oli mahdollista opiskella saamenkieltä. Pienen paikkakunnan nuoret olivat kokeneet opettajiensa taholta pientä painostusta sen suhteen, että he jäisivät kotikunnan lukioon opiskelemaan, toisaalta he myös ymmärsivät, että tämän tarkoituksena oli ainoastaan säilyttää lukio paikkakunnalla.

Opinto-ohjaajan ohella perheen merkitys yhteishakuun vaikuttajina oli melko suuri, mutta perheet eivät kuitenkaan ohjailleet valintoja vaan nuoret tekivät ne itsenäisesti ja perhe toimi tukena.

Millaisia keskusteluja tulevista opinnoista kävitte kotona?

– No oikeastaan, kotona minulle sanottiin, tai äiti sanoi että pitäisi mennä toiselle paikkakunnalle lukioon, mutta minä itse päätin, että haluan mennä poronhoitolinjalle

No mitä äiti sitten sanoin kun en mennytkään lukioon?

– *No se sanoin, että minä päätän siitä itse. Kyllä hänkin oli siihen lopussa aivan tyytyväinen.* (H)

Pakollisella työelämään tutustumisella (TET-harjoittelu) ei haastattelujen perusteella tuntunut olevan kovin suurta merkitystä tulevan opiskelupaikan valinnan suhteen, vaan enemmänkin valintaan vaikuttivat omien kavereiden ja vanhempien kokemukset. Toisaalta, muutamalla nuorella TET-harjoittelu oli vahvistanut varmuutta siitä, mitä alaa haluaa opiskella ja toisaalta myös antanut suuntaviivoja siihen, mikä ei tunnu mieluisalta. Harjoittelut olivat antaneet myös käytännön kokemusta siitä, millaisia eri ammatit ovat. TET-harjoittelun pieneen vaikuttavuuteen tulevan opiskelualan suhteen saattoi olla syynä myös pienen paikkakunnan rajallinen tarjonta harjoittelupaikoissa. Oppilaat olivat tehneet harjoitteluja lähinnä kouluissa ja omilla vanhemmillaan muun muassa porotaloudessa. Harjoittelupaikan valintaan oli vaikuttanut muutaman nuoren kohdalla mahdollisuus käyttää saamen kieltä harjoittelupaikassa.



3.2. Kieli ja identiteetti

Saamen kielen opiskelu on tärkeässä roolissa oppilaiden kulttuurisen identiteetin tukemisessa ja olennainen osa sosialisatioprosessia. Tässä suhteessa sosialisatio-käsite on koulun yhteydessä tärkeä. Käsitteet kulttuuri ja kasvatusta liittyvät olennaisesti sosialisatiokäsitteeseen. Jotta yksilö voi kehittyä toimintakykyiseksi ja yhteiskuntakelpoiseksi kansalaiseksi, täytyy hänen kyetä osallistumaan yhteiskunnallistumis- ja oppimisprosesseihin, joissa omaksutaan yhteisön kulttuuri, arvot, sosiaaliset normit ja käyttäytymismallit. (Antikainen 1998, 102–103, 105; Laukkanen 2002, 25; ks. myös Mikkola 2001, 33; Soilamo 2008, 29; Rahko-Ravantti 2016.) Sosialisatiokäsitteen onnistuminen kielen näkökulmasta on merkityksellistä myös ihmisen hyvinvoinnille. Omaa kieltä voidaan pitää myös ihmisen identiteetin ytimenä. Kieli peilaa puhujan maailmankuvaa, historiaa ja kulttuuria. (Pasanen & Valkonen 2015.)

Nuorista kaikki olivat etniseltä taustaltaan saamelaisia. Osa heistä oli käynyt koulunsa saamenkielellä ja osalle saamenkielen opiskelu oli mahdollistunut vasta myöhemmin asuinpaikkakunnasta johtuen. Saamelaisalueella, Utsjoelalla, Inarissa ja Enontekiöllä saamenkielinen opetus kuten myös saamen kielen opetus on lainsäädännön puitteissa mahdollista, mutta saamelaisalueen ulkopuolella, muualla Lapissa ja Suomessa, sitä annetaan usein vain muutama tunti viikossa, jos ollenkaan. Saamelaisalueen ulkopuolella asuvat nuoret olivat kokeneet saamen kielen opiskelun tärkeäksi, mutta raskaaksi. Tunnit olivat olleet koulupäivän jälkeen ja oppilaiden mukaan raskaita.

Osa saamenkielisessä opetuksessa olleista oppilaista koki saamenkielellä opiskelun helpommaksi, kuin suomen kielellä.

Miten olette kokeneet suomenkielellä opiskelun tai miten esimerkiksi, osaatko ajatella miten opiskelu muuttuu kun menet lukioon, jossa saamenkielistä opetusta on vähemmän?

– No, en tiedä. Kumpikin käy, mutta saamen kieli on helpompi opetuksen kielenä. Esimerkiksi meillä on aina ollut matematiikka saamenkielellä, mutta tämän vuoden syksyllä jouduimme suomenkieliselle luokalle matematiikan tunneiksi, ja siitä ei tullut mitään. Halusimme ja saimme saamenkielisen opettajan takaisin.

Miksi se oli sitten muutettu niin?

– Niinkuin aina on ollut niin, että yhdeksännellä luokalla opiskellaan matematiikka suomen kielellä. Mutta nyt se tuntui niin paljon vaikeammalta. Kaikki opettajat sanoivat, että kyllä te osaatte kun olette tähänkin saakka osanneet, mutta ei siitä oikein tullut mitään kun kaikki sanat ja sellaiset olivat uusia ja erilaisia. Se on paljon helpompaa saamenkielellä kun sitä on ensimmäiset yhdeksän vuotta opiskellut sillä. Mutta en kyllä

usko, että siitä tulee lukiossa ongelma. Siellä on kuitenkin vielä joitakin aineita saamenkielellä.

Miten sitten, mitä ajattelet, olisiko opettaja voinut toimia toisin, jotta tämä matematiikan opiskelu suomeksi olisi ollut helpompaa?

– Tuohon tietysti vaikutti myös se, että meillä oli silloin vuoden alussa sellainen opettaja ketä emme oikein ymmärtäneet, eikä hän oikein meitä. (H)

Edellisestä lainauksesta käy ilmi, että on paljon opettajasta kiinni, kuinka hyvin saamenkielisiltä luokilta tulevat oppilaat pääsevät kiinni toisen asteen opintoihin. Opettajalta vaaditaan ymmärrystä ja tietoa ensinnäkin siitä, että opiskelija on opiskellut peruskoulunsa saamenkielellä ja tämän lisäksi myös taitoa selittää peruskäsitteetkin siten, että ne avautuvat uudella kielellä oppilaalle, joka on ne tottunut toisella kielellä ajattelemaan. Tämä vaatii myös oppilaalta paljon itsenäistä työtä.

Muun muassa saamenkielinen kouluopetus ja saamelaisstatuksen arvostuksen nousu ovat omalta osaltaan vahvistaneet saamelaisnuorten identiteettiä ja rohkeutta olla saamelaisia. (Rasmus 2008b.) Useimpien nuorien kotitausta oli monikulttuurinen, mikä tarkoittaa sitä, että jompikumpi vanhemmista oli suomalainen. Pääosin nuoret kokivat olevansa enemmän saamelaisia kuin suomalaisia, mutta joukossa oli myös nuoria, joille saamelaisuudella ei ollut niin suurta merkitystä ainakaan tässä elämänvaiheessa.

Kaupungeissa asuvat saamelaisoppilaat olivat kokeneet koulun roolin saamelaisuuden tukemisessa vähäiseksi. Opettajat olivat olleet kiinnostuneita heidän saamelaisuudestaan ja mielellään antaneet oppilaiden kertoa siitä. Suomalaisia luokkatovereita ei saamelaisuus niinkään ollut kiinnostanut. Kiusaamiskokemukset olivat vaikuttaneet yhden nuoren halukkuuteen tuoda saamelaisuutta esille koulussa.

Miten, oletko saanut tukea omaan saamelaisuuteesi koulussa?

– Suomen kielen tunnilla opettaja olisi halunnut minun puhuvan saamea, mutta en halunnut

Halutko kertoa miksi et halunnut?

– Sen kiusaamisen takia olen ollut vähän varovainen. (H)

Suurin osa nuorista oli kokenut saamen kielen opiskelun tärkeäksi. Ne nuoret joille saamelaisuus ei ollut merkityksellistä, eivät myöskään kokeneet saamen kieltä ja sen opiskelua tärkeäksi, eivätkä nähneet, että saamenkielen taidosta olisi heille tulevaisuudessa hyötyä. Saamen kielen taito nähtiin nuorten keskuudessa hyödylliseksi muun muassa työmahdollisuuksien vuoksi, mutta myös sen tähden, että nuoret kokivat olevansa vastuussa saamen kielen säilymisestä. Tulevaisuudessa saamenkielentaidosta onkin hyötyä työmarkkinoilla etenkin

Pohjois-Suomessa ja Norjassa. Kielet, jotka olivat ennen marginaalisia, voivat nyt olla oikeissa olosuhteissa todella arvokkaita puhujilleen esimerkiksi työllistymisen kannalta. (Karjalainen 2015.)

3.3. Tuki koulussa

Oppilaat olivat tyytyväisiä koulussa saamaansa tukeen ja menivät useimmiten mielellään kouluun. Opettajiin oltiin pääosin tyytyväisiä, mutta osa nuorista kuitenkin toivoi, että myös saamenkieliset opettajat olisivat nimenomaan aineenopettajia ja hallitsisivat opetettavan aineen paremmin. Lisäksi saamelaisalueen nuoret kokivat, että useat opettajat olivat jo kovin vanhoja ja vanhanaikaisia. Oppilaiden mukaan koulussa tuli eteen hankalia ja vaikeitakin aikoja ja asioita, mutta he olivat selvinneet niistä omin avuin.

Onko sinulla ollut sellaisia hetkiä koulunkäynnissä, että koulunkäynti on tuntunut hankalalta?

– Aina joskus tulee sellainen hetki, että ei oikein ymmärrä, esimerkiksi matematiikassa voi tulla sellainen, mutta se on ihan normaalia, että joskus ei ymmärrä, mutta kyllä ne asiat loppujen lopuksi oppii. Joskus motivaatiotaso on matalalla, ja on niin väsynyt, että tuntuu, ettei osaa. Kyllä ne kuitenkin aina selviävät, eikä mitään huolestuttavaa ole ollut. (H)

Osalla nuorista oli ollut oppimisvaikeuksiin liittyviä ongelmia ja he olivat oman kokemuksensa mukaan saaneet niihin tukea, jonka olivat itse kokeneet riittäväksi. Osaltaan tuen tyytyväisyyteen vaikutti myös se, että koulu oli pieni ja kaikki kaverit ja opettajat osasivat tukea oppilasta hänen tarvitsemalla tavalla.

3.4. Emotionaalinen oppimisympäristö ja kaverit

Pienen paikkakunnan oppilaiden kokemusten mukaan koulussa vallitsi hyvä ilmapiiri, eikä ketään ainakaan jatkuvasti tai pitkäkestoisesti kiusattu. Oppilaat kokivat kouluympäristön turvallisenä ja suvaitsevana. Välit suomenkielisten ja saamenkielisten oppilaiden kesken olivat nuorten mukaan hyvät ja kavereudessa ei etnisellä taustalla tai kielellä ollut väliä.

Vaikka kaupunkien saamelaisnuoret olivat haastatteluhetkellä tyytyväisiä omaan kouluunsa ja kavereihinsa, olivat he kokeneet, että heitä oli joskus tai useasti kiusattu tai syrjitty saamelaisuuden takia.

Mua kiinnostais vähän kuulla, kun teillä on kuitenkin, sinulla ja sinun perheellä tämä saamelaisuus. Uskoisin että aika vahva, kuitenkin. Niin mitä aatteet siiten saamelaisuudesta ja suomalaisuudesta?

– *Varmaan just se että, mitä itekin on... tullut ala-asteellakin kiusatuksi sen asian takia. Että just kun, osa ihmisistä ei vaan yksinkertaisesti hyväksy sitä että, se on.. ihan normaali asia olla saamelainen ja jos on ylpeä siitä niin, sitä ei, että siinä ei oo mitään kiusaamisen aihetta. Mutta sitten kun niille on selittänyt, vähän paremmin niin ne on sitten, hyväksynyt sen. Ja just kun omat kaverit jotka, auttaa ja tukee ja perhe niin, silleen se menee kyllä ihan, hyvin ohikin.*

Kohdistuiko se kiusaaminen juuri siihen, sinun saamen kieleen? Että sinä puhuit saamea? Vai enemmän saamelaisuuteen?

– *Enemmän siihen kokonaan saamelaisuuteen että, silloin kun mä käytin esim. kansallispukua niin tuli just näitä, naurunalaisia kommentteja ja nauramista ja kaikkea tämmöistä.*

Joo. Että koulukavereiden oli vaikea ymmärtää sitä että?

– *Mm-m.*

Mitä he sitten, sanoivat siihen? Sanoiko he että tuo on, tyhmää tai mitä ne kommentit oli?

– *Yleensä vaan, nauroi ja sitten, just oli silleen että, miten mä viittin käyttää sellaista koska se ei kuulu mitenkään, Suomeen. Ja silleen että, kyllä se välillä meni, tosi syvälle tunteisiin että ei saa olla se mikä on.*

Sitten vielä semmonen kysymys että, mikä auttoi sinua jaksamaan silloin kun sinua kiusattiin koulussa?

– *Varmaan just se että, kaverit jakso auttaa ja ymmärtää. Ja sitten se että, justiinsa perheenjäsenet oli silleen että, ei kannata välittää siitä. Että ne ei, tajua. (H)*

Nuoret lähettävät vahvan viestin siitä, että saamelaiset yhä 2000-luvulla kokevat kiusaamista ja syrjintää koulussa. Osittain syynä saattaa olla se, että saamelaisista tiedetään vähän. Koulun oppikirjoissa saamelaisia koskevat kuvaukset ovat pintapuolisia ja marginaalissa sivumääränsä puolesta (Korva 2012, 67; Rahko-Ravanti 2016). Puutteellisia tietoja saamelaisista voidaan pitää rakenteellisena syrjintänä (Jauhola & Vehviläinen 2015). Oppikirjojen tarkempi analyysi on osoittanut, että joissakin kappaleissa saamelaiset esitetään erillisessä kappaleessa Suomen historian jälkeen ja joissakin saamelaisiin liittyvä teksti on jopa antanut epämääräisen kuvan siitä, ovatko saamelaiset historiaa vai edelleen elävä kansa tai ovatko he osa Suomen historiaa vai eivät. (Lampinen 2013; Rahko-Ravanti 2016.)



Yhden kaupungissa asuvan nuoren kohdalla kiusaaminen oli jatkunut koko peruskoulun ajan. Nuoren kokemuksen mukaan kiusaaminen oli johtunut hänen etnisestä taustastaan ja kiusaaminen oli päättynyt vasta hänen vaihdettua koulua. Nuori oli kokenut, että kiusaamiseen ei ollut opettajien taholta puututtu tarpeeksi voimakkaasti.

Mitä terveisiä haluat lähettää opettajille, jotka vaikkapa työskentelevät täällä kaupungeissa ja heillä sattuisi olemaan saamelaisia oppilaita?

– *Että ottaisivat heidät samalla lailla huomioon ja puuttuvat kiusaamiseen riippumatta siitä onko oppilas saamelainen tai muuten ei suomalainen?*

Oletko sitten huomannut, että oppilaita kiusattaisiin paljon etnisen taustan vuoksi?

– *Olen kyllä huomannut sen tässäkin koulussa. Kun on erivärinen tai muuten erilainen niin silloin kiusataan.* (H)

3.5. Vanhempien ja sisarusten tuki

Vanhempien tuki koettiin tärkeäksi, mutta nuoret eivät kokeneet kaipaavansa sitä enempää.

Vanhemmat olivat tärkeässä roolissa ohjatessaan lapsiaan toiselle asteelle ja itsenäiseen elämään.

Miten vanhemmat tukevat sinua koulunkäynnissä?

– *Pikkuhiljaa äiti on sanonut, että pitäisi itsenäistyä ja alkaa tekemään hommia itsenäisesti. Siis kouluhommien lisäksi myös kotitöitä ja sellaista.*

Koulutehtävien osalta vanhempien tukea ei kaivattu osittain siitä syystä, että koettiin, että tehtävät olivat liian vaikeita vanhemmille. Lisäksi nuoret halusivat suoriutua koulutehtävistään itsenäisesti.

Ovatko vanhemmat tukeneet koulunkäynnissä? Kyselevätkö he läksyjen teosta tai koulukuulumisista?

– *Kyllähän äiti tietysti yrittää, mutta enhän minä sille kerro jos minun pitäisi tehdä läksyjä. Kerron, että ne on tehty. Ei meidän koulussa kukaan koskaan tarkista onko läksyt tehty. Sen huomaa sitten itse jos ei jotain asiaa osaa, että pitää tehdä läksyjä.*

Tunnet kuitenkin, että huolehditte itse koulunkäynnistä?
Niin. (H)

Saamelaisella kasvatuksen tavoitteena on valmistaa lapsia tulevaa elämää varten; kasvattaa yksilöitä, jotka voivat selviytyä missä tahansa ympäristössä sekä kas-

vattaa epäsuoralla tavalla lapsia jotka tuntevat omat rajansa ja mahdollisuutensa (Balto 1997). Saamelaisopettajien kokemuksen mukaan saamelaisoppilaat ovat itsenäisiä ja ottavat vastuuta omasta oppimisestaan hyvin (Rahko-Ravantti 2016).

3.6. Oma asenne

Saamelaisnuorten asenne oppimista kohtaan oli positiivinen sekä heidän oma käsityksensä oppijana melko selkeä. Useimmiten vastauksissa korostui itse tekemällä oppiminen tai puhumalla oppiminen. Osa vastaajista koki parhaaksi tavaksi kollektiivisen oppimisen yksintyöskentelyn sijaan. Se, kuinka helposti oppiminen tapahtui, riippui oppiaineesta. Käsityöt, liikunta, kotitalous ja kielet olivat useimmille helppoja. Sen sijaan fysiikka ja kemia tuottivat usealle vaikeuksia. Saamelaisnuorten mielestä omalla asenteella oli suuri merkitys oppimisessa. Mikäli ei ole motivaatiota tai mikäli on huono päivä, on oppiminen hankalaa.

Toisen asteen opintojen vuoksi muuttamaan joutuvat nuoret kokivat, että pärjäävät hyvin muuallakin, koska on pakko. Vastaus ilmentää saamelaisten pärjäämisen kulttuuria. Saamelaiselle pärjääminen merkitsee itsenäisyyttä, omillaan toimeen tulemistä ja vastuun ottamista omasta toiminnasta. Pärjäämisen opitaan jo lapsena. Pärjääminen on myös joustavuutta ja sopeutumista vallitseviin olosuhteisiin. Pärjääminen ei niinkään ole ihanne, jota kohti pyritään vaan myös normi josta ei sovi poiketa. (Balto 1997, Rasmus 2008a.)

Vaikka nuoret lähtivätkin toisen asteen opintoja kohdin hyvällä asenteella, oli osa heistä miettinyt vaihtoehtoja senkin varalle, että elämä uudella paikkakunnalla ei sujuisikaan toivotulla tavalla.

– Jos en viihdy ja jos tulee koti-ikävä niin tulen tänne kotikunnan lukioon.
(H)

3.7. Tulevaisuuden odotukset

Toisen asteen opintojen jälkeinen aika oli monelle nuorelle vielä epäselvä. Toisaalta joukosta löytyi myös yksilöitä, jotka pohtivat jo toisen asteen jälkeisiä kouluttautumismahdollisuuksiaan. Parhaiten tulevaisuuttaan osasivat hahmottaa ammatilliseen koulutukseen ja oppisopimiskoulutukseen suuntautuvat.

Millaisena näet itsesi kymmenen vuoden päästä?

– Minulla on varmaankin perhe, olisin töissä jossakin hotellissa tai ravintola-alalla. Asuisin omassa kodissani. (H)

Missä näette itsesi 10 vuoden päästä?

– Kotona ja teen porotöitä. (H)

Saamelaisalueen nuorista osa halusi varmasti palata takaisin kotikylään opintojen jälkeen ja osa ei ollut paluusta vielä niin varmoja. Yksikään ei kuitenkaan ollut ehdottoman varma ettei enää koskaan palaisi.

– Jos mä nyt sanon, että asun kaupungissa, niin olen kuitenkin sitten varmaan täällä.

Mitä sitten teet työkseksi?

– Emmä tiiä yhtään. En tiedä vielä oikein unelma-ammattia, sitä on kysyty seiskaluokasta saakka mutta en ollenkaan tiiä. (H)

Kaikkien, joilla oli selkeä haaveammatti, ammatit olivat sellaisia, että niillä löytyisi töitä myös saamelaisalueelta. Saamelaiskäräjien nuorisoneuvosto onkin tehnyt nuorille suunnatun opinto-oppaan, Oahppoofelaš, jonka tarkoituksena on auttaa saamelaisnuoria pohtimaan tulevaisuuden uraan liittyviä valintoja. Oppaassa esitellään aloja, joille on mahdollisuutta työllistyä nyt ja tulevaisuudessa saamelaisten kotiseutualueella. (Oahppoofelaš 2016.)

Tomi Kiilakosken mukaan pohjoisen nuorille on tyypillistä halu päästä joskus takaisin kotiseudulle. Kiilakosken Barentsin nuoria koskevassa tutkimuksessa ilmeni, että nuoria yhdisti kyky selviytyä ja usko omaan selviytymiskykyyn. Taustalla tähän Kiilakosken mielestä oli varhainen pakko lähteä kotoa. Kun kotoa oli lähdetty maailmalle, tuntui muidenkin haasteiden ylittäminen helpolta. (Kiilakoski 2016.)

4. Lopuksi

Tässä tutkimuksessa selvitettiin peruskoulun 9. luokkaa päättävien saamelaisnuorten siirtymää peruskoulusta toisen asteen opintoihin sekä siirtymää edesauttavia ja vaikeuttavia tekijöitä. Saamelaisnuorten kertoman perusteella toiselle asteelle siirtyminen on mukava, mutta jonkin verran myös haikea prosessi. Usealle saamelaisnuorelle toiselle asteelle siirtyminen tarkoitti pois kotoa muuttamista ympäristöön, jossa kulttuuri ja toimintatavat voivat olla erilaisia. Saamelaisoppilaiden siirtymävaiheeseen valmistautuminen aineiston valossa näyttäisi olevan varsin riittävää. Saamelaisalueella, jossa toiselle asteelle siirtyminen on kouriintuntuva prosessi, oppilaat valmistautuvat yhteishakuun jo 7. luokan alkaessa. Yhteishakuvalintoihin oli ensisijaisesti vaikuttanut nuoren oma kiinnostus, mutta huomioon oli otettu myös perheen näkemys sekä joissain tapauksissa taloudellisen resurssit, esimerkiksi mahdollisuudet oman asunnon hankintaan vieraalla paikkakunnalla. TET-harjoittelut olivat ensisijaisesti toimineet hyvinä kokemuksina hankkia lisää tietoa eri ammanteista ja siitä mikä saattaisi tuntua omalta unelmatyöt. Niillä ei kuitenkaan saamelaisnuorten

mukaan ollut kovin suurta vaikutusta siihen, mihin kouluun he hakeutuivat. Opinto-ohjauksen merkitys ei korostunut, mutta saamelaisnuoret olivat kuitenkin tyytyväisiä opinto-ohjaajiltaan saatuun apuun.

Saamelaisnuoret eivät haastattelujen perusteella kokeneet suomen kielellä opiskelua ongelmallisena, vaikka osa korostikin, että saamenkielellä opiskelu on helpompaa kuin suomen. Osa oli kuitenkin valikoinut tulevan opiskelupaikan sen perusteella, että siellä voisi suorittaa myös saamen kielen opintoja. Saamelaisnuoret kokivat saamenkielen taidon tärkeänä tulevaisuutta ja tulevaisuuden työpaikkoja ajatellen.

Koulussa oppilaat olivat kokeneet saaneensa sen tuen mitä olivat tarvinneet. Opettajiin oltiin pääosin tyytyväisiä, tosin kritiikkiä saivat koulun vanhat opettajat ja heidän vanhanaikaiset opetustapansa. Koulun emotionaalinen oppimisympäristö oli saamelaisalueella asuvien saamelaisnuorten kertomuksissa hieman parempi kuin saamelaisalueen ulkopuolella asuvien saamelaisnuorten. Kaupungeissa asuvat saamelaisnuoret olivat kokeneet saamelaisuudestaansuuntautuvaa kiusaamista ja syrjintää, johon ei heidän mukaansa ollut koulun taholta puututtu tarpeeksi voimakkaasti. Kouluissa tulisi kiinnittää huomiota kulttuuriryömmärryksen lisäämiseen, joka auttaa estämään kulttuurien sulautumista ja on tärkeää, sillä sen avulla vähemmistökuötuuri voi edistyä ja säilyä. (Aikio 2010.)

Vanhempien tuki nähtiin tärkeänä, mutta useiden haastateltavien kertomuksessa korostui se, että he itse ovat vastuussa omasta opiskelustaan. Vanhemmat olivat kuitenkin omalta osaltaan avustaneet toisen asteen opiskelukohteen valinnassa ja osallistuneet prosessiin. Vanhempien rooli korostuu siinä vaiheessa, kun toisen asteen opintojen alku on konkretisoitunut.

Odotuksena oli, että opintojen perässä muuttaminen olisi askarruttanut oppilaita enemmänkin. Voi olla, että lyhyt haastattelu-aika, sekä haastattelujen toteuttaminen juuri ennen kesäloman alkua vaikuttivat siihen, että ajatukset tulevaisuudesta olivat positiivisia. Muuttoon nuoret suhtautuivat välttämättömyytenä, joka oman koulutuksen vuoksi on tehtävä, tai innolla siitä, että saa muuttaa kaupunkiin. Nuorisotutkija Tomi Kiilakosken mukaan pohjoisen alueen nuorten on opittava elämään elämänsä luonnon lähellä ja etäisyyksien päässä. Samaan aikaan heidän on kehitettävä kyky lähteä ja tulla toimeen kasvuoloistaan poikkeavassa ympäristössä. (Kiilakoski 2016.) Pohjoisen nuoret ovat oppineet lähtemään. Michael Corbett puhuu lähtemään oppimisen yhteydessä siitä, kuinka myös koulutuksen on rohkaistava nuoria siihen tulevaisuuteen, joka on edessä sekä lähtemiseen, samalla kuitenkin koulutuksen on varmistettava, että oppilaat oppivat arvostamaan ympäröivää yhteisöään ja ympäristöään. (Corbett 2007.)

Kysyttäessä tulevaisuuden suunnitelmista osa nuorista hyvin varma siitä, että olisi töissä ja hänellä olisi perhe. Tulevaisuuteen liittyi selkeästi kysymys siitä palaavatko he kotiin pienelle kylälle. Osalle nuorista oli varmaa, että he palaavat

ja osalle ei niin varmaa. Saamelaisalueen ulkopuolella asuvat nuoret myös haaveilivat asumisesta saamelaisalueella. Osittain tämän haaveen mahdollistajana on myös saamenkielen taito ja sen myötä avautuvat työmarkkinat. Tällä tavoin katsottuna onkin tärkeää, että saamenkielen opetusta annetaan Lapissa muuallakin kuin pelkästään saamelaisalueella, sillä se säilyttää kosketuksen juuriin ja mahdollistaa paluun, vaikka paluu hyppäisinkin muutaman sukupolven yli.

Jatkossa hedelmällistä olisi tutkia kuinka nuorten opinnot toisella asteella alkavat, mitkä tekijät auttavat heitä sopeutumaan uuteen kouluunsa ja paikkakunnalle, ja mitkä taas estävät sen. Saamelaisnuoret saapuvat kaupunkeihin hyvin erilaisesta ympäristöstä ja kulttuurista. Uudella paikkakunnalla oppilaitoksen pitäisi pystyä tarjoamaan tukea myös saamelaiselle kulttuuri-identiteetille, jotta siirtymä ei muodostuisi oppilaille liian raskaaksi ja suureksi ja johtaisi opintojen keskeyttämiseen. Mirka Halonen toi opinnäytetyössään *Utsjokelainen koulupudokas. Saamelaisen elämäntavan ja kasvatuksen vaikutus koulupudokkuuteen* (2012) esille Utsjoen saamelaisnuorten koulupudokkuuteen vaikuttavia seikkoja. Opinnäytetyön tuloksien perusteella koulun keskeyttämiseen vaikuttavat valitun koulutusalan kiinnostamattomuus, oppimisvaikeudet ja uuteen paikkakuntaa ja kouluun sopeutumisen ongelmat. Vuonna 2009 Utsjoen kunnan 17–24-vuotiaista nuorista koulutuksen ulkopuolelle jääneitä nuoria oli 22 prosenttia. Vuonna 2009 Enontekiössä oli koulutuksen ulkopuolella 11 prosenttia ja Inarissa 13 prosenttia. Tärkeää olisi tutkia ilmiötä myös syrjäytymisen kannalta. Vaikka perhe ja suku ovat saamelaisnuorille tärkeitä, on heillä muihin lappilaisiin nuoriin verrattuna hiukan enemmän pulmia koti- ja perhe-elämässä. Sosiaaliset ongelmat, kuten köyhyys, mielenterveys- ja päihdeongelmat sekä huoli oman kulttuurin säilymisestä huolestuttavat saamelaisnuoria muita enemmän. (Sutinen, Guttorm & Heikkilä 2010.)

Lähteet

- Aikio, Aimo (2010). *Olmmošhan gal birge: Áššit mat ovddidit birgema*. Kárášjohka: ČálliidLágádus
- Antikainen, Ari (1998). *Kasvatus, elämäkulku ja yhteiskunta*. Porvoo: WSOY.
- Balto, Asta (1997). *Sámi mánáid bajásgeassin nuppástuvvá*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Corbett, Michael (2007). *Learning to Leave: The Irony of Schooling in a Coastal Community*. Halifax: Fernwood Publishing.
- Jauhola, Laura & Jukka Vehviläinen (2015). *Syrjintä koulutuksessa: Erityis-tarkastelussa kokemukset yhdenvertaisuuden toteutumisesta opintojen ohjauksessa eri vähemmistöryhmiin kuuluvien nuorten osalta*. Helsinki: Oikeusministeriö.
- Karjalainen, Reetta (2015). *Saamen kielet pääomana monikielisellä Skábmago-vat -elokuva festivaaleilla*. Jyväskylä studies in humanities 254. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Kiilakoski, Tomi (2016). *I am fire, but my environment us the lighter: A study on locality, mobility and youth engagement in the Barents region*. Helsinki: Finnish youth research network.
- Korva, Minna-Maarit (2012). *Romanit ja saamelaiset yläkoulun maantiedon, historian ja yhteiskuntaopin oppikirjoissa*. Pro-gradu tutkielma, Kasvatus-tieteen tiedekunta, Lapin yliopisto. Rovaniemi.
- Lampinen, Johanna (2013). *Vähemmistöt oppikirjoissa – erilaisuutta etäältä tarkasteltuna? Etnisten ja kansallisten vähemmistöjen sekä alkuperäiskansojen huomioiminen peruskoulun 5., 6. ja 7. luokan äidinkielen ja kirjallisuuden, historian, maantiedon, uskonnon ja elämäkatsomustiedon oppikirjoissa 2000-luvulla*. Helsinki: Ihmisoikeusliitto.
- Laukkanen, Anne-Mari (2002). *Lähiö lapsen kasvuympäristönä: Näkökulma lapsuuden hyvinvointiin ja sosialisaatioon*. Turun yliopiston Sosiaalipolitiikan laitoksen julkaisu A 12. Turku: Turun yliopisto.
- Lehtola, Veli-Pekka (1997). *Saamelaiset – historia, yhteiskunta, taide*. Inari: Kustannus-Puntsi.
- Magga, Päivi (2007). *Rakennuksia, kotasijoja, muistoja – saamelaista kulttuuriympäristöä inventoimassa*. Elo, Tiina & Päivi Magga (toim.), *Eletty, koettu maisema. Näkökulmia saamelaiseen kulttuurimaisemaan*. Rovaniemi: Lapin ympäristökeskus, 11–24.
- Mikkola, Pirjo (2001). *Kahden kulttuurin taitajaksi: Maahanmuuttajoppilaan monikulttuurinen identiteetti, tavoitteet ja toiminta*. Turun yliopiston julkaisu C 171. Turku: Turun yliopisto.

- Oahppoofelas- tulevaisuuden töitä saamelaisalueella. (2016). Saamelaiskäräjät, nuorisoneuvosto. Saatavilla: http://samediggi.fi/nuorat/images/pdf_tiedostot/oahppoofela_fi_web.pdf. Luettu 13.7.2016.
- Pasanen, Annika & Sanna Valkonen (2015). *Pääkirjoitus*. Saatavilla: AGON 1–2/2015. <http://agon.fi/article/paakirjoitus-1-22015/>. Luettu 6.8.2016.
- Rahko-Ravanti, Rauna (2016). *Saamelaisopetus Suomessa: Tutkimus saamelaisopettajan opetustyöstä*. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Rasmus, Minna (2008a). *Bágggu vuolgit, bágggu birget: Sámemánáid ceavzinstrategiijat ásodagain 1950–1960-logus*. Pro gradu-tutkielma. Oulu: Giellagas-instituutti, Oulun yliopisto.
- Rasmus, Minna (2008b). *”Sápmelašvuolta lea dego skeaŋka” Saamelaisuus on kuin lahja. Saamelaislasten hyvinvointi ja heidän oikeuksiensa toteutuminen Suomen saamelaisalueella*. Lapsiasiainvaltuutetun toimiston selvityksiä 1. Helsinki: Lapsiasiainvaltuutetun toimisto.
- Sutinen, Riikka, Sari Guttorm & Lydia Heikkilä (2010). *Nuorten hyvinvoinnin ankkurit Lapissa – Saamelaisnuorten hyvinvointi*. Saatavilla: http://www.sosiaalikallega.fi/toiminta/hankkeet/nuorten-hyvinvoinninankkurit/Saamelastiivistelma_nuorten%20ankkurit%20_2_.pdf. Luettu 12.8.2016.
- Soilamo, Outi (2008). *Opettajan monikulttuurinen työ*. Annales Universitatis Turkuensis C 267. Turku: Turun yliopisto.





Opintie sujuvaksi -hankkeen keskeiset tulokset

1. Nuoret maahanmuuttajaoppilaat

- Nuorten maahanmuuttajien toisen asteen yhteishakuvalintoihin vaikuttaa eniten nuorten oma kiinnostus koulutusalaan kohtaan. Perusopetukseen kuuluvan TET-harjoittelun merkitys nuorten koulutusvalintoihin on varsin vähäinen.
- Suomen kielen taito on tärkein maahanmuuttajanuorten koulutuksellista siirtymää edesauttava tai estävä tekijä: Hyvä suomen kielen taito edistää nuorten koulusuoriutumista ja kaverisuhteiden muodostamista ja mahdollistaa hakeutumisen haluttuun toisen asteen koulutukseen. Heikko kielitaito aiheuttaa vaikeuksia koulussa ja ajoittaisia hankaluuksia kommunikoinnissa valtaväestön oppilaiden kanssa. Heikosti suomen kieltä hallitsevat oppilaat eivät välttämättä hakeudu haluamaansa toisen asteen koulutukseen, koska eivät usko kielitaitonsa riittävän koulussa menestymiseen.
- Vuorovaikutus suomenkielisten oppilaiden kanssa tukee maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suomen kielen oppimista. Nuorten sosiaalisten suhteiden rakentamiseen koulussa olisi hyvä kiinnittää huomiota.
- Maahanmuuttajanuoret tarvitsevat eriasteista tukea koulunkäyntiinsä. Kaikilla nuorilla ei ole peruskoulun päättyessä riittäviä kielellisiä tai akateemisiä valmiuksia, joiden turvin he voisivat hakeutua toisen asteen ammatilliseen peruskoulutukseen tai lukiokoulutukseen. Näille oppilaille siirtymävaiheen koulutus, kuten valmentava koulutus, voi olla hyvä vaihtoehto.
- Opinto-ohjaajilla on suuri merkitys maahanmuuttajanuorten koulutuksellisten siirtymien onnistumisessa. Opinto-ohjaajien tehtävänä on varmistaa, että nuoret tekevät koulutusvalintoja riittävän tiedon varassa.
- Maahanmuuttajaperheiden vanhemmat voivat osallistua aktiivisesti lastensa koulunkäyntiin vain, jos he hallitsevat suomen kielen. Kaikkien perheenjäsenten tulisi oppia riittävä suomen kielen taito.
- Osa maahanmuuttajanuorista näkee tulevaisuutensa olevan Etelä-Suomessa.

Syynä tähän on eteläisen Suomen paremmat opiskelu- ja työnsaantimahdollisuudet.

2. Aikuiset maahanmuuttajaoppilaat

- Aikuisten maahanmuuttajien toisen asteen yhteishakuvalintoihin vaikutti kiinnostuneisuus alaa kohtaan, tulevaisuuden suunnitelmat jatko-opiskelusta, työllistymismahdollisuudet ja lähipiirin kokemukset ja neuvot. Työharjoittelun tärkeys koettiin enemmän suomen kielen oppimisen välineenä kuin työllistymisen tai koulutusvalintojen kannalta.
- Mahdollisuus jatkaa opintoja ammattiin jota on harjoittanut jo kotimaassaan, on pieni. Merkittävimpiä syitä ovat suomen kielen osaamattomuus sekä halu päästä nopeasti työelämään.
- Tutkimukseen osallistuvien tulevaisuuden suunnitelmiin kuului toive työllistymisestä ja elämän jatkamisesta Pohjois- tai Etelä Suomessa. Tämä tukee ajatusta siitä, että panostamalla koulutukseen, panostetaan samalla tulevaisuuden työntekijöihin Suomessa.
- Suomen kielen osaamattomuus toimi esteenä osan lukio-opinnoille, sillä pääsy lukioon edellyttää opiskelijalta vahvaa opetuskielen taitoa. Aikuisena Suomeen muuttaneiden henkilöiden pääsy korkeamman asteen koulutukseen on rajattua.
- Koulun tarjoama opetuksellinen tuki koettiin riittäväksi. Opettajat toteuttivat eriyttämistä opetuksessaan.
- Perheen tuen ja avun merkitys oli opintojen etenemisessä suuri. Perheen jäsenten heikko suomen kielen taito ja kouluja käymättömyys olivat rajoittavia tekijöitä tuen saannissa.
- Oma myönteinen asenne vaikutti positiivisesti oppimiseen ja tällä oli merkittävä vaikutus opintojen etenemisessä.
- Siirtymävaiheessa saatu tuki opettajilta ja opinto-ohjaajilta oli merkityksellisessä asemassa. Siirtymävaiheen tukitoimiksi kaivattiin myös muuta tukea, kuten: useiden harjoittelupääsykokeiden tekemistä, siirtymävaiheessa olleiden opiskelijoiden vierailut, joiden aikana he kertovat omista kokemuksistaan ja opiskelusta peruskoulun jälkeen.
- Suomen kielen harjoittelu koulun ulkopuolella koettiin tarpeelliseksi ja toiveena oli myös vuorovaikutus kantasuomalaisten kanssa.
- Opiskelun tueksi koulupäivän ulkopuolella kaivattiin säännöllistä läksyker-

homahdollisuutta, sillä kotitehtävien tekeminen oli paikoin haasteellista eikä onnistunut.

3. Saamelaisnuoret

- Osa nuorista näki saamen kielen merkityksellisenä oman tulevaisuutensa kannalta. Kaupungeissa asuvat saamelaisnuoret olivat haaveilleet hakevansa saamelaisalueelle toisen asteen opintoihin.
- Kaupungeissa asuvat saamelaisnuoret olivat haastatteluhetkellä tyytyväisiä omaan kouluunsa ja kavereihinsa. He olivat kuitenkin kokeneet tullessa joskus tai useasti kiusatuksi tai syrjityksi saamelaisuuden takia.
- Saamelaisalueella toiselle asteelle siirtyminen on erittäin merkityksellinen prosessi ja oppilaat valmistautuvat yhteishakuun jo 7. luokan alkaessa.
- Yhteishakuvalintoihin vaikutti ensisijaisesti nuoren oma kiinnostus, mutta huomioon otettiin myös perheen näkemys sekä joissain tapauksissa taloudellisen resurssit, esimerkiksi mahdollisuudet oman asunnon hankintaan vieraalla paikkakunnalla.
- Saamelaisalueen ulkopuolella asuvat nuoret haaveilivat asumisesta saamelaisalueella. Osittain tämän haaveen mahdollistajana toimi saamenkielen taito ja sen myötä avautuvat työmarkkinat.
- On tärkeää, että saamenkielen opetusta annetaan Lapissa muuallakin kuin pelkästään saamelaisalueella, sillä se säilyttää kosketuksen juuriin ja mahdollistaa paluun, vaikka paluu hyppäisi muutaman sukupolven yli.
- Saamelaisnuoret saapuvat kaupunkiin hyvin erilaisesta ympäristöstä ja kulttuurista. Uudella paikkakunnalla oppilaitoksen pitäisi pystyä tarjoamaan tukea saamelaiselle kulttuuri-identiteetille, jotta siirtymä ei muodostu oppilaalle liian raskaaksi ja suureksi ja johtaisi opintojen keskeyttämiseen.



II

Näkökulmia koulusiirtymiin



Saamelaispedagogiikka ja kulttuurisensitiivisyys

1. Saamelaispedagogiikan lähtökohdat

Tarve saamelaispedagogiikan kehittämiseen on ilmeinen saamelaisopetuksen erityispiirteiden takia. Saamelaispedagogiikka juontuu Sámi allaskuvlan (Saamelainen korkeakoulu) opettajainkoulutuksen alkuun 1990-luvulle ja saamelaisen opetussuunnitelman ja saamelaiskoulun lanseeraamiseen Norjassa vuodesta 1997 (Keskitalo 2010). Oma saamelainen koulujärjestelmä on verraten nuorta. Alkuperäiskansojen itsemääräämisoikeus koulutuksen saralla toteutuu saamelaisien asuttamissa maissa vaihtelevasti. Sámi allaskuvla on hakenut oikeutta järjestää saamenkielisen luokanopettajakoulutuksen maisteriopinnot luokkatasolle 1–7 ja 5–10. Norja on siirtymässä luokanopettajakoulutuksen maisteriopintoihin vasta nyt Suomen toteutettua maisterikoulutusta jo 1980-luvulta lähtien. Suomessa saamelaispedagogiikka liittyy Lapin yliopistossa valmistuneisiin saamelaispedagogiikan alan lukuisiin väitöskirjoihin kasvatustieteiden tiedekunnassa vuoden 2010 jälkeen (ks. Keskitalo 2010; Linkola 2014; Sarivaara 2014; Rahko-Ravanti 2016; Äärelä 2016).

Saamelaispedagogiikka sijoittuu alkuperäiskansojen kasvatus- ja koulutus-tutkimuksen alaan. Kiinnostuksen kohteeksi nousee perinteisen tiedon rooli ja merkitys epämuodollisessa ja muodollisessa kasvatustapahtumassa. Alkuperäiskansojen kasvatus- ja koulutustutkimukset ovat keskittyneet erityisesti paradigman, epistemologian ja ontologian tarkastelun kautta tutkimuksen funktioon, käsitykseen tiedosta ja millä tavalla tietoa hankitaan. Näin voidaan välillisesti ja suoraan myös vaikuttaa opetusjärjestelyissä käsiteltävään tietoon, sisältöihin ja menetelmiin. (May & Aikman 2003.) Tutkimuksissa on pantu merkille koululaitoksen muutoksen tarve, kun järjestetään opetusta alkuperäiskansoille (Partington 2003; Hirvonen 2004; Keskitalo 2010). Yhdessä koulutuksen toimijoiden kanssa voidaan yhteisön tarpeiden pohjalta lähteä muuttamaan ongelmallisia käytänteitä.

Saamelaispedagogiikka tutkii ja kehittää kasvatus- ja koulutustilanteita institutionaalisissa ja ei-institutionaalisissa konteksteissa. Eli se koskee formaaleja ja nonformaaleja kasvatus- ja koulutusikäntänteitä. Saamelaispedagogiikan erityisyys on juuri siinä nykykoulutuksen kannalta, että siinä pohditaan nonformaalin kasvatuksen ja perinteisen tiedon roolia formaaleissa kasvatustituutioissa. Yhteisöjen ja yliopiston yhteistyö on tärkeää tässä yhteydessä. Saamelaispedagogiikan erityisyys on siinä, että se antaa toivoa koulutuksen kehittämiseen moninaisissa tilanteissa.

Useat tämän päivän tutkimukset keskittyvät tarkastelemaan saamelaispedagogiikkaa päiväkodissa, koulussa, keskiasteen koulutuksessa ja aikuiskoulutuksessa. Saamelaispedagogiikka on kiinteästi yhteydessä eri koulutuksellisiin kokonaisuuksiin, mutta siihen sisältyvät myös perheiden ja lasten hyvinvointi, mikä laajentaa termin merkityksellisyyttä entisestään (esim. Jannok Nutti 2007; Sarivaara 2012; Linkola 2014; Rahko-Ravanti 2014; Äärelä 2014). Saamelaispedagogiikka koskee kaikkea sitä kasvatus- ja koulutustoimintaa, joka on kosketuksissa saamelaisuuden kanssa. Näin esimerkiksi Suomen saamelaisalueen kouluissa olisi tarpeen kehittää saamelaispedagogiikkaa, joka ottaa huomioon koulujen erityistarpeet. Laajasti ymmärrettynä saamelaispedagogiikka koskettaa koko koulun toimintaa. Näin myös muut kuin saamenkieliseen luokkaopetukseen osallistuvat hyötyvät saamelaispedagogiikan tarjoamista ratkaisuksista.

Saamelaisopetusta ja koulua koskee myös nykyään superdiversiditeetti, koska assimilaation jälkeen ihmisten kielellinen tausta on moninaistunut. Kielenelvytystä tarvitsevat monet lapset, jotka eivät enää saa oppia kieltä perheissä tai suvuissa. Esimerkiksi 75 prosenttia Suomessa alle kouluikäisistä saamelaislapsista asuu saamelaisalueen ulkopuolella vailla koulun tarjoamaan tukea äidinkielelleen. Lapset saavat kerhomaista opetusta saameksi valituilla paikkakunnilla tai etäopetuksena usein koulun jälkeen.

2. Perinteinen saamelainen kasvatust

Asta Balton (1997) mukaan koulussa perinteinen saamelainen kasvatust perustuu kodin ja vanhempien kanssa tehtyyn yhteistyöhön, jossa saamelainen elämäntapa, aikuisen osallisuus, epäsuora kasvatust, vakiintuneet sosiaaliset käytännöt, perhe ja suku ovat tärkeässä asemassa. Kasvatust perustuu esimerkiksi tarinankerrontaan, luontoyhteyteen ja oppilaan itsenäisyyden kehittämiseen. Nämä seikat ovat hyvän oppimisen tunnusmerkkejä myös monien reformipedagogien mukaan kuten myös esimerkiksi Brunerin, Deweyn, Vygotskyn, Montessorin ja Freinet'n mukaan. Tällöin yhteistoiminnallisuus, käsitteellistäminen, toimin-

nallisuus, oppijoiden oma aktiivisuus sekä oppimisen konstruointi ovat tärkeitä tekijöitä opetusjärjestelyissä.

Balto (1997) konkretisoi saamelaisen perinteisen lastenkasvatustavan tarkoittavan työn ja leikin kautta oppimista. Balton mukaan saamelaiskasvatusta kuvaa erityisesti epäsuora kasvatusta. Hänen mukaansa saamelaislapset oppivat ikään kuin huomaamattaan ottamaan vastuuta tekemisistään ja olemisestaan yhdessä perheen ja ympäröivän sosiaalisen verkoston kanssa. Erilaisten lähestymistapojen, kuten kiusoittelun, *nárrideapmi*, tarkoituksena on lisätä lasten kestävyyttä ja sensitiivisyyttä ihmisten välisessä kommunikaatiossa ja samalla opettaa tiettyjä sosiaalisia rooleja lapsille. Muita epäsuoria kasvatustapoja ovat esimerkiksi lapsen huomion kiinnittäminen epämieluisissa tilanteissa muihin asioihin ja kolmannessa persoonassa puhuttelu. Lasten kasvatukseen liittyy myös tarinankerronta, jolla siirretään lapsille kulttuurista tietoa. Yksi keino on äänenkäyttö: lapselle puhutaan empaattisella ja ystävällisellä äänensävyllä. Lapsen erehtyessä vastuu voidaan jakaa toteamalla, että me olemme yhdessä tehneet asian ja oppineet seuraavia asioita ja seuraavalla kerralla voimme estää virheen toistumisen. Näin aikuinen ottaa osavastuun tapahtuneesta ja auttaa lasta selviämään haastavasti tilanteesta positiivisella tavalla. Hän myös sanottaa tapahtuman, jolloin lapsi konkreettisesti kuulee, millä lailla voi yhdessä toimien seuraavalla kerralla päästä tavoitteeseen.

Cecilie Jávon (2003) vertailevan tutkimuksen mukaan saamelaisvanhemmat ovat valtaväestön vanhempia sallivampia lasten kasvatuksessa. Tällä voi olla vaikutusta saamelaisessa kontekstissa operoivan koulun sosiaaliseen ilmapiiriin ja oppilaiden toimintaan. Kotona totutut käyttäytymismallit voivat joutua koulussa törmäyskurssille. Muun muassa läheisempi suhde aikuisiin sekä oma-aloitteisuus ruokailussa ja nukkumisessa ovat tavallisempia saamelaisperheissä kuin valtaväestöön kuuluvissa perheissä. Tutkimus osoittaa, että saamelaislapsia kannustetaan olemaan vapaampia ja itsenäisempiä kuin valtaväestöön kuuluvia lapsia. Lisäksi saamelaisvanhemmat kertoivat käyttävänsä epäsuoraa kontrollointia enemmän, mutta eivät suvainneet lapsen aggression ilmenemistä kiukutteluna ja pahantuulisuutena. Myöskään kateellisuuden osoittaminen ei ollut sallittua saamelaisperheissä. Aimo Aikion (2007) mukaan saamelaisen perinteisen kasvatuksen tarkoituksena on ollut valmentaa lapsia pärjäämään vaihtelevissa ja vaativissa olosuhteissa ja luonnonoloissa. Voi ajatella myös niin, että lasten tulee saada kulttuurisia taitoja pärjätäkseen moninaisissa kulttuurisissa tilanteissa. Ystävyys- ja neuvottelutaidot ovat tärkeitä, kun halutaan tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa. Saamelainen perinteinen kasvatusta on sopeutuma vastaamaan vaihteleviin ja haastaviin olosuhteisiin.

3. Saamelaispedagogiikka koulussa

Saamelaispedagogiikan kehittämisessä keskeinen kysymys on, miten hyödyntää saamelaista kulttuuriperintöä sekä filosofiaa ja löytää niistä ratkaisuja ja malleja pohjoisen alueen saamelaisopetuksen vaikutusalueelle. Myös muiden alkuperäiskansojen koulukokeiluista voidaan oppia. On edelleen syytä pohdita, mitä reformipedagogien innovaatioista voisi ammentaa saamelaisalueen kouluihin. Esimerkiksi oppimateriaalipulaan montessoripedagogiikan mallin mukaan auttaisi sellainen ratkaisu, jossa oppilaat valmistavat oppimateriaalin itse. Freinetpedagogiikassa luovutaan perinteisistä luokka-, aine- ja tuntijaoista, jolloin opetusta määrittävät erilainen ongelmanratkaisu ja ilmiöpohjaisuus. Steinerpedagogiikka hyödyntää oppilaan herkkyyksia toteuttaen opetuksen ilman oppikirjoja. Digitalisaatio ja innovaatiot hyödyntävät myös saamelaisopetusta, sillä oppimateriaalipulaa voidaan hyödyntää uudenmedian tarjoamalla ratkaisuilla toivottavasti jo lähitulevaisuudessa enenevässä määrin.

Saamelaispedagogiikan kehittymiseksi olennaista on luoda sellainen opetus- ja kasvatustarvike, joka on nykyistä lähempänä paikallisen yhteiskunnan tarpeita. Koulutuksen sisällöissä paikallisen yhteisön oma kulttuuri ja perinne, sen arvot, kertomukset, odotukset, normit, roolit, seremoniat ja rituaalit vahvistavat kulttuurista moninaisuutta opetuksessa (Keskitalo, Määttä & Uusi-autti 2014). Saamelaispedagogiikan vahvistumiseksi ei riitä pelkkä yksittäisten opetuksellisten asioiden korjaaminen, vaan monin palasin joudutaan etsimään laajempien kokonaisuuksien ratkaisuja. Saamelaiseen opetukseen vaikuttaa makrotason kysymykset, jotka vaikuttavat myös mikrotason onnistumiseen. Erilaiset kulttuuriset logiikat sijoitettuna epäsymmetrisiin voimasuhteisiin haastavat ottamaan koulun pedagogiikan vakavasti.

Saamelaispedagogiikan mukaisesti järjestetyssä opetuksessa (taulukko 1) lähtökohtana on oppilaan aktiivisuus. Tällöin opettaja ei ole auktoriteetti, vaan ohjaaja, neuvoja ja oppimisen mahdollistaja. Opetussuunnitelmassa korostuvat paikalliset ja saamelaiskulttuuria arvostavat ja vahvistavat tekijät. Opetustavoitteet ovat kulttuurisensitiiviset, huomioivat perinteisen tiedon ja perustuvat yhteistyölle ympäröivän yhteisön kanssa. Aikakäsitys on syklinen ja joustava. Paikkakäsitys on luokkahuonetta laajempi sisältäen luontoyhteyden. Opetuksen tietokäsitys perustuu kokonaisvaltaisuudelle. Opetusjärjestelyt ovat sosiaalikonstruktivismiin perusteita noudattavia. Vuorovaikutus ympäröivän yhteisön kanssa perustuu laajaan yhteistyöhön. (Keskitalo 2010.)

Opettajat tarvitsevat tukea moninaisessa tilanteessa toimimiseen. Moninainen tilanne voi tuoda opetukseen epävarmuutta ja monikielisestä pedagogisesta työstä johtuvia ongelmia, joita olisi voitava käsitellä ja purkaa pedagogisissa tiimeissä. Tällainen tuki on kuitenkin toistaiseksi vähäistä. Opetuksen tilanteeseen vaikuttaa ympäristössä käyty keskustelu ja minkä sävyistä se on. Opettajien

Taulukko 1. Saamelaispedagogiikan erityispiirteet (Keskitalo, Määttä & Uusiautti 2014, 89).

Oppilaan rooli	Aktiivinen, itsenäinen, joustava
Opettajan rooli	Neuvova, ohjaava, luottava
Opetussuunnitelma	Paikallinen, saamelaiskulttuuria arvostava ja vahvistava
Opetustavoitteet	Kulttuurisensitiiviset ja perinteisen tiedon huomioiva, perustuen yhteistyölle ympäröivän yhteisön kanssa
Aikakäsitys	Syklinen, joustava
Paikkakäsitys	Luokahuonetta laajempi, luontoyhteys
Tietokäsitys	Kokonaisvaltaisuus, sosiaalikonstruktivisuus
Vuorovaikutus	Yhteisöllisyys ja yhteistyö

tulee voida osata vastata ja tarttua negatiiviseen keskusteluun. Näin voidaan tarttua ajoissa mahdollisiin konflikteihin ja niiden syntyminen ehkäisemiseen. Konfliktit ovat usein väistämättömiä moninaisissa koulutustilanteissa. Niiden käsittely pedagogisella asiantuntemuksella on tärkeää. Hallinnon ja johdon tuki on myös merkityksellistä. Taloudellinen panostus ja oppimateriaalitalanteen käsitteleminen sekä ymmärrys olemassa olevia ongelmia kohtaan ovat erittäin tärkeitä, jotta niihin voidaan löytää pedagogisesti kestäviä ratkaisuja. Oppilastekijöihin vaikuttaa monikielisyys ja mahdolliset erityispedagogiset tekijät. Opettajat joutuvat vastaamaan myös vanhempien odotuksiin.

3.1. Saamelaisen elämäntavan ja vuotuiskierron huomiointi

Saamelaisen mielenmaisemassa on luonnolla ollut tärkeä merkitys. Vielä tänäkin päivänä pyynti-, keräily-, kalastus- ja porokulttuurille ominainen kahdeksan vuodenajan kierto näkyy saamelaisen ihmisen elämässä jokapäiväisissä toimituksissa. Kahdeksan vuodenajan kierron merkityksellisyys lapsille ja nuorille on syytä pitää koulussa tärkeässä roolissa. Luonnon ilmiöiden tarkkailu, sääilmiöt, kuun ja auringon kierto ja vuodenaikojen vaihtumisen seuraaminen ovat tärkeitä rutiineja. Näitä taitoja on syytä harjoituttaa koulussa. Vuodenaikatyöt heijastuvat myös koulutyöhön. Lapset saattavat olla levottomia poroerotusten aikaan tai kevätauringon paistaessa, jolloin ajatukset ovat tunturissa moottorikelkan ja pilkkimisen parissa. Saamelaisilla aikakäsitys poikkeaa valtaväestön lineaarisesta aikakäsityksestä. Saamelainen haluaa välttää kellon kanssa elämistä. Toki koulutyössä kellon kanssa eläminen voi olla yleensä välttämättömyys – alkaahan koulu tiettyyn aikaan ja päättyy tiettyyn aikaan. (Guttorm & Keskitalo

2016, 27.) Kouluajan käyttöä voidaan tarkastella kriittisesti, jotta ajankäytöllä oppilaat sosialisoitaisiin kahdeksaan vuodenaikaan ja joustavaan ajankäyttöön.

Käsityöt, merkkipäivät, kertomaperinne, perinneruoat, luonto ja paikannimet sekä pukeutuminen saamenpukuihin kuuluvat saamelaiseen elämäntapaan. Saamelainen käsityöperinne (*duodji*) ja käsityötaito ovat saamelaiskulttuuriin kuuluvaa perinteen jatkumoa. Saamenkäsityöstä puhuttaessa tarkoitetaan sekä pehmeistä että kovista materiaaleista valmistettavia käyttöesineitä ja vaatteita. Kauneus, siisteys ja käytännöllisyys toteutuvat saamelaisessa käsityössä. Alueellinen ruokaperinne on myös tärkeä huomioida koulussa. Oppilaiden kanssa valmistetaan perinneruokia ja näitä voidaan tarjota myös vieraille. (Guttorm & Keskitalo 2016, 28.) Saamelaiskulttuurista on paljon ammennettavaa koulutyöhön. Monia perinnetietoja ja -taitoja on edelleen häviämässä ja niitä olisi tärkeää pitää yllä ja elvyttää. Koulun olisi tärkeää käydä arvokeskustelua siitä, mitä se voisi omassa opetustyössään huomioida.

4. Kulttuurisensitiivisyys

Maailma on entistä moninaisempi, joten koulun täytyy suhtautua tähän ilmiöön kulttuurisensitiivisesti. Kouluun vaikuttaa enenevässä määrin muutos yhteiskulttuurista kohti kulttuurien välistä kommunikointia, jolloin painotetaan laajaa yhteistyötä erilaisissa yhteyksissä. Saamelaisessa kouluhistoriassa jopa 1970-luvun loppuun painotettiin suomalaisuutta ja suomen kieltä opetuksessa. Maailman ei ajatella enää olevan yhden (valta)kulttuurisen skeeman varaan rakentunut. Tällöin kulttuurirelatiivinen eli kulttuurisesti merkityksellinen koulu ja opetus/oppiminen korostuvat. Kulttuurirelatiivisyys tarkoittaa sitä, että tapahtumat tai toimenpiteet voidaan selittää tietyn kulttuurisen raamin kautta. Jokainen kulttuuri on sidoksissa tiettyyn kulttuuriseen karttaan. Se tarkoittaa sitä, että kun ihminen elää omassa kulttuurisessa raamissaan, se näkyy jokaisen ihmisen maailmankuvassa ja käsitteissä. Kulttuurisesti merkityksekkään ajattelun korostamisen tarkoituksena on auttaa avaamaan silmät maailman moninaisuudelle ja tunnustamaan se, jota ei muutoin pidettäisi merkityksellisenä vaan itsestäänselvyytenä. Tämä ei kuitenkaan automaattisesti auta ymmärtämään toisen ajatuksia.

Saamelaisalueella ja saamelaisopetuksen vaikutusalueella tulisi toimia moninaisen kulttuurisen kartan perusteella. Silloin ”perinteinen” suomalainen ja länsimainen koulu saavat uusia merkityksiä ja vaatimuksia. Oppilaat voivat identifioitua hyvin monenlaisten taustojensa takia moniin ja monenlaisiin kulttuureihin. Heille pitää koulussa syntyä tunne, että nämä kaikki kulttuuriset moninaisuudet ovat yhtä arvokkaita ja merkityksellisiä. Kulttuurisensitiivi-

syys (*cultural sensitivity*) kasvatuksen alan yhteydessä tarkoittaa kulttuurisesti herkkää koulua ja opetusta. Lähtökohtana on tietoisuus kulttuurisista eroista ja samanlaisuuksista sekä siitä, että ne vaikuttavat arvoihin, oppimiseen ja käyttäytymiseen. Koulutuksen järjestämisessä kulttuurisensitiivisyys on huomioitava siten, että sillä on vaikutusta yhteistyöhön ja sen onnistumiseen. Kun koulu ottaa huomioon oppilaiden erilaiset taustat, se lisää oppilaiden osallisuuden tunnetta ja turvallisuuden kokemusta. Osallisuus on oppimisen kannalta tärkeää, sillä se auttaa uusien taitojen oppimisessa. Kulttuurisensitiivisyys merkitsee toinen toisensa kulttuurin ja moninaisuuden arvostamista. On tärkeää muistaa, että kulttuurinen moninaisuus vaikuttaa ihmisten väliseen kommunikointiin ja osallistumiseen monella tavalla opetuksessa ja kohtaamisessa.

Kulttuurisensitiivisyys toteutuu, kun halutaan sovittaa kommunikointi ja käytös niin, että se huomioi toisen ihmisen kulttuuriset normit. Silloin halutaan oppia toisen kulttuurin perinteistä ja ominaispiirteistä. Toisten kulttuureihin ja moninaisiin identiteetteihin suhtaudutaan ihmisoikeudellisten periaatteiden mukaan kunnioittaen ja arvostaen. Monikielisten ja monikulttuuristen ihmisten identiteetti on joustava ja moninainen. Kulttuurisensitiivisyys merkitsee sitä, ettei tuomitse ketään. Kasvatusalan ammattilaisen on huolehdittava siitä, että kulttuurieroista huolimatta kommunikointi voisi jatkua. Mitä enemmän tunnet tietyn kulttuurin ominaispiirteitä, sen parempi mahdollisuus on joustavaan kommunikointiin. Avoimuus, välittäminen ja ihmisen erityisyyden kunnioittaminen ovat joustavan kommunikoinnin erityispiirteitä kulttuurisista eroista huolimatta. Ohjeena kulttuurisensitiivistä koulua järjestettäessä on kiinnittää huomio mahdollisuuksiin, ei esteisiin.

Kulttuurisensitiivinen opetus ottaa huomioon paikalliskulttuurin ja oppilaiden taustan sekä heidän kokemuksensa. Nämä ainekset rakentuvat opetuksen lähtökohdiksi. Paikallisuus on koulutuksen järjestämisen tärkeä arvo, jossa lisäksi huomioidaan sukupuoli, yksilöt, ryhmät, kielet ja etniset taustat. Koulun toiminta, opintosisällöt ja opetusmateriaalit tukevat jokaisen oppilaan kokonaisvaltaista kehitystä. Tämä tarkoittaa silloin sitä, että saamelaisuus ja kulttuurienvälisyys/monikulttuurisuus olisivat koulukäytänteissä normeja pohjoisilla alueilla ja tilanteissa, joissa saamelaiskulttuuri ja saamen kieli ovat kosketuksissa jollakin tavalla. Silloin täytyy ottaa myös kantaa monikielisyyteen. Tärkeä kysymys on, että voivatko kaikki oppia saamea etnisyydestä huolimatta. Kysymys koskee paitsi oppilaita, niin myös koko yhteisöä. Kun puhutaan radikaalista inklusiivisesta monikulttuurisuudesta, niin silloin saamea voivat oppia kaikki taustastaan huolimatta. Koulutuksen järjestäjät mahdollistavat saamen kielen oppimisen päivähoidosta aikuiskoulutukseen.

Kulttuurisensitiivisyys näkyy oppimateriaaleissa siten, että se ottaa huomioon paikalliskulttuurin. Esimerkiksi saamenkieliset oppimateriaalit eivät ole vain käännöksiä valtakulttuurin oppikirjoista. Myös suomenkielisessä oppimateri-

aalissa on oltava paikallisia elementtejä mukana. Saamelaisalueen erityispiirteet asettavat siten haasteita kummallakin kielellä annettavaan opetukseen, ei vain saamenkieliseen opetukseen. Myös opetuksen organisointiin kiinnitetään huomiota. Koulussa täytyy pohtia, miten ilmiöpohjaisuuteen tartutaan. Silloin esimerkiksi 45 minuuttiset oppitunnit, ainejakoisuus, opettajajohtoisuus ja opetuksen pirstalemaisuus joutuvat uudelleentarkastelun kohteeksi. Opetus ei ole erityisen kulttuurisensitiivistä, jos se järjestetään tiukan länsimaisen koulukulttuurin mukaisesti. Uusi opetussuunnitelma on tuomassa muutoksen suomalaiseen kouluun, joka tuo positiivisia mahdollisuuksia saamelaisalueen kouluihin. Ilmiöpohjaisuus on uuden opetussuunnitelman ratkaisu opetuksen pirstaleisuuteen.

5. Saamelainen puhekulttuuri ja kommunikointitavat

Saamelaisuus sisältää erilaisia kulttuuriin kuuluvia kommunikoinnin normeja ja sääntöjä. *Miten luottamuksellinen suhde rakennetaan? Miten onnistutaan kommunikoinnissa?*

Saamelainen kommunikointitapa ei ole käskevää, osoittelevaa, määräilevää tai näkyvästi kontrolloimaan pyrkivää. Sen sijaan kieli on vivahteikasta, monimerkityksistä, vähäeleistä mutta yksityiskohtaista. Oppilaan kertomaa voi olla vaikeaa ymmärtää ja hänen voi olla lisäksi hankala kertoa ymmärrettävällä tavalla ajatuksiaan ja tuntemuksiaan sellaiselle henkilölle, joka ei tunne kulttuuriin sisältyvää puhekulttuuria ja kommunikointitapoja. Myös vanhempien kanssa kommunikointi ja luottamuksen rakentaminen voi viedä aikaa. Hiljaisuus ei saamelaisuudessa merkitse välttämättä myöntymisen merkkiä, vaan voi olla jopa erimielisyyden ilmaus. (Guttorm & Keskitalo 2016.)

Saamelaiseen puhe- ja kommunikointitapaan liittyy erilaisia *kiertoilmaisuja*, jotka voivat muun muassa tarkoittaa sitä, että asioista puhutaan tarinoiden tai toisen ihmisen kautta viestiä tuoden. Asiaa voidaan lähestyä varovasti edeten ja puhellen oppilaiden elämismailmaan liittyvistä asioista. Saamelaisen perhekeskeisyys ja yhteisöllisyys voivat näkyä tavallisissa arjen kommunikointitilanteissa. Yhteisöllisyys, perhe- ja sukulaisuussuhteet ovat olleet saamelaisen kulttuurin voimavara. Yhteisön tapana on ollut auttaa toisiaan erilaisissa arkielämän tilanteissa. Muuttunut tilanne on hajottanut näitä perinteisiä sosiaalisia käytänteitä.

Opettajien olisi syytä tiedostaa, miten perheillä ja suvuilla on tapana käsitellä asioita ja puhua niistä ulkopuolisille. Joskus perheen ja suvun vaikeuksista ja ongelmista vaikeneminen voi estää asioiden esille ottamisen ja käsittelyn yhdessä koulussa. Koulutoimen on hyvä ottaa toiminnassaan huomioon saame-

laisyhteisöjen tavat hoitaa keskinäisiä suhteitaan. Luottamuksen saavuttaminen on erityisen tärkeää, sillä saamelaisessa kulttuurissa ei ole yleensä ollut tapana tuoda ulkopuolisten tietoon perheen ja suvun sisäisiä asioita. Saamelaiselle puhekulttuurille on ominaista humoristinen ja leikillinen tapa esittää asioita. Vaikeita asioita tuodaan usein esille leikin ja huumorin varjolla. Asioista on helpompaa puhua työn ja tekemisen lomassa. Erilaisen tekemisen yhteydessä vaikeammastakin asiasta puhuminen helpottuu. Kulttuurin tunteminen, yhteinen kieli ja saamelaisten kommunikointitapojen tunteminen auttaa luottamuksen saavuttamisessa. (Guttorm & Keskitalo 2016.)

6. Lopuksi

Opetussuunnitelman uudistuksen yhteydessä saamelaispedagogiikan ajatukset kokonaisvaltaisesta oppimisesta ja paikallis- ja luontopainotteisuudesta ovat tärkeä lisä ilmiöpohjaisen pedagogiikan lanseeraamisessa. Lapin läänin koulujen ja opettajien on tärkeä tuntee myös saamelaisopetuksen ja saamelaispedagogiikan erityispiirteet voidakseen tukea moninaisia oppilaita erilaisissa konteksteissa.

Kun saamelaisalueen nuoret siirtyvät peruskoulusta toisen asteen opintoihin, on merkityksellistä millaisen kiinnityksen he ovat saaneet paikalliskulttuurihinsa. Saamelaispedagogiikan erityisyys on siinä, että se tukee oppilaiden identiteettejä ja kiinnittymistä niihin paikkoihin, jotka ovat heille merkityksellisiä. Ajatuksena on, että nuoret voisivat opiskella ja palata pohjoisiin kyliin. Haasteena on rajoitettu mahdollisuus kouluttautua saamelaisalueella. Saamelaisalueen koulutuskeskus ja lukiot tarjoavat opintoja, mutta osa nuorista lähtee isompiin paikkoihin opiskelemaan peruskoulun jälkeen. Saamelaisalueen koulutuskeskuksen ja Sámi allaskuvlan olisi tärkeä tavata peruskoulunsa ja lukion päättäviä oppilaita, jotta heidät tavoitettaisiin ja voitaisiin kertoa paikallisympäristöissä olevasta opintotarjonnasta. Myös opinto-ohjaajat ovat merkittävässä roolissa. Nuorille voisi avautua uudenlainen näköala saamelaiskulttuuriin heidän opiskellessaan lähellä kotiseutujaan aloja, jotka mitä varmimmin myös tarjoavat koulutuksen, jonka avulla voi työllistyä kotiseudulle.

Lähteet

- Aikio, Aimo (2007). *Saamelainen elämänpolitiikka*. Rovaniemi: Lapin Yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisematon lisensiaatintutkielma.
- Balto, Asta (1997). *Sámi mánáid bajásgeassin nuppástuvvá*. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Guttorm, Milja & Pigga Keskitalo (2016). *Opetushenkilöstön työkalupakki. Moninainen koulu Suomen saamelaisalueella*. Utsjoki: Áilegas giellasiida – saamenkielisten palveluiden kehittäminen –hanke.
- Hirvonen, Vuokko (2003). *Mo sámáidahttit skuvlla? Kárášjohka: ČálliidLágádus*.
- Jannok Nutti, Ylva (2007). *Matematisk tankesätt inom den samiska kulturen*. Luleå University of Technology. Licentiate thesis. Saatavilla: www.ltu.se/cms_fs/1.80294!/file/samisk.pdf. Luettu 13.8.2016.
- Jávo, Anne Cecilie (2003). *Child-rearing and child behavior problems in a Sami population: A cross-cultural study of families with preschool children*. Karasjok: University of Tromsø, Child and Adolescent Psychiatric Clinic.
- Keskitalo, Pigga (2010). *Saamelaiskoulun kulttuurisensitiivisyyttä etsimässä kasvatustieteen keinoin*. *Diedut 1/2010*. Guovdageaidnu: Sámi allaskuvla.
- Keskitalo, Pigga, Kaarina Määttä & Satu Uusiautti (2014). Saamelaispedagogiikan peruspiirteet. Pigga Keskitalo, Satu Uusiautti, Erika Sarivaara & Kaarina Määttä (toim.), *Saamelaispedagogiikan ydinkysymysten äärellä*. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino, 89–109.
- Linkola, Inker-Anni (2014). *Saamelaisen koulun kielimaisema: Etnografinen tutkimus saamen kielestä toisen asteen oppilaitoksessa*. *Diedut 2/2014*. Guovdageaidnu: Sámi allaskuvla.
- May, Stephen & Aikman, Sheila (2003). Indigenous Education: Addressing Current Issues and Developments. *Comparative Education*, 39 (2), 139–145.
- Partington, Gary (2003). Why Indigenous Issues are an Essential Component of Teacher Education Programs. *Australian Journal of Teacher Education*, 27 (2). Saatavilla: <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1320&context=ajte>. Luettu 11.7.2016.
- Rahko-Ravantti, Rauna (2014). Saamelaisopetuksen toiseus. Pigga Keskitalo, Satu Uusiautti, Erika Sarivaara & Kaarina Määttä (toim.), *Saamelaispedagogiikan ydinkysymysten äärellä*. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino, 125–135.
- Rahko-Ravantti, Rauna (2016). *Saamelaisopetus Suomessa. Tutkimus saamelaisopettajien opetustyöstä suomalaiskouluissa*. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Sarivaara, Erika (2012). Statuksettomat saamelaiset. Paikantumisia saamelaisuuden rajoilla. *Diedut 2/2012*. Guovdageaidnu: Sámi allaskuvla. Saatavilla: http://www.nb.no/idtjeneste/URN:NBN:no-bibsys_brage_30768. Luettu 10.10.2016.

Äärelä, Rauni (2014). Saamenkielinen kielikylpy Suomessa. Pigga Keskitalo, Satu Uusiautti, Erika Sarivaara & Kaarina Määttä (toim.), *Saamelaispedagogiikan ydinkysymysten äärellä*. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino, 189–202.

Äärelä, Rauni (2016). *"Dat ii leat dušše dat giella." ["Se ei ole vain se kieli"]*: Tapaus-tutkimus saamenkielisestä kielipesästä saamelaisessa varhaiskasvatuksessa. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.



© Wikimedia Commons (kuvaaja tuntematon).



Haasteena saavuttaa onnistunut koulupolku

1. Koulutuksen tasa-arvo

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2016) mukaan maahanmuuttajien koulutuksen tavoitteena on antaa valmiuksia toimia tasavertaisesti suomalaisessa yhteiskunnassa sekä pitää yllä ja kehittää omaa kulttuuri-identiteettiä ja äidinkieltä. Tavoitteena on myös mahdollisimman toimiva kaksikielisyys: suomen tai ruotsin kielen hallitseminen. Maahanmuuttajaoppilaille, joiden suomen tai ruotsin kielen taidon ei arvioida olevan äidinkielen tasoinen, opetetaan perusopetuksessa äidinkielen oppimäärän sijaan suomea tai ruotsia toisena kielenä, S2/R2. Maahanmuuttajille voidaan mahdollisuuksien mukaan järjestää myös oman äidinkielen opetusta. (Opetusministeriö 2009.)

Maahanmuuttajien toisen asteen koulusiirtymää kehystää tavoite tasa-arvoisista koulutusmahdollisuuksista. Tavoitteena on, että perusopetuksen jälkeiset jatkokoulutusmahdollisuudet turvataan koko ikäluokalle. Lukiossa maahanmuuttaja voi opiskella suomen tai ruotsin kieltä suomi tai ruotsi toisena kieleenä -oppimäärän mukaan ja omaa äidinkieltään. Ylioppilastutkintoon kuuluva äidinkielen koe voi perustua suomi tai ruotsi toisena kielenä -oppimäärään, jos kokelaan oma äidinkieli ei ole suomi, ruotsi tai saame. Ylioppilastutkintolautakunta voi ottaa arvostelussa huomioon sen, että kokelaan äidinkieli on muu kuin se kieli, jolla hän suorittaa tutkinnon. Ammatillisen peruskoulutuksen opiskelijavalintaan sovelletaan harkintaan perustuvaa valintaa, jossa voidaan ottaa huomioon opiskelijan henkilöön liittyviä syitä ja poiketa valintapistemäärästä. Tällaisia syitä voivat olla muun muassa koulutodistuksen puuttuminen tai todistusten vertailuvaikeudet. Hakijan koulutustarve ja edellytykset suoriutua opinnoista (esimerkiksi riittävä kielitaito) tulee arvioida ja ottaa huomioon, kun valintapistemäärästä poiketaan. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016.)

Maahanmuuttajataustaisille lapsille ja nuorille suunnattu koulutus on osa yleistä koulutusjärjestelmää. Nuorten koulusiirtymät ovat osoittautuneet kui-

tenkin haasteellisiksi suomalaisessa koulutusjärjestelmässä: heitä siirtyy peruskoulusta lukiokoulutukseen ja sieltä edelleen korkeakouluihin vähän suhteessa kantaväestöön. Myös ammatilliseen koulutukseen osallistuminen on kantaväestöä vähäisempää ja opintojen keskeyttäminen on yleistä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012.)

Yhteiskunnallisessa keskustelussa onkin jo pitkään puhuttu siitä, miten maahanmuuttajanuoret kotoutuvat ja etenevät koulutuspolullaan, kun he muuttavat uuteen asuinmaahansa ja usein erilaisen koulutusjärjestelmän piiriin kuin mitä on ollut synnyinmaassa. Erityistä huomiota on kiinnitetty niihin maahanmuuttajanuoriin, jotka saapuvat Suomeen oppivelvollisuusiän loppupuolella tai oppivelvollisuusiän jälkeen. Tärkeä onkin havaita, että maahanmuuttajat voivat kohdata yhtäaikaaisesti monia siirtymiä, jotka liittyvät yhtäältä muuttoon, yhteiskuntaan ja kulttuuriin, toisaalta nuoruuden kehityksellisiin siirtymiin ja kolmanneksi toiselle koulutusasteelle siirtymiseen (ks. Holopainen 2015). Maahanmuuton tulevaisuus 2020-strategiassa tuodaankin esille, että maahanmuuttajataustaiset nuoret jäävät selvästi useammin peruskoulun jälkeisten jatko-opintojen ulkopuolelle kuin kantaväestö. Lasten ja nuorten kotoutumisen, etenkin kielitaidon ja muiden opiskeluvälmiuksien tukemisen tulee olla pitkäjänteistä ja riittävää. Strategian mukaan erityistä huomiota tulee kiinnittää etenkin yläkouluikäisinä tulleisiin ja oppivelvollisuusiän ylittäneisiin, joilta puuttuu yleissivistävä koulutus. (Sisäministeriö 2013.) Kotoutumisprosessissa joustavat koulutusratkaisut ja yksilöllinen ohjaus ovat erittäin tärkeitä (Björklund 2014). Koulutuspolkujen mahdolliset pullonkaulat tulisi identifioida ja ratkaista, jotta eri ryhmillä olisi yhtäläiset etenemisen edellytykset (Martikainen & Haikkola 2010).

2. Koulusiirtymiin vaikuttavat tekijät

2.1. Omakohtaiset tekijät

Toisen asteen siirtymiin vaikuttavat tekijät voidaan jakaa nuorten omakohtaisiin, rakenteellisiin ja ohjauksellisiin tekijöihin (Holopainen 2015). Nuoren omakohtaisiin tekijöihin luetaan esimerkiksi opiskelutaidot, opintomenestys, opintoihin sitoutuminen, koulutus- ja kotitausta, koulutusodotukset ja -valinnat sekä motivaatio. Maahanmuuttoikäällä on merkitystä: onko yksilö alle kouluikäinen ja käy siten koko koulutuspolkunsa uudessa asuinmaassaan, vai onko hän esimerkiksi teini-ikäinen ja onko taustalla toisen koulukulttuurin opintoja. Juuri teini-ikäisiä Suomeen tulleet ovat pitkään olleet aliedustettuina etenkin lukio- ja sitä myötä myös korkeakoulutuksessa. (ks. Aine & Simik 2011).

Myrskylän (2011, 14) tutkimuksen mukaan maahanmuuttajanuoret ovat vaarassa syrjäytyä yhteiskunnasta. Lapissa, johon Opintie sujuvaksi -hanke kohdistuu, on paljon nuoria maahanmuuttajia, jotka ovat vaarassa joutua syrjään. Syynä voi olla se, että pohjoisesta puuttuu mahdollisuuksia osallistumiseen, paikallisille työmarkkinoille pääsy on vaikeaa ja omaa kulttuuria tukevia aktiviteetteja ei juuri ole. Alueellisia eroja voi olla. Myös taloudelliset mahdollisuudet elää mielekästä elämää ovat heikommat verrattuna eteläiseen Suomeen, eikä asenneilmapiiri maahanmuuttajia kohtaan ole niin positiivinen (Yeasmin 2012; Mäntymaa 2015). Ilman koulutusta, säännöllistä harrastustoimintaa tai suosiollista ilmapiiriä, on yhteiskuntaan kiinnittyminen vaikeaa. Ystävystyminen toisten kanssa on yksi tärkeä asia, joka lisää henkistä hyvinvointia. Jos maahanmuuttajataustaiset nuoret ovat tekemisissä vain oman kulttuurinsa nuorten kanssa, se ei auta heitä kotoutumaan uuteen maahan, lisää ymmärrystä sosiaalisista suhteista tai uuden maan kansalaisten toiminnasta. Nuoret tarvitsevat valtaväestöön kuuluvien ihmisten tukea.

Tätä asiaa on tutkittu Lapin näkökulmasta (Sutinen 2010; Opetussuunnitelma 2016) ja huomattu, että myös paikalliset oppilaat voivat tukea maahanmuuttajaoppilaiden sopeutumista. Ystävystyminen paikallisten oppilaiden kanssa ja tiiviimpi kouluyhteistyö maahanmuuttajaoppilaiden ja paikallisten oppilaiden välillä ovat tehokkaita keinoja toistensa kulttuurien ymmärtämiseen. Tutkimuksessa selvisi, että joissakin yläkouluissa oli hyvin monimuotoisia luokkia, kun taas toisissa vähemmistöt oli sijoitettu omiin luokkiinsa, esimerkiksi samaan uskontokuntaan kuuluvat olivat samalla luokalla. Tämä voi saada oppilaat tuntemaan itsensä erilaisiksi ja voi vähentää oppilaiden mielenkiintoa koulunkäyntiä kohtaan. Vanhempien mukaan Lapissa koulua käyvät 1.–6.-luokkalaiset maahanmuuttajaoppilaat ovat kuitenkin suhteellisen tyytyväisiä. (Sutinen 2010.)

2.2. Rakenteelliset tekijät

Maahanmuuttajanuoret elävät kahden kulttuurin välissä joka päivä. Toisaalla on oma perhe ja perheen kulttuurista ja toisaalla uuden maan kulttuuri tapoineen. Eläminen näiden kahden kulttuurin välissä on taiteilua ja voi aiheuttaa vaikeuksia kotoutua täydellisesti uuteen maahan. Nuorilla on haasteita edessä ja stressiä kotoutumisessaan. Maahanmuuttajaperheillä ja yhteiskunnalla on suuri rooli maahanmuuttajanuorten kotouttamisessa. Usein maahanmuuttajaperheet ovat huolissaan, kun heidän lapsensa ottavat vaikutteita uuden kotimaan kulttuurista ja toisaalta yhteiskunta ei ole tietoinen maahanmuuttajaperheiden erilaisista tarpeista uudessa kotimaassa. (Yeasmin 2012.) Olisikin tärkeä tukea perheitä, jotta he osaavat toimia monimuotoisen lähestymistavan mukaisesti nuorten kotouttamisessa. Maahanmuuttajaperheet jäivät usein

esimerkiksi koulukeskustelun ulkopuolelle. Tähän voi vaikuttaa esimerkiksi heikko suomen kielen taito, vähäinen ymmärrys Suomen koulukulttuurista ja koulutuspolitiikasta.

Vahva panostus kouluun ja kouluttautumiseen voivat vähentää syrjäytymistä, kun nuorta autetaan etenemään opinnoissaan tehokkaasti, ts. ulkomailla syntyneiltä nuorilta voi vaatia enemmän, jotta he suoriutuisivat opinnoista onnistuneesti (Essomba 2014). Tutkimustulosten mukaan maahanmuuttajanuorten opetuksen tasoa nostamalla heitä autetaan kotoutumaan uuteen yhteiskuntaan (OECD 2015a).

Perheen rooli on todettu maahanmuuttajien siirtymässä tärkeäksi. Maahanmuuton yhteydessä perheen rooli ja merkitys voi juuri korostua, kun muut aiemmat sosiaaliset verkostot heikentyvät muutettaessa uuteen ympäristöön (Martikainen & Haikkola 2010). Vanhempien vaillinaiset tiedot ja epärealistiset odotukset suomalaisesta koulutusjärjestelmästä tekevät kuitenkin maahanmuuttajanuorten valinnoista normaalia vaikeampia (Aine & Simik 2011). Vanhemmilla voi olla ylimitoitettuja odotuksia lapsensa menestymiselle koulutusjärjestelmässä, esimerkiksi ajatus siitä, että lapsesta tulee lääkäri, vaikka "realiteetit" eivät sitä tukisikaan (esim. Holopainen 2015). Vanhempien hyvä työllisyys, mutta etenkin heidän sosiaalinen pääomansa ja usko koulutuksen merkitykseen vaikuttavat nuorten koulutusajatteluun. Kannustamisella nuorta koulutukseen vanhemmat näkevät lastensa pyrkivän kohti parempaa elämää: he näkevät lastensa menestyksen myös koko perheen menestyksenä ja etuna. Koulutettujen vanhempien lapset pyrkivätkin yleisesti korkeaan koulutukseen. Koulutuksellisiin valintoihin vaikuttavat jossain määrin vanhempien lisäksi myös sisarukset ja ystävät. (Kyntölä 2011.)

Myös nuoret itse antavat vanhemmilleen ja perheelleen suuren merkityksen, kun he pohtivat omaa koulutus- ja ammatinvalintaansa, mikä ilmenee Peltolan (2010) tutkimuksessa. Usea on korostanut vanhemmiltaan saamaansa tukea ja ohjausta. Myös perheen emotionaalinen ja sosiaalinen tuki korostuvat nuorten puheessa (ks. Björklund 2014). Puutteellisen kielitaidon vuoksi vanhempien sisällöllinen avustaminen koulutyössä on ollut vaikeaa (esim. Migrant Integration Policy Index 2015), ja koulutusjärjestelmän heikon tuntemuksen vuoksi nuoret ovat olleet muiden tietolähteiden, kuten sisarusten ja vertaisryhmien, varassa.

Vaikka nuori saavuttaisi kulttuurisen ja kielellisen kompetenssin, hän voi joutua kohtaamaan rakenteellisia ja valtaväestön asenteisiin liittyviä ongelmia (Peltola 2010). Siirtymäjärjestelmän rakenteellisiin tekijöihin kuuluvat esimerkiksi neuvontapalvelut, yhteishakujärjestelmä, päättötodistuksen merkitys jatkoon pääsyssä ja koulutuspaikkojen alueellinen jakaantuminen (Holopainen 2015). Euroopan maissa on joitakin käytäntöjä muodollisen opetuksen järjestämisestä maahanmuuttajaperheille. Kaikki perheet eivät ole tietoisia uuden asuinmaansa koulutusjärjestelmistä, joten kouluviranomaiset kannustavat opetusalan

ammattilaisia vierailemaan maahanmuuttajien kotona. Ammatillaiset voivat tarjota maahanmuuttajaperheille näiden tarvitsemaa apua sekä rohkaista perheitä ja yhteisöjä kouluttamaan lapsiaan aktiivisesti. Kodin ja koulun välinen vuorovaikutus parantaa vanhempien tietoisuutta koulutuksesta, ja menetelmä onkin otettu käyttöön monissa maissa, kuten Saksassa, Alankomaissa, USA:ssa, Turkissa ja Australiassa. (Sacramento 2015.) Opetusalan ammatillaiset voisivat järjestää vierailuja etenkin sellaisten maahanmuuttajaperheiden luo, jotka ovat huonommassa asemassa ja haavoittuvaisia asuinyhteisössään. Koulun henkilökunta voisi opetella tuntemaan oppilaiden kulttuureita ja identiteettiä oppilaiden kotona – sovitut kotikäynnit auttaisivat ammatillaisia merkittävästi monimuotoisuuden tutustumisessa.

2.3. Ohjaukselliset tekijät

Ohjauksellisina siirtymätekijöinä vaikuttavat muun muassa maahanmuuttajien siirtymiä tukevat opinto-ohjaajat ja tiedotus sekä eri toimijoiden välinen moniammatillinen yhteistyö. Yksilöohjausta, johon kuuluvat henkilökohtainen ohjaus ja läsnäolo, pidetään tärkeänä (Holopainen 2015). On myös tutkittu, että vahva panostus kouluun ja kouluttautumiseen voivat vähentää syrjäytymistä. Opettaja tai kouluttaja voi auttaa nuorta etenemään opinnoissaan ja nostaa opetusta tehokkaaksi vaatimalla nuorilta enemmän, jotta he suoriutuisivat opinnoista onnistuneesti. Toisaalta monimuotoisuuden lisääminen, tiedon kasvattaminen ja koulun henkilökunnan tietoisuus inklusiivisesta koulutuksesta voivat parantaa oppimistuloksia (Villegas ym. 2012). Monimuotoisempi henkilökunta voi kasvattaa luottamusta koulun ja maahanmuuttajaoppilaiden sekä heidän perheidensä välillä.

Suomessa paikallisten oppilaiden joukossa esiintyy jonkin verran aggressiivisia asenteita pakolaisia kohtaan, vaikka negatiivisia asenteita pakolaisia tai maahanmuuttajia kohtaan ei hyväksytä Suomessa (Salminen 2009). Maa onkin tunnettu syrjinnänvastaisista laeistaan (Yeasmin 2012). Jotkin maahanmuuttajaryhmät viettävät aikaa keskenään niin koulussa kuin koulun ulkopuolella eikä heillä ole mahdollisuutta viettää aikaa paikallisten nuorten kanssa (Valjakka 2005). Maahanmuuttajaoppilaat voivat kärsiä kulttuurishokista kohdatessaan syrjintää ihonvärinsä ja rotunsa perusteella. Tämä negatiivinen ja syrjivä ilmapiiri voi aiheuttaa masennusta niin maahanmuuttajaoppilaisissa kuin heidän vanhemmissaan. (Yeasmin 2012.) Paikallisten oppilaiden asenteet ulkomailla syntyneitä maahanmuuttajaoppilaita kohtaan vaihtelevat. Yleensä paikalliset nuoret voivat oppia monimuotoisuudesta ja monietnisten ryhmien suhteista perheeltään, erityisesti vanhemmiltaan, sillä monimuotoisuuden opettaminen ei ole ainoastaan opetushenkilökunnan vastuulla. Kouluilla ei ole riittävästi resursseja monietnis-

ten suhteiden tukemiseen. Koulun henkilökunta voi kuitenkin vaikuttaa siihen, kuinka oppilaat reagoivat koulussa esiintyvään monimuotoisuuteen (Thijs & Verkuyten 2014). Monimuotoisen kouluympäristön ja ryhmienvälisen kontaktien luominen ei ole helppo tehtävä opetusalan ammattilaisille.

Maahanmuuttajat ovat heterogeeninen ryhmä: heidän kulttuuri- ja etninen taustansa ovat erilaisia. Tutkimusten mukaan oppilaiden asenteet ovat erityisen tärkeitä kouluympäristössä, sillä ne vaikuttavat lasten koulumenestykseen, identiteetin kehittymiseen, itsetuntoon ja suvaitsevaisuuteen (Van Ewijk & Slegers 2010; Thijs & Verkuyten 2013). Koulu voi auttaa oppilaita kehittämään positiivisia asenteita kulttuurienvälisestä vuorovaikutusta kohtaan tarjoamalla muodollisia ja vapaamuotoisia esimerkkejä vuorovaikutuksesta (Isac ym. 2014). Vastuu yksittäisten oppilaiden taitojen kehittämisestä kuuluu kuitenkin osittain oppilaiden omille perheille. Maahanmuuttajien yhteisöperustainen koulutus on tuottanut hyödyllisiä tuloksia. Koulun henkilökunnan ja paikallisten vanhempien asenteiden kehittäminen edellyttää tiiviimpää yhteistyötä asuinyhteisön ja koulun välillä. Eräässä juuri valmistuneessa tutkimuksessa todettiin, että empatiakoulutuksella voi olla merkittävä rooli sosioemotionaalisissa koulutusohjelmissä, joiden tarkoituksena on parantaa monietnisiä suhteita ja vähentää yhteisön taipumusta stereotypioihin ja ennakkoluuloihin (Van Driel ym. 2016). Tämä sosioemotionaalinen koulutusprosessi on erityisen hyödyllinen 4–7-vuotiaille lapsille: koulutuksen avulla he saavat tietoa ja oppivat käsittelemään tunteitaan ja saavuttavat näin positiivisia tuloksia, jotka ilmenevät toisista välittämisenä. Koulutus on hyvä työkalu suvaitsevaisuuden kasvattamiseen. Työkalu soveltuu yhtä hyvin kaikkien ihmisten käyttöön sellaisten ihmisarvojen, kuten rauhan ja vakauden lisäämiseksi (Maxwell & DesRoches 2010; Van Driel ym. 2016).

Koko Euroopan kattavissa tutkimuksissa on myös todettu, että etnisesti monimuotoiset koulut ovat omiaan parantamaan kantaväestön oppilaiden asenteita oman etnisen ryhmänsä ulkopuolisia ryhmiä kohtaan. Syntyperäisten oppilaiden asenteet olivat huomattavasti vastaanottavaisempia luokissa, joissa opiskeli myös maahanmuuttajia (Janmaat 2014). Paikallisten päättäjien tulisi harkita monietnisten luokkien lisäämistä yläkouluissa inklusiivisen koulutuksen lisäämiseksi. Päättäjillä on tärkeä rooli tietoisuuden kasvattamisessa suomalaisissa yhteisöissä, innovatiivisten ohjesääntöjen kehittämisessä ja tarvittaessa myös oikeudellisten esteiden poistamisessa (Blaton 2012). Yhteisön ja koulun välinen kumppanuus edellyttää onnistuakseen kaikkien sidosryhmien ja paikallisen kunnallishallinnon jatkuvaa tukea. Esimerkiksi Lapissa toimii joi-takin kansalaisjärjestöjä, joiden rooli on hyvin aktiivinen. Ne tukevat maahanmuuttajaoppilaita tarjoamalla heille harrastustoimintaa koulun jälkeen ja maahanmuuttajavanhempia tarjoamalla vapaa-ajantoimintaa ja aikuiskoulutusta. Aikuiskoulutus auttaa maahanmuuttajavanhempia kiinnittämään enemmän huomiota lastensa koulunkäyntiin.

Suomen maahanmuuttajanuorten hyvinvoinnille kestävä sosiaalinen turvallisuus on välttämätöntä. Siksi eri tahojen, kuten vanhempien, kouluttajien, opettajien, valtavirran ja päättäjien saumaton yhteistyö on merkityksellinen yleisen turvallisuuden lisäämisessä. Tarvitaan siten yhteisponnistusta, jotta negatiiviset asenteet vähemmistöjä kohtaan saadaan muutettua.

3. Ajankohtaisia koulutuskysymyksiä

3.1. Yksintulleiden pakolaisnuorten tilanne

Maahanmuuttajaryhmissä on eri taustan omaavia nuoria ja yksi haavoittuvimmista ryhmistä ovat yksintulleet pakolaisnuoret. He ovat kuvainnollisesti saapuneet yksin, ilman huoltajaa. Useimmat heistä ovat muuttaessaan 15–17-vuotiaita poikia. Yleisimmät lähtömaat alaikäisillä turvapaikanhakijoilla ovat olleet Afganistan, Irak ja Somalia vuonna 2015. (Maahanmuuttovirasto 2016.) Yksintulleet pakolaisnuoret aloittavat usein opiskelunsa koulujärjestelmän kriittisimmässä vaiheessa, perusasteen loppupuolella. Onnistunut koulutuspolku edellyttää, että he oppivat suomen/ruotsin kielen, sekä omaksuvat suomalaisen peruskoulun tiedot siten kuin toisella asteella vaaditaan. (Björklund 2014.) Kotoutumisen keskeinen pilari nuorilla on koulumaailma, josta löytyy keskeinen viitekehys, jolle rakentaa. He tarvitsevat kuitenkin enemmän yksilöllistä ohjausta, huolenpitoa, neuvoa ja kaikkinaista apua omalla koulutuspolullaan ja koulutusvaihtoehdoista, sillä heillä ei ole vanhempia ohjaamassa ja neuvomassa elämässään eteenpäin, ajatellen myös siirtymistä perusasteelta toisen asteen koulutukseen.

Siirtolaisuusinstituutissa (Björklund 2014; ks. Heikkilä 2014) on tehty tutkimusta yksintulleista pakolaislapsista ja heidän koulutusurastaan ja siirtymistä myös työelämään. Nuorten yksilölliset koulutuspolut vaihtelevat paljon. Niihin vaikuttavat entinen koulutustausta, kielitaito, kiinnostus ja motivointi. He, jotka ovat asuneet vasta lyhyen ajan Suomessa tai joilla ei ole riittävää suomen/ruotsin kielen taitoa jatko-opintoihin hakeutuakseen, tarvitsevat erityistä yksilöllistä ohjausta ja opastusta. Osa näistä nuorista on luku- ja kirjoitustaidottomia. Ennen kuin he ovat oppineet riittävästi suomea, heillä ei ole valmiuksia toimia itsenäisesti yhteiskunnassa, jota he eivät tunne. Kaikki nämä tekijät lisäävät syrjäytymisriskiä, ja nuoret tarvitsevat paljon tietoa, neuvontaa, ohjausta ja tukea selviytyäkseen.

Maahanmuuttajien koulutuspolku on monivaiheinen, ja sisältää valmistavia koulutuksia, joita valtaväestön nuorten ei yleensä tarvitse käydä. Koulutuspolussa on monia nivelvaiheita, joissa on selvä riski pudota koulutuksesta.

Putoamisriski on suurin peruskouluiän ylittäneillä nuorilla, kuten Björklundin (2014) tutkimuksen asiantuntijahaastattelussa tulee esille:

Meil suomalainen koulujärjestelmä on just nivelvaiheessa, kun nämä nuoret tulee. He ei pääse luonnollisesti sen koulun kautta tutustumaan ikäisiinsä suomalaisiin. Ja sitte nimenomaan tää on muutenkin se ehkä semmonen tänhetkinen ongelma on just tää sanotaan 15 ikävuoden tai 14–15 ikävuoden jälkeen jos tuut Suomeen, ni et enää ikään kuin mee sinne peruskouluun. Ei oo näille nuorille semmosta omaa selkeätä koulutuspolkua. Heistä osa ohjautuu työhallinnon kotoutumiskoulutukseen, joka ei suinkaan oo 17-vuotiaalle nuorelle se järkevin tapa aloittaa koulutusta. Et mä oon itse pitkään puhunu sellasesta "aikuisten peruskoulusta". Ja varsinkin tää koskee sit jos on luku- ja kirjoitustaidoton tai sekundäärisesti luku- ja kirjoitustaidoton... Ni heil pitäis olla riittävän pitkä semmonen ikään kuin peruskoulu, jota he sais käydä rauhassa. (Virkamies)

Edellä olevassa haastattelussa esitettiin kehitysjatoksena "aikuisten peruskoulu", jossa olisi ajallinen joustavuus ja joka toisi valmiuksia edetä koulutuspolulla eteenpäin. Tärkeää onkin kysyä, tuleeko maahanmuuttajataustaisen nuoren aloittaa peruskoulun eri aineiden opinnot samanaikaisesti kuin kantaväestön nuorten: tässä olisi juuri ajallinen joustavuus tärkeä, kun nuorella tulevat myös uuden asuinmaan kielten oppiminen muun oppimisen rinnalla. Kun kotoutumisajan puitteissa on vaikea saavuttaa riittävän hyvä suomen/ruotsin kielen taito opiskelun perustaksi, yksintulleet nuoret kouluttautuvat sen tähden usein maahanmuuttajavaltaisiin ammatteihin. Useimmat haluavat valmistua ammattiin nopeasti, saada työpaikan ja perustaa perheen. Harvempi on kiinnostunut menemään ammattikorkeakouluun tai yliopistoon. (Björklund 2014.)

3.2. Monikielisyden oppimisen haasteet ja PISA-arviointi

On tutkittu, että monikielisyys ja toisen kielen opetteleminen hämmentävät lapsia ja estävät heitä kehittämästä kognitiivisia rooleja (Bialystok 2008). Kaikki ihmiset eivät ole oppimisessa samanlaisia. Jotkut maahanmuuttajanuoret oppivat uusia kieliä nopeasti, kun taas toisille se on erittäin vaikeaa. Monikielisyden opettamisella on sekä hyviä että haitallisia vaikutuksia maahanmuuttajanuorten kehitykselle (Schnepf 2007). Aiemmin on tutkittu, että kun nuoret maahanmuuttajat fokuoitetvat monen kielen opettelemiseen asuinmaassaan, heillä jää todella vähän aikaa paneutua matematiikan opetukseen. Kaikki tämä voi aiheuttaa painetta, mikä voi johtaa masennukseen ja joskus he lopettavat jopa koulunkäynnin (OECD 2006a; Schnepf 2007). Suomessa maahanmuuttajalaps

opiskelevat kahta kieltä samanaikaisesti. Oltuaan koulussa jonkin aikaa nuoret alkavat opiskella myös ruotsia kolmantena kielenä. Tämä aiheuttaa paineita lapsille, jotka eivät ole kielellisesti lahjakkaita. He kokevat koulutuksellisen ja sosiaalisen pärjäämisen suomalaisessa yhteiskunnassa muita kuormittavammaksi. Osa heistä voi osata jo ennestään useampaa kieltä, esimerkiksi afganistanilaiset maahanmuuttajat puhuvat persiaa ja daria, ja osa heistä puhuu myös arabiaa. Tällöin suomen ja ruotsin opiskelu voi olla entistä stressaavampaa, mikä voi myös hidastaa nuorten kotoutumista Suomeen.

Aiemman tutkimuksen mukaan kaksikielisyydellä voi olla myös positiivinen vaikutus joihinkin maahanmuuttajalapsiin. Kaksikielisyys voi edistää kognitiivista kehitystä (Bialystok 2008), mutta usean kielen opiskelussa samaan aikaan on omat haasteensa. Suomalaislapset opiskelevat ruotsia toisena kielenään, kun taas maahanmuuttajalapsen lapset opiskelevat ruotsia kolmantena tai jopa neljäntenä kielenään. Tämä voi johtaa lasten innokkuuden ja motivaation katoamiseen, mikä puolestaan voi johtaa heikompiin tuloksiin ja negatiiviseen asenteeseen opiskelua ja työtä kohtaan. Yleisesti ottaen maahanmuuttajaopiskelijoiden koulu- ja sosioemotionaalinen menestys vaihtelevat maasta toiseen, sillä eri mailla on omat politiikkansa ja käytäntönsä vaikuttaa maahanmuuttajalapsien potentiaaliin.

PISA (Program for International Student Assessment) mittaa 15-vuotiaiden oppilaiden kognitiivisia taitoja standardoidulla kokeella, joka keskittyy lukemiseen, matematiikkaan ja tiedeaineisiin. PISA-tutkimuksen tiedot viittaavat siihen, että maahanmuuttajien koulutaitoja aliarvioidaan heidän puutteellisen kielitaitonsa vuoksi. Maahanmuuttajaoppilaiden määrällinen osuus luokasta voi vaikuttaa asenteisiin ja syrjintään. Monet eurooppalaiset vanhemmat ja poliitikot pelkäävät liian suuren maahanmuuttajaoppilaiden määrän vievän opettajan kaiken huomion, jolloin syntyperäisten oppilaiden koulusuoritus heikkenee. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että maahanmuuttajaoppilaiden määrä yläkouluissa vähentää jonkin verran opettajan syntyperäisiin oppilaisiin kiinnittämää huomiota, mutta tämä on vähäistä ja vaihtelee kantaväestöryhmän mukaan (Brunello & Rocco 2011; ks. Komulainen 2012). Suomessa maahanmuuttajaoppilaiden määrä luokkaa kohden ei myöskään ole vielä niin suuri, että se vaikuttaisi syntyperäisten oppilaiden suoritukseen (Brunello & Rocco 2011, 10).

Ulkomaalaisille vanhemmille asuinmaassa syntyneet lapset, ns. toinen polvi, voivat sopeutua opiskeluun maahanmuuttajia nopeammin: toisen polven koulumenestys onkin todettu olevan huomattavasti parempaa. On erittäin tärkeää tukea maahanmuuttajataustaisia oppilaita, jotta he eivät jätä yläkoulua kesken. PISA 2012 mukaan näiden nuorten kotoutuminen kouluun ja yhteiskuntaan ei ole onnistunut: koulumenestyksessä on nähtävissä jopa laskua tarkasteltaessa eri vuosien tuloksia. Esimerkiksi PISA 2003 mukaan ulkomailla syntyneiden lasten matematiikan tulosten keskiarvo oli parempi tuolloin kuin vuoden 2012 tuloksissa. (Harju-Luukkainen 2014). Matematiikan PISA-tulokset osoittavat

myös sen, että maahanmuuttajalasten motivaatio matematiikan opiskeluun on samalla tasolla kantaväestön kanssa, mikäli heidän yleinen asenne koulua kohtaan on positiivinen. (OECD 2006b.)

Vuosien 2003, 2006, 2009 ja 2012 PISA-tietokantojen mukaan koulut ja yhteisöt auttavat maahanmuuttajalapsia selvittämään koulussa kohtaamat vaikeudet (OECD 2015b). Samasta maasta tulevien maahanmuuttajalasten koulun menestystasot ovat erilaisia eri maissa, esimerkiksi turkkilaisten oppilaiden matematiikan keskiarvo oli Belgiassa ja Saksassa 480, Tanskassa 446, Suomessa 473 ja Sveitsissä 490. (OECD 2015a; OECD 2015b.)

Suomessa toinen polvi, ennen kouluikää Suomeen muuttaneet lapset ja oppilaat, jotka ovat tulleet Suomeen naapurimaista, menestyvät parhaiten matematiikassa. On erittäin tärkeää tukea niitä oppilaita, jotka eivät vielä suoriudu opiskelusta riittävän hyvin pystyäkseen esimerkiksi jatkamaan opintojaan kohti unelma-ammattiaan. Yleensä nämä nuoret tarvitsevat tukea niin äidinkieltensä kuin suomen kielitaitonsa parantamisessa voidakseen opiskella yläkoulussa menestyksekkäästi (Harju-Luukkainen 2014).

PISA-tuloksiin perustuvat OECD-raportit osoittavat, että kehittyneiden maiden tulee löytää keinoja, joilla varmistetaan, että maahanmuuttajanuoret siirtyvät työmarkkinoille vankat taidot hallussaan. Maahanmuuttajalapsen ja -nuoren tarvitsevat enemmän motivaatiota ja opiskelun tukea kuin kantaväestöön kuuluvat, jatkaakseen elinikäisen oppimisen tiellä. (OECD 2006b.) PISA 2012-tutkimuksen mukaan ulkomailla syntyneet oppilaat jättivät yläkoulun kesken silloin, kun kotoutuminen kouluun ja yhteiskuntaan ei ole onnistunut (Harju-Luukkainen 2014).

Sosiaalisen osallisuuden yleinen lisääminen koulussa voi poistaa syrjintää. PISA 2003-tutkimuksen mukaan sosiaalinen osallisuus oli Suomessa, Islannissa, Norjassa ja Ruotsissa yli 85 prosentin tasoa, mikä kertoo korkeasta sosioekonomisesta monimuotoisuudesta. Vuoden 2012 PISA-raportin mukaan sosiaalinen osallisuus oli Suomessa hieman yli 90 prosenttia. Norjassa ja Islannissa prosenttiluvut ovat pysyneet samoissa, mutta Ruotsissa prosenttiosuus on laskenut hieman vuoden 2003 luvuista. Tämä tarkoittaa sitä, että Suomessa oppilaiden matemaattiset kyvyt paranivat hieman ja koulutukseen osallisuuden trendi oli nouseva (OECD 2013). Maahanmuuttajaoppilaiden sosiaalinen osallisuus on nyt samoissa lukemissa kuin kymmenen vuotta sitten (European Commission 2015). Nuoret ovat syrjäytymisvaarassa ja eriarvoisuus lisääntyy paitsi paikallisten ja maahanmuuttajien välillä, myös paikallisten keskuudessa. Myös sukupuolten välinen kuilu kasvaa merkittävästi. Useiden maiden päättäjät tarvitsevatkin tukea parantaakseen maansa kehitystä, eikä Suomi ole tässä asiassa poikkeus. (Yeasmin 2016.)

4. Lopuksi

Koulun ja koulutuksen tehtävinä Holopaisen (2015) haastatteleminen asian-tuntijoiden mukaan on tukea nuoren etenemistä koulupolulla, miettiä yksilön kannalta parhaita ratkaisuita ja antaa jatko-opintovalmiudet. Lisäksi kodin ja koulun yhteyden on oltava toimiva. Koulun tehtäväksi käsitetään myös elämän-taitojen antaminen sekä myönteisellä ja tasa-arvoisella tavalla toimiminen. Sen tehtävä on tukea nuoren turvallista kasvua aikuiseksi ja itsenäiseksi ihmiseksi, joka kantaa huolta itsestään ja toisistaan. Nuorilla on suuri motivaatio menes-tyä elämässään, opinnoissaan ja työelämässään. Koulutus onkin sekä keino että päämäärä: se on keino päästä työelämään ja sillä on myös itseisarvo. Myös Holopaisen (2015) tutkimuksessa toisella asteella olevat maahanmuuttajanuoret nähdään rohkeina, aktiivisina ja sosiaalisina toimijoina.

Koulutus myös nostaa työvoiman osaamistasoa. Tässä tehtävässään koulu-tus tuottaa yksilölle sekä todellisia työelämässä tarvittavia tietoja ja taitoja, että muodollista pätevyyttä osoittavia todistuksia. Osaamisen tuottamisen lisäksi koulutuksella on toinen tehtävä, valikointi, joka liittyy etenkin yhteiskunnalli-seen työnjakoon. Tässä tehtävässä koulutuksen ajatellaan valikoivan, karsivan ja erottelevan tietyn koulutuksen hankkineet ihmiset erilaisiin työmarkkina-asemiin. Koulutus nähdäänkin usein eräänlaisena suodattimena perheiden ja työmarkkinoiden välissä kuljettaessaan yksilöt heidän lapsuuden perheistään koulutus- ja työmarkkinoiden kautta erilaisiin yhteiskunnallisiin asemiin. (Kyhä 2011.)

Maahanmuuttajataustaisilla nuorilla on omia toiveammattejaan, kuten kan-taväestön nuorilla, joihin he haluaisivat myöhemmin valmistua ja edetä urallaan (Björklund 2014; ks. Holopainen 2015). Tärkeä onkin kehittää koulutusjärjestel-mää siten joustavaksi, että myös he, jotka ovat aloittaneet jo synnyinmaassaan koulunkäynnin, alkuvaiheen heikommalla suomen/ruotsin kielitaidollaan voi-sivat edetä kohti omaa unelmaansa ja päästä elämässään tavoitteisiinsa, joihin he olisivat mahdollisesti edenneet synnyinmaassaan.

Koulutus on kaikin puolin kannattava investointi: kouluttautuminen ja siihen panostaminen on hyödyllinen niin yksilöille kuin yhteiskunnille. Kou-lutukseen investointi vaatii erityistä strategiaa, mikä vaihtelee maasta toiseen. Jokaisella maalla on kehittämispotentiaalia riippuen kunkin maan yhteiskunnal-lisesta tilanteesta. PISA on tehokas työkalu eri maille viedä koulutuspolitiikkaan-sa eteenpäin. Koulumenestyksessä on havaittavissa eroja maahanmuuttajien ja suomalaisen kantaväestön välillä. Vaikka PISA-tulosten mukaan esimerkiksi toinen polvi menestyy hyvin lukemisessa ja matematiikassa, vielä on kehitet-tävää, jotta polku koulutuksesta työmarkkinoille olisi joustava.

Lähteet

- Aine, Valtteri & Laura Simik (2011). Alkusanat. Kyntölä, Laura: *Lukioon vai ei: Toisen polven maahanmuuttajanuorten koulutusvalinnat*. Suomen Lukio-laisten Liiton tutkimussarja 2. Helsinki: Suomen Lukiolaisten Liitto.
- Bialystok, Ellen (2008). *Second-Language Acquisition and Bilingualism at an Early Age and the Impact on Early Cognitive Development*. Encyclopedia on Early Childhood Development. Canada: York University. Saatavilla: <http://www.child-encyclopedia.com/second-language/according-experts/second-language-acquisition-and-bilingualism-early-age-and-impact>. Luettu 2.8.2016.
- Björklund, Krister (2014). "*Haluun koulutusta, haluan työtä ja elämän Suomessa*": *Yksintulleiden alaikäisten pakolaisten kotoutuminen Varsinais-Suomessa*. Tutkimuksia A 48. Turku: Siirtolaisuusinstituutti. Saatavilla: http://www.migrationinstitute.fi/files/pdf/A48_Yksin_tulleet_Halaten_projekti_KB.pdf. Luettu 30.3.2016.
- Blaton, Lia (2012). *Community Schools and the Role of Local Authorities in Flanders and Brussels* (Belgium). Paper presented at the 2012 EERA (European Educational Research Association) conference.
- Brunello, Giorgio & Lorenzo Rocco (2011). *The Effect of Immigration on the School Performances of Native: Cross Country Evidences Using PISA Test Scores*. Discussion paper series IZA DP No. 5479. Saatavilla: <ftp://repec.iza.org/RePEc/Discussionpaper/dp5479.pdf>. Luettu 5.8.2016.
- Essomba, Miquel Angel (2014). Enhancing EU Education Policy – building a framework to help young people of immigrant background succeed. *Sirius Network Policy Brief Series, Issue 1*. Washington: Migration Policy Institute.
- European Commission (2015). *Education and training monitor 2015, Finland*. Saatavilla: http://ec.europa.eu/education/tools/docs/2015/monitor2015-finland_en.pdf. Luettu 7.8.2016.
- Harju-Luukkainen, Heidi (2014). *The Finnish PISA results reveal: Young people with an immigrant background clearly behind other students in mathematics*. University of Jyväskylä. Saatavilla: <https://www.jyu.fi/en/news/archive/2014/08/tiedote-2014-08-15-14-56-41-604088>. Luettu 7.8.2016.
- Heikkilä, Elli (toim.) (2014). *Haavoittuvasta lapsuudesta ehjään aikuisuuteen*. Tutkimuksia A 49. Turku: Siirtolaisuusinstituutti. Saatavilla: <http://www.migrationinstitute.fi/files/painetuta-sarja-suomenkielinen/a49halaten-seminaarieh.pdf>. Luettu 30.3.2016.
- Holopainen, Johanna (2015). *Onnistunut koulutussiirtymä tasa-arvon mahdollistajana. Koulutuksen asiantuntijoiden käsityksiä maahanmuuttajataustaisten nuorten toisen asteen koulutussiirtymistä*. Käyttäytymistieteiden laitos, Pro gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Isac, Maria Magdalena, Ralf Maslowski, Bert Creemers & Greetje van der Werf (2014). The contribution of schooling to secondary-school students' citizenship outcomes across countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 25 (1), 29–63.
- Janmaat, Jan Germen (2014). Do Ethnically Mixed Classrooms Promote Inclusive Attitudes Towards Immigrants Everywhere? A Study Among Native Adolescents in 14 Countries. *European Sociological Review*, 30 (6), 810–822.
- Komulainen, Sirkka (2012). *Porvarillisen idyllin vai pikku-Moskovan lapset? Monikulttuurisuuden vaikutus suomalaisperheiden koulupaikan valintaan Turussa*. Tutkimuksia A 39. Turku: Siirtolaisuusinstituutti.
- Kyhä, Henna (2011). *Koulutetut maahanmuuttajat työmarkkinoilla: Tutkimus korkeakoulututkinnon suorittaneiden maahanmuuttajien työllistymisestä ja työurien alusta Suomessa*. Turun yliopiston julkaisuja C 321. Turku: Turun yliopisto.
- Kyntölä, Laura (2011). *Lukioon vai ei: Toisen polven maahanmuuttajanuorten koulutusvalinnat*. Suomen Lukiolaisten Liiton tutkimussarja 2. Helsinki: Suomen Lukiolaisten Liitto.
- Maahanmuuttovirasto (2016). *Turvapaikka- ja pakolaistilastot*. Saatavilla: http://www.migri.fi/tietoa_virastosta/tilastot/turvapaikka-_ja_pakolaistilastot. Luettu 19.7.2016.
- Martikainen, Tuomas & Lotta Haikkola (2010). Johdanto. Sukupolvet maahanmuuttajatutkimuksessa. Tuomas Martikainen & Lotta Haikkola (toim.), *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 106. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 9–43.
- Maxwell, Bruce & Sarah DesRoches (2010). Empathy and social-emotional learning: Pitfalls and touchstones for school-based programs. Brigitte Latzko & Latzko Malti (eds.), *Children's moral emotions and moral cognition: Developmental and educational perspectives*. *New Directions for Child and Adolescent Development*. San Francisco: Jossey-Bass, 33–53.
- Migrant Integration Policy Index, MIPEX (2015). *How countries are promoting integration of immigrants*. Saatavilla: <http://www.mipex.eu/>. Luettu 18.7.2016.
- Myrskylä, Pekka (2011). *Nuoret työmarkkinoiden ja opiskelun ulkopuolella*. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja, Työ ja yrittäjyys 12/2011. Helsinki.
- Mäntymaa, Eero (2015). "Rovaniemellä olisin aivan yksin" – maahanmuuttajat kertovat mikä pääkaupungissa viehättää. Yle Uutiset 10.12.2015. Saatavilla: http://yle.fi/uutiset/rovaniemella_olisin_aivan_yksin__maahanmuuttajat_kertovat_mika_paakaupungissa_viehattaa/8515846. Luettu 16.7.2016.
- OECD (2006a). *Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD.

- OECD (2006b). *Education systems leave many immigrant children floundering*. Saatavilla: <http://www.oecd.org/general/oecdeducationssystemslaveman-yimmigrantchildrenflounderingreportshows.htm>. Luettu 6.8.2016.
- OECD (2013). *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed* (Volume II), PISA, OECD Publishing. Saatavilla: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201132-en>. Luettu 6.8.2016.
- OECD (2015a). *Helping Immigrant Students to Succeed at School-and beyond*. Saatavilla: <https://www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf>. Luettu 6.8.2016.
- OECD (2015b). *Immigrant students at school: Easing the Journey Towards Integration*. OECD Publishing. Saatavilla: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/immigrant-students-at-school_9789264249509-en#page4. Luettu 7.8.2016.
- Opetusministeriö (2009). *Opetusministeriön maahanmuuttopoliittiset linjaukset 2009*. Opetusministeriön julkaisuja 2009/48. Saatavilla: <http://www.min-edu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm48.pdf?lang=fi>. Luettu 18.7.2016.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2012). *Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1. Saatavilla: http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asia-kirjat/Kesu_2011_2016_fi.pdf. Luettu 30.3.2016.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2016). *Maahanmuuttajien koulutuksen kehittäminen*. Saatavilla: http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/maahanmuuttajien_koulutuksen_kehittaaminen/index.html. Luettu 18.7.2016.
- Opetussuunnitelma 2016. Rovaniemen Kaupunki. Saatavilla: <http://www.rovaniemi.fi/loader.aspx?id=3b0ab716-5aaf-4804-95a2-3be1d797c5f8>. Luettu 17.7.2016.
- Peltola, Marja (2010). Ulossuljettu keskiluokka? Maahanmuuttajataustaiset nuoret, perhe ja yhteiskunnallinen asema. Tuomas Martikainen & Lotta Haikkola (toim.), *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 106. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 66–83.
- Sacramento, Rafael Berger (2015). *Migrant Education and Community Inclusion: Examples of Good Practice*. Brussels: Migration Policy Institute Europe and SIRIUS Policy Network on the education of children and youngsters with a migrant background.
- Salminen, Reeta (2009). *Asenteet maahanmuuttajia kohtaan ovat kiristyneet*. Yle Uutiset 22.8.2009. Saatavilla: http://yle.fi/uutiset/asenteet_maahanmuuttajia_kohtaan_ovat_kiristyneet/5867175. Luettu 24.7.2016.
- Schnepf, Sylke Viola (2007). Immigrants' Educational Disadvantage: An Examination Across Ten Countries and Three Surveys. *Journal of Population Economics*, 20 (3), 527–545.

- Sisäministeriö (2013). *Valtioneuvoston periaatepäätös maahanmuuton tulevaisuus 2020 -strategiasta*. Saatavilla: http://www.intermin.fi/download/51686_Maahanmuuton_tulevaisuus_2020_LOW-res_FINNISH.pdf?5d7d3b9fd601d188. Luettu 18.7.2016.
- Sutinen, Riikka (2010). *"Loistava perhe, mahtavat kaverit ja koulussa menee hyvin!" Lappilaisten nuorten hyvinvoinnin ankkurit*. Rovaniemi: Lapland University press. Saatavilla: http://www.sosiaalikallega.fi/hankkeet/paattyneet-hankkeet/nuorten-hyvinvoinnin-ankkurit/Hyvinvointi_julkaisu_Sutinen.pdf. Luettu 17.7.2016.
- Thijs, Jochem & Maykel Verkuyten (2013). School Ethnic Diversity and Students' Interethnic Relations. *The British Journal of Educational Psychology*, 84 (1), 1–21.
- Valjakka, Hanna (2005). *Cultural diversity and integration – the needs of immigrant students in preparatory classes*. Saatavilla: http://kirjastot.diak.fi/files/diak_lib/Helsinki2005/ValjakkaHanna2005.pdf. Luettu 27.10.2016.
- Van Driel, Barry, Merike Darmody & Jennifer Kerzil (2016). *Education policies and practices to foster tolerance, respect for diversity and civic responsibility in children and young people in the EU*. NESET II report, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2016.
- Van Ewijk, Reyn & Peter Sleegers (2010). Peer ethnicity and achievement: A meta-analysis into the compositional effect. *School Effectiveness and School Improvement*, 21, 237–265.
- Villegas, Ana Maria, Kathryn Strom & Tamara Lucas (2012). Closing the Racial/Ethnic Gap between Students of Color and Their Teachers: An Elusive Goal. *Equity and Excellence in Education*, 45 (2), 283–301.
- Yeasmin, Nafisa (2012). Life as an immigrant in Rovaniemi. Monica Tennberg (eds.), *Politics of Development in the Barents Region*. Rovaniemi: Lapland University Press, 340–361.
- Yeasmin, Nafisa (2016). The Determinants of Sustainable Entrepreneurship of Immigrants in Lapland: An analysis of Theoretical Factors. *Entrepreneurial Business and Economic Review*, 4 (1), 129–159.



Tuija Turunen

Kulttuurien rajapinnalla: Koulusiirtymät elämänkaaressa

1. Koulusiirtymien merkitys elämänkaaren siirtyminä

Koulusiirtymät ovat merkittäviä elämänkaaren siirtymiä. Niissä siirtyjän rooli ja tehtävät muuttuvat ja hän jäsentää itsensä uudesta näkökulmasta lähiyhteisönsään (Elder & Shanahan 2006). Koulusiirtymiin liittyvissä rooli- ja tehtävämuu-toksissa keskiössä ovat lapsen ja nuoreen kohdistuvat odotukset. Heiltä odote-taan aiempaa itsenäisempää toimintaa; koululaisena tai opiskelijana olemista. Myös vastuu ja elämänpiiri kasvavat. Lasten ja nuorten lisäksi koulusiirtymät koskettavat perheitä: perheenjäsenten välinen työn- ja vastuunjako neuvotel-laan uudestaan ja perhe sopeuttaa omaa elämäntapaansa uuden instituution vaatimuksiin ja odotuksiin (Rodgers & White 1993). Koulusiirtymissä sekä siir-tyjä että perhe tasapainottelevat vanhan ja uuden välillä ja pyrkivät löytämään uuden tavan toimia uudessa tilanteessa.

Elämänkaaren siirtymät jaetaan normatiivisiin ja sattumanvaraisiin siirty-miin. Koulusiirtymät edustavat normatiivisia siirtymiä, jotka tapahtuvat ennalta asetetussa ajallisessa järjestyksessä yhteisön asettamien säästösten ja kulttuurin mukaisesti (Elder & Shanahan 2006). Esimerkiksi koulun aloittaminen on lais-sa säädetty velvollisuus, johon liittyy myös huomattavan paljon perheeseen ja koulunsa aloittavaan lapseen kohdistuvia odotuksia. Koulujen alkaessa media täyttyy siihen liittyvästä uutisoinnista ja ihmiset jakavat odotuksiaan ja koke-muksiaan sosiaalisessa mediassa. Koulujen alku huomioidaan myös mainon-nassa. Vastaavasti perusopetuksen jälkeiseen koulusiirtymään toiselle asteelle on viime aikoina kiinnitetty runsaasti huomiota, vaikka lainsäädännöllistä vel-voitetta jatko-opinnoille ei olekaan. Esimerkiksi Nuorisotakuun koulutustakuu (ks. Nuorisotakuu 2016) ja siihen liittyvät muutokset säädöstasolla (Opetus- ja kulttuuriministeriön asetus opiskelijaksi ottamisen perusteista ammatillisessa peruskoulutuksessa 4/2013; Valtioneuvoston asetus ammatillisen koulutuksen, lukiokoulutuksen ja perusopetuksen jälkeisen valmistavan koulutuksen haku-

menettelystä 294/2014) luovat vahvan odotusarvon sille, että nuori hakeutuu toisen asteen koulutukseen. Yleisesti hyväksyttynä pyrkimyksenä on saada kaikki oppivelvollisuutensa päättävät nuoret johonkin toisen asteen koulutukseen (ks. esim. Aho, Pitkänen & Vanttaja 2012).

Koulusiirtymiä on Suomessa tutkittu jonkun verran. Karikosken (2008) tutkimuksessa paneuduttiin vanhempien näkemyksiin perusopetuksen aloittamisesta ja Pietarisen (1999) tutkimuksessa varhaisnuorten kokemuksiin siirtymisestä seitsemännelle luokalle. Lisäksi Varajärvi ja Turunen (2014) tutkivat perusopetuksen kuudesluokkalaisten kokemuksia yläkoulun siirtymään valmistautumisesta. Nämä aiemmat tutkimukset on toteutettu suomalaisen valtakulttuurin näkökulmasta ja Opintie sujuvaksi -hanke on ensimmäisiä selvityksiä, joissa koulusiirtymiä tarkastellaan suomalaisten etnisten vähemmistöryhmien suunnasta. Se tarjoaakin syvällisen kuvan nuorten omista kokemuksista ja heidän ilon ja huolen aiheistaan.

Tässä artikkelissa paneudun koulusiirtymiin erityisesti kulttuurien välisenä rajapintana (cultural interface). Avaan aluksi koulusiirtymien merkitystä elämänkaareissa ja siirtymäpääoman rakentajina ja pohdin sen jälkeen niiden merkitystä kulttuurien kohtaamisen ja uudelleen jäsentymisen paikkana, kulttuurien rajapintana. Kulttuurien rajapinta, cultural interface, on australialaisen *Torres Strait Island* -kansaan kuuluvan tutkija Martin Nakatan (2007a) luoma käsite. Tällä rajapinnalla kulttuurit määrittyvät uudelleen suhteessa toisiinsa ja niitä tulkitaan erilaisista historiallisista, poliittisista, elämäkokemuksellisista ja sosiaalisten käytänteiden näkökulmista. Toimijoiden kulttuurien rajapintaan mukanaan tuoma tieto ja oletukset ovat usein piiloisia oletuksia ja käsityksiä, joiden varassa ympäröivää maailmaa jäsennetään ja siinä toimitaan (Nakata 2007b). Nakatan mukaan kulttuurien rajapinta määrittyy pääosin valtakulttuurista käsin, jolloin se asettaa siitä poikkeavat ryhmät toiminnan ja tietämisen kohteiksi. Kulttuurien rajapinta tarjoaa kuitenkin myös toisenlaisen mahdollisuuden. Jos valtakulttuurin edustajat asettuvat oppijan ja kuuntelijan positioon ja pyrkivät tietoisiksi toimintansa ja ajattelutapojensa perusteista, kulttuurien rajapinta avaa uuden tavan ymmärtää erilaisia etnisiä ryhmiä ja omaa kulttuuria ja tapoja toimia. Opintie sujuvaksi -hankkeessa toteutetut haastattelut kutsuvat kulttuurien rajapinnalle jäsentämään suomalaista koulutusjärjestelmää uudella tavalla.

2. Elämänkaari ja koulusiirtymät

Ihmisen elämänkaarta on jäsennetty erityisesti kehityspsykologisessa tutkimuksessa monilla tavoin. Näille jäsennyksille on tavanomaista tarkastella elämäkulkua yksilön kehittymisen näkökulmasta. Elämänkaaritutkimuksen

klassikkoihin kuuluvan Elderin teksteissä huomio kiinnittyy kuitenkin yksittäisen ihmisen kasvun kontekstiin. Elderin (ks. esim. 1998; 1999) tutkimuksiin perustuva keskeinen havainto on, että ihmisen kehitys on vahvasti sidoksissa kasvuympäristöön, sen tapahtumiin ja siinä tapahtuviin muutoksiin. Elämänkaaren aikana tapahtuvat asiat saattavat muuttaa elämäntulkua joskus hyvinkin voimakkaasti. Elderin (1998) mukaan elämäntulkua voidaan ymmärtää yhteisössä sosiaalisesti määrittyvänä kehityskulkuna.

Kehityskulun keskeinen tekijä ovat siirtymät. Elder ja Shanahan (2006) jakavat siirtymät normatiivisiin ja ei-normatiivisiin siirtymiin. Normatiivisilla siirtymillä tarkoitetaan ikäkauteen ja/tai elämänvaiheeseen liittyviä, yhteisössä jaettuja siirtymiä. Tällaisia ovat esimerkiksi koulutukselliset siirtymät, kuten koulun aloittaminen ja siirtyminen perusopetuksesta toisen asteen koulutukseen. Erityisesti lapsuudessa ja nuoruudessa koulutukselliset siirtymät ovat usein lainsäädännöllä määrättyjä, ”pakollisia” siirtymiä. Muita normatiivisia siirtymiä ovat esimerkiksi parisuhteen muodostaminen ja työelämään siirtyminen. Einnormatiivisia siirtymiä ovat puolestaan yllätykselliset ja yksilölliset tapahtumat, jotka muuttavat yksittäisen henkilön elämäntulkua. Näiden lisäksi siirtymiin vaikuttavat yhteiskunnalliset tapahtumat, jotka saattavat muuttaa kokonaisten ikäluokkien elämäntulkua. Opintie sujuvaksi -hankkeessa näitä yhteiskunnallisia tapahtumia edustavat maahanmuuttajien osalta maahanmuuton syyt lähtömaassa ja yhteiskunnallinen keskustelu ja päätökset Suomessa. Saamelaiden osalta yhteiskunnallisia tapahtumia edustavat saamelaiden koulutushistorian tapahtumat ja alkuperäiskansastatukseen liittyvä yhteiskunnallinen keskustelu ja poliittiset päätökset.

Siirtymät aloittavat elämässä uuden jakson, jolle on tyypillistä selkeä alku ja loppu ja niihin liittyy roolin ja statuksen muutoksia (Elder & Shanahan 2006). Roolin ja statuksen muutos liittyy fyysiseen kasvuun ja kehitykseen sekä kasvavaan itsenäisyyteen ja vastuuseen omasta elämästä. Koulusiirtymiin liittyy usein myös paikan vaihtaminen ja aiempaa suurempaan yksikköön siirtyminen (Richards 2011). Tutkimuksissa on huomattu, että niihin liittyy kaikissa siirtymävaiheissa yhteisiä piirteitä. Perusopetuksen ensimmäistä luokkaa aloittava lapsen ja perusopetuksen päättävää jatko-opintoihin siirtyvän nuoren mielessä ovat tutun ja turvallisen ympäristön jättäminen ja uuden ympäristön halluunotto, uudet ihmissuhteet ja niiden solmiminen sekä oppimiseen liittyvät pohdinnat (Evangelou ym. 2008). Koulusiirtymät sisältävät jännitystä ja jopa ahdistusta, mutta myös uusien mahdollisuuksien odottamista.

Koulusiirtymiä on useissa siirtymätutkimuksessa jaoteltu kolmeen vaiheeseen (ks. esim. Garpelin 2000; Fabian 2007; Lam 2009). Ennen siirtymää, *preliminaalivaiheessa*, valmistaudutaan tulevaan siirtymään. Siihen sisältyy vähittäinen irrottautuminen aiemmasta tutustua ympäristöstä, tiedon hankkiminen uudesta paikasta ja valmistautuminen siirtymään (Fabian 2007). Pe-

rusopetuksen päättövaiheessa preliminaalivaiheen voidaan katsoa alkavan jo perusopetuksen viimeisen luokan alussa, jolloin opinnonohjauksessa aletaan työstää tulevaa perusopetuksen päättövaihetta. Varsinainen siirtymä tapahtuu *liminaalivaiheessa*, jossa erotaan vanhasta yhteisöstä, sen rooleista ja statuksesta. Liminaalivaiheessa ollaan ikään kuin välitilassa: ei enää entisessä kontekstissa, mutta ei myöskään uudessa (Turner 1995). *Postliminaalivaiheessa* siirtyjä on uudessa kontekstissa, hän tutustuu sen kulttuuriin ja sääntöihin ja omaan uuteen rooliinsa ja statukseensa (Fabian 2007). Vähitellen uusi konteksti alkaa tuntua turvalliselta ja siirtyjä kokee osaavansa toimia siinä. Tällöin voidaan katsoa, että siirtymäprosessi on päättynyt.

Karikoski (2008) totesi tutkimuksessaan, että postliminaalivaiheeseen kului koulunaloitusvaiheessa lapsesta ja perheestä riippuen kuukaudesta jopa puoleen vuoteen. Onkin tärkeää huomata, että siirtymäprosessi eri vaiheineen on pitkä ajanjakso. Se on aina yksilöllinen kokemus, johon vaikuttavat monet seikat siirtyjän, hänen perheensä ja yhteisön menneisyydessä. Elder ja Shanahan (2006) kuvaavat tätä osuvasti linkittyvien elämänkulkujen käsitteellä; yksittäisten henkilöiden siirtymäprosessit eivät ole vain heidän kokemuksiaan, vaan ne ovat risteyskohtia, joissa yhdistyvät aiempien sukupolvien kokemukset ja yhteiskunnalliset tapahtumat. Turunen ja Dockett (2013) havaitsivatkin tutkimuksessaan, että ylisukupolvisten koulusiirtymäkokemusten aikajänne voi olla jopa sata vuotta.

Onnistuneet koulusiirtymät rakentavat lapsen ja nuoren siirtymäpääomaa. Tällä tarkoitetaan siirtymäprosessissa saatuja kokemuksia ja tunnetta siitä, että uudesta ja pelottavastakin tilanteesta on mahdollista selvitä hyvin ja sillä voi olla positiivisia vaikutuksia (Dunlop 2007). Myös lapsen ja nuoren lähiyhteisöön kertyy onnistuneista koulusiirtymistä siirtymäpääomaa, joka auttaa sitä kohtaamaan tulevia siirtymiä. Vastaavasti epäonnistunut koulusiirtymä saattaa myöhemmissä siirtymissä tuoda epäonnistumisen pelkoa ja ahdistusta. Siirtymäpääomaan vaikuttavat kaikki elämänkaaren siirtymät, eivät ainoastaan koulusiirtymät. Esimerkiksi Turunen ja Kearney (2016) totesivat tutkimuksessaan, että yläluokille siirtyvien varhaisnuorten vanhempien siirtymäpääoma sisälsi heidän omia siirtymäkokemuksiaan, kokemuksia perheen paikkakunnan vaihdoksista ja vanhemman sisaruksen siirtymästä.

3. Koulusiirtymät kohtaamisen paikkoina

Kontekstuaalisen kasvun näkökulmasta huomio kiinnittyy lapsen ja nuoren yksilöllisen kehityksen sijaan hänen ja kasvuympäristön väliseen vuorovaikutukseen. Siirtymässä kohtaavat kaksi erilaista kasvuympäristöä, joita Bronfen-

brenner (1979) kutsuu mikrosysteemeiksi. Niille on tyypillistä konkreettisuus, joka koostuu aineellisesta ja esineellisestä ympäristöstä. Lapsi ja nuori ovat vuorovaikutuksessa muiden mikrosysteemin jäsenten kanssa ja vaikuttavat aktiivisesti omaan kasvuympäristöönsä (Puroila & Karila 2001). Lapsen ensimmäinen mikrosysteemi on tavallisesti perhe. Koulusiirtymissä lapsi siirtyy uuteen mikrosysteemiin, joista ensimmäinen on usein päiväkotitai muu varhaiskasvatusinstituutio. Myöhemmin ovat edessä siirtyminen koulun ja jatko-opiskelupaikan mikrosysteemeihin.

Kun kaksi mikrosysteemiä kohtaa, syntyy mesosysteemi. Siinä kaksi mikrosysteemiä muodostaa uuden systeemisen tason ja lapsi tai nuori toimii tässä uudessa systeemissä omien mikrosysteemisensä välittäjänä (Bronfenbrenner & Morris 2006). Hän osallistuu molemmissa mikrosysteemeissä, esimerkiksi kotona ja koulussa, aktiivisesti niiden toimintaan ja molemmat ympäristöt vaikuttavat hänen kehitykseensä. Onnistuneessa siirtymäprosessissa muodostuvassa mesosysteemissä vallitsee jatkuvuus kasvuympäristöjen välillä. Jatkuvuudella tarkoitetaan kokemusten ja ihmissuhteiden jatkuvuutta ja se on yksi onnistuneiden koulusiirtymien keskeinen elementti (Jindal-Snape & Miller 2010). Epäjatkuvuus kasvuympäristöjen välillä on puolestaan stressitekijä, joka saattaa aiheuttaa lapselle ja nuorelle pelkoa ja epävarmuuden tunnetta (Galton 2003). Siirtymäprosessin vaiheiden (pre-, liminaali- ja postliminaali) aikana rakentuva tunne tuttuudesta, uuden toimintaympäristön ymmärtämisestä ja uusista ihmissuhteista tukee lapsen ja nuoren kokemusta kasvuympäristöjen jatkuvuudesta (Dockett & Perry 2013). On kuitenkin hyvä muistaa, että epäjatkuvuus voi olla myös positiivinen kokemus; lapset ja nuoret odottavat usein innokkaasti uusia oppisisältöjä, aiempaa suurempaa itsenäisyyttä, uusia tuttavuuksia ja uuden ympäristön tarjoamia mahdollisuuksia (ks. esim. Galton 2010; Varajärvi & Turunen 2014).

Aika on tärkeä osa eri systeemitasoja. Mikrosysteemeissä sen jäsenten keskinäinen vuorovaikutuksen riittävä määrä ja ajallinen kesto on todettu tärkeäksi kasvua tukevaksi voimavaraksi ja jopa suotuisan kehityksen edellytykseksi (ks. esim. Pesonen 2010). Mesosysteemitasolla on todettu, että siinä yhdistyvien mikrosysteemien ominaisuuksilla on taipumus vahvistaa toisiaan ja elämänkaaren tapahtumat usein kumuloituvat (Bronfenbrenner & Morris 2006). Esimerkiksi suomalaisessa Lea Pulkkinen kansainvälisestäkin ainutlaatuisesta pitkittäistutkimuksessa todettiin, että varhaisen kasvuympäristön vakiintuneisuudella ja vakiintumattomuudella oli selkeä yhteys myöhemmän elämänkaaren positiivisiin ja negatiivisiin tapahtumiin. Lapsuuden elämän epävakaus näkyi myöhemmin erilaisina sosiaalisina ja koulunkäyntiin liittyvinä ongelmina. (Pulkkinen 1996.) Usein erityisesti pakolaistaustaiset henkilöt ovat kokeneet elämänsä aikana varhaisiin ihmissuhteisiin liittyviä menetyksiä ja elämäntilanteiden epävarmuutta. Koulusiirtymien kontekstuaalinen ymmärtäminen auttaa siir-

tymässä mukana olevia henkilöitä tiedostamaan ja ottamaan huomioon nämä vaikutukset.

Koulusiirtymissä kohtaavat mikrosysteemien lisäksi myös yhteiskunnalliset ja kulttuuriset ympäristöt, joita kutsutaan makrosysteemeiksi. Niille on tyypillistä arvojen, käsitysten ja uskomusten yhdenmukaisuus systeemin sisällä, kun taas makrosysteemien välillä voi olla suuriakin eroja (Bronfenbrenner 1979). Suomalainen valtakulttuuri muodostaa makrosysteemin, joka koostuu perinteisistä suomalaisista arvoista ja käsityksistä. Se pitää sisällään tyypillisen suomalaisen elämäntavan ja esimerkiksi normatiivisin siirtymin määritellyn elämänkaaren. Makrosysteemi ei tarkoita täysin samanlaista elämäntapaa ja yksittäiset henkilöt ja paikalliset yhteisöt voivatkin ilmentää suomalaista makrosysteemiä monin eri tavoin. Makrosysteemille on kuitenkin tyypillistä jonkinasteinen yhtenäisyys ja homogeenisuus.

Etnisillä ryhmillä kuten maahanmuuttajilla ja saamelaisilla, on kullakin omat makrosysteeminsä, jotka ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa valtakulttuurin ja usein myös toistensa kanssa. Koulusiirtymissä lapsi ja nuori tuo mukanaan



oman makrosysteeminsä, joka voi poiketa paljonkin suomalaisesta elämäntavasta. Niinpä etnisistä ryhmistä tulevilla lapsilla ja nuorilla on koulusiirtymissä kaksinkertainen tehtävä; mesosysteemitasolla he kohtaavat uuden koulukulttuurin ja pyrkivät ottamaan sen haltuun kuten muutkin ikätoverinsa. Tämän lisäksi heidän täytyy ottaa selvää valtakulttuurin makrosysteemistä ja toimia viestinviejinä ja neuvottelijoina kahden makrosysteemin välillä. Tällainen makrosysteemien kohtaaminen voidaan nähdä kulttuurien leikkauspisteenä, jossa saattaa syntyä kulttuurien yhteen törmäämisiä ja vaikeuksia niiden yhteensovittamisessa. Koulukulttuurin osalta onkin käyty viime aikoina jopa kiihkeää keskustelua esimerkiksi joulunjuhlasta tai suvivorrestä. Nakatan (2007a) mukaan kysymys on kuitenkin paljon syvemmästä ja laajemmasta ilmiöstä kuin yksittäisistä kulttuurisista tavoista ja niiden sopimisesta tai sopimattomuudesta toisesta kulttuurista tuleville. Kulttuurien rajapinta on jatkuvasti muuttuva tila, jossa eritaustoista tulevat ihmiset, heidän kokemuksensa, erilaiset kielet, tavoitteet ja toiveet kohtaavat ja tulevat kohdatuiksi, kuulluiksi ja neuvotelluiksi. Se määrittää sen mistä voi ja ei voi puhua, miten toimijat ymmärtävät toisiaan ja kuinka he käsittävät oman elämänsä.

Kulttuurien rajapinta voi muodostua valtakysymysten ilmenemispaikaksi: siinä hyväksytään ja hylätään, legitimoidaan tai asetetaan marginaaliin (Nakata 2007a). Koulusiirtymissä tämä tapahtuu usein huomaamatta tuottamalla perinteiset toimintatavat ja koulukulttuuri "normaaleina", jolloin muut mahdolliset tavat toimia ovat "erilaisia", marginaalisia, jopa uhkaavia. Toisaalta kulttuurien rajapinta tarjoaa tilan oman ja toisen kulttuurien erityispiirteiden tunnistamiselle, jaetulle oppimiselle ja yhteiselle identiteetin rakentamiselle. Jos kulttuurien rajapinta muodostuu positiiviseksi oppimisen ja yhteisen ymmärryksen rakentamisen tilaksi, keskustelu kääntyy yksittäisiä kulttuurisia käytänteitä laajemmalle ja mahdollistaa erilaisten tapojen rinnakkaisen tai samanaikaisen olemisen ilman alistamista, sopeuttamista tai sopeutumista.

4. Lopuksi

Koulutusinstituutiot ovat paikkoja, joissa valtakulttuurin dominoiva asema on tavallisempaa kuin kulttuurien yhteinen, oppimisen mahdollistava rajapinta. Näin koulut todennäköisemmin uusintavat vallitsevia sosiaalisia käytänteitä ja eriarvoisuutta kuin muuttavat niitä (Bourdieu 1991). Tästä johtuen kouluissa osataan ottaa huomioon valtakulttuurista tulevien lasten, nuorten ja perheiden tarpeet, sillä ne ovat sopusoinnussa koulun arvojen ja toimintakulttuurin kanssa. Etnisistä vähemmistöistä tulevat lapset ja nuoret ovat siten koulusiirtymissä erityisen tehtävän edessä: heidän pitää toimia kahden makrosysteemin väli-

maastossa. He ovat vuoroin omassa kulttuurissaan kotona ja lähiyhteisössään ja vuoroin valtakulttuurissa ja molemmissa he toimivat toisen kulttuurin tulkkeina. Usein tämä tapahtuu myös melko itsenäisesti, sillä lähiyhteisöllä ei ole samanlaista mahdollisuutta tukea lasta ja nuorta koulunkäynnissä kuin valtakulttuurista tulevilla perheillä. Vanhemmilla ja muilla läheisillä ei välttämättä ole lainkaan omakohtaista kokemusta suomalaisesta koulusta ja koulujärjestelmästä, eivätkä he siksi ymmärrä esimerkiksi koulun vaatimuksia tai koulussa tapahtuvia asioita. Tämä eritahtinen kotoutuminen muuttaa vanhempien asemaa perheessä ja sekoittaa sukupolvien perinteistä järjestystä (Teräs & Kilpi-Jakonen 2012). Tämä voi puolestaan uhata koko perheen kotoutumista, hyvinvointia ja lapsen koulumenestystä.

Australian aboriginaalien metafora soihdusta sopii hyvin kulttuurien rajapinnan kuvaamiseen. Jotta koulu voisi olla tasa-arvoinen ja oikeudenmukainen paikka jokaiselle lapselle ja nuorelle, on tärkeää saada soihtu syttymään ja pitää se palavana paikasta toiseen siirryttäessä (Turunen & Perry 2013). Tällä varmistetaan, että elintärkeä tuli saadaan leiriytyessä syttymään. Soihtu-metaforalla tarkoitetaan sitä, että koulusiirtymissä ei tarvitse jättää omaa kulttuuriperinnettä taakse tai yrittää poistaa sitä. Sen sijaan kulttuuritausta ymmärretään niin keskeiseksi osaksi lapsen ja nuoren identiteettiä, että sitä vaalitaan ja pidetään kaikin tavoin yllä. Näin ajateltuna koulusiirtymät muuttuvat yhteisiksi kohtaamisen paikoiksi, joissa kaikkien lasten, nuorten ja heidän perheidensä kulttuuritaustaa arvostetaan ja heitä rohkaistaan oman kulttuurin säilyttämiseen ja kulttuuristen tapojen toteuttamiseen (Clancy, Simpson & Howard 2001).

Suomalainen kulttuurihistoria ja nykyinen keskustelu median eri muodoissa osoittavat sen, että arvostaminen ja rohkaiseminen eivät ole olleet, eivätkä edelleenkään ole itsestäänselvyys suomalaisessa koulukulttuurissa. Koulutuksen parissa toimivien olisikin tärkeää pysähtyä arvioimaan koulutusinstituutioiden toimintatapoja ja -kulttuuria. Etnisistä ryhmistä tulevien lasten ja nuorten kulttuurin, osaamisen ja taitojen arvostaminen ja hyödyntäminen osoittaa arvostusta ja rohkaisee vastavuoroisiin kohtauksiin kulttuurien rajapinnoilla. Lasten, nuorten ja heidän perheidensä ei tarvitse muuttua sopiakseen kouluun. Sen sijaan eri kouluasteiden opettajien ja muiden koulutuksen parissa työskentelevien tulisi toimia niin, että koulu on sopiva paikka kaikille.

Lähteet

- Aho, Simo, Sari Pitkänen & Markku Vanttaja (2012). *Nuorten työmarkkinatukioikeus ja koulutukseen hakeutuminen*. Työmarkkinatuen saamisen edellytyksenä olevan kouluttautumismallin arviointitutkimus. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.
- Bourdieu, Pierre (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, Urie (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, Urie & Pamela A. Morris (2006). The bioecological model of human development. Richard M. Lerner (eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*. Hoboken: John Wiley & Sons, 793–828.
- Clancy, Susan, Lee Simpson & Peter Howard (2001). Mutual trust and respect. Sue Dockett & Bob Perry (eds.), *Beginning school together: Sharing strengths*. Canberra: Australian Early Childhood Association, 56–61.
- Dockett, Sue & Bob Perry (2013). Trends and tensions: Australian and international research about starting school. *International Journal of Early Years Education*, 21 (2–3), 1–15.
- Dunlop, Aline-Wendy (2007). Bridging research, policy and practice. Aline-Wendy Dunlop & Hilary Fabian (eds.), *Informing transitions in the early years*. Maidenhead: Open University Press, 151–168.
- Elder, Glen H. (1998). The life course as developmental theory. *Child Development*, 69 (1), 1–12.
- Elder, Glen H. (1999). *Children of the Great Depression: Social change in life experience*. 25th anniversary edition. Boulder: Westview Press.
- Elder, Glen H. & Michael J. Shanahan (2006). The life course and human development. William Damon & Richard M. Lerner (eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*. Hoboken: John Wiley & Sons, 665–715.
- Evangelou, Maria, Brenda Taggart, Kathy Sylva, Edward Melhuish, Pam Sammons & Iram Siraj-Blatchford (2008). *What makes a successful transition from primary to secondary school? Findings from the effective pre-school, primary and secondary education 3–14 (EPSSE) project*. London: Department for Children, Schools and Families.
- Fabian, Hilary (2007). Informing transitions. Aline-Wendy Dunlop & Hilary Fabian (eds.), *Informing transitions in the early years: Research policy and practice*. Maidenhead: Open University Press, 3–17.

- Galton, Maurice (2003). *Transfer and transitions in the middle years of schooling (7–14): Continuities and discontinuities in learning*. Nottingham: DfES Publications.
- Galton, Maurice (2010). Moving to secondary school. What do pupils in England say about the experience? Divya Jindal-Snape (eds.), *Educational transitions. Moving stories from around the world*. London: Routledge, 107–124.
- Garpelin, Anders (2000). *Från skolbarn till skolungdomar*. Uppsala University. Faculty of Educational Sciences. Department of Teacher Training.
- Jindal-Snape, Divya & David J. Miller (2010). Understanding transitions through self-esteem and resilience. Divya Jindal-Snape (toim.), *Educational transitions: Moving stories from around the world*. London: Routledge, 11–32.
- Karikoski, Hannele (2008). *Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä: Vanhemmat informantteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöstä perusopetuksen kasvuympäristöön*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Lam, Mei Seung Michelle (2009). Crossing the cultural boundary from home to kindergarten in Hong Kong: A case study of a child's strategic actions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17 (1), 125–145.
- Nakata, Martin (2007a). *Disciplining the savages: Savaging the disciplines*. Canberra: Aboriginal Studies Press.
- Nakata, Martin (2007b). The cultural interface. *The Australian journal of indigenous education*, 36 (1), 7–14.
- Nuorisotakuu (2016). Nuorisotakuu on nuoren puolella! Saatavilla: www.nuorisotakuu.fi. Luettu 22.9.2016.
- Opetus- ja kulttuuriministeriön asetus opiskelijaksi ottamisen perusteista ammatillisessa peruskoulutuksessa 4/2013.
- Pesonen, Anu-Katriina (2010). Varhainen vuorovaikutus on suotuisan psyykkisen kehityksen edellytys. *Duodecim*, 126 (5), 515–520.
- Pietarinen, Janne (1999). *Peruskoulun yläasteelle siirtyminen ja siellä opiskelu oppilaiden kokemana*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Pulkkinen, Lea (toim.) (1996). *Lapsesta aikuiseksi*. Jyväskylä: Atena.
- Puroila, Anna-Maija & Kirsti Karila (2001). Bronfenbrennerin ekologinen teoria. Kirsti Karila, Jarmo Kinos & Jorma Virtanen (toim.), *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 204–226.
- Richards, Val (2011). Adolescent development: Personal and social changes. Alan Howe & Val Richards (eds.), *Bridging the transition from primary to secondary school*. London: Routledge, 56–70.
- Rodgers, Roy H. & James M. White (1993), Family development theory. Pauline G. Boss, William J. Doherty, Ralph LaRossa, Walter R. Schumm & Suzanne K. Steinmetz (eds.), *Sourcebook of family theories and methods: A contextual approach*. New York: Plenum, 225–254.

- Teräs, Marianne & Elina Kilpi-Jakonen (2012). Maahanmuuttajien lapset ja koulutus. Tuomas Martikainen, Pasi Saukkonen & Minna Säävälä (toim.), *Muuttajat: Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Turner, Victor (1995). *The ritual process: Structure and anti-structure*. New Jersey: Transaction Publishers.
- Turunen, Tuija A. & Sue Dockett (2013). Family members' memories about starting school. Intergenerational aspects. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38 (2), 103–110.
- Turunen, Tuija A. & Bob Perry (2013). Immigrant-background Australians' recollections of justice, injustice and agency in stories about starting school. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 14 (4), 335–344.
- Turunen, Tuija A. & Emma Kearney (2016). Starting secondary school as a family transition: parents' knowledge resources. Sue Dockett & Amy MacDonald (eds.), *Just do good research: Commentary on the work and influence of Bob Perry*. Albury: Peridot Education, 70–78.
- Valtioneuvoston asetukset ammatillisen koulutuksen, lukiokoulutuksen ja perusopetuksen jälkeisen valmistavan koulutuksen hakumenettelystä 294/2014.
- Varajärvi, Elli-Noora & Tuija A. Turunen (2014). Oppilaiden osallisuuden tukeminen yläkouluun siirryttäessä. Suvi Lakkala, Hennariikka Kangas & Marja Pulju (toim.), *Yhdessä toimimalla kohti hyvinvoivaa koulua: Koulun toimintakulttuurin kehittäminen monitoimijuuden avulla*. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 169–188.



Hakemisto

asenne 19, 23, 31, 60, 63, 86–87, 89, 108, 116, 136–139, 141–142
assimilaatio 122
cultural interface 150
elämänkaari 150
etniset vähemmistöt 10, 11, 30–31, 150, 155
haastattelututkimus 21, 23, 25
identiteetti 17, 23, 28, 42, 51, 89, 97, 102–103, 127, 133, 137, 156
jatko-opinnot 12, 18, 63, 74, 89, 134, 139, 143, 149, 151
koulupolku 9–11, 15, 18, 64–65, 92, 133, 143
kaverit 12, 23, 49–52, 56–59, 61, 64–65, 70, 86, 99, 101, 104–105, 115, 117
kielenelvyttäminen 122
kielitaito 12, 15, 19–20, 23, 49–50, 52–53, 57, 64–65, 78, 81,
83, 88, 91–92, 115, 133–134, 136, 139, 141–143
kohtaaminen 21, 127, 150, 152, 155–156
koulumenestys 11, 14, 19–20, 47, 50, 54, 60, 63, 86–87, 138, 141, 143, 156
koulusiirtymä 10, 18, 23, 30, 60, 65, 115, 151–156
kotoutuminen 12, 15, 19, 23, 51, 85, 88, 134–135, 139, 141–142, 156
kotoutumiskoulutus 12, 69, 71–72, 81, 92, 140
koulutuksen tasa-arvo 12, 15, 17, 133
koulutusjärjestelmä 11, 14–16, 19, 46, 65, 84, 133–134, 136, 143, 150
kulttuurien rajapinta 150, 155
kulttuurisensitiivisyys 121, 126–127
Lappi 9, 11, 65, 81, 88
lähtömaa 14, 31–32, 46, 51, 90, 139, 151
liminaalivaihe 152
makrosysteemi 154–155
maahanmuuttaja 9–12, 14–15, 18, 22–23, 26, 28, 30, 45–46, 48, 57,
69, 70, 72–78, 81, 83, 86, 88–92, 115–116, 133–143, 151, 154
maahanmuuttajanuori 10–12, 15, 18–20, 23, 29–30, 46,
48, 88, 89, 115, 134–136, 139–140, 142–143
maahanmuuttajaoppilas 10–13, 15, 23, 45, 48, 50, 52–53, 56–58, 63–
65, 70, 72, 74, 77–78, 115–116, 133, 135, 137–138, 141–142

mesosysteemi 153, 155
mikrosysteemi 153–154
motivaatio 19, 60, 80, 85–86, 108, 134, 141–143
opinto-ohjaaja 22, 50, 64, 77, 100, 129, 137
opinto-ohjaus 50, 63–65, 77–78, 100, 110
oppimisen tuki 11, 15, 55
oppimisympäristö 23, 56, 84, 104, 110
oppivelvollisuusikä 11–12, 134
perhe 19, 21, 32, 49, 61, 65, 70, 80, 85–86, 90, 92, 97, 100, 105, 108–111, 115–
117, 122–123, 128–129, 135–138, 140, 143, 149, 152–153, 155–156
peruskoulu 9–16, 18, 20, 22–23, 27, 30, 45–50, 55, 61–65, 69–75, 77–79, 81–
82, 85, 88–92, 98–99, 103, 107, 109, 115–116, 129, 133–134, 139, 140
perusopetus 10–12, 15–18, 20–21, 45, 49, 63, 69–70, 78, 115, 133, 149–152
PISA 10, 13–14, 140–142
postliminaalivaihe 152
preliminaalivaihe 152
saamelainen 97, 105, 107, 121–123, 125, 128
saamelaisnuori 97–99, 103–104, 108–111, 117
saamelaisoppilas 17, 31, 97–98, 108–109
saamelaispedagogiikka 121–122, 124–125, 129
siirtymäpääoma 150, 152
siirtymävaihe 9, 11, 18–19, 60, 64, 69–70, 72, 77–78, 89, 91–92, 109, 115–116, 151, 153
sisarukset 23, 50, 57–58, 107, 136, 152
sosioekonominen asema 14, 28, 81
suomen kielen taito 12, 14–15, 21, 24, 30–32, 46, 48–
50, 52, 55, 61, 63, 65, 78–80, 115–116, 136
superdiversiteetti 122
syrjäytyminen 111, 136–137, 139, 142
toinen aste 9–11, 17–23, 29, 45, 47–50, 52, 59, 61, 63–65, 69–75, 77–78, 83–84,
88–89, 91–92, 97–99, 103, 108–110, 115–117, 129, 133–134, 139, 150–151
tukiopetus 12, 15, 18, 20, 43, 55, 84
tulevaisuus 10–11, 23, 60–61, 63, 65, 75, 77, 82–83, 85,
88, 89, 99, 103, 108–110, 115–117, 134
työharjoittelu 42, 49–50, 63, 72, 81–83, 91–92, 101, 109, 115–116
työmarkkinat 19, 77, 89, 103, 111, 117, 135, 142
valmentava koulutus 12, 18, 20, 64, 74, 115

valmistava opetus 12, 47, 74

vieraskielinen 10, 12, 18, 73–74, 78

yhteishaku 22–23, 29, 45, 47, 50, 63–65, 70, 72–75, 77,
79, 82, 87–88, 98–100, 109, 115–117

äidinkieli 10, 12, 15–16, 18–19, 23, 46, 52, 56, 58, 71, 78–81, 99, 122, 133, 142

