



Onnistunut koulutussiirtymä tasa-arvon mahdollistajana

Koulutuksen asiantuntijoiden käsityksiä maahanmuuttaja-
taustaisten nuorten toisen asteen koulutussiirtymistä

Helsingin yliopisto
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta
Käyttäytymistieteiden laitos
Yleinen ja aikuiskasvatustiede
Pro gradu -tutkielma
Lokakuu 2015
Johanna Holopainen
Ohjaaja: Janne Varjo

HELSINGIN YLIOPISTO

Tiedekunta Käyttätymistieteellinen tiedekunta	Laitos Käyttätymistieteiden laitos
Tekijä Johanna Holopainen	
Työn nimi Onnistunut koulutussiirtymä tasa-arvon mahdollistajana. Koulutuksen asiantuntijoiden käsityksiä maahanmuuttajataustaisten nuorten toisen asteen koulutussiirtymistä	
Oppiaine Yleinen ja aikuiskasvatustiede	
Työn ohjaaja Janne Varjo	Vuosi 2015
<p>Tiivistelmä</p> <p>Maahanmuuttajanuorten koulutussiirtymät ovat osoittautuneet haasteellisiksi, ja he saavat toisen asteen tutkinnon valtaväestöä harvemmin. Aiemmissä tutkimuksissa on kuvattu siirtymiin vaikuttavia asioita, kuten kielitaito, koulutusjärjestelmän tuntemus, koulutuksen tarjonta sekä saatu ohjaus. Vähän on tutkittu siirtymätyötä tekevien aikuisten näkemyksiä toisen asteen siirtymästä ja koulutusjärjestelmän rakenteellisten tekijöiden merkityksestä. Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena oli selvittää, miten siirtymää hallinnoivat opinto-ohjaajat, rehtorit ja hallinnon virkamiehet käsittävät maahanmuuttajanuorten siirtymävaiheen erityisyyden ja omat mahdollisuutensa tukea siirtymiä. Teoreettisena viitekehysenä oli siirtymäjärjestelmän käsite ja siirtymäregiimit: siirtymät tehdään aina jossakin rakenteellisessa kontekstissa. Tutkielman aineistona oli kymmenen teemahaastattelua, jotka tehtiin peruskoulun, toisen asteen ja opetushallinnon asiantuntijoille pääkaupunkiseudulla. Aineistoa analysoitiin fenomenografisesti etsimällä käsityksiä ja rakentamalla niistä kategorioita.</p> <p>Maahanmuuttajanuorten siirtymien erityisyys kietoutuu asiantuntijoiden mukaan perusasteella etenkin nuorten osaamisen arviointiin ja yhteishakuvalintoihin, toisella asteella nuorten koulutushistoriaan ja valmiuksiin, ja molemmilla koulutusasteilla suomen kielen taitoon ja sosiaalisten verkostojen tärkeyteen. Maahanmuuttajuuteen liittyvät erityispiirteet muodostuvat haasteellisiksi siksi, että ne ilmenivät tietynlaisessa kontekstissa, suomalaisessa koulutus- ja siirtymäjärjestelmässä. Siirtymä on ennen kaikkea institutionaalinen, ja saadakseen toisen asteen opiskelupaikan on toimittava järjestelmän ehtojen mukaan. Lyhyen nivelvaiheen sijaan siirtymä on prosessi, jota tulisi tukea pitkällä aikavälillä.</p> <p>Asiantuntijat kokivat mahdollisuutensa siirtymien tukemiseen pääosin hyviksi, mutta mahdollisuuksia rajaavat muun muassa resurssit ja rakenteelliset käytännöt. Nuorten ohjausta voitaisiin tehdä koordinoitummin ja syvemmän toimijoiden välisen yhteistyön kautta. Nivelvaiheen erilaiset valmistavat koulutukset ovat maahanmuuttajille tyypillisiä, mutta niiden nykyisen määrän ja muodon ei nähdä kohtaavan kaikkia tarpeita. Yksilötason siirtymien mahdollinen katkonaisuus ja pitkittyminen ovat jännitteisessä suhteessa makrotason tavoitteisiin sujuvista siirtymistä. Koulun ja opiskelun merkitys yhteiskunnallisten lähtökohtien tasoittamisessa vahvistuu väestön monimuotoisuudessa. Tasapuolisten mahdollisuuksien edistämiseksi maahanmuuttajien tarpeiden monimuotoisuus tulee huomioida johdonmukaisemmin siirtymäkäytänteissä.</p> <p>Tutkielma on osa Helsingin yliopiston Koulutussosiologian ja -politiikan tutkimusyksikön tutkimushanketta ”Maahanmuuttajanuorten siirtymät ja koulutukselliset trajektorit” (Transit).</p>	
Avainsanat toisen asteen koulutussiirtymä, siirtymäjärjestelmä, maahanmuuttajat, asiantuntijahaastattelu, fenomenografia	
Säilytyspaikka Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet) <i>ethesis.helsinki.fi</i>	

UNIVERSITY OF HELSINKI

Faculty Faculty of Behavioural Sciences	Department Institute of Behavioural Sciences
Author Johanna Holopainen	
Title A qualitative examination of school officials' experiences of the transitions to secondary school for children with immigrant background	
Subject General and adult education	
Supervisor Janne Varjo	Year 2015
<p>Abstract</p> <p>The educational transitions of immigrant youth are seen as challenging and young immigrants complete the upper secondary education less frequently than their native counterparts in Finland. The aim of this study was to examine how the school officials, such as counsellors, principals and education administration officials, consider the specific features of the upper secondary transitions of immigrant youth and their own possibilities in supporting these transitions. The theoretical setting consists of the concepts of transitions system and transitions regimes. The data included 10 semi-structured interviews with school officials from the Helsinki metropolitan area. The interviews were analyzed using phenomenography.</p> <p>According to the school officials the specific features of the transitions of immigrant youth are educational choices and the assessment of competences in the comprehensive school; abilities and educational background in the upper secondary school; and the importance of language skills and social groups in both school levels. The specific features become challenging because they operate in a specific context: the Finnish education and transition system. Transition to the upper secondary school is above all institutional and in order to receive a place of study one must comply with the rules of the system. Instead of a short phase the transition is a longer process that should be supported in the long term.</p> <p>The school officials considered their own possibilities in supporting immigrant youth relatively good but the possibilities were restricted by resources and structural practices. The guidance of the youth could be done with more and deeper cooperation between various parties. The different preparatory educations are characteristic for immigrants but the present quantity and forms of the educations do not meet the requirements of the diverse groups of youth. The potential discontinuities and prolongations of the transitions on an individual level are in a conflicting relation to the macro level objectives of fluent transitions. The role of education in equalizing the positions of different groups in the society is increasingly important as the population becomes more diverse. The multiple needs of the immigrant youth have to be taken into consideration more consistently.</p> <p>The thesis is a part of the research project "Transitions and educational trajectories of immigrant youth" (Transit) of the Research Unit focusing on the Sociology and Politics of Education in the University of Helsinki.</p>	
Keywords secondary education transition, transition system, immigrant youth, school officials, phenomenography	
Where deposited University of Helsinki Library – Helda / E-thesis (opinnäytteet) <i>ethesis.helsinki.fi</i>	

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	1
2	SUOMALAISEN KOULUTUSJÄRJESTELMÄN LÄHTÖKOHDAT MAAHANMUUTTAJIEN TOISEN ASTEEN SIIRTYMILLE	3
	2.1 Maahanmuuttajat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä.....	3
	2.2 Toisen asteen siirtymä suomalaisessa koulutusjärjestelmässä.....	6
	2.3 Tavoitteena koulutuksen tasa-arvo	10
3	RAKENTEET NUORTEN MAAHANMUUTTAJIEN SIIRTYSMIEN MUOTOILJOINA	12
	3.1 Siirtymät elämänculussa – yksilöllistymisen ja pitkittymisen	12
	3.2 Siirtymäjärjestelmä ja siirtymäregiimit	15
	3.3 Tutkimusta maahanmuuttajataustaisten nuorten siirtymistä toiselle asteelle	22
	3.3.1 Omakohtaiset, sosiaaliset ja kulttuuriset siirtymätekijät	24
	3.3.2 Rakenteelliset siirtymätekijät	29
	3.3.3 Ohjaukselliset siirtymätekijät ja toimijoiden yhteistyö	34
4	TUTKIELMAN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	38
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	39
	5.1 Fenomenografia – keino tutkia asiantuntijoiden käsityksiä.....	39
	5.2 Aineistonkeruu haastatteluin.....	42
	5.3 Fenomenografisen analyysin vaiheet.....	47
6	TUTKIMUSTULOKSET	53
	6.1 Maahanmuuttajuus ja toisen asteen siirtymä yleisesti	53
	6.1.1 Maahanmuuttajuus ja siihen suhtautuminen	53
	6.1.2 Maahanmuuttajiin liittyvät käytännöt koulussa	55
	6.1.3 Koulun mahdollisuus maahanmuuttajien integroimisessa	57
	6.1.4 Toisen asteen siirtymän luonne ja tavoitteet	59
	6.2 Maahanmuuton tuoma erityisyys toisen asteen siirtymässä	62
	6.2.1 Maahanmuuton erityisyyden monimuotoisuus	62
	6.2.2 Kielitaito ja koulussa pärjääminen	63
	6.2.3 Koulutusvalinnat	67

6.2.4	Maahanmuuttajat toisella asteella	73
6.2.5	Nivelvaiheen erilaiset koulupolut.....	78
6.2.6	Maahanmuuton tuoma epävarmuus	82
6.3	Asiantuntijoiden mahdollisuudet siirtymien tukemiseen siirtymäjärjestelmässä .	83
6.3.1	Eri toimijoiden tehtävät ja keinot siirtymän tukemisessa.....	83
6.3.2	Toimijoiden välinen yhteistyö siirtymässä.....	91
6.3.3	Siirtymäjärjestelmän vahvuudet	94
6.3.4	Siirtymäjärjestelmän ratkaistavat haasteet	95
6.3.5	Onnistumiskokemuksia maahanmuuttajanuorten siirtymistä.....	99
7	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI.....	101
8	KOHTI SUJUVAMPIA SIIRTYMIÄ.....	106
8.1	Maahanmuuttajat yksilöinä siirtymässä – erityisyys kohtaa rakenteet	106
8.2	Järjestelmän kehittäminen siirtymien edistämiseksi.....	111
8.3	Tulosten soveltaminen ja jatkotutkimusehdotukset.....	116
	LÄHTEET	118
	LIITTEET.....	131

1 JOHDANTO

Peruskoulun jälkeisen siirtymävaiheen on osoitettu vaativan tarkastelua (Kuusela ym. 2008). Toisen asteen siirtymä viitoittaa merkittäväällä tavalla nuoren polkua. Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä ongelmallisiksi on viime aikoina nähty maahanmuuttajien siirtymät. Maahanmuuttajanuoria siirtyy peruskoulusta lukiokoulutukseen ja sieltä edelleen korkeakouluhin vähän suhteessa kantaväestöön. Myös ammatilliseen koulutukseen osallistuminen on kantaväestöä vähäisempää ja keskeyttäminen yleistä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 12–13.) Vuonna 2008 vieraskielisten osuus 15–29-vuotiaista koulutuksen ja työmarkkinoiden ulkopuolella olevista ja työttömistä nuorista oli 23 prosenttia, kun heitä kaikkiaan tuon ikäisessä väestössä oli vain viisi prosenttia (Myrskylä 2011, 36).

Tutkielmassani tarkastelen Suomeen muuttaneiden nuorten toiselle asteelle siirtymisen tukemista pääkaupunkiseudulla. Maahanmuuttajien tilannetta toisen asteen koulutuksen nivelvaiheessa on tarkasteltu usein tilastollisesta näkökulmasta (Myrskylä 2011; Kilpi 2010b). Jonkin verran on haastateltu nuoria, heidän vanhempiaan ja opettajia (Peltola 2010; Teräs, Niemi, Stein & Välinoro 2010). Asiaa on lähestytty myös oppimistulosten ja toiselle asteelle hakeutumisen kautta (Kuusela ym. 2008). Sen sijaan vähemmän on tutkittu siirtymätyötä tekevien aikuisten näkemyksiä siirtymästä ja koulutusjärjestelmän rakenteellisten tekijöiden merkityksestä nivelvaiheen muotoilijoina. Tutkielmassani olenkin kiinnostunut hallinnollisesta ja rakenteellisesta tilasta, jossa siirtymien asiantuntijat, kuten opinto-ohjaajat, rehtorit ja opetushallinnon virkamiehet, toimivat ja jossa nuoret tekevät päätöksiä peruskoulun jälkeisestä opiskelusta ja hakevat opiskelupaikkaa. Tutkielman tarkoituksena on selvittää, miten asiantuntijat käsittävät maahanmuuttajanuorten siirtymävaiheen erityisyyden ja omat mahdollisuutensa siirtymien tukemiseen koulujärjestelmässä.

Tutkielmani voi lukea kasvatussosiologiseksi. Kasvatussosiologista tutkimusta kuvaa sidoksisuus oman aikansa yhteiskunnallisiin ilmiöihin sekä kasvatus- ja koulutusinstituutioihin. Maahanmuuttajien koulutussiirtymät ovat tarkastelemani ajankohtainen aihe. Sosiologiasta kumpuaa tavoite kuvata tutkimuskohdetta kriittisesti. Olemassa olevia rakenteita ja institutionaalisia järjestelmiä tarkastellaan kriittisesti, mikä näkyy myös tässä tutkielmassa. (Aitola 2012, 7, 18.) Siirtymät tapahtuvat rakenteellisessa kontekstissa. Tutkielmani teoreettisena viitekehyksenä ovat muun muassa siirtymäregiimit (Walther 2006).

Tutkielman lähtökohtana on maahanmuuttajien koulutussiirtymissä havaittu haasteellisuus ja erilaiset siirtymiin vaikuttavat tekijät. Tavoitteenani ei ole selittää siirtymien ongelmia maahanmuuttajuuden kategoriolla tai yksilöiden ominaisuuksilla, vaan ymmärtää siirtymien rakenteisiin kietoutuvaa monimuotoisuutta. Rakenteilla tarkoiton esimerkiksi koulutusjärjestelmää vaatimuksineen. Pysin myös problematisoimaan siirtymien näkemistä ainoastaan ongelmana ja etsimään myös onnistumiskokemuksia ja voimavaroja. Tavoitteena on jäsenyys maahanmuuttajanuorten siirtymien tilasta siten, kun se ilmenee asiantuntijoiden käsityksissä. Laajana kontekstina on koulutuksen tasa-arvo: millaisena maahanmuuttajien etenemismahdollisuus toisen asteen siirtymässä näyttäytyy.

Tutkimuskohdetta lähestytään asiantuntijahaastatteluiden kautta. Koska siirtymä tapahtuu prosessina peruskoulusta toiselle asteelle, tulevat tarkastelun kohteeksi yläkoulujen, lukio-koulutuksen ja ammatillisen koulutuksen asiantuntijoiden käsitykset. Lisäksi tarkastellaan opetushallinnon näkemyksiä. Tutkielman menetelmällisenä lähestymistapana on fenomenografia. Tutkimuskysymykset ovat: 1) Miten asiantuntijat käsittävät maahanmuuttajuuden ja toisen asteen siirtymän luonteen? 2) Miten asiantuntijat käsittävät maahanmuuttajanuorten siirtymävaiheen erityisyyden? sekä 3) Millaisiksi asiantuntijat kokevat toimintamahdollisuutensa maahanmuuttajanuorten siirtymien tukemiseksi?

Tutkielmani liittyy Helsingin yliopiston Koulutussosiologia ja -politiikka -tutkimusyksikön tutkimushankkeeseen *Maahanmuuttajanuorten siirtymät ja koulutukselliset trajektorit: nelivuotinen pitkittäistutkimus perusopetuksesta jatkokoulutukseen* (Transit 2015). Tutkimushankkeessa seurataan maahanmuuttajataustaisten nuorten koulutussiirtymiä pitkittäistutkimuksen keinoin. Tutkimuksen tavoitteena on muodostaa kokonaisvaltainen kuva maahanmuuttajanuorten peruskoulun jälkeisistä koulutuspoluista, kokemuksista, päätöksentekoprosessista, esteistä ja tuesta verrattuna kantaväestöön. Hanke käynnistyi vuonna 2014.

Työni etenee siten, että esittelen ensin suomalaisen koulutusjärjestelmän lähtökohtia maahanmuuttajanuorten toisen asteen siirtymille. Sitten käyn läpi tutkielman teoreettisen viitekehyksen, jossa siirtymät nähdään rakenteellisessa kontekstissa, ja aiempaa tutkimusta aiheesta. Tämän jälkeen tarkennan tutkimuskysymyksiin ja tutkimuksen toteuttamiseen sekä kuvaan aineiston fenomenografisen analyysin. Tämän jälkeen esitän tutkimuksen tulokset. Lopuksi arvioin tutkimuksen luotettavuutta ja teen pohdinnan.

2 SUOMALAISEN KOULUTUSJÄRJESTELMÄN LÄHTÖKOHDAT MAAHANMUUTTAJIEN TOISEN ASTEEN SIIRTYMILLE

Tässä luvussa esittelen lyhyesti suomalaisen koulutusjärjestelmän lähtökohdat maahanmuuttajanuorten toisen asteen siirtymille. Käyn läpi käytännön tasolla, miten maahanmuuttajia ja siirtymiä koulutuksessa lähestytään. Päätän luvun koulutuspoliittisissa asiakirjoissa esitettyyn tavoitteeseen: tasa-arvoon.

2.1 Maahanmuuttajat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä

Suomeen muutto ulkomailta on kasvaa suhteellisen nopeasti. Myös maahanmuuton syyt ovat monipuolistuneet: humanitääristen syiden lisäksi Suomeen muutetaan entistä enemmän perhesiteen, työn ja opiskelun perusteella. (Työ- ja elinkeinoministeriö 2012, 4; Maahanmuuttovirasto 2014.) Noin viisi prosenttia Suomessa vakinaisesti asuvista henkilöistä on maahanmuuttajia. Maahanmuuttajat ovat keskimäärin kantaväestöä nuorempia, mikä tarkoittaa, että maahanmuuttajien lapset muodostavat merkittävän osan Suomessa asuvista lapsista ja nuorista. (Hämäläinen ym. 2015, 10.)

Suomessa asui vuonna 2014 noin 300 000 vieraskielistä henkilöä. Koko maan vieraskielisestä väestöstä lähes puolet asuu (48 %) pääkaupunkiseudulla. (Helsingin kaupunki 2015.) Maahanmuuttoviraston mukaan Suomeen vuonna 2015 elokuuhun mennessä tulleista turvapaikanhakijoista alaikäisiä oli 17 prosenttia, mikä tarkoittaa noin 2 900 lasta ja nuorta. Alle 14-vuotiaita tuli eniten Nigeriasta, Venäjältä ja Kosovosta, ja 14–17-vuotiaita tuli eniten Afganistanista, Somaliasta ja Iranista. (HS 4.10.2015.) Yksin tulleita alaikäisiä turvapaikanhakijoita oli vuonna 2015 elokuuhun mennessä 524, ja heistä suurin osa tuli Afganistanista, Somaliasta ja Irakista (Maahanmuuttovirasto 2015).

Maahanmuuttaja voidaan määritellä monella tavalla. Opetushallituksen mukaan *maahanmuuttajilla* tarkoitetaan pakolaisia, siirtolaisia, paluumuuttajia ja muita ulkomaalaisia sekä turvapaikanhakijoita (Opetushallitus 2014a). *Maahanmuuttajalapsiksi* voidaan puolestaan luokitella a) kahden ulkomailla syntyneen Suomessa ja ulkomailla syntyneet lapset, b) yhden ulkomailla syntyneen vanhemman ulkomailla syntyneet lapset, joiden toisesta vanhemmasta ei ole tietoa sekä c) ulkomailla syntyneet lapset, joiden vanhemmista ei ole tietoa (Kartovaara 2007, Myllyniemi & Gisslerin 2012, 91 mukaan).

Maahanmuuttajataustainen-termi pitää yleensä sisällään kaksi vaihtoehtoista tilannetta: että henkilö on itse muuttanut maahan tai että hänen vanhempansa ovat maahanmuuttajia. Jos henkilö itse on syntynyt Suomessa, mutta hänen vanhempansa ovat maahanmuuttajia, voidaan hänestä puhua *toisen sukupolven* edustajana. (Martikainen & Haikkola 2010, 9–10.) Toinen polvi ei ole koskaan muuttanut, eikä siihen kuuluvia siten voi kutsua toisen polven maahanmuuttajiksi, vaan toiseksi sukupolveksi (Martikainen & Haikkola 2010, 15). Toisen sukupolven edustajan sijaan voitaisiin puhua myös ensimmäisen polven suomalaisesta (Työ- ja elinkeinoministeriö 2012, 64). *Kansainvälisen parisuhteen lapsella* on vähintään yksi ulkomailta syntynyt vanhempi. Maahanmuuttajataustaisen – tai *maahanmuuttotaustaisen* – lisäksi voidaan puhua myös *monikulttuurisesta* (Honkasalo ym. 2007) tai *ulkomaalaistaustaisesta* (Myrskylä 2011, 36) henkilöstä. Maahanmuuttajan käsite nähdään joskus ongelmallisena, sillä sen käyttö voi olla leimaavaa ja sillä voidaan kyseenalaistamatta luokitella hyvin erilaisia ihmisiä. Käsitettä käytetään usein ulkopuolelta, muiden kuin maahan muuttaneiden toimesta. Tutkielmassani en rajannut maahanmuuttajuuden määritelmää ennakkoon, vaan sitä pohdittiin yhdessä haastateltavien kanssa. Tekstissä käytän niin maahanmuuttajan kuin maahanmuuttajataustaisen käsitettä.

Yksiselitteistä tietoa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrästä Suomessa on vaikeaa saavuttaa, sillä maahanmuuttajia määritellään opetuksessa eri tavoin. Helposti selvitettävissä ovat oppilaiden kansallisuudet ja synnyinmaat. Sen sijaan äidinkielen kautta tuleva määrittely on subjektiivinen, sillä äidinkielen voi valita ja ilmoittaa itse. Tärkeää on valita pedagogisesti mielekäs kriteeri, joka voi usein olla oppilaiden ilmoittama äidinkieli. (Kuusela ym. 2008, 7.) Vuonna 2012 koko maassa vieraskielisiä oppilaita perusopetuksessa oli 25 347 (4,8 prosenttia) (Korpela, Pardo, Immonen-Oikkonen & Nissilä 2013, 5).

Suomen lainsäädännössä maahanmuuttajien kannalta keskeisiä ovat perustuslain (731/1999) perusoikeudet, yhdenvertaisuuslaki (1325/2014), ulkomaalaislaki (301/2004), kansalaisuuslaki (359/2003) ja laki kotoutumisen edistämisestä (1386/2010). Perustuslain perusoikeudet koskevat myös maahanmuuttajia, ja laki sisältää yhdenvertaisuuden lain edessä sekä yleisen syrjintäkiellon. Lisäksi perustuslakiin sisältyy oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin sekä maksuttomaan perusopetukseen. Yhdenvertaisuuslain tarkoituksena on edistää yhdenvertaisuutta ja ehkäistä syrjintää. Ulkomaalaislain tarkoituksena on muun muassa edistää hallittua maahanmuuttoa ja kansainvälisen suojelun antamista. Kansalaisuuslaissa säädetään kansalaisuuden saamisesta. Kotoutumislain tarkoituksena on edistää kotoutumista, maahanmuuttajan yhteiskunnan toimintaan osallistumista sekä tasa-arvoa. (Pirinen 2015b, 39–40.)

Valtion kotouttamisohjelmassa yksi painopiste on maahanmuuttajalasten ja -nuorten tuki. Tavoitteena on muun muassa varmistaa kieli- ja opiskeluvalmiuksien riittävyys ja koulutuspolkujen sujuminen. Erityisesti huomioidaan Suomeen oppivelvollisuusiän loppupuolella tai sen jälkeen saapuvat maahanmuuttajanuoret. Tavoitteena on, että maahanmuuttajat ja maahanmuuttajataustaiset osallistuvat koulutukseen samassa suhteessa kuin kantaväestö. (Työ- ja elinkeinoministeriö 2012, 3, 39.) Sisäministeriön maahanmuuttostrategian mukaan lasten ja nuorten kotoutumisen, kuten opiskeluvalmiuksien tukemisen, tulee olla riittävää. Tavoitteena on muun muassa oppivelvollisuusiän ylittäneiden maahanmuuttajien peruskouluopintojen suorittamisen mahdollisuuksien parantaminen. (Sisäministeriö 2013, 20.)

Opetusministeriön maahanmuuttopoliittisissa linjauksissa tuodaan esille muun muassa kotoutumisen edistäminen, maahanmuuttajien tarpeiden huomioiminen osana normaalijärjestelmiä sekä eri syistä Suomeen muuttaneiden yhdenvertainen kohtelu. Ohjaus- ja neuvontapalveluiden tehokkuus koulutuksen nivelvaiheissa nähdään tärkeäksi. Maahanmuuttopoliittisten linjauksien toteuttaminen on usein kuntien vastuulla. (Opetusministeriö 2009, 6, 12–13, 15.) Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa asetetaan tavoitteeksi edistää maahanmuuttajien koulutukseen osallistumista muun muassa lukiokoulutukseen valmistavan koulutuksen avulla. Opinto-ohjaajien koulutuksen kehittämisen painopisteenä ovat maahanmuuttajien erityiskysymykset. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 12–13.)

Maahanmuuttajataustaisille lapsille ja nuorille suunnattu koulutus on osa yleistä koulutusjärjestelmää. Sen tavoitteena on antaa valmiuksia toimia tasavertaisena jäsenenä suomalaisessa yhteiskunnassa sekä ylläpitää omaa kulttuuri-identiteettiä. Koulutusjärjestelmässä on maahanmuuttajien koulutuspolkua tukevia kokonaisuuksia. (Työ- ja elinkeinoministeriö 2012, 36.) Kaikille maahanmuuttajille järjestetään suomen tai ruotsin kielen opetusta. Maahanmuuttajien opetus järjestetään muun muassa esiopetuksen yhteydessä, perusopetuksen valmistavana opetuksena, suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksena, tukiopetuksena, maahanmuuttajien oman äidinkielen opetuksena, muiden uskontojen opetuksena, ammatilliseen peruskoulutukseen valmistavana koulutuksena sekä kotoutumiskoulutuksena ja luku- ja kirjoitustaidottomien opetuksena. (Opetushallitus 2011, 8.)

Suomessa asuvalla oppivelvollisuusikäisellä maahanmuuttajalla on oikeus perusopetukseen (Opetusministeriö 2009, 16). Oppivelvollisuus alkaa yleensä seitsemän vuoden iässä ja päättyy, kun perusopetuksen oppimäärä on suoritettu tai kun oppivelvollisuuden alkamisesta on kulunut 10 vuotta. Oppivelvollisuus jatkuu lukuvuoden loppuun asti sinä lukuvuonna, jona

nuori täyttää 17 vuotta. (Opetushallitus 2015b.) Maahanmuuttajille järjestetään myös perusopetukseen valmistavaa opetusta, jonka tavoitteena on antaa tarvittavat tiedot perusopetukseen siirtymiselle ja edistää oppilaan kotoutumista ja kehitystä (Opetusministeriö 2009, 16). Vuonna 2008 perusopetukseen valmistavaan opetukseen osallistui koko maassa noin 1 700 oppilasta (Opetushallitus 2011, 12).

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, 14, 16.) Suomea toisena kielenä peruskoulussa vuonna 2012 opiskeli 15 000 oppilasta vuosiluokilla 1–6 ja 7 400 oppilasta vuosiluokilla 7–9 (Korpela, Pardo, Immonen-Oikkonen & Nissilä 2013, 6). Perusopetuksessa otetaan huomioon maahanmuuttajataustaisten ja vieraskielisten oppilaiden tausta ja lähtökohdat. Lisäksi arvioinnissa kiinnitetään huomiota oppilaan kielitaustaan ja kielitaidon tasoon sekä joustaviin arviointitapoihin. (Opetushallitus 2014b, 48, 87.) Myös lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa maahanmuuttaja voi opiskella suomea/ruotsia toisena kielenä ja omaa äidinkieltä. Ylioppilastutkintoon kuuluvan äidinkielen kokeen sijaan voi suorittaa S2/R2-oppimäärän, ja ylioppilastutkintolautakunta voi ottaa arvostelussa huomioon, että kokeeseen äidinkieli on muu kuin se kieli, jolla hän suorittaa tutkinnon. (Opetusministeriö 2009, 17, 19.)

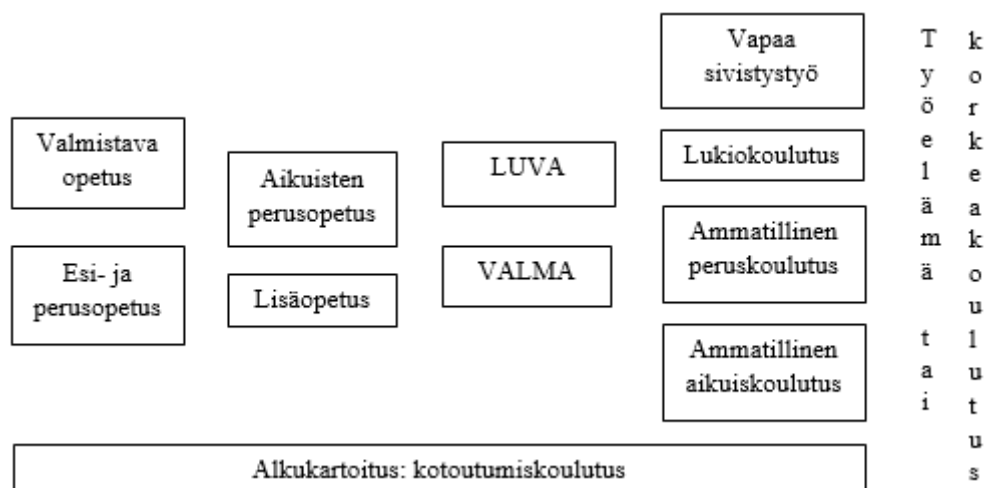
2.2 Toisen asteen siirtymä suomalaisessa koulutusjärjestelmässä

Valtioneuvoston asetuksessa (422/2012) säädetyn tuntijaon mukaan perusopetus jakautuu vuosiluokkien 1–2, 3–6 ja 7–9 muodostamiin kokonaisuuksiin. Tämän perusteella perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellään perusopetuksen nivelvaiheiksi siirtyminen toiselta luokalta kolmannelle, kuudennelta luokalta seitsemännelle sekä siirtyminen yhdeksänneltä luokalta peruskoulun jälkeiseen koulutukseen. (Opetushallitus 2014b, 52.) Opetus- ja kulttuuriministeriö määrittelee perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheen pitkäksi siirtymävaiheeksi, jossa nuori vähitellen selkeyttää suuntautumistaan jatko-opintoihin ja ammattiin (Opetusministeriö 2005, 10–11).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppilaanohjaustoiminnan nähdään muodostavan koko perusopetuksen kestävä, perusopetuksen jälkeisiin opintoihin ulottuva jatkumo.

Oppilaanohjauksen tavoitteiksi vuosiluokilla 7–9 määritellään muun muassa opiskeluvalmiuksien kehittäminen, tulevaisuuteen ja työelämään liittyvien käsitysten laajentaminen, opintojen nivelvaiheissa tarvittavien valmiuksien tukeminen sekä tiedon antaminen peruskoulun jälkeisistä opiskeluvaihtoehdoista. (Opetushallitus 2014b, 442.) Yhdeksännen luokan lopussa tehdään oppilaan päättövaiheen arviointi, annetaan oppiaineista päättöarvosanat ja annetaan päättötodistus. Päättöarvioinnissa maahanmuuttajia koskevat yleiset päättöarvioinnin kriteerit. Mikäli oppilas on kuitenkin vapautettu kokonaan jonkin oppiaineen opiskelusta, ei tätä oppiainetta arvioida. Jos oppilas opiskelee erityisen tuen päätöksellä yksilöllistetyn oppimäärän mukaan, ei suoritusta arvioida suhteessa päättöarvioinnin kriteereihin vaan yksilöllisesti asetettuihin tavoitteisiin. (Opetushallitus 2014b, 52–55.)

Toisen asteen siirtymä tehdään yhteishakujärjestelmän viitekehyksessä. Yhteishaussa haetaan pääasiassa Opintopolku.fi-portaalin kautta 9. luokan keväällä, ja tulokset valinnasta tulevat kesäkuussa (Opetushallitus 2015a). Eri vaiheissa maahan muuttavat nuoret voivat osallistua yhteishakuun, valmistavien koulutusten hakuun tai valmiuksiensa mukaan muille koulupoluille, kuten ammatilliseen aikuiskoulutukseen tai vapaan sivistystyön opetukseen. Nuoren maahanmuuttajan koulutusvaihtoehtoja on koottu kuvaan 1.



Kuva 1. Nuoren maahanmuuttajan koulutuspolut (mukaiillen Nissilä 2012, 18).

Yhteishaussa peruskoulupohjaiseen ammatilliseen peruskoulutukseen voi hakea, jos on suorittanut perusopetuksen tai vastaavan aiemman koulutuksen. Hakija saa yleensä pisteitä tietystä peruskoulun jälkeen suoritetuista opinnoista kuten kymppiluokasta, siitä jos hänellä ole vielä koulutuspaikkaa, siitä jos hän on suorittanut peruskoulun samana vuonna kuin hakee, yleisestä koulumenestyksestä, painotettavista arvosanoista, työkokemuksesta sekä

pääsy- ja soveltuvuuskokeesta. Nuori saa kutsun kielikokeisiin, jos hänen äidinkieli on muu kuin opetuskieli eikä kielitaitoa ole voitu todentaa muilla tavoin. Kielikokeilla osoitetaan, että hakijalla on riittävät valmiudet opetuskielen suulliseen ja kirjalliseen käyttämiseen. Jos peruskoulua vastaava koulutus on suoritettu ulkomailla, nuori voi tulla valituksi harkintaan perustuvassa valinnassa. Tällöin oppilaitos arvioi nuoren koulutustarpeen ja edellytyksen suoriutua opinnoista erikseen. (Opetushallitus 2015a.) Vuonna 2008 ammatillisen perusopetuksen opiskelijoista vieraskielisistä oli noin 13 300 (4,9 prosenttia) (Opetushallitus 2011, 4, 17). Opetushallituksen selvityksen mukaan ensisijaisten maahanmuuttajataustaisten hakijoiden osuus oli 4,5 prosenttia kaikista hakijoista kevään 2009 yhteishaussa. Vieraskielisistä hakijoista koulutukseen hyväksyttiin 55 prosenttia. Vieraskielisistä hakijoista suurin osa haki harkintaan perustuvassa valinnassa. Lähes kaikkien kohdalla opetuskielen osaaminen varmistettiin kielitestillä hakuvaiheessa. (Kilpinen & Salonen 2011, 5.)

Lukiokoulutukseen voi hakea peruskoulun päättötodistuksella tai vastaavalla todistuksella. Lukioon pääsyn ratkaisee peruskoulun päättötodistuksen tiettyjen arvosanojen keskiarvo. Lukioissa voi olla myös pääsy- ja soveltuvuuskokeita, minkä lisäksi lukiot voivat ottaa huomioon myös hakijan muun koulutuksen, harrastukset tai muita lisänäyttöjä. Lukioon voidaan hakeutua myös harkinnanvaraisen haun kautta, jolloin lukio arvioi erikseen hakijan valmiudet suoriutua opinnoista. (Opetushallitus 2015a.) Vuonna 2008 lukiokoulutuksen opiskelijoista vieraskielisiä oli noin 2 000 (2,9 prosenttia) (Opetushallitus 2011, 4, 16).

Tutkintoon johtavan koulutuksen lisäksi nuorille on tarjolla peruskoulun jälkeistä valmistavaa koulutusta, johon on oma hakunsa varsinaisen yhteishaun jälkeen. Valmistavan koulutuksen haussa ovat mukana perusopetuksen lisäopetus eli kymppiluokka, VALMA eli ammatilliseen peruskoulutukseen valmentava koulutus sekä LUVA eli maahanmuuttajien ja vieraskielisten lukiokoulutukseen valmistava koulutus. (Opetushallitus 2015a.) Perusopetuksen lisäopetuksessa opiskellaan samoja aineista kuin perusopetuksessa, minkä lisäksi opintoihin kuuluu työelämään tutustumista ja ammattiin valmentavia opintoja. Lukuvuoden aikana voi myös korottaa aiempia perusopetuksen arvosanoja. (Opetushallitus 2015a.) Lisäopetuksessa opiskeli syksyllä 2009 kaikkiaan noin 1 300 opiskelijaa. Ei ole olemassa tilastoa siitä, kuinka paljon näistä on vieraskielisiä. (Opetushallitus 2011, 16.)

Ammatilliseen perusopetukseen valmentavassa koulutuksessa eli Valmassa voi muun muassa parantaa peruskoulun todistusta, kehittää kielitaitoa sekä tutustua eri aloihin ja työelämään. Koulutukseen voi hakea, jos on suorittanut peruskoulun tai sitä vastaavan koulutuksen

tai jos oppilaitos katsoo hakijalla muutoin olevan riittävät edellytykset suoriutua opinnoista. Valmaan sisältyvät nämä entiset koulutukset: ammattistartit, maahanmuuttajien ammatilliseen peruskoulutukseen valmistavat koulutukset (MAVA), kotitalousopetus sekä valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus 1. (Opetushallitus 2015a.) Vuonna 2010 maahanmuuttajien ammatilliseen peruskoulutukseen valmistavassa koulutuksessa opiskeli noin 1 600 opiskelijaa (Opetushallitus 2011, 18). Opetushallituksen selvityksen mukaan noin 40 prosenttia hakijoista pääsi Mava-koulutukseen vuonna 2011. Suurimpia kansallisuusryhmiä olivat venäläiset, somalit ja virolaiset. (Korpela, Kantosalo, Koskimäki, & Kärki 2013, 7.)

Maahanmuuttajien ja muiden vieraskielisten lukioon valmistava koulutus eli Luva on yhden lukuvuoden mittainen ja tarkoitettu henkilöille, jotka haluavat parantaa valmiuksiaan suoriutua lukio-opinnoista. Koulutukseen sisältyy suomen tai ruotsin kielen opintoja, lukiossa tarvittavien opiskelutaitojen opiskelua sekä opinto-ohjausta. Joissakin koulutuksissa voi myös korottaa perusopetuksen arvosanoja ja suorittaa lukion kursseja. Lukion kurssien suoritukset luetaan hyväksi lukioon siirtyvälle opiskelijalle. Luva-koulutukseen voi hakea, jos on peruskoulun päättötodistus tai vastaavat tiedot ja taidot, ja jos osaa suomea tai ruotsia riittävästi selviytyäkseen valmistavasta koulutuksesta. (Opetushallitus 2015a.) Koulutusta on järjestetty elokuusta 2014 alkaen eikä osallistujamääristä ole vielä julkaistu tilastoja.

Erilaisia nuorten koulutusvaihtoehtoja ovat myös ammatillinen erityisopetus, oppisopimus-koulutus ja kaksoistutkinnon suorittaminen. Yli 18-vuotias maahanmuuttaja voi suorittaa perusopetuksen ja lukion oppimäärän esimerkiksi aikuislukiossa, lukioiden aikuislinjoilla ja kansanopistossa. Ammatillisissa oppilaitoksissa ja opistoissa voi opiskella aikuisten ammatillisia tutkintoja. (Opetushallitus 2015a.) Opetushallituksen selvityksen mukaan vuonna 2010 vapaan sivistystyön oppilaitoksissa (kansalaisopistot, kansanopistot, kesäyliopistot ja opinto- ja koulutuskeskukset) opiskeli noin 17 000 maahanmuuttajaa. Koulutusmuodoista yleisin oli omaehtoinen koulutus ja toiseksi yleisin työvoimapoliittinen koulutus. Suosituin omaehtoisen koulutuksen muoto olivat kotimaisten kielten kurssit. Työvoimapoliittinen koulutus nivoutui usein kotoutumiskoulutukseen ja myös siinä painottui kielten opetus. (Andersén 2011, 13–14, 22, 29.)

2.3 Tavoitteena koulutuksen tasa-arvo

Maahanmuuttajien toisen asteen koulutussiirtymää kehystää tavoite tasa-arvoisista koulutusmahdollisuuksista. Tavoitteena on, että perusopetuksen jälkeiset jatkokoulutusmahdollisuudet turvataan koko ikäluokalle (Opetusministeriö 2005). Koulutuksen tasa-arvon ajatellaan yleensä olevan sitä, että oppilaat saavat yhtäläiset koulutusmahdollisuudet, jotka he voivat käyttää haluamallaan tavalla. Pidemmälle vietyyn tasa-arvokäsitykseen sisältyy lisäksi oletus siitä, että myös koulutuksen tulokset ovat yhtäläiset. (Ahonen 2003, 17.)

Suomalaisen koulutusjärjestelmän tavoitteena on, että kaikilla lapsilla ja nuorilla on yhdenvertaiset mahdollisuudet koulutukseen taustasta riippumatta (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 184). Perinteisesti on haluttu huolehtia siitä, ettei asuinpaikka, sukupuoli tai vanhempien sosioekonominen asema määrää oppilaan koulussa menestymistä. Koulujen saadessa yhä enemmän maahanmuuttajaoppilaita on tärkeäksi kysymykseksi tullut myös erojen minimoiminen syntyperäisten suomalaisten ja maahan myöhemmin tulleiden välillä. Tasavertaisten koulutusmahdollisuuksien turvaaminen on tärkeää siksi, että koulutus luo edellytykset aktiiviseen kansalaisuuteen ja työelämään. (Kuusela ym. 2008, 3.) Koulutuksellinen tasa-arvo muodostaa perustan suomalaisella hyvinvoinnilla (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 5).

Mahdollisuuksien tasa-arvo koulutuksessa toteutuu, kun kaikilla on taustastaan riippumatta mahdollisuus hakeutua koulutukseen, eikä tausta ennusta koulutukseen osallistumista tai oppimistuloksia (Työ- ja elinkeinoministeriö 2012, 35). Se, että kaikilla on samanlaiset mahdollisuudet, ei tarkoita sitä, että kaikkia kohdellaan samalla tavalla. Yhdenvertaisuus voi olla esimerkiksi opetuksen eriyttämistä ja oppijoiden yksilöllistä tukemista (Pirinen 2015a, 25). Tasa-arvoon liittyen voidaan käyttää myös käsitteitä saatavuus ja saavutettavuus. *Saatavuudella* tarkoitetaan koulutuksen tarjonnan määrää ja *saavutettavuudella* sitä, että koulutus on yksilölle mahdollista suorittaa (Pirinen 2015a, 26). Tasa-arvon kannalta aliedustettujen ryhmien koulutukseen osallistumisen nähdään edellyttävän erityisiä tukitoimia (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 5).

Koulutuksessa tärkeäksi tasa-arvoon liittyväksi tavoitteeksi nähdään koulutuksen periytymisen vähentäminen. Koulutuksen kautta pyritään myös julkisen talouden vakauteen. Talouden kestävyys kannalta välttämättömänä pidetään työurien pidentämistä ja koulutusjärjestelmän rakenteiden ja tehokkuuden parantamista. Koulutus kietoutuu myös kilpailukykyyn eli väestön osaamistasoon ja työvoiman riittävyyteen. Joustavat siirtymät koulutusasteelta toiselle puolestaan kuuluvat elinikäisen oppimisen politiikkaan. (Opetus- ja kulttuuriministeriö

2012, 5.) Maahanmuuttajataustaisten nuorten kiinnittymistä suomalaiseen yhteiskuntaan voidaan pitää inhimillisenä ja yksilöiden tasa-arvoon liittyvänä kysymyksenä. Toisaalta maahanmuuttajat voidaan nähdä myös taloudellisena mahdollisuutena, joka ikääntyvän väestön oloissa tarjoaa merkittävän potentiaalisen työvoimaresurssin. (Ansala ym. 2014, 5.)

Koulun yhtenä tehtävänä on kuitenkin myös tuottaa eroja ja valikoida yksilöitä erilaisille koulutusreiteille ja siten työelämä- ja yhteiskuntahierarkiaan (Riitaoja 2013, 334; Antikainen, Rinne & Koski 2009, 59–89). Kun kaikki eivät voi menestyä koulutusjärjestelmässä yhtä hyvin, nousevat tasa-arvon näkökulmasta olennaiseksi valikoinnin mekanismit (Järvinen & Jahnukainen 2008, 140). Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä sääntely on väljentynt ja vastuu koulutuspoliittisten tavoitteiden saavuttamisesta on yhä enemmän paikallisilla viranomaisilla. Tämä vaikuttaa mahdollisuuksien tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden käsitteiden saamiin merkityksiin. Esimerkiksi kouluvalinnan ja oppilaiden valikoimisen mahdollisuudet korostavat koulujen erikoistumista. Valinnanmahdollisuuksien hyödyntäminen on riippuvainen perheen erilaisista pääomista. (Kalalahti & Varjo 2012, 39, 49, 51.) Hyvärinen ja Erolan (2011) analyysin mukaan maahanmuuttajien perhetaustalla on suurempi vaikutus kouluttautumiseen kuin muulla väestöllä. Lisäksi toisen polven koulutustaso on polarisoitumassa hyvin pärjääviin ja hyvin heikosti pärjääviin. Maahanmuuttajataustaiset näyttävätkin koulutuksen tasa-arvon osalta olevan muuta väestöä heikommassa asemassa. (Hyvärinen & Eskola 2011, 654–655.)

3 RAKENTEET NUORTEN MAAHANMUUTTAJIEN SIIRTYSMIEN MUOTOILJOINA

Jäsenän nuorten maahanmuuttajien siirtymistä toiselle asteelle siirtymäkäsittien ja -teorioiden kautta. Siirtymät ovat yksilön elämäkulussa tapahtuvaa muutosta, jota luonnehtii tänä päivänä yksilöllistyminen ja pitkittyminen. Siirtymissä rakenteellinen konteksti ja yksilön toimijuus ovat vuorovaikutuksessa. Tarkastelen erityisesti siirtymäjärjestelmää ja koulutuksen kontekstia. Luvun lopussa esittelen aiempaa tutkimusta, jonka kohteena ovat olleet maahanmuuttajanuorten koulutussiirtymät.

Pyrin tarkastelemaan siirtymätilaa kriittisesti. Lähestymistapa on saanut vaikutteita kriittisestä kasvatustieteellisestä tutkimuksesta, jolla tarkoitetaan kyseenalaistavaa suhtautumista kasvatukseen ja koulutukseen vallitseviin normeihin ja oletuksiin. Tällaisen tutkimuksen avulla pyritään kasvatukseen- ja koulutuskäytäntöjen muuttamiseen. Tavoitteena on yksilöllisen ja sosiaalisen toimintakyvyn tukeminen sekä yhteiskunnan demokraattisuuden ja oikeudenmukaisuuden vahvistaminen. (Tomperi, Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 11–13.) Tutkielmasani nämä teemat kietoutuvat maahanmuuttajanuorten siirtymiin ja niiden rakenteisiin.

3.1 Siirtymät elämäkulussa – yksilöllistyminen ja pitkittyminen

Keskustelu muutoksesta yksilön elämässä keskittyy siirtymän (*transition*) käsitteen ympärille. Siirtymä tarkoittaa yleensä sosiaalisen aseman muutosta. Siirtymän käsitteellä on vahva sija nuorisotutkimuksessa, ja käsite on tuttu elämäkulututkimuksesta. Paljon tutkittuja ovat siirtymät nuoruudesta aikuisuuteen ja koulutuksesta työelämään. Siirtymän käsite auttaa tarkastelemaan, kuinka elämän mahdollisuudet, institutionaalinen sääntely ja yksilölliset päätökset liittyvät toisiinsa. (Heinz 2009, 3, 4.) Siirtymillä ei ole erityisfokusta nuoruuteen, vaan siirtymät kuuluvat vaiheisiin läpi elämän (Wyn & Woodman 2006; Heinz 2009).

Siirtymiin vaikuttavat institutionaaliset järjestelyt, jotka liittyvät esimerkiksi koulutukseen ja työllisyyteen, sekä tasapaino yksilön toimijuuden, rakenteiden tarjoamien mahdollisuuksien ja institutionaalisen sääntelyn välillä (Heinz 2009, 4–5). Nuoruutta ei tulisikaan pitää pelkästään siirtymävaiheena aikuisuuteen, vaan tulisi huomioida myös ympäröivä poliittinen, sosiaalinen ja taloudellinen ympäristö (Wyn & Woodman 2006, 511). Suomen koulutuspoliittiseen keskusteluun nivelvaihe tuli vuosituhatosen vaihteessa kuvaamaan erilaisia

siirtymiä opintoinstituutioiden rajakohdissa. Termi on vakiintunut tarkoittamaan etenkin peruskoulun jälkeistä siirtymää, jolloin se kytkeytyy koulupudokkuuteen, koulutuksen ulkopuolelle jääneisiin ja koulutuksen keskeyttäneisiin nuoriin. (Pietikäinen 2007, 4.)

Siirtymiin liittyy toimijuuden käsite. Nuorilta odotetaan tänä päivänä kestäviä valintoja ja mielekkäitä elämänpolkuja (Eteläpelto, Heiskanen & Collin 2011, 9). Nuorisotutkimuksessa on alettu korostaa rakenteellisten näkökulmien sijaan yksilön toimijuutta, valintojen tekemistä ja elämäntarinoiden muokkaamista (Furlong 2009, 1). Nuorten omaan toimijuuteen voidaan katsoa kuuluvan siirtymätaidot. Niitä voidaan oppia koulussa. Siirtymätaidot auttavat nuorta selviämään erilaisissa kulttuurisissa maailmoissa ja neuvottelemaan näiden maailmojen välillä. (Teräs, Lasonen & Sannino 2010, 96, 99.) Siirtymissä toimijuus näyttäytyy muun muassa yksilön navigaationa (Heinz 2009, 7).

Eurooppalainen siirtymätutkimus on yhtä mieltä siitä, että siirtymiin liittyy tänä päivänä standardien purkautuminen, yksilöllistyminen ja pirstoutuminen (Walter 2006, 120–121). Mikrotasolla tapahtuu *individualisaatiota* eli yksilöiden lisääntyvää kykyä kulkea yksilöllisiä elämänpolkuja ja muotoilla niitä aktiivisesti. Rakenteellisella makrotasolla on nähtävissä *destrukturalisaatiota* eli heikkeneviä sosiaalisii rakenteita ja siten aikuisuuden siirtymien pienenevää yhdenmukaisuutta. (Lee 2014, 708–709.) Nuoret viettävät yhä pidemmän ajan koulutuksessa ja jatkavat korkeakoulutukseen aiempaa useammin. Siirtymät kestävät pidempään ja etenevät aiempaa epätodennäköisemmin suoraan koulutuksesta työhön. Myös työt, joihin nuoret siirtyvät, voivat olla hyvin erilaisia kuin heidän vanhempensa. (Furlong 2009, 1.) Siirtymissä voi myös esiintyä *jojoilua* eli yhtäaikaista ja vaihtelevaa nuoruuden kaltaista riippuvuutta ja aikuisen autonomiaa, ja itsenäistymisen prosessi voi sisältää vaihteita, joissa nuori palaa taaksepäin (Walter 2006, 120–121; Furlong 2009, 1). Koska siirtymät voivat olla pitkittyneitä ja katkonaisia, ei siirtymiin liittyviä toimenpiteitä pitäisi perustaa lineaarisuudelle. Jatkuvuuden sijaan painottuu muutos. (Furlong 2013, 21.)

Rajat elämänvaiheiden välillä ovat muuttuneet epäselviksi. Ikävuodet ovat menettäneet merkityksensä siirtymien ajankohdan määrittäjänä, sillä ikänormien sijaan siirtymien ajoitus ja kesto riippuvat tänä päivänä yksilöiden omista päätöksistä. (Heinz 2009, 3.) Toisen asteen koulutussiirtymä on pitkälti ikäsidonnainen, joskin nuoren maahanmuutto voi rikkoa tietyn ikäryhmän mukana kulkemista (Teräs, Lasonen & Sannino 2010, 94). Kun standardin mukaiset työsuhteet ovat korvautuneet joustavalla työllä ja epävarmoilla urilla, on aikuistumi-

seen kuuluvien siirtymien koordinoiminen vaikeampaa. Epävarmuus vaatii erityisiä ohjelmia heikommassa asemassa olevien nuorten pitämiseen mukana. (Heinz 2009, 3.) Maahanmuuttajat voivat kohdata yhtäaikaisesti monia siirtymiä, jotka liittyvät yhtäältä muuttoon, yhteiskuntaan ja kulttuuriin, toisaalta nuoruuden kehityksellisiin siirtymiin ja kolmanneksi toiselle koulutusasteelle siirtymiseen (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 197; Alitolppa-Niitamo 2003, 19–20; Lucas 1997).

Sukupolven käsite täydentää siirtymän käsitettä. Sukupolvia verratessa tulee kuitenkin muistaa, että nykyisen sukupolven elämän ja siirtymien ei tulisi olla samanlaisia kuin edeltävien sukupolvien. Tästä näkökulmasta nykynuoret olisivat tuomittuja epäonnistumaan, sillä olosuhteet ovat muuttuneet. (Wyn & Woodman 2006, 511.) Goodwin ja O'Connor (2007) myös muistuttavat, että huolimatta muutoksesta siirtymissä on myös jatkuvuutta ja samankaltaisuuksia edeltävien sukupolvien kanssa. Vaikka työmarkkinat ovatkin muuttaneet muotoaan, nuorten on yhä esimerkiksi tehtävä siirtymä koulutuksesta johonkin, oli se sitten työllisyys, työttömyys tai jatkokoulutus. (Goodwin & O'Connor 2007, 555; du Bois-Reymond 2009, 36–37.)

Siirtymiä on tarkasteltu myös sosiokulttuurisesta näkökulmasta. Crafter ja Maunder (2012) esittävät kolme siirtymässä huomioitavaa asiaa: sosiaalisten suhteiden tärkeys, omakohtaisten kokemusten rooli sekä siirtymä prosessina ennemmin kuin lopputuloksena. Sosiaaliset resurssit voivat tukea siirtymää vahvasti, sillä toisilta ihmisiltä saatava tietämys auttaa esimerkiksi toimimaan uudessa yhteisössä. Nuorten ihmissuhteiden kehittymistä tuleekin tukea sosiaalisen verkostoitumisen kautta, esimerkiksi yhteisön vanhojen ja uusien jäsenien välillä. Lisäksi yksilöt tuovat siirtymiin mukanaan sosiokulttuuriset kokemuksensa ja kognitiiviset resurssinsa. Siirtymässä ”yksi sopii kaikille” -ajattelutavan sijaan tarvitaan näin ollen personoituja, joustavia, moniulotteisia ja pitkiä tukimuotoja. (Crafter & Maunder 2012, 16.)

Se, että siirtymä on prosessi, johtaa siihen, että nuoren on opittava navigoimaan prosessiaan henkilökohtaisesti mielekkääksi (ks. Heinz 2009, 7). Siksi yksilöitä ei tulisi pyrkiä tukemaan tavoilla, jotka tähtäävät päämäärän nopeaan saavuttamiseen mahdollisimman vähin haastein. (Crafter & Maunder 2012, 16.) Nuorille on annettava mahdollisuus osallistua aktiivisesti siirtymänsä muotoilemiseen (Crafter & Maunder 2012, 17; ks. myös Pohl & Walter 2007, 551–552). Instituutioiden nuorille antama tila liikkua kuitenkin vaihtelee, ja monille nuorille ei juuri jää aikaa navigoida, vaan päätökset esimerkiksi jatkokoulutuksesta pitää tehdä nopeasti (du Bois-Reymond 2009, 33).

JoAnn Leen (2014) mukaan voidaan erottaa kahdenlaisia siirtymiä aikuisuuteen: hitaasti kehittyvät ja kiihtyneet siirtymät. Näiden erona on, saako nuori aikuistua rauhassa vai pitääkö hänen ottaa aikuisen rooli ilman mahdollisuutta kokeiluun. Jos yksilö voi siirtyä lapsuudesta aikuisuuteen vähitellen, ehtii hän kerryttää pääomaa, jota tarvitaan harkittuun päätöksentekoon tämän päivän sosiaalisessa ja taloudellisessa ympäristössä. Tällaista siirtymää kutsutaan hitaasti kehittyväksi aikuisuudeksi (*emerging adulthood*, Jeffrey Arnett'n (2000) kehittämä käsite). Lee tarkoittaa hitaasti kehittyvällä aikuisuudella pidennettyä siirtymäjaksota, jota luonnehtii vapaus sosiaalisista normeista ja velvoitteista, mikä puolestaan antaa yksilölle mahdollisuuden vaihtoehtojen tutkiskeluun ennen kuin hän tekee pitkäkestoisia aikuisuuden sitoumuksia. Tämä voi näkyä esimerkiksi jojoiluna ja väliaikaisena takaisin päin siirtymänä esimerkiksi työelämästä takaisin opiskelemaan tai itsenäisestä asumisesta takaisin vanhempien luo (ks. Walther 2006; Furlong 2009). (Lee 2014, 707, 709.)

Kaikilla nuorilla ei kuitenkaan ole tarpeeksi resursseja ja tukea hitaasti kehittyvän aikuisuuden prosessiin eikä pidentyneisiin siirtymiin. Joidenkin nuorten on sitouduttava aikuisuuden instituutioihin välittömästi, mitä Lee (2014) kutsuu kiihtyneeksi aikuistumiseksi (*accelerated adulthood*). Näillä nuorilla ei ole vaihtoehtoa, vaan heidän on varhain omaksuttava yksi tai useampi aikuisen rooli, kuten aikainen kotoa muutto, töihin meno tai perheen perustaminen. (Lee 2014, 707, 712.) Maahanmuuttajanuori voi joutua aikuistumaan nopeasti esimerkiksi, jos yhteiskuntaan häntä hitaammin integroituneet vanhemmat tarvitsevat hänen tukeaan esimerkiksi asioiden hoitamisessa. Hän voi myös olla velvoitettu työskentelemään perheen yrityksessä. Nämä tekijät kiihdyttävät nuoren siirtymää aikuisuuteen ja vähentävät hänen mahdollisuuksiaan omaksua harkittuun päätöksentekoon, kuten toisen asteen koulutusvalintoihin, tarvittavaa pääomaa (Lee 2014, 707, 712).

3.2 Siirtymäjärjestelmä ja siirtymäregiimit

Siirtymien tutkimisen kautta voidaan tarkastella myös yksilön elämässä vaikuttavaa institutionaalista säätelyä (Heinz 2009, 3). Nuoruutta on tärkeää tutkia instituutioiden näkökulmasta, sillä tutkimustulokset ilmentävät kaikkien kannalta merkittävien yhteiskunnallisten järjestelmien seuraamuksia (Wyn & White 1997, 6). Tärkeänä pidettyjä näkökulmia nuorten tutkimiseen ovatkin olleet muun muassa sosiaalisen syrjäytymisen ehkäiseminen ja taloudellisen tehokkuuden edistäminen. Sosiologisessa siirtymätutkimuksessa tarkastelun kohteena on siirtymässä uudelleen tuotettava sosiaalinen epätasa-arvo. (Furlong 2013, 5.)

Yksilöiden kulku läpi koulutusjärjestelmän on keskeisiä sosiologisen tutkimuksen kiinnostuksenkohteita, sillä koulutuksella instituutiona on kehittyneissä maissa huomattava vastuu nuorten sosiaalistamisessa tuotteliaksi aikuisiksi. Koulutus nähdään usein ratkaisevana tekijänä yksilön myöhemmälle elämäkululle. (Pallas 2003, 165.) Toisen asteen siirtymä on merkittävä haarautuminen suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Se on myös ajankohta, jolloin taakse jäävät peruskoulun yhtenäiset kokemukset, ja nuoret lähtevät mitä moninaisemmille koulutuspoluille (Green, Wolf & Leney 1999). Toisen asteen koulutusvalinta tuo mukanaan mahdollisuuksia ja riskejä, jotka linkittyvät vuorovaikutukseen yksilöllisten päätöskäytösten, mahdollisuuksien rakenteiden sekä sosiaalisten polkujen välillä (Heinz 2009, 4).

Toisen asteen nivelvaiheeseen liitetään usein huoli syrjäytymisestä. Syrjäytymisen tematiikka saattaa kuitenkin keskittyä yksilöön sen sijaan, että se huomioisi myös laajemmat sosiaaliset prosessit, jotka tuottavat siirtymiin epätasa-arvoisia lopputuloksia (France 2007, 76). Siirtymissä luokka, etnisyys ja sukupuoli vaikuttavat etenemismahdollisuuksiin (Brunila ym. 2011). Vaikka puhutaan individualismista ja valintojen ja mahdollisuuksien lisääntymisestä, kokevat jotkut nuoret, että heidän vaihtoehtonsa ovat rajoitetut ja polkunsuunnat ennalta määrättyt. Valinnan ja valikoimisen politiikat syrjivät muun muassa etnisiä ryhmiä. Sosiaalinen oikeudenmukaisuus käsitetään usein mahdollisuuksien tarjoamisen kautta sen sijaan, että selvitettäisiin, mikä aiheuttaa epätasa-arvoa. (France 2007, 70, 76, 86, 95.) Vaikka valinnat tehdään koulutuspoliittisessa kontekstissa, valinnat esitetään niin kuin niissä olisi kyse vain nuoren omista kyvyistä ja kiinnostuksen kohteista (Brunila ym. 2011, 321). Voidaan esimerkiksi pohtia, koskeeko valinnan mahdollisuus niitä maahanmuuttaja- ja toisen sukupolven nuoria, jotka hakeutuvat vanhempiensa viitoittamille koulutusaloille tai perustavat perheen hyvin nuorena (Martikainen & Haikkola 2010, 11).

Perinteisesti valtio pyrkii sääntelemään siirtymiä ja estämään niihin liittyviä sosiaalisen eksklusion riskejä (France 2007; Walther 2006). Siirtymäpolitiikoissa standardien purkautumista ei ole juuri huomioitu, vaan politiikat on suunnattu vakioituille, ”normaaleille” siirtymille ja elämäkerroille. Tämä vastaamattomuus näkyy siinä, että nuoret yhä useammin vetäytyvät järjestelmistä. Ennakoimattomia siirtymiä pyritään kesyttämään, jotta niiden lopputulokset olisivat ennalta nähtävissä, riippumatta siitä, ovatko ne yksilölle merkityksellisiä. Kun yritykset normalisoida nuorten siirtymiä epäonnistuvat, siirrytään siirtymäpolitiikoissa kohti aktivaatiota. Aktivaatio tarkoittaa lisääntyvää yksilön omaa vastuuta siirtymän onnis-

tumisessa tai epäonnistumisessa (ks. myös Pohl & Walther 2007). Yksilölle annetaan erilaisia kannustimia, jotta hän edistäisi toivottua aktiivista käyttäytymistä siirtymissä. (Walther 2006, 120, 122.)

Siirtymien toteutuminen kietoutuu siis institutionaalisiin olosuhteisiin (Heinz 2009, 6). Instituutioilla, kuten koulutuksella, perheellä ja työllä, on tärkeä rooli yksilöiden aseman muotoilemisessa edulliseen tai epäedulliseen suuntaan siirtymässä aikuisuuteen (Lee 2014). Lee esittelee käsitteen institutionaalinen kokoelma (*institutional constellation*), joka kuvaa sitä, että yksilön elämässä vaikuttavat tietyt instituutiot, ja ne koetaan yksilöllisellä tavalla. Normatiiviset instituutiot eivät Leen (2014) mukaan usein tarjoa samaa tukea vähemmistöihin kuuluville kuin valtaväestön nuorille. Tästä syystä jotkut nuoret joutuvat navigoimaan siirtymänsä vähemmällä ohjauksella ja heikommilla institutionaalisilla siteillä. Institutionaalilla näkökulmalla voidaan tavoittaa rakenteelliset mekanismit, jotka joko rajoittavat tai rohkaisevat yksilöllistä kehitystä siirtymässä. (Lee 2014, 706–707, 714, 725.)

Institutionaalisen eheyden aste sekä vallitseviin normeihin ja arvoihin sitoutumisen aste vaikuttavat Leen (2014) mukaan yksilölle kertyviin etuihin ja haittoihin. On yksilölle eduksi, mikäli instituutiot, kuten perhe ja koulutus, toimivat vallitsevien arvojen ja normien mukaisesti, ovat keskenään johdonmukaisia ja välittävät samaa viestiä. Kun yksilö toimii instituutioissa vallitsevien arvojen ja normien mukaisesti, häntä palkitaan ja saatavilla on luultavasti enemmän resursseja. Toisaalta, mikäli instituutiot kuten perhe ja koulutus ovat ristiriidassa, voi nuoren asema heikentyä. Esimerkkinä tästä on tilanne, jossa nuoren vanhemmat eivät halua nuoren kouluttautuvan pitkälle niin kuin yhteiskunnassa kannustetaan, vaan menevän mahdollisimman nopeasti palkkatyöhön. (Lee 2014, 719–720, 722.)

Kun institutionaalinen kokoelma on hajanainen ja heikosti sidoksissa vallitseviin arvoihin ja normeihin, perheellä on Leen (2014) mukaan riski joutua valtion intervention kohteeksi. Valtion intervention vaikutus institutionaaliseen kokoelmaan riippuu kahdesta ulottuvuudesta. Julkisen instituution sosialisointinäkökulma voi olla joko tukeva vai pakottava, ja yksilön suhtautuminen interventioon voi olla sen näkeminen mahdollisuutena tai rangaistuksena. Tästä seuraten voidaan arvioida intervention seuraukseksi joko inkluusio, vieraantuminen tai ekskluusio (taulukko 1). (Lee 2014, 722–723.) Tätä näkökulmaa voidaan soveltaa toisen asteen siirtymiin, joissa maahanmuuttajanuoriin voi kohdistua erilaisia interventioita.

Taulukko 1. Julkisen intervention ennustettu lopputulos (Lee 2014, 724).

	<i>Tukeva institutionaalinen interventio (hyvinvointi/hoiva)</i>	<i>Pakottava institutionaalinen interventio (sosiaalinen kontrolli)</i>
<i>Yksilön tulkinta interventiosta mahdollisuutena</i>	Inklusio	Uudelleenohjautuminen kohti inklusiota
<i>Yksilön tulkinta interventiosta rangaistuksena</i>	Vieraantuminen	Eksklusio

Siirtymien rakenteelliset olosuhteet vaihtelevat eri maiden välillä. *Siirtymäjärjestelmä* kuvaa valtion institutionaalisia järjestelyjä, jotka muotoilevan nuorten siirtymiä. Siirtymäjärjestelmään kuuluvat paitsi koulutus myös työmarkkinat, hyvinvointijärjestelmä sekä perherakenteet. (Raffe 2008, 277.) Andreas Walther (2006) on luonut siirtymien hallintajärjestelmien eli siirtymäregiimien (*transition regimes*) mallin, jossa hän kuvaa, miten siirtymät ja niiden rakenteen ja toimijuuden vuorovaikutus vaihtelevat erilaisissa konteksteissa. Regiimijajattelu perustuu Gøsta Esping-Andersenin hyvinvointijärjestelmien jäsenyyteen, jossa on eroteltu sosiaalidemokraattinen, konservatiivinen ja liberaali hyvinvointiregiimi (Esping-Andersen 1990). Siirtymäjärjestelmien rakenteelliset ja kulttuuriset erot sekä hyvinvointipolitiikka vaikuttavat yksilöiden siirtymiin. Waltherin nimeämät neljä siirtymäregiimiä ovat universaali (*universalistic*), liberaali (*liberal*), työllisyyskeskeinen (*employment-centered*) sekä matalan turvan (*sub-protective*) regiimi. Siirtymäregiimit eroavat toisistaan sen suhteen, millaisia valinnan mahdollisuuksia nuorilla on, miten joustavia instituutiot ovat ja minkälaista turvaa järjestelmä tarjoaa. (Walther 2006, 123–125.) Suomen voi nähdä edustavan universaaliregiimiä. Esittelen ensin kolme muuta regiimiä lyhyemmin.

Liberaaliregiimiin kuuluvat muun muassa Iso-Britannia ja Irlanti. Liberaaliregiimissä yksilön oikeudet ja velvollisuudet korostuvat, ja yksilön nähdään olevan itse vastuussa omasta tilanteestaan. Nuoruus nähdään ajanjaksona, josta tulee päästä mahdollisimman nopeasti taloudelliseen itsenäisyyteen, ja koulutuspolitiikan tavoitteena on siirtää nuoret nopeasti koulutuksesta työelämään. Iso-Britanniassa esimerkkinä liberaaliregiimistä orientaatio työhön on usein välineellinen suhteessa taloudelliseen itsenäisyyteen. Nuorten uramahdollisuuksia kuvaa kohtuuden periaate, jokaiselle kykyjensä mukaan. Sen käänköpuolena on, että osa nuorista passivoituu, sillä he eivät usko että heillä on mahdollisuuksia mihinkään, eivätkä luota järjestelmään. Järjestelmässä ei juurikaan ole mekanismeja, jotka auttaisivat säilyttämään nuoren omat tavoitteet. (Walther 2006, 127–128, 132–133.)

Työllisyyskeskeinen regiimi on vallitseva erityisesti Saksassa ja Ranskassa. Koulutus on työllisyyskeskeisessä regiimissä selektiivinen ja tähtää nuorten sijoittamiseen tiettyihin sosiaalisiin ja ammatillisiin asemiin. Monilla nuorilla on vain perusasteen todistus ja suhteellisen harva on korkeakoulukelpoinen. Työllistyminen on tärkeä tavoite, ja siinä epäonnistuminen voi leimata nuoren kykenemättömäksi. Saksassa esimerkkinä työllisyyskeskeisestä regiimistä nuorten kokemuksissa heijastuu siirtymäjärjestelmän normalisoiva luonne. Nuoret pyrkivät löytämään ”normaalin” elämänpolun, joka perustuu ”oikeaan” ammattiin ja standardinmukaiseen työllistymiseen. Sosiaalisen tuen varaan joutuminen on hyvin leimaavaa, mistä johtuen monet heikon koulutuksen varassa olevat joutuvat madaltamaan tavoitteitaan välttääkseen työttömyyden keinolla millä hyvänsä. Yksilöllisiä polkuja ei juuri ole tarjolla. (Walther 2006, 128, 133–134.)

Matalan turvan regiimiin kuuluvat muun muassa Italia, Espanja ja Portugali. Matalan turvan regiimissä nuorten siirtymät ovat usein pitkittyneet. Koulutuksella ei ole korkeita standardeja eikä laajaa kattavuutta nuorten joukossa. Poliitikoilla pyritään lisäämään koulutukseen osallistumista ja antamaan nuorelle jokin status. Nuoret ovat usein työttömiä tai sosiaalietuuksien puutteessa epävarmoissa työsuhteissa. Italiassa esimerkkinä matalan turvan regiimistä heikossa asemassa olevat nuoret on vaikeaa erottaa muista, sillä työttömyys on siirtymien yleinen piirre kaikilla koulutustasoilla. Nuoret ovat pitkälti riippuvaisia epämuodollisista rakenteista eli vanhempiensa ja ystäviensä avusta. Kolmas sektori ja voittoa tavoittelemattomat järjestöt ovat tulleet suosituiksi nuorten keskuudessa, sillä ne tarjoavat mahdollisuuden tehdä aktiivisesti jotain. Järjestelmä sisältää riskin syrjäytyä ilman mielekkäitä elämänpäämääriä, mutta toisaalta, kun rakenteet eivät ole tiukasti strukturoituja, on järjestelmässä myös tilaa nuoren omille aktiviteeteille. (Walther 2006, 127–129, 134.)

Universaali siirtymäregiimi on tyypillinen erityisesti Tanskassa ja Ruotsissa, mutta myös Suomen voidaan nähdä edustavan sitä. Universaaliregiimissä peruskoulun jälkeen suurin osa nuorista suorittaa toisen asteen koulutuksen ja saa siten kelpoisuuden korkeakoulutukseen. Koulutuksen standardit ovat joustavia ja mahdollistavat yksilöllisen oppimisen ja koulutuspolut. Nuoruus käsitetään universaaliregiimissä yksilöllisen kehityksen aikakautena, ja nuoriin liitetään aktiivinen itsensä kehittäminen koulutuksen kautta. Koulutuksessa ja työelämään siirtymisessä saa institutionalisoitua ohjausta, jonka tavoitteena on vahvistaa yksilön henkilökohtaista kehitystä. Mikäli nuorella on ongelmia suorittaa toisen asteen koulutusta, nähdään sen johtuvan siitä, että hän ei ole valmis sitoutumaan yksilölliseen polkuunsa. Ti-

lannetta ei yleensä pyritä korjaamaan alentamalla yksilön tavoitteita vaan kehittämällä yksilön orientaatiota ja avaamalla tämän pääsyä mahdollisiin vaihtoehtoihin. Nuoruutta ei nähdä vain yhteiskunnan potentiaalisena resurssina, vaan nuorten sallitaan myös olla vain nuoria. (Walther 2006, 125–127.)

Esimerkkinä universaaliregiimistä Tanskassa koulutusjärjestelmän prioriteettina on yksilön sisäinen motivaatio sekä yksilöllinen valinta ja kehitys, joten nuori on melko vapaa päätöksenteossaan. Mikäli nuori on vaarassa keskeyttää koulutuksensa, hänet otetaan tiukasti huolehtivaan otteeseen. Nuorelle tarjottava toinen mahdollisuus näyttäytyy tilaisuutena selvittää, mikä itseä voisi kiinnostaa. Suunnanmuutos tavoitteissa on sallittua. Informaatiota ja ohjausta on tarjolla runsaasti, mutta ne ovat riippuvaisia suhteesta yksittäisiin neuvonantajiiin. Tukea tarjoavia ohjelmia ei usein ole rajattu tiettyyn kohderyhmään, millä vältetään osallistumisen leimaavuus. Tämän riskinä kuitenkin on, että eniten apua tarvitsevat saattavat jäädä avun ulottamattomiin. (Walther 2006, 131.) Tämän vastakohtana olisi esimerkiksi joidenkin nuorten nimeäminen esimerkiksi maahanmuuttajiksi, jotta heidät voidaan tunnistaa järjestelmässä ”erityisiksi” (Niemi & Kurki 2013, 205).

Subjektiiivisella ilmaisulla ja valinnalla on kuitenkin universaaliregiimissäkin rajansa. Aktiivoinnista saattaa tulla järjestelmässä itseisarvo, jolloin hyötyäkseen järjestelmän tarjoamasta tuesta nuoren on sisäistettävä yksilöllinen kulttuurinen malli osallistumiseen ja elämäkertansa rakentamiseen. Nuorten yksilöllisiä kokeiluja ja siirtymien jojoilua tuetaan, mutta vain niin kauan, kuin ne tapahtuvat toivotuissa puitteissa. Tietyt ongelmallisessa asemassa olevat ryhmät, kuten etniset vähemmistöt, jäävät edelleen systeemin ulkopuolelle, mikäli eivät onnistu omaksumaan kannustettua käyttäytymistä. (Walther 2006, 127, 132.)

Suomalaista universaalialia koulutusjärjestelmää kuvaa maksuton koulutus, yhtenäinen peruskoulu, yksityisten koulujen marginaalinen osuus sekä koulutuksellisten umpikujien vähäisyys (Rinne & Järvinen 2011, 86). Jackson, Jonsson ja Rudophi (2012) ovat tutkineet koulutusjärjestelmän merkitystä etnisten vähemmistöjen pärjäämiselle Englannissa ja Ruotsissa. Heidän mukaansa etniset vähemmistöt voivat hyötyä valintaan perustuvista koulutusjärjestelmistä, joita luonnehtivat peruskoulu ja toisen ja kolmannen asteen massakoulutus. (Jackson ym. 2012, 172.)

Pohjoismainen hyvinvoinnin ja inklusion periaatteisiin nojaava koulutuspolitiikka on kuitenkin alkanut ottaa vaikutteita liberaaleista hyvinvointisuuntauksista. Taloudellisten leik-

kausten myötä on tähdätty lisääntyvään valinnanvapauteen, kilpailullisuuteen ja tehokkuuteen. Tasa-arvo ja yhtenäisyys korvautuvat vähitellen monimuotoisuudella ja idealla yksilöiden rationaalisesta toimijuudesta. Oppilaiden, joilla on erityisiä tarpeita, nähdään edustavan yksilöllisiä ongelmia, joita ratkotaan yksilön tasolla. (Arnesen & Lundahl 2006, 296–297; Rinne & Järvinen 2011, 80, 96–98.) Kun yhteiskunta ja yhteisöt eivät enää kannattele yksilöitä samalla tavalla kuin ennen, on epävarmempaa, mitä omista päätöksistä seuraa (du Bois-Reymond 2009, 31, 34). Suomalaisessakin hyvinvointivaltiossa on tehty uudelleenjärjestelyjä, ja koulutuspolitiikkaa ohjaa osaltaan uusliberalistinen tavoitteenasettelu. Yksilöltä edellytetään kykyä ja halua tehdä valistuneita koulutusvalintoja, minkä lisäksi odotetaan etenemistä ilman katkoksia. Yksilöllisen valinnanteon tärkeys näkyy niin koulutuspolitiikassa, käytännöissä kuin ohjaajien puheessakin. Nuoria, kuten maahanmuuttajia, kannustetaan tekemään valintoja, jotka ”sopivat heille” ja joissa heidän oletettuja kykyjään voidaan hyödyntää. Vastuu valinnasta jää usein nuorelle (ks. France 2007). Ne nuoret, joilta puuttuu resursseja, päätyvät herkästi koulutuspoliittisten sanktioiden ja kansalaiskasvatuksen kohteeksi ja voivat joutua koulutukseen, johon he eivät halua ja jossa he eivät pysy. (Aaltonen & Lappalainen 2013, 126; Brunila ym. 2011, 321.)

Regiiminäkökulma ei ainoastaan selitä rakenteellisia eroja vaan kuvaa myös normaaleina pidettyjä asioita (myös Wyn 2009, 100). Sekä siirtymäpolitiikkoja että nuorten suhtautumistapoja ja selviytymisstrategioita määrittävät ideologiat ja kulttuuriset arvot. Nuorten kokemukset heijastavat heidän pyrkimyksiensä legitimiisyyttä sekä niitä resursseja ja mahdollisuuksia, joita nuoret voivat ”normaalisti” odottaa. (Walther 2006, 131, 135–136.) Nuorisotutkimuksessa yksilön epäonnistumiseen liittyviä selityksiä haastavat nyt teoriat, jotka tunnistavat laajemman sosiaalisen kontekstin. Ongelmana kuitenkin on, että useimmissa teorioissa nuoret nähdään yhä passiivina suhteessa heidän elämäänsä muotoileviin prosesseihin. Monilta nuorilta nähdään puuttuvan taitoja ja motivaatiota estää oma syrjäytymisensä, millä oikeutetaan lisääntyvä sääntely ja interventiot. (France 2007, 57, 76.)

Rakenteiden suuresta roolista huolimatta siirtymissä kestävien inklusiivisten tukimuotojen pitäisi alkaa yksilön elämäkerran tasolta yksilön tarpeiden mukaan. Tämä merkitsee esimerkiksi sen ymmärtämistä, että sosiaalinen inklusio tarkoittaa paitsi institutionaalisten kriteerien täyttämistä, eli koulutukseen tai työhön sijoittumista, myös yksilölle merkityksellisiä elämänmahdollisuuksia. (Pohl & Walther 2007, 551.) Nuorten mahdollisuus aktiiviseen osallistumiseen nouseekin merkitykselliseksi siirtymissä. Osallistuminen ei tarkoita vain oh-

jelmiin osallistumista, vaan oikeuksia ja resursseja, jotka tekevät nuorille mahdollisiksi vastuun ottamisen omista siirtymistä. Aito osallistumisen mahdollisuus tukee motivaatiota omaan siirtymäprosessiin ja aktiiviseen sitoutumiseen elämäkertojen rakentamisessa. Nuorten motivaatio sitoutua tai keskeyttää ohjaus, koulutus tai muu toiminto kertoo politiikkojen kestävydestä. (Pohl & Walther 2007, 551–552.)

3.3 Tutkimusta maahanmuuttajataustaisten nuorten siirtymistä toiselle asteelle

Tässä alaluvussa kuvaan suomalaista siirtymäjärjestelmää ja maahanmuuttajataustaisten nuorten asemaa siinä. Esittelen aiemmassa tutkimuksessa havaittuja toisen asteen siirtymiin liittyviä tekijöitä, jotka voidaan jakaa nuoren omakohtaisiin, rakenteellisiin ja ohjauksellisiin tekijöihin (Teräs, Lasonen ja Cools, julkaisematon käsikirjoitus; Kouvo, Stenström, Virolainen & Vuorinen-Lampila 2011, 75–78). Siirtymä muotoutuu useiden tekijöiden vuorovaikutuksessa. Tarkastelen muun muassa koulussa pärjäämistä, sosiaalisten ryhmien vaikutusta sekä koulutusjärjestelmään ja siirtymätyötä tekeviin asiantuntijoihin liitettyjä piirteitä.

Maahanmuuttajien kohtaaminen on laaja yhteiskunnallinen ilmiö, joka ei rajoitu pelkästään kouluun. Koulussa voidaan kuitenkin merkittävästi vaikuttaa uusien ryhmien yhteiskuntaan integroitumiseen ja yhteiskunnan monimuotoisemmaksi rakentamiseen. (Kuusela ym. 2008, 3.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellään yhdeksi perusopetuksen arvoista kulttuurinen moninaisuus. Perusopetus ”rakentuu moninaiselle suomalaiselle kulttuuriperinnölle” ja ”tukee oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin rakentumista”. Opetuksen tavoitteena on vahvistaa kulttuurisen moninaisuuden kunnioitusta ja edistää vuorovaikutusta kulttuurien välillä. (Opetushallitus 2014b, 16.) Koulu onkin saanut keskeisen roolin sekä muualta tulleiden integroimisessa että kantaväestön monikulttuurisuustaitojen kehittämisessä (Tikkanen 2011, 235).

Toisen asteen koulutuksesta katsotaan muodostuneen lähes normi, jonka nähdään tukevan työllistymismahdollisuuksia ja yhteiskunnallista integroitumista (Pietikäinen 2007, 5). Maahanmuuttajanuoria siirtyy kuitenkin suomalaistaustaisia vähemmän toiselle asteelle ja sieltä edelleen korkeakouluihin (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 12–13). Maahanmuuttajataustaisten nuorten tutkintojen suorittamisiät ovat muita korkeampia, minkä lisäksi maahanmuuttajataustaiset nuoret suorittavat erilaisia toisen asteen nivelvaiheen siirtymää tukevia kursseja ja koulutuksia, mutta eivät välttämättä etene tarkoitetulla tavalla toisen asteen kou-

lutukseen tai työelämään (Järvinen & Jahnukainen 2008, 145–146). Vuonna 2008 vieraskielisten osuus 15–29-vuotiaista koulutuksen ja työmarkkinoiden ulkopuolella olevista ja työttömistä nuorista oli 23 prosenttia, kun heitä kaikkiaan tuon ikäisessä väestössä oli vain viisi prosenttia (Myrskylä 2011, 36). Maahanmuuttajanuoret näyttävätkin olevan koulupudokkaiden ja vammaisten nuorten ohella muita huonommassa asemassa koulutuksessa ja työelämässä ja vaarassa polarisoitua ”syrjäytyviin” (Rinne & Järvinen 2011, 90–91). Tilastokeskuksen vuoden 2007 tietojen perusteella on arvioitu, että vuoteen 2025 mennessä peruskoulun päättää noin 30 000 nuorena Suomeen muuttanutta ja 80 000 maahanmuuttajan Suomessa syntynyttä lasta, mikä tarkoittaa noin kymmenesosaa kaikista peruskoulun päättävistä. Koulun ja opiskelun merkitys yhteiskunnallisten lähtökohtien tasoittamisessa vahvistuukin väestön monimuotoistuesssa. Koulutuspolkujen pullonkaulat tulisi identifioida ja ratkaista, jotta eri ryhmillä olisi yhtäläiset etenemisen mahdollisuudet. (Martikainen & Haikkola 2010 35, 37.)

Keskusteltaessa ongelmallisista siirtymistä erottelu maahanmuuttajiin ja valtaväestöön sisältää oletuksen, että ongelmien syyt vaihtelevat perustavanlaatuisesti ryhmien välillä. Voi kuitenkin olla haitallista korostaa etnisyyden, kulttuurierojen ja maahanmuuttajataustaisuuden merkitystä muiden tekijöiden, kuten huono-osaisuuden kustannuksella. (Markkanen 2010, 135.) Epämääräinen puhe ”syrjäytyvistä maahanmuuttajanuorista” ei tue nuoria eikä siitä ole apua tehokkaiden palveluiden tai tukitoimien kehittämisessä. Taustatekijät vaikuttavat siihen, onko ulkopuolelle jäämisessä esimerkiksi kyse huonosta kielitaidosta, ylimitoitetuista kielitaitovaatimuksista tai tutkintojen vastaamattomuudesta vaiko sittenkin syrjäytymisen ja huono-osaisuuden yleislaatuiseimmista, kaikkiin nuoriin vaikuttavista mekanismeista. (Haikkola 2014, 43.)

Markkanen (2010) kuvaa neljä lähestymistapaa maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten heikomman aseman selittämiseen. *Yksilökeskeiset lähestymistavat* korostavat yksilöllisten tekijöiden, kuten vanhempien aseman merkitystä. *Maahanmuuttajataustaa korostava lähestymistapa* painottaa ulkomaalaisuuden merkitystä eli esimerkiksi kielitaitoa ja vanhempien yhteiskunnan rakenteiden tuntemusta. *Kulttuurikeskeiset lähestymistavat* puolestaan näkevät merkitykselliseksi vanhempien kulttuurisen taustan. Henkilöiden kieli, kulttuuri tai etnisyys ei välttämättä kuitenkaan ole riittävä selittäjä, sillä taustalla voi olla muita yhdistäviä tekijöitä, kuten eriarvoistavia yhteiskunnallisia rakenteita. *Kontekstikeskeinen lähestymistapa* keskittyykin yhteiskunnan ja koulutusjärjestelmien rakenteisiin ja maahanmuuttotustaisten

henkilöiden asemaan näiden rakenteiden luomissa puitteissa. Maahanmuuttajat elävät ja toimivat yhteiskunnallisten rakenteiden piirissä, joten yksilön ominaisuuksia tai maahanmuuttajataustan vaikutuksia ei voida pitää täysin itsenäisinä rakenteellisista tekijöistä. (Markkanen 2010, 136–138.) Maahanmuuttajien siirtymien tarkastelussa pyrin huomioimaan nämä erilaiset selitysmallit sekä siirtymiin vaikuttavat erilaiset tekijät.

3.3.1 Omakohtaiset, sosiaaliset ja kulttuuriset siirtymätekijät

Nuoren omakohtaisia eli yksilötason tekijöitä ovat muun muassa opiskelutaidot, opintomenestys, opintoihin sitoutuminen, koulutus- ja kotitausta, koulutusodotukset ja -valinnat sekä motivaatio (Kouvo ym. 2011, 75–78). Tässä yhteydessä käsittelen myös sosiaaliset ja kulttuuriset siirtymätekijät (Teräs, Lasonen & Cools, julkaisematon käsikirjoitus).

Maahanmuuttajuuden vaikutusta uuteen maahan asettumiseen, koulutukseen ja siirtymiin voidaan jäsentää esimerkiksi maahanmuuttoajan kautta. Ennen aikuisikää muuttaneille muutton ajankohta on erityisen merkityksellinen, mitä Rubén Rumbaut (2007) korostaa jakamalla alle 18-vuotiaina muuttaneet kolmeen ryhmään. 0–5-vuotiaina muuttaneiden ryhmä (*sukupolvi 1,75*) käy koko koulupolkunsa uudessa asuinmaassaan. Heidät luetaan usein toiseen sukupolveen, johon kuuluvat maahanmuuttajien uudessa maassa syntyneet lapset. 6–12-vuotiaina tulleiden ryhmä (*sukupolvi 1,5*) muuttaa ennen puberteettia. Heillä on yleensä koulutaustaa omasta maastaan, mutta koulutus käydään loppuun uudessa maassa. 13–17-vuotiaina muuttaneet (*sukupolvi 1,25*) ovat hankalimmassa asemassa (ks. Alitolppa-Niitamo 2004, 111–113). Kieltä ei opita enää niin nopeasti ja taustalla voi olla erilaisia koulutuskuultureja. (Rumbaut 2007, 349.) Rumbaut'n käsitteiden soveltamisessa yksittäisten maahanmuuttajien elämään tulee olla varovainen, sillä ne on luotu määrällisen tutkimuksen yhteyteen, ja yksilöiden tilanne voi olla hyvin erilainen. Muuttoikä kuitenkin osaltaan todennäköisesti selittää maahanmuuttajien pärjäämistä. (Martikainen & Haikkola 2010, 15.)

Nivelvaiheen yleisiä haasteita on muun muassa kaveripiirin ja luokkayhteisön sosiaalisten rakenteiden muuttuminen ja hajoaminen (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 197). Maahanmuuttoon voi liittyä oletus ihmisen kertaluontoisesta siirtymisestä uuteen asuinmaahan. Kansainvälinen liikkuvuus, kasvava ylijämsä ja muut globaalit vaikutteet kuitenkin näkyvät nuorten elämässä. (Martikainen & Haikkola 2010, 15.) Tämä liittyy myös peruskoulun jälkeisiin siirtymiin: voi olla, että nuori ei ole peruskoulun tai toisen asteen jälkeen jäämässä Suomeen, vaan lähtee vanhempiensa tai omaan synnyinmaahan tai muualle ulkomaille.

Osalle nuorista nivelvaihe on lyhyt ja tiivistyy yhteishakuun, kesään ja syksyllä alkaviin opintoihin. Osa nuorista elää nivelvaihetta pidempään, jolloin siihen sisältyy haaskelua ja haparointia. (Vehviläinen 2006, 31.) Maahanmuuttajanuorten opintopolut saattavat ”poiketa” suomalaistaustaisten poluista, sillä heidän siirtymisensä toisen asteen koulutukseen tapahtuu usein väli vuosien jälkeen (Valtonen & Korhonen 2013, 225; Järvinen & Jahnukainen 2008, 145). Vehviläisen (2006) mukaan erityisen ohjauksen tarpeessa oleviksi voidaan nähdä nuoret, jotka eivät ole hakeneet yhteishaussa, eivät ole sijoittuneet perusasteen jälkeen koulutukseen, ovat keskeyttäneet toisen asteen, eivät koe opiskelevansa omalla alalla tai ovat työttömiä. Siirtymiin liittyvät haasteet eivät koskekaan vain maahanmuuttajia, vaan myös muita heikommassa asemassa olevia nuoria, kuten erityisoppilaita ja koulupudokkaita. Lisäksi nivelvaihteyden tarvetta ei aina poista sekään, että nuori on hakenut koulutukseen, aloittaa koulutuksen tai pysyy siellä. (Vehviläinen 2006, 33–34; Järvinen & Jahnukainen 2008.)

Maahanmuuttajien toisen asteen siirtymää on tutkittu muun muassa koulumenestyksen näkökulmasta (Kilpi 2010a; 2010b; Heath ym. 2008). Opetushallituksessa on tehty laaja selvitys maahanmuuttajaoppilaista ja koulutuksesta liittyen oppimistuloksiin, koulutusvalintoihin ja työllistymiseen (Kuusela, Etelälähti, Hagman, Hievanen, Karppinen, Nissilä, Rönning & Siniharju 2008). Elina Kilpi (2010a; 2010b) tuo esiin primaari- ja sekundaariefektien käsitteet. Primaariefekti tarkoittaa etnisyyden tai kotitaustan vaikutusta kouluarvosanoihin. Sekundaariefekti puolestaan tarkoittaa taustan vaikutusta koulutuksessa jatkamiseen, kun koulumenestys on vakioitu. Monille maahanmuuttajaryhmille etnisyydestä on negatiivinen primaariefekti, mutta positiivinen sekundaariefekti. (Kilpi 2010a, 113.) Kuuselan ym. (2008) tutkimuksessa tämä näkyi siinä, että ensimmäisellä sukupolvella oli huonompi koulumenestys ja suurempi koulupudokkuus, mutta kun koulumenestys otettiin huomioon, oli ensimmäisen sukupolven jatkaminen lukioon suomalaistaustaisia yleisempää. Kilven tilastollisen tutkimuksen mukaan suurin osa toisen sukupolven ja valtaväestön välisistä eroista koulumenestyksessä häviää, kun oppilaiden kotitausta otetaan huomioon. Näin käy myös toisen asteen koulutukseen jatkamisessa, kun aiempi koulumenestyskin huomioidaan. Lähes kaikki toisen sukupolven ryhmät haluavat jatkaa ja jatkavat lukiossa valtaväestöä todennäköisemmin. (Kilpi 2010a, 120–124.) Ensimmäisen sukupolven kohdalla koulumenestys on hieman heikompaa, koulupudokkuus yleisempää ja lukioon jatkaminen vähemmän todennäköistä (Kilpi 2010b).

PISA 2012 -tutkimuksen tulokset antavat huolestuttavan kuvan maahanmuuttajataustaisten nuorten oppimistuloksista verrattuna muihin oppilaisiin Suomessa (Harju-Luukkainen, Nissinen, Sulkunen, Suni & Vettenranta 2014). Maahanmuuttajataustaisten nuorten menestys matematiikassa, luonnontieteissä, lukutaidossa ja ongelmanratkaisutaidossa oli selkeästi muita oppilaita heikompaa. Parhaiten matematiikassa menestyivät sellaiset maahanmuuttajataustaiset oppilaat, jotka olivat lähtöisin Suomen lähialueilta tai olivat saapuneet Suomeen ennen kouluikää. Kun maahanmuuttajataustaiset nuoret päättävät peruskoulun, heillä on PISA 2012 -tutkimustulosten perusteella muita heikommalla valmiudella toimia yhteiskunnan täysivaltaisina jäseninä. (Harju-Luukkainen ym. 2014, 101–104.)

Maahanmuuton vaikutukset koulussa ja siirtymässä pärjäämiseen vaihtelevat sen mukaan, mistä henkilö tulee. Kun maahanmuuttajat jaetaan ryhmiin, ovat haasteet suurimpia EU-maiden ulkopuolelta tulevilla maahanmuuttajilla. (Kuusela ym. 2008; Kilpi 2010a; 2010b.) Toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle jääneitä on kantaväestössä 5,5 prosenttia nuorista ja EU-maiden ulkopuolelta tulleista 15,4 prosenttia nuorista. Tämä osoittaa, että perusopetuksessa ei ole pystytty tai ehditty antaa tarvittavaa tukea kaikille maahanmuuttajille. (Kuusela ym. 2008, 12.) OECD-alueen ja lähialueiden ulkopuolelta muuttaneiden maahanmuuttajien lapsista alle puolet oli 23-vuotiaaksi mennessä suorittanut peruskoulun jälkeisen tutkinnon. OECD-alueelta ja lähialueelta tulleiden lapset ovat pärjänneet koulutusurallaan paremmin, mutta eivät yhtä hyvin kuin suomalaistaustaisten lapset. (Ansala ym. 2014, 44–45.) Kaikkien aineiden ja lukuaineiden keskiarvoja tarkasteltaessa on huomattu, että toisen polven nuoret menestyvät jopa kantaväestöä paremmin. Se on kuitenkin pienin maahanmuuttajaoppilaisiksi luokiteltu ryhmä. (Kuusela ym. 2008, 12.)

Yksi tärkeimpiä syitä maahanmuuttajien lasten huonommalle koulumenestykselle on Marianne Teräksen ja Elina Kilpi-Jakosen (2013, 196) mukaan vanhempien sosioekonomisten voimavarojen vähyys (myös Heath ym. 2008). Suomeen tulleiden vanhempien on usein vaikeaa työllistyä. Säävälän (2011, 64) mukaan niitä vieraskielisiä lapsia, joiden kodit kuuluvat kaikista perheistä pienituloisimpaan 20 prosenttiin, onkin kolminkertaisesti suomenkielisiin lapsiin verrattuna. Vanhempien työllistymisongelmilla on vahva vaikutus maahanmuuttajien lasten keskiarvoihin, ja ongelmat vaikuttavat myös toisen asteen koulutukseen jatkamiseen (Kilpi 2010a; Kilpi 2010b). Myös Ruotsissa on havaittu suurimmaksi tekijäksi koulutuksellisten polkujen eroissa ruotsalaistaustaisten ja maahanmuuttajataustaisten lasten välillä perheen koulutukselliset ja taloudelliset resurssit, jotka vaikuttavat yksilön päätök-

sentekoon (Hällsten & Szulkin 2009, 30–31). Maahanmuuttajavanhempien työmarkkina-kiinnittymisellä ja tulotason paranemisella voitaisiin parantaa lasten opintomenestystä (Heath ym. 2008; Kilpi 2010b).

Maahanmuuttajataustan korostaminen muiden tekijöiden kustannuksella saattaakin johtaa siihen, että kehitetään heikosti toimivia toimenpiteitä. Tarvittavat ratkaisumallit kannattaisi-kin jakaa resurssikeskeisiin ja maahanmuuttokeskeisiin interventioihin. *Resurssikeskeiset interventiot* ottavat huomioon huono-osaisuuden, joka on yksi merkittävimmistä koulutukseen vaikuttavista tekijöistä eikä koske ainoastaan maahanmuuttajia. Resurssikeskeisissä ratkaisumalleissa pyritään takaamaan samankaltaiset etenemismahdollisuudet taustasta riippumatta ja ratkaisemaan ensisijaisesti ongelmaa ennemmin kuin tietyn ihmisryhmän tilannetta. *Maahanmuuttokeskeiset interventiot* puolestaan kohdistetaan sellaisiin tekijöihin, kuten kielitaitoon ja rasismiin, jotka vaikuttavat pääasiassa maahanmuuttajiin ja heidän jälkeläisiinsä. Interventioiden erottelu johtaa ongelman ratkaisuun todennäköisemmin kuin epätarkasti suunnatut toimenpiteet. (Markkanen 2010, 135, 143–144.)

Kuusela ym. (2008), Peltola (2010), Kyntölä (2011) sekä Jonsson & Rudophi (2011) ovat tutkineet maahanmuuttajien toisen asteen koulutustavoitteita ja valintoja. Maahanmuuttajanuorten koulutukselliset tulevaisuudensuunnitelmat ovat usein kunnianhimoisia ja tavoitteellisia, ja maahanmuuttajat ovat taipuvaisia jatkamaan koulutuksessa valtaväestön nuoria pidempään. Toisaalta suunnitelmien onnistuminen ei näyttäydy itsestään selvänä. (Peltola 2010, 72–73, 75.) Maahanmuuttajat perheineen arvostavat etenkin lukiokoulutusta, kun taas ammatillinen koulutus ei kulttuureissa ole yhtä arvostettu. Opetushallituksen arviointikoikeissa osoitetun osaamisen perusteella maahanmuuttajaoppilaat aikovat toisinaan pyrkiä lukioon melko heikoin pohjatiedoin. Maahanmuuttajaoppilaat myös pääsevät lukioon keskimäärin heikommin arvosanoin kuin suomalaistaustaiset (Kilpi 2010a, 126), joten lukioilla voidaan nähdä olevan haasteita näiden oppilaiden koulunkäynnin tukemisessa. On myös mahdollista, että ammatillisen koulutuksen kieli- ja soveltuvuuskokeissa pärjäämättömyys vie nuoren lukioon, vaikka se ei olisi ensisijainen hakutoive. Yhtenä toisen asteen koulutusvalintoihin vaikuttavana syynä saattavat olla muita lievemmin perustein annetut arvosanat. (Kuusela ym. 2008, 11–12.)

Tarkasteltaessa kaikkien nuorten koulutusvalintojen realistisuutta on havaittu, että koulutuksen ulkopuolelle jääneet nuoret ovat opiskelupaikan saaneita useammin hakeneet aloille,

joille oli vaikeaa päästä, vaikka heidän koulumenestyksensä oli heikko. Hakutoiveet näyttyivät tällöin epärealistisina suhteessa omaan koulumenestykseen ja sisäänpääsytodennäköisyyteen. Lisäksi heillä on usein vain yksi hakutoive. Tähän tulisi kiinnittää huomiota opinto-ohjauksessa. Nuoria ei kuitenkaan tulisi ohjata koulutuksiin, joihin he eivät halua, sillä alemmilta hakutoivesijoilta koulutukseen siirtyminen lisää keskeyttämisriskiä. Perusopetuksen lisäopetus voisi antaa hyödyllisen mahdollisuuden arvosanojen parantamiseen ja opiskelutaitojen kehittämiseen. (Karppinen 2007, 134, 136, 138.)

Suomalainen koulutusjärjestelmä perustuu oppilaan valintaan ja suoriutumiseen. Ruotsissa, jossa järjestelmä on samanlainen, on tehty tutkimusta maahanmuuttajien suoriutumisesta ja tavoitteista. Vaikka suoriutumisen taso jää maahanmuuttotautaisilla ruotsalaistaustaisia alhaisemmaksi, ovat maahanmuuttotautaisien nuorten (ja heidän vanhempinsa) koulutustavoitteet useammin akateemisia kuin ammatillisia. Tämän nähdään johtuvan siitä, että maahanmuuttajat odottavat akateemiselta koulutukselta suurempia etuja kuin ammatilliselta koulutukselta. Tämän taustalla voi olla syrjityksi tuleminen pelko manuaalisen työn markkinoilla. Yleistä (lukio)koulutusta voidaan painottaa myös siksi, että se soveltuu myös muissa maissa työllistymiseen. Lisäksi alemmalla ammatillisella pätevyydellä ei Euroopan ulkopuolisissa maissa ja kulttuureissa ole samanlaista positiivista statusta kuin Pohjois-Euroopassa. Näin akateemiset tavoitteet voidaan nähdä pikemminkin strategisina kuin epärealistisina. (Jonsson & Rudophi 2011, 489, 502–503.)

Kyntölä (2011) on haastatellut maahanmuuttajanuoria ja tarkastellut heidän hakeutumistaan ja sijoittumistaan lukiokoulutukseen. Koulutusvalintaan vaikuttaa Kyntölän mukaan sosiaalinen pääoma, jota kertyy vanhempien sosioekonomisesta asemasta, kielitaidon, tuen ja koulutususkon perusteella. Myös maahanmuuttajanuorten sosiaalinen viiteryhmä eli sisarukset ja ystävät vaikuttavat jonkin verran valinnassa. Lukioon suunnanneet nuoret näkevät lukio-koulutuksen usein välineenä parempaan elämään ja itsenäisenä askeleena ylöspäin suomalaisessa yhteiskunnassa. (Kyntölä 2011, 47–55, 58–62, 65.)

Koulumenestyksen ja koulutuksellisten valintojen ohella perheen rooli on maahanmuuttajien siirtymässä todettu tärkeäksi (Peltola 2010; Teräs, Lasonen & Cools, julkaisematon käsikirjoitus). Perhe on perusta, johon nojaten lapset ja nuoret osallistuvat erilaisten yhteiskuntaa edustavien instituutioiden, kuten koululaitoksen toimintaan (Alitolppa-Niitamo 2010, 47). Maahanmuuton yhteydessä perhe voi korostua, kun muut aiemmat sosiaaliset verkostot heikentyvät muutettaessa uuteen ympäristöön (Martikainen & Haikkola 2010, 21). Alitolppa-

Niitamo (2005, 109) muistuttaa, että vaikka maahanmuuttajaperheiden lasten oletetaan kotoutuvan päiväkodin ja koulun kautta automaattisesti, näin ei kuitenkaan aina ole, vaan lapsi tarvitsee myös vanhempiensa ohjaavaa otetta ja kontrollia. Siksi hyvä yhteistyö koulun ja kodin välillä on tärkeää myös siirtymässä (ks. Valtonen & Korhonen 2013, 233–234; Tikkanen 2011, 258–259; Teräs, Niemi, Stein & Välinoro 2010).

Peltolan (2010) tutkimuksessa nuoret antoivat vanhemmilleen ja perheelleen suuren merkityksen pohtiessaan koulutusvalintojaan. Perheeltään nuoret saivat emotionaalista ja sosiaalista tukea. Vanhemmat toivoivat lastensa menestyvän suomalaisessa yhteiskunnassa, missä koulutus nähtiin tärkeäksi väyläksi. Lasten korkeat tulevaisuudentavoitteet muodostivat jatkumon suhteessa vanhempien odotuksiin ja arvostuksiin. (Peltola 2010, 74, 77.) Maahanmuuttajavanhempien näkemyksiä tutkittaessa on havaittu, että heillä on korkeita toiveita lapsensa koulutus- ja ammattiuran suhteen. Lukio vaikuttaa arvostetummalta kuin ammatillinen koulutus. Maahanmuuttajavanhemmat pitävät koulutusta tärkeänä ja uskovat sen merkitykseen elämänlaadun parantamisessa ja elämässä menestymisessä. (Rinne & Tuittu 2011, 129–130, 135.)

Perheen kotoutuminen ja resurssit ovat siis merkittävä asia siirtymässä (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 188–190). Mikäli maahan muuttaneiden vanhempien kontaktipinta uuteen yhteiskuntaan on vähäinen, heidän voi olla vaikeaa hahmottaa lastensa elämää perhepiirin ulkopuolella, ja tietämys koulutusjärjestelmästä voi olla puutteellista. Lasten ohjaaminen ja tukeminen on tällöin vaikeaa. (Alitolppa-Niitamo 2004.) Myös Peltolan (2010) tutkimuksessa joillakin maahanmuuttajavanhemmilla oli rajalliset mahdollisuudet tukea nuorta käytännön tasolla. Nuoret olivatkin tällöin muiden tietolähteiden, kuten sisarusten, vertaisryhmien ja koulun tukijärjestelmien varassa. (Peltola 2010, 75.)

3.3.2 Rakenteelliset siirtymätekijät

Institutionaaliset tilat eli paikalliset toimintapolitiikat ja käytännöt (Varjo & Kalalahti 2011, 10) kontekstualisoivat nuorten toiminnan mahdollisuuksia. Vaikka maahanmuuttajanuori saavuttaisi kulttuurisen ja kielellisen kompetenssin, voi hän joutua kohtaamaan vielä rakenteellisia ja valtaväestön asenteisiin liittyviä esteitä (Peltola 2010, 79–81). Siirtymäjärjestelmän rakenteellisiin tekijöihin kuuluvat muun muassa neuvontapalvelut sekä yhteishakujär-

jestelmä (Kouvo ym. 2011, 75–78). Rakenteellisen tason tekijöitä ovat myös opetusjärjestelyt, peruskoulun päättötodistuksen merkitys jatkoon pääsyssä sekä koulutuspaikkojen alueellinen jakaantuminen (Teräs, Lasonen & Cools, julkaisematon käsikirjoitus).

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus on tehnyt laajan tema-arvioinnin maahanmuuttajataustaisista oppijoista suomalaisessa koulutusjärjestelmässä (Pirinen 2015a). Arvioinnin kohteena oli koulutuksen saatavuus ja saavutettavuus sekä opiskelun aikainen tuki, joita tarkasteltiin opetuksen ja koulutuksen järjestäjätasolla. Perustuslaki ja koulutusjärjestelmä edellyttävät kaikille Suomessa asuville yhdenvertaisia koulutusmahdollisuuksia. Opetuksen ja koulutuksen järjestäjien lähtökohdat näiden toteuttamiseen kuitenkin vaihtelevat riippuen esimerkiksi alueen väestöpohjasta, asenteista, yhteistyöverkostoista ja työvoimasta. (Pirinen 2015a, 1.) Haasteellisiksi ympäristöiksi havaittiin yhtäältä maahanmuuttajavaltaiset koulut, joissa on hyvin erilaisia taustoja, ja toisaalta koulut, joissa maahanmuuttajia ja siten lisäresursseja on vähän. Maahanmuuttajaoppilaiden tarpeet otetaan yleensä parhaiten huomioon kouluissa, joita heitä on paljon. (Pirinen 2015a, 4; myös Kuusela ym. 2008, 9.)

Eniten huomiota oppilaitoksissa kiinnitetään yleensä suomen kielen opetukseen. Arvioinnissa yksi teema oli kielitietoisuus eli se, että jokainen opettaja tiedostaa olevansa oman tiedonalansa kielen opettaja. (Pirinen 2015a, 4–5.) Räsänen (2005) mukaan eri opettajakunnat keskittyvät usein oman oppiaineensa etujen puolustamiseen, jolloin ei nähdä maahanmuuttajaoppilaiden huomioimisen mahdollisuuksia (Räsänen 2005, 108). Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen mukaan opettajien kielitietoisuutta tukevaa täydennyskoulutusta tarvitaan, mutta opettajat kokevat mahdollisuutensa osallistua täydennyskoulutukseen heikoiksi (Pirinen 2015a, 5).

Koulun kielen osaaminen on yksi tärkeimmistä maahanmuuttajataustaisten nuorten taidoista, sillä se on lähtökohta niin oppimiselle kuin integroitumiselle suomalaiseen yhteiskuntaan (Harju-Luukkainen ym. 2014, 102). Kieli on koulutuksessa kuitenkin sekä väline että oppimisen kohde. Eri tilanteissa ja eri oppiaineissa vaaditaan eri kielitaitoa. (Lasonen & Teräs 2013, 167–170.) Nuorille kielelliset tekijät eivät aiemman tutkimuksen mukaan näyttyä yhtä tärkeinä kuin viranomaisille (Teräs, Lasonen & Cools, julkaisematon käsikirjoitus). Teräs ym. pohtivat, onko kielen osaamattomuus itsestäänselvyys, jonka viranomaiset liittävät maahanmuuttotautaisiin nuoriin ja joka jättää alleen muunlaiset asiat kuten oppi-

misvaikeudet (ks. Arvonen, Katva & Nurminen 2010). Yleisestä kielitaitokeskustelusta tulisikin kenties päästä eteenpäin ja tarkastella tarkemmin esimerkiksi sitä, mikä kielitaidon osa-alue siirtymässä korostuu. (Teräs, Lasonen & Cools, julkaisematon käsikirjoitus.)

Rakenteellisilla järjestelyillä voidaan pyrkiä siihen, että oppilashuollon toiminta on sujuvaa ja että nuoret saavat pätevältä kouluhenkilökunnalta ammattitaitoista opetusta ja opinto-ohjausta. Siirtymien onnistumiselle on eduksi, jos maahanmuuttajat viettävät aikaa valtaväestön kanssa ilman erillisiä maahanmuuttajakouluja tai -luokkia. (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013.) Ongelmalliseksi on nähty, että yhteistyössä kodin ja koulun välillä on haasteita (Kuusela ym. 2008, 10). Tiedottaminen nuorille ja heidän perheilleen onnistuu opetuksen ja koulutuksen järjestäjien mukaan tehokkaimmin, kun henkilökohtaisesti varmistetaan, että tieto on saavutettu. Sähköisten yhteistyökanavien käyttöä rajoittavat huoltajien taidot. Millään koulutusasteella ei järjestetä usein pelkästään maahanmuuttajahuoltajille suunnattuja vanhempainiltoja, mikä olisi kuitenkin myös huoltajien toive. (Pirinen 2015a, 5–6.)

Yksi Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen tutkimuksen pääkysymyksistä oli koulutusten haku- ja nivelvaiheiden tuki (Antikainen, Paavola, Salonen & Wiman 2015). Toisen asteen koulutuksessa opiskelevien maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden mukaan heillä oli perusopetuksen päättövaiheessa riittävästi tietoa koulutusvaihtoehdoista. Kuitenkin opiskelijoiden mielestä tiedotusta olisi melko tarpeellista vielä lisätä. Koska tämä on niiden nuorten arvio, jotka ovat päässeet koulutukseen, lienee todellinen tarve suurempi. (Antikainen ym. 2015, 69.) Perusopetuksen järjestäjien mukaan peruskoulun jälkeinen koulutustarjonta vastaa maahanmuuttajataustaisten nuorten tarpeisiin vain tyydyttävästi. Huomiota tulisi järjestäjien mukaan kiinnittää aloituspaikkojen määrään, kielitaitotason mukaisiin koulutuksiin sekä nuoriin, joiden kielitaito ei riitä jatko-opiskeluun ja/tai jotka ovat suorittaneet peruskoulun ulkomailla. Maahanmuuttajataustaisille nuorille tarvitaan hyvin erilaisia koulutusmuotoja myös jatkossa, sillä heidän taustansa ja valmiutensa ovat hyvin erilaisia. (Antikainen ym. 2015, 69, 75.)

Nivelvaiheen tiedonsiirtokäytännöissä perusopetuksen ja toisen asteen koulutusten välillä voi olla ongelmia. Tiedonsiirtokäytännöt ovat usein vakiintumattomia ja vaihtelevat järjestäjittäin (Pirinen 2015a, 4). Tiedot eivät tietosuojan vuoksi välttämättä tavoita kaikkia niitä opettajia, jotka tietoja tarvitsisivat, ja toimijoiden mukaan on epä tietoisuutta siitä, mitä tietoja voi siirtää ja miten. Tiedonsiirtolomake ei aina kulkeudu opiskelijan mukana toisen asteen oppilaitokseen. (Antikainen ym. 2015, 76–77.) Tiedonsiirto ei myöskään yksinään riitä,

vaan tärkeää on, mitä tiedolla tehdään. Siirtymän onnistumiseen vaikuttaakin, kohdataanko opiskelijoiden ohjaus- ja tukitarpeet heti opintojen alkuvaiheessa. (Karjalainen & Kasurinen 2006, 171.)

Nivelvaiheen sujuvuudesta on tehty myös lukuisia selvityksiä (esim. Numminen ym. 2002; Karjalainen & Kasurinen 2006; Koskinen 2005; Vehviläinen 2006; Oulun kaupunki 2013). Nivelvaiheen viralliset ongelmat ja niihin liittyvät suositellut hyvät käytännöt on esitelty Opetusministeriön työryhmämuistiossa (Opetusministeriö 2005). Nivelvaiheen kysymyksiksi nostetaan perusopetuksen sisällöt ja opetusjärjestelyt, oppilaanohjaus, lisäopetus, toisen asteen koulutuksen keskeyttäminen ja koulutusalan tai -väylän vaihto. Kehitysehdotuksina esitetään muun muassa varhaisen puuttumisen keinoja ja opettajien koulutusta siihen. Oppilaan ratkaisujen kypsymisen kannalta olisi tärkeää luoda jatkovalinnasta pitkäaikainen prosessi eli jakaa ohjausta tasaisemmin perusasteen viimeisiin vuosiin. Olisi myös hyvä, jos siirtyminen olisi joustavammin mahdollista muulloinkin kuin yhteishaun ajankohtina. Lisäksi perusopetuksen päättäneiden ja lisäopetuksen suorittaneiden seuranta ja ohjaus on usein hajanaista. (Opetusministeriö 2005, 67, 69–70, 76, 83.) Työ- ja elinkeinoministeriön tutkimus (Hämäläinen ym. 2015) osoittaa, että työvoimapolitiisilla kotouttamistoimenpiteillä on ylisukupolvaisia vaikutuksia koulutukseen. Kotoutumissuunnitelmat lisäsivät tilastollisesti lasten todennäköisyyttä suorittaa ylioppilastutkinto sekä jatkaa opintoja ammattikorkeakouluun ja korkeakouluun ylipäätään. (Hämäläinen ym. 2015, 9, 32.)

Osa maahanmuuttajista tulee Suomeen perusopetuksen loppuvaiheessa. Näistä nuorista suurin osa on keskittynyt pääkaupunkiseudulle. (Korpela, Pardo, Immonen-Oikkonen & Nissilä 2013, 11.) Myöhään tulleilla nuorilla tarkoitetaan yleensä 15–18-vuotiaina tulleita nuoria, joilla ei ole loppuun suoritettua perusopetusta omassa maassaan. Tällaiset nuoret ovat usein hankalassa asemassa järjestelmässä, sillä he eivät kunnolla sijoitu perusasteelle valmistavaan opetukseen tai integroidu valmistavan opetuksen jälkeen yleisopetukseen. Myöhään tulleille nuorille ei ole olemassa valtakunnallista yhtenäistä mallia. Nuoret saattavat joutua väärään aikaan väärin oppilaitoksiin, käydä ammatilliseen koulutukseen johtavan opetuksen liian varhaisessa vaiheessa ja hakeutua toisen asteen opintoihin heikoilla tiedoilla ja taidoilla. (Joki 2013, 237; Niemi & Kurki 2013.) Oppivelvollisuusiän ylittäneet maahanmuuttajanuoret ovat olleet kohderyhmänä esimerkiksi Oulun kaupungin ohjaushankkeessa, jossa heille on kehitetty ohjauspalvelua (Oulun kaupunki 2013). Yhteen malliin nojaaminen myöhään tulleiden nuorten koulutuksessa ei ole realistista, vaan koulutusmalleja on luotava nuorten

moninaisia tarpeita vastaaviksi. Lisäksi opintososiaalisten tukien on oltava selkeitä ja riittäviä. (Tarnanen ym. 2013, 313.)

Vuonna 2009 suoraan perusopetuksesta hakeneista vieraskielisistä nuorista 56 prosenttia haki ammatilliseen ja 44 prosenttia lukiokoulutukseen. Näistä hakijoista ammatilliseen koulutukseen hyväksyttiin 80 prosenttia hakijoista ja lukioon 84 prosenttia hakijoista (Jauhola 2010). Ulkomaalaisella todistuksella joustavan haun kautta hakevilla ammatilliseen koulutukseen pääsy oli vaikeampaa, sillä heistä hyväksyttiin vain 18 prosenttia. Kaikista vieraskielisistä hakijoista ammatilliseen koulutukseen haki enemmistö, 80 prosenttia, ja lukioon 20 prosenttia. Ammatilliseen koulutukseen hakeneista hyväksyttiin 55 prosenttia ja lukioon hakeneista 80 prosenttia. (Jauhola 2010, 47, 50, 96–97.) Haasteita nivelvaiheessa voi siis nähdä olevan etenkin niillä maahanmuuttajilla, jotka eivät käy suomalaista peruskoulua.

Ammatillisen peruskoulutuksen järjestäjille suunnatun Opetushallituksen selvityksen mukaan maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden opiskelun tukemiseen käytetään samoja keinoja kuin kantaväestöä edustavien opiskelijoiden kohdalla. Erityisesti maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden tukemiseksi muun muassa käytetään selkokielistä opetusmateriaalia, tarjotaan mahdollisuuksia suorittaa rästiin jääneitä opintoja, järjestetään tukiopetusta ja pyritään varmistamaan opiskelijavalinnan yhteydessä riittävä opetuskielen taito. (Kilpinen & Salonen 2011, 72.) Ratkaisuina kielellisiin haasteisiin ammatillisessa koulutuksessa on esitetty ammatillisia sanastoja sekä ammatillisia tekstejä S2-opetuksessa (Lasonen & Teräs 2013, 167–170). Ammatillisessa koulutuksessa valtavirran suoritus voi usein näyttäytyä lähökohtana, johon maahanmuuttajia verrataan (Lasonen & Teräs 2013, 170).

Lukiokoulutuksessa Opetushallitus on selvittänyt maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden opiskelun tuen muotoja ja tarpeita vuonna 2006. Tärkeimpänä kehittämistarpeena lukiokoulutuksen järjestäjät pitivät resurssien lisäämistä. Kehittämistarpeiksi mainittiin myös suomi toisena kielenä -opetus, opinto-ohjaus, erityinen tuki, arviointi, henkilökunnan koulutus sekä yhteistyö eri tahojen kanssa. Nämä mainittiin myös maahanmuuttajaopiskelijoiden tukemisen keinoiksi. Tukemisen keinoja olivat lisäksi kannustava ilmapiiri, maahanmuuttajien asioihin perehtyminen, tukihenkilöstö, kodin ja oppilaitoksen välinen yhteistyö sekä opetus- ja tukimateriaalit. Henkilöstö koki tarvitsevansa eniten täydennyskoulutusta opiskelijoiden arvioinnissa sekä koulu- ja kulttuuritaustan tuntemisessa. Maahanmuuttajaopiskelijoille opetuskielen hyvä hallinta sekä heidän taustakulttuuristaan poikkeava suomalainen opiskelukulttuuri toivat lisähaasteita. (Ikonen & Jääskeläinen 2008, 28.)

Maahanmuuttajien koulutusta ja siirtymiä voidaan tarkastella monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmien kautta. Rauni Räsänen (2005) esittää Banksin (1994) monikulttuurisen kasvatuksen lähestymistapoja suomalaisessa koulutuskontekstissa. Erityiskasvatuksellisessa lähestymistavassa normina ovat enemmistöt, ja erityisjärjestelyillä tuetaan vähemmistöjä pääsemään eroon ”vajavuudestaan”. Suhteellisen lyhyen valmistavan vaiheen jälkeen, kun kieli on opittu ja kouluun on ”sopeuduttu”, maahanmuuttajat siirtyvät opiskelemaan valtaväestön näkökulmasta. Maahanmuuttajat kohtaavat paitsi vieraan kielen myös uudet ja oudot oppisisällöt ja se, mitä oppilas on aiemmin opiskellut, voi näyttää tarpeettomalta. Rakenteet ja yhteiskunnallisen toiminnan huomioiva lähestymistapa, jota kutsutaan myös kriittiseksi monikulttuuriseksi kasvatukseksi, pyrkii tiedostamaan valtakulttuuria ja -rakenteita sekä tarkastelemaan asioita monesta näkökulmasta, jotta päästäisiin tasa-arvoiseen ja oikeudenmukaiseen lopputulokseen. Kriittinen monikulttuurinen kasvatusta tarkoittaakin mahdollisia muutoksia koko kouluympäristössä tavoitteineen, sisältöineen ja menetelmineen. Keskeistä kriittisen kasvatuksen mukaan on toimia rasismia, ennakkoluuloja ja stereotyyppioita vastaan yksilöllisellä, institutionaalisisella ja rakenteellisella tasolla. (Räsänen 2005, 98–100, 103, 107.)

Jotta maahanmuuttajaoppilaiden mahdollisuudet onnistuneisiin koulutussiirtymiin peruskoulusta toiselle asteelle olisivat tasa-arvoiset valtaväestön kanssa, onkin problematisoitava koulutusjärjestelmän mahdollista eriarvoisuutta ja etsittävä eriarvoisuuden ilmenemistapoja. Jos koulutusta tarkastellaan investointina, voidaan maahanmuuttajat voidaan nähdä ei-toivottavina, kilpailussa menestymättöminä valikoinnin ollessa yksi koulutuksen tehtävistä (Antikainen ym. 2006, 66; Rinne & Järvinen 2011). Voidaan pohtia, ovatko kulttuurisesti heikoimmassa lähtöasemassa olevat ihmiset, maahanmuuttajat, yhteiskunnan häviäjiä kilpailullisessa koulutuspolitiikassa ja yhteiskunnassa (Kivirauma 2001, 74). Toisaalta maahanmuuttajaoppilaat ovat arvokkaita, sillä he tuovat koululle resursseja. Erilaisuutta hallinnoidaan (Lappalainen 2006, 50–51) jäsentämällä se koulutuksen rahoitusperusteeksi.

3.3.3 Ohjaukselliset siirtymätekijät ja toimijoiden yhteistyö

Siirtymiä ohjaavat omalta osaltaan siirtymätyötä tekevät, nuorten kanssa tai hallinnossa toimivat asiantuntijat. Siirtymätyöskentely voidaan määritellä esimerkiksi ”aikuisten yhteiseksi tehtäväksi nuoren elämänuran hyväksi” (Koskinen 2005, 8). Edellä kuvatut maahanmuuttajanuoriin ja koulutuksen rakenteisiin liittyvät seikat vaikuttavat myös siirtymätyötä tekevien

toimintaan. Lisäksi yhtenäistä ohjauskulttuuria säädellään muun muassa opetussuunnitelmissa, virkaehtosopimuksilla, työntekijöiden toimenkuvilla, ammattietiikalla ja professionaalilla kulttuurilla (Vehviläinen 2006, 32).

Maahanmuuttajanuorten siirtymiä lähietäisyydeltä tukevat opinto-ohjaajat. Opinto-ohjauksen tehtävinä suhteessa oppilaisiin on ura- ja elämänsuunnittelussa auttaminen, psykologisen tuen antaminen sekä opiskelutaitojen kehittäminen (Atjonen ym. 2011, 26–27). Opinto-ohjaajien on työssään ja jatko-opintopaikkoihin ohjaamisessa osattava luovia monien asioiden, kuten nuoren kunnianhimoisten suunnitelmien, opiskeluvalmiuksien ja mielenkiinnon kohteiden välillä (Haikkola 2014, 45). Laajasti ohjausta voi kuvata ”identiteettineuvotteluksi, jonka tavoitteena on uuden luottamuksen ja toimijuuden rakentaminen” (Valtonen & Korhonen 2013, 233). Maahanmuuttajat muodostavat ohjauksen kannalta erityisen kohderyhmän. Esimerkiksi kielen oppiminen, suomalaiseen kouluun ja kulttuuriin integroituminen sekä suunnan löytäminen omille opinnoille nousevat merkityksellisiksi. (Valtonen & Korhonen 2013, 224–225.) Monikulttuurisesta ohjauksesta on hyötyä kulttuuristen piirteiden kohdatessa ohjaustyössä (Korhonen & Puukari 2013).

Siirtymätyötä tekevien asiantuntijoiden käsityksiä maahanmuuttajanuorten toisen asteen siirtymistä on selvitetty muutamissa tutkimuksissa. Teräs, Niemi, Stein ja Välinoro (2010) ovat haastatelleet Helsingin kaupungin työntekijöitä, kuten opettajia, sosiaalityöntekijöitä ja nuorisotyöntekijöitä. Perusopetuksen rehtorien näkemyksiä on tutkittu turkulaisessa Maahanmuuttajataustainen oppilas perusopetuksessa -tutkimushankkeessa (Tikkanen 2011). Teräs, Lasonen ja Cools (julkaisematon käsikirjoitus) ovat tutkineet nuoria ja heidän kanssaan työtä tekeviä viranomaisia ja selvittäneet, millaiset siirtymätekijät vaikuttavat maahanmuuttotaustaisten nuorten pääsyyn perusasteelta toiselle asteelle.

Siirtymätekijöillä on kaksoisluonne: ne voivat sekä edistää että estää nuoren siirtymää. Siirtymät ovat moniulotteisia, joten niiden mekaaninen tarkastelu typistäisi siirtymäprosessin ymmärtämistä. (Teräs, Lasonen & Cools, julkaisematon käsikirjoitus.) Haastatellut asiantuntijat arvioivat toiselle asteelle pääsyä edistäviksi tekijöiksi nuoren suomen kielen taidon ja motivaation sekä oman yhteisön tuen ja myönteiset mallit muilta maahanmuuttajilta. Koulussa tärkeää on toimiva oppilashuolto, opettajien ammattitaito sekä oman yhteisön tuki. Oleelliseksi nähdään perheen kotoutuminen ja asenne koulutukseen, suomalaisen yhteiskuntajärjestelmän tuntemus sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö. (Teräs, Niemi, Stein & Vä-

linoro 2010, Teräksen & Kilpi-Jakosen 2013, 198 mukaan.) Rehtorien mukaan maahanmuuttajakotien ja koulun yhteistyöhön voi liittyä haasteita, sillä vanhemmat eivät välttämättä osaa hyvin suomea tai tunne suomalaista koulutusjärjestelmää. Kuitenkin yhteistyön nähtiin sujuvan hyvin, kun vanhemmat saivat tarvitsemansa tiedon koulun toiminnasta. Kielitaidon koettiin olevan avain päästä sisälle suomalaiseen yhteiskuntaan, työllistyä ja toimia täysivaltaisena kansalaisena. (Tikkanen 2011, 258–259, 262.) Viranomaiset toivat esiin myös yhteiskunnan palvelujen kohdentamisen (Teräs, Lasonen & Cools, julkaisematon käsikirjoitus).

Tikkasen tutkimuksessa osa rehtoreista kuvaili maahanmuuttajataustaisia nuoria reippaiksi ja avoimiksi. Monet rehtorit pitivät maahanmuuttajanuorten menestystarinoita palkitsevina. (Tikkanen 2011, 254, 265.) Teräksen ym. tutkimille nuorille opinto-ohjaajien ja opettajien tuki oli tärkeää. Koska opinto-ohjaus on tarkoitettu kaikille, se ei ole leimaava palvelu. (Teräs, Niemi, Stein & Välinoro 2010, Teräksen & Kilpi-Jakosen 2013, 198 mukaan.) Koulun tarjoama oppilaanohjaus ja tiedotus näyttäytyivät merkityksellisenä myös Kyntölän (2011) tutkimuksessa. Eniten hyötyä ohjauksesta kokivat saaneensa ne nuoret, jotka olivat jo valinneet koulutuspolkunsa, kun taas eniten tarvetta ohjaukseen olisi ollut nuorilla, jotka olivat epävarmoja valitsemaan ja käyttivät muita tietolähteitä rajatusti. (Kyntölä 2011, 55–58, 71–73; ks. Antikainen ym. 2015, 69.) Puutteelliset resurssit voivat kuitenkin vaikeuttaa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tukemista. Tikkasen tutkimuksessa osa rehtoreista oli sitä mieltä, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tukemiseen osoitetut resurssit voivat olla pois suomalaistaustaisilta oppilailta. (Tikkanen 2011, 260, 278–279.)

Teräksen, Lasosen ja Coolsin mukaan palvelujen järjestämisessä vallitsee tietynlainen jännite yleisen ja erityisen välillä: kuinka paljon viranomaiset voivat vaikuttaa yleisten palveluiden järjestämiseen ja toisaalta huomioida nuoren yksilölliset tarpeet. Jotkin nivelvaiheen kysymyksistä, kuten aloituspaikkojen määrä koulutuksissa, koskettavat kaikkia nuoria (ks. myös Kyntölä 2011, 77). Maahanmuuttotaustan tuomiksi erottaviksi tekijöiksi nostettiin kielitaito, vanhempien tieto suomalaisesta järjestelmästä ja mahdollisuudet tukea nuoria sekä järjestelmän kyky tunnistaa nuorten erityistarpeita ja suunnata heille palveluita. (Teräs, Lasonen & Cools, julkaisematon käsikirjoitus.)

Teräs, Lasonen ja Cools esittävät ristiriidan mikro- ja makrotason siirtymien tutkimuksen ja koulutuspolitiikan välillä. Mikrotason tutkimusta leimaa nuorten siirtymien sirpaleisuus, pitkäikäisyys, yksilöllistyminen ja uudelleenpaikannukset. Makrotasolla ja koulutuspolitiikassa

pyritään puolestaan vakioituihin ja sujuviin siirtymiin. (Teräs, Lasonen & Cools, julkaisematon käsikirjoitus.) Tämän esitetty myös opinto-ohjauksen yhteydessä niin, että yksilön näkökulmasta kysymys on siitä, saako hän riittävästi tietoa ja tukea siirtymään, kun taas koulujärjestelmän näkökulmana on, miten kitkatta siirtymiset tapahtuvat (Numminen ym. 2002, 13). Yksilön on ratkaistava koulutusvalinnan ja omien elämäntavoitteiden ja elämäntilanteen välinen suhde, kun taas ohjausjärjestelmän tehokkuuden kannalta olennaista on koulutukseen hakeutujan valintakypsyyden tunnistaminen (Kouvo ym. 2011, 9).

Ohjauksellisia siirtymätekijöitä on myös toimijoiden välinen yhteistyö. Koulun sisäinen yhteistyö tukee hyvää ohjausta. Nuorten koulutuksellisissa nivelvaiheissa kuitenkin myös opilaitosten ulkopuolelle suuntautuva moniammatillinen yhteistyö olisi välttämätöntä, jotta siirtymät toteutuisivat sujuvasti. (Atjonen ym. 2011, 27, 43; Valtonen & Korhonen 2013, 234; Tarnanen ym. 2013.) Ohjausjärjestelmässä verkostoitunut erilainen asiantuntijuus auttavat palveluiden kehittämisessä opiskelijalähtöiseksi ja koko opintopolun huomioivaksi. Yhteistyöllä pystytään paremmin vastaamaan ohjaustarpeisiin, välttämään ohjaustehtävien päällekkäisyyttä ja optimoimaan resurssien käyttö. (Karjalainen & Kasurinen 2006, 167.) Esimerkiksi lukio- ja ammatillisen koulutuksen yhteistyön avulla voitaisiin mahdollistaa joustava siirtyminen toiseen koulutusmuotoon opintojen keskeydyttyä (Opetusministeriö 2005, 73). Eri koulutusmuotojen välinen yhteistyö on kuitenkin vähäistä tai kangertelevaa (Kuusela ym. 2008, 10; Opetusministeriö 2005, 73). Koko ikäluokka on hallitusti koossa viimeisen kerran peruskoulun päättövaiheessa. Sen jälkeen nuoret ovat usein eri palveluntarjoajien asiakkaita, ja tieto hajaantuu ja omiutuu. Palvelujen tuottamisessa vastuun tulkitaan usein olevan samanaikaisesti kaikkien ja ei kenenkään. (Vehviläinen 2006, 32–33, 112.)

4 TUTKIELMAN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Maahanmuuttajanuorten koulutussiirtymät ovat osoittautuneet haasteellisiksi, ja maahanmuuttajat saavat toisen asteen tutkinnon valtaväestöä harvemmin. Aiemmissä tutkimuksissa on selvitetty siirtymiin vaikuttavia asioita, kuten nuorten kielitaito ja koulutusjärjestelmän tuntemus, koulumenestys, koulutuksen tarjonta sekä opintoihin saatu ohjaus. Tämän pohjalta tutkielman tavoitteena on selvittää, millaiset ovat maahanmuuttajanuorten toiselle asteelle siirtymisen tukemisen mahdollisuudet pääkaupunkiseudulla, jossa maahanmuuttajien määrä on suuri.

Tutkimuskohteena ovat siirtymää hallinnoivat asiantuntijat – opinto-ohjaajat, rehtorit ja opetushallinnon virkamiehet – joilla on työnsä kautta kokonaiskäsitystä nuorten siirtymävaiheesta ja jotka rakentavat sitä mahdollisuuksien tilaa, jossa maahanmuuttajanuoret tekevät valintojaan peruskoulun jälkeisestä opiskelusta. Pyrin ymmärtämään maahanmuuttajanuorten toisen asteen siirtymää ja pohtimaan siihen liittyviä tekijöitä siitä näkökulmasta, miten tekijät kietoutuvat siirtymiin ja miksi ne ovat ongelmallisia. Ytimessä ovat asiantuntijoiden käsitykset maahanmuuttajanuorten tilanteesta siirtymien kentällä.

Tutkimustehtävänä on maahanmuuttajien toisen asteen koulutussiirtymän kuvaus asiantuntijoiden käsitysten kautta rakenteelliseen ja hallinnolliseen näkökulmaan keskittyen. Vastaan tutkimustehtävään haastatteluaineistolla ja laadullisella fenomenografisella käsitysten analyysillä. Tutkielmani liittyy tutkimushankkeeseen (Transit 2015). Hankkeesta olen saanut tukea tutkimusprosessille, mutta toteutan tutkimusaineiston keruun ja analyysin itsenäisesti.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Miten asiantuntijat käsittävät maahanmuuttajuuden ja toisen asteen siirtymän luonteen?
2. Miten asiantuntijat käsittävät maahanmuuttajanuorten siirtymävaiheen erityisyyden?
3. Millaisiksi asiantuntijat kokevat toimintamahdollisuutensa maahanmuuttajanuorten siirtymien tukemiseksi?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa kuvaan tutkimuksen toteutuksen. Esittelen käyttämäni laadullisen tutkimuksellisen lähestymistavan, fenomenografian. Sen jälkeen käsittelen haastatteluaineiston keruun ja esittelen aineiston. Lopuksi käyn läpi aineiston fenomenografisen analyysin.

5.1 Fenomenografia – keino tutkia asiantuntijoiden käsityksiä

Tutkimukseni menetelmällisenä lähestymistapana sovellan fenomenografiaa. Fenomenografia on laadullinen tutkimusnäkökulma, joka tutkii ihmisten käsityksiä eli sitä, miten ihmiset käsittävät, kokevat tai ymmärtävät eri ilmiöitä (Marton 1988, 144). Fenomenografia sopii tutkielmaani, sillä sen aineistolähtöinen lähestymistapa mahdollistaa vähemmän tunnetun maahanmuuttajien siirtymäilmiön monitahoisen kuvaamisen. Fenomenografisen tutkimuksen tarkentuminen tutkittavien käsityksiin antaa painoarvon koulutuksen asiantuntijoiden näkemysten ja kokemusten esiin tuomiselle.

Fenomenografia syntyi kasvatustieteen piirissä. Sen alkuperäinen tarkoitus oli tarkastella opiskelijoiden käsityksiä opetetuista asioista ja siten arvioida oppimista eli sitä, oliko opiskelijoiden ymmärrys asioista muuttunut tai kehittynyt. Lähestymistavan perustajana pidetään Ference Martonia, joka tutkimusryhmineen tutki 1970-luvulla Göteborgin yliopistossa opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta. Termiä fenomenografia on käytetty 1980-luvun alusta alkaen. Käsitteenä fenomenografia tarkoittaa ”miten jokin ilmenee” ja ”kuvata” – fenomenografiassa kuvataan sitä, miten jokin ilmiö ilmenee jollekin. (Marton 1988, 141; Uljens 1991, 81–82.)

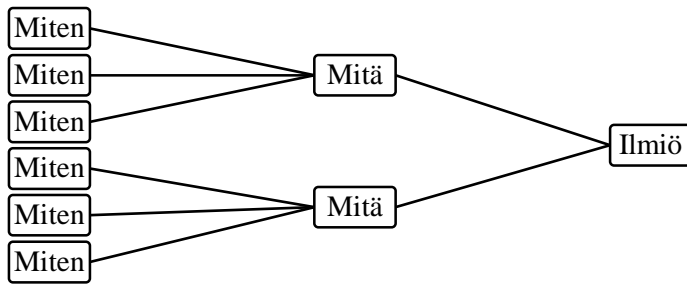
Fenomenografian tavoitteena on analysoida ja ymmärtää laadullisesti erilaisia käsityksiä ilmiöistä sekä käsitysten keskinäisiä suhteita (Huusko & Paloniemi 2006, 163). Tutkimuksen kohteena eivät ole ajattelun prosessit, vaan ajatusten sisältö (Marton 1988, 144–145). Fenomenografiassa käsitystä pidetään ihmisen perustavanlaatuisena tapana hahmottaa todellisuutta ja reflektiivisenä perustana toiminnalle. Käsittämisen kautta ihminen luo asioille merkityksen. (Uljens 1991, 82.) Käsitys on kokemuksen ja ajattelun avulla muodostettu kuva jostain ilmiöstä. Käsitykset ovat dynaamisia ja ihmiset voivat muuttaa käsityksiään. Käsitys on kuitenkin pysyvämpi kuin mielipide, sillä se on tietyistä perusteista rakennettu konstruktio, jonka varassa ihminen jäsentää uusia asioita ja ohjaa toimintaansa. (Ahonen 1994, 117.)

Fenomenografinen tutkimus voi liittyä 1) oppimiseen, kuten oppimisstrategioihin, 2) oppimisen sisältöjen tutkimiseen tai 3) yleisesti ihmisten käsitysten tutkimiseen usein arkipäiväisissä asioissa (Uljens 1991, 98). Didaktisissa tutkimuksissa tarkastellaan esimerkiksi oppilaiden käsitysten kehittymistä. Asiantuntijoiden käsityksiä tutkittaessa tämä ei kuitenkaan ole mielekästä, sillä heidän käsityksensä ovat jo ”koulittuja”. (Ahonen 1994, 118.)

Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on esittää laadullinen variaatio tietyn ihmisjoukon tavoissa ymmärtää jokin asia. Variaation syistä eli siitä, miksi ihmiset ajattelevat niin kuin he ajattelevat, ei ole kiinnostuttu. (Uljens 1991, 82.) Fenomenografiassa nähdään, että kuvaamalla eri ihmisten erilaisia käsityksiä jostakin ilmiöstä voidaan hahmottaa ilmiön kokonaiskuvaa. Variaation etsiminen on tässä tutkielmassa mielekästä, sillä variaatio auttaa ymmärtämään siirtymäilmiön erilaisia piirteitä. Asiantuntijoiden erilaiset käsitykset kuvaavat sitä, mitä kaikkea heidän mukaansa siirtymien kentällä tapahtuu. Fenomenografien mukaan erilaisten käsitysten selvittäminen on tärkeää sinänsä (Marton 1988, 146, 151; Uljens 1991, 104). Tutkielmassani kuitenkin hyödynnän käsityksiä myös välineellisesti siirtymäilmiön ymmärtämisessä.

Fenomenografiassa tehdään ero niin sanottujen ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmien välille. Kun tutkimuksen kohteena on ensimmäisen asteen näkökulma, tutkitaan todellisuutta ja ilmiöitä suoraan, siten kuin tutkija ne havaitsee. Fenomenografiassa sovelletaan toisen asteen näkökulmaa. Tällöin todellisuutta ja ilmiöitä tutkitaan välillisesti eli sen kautta, miten tietty ihmisjoukko ne käsittää. (Uljens 1991, 82–83.)

Fenomenografialla tutkimuksellisena lähestymistapana on empiirinen orientaatio, ja lähtökohtana on usein ihmisten haastattelu (Gröhn 1992, 12). Fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtana on, että ihminen muodostaa käsityksiä ilmiöistä tietoisesti ja osaa ilmaista tietoiset käsityksensä kielellisesti (Ahonen 1994, 121–122). Tutkittavien hahmotukset todellisuudesta ilmenevät lausumina, joiden sisällöt tietyssä kontekstissa heijastavat tiettyjä käsityksiä (Häkkinen 1996, 44). Fenomenografian lähtökohta on intentionaalisuus. Ajatukselliset toiminnot ovat aina suunnattuja johonkin – kun ihminen ajattelee, hän ajattelee jotakin. Fenomenografiassa pyritään kuvailemaan, *mikä* on se asia, johon ajatus suuntautuu, ja *miten* ajatus siihen suuntautuu. Ajatusten sisältöä analysoidaan niiden sanallisen ilmaisun kautta. Se, millä tavalla (*miten*) jokin asia (*mitä*) käsitetään, kertoo ilmiöstä (kuva 2). (Uljens 1991, 83, 86.)



Kuva 2. Fenomenografisen ajattelun malli (sovellettu Uljens 1991, 87).

Fenomenografia ei ole syntyisin fenomenologiasta, ja nämä lähestymistavat tuleekin erottaa toisistaan (Marton 1988, 152). Fenomenologiassa etsitään, mitä yhteistä ilmauksilla on, ja pyritään löytämään ilmiön ”olemus”. Fenomenografiassa ilmiön puolestaan nähdään rakentuvan käsitysten variaatiosta, ja tarkoituksena on selvittää mahdollisimman paljon erilaisia tapoja kokea ilmiö. (Uljens 1991, 92–93.) Fenomenologiassa kiinnostuksen kohteena ovat yksilön kokemukset ensimmäisen asteen näkökulmasta. Fenomenografiassa taas ollaan vähemmän kiinnostuneita yksittäisestä kokemisesta ja tutkitaan ilmiötä toisen asteen näkökulmasta. Fenomenologiassa suuntaudutaan tietoisuuden esireflektiiviselle tasolle, kun fenomenografiassa tutkitaan käsitteellistä, koettua ja opittua. (Häkkinen 1996, 10–12.)

Fenomenografian tieteenfilosofiset taustaolettamukset, ontologinen ja epistemologinen perusta, ovat kuitenkin samankaltaiset kuin fenomenologiassa (Niikko 2003, 12). Todellisuus on olemassa sen kautta, miten henkilö sen käsittää (Uljens 1991, 82). Fenomenografiassa nähdään, että ainoa todellisuus, johon meillä on pääsy, on todellisuus, jonka koemme itse. Se, miten todellisuus havaitaan, vaihtelee henkilöstä riippuen, sillä kukin havainnoi sitä omasta kokemuksestaan käsin. Kaikille yhteisen ja havainnoitavissa olevan todellisuuden olemassaolo nähdään siten mahdottomana. (Uljens 1991, 84–85; Häkkinen 1996, 24.) Todellisuutta ei voi täysin kuvata sellaisenaan, vaan sitä lähestytään ihmisten kokemuksen ja ymmärryksen kautta (Uljens 1991, 85; Niikko 2003, 15). Tähän perustuu toisen asteen näkökulma. Tutkielmassani tulkiten tämän niin, että asiantuntijoiden käsitykset siirtymäilmiöstä rakentuvat kunkin omakohtaisten kokemusten kautta. Kukin tutkittava kohtaa ilmiön omasta asemastaan käsin ja todellisuus näyttäytyy siten kullekin erilaisena.

Fenomenografisessa tutkimusprosessissa edetään seuraavasti. Tutkimuksen kohteena oleva ilmiö määritellään teoreettisen perehtymisen avulla fenomenografisesti. Aineisto kerätään tyypillisesti tutkimusjoukkoa haastatteleamalla. Haastattelut puretaan tekstiksi ja aineistolle

tehdään tulkitseva analyysi. Analyysin tuloksena ovat kuvauskategoriat. (Uljens 1991, 88; Ahonen 1994, 132–147.) Seuraavaksi kuvaan tutkielmani aineistonkeruun ja -analyysin.

5.2 Aineistonkeruu haastatteluin

Vastatakseni tutkimuskysymyksiin keräsin tutkimusaineistoni haastatteluin. Haastattelulla aineistonkeruumenetelmänä on monta etua. Haastattelu antaa tutkittavalle mahdollisuuden olla merkityksiä luova ja aktiivinen osapuoli. Suoran kielellisen vuorovaikutuksen kautta tutkija voi suunnata tiedonhankintaa tilanteessa ja saada esiin syitä vastausten taustalla. Haastattelun valinta tiedonkeruumenetelmäksi on perusteltua silloin, kun halutaan sijoittaa haastateltavan puhe laajempaan kontekstiin ja kun tutkimuksen aiheen odotetaan tuottavan moniin suuntiin viittaavia vastauksia. Haastattelu voi osoittaa ilmiön osa-alueiden yhteyksiä. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 34–36.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa hyödynnetään erilaisia kirjalliseen muotoon muokattuja aineistoja, minkä lisäksi voidaan käyttää myös havainnointia ja piirroksia (Huusko & Palo-niemi 163–164). Puolistrukturoitu haastattelu on yleisin aineistonkeruutapa (Uljens 1991, 89; Ahonen 1994, 136–138). Käytinkin niin sanottua teemahaastattelua, joka sijoittuu avoimen ja strukturoidun haastattelun välimaastoon. Haastattelun aihepiirit olivat kaikissa haastatteluissa samat, mutta yksityiskohtaisten kysymysten sijaan edettiin keskeisten teemojen mukaisesti. Tämä tuo tutkittavien äänen kuuluviin. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48.)

Koska tavoitteenani oli kuvata maahanmuuttajanuorten siirtymäilmiötä laaja-alaisesti, pyrin löytämään haastateltavia eri organisaatioista ja eri työtehtävistä. Päätin pyytää haastateltaviksi opinto-ohjaajia ja rehtoreita peruskoulusta ja toisella asteelta sekä virkamiehiä kaupungin opetushallinnosta. Kokosin tutkittavat harkitusti perusteenani asiantuntemus tutkimusaiheesta (Eskola & Suoranta 1998, 18). Joitakin haastateltavia pyysin mukaan Transit-hankkeeseen osallistuvista kouluista. Loput haastatelluista valikoituivat sen mukaan, että oppilaitoksen verkkosivujen mukaan oppilaitoksessa opiskelee maahanmuuttajia. Kaikkien oppilaitosten opetuksen tai koulutuksen järjestäjänä oli kunta. Hallinnon haastatelluiksi pyysin henkilöitä, jotka ovat työssään tekemässä maahanmuuttajiin ja heidän siirtymiin liittyvien asioiden parissa. Haastattelut sijoittuivat yhteen pääkaupunkiseudun kuntaan. En tuo tutkielmassani esille kunnan nimeä, sillä maahanmuuttaja-asioista saattaa kunnassa vastata rajattu asiantuntijoiden joukko, ja pyrin säilyttämään haastateltujen anonymiteetin.

Muotoilin haastattelupyynnön, joka on liitteessä 1. Pyynnöstä selviää tutkimuksen aihe, haastattelun toteuttamistapa ja kesto sekä yhteystiedot. Haastattelupyynnön liitteenä oli haastattelurunko, jotta haastateltavat saavat käsityksen, millaisista asioista on tarkoitus keskustella, ja pystyvät orientoitumaan aiheeseen.

Haastattelurungon luomisen pohjana olivat tutkimuskysymykset sekä aikaisempi kirjallisuus. Haastatteluteemoiksi muodostuivat 1) maahanmuuttajat koulussa, 2) maahanmuuttajanuorten siirtymät ja niiden ohjaus sekä 3) asiantuntijoiden käsitys omasta toimijuudestaan. Vaikka haastattelukysymysten muoto vaihteli haastateltavan ammattikunnasta riippuen, jaoiin kysymykset samojen teemojen alle, jotta niihin tulleet vastukset olivat vertailtavissa. Yleinen haastattelurunko on liitteessä 2. Ennen haastatteluja muotoilin kysymykset vielä haastateltavan ammattiaseman mukaiseksi ja kirjoitin ne kysymysmuotoon. Pysin laatimaan haastattelurungon siten, että kysymyksenasettelu olisi avoin ja mahdollistaisi erilaisten käsitysten esille tulemisen (vrt. Huusko & Paloniemi 163–164; Alastalo & Åkerman 2010, 389). Haastatteluissa opitun myötä jotkin kysymyksistä muotoutuivat alkuperäistä yleisemmiksi (”onko maahanmuuttajien tilanne siirtymässä ongelmallinen?” -kysymyksen sijaan ”millainen on maahanmuuttajien tilanne siirtymässä?”) ja osuvammiksi (”millä ryhmällä on haasteita siirtymässä?” sijaan ”millaisia ovat yksilölliset haasteet siirtymässä?”).

Lähetin ensimmäiset haastattelupyynnöt tammikuussa 2015. Lähetin pyynnöt pääosin postitse yliopiston tunnuksin varustetuilla kuorella ja kirjapohjalla. Kaikki vastaanottajat eivät halunneet tai pystyneet osallistumaan haastatteluun, ja osa ehdotti soveltuvampaa haastateltavaa organisaatiostaan. Yhteensä lähetin 16 pyyntöä, kunnes tavoitteeni, eli kymmenen sovittoa haastattelua, oli kasassa. Haastattelin yhteensä kymmentä asiantuntijaa seuraavista ryhmistä:

- Peruskoulun opinto-ohjaaja
- Peruskoulun apulaisrehtori/rehtori
- Ammatillisen oppilaitoksen opinto-ohjaaja
- Lukion opinto-ohjaaja
- Ammatillisen oppilaitoksen alakohtainen johtohenkilö
- Lukion rehtori
- Kunnan opetushallinnon virkamies

Useimpia haastateltuja oli yksi per asema. Haastateltujen anonymiteetin suojaamiseksi en tässä erittele, missä ryhmissä haastateltuja oli yksi ja missä useampi. Näin aineisto-otteita ei

voida varmuudella yhdistää ja siten mahdollisesti selvittää kyseessä olevaa henkilöä. Tuloksia esitellessäni kerron haastattelun tarkan aseman, jos se on relevanttia siirtymäilmiön kannalta. En kuitenkaan tee yksilökohtaisia johtopäätöksiä, vaan tarkastelen ilmiötä yleisemmällä, lähettävien, vastaanottavien ja kaupungin tasolla hallinnoivien tahojen tasolla.

Asiantuntijoita haastateltaessa haastateltavien valinta perustuu rajatun ilmiökentän tuntemiseen. Haastatteluilla pyritään keräämään tietoa tutkittavasta ilmiöstä sekä siihen liittyvistä prosesseista ja käytännöistä. (Alastalo & Åkerman 2010, 374.) Aineistoni muodostui kymmenestä asiantuntijahaastattelusta, mitä voidaan pitää harkinnanvaraisena näytteenä, jonka tavoitteena on pyrkiä ymmärtämään ilmiötä. Pientä joukkoa henkilöitä haastattelemalla voidaan saada merkittävää tietoa, ja jokainen tiedonkeruu voi sisältää suuren joukon havaintoja. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 59.) Politiikkoja toteuttavilla ja suunnittelevilla asiantuntijoilla on monenlaista koulutuspoliittista toimijuutta. Opinto-ohjaajat ohjaavat ja tukevat nuoria siirtymässä lähietäisyydeltä. Rehtorit vastaavat oppilaitoksistaan ja ohjaavat opinto-ohjaajien työtä. Haastatellut kaupunginhallinnon virkamiehet (eivät päällikköasemassa) ovat mukana kunnan opetus- ja nuorisotoiminnan suunnittelussa ja kehittämisessä. Toimijoiden moniäänisyydellä pyrin lisäämään tietoa ja kokonaiskuvaa maahanmuuttajataustaisten nuorten toisen asteen siirtymävaiheesta.

Tässä tutkielmassa koulutussiirtymiä lähestytään toisen asteen näkökulman kautta, eli haastatteluista ei odoteta saatavan puhtaita faktoja, vaan haastateltujen käsityksiä, joiden kautta siirtymiä pyritään ymmärtämään. Asiantuntijat esittävät todellisuudesta oman representaationsa, joka ei välttämättä kerro suoraan siirtymien toteutumisesta. Haastateltujen puhe perustuu kuitenkin asiantuntemukseen ja on siinä mielessä tulkittavissa arvovaltaiseksi ja todenperäiseksi.

Haastattelut toteutettiin haastateltaville sopivina aikoina heidän työpaikoillaan helmi–kesäkuussa 2015. Haastatteluiden kesto vaihteli puolesta tunnista tuntiin ja varttiin, ja keskimäärin haastattelut kestivät 50 minuuttia. Haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 9 tuntia ja 2 minuuttia. Haastattelut menivät mielestäni hyvin ja mukavissa merkeissä, ja haastatellut puhuivat aiheesta usein mielellään. Oli arvokasta päästä kuulemaan siirtymien asiantuntijoiden näkemyksiä.

Pyrin noudattamaan aineistonkeruussa tutkimuseettisiä seikkoja, jotka Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2009) on listannut. Jokaisen haastattelun aluksi esittelin itseni ja tutkielmani, minkä jälkeen kävin läpi eettiset periaatteet. Kerroin, että tutkimukseen osallistuminen

on vapaaehtoista ja sen voi keskeyttää missä vaiheessa tahansa. Kerroin myös, että haastattelu nauhoitetaan ja siitä raportoidaan tutkimusraportissa, mutta että henkilöllisyys ei tule esiin. Kerroin aineiston olevan luottamuksellista ja että minuun voi tarvittaessa ottaa yhteyttä haastattelun jälkeen. Tämän jälkeen pyysin haastateltavaa allekirjoittamaan kahtena kappaletta tutkimussuostumuksen (liite 3). Tutkimussuostumuksessa edellä kuvatut periaatteet ovat kirjallisena, ja allekirjoituksellaan haastateltava antaa lupansa haastattelun tekemiseen ja aineiston käyttämiseen tutkimuksessa ja opetuksessa.

Haastattelun alussa varmistin vielä käytettävissä olevan ajan ja annoin haastateltavalle mahdollisuuden kysymyksille, minkä jälkeen aloitin nauhoituksen puhelimeeni. Fenomenografisessa haastattelussa usein vain aloituskysymys on identtinen kaikille vastaajille, minkä jälkeen jatketaan haastateltavan omia sanoja käyttäen (Gröhn 1992, 18; Ahonen 1994, 138). Teemahaastattelun luonteeseen kuuluu, että tutkijan lisäksi tutkittava toimii puheenaiheiden tarkentajana (Hirsjärvi & Hurme 2008, 66). Esitinkin paljon täsmentäviä kysymyksiä haastattelurungon ulkopuolelta liittyen esimerkiksi siihen, mitä jokin haastateltavan ilmaisena termi tai käytäntö tarkoittaa. Haastatteluiden aikana tein kirjallisia muistiinpanoja haastateltujen puheesta. Muistiinpanojen ja aktiivisen kuuntelemisen (Ahonen 1994, 136) pohjalta pystyin seuraamaan haastateltavan vastauksia ja suuntaamaan uusia tai tarkentavia kysymyksiä. Lisäkysymykset olivat hyviä etenkin silloin, kun haastateltava ei tuottanut paljoa puhetta varsinaisiin kysymyksiini. Näin saatoin etsiä sisältöä haastateltavan omien sanojen pohjalta.

Tutkimushaastattelu eroaa arkikeskustelusta ja sitä luonnehtii institutionaalisuus. Tutkimushaastattelulla on erityinen tarkoitus, ja siihen on ryhdytty tutkijan aloitteesta. Haastatteluun osallistujilla myös ovat erityiset roolit: haastattelijalla on tietämätön osapuoli, ja tieto on haastateltavalla. Haastateltava kokee itsensä usein siksi osapuoleksi, jonka näkemyksistä tulee olla kiinnostunut. Haastattelijan onkin hyvä puolueettomuuden lisäksi osoittaa kiinnostuksensa haastateltavan puhetta kohtaan, mikä motivoi haastateltavaa. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 22–23, 44, 51.) Haastattelutieto tuotetaan vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutusta ei lähestytä enää virheiden ja ongelmien lähteenä, vaan haastatteluaineiston ominaislaatuun kuuluvana piirteenä. (Alastalo & Åkerman 2010, 377.) Pysin luomaan haastattelutilanteeseen luottavaisen ilmapiirin ja keskustelunomaisen tavan edetä (vrt. Ahonen 1994, 137).

Teemahaastattelulle ominaisesti haastattelutilanteissa kysymysten järjestys ja sanamuodot vaihtelivat (ks. Hirsjärvi & Hurme 2008, 47). En esittänyt kaikkia kysymyksiä kaikille haastatelluille, sillä haastatellut saattoivat itse vastata tuleviin kysymyksiin aiempien vastauksien yhteydessä. Jotkin kysymykset eivät puolestaan vaikuttaneet relevanteilta aiempien vastausten perusteella. Toisaalta toisto lisää tiedon ulottuvuuksia, joten esitin myös kysymyksiä, joita oli jo sivuttu aikaisemmin. Tärkeintä oli, että kaikki teemat tulivat käsitellyiksi. Kysymysten muotoilu vaihteli haastatteluissa riippuen haastatellun käyttämästä kielestä ja hänen esittämistään asioista (vrt. Ahonen 1994, 138). Pysin esittämään vain yksiosaisia kysymyksiä, sillä kysymyssarjoihin on haasteellista vastata (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 54). Pysin myös esittämään kysymykset neutraalisti, mutta välillä huomasin tekeväni johdattelevampia kysymyksiä, esimerkiksi lisäämällä vastausvaihtoehtoja. Välillä varmistin, että tulkitsin kuulemani asian oikein, tiivistämällä tulkintani ääneen ennen seuraavaa kysymystä, jolloin haastateltava saattoi vahvistaa tai korjata sitä (vrt. Ruusuvuori & Tiittula 2005, 53).

Osa asiantuntijoista on työssään tottunut puhumaan, ja he pitäytyivät asiallisella ja neutraalilla linjalla punniten jokaista vastaustaan. Haastattelupuhe täytyykin tulkita nimenomaan haastattelutilanteessa luoduksi puheeksi, joka voi olla kaunisteltuakin. Välillä haastattelutilanne tuntui ikään kuin interventiolta: esimerkiksi eräs haastateltava ei ollut miettinyt asiaa kovin paljoa etukäteen juuri tästä näkökulmasta ja kertoi, että haastattelu sai hänet ajattelemaan asioita ja miettimään esimerkiksi peruskoulun ja toisen asteen välisen yhteistyön syventämistä. Lupasin haastateltaville, että haastattelu kestää korkeintaan noin tunnin. Tunnin mittaiset haastattelut tuntuivat joissakin tapauksissa lyhyiltä, ja aiheesta olisi riittänyt puhuttavaa enemmänkin. Tunnin pituinen haastattelu lienee kuitenkin ollut helpompaa sopia eikä kuormittanut haastateltavia liikaa. Haastatteluissa pystyin peilaamaan aiemmissä haastatteluissa esiin tulleita asioita. Koska osan haastatteluista välillä oli pitkä ajanjakso, kuuntelin nauhoituksia uudelleen kevään mittaan teemojen palauttamiseksi mieleeni.

Kun olin tehnyt kaikki kymmenen haastattelua, purin ne tekstiksi analyysiä varten. Litteroidessani kuuntelin ja kirjoitin muutaman sanan kerrallaan. Kirjoitettuani hetken palasin taaksepäin, kuuntelin kirjoittamani osuuden uudelleen ja täydensin puuttuvat sanat. Kuuntelin saman pätkän tarvittaessa moneen kertaan, kunnes olin varma, että olin saanut kaiken ylös. Valitsin litterointiin tason, jossa kirjoitin puheen auki sanatarkasti, jotta vivahteet säilyvät (Ahonen 1994, 140). Kirjoitin täytesanat ja sanatoistot. Koska tutkimuksen kohteena ei ollut keskustelun vuorovaikutus, en merkinnyt taukojen pituuksia, intonaatioita tai puheen

tapaa, paitsi naurun (ks. Ruusu vuori 2010, 425). Pidemmän tauon merkitsin kolmella pisteellä. Jotkin murteelliset ilmaukset kirjoitin yleiskielellä, minkä lisäksi pyrin välimerkein tekemään mielekkäitä virkkeitä, jotta litteraatteja olisi mahdollisimman selkeää lukea. Litterointiin kului noin kymmenen tuntia yhtä nauhoitettua tuntia kohti.

Henkilöllisyyteen viittaavat tunnistetiedot poistin litterointivaiheessa. Osa haastatelluista halusi lukea oman litteraattinsa, jolloin lähetin sen nähtäväksi. Kukaan ei kuitenkaan tehnyt muutoksia tekstiin. Litteroitua tekstiä tuli yhteensä 110 sivua fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1. Alla on esimerkki erään haastattelun litteraatista kahden kysymyksen ja vastauksen osalta.

JH: Miten sun työssä sitten tuo heikompi kielitaito näkyy, että onko se just semmoista käsitteiden avaamista vai mitä sä teet sitten heidän kanssaan?

H2: Joo kyllä, se on ihan sitä, ”mitä opo tää tarkoittaa tää sana tässä”, (naurahdus) niin sitten koittaa sitä, sitä sitten selittää. Ja sitten myöskin niinku vanhemmille sitä, tietenkin tätä koulutusjärjestelmää joutuu enemmän painottamaan, että miten se Suomessa menee, mitä tarkoittaa vaikka kaksoistutkinto-opiskelu.

JH: Minkälaista yhteistyötä sä teet vanhempien kanssa?

H2: No vanhempien kanssa nyt on ne vanhempainillat, ja no Wilma on tietenkin käytössä. Joidenkin kanssa, erityisesti jos on heikko kielitaito, niin sitten on sovittu tapaamisia, että keskustellaan ja ihan tietenkin tulkki pitää olla sitten niissä tilanteissa mukana.

5.3 Fenomenografisen analyysin vaiheet

Fenomenografiseen analyysiin soveltuvat Uljensin (1991) mukaan seuraavat yleiset kvalitatiivisen empiirisen tutkimuksen piirteet. Analyysi ei ole tutkimusprosessin viimeinen vaihe vaan alkaa jo aineistonkeruussa. Analysointi on systemaattinen mutta joustava prosessi, jossa aineisto jaetaan merkityksellisiin osiin ilman, että menetetään kokonaisuuden idea, ja merkitykselliset osat kategorisoidaan organisoiduksi järjestelmäksi. Ei ole täysin oikeaa tai väärää tapaa tehdä analyysiä. Tärkein työkalu on sisällön näkökulmien jatkuva vertailu, ja lopputuloksena on abstraktin tason synteesi. (Uljens 1991, 87–88.) Fenomenografiassa menetelmää tai tekniikkaa on mahdotonta erottaa analysoitavasta sisällöstä ja sen merkityksistä. Fenomenografiaa ei tulisikaan nähdä vain menetelmänä, vaan kokonaisvaltaisena lähestymistapana. (Uljens 1991, 89.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa kategorisoidaan tutkittavien käsitykset, ja nämä kategoriat ovat fenomenografisen tutkimuksen lopputulos. Kategoriat ovat tärkeitä, sillä niissä

mennään yli yksilöllisten käsitysten ja muodostetaan mahdollisuus muidenkin kuin tutkittujen henkilöiden käsitysten ymmärtämiseen. (Marton 1988, 146–147.) Fenomenografiassa pyritään yleistämään ja hierarkisoimaan etenkin käsitysten variaatiota (Niikko 2003, 23). Fenomenografinen tutkimus pyrkii kuvaamaan käsityksiä niiden omista lähtökohdista ja niiden omaa logiikkaa noudattaen (Ahonen 1994, 119). Aineistolähtöisyys tarkoittaa, että luokittelut luodaan aina tutkittavan aineiston perusteella eikä niitä tehdä etukäteen, jotta ei rajoitettaisi tulkintaa (Uljens 1991, 89; Gröhn 1992, 18). Teoria kuuluu tutkimusprosessiin, mutta yhteydet teoriaan rakennetaan sen jälkeen kun jo tunnetaan aineiston sisältämät erilaiset käsitykset (Ahonen 1994, 123).

Alustavan analyysin voi nähdä alkavan jo haastattelutilanteissa, joissa tutkija voi tehdä havaintoja ilmiöstä (Hirsjärvi & Hurme 2008, 136). Analyysi jatkui litterointivaiheessa, jolloin kirjasin ylös haastateltujen puheesta tekemiäni huomioita. Kun kaikki haastattelut oli purettu tekstiksi, oli aineisto jokseenkin tuttu – se oli ollut esillä jo haastattelutilanteessa ja litterointivaiheessa (ks. Hirsjärvi & Hurme 2008, 143). Tulostin litteraatit, luin niitä läpi kokonaiskuvan saamiseksi ja merkitsin tekstin oheen huomioitani. Tämän jälkeen aloin tehdä analyysiä systemaattisesti.

Taulukossa 2 ovat fenomenografisen analyysin vaiheet tiivistetysti (Niikko 2003). **Ensimmäinen vaihe** on aineiston lukeminen ja tutkittavien kokonaiskäsityksen hahmottaminen. Ensimmäisessä vaiheessa valitaan analyysiyksikkö ja laaditaan merkitysyksiköt. Aineistosta erotellaan tutkimustehtävälle merkityksellisiä ilmauksia käyttämällä analyysiyksikkönä esimerkiksi sanaa, virkettä tai asiakokonaisuutta. (Niikko 2003, 33.) Koska fenomenografiassa tärkeää on säilyttää ilmauksen konteksti (Ahonen 1994, 124), valitsin analyysiyksiköksi ajatuskokonaisuuden. Kävin haastattelut läpi yksi kerrallaan ja erotin haastateltujen puheesta merkitykselliset ilmaukset asiakokonaisuuksina. Tarkastelin, miten laajalle ajatusyhteydet tekstissä ulottuvat (Ahonen 1994, 143) ja muodostin analyysiyksiköt tarvittaessa useammasta pätkästä puhetta (Häkkinen 1996, 42).

Eroteltuja ilmauksia pyritään ymmärtämään suhteessa tutkimustehtävään ilmauksien omassa kontekstissa niin, että haastatellun antama merkitys säilyisi. Kunkin ilmauksen sisältö tiivistetään yleisemmälle kielelle, pelkistetyiksi kuvauksiksi, joita työstetään analyysin seuraavassa vaiheessa. Koko aineisto jaetaan merkityksellisiin yksikköihin. (Uljens 1991, 89–91.) Henkilön erilaiset käsitykset samasta asiasta haastattelun sisällä voidaan analysoida eri kä-

sityksinä (Uljens 1991, 92). Olennaista analyysiyksiköiden erottelussa on, ettei haastateltavan merkityksellistä ajatusyhteyttä katkaista (Ahonen 1994, 143). Alla on esimerkki erään haastatteluotteen merkitysyksiköiden erottelusta ja niiden tiivistämisestä pelkistetyiksi kuvauksiksi.

Mun mielestä ehkä menee semmoiseen tietynlaiseen niinku kulttuurisensitiivisyyden piikkiin. | KULTTUURISENSITIIVISYYS | Mut kyl mä sen oon myös huomannut, että mitä itekin niinku sellaisten nuorten kanssa, joilla on jollakin tapaa eri kulttuuritausta kuin mulla ja selkeesti jotenkin poikkeavat käytännöt selvästi kotona, niin mä oon aika paljon niiden vanhempien kanssa yhteydessä ja haluun tavata niitä sillai aktiivisesti. Niinku et mä ymmärrän, et miksi jokin asia on näin | YMMÄRRYKSEN HAKEMINEN | varsinkin jos se on jotenkin tavallaan, koen et se on sen nuoren edun vastaista koulutusjärjestelmässä paikasta toiseen siirtymisen kannalta. | KODIN KÄYTÄNNÖT JA KULTTUURI VOIVAT OLLA KOULUTUSJÄRJESTELMÄSSÄ SIIRTYMISEN ESTEENÄ | Niin mä oon kyl tosi aktiivisesti niiden vanhempien kanssa yhteydessä ja ja tavallaan pyrin pitämään sen hyvin silleen matalalla sen kynnyksen yhteydenpitoon molemmin puolin | AKTIIVINEN JA MATALAN KYNNYKSEN YHTEYDENPITO VANHEMPIIN

Merkitysyksiköiden rakentaminen on mielestäni analyysin tärkeimpiä vaiheita, ja pyrin tekemään sen mahdollisimman huolellisesti. Kun aineisto on hankittu teemahaastattelulla, näyttävät teemat aluksi muodostavan luonnollisia analyysiosioita. Teemojen sisällä voi kuitenkin olla useita ajatuskokonaisuuksia, ja ne muodostavatkin omat analyysiyksikkönsä riippumatta siitä, että ne teemaltaan liittyvät toisiinsa. (Ahonen 1994, 143.) Kun olin jakanut litteraatit alustaviin analyysiyksiköihin ja kävin niitä läpi, tein vielä erottelua, jotta mikään analyysiyksikkö ei sisältäisi useaa erilaista käsitystä.

Ajatusyhteyteen liittyy ilmauksen konteksti, joka kiinnittää käsitykset kohdeilmiöön. Käsitteitä ei tule käsitellä irrallisina vaan omassa kontekstissaan, jotta asiasta ei puhuta liian yleisellä tasolla. Ilmaisun merkitys paljastuu vain asiayhteydessään, ja tutkijan kannattaa käsitellä haastateltujen lausumia mahdollisimman laajoina yksiköinä. (Marton 1988, 154; Ahonen 1994, 124.) Merkitysyhteydet voivat puheessa jatkua pitkällekin, joten yhdistelin eri kohdissa puheenvuoroa olleita pätkiä toisiinsa, mikäli ne käsittelivät samaa asiaa. Esimerkiksi edellä olleen haastatteluotteen eräs yksikkö muotoutui edelleen näin:

Eri kulttuuritausta kuin mulla ja selkeesti jotenkin poikkeavat käytännöt selvästi kotona - - jos - - koen et se on sen nuoren edun vastaista koulutusjärjestelmässä paikasta toiseen siirtymisen kannalta. | KODIN KÄYTÄNNÖT JA KULTTUURI VOIVAT OLLA KOULUTUSJÄRJESTELMÄSSÄ SIIRTYMISEN ESTEENÄ

Lausumat, jotka eivät koske kiinnostuksen kohteena olevaa ilmiötä, voidaan rajata pois (Häkkinen 1996, 42). Pystyin kuitenkin jakamaan lähes kaiken haastattelupuheen merkitykselliseksi otteiksi. Merkitysyksiköitä kertyi kymmenestä haastattelusta noin 870 kappaletta.

Aineistosta valitut otteet muodostavat merkitysten joukon (Marton 1988, 155). Analyysin **toisessa vaiheessa** merkityksellisiä ilmauksia vertaillaan samankaltaisuuksien ja erilaisuuksien kautta. Ilmauksia verrataan kaikkiin muihin ilmauksiin sekä omaan mikrokontekstiinsa (Uljens 1991, 89). Vertailun myötä ilmauksista muodostetaan käsitysryhmiä, joissa kussakin on ilmauksia, joiden ydinajatus on samankaltainen. Ryhmien muodostuksessa pyritään erottelemaan ilmiön laatuja ja tarkastelemaan, miten käsitykset eroavat toisistaan perustavanlaatuisella tavalla. Ryhmien kriteerejä määriteltäessä tehdään valintoja, jotka sulkevat pois vaihtoehtoiset ryhmittelyn tavat. (Marton 1988, 146–147, 155.)

Tutkijan pitää tutkimustehtävänsä ohjaamana määrittää, millä tasolla käsitykset erotellaan. Henkilön käsitys ei ole yleensä täysin ainutlaatuinen eikä toisaalta täysin samanlainen kuin jonkun toisen henkilön käsitys, joten ryhmittelyjen ei tarvitse olla yhteydessä tiettyyn henkilöön. (Uljens 1991, 92.) Kuvaustasona menen yli yksilön, sillä tavoitteenani on kuvata siirtymäilmiötä laaja-alaisesti. Tämä on tyypillistä fenomenografialle: kun merkitysyksiköt on luotu, niitä ei tarkastella yksittäisten haastateltujen kautta, vaan ilmauksina sinänsä (Marton 1988, 155; Niikko 2003, 33). Yhteen käsitysryhmään voi siis kuulua yhden tai useamman haastatellun käsityksiä.

Ryhmittelyyn ei ole yksityiskohtaista ohjetta, vaan se vaatii ”tutkimusmatkailua”. Analyysiprosessia voi kuvata aineisto-otteiden yhä uudelleen järjestämiseksi niin, että ryhmät vähitellen selkeytyvät ja rajautuvat ydinmerkitystensä perusteella. (Marton 1988, 154–155.) Analyysi on aineiston lukemisen ja reflektoinnin jatkuva kehä (Niikko 2003, 34). Olin tehnyt alustavaa jäsentelyä jo merkitysyksiköitä luodessani. Analyysin toisessa vaiheessa kuitenkin ryhmittelin merkitysyksiköt niiden sisällön mukaan systemaattisesti käsitysryhmiksi. Koska tavoitteenani oli löytää variaatio siirtymään liittyvissä käsityksissä kokonaisuudessaan, ei yksittäisten ihmisten käsitysten variaatiota, yhdistin samaan käsitysryhmään kaikki eri haastatteluissa ilmaistut samankaltaiset käsitykset. Alla on esimerkki, jossa käsitysryhmä muodostui kahdesta käsityksestä. Käsitysryhmiä luodessani säilytin tiivistetyn kuvauksen yhteydessä alkuperäisen haastatteluotteen, jotta sen merkitys säilyisi ryhmittelyvaiheessa, sekä haastateltavan omakohtaisen tunnisteen, mikäli tarvitsisin tietoa käsityksen esittäjästä.

Hirmu vaikea sanoa, koska sitten yllättävän moni kuitenkin menee sen massan mukana. Että ne eivät erotu sitten sieltä. (H9) SUURIN OSA MAAHANMUUTTAJATAUSTAISISTA ETENEE VALTAVIRRAN KOULUTUSPOLKUJA + Se hajautuu ihan samalla tavalla kuin kantasuomalaisetkin, ei pysty sanomaan mitään omaa koulutuspolkua. (H4) MONI MENEÄ MASSAN MUKANA => *Moni maahanmuuttaja menee massan mukana*

Merkitysyksiköistä muodostui yhteensä 180 erilaista käsitysryhmää. Käsitysryhmien lopullinen muotoilu tarkentui vasta seuraavissa vaiheissa kategorioiden rakentamisen yhteydessä.

Analyysin **kolmannessa vaiheessa** käsitysryhmistä rakennetaan alakategorioita. Myös kategoriat rakennetaan aineistolähtöisesti. Kategorioiden tulisi kunkin kertoa jotain erilaista tietystä tavasta käsittää ilmiö. Kategoriat liittyvät toisiinsa, mutta niiden ei tulisi olla limittäisiä. (Niikko 2003, 36.) Kategoriat tekevät ymmärrettäviksi ilmaukset ja niiden merkitykset ja muodostavat tutkijan oman selitysmallin tutkittavalle asialle (Ahonen 1994, 127–128, 146). Käsitusten määrällä kussakin kategoriassa ei ole merkitystä, sillä kiinnostavuus nousee määrän sijaan laadusta, sisällöstä. Marginaalinen ilmaus voi paljastaa oleellisen ulottuvuuden tutkittavassa asiassa. (Ahonen 1994, 127.) Määrää kiinnostavampaa on fenomenografiassa merkitysten laadullinen erilaisuus (Niikko 2003, 35). Haastateltujen asiantuntijoiden käsitysten variaatio tulee jo käsitysryhmien (miten) erosta, mutta myös, kun käsitysryhmiä teemoitellaan laajemmiksi kategorioiksi (mitä).

Kävin läpi käsitysryhmiä ja yhdistelin toisiinsa liittyviä ryhmiä alakategorioiksi. Tässä vaiheessa on usein tarpeellista palata ilmauksien alkuperäiseen kontekstiin (Uljens 1991, 89–91). Kategorioiden muodostus oli välillä haastavaa, mutta erilaisia yhdistelmiä kokeilemalla sopivimmat luokittelut alkoivat hahmottua. Kategorioita voi joutua korjaamaan useaan kertaan (Niikko 2003, 36). Kuten edellisessäkin analyysivaiheessa, myös tässä lopullinen jaottelu vakiintui vasta seuraavan vaiheen yhteydessä. Alakategorioita muodostui lopulta 52.

Neljännessä vaiheessa yhdistetään alakategorioita laaja-alaisemmiksi ylätasoon kategorioiksi. Ne ovat abstrakteja konstruktioita ja sisältävät käsitysten empiirisen ankkuroinnin aineistoon. (Niikko 2003, 36–37.) Yhdistin siis muodostamiani alakategorioita vielä yhden tason ylemmiksi kategorioiksi, mitä olin alkanut tehdä jo aikaisempien vaiheiden yhteydessä. Tässä vaiheessa palasin vielä tutkimuskysymyksieni pariin ja tarkastelin alustavaa tulosjaottelua suhteessa niihin. Tämä selkeytti analyysiä, ja pystyin varmistamaan, että tutkimuskysymykset kuvaavat yhä aineistoa, ja aineiston jaottelu kuvaa tutkimuskysymyksiä. Tässä vaiheessa siirsin analyysini tulokset myös taulukkomuotoon, mikä auttoi jäsennyksen laatimisessa. Yläkategorioiden määräksi tuli lopulta 16.

Taulukossa 2 on esimerkki erään yläkategorian, ”maahanmuuton erityisyyden monimuotoisuus siirtymässä”, muodostumisesta. Kaikki yläkategoriat alakategorioineen ja käsitysryhmineen on kuvattu taulukoihin, jotka ovat liitteissä 4–6.

Taulukko 2. Esimerkki analyysin toteuttamisesta fenomenografisesti (sovellettu Niikko 2003, 55).

1. VAIHE	2. VAIHE	3. VAIHE	4. VAIHE
<ul style="list-style-type: none"> • aineiston lukeminen • analyysiyksikön valinta • merkityksellisten ilmauksien etsiminen 	<ul style="list-style-type: none"> • merkityksellisten ilmausten ryhmittely • samankaltaisuuksien ja erilaisuuksien etsiminen 	<ul style="list-style-type: none"> • alatason kategorioiden muodostaminen käsitysryhmistä 	<ul style="list-style-type: none"> • ylätason kategorioiden muodostaminen kategorioiden yhdistelemällä
Ajatuskokonaisuudet	Käsitysryhmät	Alakategoriat	Yläkategoria
<i>Kyllä puhuisin ennemminkin, että on aina yksilötason kohdalla tarkasteltava, mitkä ne haasteet ovat.</i>	Haasteet ovat yksilötasolla	Ryhmän sijaan yksilöitä	Maahanmuuton erityisyyden monimuotoisuus siirtymässä
<i>Mä jotenkin ajattelen niin henkilö-, yksilökohtaisesti itse tätä omaa ohjausta.</i>			
<i>Ehkä siinäkin kannattaisi miettiä, että tarvitseeko joku kielellistä tai kulttuurillista tukea tai sit sopeutumistukea.</i>	Tuen ei tule olla maahanmuuttajien tukea, vaan eritellympää		
<i>Määrittävä tekijä siellä on se kouluhistoria, se, että onko käynyt koulua aikaisemmin vai ei.</i>			
<i>Hirmu vaikea sanoa, koska sitten yllättävän moni kuitenkin menee sen massan mukana. Että ne eivät erotu sitten sieltä.</i>	Moni maahanmuuttaja menee massan mukana	Ei tyypillisiä koulutuspolkuja	
<i>Se hajautuu ihan samalla tavalla kuin kantasuomalaisetkin, ei pysty sanomaan mitään omaa koulutuspolkua.</i>			
<i>Mulla on hirveen vaikea sanoa, että että mikä olisi semmoinen, mikä olisi semmoinen tyypillinen.</i>	Ei ole tyypillistä maahanmuuttajan koulutuspolkua		

Ylätason kategoriat eli kuvauskategoriat ovat fenomenografisen analyysin tulos. Ne tiivistävät tutkittujen käsitysten merkitykset. Olennaista on se, ettei tutkimus pääty pelkkään käsitysten luokitteluun (Niikko 2003, 36). Tulenkin pohtimaan tuloksia aiemman tutkimuksen ja teoreettisen kirjallisuuden valossa. Kategorioiden muodostamaa kokonaisuutta kutsutaan kuvauskategoriasysteemiksi tai tulosvaruudeksi (Marton 1988, 147; Niikko 2003, 37). Systemin rakenne voi olla horisontaalinen, vertikaalinen tai hierarkkinen (Uljen 1991, 93–96). Tässä tutkielmassa tulokset jäsentyvät horisontaalisesti eli kategoriat ovat keskenään tasa-vertaisessa suhteessa ja erot niiden välillä ovat sisällöllisiä.

Fenomenografisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan tulokset arkikielellä, jotta niiden alkuperäinen sisältö säilyisi (Niikko 2003, 39). Lisäksi esitellessäni tuloksia tekstissä on aineisto-otteita tuomassa esiin asiantuntijoiden omaa ääntä ja havainnollistamassa tuloksia (vrt. Gröhn 1992, 19). Niistä on siistitty puhekieliset ilmaukset. Mikäli sanoja on jätetty pois, on se merkitty kahdella viivalla (- -). Usean virkkeen mittaiset lainaukset tuovat esiin fenomenografiassa tärkeänä pidetyn käsityksen ajatuksellisen kokonaisuuden sekä kontekstin.

6 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa vastaan tutkimuskysymyksiin ja esittelen tutkimuksen tulokset edellä kuvaamani fenomenografiseen analyysiin perustuen. Etenen liitteissä 4–6 olevien tulostaulukoiden mukaisesti. Vertaan tuloksia samalla aiempien tutkimusten löydöksiin.

6.1 Maahanmuuttajuus ja toisen asteen siirtymä yleisesti

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli, miten asiantuntijat käsittävät maahanmuuttajuuden ja toisen asteen siirtymän luonteen. Vastaukset tähän tutkimuskysymykseen taustoittavat seuraavien tutkimuskysymysten tuloksia. Maahanmuuttajuuteen liitettyjä käsityksiä tarkastelen seuraavien kolmen yläkategorian kautta: *maahanmuuttajuus ja siihen suhtautuminen* (6.1.1), *maahanmuuttajiin liittyvät käytännöt koulussa* (6.1.2) sekä *koulutuksen mahdollisuus maahanmuuttajien integroimisessa* (6.1.3). Toisen asteen siirtymään liitettyjä käsityksiä tarkastelen kahden yläkategorian kautta: *toisen asteen siirtymän luonne* sekä *siirtymän tavoitteet* (6.1.4). Kategoriat on koottu myös taulukoihin liitteessä 4.

6.1.1 Maahanmuuttajuus ja siihen suhtautuminen

Pyysin asiantuntijoita haastattelujen alkuvaiheessa kertomaan, keitä heidän mielestään ovat maahanmuuttajat. Määrittävänä tekijänä toistuu muualta Suomeen muuttaminen. Lisäksi esille tulee, että maahanmuuttajalla on yleensä vieras kulttuuritausta, kieli tai identiteetti. Eräs haastateltu vie maahanmuuttajan määritelmän hieman syvemmälle kertoessaan, että hänen mielestään maahanmuuttaja on muualta tullut henkilö, joka ankkuroituu Suomeen ja luo identiteettinsä Suomeen jäämiseen, kielen oppimiseen ja elämän rakentamiseen tänne. Haastateltujen mukaan Suomessa syntyneet ovat suomalaisia, eivät maahanmuuttajia. Maahanmuuttajataustaiseksi käsitettiin henkilö, jolla on muualla syntyneet vanhemmat.

Ja sit mä katsoisin, että maahanmuuttajaksi voi ehkä sanoa semmoista, jolla se suomalainen identiteetti ja kieli ei oo kauheen vahva vielä. (rehtori, peruskoulu)

Pääsääntöisesti meidän opiskelijat jotka täällä on, niin ne luo oman oman identiteettinsä siihen näkökulmaan, että ne jää tänne, töihin, perustaa perheen, niille alkaa syntyä verkostoja. - - Se on maahanmuuttaja mun mielestä, joka ankkuroituu ja ei hae täältä koulutusta mennäkseen takaisin kotimaahansa. (opinto-ohjaaja, ammatillinen koulutus)

Asiantuntijat pitävät maahanmuuttaja-nimitystä usein ongelmallisena. Erään haastatelluista mukaan maahanmuuttajan määritelmä tulee usein ulkoa päin, ja muut ihmiset toteavat jonkun olevan maahanmuuttaja, ei välttämättä maahan muuttanut itse. Myös media vaikuttaa käytettäviin määrittämiin ja maahanmuuttajista muodostuvaan kuvaan. Ongelmaksi maahanmuuttajan käsitteessä nähdään, että se on laaja ja häivyttää yksilölliset erot. Käsite on haastateltujen mukaan epämääräinen eikä kerro maahanmuuttajien sisäisistä ryhmistä ja erilaisista yksilöistä (ks. Kuusela ym. 2008; Haikkola 2014). Maahanmuuttajia ei ole vain yhdenlaisia, eikä ole yksiselitteistä, kuka on maahanmuuttaja. Yksilöllillä on erilaisia ominaisuuksia, ja koulussa näkyvät monikieliset- ja kulttuuriset taustat voivat johtua monesta syystä.

Haastateltujen mukaan maahanmuuttajan nimitys voi leimata nuoria ja ylläpitää turhaan maahanmuuttajastatusta. Nimityksen nähdään laittavan nuoret eriarvoiseen asemaan suhteessa ei-maahanmuuttajiin. Samaan ryhmään saatetaan esimerkiksi laittaa kaikki vasta maahan tulleet, joilla on heikko kielitaito. Esiin tuodaan myös, että maahanmuuttaja-luokituksesta eivät kärsi vain yksilöt vaan myös koulu. Termeillä usein ”tehdään enemmän vahinkoa kuin hyvää”. Erityisen huonona pidetään ”mamu”-nimitystä.

Onko maahanmuuttaja sellainen nuori, joka on yhdeksän vuotta asunut Suomessa, käynyt peruskoulut täällä. Mutta monesti me ajatellaan että tällaisella nuorella on vielä maahanmuuttajastatus. (rehtori, lukio)

Mun mielestä se heidät pistää eriarvoiseen asemaan. - - Jos sanot että ”sä oot maahanmuuttaja”, niin siihen tulee heillä semmoinen, et niin mutta onko se sitten jotenkin heikompi kuin tuo kaveri tuossa vieressä. (apulaisrehtori, peruskoulu)

Myönteisenä asiana nähdään, että puhetaipojen muodostumiseen ja muuttamiseen voidaan vaikuttaa. Sanottamisen avainhenkilöiden käyttämä viestintä on merkityksellistä. Esimerkiksi hallinnon erilaisissa tilaisuuksissa ja materiaaleissa käytetty kieli voi vaikuttaa puhetaipoihin ja käytäntöihin. Vaihtoehtona maahanmuuttajat-termille ehdotetaan ”newcomers”, vasta tulleet.

Analysoin asiantuntijoiden puheesta myös, miten maahanmuuttajiin suhtaudutaan koulussa. Monet sanovat, etteivät he käytä maahanmuuttaja-käsitettä. Etenkin nuorten kuullen kerrotaan olevan tarkkoja siitä, mitä termejä käytetään. Maahanmuuttajataustaiset nuoret nähdään koulussa usein rikkautena: koulun arjessa on kaveruksia eri taustoista, ja monimuotoisuutta pidetään mielenkiintoisena osana kansainvälistä nuorisokulttuuria (ks. Tikkanen 2011, 254). Eräs haastateltu puhuu kotikansainvälistymisestä, siitä miten meillä eri kulttuurit kohtaavat ja tuovat erilaisia tapoja toimia. Tähän käsitykseen sisältyy ajatus siitä, että erilaisuus on

hyvä asia silloin, kun pelisäännöt ovat kaikille samat ja edetään samojen päämäärien mukaisesti.

Maahanmuuton näkyminen koulussa on useimmille arkipäiväinen asia. Kansainvälisyyden nähdään olevan nykyisyyttä ja tulevaisuutta. Erään haastatellun mukaan maahanmuuttajataustaisten määrä on vain luku, jota ei käytännössä ajattele. Oppitunnilla ollessa määrityksillä ei ole merkitystä hänen tai oppilaidenkaan mielestä. Arjessa, esimerkiksi tiettyihin tilaisuuksiin osallistumisessa, saattaa tulla vastaan myös tilanteita, joissa opiskelijoita lajitellaan. Moni haastateltu kuitenkin puhuu siitä, että kaikki oppilaat tai opiskelijat ovat samanarvoisia. Heille kuuluvat samat palvelut ja heiltä vaaditaan samat asiat kuin muiltakin.

Täällä on sellainen henki, että se on mielenkiintoista että on erilaisia nuoria eri kulttuureista, se meidän semmoinen arkipäivän juttu. (opinto-ohjaaja, lukio)

Meillä on monta koulua missä opettajat ja henkilökunta ei kiinnitä huomiota siihen, että puhutaanko kotona suomea vai muuta kieltä, kaikki on oppilaita ja päässeet siihen. - - Ja sitten - - voi olla koulu, missä ei näin ole ollutkaan ja siellä ollaan ihan eri tilanteessa, ja maahanmuuttaja ihan eri tavalla erottuu. (asiantuntija, hallinto)

Osa asiantuntijoista puhuu myös yleisestä suhtautumisesta maahanmuuttajiin ja näkee siinä ongelmia. Ihmiset halutaan usein lajitella yhteen lokeroon, eikä maahanmuuttajan ole välttämättä mahdollista määritellä itseään esimerkiksi sekä suomalaisessa kaupungissa asuvaksi että kenialaiseksi. Moni Suomessa saattaa ajatella ”yksi kieli, yksi kansalaisuus”, eikä epäselvyyteen ole totuttu. Maahanmuuttajat myös saatetaan yleistää ongelmaksi, kuten että maahanmuuttajat häiritsevät opetusta tai että kaikki työttömät ovat maahanmuuttajia. Asioita käsitelläänkin helposti ongelman ja sen ratkaisun kautta. Asiantuntijoiden mukaan maahanmuuttajuutta lähestytään yleisessä keskustelussa harvemmin myönteisten asioiden, kuten kansainvälisyyden ja monen kielen taidon näkökulmasta.

Suomessa on hirveen voimakas, niin olen ainakin päätellyt takaisin muutettuani, hirveen tarkka lajittelu, me lajitellaan kaikki, roskat ja muutkin asiat ja ihmiset hyvin tarkkaan ja diagnosoidaan tarkkaan, meidän järjestelmä perustuu siihen. (apulaisrehtori, peruskoulu)

Ikävä kyllä monesti näissä vieraskielisiin liittyvissä asioissa on, että niihin mennään ongelmat edellä eikä se kokonaisuus, missä on paljon onnistumisia. Mutta se on kaikessa koulumaailmassa, että - - epäkohtien ratkaiseminen on vallitseva. (asiantuntija, hallinto)

6.1.2 Maahanmuuttajiin liittyvät käytännöt koulussa

Haastatteluissa käsiteltiin maahanmuuttajataustaisiin ja maahanmuuttajaoppilaisiin ja -opiskelijoihin liittyviä käytäntöjä oppilaitoksissa. Maahanmuuttajien tilastoinnin alakategoriaan

liittyen osalle haastatelluista ei ole selvää, millaisia kriteerejä oppilaitoksessa käytetään tai käytetäänkö sellaisia ylipäätään. Toisten mukaan maahanmuuttajien määrää tarkastellaan koulussa vieraskielisyyden kautta, minkä taustalla ovat muun muassa suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärä ja ylioppilaskirjoitusten vieraskielisyystodistukset. Eräs haastateltu kritisoi maahanmuuttajuuden laskemista ja pohtii, voitaisiinko oppilaista puhua enemmän eri kieliryhmää edustavina tai monikulttuurisina. Hallinnon asiantuntija puolestaan toteaa, että vieraskielisyyden tarkastelu ei aina riitä, vaan osa palveluista on kohdennettava vasta maahan tulleille, mikä puoltaa maahanmuuttaja-määrityksen olemassaoloa (ks. Niemi & Kurki 2013, 205).

Maahanmuuttajia huomioidaan asiantuntijoiden mukaan usein erilaisilla käytännöillä koulussa. Käytäntöjä ovat esimerkiksi harkitut opetusmenetelmät, opetuksen eriyttäminen taitotason mukaan, erilaisten materiaalien käyttö sekä materiaalien saaminen etukäteen (ks. Ikonen & Jääskeläinen 2008; Kilpinen & Salonen 2011). Erään haastatellun mukaan opettajat eivät usein ajattele opettamista maahanmuuttajuuden kautta, vaan käytännöllisemmin: mitä oppilaan kanssa voi tehdä tietyllä kielitaidon tasolla. Tärkeänä toimintaa ohjaavana periaatteena niin perus- kuin toisella asteella on kielitietoisuus. Käsitteiden avaamisen, ajan runsaamman käyttämisen ja opetuksen selkeyden nähdään olevan hyödyksi, ja kielitietoisuus kietoutuu parhaimmillaan kaikkeen toimintaan. Sen nähdään kuitenkin vaativan lisää työtä opettajilta. Kielitietoisuuden edistäminen kouluissa olisi kuitenkin tärkeää (Pirinen 2015a).

Pitäisi puhua ja ymmärtää, että me ollaan kielitietoinen koulu. Kaikkien opettajien pitäisi huomioida se, että ryhmissä on lapsia, joiden äidinkieli ei ole suomi. (rehtori, peruskoulu)

Kieleen liittyviä ovat myös suomi toisena kielenä -käytännöt, jotka monet haastatelluista tuovat esiin maahanmuuttajiin liittyen. Maahanmuuttajien suomen kielen opetukseen kiinnitetään yleensä runsaasti huomiota (Kuusela ym. 2008, 9; Pirinen 2015a, 4). Eräs haastatelluista kuvaa tukitoimia suomen kielen osalta toisella asteella ”valtaviksi” ja näkee, että on myös opiskelijan omalla vastuulla käyttää kieltä.

Mikäli nuori muuttaa Suomeen kesken perusasteen, osallistuu hän yleensä aluksi peruskouluun valmistavaan opetukseen. Eräs haastatelluista nostaakin yhdeksi maahanmuuttajia huomioivaksi käytännöksi valmistavasta opetuksesta tulevien nuorten mukaan ottamisen esimerkiksi nivelpalaverin ja tilanteen kokonaisvaltaisen seuraamisen keinoin. Maahanmuuttajat ja erilaiset taustat otetaan asiantuntijoiden mukaan huomioon myös avoimella toimintakulttuurilla koulussa. Koulussa ollaan kulttuurisensitiivisiä, ja erilaisten toimijoiden, kuten uskonnollisten johtajien, on mahdollista käydä vierailulla. Erilaisten taustojen huomioimista

pidetään jokapäiväisenä asiana. Koulun toimintakulttuuriin kuuluu maahanmuuttajanuoriin liittyvän tiedon jakaminen, mikä kehittää osaamista työyhteisössä (ks. Atjonen ym. 2011, 27). Lisäksi opiskelijoita otetaan mukaan kehittämistyöhön kuulemalla heidän tarpeitaan.

Tietoa jaetaan opettajankokouksissa aika aktiivisesti eteenpäin. Jos vaikka - - joku vanhempi kertoo, että tästä syystä tämä poikaporukka käyttäytyy tällä tavalla, - - sitä tietoa jaetaan toisillekin eteenpäin. (opinto-ohjaaja, peruskoulu)

Jotkut haastatelluista niin perus- kuin toisella asteella kertovat, ettei heidän koulussaan ole erityisiä käytäntöjä maahanmuuttajien huomioimiseen. Oppilaiden ja opiskelijoiden kanssa toimitaan samalla tavalla taustasta riippumatta, ja kaikkia koskevat samat oikeudet ja velvollisuudet. Omassa työssä ei ole ”erityisfokusta maahanmuuttajaopiskelijoihin”, on vain opiskelijoita, joiden kanssa tehdään töitä.

Meillä ei ole mitään kauhean erityisiä käytäntöjä, vaan ajatellaan, että kaikki lapset ovat samanlaisia, samanarvoisia. Jokaista palvellaan sen mukaan, mitä ne tarpeet on, että eihän kaikilla maahanmuuttajataustaisilla ole joitain yhteisiä tarpeita. (rehtori, peruskoulu)

6.1.3 Koulun mahdollisuus maahanmuuttajien integroimisessa

Yleisesti maahanmuuttajuudesta puhuttaessa pyysin asiantuntijoita vielä kertomaan käsityksiään siitä, mikä on koulutuksen mahdollisuus ja velvollisuus integroida maahanmuuttajanuoria yhteiskuntaan. Haastatellut käsittävät integraation monella tasolla. Nuorten tilanne ja tukitarpeet pyritään huomioimaan ohjaamalla heidät oikeisiin palveluihin. Esille tulee näkemys siitä, että on hyvä ymmärtää, että ”kaupungissa on yhteiset lapset ja nuoret”. Lisäksi toivotaan, että nuori kelpaisi ja voisi osallistua erilaiseen toimintaan sillä kielitaidolla, mikä hänellä sillä hetkellä on. Erään asiantuntijan käsityksen mukaan on hyvä maahanmuuttajien erillispalveluiden sijaan tukea kaikkia nuoria, jolloin myös maahanmuuttajilla on hyvä olla (ks. Markkanen 2010, 143–144).

Integraatioon liittyen asiantuntijat olivat sitä mieltä, että maahanmuuttajanuoret kiinnittyvät kouluun, mikä on tärkeimpiä tekijöitä kotoutumisessa. Eräs haastateltu uskoo maahanmuuttaneiden oppilaiden viihtyvän koulussa, koska siellä on hyvät oppilaiden ja opettajien väliset suhteet. Onnistuneen koulupolun – että nuori pääsee siirtymävaiheen läpi, käy koulutuksen loppuun ja siirtyy työmarkkinoille – nähdään vaikuttavan integroitumiseen. Eräs haastateltu pitää yhteiskunnan jäseneksi pääsemistä nuoren omana vastuuna. Koulussa on opittava yhteiset pelisäännöt, joita ilman ei voi integroitua ja antaa omaa panostaan yhteiskunnalle.

Minun mielestäni he integroituvat aika hyvin tänne kouluun, se on oikeastaan se paras keino. (opinto-ohjaaja, peruskoulu)

Tokihan se on niin, että se ei tule annettuna, vaan opiskeluaikana sen täytyy kasvaa ja syntyä siinä nuorella itsessään. (johtohenkilö, ammatillinen oppilaitos)

Pohditaan kuitenkin myös sitä, missä määrin kotouttaminen on koulun tehtävä, ja mitä asioita kotouttamiseen kuuluu (ks. Tikkanen 2011, 235). Yhteiskuntaan kotouttamisen tuleentekenties olla toissijainen tehtävä koulun ydintehtävien jälkeen. Integraatiossa ja kotoutumisessa voidaan erään asiantuntijan mukaan myös miettiä, ovatko ne muutakin kuin koulutus- ja työpaikka (ks. Pohl & Walther 2007). Myös sosiaalinen ulottuvuus, kontaktit suomalaisiin ja yksinäisyyden ehkäiseminen ovat tärkeitä vasta tulleele.

Koululle ollaan helposti antamassa ymmärrettävästä syystä kotoutumisen osalta isompaa roolia. - - Samalla kun tässä on velvollisuuksia koululla, niin kyllä koululla myöskin on ne omat tehtävät. - - Se opetustyö on keskeinen ja se kouluun kotouttaminen on keskeinen ja se suomen kielen opettaminen on keskeinen. (asiantuntija, hallinto)

Asiantuntijat kuvasivat koulutuksen tehtäviä maahanmuuttajanuorten integroitumisen edistämiseksi. Koulun velvollisuudeksi nähdään nuoren johdattaminen suomalaiseen koulukulttuuriin. On tärkeää tukea nuoren etenemistä koulupolulla, miettiä yksilön kannalta parhaita ratkaisuja ja antaa jatko-opintovalmiudet. Lisäksi kodin ja koulun yhteyden on oltava toimiva. Haastatellut tuovat esiin myös palveluiden, kuten oppilashuollon, tarjoamisen yksilöiden tarpeiden mukaan. Koulu on myös paikka, jossa maahanmuuttajanuoret ovat paljon tekemisissä suomenkielisten kanssa ja oppivat kieltä.

Koulun tehtäväksi käsitetään myös elämäntaitojen antaminen sekä myönteisellä ja tasa-arvoisella tavalla toimiminen. Oleellisempaa kuin muistaa yksittäisiä faktoja on oppia elämän ja oppimisen taitoja. Tärkeää monien haastateltujen mukaan on saada nuorelle luottamus omiin kykyihin ja rakentaa vahva ihminen, joka osaa toimia omilla vahvuuksillaan ja heikkouksillaan. Koulun tehtävä on tukea nuoren turvallista kasvua aikuiseksi ja itsenäiseksi ihmiseksi, joka kantaa huolta itsestään ja toisistaan. Myönteisellä tavalla toimimiseen kuuluu positiivisten esimerkkien antaminen aikuisuudesta ja kaikkien nuorten tasa-arvoinen kohdelu. Nuoren integroitumista voidaan tukea myös yhteisellä harrastustoiminnalla ja koulun traditioilla: kaikki koulussa ovat yhtä isoa porukkaa.

Monesti se, että kasvaa hyvinvoivaksi ja ehjäksi persoonaksi. (opinto-ohjaaja, lukio)

No se (integraation tukemisen mahdollisuus) on todella suuri. Jos ajattelee omaa taloa, niin meillä on isoja arvoja tämmöinen yhteisöllisyys, tasa-arvo, suvaitsevaisuus. Itse ko-rostan aina sitä, että meidän lukio on kiusaamisvapaa vyöhyke. (rehtori, lukio)

6.1.4 Toisen asteen siirtymän luonne ja tavoitteet

Toisen asteen siirtymän luonnetta kuvaa asiantuntijoiden mukaan ensinnäkin oman paikan etsiminen. Siirtymä on haastateltujen mukaan kriittinen vaihe, jossa nuori ottaa askeleen kohti aikuisuutta. Nuoren valmiudet jatkaa toiselle asteelle vaihtelevat, ja onkin hyvä, jos nuorella on ympärillään hänestä huolta pitävä turvaverkosto. Siirtymässä etenemisen vauhti on nopea, kilpailu kovaa ja haavoittuvaiset voivat jäädä jalkoihin. Siirtymässä vaaditaan usein nopeaa itsenäistymistä ja korostetaan yksilöllisiä koulutuspolkuja, jotka edellyttävät, että nuori tietää mitä haluaa ja osaa valita (ks. Aaltonen & Lappalainen 2013, 126; Brunila ym. 2011, 321). Samaan aikaan nuorten kuitenkin nähdään kaipaavan ryhmää. Erään haastatellun mukaan siirtymässä tarvitaan sitä vahvempaa ohjausta, mitä yksilöllisempään suuntaan mennään.

Siinä otetaan positiivinen tai negatiivinen askel aikuisuuteen. Se on jompikumpi, ja se ei kaikille tietenkään ole loppuelämää viittaava suunta, mutta monelle on, jos elämässä on muita riskitekijöitä. - - Se on itsenäistymisen kynnyks... joka voi mennä pieleen tai hyvin. (apulaisrehtori, peruskoulu)

Se on ristiriidassa, koko ajan kuulee yksilölliset koulutuspolut enemmän ja enemmän, ja sitten nuoret kaippaa ryhmää, että miten tämä saadaan yhdistettyä. (asiantuntija, hallinto)

Asiantuntijoiden käsitykset siirtymän luonteesta vastaavat pitkälti siirtymästä esitettyjä teoreettisia näkökulmia (Furlong 2009; 2013; Heinz 2009; Lee 2014). Myös käsitys toisen asteen siirtymän kriittisyydestä ja tärkeydestä heijastelee aiempaa kirjallisuutta (esim. Opetusministeriö 2005; Kuusela ym. 2008; Teräs & Kilpi-Jakonen 2013). Kun myöhäismodernien elämien monimutkaisuus pitkittää siirtymiä, voidaan miettiä, mikä on tämän vaikutus maahanmuuttajille, joiden elämään kietoutuu vielä enemmän epävarmuutta ja muutosta.

Hallinnon asiantuntija pohti siirtymien yksilöllistymisen suuntausta ja kyseenalaisti yksilöllisten valintojen painottumisen koulutusten sisällä ja välillä. Sen sijaan, että nuoret voisivat liikkua tuetusti ryhmän mukana, heiltä odotetaan usein itsenäisiä päätöksiä. Myös Waltherin (2006) mukaan yksilöllisyys ja valinta saattavat universaalissa siirtymäjärjestelmässä näyttäytyä myös itseisarvoina. Tällöin hyötyäkseen järjestelmän tarjoamasta tuesta nuoren on sisäistettävä yksilöllinen kulttuurinen malli etenemiseen. Tämä ei kuitenkaan tue marginalisaation riskien poistumista, vaan ongelmallisessa asemassa olevat ryhmät, kuten maahanmuuttajat, voivat edelleen jäädä edelleen systeemin ulkopuolelle, elleivät pysty omaksumaan kannustettua käyttäytymistä. (Walther 2006, 127, 132.)

Oman paikan etsimisen alakategoriaan kuuluu kuitenkin myös, että koulutuspolun ei aina tarvitse olla suora. Oman reittinsä voi löytää, vaikka ensimmäinen valinta ei osuisikaan kohdalleen. Erilaiset nivelvaiheen koulutusvaihtoehdot, kuten perusopetuksen lisäopetus eli kymppiluokka, nähdään hyviksi vaihtoehdoiksi joillekin nuorille. Niiden myötä nuori ehtii miettimään jatkoaan, näkee mihin omat taidot riittävät tai vain yksinkertaisesti ”ei jää kotiin makaamaan”.

Ei tarvitse mennä suoraan lukioon ja amikseen - - jos käy niin että, no nivelvaihevaihtoehtojahan on hirveästi. - - Semmoinen illuusio suorasta koulutuspolusta, niin eihän sitä, en pyri pitämään sitä yllä turhaan oppilaille. (opinto-ohjaaja, peruskoulu)

Toisen asteen siirtymään liitetään riskejä. Nuorella voi asiantuntijoiden mukaan olla väärää tietoa tai kuvitelmia hakuvaiheessa liittyen joko hakukäytäntöihin tai opiskelualoihin. Suurena riskinä näyttäytyy tilanne, jossa nuori ei pääse oikeaan opiskelupaikkaan. On nuorelle raskasta käydä yhteishakuprosessi uudelleen, ja vaarana on, että nuori luovuttaa ja putoaa järjestelmästä. Haastateltujen mukaan eräs riski on, että nuoren tuen tarve ei välity toisen asteen oppilaitokseen. Tämä olisi kuitenkin tärkeää, jotta nuori ”ei jää ensimmäisen koulupäivän jälkeen kotiin, että en mä pärjää täällä”. Huoli syrjäytymisestä tuodaan esiin myös kirjallisuudessa (esim. Karppinen 2007; Rinne & Järvinen 2008).

He hakee uudestaan seuraavana vuonna opiskelemaan. Ja se ei ole mikään helppo prosessi eikä ole varmaa pääseekö, on menettänyt ne pisteet jotka saa ensisijaisena hakijana suoraan peruskoulusta. (apulaisrehtori, peruskoulu)

Riskejä siirtymässä ovat haastateltujen mukaan myös, jos toisella asteella nuorelle ei synny motivaatiota tai nuori ei tee opintojen eteen tarpeeksi töitä. Pinnallinen alavalinta ei tue motivaatiota. Motivaatioon nähdään vaikuttavan myös opiskelupaikan opettajat, opetusmenetelmät sekä nuoren oma pärjääminen. Jos nuoren motivaatio sammuu, tämä saattaa ”löytää tukisysteemin samalla lailla ajattelevista” ja ”alkaa lintsata”. Eräs haastateltu tuo esiin, että nuoren on ymmärrettävä, että lukiossa pitää tehdä enemmän töitä kuin peruskoulussa. Tämä ei kuitenkaan aina toteudu, ja riskinä on, että jos nuoren opinnot eivät etene, vuodet oppilaitoksessa menevät hukkaan. Riskiksi nähdään myös se, että jos nuori vain oleskelee ammatillisessa oppilaitoksessa, hän ei saa tutkintoa, joka on tänä päivänä oleellinen työelämäkelpoisuuden määrittäjä (ks. Kuusela 2008; Pietikäinen 2007).

Nyt mennään puoliväkisin vaikka jonnekin. Hetken olen ollut ammattikoulun puolella töissä, niin siellä on niitä jotka on ”opo sano et mä pääsen tänne”. Mutta motivaatio on sama kuin täällä peruskoulussa, eli nolla. Niin ei se toimi. (apulaisrehtori, peruskoulu)

Perusopetuksen kulttuurista siirrytään toiselle asteelle, ja siinä on reilu kaksi kuukautta aikaa välissä, niin ihan järin suurta muutostahan siinä ei voi tapahtuakaan. - - Lukio vaatii ihan eri tavalla oppimisstrategioita, oman oppimisen taitojen tunnistamista, itsekuria, yksinkertaisesti sitä että töitä pitää tehdä enemmän selkeästi kuin ysiluokalla. (rehtori, lukio)

Haastatteluissa asiantuntijat saivat määritellä onnistuneen toisen asteen siirtymän, ja vastaukset jäsensin siirtymän tavoitteiden alakategorioiksi. Tavoitteita en eritellyt erikseen kantaväestöön ja maahanmuuttajanuoriin liittyviin tavoitteisiin, sillä useimmat niistä vaikuttavat kuvaavan kaikkia nuoria. Haastatellut läpi sektoreiden ovat tavoitteista yhtä mieltä. Ensimmäinen onnistunutta siirtymää määrittävä tavoite on nuoren pääseminen opiskelemaan. Tähän kuuluu, että nuoren hakutoiveet ovat realistisia (ks. Karppinen 2007). On hyvä, jos nuoren kielitaito riittää sellaisenaan toiselle asteelle. Tavoitteena on, että nuori saa opiskelupaikan, jota hän on tavoitellut, ja joka vastaa hänen ennakkokäsityksiään.

Osataan siinä haussa valita ne enintään viisi kohdetta paikkaa, mihin haluttaisiin opiskelemaan, realistisesti niin että joku niistä takuuvarmasti tärppää. (rehtori, peruskoulu)

Toinen onnistuneen siirtymän tavoite on nuoren asettuminen opiskelupaikkaan. Asiantuntijat toivovat, että nuori viihtyy opiskelupaikassaan ja hänellä on siellä tervetullut ja turvallinen olo. Onnistuneessa tilanteessa nuori tutustuu muihin, löytää paikkansa uudessa oppilaitoksessa ja voi hyvin. Opiskelupaikkaan asettumiseen kuuluu myös, että opinnot lähtevät käyntiin sujuvasti. Toisen asteen haastateltujen mukaan on tärkeää, että nuorelle syntyy motivaatio, nuori asettuu opiskelijan asemaan ja oivaltaa opiskelun vaatimukset. Vanhempien tuki täydentää hyvin alkavat opinnot.

Sitten opinnot pääsisivät sujuvasti alkuun, ettei olisi sitä että ihmetellään että ”minne mun pitää mennä”, ja että oppiminen pääsee käynnistymään mahdollisimman hyvin. (opinto-ohjaaja, lukio)

Että asenne on kohdallaan, että ”olen oppimassa, olen hankkimassa itselleni ammatin, sitoudun”. (opinto-ohjaaja, ammatillinen koulutus)

Onnistuneen siirtymän määritelmä jatkuu asiantuntijoiden puheessa yli toisen asteen alkuvaiheen. Kolmas siirtymän tavoite on toisen asteen koulutuksen päämäärän saavuttaminen. Tähän kuuluu, että nuori suoriutuu opinnoistaan ja saa jatkokelpoisia arvosanoja. Nuori kokee parhaimmillaan oppimisen iloa ja onnistumisia. Eräs haastateltu mainitsee koulutuksesta valmistumisen tavoiteajassa. Tärkeänä pidetään myös sitä, että nuori saadaan pysymään koulutuksessa eikä hän keskeytä sitä. Lisäksi ammatillisen koulutuksen haastateltu käsittää on-

nistuneeseen siirtymään myös työllistymisen koulutuksen jälkeen. Asiantuntijoiden kuvaamia tavoitteita voidaan pitää yhtenevinä koulutuspolitiikassakin asetettujen päämäärien kanssa (esim. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012; Työ- ja elinkeinoministeriö 2012).

Ei keskeytä - - tärkeintä se että se ei jää kesken, se on minun näkökulmasta onnistunut. (opinto-ohjaaja, peruskoulu)

Nuori on innostunut ja motivoitunut hankkimaan itselleen ammatin ja myöskin työllistymään. Minusta koulutuksen pitää aina johtaa johonkin eli siihen työllistymiseen. - - Niin toteutuu se yhteiskunnallinen tavoite. Olipa kysymyksessä sitten kuka tahansa. (johtohenkilö, ammatillinen koulutus)

6.2 Maahanmuuton tuoma erityisyys toisen asteen siirtymässä

Maahanmuuttajuuden ja toisen asteen siirtymän yleisten käsitysten jälkeen syvennyn tarkemmin maahanmuuttajanuorten siirtymiin liitettyihin erityisiin piirteisiin. Tämä alaluku vastaa tutkimuskysymykseen siitä, miten asiantuntijat käsittävät maahanmuuttajanuorten siirtymävaiheen erityisyyden. Tarkastelen myös sitä, miten maahanmuuttajanuorten siirtymät asiantuntijoiden mukaan toteutuvat. Asiantuntijoiden käsitykset jakautuvat kuuteen yläkategoriaan: *maahanmuuton erityisyyden monimuotoisuus* (6.2.1), *kielitaito ja koulumenesitys* (6.2.2), *koulutusvalinnat* (6.2.3), *maahanmuuttajat toisella asteella* (6.2.4), *niveltaiheen erilaiset koulupolut* (6.2.5) sekä *maahanmuuton tuoma epävarmuus* (6.2.6). Kategoriat on koottu myös taulukoihin liitteessä 5.

6.2.1 Maahanmuuton erityisyyden monimuotoisuus

Monet asiantuntijoista tuovat esiin, että maahanmuuton tuoma erityisyys toisen asteen siirtymässä on moninaista. Maahanmuuttajanuorista puhutaan ryhmän sijaan mieluummin yksilöinä. Eräs haastatelluista käsittää siirtymässä haasteita kohtaaviksi yksilöiksi erityisoppilaat, hyvin heikot oppilaat ja maahanmuuttajat, mutta yksityiskohtaisemmalla tasolla ollaan sitä mieltä, että maahanmuuttajilla ei ole tiettyjä yhteisiä tarpeita. Maahanmuuttajia tai esimerkiksi eri maahanmuuttajaryhmiä ei voida yleistää siirtymässä tietynlaisiksi (ks. esim. Kuusela ym. 2008; Ikonen & Jääskeläinen 2008). Työtä nuorten kanssa tehdään ensisijaisesti yksilön lähtökohdista käsin.

En osaa sanoa onko mitään tiettyä ryhmää, kyllä puhuisin ennemminkin, että on aina yksilötason kohdalla tarkasteltava, mitkä ne haasteet ovat. (rehtori, peruskoulu)

Maahanmuuttajien tukemisen sijaan kannattaa erään haastatellun mukaan puhua eritellymin kieleen, kulttuuriin tai sopeutumiseen liittyvästä tuesta tai esimerkiksi sosiaalisesta ja taloudellisesta tuesta. Tukitarpeiden erittely auttaa ongelmien ratkaisemisessa (Markkanen 2010; Haikkola 2014). Siirtymän sujumista määrittäväksi tekijäksi nähdään maahanmuuttajaryhmän sijaan esimerkiksi kouluhistoria eli se, millainen koulunkäyntitausta nuorella on. Maahanmuuttajia tulee niin erilaisista taustoista, että myös maahanmuuton vaikutukset toisen asteen siirtymään vaihtelevat. Eräs haastateltu toteaaakin, että todellisuutta on, että sekä maahanmuuttajien että suomalaisten ryhmät ovat heterogeenisiä.

Ennemmin kuin mikään tietty ryhmittymä, niin se on että onko ennen Suomeen tuloa käynyt koulua. - - Mitään tämmöistä väestöryhmää ei voi sanoa. Ehkä se koulutuspolku, mitä samankaltaisempi se on suomalaisen koulun kanssa, niin sitä todennäköisempää on, että se oppilas pääsee nopeammin tähän meidän instituutioon kiinni. (asiantuntija, hallinto)

Asiantuntijoiden käsitykset haastavat näkemystä maahanmuuttajista yhtenäisenä ryhmänä ja osoittavat, että vaikka siirtymässä pyrittäisiin tukemaan tiettyä ryhmää, on lähdettävä yksilötason haasteista. Yksilöllisiin tarpeisiin vastaaminen tukee nuoren inklusiota (Pohl & Walther 2007, 551). Monella maahanmuuttajalla voi olla samankaltaisia haasteita, mutta aina näin ei ole. Asiantuntijat tuovatkin esille, että maahanmuuttajilla ei ole tyypillisiä koulutuspolkuja. Usea haastateltu käsittää, että moni maahan muuttanut nuori menee ”massan mukana” ja hajaantuu toiselle asteelle samalla tavalla kuin valtavirta. Ei siis voida sanoa, että kaikkien maahanmuuttajanuorten koulutuspolkuun kuuluisi samoja asioita.

6.2.2 Kielitaito ja koulussa pärjääminen

Yksilöllisissäkin siirtymissä nähdään kuitenkin olevan tekijöitä, jotka koskettavat useita maahanmuuttajia. Yksi näistä on kielitaito silloin, kun äidinkieli ei ole suomi. Äidinkielen määrittäminen voi olla henkilölle vaikeaa, jos hän puhuu monta kieltä, ja erilaisissa lomakkeissa ei tule esille, että suomen lisäksi ihmisellä ”voi olla hyvin vahvoja eri kieliä, monta aika heikkoa kieltä tietysti myös”. Usean haastatellun mukaan joidenkin maahanmuuttajien suomen kielen taidossa on heikkouksia etenkin jos vanhemmat eivät puhu suomea. Maahanmuuttoikäällä nähdään olevan merkitystä, ja jos nuori tulee Suomeen yläasteikänsä, ei hän välttämättä perusopetuksen puitteissa ehdi opettelemaan kieltä kunnolla (vrt. Rumbaut 2007). Toiselle asteelle siirtyykin nuoria hyvin erilaisin kielitaidon tasoin (ks. Pirinen 2015a).

Haastatellut puhuvat usein samassa yhteydessä kielitaidosta ja osaamisen arvioinnista sekä koulumenestyksestä. Peruskoulun rehtorin mukaan päättötodistusten arvosanoissa ei ole

eroa maahanmuuttajien ja kantaväestön välillä, vaan parhaimmistossa on molempia. Toinen haastateltu taas tuo esiin, että nuori voi taustasta riippumatta saada potentiaaliaan heikompia arvosanoja, jos hän ”pelleilee enemmän kuin keskittyy koulunkäyntiin”. Eräänä erityisyytenä maahanmuuttajaoppilaalla voi olla vapautus toisen kotimaisen kielen opiskelusta, jolloin kyseinen arvosana puuttuu ja voi vaikuttaa jatko-opintoihin hakeutumiseen.

Kielitaito kietoutuu asiantuntijoiden mukaan peruskoulusta saataviin arvosanoihin. Mikäli suomen kielen taito on heikko, voi se hidastaa oppimista ja suoriutumista. Heikon kielitaidon oppilaiden kohdalla ei aina täysin tiedetä, mitä oppilaat todella osaavat. Eräs haastateltu kertoo, että heikomman kielitaidon omaavaa oppilasta arvioidaan heidän koulussaan aluksi suorituserkinnällä, jotta kielitaidon takia alhaiset arvosanat eivät turhaan lannistaisi nuorta. Toinen haastateltu pitää tarkoituksenmukaista arviointia tärkeänä mutta näkee, että perusopetuksen tavoitteista nouseva arvosanan kahdeksan arviointi usein korostuu. Tästä voi seurata liian vaikeiden asioiden vaatimista vasta maahan tulleelta oppilaalta.

Osallahan voi olla vaikeuksia kielen takia selviytyä, se näkyy perusopetuksen päättödistuksessa se heikko suomen kielen osaaminen. Se näkyy muiden aineiden osaamisessa todennäköisesti, niillä joilla se kielitaito on heikompi kuin muilla. (rehtori, peruskoulu)

Esimerkiksi se on vaikeaa opettajalle, että ”ai mun ei tarvii tässä nyt antaa kuin sanallinen arvio ja suorituserkintä, se riittää”. Kun ne väkisinkin käy ehkä turhaakin taistelua niitten numeroitten kanssa tai tehdään ehkä kokeita, mitkä ei sitten täsmää oppilaan suomen kielitaidon tasoon. (asiantuntija, hallinto)

Kielitaidon puute tai oppimisvaikeudet (ks. Arvonen ym. 2010) voivat vaikuttaa myös näkymättömästi arvosanaan, eikä suomen kielellä tehdystä kokeesta saatu numero välttämättä kerro todellisesta osaamisesta. Osaamisen arviointi nähdäänkin haastavaksi maahan muuttaneiden nuorten kohdalla. Eräs haastateltu toteaa, ettei kielitaidon huomioimiseen arvioinnissa ole kunnollista työkalua tai ohjetta esimerkiksi Opetushallitukselta. Nuori saatetaan päästää joskus kielitaidon takia opinnoissa helpommalla, vaikka potentiaalia olisi enempäänkin. Peruskoulun päättyessä taas voi käydä niin, että nuori ei orastavan kielitaitonsa takia saavuta päättöarvioinnin kriteerejä, jolloin arvosanat, joilla haetaan toiselle asteelle, jäävät alhaisiksi.

Tietenkin ne arvosanat jonkin verran kertoo, mutta kun sitäkin voi olla välillä vähän vaikea arvioida, että onko se nyt sitten siitä kielitaidon puutteesta vai sitten oikeasti siitä osaamisesta. (opinto-ohjaaja, peruskoulu)

Haastatellut pitävät kielitaitoa tärkeänä välineenä peruskoulun jälkeisissä opinnoissa, mikä näkyy kielitaitovaatimuksina toisella asteella. Ammatillisen koulutuksen haastatellun mukaan kielitaito on tärkeä maahanmuuttajien valintaperuste tutkintoon johtavaan koulutukseen, jotta he ymmärtävät opetusta (ks. Antikainen ym. 2015, 78; Kilpinen & Salonen 2011, 72). Haastatellun mukaan maahan muuttaneen henkilön ei esimerkiksi tulisikaan mennä ammatilliseen koulutukseen valmentavaan koulutukseen, ennen kuin kielitaito on sillä tasolla, että hän hyötyy koulutuksesta ja läpäisee sitä seuraavan kielikokeen (ks. Joki 2013, 237). Ammatillisella puolella kielitaidon merkitys jatkuu opintojen jälkeen työllistymisessä. Lukiossa kieltä puolestaan tarvitaan opiskelun ohella etenkin ylioppilaskirjoituksissa. Onkin hyvä, jos nuori ymmärtää kielitaidon vahvistamisen merkityksen.

Kysyin meidän opettajilta opettajilta sitä, kun [tietyissä perustutkinnossa] on paljon - - maahanmuuttajia, miten he sijoittuu työelämään. Niin oli surullinen se vastaus, he eivät sijoitu, siitä syystä kun kielitaito ei oo kunnossa. (johtohenkilö, ammatillinen koulutus)

Meillä on opiskelijoita, jotka omalla ajallaan panostavat, käyvät lukion kurssien lisäksi aikuislukion S2-kursseilla, panostavat kieleen, käyttävät kieltä rohkeasti täällä. - - Ikään kuin vääntämällä vääntämällä pakotetaan puhumaan suomea. Se on ainoa tapa valmistautua yllpäreihin, koska siellä tietenkin on toistaiseksi kaikki suomeksi. (rehtori, lukio)

Mikäli nuori saa toisen asteen opiskelupaikan tilanteessa, jossa hänen suomen kielen taitonsa on vasta kehittymässä, on etsittävä ratkaisuja kielen opiskeluun. Myöhään tulleen maahanmuuttajanuoren pitää usein lukiossa pärjätäkseen opiskella suomea lisää. Tällaisia nuoria ohjataan esimerkiksi aikuislukion peruskoulukursseille (ks. Anderzén 2011). Suomen opiskeluun voi lukiossa mennä vuosikin. Eräs haastateltu pitää hyvänä asiana kielen opiskelussa ammatillisessa koulutuksessa sitä, että suomea opetetaan integroidusti ammatillisten sisältöjen yhteydessä (ks. Lasonen & Teräs 2013, 167–170). Tämä voi motivoida nuorta opiskelemaan kieltä enemmän kuin erilliset suomen kielen tunnit.

Esiin tuodaan näkemys siitä, että kielitaito pitäisi ymmärtää erottaa muista valmiuksista ja osaamisesta. Voi olla, että joillakin maahanmuuttajanuorilla on haasteena kielen sijaan tai sen lisäksi yleiset opiskelussa vaadittavat asiat tai esimerkiksi arjen hallinta (vrt. Haikkola 2014). Niin kuin peruskoulussa, myös toisella asteella opettajan käsitykseen opiskelijan osaamisesta voi vaikuttaa opitun asian ilmaiseminen suomen kielellä. Eräs haastateltu pohtii, kuinka usein esimerkiksi ammatillisessa koulutuksessa osaamisena pidetään tekemisen sijaan sitä, että osaa ilmaista tekemänsä asiansa kielellisesti. Kuten toinen haastateltu toteaa, kyse ei ole siitä, ”etteikö olisi ällää”, vaan usein väline, eli kieli, ei ole kunnossa. Kieli onkin

sekä väline että oppimisen kohde. Eri tilanteissa ja eri oppiaineissa vaaditaan erilaista kielitaitoa. (Lasonen & Teräs 2013, 167–169.)

Kielitaidon erottaminen muusta valmiudesta ei ole kauhean helppoa. - - Se haaste, että nähdäänkö osaaminen sinä, että on se kielitaito, vai osaaminen on tekemistä. - - Edellytetään kuitenkin, että osaa selittää sen sujuvasti suomeksi, mitä tekee. (asiantuntija, hallinto)

Tuolla on halukkuutta, on kykyä. Meillä on esimerkkejä siitä, että opiskelija tekee historian kokeen, arvosana on viisi. Jos hän tekee sen esimerkiksi englanniksi, hän saa siitä ysin tai kympin. - - Hän on ymmärtänyt sen kuulemansa siellä tunnilla, mutta ei pysty pukemaan sitä esseeksi suomen kielellä. (rehtori, lukio)

Vaikka kielitaito käsitetäänkin merkittäväksi eduksi toisella asteella, pohtivat asiantuntijat, hidastavatko kielitaitovaatimukset maahanmuuttajanuoren siirtymää joskus turhaan. Nuorelle itselleen suora pääsy toiselle asteelle voi olla hyvin motivoivaa sen sijaan, että hänen pitää parantaa suomen kieltä esimerkiksi vuoden verran valmistavassa koulutuksessa. Järjestelmässä mennään kuitenkin kielitaidon suhteen sen mukaan, mitä tällä hetkellä näkyy. Erään haastatellun mukaan maahanmuuttajilta vaaditaan usein liian hyvää kielitaitoa sen sijaan, että annettaisiin heidän vain aloittaa ja yrittää. Toinen haastateltu pitää outona sitä, että toiselle asteelle valmistaviin koulutuksiinkin pitää yleensä olla tietty kielitaidon taso: ”ihmiset jotka on ihan osaavaa väkeä, mutta ei vain ole kielitaitoa, kyllä ne pitää eteenpäin saada”.

En tiedä mitään, mikä motivoisi oppilasta enempää siellä perusopetuksessa kuin se, että hänellä olisi mahdollisuus lähteä toiselle asteelle ilman, että hän lähtee vielä sitä kielitaitoa parantamaan. - - Koska suurimmalla osalla nuorista, ei ne ajattele sitä niin rationaalisesti - - ”että pärjään niin tarvitsen kielitaitoa, että nyt menen tänne lukioon valmistavaan tai ammattiin valmistavaan”. (asiantuntija, hallinto)

He saattaa olla hyvinkin älykkäitä, ja kielitaito estää sen näkyvyyden, ja kielitaito kuitenkin koko ajan etenee taustalla. Ja tämä meidän järjestelmä ei sitä pysty luovimaan, vaan menee tasan sen mukaan, mikä sillä hetkellä näkyy. (apulaisrehtori, peruskoulu)

Opintopolulla etenemisen tavoite täytyy kuitenkin suhteuttaa pärjäämisen mahdollisuuksiin. Lukioon kielitaitotestiä ei ole, joten lukioon saatetaan päästä heikollakin kielitaidolla, osa opiskelijoista voi lähteä suomen kielessä liikkeille jopa alkeista. Lukion asiantuntijoiden mukaan lukioon pitäisi tulla sellaisella kielitaidolla, että opinnoissa pärjää, mutta useissa tapauksissa näin ei siis ole (ks. Kuusela ym. 2008; Ikonen & Jääskeläinen 2008, 28). Lukion haastatellut ovatkin sitä mieltä, että kielikokeen käyttöönottamisesta lukiohaussa voisi olla hyötyä. Testauksen myötä maahanmuuttaja näkisi omat kielelliset valmiutensa, ja samalla kouluun valikoituisivat kieltä tarpeeksi hyvin osaavat opiskelijat. Näin pystyttäisiin ehkäisemään tilanteita, joissa nuori ei kielen vuoksi pysy muiden tahdissa. Opetusministeriö

(2005, 70) ehdottaa, että lukion alussa voisi olla maahanmuuttajille esimerkiksi kielellisiä ja opiskelutaitoja kehittäviä kursseja.

Olisiko se (kielitaidon testaaminen) semmoinen win-win-tilanne. Myös nuorelle itselleen, - - ja toisaalta sitten me tiedetään täällä koulun päässä. Koska nyt harmittaa maahanmuuttajataustaisten nuorten puolesta se, jos on heikko kielitaito ja ei tule hyviä oppimisen kokemuksia. - - Ei ehkä pysytä muiden vauhdissa ja arvosanat on heikompia. Jolloin tavallaan mennäänkin itsetunnon puolelle, että ”enkö mä pärjääkään”. (rehtori, lukio)

Kielitaitovaatimuksia olisi siis haastateltujen käsitysten mukaan syytä miettiä suuntaan ja toiseen. Hallinnon haastateltu toteaa, että kielitaitokriteeriin voi olla helppo vedota, ja hänen kuulemansa mukaan ammatillisessa koulutuksessa opettajat toivovat kielitaitokriteeriä, jotta opiskelijoita voidaan opettaa ja jotta he voivat työllistyä. Haastatellun mukaan voidaan kuitenkin kysyä, millaista kielitaidon tasoa toisella asteella todella tarvitaan. Esimerkiksi käytännönläheisissä ammateissa kielitietoisilla opetusmenetelmillä voitaisiin pärjätä heikommallakin suomella. Vaikka kielitaitotesteistä ei luovuttaisikaan, tulisi huolehtia siitä, että testit ovat objektiivisia ja vastaavat vaatimustasoltaan todellisia oppimistilanteita. Lisäksi tämänhetkisen kielitaidon tason lisäksi olisi haastateltujen mukaan relevanttia tarkastella nuoren valmiutta omaksua kieltä ja asioita ylipäättään. Lukion rehtori pohtii, suoritetaanko ylioppilastutkinto tulevaisuudessakin suomen kielellä – yliopisto- ja yritysmaailma on yhä kansainvälisempi, eikä akateemisissa opinnoissa suomen kieli ole välttämätön.

6.2.3 Koulutusvalinnat

Maahanmuuton tuomaa erityisyyttä toisen asteen siirtymässä voidaan tarkastella myös kouluvalintojen kautta. Nostin haastateltujen puheesta yhdeksi alakategoriaksi maahanmuuttajanuorten painottuneet koulutus- ja uratavoitteet. Peruskoulun asiantuntijoiden mukaan maahan muuttaneilla nuorilla on korkean statusarvon ammattihaaveita, kuten lääkäri ja hammaslääkäri. Ne ovat perinteikkäitä, hyväpalkkaisia ammatteja, ja työnkuvaltaan helppoja ymmärtää. Useat haastatellut kuvaavat näitä nuorten tavoitteita toisinaan ”epärealistisiksi” suhteessa nuoren osaamiseen ja arvosanoihin. Asiantuntijoiden mukaan nuoren puheessa voivat toistua korkean statusarvon ammatit, vaikka nuorella ei olisi edellytyksiä lukioon. Suuri ongelma yhteishakutoiveiden laittamisessa yläkanttiin on asiantuntijoiden mukaan se, ettei nuori todennäköisesti tule saamaan opiskelupaikkaa. Eräs haastateltu pitää tärkeänä, että ”nuori sillä huonommallakin peruskoulun todistuksella osaisi valita itselleen sellaisen ammatillisen koulutuksen, jossa hänen on mahdollista pärjätä”.

Osaltaan se on semmoinen niin kuin kenellä tahansa nuorella, mutta tuntuu että jotain muuta kuin suomea äidinkielenään puhuvilla nuorilla (naurahdus) siellä on lääkäri ja hammaslääkäri mihin aika paljon pyritään. (opinto-ohjaaja, peruskoulu)

Sitten joudutaan miettimään, että mitenkäs sitten ne omat vahvuudet siellä näkyvät. Että huomataan usein, että se matematiikan numero nyt ehkä näyttää tällä hetkellä siltä, että voi olla jopa se lukionkin käyminen hankalaa. Se realiteettien taju kyllä korostuu eri tavalla sitten maahanmuuttajien kanssa. (opinto-ohjaaja, peruskoulu)

Korkeat tavoitteet maahanmuuttajilla on havaittu aiemminkin tutkimuksessa (Kuusela ym. 2008; Peltola 2010; Teräs, Lasonen & Cools, julkaisematon käsikirjoitus). Voidaan kuitenkin kysyä, minkä suhteen niiden ”realiteetteja” arvioidaan ja ovatko arviot todenmukaisia.

Tavoitteet voivat joskus painottua myös sukupuolen mukaan: peruskoulun opinto-ohjaajien mukaan maahanmuuttajista tytöt hakevat paljon lähihoitajiksi ja pojat merkonomikoulutukseen.

Se lähihoitaja varmaan tytoilla osaltaan liittyy tähän lääkärijuttuun. Mutta, en tiedä, ehkä kotona korostetaan hoivaviettä tai jotain, tuntuu että se on se, mihin moni lähtee... vähän automaationa hakemaan. Sitten kun haastaa sitä ajatusta, niin sieltä löytyy muitakin haaveita. - - Ja aika monet pojat sanoo, että niistä tulee bisnesmiehiä, hakee liiketaloutta ammatilliselle puolelle. (opinto-ohjaaja, peruskoulu)

Koulutusvalintojen toinen alakategoria on koulutusjärjestelmän tunteminen. Asiantuntijoiden mukaan maahan muuttaneilla nuorilla on ennakkokäsityksiä suomalaisesta koulutusjärjestelmästä: he voivat esimerkiksi ajatella, että Suomi on ”koulutuksen mallimaa, ja täältä kaikki saavat ilmaisen koulutuksen”. Nuorten uskomuksiin voi asiantuntijoiden mukaan vaikuttaa aiempi kouluhistoria. Koulutusjärjestelmää ja esimerkiksi lukion ja ammatillisen koulutuksen ominaisuuksia ei välttämättä tunneta (ks. Teräs & Kilpi-Jakonen 2013; Tikkanen 2011; Heath ym. 2008). Haastateltujen mukaan monet nuoret vanhempineen saattavat esimerkiksi ajatella, että lukio on käytävä hyvän ammatin saadakseen.

Kulttuurisesti tuntemus, mitä on ammattikoulu ja lukio, on heille ihan välillä tuntematon, kaksoistutkinto vielä pahempaa. Kaikki tämmöinen on hyvin vaikeeta. (apulaisrehtori, peruskoulu)

Asiantuntijoiden mukaan ”epätyypillisemmät” koulutusmuodot, kuten kymppiluokka tai ammatilliseen ja lukioon valmentavat koulutukset, voivat olla nuorelle ja tämän vanhemmille tuntemattomia. He eivät välttämättä ymmärrä niiden hyötyä, jota on myös vaikeaa selittää. Niin peruskoulun kuin toisen asteenkin haastatellut ovat huomanneet, että nuori ei aina malta pysähtyä, vaan haluaa jatkaa suoraan toiselle asteelle, ja vanhemmatkin voivat kiirehtiä opinnoissa jatkamista. Mietintävaiheesta tai valmiuksien petraamisesta voisi kuitenkin

olla etua muun muassa siksi, että jos nuori päättää lukiovuoden jälkeen hakeakin ammatilliselle puolelle, ei hän saa yhtä paljon pisteitä kuin suoraan peruskoulussa hakiessaan. Koulutusjärjestelmän tuntemus olisikin tärkeä asia edistää.

On vaikeaa sitä selittää, että tämä ei oo nyt peruskoulu enää, tämä ei toisaalta oo amiskaan. Sä et välttämättä saa täältä mitään muuta kuin että se suomen kielen taito, ja sit ehkä se peruskoulun päättötodistus. - - Niin ymmärrettävästi tavallaan he ovat epäileviäisiä. (opinto-ohjaaja, peruskoulu)

Perheen tuki ja vaikutus näkyy koulutusvalinnoissa. Maahanmuuttajataustaisilla nuorilla vanhemmat ovat kenties tärkeämmässä roolissa toisen asteen koulutusta mietittäessä kuin suomalaistaustaisilla (ks. Peltola 2010; Martikainen & Haikkola 2010, 21). Asiantuntijoiden mukaan osa maahanmuuttajataustaisista perheistä on hyvällä tavalla koulumyönteisiä, arvostaa lapsensa koulutusta ja on sisäistänyt sen, että koulutuksen avulla voi Suomessa menestyä (ks. Rinne & Tuittu 2011). Vanhemmat voivat kuitenkin vaikuttaa nuoren valintoihin joskus myös liian tukevasti. Vanhemmilla voi olla ylimitoitettuja odotuksia lapsensa menestymiselle koulutusjärjestelmässä, esimerkiksi ajatus siitä että lapsesta tulee lääkäri, vaikka ”realiteetit” eivät sitä tukisikaan. Erään haastatellun mukaan on tilanteita, joissa vanhemmat sanelevat nuoren yhteishakuvalinnat. Ylimitoitettut odotukset voivat lannistaa nuoren ja saattavat johtaa tilanteeseen, jossa nuori epäonnistuu peruskoulussa tahallaan, jotta hänen ei tarvitsisi mennä lukioon.

On jonkin verran semmoisia epärealistisia haaveita tai kuvitelmia. Halutaan saada lapsi esimerkiksi lukioon, kun me on todettu perusopetuksessa jo, että lapsella ei ole riittäviä edellytyksiä akateemisiin opintoihin, - - jos on jo suuria vaikeuksia perusopetuksessa luokaineissa. - - Ne on tosi harvinaisia tapauksia, mutta semmoisia on. (rehtori, peruskoulu)

Siinä on varmaan kaksi mallia. On ne, joissa perhe voimakkaasti tukee, eli haluaa vaikka lapsestaan lääkärin. Tämä on siis yksi ongelmaryhmä, koska he eivät ymmärrä realiteetteja lapsensa eikä sen meidän järjestelmän puolesta. Ja sitten on nämä joilla asiat on kaikki niin epäselviä, että he eivät pysty tukemaan sitä siirtoa, heille kaikki on vierasta, välttämättä lapsella ei kuuluisi olla edes ammattia, vaan pitäisi jäädä vaikka tyttönä kotiin. Nämä on ne kaksi ääripäätä ja siihen väliin mahtuu kaikenlaista. (apulaisrehtori, peruskoulu)

Lukiotoiveita voi erään asiantuntijan mukaan korostaa tunne alemmasta yhteiskunnallisesta asemasta. Maahanmuuttajavanhemmilla saattaa olla ”tunnustamisen trauma”, tunne kakkosluokankansalaisuudesta, mitä he haluavat välttää lapsensa kohdalla. Lukio koetaan ykkösvaihtoehdoksi, ja ”he haluavat lapsilleen ykkösvaihtoehdon”. Nuoren maahanmuuttajan niskaan saatetaan kasata monen sukupolven paineet, jolloin hänelle ei jää muuta vaihtoehtoa kuin hakea lukioon. Eräs haastateltu näkee, että epärealististen tavoitteiden taustalla voi olla

myös sitä, että vanhemmat eivät hyväksy lapsensa erityisen tuen tarvetta tai oppimisvaikeuksia, sillä eivät halua lapsensa erottuvan joukosta. Puhuttaessa maahanmuuttajavanhempien lapsilleen asettamien tavoitteiden oikeellisuudesta tulee kuitenkin muistaa, että vanhemmilla on näkemyksilleen monia syitä, ja korkeatkin tavoitteet voivat olla harkittuja (Jonsson & Rudophi 2011, 489, 502–503). Lisäksi lukio näyttäytyy myös suomalaistaustaisille yhteiskunnallisesti arvostetumpana kuin ammatillinen koulutus (Järvinen & Jahnukainen 2008, 143).

Kaikilta maahanmuuttajavanhemmilta ei asiantuntijoiden mukaan aina tule tarpeeksi tukea nuoren koulutukselle. Jos maahanmuuton takia asiat elämässä ylipäättään ovat vanhemmille epäselviä, eivät he välttämättä osaa tukea nuoren toisen asteen siirtymää (ks. Alitolppa-Niitamo 2004). Voi asiantuntijoiden mukaan myös olla, että vanhemmat eivät osaa suomea, eivät tunne järjestelmiä tai ole sitoutuneita koulutukseen, eikä heidän kanssaan pystytäkään sellaista yhteistyötä kuin koulussa haluttaisiin. Vanhempien sosioekonomisten voimavarojen tukeminen olisikin tärkeä yhteiskunnallinen tehtävä (esim. Teräs & Kilpi-Jakonen 2013). Kodin käytännöt ja kulttuuri voivat eri tavoin olla koulutusjärjestelmässä siirtymisen esteenä. Erästä haastateltua turhauttavat tilanteet, joissa tukea ei oteta kotona vastaan eikä suunnitelmien läpiviemiseen sitouduta. Tämän voi tulkita niin, että nuoren elämässä perheen ja koulun välittämät viestit ovat ristiriidassa, jolloin instituutioiden eheyden aste on matala, mikä monimutkaistaa nuoren tilannetta (Lee 2014, 719–720). Nämä nähdään kuitenkin yksittäistapauksina.

Perhe voi asiantuntijoiden mukaan vaikuttaa maahanmuuttajanuoren siirtymään myös perhevelvoitteiden kautta. Kotiin voi olla helpompi jäädä auttamaan kuin tehdä valintoja vieraiden koulutusvaihtoehtojen välillä. Toisella asteella opiskellessa koulun kanssa voi kilpailla perheyriyksessä työskentely. Epävarmoissa tilanteissa nuori voi joutua kantamaan vastuuta perheestään, jolloin voimia ei riitä täysin opiskelulle. Lee (2014, 707, 712) kutsuu tilannetta, jossa nuori joutuu ottamaan aikuisen roolin varhain, kiihtyneeksi aikuistumiseksi.

Voin kuvitella esimerkiksi semmoinen perhe, jossa on yhdeksän lasta, jossain somaliko-dissa, niin on helpompi jäädä vaan kotiin, koska siellä kotonakin on ihan tarpeeksi tehtävää. Kuin mennä jonnekin mistä ei löydä mitään motiivia eikä ymmärrä mitä pitäisi tehdä. (apulaisrehtori, peruskoulu)

Haastatellut näkevätkin koulun yhteyden kotiin tärkeäksi, mutta toisinaan liian vähäiseksi. Tuki kotoa on arvokasta, mutta maahanmuuttajahuoltajien tavoittaminen koetaan välillä vaikeaksi – he eivät aina osallistu vanhempainiltoihin tai käytä sähköisiä viestintäjärjestelmiä.

(Ks. Pirinen 2015a, 5–6; Valtonen & Korhonen 2013, 233–234; Tikkanen 2011, 258–259.) Viestinnän kanssa on siten haasteita, eikä esimerkiksi lukiossa välttämättä tiedetä, mikä on kotiväen tuki opiskelulle. Jos huoltajiin saataisiin paremmin yhteys, voitaisiin heille kertoa koulutusjärjestelmästä ja koulun käytännöistä.

Maahanmuuttajaopiskelijan yksi lisähaaste on, - - että on hirveän vaikeaa saada huoltajia mukaan tukemaan opiskelua. - - Eli tavallaan koulun näkökulmasta jää täysin kysymysmerkiksi, mikä on tuki kotoa maahanmuuttajataustaisille opiskelijoille. (rehtori, lukio)

Meillä on aina vanhempainilta, joka on yseille, ja sinne ei tule läheskään kaikkien vanhemmat, just näiden maahanmuuttajataustaisten, koska he pelkää tulla tämmöiseen tilaisuuteen, jossa puhutaan suomea ja on opoja ja jotain vierailijoita käymässä. - - Sen pitäisi olla aivan eri lailla järjestetty tilaisuus, tulkkeja tai muuta tarjolla, jossa varma tieto siirtyisi ja saisi kysellä ja olla tyhmä. Semmoista rakennetta ei oo. (apulaisrehtori, peruskoulu)

Haastateltujen mukaan maahanmuuttajavanhempien tavoittaminen vaatii hieman erilaisia keinoja. Henkilökohtainen kontakti toimii hyvin, mutta sellaiseen yhteydenpitoon ei yleensä ole resursseja. Perinteisten vanhempainiltojen sijaan olisi hyvä järjestää matalan kynnyksen tilaisuuksia, joissa olisi tulkkausta ja mahdollisuus kysellä. Tällaisia ei kuitenkaan usein ole kansallisenkaan tutkimuksen perusteella (Pirinen 2015a).

Koulutusvalintoihin kokosin myös alakategorian, jossa tarkastelen lukioon ja ammatilliseen koulutukseen hakeutumista siitä näkökulmasta, pääseekö haastateltujen mukaan lukioon tarpeeksi maahanmuuttajataustaisia nuoria verrattuna kantasuomalaisiin. Tämä on myös koulutuspoliittinen tavoite (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012; Työ- ja elinkeinoministeriö 2012). Erään peruskoulun asiantuntijan mukaan lukioon ohjaaminen vaihtelee, eikä lukioon aina ohjata riittävästi. Taustalla voi olla asennerakenteita, joissa maahanmuuttajat nähdään käytännön ihmisinä akateemisen sijaan. Haastatellun koulussa oli ennen ammatillisesti painottunut polku, jota on sittemmin saatu käännettyä myös lukio-opintojen suuntaan. Toinen haastateltu puolestaan näkee, että rakenteissa painottuu ammatillinen koulutus. Nivelvaiheen koulutusvaihtoehdot orientoivat ammatilliselle puolelle, ja esimerkiksi lukioon valmistava koulutus tuli ylipäättään tarjolle vasta vähän aikaa sitten. Hallinnon haastatellun mukaan lukioon ohjaaminen on ”tärkeä signaali”, merkityksellistä maahanmuuttajien asemalle. Hänen mukaansa on tärkeää, että lukioon saadaan maahanmuuttajaopiskelijoita, jotta lukioinstituutiokin voi muuttua. Lukion rehtori puolestaan kertoo, että tilanne ei missään tapauksessa ole niin, että maahanmuuttajataustaiset opiskelijat eivät kelpaisi lukioon tai pärjäisi siellä.

Tällaiset maahanmuuttajataustaisten nuorten erinäiset x-vaihtoehdot, epätyypilliset vaihtoehdot, jos on jokin koulu kesken, ovat yleensä ammatillisiin opintoihin valmentavaa tai suuntaavaa. Että on mava - - ja sitten on luva, - - niin vasta pari vuotta sitten ensimmäinen

luva tuli ylipäättään Suomeen. Sekin kehitteillä on, mutta se tulee selvästikin perässä ehkä se ajatus siitä että akateemiset opinnot, mikä on ihan hassua. (opinto-ohjaaja, peruskoulu)

Maahanmuuttajataustaisissa opiskelijoissakin on todella kyvykästä joukkoa. - - He tulevat erilaisista taustoista, eri kulttuureista, eri maista, maailmasta, niin siellä on hyvin erityyppistä koulutusta, osaamista taustalla. Että tätä ei todellakaan voi laittaa silleen, että maahanmuuttajataustaiset opiskelijat ei kelpaa lukioon tai ei pärjää lukiossa. (rehtori, lukio)

Koulun yhtenä tehtävänä on kuitenkin tuottaa eroja ja valikoida yksilöitä erilaisille koulutusreiteille ja siten työelämä- ja yhteiskuntahierarkiaan (Riitaoja 2013, 334; Järvinen & Jahnukainen 2008, 140). Maahanmuuttajia ei automaattisesti aseteta alempiin asemiin, mutta niin voi käydä, jos esimerkiksi ammatillinen koulutus painottuu tarjolla olevissa koulutusvalinnoissa, tai asenteet syrjivät maahan muuttanutta.

Maahanmuuttajilla on asiantuntijoiden mukaan motivaatiota ja intoa lukioon, jopa kantaväestöä enemmän, mikä on todettu jo edellä. Lukiopaikan saaminen on kuitenkin kiinni arvosanoista, joten lukioon hakeminen ei ole ”järkevää”, mikäli paikkaa ei todennäköisesti saa (ks. Karppinen 2007). Jos keskiarvo ei riitä suoraan lukioon, jotkut maahanmuuttajista lähtevätkin suorittamaan kaksoistutkintoa. Erään haastatellun mukaan myös tarve hankkia rahaa voi ohjata nuoren ammatilliseen koulutukseen.

Aika moni maahanmuuttaja saattaa sanoa minulle, että hän tarvitsee - - rahaa mahdollisimman nopeasti. Hänen täytyy tuoda perheeseensä rahaa, hän ei voi lähteä minnekään lukiokeikalle. - - Ainakin poikien parissa. (apulaisrehtori, peruskoulu)

Lukioon hakeminen voi olla kiinni myös uskalluksesta – haastateltujen mukaan lukiota osittain pelätään. Jos maahanmuuttajia ei tueta riittävästi, hakevat he lukioon ehkä harvemmin. Vanhempien kohtaamat ongelmat maahanmuuttajiin liittyvissä asenteissa heijastuvat nuorten käsityksiin, ja heidän voi olla vaikea uskoa sitä, että Suomessa kuka vain voi lähtökohteisesti tehdä mitä vain taustastaan riippumatta. Tästä syystä erään peruskoulun haastatellun koulussa maahanmuuttajanuorille painotetaan, että se mistä tulee, ei vaikuta siihen, mihin voi päästä. Asiantuntijoiden käsityksissä voidaan nähdä ristiriita sen välillä, että yhtäältä maahanmuuttajien nähdään pyrkivän lukioon ”epärealistisesti”, ja toisaalta heitä ”ei ohjata lukioon tarpeeksi” ja he ”kelpaavat” sinne. Ehkä tässä kyse on siitä, että jos arvosanat ovat tarpeeksi hyviä, ei maahanmuuttajia pitäisi ohjata lukioon vähemmän kuin suomalaistaustaisia. Erään haastatellun mukaan lukio ja akateeminen polku ei ole itseisarvoisesti parempi vaihtoehto, mutta se ei saa tulla poissuljetuksi siksi, että nuori kokee olevansa huonompi maahanmuuttajuutensa takia.

6.2.4 Maahanmuuttajat toisella asteella

Hallinnon asiantuntijan mukaan toisella asteella on kunnassa suhteessa vähemmän maahanmuuttajia kuin perusasteella, eli näyttäisi siltä, että maahanmuuttajat eivät siirry toiselle asteelle samassa suhteessa kuin suomalaistaustaiset. Tarkkaan ei kuitenkaan tiedetä, johtuuko tämä rakenteellinen tilanne tilastoinnista, ja mitä kaikkea taustalla on. Hallinnon asiantuntijan mukaan nuoret maahanmuuttajat usein ovat osaavaa väkeä, mutta väliinputoajien ääni voi jäädä kuulumattomiin (vrt. Räsänen 2005, 103). Palveluiden ulkopuolella olevista nuorista ei ole tarkkaa tietoa, koska kaikki nuoret eivät ole ”kirjoissa ja kansissa”. Tilastoja pidetään usein koulutuspoliittisen päätöksenteon perustana (Aaltonen & Lappalainen 2013, 110). Hallinnon edustajan mukaan tilastoinnin avulla pyritään koulutuspalveluiden suuntaamiseksi selvittämään, millaisia ryhmiä maassa on. Tilastoinnin koetaan olevan maahanmuuttajien siirtymiin liittyen tarpeellista, mutta myös vaikeaa.

Vaikeutena tilastoinnissa on haastateltujen mukaan muun muassa, että ei ole mitään vuosittaista tilastointia, jossa selvitetäisiin, kuinka kauan kukin maahanmuuttaja on ollut maassa ja miten hän on sijoittunut toiselle asteelle. Yhteishaussa esimerkiksi ei kysytä hakijan synnyinmaata (Kuusela ym. 2008, 8). Tilastot eivät myöskään ole välttämättä samasta joukosta ihmisiä, joten siirtymisen prosesseja on vaikeaa seurata. Tilastoista ei välity, millainen koulustausta nuorella on lähtömaastaan esimerkiksi oppivelvollisuuden suhteen, ja mitkä ovat hänelle osoitetut ratkaisut Suomessa. Tilastot eivät kerro elämän epävarmuudesta, kuten siitä, että nuori ei välttämättä peruskoulun päättövaiheessa tiedä, onko hän jäämässä Suomeen. Vastaamiseen liittyen puolestaan voi olla niin, että maahanmuuttajanuori ei vastaa kyselyihin, koska ei ole tottunut antamaan henkilökohtaisia tietojaan.

Suomessa jos olet kasvanut ja elänyt ikäsi, niin olet tottunut että joka paikkaan täytetään kaavakkeita, ja asioita kysytään... Et epäröi antaa henkilötunnustasi, tietojasi. Mutta - - välttämättä siellä perheessä mistä tullaan, niin ei kaikki olekaan kasvaneet tämmöiseen - - ja saattaa olla, että suhde viranomaisiin on ihan erilainen. Se saattaa synnyttää sitä, että ei vastatakaan, ja ne sivuutetaan, eikä niitä koeta tärkeiksi. - - Voidaan kokea, että tullaan omalle reviirille, että ei tämmöisiä tietoja saa antaa kellekään. (asiantuntija, hallinto)

Osa maahanmuuttajista siirtyy perusasteen jälkeen ammatilliseen koulutukseen. Ammatillisen koulutuksen asiantuntijan mukaan suuri määrä maahanmuuttajia tulee heidän alalleen valmistavien koulutusten kautta. Maahanmuuttajia opiskelee paljon tutkinnoissa, jossa kädentaito on kieltä ja vuorovaikutusta tärkeämpää. Peruskoulumenestyksen nähdään ennakoivan opintojen sujumista syntymämaasta riippumatta: jos peruskoulu on mennyt kohtuullisen

hyvin, pärjää nuori todennäköisesti myös toisella asteella. Suomalaisesta peruskoulusta haettaessa ammatilliseen koulutukseen päästään todennäköisemmin kuin ulkomaisella todistuksella (Jauhola 2010). Jos maahanmuuttajanuori tulee ammatillisiin opintoihin peruskoulusta, osaa hän yleensä jo suomea, ja on monessa suhteessa samaa joukkoa kuin muutkin.

Jos maahanmuuttaja on käynyt suomalaisen peruskoulun, niin ei sillä ole sen enempää tai vähempää haasteita kuin kenelläkään muullakaan. Se riippuu siitä, että jos peruskoulu on mennyt hyvin tai keskitasoisesti, niin se menestymisen indikaatti on ihan hyvä täälläkin, jos on motivaatiota. Siinä ei oo mitään eroa. (johtohenkilö, ammatillinen koulutus)

Kuten suomalaistaustaisissakin, myös maahanmuuttajissa osaamisen skaala on laaja ja joukossa on lahjakkaita nuoria. Motivaatio nähdään taustaa merkityksellisempänä. Motivaation merkitys siirtymässä on havaittu aiemmissakin tutkimuksissa (Antikainen ym. 2015, 78; Kouvo ym. 2011, 75–78; Teräs, Niemi, Stein & Välinoro 2010). Jos maahanmuuttajan asenne ja sitoutuminen ovat kohdallaan, nähdään tämän pärjäävän hyvin. Haasteena opiskelijajoukossa ovat kantaväestön tapaan he, joita koulu tai työllistyminen ei motivoi. On asiantuntijoiden mukaan hyvä, jos nuori tulee alalle omasta halustaan, minkä lisäksi motivaatioon nähdään vaikuttavan, onko ala oikea ja viihtyykö nuori opetuksessa. Kaikilla ei ole motivaatiota juuri tietylle alalle – joitakin nuoria voivat houkuttaa opiskelemaan myös opiskelijan status ja sitä seuraavat etuudet.

Jos on se motivaatio opiskeluun ja asenne ja sitoutuminen hyvä, niin he pärjäävät todella hyvin. (opinto-ohjaaja, ammatillinen koulutus)

Maahanmuuttajaopiskelijan kulttuurilla ja uskonnolla voi olla vaikutusta ammatilliseen koulutukseen. Haasteen opintoihin ja koulutuksen jälkeiseen työllistymiseen tuo, jos ei uskonnon takia pysty tekemään joitakin työtehtäviä. Eräs asiantuntija tuo esiin näkemyksen, että tällaiset rajoitteet voivat johtaa ”koulutukseen koulutuksen vuoksi”, jolloin nuori saa tutkinnon, mutta ei sijoitu työelämään, vaan jää esimerkiksi kotiin. Toisenlainen tilanne, johon kulttuuri toisen haastatellun mukaan vaikuttaa, on kulttuurinen ristiriita nuoren ja tämän perheen välillä: nuori voidaan lähettää ”sivistymään takaisin kotimaahansa” tai hän voi joutua muuttamaan pois kotoaan, jos hänen nähdään integroituneen liiaksi suomalaiseen kulttuuriin.

Erottelin asiantuntijoiden puheesta ammatillisen koulutuksen lisäksi lukiokoulutuksessa havaittuja asioita. Lukiossa opiskelevissa maahanmuuttajissa on haastateltujen mukaan osavia ja aktiivisia – lukion rehtorin mukaan kyvykkyyttä on enemmänkin kuin pystytään tuke-

maan. On myös huomattu, että jotkut maahanmuuttajataustaiset opiskelijat tekevät aktiivisesti kursseja oman lukion lisäksi aikuislukiossa. Lisäksi nähdään, että monilla maahanmuuttajilla on lukiossa samanlaisia haasteita ja onnistumisia kuin muillakin. Ollaan yhtä suurta joukkoa, ja kaikille haastavaa on kurssivalintojen tekeminen. Osalla voi toisinaan olla alussa ongelmia, ja he saattavat siirtyä toiseen oppilaitokseen. Kaikki opiskelijat joutuvat kohtaamaan kovan työtahdin ja pitkät päivät koulussa. Ongelmalliseksi opintoihin liittyen nähdään, että joillekin nuorille riittää, että kurssit menevät läpi, vaikka se ei todellisuudessa ole menestymistä. Yleisesti lukioon tuleminen on haastateltujen mukaan tärkeää nuorille ja vaikuttaa identiteettiin. Yleensä siirtymä lukioon sujuu kohtuullisen hyvin: kouluun kotiudutaan, ja opintosuorituksia alkaa syntyä.

Sosiaalisten ryhmien nähdään olevan merkityksellisiä maahanmuuttajaopiskelijoille. Käsitukset lukio-opiskeluista saattavat muodostua omissa verkostoissa ja epävirallisia reittejä pitkin (ks. Kyntölä 2011, 58–60). Opinto-ohjauksessa on tullut vastaan ilmiö, että monet maahanmuuttajanuoret muodostavat tiiviitä ryhmiä, joissa he ohjaavat toinen toisiaan. Tästä voi olla hyötyä, kunhan nuorelta toiselle kulkeva tieto pitää paikkansa.

Jouduimme väärää, oikein sitkeää huhua katkomaan siltä siipiä liittyen S2:seen ja sen kirjoittamiseen ylioppilaskirjoituksissa (nauraa). Se oli saatu toisesta koulusta, miten siellä oli tehty, niin sitten ajateltiin että se on myös näin meillä. - - Toisaalta se on hyvä, että tieto kulkee, mutta tietysti se on huono asia, jos se tieto on väärä. (opinto-ohjaaja, lukio)

Opiskelijan kouluhistoria voi vaikuttaa akateemiseen suoriutumiseen (ks. Ikonen & Jääskeläinen 2008, 28). Toisilla on vakava halu tarttua asioihin ja vahvat tavoitteet opiskelussa, toisilla ote koulunkäyntiin on heikompi. Koulumenestys ei lukion opinto-ohjaajan mukaan riipu kansallisuudesta, mutta aiemman koululaitoksen piirteet voivat tukea menestymistä myös suomalaisessa lukiossa.

Jos näitä ryhmiä ajattelee, niin venäläisille ehkä helpompaa, siellä jos on käyty koulua niin siellä on kovin vaativa se koululaitos. - - Ja sitten taas jos tullaan Kaukoidästä, niin akateeminen suoriutuminen voi olla heikompa. - - Mutta se on vaan tällainen intuitio ja tuntuma. Ja hyvin erilaisia kansallisuudesta riippumatta ovat koulumenestymisen polut. (opinto-ohjaaja, lukio)

Asiantuntijoiden mukaan maahanmuuttajataustaisilla opiskelijoilla ei ole mitään tiettyjä ylioppilaskirjoitusaineita, vaan ne vaihtelevat. Harvalla on vapautus ruotsin kielestä. Lukion rehtori pohtii, alkaako lisääntyvä maahanmuutto näkyä lukion yo-tuloksissa. Hänen mukaansa aineenopettajat haluavat saada tuloksia aikaan kunkin ryhmän kanssa, mutta jos opis-

kelija-aines muuttuu haastavammaksi, on se vaikeampaa. Opinto-ohjaajan mukaan maahanmuuttajataustaiset nuoret tarttuvat ylioppilaskirjoituksissa myös vaikeisiin aineisiin, minkä voi nähdä yhtäältä rohkeutena, toisaalta epärealistisuutena. ”Epärealistisuuteen” liitetään myös se, että maahanmuuttajilla korostuu halu pysyä lukiossa. Lukiopaikka on tärkeä, eikä lukiosta haluta lähteä pois, vaikka opinnot eivät sujuisikaan. Vaikka saisi hylättyjä arvosanoja, ei muutoksen tekeminen ole helppoa, eikä nuori välttämättä halua siirtyä ammatilliseen oppilaitokseen. Joskus nuori käy ensin lukion ja lähtee sen jälkeen suorittamaan ammatillista tutkintoa. Jotkut taas haluavat esimerkiksi lääkäreiksi, vaikka keskeisissä aineissa olisi vaikeuksia. Osalle tavoitteet ”realisoituvat” lukion myötä, osa puurtaa kursseja eteenpäin heikoilla arvosanoilla. Nuorten opinnoista lukion jälkeen ei haastatelluilla ole tarkkaa tietoa. Enemmän keskitytään siihen, että saadaan nuorista ylioppilaita.

Osalle se on hirveän iso juttu saada lukiopaikka. Sitten vähän jäädytään kiinni, tyydytään siihen. Ja sitten ei pärjätä lukiossa, mutta kuitenkin täältä ei haluta lähteä pois, koska sitten maahanmuuttajillakin on omia tämmöisiä sosiaalisia yhteisöjä, porukoita. Ja se on myöskin joskus perheelle, varmaan suvullekin, iso juttu kuitenkin vielä Suomessa, että - - saadaan uusi ylioppilas perheeseen. (rehtori, lukio)

Puhuttaessa maahanmuuttajanuorista toisella asteella esiin nousevat myös opiskeluvälmiudet. Erään asiantuntijan mukaan nuori tarvitsee siirtymässä sekä elämönhallintataitoja että opiskelu- ja työelämäntietoa. Maahanmuuttajille uudessa paikassa arjen asiatkin, kuten julkisella liikenteellä kulkeminen, voivat olla rajoittavia. Haastateltu pohtii, mistä tällaisia valmiuksia voisi saada, ja mikä taho niitä opettaa. Arjesta selviytyminen ei yleensä kuulu koulutuspalveluiden piiriin, mutta ehkä se voisi muuttua, sillä ”kuuluu kansalaisen oikeuksiin saada myös sellaista tietoa”.

Toisen asteen edustajat korostavat, että perusosaamisen tulisi toiselle asteelle tultaessa olla kunnossa. Tämä koskee paitsi maahanmuuttajia myös muita nuoria. Ongelmaksi ammatillisessa koulutuksessa nähdään, jos peruskoulusta on saatu vain heikko tietopuolinen osaaminen. Tätä pyritään korjaamaan tukitoimin, mutta kolmessa vuodessa aukkoa ei voida välttämättä paikata. Esimerkiksi ”armovitosia” saaneilla opiskelijoilla on vaikeuksia yhteisissä aineissa, joihin kuuluvat muun muassa matematiikka, kielet ja luonnontieteet. Lukion asiantuntijat pitävät tärkeinä valmiuksina suomen kielen taitoa sekä keskeisissä ylioppilaskirjoitusaineissa pärjäämistä. Koska lukiossa edetään alusta alkaen kovalla vauhdilla, ei maahanmuuttajalla ole kielen suhteen aikaa harjoitella. Nähdään nuorelle rankaksi tulla Suomeen vain vähän ennen lukiota. Opinto-ohjaajan mukaan on vaikeaa määrittää tarkasti, milloin

nuori on valmis lukioon. PISA 2012 -tutkimuksen perusteella osalla maahanmuuttajista on peruskoulun päättyessä heikot osaamisen valmiudet (Harju-Luukkainen ym. 2014).

Jos peruskoulu on mennyt huonosti, ja ei ole motivaatiota siirtyä ammatilliseen koulutukseen, niin se indikoi haasteita ilman muuta. - - On niitä, puhutaan edelleen armovitosista. Peruskoulu on mennyt huonosti, ja sitten täällä kuitenkin on yhteisiä aineita. - - Eikä se katso sitä, minkä maan syntyperä on kyseessä. (johtohenkilö, ammatillinen koulutus)

Tietysti se, että kun maahanmuuttajanuoret - - on Suomessa hyvin vähän aikaa ja menee sitten sinne - - lukioon valmentavaan. Niin - - milloin koetaan, että se opiskelija on valmis lukioon? Se on aika paljon varmasti sen opettajan arvioimaa, ja voi olla sit kuitenkin, että se nuori ei pärjää. Se on aika tärkeä kohta. (opinto-ohjaaja, lukio)

Yhteishaussa ei erotu, mikäli jollain hakijalla on yksilöllistetyn oppimäärän mukaiset, mukautetut arvosanat. Tätä pidetään ongelmana, sillä arvosanat voivat tällöin olla suhteessa parempia kuin oppilaan kognitiivinen suoriutuminen (ks. Kuusela ym. 2008, 11). Hyvät arvosanat voivat asiantuntijoiden mukaan antaa nuorelle virheellisen oletuksen lukiossa pärjäämisestä. Lukion haastatellun mukaan peruskoulun pitäisikin ohjata tällainen nuori hänen osaamistaan vastaaviin vaihtoehtoihin. Peruskoulun haastateltu puhuu samasta asiasta, mutta näkee, että ongelma on siinä, että nuoret eivät pääse ennakkoon tutustumaan lukioon muutoin kuin lyhyiden tutustumiskäyntien verran. Jos he saisivat syvällisemmän kuvan lukioopinnoista, voisivat he paremmin arvioida pärjäämistään siellä. Sitä, että mukautetut arvosanat eivät näy yhteishaussa, pidetään ongelmallisena paitsi nuoren myös hakijoiden yhdenvertaisuuden kannalta.

Asiantuntijat nostavat erään valmiuden maahanmuuttajien eduksi siirtymässä toiselle asteelle: asenteen. Reipas asenne ja hyvä itsetunto voi näkyä sisukkuutena tilanteessa, jossa kaikki ei mene suunnitelmien mukaan. Eräs haastateltu on esimerkiksi kuullut, että maahanmuuttajanuori, joka on jäänyt ilman koulutuspaikkaa, on ollut sinnikkäästi yhteydessä oppilaitokseen ja saattanut sitä kautta saadakin varasijan. Hyvä itsetunto voi haastatellun mukaan kummuta esimerkiksi siitä, että vanhemmat ovat kotona korostaneet, että maahanmuuttaja ei ole huonompi kuin kukaan muukaan. Monilla maahanmuuttajilla myös nähdään olevan myönteinen elämänasenne ja ajatus tulevaisuudestaan, mikä voi olla tukena siirtymässä. Lisäksi kulttuurista tuleva avoimuus ja välittömyys voi heijastua opintoihin positiivisella tavalla (ks. Tikkanen 2011, 254). Maahanmuuttajanuoret usein lähestyvät ihmisiä helposti ja esimerkiksi esittävät kysymyksiä ilman korkeaa kynnystä. Toisella asteella maahanmuuttajien nähdään olevan reippaita toimimaan, valmiita keskustelemaan ja tekemään asioita vapaaehtoisesti. Heitä kuvaa rohkeus, iloisuus ja sosiaalisuus sekä kohtelias käytös. Myös ne-

gatiivisia piirteitä, kuten auktoriteetin kyseenalaistamista, nähdään esiintyvän. Eräs haastateltu käsittää kuitenkin, että käytöksen tuntuminen ärsyttävältä johtuu enemmän oman ammattitaidon puutteesta kuin siitä, että ”nuorena varsinaisesti olisi yhtään vikaa”.

Näissä siirtymävaiheissa se on sellaista sisukkuutta. - - Siitä on aika paljon hyötyä ja apua, - - jos et pääse suoraan - - toiselle asteelle. (opinto-ohjaaja, peruskoulu)

Tällainen positiivinen esimerkki maahanmuuttajanuorten ominaisuuksista opiskelijoina ja siirtyjinä haastaa yleistä ongelmiin painottuvaa keskustelua ja käsitystä maahanmuuttajista. Nuoret voidaan usein nähdä passiivisina suhteessa heidän elämiään muotoileviin prosesseihin (France 2007). Haastatteluissa tuotiin kuitenkin esiin maahanmuuttajanuoret myös aktiivisina toimijoina: he osallistuvat aktiivisesti ohjaukseen ja saattavat sisukkaasti soittaa oppilaitoksiin koulutuspaikan saamiseksi.

6.2.5 Nivelvaiheen erilaiset koulupolut

Asiantuntijoiden mukaan joidenkin maahanmuuttajien tilannetta nivelvaiheessa kuvaavat erilaiset koulupolut. Tämä tarkoittaa muuhun kuin tutkintoon johtavaan lukio- tai ammatilliseen koulutukseen osallistumista. Nivelvaiheen erilaiset koulupolut koskettavat harvempia nuoria mutta voivat olla haasteellisia. Koulutuspolun muotoutumiseen vaikuttaa esimerkiksi peruskoulun päättö, joka koskee erityisesti 16–17-vuotiaina Suomeen muuttavia nuoria. Suomeentuloikä on tärkeää peruskoulun päätön kannalta: ennätetäänkö nuoren koulupolkua lähteä rakentamaan perusopetuksessa, vai tulee nuori maahan juuri peruskoulun päättöään tienoilla (vrt. Rumbaut 2007). Oppivelvollisuus jatkuu lukuvuoden loppuun asti sinä lukuvuonna, jona nuori täyttää 17 vuotta (Opetushallitus 2015b). Hallinnon asiantuntijan mukaan oppivelvollisuusikäinen oppilas pääsee kunnassa aina perusopetukseen, vaikka sitä olisi vain muutama kuukausi jäljellä. Se, voiko nuori suorittaa oppivelvollisuutensa loppuun, vaihtelee kuitenkin koulukohtaisesti. Joissakin kouluissa nuori voi suorittaa päättötodistuksen loppuun oppivelvollisuusiän täytyttyä, toiset koulut taas ohjaavat nämä nuoret esimerkiksi aikuislukioon (ks. Korpela, Pardo, Immonen-Oikkonen & Nissilä 2013).

Meillä on hyvin koulukohtaisia ratkaisut esimerkiksi päättötodistuksen osalta. On kouluja ja rehtoreita, jotka mahdollistavat oppilaalle sen, että voi jäädä suorittamaan päättötodistuksen loppuun perusopetukseen. Sitten on kouluja, jotka eivät mielellään pidä enää oppivelvollisuuden jälkeen. Ja heidän osalta sitten se tyypillinen polku että he menevät - - aikuislukioon ja hakevat sieltä sitten päättötodistusta loppuun. (asiantuntija, hallinto)

Asiantuntijoiden mukaan osa maahan muuttaneista nuorista jää oppivelvollisuusiän jälkeen ilman peruskoulun päättötodistusta. Näitä nuoria ei ole paljon, mutta he ovat järjestelmässä hankalassa asemassa. Ilman suomalaista päättötodistusta ei voi hakeutua suoraan toiselle asteelle, ja luultavasti myös suomen kielen taito on heikko. Joidenkin haastateltujen mukaan olisi hyvä, jos perusopetus tai ammatillinen koulutus mahdollistaisi peruskoulun joustavan loppuun suorittamisen niiden oppilaiden kohdalla, jotka ovat juuri täyttäneet 17 ja ovat lähellä päättötodistuksen saamista. Joustava suorittaminen päättövaiheessa voisi olla nuorelle mielekästä ja vähentää ”väliinpuotoamista”, kun nuori saisi jatkaa koulumaisesti kiinteässä opetuksessa ja päiväopiskeluna sen sijaan, että hänen pitäisi mennä aikuislukion puolelle. Myöhään tulleiden maahanmuuttajanuorten haasteellista asemaa on kuvattu myös muualla (Joki 2013, 237).

Jos esimerkiksi tulee Suomeen sen ikäisenä, että - - on nyt jo 17, eli täyttää 18 melkein tänä vuonna, niin ei saa enää jatkaa peruskoulussa. Että kenen tarkoitusta se palvelee? Ne on - - väliinpuotoajanuoria siinä mielessä, että he käyvät valmistavan luokan ja suomen kielen taso vielä jää äärimmäisen heikoksi, sitten kuitenkin valtaosalla heillä ei oo suomalaista peruskoulun päättötodistusta, ja toisin sanoen he eivät voi hakeutua toiselle asteelle jatkoon, mutta eivät saa jatkaa suomalaisessa peruskoulussa kiinteässä opetuksessa. Sitten se peruskoulun päättö täytyy hankkia muulla tavalla. (opinto-ohjaaja, peruskoulu)

Jos henkilö on maahan tullessaan jo 18-vuotias tai yli, puhutaan asiantuntijoiden mukaan jo eri ryhmästä ratkaisuihin. Aikuiset maahanmuuttajat aloittavat TE-toimistosta, josta heillä käynnistyy oma kotoutumispolkunsa. Kotoutumiskoulutukseen pääsee hallinnon haastatellun mukaan vain jos on ollut Suomessa alle kolme vuotta. Tämä voi olla harmillista sellaisten maahanmuuttajanuorten kohdalla, joilla ei peruskoulusta valmistumisen jälkeen ole sellaisia valmiuksia, jotka sen ikäisellä peruskoulun käyneellä pitäisi olla, mutta jotka ovat tulleet maahan jo hieman yli kolme vuotta sitten. Haastatellun mukaan koko järjestelmä on rakennettu sen oletuksen varaan, että nuori on käynyt koko peruskoulun ja hänellä on sen mukaiset valmiudet (ks. Antikainen ym. 2015, 78–81).

Maahanmuuttajanuoren tilanteeseen nähdään vaikuttavan myös maahan tulevan vastaanotto. Maahan tulleet voi erään haastatellun mukaan jäädä pahimmillaan monen viranomaisen jalkoihin. Monen viranomaisen sijaan olisi hyvä olla yksi vastuhenkilö, joka tutkii maahan tulleen nuoren tilanteen kokonaisvaltaisesti ja ohjaa hänet oikeaan paikkaan. Muutoin voi käydä niin, että ”jokainen etsii ja sotkee siellä omia asioitaan, koska ei tiedä, mitä täällä pitää tehdä”. Myös hallinnon asiantuntijan mukaan ohjaus pitää löytää joskus itse.

Nivelvaiheen erilaisia koulupolkuja kuvaa ”epätyypillisten” vaihtoehtojen ”viidakko”. Peruskoulun päättötodistus ja kielitaito määrittävät usein, pitääkö nuoren lähteä nivelvaiheessa ”eriytyneelle” polulle. Hallinnossa koulutuspalveluita räätälöitäessä mietitäänkin yleensä näitä tekijöitä. Erilaisia vaihtoehtoja ovat esimerkiksi perusopetuksen suorittaminen loppuun aikuislukiossa sekä ammatilliseen ja lukiokoulutukseen valmistavat koulutukset. Toimintoja pitäisi asiantuntijoiden mukaan pystyä järjestämään kaikille niille nuorille, jotka eivät siirry valtavirran mukana. Joustavilla vaihtoehdoilla nähdään paikattavan siirtymävaiheen riskejä.

Melkein sanoisin, että jos olet saanut päättötodistuksen, niin siinä vaiheessa olet jo semmoisessa tilanteessa että harva enää siitä lähtee sitten eriyttävälle. Ellei sitten - - jos se on heikko se päättötodistus. (asiantuntija, hallinto)

Asiantuntijoiden mukaan nivelvaiheen vaihtoehtojen kirjoon liittyy haasteita. Koulutusvaihtoehtoja on monia, ja niissä käytetään erilaisia hakuajoja ja -menettelyjä. Nivelvaiheen vaihtoehtojen nähdään edellyttävän hyvää ohjausta ja sen varmistamista, että jokaisella nuorella on jokin paikka minne mennä, eikä nuori jää yksin vaihtoehtojen kanssa. Vaihtoehtojen kirjo tuottaa yhtäältä haastetta ohjaajan työhön ja toisaalta sisältää sen riskin, että nuoret eivät kuule kaikista heille mahdollisista vaihtoehdoista. Vaihtoehtojen kirjo nähdään kuitenkin myös tarpeellisena – jos kaikki nuoret olisivat samanlaisia ja ”saman putken käyneitä”, ei erilaisia koulutusmuotoja tarvittaisi.

Erilaisista vaihtoehdoista huolimatta asiantuntijat kokevat välillä, että kielitaitoa tai päättötodistusta tarvitseville nuorille olevia koulutuksia on vähän. Esimerkiksi suomen kieltä painottavia, kielitaitovaatimuksettomia koulutuksia ei juuri ole. Olemassa olevat koulutukset eivät taas ole kovinkaan tunnustettuja. Ryhmät saattavat olla hankerahalla pyöriviä ja niitä tunnetaan huonosti. Ei-perinteisten koulutusvaihtoehtojen valikoima voi olla joka syksy erilainen ja muuttaa jopa vuodenvaihteessa muotoaan. Kun ”epätyypillisiä” koulutuksia leimaa pysymättömyys, on perheiden ja nuorten vaikeaa pysyä perillä siitä, mitä koulutuksia milloinkin on tarjolla.

Meillä pitäisi olla vielä erikseen joku paikka tai muoto, joka tukisi sitten näitä, joiden suomen kieli on oikeasti todella heikkoa. (rehtori, lukio)

Nämä on vähän epävirallisia vaihtoehtoja, että ei ole mikään tunnustettu, perinteikäs yläaste (nauradus) tai semmoinen. - - Välttämättä kahden vuoden päästä tämmöistä ei enää oo. (opinto-ohjaaja, peruskoulu)

Maahanmuuttajien ammatilliseen peruskoulutukseen valmistavassa koulutuksessa eli Maavassa (elokuusta 2015 alkaen Valma-koulutus) korostuu haastateltujen mukaan kielitaito.

Valmistavaan koulutukseen tulijoiden suomen kielen osaaminen on yleensä vähäistä, mutta henkilön pitää osata kieltä perusteiden verran koulutukseen päästäkseen. Ammatilliseen valmistavassa koulutuksessa voidaan muun muassa vieraila eri oppilaitoksissa sekä tutustua työelämään ja koulutusvaihtoehtoihin. Kaikki tämä tapahtuu haastatellun mukaan suomen kielellä, jota yritetään kartuttaa. Tutkintoon johtavaan ammatilliseen koulutukseen on kielikoe. (Ks. Opetushallitus 2015a.) Erään haastatellun mukaan onkin ongelmallista, mikäli nuori tulee mava-koulutukseen niin heikolla kielitaidolla, ettei läpäise tuota kielikoetta, sillä valmistavan koulutuksen voi käydä vain kerran. Valmistavasta koulutuksesta voisi muutenkin saada suuremman hyödyn, jos kielitaito olisi jo valmiiksi kohtuullisen hyvä (ks. Joki 2013, 273).

Jos opiskelija tulee liian varhain ammatilliseen koulutukseen valmistavaan koulutukseen, niin hän ei hyödy siitä, jos ei osaa riittävästi suomea. Minun mielestä se vuosi menee hukkaan, kun sen voi tehdä vaan kerran. - - Kannattaisi säästää koulutukseen tuloa siihen asti, kun se opiskelija riittävästi osaa sitä kieltä. (opinto-ohjaaja, ammatillinen koulutus)

Maahanmuuttajien lukioon valmistavaan koulutukseen eli Luvaan nähdään toisinaan osallistuvan nuoria, jotka eivät ole koulutuksen varsinaista kohdejoukkoa. Ongelmana on, jos ei osaa suomea tai ei ole riittävä koulutaustaa. Luvalla ei ole myöskään tarkoitus korottaa arvosanoja, vaan lukiokelpoinen keskiarvo olisi jo hyvä olla valmiiksi. Luva voi olla hyvin hyödyllinen lukioon pyrkivälle maahanmuuttajalle. Haastateltujen mukaan valmistavaan koulutukseen kuitenkin osallistuu nuoria monilla taustoilla, ja he eivät välttämättä saa koulutuksesta irti sen kaikkea hyötyä. Maahanmuuttajajoukko nähdään niin heterogeeniseksi, ettei yhdenlainen lukioon valmistava koulutus riitä kohtaamaan kaikkien lukioon hakeutuvien maahanmuuttajien tarpeita (ks. Antikainen ym. 2015, 75).

Hallinnon asiantuntija luettelee ryhmiä, jotka ovat hankalassa asemassa järjestelmässä ja joutuvat suunnistamaan epätyypillisten vaihtoehtojen viidakossa. Haastavassa asemassa ovat oppivelvollisuuden loppuvaiheessa tulleet, jotka saavat päättötodistuksen, mutta joilla ei ole riittävä keskiarvoa toiselle asteelle tai tietoa siitä, mitä vaihtoehtoja heillä on peruskoulun jälkeen. Toinen ryhmä ovat peruskoulun muualla käyneet, 16-vuotiaina maahan tulevat nuoret, jotka eivät osaa suomea. He eivät oikein voi mennä lukioon, luvaa eivätkä TE-toimistoon, mutta toisaalta peruskoulun valmistava luokkakaan ei ole mielekäs. Myös alle kuusi vuotta maassa olleiden, kesken peruskoulun tulneiden sijoittuminen on haasteellista. Lukion haastateltu tuo esiin, että sellaisten nuorten tilanne on ongelmallinen, jotka tulevat lukioon täydennyshaussa ja aloittavat opinnot pari viikkoa lukion alkamisen jälkeen. Kurseilla on menty jo vauhdilla eteenpäin, ja nuorten voi olla vaikeaa päästä mukaan. Nämä

ryhmät kuvaavat toisen asteen siirtymässä liikkuvia hyvin erilaisia nuoria. Haasteena on, että kaikille ei ole järjestelmässä paikkaa, minne mennä.

Jos puuttuu tiedätkö, ei ole kielitaitotasoa tai ei ole jokin tietty keskiarvo, sitten ei olekaan yhtäkkiä mitään. Tämä on minusta haasteellinen, että miten tämä saadaan valtakunnan systeemiin, tämä koko homma. (asiantuntija, hallinto)

Kielitaitoon tai peruskoulun päättöön liittyvä lisäopiskelu voi asiantuntijoiden mukaan tuottaa nuorella haasteita. Jos maahanmuuttaja ei ehdi opettelemaan suomen kieltä kunnolla pakollisen perusopetuksen puitteissa, voi hän jäädä kieliopintojen suhteen tyhjän päälle, ja häneltä vaaditaan reippautta ja oma-aloitteisuutta kielen opiskelun jatkamiseen. Nuorelle on myös iso muutos siirtyä aikuislukioon ja iltaopiskeluun, jotka vaativat omatoimisuutta. Kielen opiskelu voi lisäksi olla maksullista esimerkiksi aikuislukion ja opistojen kursseilla, mikä edellyttää perheeltä rahaa. Lisäksi opiskelu muiden opintojen päälle on raskasta esimerkiksi lukiossa, jos suomen kieltä pitää lukea lukion kurssien lisäksi. Voikin olla nuorelle maahanmuuttajalle vaativaa, jos hänen pitää itsenäisesti ymmärtää lisäopiskelun merkitys, selvittää mahdollisuus siihen ja opiskella päivämuotoisesta opetuksesta eroavalla tavalla.

Tässä ehkä semmoinen iso asia, mikä voi unohtua monesti on se, että nämä - - aikuislukiot ovat iltaopiskelua. Ja se on semmoinen iso tekijä näille nuorille, koska he ovat aika nuoria vielä (nauradus) ja välttämättä eivät ole sitten kypsiä semmoiseen niin omatoimiseen ja iltaopiskeluun. (asiantuntija, hallinto)

6.2.6 Maahanmuuton tuoma epävarmuus

Maahanmuuttajanuorten tilanteeseen toisen asteen siirtymässä voi asiantuntijoiden mukaan vaikuttaa vielä epävarmuus johtuen menneestä tai tulevasta. Jotkut maahanmuuttajat kiintyvät peruskouluun ja vierastavat ajatusta lähteä heti uuteen kouluun, kun vasta on ehtinyt tottumaan omassa koulussa opiskeluun. Nuorten nähdään kiinnittyvän oman koulun henki- löihin ja toivovan, että he saisivat vielä jäädä tuttujen ihmisten pariin. Peruskoulusta haetaan apua sieltä lähtemisen jälkeenkin esimerkiksi työnhakuun liittyvissä kysymyksissä: ”koulu on semmoinen paikka, minne on helppo tulla ja helppo kysyä ja on tuttuja ihmisiä”.

Varsinkin maahanmuuttajat ehkä vielä enemmän kiintyvät omaan kouluun ja hakevat mielellään tukea täältä omalta opolta tai opettajalta ja sitten vähän vierastavat ajatusta lähteä heti uuteen kouluun, kun on tänne kerennyt tottumaan, täällä opiskeluun. - - Ysi- luokkalaisilla oli viimeinen opotunti, niin kysyin että miltä tuntuu nyt tämä siirtymä. Niin kyllä siellä aika monella oli se kaipuu, että - - eikö voisi vielä jäädä tänne, etkö sä voisi olla vielä meidän opo ensi vuonna (nauraa). (opinto-ohjaaja, peruskoulu)

Epävarmuuden vaikutus maahanmuuttajanuoren tilanteeseen voi näkyä siinä, että nuori ei välttämättä tiedä, jääkö hän pysyvästi Suomeen. Nuoren polku voi suuntautua niin, että hän lähteekin takaisin kotimaahansa tai johonkin muuhun maahan opiskelemaan tai töihin (ks. Martikainen & Haikkola 2010, 15). Vaikka nuori ei lähtisikään pysyvästi toiseen maahan, saattaa hän lähteä peruskoulun jälkeen käymään pidemmäksi aikaa ulkomaille. Silloin nuorta ei tavoiteta. Nuori saattaa kuitenkin palata toisen asteen syksyn koittaessa ja pyytää koulupaikkaa. Maahanmuuttaja saattaa käydä myös kesken lukuvuotta toisessa maassa, jolloin syntyy aukko opiskeluun tai ainakin suomen kielen osaamiseen.

Osalla näistä vieraskielisistä nuorista elämän epävarmuus on erilaista kuin niillä jotka on pysyvästi täällä. - - Kuinka moni niistä lähtee todellisuudessa, kuka jää seilaamaan tähän välille ilman paikkaa kotimaassaan tai Suomessa, ja kuinka moni sitten lähtee takaisin sinne omaan kotimaahansa ja opiskelee siellä, kuka lähtee töihin. (asiantuntija, hallinto)

Maahanmuuton tuoma epävarmuus yhdistyy siirtymien yleiseen katkonaisuuteen yksilötasolla. Päätöksiä peruskoulun jälkeisestä opiskelusta voi olla vaikeaa tehdä, kun ei ole varmaa, mitä tulevaisuuteen kuuluu. Joidenkin maahanmuuttajien voidaankin tämän vuoksi olettaa tarvitsevan entistä enemmän tukea nivelvaiheessa.

6.3 Asiantuntijoiden mahdollisuudet siirtymien tukemiseen siirtymäjärjestelmässä

Tässä alaluvussa vastaan tutkimuskysymyksen siitä, millaisiksi asiantuntijat kokevat toimintamahdollisuutensa maahanmuuttajanuorten siirtymien tukemiseksi siirtymäjärjestelmässä. Asiantuntijoiden käsitykset jakautuvat seuraaviin yläkategorioihin: *eri toimijoiden tehtävät ja keinot siirtymän tukemisessa* (6.3.1), *toimijoiden välinen yhteistyö siirtymässä* (6.3.2), *siirtymäjärjestelmän vahvuudet* (6.3.3), *siirtymäjärjestelmän ratkaistavat haasteet* (6.3.4) sekä *onnistumiskokemuksia maahanmuuttajanuorten siirtymistä* (6.3.5). Kategoriat on koottu myös taulukoihin liitteessä 6.

6.3.1 Eri toimijoiden tehtävät ja keinot siirtymän tukemisessa

Tähän yläkategoriaan kuuluvat asiat, joita asiantuntijat kuvasivat voivansa tehdä työssään maahanmuuttajanuorten toisen asteen siirtymän tukemiseksi ja joita he pitävät keinoina siirtymän onnistumiseksi. Mukana ovat myös käsitykset vastuista ja tehtävänjaosta perus- ja toisen asteen sekä hallinnon välillä.

Peruskoulun vastuulle siirtymässä nähdään kuuluvan nuorten oppiminen, tukeminen, kuuleminen ja opintoihin hakeutuminen. Hallinnon asiantuntijan mukaan peruskoulun ydintoimintaa on nuorten opettaminen ja tukitoimet oppimiselle sekä nuoren kuuleminen hänen tulevaisuuttaan koskien. Niiden nuorien kohdalla, joilla ei ole siirtymässä vanhempien tukea, nousevat oppilaitoksen tuen vaatimukset. Ammatillisen koulutuksen haastatellun mukaan peruskoulusta nuoren pitäisi saada perusosaaminen, joka takaisi toisen asteen opintojen sujumista. Peruskoulun rehtorin mukaan peruskoululla on tärkeä rooli siirtymän lähettävänä osapuolena, sillä peruskoulussa on siirtymää tukevaa osaamista, kuten tietoa siitä, miten opintoihin hakeudutaan ja millaisia ne ovat.

Se (peruskoulun rooli siirtymien lähettävä osapuolena) on tosi tärkeä. Koska täällä on se osaaminen myös henkilöstöllä, joka tietää, miten hakeudutaan, osaa kertoa nuorille mitä ne opinnot on, koska on henkilökohtaista kokemusta pitkistä opinnoista joka ikisellä opettajalla (naurahdus). Näen sen tosi tärkeänä, me ollaan ehkä se vahvin paikka missä sitä osaamista löytyy, mikä voi tukea tässä prosessissa. (rehtori, peruskoulu)

Peruskoulussa voidaan etenkin neuvoa valinnoissa ja tukea toimivan hakusuunnitelman muotoutumista. Henkilökunta voi kertoa nuorille omista relevanteista opinnoistaan, kannustaa heitä parantamaan arvosanojaan sekä neuvoa, mihin oppiaineisiin kannattaa panostaa mihinkin opintoihin haettaessa. Hakusuunnitelmaa tehtäessä alustavan päättöarvioinnin nähdään helpottavan valinnoissa. Opettaja arvioi alustavasti, mikä päättöarvosana voisi olla, jolloin nuori saa suuntaa siitä, riittääkö keskiarvo hänen suunnittelemaansa hakukohteeseen. Tärkeä keino on myös vuorovaikutus vanhempien kanssa (ks. Pirinen 2015a, 5–6; Valtonen & Korhonen 2013, 233–234; Tikkanen 2011, 258–259). Vuorovaikutuksella yhtäältä haetaan ymmärrystä: kun vanhempien kanssa pitää yhteyttä aktiivisesti ja matalan kynnyksen periaattein, on helpompi ymmärtää, miksi jokin asia nuoren siirtymään liittyen on heidän mielestään niin kuin se on. Toisaalta vuorovaikutuksen kautta välitetään myös tietoa esimerkiksi koulutusjärjestelmästä. Henkilökohtaiset tapaamiset ovat hyödyllisiä etenkin, jos vanhemmilla on heikko kielitaito. Nämä asiat tukevat myös hakusuunnitelman realistisuutta (ks. Karppinen 2007).

Siirtymän onnistumista edistää asiantuntijoiden mukaan nuoren toiseen asteeseen tutustuminen. Tähän kuuluvat oppilaitostutustumiset sekä toisesta asteesta ja korkeakouluista kertominen. Oppilaitostutustumiset ovat tärkeitä varsinkin maahanmuuttajien kohdalla, sillä heille esimerkiksi ajatus uuteen kouluun lähtemisestä voi tuntua vaikealta. Tutustumiskäynneillä koulun ulkoiset puitteet voivat vaikuttaa nuoren suunnitelmiin, mutta vierailujen jäl-

keen pohditaan yhdessä opinto-ohjaajan kanssa, mikä koulupaikan valinnassa todella on tärkeää. Tutustumisia täydentää asioiden opettaminen maahanmuuttajille liittyen koulutusjärjestelmään ja siirtymään sekä hakukohteen luonteeseen ja vaatimuksiin. Kun yhteishaku on tehty, voidaan alustavasti käydä läpi myös korkeakouluja.

Tärkeää asiantuntijoiden mukaan olisi tukea siirtymäketjun onnistumista peruskoulusta toiselle asteelle. Siirtymässä tärkeää onkin huomioida eri prosessien toimivuus (Pirinen 2015a). Jälkiohjauksen kautta voidaan varmistaa, että jokaisella on jokin paikka, minne lähteä. Siirtymään kuuluu myös tiedonsiirto joko peruskoulusta toiselle asteelle tai peruskoulusta koulupungin palveluihin, kuten etsivään nuorisotyöhön, heidän kohdallaan, jotka eivät päässeet heti peruskoulun jälkeiseen koulutukseen. Lisäksi kokonaisuudessa tärkeäksi nähdään nuoresta kiinni pitäminen. Huolehtiva ote kuuluu universaaliin siirtymäregiimiin (Walther 2006, 131). Tällöin nuoreen otetaan peruskoulun puolelta yhteyttä, mikäli hän ei ole saanut opiskelupaikkaa, ja pyritään ohjaamaan hänet esimerkiksi kymppiluokalle tai erillishakuun. Toisella asteella puolestaan tärkeäksi nähdään, että hankaluuksien tullessa niihin saa apua, ja nuoresta otetaan koppi riittävän ajoissa. Tarvitaan sitkeää henkilöstöä, joka pitää yhteyttä kadonneisiin opiskelijoihin. Yhteydenpito voi tuottaa tulosta pitkänkin ajan jälkeen.

Erityisesti sitten se kriittinen paikka kun tulokset tulee, huolehtia se, että on sitten hakeutunut. Ja kyllä soitan sitten näille ketkä on jäänyt ilman paikkaa, syksyllä vielä varmistan että heillä on jokin, jos he ovat tavoitettavissa. (opinto-ohjaaja, peruskoulu)

Vastuun nuorista nähdään vaihtuvan yhdeksännen luokan ja toisen asteen välisenä kesänä. Peruskoulun jälkeen nuorten ohjaus hajaantuu (Vehviläinen 2006). Peruskoulun opinto-ohjaaja kokee olevansa vastuussa kesäkuun ohjaukseen saakka, jolloin hän huolehtii, että jokaisella on jokin paikka, minne mennä. Syksyn osalta hänellä on ”kädetön olo”, kun ei ole varmuutta siitä, mihin nuoret ovat päätyneet. Myös peruskoulun apulaisrehtori on harmissaan siitä, että peruskoulun toimijat eivät näe, mihin oppilaat siirtyvät. Näin ollen he voivat ohjata nuoria ymmärtämään valintojaan, tukea heitä valintaprosessissa ja kertoa heille tulevaisuudesta, mutta enemmänkin haluttaisiin tehdä, mikäli tiedettäisiin, minne nuoret jatkavat. Peruskoulun rehtori kertoo, ettei hän tunne toisen asteen prosesseja siirtymän vastaanottamisessa. Hän myös kertoo, että peruskoulussa ei tiedetä, missä ovat nuoret, jotka ovat jääneet ilman päättötodistusta.

Meidän kädet on sidottu täällä niin kauan, kun - - me ei nähdä mihin ne lapset siirtyy. Me ei voida peruskoulussa tehdä muuta kuin ohjata heitä ymmärtämään valintojaan ja tukea heitä siinä valintaprosessissa. - - Mutta mun mielestä se on väärin, kun me ei voida, - - se loppuu tasan siihen se meidän kaikki oikeus. Me varmaan tehtäisiin enemmän, mä luotan

että hirveän moni yksilö tekisi paljon enemmän, jos siihen olisi mahdollisuus yhdeksänneltä luokalta lähettäessään niitä lapsiaan eteenpäin. (apulaisrehtori, peruskoulu)

Syksyllä opiskelijoiden nähdään olevan toisen asteen vastuulla, joka ottaa nuoret vastaan. Toisen asteen edustajat eivät ”voi vaikuttaa millään tavalla siihen, mitä opiskelija yhteisvalinnassa valitsee”. Opiskelijoihin saadaan kontakti vasta, kun he tulevat oppilaitokseen, ja silloin oppilaitos ”on velvoitettu tukemaan niin paljon kuin ikinä pystyy, niillä resursseilla mitä on”. Toisen asteen alkuvaihe ja ensimmäinen syksy on tärkeä siirtymälle ja opintojen käynnistymiselle. Peruskoulun apulaisrehtorin mukaan vastaanottavan koulun pitäisi ottaa yhteyttä edeltävään kouluun, jotta nuoren tuki jatkuisi. Peruskoulun rehtori näkee, että on toisen asteen asia päättää, tarvitsevatko he esimerkiksi palaveria opiskelijoihin liittyen.

Totta kai sitten meidän opiskelijoiden, kun me ollaan täällä näin, se vastuu on meillä, sehän on ihan selvä asia. (rehtori, lukio)

Toinen aste voi kiinnittää huomiota erityisesti ensimmäisen syksyn käytäntöihin eli tutustuttamiseen, ryhmäyttämiseen ja toimivaan opetukseen. Ammatillisen ja lukiokoulutuksen asiantuntijoiden mukaan uudet opiskelijat tutustutetaan aluksi toimintaympäristöön eli ohjataan ymmärtämään koulun tapoja ja toimintaa. Ennen varsinaisia oppisisältöjä orientoitutaan yleisesti opiskeluun ja siihen, mitä tiettyyn tutkintoon opiskelu tarkoittaa. Lisäksi ryhmäytyminen ja kiinteän ryhmän luominen opintojen alkuvaiheessa edistävät nuoren kiinnittymistä oppilaitokseen. Samoilla oppitunneilla käyminen, vapaamuotoinen tekeminen ja sosiaaliset riitit tukevat opiskelijoiden tutustumista ja ryhmähengen rakentamista.

Ensin orientoitutaan opintoihin ja toimintaympäristöön ja tapaan opiskella ja minkälaiseen taloon ollaan tultu, minkälaisin säännöin täällä toimitaan. - - Sen jälkeen lähdetään tarkastelemaan, mitä se ammatti, mistä se koostuu. (johtohenkilö, ammatillinen koulutus)

Tärkeänä keinona on opinto-ohjaajien, ryhmänohjaajien ja tuutoreiden tuki ja apu. Henkilökohtaiseen opinto-ohjaukseen panostaminen koetaan hyödylliseksi. Lukiossa ryhmänohjaajat ovat tärkeä rakenne, ”ohjaaja-aikuisia”, jotka kulkevat opiskelijoiden kanssa pitkin matkaa. Tuutoreiden taas nähdään olevan kutsumustehtävässään: he voivat auttaa uusia opiskelijoita nyt kun ovat itse jo päässeet sisälle opintoihin. Sosiaaliset suhteet yhteisön vanhojen ja uusien jäsenten välillä tukevat siirtymää (Crafter & Maunder 2012, 16).

Ohjaamisen lisäksi siirtymää edistävät mietityt oppisisällöt. Erääksi tärkeäksi keinoksi nähdään myös oleminen oikealla tavalla vaativa maahanmuuttajaopiskelijaa kohtaan. Tällöin ”katsotaan että hommat tehdään”, ”ryhdytetään tekemistä ja aikakäsitystä” ja ”kannustetaan,

innostetaan ja motivoidaan opiskelijat hoitamaan itse omia asioitaan”. Näin tuetaan maahanmuuttajan jatkovalmiuksia sekä heidän toimijuuttaan ja osallistumistaan (Crafter & Maunder 2012, 16; du Bois-Reymond 2009, 33; Pohl & Walther 2007, 551–552; Tomperi ym. 2005).

Henkilökohtainen kontakti nuoreen ja nuoren puolella oleminen on yksi asiantuntijoiden esiin tuoma olennainen keino tukea maahanmuuttajan siirtymistä. Tähän kuuluu henkilökohtainen ohjaus ja läsnäolo. Yksilöohjausta pidetään tärkeänä etenkin maahanmuuttajien kohdalla. Tarvitaan luottamusta nuoren valintojen ohjaamisessa realistisiksi. (Ks. Valtonen & Korhonen 2013.) Nuorta tavataan, ohjataan, motivoidaan ja kannustetaan ja hänelle tarjotaan vaihtoehtoja. On oltava läsnä ja saavutettavissa silloin, kun tukea tarvitaan. Kontaktin kautta voidaan vahvistaa opiskelu- ja vuorovaikutustaitoja (ks. Atjonen ym. 2011, 26–27). Peruskoulun toimijat pyrkivät luomaan nuorelle turvallisuuden tunteen ja tukemaan sitä, mitä nuori haluaa vahvistaa elämässään. Tehtäväksi nähdään ajatella nuoren parasta. Kaikkien nuorten kohdalla pyritään tukemaan sitä, että he tietävät mitä haluavat ja pääsevät sinne – heidät lähetetään koulusta ”oikeaan paikkaan, oikeilla tiedoilla, vahvalla tunteella siitä mitä osaa”. Toisinaan maahanmuuttajataustaisille nuorille korostetaan heidän arvoaan. Toisella asteellakin sitoudutaan nuoren tavoitteisiin ja nuoren hyvään. Nuoren nähdään olevan keskiössä, kun häntä tuetaan koulussa sekä integroidaan kouluun ja sitä kautta yhteiskuntaan. Pyritään edistämään sitä, että nuori uskoo omaan pärjäämiseensä, ja nuorta tuetaan, jos hän on valmis tekemään töitä. Hallinnon haastateltu ajattelee, että jokainen tänne tuleva oppilas voi olla kaupungin oppilas ja saada samat mahdollisuudet kuin muutkin.

Ehkä aivan erityisesti maahanmuuttajataustaisille nuorille sellaisena positiivisena diskriminaationa. - - Sen vahvistaminen, ettei tulisi sellainen olo, että nekin on kakkosluokan kansalaisia. - - Mutta kyllä mä sen kaikille pyrin selväksi tekemään, että sä oot upea, ehkei sitäkään kuitenkaan eritellä. (opinto-ohjaaja, peruskoulu)

Sitoutumista nuoren tavoitteiden ja nuoren hyvän eteen. Nähdään se nuori siinä keskiössä, se ehkä on se tavoite kaiken kaikkiaan. (opinto-ohjaaja, lukio)

Tärkeäksi nähdään myös se, että käytännöt ja palvelut ovat kunnossa. Näihin kuuluu, että opinto-ohjausta tuetaan koulussa. Lisäksi, kun oppilaitoksessa rakenteet ovat kunnossa, kaikki tietävät mitä tehdä siirtymässä konkreettisesti, eikä toiminta ”mene sähellykseen”. Tällöin esimerkiksi toisella asteella infot ovat selkeitä, opettajat kohtaavat uusia opiskelijoita rauhallisesti ja koulun sisällä koordinoidaan toimintaa. Eräs käytäntö myös on huolehtia kotikansainvälistymisestä, kuten siitä, miten kulttuurit kohtaavat koulussa. Hallinnossa nähdään, että siirtymää tukee palvelumuotojen luominen ohjaukseen ja koulutuksiin, opettajien kouluttaminen sekä se, että eetos on kunnossa – ”siirtymät ovat niin tärkeä asia”.

Opetusviraston tehtävänä olisi perus- ja toisen asteen asiantuntijoiden mukaan mahdollistaa voimakkaammin tuettu nivelvaihe sekä enemmän yhteistyötä eri toimijoiden välillä. Viraston pitäisi taata vuosittain toistuvat rakenteet, jotta yksittäiset nuoret eivät jäisi ilman tukea. Lisäksi eräs haastateltu toivoo virastolta velvoittavampaa ohjetta niin S2-käytänteisiin kuin siirtymän ohjaamiseenkin, jotta nuoria kohdeltaisiin yhtenevästi.

On esimerkiksi ajateltu, että ei tarvitse toteuttaa (palvelua), kun tänä vuonna on vain viisi lasta tässä vaiheessa. Se on just semmoinen mitä ei kaivata, pitäisi olla rakenteet, jotka toistuu aina, ja virasto on siitä vastuussa. Eli tietysti siellä aina rahapuoli, otetaan säästöön mistä ikinä voidaan, mutta se ei toimi pitkän päälle hyvin. (apulaisrehtori, peruskoulu)

Opetusvirastolle kohdistetaan siis odotuksia, ja virasto pyrkii niihin myös vastaamaan. Opetusvirastossa nähdään, että viraston rooli on tarjota rakenteet, yhtenäiset linjaukset ja taloudellinen tuki kouluille. Lisäksi se tarjoaa kehittämistä sekä ”näkee laajemman kuvan”. Virasto tekee esityksiä siitä, millaista koulutusta ja tukitoimia voisi tai pitäisi olla. Viraston luomilla rakenteilla pyritään siihen, että kukaan ei tippuisi ja että vasta maahan tulleiden nuorten erityistarpeet pystyttäisiin tunnistamaan. Virasto tukee kouluja taloudellisilla resursseilla. Virasto tekee suuria linjoja ja antaa yhtenäisiä linjauksia kouluille liittyen esimerkiksi vieraskielisiin ja valmistavasta opetuksesta tuleviin oppilaisiin. Kouluilla on kuitenkin autonomia päättää omista toimintatavoistaan, mikä näkyy käytäntöjen variaationa.

Me on pyritty tekemään semmoinen rakenne, että kukaan ei tippuisi, kukaan ei menisi tarpeinensa ohi verkosta, että pystyttäisiin tunnistamaan niitä erityistarpeita, mitä näillä vasta maahan tulleilla lapsilla ja nuorilla on. (asiantuntija, hallinto)

Opetusvirasto tekee myös yhteistyötä eri virastojen välillä ja kehittämistyötä. Maahanmuuttajaperheisiin liittyen virasto voisi esimerkiksi järjestää oman kielisiä, alueellisia vanhempainiltoja. Nuorten kuulemista pidetään keskeisenä, ja nuorilta voidaan kerätä ideoita. Hallinnon tasolle nuoren ääni ei kuitenkaan aina kuulu, kun liikutaan suurien kokonaisuuksien tasolla. Hanketoimintaa on paljon, ja hankkeet mahdollistavat kehitystyötä oppilaitoksissa. Hallinnon haastateltu näkee, että oppilaitokset lähestyvät asioita pitkälti arjen koulutoiminnan kautta eivätkä välttämättä näe laajempaa kuvaa, joten se on viraston tehtävä. Haastatelussa perus- ja toisen asteen edustajatkin kuitenkin toivat esille käsityksiä, joiden voi nähdä huomioivan laajemmankin kontekstin ja sisältävän ideoita toiminnan kehittämiseksi.

Tiedustelin asiantuntijoilta myös, mitkä asiat ohjaavat, rajoittavat ja tukevat heidän työtään. Työhön vaikuttaa ensinnäkin oma työnkuva ja tausta. Oman työn piirteet voivat rajoittaa ja tukea asiantuntijaa siirtymätyössä. Opinto-ohjaajan rooli on rajallinen, sillä opinto-ohjaaja kulkee nuoren rinnalla ja on vain yksi tekijä muiden joukossa. Opinto-ohjaajien on työssään

osattava luovia monien asioiden, kuten nuoren kunnianhimoisten suunnitelmien, opiskeluvalmiuksien ja mielenkiinnon kohteiden välillä (Haikkola 2014, 45). Työssä pitääkin hyväksyä oman roolin rajat ja epäonnistumiset, kuten se, jos nuori joutuu vanhempiensa painostuksesta hakemaan paikkaan, jonne hän ei itse haluaisi tai ei tule pääsemään. Jos työssä taas on sijaisena, ei tärkeä luottamussuhde (ks. Valtonen & Korhonen 2013, 233) pääse välttämättä rakentumaan. Peruskoulun ja lukion rehtorit näkevät, että heidän työnkuvansa on laaja, eivätkä he välttämättä ehdi kohtaamaan nuoria arjessa. Hallinnon haastateltu kokee, että ei voi tukea nuorta konkreettisesti yksilötasolla.

Ohjaus ja opoiluhan ei, enhän mä päättä kenenkään puolesta mitään, vaan mun tehtävä on tukea ja esittää kysymyksiä ja kulkea rinnalla. - - Mä oon vaan opo. Tämäkin on työtä, joka pitää jättää työpaikalle kun lähtee kotiin, ihan sama kuinka on ihmisten tulevaisuuksista kyse, en ole isompi tekijä kuin kukaan muukaan. (opinto-ohjaaja, peruskoulu)

Oman työnkuvan tukevana piirteinä peruskoulun asiantuntija pitää sitä, että hän pääsee juttelemaan nuorten kanssa ja edistämään heidän ymmärrystään omasta osaamisestaan. Hän pitää mahdollisuuksiaan tukea nuoria hyvinä niin pitkään kuin he ovat peruskoulussa. Oma työnkuva tukee työtä, sillä siinä pystyy tekemään erilaisia asioita ja kehittymään. Ammatillisen oppilaitoksen opinto-ohjaaja pitää mahdollisuuksiaan hyvinä, sillä järjestää tutustumisia ja tekee yhteistyötä peruskoulun opinto-ohjaajien kanssa. Hallinnon asiantuntija näkee, että maahanmuuttajien koulutuksessa on hyvä vire, omat mahdollisuudet ovat hyvät ja tehty työ alkaa näkyä. Välillä tulee pettymyksiä, mutta myös onnistumisia on. Työnkuvan lisäksi asiantuntijoiden työtä ohjaa ja tukee oma tausta teoreettisen osaamisen, työkokemuksen ja kiinnostuneisuuden muodossa sekä sen kautta, että on luottamus omaan toimintaan.

Toiseksi myös koulun toimintakulttuurilla ja työyhteisöllä on vaikutusta työhön. Toimintakulttuuri voi niin ohjata, rajoittaa kuin tukeakin. Koulun säännöt, tapa toimia, puitteet ja lukujärjestykset antavat raamit toiminnalle (ks. Vehviläinen 2006, 32). Opinto-ohjaustuokiot esimerkiksi voidaan järjestää yhtä aikaa oppituntien kanssa, jolloin nuori joutuu olemaan pois opetuksesta, mutta ainakin hän on ohjausta varten paikalla ja saavutettavissa. Toimintakulttuuri rajoittaa työtä, kun kielitietoisuutta ei ole tarpeeksi tai opettajien suuntautuneisuus ja osaaminen maahanmuuttajien tukemiseen vaihtelee. Myös hektisyys, toimistotyöt ja kokoukset vievät aikaa ydintehtäviltä, samoin toiminnan byrokraattinen organisoituminen ja synergian puuttuminen organisaatiossa. Sen sijaan koulun käytännöt tukevat työtä esimerkiksi silloin, kun pitkät oppitunnit mahdollistavat rauhallisen ohjauskeskustelun tunnilla.

Työyhteisön nähdään toisinaan rajoittavan mahdollisuuksia siirtymien tukemiseen. Eräs haastateltu näkee pulmallisiksi kyllästyneet työyhteisön jäsenet, jotka eivät tarjoa oppilaille myönteisiä asioita, tai jotka näkevät työnkuvansa suppeana sen sijaan, että opettaisivat oppilasta elämään ja tukisivat tätä siirtymässä seuraavaan vaiheeseen. Hänen näkemyksensä mukaan yhtäältä pitkän uran tehneet opettajat ovat tiukasti kiinni omissa näkemyksissään, mutta toisaalta tuoreet opettajat voivat väsyä idealismin kohdatessa todellisuuden. Toinen haastateltu puolestaan näkee harmillisiksi opettajien ennakkoajatukset maahanmuuttajista oppijina ja vieraskielisyydestä työn määrää lisäävänä asiana (ks. Räsänen 2005, 89, 108). Työyhteisöä pidetään myös voimavarana. Monet haastatelluista kokevat, että työyhteisössä arvostetaan ohjausta, ja siihen saa tukea opettajilta. Työyhteisössä voi olla samanlaisia näkemyksiä, toimivaa vuorovaikutusta ja hyviä kollegoita. Merkittäväksi nähdään esimiehen ja johdon tuki työlle. Koulun toimijoita käsitetään ylipäänsä arvostettavan yhteiskunnassa. Eräs haastateltu pitää vahvuutena koulussaan sitä, että nuoriin suhtaudutaan arvostavasti.

Tuntuu, että täällä työyhteisössä arvostetaan sitä ohjausta ja ymmärretään sen merkitys tosi hyvin. Että saan ottaa oppilaita oppitunneilta ohjaukseen, ja sitä ei katsota pahalla (nauraa). - - Se, että työtä arvostetaan, on iso asia. (opinto-ohjaaja, peruskoulu)

Kolmanneksi työhön vaikuttaa asiantuntijoiden mukaan maahanmuuttajanuori perheineen. Huoltajat ohjaavat työtä siinä mielessä, että he saavat päättää lopulta, mihin nuori siirtyy, ja siten kantavat myös päävastuun. Huoltajien koetaan rajoittavan työtä, jos heidän edustamansa kulttuuri vaikuttaa kielteisesti nuoren mahdollisuuksiin. Huoltajan päätösvalta menee harmillisissakin tilanteissa yli koulun toimijoiden. Nuoret puolestaan voivat rajoittaa tukemismahdollisuuksia, jos he eivät esimerkiksi saavu ohjaustuokioihin tai halua tehdä niin kuin heitä kannustetaan. Nuoret tukevat työtä silloin, kun he tulevat ohjauksen piiriin omaaloitteisesti, mikä on erään haastatellun mukaan yleisempää maahanmuuttajien kuin suomalaistaustaisten kohdalla.

Niin kauan kuin en kuvittele taistelevani kulttuuria vastaan, - - niin ihan hyvät (mahdollisuudet). - - Huoltajathan siinä on avainroolissa. - - Siellä kotonahan ne isot päätökset tehdään ja kotona myös se vastuu kannetaan. Sen takia pitää olla tosi aktiivisesti yhteydessä kotiin, että tiedetään, missä mennään. (opinto-ohjaaja, peruskoulu)

Työhön vaikuttaa myös yhteistyö eri toimijoiden välillä sekä siirtymäjärjestelmä, joita kuvaan tarkemmin seuraavissa alaluvuissa.

6.3.2 Toimijoiden välinen yhteistyö siirtymässä

Asiantuntijoiden mukaan tyypillistä nivelyhteistyötä ovat oppilaitostutustumiset ja esittelykäynnit. Peruskoulun oppilaat käyvät opinto-ohjaajan järjestämänä tutustumassa toisen asteen oppilaitokseen, ja toisen asteen oppilaitosten edustajat käyvät esittelemässä oppilaitostaan peruskoulussa. Oppilaitostutustumisia nähdään olevan riittävästi, mikäli oppilaat kykenevät ottamaan niistä kaiken irti eli ovat motivoituneita ja hakukohde on heille realistinen.

Toinen tyypillinen nivelyhteistyön muoto on tiedonsiirto peruskoulusta toiselle asteelle. Peruskoulussa täytetään pääkaupunkiseudun yhteinen tiedonsiirtolomake, jonka oppilas huoltajineen toimittaa toisen asteen opiskelupaikkaan. Peruskoulun toimijat ovat hieman huolissaan siitä, päätyykö lomake varmasti perille ja siirtyykö tarvittava tieto eteenpäin. Tiedonsiirtoon liittyen on havaittu ongelmia myös kansallisesti (Pirinen 2015a, 4; Antikainen ym. 2015, 76–77). Tärkeänä asiantuntijat pitävät sitä, että ainakin peruskoulun puolella ollut tuen tarve välittyisi toiselle asteelle. Tiedonsiirrossa tärkeää onkin, mitä tiedolla tehdään: kohdataanko opiskelijoiden ohjaus- ja tukitarpeet todella heti opintojen alkuvaiheessa (Karjalainen & Kasurinen 2006, 171). Tiedonsiirtoon liittyy nuoren ja vanhempien suostumus, jota noudatetaan, jos peruskouluun tulee tiedusteluja opiskelijaan liittyen. Joissakin tapauksissa olisi hyödyllistä käydä etukäteen juttelemassa ”kaikki mahdolliset asiat”, mutta nuori ei välttämättä tätä halua. Peruskoulun rehtori ja apulaisrehtori kertovat, että heille ei ole juuri tullut yhteydenottoja heiltä lähteneisiin nuoriin liittyen. Lukion opinto-ohjaajan mukaan tiedonsiirto on haastavaa, sillä opiskelijoita tulee kymmeniltä eri yläasteilta ja eri kunnista. Opiskelijan tuen tarpeesta pyritäänkin muun muassa tekemään havaintoja oppitunneilla. Siirtymässä ohjausta täydentävät kaupungin palvelut, kuten ohjauspisteet sekä etsivä nuorisotyö.

Jää nuoren ja huoltajan vastuulle, mitkä tiedot siirretään oppimiseen liittyvistä asioista toisen asteen opiskelupaikkaan. - - Mutta se ei välttämättä päädy kaikkien oppilaiden osalla, vähän - - huolestuttaa, miten tieto siirtyy, saako nämä heti alussa tuen mitä tarvitsevat. - - Vähintäänkin tuen tarve mikä on ollut yläkoulussa. (opinto-ohjaaja, peruskoulu)

Useimpien asiantuntijoiden mukaan toimijoiden välisessä siirtymäyhteistyössä on kehittämistä. Yhteistyöhön on mahdollisuus, mutta se on byrokraattista, kuten tiedon siirtäminen lomakkeella. Peruskoulun apulaisrehtori toivoo, että lähettävä ja vastaanottava taho olisivat enemmän yhteydessä. Ammatillisen koulutuksen haastatellun mukaan yhteistyötä peruskoulun ja ammatillisen oppilaitoksen välillä tehdään liian vähän. Yhteistyön pitäisi olla tiivistä ja jatkuvaa, mutta haasteena on työn hektisyys. Myös lukion haastateltujen mukaan yhteistyötä peruskoulun ja lukion välillä tehdään vähän eivätkä ihmiset tapaa toisiaan. Siirtymä

sujuu yleisesti hyvin, mikä ehkä vaikuttaa siihen, että yhteistyötä ei ole tehty nykyistä enemmän. Lukion opinto-ohjaaja on ollut mukana yksittäisissä tilaisuuksissa. Hänen mukaansa verkostoyhteistyö voisi olla hallinnosta tuettu toimintatapa, sillä tällä hetkellä yhteistyö usein on vain omaehtoista aktiivisuutta. Lukion rehtorin mukaan keskustelua ei ole käyty laajemmalla foorumilla. Se voi johtua hänen mukaansa siitä, että arkityössä eri kouluasteilla on omat haasteensa eivätkä aikataulut anna myöten pohtia asioita perusopetuksen kanssa.

Lukion asiantuntijoiden mukaan siirtymää kokonaisuutena ei ole mietitty. Nivelvaihetta peruskoulusta toiselle asteelle pidetään tärkeänä, ja siihen pitäisi löytää malleja, jotka tukisivat sitä. Siirtymää auttaisi koko ketjun hiominen. Yhdessä ei kuitenkaan ole pohdittu siirtymän luonnetta, merkitystä ja kriittisiä kohtia. Maahanmuuttajakysymystä koulumaailmassa ja sen kokonaiskonseptia tulisi maahanmuuton lisääntyessä pohtia eri toimijoiden kanssa. Nyt ongelmia ratkotaan sitä mukaa kun niitä tulee eteen.

Maahanmuuttajakysymys koulumaailmassa ylipäänsä, kun [pääkaupunkiseutu] on tässä ikään kuin pioneeri Suomen maassa aika pitkälle, niin sanoisin että alkaisi olla kokonaiskonseptin miettiminen paikallaan tai tarpeen. Minäkin tuumailen asiaa vain lukion näkökulmasta, - - mutta että eri toimijat olisivat yhdessä paikassa, nähtäisiin kokonaisuus, miten tämä menee, ja mitkä on kipupisteet, miten me voidaan niitä parantaa. (rehtori, lukio)

Yhteistyötä eri toimijoiden välillä ei ole lukion edustajien mukaan järjestetty riittävästi opetusviraston taholta. Ylemmältä tasolta pitäisi kutsua toimijat koolle ja lähteä miettimään siirtymävaiheen kehittämistä. Verkostoiden keskinäinen yhteistyö voisi olla viraston tukema toimintatapa. Myös hallinnossa on tiedostettu tämä. Hallinnon haastatellun mukaan kentältä on toivottu verkostoitumista ja dialogia eri toimijoiden välillä, ja sitä pitäisikin lähteä rakentamaan.

Semmoisia toiveita on tullut. - - Me ollaan aika arkoja oltu pitämään yhteisiä koulutuksia liittyen näihin aihealueisiin, mutta meidän pitäisi ehkä lähteä miettimään sitä opettajien verkostoitumista yli toisen ja perusasteen. - - Se ei vie pitkälle, jos me mietitään pelkästään perusopetuksessa, ja toinen aste odottaa meiltä jotakin, jos me ei olla käyty dialogia, että mitä me pystytään tuottamaan heille siihen. (asiantuntija, hallinto)

Verkostoitumista ja keskustelua eri toimijoiden välillä pidetään tärkeänä ja hyödyllisenä (ks. Nykänen 2013; Valtonen & Korhonen 2013; Atjonen ym. 2011; Karjalainen & Kasurinen 2006; Vehviläinen 2006). Asiantuntijoiden mukaan yhteistyön avulla tieto kulkisi ja käytännöt kehittyisivät nuorten tarpeisiin paremmin vastaaviksi. Yhteistyön nähdään osaltaan määrittävän sitä, syntyykö nuorelle oikea kuva yhtäältä ammatillisesta alasta ja toisaalta lukio-koulutuksesta vaatimuksineen. Yhteistyöllä pystytään Karjalaisen & Kasurisen (2006, 167)

mukaan myös paremmin vastaamaan monimuotoisiin ohjaustarpeisiin, välttämään ohjaustehtävien päällekkäisyyttä ja optimoimaan resurssien käyttö. Yhteistyötä voisikin haastattelujen mukaan olla enemmän (ks. Opetusministeriö 2005, 73). Eräs haastateltu keskustelisi mielellään käytänteiden kehittämiseksi sidosryhmien kanssa: mukana voisi olla esimerkiksi peruskoulun ja toisen asteen opinto-ohjaajia, valmistavien koulutusten opettajia ja S2-opettajia. Keskustelusta nousisi seikkoja käytänteistä, joita voitaisiin yhdessä parantaa. Myös aikuislukiota voitaisiin hyödyntää voimavarana lisäopetuksessa tai muussa tuessa. Nivelvaiheen vastuuhenkilöitä, kuten nivelopoja, voisi olla enemmän perusopetuksen ja toisen asteen välillä. Erään haastatellun mukaan taas voisi olla olemassa jonkinlainen peruskoulun ja toisen asteen yhteinen vuosi, jonka aikana opettajat voisivat keskustella keskenään ja nuoren oppimisen tuki jatkuisi.

Kevätkaudella meidän opot vierailee peruskouluissa ja peruskoulun opot vierailee meillä, mutta liian vähän. Kuitenkin se, että syntyykö peruskoulunsa päättävälle nuorelle oikea kuva siitä, että minkälainen on [tämä ala], minkälainen se on ammattina, minkälaisessa toimintaympäristössä toimitaan. - - Mitä minulla pitää olla valmiuksia, että sen ammatin voin opiskella ja työllistyä. (johtohenkilö, ammatillinen koulutus)

Lisäksi tutustumiskäyntejä voitaisiin asiantuntijoiden mukaan miettiä uudelleen. Olisi hyvä, jos niitä voitaisiin tarvittaessa järjestää joustavina ajankohtina yksittäisten oppilaiden kohdalla. Hyödyllistä voisi olla järjestää tutustumiskäyntejä aikaisemmin, kuten kahdeksannella luokalla. Etenkin maahanmuuttajat hyötyisivät useammista ja syvällisemmistä mahdollisuuksista tutustua koulutus- ja ammattivaihtoehtoihin. Jos esimerkiksi lukioon pääsisi tutustumaan syvällisemmin, lukioon eivät niin usein hakeutuisi ne oppilaat, jotka eivät ehkä pärjää siellä. Tutustumiskäyntien konseptia olisi erään peruskoulun haastatellun mukaan hyödyllistä kehittää niin, että ne eivät olisi niin nopeita, pintapuolisia ja jopa pelottavia tapahtumia. Haastateltu ehdottaa, että nuoret voisivat viettää toisen asteen oppilaitoksessa jopa useamman päivän ja kokeilla konkreettisesti, millaista siellä olisi opiskella.

Vehviläinen (2006) on kuvannut monitoimijaisen yhteistyön haasteita. Vaikka puheessa toistuu yhteisöllisyyden tavoite, tekevät toimijat usein omaa työtään erillisesti. Vastuun nuorten tilanteesta ja palveluista tulkitaan olevan samanaikaisesti kaikkien ja ei kenenkään. Eri toimijat voivat myös ajaa omia intressejään. (Vehviläinen 2006, 110–114.) Moniammatillinen työ toimijoiden rajapinnoilla olisikin kehittämistä kohti vuorovaikutuksellisempaa työtettä. Yhteistyössä tavoitteena on toimijoiden kohtaaminen tasavertaisista lähtökohdista, dialogisuus, moniäänisyys ja erilaisuuden sietäminen. (Nykänen 2013, 147–149.) Tulisi

päästä toimintamalliin, jossa yhtäältä luodaan yhtenäisyyttä, mutta toisaalta turvataan kunkin palveluntarjoajan ominaiset ja tärkeät tavoitteet (Vehviläinen 2006, 32–33).

6.3.3 Siirtymäjärjestelmän vahvuudet

Asiantuntijat kuvasivat joitakin siirtymäjärjestelmän vahvuuksia. Ensimmäisenä vahvuutena pidetään samanlaista kohtelua. Osa haastatelluista näkee, että järjestelmä toimii ihan hyvin ja kohtelee kaikkia samalla tavalla. Samanlainen hakuprosessi toiselle asteelle ja pisteenlaskutavat koskevat sekä maahanmuuttajia että suomalaistaustaisia. Hyvänä pidetään sitä, että peruskoulun päättävillä on yhteishaussa etulyöntiasema, ja että kielitaitoa ei enää testata heiltä, jotka saavat suomalaisen päättötodistuksen.

He (maahanmuuttajat) ovat tietyllä tavalla ihan samanlaisessa asemassa kuin kaikki kansuomalaisetkin. Että samanlainenhan se hakuprosessi on kaiken kaikkiaan, ja samanlaisilla pistelaskentatavoilla hekin hakeutuvat opintoihin. (rehtori, peruskoulu)

Toiseksi hyväksi puoleksi nähdään, että järjestelmässä on tarjolla ohjausta. Institutionalisoitu ohjaus kuuluu universaaliin siirtymäregiimiin (Walther 2006, 125–127). On olemassa niin opinto-, sosiaali-, nivelvaihe- kuin palveluohjausta. Hyvänä puolena asiantuntijat pitävät sitä, että oppilaitoksissa olevat nuoret ovat hyvin ohjauksen piirissä. Kolmantena järjestelmän vahvuutena on, että se tarjoaa useimmiten jonkin paikan kaikille nuorille. Vaikka nivelvaiheen koulutusvaihtoehtojen kirjosta on puhuttu haasteena, nähdään se peruskoulun asiantuntijoiden joukossa myös etuna. Kaikki nuoret eivät ole kypsiä valitsemaan jatkokoulutustaan vielä yhdeksannen luokan keväällä, ja peruskoulun jälkeen tarjotaan mahdollisuuksia miettiä. Etenkin maahanmuuttajien kannalta on hyvä, että väli vuosivaihtoehtoja on. Heitä on huomioitu kielen opiskelua korostavilla valmistavilla koulutuksilla. Näin ollen kaikille peruskoulun suorittaneille pystytään useimmiten löytämään jokin paikka. Hallinnon asiantuntija näkee, että valmiudet erilaisten opiskelijoiden tukemiseen kouluissa paranevat koko ajan, ja muun muassa ajatukset koulutustakuusta ja keskeyttämisen vähenemistä ovat juurtuneet arkeen. Lisäksi etsivä nuorisotyö ja kaupungin ohjauspisteet ottavat kiinni, jos joku jää kokonaan ilman paikkaa.

Olen iloinen siitä, mun mielestä koko ajan tavallaan tämä siirtymävaihe on mennyt enemmän siihen suuntaan, että noita nivelvaiheen vaihtoehtoja tulee koko ajan enemmän, on kymppiluokankin ohella muitakin vaihtoehtoja. (opinto-ohjaaja, peruskoulu)

6.3.4 Siirtymäjärjestelmän ratkaistavat haasteet

Asiantuntijat näkevät, että siirtymäjärjestelmässä on myös ongelmallisia piirteitä. Ne kietoutuvat muissakin luvuissa esiteltyihin tuloksiin, kuten kielitaitoon ja peruskoulun pättöön. Tähän kokosin yleisempiä ratkaistavia haasteita, laajempia havaittuja epäkohtia. Ensinnäkin siirtymien ohjausta tehdään usein järjestelmän eri osien ja toimijoiden omista lähtökohdista käsin (ks. Vehviläinen 2006). Vaikka ohjausta on tarjolla, se on hallinnon haastatellun mukaan osittain hajallaan. Kun ohjausta tehdään eri puolilla ilman koordinaatiota, on vaarana, että joku nuori jää ilman ohjausta. Etenkin heille, ketkä eivät ole minkään palvelun piirissä, tuen löytäminen voi olla haastavaa. Tässä voisi auttaa yleinen ohjauspalvelu, ”jokin numero mihin vaan soittaa”. Maahanmuuttajan kiinnittyminen voi olla kiinni yhden ihmisen työpanoksesta ja konkreettisista toimista, siitä, että nuorelle kerrotaan, mitä tapahtuu ja mitä hänen pitää tehdä. Jos siirtymässä ei ole vahvaa toimivaa rakennetta ja yhteisiä toimintaperiaatteita, riippuu siirtymän onnistuminen henkilöstä ja tuurista: ”välillä onnistuu, välillä ei”.

Eksyneitä lampaita on joka vuosi, ja niiden kanssa on harmillista, että olisi pienestä kiinni, jonkun ihmisen työpanoksesta kiinni, että ne kiinnittyis jonnekin. Moni tarvitsee sen jonkun, joka konkreettisesti kertoo, että mitä nyt tapahtuu. (apulaisrehtori, peruskoulu)

Eri tukimuodot voivat myös kietoutua maahanmuuttajan kohdalla yhteen epätarkoituksenmukaisesti. Henkilölle saatetaan jopa sanoa, ”keskeytä ja sitten saat taas tukea”. Epämielekkäiksi on nähty esimerkiksi tilanteet, joissa peruskouluopintoja ei ole voinut opiskella työmarkkinatuella, jos on alle 25-vuotias, TE-toimiston asiakas, mutta ei kotoutumisasiakas, ja että opintotukea ei saa aikuislukio-opinnoista. Nämä epäkohdat on havaittu myös Opetus- ja kulttuuriministeriön aikuisten maahanmuuttajien perusopetus -työryhmän selvityksessä, jossa yhtenä kehitysehdotuksena onkin, että opiskelijoiden toimeentuloa parannetaan (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 49–50).

Maahanmuuttajanuorten pärjäämiseen nähdään liittyvän yleiset ohjaamisen ja tukemisen periaatteet. Kun talous tiukkenee, on erään haastatellun mukaan mietittävä tarkasti, kenelle tukea voidaan antaa ja missä muodossa (ks. Tikkanen 2011, 278–279). Toisaalta haastateltu näkee, että ”järjestelmä ottaa ehkä liikaakin nuoria huomioon”, jolloin nuoren omatoimisuus ja itsenäisyys jäävät taka-alalle. Tällöin apu kääntyy itseään vastaan eikä nuoren pärjääminen välttämättä parane. Tämän voi yhdistää näkökulmaan siitä, että maahanmuuttajia voi tukea opinnoissa olemalla oikealla tavalla vaativa. Arvokasta on nuoren oman toimijuuden edistäminen (Crafter & Maunder 2012; du Bois-Reymond 2009; Pohl & Walther 2007).

Omista lähtökohdista ohjaamiseen liittyä, että peruskoulun toimijat opinto-ohjaajaa lukuun ottamatta jäävät ilman tietoa oppilaidensa sijoittumisesta. Perusasteen vaikutusmahdollisuudet loppuvat pitkälti kesään. Eräs haastateltu kuvaa, ettei hän voi olla konkreettinen väliaine siirtymässä, vaikka haluaisi. Nuoresta joutuu päästämään irti, eikä ole oikeuksia tehdä enempää, ja ylemmältä taholta kuulee sanottavan, että roolin rajoittuneisuus kuuluu asiaan. Jotta peruskoulun toimijat voisivat kommunikoida toisen asteen kanssa nuoriin liittyen, olisi tiedon sijoittumisesta oltava heidän mukaansa paremmin saatavilla. Yhteishaun tulokset myös tulevat kesällä, kun nuoret ovat jo lähteneet peruskoulusta. Mikäli peruskoulussa nuoren kanssa työskentelevät yhtäältä tietäisivät, mihin nuori jatkaa, ja toisaalta tietäisivät siitä lukuvuoden ollessa vielä käynnissä, mahdollistuisi nykyistä paremmin tuetumpi siirtymä. Siinä nuoren ei tarvitsisi kannatella vastuuta opiskeluun liittyvien tarpeellisten tietojen siirtymisestä, vaan hänellä olisi tunne siitä, että häntä lähetetään ja vastaanotetaan.

Toinen järjestelmän kehityskohde on asiantuntijoiden mukaan nuorten valinnanteon tukeminen. Opinto-ohjauksessa ei ole välttämättä tarpeeksi aikaa käydä riittävästi läpi toista astetta, sillä muihin sisältöihin menee paljon aikaa. Tietämyksen lisääminen toisesta asteesta voisi olla kattavampi osa koko yläastetta ja alkaa erään haastatellun mukaan jopa kuudennelta luokalta. Oppilaiden kanssa mietittäisiin perusteellisemmin, millaista on opiskella jossain muualla, ja käytäisiin katsomassa oppilaitoksia ajan kanssa. Lisäksi toisen asteen opiskelijat kävisivät kertomassa, millaista missäkin on opiskella: ”mikä siellä on hyvää, mikä vaikeata”. Myös Opetusministeriön (2005, 67) mukaan oppilaan ratkaisujen kypsytymisen kannalta olisi tärkeää luoda jatkovalinnasta pitkäaikainen prosessi.

Valinnantekoa toisen asteen koulutuksesta olisi hyvä saada joustavammaksi. Vaikka järjestelmään kuuluu odotuksia onnistuneesta siirtymästä, ei toiselle asteelle siirtymisessä erään haastatellun sanoin ole todellista nivelvaihetta. Oppilaalla pitäisi olla parempi mahdollisuus syvällisempään päätöksentekoprosessiin, todelliseen tutustumiseen ja miettimiseen. Olisi peruskoulun haastateltujen mukaan nuorelle mielekäästä, jos päätöksen toisen asteen opiskelusta voisi tehdä kokeilun kautta. Toisella asteella olisi esimerkiksi puolen vuoden joustoaika, jonka aikana nuori voisi kokeilla, onko lukio tai tietty ammatillinen ala hänelle oikea. Tämä paikkaisi sitä, jos nuori ei tunne hyvin koulutusjärjestelmää ja eri koulutuksia. Joustavuus voisi näkyä myös niin, että valinta ei olisi sidonnainen ainoastaan keskiarvoon tai alan vaihtaminen olisi helpompaa (ks. Opetusministeriö 2005).

Erään asiantuntijan mukaan valintaa ei välttämättä pitäisikään pystyä tekemään peruskoulun päättöissä. Mutta kun valinta kerran tehdään, siinä pitäisi olla sen verran joustoa, ettei nuorelle joutuisi tilanteeseen, jossa hän on valinnut väärin. Ammatillisen koulutuksen alussa voisi olla kokeilun mahdollisuus, ja vasta sen jälkeen valittaisiin, mitä alaa lähdetään opiskelemaan. Asiantuntijat arvostaisivat valinnan venyvyyttä ja mahdollisuutta tehdä valinta ”rauhallisesti”. Yksilön prosessinomainen siirtymä esitetään tärkeänä myös tutkimuksessa (Pohl & Walther 2007; du Bois-Reymond 2009; Crafter & Maunder 2012; Lee 2014; Teräs, Lasonen & Cools, julkaisematon käsikirjoitus). Eräs haastateltu pohtii, toimisiko Suomessa järjestelmä, jossa ei olisi karsintaa hakuvaiheessa, vaan myöhemmin, mikä voisi lisätä nuorten panostusta opiskeluun toisella asteella.

Mä varmaan ammatilliseen koulutukseen purkaisin, että ei tarvitsisi heti ensimmäisenä vuonna valita, - - vaan hakisit ammatilliselle puolelle kokeilemaan, että - - mikä voisi kiinnostaa. Koska selkeänä vaikeutena on mun mielestä se, että ei pidä pystyäkään tekemään tämän ikäisenä valintaa, mutta että vaikka sen tekisi, niin siirtyminen koulutusten välillä olisi huomattavasti joustavampaa. (opinto-ohjaaja, peruskoulu)

Kolmanneksi siirtymäjärjestelmän yleiseksi haasteeksi nostetaan, että maahanmuuttajanuorten tukitarpeet ovat moninaisia. Tämän nähdään vähitellen vaativan järjestelmän kehittämistä. Esimerkiksi lukioon hakeutuvat maahanmuuttajat ovat niin heterogeeninen joukko, että yhdenlainen lukioon valmistava koulutus ei ole välttämättä tarpeeksi. Lukion rehtori esittääkin kysymyksen, että mitä muita tukimuotoja voisi olla, että ne kattaisivat suuremman joukon nuoria (ks. Antikainen ym. 2015, 75; Tarnanen ym. 2013, 213). Jo maahanmuuttajien määrän lisääntyminen voi johtaa siihen, että nykyiset nivelvaiheen erityisryhmät eivät riitä kaikille, jotka niistä voisivat hyötyä. Esimerkiksi kymppiluokkia on lukion rehtorin mukaan ollut liian vähän, jolloin nuoria on ohjattu valmistaviin koulutuksiin. Ryhmien muodon ja määrän lisäksi voitaisiin pohtia niiden kytkeytymistä tutkintoon johtaviin koulutuksiin (ks. Pirinen 2015a, 231). Nuoria palvelisi hallinnon asiantuntijan mukaan se, että valmistavien koulutusten suoritukset eivät olisi kokonaan erillisiä vaan veisivät osittain jo kohti tutkintoa.

Jos maahanmuuttajanuorten määrä kasvaa, niin nykyinenkään systeemi, että luvu tässä välissä tai maahanmuuttajakymppi, niin mulla on sellainen tunne, että se ei riitä. Kokonaisuutta pitää miettiä vielä uudestaan, miettiä lisää monimuotoisuutta. (rehtori, lukio)

Rajoitteeksi tunnustetaan kuitenkin resurssit (ks. Pirinen 2015a, 233; Kuusela ym. 2008, 10; Tikkanen 2011, 260; Ikonen & Jääskeläinen 2008, 28). Ne näkyvät edellä pohditussa nivelvaihekoulutusten ryhmien toteuttamisessa. Ne näkyvät asiantuntijoiden mukaan myös kou-

lujen henkilökunnan määrässä ja siten oppilaiden ja opiskelijoiden tukemisen mahdollisuuksissa: ”toimitaan niillä resursseilla, mitä saadaan”. Mikäli oppilaitoksessa on paljon maahanmuuttajia, nähdään lisärahoitus tarpeelliseksi, koska myös haasteet ovat tällöin moninaisemat. Jos henkilöresursseja ei ole tarpeeksi, saattavat heikommat opiskelijat, joissa on myös maahanmuuttajia, jäädä vähemmälle tuelle. Aikaresurssit esimerkiksi rajoittavat opinto-ohjaajien henkilökohtaista kontaktia nuoriin, joka kuitenkin olisi hyvin tärkeä. Monet kokevat, että heillä on liikaa opiskelijoita ohjattavana, mistä voi pahimmillaan seurata katveita ohjauksessa. Enemmän resursseja koetaan tarvittavan myös suomi toisena kielenä -opetukseen sekä perusopetuksessa että toiselle asteella. Näin voitaisiin esimerkiksi järjestää useampia opetusryhmiä nuorten oppimistarpeiden ja kehityksen mukaan ja ylipäänsä tarjota kaikille halukkaille S2-opetusta. Resursseja tarvittaisiin myös tulkkipalveluihin, vanhempien henkilökohtaiseen tavoittamiseen ja nivelpalaverihin, jos sellaisia pidettäisiin peruskoulun ja toisen asteen välillä.

Selkeästi se, että opiskelijoita on liikaa. - - En pysty sellaista kovin systemaattista henkilökohtaista ohjausta antamaan, jotenkin pelkään että jää sellaisia ohjaukatveja, että nuorten asiat jää levälleen. Käytännössä niin hyvinkin voi nyt käydä. (opinto-ohjaaja, lukio)

Jos meillä on resurssia, voimme tarjota tukitoimia enemmän, jos on tarve. Entistä enemmän on tarve tukitoimille, mitä enemmän maahanmuuttajat lisääntyvät, se on selvä. - - Pystytään panostamaan esimerkiksi S2-opetukseen. (johtohenkilö, ammatillinen koulutus)

Osa haastatelluista esittää suoraan, että nuorten siirtymisessä hankaluuden tuottaa järjestelmä, ja sen pitäisi muuttua. ”Systemihän sen hankaluuden tuottaa, eivät ihmiset sinänsä ole hankalia.” Peruskoulujärjestelmää pidetään jokseenkin joustamattomana, sillä ohjaus on suppeaa eikä limity muuhun opetukseen. Opetussuunnitelma ohjaa laaja-alaiseen opettamiseen, mutta työ on kiinni ihmisissä: koulut ovat ”itsepäisten asiantuntijoiden rakennelmia, joissa ei synny helposti yhteisiä päätöksiä”. Byrokraattisuus estää liikehdintöjä, ja nuorten on siirtymässä ylitettävä järjestelmän asettamia rajoja päästäkseen eteenpäin. Hyvää tahtoa nähdään järjestelmässä löytyvän, mutta tarve diagnosoida ja asettaa kriteerejä jäykistää toimintaa. Lisäksi suuria kysymyksiä, kuten kielitaitovaatimusten tarkistamista, kohti mennään hitaasti: kehitystä on aistittavissa, mutta kaupunki ja koulu ovat hitaita muuttumaan. Hallinnon asiantuntija kuvaa, että kun ”rajat tulevat vastaan, joutuu rakenteita ravistelemaan monta kertaa päivässä”. Jotta maahanmuuttaja-asioiden kehittämisessä päästään eteenpäin, tarvitaan hyvää myyntitarinaa.

Kaikkea ei ole mahdollisuus saada, kaikki ei tapahdu niin nopeasti kuin toivoisi. Kaupunki instituutiona on hidas, koulu on hidas muuttuja, toimintakulttuurin muutos, tämäntoinen epämuukavuusalueen sietäminen. (asiantuntija, hallinto)

Asiantuntijoilla on eri näkemyksiä vaikutusmahdollisuuksistaan työtä ohjaaviin rakenteisiin. Vaikutusmahdollisuudet koetaan vähäisiksi liittyen opiskelijamäärään, koulun ulkopuolisiin asioihin ja opetushallituksen määräyksiin. Erään haastatellun mukaan rakenteet ovat mitä ovat, eikä niille voi tehdä juuri muuta kuin ottaa kantaa. Useimmat asiantuntijoista näkevät kuitenkin, että heillä on vaikutusmahdollisuuksia. Niitä on etenkin omassa koulussa, jossa voi keskustella, suunnitella ja vaikuttaa toimintatapoihin. Lisäksi nähdään, että koulun toimijoita arvostetaan yhteiskunnassa ja että heillä on sananvaltaa. Eräs asiantuntija haluaa uskoa, että kaikella työllä on vaikutusta, joskus myös makrotasoon.

Kyllä ainakin haluan kuvitella, että voin. En varmaan pystyisi tekemään tätä työtä, jos minulla olisi sellainen olo, että en pysty vaikuttamaan. (opinto-ohjaaja, peruskoulu)

6.3.5 Onnistumiskokemuksia maahanmuuttajanuorten siirtymistä

Pyysin asiantuntijoita nimeämään onnistumiskokemuksia maahanmuuttajanuorten toisen asteen siirtymissä vastapainoksi yleiselle keskustelulle, joka keskittyy siirtymien ongelmiin. Asiantuntijoiden mukaan onnistumisia on paljon, ja he puhuvat niistä ylpeinä. Maahanmuuttajanuoria siirtyy onnistuneesti toiselle asteelle. Heitä on esimerkiksi rohkaistunut hakemaan ja päässyt lukiokoulutukseen. Peruskoulun haastatellun mukaan erääseen korkean keskiarvon lukioon heiltä siirtyy enemmän maahanmuuttajataustaisia kuin kantaväestön nuoria, ja he menestyvät siellä. Myös ammatilliseen koulutukseen on ”tosi paljon onnellisia hyviä, oikein nappiin osuneita” siirtymiä maahanmuuttajien kohdalla. Onnistumisten taustalla nähdään olevan hyviä opettajia, jotka ottavat nuoret hyvin huomioon peruskoulussa tai vastaanottavat heidät hyvin toisella asteella. Lukioon menevien nuorten nähdään lisäksi olevan melko itsenäisiä. Onnistumisen tekijöiksi voidaan nostaa myös aiemmin tuloksissa esitettyjä maahanmuuttajanuorten vahvuuksia, kuten reipas asenne ja kyvykkyys.

Onnistumisia on myös toisella asteella ja sen jälkeen menestymisessä. Onnistumiseksi ammatillisessa koulutuksessa nähdään, kun maahanmuuttajanuoret luottavat koulutukseen, innostuvat, saavat kavereita ja valmistuvat hyvillä arvosanoilla. Lukiossakin on esimerkkejä erinomaisesti pärjäävistä maahanmuuttajaopiskelijoista, jotka menestyvät myös ylioppilaskirjoituksissa. Lukion rehtorin mukaan on kunniatehtävä tehdä maahanmuuttajista ylioppilaita, ja se on koulun tähtihetkiä, olipa nuoren tausta mikä tahansa (ks. Tikkanen 2011, 265). Lisäksi onnistumiskokemuksia on maahanmuuttajaopiskelijoiden työllistymisestä ammatillisen koulutuksen jälkeen ja siirtymisestä yliopistoon lukion jälkeen.

Onhan meillä maahanmuuttajaopiskelijoita, jotka selviävät täällä ihan erinomaisesti, heillä on hyvät valmiudet monellakin tapaa pärjätä lukioissa ja tehdä hyvät ylppäritulokset ja päästä sitten akateemiselle polulle. (rehtori, lukio)

Minusta on hienoa, kun he saavat työpaikkoja. Sitä on ihan oikeasti jatkuvasti, niin ne on onnistumisia. (opinto-ohjaaja, ammatillinen koulutus)

Onnistumisia siis on, mutta niitä pitäisi asiantuntijoiden mukaan tuoda enemmän esiin. Maahanmuuttaja-asiassa puhutaan usein enemmän vaikeuksista kuin menestystarinoista. Siirtymän ongelmia ei pidä vähätellä, mutta negatiivisten ääri-ilmiöiden ei myöskään tulisi antaa hallinta keskustelua. Puhetavan muutos myönteisempään voi hyödyttää kaikkia eteenpäin pyrkiviä maahanmuuttajia. Onnistuneista siirtymistä ja niihin vaikuttaneista tekijöistä voitaisiin myös löytää ratkaisuja pulmallisiin kohtiin ja asenteiden muuttamiseen. Onnistumisia voitaisiin tuoda esiin koko opetussektorilla, jotta ne eivät jää piiloon yksittäisiin kouluihin. Koulut ovat usein ujoja kertomaan onnistumisistaan, ja tällä hetkellä ne näkyvät lähinnä nuorten lähitoimijoille, kuten opettajille ja vanhemmille.

7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI

Tässä luvussa arvioin tutkimukseni luotettavuutta ja tutkimusprosessissa tekemiäni ratkaisuja. Laadullista tutkimusta arvioitaessa keskeistä on tutkijan näkeminen tärkeänä tutkimusvälineenä. Tutkija joutuu jatkuvasti pohtimaan ratkaisujaan tutkimusprosessissa. (Eskola & Suoranta 1998, 209, 211.) Kuten laadullisesta tutkimusta yleensä, myös fenomenografista tutkimusta voidaan arvioida sekä aineiston keruun että analyysin vaiheissa (Uljens 1991, 98). Arvioin myös fenomenografiaa tutkimusmenetelmänä.

Aineistoni muodostui kymmenestä asiantuntijahaastattelusta. Tätä voidaan pitää harkinnanvaraisena näytteenä, jonka tavoitteena on pyrkiä ymmärtämään ilmiötä (Hirsjärvi & Hurme 2008, 59). Aineiston riittävyyden eräänä merkinä pidetään saturaatiota, kylläntymistä: aineistoa on riittävästi, kun uudet tapaukset eivät enää tuota uusia näkökulmia asiaan. Saturaatiota ei kuitenkaan voida pitää täysin luotettavana, sillä se voi johtua myös tutkijan tavasta toimia. Esimerkiksi haastattelut voivat saada rutiinin myötä tietyn muodon, ja tutkija voi alkaa tulkita niitä olemassa olevista näkökulmista. (Alasuutari 2011, 109.) Pidin aineistoani riittävänä, sillä pientäkin joukkoa henkilöitä haastatteleamalla voidaan saada merkittävää tietoa, ja jokainen haastattelu voi sisältää suuren joukon havaintoja (Hirsjärvi & Hurme 2008, 59). Kattavuutta lisäsi se, että haastattelemani asiantuntijat tulivat eri ammattiasemista ja organisaatioista. Toisaalta tämä on ollut myös haaste vertailulle ja päätelmien tekemiselle.

Haastattelumenetelmä mahdollistaa monipuolisen ja syvällisen aineistonkeruun. Haastattelulla on kuitenkin myös haittapuolensa. Haastattelijalta vaaditaan taitoa haastattelutilanteen ohjaamiseen. Haastattelu sisältää myös mahdollisten virheiden lähteitä liittyen esimerkiksi haastattelijan tapaan esittää kysymykset tai haastateltavan taipumukseen esittää sosiaalisesti suotuisia vastauksia. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 35.) Haastattelutilanteissa pyrin olemaan neutraali ja ohjaamaan keskustelua tutkimustehtävän kannalta oleelliseen suuntaan.

Asiantuntijoilla haastateltavina on kaksoisrooli yhtäältä tutkittavan ilmiön asiantuntijana ja toisaalta tutkimuskohteena. Näiden yhteensovittaminen ei ole itsestään selvää. (Alastalo & Åkerman 2010, 373.) Haastatellut puhuivat maahanmuuttajien siirtymistä virka-asemansa edustajina (vrt. Tikkanen 2011, 290). Tämän myötä puhe on voinut olla erityisen harkittua ja henkilökohtaisimmat tai vahvasti suuntautuneet ajatukset ovat voineet jäädä sanomatta.

Se, että haastateltavat saivat puhua omasta asiantuntija-alueestaan, lienee helpottanut vastaamista. Toisaalta joissakin kohtaa ilmiötä on voinut olla vaikeaa hahmottaa oman arkityön ulkopuolelta.

Jotkin haastattelukysymykseni ohjasivat asiantuntijoita kertomaan käsityksistään nimenomaan siirtymien rakenteisiin liittyen, mikä on voinut fenomenografisessa mielessä rajoittaa muunlaisten käsitysten esiin tulemistä. Tutkimusongelma saa kuitenkin ohjata haastattelua, kunhan kysymykset ovat tarpeeksi väljiä (Niikko 2003, 31). Haastatellut olivat myös nähneet haastattelurungon etukäteen, mikä yhtäältä on voinut vaikuttaa esiin tuotuihin näkemyksiin, mutta on toisaalta myös helpottanut haastateltujen orientoitumista aihepiiriin ja tulevaan keskusteluun.

Olen noudattanut tutkimuksen teossa Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2009) laatimia eettisiä periaatteita. Tutkimukseen osallistuminen on ollut vapaaehtoista, ja olen antanut tutkittaville tarvittavan informaation tutkimuksesta. Tutkittavilta on pyydetty kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumiseen. Olen tutkimusprosessissa kohdellut tutkittavia arvostavasti ja tutkimusraportissa pyrkinyt esittämään tutkimustulokset tutkittavia kunnioittavalla tavalla ja mahdollisimman anonyymisti. Olen käsitellyt tutkimusaineistoa huolellisesti ja luottamuksellisesti.

Tutkimusta tehtäessä menetelmä ei saisi ohjata tutkimusta liikaa (Varto 2011, 13–14). Valitsin lähestymistavaksi fenomenografian sen jälkeen, kun tutkimustehtävä ja haastateltavien joukko oli alustavasti määritetty ja olin tutustunut tutkimusmenetelmäkirjallisuuteen. Käsitusten tutkiminen tuntui luontevalta lähestymistavalta. Käsitukseen kohdistaminen antoi painoarvon koulutuksen asiantuntijoiden näkemysten ja kokemusten esiin tuomiselle. Käsitukset pohjaavat kokemukseen (Häkkinen 1996, 12), joten ne antavat relevanttia tietoa. Aineistolähtöinen lähestymistapa mahdollisti vähemmän tunnetun maahanmuuttajien siirtymäilmiön kuvaamisen monipuolisesti niin kuin se haastateltujen käsityksissä ilmeni. Lisäksi fenomenografiassa sovellettava toisen asteen näkökulma soveltui tutkimuskohteeseeni, sillä haastatteluaineiston kautta ei ole mahdollista päästä käsiksi itse ilmiöön (Marton 1988).

Ahonen (1994, 30) erottelee neljä luotettavuuskriteeriä fenomenografiselle tutkimukselle. Kaksi niistä liittyvät aineistoon: koskeeko aineisto tutkijan ja tutkittavan kannalta samaa asiaa, ja onko aineisto relevanttia tutkimuksen kannalta. Pyrin haastattelutilanteessa selkeyteen, jotta puhuisimme asiantuntijoiden kanssa samasta asiasta. Haastatteluteemojen ja haas-

tateltavien valinnalla sekä keskustelun ohjaamisella haastattelutilanteessa pyrin varmistamaan sopivan aineiston saamisen tutkimukseen. Toiset kaksi luotettavuuskriteeriä liittyvät kategorioiden muodostukseen: vastaavatko kategoriat tutkittavien tarkoittamia merkityksiä, ja ovatko kategoriat relevantteja tutkimuksen kannalta (Ahonen 1994, 130). Tarkastelen kategorioiden rakentamista seuraavaksi.

Erään näkemyksen mukaan fenomenografisen analyysin tarkoituksena on kaivaa esiin ilmiötä koskevat käsitykset kielellisen ilmaisun takaa (Häkkinen 1996, 41). En näe tämän kuitenkaan olevan luotettavasti mahdollista, vaan olen tulkinut käsityksiä sellaisena kuin ne on haastattelussa ilmaistu. Kuitenkin tulkinnessa pyrin ymmärtämään, mitä tutkittavat olivat halunneet sanoa, ja jättämään omat esioletukseni sivuun (ks. Niikko 2003, 35). Aineiston ilmaisuja ei tule ylitulkita (Ahonen 1994, 129).

Fenomenografisessa analyysissä käsitysten ryhmittelyn on oltava aineistolähtöistä (Gröhn 1992, 18). Pyrin tähän, ja mielestäni se onnistui etenkin käsitysryhmien kohdalla. Sen sijaan voidaan miettiä, kuinka paljon lukeneisuus ohjasi kategorioiden muotoutumista – kirjallisuuden lähtökohtia on mahdotonta sulkea täysin pois mielestä. Niikko (2003, 48) kysyykin, kuinka paljon fenomenografisen tutkimuksen tulos on tutkittavien ilmauksien eksplikointia ja kuinka paljon siihen vaikuttavat tutkijan näkemykset ja kokemukset.

Analyysiä tehdessäni noudatin Uljensin (1991, 98) neuvoa: tutkija voi testata kategorisointinsa toimivuutta lähtemällä toisesta suunnasta, valmiista kategorioista, ja tarkastelemalla, voiko jokaisen haastatteluotteen laittaa oikeaan kategoriaan. Kategorioiden muodostamisessa vaarana on, että tutkija pakottaa jotkin käsitykset sellaisiin kategorioihin, joihin niissä ei ole tarpeeksi aineksia (Ahonen 1994, 146). Pyrin välttämään tätä vertaamalla luokitteluja myös alkuperäisiin ilmauksiin.

Fenomenografiassa edellytetään käsitysten kontekstin ja asiayhteyden huomioimista (Ahonen 1994, 124), mutta toisaalta käsityksiä ei ensimmäisen vaiheen jälkeen tarvitse tarkastella yksilösidonnaisesti (Marton 1988, 155). Tämä saa miettimään, kuinka hyvin käsitysten konteksti todella pystytään huomioimaan analyysin vaiheiden edetessä. Omassa analyysissäni pyrin tähän säilyttämällä tiedon siitä, kenen asiantuntijan esittämä mikäkin käsitys oli, minkä lisäksi pystyin aina tarvittaessa palaamaan alkuperäisiin lainauksiin.

Empiirisessä analyysissä ei fenomenografiassa ole mahdollista saavuttaa absoluuttista totuutta, sillä sellaista ei ole olemassa. Koska luokat ovat tutkijan konstruktioita, voisi toinen

tutkija päätyä erilaisiin luokkiin. Tavoitteena ovat puolustettavissa olevat tulkinat ja valintojen perustelu. Päättelyn toistettavuutta ei ole kohtuullista vaatia, mutta voidaan kysyä, onko tulokset esitetty kattavasta ja monipuolisesti. Tämä tarkoittaa sen tarkastelemista, ovatko kategoriat löydettävissä alkuperäisestä aineistosta, ja onko tutkijan argumentaatiota mahdollista seurata. (Uljens 1991, 97.) Voidaan siis odottaa, että kun alkuperäinen tutkija on kuvannut löytämänsä käsitykset ja rakentamansa kategoriat, on muiden mahdollista tunnistaa ne aineistosta (Marton 1988, 148). Aineisto-otteiden ja taulukoissa 4–6 esitettyjen jäsenysten avulla olen pyrkinyt läpinäkyvyyteen aineiston analyysissä. Olen pyrkinyt esittämään tutkimuksen kulun, aineiston keruun, analyysin ja tulokset seikkaperäisesti ja perustellusti (Ahonen 1994, 131; Eskola & Suoranta 1998, 213–214).

Koska haastateltavat tulivat eri asemista, ei heidän käsityksiään voinut yksityiskohtaisesti vertailla. Tässä tutkimusasetelmassa se ei kuitenkaan ollut tarkoituksena, vaan eri asemista tulevien henkilöiden käsityksiä yhdistettiin toisiinsa laaja-alaisen kuvan rakentamiseksi siirtymästä. Sen sijaan, että olisin jaotellut tulokset instituutioiden rajojen mukaan, pyrin esittämään asiantuntijoiden esiin tuomia asioita kootusti. Tällä pyrin osoittamaan maahanmuuton tuoman erityisyyden näkymisen monilla tasoilla, ja että samat ilmiöt ovat merkityksellisiä sekä peruskoulun että toisen asteen puolella ja myös hallinnon näkökulmasta. Fenomenografia mahdollistaa myös keskenään ristiriitaisten käsitysten huomioimisen (Niikko 2003), kun kaikki erilaiset käsitykset tuodaan esille sellaisenaan käsitysryhmien variaation kautta. Tämä oli tärkeää toisen asteen siirtymään liittyvän monitahoisuuden kuvaamiseksi.

Fenomenografiassa korostetaan kontekstin merkitystä, minkä pyrin huomioimaan analysoimalla haastateltujen ilmauksia alkuperäisessä puheyhteydessään. Tämä ei kuitenkaan ole sama kuin käsitysten todellinen konteksti (vrt. Gröhn 1992, 27), asiantuntijoiden työ. Voidaankin kyseenalaistaa, miten haastattelutilanteessa esitetyt (ja rakennetut) käsitykset vastaavat haastateltujen todellisia käsityksiä ja miten ne puolestaan vastaavat toimintaa. Nämä ulottuvuudet jäävät kuitenkin tämän tutkielman ulkopuolelle, ja analyysin kohteena oli haastattelutilanteessa kerätty puhe sellaisenaan. Koska haastateltujen puhe kuitenkin perustuu asiantuntemukseen, lähdin siitä, että asiantuntijoiden lausumat käsitykset pitävät useimmilta osin paikkansa.

Mikäli jokin asia nousi esiin useassa haastattelussa, voi asiaa pitää merkityksellisenä. Toisaalta yksittäisetkin näkemykset ovat tärkeitä, sillä asiantuntijoiden voidaan olettaa toimivan niiden perusteella (ks. Ahonen 1994, 117) ja vaikuttavan monen nuoren koulutuspolkujen

muodostumiseen. Yleistämisestä ei ole mielekästä puhua, kun tutkimuksen tarkoituksena on laadullinen näkökulmien laajentaminen. Enemmän voitaisiin puhua suhteuttamisesta – siitä, missä suhteessa tutkimustulosten voidaan olettaa valottavan muitakin kuin ensisijaisesti analysoituja yksittäisiä tapauksia. (Alasuutari 2011, 234, 250.) Haastatellut asiantuntijat ovat työssään paljon tekemisissä maahanmuuttajien kanssa. Vastausten voidaan olettaa soveltuvan vastaaviin siirtymäympäristöihin, mutta ei kuitenkaan välttämättä esimerkiksi sellaisiin koulutuskonteksteihin, joissa maahanmuuttajia on vähemmän. Kun ilmiötä kuvataan tarkasti, sen eri piirteet paljastuvat oikeissa mittasuhteissa (Varto 2011, 21–24). Asiantuntijoiden käsitysten huolellisella kuvaamisella olen pyrkinyt siirtymäilmiön relevanttiin kuvaamiseen. Käsitysten variaatio auttaa ymmärtämään siirtymäilmiön erilaisia piirteitä, sillä se kuvaa sitä, mitä kaikkea asiantuntijoiden mukaan siirtymien kentällä tapahtuu.

8 KOHTI SUJUVAMPIA SIIRTYMIÄ

Tutkielman tarkoituksena oli selvittää, miten koulutuksen asiantuntijat käsittävät maahanmuuttajuuden ja toisen asteen siirtymän luonteen, maahanmuuttajanuorten siirtymävaiheen erityisyyden sekä omat toimintamahdollisuutensa maahanmuuttajanuorten siirtymien tukemiseksi. Asiantuntijoiden erilaisia käsityksiä kuvaamalla olen pyrkinyt ymmärtämään siirtymien moninaista kokonaiskuvaa rakenteellisessa ja hallinnollisessa kontekstissa. Haastattelien yhteensä kymmentä siirtymätyötä tekevää asiantuntijaa peruskoulusta, toisella asteelta sekä opetushallinnosta ja analysoin aineiston fenomenografisesti. Tässä luvussa teen yhteenvedon ja johtopäätökset keskeisimmistä tuloksista teoreettisen viitekehyksen valossa. Muodostan samalla fenomenografisen analyysin lopputuloksen eli kuvauskategorijärjestelmän vertailemalla tuloksia toisiinsa. Lopuksi pohdin tulosten soveltamismahdollisuuksia ja teen ehdotuksia jatkotutkimuksesta.

8.1 Maahanmuuttajat yksilöinä siirtymässä – erityisyys kohtaa rakenteet

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli, miten asiantuntijat käsittävät maahanmuuttajuuden ja toisen asteen siirtymän luonteen. Maahanmuuttajina pidettiin tavanomaiseen tapaan muualta Suomeen muuttaneita henkilöitä. Maahanmuuttaja-nimitys nähtiin ongelmalliseksi, sillä se annetaan usein ulkoa päin, se voi leimata ja sillä voidaan häivyttää yksilölliset erot. Käsitettä ei usein käytetäkään omassa työssä. Asiantuntijoiden näkemyksissä korostui, että maahanmuuttajat ovat siirtymässä yksilöitä, joilla on yksilöllisiä tarpeita. Vieraan taustan, kielen, kulttuurin ja identiteetin nähtiin vaikuttavan koulutukseen konkreettisesti, ja niitä pidettiin oleellisempina kuin yleistä maahanmuuttaja-nimitystä. Kaikki nuoret ovat oppilaita tai opiskelijoita, joilla on oikeus yksilölliseen tukeen. Kansainvälisyyttä pidettiin luonnollisena. Koulun käytännöiksi mainittiin erilaisten taustojen huomioiminen opetusmenetelmissä, kielitietoisuudessa, suomi toisena kielenä -käytännöissä, valmistavasta opetuksesta tulevien mukaan ottamisena sekä avoimena toimintakulttuurina. Kouluissa onkin tasapainoiltava sen välillä, että maahanmuuttajat kuuluvat koulun yhteen suureen opiskelijajoukkoon ja että toisaalta erilaiset yksilölliset taustat vaativat omia toimenpiteitään. Vaikka maahanmuuttajanuorille on tarpeen suunnata erityisiä käytäntöjä, pidettiin maahanmuuttajanuoria usein rikkautena koulun arjessa.

Nuorten siirtymistä perusopetuksesta jatko-opintoihin pyritään lisäämään ja nopeuttamaan (Opetusministeriö 2005). Koulutuspoliittiset tavoitteet sujuvista siirtymistä toistuvat asiantuntijoiden käsityksissä. Siirtymä on onnistunut, kun nuori pääsee opiskelemaan ja myöhemmin saavuttaa koulutuksen päämäärän. Riskeiksi puolestaan näyttäytyivät, jos nuorella on vääriä kuvitelmia hakuvaiheessa, nuori ei pääse oikeaan opiskelupaikkaan, nuoren tuen tarve ei välity opiskelupaikkaan, nuorelle ei synny motivaatiota tai nuori ei tee tarpeeksi töitä toisella asteella. Toisen asteen siirtymän kuvattiin olevan kriittinen ja vaativan itsenäistymistä sekä yksilöllisiä koulutuspolkuja. Nuorilta odotetaan usein yksilöllisiä päätöksiä, ja valinnan tärkeys korostuu (ks. Aaltonen & Lappalainen 2013, 126). Vaikka valinnat tehdään koulutuspoliittisessa kontekstissa, saatetaan ne esittää niin kuin niissä olisi kysymys vain nuoren omista kyvyistä ja kiinnostuksen kohteista (Brunila ym. 2011, 321). Kannustettuna käyttäytymisenä myös universaaliregiimissä (Walther 2006) näyttäytyvä yksilöllisyys voi olla haastavaa nuorelle, jos hänellä on vaikeuksia tehdä ”valistuneita” ja ”oikeita” valintoja.

Toisena tutkimuskysymyksenä oli, miten asiantuntijat käsittävät maahanmuuttajanuorten toisen asteen siirtymävaiheen erityisyyden. Maahanmuuton tuoma erityisyys rakentuu asiantuntijoiden mukaan monista osa-alueista, ja tuen on liityttävä maahanmuuttajuuden sijaan eritellympiin asioihin. Markkasen (2010, 143–144) interventiokäsitteellistystä mukaillen tuloksia voi hahmottaa niin, että on asioita, jotka koskevat kaikkia nuoria ja asioita, jotka ovat maahanmuuttokeskeisiä. On tärkeää erottaa, kummasta puhutaan, ja mitkä asiat muotoilevat juuri maahan tulleiden siirtymiä ja miksi, jotta niihin voidaan löytää kestäviä ratkaisuja.

Maahanmuuttajanuorten siirtymien erityisyys kietoutuu asiantuntijoiden mukaan perusasteella etenkin nuorten osaamisen arviointiin ja yhteishakuvalintoihin, toisella asteella nuorten koulutushistoriaan ja valmiuksiin, ja molemmilla koulutusasteilla kielitaitoon ja perheen sekä muiden sosiaalisten verkostojen tärkeyteen. Nämä siirtymätekijät voivat vaikuttaa joko edistävästi tai estävästi (ks. Teräs, Lasonen & Cools, julkaisematon käsikirjoitus). Maahanmuuttajanuorten eduksi puolestaan nähdään sisukas asenne, joka voi toisinaan kantaa yli haastavan nivelvaiheen.

Maahanmuuttajuuteen liittyvät erityispiirteet tekevät toisen asteen siirtymistä usein vaikeampia ja alttiimpia riskeille. Piirteet muodostuvat haasteellisiksi erityisesti siksi, että ne toimivat tietynlaisessa kontekstissa, suomalaisessa koulutus- ja siirtymäjärjestelmässä (ks. Markkanen 2010, 138). Nykyinen koulutusjärjestelmä on rakennettu aikana, jolloin maahan-

muutto ei ollut vielä merkittävää (Pirinen 2015a). Koulutusjärjestelmä määrittää, miten maahanmuuton tuoma erityisyys realisoituu. Mikäli erityispiirteistä puhutaan nuorten ongelmana, voi näkökulma olla nuoria syyllistävä. Sen sijaan jos piirteistä puhutaan siirtymän riskitekijöinä, avautuu näkökulma ehkä selvemmin järjestelmään ja sen tekijöihin (ks. Räsänen 2005, 103), joihin yhdistymällä maahanmuuttajuuden tuomat piirteet ovat haastavia.

Suomen kielen osaaminen on tärkeää koulutuksessa, mutta etenkin vähän aikaa sitten maahan tulleilla osaaminen on usein heikkoa. Kielitaidon puute näyttäytyi usein esteenä toisen asteen koulutukseen siirtymiselle etenkin ammatillisessa koulutuksessa, jossa käytetään kielikokeita. Lukioon sen sijaan päästään ehkä heikommallakin kielen osaamisella, minkä nähtiin johtavan lisäopiskelun tarpeeseen. Maahanmuuttajanuorten on opiskeltava kieltä usein myös koulutuspaikkojen välillä. Kielen opiskelun merkitys ei välttämättä valkene nuorelle itselleen (ks. Teräs, Lasonen & Cools, julkaisematon käsikirjoitus), joten tärkeyden ilmaiseamisessa ja kielikoulutuksen vaihtoehtojen esittelemisessä tarvitaan ohjausta. Voidaan myös pohtia, onko kielen osaamattomuus itsestäänselvyys, joka liitetään maahanmuuttotautaisiin nuoriin ja joka jättää alleen muunlaiset asiat, kuten oppimisvaikeudet (ks. Arvonen ym. 2010). Yleisestä kielitaitokeskustelusta tulisikin kenties päästä eteenpäin ja tarkastella tarkemmin esimerkiksi sitä, mikä kielitaidon osa-alue siirtymässä korostuu. (Teräs, Lasonen & Cools, julkaisematon käsikirjoitus.)

Maahanmuuttajilla nähtiin toisinaan olevan korostuneesti korkean statusarvon ammattitavoitteita. Korkean statusarvon ammatit voivat asiantuntijoiden mukaan olla suorittuja, sillä ne ovat perinteisiä, hyväpalkkaisia ja selkeän työnkuvan ammatteja. Toisaalta maahanmuuttajien ajatukseen suomalaisesta koulutusjärjestelmästä voi liittyä käsitys, että korkea koulutus on mahdollista kaikille, tai että lukio on käytävä hyvän ammatin saadakseen ja että ammatillinen koulutus tai välivaiheen koulutukset eivät ole hyviä ratkaisuja (ks. Rinne & Tuittu 2011). Tärkeäksi näyttäytyykin maahanmuuttajanuorten ja -vanhempien tietämyksen lisääminen koulutusjärjestelmästä, jolloin eri koulutusvaihtoehtoja hyödynnettäisiin ehkä tarkoituksenmukaisemmin. Tällöin voitaisiin tukea myös niitä perheitä, joissa ”kaikki on epäselvää” eikä nuoren toisen asteen koulutukselle aseteta oikein minkäänlaisia tavoitteita. Koulutusjärjestelmän tuntemusta voisi lisätä esimerkiksi viestinnän muodoilla, jotka tavoitaisivat maahanmuuttajavanhemmat paremmin (Pirinen 2015a). Ratkaisuksi tavoitteiden asettamisen haasteille voidaan esittää myös maahanmuuttajien yhteiskunnallisen aseman parantamista niin, ettei heidän tarvitsisi mahdollisen huonommuuden tunteen takia asettaa itseisarvoisesti lukiotavoitteita.

Kulttuuriset seikat suhteutetaan siirtymistä puhuttaessa suomalaiseen koulutusjärjestelmään, ja suomalaisten asiantuntijoiden silmissä vanhempien toiveet jälkikasvunsa korkeasta ammattiasemasta nähdään usein ylimitoitettuina, mikäli nuoren arvosanat eivät riitä akateemiselle polulle. Koulussa ei välttämättä tiedetä toiveiden takana olevia tekijöitä, kuten että esimerkiksi iranilaisessa kulttuurissa ”vanhemmuus mitataan osittain sillä, onko poika lääkäri, lakimies tai insinööri” (HS 1.8.2015). Lisäksi akateemiset tavoitteet voivat liittyä esimerkiksi siihen, että yleisellä koulutuksella on helpompi työllistyä myös ulkomailla (Jonsson & Rudophi 2011). Kun kulttuuriset syyt jäävät tietämättömiin, voi siirtymätyössä näkyä risti-riitoja (Korhonen & Puukari 2013; Räsänen 2005). Tästäkin syystä koulun yhteyden kotiin tulisi olla toimiva, minkä myös asiantuntijat tuovat esiin.

Nuorten koulutustavoitteiden nähdään kohtaavan realiteettivaatimukset suhteessa kielitaitoon ja koulumenestykseen. Korkeat tavoitteet nimetään useissa kohtaa ”epärealistisiksi”. Kuitenkin voidaan kyseenalaistaa, millä perusteella tavoitteiden realistisuus arvioidaan. Yhtenä perustana ovat toisen asteen kielitaitoedellytykset, ja osa haastatelluista tuokin esiin, että olisi hyvä, jos nuoret saisivat joustavammin edetä koulupoluilla ilman jäykkää vaatimuksia suomen kielen taidosta. Toisena kynnyskysymyksenä näyttäytyi toisella asteella tarvittava osaaminen peruskoulun arvosanojen muodossa. Tässä on ongelmansa, mikäli maahanmuuttajan osaamista ei arvioida todenmukaisesti, vaan esimerkiksi kehittyvä kielitaito peittää alleen todellisen osaamisen. Epärealistisuus voi pitää paikkansa suhteessa koulun todentamaan osaamiseen (ks. Karppinen 2007), mutta ei välttämättä nuoren näkymättömissä oleviin kykyihin. Voidaan myös kysyä, tuleeko osaamisen olla tiettyssä, suomalaiseen koulutusjärjestelmään sopivassa muodossa tullakseen tunnustetuksi. Maahanmuuttajan aiempi osaaminen voi näyttää tarpeettomalta (Räsänen 2005, 98).

Korkeat tavoitteet voivat näyttäytyä ylimitoitettuna myös suhteessa näkemykseen siitä, mikä on maahanmuuttajille mahdollista. Nuorille asetetaan tiettyjä olemisen tapoja ja tietynlaiset pyrkimykset sallitaan (Lee 2014; Wyn 2009; Tomperi ym. 2005). Nuorten pyrkimyksillä on järjestelmässä tietty legitimeetti, ja on mahdollisuuksia, joita he voivat normaalisti odottaa (Walther 2006, 135–136). Kysymys kuuluu, sallitaanko maahanmuuttajanuorten korkeat pyrkimykset, ja millaisiksi nähdään heille tarjolla olevat mahdollisuudet koulutuspoluilla ja yhteiskunnassa. Universaalissa siirtymäregiimissä yksilön pyrkimykset sallitaan yleensä muita regiimejä laajemmin. Mutta vaikka puhutaan tasa-arvoisten mahdollisuuksien periaatteista, ei markkinayhteiskunnassa kaikille välttämättä riitä tunnustettuja sosiaalisia asemia,

jolloin joidenkin pyrkimyksiä on ”rauhoitettava” (Walther 2006, 122). Kulttuurisesti heikoimmassa lähtöasemassa olevat, maahanmuuttajat, voidaan nähdä kilpailussa menestymättöminä ja siten yhteiskunnan häviöinä (Antikainen ym. 2006, 66; Kivirauma 2001, 74). Tämän näkökulman valossa näkemykset maahanmuuttajanuorten korkeista tavoitteista epärealistisina voidaan tulkita (tiedostamattomiksi) pyrkimyksiksi rauhoitella heitä ja madaltaa heidän tavoitteitaan.

Nivelvaiheen erilaiset välimuotokoulutukset, kuten valmistavat koulutukset, ovat maahanmuuttajille ilmeinen piirre siirtymässä (Antikainen ym. 2015; Järvinen & Jahnukainen 2008). Nivelvaiheen koulutuksia pidetään joillekin erittäin hyvinä valmiuksien kartuttamisen välineinä (ks. Karppinen 2007), mutta maahanmuuttajille niiden merkitys voi olla tuntematon. Kun joissain tilanteissa maahanmuuttajanuori haluaisi jatkaa suoraan toiselle asteelle, mutta hänen valmiuksiensa ei katsota riittävän siihen, voidaan nivelvaihekoulutukseen ohjaamista pitää interventiona (Lee 2014). Nuori perheineen ei välttämättä ymmärrä intervention eli välivuosikoulutuksen etua, sitä, että kyseinen vaihtoehto ei suljakaan pois jatkomahdollisuuksia, vaan vuoden jälkeen on mahdollista palata muiden kulkemalle polulle – hyvässä tapauksessa paremmin valmiuksin kuin ennen (vrt. universaaliregiimi, Walther 2006). Olisi kuitenkin tärkeää, että järjestelmää tuntemattomille selitetään, mistä on kyse. Yksilön tulkinta intervention luonteesta nimittäin vaikuttaa tämän suhtautumiseen järjestelmään (Lee 2014). Mikäli hyvinvointivaltion tukeva toimenpide tulkitaan mahdollisuutena, johtaa se todennäköisemmin inkluusioon. Jos interventioon puolestaan suhtaudutaan rangaistuksena, voi se aiheuttaa vieraantumisen tunteen. (Lee 2014, 723–724.)

Asiantuntijat pitivät välimuotokoulutuksia toisinaan osallistujilleen haastavina löytää, ymmärtää ja hyödyntää, sillä ne ovat osin järjestäytymättömiä, ei-tunnustettuja ja tiukasti rajattuja. Siirtymäpolitiikat ovat usein suunnattu vakioiduille, ”normaaleille” siirtymille (Walther 2006, 122). Vaikka muutoin suomalaista järjestelmää kuvaakin palveluiden kattavuus, leimaa maahanmuuttajien nivelvaihekoulutuksia pysymättömyys ja tunnustamattomuus. Ratkaisut ovat väliaikaisia ja niitä kehitetään sitä mukaa kun ongelmia tulee eteen. Maahanmuuttajat ovat siirtymäjärjestelmän tulokkaita, joiden tarpeista ei ole muodostettu kokonaiskuvaa, mikä voi ilmetä esimerkiksi valmistavien koulutuksien väärinä kohdejoukkoina. Välimuotokoulutusten hajanaisuuden voi nähdä merkinä siitä, että oletusarvona ovat valtavirran koulutuspolut, joiden oletetaan sopivan kaikille (Räsänen 2005). Näin ei kuitenkaan ole,

ja mielekkäämpää voisikin olla ”epätyypillisen” tunnistaminen joillekin tyyppilliseksi. Ottamalla maahanmuuttajille sopivat, valmiuksia parantavat nivelvaiheen koulutukset tiiviimäksi ja selkeämmäksi osaksi järjestelmää voitaisiin vähentää niiden leimaavaa luonnetta.

Tavoitteena koulutuspolitiikassa pidetään, että maahanmuuttajat siirtyvät toisen asteen koulutukseen samassa suhteessa kuin kantaväestö (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 12). Maahanmuuttajat eivät kuitenkaan edusta tyyppillistä valtaväestöä, vaan ryhmän koostumus eroaa suomalaistaustaisista. Jos maahanmuuttajanuoren vanhemmat eivät esimerkiksi ole pystyneet työllistymään Suomessa, alentaa se vanhempien sosioekonomista asemaa ja siten nuoren luokka-asemaa, jolloin hänellä ei välttämättä ole samanlaisia mahdollisuuksia valita akateemista polkua kuin muilla nuorilla (Heath ym. 2008; Teräs & Kilpi-Jakonen 2013). Lisäksi kielelliset, kulttuuriset ja muut henkilön ominaisuudet usein eroavat suomalaistaustaisista. Ehkä merkittävimmällä tavalla maahanmuuttajien siirtymien erityisyyteen liittyy se, jos nuori ei ole käynyt koko suomalaista peruskoulua, joka tukisi erilaisia toisella asteella tarvittavia valmiuksia. PISA 2012 -tutkimuksen perusteella osalla maahanmuuttajista on peruskoulun päättyessä heikot osaamisen valmiudet (Harju-Luukkainen ym. 2014). Erääksi menestyksen indikaattoriksi niin ammatillisessa kuin lukiokoulutuksessakin kuitenkin nimitetään juuri peruskoulumenestys ja kouluhistoria. Järjestelmään kuuluu olettamus, että peruskoulu on käyty ja valmiudet, kuten arjessa selviytyminen, perusosaaminen toisella asteella keskeisissä oppiaineissa sekä suomen kielen taito, ovat sen mukaiset. Kysymykseksi näyttää muotoutuvan, miten nämä toisen asteen siirtymän onnistumisen edellytykset voitaisiin saavuttaa.

8.2 Järjestelmän kehittäminen siirtymien edistämiseksi

Instituutioilla on siirtymässä tärkeä rooli yksilöiden aseman muotoilemisessa edulliseen tai epäedulliseen suuntaan (Lee 2014; Furlong 2013; Heinz 2009). Suomalaisen siirtymäjärjestelmän vahvuuksiksi nimettiin, että yhteishaku kohtelee kaikkia hakijoita samalla tavalla, ohjausta on saatavilla paljon ja yleensä kaikille löydetään jokin paikka. Suomen voidaankin nähdä edustavan universaaliala siirtymäjärjestelmää, mikä antaa hyvät lähtökohdat maahanmuuttajien koulutuspoluille, sillä koulutusmahdollisuuksien nähdään kuuluvan kaikille. Institutionalisoitu ohjaus tukee siirtymiä, ja jos nuori on vaarassa pudota järjestelmästä, hänet otetaan huolehtivaan otteeseen. (Walther 2006; Rinne & Järvinen 2011; Jackson ym. 2012.)

Monesti tuodaankin esille, että maahanmuuttajat huomioidaan järjestelmässä hyvin. Maahanmuuttajille on valmistavia koulutuksia ja laadukasta kielikoulutusta, minkä lisäksi heidät huomioidaan kouluasteilla kielen ja muun tuen osalta. Näitä palveluita ja niiden toimivuutta harvoin kyseenalaistetaan. Koska kuitenkin moni maahanmuuttaja on tilastoissa ulkopuolella (Myrskylä 2011), ei jokin koulutussysteemissä vastaa heidän tarpeisiinsa. Esimerkiksi se, että koulutuspolku eriytyy mahdollisimman myöhään, ei suojaa koulupudokkuudelta (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013; Kilpi 2010a) maahanmuuttajia, mikäli peruskouluun saavutaan myöhäisessä vaiheessa. Myös tulokseni osoittavat, että palveluissa on heikot kohtansa, jotka voivat tuottaa maahanmuuttajille vaikeuksia. Seuraavaksi pohdin asiantuntijoiden esiin nostamia siirtymäjärjestelmän kehityskohteita: ohjausta voitaisiin tehdä koordinoitummin ja syvemmän yhteistyön kautta, nuorten valinnantekoa voitaisiin tukea enemmän ja järjestelmä voisi vastata paremmin nuorten lisääntyvään monimuotoisuuteen. Näihin kietoutuvat osaltaan myös vastaukset kolmanteen tutkimuskysymykseen eli asiantuntijoiden toimintamahdollisuuksiin maahanmuuttajanuorten siirtymien tukemiseksi.

Haastatellut olivat kiinnostuneita nuorten siirtymän onnistumisesta ja halusivat tukea maahanmuuttajanuoret koulutukseen ja yhteiskuntaan. Keinoiksi tukea siirtymän tavoitteita mainittiin valinnoissa neuvominen ja toimivan hakusuunnitelman tukeminen, toiseen asteeseen tutustuminen, siirtymäketjun onnistumisen tukeminen sekä toisella asteella tutustuttaminen, ryhmäyttäminen ja toimiva opetus. Lisäksi tärkeänä pidettiin henkilökohtaista kontaktia nuoreen ja nuoren puolella olemista sekä sitä, että käytännöt ja palvelut ovat kunnossa. Asiantuntijat kokivat mahdollisuutensa siirtymien tukemiseen pääosin hyviksi, mutta mahdollisuuksia paitsi ohjaavat ja tukevat myös rajaavat seuraavat asiat: resurssit, linjaukset, rakenteelliset käytännöt, organisaatioiden toimintakulttuuri, työyhteisö, työnkuva sekä ohjattavien toiminta.

Universaalissa siirtymäjärjestelmässä informaatiota ja ohjausta on saatavilla runsaasti, mutta Waltherin (2006, 131) mukaan se on sidoksissa yksittäisiin neuvonantajiin. Ohjauksesta ei siis välttämättä ole kokonaiskoordinaatiota ja -käsitystä. Asiantuntijat toivatkin esiin, että järjestelmän eri tahot ohjaavat siirtymiä usein omista lähtökohdistaan käsin. Koko ikäluokka on hallitusti koossa viimeisen kerran peruskoulun päättövaiheessa, minkä jälkeen tieto hajaantuu ja omiutuu (Vehviläinen 2006, 32–33). Peruskoulussa ja toisella asteella tehdään mitä voidaan, mutta nivelvaiheen aukko instituutioiden välillä heikentää nuoren tuen jatkuvuutta. Kun yhteishaun tulokset tulevat, peruskoulu on jo päästämässä nuorista irti, mutta toinen aste ei ole vielä heti ottamassa heistä kiinni. Peruskoulun toimijoilla ei yleensä ole

laajasti tietoa oppilaidensa sijoittumisesta, mikä rajaa vaikutusmahdollisuuksia. Tiedonsiirtokäytännöt koetaan puutteellisiksi (ks. Antikainen ym. 2015). Tällä hetkellä vain toisella asteella on mahdollisuus ottaa yhteyttä lähettävään tahoon ja tuoda esiin tarve opiskelijoidensa tuen tarpeista keskustelemisesta. Tätä ei kuitenkaan vaikuta tapahtuvan paljon, sillä välttämättä siihen ei ole resursseja, siihen ei kannusteta tai sitä ei pidetä tarpeellisena, sillä opiskelijat toisella asteella ”nyt meidän vastuulla”. Toisaalta toisella asteella tuodaan esiin, että yhteys opiskelijoihin saadaan pääosin vasta syksyllä opintojen alkaessa. Voidaan miettiä, olisiko aiemmasta kontaktista hyötyä opiskelijasuhteen rakentamisessa etenkin maahanmuuttajien kohdalla, kun tahti opinnoissa syksystä eteenpäin on nopea.

Yhteistyötä maahanmuuttajanuoriin liittyen tehdään koulun sisällä, mutta ei siis niinkään instituutioiden välillä – siirtymässä ei aina toteudu ajatus ”yhteisistä lapsista ja nuorista”. Eri osapuolet pitivät omaa rooliaan siirtymän tukemisessa tärkeänä, eikä vastuuta pyritty vierittämään toisten tahojen harteille. Voidaan kenties ajatella, että oma rooli nähdään liiankin tärkeänä, jolloin vastuun suurempi jakaminen ja instituutioiden toisiaan läheneminen eivät houkuttele (ks. Vehviläinen 2006). Yhteistyöstä olisi kuitenkin hyötyä (Nykänen 2013; Valtonen & Korhonen 2013; Karjalainen & Kasurinen 2006). Yhteistyön muotoutumattomuus voi näkyä etenkin maahanmuuttaja-asiassa siksi, koska se on melko uusi. Tärkeinä pidetyt oppilaiden tutustumiskäynnit voisivat toimia instituutioiden rajojen hälventäjinä. Peruskouluista vieminen entistä monipuolisemmin toiselle asteelle ja toisen asteen edustajien tuominen peruskouluun lisäisi toimijoiden vuorovaikutusta ja vähentäisi siirtymän katkoksia ja raja-aitoja. Monihallinnollista, rajapinnoilla liikkuvaa yhteistyötä kehitettäessä tavoitteena on toimijoiden kohtaaminen tasavertaisista lähtökohdista, dialogisuus, moniäänisyys ja erilaisuuden sietäminen (Nykänen 2013, 147–149). Tulisi päästä toimintamalliin, jossa yhtäältä luodaan yhtenäisyyttä, mutta toisaalta turvataan kunkin palveluntarjoajan ominaiset ja tärkeät tavoitteet (Vehviläinen 2006, 32–33).

Tuloksista välittyy asiantuntijoiden pitkä siirtymäkäsitys: siirtymä alkaa 9. luokan keväällä ja jatkuu toisen asteen syksyyn, jopa toisen asteen loppuun (ks. Opetusministeriö 2005). Alkaa myös hahmottua, että pelkkä lyhyen nivelvaiheen ohjaus, kuten opinto-ohjaajien työskentely 9. luokalla ja toisen asteen vastaanotto syksyllä ei riitä. Mikäli maahanmuuttajanuori ei esimerkiksi kielitaitotason vuoksi saa riittävän hyviä arvosanoja, ei tuosta ohjauksesta ole apua, sillä hän ei yksinkertaisesti pääse tiettyihin jatkopaikkoihin. Siirtymä pohjaakin yhdeksättä luokkaa kauemmas, jopa koko kouluhistoriaan. Nivelvaiheohjaus on myöhemmän,

kevyemmän tason ohjausta, josta on hyötyä muun muassa arvosanojen ollessa oikeudenmukaiset. Vaikka nivelvaiheohjauksessakin on kriittiset vaiheensa, kantaa se pidemmälle, kun yksilön siirtymäprosessia on tuettu pitkällä aikavälillä (ks. Pohl & Walther 2007; Crafter & Maunder 2012; Lee 2014; Teräs, Lasonen & Cools, julkaisematon käsikirjoitus). Siirtymän pitkän aikavälin tukemiseen viittaavia asioita voi tulkita myös asiantuntijoiden integraatioon liittyvissä käsityksissä, joiden voi nähdä myös laajoina siirtymää tukevinä tekijöinä. Koulukulttuuriin johdattaminen, yhteistyö kodin kanssa, palveluiden tarjoaminen, kielen opettaminen, elämäntaitojen antaminen sekä myönteisellä ja tasa-arvoisella tavalla toimiminen ovat tärkeitä koulun tehtäviä maahanmuuttajanuoren elämänuran hyväksi.

Toisen asteen koulutuksen valinnanteossa näyttää kytkeytyvän kaksi ulottuvuutta: nuorella ei välttämättä ole tarpeeksi tuntemusta toisesta asteesta ja valinnantekoprosessi on jäykkä. Yhdessä nämä heikentävät sen todennäköisyyttä, että nuori saa opiskella itselleen oikeassa paikassa. Hyväksi asiaksi asiantuntijat näkivät, jos nuori pääsee mielekkääseen opiskelupaikkaan, jossa hän viihtyy ja jossa opinnot sujuvat, vaikei nivelvaiheen polku olisikaan suora. Pitkällä aikavälillä parempi onkin kokonaisvaltaisesti onnistunut siirtymä, ei vain se, että nuori menee jonnekin (vrt. universaaliregiimi Walther 2006). Maahanmuuttajien tietämys suomalaisesta toisesta asteesta voi kuitenkin asiantuntijoiden mukaan jäädä heikoksi, jos koulutusjärjestelmään ei pääse tutustumaan syvällisesti tietopuolisesti ja tutustumiskäynnit toiselle asteelle ovat lyhyitä. Jäykkä valintaprosessi näkyy muun muassa siinä, että päätös opiskelupaikasta on melko lailla lopullinen eikä koulutuspaikkaa ole helppo vaihtaa, mikäli se ei tunnukaan oikealta. Yksilötason siirtymien mahdollinen katkonaisuus ja pitkittyminen ovat jännitteisessä suhteessa makrotason tavoitteisiin sujuvista siirtymistä. Samalla kun yksilö yrittää ratkaista koulutusvalinnan ja omien elämäntavoitteiden ja elämäntilanteen välistä pulmaa, edellytetään järjestelmässä usein ripeää päätöksentekoa. (Teräs, Lasonen & Cools, julkaisematon käsikirjoitus; Kouvo ym. 2011, 9; du Bois-Reymond 2009, 33.) Olisi hyvä, jos päätös toisen asteen opiskelusta voisi olla joustava ja sisältää kokeilua. Yhtäältä jos maahanmuuttajien tuntemus koulutusvaihtoehdoista olisi parempi, olisi heidän helpompaa tehdä osuva valinta. Toisaalta jos opiskelupaikkaprosessi olisi joustavampi, ei haittaisi, vaikka valinta ei osuisi heti kohdalleen.

Asiantuntijat näkivät, että siirtymien tukemista rajoittaa se, että siirtymässä ei tällä hetkellä ole todellista nivelvaihetta. Esimerkiksi ohjauksen lähteminen omista lähtökohdista ja se, että monimuotoiselle maahanmuuttajajoukolle ei aina ole paikkaa toisella asteella, kuvaavat

siirtymärakenteiden puutteita. Oppilaalla pitäisi olla tunne siitä, että häntä lähetetään ja vastaanotetaan. Sen sijaan, että nuoret ”siirtyvät tuurilla”, toivottiin nivelvaiheeseen vahvaa, toimivaa rakennetta. Toisaalta liian jäykät, epämielekkäät rakenteet eivät ole hyvästä. ”Lajitteluun” perustuvien kriteerien kuten maassaolovuosien ja kielitaitotasojen sijaan olisi parempi, jos nuoret saisivat siirtyä koulutuspoluilla eteenpäin mahdollisimman jouhevasti.

Nopea etenemisen kanssa ristiriidassa on kuitenkin kysymys toisella asteella pärjäämisestä. Mikäli maahanmuuttajanuori ei opintotaustansa, suomen kielen osaamisensa tai muiden valmiuksiensa puolesta pärjää nykyisenlaisissa toisen asteen instituutioissa, ei niihin siirtymisen mahdollisimman nopeasti liene mielekästä. Esimerkiksi toisen asteen kielitaitoa ja kielen oppimisen valmiuksia mittaavat kokeet ovat perusteltuja niin kauan kuin suomen kieli painottuu opiskelussa. Maahanmuuttotausta saatetaan koulutusjärjestelmässä nähdä ratkaisu-ongelmana. Esimerkiksi valmistavissa koulutuksissa lähdetään yleensä liikkeelle toisen asteen koulutuksen vaatimuksista, johon tulokkaat kielitaitoineen ja käytöksineen koitetaan muotoilla. Vaihtoehtoina voidaan kenties esittää, että maahanmuuttajanuorten on joko kehitettävä valmiuksiaan olemassa olevaan koulutusjärjestelmään sopiviksi, tai järjestelmässämme on pohdittava, mikä onkaan se muoto, jolla yhä moninaistuvampaa opiskelijajoukkoa voidaan parhaiten opettaa.

Monissa yhteyksissä välittyi, että maahanmuuttajanuoret eivät ole erillinen siirtyjäryhmä, vaan liikkuvat osittain samassa järjestelmässä kuin muutkin nuoret (ks. Kyntölä 2011, 77; Teräs, Lasonen & Cools, julkaisematon käsikirjoitus). Rakenteita ja yhteiskunnan marginaalissa olevien yksilöiden kokemuksia ymmärtämällä voidaan löytää keinoja suunnitella instituutioita, jotka palvelevat paremmin kaikkia ja ovat siten sosiaalisesti oikeudenmukaisempia (Lee 2014, 707). Voidaankin miettiä, voitaisiinko koulutuksen käytäntöihin tehdä muutoksia, kuten kansainvälinen ulottuvuus ja monipuoliset opetusmenetelmät, joista kaikki hyötyisivät. Niiden avulla voitaisiin tukea maahanmuuttajia myös ilman erillisiä koulutusmuotoja, joissa muualta tulleiden erilaisuus pyrittäisiin häivyttämään. Maahanmuuttajia tukisi näin yleisen järjestelmän kehittäminen – ja toisin ilmaistuna: myös muut nuoret hyötyisivät maahanmuuttajia tukevien käytäntöjen edistämisestä.

Normatiiviset instituutiot eivät välttämättä tarjoa samaa tukea vähemmistöille kuuluville kuin valtaväestön nuorille (Lee 2014; Räsänen 2005). Maahanmuuttajien toisen asteen siirtymää leimaa se, että he kohtaavat yhtäältä nivelvaiheen ohjauksen yleisen hajaantumisen,

toisaalta maahanmuuttajien erityistarpeiden huomioimisen jonkinasteisen epäjohtonmukaisuuden ja epäsäännöllisyyden. Ongelmia ratkotaan asiantuntijoiden mukaan usein ruohonjuuritasolla sitä mukaa, kun niitä tulee eteen. Suunniteltaessa politiikkoja ja ohjelmia, jotka kohdentuvat ongelmiin siirtymässä, pitäisikin huomioida rakenteet, jotka vaikuttavat pitkällä aikavälillä nuorten asemaan (Lee 2014). Maahanmuuttajataustaisten nuorten koulupoluilla menestyminen tuskin nousee kantaväestön tasolle automaattisesti sukupolvien kuluessa (Kyntölä 2011, 78). Maahanmuuttajien koulutus tarvitseekin niin kuntien kuin valtiovallan tukitoimia sekä systemaattista ja ennakoivaa toiminnan kehittämistä, jotta koulutuspolut tulevat sujuvammiksi ja maahanmuuttajat etenevät niissä paremmin (Pirinen 2015a, 231–233; Kuusela ym. 2008, 3). Tasapuolisten mahdollisuuksien edistämiseksi ja oikeidenmukaisuuden vahvistamiseksi (Tomperi ym. 2005) maahanmuuttajien tarpeiden monimuotoisuus tulee huomioida johdonmukaisemmin siirtymäkäytänteissä. Onnistunut siirtymä mahdollistaa osaltaan tasa-arvon toteutumisen.

8.3 Tulosten soveltaminen ja jatkotutkimusehdotukset

Tutkielmani tulokset vahvistavat aikaisemmassa tutkimuksessa havaittujen maahanmuuttajataustaisten nuorten siirtymään liittyvien yksilöllisten, ohjauksellisten ja rakenteellisten tekijöiden merkitystä. Aineiston tarkalla kuvauksella ja kirjallisuuteen yhdistämisellä olen pyrkinyt tuomaan esille sitä, miten nämä erilaiset tekijät kietoutuvat rakenteisiin ja muotoutuvat toisen asteen siirtymässä haasteiksi. Siirtymä on ennen kaikkea institutionaalinen, ja saadakseen toisen asteen opiskelupaikan on toimittava järjestelmän ehtojen mukaan. Tulokset vahvistavat sitä aikaisemminkin esitettyä väittämää, että koulutusjärjestelmässä maahanmuuttajat eivät vielä monimuotoisine tarpeineen ole kiinteä osa järjestelmää.

Tutkimustuloksia voidaan soveltaa kehitettäessä maahanmuuttajataustaisten nuorten koulupolkujen pulmallisia kohtia ja siirtymäjärjestelmää. Eräs mahdollisuus on tuoda yhteiseen dialogiin siirtymän eri tahojen näkemyksiä, joita olen tutkielmassani jo keskusteluttanut. Kehittämistyössä pitäisi löytää kompromissi yhteisen nivelvaihteen sekä kunkin palveluntarjoajan omien tavoitteiden kesken (Vehviläinen 2006). Kehittämistyössä on huomioitava myös asiantuntijoiden työtä rajoittavat ja ohjaavat tekijät, sillä ilman reunaehtojen huomioimista ei toimintaa voida kestävästi edistää. Kehittämistyön loppuvaiheessa tarvitaan legitimaatioprosessi asian viemisessä poliittiseen päätöksentekoon. (Vehviläinen 2006.)

Tuloksista saa pohjaa myös erilaisille jatkotutkimusaiheille. Vanhemmat ja perhe vaikuttavat maahanmuuttajanuorilla kenties suomalaistaustaisia enemmän siirtymävaiheessa. Lisäksi vanhempien näkemyksiä pidettiin koulutuksen näkökulmasta joskus ongelmallisina, ja yhteyden saaminen kotiin nähtiin vaikeaksi. Vanhempien merkityksen tunnistaminen ja ottaminen siirtymässä tarkastelun kohteeksi voisi tuoda tärkeää tietoa ohjaamistyöhön. Lisäksi tutkimuksen kautta voitaisiin kartoittaa menetelmiä, joilla vanhempien osallistumismahdollisuuksia kodin ja koulun välisessä yhteistyössä tuettaisiin.

Asiantuntijat kuvasivat myös onnistumiskokemuksia. Onnistumisten esiin tuomisella pyrin omalta osaltani vaikuttamaan keskusteluun, joka keskittyy usein ongelmiin ja niiden ratkaisuun. Myönteiset odotukset voivat luoda kannustavaa ilmapiiriä maahanmuuttajanuorten siirtymille. Lisäksi onnistumisien kautta voidaan löytää välineitä siirtymien tukemiseen. Ottamalla tutkimuskohteeksi onnistuneet siirtymät ja niiden peilaamisen toteutuneeseen koulupolkuun voitaisiin selvittää siirtymän tärkeitä kohtia ja toimivia ratkaisuja.

Jotkin rakenteista tulevat esiin vain nuorten kautta. Maahanmuuttajia lukiossa on tutkittu melko vähän, ja erään erityisen tuoreen tutkimuskohteen tarjoaisi hiljattain alkanut lukioon valmistava koulutus. Pitkittäistutkimuksen näkökulman siirtymään tulee tuomaan maahanmuuttajia koulupoluillaan seuraava Transit-hanke (2015). Toisen asteen koulutuksen läpäisyyn ja keskeyttämiseen liittyen tehdään paljon tutkimusta, ja prosessimaisen siirtymänäkökulman yhdistäminen keskeyttämisen tematiikkaan voisi olla hedelmällistä. Koska sosiaaliset viiteryhmät ovat nuorille tärkeitä, ja virallisen järjestelmän lisäksi myös suomalaisnuorilla on paljon kulttuurista tietoa koulutusjärjestelmästä, voisi innovatiivista olla maahanmuuttajien ja täällä kasvaneiden runsaampien kohtaamisten tukeminen ja tiedon siirtymisen tutkiminen näissä kohtaamisissa.

Tutkimuksessa tulisi kuunnella ja ymmärtää monikulttuuristuvaa nuorta sukupolvea. Tutkimus voi avata lukkiutuneita kategorioita ja samalla esittää yhteiskunnallista vastapuhetta. Tällöin nuoruutta ei ajatella vain uhkien tai uhrien kautta eikä toimenpiteiden kohteena. (Suurpää & Souto 2014, 45.) Maahanmuuttajanuoret ovatkin ennen kaikkea aktiivisten toimijoiden joukko. Eräänä tutkimusaiheena olisi lähestyä Suomeen eri elämänvaiheissa tulleita nuoria maahanmuuttajia ja selvittää esimerkiksi, kuinka heidän päätöksensä toisen asteen opiskelusta rakentuu, ja näin tulkita heidän toimijuutensa mahdollisuuksia siirtymäjärjestelmän muotoilemissa puitteissa.

LÄHTEET

- Aaltonen, S. & Lappalainen, S. 2013. Samalla viivalla? Koulutuspolulta poikenneiden nuorten resurssit ja toisen asteen koulutus. Teoksessa K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma ja A. Teittinen (toim.) Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot. Helsinki: Gaudeamus, 110–127.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 113–160.
- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Tampere: Vastapaino.
- Aittola, T. 2012. Prologi. Kasvatossosiologiat oman aikakautensa kuvaajina. Teoksessa T. Aittola (toim.) Kasvatossosiologian suunnannäyttäjiä. Helsinki: Gaudeamus, 7–25.
- Alastalo, M. & Åkerman, M. 2010. Asiantuntijahaastattelun analyysi. Faktojen jäljillä. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 372–392.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Neljäs, uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Alitolppa-Niitamo, A. 2003. Liminaalista jäsenyyteen? Somalinkielisten nuorten siirtymien haasteita. Teoksessa P. Harinen (toim.) Kamppailuja jäsenyyksistä. Etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 17–32.
- Alitolppa-Niitamo, A. 2004. The Icebreakers. Somali-speaking Youth in Metropolitan Helsinki with a Focus on the Context of Formal Education. Helsinki: Väestöliitto, Väestötutkimuslaitos.
- Alitolppa-Niitamo, A. 2010. Perheen akkulturaatio ja sukupolvien väliset suhteet. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) Maahanmuutto ja sukupolvet. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 106. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 45–64.
- Anderzén, J. 2011. Maahanmuuttajakoulutus vapaan sivistystyön oppilaitoksissa 2010. Raportit ja selvitykset 2011:14. Helsinki: Opetushallitus.

- Ansala, L., Hämäläinen, U. & Sarvimäki, M. 2014. Integroitumista vai eriytymistä? Maahanmuuttajalapsen ja -nuoren Suomessa. Työpapereita 56/2014. Helsinki: Kelan tutkimusosasto.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2006. Kasvatustieteologia. 3. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Antikainen, M., Paavola, H., Salonen, M. & Wiman, S. 2015. Maahanmuuttajataustaiset oppijat koulutuksen haku- ja nivelvaiheissa. Teoksessa T. Pirinen (toim.) Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 61–83.
- Arnesen, A.-L. & Lundahl, L. 2006. Still Social and Democratic? Inclusive Education Policies in the Nordic Welfare States. *Scandinavian Journal of Educational Research* 50 (3), 285–300.
- Arnett, J. J. 2000. Emerging adulthood. A Theory of Development from the Late Teens through the Twenties. *American Psychologist*, 55, 469–480.
- Arvonen, A., Katva, L. & Nurminen, A. 2010. Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien tunnistaminen. *Opetus 2000* -sarja. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Atjonen, P., Manninen, J., Mäkinen, S. & Vanhalakka-Ruoho, M. 2011. Oppilaanohjaus nuorten tukena opin- ja elämänpoluilla suunnistamisessa. Teoksessa P. Arajärvi & A. Korte (toim.) Syrjäytymisen oikeudelliset pidäkkeet. Koulutuksen näkökulma. Itä-Suomen yliopiston oikeustieteellisiä julkaisuja 28. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto, 26–48.
- Banks, J. 1994. *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Brunila, K., Kurki, T., Lahelma, E., Lehtonen, J., Mietola, R. & Palmu, T. 2011. Multiple Transitions. Educational Policies and Young People's Post-Compulsory Choices. *Scandinavian Journal of Educational Research* 55 (3), 307–324.
- Crafter, S. & Maunder, R. 2012. Understanding transitions using a sociocultural framework. *Educational & Child Psychology* 29 (1), 10–18.
- du Bois-Reymond, M. 2009. Models of navigation and life management. In Furlong, A. (Ed.) *Handbook of youth and young adulthood. New perspectives and agendas*. London: Routledge, 31–38.

- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. korjattu painos. Tampere: Vastapaino.
- Esping-Andersen, G. 1990. *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge: Polity.
- Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. 2011. Vallan ja toimijuuden monisäikeisyys. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin (toim.) *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa*. *Aikuiskasvatuksen* 49. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 9–30.
- France, A. 2007. *Understanding Youth in Late Modernity*. Maidenhead: Open University Press.
- Furlong, A. 2009. Reconceptualizing youth and young adulthood. In A. Furlong (Ed.) *Handbook of youth and young adulthood. New perspectives and agendas*. London: Routledge, 1–2.
- Furlong, A. 2013. *Youth Studies. An Introduction*. Abingdon: Routledge.
- Goodwin, J. & O'Connor, H. 2007. Continuity and change in the experiences of transition from school to work. *International Journal of Lifelong Education* 25 (5), 555–572.
- Gordon, T. 2001. Kuka voi olla suomalainen. Erot ja yhteisyys ”muihin” nuorten naisten ja miesten rakentamina. *Nuorisotutkimus* 19 (1), 25–38.
- Green, A., Wolf, A. & Leney, T. 1999. *Convergence and divergence in European education and training systems*. London: University of London, Institute of Education.
- Gröhn, T. 1992. Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.) *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa*. Helsinki: Yliopistopaino, 1–32.
- Haikkola, L. Epämääräinen puhe syrjäytyvistä maahanmuuttajanuorista ei auta nuoria. Teoksessa A. Gretschel, K. Paakkunainen, A.-M. Souto & L. Suurpää (toim.) *Nuorisotakuun arki ja politiikka*. Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 150. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 43–46.
- Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K., Sulkunen, S., Suni, M. & Vettenranta, J. 2014. Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen. Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

- Heath, A., Rethon, C. & Kilpi, E. 2008. The Second Generation in Western Europe. Education, Unemployment, and Occupational Attainment. *Annual Review of Sociology* 34, 211–235.
- Heinz, W. R. 2009. Youth transitions in an age of uncertainty. In A. Furlong (ed.) *Handbook of Youth and Young Adulthood. New Perspectives and Agendas*. Abingdon: Routledge, 3–13.
- Helsingin kaupungin tietokeskus. 2008. Maahanmuuttajataustaiset koulutustilastoissa. http://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/08_01_18_Tilasto_1_Ranto.pdf. Viitattu 4.3.2015.
- Helsingin kaupunki. 2015. Tilastot. Pääkaupunkiseudun ja koko maan vieraskielinen väestö 2014. Verkkosivu. <http://www.hel.fi/www/Helsinki/fi/kaupunki-ja-hallinto/hallinto/asukasryhmat/maahanmuuttajat/Tilastot/>. Viitattu 13.10.2015.
- Helsingin Sanomat. 2015. Sotalapsista tuli koomikkoja. HS Kuukausiliite 1.8.2015. <http://www.hs.fi/kuukausiliite/a1437963749293>. Viitattu 23.10.2015.
- Helsingin Sanomat. 2015. Tulevatko turvapaikanhakijat tänne vain sosiaaliturvan perässä? Yhdeksän kysymystä ulkomaalaisista Suomessa. HS Kotimaa 4.10.2015. <http://www.hs.fi/kotimaa/a1443842603777>. Viitattu 13.10.2015.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Honkasalo, V., Souto, A.-M. & Suurpää, L. 2007. Mikä tekee nuorisotyöstä monikulttuurisen? Kokemuksia, käytäntöjä ja haasteita 10 suurimmassa kunnassa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Hyvärinen, S. & Erola, J. 2011. Perhetaustan vaikutus toisen polven maahanmuuttajien kouluttautumiseen Suomessa. Mahdollisuuksien tasa-arvo stressitestissä? *Yhteiskuntapolitiikka* 76 (5), 644–657.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Ohjauksen perusteita ja käytänteitä 21. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Hällsten, M. & Szulkin, R. 2009. Families, neighborhoods, and the future. The transition to adulthood of children of native and immigrant origin in Sweden. Working Paper 2009:9. The Stockholm University Linnaeus Center for Integration Studies. <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:821487/FULLTEXT01.pdf>. Viitattu 21.10.2015.
- Hämäläinen, K., Pesola, H. & Sarvimäki, M. 2015. Kotoutumissuunnitelmien vaikutukset maahanmuuttajien lasten koulutusvalintoihin. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 43. http://www.kotouttaminen.fi/files/43346/TEMjul_43_2015_web.pdf. Viitattu 5.10.2015.
- Ikonen, K. & Jääskeläinen, L. 2008. Maahanmuuttajien opiskelu lukiossa. Maahanmuuttajien opiskelun tuen muodot ja tarpeet nuorten lukiokoulutuksessa vuonna 2006. Helsinki: Opetushallitus.
- Jackson, M., Jonsson, J. O. & Rudophi, F. 2012. Ethnic Inequality in Choice-driven Education Systems: A Longitudinal Study of Performance and Choice in England and Sweden. *Sociology of Education* 85 (2), 158–178.
- Jauhola, L. 2010. Maahanmuuttajat ammatillisessa koulutuksessa. Tilastokatsaus 2010. Raportit ja selvitykset 2010:11. Helsinki: Opetushallitus.
- Joki, S. 2013. Opinto-ohjaus ja myöhään Suomeen muuttaneet nuoret aikuisten perusasteella. Teoksessa V. Korhonen & S. Puukari (toim.) *Monikulttuurinen ohjaus- ja neuvontatyö*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 237–247.
- Jonsson, J. O. & Rudophi, F. 2011. Weak Performance. Strong Determination. School Achievement and Educational Choice among Children of Immigrants in Sweden. *European Sociological Review* 27 (4), 487–508.
- Järvinen, T. & Jahnukainen, M. 2008. Koulutus, polarisaatio ja tasa-arvo. Hyvä- ja huono-osaistuminen perus- ja keskiasteen koulutuksessa. Teoksessa M. Autio, K. Eräranta & S. Myllyniemi (toim.) *Polarisoituva nuoruus? Nuorten elinolot -vuosikirja*. Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 84. Helsinki: Hakapaino Oy, 140–149.
- Kalalahti, M. & Varjo, J. 2012. Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus & Aika* 6 (1) 2012, 39–55.
- Karjalainen, M. & Kasurinen, H. 2006. Johtopäätökset ja kehittämissuosituksat. Teoksessa M. Karjalainen & H. Kasurinen (toim.) *Ohjauksen toimintakulttuurin muutos alueellisessa yhteistyössä*. Oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishankkeen raportti. Tutkimuslauseita 31. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

- Karppinen, K. 2007. Nuorten ongelmat koulutusvalinnoissa ja toiselle asteelle siirryttäessä. Teoksessa S. Alatupa, K. Karppinen, L. Keltikangas-Järvinen & H. Savioja (toim.) *Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma. Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta?* Sitran raportteja 75. Helsinki: Edita, 122–139.
- Kartovaara, L. 2007. Kerro, kerro tilasto, ken on maahanmuuttajalapsi! Hyvinvointikatsaus 1/2007. Tilastokeskus.
- Kilpi, E. 2010a. Toinen sukupolvi peruskoulun päättyessä ja toisen asteen koulutuksessa. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) *Maahanmuutto ja sukupolvet. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 106.* Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 110–132.
- Kilpi, E. 2010b. *The Education of Children of Immigrants in Finland.* Oxford: University of Oxford.
- Kilpinen, J. & Salonen, M. 2011. Maahanmuuttajien ammatillisen peruskoulutuksen tila luvuonna 2009–2010. *Koulutuksen seurantaraportit 2011:3.* Helsinki: Opetushallitus.
- Kivirauma, J. 2001. Kansainvälistymisen pakot. Kohti eriarvoistuvaa koulutuspolitiikkaa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit.* Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 73–90.
- Korhonen, V. & Puukari, S. (toim.) 2013. *Monikulttuurinen ohjaus- ja neuvontatyö.* Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Korpela, H., Pardo, L., Immonen-Oikkonen, P. & Nissilä L. 2013. Suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen sekä perusopetuksen loppuvaiheessa Suomeen muuttaneiden opetuksen järjestäminen. *Selvitys syyslukukaudelta 2012. Raportit ja selvitykset 2013:15.* Helsinki: Opetushallitus.
- Korpela, J., Kantosalo, M., Koskimäki, T. & Kärki, S.-L. 2013. Maahanmuuttajien ammatilliseen peruskoulutukseen valmistava koulutus. *Tilannekatsaus lukuvuodesta 2011–2012. Koulutuksen seurantaraportit 2013:2.* Helsinki: Opetushallitus.
- Koskinen, T. (toim.) 2005. *Saattaen omille teilleen. Kokemuksia siirtymätyöskentelyn haasteista ja mahdollisuuksista.* Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, Kiipulan ammatillinen aikuiskoulutuskeskus.
- Kouvo, A., Stenström, M.-L., Virolainen, M. & Vuorinen-Lampila, P. 2011. *Opintopoluilta opintourille. Katsaus tutkimukseen. Tutkimuslauseita 42.* Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

- Kuusela J., Etelälahti A., Hagman Å., Hievanen R., Karppinen K., Nissilä L., Rönnerberg U. ja Siniharju M. 2008. Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus. Tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämistä. Helsinki: Opetushallitus.
- Kyntölä, L. 2011. Lukioon vai ei? Toisen polven maahanmuuttajanuorten koulutusvalinnat. Suomen lukiolaisten liiton tutkimussarja osa 2. Suomen lukiolaisten liitto. http://lukio.fi/wp-content/uploads/2015/04/lukioon_vai_ei_toisen_polven_maahanmuuttajanuorten_koulutusvalinnat-1.pdf. Viitattu 11.10.2015.
- Lappalainen, S. 2006. Kansallisuus, etnisyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lasonen, J. & Teräs, M. 2013. Tunnustamisen näkökulma maahanmuuttajien työllistymiseen ja ammatilliseen koulutukseen. Teoksessa K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma & A. Teittinen (toim.) Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot. Helsinki: Gaudeamus, 154–170.
- Lee, J. S. 2014. An Institutional Framework for the Study of the Transition to Adulthood. *Youth & Society* 46 (5), 706–730.
- Lucas, T. 1997. Into, through, and beyond Secondary School. *Critical Transitions for Immigrant Youths*. Washington: Center for Applied Linguistics. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED421017.pdf>. Viitattu 21.10.2015.
- Maahanmuuttovirasto. 2014. Maahanmuuton tunnusluvut 2014. Euroopan muuttoliikeverkosto/Maahanmuuttovirasto. http://emn.fi/files/1164/EMN_Maahanmuuton_tunnusluvut_2014.pdf. Viitattu 24.10.2015.
- Maahanmuuttovirasto. 2015. Turvapaikanhakijat, yksin tulleet alaikäiset hakijat kansalaisuuksittain 8/2015. Verkkosivu. http://www.migri.fi/tietoa_virastosta/tilastot/turvapaikka-_ja_pakolaistilastot. Viitattu 4.10.2015.
- Markkanen, S. 2010. Toisen sukupolven koulumenestyksen ymmärtäminen ja tutkiminen Suomessa. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) Maahanmuutto ja sukupolvet. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 106. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 133–148.
- Martikainen, T. & Haikkola, L. 2010. Johdanto. Sukupolvet maahanmuuttajatutkimuksessa. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) Maahanmuutto ja sukupolvet. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 106. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 9–44.

- Marton, F. 1988. Phenomenography. A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. In R. R. Sherman & R. B. Webb (Eds.) *Qualitative Research in Education. Focus and Methods. Explorations in Ethnography Series*. London: Falmer, 141–161.
- Myllyniemi, S. & Gissler, M. 2012. Lapsuuden ja nuoruuden tilastointi. Teoksessa E. Pekkarinen, K. Vehkalahti & S. Myllyniemi (toim.) *Lapset ja nuoret instituutioiden kehityksissä. Nuorten elinolot -vuosikirja*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 23–99.
- Myrskylä, P. 2011. Nuoret työmarkkinoiden ja opiskelun ulkopuolella. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisu 12/2011. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.
- Niemi, A.-M. & Kurki, T. 2013. Amislaiseksi valmistettu, valmennettu, kuntoutettu ja ohjattu? Teoksessa K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma & A. Teittinen. (toim.) *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Helsinki: Gaudeamus, 201–215.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 85*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Nissilä, L. 2012. Maahanmuuttajalapset ja -nuoret suomalaisessa koulujärjestelmässä. *Diasityys*. www.tem.fi/files/34902/OPH_Leena_Nissila.pdf. Viitattu 5.10.2015.
- Numminen, U., Jankko, T., Lyra-Katz, A., Nyholm, N., Siniharju, M. & Svedlin, R. 2002. *Opinto-ohjauksen tila 2002. Opinto-ohjauksen arviointi perusopetuksessa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa sekä koulutuksen siirtymävaiheissa. Arviointi 8/2002*. Helsinki: Opetushallitus.
- Nykänen, S. 2013. Ohjauksen monihallinnollinen ja moniammatillinen yhteistyö, tiedonmuodostus sekä johtaminen. Teoksessa V. Korhonen & S. Puukari (toim.) *Monikulttuurinen ohjaus- ja neuvontatyö*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 143–156.
- Opetushallitus. 2011. *Maahanmuuttajien koulutus Suomessa. Tilannekatsaus. Raportit ja selvitykset 2011:3*. http://www.oph.fi/download/131381_Maahanmuuttajien_koulutus_Suomessa_tilannekatsaus.pdf. Viitattu 13.10.2015.
- Opetushallitus. 2014a. *Maahanmuuttajien koulutus*. Verkkosivu. http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikoulutus/maahanmuuttajien_koulutus. Viitattu 26.11.2014.
- Opetushallitus. 2014b. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96*. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Viitattu 4.3.2015.

- Opetushallitus. 2015a. Opintopolku-portaali. Verkkosivu. <https://opintopolku.fi/wp/fi>. Viitattu 4.3.2015.
- Opetushallitus. 2015b. Oppivelvollisuus ja koulupaikka. Verkkosivu. http://www.oph.fi/-koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/oppivelvollisuus_ja_koulupaikka. Viitattu 26.9.2015.
- Opetusministeriö. 2005. Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheen kehittämistyöryhmän muistio. Helsinki: Opetusministeriö.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2009. Opetusministeriön maahanmuuttopoliittiset linjaukset 2009. Opetusministeriön julkaisuja 2009:48. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm48.pdf?lang=fi>. Viitattu 22.10.2015.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1. http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/Kesu_2011_2016_fi.pdf. Viitattu 22.10.2015.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2014. Aikuisten maahanmuuttajien perusopetus. Kehittämissuunnitelmat. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:23. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2014/liitteet/tr23.pdf?lang=fi>. Viitattu 30.9.2015.
- Oulun kaupunki. 2013. Maahanmuuttajanuorten ohjaushanke. Loppuraportti. http://www.ouka.fi/c/document_library/get_file?uuid=46631be0-3700-4308-8cb0-abc3b6d8282c&groupId=1264208. Viitattu 23.10.2015.
- Pallas, A. M. 2003. Educational Transitions, Trajectories, and Pathways. In J. T. Mortimer & M. J. Shanahan (Eds.) *Handbook of the Life Course*. New York: Kluwer/Plenum, 165–184.
- Peltola, M. 2010. Ulossuljettu keskiluokka? Maahanmuuttajataustaiset nuoret, perhe ja yhteiskunnallinen asema. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 106. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 66–83.
- Pietikäinen, R. 2007. Palveluiden väliin putoamisesta yhtenäisiin palvelupolkuihin? Tutkimusinventari nuorten nivelvaiheen palveluja koskevista tutkimuksista. Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseuran verkkojulkaisuja 13. <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/inventaari.pdf>. Viitattu 5.10.2015.

- Pirinen, T. (toim.) 2015a. Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Pirinen, T. 2015b. Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden koulutuksen lähtökohtia. Teoksessa T. Pirinen (toim.) Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 39–46.
- Pohl, A. & Walther, A. 2007. Activating the disadvantaged. Variations in addressing youth transitions across Europe. *International Journal of Lifelong Education* 26 (5), 533–553.
- Raffe, D. 2008. The concept of transition system. *Journal of Education and Work* 21 (4), 277–296.
- Riitaaja, A.-L. 2013. Onko suomalainen monikulttuurisuuskasvatustutkimus metodologialtaan nationalistista ja koloniaalista? *Puheenvuoroja. Kasvatus* 44 (3), 330–336.
- Rinne, R. & Järvinen, T. 2011. Suomalaisen koulutuspolitiikan muutos ja nuorten syrjäytyminen. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin (toim.) *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa. Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 77–106.
- Rinne, R. & Tuittu, A. 2011. Peruskoulu maahanmuuttaja- ja suomalaisvanhempien silmin. Teoksessa K. Klemelä, A. Tuittu, A. Virta & R. Rinne (toim.) *Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja. Turku: Turun yliopisto, 97–157.
- Rumbaut, R. 2007. Ages, Life Stages, and Generational Cohorts. Decomposing the Immigrant First and Second Generation in the United States. In A. Portes & J. DeWind (Eds.) *Rethinking Migration. New Theoretical and Empirical Perspectives*. Oxford: Berghahn Books, 342–387.
- Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 424–431.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Helsinki: Vastapaino, 22–56.

- Räsänen, R. 2005. Etninen moninaisuus koulujen haasteena. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 87–111.
- Sisäministeriö. 2013. Maahanmuuton tulevaisuus 2020 -strategia. http://www.intermin.fi/download/51686_Maahanmuuton_tulevaisuus_2020_LOW-res_FINNISH.pdf?acef2a6-48154d288. Viitattu 4.10.2015.
- Suurpää, L. & Souto, A.-M. 2014. Kommenttipuheenvuoro. Erojen politiikka nuorisotyössä. *Nuorisotutkimus* 32 (2), 43–52.
- Säävälä, M. 2011. Perheet muuttoliikkeessä. Perustietoa maahan muuttaneen kohtaamiseen. Väestöntutkimuslaitoksen katsauksia E 41. Helsinki: Väestöliitto.
- Tarnanen, M., Pöyhönen, S., Lappalainen, M. & Haavisto, S. (toim.) 2013. *Osallisena Suomessa. Kokeiluhankkeiden satoa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus; Helsinki: Suomen Kulttuurirahasto. https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/Osallisena_Suomessa_Kokeiluhankkeiden_satoa.pdf/view. Viitattu 23.10.2015.
- Teräs, M. & Kilpi-Jakonen, E. 2013. Maahanmuuttajien lapset ja koulutus. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) *Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus, 184–202.
- Teräs, M., Lasonen, J. & Cools, C. Maahanmuuttotaukaiset nuoret koulutuksen siirtymässä. *Viranomaisien ja nuorten näkökulmat*. Julkaisematon käsikirjoitus.
- Teräs, M., Lasonen, J. & Sannino, A. 2010. Maahanmuuttajien lasten siirtymät koulutukseen ja työelämään. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 106. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 85–109.
- Teräs, M., Niemi, E., Stein, D. & Välinoro, M. 2010. Muunkieliset nuoret siirtymävaiheessa peruskoulusta toiselle asteelle Helsingissä. Helsinki: Helsingin kaupungin maahanmuutto-osasto.
- Tikkanen, J. 2011. Rehtorit ja monikulttuurinen koulu. Teoksessa K. Klemelä, A. Tuittu, A. Virta & R. Rinne (toim.) *Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja. Turku: Turun yliopisto, 235–295.

- Tomperi, T. Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. 2005. Kenen kasvatus? Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi ja M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 7–28.
- Transit. 2015. Transitions and educational trajectories of immigrant youth. A 4-year longitudinal study from compulsory to further education. Research plan. <http://blogs.helsinki.fi/transit-okl/files/2014/11/TRANSIT-research-plan.pdf>. Viitattu 13.10.2015.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2009. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi. <http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>. Viitattu 14.9.2015.
- Työ- ja elinkeinoministeriö 2012. Valtion kotouttamisohjelma. Hallituksen painopisteet vuosille 2012–2015. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 27. https://www.tem.fi/files/33350/Valtion_kotouttamisohjelma_vuosille_2012-2015_1.6.2012_2.pdf. Viitattu 13.10.2015.
- Uljens, M. 1991. Phenomenography. A Qualitative Approach in Educational Research. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.) Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien seminaari Oulussa 11.–13.10.1990. Esitelmää. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39/1991. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, 80–107.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta, 422/2012. Valtion säädöstietopankki Finlex. <http://www.finlex.fi>. Viitattu 22.10.2015.
- Valtonen, T. & Korhonen, V. 2013. Maahanmuuttajanuoret ja monikulttuurinen ohjaus perusopetuksessa. Teoksessa V. Korhonen & S. Puukari (toim.) Monikulttuurinen ohjaus ja neuvontatyö. Jyväskylä: PS-Kustannus, 224–236.
- Varjo, J. & Kalalahti, M. 2011. Koulumarkkinoiden institutionaalisen tilan rakentuminen. Yhdyskuntasuunnittelu 49 (4), 8–25.
- Varto, J. 2011. Miksi miettiä metodologioita? Teoksessa K. Holma & K. Mälkki (toim.) Tutkimusmatkalla. Metodologia, teoria ja filosofia kasvatustutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus, 13–24.

- Vehviläinen, J. 2006. Nuorten osallisuushankkeen hyvät käytännöt. Helsinki: Opetushallitus.
- Walther, A. 2006. Regimes of youth transitions. Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts. *Young* 14 (2), 119–139.
- Wyn, J. 2009. Educating for late modernity. In A. Furlong (ed.) *Handbook of Youth and Young Adulthood. New Perspectives and Agendas*. Abingdon: Routledge, 97–104.
- Wyn, J. & White, R. 1997. *Rethinking Youth*. Sydney: Allen and Unwin.
- Wyn, J. & Woodman, D. 2006. Generation, Youth and Social Change in Australia. *Journal of Youth Studies* 9 (5), 495–514.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelupyyntö

Hei!

Olen kasvatustieteiden opiskelija Helsingin yliopistosta ja teen pro gradu -tutkielmani liittyen maahanmuuttajanuorten koulutussiirtymiin peruskoulusta toiselle asteelle. Tutkimusaineiston keräämiseksi haastattelen maahanmuuttajanuorten koulutuksen parissa työskenteleviä asiantuntijoita peruskoulusta, toiselta asteelta ja hallinnosta.

Haastattelut ovat osa Suomen Akatemian rahoittamaa *Transitions and educational trajectories of immigrant youth (Transit)* -tutkimushankkeen aineistonkeruuta. Tutkimushankkeessa seurataan maahanmuuttajataustaisten nuorten koulutussiirtymiä pitkittäistutkimuksen keinoin. Tutkimuksen tavoitteena on muodostaa kokonaisvaltainen kuva maahanmuuttajanuorten peruskoulun jälkeisistä koulutuspoluista, kokemuksista, päätöksentekoprosessista, esteistä ja tuesta verrattuna kantaväestöön. Hankkeelle on kaupungin tutkimuslupa. Lisää tietoa tutkimushankkeesta verkkosivulla <http://blogs.helsinki.fi/kupoli-unit/research/transit/>. Hankkeen tutkimusjohtaja on professori Markku Jahnukainen, ja työtäni ohjaavat tutkijatorit Janne Varjo (yhteystiedot) ja Mira Kalalahti (yhteystiedot).

Sinun asiantuntemuksesi maahanmuuttajanuorten koulutussiirtymiin liittyen olisi arvokasta tutkimukselle. Toivoisin, että voisit haastatella sinua aiheeseen liittyen alkukeväästä. Mikäli tämä sopii sinulle, voimme sopia sopivan ajankohdan sähköpostitse tai puhelimitse. Haastattelu toteutetaan esimerkiksi oppilaitoksessanne ja sen kesto on noin tunti. Liitteenä ovat haastattelun alustavat teemat. Aineistoa käsitellään luottamuksellisesti, eivätkä vastaajan nimi tai koulu tule esiin tutkimusraportissa.

Ystävällisin terveisin

Johanna Holopainen

Yleisen ja aikuiskasvatustieteen opiskelija, Helsingin yliopisto
(yhteystiedot)

Liite 2. Haastattelurunko

Teema 1: Maahanmuuttajat koulussa

- Koulun oppilaat
- Käsitys maahanmuuttajuudesta ja siitä, keitä ovat maahanmuuttajat
- Maahanmuuttaja-käsitteen mahdollinen ongelmallisuus
- Miten koulussa huomioidaan maahanmuuttajuus ja erilaiset taustat
- Haasteet/vahvuudet liittyen maahanmuuttajanuorten opettamiseen/opiskeluun
- Koulutuksen mahdollisuus/velvollisuus vaikuttaa maahanmuuttajanuorten yhteiskuntaan integroitumiseen

Teema 2: Maahanmuuttajanuorten siirtymät ja niiden ohjaus

- Yksilöt, joilla voi olla haasteita siirtymässä
- Maahanmuuttajanuorten tilanne siirryttäessä 9. luokalta toiselle asteelle (ja toisen asteen jälkeen)
- Maahanmuuttajien koulutuspolut
- Onnistuneen toisen asteen siirtymän määrittely ja siirtymän ohjauksen tavoitteet
- Maahanmuuttajanuorten siirtymien ohjaamisen haasteet/mahdollisuudet
- Onnistumiskokemukset maahanmuuttajanuorten siirtymiin liittyen
- Asiat, jotka vaikuttavat maahanmuuttajanuorten siirtymien onnistumiseen
- Yhteishakujärjestelmä
- Rakenteelliset esteet/mahdollisuudet siirtymässä
- Maahanmuuttajien siirtymäkäytännöt koulussa
- Yhteistyö koulun sisällä tai peruskoulun ja toisen asteen välillä
- Peruskoulun / toisen asteen / hallinnon rooli siirtymien tukemisessa
- Tasa-arvon toteutuminen siirtymissä
- Maahanmuuttajanuorten siirtymien tukemisen mahdolliset kehittämiskohteet

Teema 3: Asiantuntijan rooli

- Mahdollisuus asiantuntijana tukea maahanmuuttajanuorten siirtymiä
- Työtä ohjaavat/rajoittavat/tukevat asiat
- Voiko vaikuttaa työtä ohjaaviin rakenteisiin
- Oman työn tärkeimmät tavoitteet siirtymien kannalta

Liite 3. Tutkimussuostumus

Tutkin pro gradu -työssäni asiantuntijoiden käsityksiä maahanmuuttajanuorten koulutussiirtymistä peruskoulusta toiselle asteelle. Tutkielma on osa Helsingin yliopiston ja Turun yliopiston yhteistyönä toteutettavaa tutkimushanketta *Transitions and educational trajectories of immigrant youth (Transit)*, jota johtaa Helsingin yliopistossa professori Markku Jahnukainen. Hanketta rahoittaa Suomen Akatemia.

Tutkimusaineisto hankitaan haastattelemalla, ja haastattelut kestävät keskimäärin noin 1 h.

Haastattelut tallennetaan äänittämällä ja ne puretaan tekstimuotoon. Tutkimusraporteissa voidaan esittää esimerkkejä aineistosta. Haastatteluun osallistuneiden henkilöllisyyden tai tunnistamiseen liittyviä tietoja ei esitetä missään yhteydessä. Haastatteluaineisto käsitellään ja säilytetään ehdottoman luottamuksellisesti. Tutkimusaineistoa käsitteleviä henkilöitä sitoo vaitiolovelvollisuus.

Haastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista ja haastateltava määrittelee millaiseen käyttöön aineiston voi luovuttaa.

Suostun haastatteluun ja annan luvan haastatteluaineiston tutkimus- ja opetuskäyttöön.

kyllä ei

Päiväys/..... 2015

Haastateltavan allekirjoitus
ja nimenselvennös

Haastattelijan allekirjoitus
ja nimenselvennös

Lisätietoja tutkimuksesta:

Johanna Holopainen
Yleisen ja aikuiskasvatustieteen opiskelija, Helsingin yliopisto
(yhteystiedot)

yliopistonlehtori Janne Varjo (yhteystiedot) ja tutkijatohtori Mira Kalalahti (yhteystiedot)

Kiitos osallistumisesta!

Liite 4. Maahanmuuttajuus ja toisen asteen siirtymä yleisesti -kategoriat

Maahanmuuttajuus yleisesti

Käsitysryhmät	Alakategoriat	Yläkategoriat
Maahanmuuttaja on muualta Suomeen muuttanut Maahanmuuttajalla on vieras kulttuuritausta, kieli tai identiteetti Maahanmuuttaja ankkuroituu Suomeen Suomessa syntyneet eivät ole maahanmuuttajia	Maahanmuuttajuuden määrittelymiä	6.1.1 Maahanmuuttajuus ja siihen suhtautuminen
Maahanmuuttaja-määritelmä tulee ulkoa päin Maahanmuuttaja-käsite on laaja ja häivyttää yksilölliset erot Nimitys voi leimata ja ylläpitää maahanmuuttajastatusta ”Mamu”-nimitys on ongelmallinen Mutta puhetapojen muodostumiseen ja muuttumiseen voi vaikuttaa	Käsitteen ongelmallisuus	
Maahanmuuttaja-käsitettä ei käytetä omassa koulussa Maahanmuuttajat ovat koulussa rikkaus Kansainvälisyys ja maahanmuutto on arkipäivää Kaikki oppilaat/opiskelijat ovat samanarvoisia Arjessa saatetaan lajitella	Maahanmuuttajiin suhtautuminen koulussa	
Ihmiset halutaan lajitella yhteen lokeroon Maahanmuuttajat yleistetään ongelmaksi	Yleisen suhtautumisen ongelmallisuus	
Kriteerit vaihtelevat tai eivät ole tiedossa Kriteerinä on vieraskielisyys	Maahanmuuttajien tilastointi	6.1.2 Maahanmuuttajiin liittyvät käytännöt koulussa
Huomioidaan opetusmenetelmissä Huomioidaan kielitietoisuudessa Huomioidaan S2-käytännöin Huomioidaan valmistavasta opetuksesta tulevien mukaan ottamisena Koulun toimintakulttuuria kuvaa avoimuus	Erilaisten taustojen huomioiminen	
Koulussa ei erityisiä käytäntöjä	Ei erityisiä käytäntöjä	
Nuorten tilanne ja tukitarpeet pyritään huomioimaan Nuoret kiinnittyvät kouluun Nuoren itsensä on haluttava integroitua Missä määrin kotouttaminen kuuluu koulun tehtäviin?	Integroitumisen monet tasot	6.1.3 Koulutuksen mahdollisuus maahanmuuttajien integroimisessa
Koulukulttuuriin johdattaminen ja koulupolulla etenemisen tukeminen Yhteistyö kodin kanssa Palveluiden tarjoaminen Kielen opettaminen Elämäntaitojen antaminen Myönteisellä ja tasa-arvoisella tavalla toimiminen	Koulun tehtäviä	

Toisen asteen siirtymä yleisesti

Käsitysryhmät	Alakategoriat	Yläkategoriat
Siirtymä on kriittinen vaihe Siirtymässä vaaditaan itsenäistymistä ja yksilöllisiä koulutuspolkuja Koulutuspolun ei tarvitse olla suora	Oman paikan etsiminen	6.1.4 Toisen asteen siirtymän luonne
Nuorella on vääriä tietoja tai kuvitelmia hakuvaiheessa Nuori ei pääse oikeaan opiskelupaikkaan Nuoren tuen tarve ei välity opiskelupaikkaan Nuorelle ei synny motivaatiota Nuori ei tee tarpeeksi töitä toisella asteella	Siirtymän riskit	
Nuoren hakutoiveet ovat realistisia Nuori saa opiskelupaikan	Opiskelemaan pääseminen	6.1.4 Toisen asteen siirtymän tavoitteet
Nuori viihtyy opiskelupaikassaan Nuoren opinnot lähtevät käyntiin	Opiskelupaikkaan asettuminen	
Nuori suoriutuu opinnoistaan Nuori ei keskeytä koulutustaan Nuori työllistyy koulutuksen jälkeen	Koulutuksen päämäärän saavuttaminen	

Liite 5. Maahanmuuton tuoma erityisyys toisen asteen siirtymässä -kategoriat

Käsitysryhmät	Alakategoriat	Yläkategoriat
Haasteet ovat yksilötasolla Tuen ei tule olla maahanmuuttajien tukea, vaan eritellympää	Ryhmän sijaan yksilöitä	6.2.1 Maahanmuuton erityisyyden monimuotoisuus
Moni maahanmuuttaja menee massan mukana Ei ole tyypillistä maahanmuuttajan koulutuspolkua	Ei tyypillisiä koulutuspolkuja	
Äidinkielen määrittäminen voi olla vaikeaa, jos on monta puhuttua kieltä Maahanmuuttajalla voi olla heikko suomen kielen taito	Suomi ei äidinkieli	6.2.2 Kielitaito ja koulussa pärjääminen
Arvosanoissa ei ole välttämättä eroa maahanmuuttajien ja kantaväestön välillä Kielitaito kietoutuu peruskoulun arvosanoihin Osaamisen arviointi on haastavaa	Kieli osaamisen arvioinnissa	
Kielen osaaminen on tärkeää toisella asteella Nuoren pitää usein opiskella kieltä lisää pärjätäkseen lukiossa Kielen opiskelu ammatillisten opintojen yhteydessä voi motivoitua Kielitaito pitäisi erottaa muista opiskeluvalmiuksista ja osaamisesta Kielitaitovaatimukset hidastavat etenemistä toiselle asteelle Lukioon saatetaan päästä heikollakin kielitaidolla Kielikokeen käyttöönottamisesta lukiohaussa voisi olla hyötyä Kielitaitovaatimusten tarpeellisuutta voidaan miettiä	Kielitaitovaatimukset toisella asteella	
Maahanmuuttajanuorilla on korkeita ammattihaaveita Maahanmuuttajanuorilla voi olla epärealistisia tavoitteita Maahanmuuttajatytöt ja -pojat voivat tehdä tietynlaisia valintoja	Painottuneet koulutus- ja uratavoitteet	6.2.3 Koulutusvalinnat
Maahanmuuttajilla on ennakkokäsityksiä suomalaisesta koulutusjärjestelmästä Nuori ja vanhemmat eivät välttämättä ymmärrä epätyypillisen koulutuksen hyötyä	Koulutusjärjestelmän tunteminen	
Vanhemmat vaikuttavat myönteisesti Vanhemmat vaikuttavat liian tukevasti Tunne alemmasta yhteiskunnallisesta asemasta voi korostaa lukiotoiveita Vanhemmilta ei tule tarpeeksi tukea Perhevelvoitteet voivat vaikuttaa koulutukseen Koulun yhteys kotiin on tärkeä mutta joskus liian vähäinen Vanhempien tavoittaminen vaatii erilaisia keinoja	Perheen tuki ja vaikutus	
Lukioon ohjaaminen vaihtelee Ammatillinen painottuu rakenteissa Vaikka nuori haluaisi lukioon, voi hän käytännön syistä hakea ammatilliseen koulutukseen Lukioon hakeminen voi olla kiinni uskalluksesta	Lukioon ja ammatilliseen koulutukseen hakeutuminen	

(jatkuu)

Käsitysryhmät	Alakategoriat	Yläkategoriat
Toisella asteella on suhteessa vähemmän maahanmuuttajia kuin perusasteella Nuoret maahanmuuttajat ovat osaavaa joukkoa, mutta väliinputoajat eivät kuulu Tilastointi on tarpeellista mutta vaikeaa	Rakenteellinen tilanne	6.2.4 Maahanmuuttajat toisella asteella
Moni maahanmuuttaja tulee valmistavien koulutusten kautta Maahanmuuttajia on paljon tutkinnossa, jossa kädentaito on kieltä tärkeämpää Peruskoulumenestys ennakoi toisen asteen sujumista Motivaatio on taustaa merkitsevempi Kulttuurin vaikutukset näkyvät	Ammatillinen koulutus	
Maahanmuuttajaopiskelijoissa on kyvykkäitä ja aktiivisia Maahanmuuttajilla on lukiossa samanlaisia haasteita ja onnistumisia kuin muillakin Sosiaaliset ryhmät ovat merkityksellisiä Kouluhistoria voi vaikuttaa akateemiseen suoriutumiseen Ylioppilaskirjoitusaineet vaihtelevat Maahanmuuttajilla korostuu halu pysyä lukiossa Fokus on kolmannen asteen sijaan siinä, että saadaan maahanmuuttajista ylioppilaita	Lukiokoulutus	
Tarvitaan elämänhallintataitoja sekä opiskelu- ja työelämä tietoa Perusosaamisen pitäisi olla toisella asteella kunnossa Mukautetuin arvosanoin lukioon pääsy voi olla ongelmallista Nuoren asenne voi olla etu siirtymässä	Valmiudet toisella asteella	
Se, voiko oppivelvollisuuden suorittaa loppuun, vaihtelee Osalla ei ole päättötodistusta	Peruskoulun päättö	6.2.5 Nivelvaiheen erilaiset koulupolut
Maahan tullut voi jäädä monen viranomaisen jalkoihin Ohjaus pitää joskus löytää itse	Maahan tulevan vastaanotto	
Peruskoulun päättötodistus ja kielitaito määrittävät usein, pitääkö nuoren lähteä eriytyneelle polulle Joustavilla vaihtoehdoilla paikataan välivaiheen riskejä Nivelvaiheen vaihtoehtojen kirjoon liittyy haasteita Kieltä/päättötodistusta tarvitseville on koulutuksia, mutta vähän, ja ne eivät ole kovin tunnustettuja Mavassa korostuu kielitaito Luvalla tulee nuoria, jotka eivät ole kohdejoukkoa Tietyt ryhmät ovat hankalassa asemassa järjestelmässä	Epätyypillisten vaihtoehtojen viidakko	
Kielen opiskelu vaatii reippautta ja oma-aloitteisuutta On iso muutos siirtyä aikuislukioon ja iltaopiskeluun Opiskelu muiden opintojen päälle on raskasta Kielen opiskelu voi olla maksullista	Lisäopiskelun tuottamat haasteet	
Jotkut maahanmuuttajat kiintyvät peruskouluun	Peruskouluun kiintyminen	6.2.6 Maahanmuuton tuoma epävarmuus
Nuori ei välttämättä tiedä, jääkö pysyvästi Suomeen Nuori saattaa lähteä käymään pidemmäksi aikaa ulkomaille	Ulkomaisten merkitys	

Liite 6. Siirtymäjärjestelmä sekä asiantuntijoiden mahdollisuudet tukea siirtymiä työssään -kategoriat

Käsitysryhmät	Alakategoriat	Yläkategoriat
Peruskoulun vastuulla on nuorten oppiminen, tukeminen, kuuleminen ja opintoihin hakeutuminen Peruskoulun henkilökunta voi neuvoa Alustava päättöarviointi helpottaa valintojen tekemistä Vuorovaikutus vanhempien kanssa	Peruskoulu: valinnoissa ja haussa tukeminen	6.3.1 Eri toimijoiden tehtävät ja keinot siirtymän tukemisessa
Oppilaitostutustumiset Toisesta asteesta ja korkeakouluista kertominen	Toiseen asteeseen tutustuminen	
Jälkiohjaus Tiedonsiirto Nuoresta kiinni pitäminen Vastuu vaihtuu kesällä Toisella asteella otetaan nuoret vastaan	Siirtymäketjun onnistumisen tukeminen	
Toimintaympäristöön tutustuttaminen Ryhmäytyminen Opinto-ohjaajien, ryhmänohjaajien ja tuutoreiden tuki ja apu Mietityt oppisisällöt Oleminen oikealla tavalla vaativa	Toinen aste: tutustuttaminen, ryhmäytyminen ja toimiva opetus	
Henkilökohtainen ohjaus ja läsnäolo Opiskelutaitojen vahvistaminen Nuoren puolella oleminen	Henkilökohtainen kontakti nuoreen ja nuoren puolella oleminen	
Opinto-ohjauksen tukeminen koulussa ja koulun käytännöt Palvelumuodot ja opettajien kouluttaminen Viraston pitäisi mahdollistaa voimakkaammin tuettu ja joustavampi nivelvaihe sekä enemmän yhteistyötä eri toimijoiden välillä Virasto tarjoaa rakenteet, yhtenäiset linjaukset, taloudellisen tuen, kehittämistä sekä näkee laajemman kuvan	Käytännöt ja palvelut kunnossa	
Oman työn piirteet rajoittavat ja tukevat Oma tausta ohjaa ja tukee Koulun toimintakulttuuri ohjaa, rajoittaa ja tukee Työyhteisö rajoittaa ja tukee Huoltajat ohjaavat ja rajoittavat Nuoret rajoittavat ja tukevat	Työhön vaikuttavia asioita	

(jatkuu)

Käsitysryhmät	Alakategoriat	Yläkategoriat
Nivelyhteistyö on usein oppilaitostutustumisia ja esittelykäyntejä Nivelyhteistyö on usein tiedonsiirtoa Kaupungin palvelut täydentävät ohjausta	Yhteistyö eri toimijoiden välillä	6.3.2 Toimijoiden välinen yhteistyö siirtymässä
Yhteistyössä on kehittämistä Siirtymää kokonaisuutena ei ole mietitty Yhteistyöstä olisi hyötyä Voitaisiin tehdä enemmän yhteistyötä Tutustumiskäyntien käytäntöjä voisi miettiä uudelleen	Yhteistyön kehittäminen	
Toimii ihan hyvin Kohtelee samalla tavalla kaikkia	Samankaltainen kohtelu yhteis- haussa	6.3.3 Siirtymä- järjestelmän vahvuudet
Monenlaista ohjausta on Oppilaitoksessa olevat saavat ohjausta	Ohjausta saatavilla	
Nivelvaiheen vaihtoehtoja on paljon Kaikille löydetään useimmiten paikka Yksilöllisiä koulutuspolkuja tuetaan	Paikka kaikille	
Ohjausta tehdään omista lähtökohdista käsin Kaikkia ei ehkä voida tukea, joitakin tuetaan liikaa Peruskoulu ei tiedä sijoittumista, oppilasta ei lähetetä ja vastaanoteta	Ohjaus omista lähtökohdista	6.3.4 Siirtymä- järjestelmän ratkaistavat haasteet
Tietämyksen lisääminen toisesta asteesta isommaksi osaksi peruskoulua Valinnanteko joustavammaksi	Valinnanteon tukeminen	
Tukitarpeet ovat moninaisia Resursseja ei aina ole tarpeeksi Hankaluuden tuottaa järjestelmä – sen pitäisi muuttua	Monimuotoisuuden huomioiminen, tarpeisiin vastaaminen	
Ei voi vaikuttaa rakenteisiin Rakenteisiin voi vaikuttaa koulun sisällä ja myös makrotasolla	Vaikuttamismahdollisuudet rakenteisiin	
Lukioon hakeneet ja päässeet nuoret Ammatilliseen koulutukseen päässeet nuoret Taustalla hyviä opettajia ja opiskelijoiden itsenäisyyttä	Toiselle asteelle pääseminen	6.3.5 Onnistumiskokemuksia maahanmuuttajanuorten siirtymistä
Menestyminen toisella asteella Työllistyminen ja jatko-opinnot	Toisella asteella ja sen jälkeen menestyminen	
Onnistumisia pitäisi tuoda esiin enemmän	Onnistumisten esiintuominen	