

”Nii kyllä mie oon kuullut, että siellä on aika motivoitunutta porukkaa, niin enkö-
hän miekin pääse mukaan”

Maahanmuuttajanuorten käsityksiä koulusiirtymästä peruskoulusta
toiselle asteelle

Pro gradu -tutkielma

Heidi Keskinen

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajan koulutusohjelma

Lapin yliopisto

2019

Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: ”Nii kyllä mie oon kuullut, että siellä on aika motivoitunutta porukkaa, niin enköhän miekin pääse mukaan” Maahanmuuttajanuorten käsityksiä koulu-siirtymästä peruskoulusta toiselle asteelle

Tekijä: Heidi Keskinen

Koulutusohjelma ja oppiaine: Luokanopettajan koulutusohjelma, kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -työ [x] Laudaturtyö [] Lisensiaatintyö []

Sivumäärä: 78 + 3 liitettä

Vuosi: 2019

Tiivistelmä:

Maahanmuutto on kasvanut Suomessa 2000-luvulla ja tämän johdosta kouluissa on enemmän oppilaita, joilla on maahanmuuttotaustaa. Oppilailla, joilla on maahanmuuttotaustaa, on samat oikeudet käydä koulua Suomessa kuin suomalaisilla oppilailla, joten he kohtaavat samat siirtymät esimerkiksi peruskoulusta toiselle asteelle, kuin suomalaiset nuoret.

Tutkimuksessani selvitin, millaisia käsityksiä maahanmuuttajataustaisilla nuorilla on koulu-siirtymästä peruskoulusta toiselle asteelle. Tutkimus on laadullinen tutkimus, joka noudattelee fenomenografista tutkimusotetta. Aineisto kerättiin kahdella fokusryhmähaastattelulla ja kahdella yksilöhaastattelulla kevään 2018 aikana. Haastatteluihin osallistui yhteensä kymmenen nuorta, jotka kävivät yhdeksättä luokkaa ja olivat hakeneet kevään yhteishaussa toiselle asteelle.

Aineisto analysoitiin fenomenografisella analyysillä, jonka tuloksena syntyi kuvauskategorioita, jotka kertovat tutkittavien suhtautumisesta tutkittavaan ilmiöön. Tässä tutkimuksessa kategorioiksi muodostuivat toiveet jatkokoulutuksesta, ajatukset siirtymästä ja siirtymän tukeminen, jotka kuvaavat nuorten kertomia käsityksiä tulevasta siirtymästä.

Avainsanat: maahanmuuttajat, koulu-siirtymä, fenomenografia

Suostun tutkielmani luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi.

Suostun tutkielmani luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	4
2 MAAHANMUUTTAJANUORET SUOMESSA.....	7
2.1 Yhteiskunnan jäsenenä	7
2.2 Kotoutuminen ja kotouttaminen	9
2.3 Maahanmuuttajanuorten koulutus.....	12
3 MAAHANMUUTTAJANUORET KOULUSIIRTYMÄSSÄ.....	18
3.1 Siirtymä toiselle asteelle	18
3.2 Maahanmuuttajien koulusiirtymät ja mahdolliset haasteet	19
3.3 Ekologinen siirtymäteoria	22
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	26
4.1 Tutkimuskysymykset	26
4.2 Tutkimusmenetelmät ja -henkilöt.....	27
4.3 Fenomenografinen analyysi.....	34
5 TUTKIMUSTULOKSET.....	39
5.1 Toiveet jatkokoulutuksesta	39
5.2 Ajatuksia siirtymästä.....	43
5.3 Siirtymän tukeminen.....	48
6 POHDINTA	55
6.1 Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset	55
6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	64
6.3 Jatkotutkimusaiheita.....	66
LÄHTEET	69
LIITTEET	79
Liite 1: Tutkimuslupa rehtori	79
Liite 2: Tutkimuslupa huoltaja ja oppilas	82
Liite 3: Haastattelurunko.....	85

1 JOHDANTO

Maahanmuutto on ollut kasvava ilmiö suomalaisessa yhteiskunnassa viimeisten vuosikymmenten aikana. 1990-luvulta alkaen maahanmuutto on lisääntynyt Suomessa ja etenkin 2000-luvulla maahanmuuttajien määrä kasvoi huomattavasti, esimerkiksi vuonna 2016 maahanmuuttajien määrä kasvoi 21:llä prosentilla verrattuna vuoteen 2015. (Tilastokeskus 2017.) Maahanmuuton kasvu on näkynyt myös suomalaisissa kouluissa ja esimerkiksi Lapin alueella maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä luokilla 7-10 kasvoi reilulla 60 oppilaalla lukuvuosien 2009-2016 aikana. Koko peruskoulussa vastaava lukema oli reilu 100 oppilasta. (Aluehallintovirasto 2017.)

Vuonna 2017 Lapissa toteutettiin hanke Opintie sujuvaksi Lapissa, jonka tavoitteena oli tuoda esille etnisiin ryhmiin kuuluvien oppilaiden kokemuksia siirtymästä peruskoulusta toiselle asteelle. Lisäksi hankkeen tavoitteena oli tuottaa tietoa ja esittää ratkaisumalleja, joiden avulla tätä siirtymää voitaisiin sujuvoittaa. (Körkkö, Paksuniemi, Niemisalo, & Rahko-Ravanti 2017, 6.) Hanke sai jatkoa Kulttuurisensitiivinen opinpolku Lapissa -hankkeella vuonna 2018 ja tämä pro gradu -tutkielma on osa tätä hanketta. Hankkeen tavoitteena on toteuttaa malleja, jotka sujuvoittavat maahanmuuttaja- ja saamelaisoppilaiden siirtymävaihetta peruskoulusta toiselle asteelle. Tavoitteena on myös lisätä vanhan ja uuden oppilaitoksen tietoisuutta siitä, miten kohdata monikulttuurinen oppilas ja miten tukea hänen siirtymävaihettaan kulttuurisensitiivisesti niin, että mahdolliset ongelmat ja opintojen keskeytykset saataisiin ennaltaehkäistyä. (Kulttuurisensitiivinen opinpolku Lapissa 2018.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, minkälaisia käsityksiä maahanmuuttajataustaisilla nuorilla, jotka ovat päättämässä peruskouluaan, on tulevaisuutta koulusiirtymästä toiselle asteelle. Tutkimus on laadullinen tutkimus, joka noudattelee fenomenografista tutkimusotetta. Lähestyn käsityksiä kolmen eri tutkimuskysymyksen kautta, joiden teemoina ovat nuorten tekemät koulutusvalinnat

ja -vaihtoehdot, siirtymän herättämät ajatukset ja käsitykset sekä siirtymän aikana saatu tuki.

Koulusiirtymät kuuluvat jokaisen lapsen ja nuoren koulupolulle suomalaisessa koulujärjestelmässä. Urie Bronfenbrennerin mukaan koulusiirtymät ovat yksi osa ekologisia siirtymiä, jotka tapahtuvat aina, kun yksilön asema tai ympäristö tai molemmat muuttuvat. (Bronfenbrenner 1979, 26.) Suomalaisessa koulujärjestelmässä siirtymiä tapahtuu, kun lapsi siirtyy esiopetuksesta peruskouluun, peruskoulusta toiselle asteelle ja toiselta asteelta työelämään.

Kyttälä, Sinkkonen ja Ylinampa (2013) ovat tutkineet maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolkuja. Heidän tutkimuskohteenaan olivat kymppiluokalla olevat nuoret, jotka kertoivat niistä merkityksellisistä asioista, joita he olivat kohdanneet koulupolullaan. Kilpi (2010a) on puolestaan tutkinut maahanmuuttajanuorten siirtymää peruskoulusta toiselle asteelle ja millä perusteella nuoret tekivät jatkokoulutusvalintojaan. Pirisen (2015) toimittamassa arvioinnissa *Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä* on arvioitu, kuinka hyvä saatavuus ja saavutettavuus koulutuksilla on maahanmuuttajataustaisten oppijoiden näkökulmasta. Lisäksi arvioinnissa on kiinnitetty huomiota eri nivelvaiheissa saatavaan tukeen koulutuksen järjestäjien ja oppijoiden näkökulmasta.

Tämän tutkimuksen toisessa luvussa kuvataan maahanmuuttajanuorten ja ylipäätään maahanmuuttajien sijoittumista suomalaiseen yhteiskuntaan. Sijoittumiseen yhteiskuntaan vaikuttaa olennaisesti, miten maahanmuuttajien kotoutuminen ja kotouttaminen onnistuvat ja näitä varten on olemassa omat lakinsa, jotka esittelen tarkemmin luvussa 2.2. Lisäksi luvussa puhutaan maahanmuuttajanuorten koulutuksesta ja minkälaisia koulutusvaihtoehtoja heille on tarjolla Suomessa.

Kolmannessa luvussa keskitytään koulusiirtymiin ja erityisesti siirtymään toiselle asteelle. Aiempien tutkimusten (ks. Antikainen, Paavola, Salonen, & Wiman 2015b; Kuusela ym. 2008.) pohjalta pohditaan, minkälaisia mahdollisia haasteita maahanmuuttajanuorilla voi olla siirtymässä ja minkälaisia tukitoimia koulutuksen järjestäjät ovat pystyneet tarjoamaan heille. Lisäksi esittelen kolmannes-

sa luvussa tarkemmin Urie Bronfenbrennerin kehittämää ekologista siirtymäteoriaa, joka toimii tämän tutkimuksen taustateorianana.

Luvuissa 4, 5 ja 6 avaan tarkemmin tutkimukseni tekoa. Esittelen tutkimukseni tarkoitusta, metodologisia valintoja ja saamiani tuloksia. Kokoan tulokset vielä yhteen ekologisen siirtymäteorian kautta ja pohdin saamiani tuloksia ja niitä seikkoja, jotka ovat voineet vaikuttaa nuorten vastauksiin. Lopuksi esittelen vielä mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

2 MAAHANMUUTTAJANUORET SUOMESSA

2.1 Yhteiskunnan jäsenenä

Suomi on sijainniltaan syrjäinen valtio, mikä vaikutti pitkään siihen, että Suomi oli valtio, josta ihmiset muuttivat pois ja vasta viime vuosikymmenien aikana suuntaus on siirtynyt maahanmuuttovoittoiseksi. (Saukkonen 2013, 53.) 1980-luvulta alkaen Suomeen alkoi tulla maahanmuuttajia, jotka olivat enimmäkseen turvapaikanhakijoita esimerkiksi Jugoslavian alueelta tai inkerinsuomalaisia, jotka muuttivat takaisin Suomeen silloisesta Neuvostoliitosta. (Peltola & Metso 2008, 11.) 1990-luvulta eteenpäin suurimpia syitä maahanmuuttoon Suomeen ovat perhesiteet sekä työn ja opiskeluiden perässä tuleminen. (Saukkonen 2013, 56.)

Maahanmuuttajaksi kutsutaan henkilöä, joka muuttaa esimerkiksi Suomeen toisesta maasta ja on syntynyt muualla kuin Suomessa (Martikainen & Haikkola 2010, 10). Paavola ja Talib (2010, 30) määrittelevät maahanmuuttajan tarkemmin henkilöksi, joka muuttaa toiseen maahan, joka ei ole hänen synnyinmaansa, joko väliaikaisesti tai pysyvästi ja on luonut uuteen kotimaahansa sosiaalisia suhteita sekä uusia etnisiä vähemmistöjä. Pakolaiset, turvapaikanhakijat, siirtolaiset ja paluumuuttajat kuuluvat maahanmuuttajiin. (Liebkind 1994, 10; Paavola & Talib 2010, 30; Rätty 2002, 11.) Pirinen (2015, 27) määrittelee maahanmuuttajataustaisen oppijan esiopetuksessa, perusopetuksessa tai toisen asteen koulutuksessa olevaksi oppijaksi, jonka äidinkieli ei ole suomi, ruotsi tai saame. Tässä tutkimuksessa maahanmuuttajanuorilla tai maahanmuuttajataustaisilla nuorilla tarkoitetaan niitä oppijoita, jotka ovat 18-vuotiaita tai sitä nuorempia ja heidän äidinkieltensä on jokin muu kuin suomi, ruotsi tai saame.

Suomen lainsäädännössä maahanmuuttajat ja ulkomaalaiset otettiin huomioon ensimmäisen kerran vuonna 1983, jonka jälkeen sitä on uudistettu useasti. En-

nen ensimmäisiä lainsäädäntöjä Suomi liittyi mukaan Geneven sopimukseen vuonna 1968 ja hyväksyi Yhdistyneiden kansakuntien ihmisoikeuksien sopimuksen 1970-luvulla, mutta nämä eivät vielä vaikuttaneet Suomen maahanmuuttopolitiikkaan. Suomen maahanmuuttopolitiikka koki rajuja muutoksia vasta sitten, kun Suomi liittyi Euroopan unioniin vuonna 1995. (Saukkonen 2013, 54.)

Suomen maahanmuuttopolitiikka ja sitä koskeva lainsäädäntö perustuvat hallituksen asettamiin linjauksiin, Euroopan unionin yhteiseen maahanmuutto- ja turvapaikkapolitiikkaan ja kansainvälisiin sopimuksiin, kuten Euroopan ihmisoikeussopimukseen ja lapsen oikeuksien sopimukseen. (Sisäministeriö) Suomen tämän hetkisten maahanmuuttoliittisten linjausten mukaan hallitus pyrkii edistämään työperäistä maahanmuuttoa, jonka avulla vahvistetaan Suomen työllisyyttä ja julkistaloutta, kohennetaan huoltosuhdetta ja edistetään talouden kansainvälistymistä. Rasismia ei linjausten mukaan sallita, vaan jatkossa pyritään edistämään kansallista keskustelukulttuuria, joka pohjautuu suvaitsevaisuudelle ja ihmisarvon kunnioittamiselle. Jotta kotouttamispolitiikka ja päätöksenteko parantuisivat ja keskustelu pohjautuisi tosiasioihin, hallitus laatii riippumattoman selvityksen, jossa kerrotaan maahanmuutosta aiheutuvista kustannuksista ja sen vaikutuksista yhteiskuntaan. Kaikkia maahanmuuttoon liittyviä viranomaisprosesseja pyritään nopeuttamaan, jotta maahanmuutto olisi hallittua. Kotouttamista tehostetaan kielen opetusta lisäämällä, tukihenkilötoiminnan parantamisella ja lasten osallistumisella varhaiskasvatukseen. Lisäksi linjausten mukaan kotona olevien, kouluttautumattomien äitien kotoutumiseen kiinnitetään enemmän huomiota ja tunnustetaan nuorten syrjäytymisriski. (Valtioneuvoston kanslia 2015, 37-38.)

Ulkomaalaislailla (2004/301) pyritään takaamaan kaikille Suomessa asuville ulkomaalaisille, eli kaikille niille henkilöille, jotka eivät ole Suomen kansalaisia, yhtäläinen oikeusturva. Lisäksi lain tarkoituksena on edistää maahanmuuttoa ja siihen liittyviä asioita ja edistää hyvää hallintoa ulkomaalaisasioissa ottaen huomioon ihmis- ja perusoikeudet sekä Suomea sitovat sopimukset. Laissa määritellään myös, mitä ulkomaalaisilta edellytetään, kun he saapuvat Suomeen ja mitä vaaditaan oleskeluluvan saamiseen. (2004/301, 1§.)

2.2 Kotoutuminen ja kotouttaminen

Suomen maahanmuuttopolitiikan yhtenä tärkeimmistä peruspilareista on maahanmuuttajien kotoutuminen eli integroituminen suomalaiseen yhteiskuntaan (Räty 2002, 134). Integroinnilla tarkoitetaan maahanmuuttajien yhteiskunnallista paikan löytämistä, maahanmuuttajan sopeutumista ja osin sulautumista asuin-yhteiskuntaan. Sulautuminen pyritään järjestämään niin, että maahanmuuttaja pystyy säilyttämään oman etnisen taustansa ja sen pohjalta luodut käytäntönsä esimerkiksi uskonnon tai kielen. (Saukkonen 2013, 65.) Maahanmuuttajan ajatukset liikkuvat kahden eri kulttuurin välillä, kun hän pohtii, miten oma opittu kulttuuri ja uuden kotimaan kulttuuri eroavat toisistaan. Jotkut asiat, mitkä eivät ole sallittuja omassa kulttuurissa, saattavat olla sallittuja uudessa maassa, toisaalta jotkin vanhan kotimaan kulttuurissa hyväksytyt asiat eivät välttämättä ole sallittuja uudessa kulttuurissa. Tämä kamppailu koettelee kaikkia maahanmuuttajia ja heidän ympäristöään. (Pollari & Koppinen 2011, 20-21.)

Mäkisalo-Ropposen mukaan (2012, 22) kotoutumisessa maahanmuuttaja tulee osaksi suomalaista yhteiskuntaa kahdensuuntaisessa prosessissa, jossa vastuu kotoutumisesta on niin maahanmuuttajalla itsellään kuin yhteiskunnalla, joka ottaa maahanmuuttajan vastaan. Kotoutumisen kannalta maahanmuuttajien rooli prosessissa on hänen kielitaitonsa, ammatillinen osaaminen ja sosiaalisten ja kulttuuristen tilanteiden hallinta. Yhteiskunnan rooli on ylläpitää positiivista ilmapiiriä maahanmuuttajia kohtaan, jotta kotoutumisen onnistumisen mahdollisuus parantuisi. (Mäkisalo-Ropponen 2012, 22; Saukkonen 2013, 87; Valtioneuvosto 2008, 15.)

Suomeen tulevien maahanmuuttajien kotoutumista on pyritty helpottamaan lainsäädännön avulla. Lakia kotoutumisen edistämisestä (2010/1386) sovelletaan ensi sijassa niihin henkilöihin, joilla on opiskelulupa Suomeen. Lain avulla pyritään parantamaan maahanmuuttajien mahdollisuutta osallistua suomalaisen yhteiskunnan asioihin ja pyritään edistämään maahanmuuttajien kotoutumista. Lisäksi lain avulla halutaan viedä eteenpäin yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa sekä luoda positiivista vuorovaikutusta eri väestöryhmien kesken. (2010/1386.)

Kotoutumisen rinnalla on tärkeää puhua myös kotouttamisesta. Kotouttamisella tarkoitetaan viranomaisten järjestämiä toimenpiteitä, jotka edesauttavat kotoutumista ja sopeutumista uuteen yhteiskuntaan. (Mäkisalo-Ropponen 2012, 23.) Maahanmuuttajille, jotka ovat tulossa työskentelemään Suomeen, suoritetaan alkukartoitus joko kunnan tai työ- ja elinkeinotoimiston kautta. Maahanmuuttaja voi itse pyytää alkukartoitusta, joka suoritetaan, jos se nähdään tarpeelliseksi. Alkukartoituksen avulla selvitetään tarvitsevatko maahanmuuttajat kotoutumissuunnitelman. (Saukkonen 2013, 89.)

Kotoutumissuunnitelma on viranomaisen, yleensä kunnan tai työ- ja elinkeinoministeriön, ja maahanmuuttajan yhteistyössä tekemä suunnitelma, jolla tuetaan maahanmuuttajan suomen ja ruotsin kielen opiskelua sekä kaiken muun tiedon ja taidon hankkimista, joita hän tarvitsee elääkseen uudessa yhteiskunnassa. Kotoutumissuunnitelma voidaan tehdä aikuiselle, joka on työtön työhön hakija, lapselle tai perheelle. (2010/1386, 11§, 15-16§.) Koko maahanmuuttajaperhe tarvitsee yhtenäisen tuen, jossa vanhempia tuetaan kasvatustyössä ja heille annetaan tietoa, millaisia palveluita he voivat käyttää perheenä sekä tietoa suomalaisesta lainsäädännöstä ja käytänteistä, jotka koskevat perheitä. Nuorille suunnatuissa kotoutumissuunnitelmissa painopisteenä on heidän koulutuksensa tukeminen ja sitä kautta pyritään estämään heidän syrjäytymisensä. Ennen kaikkea painotetaan kielellistä opetusta, jotta nuorten mahdollisuudet jatkokoulutukseen ja myöhemmin työelämään paranisivat. Lisäksi maahanmuuttajanuorten koulunkäyntiä on tuettava jo varhaisesta vaiheesta alkaen ja heille on tarvittaessa järjestettävä valmentavaa opetusta, jonka aikana he oppivat tarvittavan tiedon, mitä he tarvitsevat ennen siirtymistä perusopetukseen. (Mäkisalo-Ropponen 2012, 24-26.)

On ymmärrettävä, että maahanmuuttajan kotoutuminen ja sopeutuminen uuteen kulttuuriin ja kotimaahan ei tapahdu hetkessä, vaan se vaatii aikaa. Kuinka paljon aikaa sopeutuminen vaatii, riippuu maahanmuuttajasta, hänen luonteenpiirteistään, iästään, aiemmasta koulutuksestaan ja oman kulttuurinsa samantyyppisyydestä verrattuna uuteen kulttuuriin. Uuden maan stereotyyppit maahanmuuttajista ja uuden maan väestön suhtautuminen maahanmuuttajiin ovat myös ratkaisevia asioita maahanmuuttajien sopeutumisessa uuteen maahan. Kun maahanmuuttaja hyväksyy uudesta kulttuuristaan ne tavat, joiden avulla hän voi

pärjätä yhteiskunnassa ja säilyttää omasta kulttuuristaan ne tavat, joita hän pitää tärkeänä, hän voi elää onnellisena uudessa kotimaassaan. Kulttuurien välisen tasapainon löydyttyä integroituminen kahteen kulttuuriin on saavutettu. (Pollari & Koppinen 2011, 20-21.)

Maahanmuuttajanuorten sopeutumiseen ja kotoutumiseen uuteen kotimaahan kuuluu: oman äidinkielen ja kulttuurin ylläpitäminen, uuden kielen opiskeleminen, uuden identiteetin muodostaminen ja oman paikkansa löytäminen niin perheen kuin yhteiskunnan sisällä. Nuori tarvitsee perheeltään tukea kaikkien uusien asioiden kohtaamisessa, perhe taas voi saada tukea muun muassa omalta etniseltä yhteisöltään. Viime aikoina on havaittu, kuinka suuressa vaarassa maahanmuuttajanuoret ovat syrjäytyä ja tähän on pyritty kiinnittämään huomiota etenkin koulussa. (Kosonen 2006, 149.)

Lasten ja nuorten kohdalla kotoutumista helpottaa toisen kielen oppimisen ja monikielisuuden tukeminen. Kielellisen osaamisen tukeminen on isossa roolissa etenkin silloin, kun maahanmuuttaja nuori siirtyy esiopetuksesta peruskouluun tai peruskoulusta toiselle asteelle. Nuorten oman äidinkielen osaaminen vaikuttaa myös siihen, kuinka hyvin hän oppii toista kieltä. Mitä paremmin nuori osaa omaa äidinkieltään, sitä paremmin hän kehittyy toisen kielen opettelussa. (Latomaa, Pöyhönen, Suni & Tarnanen 2013, 172-173.) Äidinkieli toimii itsetunnon perustana, sillä sen avulla ilmaistaan omia tunteita ja ajatuksia. Äidinkielen avulla ilmaistaan omaa tietämystään asioista, sen avulla nautitaan kulttuurista ja ennen kaikkea äidinkieli on sidoksissa nuoren omaan kulttuuriin. Näiden syiden takia on tärkeää, että nuoren oman äidinkielen opiskelua tuetaan kotona ja muualla yhteiskunnassa. (Räty 2002, 154-155.)

Lapissa on vuodesta 2008 alkaen pohdittu omaa maahanmuuttostrategiaa. Strategiaa päivitettiin vuosien 2011-2013 välisenä aikana, jolloin strategia ulotettiin vuoteen 2017 asti. Strategian visiona on: ”Lappi on moniarvoinen ja monikulttuurinen maakunta, jossa kaikilla on yhdenvertaiset mahdollisuudet ja edellytykset elää, asua ja tehdä työtä”. Tätä visiota toteutetaan neljän toimenpiteen kautta. (Petäjämaa 2013, 3-4, 18.)

Ensimmäinen toimenpide on ottaa huomioon jokaisen maahanmuuttajan yksilölliset tarpeet kotouttamisen yhteydessä. Alkuvaiheessa maahanmuuttajille pyri-

tään tarjoamaan mahdollisimman tehokkaat palvelut, jotka parantavat kotoutumisen mahdollisuutta. Maahanmuuttajalle annetaan perustiedot Suomesta, ja lisäksi panostetaan siihen, että maahanmuuttajalle annetaan riittävästi kieliopin-toja, jotta hän pärjäisi yhteiskunnassa. Toisena toimenpiteenä on auttaa maahanmuuttajia työllistymään ja hyödyntämään omaa osaamistaan. Maahanmuuttajia tuetaan koulutuksellisesti ja hänen osaamisensa ja aiempi osaaminen otetaan huomioon koulutuksessa ja näitä taitoja parannetaan. Lisäksi maahanmuuttajien työllistymistä tuetaan tehostamalla työvoima- ja yrityspalveluita ja oman yrityksen perustamista ja heidän yritystoimintaansa. (Petäjämaa 2013, 27-28.)

Kolmannessa toimenpiteessä kehitetään kansainvälistä työelämää. Kunnassa kerrotaan maahanmuuttajatyöntekijöiden positiivisista puolista ja vaikutuksista ja tätä kautta rohkaistaan yrityksiä palkkaamaan maahanmuuttajia. Lisäksi työnantajille annetaan lisää koulutusta, jotta he osaavat johtaa monikulttuurista työyhteisöä. Ennen kaikkea maahanmuuttajataustaisille työntekijöille pyritään saamaan yhdenvertaista kohtelua ja yrityksiä tuetaan työntekijöiden rekrytoinnissa. Neljännessä toimenpiteessä luodaan toimivimmat palvelurakenteet ja monialaiset verkostot, jotka tukevat kotoutumista. Toimenpiteen tarkoituksena on parantaa alueellisia tietopohjia maahanmuuttajista, heidän kotoutumisesta ja kotouttamisesta. Maahanmuuttajille tarjotaan erilaisia palveluita, jotka tukevat heidän kotiutumistaan ja heidän aiempaa osaamistaan hyödynnetään jo tässä vaiheessa. Lisäksi heille annetaan mahdollisuus osallistua erilaisiin vapaa-ajan toimintoihin, jolloin maahanmuuttajat loisivat yhteyksiä muuhun väestöön ja tätä kautta kehittyisivät yhteiskunnan jäseniksi, jotka ottavat osaa yhteiskunnalliseen toimintaan. (Petäjämaa 2013, 29-35.)

2.3 Maahanmuuttajanuorten koulutus

Suomessa kaikilla on oikeus tasavertaiseen koulutukseen, myös maahanmuuttajilla ja heidän lapsillaan. Koulutuksen tavoitteena on antaa maahanmuuttajille

valmiuksia toimia yhdenvertaisena yhteiskunnan jäsenenä Suomessa. Kaikille peruskouluikäisille maahanmuuttajataustaisille nuorille pyritään antamaan samanlaiset mahdollisuudet koulutukseen kuin suomalaisille nuorille ja yleensä maahanmuuttajanuoret sijoitetaan ikäluokkaansa, tietojaan ja taitojaan vastaavaan luokkaan. Koulutus voidaan järjestää esimerkiksi perusopetukseen valmistavana opetuksena, suomi tai ruotsi toisena kielenä- opetuksena, maahanmuuttajanuoren oman äidinkielen opetuksena tai ammatilliseen peruskoulutukseen valmistavana opetuksena. (Nissilä 2008, 18, 22; Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 190-191.)

Maahanmuuttajien määrän nousu (Tilastokeskus 2017) Suomessa on vaikuttanut myös uuteen opetussuunnitelmaan. Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa maahanmuuttajat on otettu huomioon muun muassa siinä, miten heitä tuetaan ja kuinka opetuksen tulisi antaa tasavertaiset oppimisvalmiudet. (Opetushallitus 2004, 36.) Uudessa, vuonna 2016 voimaan tullessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa maahanmuuttajanuoret on otettu laajemmin huomioon kuin edellisessä. Perusteiden mukaan (2014, 86) jokaisen oppilaan kielelliset valmiudet ja kulttuuritausta otetaan huomioon opetuksessa. Jokaisen koulun oppilaan opetuksessa noudatetaan samoja tavoitteita ja periaatteita kuitenkin oppilaan kulttuuri-identiteettiä tukien. Kaikkia oppilaita ohjataan myös kunnioittamaan eri kulttuureja sekä jokaisen oikeutta omaan kulttuuriin ja taustaansa. (Opetushallitus 2014, 16, 86.)

Kunnat ovat velvollisia järjestämään kunnassaan maahanmuuttajille perusopetusta ja esiopetusta. Maahanmuuttajanuori voi siis käydä läpi samanlaisen opintopolun kuin suomalainen nuori. Tämän polun lisäksi maahanmuuttajan on mahdollista saada opiskelua tukevia koulutuksia ja valmistavaa opetusta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö) Maahanmuuttajanuoren on mahdollista saada valmistavaa opetusta ennen kuin hän menee perusopetukseen. Valmistavan opetuksen tavoitteena on antaa tarvittavat suomen ja ruotsin kielen valmiudet ja antaa muita tarvittavia valmiuksia esiopetusta tai perusopetusta varten. Lisäksi valmistavan opetuksen aikana tuetaan oman äidinkielen ja kulttuurin oppimista ja edistetään nuoren kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan. (Opetushallitus 2015a, 1.)

Suoritettuaan perusopetuksen tai sitä vastaavan oppimäärän maahanmuuttajanuorella on mahdollista hakeutua lukiokoulutukseen valmistavaan koulutukseen. Koulutuksen tavoitteena on antaa nuorelle kielellisiä ja muita tarpeellisia valmiuksia lukiota varten. Lisäksi koulutuksen aikana nuorta tuetaan itsenäiseen opiskeluun ja elinikäiseen oppimiseen. (Opetushallitus 2015b, 1.)

Perusopetuksen jälkeen maahanmuuttajanuorella on mahdollista mennä kymppiluokalle tai osallistua VALMA-koulutukseen eli ammatilliseen koulutukseen valmistavaan koulutukseen. Kymppiluokalla on mahdollista korottaa peruskoulun arvosanoja tai opiskella valmistavia koulutuksia ammattia varten tai tutustua työelämään. (Opintopolku.fi) VALMA-koulutuksessa parannetaan jo opittuja opiskelutaitoja ja annetaan tukea uran ja tulevan koulutuksen valinnassa. Koulutuksessa maahanmuuttajanuoret opiskelevat yhdessä suomalaisten nuorten kanssa, minkä nähdään auttavan integroitumisessa yhteiskuntaan ja kehittävän maahanmuuttajanuorten kielitaitoa. Koulutus vaatii kielellisiä valmiuksia, sillä koulutus järjestetään joko suomeksi tai ruotsiksi. Koulutuksen jälkeen on tavoitteena siirtyminen suoraan ammatilliseen koulutukseen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö.)

Koulutusta pidetään yhtenä tärkeimpänä palana maahanmuuttajanuorten kotoutumisessa uuteen kotimaahan. Koulutus ja kouluttautuminen ovat suora linkki työelämään ja siellä etenemiseen. Korkeampi koulutus voi taata paremman mahdollisuuden työmarkkinoilla ja vaikuttaa työtehtävien mielekkyyteen. (Kilpi 2010b, 110.) Suomen koulujärjestelmän vahvuutena pidetään sitä, että maahanmuuttajataustaisille nuorille on järjestetty mahdollisuus opiskella omaa äidinkieltään. Toisena vahvana tekijänä pidetään kaikkien lasten yhtenäistä koulutuspolkua, joka lähtee eriytymään vasta myöhäisemmässä vaiheessa. (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 185.) Kaikki lapset saavat mahdollisuuden oppia toisiltaan ja tehdä asioita yhdessä. Koulujen monikulttuurisuuden katsotaan olevan kahdensuuntaista oppimista: samalla maahanmuuttajanuoret integroituvat paremmin uuteen yhteiskuntaan, toisaalta taas kantaväestön lapsien kulttuurinen ymmärrys kasvaa ja ajattelutavat eheytyvät. (Välijärvi, Mannonen, Huttunen, Ojanen & Koskelo 2018, 67.)

Vaikka maahanmuuttajataustaisia nuoria on pyritty ottamaan paremmin huomiioon koulumaailmassa, kouluilla riittää vielä haasteita. Nuoret tarvitsevat paljon tukea erilaisten perustaitojen oppimiseen, joiden avulla he voisivat pärjätä paremmin jatko-opinnoissaan ja myöhemmin työelämässä. Tällaisia taitoja ovat muun muassa lasku-, luku-, ja kirjoitustaidot. Lisäksi nuoret tarvitsevat tukea ongelmanratkaisutaitojen kehittämisessä sekä kommunikoinnissa ja sosiaalisuudessa. (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 187; Teräs, Lasonen & Sannino 2010, 87.) Edellä mainituista tukemisen kohteista yksi tärkeimmistä on suomen kielen oppimisen tukeminen. Suomen kieli on yksi syy maahanmuuttajanuorten oppimisvaikeuksille, sillä jos ei ymmärrä käytettyä opetuskieltä, oppimisen mahdollisuudet myös heikkenevät. (Laaksonen 2009, 133.)

Teräs ja Kilpi-Jakonen (2013, 185) jakavat maahanmuuttajanuorten koulutukseen vaikuttavat tärkeimmät tekijät perhe- ja ympäristötekijöihin. Perhetekijöihin kuuluu muun muassa nuorten vanhempien oma koulutus ja varallisuus, sekä millaiset asenteet vanhemmilla ja nuorilla on koulutukseen ja millaiset heidän kielelliset voimavaransa ovat. Ympäristötekijöihin taas luokitellaan vastaanottavan maan yhteiskuntarakente, yhteiskunnalliset olosuhteet, koulun ja naapuruston ominaisuudet sekä omaan etniseen ryhmään kuuluminen ja siitä saatava sosiaalinen pääoma. (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 185.)

Perhe on merkittävä verkosto nuoren taustalla ja sieltä saadaan sellaisia resursseja (kuten taloudelliset ja sosiaaliset voimavarat, vanhemmuus), jotka parhaimmillaan tukevat jokaisen perheenjäsenen hyvinvointia. Perheenjäsenten hyvinvointiin vaikuttavat perheen sosioekonominen asema, millainen tulotaso perheessä on ja millaiset asuinolosuhteet heillä ovat. Puhutaan materiaalisista ja taloudellisista resursseista, jotka vaikuttavat suoraan perheen omaan viihtyvyyteen ja turvallisuudentunteeseen. Näiden lisäksi on sosiaalisia ja emotionaalisia resursseja, joihin kuuluvat perheen tuttavapiiri ja piirissä vaikuttavien ihmisuhteiden laatu. Maahanmuuttajien saapuessa uuteen maahan, heidän sosiaalinen asemansa muuttuu, mikä vaikuttaa heidän aiemmin käytössään olleisiin resursseihin. (Peltola 2010, 66-67.)

Vuoden 2009 PISA -tuloksissa selvitettiin, miten nuorten perhetaustat vaikuttavat maahanmuuttajataustaisten nuorten koulun käyntiin. Vanhempien tai huolta-

jien sosioekonominen asema voi näkyä maahanmuuttajanuoren koulunkäynnissä monella tavalla. Jos vanhemmilla on korkeat tulot, se voi olla yksi selittävä tekijä koulussa menestymiseen. Vanhemmilla voi olla varaa esimerkiksi asuntoon, jossa nuorella on oma huone ja oma työpöytä, jossa hän saa keskittyä rauhassa koulutehtäviinsä. Muutenkin vanhemmat, joilla on korkeat tulot, saattavat käyttää enemmän aikaa ja energiaa nuoren koulutukseen tai he voivat ohjata päivittäistä vuorovaikutusta nuoren kanssa niin, että tämä auttaa nuorta menestymään koulussa. (OECD 2010, 30.) Tulokset pysyvät samansuuntaisina vuoden 2012 PISA -tuloksissa, joissa selvitettiin maahanmuuttajataustaisen nuorten osaamista ja osaamiseen liittyviä taustatekijöitä. Edelleen vanhempien koulutustausta ja asema yhteiskunnassa vaikutti nuorten koulutukseen ja asenteeseen koulutusta kohtaan. (Luukkainen, Nissinen, Sulkunen, Suni & Vetteranta 2014, 21.) Toisaalta vanhempien sosioekonominen asema voi heikentää, esimerkiksi työllistymisvaikeuksien takia, jolloin on mahdollista, että nuoret eivät kouluttaudu niin pitkälle kuin, jos vanhemmat olisivat kiinni työelämässä. (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 188.) Lisäksi maahanmuuttajanuorten kouluttautumiseen voi vaikuttaa vanhempien aiempi koulutus tai sen vähäisyys. Jos vanhemmat eivät ole itse käyneet koulua, heidän voi olla vaikea tukea lastensa koulunkäyntiä. (Räsänen & Kivirauma 2011, 37.)

Koulussa maahanmuuttajanuoria voidaan tukea erilaisin keinoin. Nuoret voivat käydä edellä mainittua perusopetukseen valmistavaa opetusta, heillä voi olla suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetusta tai muuta tuettua opetusta. Lisäksi nuorilla on mahdollista saada tukea opiskeluun omakieliseltä opettajalta. Koulun ja koulutuksen tukimuotona voidaan pitää myös nuoren oman uskonnon ja äidinkielen opetusta. (Kuusela ym. 2008, 81-84; Virta, Räsänen & Tuittu 2011, 164.) Nuorelle voidaan tehdä oma henkilökohtainen oppimissuunnitelma, josta selviää, mitä tavoitteita hänen oppimiselleen asetetaan ja kuinka niihin pyritään pääsemään. Oppimissuunnitelmaa tehtäessä voidaan hyödyntää lisäksi nuorelle tehtyä kotoutumissuunnitelmaa. Ennen kaikkea suunnitelmia laadittaessa koulun ja opettajan on tärkeää tehdä yhteistyötä kodin kanssa. (Antikainen ym. 2015a, 145.)

Kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä on todettu olevan monia hyötyjä oppimisen kannalta. Yhteistyö edistää nuoren koulumenestystä ja voi ehkäistä syrjäytymis-

tä. (Säävälä 2013, 117.) Lisäksi yhteistyö kodin ja koulun välillä katsotaan tukevan nuoren terveyttä, turvallisuutta ja hyvinvointia. (Antikainen ym. 2015a, 167.) Arvosen, Katvan ja Nurmisen (2010, 75) mukaan maahanmuuttajanuorten vanhemmat ovat yleensä kiinnostuneita lapsensa koulunkäynnistä ja kuinka koulutyöt edistyvät ja he haluavat tukea lapsensa koulunkäyntiä. Tehtäessä yhteistyötä maahanmuuttajataustaisen perheen kanssa on samalla huomioitava perheen taustat. Vanhemmat eivät välttämättä täysin ymmärrä, mikä merkitys koulun ja kodin välisellä yhteistyöllä on tai he eivät ymmärrä, miten heidän tulisi reagoida koulusta saatuihin viesteihin, sillä he eivät välttämättä ole tottuneet omina kouluaikoinaan tiiviiseen yhteistyöhön. (Säävälä 2013, 118-119.)

Kodin ja koulun välisessä yhteistyössä on omat haasteensa. Maahanmuuttajanuoren vanhemmilla voi olla vahvoja ennakkokäsityksiä koulusta, mitkä haittaavat yhteistyötä. Ennakkokäsityksiä voi olla myös koulun puolella, mitkä vaikuttavat omalta osaltaan yhteistyöhön. (Paavola & Talib 2010, 234.) Haasteita yhteistyölle luo erilaiset kasvatuskäsitykset, jotka voivat poiketa suurestikin toisistaan. Suomessa on vallallaan enemmän käsitys, jossa lapsi saa itse asettaa itselleen tavoitteita ja toiminta ohjautuu enemmän lapsen kautta, kun taas maahanmuuttajaperheissä käsitys voi olla täysin päinvastainen ja aikuisjohtoisempi. Toisin sanoen aikuinen on vahva auktoriteetti lapsen elämässä ja lapsi elää enemmän auktoriteettien ohjaamana. Yhtenä isoimpana haasteena koulun ja kodin välisellä yhteistyöllä on yhteisen kielen puute. Nykyään kouluilla on kuitenkin paremmat mahdollisuudet saada tulkkausapua ja etenkin isoimmissa kaupungeissa on mahdollista saada tulkkausapua harvinaisempiin kieliin. Yhteistyön parantamiseksi tarvitaan paljon molemmin puolista tiedonsiirtoa. Perheille on tärkeää kertoa ylipäätään suomalaisesta koulujärjestelmästä ja koulusta, sillä se voi poiketa erittäin paljon lähtömaan koulujärjestelmästä. Toisaalta koulun on hyvä olla perillä, missä vaiheessa perhe menee maahanmuuttoprosessissaan ja on hyvä hankkia tietoa sen maan yhteiskunnallisesta tilanteesta, josta perhe saapuu. (Säävälä 2013, 121-129.) Hyvällä vuorovaikutussuhteella kodin ja koulun välillä voidaan välttyä vakavilta ristiriidoilta ja voidaan vähentää väärinymmärryksiä. Näin luodaan luottamusta vanhempain, mikä taas edistää lapsen tai nuoren tasapainoista kehittymistä. (Paavola & Talib 2010, 234.)

3 MAAHANMUUTTAJANUORET KOULUSIIRTYMÄSSÄ

3.1 Siirtymä toiselle asteelle

Nivelvaiheella tarkoitetaan oppilaan liikkumista koulutusasteelta toiselle hänen ikänsä perusteella esimerkiksi oppilaan tai oppijan siirtymistä esiopetuksesta peruskouluun tai yhdeksänneltä luokalta toiselle asteelle (Antikainen ym. 2015b, 61). Nivelvaihetta voidaan kutsua myös koulusiirtymäksi (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 197). Tässä tutkimuksessa keskitytään tutkimaan maahanmuuttajanuorten käsityksiä koulusiirtymästä toiselle asteelle.

Siirtymä peruskoulusta toiselle asteelle käsittää paljon muutakin kuin vain siirtymän koulusta toiseen. Tässä vaiheessa nuoret alkavat pohtia mahdollista tulevaa työuraa ja koulutusväyliä, joita pitkin halutulle työuralle on mahdollista päästä. Nuori etsii varmuutta elämänsä suunnalle ja tässä vaiheessa koulujen ja koululaitosten tuki on tärkeää. (Huhtala & Lilja 2008, 13; Huttunen & Pekkari-nen 2016, 1; Opetusministeriö 2005, 10-11.) Siirtymät perusopetuksesta toiselle asteelle ja toiselta asteelta jatkoon ovat tärkeitä siirtymiä nuorten elämässä. Samaan aikaan näiden siirtymien kanssa, nuoret kohtaavat muita nuoruuteen liittyviä haasteita, joihin vaikuttavat muun muassa nuoren henkilökohtaiset, perhe-, ja koulutekijät. Mitä suurempi on näiden siirtymien väliset yhtymäkohdat, sitä suurempi todennäköisyys on siirtymän onnistumiselle. (Sánchez-Martí, Hila & Lafón 2018, 8.)

Mentäessä toiselle asteelle nuorten elämässä tapahtuu paljon muutoksia: kaveripiiri saattaa muuttua, luokka ja sen rakenteet muuttuvat ja hajoavat. Ongelmia nivelvaiheessa voivat aiheuttaa koulumenestyksen heikkeneminen perusopetuksen viimeisillä luokilla. Tähän vaikuttavat yleensä kiinnostuksen puute koulunkäyntiä kohtaan, joka voi johtaa siihen, ettei oppilas pääsee haluamaansa kouluun tai koulutuslinjalle. Jos näin käy, oppilaalla ei välttämättä ole motivaati-

tiota opiskelua kohtaan. Kodinolot voivat tuoda omat haasteensa siirtymävaiheeseen, sillä nuorta ei välttämättä ehditä tai pystytä tukemaan valinnoissaan. Ylipäätään kodilla voi olla suurikin merkitys oppilaan jatko-opintojen suhteen. Yleensä mitä korkeammin koulutetut vanhemmat oppilaalla on, sitä varmemmin oppilas jatkaa opintojaan. (Huhtala & Lilja 2008, 16-17.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 281) korostetaan koulun ja vanhempien välistä yhteistyötä sekä suunnitelmallista ja monialaista yhteistyötä peruskoulun jälkeisessä siirtymässä. Perusteissa siirtymä nähdään elämänvaiheena, jossa oppilas alkaa ottaa enemmän vastuuta, itsenäistyä ja lisätä elämänhallintaansa. Tärkeänä osana koulun tukitoimintaa pidetään oppilaan ohjausta ja oppilashuoltoa, jotta oppilaat saisivat mahdollisimman paljon tietoa erilaisista koulutusmahdollisuuksista. (Opetushallitus 2014, 281.)

Opinto-ohjauksessa on tärkeää kartoittaa oppilaan edellytykset ja kiinnostuksen kohteet. Nämä luovat perustan sille, mihin jatko-opintoihin oppilas lähtee hakemaan peruskoulun jälkeen ja mitä jatko-opintomahdollisuuksia kartoitetaan. Ohjauksen toinen tärkeä osa-alue on yhteistyö kouluasteiden välillä. Opinto-ohjaajat antavat ohjausta oppilaille jatko-opintojen suhteen, lisäksi tärkeänä osana opinto-ohjausta ovat aineenopettajat, jotka pystyvät tarpeen vaatiessa antamaan oppilailleen ohjausta omasta oppiaineestaan. (Huhtala & Lilja 2008, 8, 10.)

3.2 Maahanmuuttajien koulusiirtymät ja mahdolliset haasteet

Koulusiirtymien aikana nuorten elämä muuttuu. Siirtymä peruskoulusta toiselle asteelle on kriittinen vaihe nuoren elämässä, niin kantaväestöön kuuluvalla nuorella kuin maahanmuuttajataustaisella nuorella. (Antikainen ym. 2015b, 69.) Näiden siirtymien mukana tulevien muutosten lisäksi maahanmuuttajanuorilla voi olla vielä muita suuria siirtymäprosesseja menossa samaan aikaan. Riippuen siitä, missä vaiheessa nuori on tullut Suomeen, hänellä saattaa olla vielä

muuttostressiä ja hän saattaa kohdata arjessaan erilaisia yhteiskunnallisia ja kulttuurisia jännitteitä. Jos nuorella on elämässään menossa paljon erilaisia siirtymiä yhtä aikaa, se voi luoda ylimääräistä stressiä ja jopa hidastaa nuoren kehitystä. (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 198.)

Siirtymän helppouteen ja sujuvuuteen vaikuttavat oppilaan kielelliset taidot ja kuinka motivoitunut hän on uudesta koulutuksestaan. Perheen kotoutuminen ja tuki ovat myös merkittäviä tekijöitä nuorten koulusiirtymässä. Siirtymää edistää oppilashuolto, kodin ja koulun välinen yhteistyö, opettajien ammattitaito ja oman yhteisön tuki sekä toisilta maahanmuuttajilta saadut positiiviset mallit. Siirtymän sujuvuuteen vaikuttaa negatiivisesti perheen negatiivinen asenne ja tietämättömyys suomalaisesta koulujärjestelmästä ja heikot kielelliset taidot. (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 198.)

Hollannissa on tutkittu 2000-luvun taitteessa maahanmuuttajataustaisia nuoria, jotka siirtyvät alakoulusta yläkouluun. Suomalaiseen koulujärjestelmään verrattuna poikkeavan tästä valinnasta tekee, että käytännössä tässä vaiheessa kaikki hollantilaiset valitsevat reitin jatkokoulutukseen. Hollannissa on kolme erilaista reittiä yläkouluun ja jatkokoulutukseen. Reitit ovat eri tasoisia, joista korkein suuntautuu lopulta yliopistoon, keskimäinen reitti korkeampaan ammatilliseen koulutukseen ja alin reitti ylemmän keskiasteen ammatilliseen koulutukseen. Tutkimuksessa keskityttiin erityisesti niihin henkilöihin, jotka auttavat nuorta valmistautumaan tähän siirtymään. Tutkimukseen osallistuneet nostivat kolme henkilöä, jotka vaikuttavat ja auttavat heitä siirtymässä. Nämä henkilöt olivat nuoret itse, heidän vanhempansa ja heidän luokanopettajansa. Nuoret näkivät oman roolinsa tärkeyden opiskelemalla niin kovasti kuin pystyivät saavuttaakseen haluamansa koulun. Opettajat olivat valmisteluprosessissa tärkeitä toimijoita. Nuoret eivät osanneet selostaa kovinkaan tarkasti vanhempien roolin tärkeyttä, vaikka se tiedostettiin. Tutkijat näkivät vanhempien roolin korostuvan etenkin nuorten kasvatuksessa, sillä vanhempien tehtävänä oli opettaa lapselle niitä kulttuurisia taitoja, joiden avulla nuoret selviytyivät siirtymästä ja siitä aiheutuvasta stressistä. Ennen kaikkea vanhempien apua hyödynnettiin, joko siinä vaiheessa, kun nuoret hakivat kouluihin tai kun opettajilta haettiin suosituksia. (Rodriquez, Meeuwisse, Notten & Severiens 2018, 223-224, 226, 235.)

Maahanmuuttajanuorten jatkokoulutukseen haun ja pääsyn tärkeänä osana on hänen kielelliset taitonsa, eli kuinka hyvin hän ymmärtää opetusta ja oppikirjan tekstejä suomen kielellä ja, kuinka hyvin hän pystyy kommunikoimaan opettajan ja toisten nuorten kanssa. Nuoren kielellisiin taitoihin taas vaikuttaa, missä vaiheessa hän on saapunut Suomeen. Mitä aiemmin nuoret ovat tulleet Suomeen ja päässeet mukaan koulutukseen, sitä paremmat kielelliset valmiudet heillä on. Jos nuori on saapunut Suomeen lähellä peruskoulun päättämisen ikää, hänellä on hyvin vähän aikaa oppia kaikki perusopetuksessa opittavat taidot, jolloin hakeminen jatkokoulutukseen on heikommalla pohjalla. (Kosonen 2006, 152.) Nuorten kielellisiä taitoja voidaan tukea koulussa eri tavoin esimerkiksi osallistamalla perusopetuksen valmistavaan opetukseen tai suomi toisena kielenä -opetukseen. Nuoren oman äidinkielen oppiminen on myös yhtä tärkeää kuin suomen kielen oppiminen. Kun nuoren oma äidinkieli on vahvaa, se vahvistaa suomen kielen oppimista ja yhdessä näiden kielten hyödyntäminen parantaa nuoren muiden oppiaineiden syvällisempää ymmärtämistä. (Luukkainen ym. 2014, 95.)

Antikainen ym. (2015b, 74) kysyivät koulutuksen järjestäjiltä erilaisista tukitoimista, joita on järjestetty maahanmuuttajataustaisille nuorille, jotka eivät taitojensa pohjalta pysty jatkamaan toisella asteella tai valmistavassa koulutuksessa. Puolet vastaajista kertoivat, että jos maahanmuuttajataustaisia nuoria oli järjestäjän alueella yli sata, niin heille oli tarjolla tehostettua ohjausta. Jos nuoria taas oli järjestäjän alueella vähän, heille oli mahdollisesti tarjolla työharjoittelua. Sen sijaan opetuskielen jatkokursseja tarjottiin hyvin vähän järjestäjien alueella.

Kuusela ym. (2008, 86) teettämän tutkimuksen ja siihen osallistuneiden rehtoreiden mukaan maahanmuuttajanuorille pyrittiin antamaan henkilökohtaisempaa tukea siirryttäessä peruskoulusta toiselle asteelle. Nuorille pyrittiin antamaan kohdistetummin henkilökohtaista ohjausta ja ohjauksen määrää lisättiin. Lisäksi kaikille koulun nuorille esiteltiin jatkokoulutusmahdollisuuksia ja vierailtiin toisen asteen oppilaitoksissa. Muutamissa kouluissa esittelyiden ja vierailujen lisäksi koululla saattoi vierailta toisen asteen oppilaitoksen edustajia.

Tutkimusten mukaan maahanmuuttajanuoret ovat koulumyönteisiä verrattuna suomalaisiin nuoriin, vaikka heillä olisi koulussa ja oppimisessa haasteita. (Ka-

lalahti ym. 2017b, 41-42; Kuusela & Etelälahti 2008, 114.) Haasteet eivät kuitenkaan viittaa suoraan nuorten kouluvalintoihin, vaan haasteista huolimatta nuoret saattavat suuntautua lukio-opintoihin. Suomalaisten nuorten keskuudessa yleensä nuoret, joilla on ollut peruskoulussa oppimisvaikeuksia suuntautuvat toisella asteella ammatillisiin opintoihin. Maahanmuuttajanuorilla taas perheen ja vanhempien koulutusaste vaikuttivat nuoren halukkuuteen jatkaa opintojaan lukiossa. Jos vanhemmalla ei ole työtä, todennäköisyys nuoren lukioon hakeutumiselle pienenee. (Kalalahti ym. 2017b, 41-42.)

3.3 Ekologinen siirtymäteoria

Ihminen on kehittyvä olento, joka on jatkuvassa yhteydessä ympäristönsä ja elämäntilanteensa kanssa. Ympäristö ei vaikuta yksin ihmiseen ulkopuolisena tekijänä, vaan tämä on kaksisuuntainen prosessi, jossa ihminen vaikuttaa ympäristöönsä ja toisinpäin. Yksilön elämänculussa ja kehityksessä mukana olevat tekijät ovat jatkuvassa muutostilassa ja vuorovaikutussuhteessa keskenään. Kun tätä kaikkea ajatellaan yhtenä isona prosessina, puhutaan systeemisestä kehitysteoriasta. Bronfenbrennerin ekologinen siirtymäteoria tutkii yksilön kehitykseen vaikuttavia tekijöitä ja kuinka kaikki tekijät muodostavat systeemin, jossa kaikki systeemien osaset vaikuttavat kaikkeen. Eli yksilön kehitykseen vaikuttaa ne ympäristötekijät, jotka ovat lähellä häntä (kuten perhe tai koulu) kuin myös ne, jotka ovat kauempana häntä (kuten yhteiskunnan arvot ja asenteet). (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 47-48.)

Ekologisessa siirtymäteoriassa tutkitaan kehittyvän ja aktiivisen ihmisen elinympäristöjen muuttuvia ominaisuuksia sekä näiden ympäristöjen suhdetta ja sopeutumista toisiinsa (Bronfenbrenner 2002, 222). Ihmisen kehitys on tiivistetty kolmeen ydinkohtaan: ensinnäkin yksilö ei ole vain tyhjä taulu, johon hänen ympäristönsä vaikuttavat, vaan hän on kasvava ja dynaaminen kokonaisuus, joka siirtyy ja kehittää uudelleen ympäristöjä, joissa hän on. Toiseksi yksilön ja ympäristön suhde on vastavuoroista, koska ympäristö vaikuttaa mukautuvasti yksi-

lön ja ympäristön keskinäiseen suhteeseen. Kolmanneksi ne ympäristöt, jotka ovat tärkeitä yksilön kehityksen kannalta, laajentuvat lähiympäristöistä niiden välisiin suhteisiin ja ympäristöihin, jotka ottavat vaikutteita ulkopuolisista ympäristöistä. (Bronfenbrenner 1979, 21-22.) Bronfenbrenner (1979, 3) jakaa ekologisen ympäristön neljään eri tasoon, jotka ovat sisäkkäin toisiinsa nähden.

Sisimmällä tasolla tutkittavana ympäristönä toimii yksilön välittömässä läheisyydessä olevat ympäristöt, kuten koulu ja koti. Tätä ensimmäistä tasoa kutsutaan mikrosysteemiksi, johon edellä mainittujen lisäksi kuuluvat toimintamallit, roolit ja ihmissuhteet, jotka kehittyvä yksilö kokee ympäristössään. (Bronfenbrenner 1979, 3, 22.) Kronqvistin ja Pulkkinen (2007, 48) mukaan mikrosysteemin tärkein tekijä on yksilön perhe, sillä perheen väliset kiintymyssuhteet säilyvät yleensä läpi elämän ja ovat vaikuttavana tekijänä lapsen myöhempiin ihmissuhteisiin. Mikrosysteemiin on lisätty myöhemmin vielä yksi näkökulma, joka vaikuttaa kehitykseen. Se on muiden yksilön ympäristöön kuuluvien ihmisten ja heidän temperamenttinsa ja näiden vaikutukset yksilön kehitykseen. (Bronfenbrenner 2002, 264.)

Seuraavalla tasolla tutkittavana kohteena ovat yksilöä ympäröivät ympäristöt, joissa yksilö on aktiivinen osallistuja, ja niiden väliset suhteet (Bronfenbrenner 1979, 3, 209.) Tätä tasoa kutsutaan mesosysteemiksi. Se muodostuu tai laajenee joka kerta, kun yksilö muuttaa toiseen ympäristöön. Mesosysteemissä nämä ympäristöjen väliset suhteet voivat ottaa useita erilaisia muotoja. (Bronfenbrenner 1979, 25.) Puroilan ja Karilan (2001, 208) mukaan mesosysteemi muodostuu, kun kaksi mikrosysteemiä kohtaa toisensa esimerkiksi, kun lapsi menee päivähoitoon kodin ulkopuolelle. Bronfenbrenner (1979, 6) kutsuu tällaisia siirtymiä ekologisiksi siirtymiksi, joita tapahtuu myös, kun lapsi siirtyy koulusta toiseen tai kun hän valmistuu.

Kolmannella tasolla yksilön kehittymiseen vaikuttaa syvästi ne tapahtumat, jotka tapahtuvat niissä ympäristöissä, joissa yksilö ei itse ole läsnä tai joissa hän ei ole itse aktiivinen. Koska nämä kolmannen tason ympäristöt eivät ole suorassa yhteydessä kehittyvään yksilöön, ne vaikuttavat häneen välillisesti. (Puroila & Karila 2001, 209.) Kolmatta tasoa kutsutaan eksosysteemiksi. Jos yksilö on

esimerkiksi lapsi, hänen eksosysteemiinsä voi kuulua vanhempien työpaikka tai vanhemman sisaruksen koululuokka (Bronfenbrenner 1979, 25.)

Neljännellä tasolla yksilön ympäristön kannalta tärkeässä asemassa ovat kaikki ne kulttuurit ja alakulttuurit, jotka vaikuttavat yksilön ympäristöön. Vaikka kulttuurien välillä on eroavaisuuksia, ne ympäristöt, joihin kulttuurit vaikuttavat, ovat yllättävänkin samankaltaisia. Tätä tasoa kutsutaan makrosysteemiksi ja se kulkee kaikkien edellä mainittujen tasojen läpi. Makrosysteemi siis tarkoittaa kaikkia muita tasojen ympäröiviä kulttuureja tai alakulttuureja yksilöiden ympäristössä. (Bronfenbrenner 1979, 4, 26.) Makrosysteemi on siis näkymätön ympäristö, joka sitoo kaikkien muiden edellä mainittujen systeemien toiminnot ja vuorovaikutussuhteet toisiinsa. Yhteiskunta ja yhteisö arvottavat jokaisen yksilön kehityksen tarpeet ja se, kuinka ne arvotetaan, vaikuttaa siihen, kuinka paljon yksilö saa tukea tarpeisiinsa muissa systeemeissä. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 50.) Karikoski (2008, 23) tutkii väitöskirjassaan lasten siirtymää esiopetuksesta kouluun ja hänen mukaansa makrosysteemi käsittää koulunaloittamisilmiössä yhteiskunnan luomat sosiaali- ja koulupoliittiset ratkaisut.

Somerkivi on tutkinut väitöskirjassaan aikuisiällä näkövammautuneita, heidän kuntoutumisprosessiaan ja heidän sosiaalisia tukiverkostojaan. Tutkimuksen pohjalla on ekologinen siirtymäteoria, jonka avulla hän näkee kuntoutuksen ja kuntoutujan selviytymisen eri tasoisina systeemeinä ja näiden systeemien välisinä vuorovaikutuksina. Hän on kuvannut kuntoutujaa ja hänen selviytymistään kehon, toiminnan, osallistumisen ja tajunnallisella tasolla ja lisäksi hän on ottanut huomioon kuntoutujan vuorovaikutuksen ekologisen siirtymäteorian eri tasoilla. (Somerkivi 2000, 15-16, 24.) Karikoski ja Tiilikka ovat ottaneet ekologisen siirtymäteorian myös pohjakseen artikkelissaan. Artikkelin käsittelee lasten kohtaamia merkittäviä siirtymiä ennen perusopetusta, eli siirtymiä kotoa päivähoitoon, päivähoitossa tapahtuvia siirtymiä ryhmästä toiseen, päivähoitosta esiopetukseen ja lopulta siirtymää esiopetuksesta perusopetukseen. (Karikoski & Tiilikka 2016, 78.)

Tutkimukseni kannalta Bronfenbrennerin ekologinen systeemiteoria toimii tutkimukseni taustateorianana, sillä se kuvastaa nuoren elämää omassa ympäristössään ja minkälaisia ja tasoisia vuorovaikutussuhteita niissä esiintyy ja mitkä asi-

at vaikuttavat nuoren kehitykseen. Koulusiirtymät kuuluvat jokaisen perusopetuksen läpikäyvän nuoren elämään koulussa, jolloin monet asiat muuttuvat nuoren elämässä ja sitä kautta vaikuttavat hänen ympäristöönsä tai ympäristöihinsä ja niissä esiintyviin kehitystä edistäviin asioihin.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, millaisia käsityksiä maahanmuuttajataustaisilla nuorilla on koulusiirtymästä peruskoulusta toiselle asteelle. Tutkijana minua kiinnostaa nuorten ajatukset tulevasta siirtymästä ja mitä odotuksia heillä on tulevasta koulutuksestaan. Tutkimukseni pääkysymys on:

Mitä käsityksiä maahanmuuttajanuorilla on koulusiirtymästä toiselle asteelle?

Näitä käsityksiä puran nuorten toiveiden ja heidän koulutusmahdollisuuksien kautta. Haluan selvittää ovatko nuoret hakeneet jatko-opintoihin ja miksi he ovat hakeneet noihin opintoihin ja kuinka paljon he tietävät tarjolla olevista jatko-opintomahdollisuuksista. Lisäksi haluan selvittää mitä nuoret ajattelevat siirtymästä ja mitä tunteita heillä siihen liittyy. Koska koulusiirtymään liittyy mahdollisesti haasteita, minua kiinnostaa myös saavatko nuoret tukea siirtymään. Näitä teemoja käsittelen seuraavien alakysymysten kautta:

Mitä toiveita ja mahdollisuuksia nuorilla on peruskoulun jälkeen?

Mitä nuoret ajattelevat koulusiirtymästä?

Miten nuoria tuetaan koulusiirtymässä?

4.2 Tutkimusmenetelmät ja -henkilöt

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, millaisia käsityksiä maahanmuuttajataustaisilla, peruskoulunsa päättävillä, nuorilla on koulusiirtymästä toiselle asteelle. Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, joka noudattelee fenomenografista tutkimusotetta. Laadullinen tutkimus pohjautuu ihmisiin ja ihmisen maailman tutkimiseen. Tutkimuksen kohteena voi olla yksilö, yhteisö, sosiaalinen vuorovaikutus, arvotodellisuus tai ihmisten väliset suhteet. Näitä kohteita voidaan tarkastella ihmisen toimien, päämäärien asettamisen, suunnitelmien, hallinnollisten rakenteiden, yhteisöjen toimien ja päämäärien tai muista ihmisistä lähtöisin olevien ja päätyvien tapahtumien näkökulmasta. Laadullisessa tutkimuksessa on tavoitteena saada kuvauksia ihmisten kokemusmaailmasta ja mahdollisesti kuvata ihmisille elämän kannalta merkityksellisiä tapahtumaketjuja, kuten elämän kulua, tai muuta tapahtumaa, joka tapahtuu joskus myöhemmässä elämänvaiheessa. (Varto 1992, 23-24; Vilkkä 2005, 97.) Tutkimukseni on laadullinen, sillä tutkimukseni pohjautuu osaltaan yksilöön ja hänen maailmansa tutkimiseen. Lisäksi samalla kuvaan nuorille tärkeää elämän tapahtumaketjua, kun nuoret kertovat tulevaisuuden toiveistaan ja siirtymistä kohti niitä.

Fenomenografian tarkoituksena on laadullisesti tutkia ja kartoittaa, miten ihmiset kokevat, käsittävät, havaitsevat ja ymmärtävät erilaiset ilmiöt ja näkökohdat heitä ympäröivässä maailmassa. Fenomenografiassa ajattelu ja ajatukset kuvataan aina sen mukaan mitä on havaittu ja ajateltu, tutkimusta ei erotella havaintokohteesta tai ajatuksen sisällöstä. Tutkimuksen tavoitteena on löytää ihmisen kaikki ymmärryksen puolet tietystä ilmiöstä. (Marton 1988, 144-145.) Hyödynnän fenomenografista tutkimusta omassa tutkimuksessani, sillä minua kiinnostaa tietää, minkälaisia käsityksiä maahanmuuttajanuorilla on koulusiirtymästä ja mitä he ajattelevat siirtymästä.

Niikko (2003) on tutkinut fenomenografiaa raportissaan ja kuinka sitä voidaan hyödyntää tutkimuksissa. Hän kuvailee fenomenografista tutkimusta ja miten se tehdään, lisäksi hän nostaa esille fenomenografian epäkohtia ja uusia näkökulmia. Kasvatusalalla fenomenografiaa ovat hyödyntäneet tutkimuksissaan muun muassa Paloniemi (2004) sekä Goman ja Perttula (1999). Paloniemi tutki väi-

töskirjassaan ammatillista osaamista ja sen kehittämistä iän ja kokemuksen näkökulmasta. Tutkimuksen aihetta käsitellään neljän eri diskurssin kautta: elinikäisen oppimisen, iän, taloudellisen ja poliittisen sekä ammattitaidon, osaamisen ja asiantuntijuuden. Goman ja Perttula kertovat artikkelissaan oppimaan oppimisen kehittämisestä opinto-ohjaajien käsitysten näkökulmasta.

Fenomenografiaa on luonnehdittu sosiaalitieteissä laadulliseksi ja havainnollistavaksi tutkimukseksi. Sen avulla yritetään kuvailla, analysoida, tulkita ja ymmärtää, miten ihmiset ajattelevat, kokevat, havaitsevat ja ymmärtävät erilaisia näkökohtia maailmassa. Käsitukset ovat fenomenografian tärkein osa ja ne toimivat ihmisille aloittavana tekijänä, kun pohditaan yksilön kokemuksia ja näkemyksiä maailmasta. Käsitteitä voidaan kutsua fenomenografiassa myös ennakkoiviksi tai heijastaviksi toimintakeinoiksi, joiden avulla yritetään ymmärtää ympäröivää maailmaa, josta yksilö tekee merkityksiä. (Uljens 1991, 82.) Käsitys on ihmisen mielessä piirtämä kuva, jonka pohjalla toimivat aikaisemmat ajatukset ja kokemukset asiasta. Aiemmin koetut asiat vaikuttavat siihen, kuinka erilaiset käsitykset ihmisillä on asioista. Uudet käsitykset syntyvät siis aiemmin koettujen kokemusten pohjalta ja toisaalta taas uudet käsitykset toimivat ihmisille pohjana uusien kokemusten ymmärtämiselle. (Ahonen 1994, 114, 117.)

Tutkiessani nuorten käsityksiä koulusiirtymästä tutkin samalla eroavatko nämä käsitykset keskenään vai ovatko nuorten käsitykset siirtymästä samankaltaisia. Fenomenografiassa puhutaan kahdesta eri näkökulmasta, miten ihmiset katsovat asioita: ensimmäisen ja toiseen asteen näkökulmista. Ensimmäisen asteen näkökulmassa ihmiset luovat omat käsityksensä suoraan ympäröivästä maailmastaan. Eli tutkimuksessa tutkija kuvaa todellisuuden todellisia, itsensä kokeimia ja itseään kiinnostavia näkökulmia. Toisen asteen näkökulmassa taas ihmiset laativat omat käsityksensä toisen tai toisten ihmisten muodostamien käsitysten ja ideoiden pohjalta. Tutkija siis toisin sanoen kuvaa, miten hänen tutkittavansa käsittävät todellisuuden eri ulottuvuuksia. (Marton 1981, 178; Niikko 2003, 24; Uljens 1989, 13.) Tutkimuksessani noudatan enemmän toisen asteen näkökulmaa, sillä tutkin nuorten, eli toisten ihmisten muodostamia, käsityksiä koulusiirtymistä ja kuvailen niitä tuloksissani.

Keräsin aineistoni toteuttamalla kaksi fokusryhmähaastattelua ja kaksi yksilöhaastattelua maahanmuuttajataustaisille peruskoulunsa päättävälle nuorille. Molempiin fokusryhmähaastatteluihin osallistui neljä nuorta, joten yhteensä tutkimukseen osallistui kymmenen nuorta. Haastatteluihin osallistui kuusi tyttöä ja neljä poikaa. Ennen haastatteluiden sopimista otin yhteyttä yhden Lapin maakunnan kaupungin koulujen rehtoreihin, jotka olivat lähteneet mukaan Kulttuurisensitiivinen opinpolku Lapissa -hankkeeseen, joista neljä koulua osallistui tutkimukseeni. Rehtoreilta pyysin sähköpostitse tutkimuslupaa (Liite 1), ja sain luvat joko sähköpostitse skannattuna tai haastattelupäivänä vieraillessani koululla. Tämän jälkeen sovin haastatteluista joko koulujen opinto-ohjaajien tai muun henkilökunnan jäsenen kanssa, joka oli tekemisissä koulun maahanmuuttajataustaisten nuorten kanssa. Lähetin näille henkilöille tutkimusluvan, jonka he toimittivat nuorille ja heidän huoltajilleen (Liite 2). Allekirjoitetut tutkimusluvut sain itselleni sovittuna haastattelupäivänä.

Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä on yksi käytetyimmistä tavoista hankkia laadullista aineistoa. (Eskola & Suoranta 1998, 86; Hirsjärvi & Hurme 2011, 34.) Vaikka sekä yksilö- että ryhmähaastattelua käytetään varsin laajasti aineiston keruumenetelmänä, niitä käytetään harvemmin samassa tutkimuksessa. Ryhmä- ja yksilöhaastattelujen analysointia ei voida perustaa täysin samanlaisille oletuksille, vaan aineistoja joudutaan enemmän vertailemaan keskenään. Aineistoja voidaan peilata toisiinsa, jolloin niistä voi ilmetä isojakin eroavaisuuksia. Näiden peilailujen avulla tutkija voi lähteä pohtimaan, miksi jotkut asiat korostuivat enemmän ryhmä- kuin yksilöhaastatteluissa. (Pietilä 2010, 212.) Tässä tutkimuksessa päädyin käyttämään näitä kahta eri menetelmää käytännön syistä. Maahanmuuttajataustaisten nuorten lukumäärästä riippuen toteutin tietyillä kouluilla haastattelut fokusryhmissä ja tietyillä kouluilla yksilöhaastatteluna, sillä kahdella koululla oppilaana oli vain yksi nuori, jolla oli maahanmuuttajataustaa.

Fokusryhmähaastatteluissa haastateltavilla on mahdollisuus keskustella omista näkemyksistään toisten ryhmäläisten kanssa. Haastattelussa on runko, jota tutkija seuraa. Haastattelun aikana tutkija kiinnittää huomiota tutkimuksen kannalta tärkeisiin seikkoihin ja pyytää haastateltavia tarvittaessa täydentämään niitä. (Mäntyranta & Kaila 2008, 1507; Solatie 2001, 10.) Toteutin fokusryhmät Lapin

maakunnan kahdella koululla, jossa maahanmuuttajataustaisia nuoria oli enemmän kuin yksi. Pyrin tekemään haastattelut koulujen ja haastateltavien kannalta mahdollisimman helpoiksi ja näin pystyin haastattelemaan useampaa nuorta mahdollisimman tehokkaasti.

Ideaalitulanteet fokusryhmien käyttämiselle on, kun tutkija haluaa selvittää haastateltavien kokemuksia, mielipiteitä, toiveita ja huolia. Fokusryhmä on käytännöllisin, kun siihen osallistuville annetaan mahdollisuus tuottaa omia kysymyksiä, kehyksiä ja käsitteitä ja jakaa heidän omat arvonsa omia käsitteitään hyödyntäen. (Kitzinger & Barbour 1999, 5.) Tässä tutkimuksessa fokusryhmien käytännöllisyys onnistui osittain, sillä nuoret saivat kertoa omasta näkökulmastaan asioita, mitä he ajattelivat koulusiirtymästä ja jatko-opinnoistaan. Vaikka minulla oli tukenani haastattelurunko (Liite 3), jota hyödynsin yksilöhaastatteluissa, nuorilla oli mahdollisuus keskustella myös avoimemmin toistensa kanssa, mutta nuoret hyödynsivät tätä keskustelumahdollisuutta hyvin vähän haastatteluiden aikana.

Fokusryhmien tavoitteena on saada haastateltavat paljastamaan itsensä, eli kertomaan mitä he todella ajattelevat ja tuntevat tutkittavasta asiasta. Ympäristöllä on suuri vaikutus, kuinka paljon haastateltavat ovat valmiita kertomaan todellisista asioistaan. Jos ilmapiiri on mukava, salliva ja ei-tuomitseva, haastateltavien on paljon helpompaa avautua ryhmässään. (Krueger & Casey 2000, 7, 9.) Henninkin (2014, 2) mukaan ryhmäympäristö mahdollistaa laajemman näkemysten saamisen tutkimuskysymyksistä yhden istunnon aikana.

Fokusryhmähaastatteluihin osallistuvat haastateltavat ovat ennalta valikoituja, joiden taustat ovat melko samanlaiset ja heiltä löytyy kokemuksia tutkimusaiheesta. Näitä kokemuksia haastateltavat pystyvät jakamaan keskenään, joiden kautta synnytetään ja syvennetään aloitettuja keskusteluja. Tämä edellyttää tutkijalta turvallisen ja mukavan ilmapiirin luomista tilanteessa, jotta haastateltavat uskaltavat puhua ja keskustella näkemyksistään. (Hennink 2014, 1-2.) Ryhmähaastatteluihin osallistuneet nuoret olivat kaikki maahanmuuttajia, jotka olivat asuneet melko saman ajan Suomessa. Ensimmäisessä haastattelussa mukana olleet nuoret olivat olleet Suomessa jo kymmenisen vuotta ja olivat kaikki kotoisin Kaakkois-Aasiasta. Toiseen haastatteluun mukaan osallistuneet

nuoret olivat ehtineet asua Suomessa viidestä seitsemään vuoteen ja heistä suurin osa oli kotoisin Lähi-Idästä, yksi osallistuja oli kotoisin Kaakkois-Aasiasta. Nuorten taustat olivat hyvinkin samankaltaiset ja lisäksi he olivat keskenään koulutovereita, osa heistä opiskeli samalla luokalla.

Yksilöhaastattelussa tutkijan tavoitteena on kysymysten avulla selvittää, mitä haastateltava ajattelee tutkimuksen aiheesta. Haastattelut ovat vuorovaikutustilanteita, joissa kaksi henkilöä vaikuttavat toisiinsa. (Eskola & Suoranta 1998, 86.) Haastattelut muistuttavat pitkälti keskustelua, mutta haastattelussa on selkeä roolijako, jossa tutkijan rooli pohjautuu hänen tietämättömyytensä aiheesta ja hän hankkii tietoa haastateltavalta, jolta tietoa löytyy. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 22.) Toteutin yksilöhaastattelut kahdessa Lapin maakunnan koulussa, jossa maahanmuuttajataustaisia nuoria oli haastattelu hetkellä yksi: toinen haastateltavista oli kotoisin Aasiasta ja toinen Lähi-Idästä. Tavoitteena oli tehdä fokusryhmähaastatteluita, mutta koska kahden haastateltavan koululla ei tutkimuksen teko hetkellä ollut muita maahanmuuttajia päädyin tekemään yksilöhaastattelut heidän kohdallaan.

Haastateltaessa yhtä henkilöä tavoitteena on selvittää mitä hän henkilökohtaisesti ajattelee tai mitä käsityksiä hänellä on tutkittavasta ilmiöstä. Haastattelijan tehtävänä on ohjata ja säädellä haastattelua ennakkoon laadittujen kysymysten avulla. (Pietilä 2010, 215.) Haastattelijan tulisi tehdä haastattelutilanteesta mahdollisimman luonteva ja miellyttävä. Pienet eleet, kuten haastateltavan vastauksiin reagoiminen nyökkäämällä ja eläytyminen haastateltavan kertomiin asioihin voivat auttaa haastateltavaa avautumaan lisää. Haastattelijan on kuitenkin oltava varovainen, ettei hän ohjaa eleillään haastateltavaa vastaamaan tietyllä tavalla. (Eskola, Lätti & Vastamäki 2018, 28.) Pysin olemaan haastattelujen aikana mahdollisimman luonteva ja rohkaiseva haastateltavia kohtaan. Hymyilin haastateltaville, lisäksi nyökkäsin ja kiittasin heidän vastauksiaan samalla tavalla kuin teen jutellessani toisten ihmisten kanssa. Kuitenkin haastattelut poikkesivat toisistaan jonkin verran, sillä toinen haastateltavista oli avoimempi vastauksissaan kuin toinen.

Koska haastattelut ovat kahden tai useamman ihmisen välistä vuorovaikutusta, haastattelutilanteeseen vaikuttaa fyysiset, sosiaaliset ja kommunikaatioon liitty-

vät seikat. (Eskola & Suoranta 1998, 86.) Haastattelupaikan valinta on olennainen osa haastattelun käytännönjärjestelyitä. Paikan valintaan voi vaikuttaa muun muassa tutkimuksen ongelma, tutkittavat ilmiöt tai käytössä olevat resurssit. Haastateltaessa oppilaita haastattelupaikaksi valikoituu yleensä oppilaan oma koulu. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 73-74.) Tässä tutkimuksessa kaikki haastattelut suoritettiin nuorten omilla kouluilla heidän koulupäiviensä aikana kevään 2018 aikana. Haastattelutiloina toimivat tyhjät luokkahuoneet, pienryhmätilat ja koulun nuorille suunnattu oma nuorisotila. Tuttujen tilojen avulla pyrittiin lisäämään tilanteen luontevuutta ja tekemään tilanteesta nuorille mukavampi, kun he saivat toimia itselleen tutussa tilassa. Lisäksi näin helpotettiin nuorten osallistumista haastatteluihin, kun heidän ei tarvinnut liikkua muualle.

Ryhmä- ja yksilöhaastattelut eroavat toisistaan menetelminä jo pelkästään vuorovaikutustilanteina. Haastattelijan jutellessa kahden kesken jonkun kanssa hän kohdentaa huomiota haastateltavan henkilökohtaisiin mielipiteisiin ja kokemuksiin. Ryhmässä taas jäsenet joutuvat osittain vertailemaan toisten näkemyksiä omiinsa ja ryhmä yrittää yhdessä tuoda jokaisen jäsenen äänen kuuluviin. (Pietilä 2010, 215.) Yksilöhaastatteluiden etuna on, että jokainen haastateltava saa tuotua oman äänensä kuuluviin, eikä yksilö toisaalta ota vaikutteita muun ryhmän mielipiteistä. (Brinck, Gergle & Wood 2002, 85-86.) Haastateltaessa yhtä henkilöä on myös helpompi varmistaa, että hän varmasti ymmärsi hänelle esitetyn kysymyksen. (Greenbaum 1998, 5.) Yksilöhaastatteluiden takia olin etukäteen valmistanut haastattelurungon, jossa oli selkeät teemat. Tätä samaa runkoa hyödynsin myös fokusryhmähaastatteluissa. Näiden teemojen avulla loin erilliset teemakortit, joita käytin haastatteluissa nuorten kielellisenä tukena. Kun puhuimme yhdestä aiheesta, kortti oli kaikkien nuorten näkyvillä niin, että kaikki pystyivät tarvittaessa tarkistamaan, mistä keskustellaan. Kortit tuntuivat auttavan etenkin niiden nuorten kohdalla, joille suomen kieli tuotti vielä haasteita. Haastatteluiden lopuksi oli myös helpompaa kysyä, että tuliko nuorille vielä jotakin mieleen, mitä ei ollut sanonut aiemmin haastattelun aikana. Korttien avulla nuoret pystyivät muistelemaan, mitä asioita haastatteluiden aikana oli käyty läpi.

Ryhmähaastattelun etuna on ryhmän jäsenten ideoiden ja ajatusten paisuminen. Jos yksi jäsen saa jonkun ajatuksen, seuraava pystyy jatkamaan ja kehittämään ajatusta vielä enemmän. Tämä ideointi saattaa paljastaa tutkijalle sel-

laisia yksityiskohtia tutkittavasta asiasta, mitä hänelle ei ollut tullut edes mieleenkään. (Brinck ym. 2002, 85.) Ryhmähaastattelun etuna on myös sen tehokkuus: yhden haastattelun aikana saadaan haastateltua useampia ihmisiä. (Eskola & Suoranta 1998, 97.) Fokusryhmää kuvataan vuorovaikutteiseksi keskusteluksi, joka herättää rationalisointeja, täsmällisiä perusteluja ja kohdennettuja esimerkkejä, mikä taas paljastaa eri näkökohtia ja vivahteita tutkittavasta asiasta. Näitä asioita ei voida saada irti yksilöhaastatteluiden aikana. (Hennink 2014, 3.)

Toteutettuani fokusryhmä- ja yksilöhaastattelut huomasin, kuinka erilaista nuorilla oli olla haastattelutilanteessa ryhmänä kuin yksilöinä. En tiennyt etukäteen kovin tarkkaan, millaiset suomen kielen taidot nuorilla olivat. Tiesin vain, että jokainen nuori puhui suomea, enkä tarvitsisi tulkkia haastatteluiden aikana. Tehdessäni ryhmähaastatteluita, näin kuinka nuoret saivat toisistaan kielellistä tukea. Molempien ryhmähaastatteluiden aikana mukana oli nuoria, joilla oli sama äidinkieli ja välillä he vaihtoivat muutamia sanoja keskenään äidinkiellään ja puhuivat sitten minulle suomea. Yksilöhaastatteluissa taas nuorilla ei ollut muun porukan kielellistä tukea ja se saattoi välillä vaikuttaa siihen, kuinka syvästi he vastasivat kysymyksiin. Toinen yksilöhaastatteluihin osallistuneista kysyi rohkeasti, jos ei ymmärtänyt hänelle esitettyä kysymystä ja hänelle yritin sitten selittää asian toisin sanoin, jotta hän pystyisi kysymykseen vastaamaan.

Jokaisessa haastattelussa oli alkukankeutta, mutta se jäi monesti pois, kun haastattelu eteni ja nuoret rentoutuivat. Tässäkin kohdassa ryhmän tuki auttoi. Ryhmänä nuoret eivät olleet yksin tilanteessa ja tarvittaessa, jos joku nuori ei vaikka muistanut jotakin asiaa, pystyi toinen nuori tukemaan häntä. Esimerkiksi kysyttäessä, minne kaikkialle nuoret voisivat peruskoulun jälkeen hakea, sain laajemmat vastaukset ryhmähaastatteluissa kuin yksilöhaastatteluissa.

4.3 Fenomenografinen analyysi

Aineistoni analysoimisessa käytän fenomenografista analyysia, jonka lähestymispohjana on aineistolähtöisyys. Analysointi pohjautuu tutkijan tulkintoihin aineistosta ja tulkinnat pohjautuvat tutkijan ja aineiston väliseen vuorovaikutukseen. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.) Tutkijan tärkein työ analyysin aikana on saatujen vastausten vertaileminen toisiinsa ja niistä löytyvien erojen ja yhtäläisyyksien löytäminen. (Larsson 1986, 31.) Tutkija pyrkii muodostamaan systemaattisen kuvauksen tutkimastaan ilmiöstä tutkimukseen osallistuneiden ihmisten käsitysten kautta. (Manninen 2004, 200.)

Niikon (2003, 32) mukaan fenomenografiselle analyysille ei ole yhtä tiettyä ja selkeästi määriteltyä menettelytapaa. Analyysin aikana aineistosta nostetaan esiin erilaisia rakenteellisia eroja ja luokituksia, jotka kuvastavat tutkittavan suhdetta tutkittavaan ilmiöön. Näiden pohjalta muodostuu erilaisia kuvauskategorioita, jotka itsessään ovat jo tutkimustuloksia. (Häkkinen 1996, 41; Järvinen & Järvinen 2011, 83.) Fenomenografisessa analyysissa on mahdollista kuitenkin hyödyntää nelivaiheista analyysimallia (ks. Niikko 2003, 32-38; Uljens 1991, 89-90.), jota on hyödynnetty tämän tutkimuksen aineiston analysoimisessa. Analyysin aikana kävin läpi neljä eri vaihetta, aloittamalla haastatteluiden litteroinnilla ja tekemällä aineistolle kysymyksiä, joiden vastaukset värikoodasin. Tämän jälkeen muodostin värikoodattujen vastausten avulla merkitysyksiköitä, joista muodostin kolmannessa vaiheessa kategorioita sen mukaan, mitkä yksiköt muodostivat omia teemojaan. Viimeisessä vaiheessa muodostin kategorioista vielä kuvauskategoriat, jotka selittivät abstraktimmalla tasolla kolmannen vaiheen kategorioiden yhtäläisyyksiä.

Ennen aineiston analyysin aloittamista litteroin kaikki haastattelut, jolloin sain jo alustavaa kuvaa siitä, mitä nuoret olivat haastatteluissa kertoneet. Nimikoin nuoret merkein O1, O2 ... O10, jotta tiesin, kuka nuorista kertoi asiaansa. Analysoitaessa fenomenografisella analyysilla, koko analysoinnin aikana keskitytään nimenomaan tutkittavien käyttämiin ilmauksiin ja niistä esiin nouseviin merkityksiin, ei itse tutkittaviin. (Niikko 2003, 33.) Ensimmäisessä vaiheessa tekstiä siis luetaan niin paljon, että sieltä on mahdollista löytää erilaisia ilmauk-

sia, joita hyödynnetään analyysin seuraavassa vaiheessa. (Uljens 1991, 90.) Litteroinnin jälkeen luin aineistoni useamman kerran läpi niin, että sain siitä kokonaiskäsitteen. Tämän jälkeen aloin esittämään aineistolle erilaisia analyysikysymyksiä, kuten miksi nuoret ovat hakeneet jatko-opintoihin? Kenen kanssa nuoret ovat puhuneet jatko-opinnoistaan? Mitä koulusiirtymä on? Merkkasin kysymysten vastaukset erilaisin värikoodein, jotka helpottivat minua seuraavassa analyysivaiheessa.

Analyysin seuraavassa vaiheessa tutkija alkaa etsiä merkitysyksiköitä (Huusko & Paloniemi 2006, 166-167). Aluksi tutkitaan sitä, kuinka laajalle edellisessä vaiheessa löydettyjen ilmausten ajatusyhteydet levittäytyvät aineistossa. Näistä ajatuskokonaisuuksista tutkija voi löytää merkityksiä, joista hän voi saada muodostettua merkitysyksiköitä. Merkitysyksiköt voivat mennä osittain limittäin, sillä yksi ilmaus voi olla osana useampaa eri merkitysyksikköä. (Ahonen 1994, 143.) Ilmauksia vertaillaan keskenään ja niistä etsitään yhtäläisyyksiä, erilaisuuksia, rajatapauksia ja harvinaisuuksia. Lopulta merkitykselliset ilmaukset eli merkitysyksiköt ryhmitellään ja lajitellaan ryhmiksi tai teemoiksi. (Niikko 2003, 34-35.) Aloitin merkitysyksiköiden etsimisen tutkimalla niitä vastauksia, jotka olin edellisessä vaiheessa värikoodannut. Tutkin näitä vastauksia ja aloin vertailla jokaisesta haastattelusta toisiinsa ja yritin etsiä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia vastauksien joukosta. Näistä vastauksista muodostin merkitysyksiköitä ja listasin ne omaan erilliseen paperiseen taulukkoon, jotta sain kokonaiskuvan, mitä yksiköitä vastauksista löytyi.

Työstäessään toista vaihetta ja ylipäätään koko aineiston analysoinnin aikana tutkijan on tärkeää tiedostaa omat lähtökohtansa ja hänen on tärkeää luopua omista ennako-oletuksistaan tutkimuksen ajaksi. Tutkijan omat oletukset asiasta voivat vaikuttaa siihen, miten hän tulkitsee ja analysoi aineistoaan ja miten hän kuulee sitä. (Niikko 2003, 34-35.) Tutkijana pyrin menemään jokaiseen haastattelutilanteeseen ilman ennako-oletuksia ja pyrin kohtaamaan nuoret yksilöinä, joiden edessä oli koulusiirtymä. Olen itse käynyt läpi myös koulusiirtymän peruskoulusta toiselle asteelle, joten minulla oli omia näkemyksiä ja kokemuksia, mitä nuoret saattoivat käydä läpi. Haastatteluissa jätin nämä ajatukset taka-alalle ja keskityin siihen, että nuoret saivat itse kertoa sen, mitä halusivat ja mitä heillä oli mielessä.

Kolmannessa analyysivaiheessa aletaan edellisessä vaiheessa saatuja merkityksikköjä vertailla aineiston muihin merkityksiin. (Uljens 1991, 91.) Vertailujen pohjalta luodaan erilaisia kategorioita, joiden sisällä vertaillaan niiden alaisia ilmauksia. Lisäksi samaa vertailua tehdään muiden kategorioiden ilmausten kanssa, jotta kategoriat eivät menisi limittäin toistensa kanssa. (Niikko 2003, 36.) Listattuani edellisessä vaiheessa merkityksikköitä, olin jo päässäni osin hahmotellut sopivilta tuntuvia kategorioita. Ennen kategorioiden määrittelyä etsin merkityksikköistä samankaltaisuuksia ja etsin ne yksiköt, jotka mielestäni sopisivat samaan kategoriaan. Etsimisen ja ryhmittelyn jälkeen löysin seuraavat kategoriat: valinnat, valintojen taustat, vastuu omista tekemisistä, uudet ihmiset, tunteet, tulevaisuuden tapahtumat, tukea antavat ihmiset, muu tuki ja haasteet.

Löydettyjen kategorioiden avulla tutkija voi selittää tutkittavien ilmauksista löytämiään merkityksiä, sillä kategoriat yhdistävät merkitysten teoreettisen yhteydet toisiinsa. (Ahonen 1994, 146.) Tutkija joutuu käymään jokaisen merkityksikkön läpi ja hänen tulee pohtia voiko hän sijoittaa merkityksikkön olemassa olevaan kategoriaan vai joutuuko hän luomaan uuden. (Manninen 2004, 200). Tutkija saattaa joutua muuttamaan löytämiään kategorioitaan useampaan otteeseen analyysin aikana, jos kaikille ilmauksille ei löydy oikeaa kategoriaa. Ilmausten vertailujen avulla, kaikki kategoriat löytävät lopulta omat teoreettiset piirteensä. (Häkkinen 1996, 43.) Tässä tutkimuksessa jotkut kategorioista olivat melko selkeitä, kuten nuorten tekemät valinnat ja mitä valintojen taustalla oli. Haastavin kategorisointi tuli, kun nuorten kanssa oli haastatteluissa puhuttu muun muassa heidän käsityksistään mitä siirtymä on ja mitä ajatuksia sana siirtymä herättää. Näiden kysymysten vastaukset olivat osin hyvin erilaisia, mutta menivät myös osittain limittäin. Tämä hankaloitti merkityksikköiden löytämistä ja kategorisointia, sillä jotkut yksiköt tuntuivat sopivan useampaan kategoriaan. Lopulta onnistuin löytämään sellaiset kategoriat, jotka mielestäni kuvastivat merkityksikköitä ja yksiköt menivät juuri näihin kategorioihin.

Neljännessä vaiheessa kategorioista pyritään luomaan kuvauskategorioita, joissa kolmannessa vaiheessa tuotettuja kategorioita yhdistellään teoreettisia lähtökohtia hyödyntäen. (Niikko 2003, 38.) Kuvauskategorioiden avulla tutkija kuvaa niitä ajatusmuotoja, joita tutkittavat käyttävät havainnollistaakseen havaitsemaansa maailmaa tai vähintään osia tästä maailmasta. Tutkija pyrkii erotta-

maan tutkittavien ajattelutavat tutkittavasta itsestään ja hänen ajatuksistaan. (Marton 1981, 196.) Uljensin (1989, 46) mukaan kuvauskategorioita pidetään fenomenografisessa tutkimuksessa tärkeimpänä saatuna tuloksena, sillä koko tutkimuksen tehtävänä on kartoittaa väestössä esiintyvien laadullisesti erilaisten käsitysten vaihtelua. Tässä vaiheessa tutkin tarkemmin edellisessä vaiheessa saamiani kategorioita. Ryhmittelin kategorioita ja samalla mietin, minkälaisia kuvauskategorioita niistä voisi saada. Koska yhtenä aineistonkeruu menetelmänäni oli yksilöhaastattelut, joiden pohjalle olin tehnyt haastattelurungon, kuvauskategoriat muodostuivat lopulta pitkälti tutkimuskysymysteni ja haastatteluiden aikana käytettyjen teemojen mukaisesti. Analysointivaiheessa tein ryhmittelyt aineiston pohjalta. Haastattelurungon teemat olivat enemmän suuntaa antavia, mutta ne vahvistuivat koko ajan, mitä enemmän aineistoa analysoin.

Selventääkseen omia havaintojaan tutkijan on hyvä kirjoittaa löytämiensä kuvauskategorioiden yhteyteen sitaatteja aineistosta, jolloin hän havainnollistaa lukijalle alkuperäisen sanoman merkityksen. (Larsson 1986, 39.) Taulukossa 1 esitän analyysini eri vaiheet tiivistetysti ja löytämäni kuvauskategoriat.

Taulukko 1 Tiivistelmä aineistoni analyysivaiheista

Sitaatti aineistosta	Merkitysyksikkö	Kategoria	Kuvauskategoria
Mie meen lukioon sen jälkeen oon Oulun yliopistossa ja ja... (O2)	jatko-opinnot	valinnat	Toiveet jatkokoulutuksesta
mä en tiedä, joku että auttais muita sairaita tai vanhuksia tai sitä työskentelisi ulkomailla niiku köyhien ihmisten parissa (O1)	auttamisen halu	valintojen taustat	
no ainakin... saa paljon ystäviä silläi ekana päivänä josilleen (O4)	kaverit	uudet ihmiset	Ajatuksia siirtymästä
nii ehkä saammeko siellä tuki vai ei, jännittää paljon (O8)	jännitys	tunteet	
hän (opo) kertoo, miten siellä opiskella ja kaikkee että mitä voi parantaa (O8)	opinto-ohjaaja	tukea antavat ihmiset	Siirtymän tukeminen
no meillä kävi täällä lukioesittely, nii siellä oli aika hyvin ne ni. (O4)	esittely	muu tuki	

Taulukko osoittaa, miten aineistoni analyysi eteni merkitysyksikköiden etsimisestä sitaattien joukosta kategorioiden löytymiseen. Viimeisessä vaiheessa muodostui kuvauskategorioita, joita avaan tarkemmin luvuissa 5.1, 5.2 ja 5.3, joissa esittelen saamiani tutkimustuloksia, eli kuvauskategorioita.

5 TUTKIMUSTULOKSET

5.1 Toiveet jatkokoulutuksesta

Maahanmuuttajataustaisilla yhdeksäsluokkalaisilla nuorilla on mahdollisuus hakea samoihin koulutuksiin kuin muidenkin suomalaisten nuorien, kuten lukioon, ammattikouluun tai kymppiluokalle. Lisäksi maahanmuuttajataustaisilla nuorilla on mahdollisuus hakea VALMA- tai LUVA -koulutukseen. VALMA -koulutus on ammatilliseen koulutukseen valmistava koulutus, ja LUVA -koulutus on lukioon valmistava koulutus maahanmuuttajille. (Opintopolku.fi) Tähän tutkimukseen osallistuneet nuoret tuntuivat tietävän monia koulutuksia, mutta eroja oli etenkin ryhmä- ja yksilöhaastatteluiden välillä. Ensimmäiseen ryhmähaastatteluun osallistuneet nuoret muistivat kahdeksan erilaista koulutuspaikkaa, jonne heidän ikäisensä nuoret voivat hakea peruskoulun jälkeen. Nuoret mainitsivat kymppi-luokan, lukion, ammattilukion, ammattikoulun, valmentavan koulutuksen, musiikkilukion toisesta kaupungista, koulutuskeskuksen ja ammattiopiston. Toisessa yksilöhaastattelussa nuori mainitsi vain kaksi mahdollista koulutuspaikkaa, mutta toisessa yksilöhaastattelussa nuori mainitsi viisi koulutuspaikkaa, joka oli saman verran kuin toisessa ryhmähaastattelussa. Nämä erot ovat osittain selitettävissä ryhmän tuen avulla. Ryhmähaastatteluissa nuoret saivat tukea toisistaan ja jos yksi ei muistanut kaikkia heille esiteltyjä koulutuksia, toinen nuori pystyi täydentämään tätä vastausta. Yksilöhaastatteluissa nuoret eivät saaneet tukea keneltäkään muulta ja tilanteen jännitys saattoi vaikuttaa siihen, ettei nuori muistanut yhtä hyvin koulutuspaikkoja kuin ryhmähaastatteluun osallistuneet nuoret.

Haastatteluihin osallistuneet nuoret olivat kaikki hakeneet jatko-opintoihin. Kolme nuorista oli hakenut lukioon, viisi ammattilukioon, yksi VALMA-koulutukseen ja yksi ammattikouluun. Muutamat nuoret olivat pohtineet jo pidemmälle, että

minne jatkavat toisen asteen jälkeen. Osa tavoitteli selkeästi jotakin ammattia, kuten lääkäriä tai sairaanhoitajaa, osa mietti taas koulutusta, kuten yliopistoa.

”Mä tota haen lukioon ja sen jälkeen mie haen varmaan ammattikorkeakouluun tai mä tiän et en pääse yliopistoon, en kyllä hae sinne. Mä haen varmaan ammattikorkeakouluun.” (O1)

”Mie meen lukioon. Sen jälkeen oon Oulun yliopistossa ja ja” (O2)

Kalalahti, Varjo ja Jahnukainen (2017a) ovat tutkineet nuorten suomalaisten ja ulkomaalaistaustaisten hakeutumista toisen asteen koulutuksiin ja niitä syitä, miksi osa nuorista ovat epäröineet kouluun hakeutumista. Maahanmuuttajataustaisten tyttöjen ja poikien välillä oli selkeät erot. Maahanmuuttajataustaisista tytöistä jopa 60 % oli hakemassa lukioon, kun taas pojissa sama lukema oli vain 39 %. Ammattikouluun tytöistä oli hakemassa vain 22 % ja pojista 33 %. Epävarmoja hakijoita oli tytöissä 19 % ja pojissa 29 %. Erot näissä lukemissa maahanmuuttajataustaisten ja suomalaisten nuorten välillä olivat tasa-arvoisia keskenään. Ylipäätään maahanmuuttajataustaiset nuoret suhtautuivat tutkimuksen mukaan positiivisesti koulunkäyntiin, vaikka heillä saattoi olla oppimisvaikeuksia. Lisäksi tutkimuksessa löytyi ristiriitaisuutta korkeiden ammatillisten pyrkimysten ja epävarmuuden toisen asteen valintojen välillä. Erityisesti maahanmuuttajataustaisilla pojilla oli todella vahva luottamus koulutukseen, vaikka oppimisongelmat olisivat olleet suuria. Tämä asia voi hankaloittaa heidän pääsemistään haluamilleen työurilleen. Toisaalta monet olivat epävarmoja toisen asteen koulutusvalinnoista, vaikka heillä oli korkea ammatillinen pyrkimys. (Kalalahti, Varjo & Jahnukainen 2017a, 1243, 1250-1252.)

Kalalahti ym. (2017b) ovat tutkineet tarkemmin maahanmuuttajataustaisten nuorten toisen asteen valintoja ja valintojen taustatekijöitä. He selvittivät, vaikuttivatko maahanmuuttajatausta, ikä, sukupuoli, koulumyönteisyys, vaikeudet koulunkäynnissä, tavoiteorientaatio tai vanhempien sosioekonominen asema nuorten toisen asteen valintoihin. Tutkimuksen tuloksina oli, että maahanmuuttajataustaiset pojat mainitsivat useimmin ammattikoulun tulevaksi koulutuspaikakseen kuin maahanmuuttajataustaiset tytöt, suomalaistaustaiset tytöt ja pojat. Maahanmuuttajataustaiset ja suomalaistaustaiset tytöt olivat suuntautumassa

lukio-opintoihin enemmän kuin maahanmuuttajataustaiset ja suomalaistaustaiset pojat. (Kalalahti ym. 2017b 38, 41.)

Tähän tutkimukseen osallistuneilla nuorilla vaikutti olevan selkeät suunnitelmat, mitä he halusivat tehdä seuraavaksi ja minne he halusivat päästä seuraavaksi opiskelemaan. Vaikka aineistoni oli pieni ja siitä ei voi tehdä suoria yleistyksiä, siinä voi nähdä samankaltaisuuksia kuin Kalalahden ym. (2017b) tutkimuksessa. Tähän tutkimukseen osallistuneista nuorista lukioon pyrkivistä kolmesta nuoresta kaksi oli tyttöjä ja yksi poika. Ammattilukioon sen sijaan hakeutui neljä tyttöä ja yksi poika. Molemmat nuoret, jotka hakeutuivat ammattikouluun tai valmentavaan koulutukseen, olivat poikia. Tämä tulos on linjassa Kalalahden ym. (2017b) tutkimukseen, jossa myös suurin osa oppilaista oli hakeutumassa lukio-opintoihin ja etenkin tähän tutkimukseen osallistuneista tytöt olivat todennäköisemmin hakeutumassa lukio-opintoihin kuin pojat. Tosin tutkimuksia ei voi täysin verrata keskenään, sillä Kalalahden ym. tutkimuksessa ei ole eroteltuna ammattilukiota, vaan pelkästään linjat lukioon ja ammattikouluun. Koska ei voida täysin päätellä sijoittuiko ammattilukio lukiolinjalle vai ammattikoululinjalle Kalalahden ym. (2017b) tutkimuksessa, tämän tutkimuksen nuoria ei voida ryhmitellä samalla tavalla, joten vertailu on hankalaa.

Kevään yhteishaussa nuoret valitsivat kolme koulutusta, joihin he hakivat. Kysyttäessä, miksi nuoret olivat valinneet ensimmäisen hakutoiveensa, nousi esille kolme eri pääsyytä: perhetaustat, auttamisen halu ja tuleva ammatti. Perhetaustalla tarkoitetaan, että esimerkiksi jompikumpi vanhemmista työskentelee alalla tai on opiskellut alaa, jolle nuori haki. Muutamalla nuorella vanhempi sisarus opiskeli jo haetussa koulussa ja nuoret olivat heiltä kuulleet, millaista koulussa on opiskella.

”No koska mun isä oli ööh niiku miten se nyt vois sanoo... se myy taloja ja mä tykkäsin rakentaa kaikkea niin siksi.” (O6)

”En mä tiiä. Minä tykkään lähihoitajasta ja mun sisko on, opiskelee nyt lähihoitajaksi.” (O5)

Muutamalla nuorella hakemisen taustalla oli auttamisen halu. He halusivat auttaa ihmisiä, joilla lähtökohdat olivat samanlaisia kuin nuorilla itsellään esimer-

kiksi maahanmuuttajatausta. Tämä ohjasi heitä valitsemaan omaa koulutuspolkuaan esimerkiksi ensin lähihoitajaksi ja siitä pidemmälle sairaanhoitajaksi.

”Mä en tiedä, joku että auttais muita sairaita tai vanhuksia tai sit työskentelisi ulkomailla niiku köyhien ihmisten parissa... no se että haluaa auttaa muita, jotka niiku periaatteesta samasta lähtötilanteesta, ku me aluksi, nii se tietää miltä tuntuu, nii haluaa auttaa.”
(O1)

”Koska lukion kautta mä pääsen yliopistoon ja se on helpompi mulle, että pääsen lääkäriksi.” (O8)

Muutammat nuoret olivat miettineet pidemmälle tulevaisuuteen ja pohtivat jo tulevaa ammattiaan. Yksi haastatelluista halusi myöhemmin toimia lääkärinä, joten hän haki ensimmäisenä vaihtoehtona lukioon, koska tiedosti sen olevan helpompi reitti kohti haaveammattiaan. Toisaalta nuoria myös pohditutti koulujen keskiarvot ja sitä kautta pohdittiin, onnistuisiko jatkokoulutukseen pääseminen siihen oppilaitokseen, johon he olivat hakeneet.

”Joo, koska meille maahanmuuttajille on vähän vaikee tää. Kieli on vaikee ja sitten tuo keskiarvo, että mihin mä.. Esim. jos minä haluan mennä lukioon, en tiedä pääsenkö vai ei, koska tuo keskiarvo on alas tai ylös ja meillä on vaikeaa.”

Kilpi-Jakosen (2011, 92) mukaan yksi syy, miksi maahanmuuttajataustaiset nuoret syrjäytyvät jatkokoulutuksesta on heikompi koulumenestys ennen hakeutumista toisen asteen koulutukseen. Tässäkin tutkimuksessa keskiarvo nousi yhdellä nuorella esille, kun hän pohti tulevia jatko-opintojaan. Keskiarvo loi osaltaan epävarmuutta siitä, kuinka jatkokoulutukseen pääsystä ja keskiarvon riittävyys oli yksi syy, miksi tulevaa siirtymää jännitettiin. Puhun tarkemmin siirtymään liittyvästä jännityksestä luvussa 5.2. Yhdellä nuorella keskiarvo saattoi olla yhtenä tausta-ajatuksena jo toisen asteen jälkeisissä opinnoissa, kun hän totesi, ettei tule pääsemään yliopistoon ja hakeutuukin ammattikorkeakouluun toisen asteen koulutuksen jälkeen.

5.2 Ajatuksia siirtymästä

Koulusiirtymä sanana herätti useammassa nuoressa ajatuksia siirtymisestä seuraavaan paikkaan ja elämän jatkumisena seuraavassa paikassa. Siirtymä terminä vaikutti olevan tuttu kaikille tutkimukseen osallistuneille nuorille ja nuoret päätyivätkin enemmän pohtimaan, mitä kaikkea siirtymään liittyy ja minkälaisia tunteita se heissä herättää.

Isoimpina asioina nuoret puhuivat siirtymään liittyvistä tunteista ja uusista kavereista ja opettajista. Nuoria jännitti, saavatko he uudessa koulussa uusia kavereita sekä se, miten opettajat suhtautuvat heihin. Monet nuorista odottivat, että saisivat kavereita jo heti ensimmäisinä päivinä. Räsänen ja Kivirauma (2011, 48-49) pohtivat tutkimuksessaan, miten tärkeitä vertaissuhteet, eli suhteet esimerkiksi oman ikäisten kanssa, ja suhteissa saama hyväksyntä ovat tärkeitä nuoren kehityksen kannalta. Positiiviset kaveri- ja opettajasuhteet sekä muut sosiaaliset suhteet koulussa ovat tärkeässä roolissa nuorten kouluviihtyvyydessä. Alan Bishop tutki yläasteikäisiä maahanmuuttajia, jotka olivat vaihtaneet koulua. Nuoria tutkittiin etenkin matematiikan tuntien osalta. Hän nosti esille, kuinka nuorilla maahanmuuttajataustaisilla oppilailla voi olla uudessa koulussa paineita, koska heidän oman ikäisensä eivät välttämättä hyväksy heitä osaksi luokkahuoneen tai koulun ympäristöä. (Bishop 2006, 53.)

”Varmaan positiivinen puoli on se just että saa uusia kavereita.”
(O3),

”No ainakin... saa paljon ystäviä sillai ekana päivänä jo silleen.”
(O4)

”No vähän jännittää suoraan sanotusti... Nooo uus koulu ja uus kaverit.” (O6)

Uusien kavereiden toivottiin myös tuovan opiskeluun lisää motivaatiota, sillä etenkin lukio nähtiin nuorten silmissä paikkana, jossa joutuu tekemään paljon töitä omien opintojensa eteen. Toisaalta nuoret miettivät myös mahdollista yksinäisyyttä ja sitä, ettei kavereita välttämättä löytyisi. Yksi nuori pohti myös siirty-

män yhdeksi negatiiviseksi puoleksi sitä, että jos kaverit, joita hän löytää ovatkin ”huonoja”, jolloin viihtyminen tulevassa koulupaikassa vaikeutuisi.

”Nii, ku mie meen sinne, nii ei mul oo siel periaatteessa ketää luokkalaisia ja kavereita, nii toivottavasti saa kavereita ja sitten olis motivaatiota myös opiskella. Ku menee lukioon, nii se vaatii aika paljon.” (O1)

”Varmaan kavereista... jos on huonoja kavereita, nii ei varmaan halua olla siellä pitkään.” (O3)

”No mie odotan, että koulu lähtee hyvin käyntiin eikä mitään vitosia kursseista. Niin kyllä mie oon kuullut, että siellä on aika motivoitunutta porukkaa, niin enköhän miekin pääse mukaan. Ja sitten se, että niiku, kun sä oot yksin ja meet sinne, eikä sulla oo kavereita, nii jos sä säätkin yksin, nii se odotus ei oo kovin mukava tunne.” (O1)

Uusien kavereiden lisäksi nuoret pohtivat uusia opettajia ja heidän kohtaamisensa jännitti nuoria. Samalla nuorista oli vähän haikeaa jättää vanha, tuttu koulu ja tutut opettajat taakseen.

”Noo.. aika silleen jännittää sinänsä vähäsen ja aika outoo, kun kaikki vanhat opettajat nii ne katoaa ja sitten tulee uudet tilalle, nii kyllä se on niiku jännittävää, kun kaikki opettajat ovat vähän erilainen nii se odotus vähän jännittää.” (O1)

”Kyl se vähän harmittaa, ku 9 vuotta ollut tässä samassa koulussa ja nyt pitäisi mennä muualle tästä.” (O3)

Bishopin tutkimuksessa nostettiin esille kolme merkittävää seikkaa nuorten siirtymässä uuteen matematiikan luokkaan. Ensinnäkin opettajan roolin nähtiin olevan opastaja tai johtaja, joka vie oppilaat läpi siirtymän. Lisäksi opettajalta odotettiin tukea, apua ja neuvoja, koska se kuului heidän tehtäviinsä. Nuorilla oli kuitenkin ristiriitaisia tunteita, että lähtevätkö he mukautumaan opettajan ohjaukseen vai valitsevatko he itsenäisemmän tien. Nuoret pohtivat paljon sitä, kuinka paljon opettajilla saattoi olla ennakkoluuloja heitä kohtaan, vaikka koulu menisikin hyvin ja tämä asia vaikutti osaan nuorista niin, että he pohtivat opetta-

jan neuvojen seuraamista. Toinen asia tutkimuksessa oli, kuinka nykyiset oppituntien standardit kohtasivat esimerkiksi edellisen koulun tai nuoren kotimaan vastaavien tuntien standardit. Osalla nuorista vaatimustaso oli ollut edellisessä koulussa paljon kovempi kuin uudessa, joten nuoret joutuivat pohtimaan mukautuvatko he uusiin kevyempiin vaatimuksiin, vai ottavatko he tunnit täysin rennosti. Tässä kohtaan myös perheen sisällä saattoi tulla ristiriitoja, sillä vaikka vanhemmat tiesivät uuden koulun vaatimuksista ja standardeista, he saattoivat silti haluta nuorilleen paljon enemmän. Kolmas merkittävä seikka siirtymässä oli muut oman ikäiset oppilaat luokassa. Maahanmuuttajanuoret saattoivat joutua valitsemaan kahden eri polun välillä: pysyivätkö nuoret omana itsenään, esimerkiksi innokkaina koulun kävijöinä, vai lähtivätkö he niin sanotusti massan mukaan ja opetteli luokan omat normit, jotka muut oppilaat olivat luoneet. (Bishop 2006, 75-77.)

Ensimmäisessä ryhmähaastattelussa pienen keskustelun herätti ajatus erilaisuudesta. Eräs nuori pohti, kuinka opettajat ovat erilaisia uudessa koulussa verrattuna vanhaan kouluun. Toinen nuori pohti taas ylipäätään omaa erilaisuuttaan, kuinka se tulisi esille ja kuinka opettajat mahdollisesti huomaisivat erilaisuuden.

”Noo... aika silleen jännittää sinänsä vähäsen ja aika outoo, kun kaikki vanhat opettajat, nii ne katoaa ja sitten tulee uudet tilalle. nii kyllä se on niiku jännittävää, kun kaikki opettajat ovat vähän erilainen, nii se odotus vähän jännittää.” (O1)

”Varsinkin opiskelussa sitten, kun alkaa lukea niin sit opettaja huomaa. Sit huomaa, miten on erilainen, miten muut.” (O4)

”Saa olla erilainen, se on fine.” (O3)

Lisäksi nuoret pohtivat myös sitä, että tekivätkö he oikean valinnan koulutuksen suhteen ja toivoivatkin, että olisivat löytäneet sen oikean koulutuksen itselleen. Huhtalan ja Liljan (2008) tutkimuksen mukaan yksi isoimpia nivelvaiheen ongelmia on nuorten kiinnostuksen puute jatkokoulutuslinjaansa kohtaan. Opinto-ohjaus ja oikeat jatkokoulutusvalinnat nousevat merkittävään rooliin, jotta kiinnostus koulua kohtaan säilyisi tai heräisi. (Huhtala & Lilja 2008, 15.) Tähän tut-

kimukseen osallistuneet nuoret vaikuttivat koulumyönteisiltä vielä haastatteluhetkellä, mutta tämän tutkimuksen perusteella ei voida sanoa, säilyykö myönteisyys, koska nuoret eivät vielä haastatteluhetkellä tienneet tulevia jatkokoulutuspaikkojaan tai pääsivätkö ylipäätään mihinkään jatkokoulutukseen.

”Täytyy vaan toivoa, et se on just se paikka” (O3)

Tunteista eniten mainintoja sai jännitys. Nuorissa aiheutti jännitystä, että pääsivätkö he ylipäätään siihen kouluun, mihin he olivat hakeneet. Haastattelut suoritettiin kevään loppupuolella vaiheessa, jossa nuoret odottivat vielä hakutuloksia. Jännitystä aiheutti myös puheet, joita koulusta oli kuullut ja kaikki puheet eivät olleet välttämättä positiivisia. Lisäksi yksi nuorista pohti paljon, minkälaista tukea tuleva koulu heille antaisi tai antaisiko ollenkaan. Siirtymän tukemista käsittelemisen tuloksien kannalta tarkemmin seuraavassa luvussa 5.3.

”Nii ehkä saammeko siellä tuki vai ei, jännittää paljon.” (O8)

”Jännittää pääsenkö mä sinne allalle vai ei.” (O9)

”No se vähän jännittää, koska kuullu kaikenlaista, et se on ollu iha perseestä ja pitää oikeestikin opiskella ja tällee.” (O2)

Siirtymä aiheuttaa nuorissa paljon ristiriitaisia tunteita. Muutamat nuoret pohtivat työmäärän lisääntymistä etenkin lukiossa ja osaa heistä se stressasi. Samalla kuitenkin nuoret, joilla oli pientä huolta työmäärästä, luottivat, että he pääsevät mukaan juttuihin, sillä lukiossa olevia muita nuoria pidettiin motivoituneina opiskelijoina, jotka vetäisivät nuoren mukaan opintoihin. Liebkind, Jasinskaja-Lahti ja Haaramo (2006) tutkivat erityisesti turkkilaisten ja vietnamilaisten nuorten (ikäjakauma 13-18-vuotiaat) sopeutumista kouluun. Heidän tutkimuksessaan tytöillä näkyi enemmän stressioireita kuin pojilla, vaikka tytöt kokivat opettajien uskovan heidän koulumenestykseensä ja he olivat sopeutuneet kouluun paremmin kuin tutkimukseen osallistuneet pojat. (Liebkind, Jasinskaja-Lahti & Haaramo 2006, 142-143.)

”Kyllähän tuntuu vapauttavalta, mutta sitten kun miettii et lukio alkaa, nii kyl sekin stressaa aika paljon.” (O1)

"No mie odotan, että koulu lähtee hyvin käyntiin eikä mitään vitosia kursseista. Nii kyllä mie on kuullut, että siellä on aika motivoitunutta porukkaa, niin enköhän miekin pääse mukaan, ja sitten se että niiku, kun sä oot yksin ja meet sinne, eikä sulla oo kavereita, nii jos sä jätätkin yksin, nii se odotus ei oo kovin mukava tunne." (O1)

Kaikilla haastatteluihin osallistuneilla oli selkeät suunnitelmat, minne he halusivat päästä peruskoulun jälkeen. Osa nuorista oli miettinyt jo unelma-ammattiaan ja miten he pääsevät sitä kohti. Vaikka nuoria jännitti tuleva siirtymä, he pitivät sitä pitkälti positiivisena asiana.

"Mukava nähä se uus koulu ja tutustuu siihen enemmän." (O6)

Ennen kaikkea nuoret pitivät koulusiirtymää osana elämää. Siirtymää kuvattiin "jatkumona", jolloin elämässä pääsee jatkamaan eteenpäin.

"Pääsemme eteenpäin, mihin toiveeseen haluamme, mutta huonoo on se, että pitäis peruskoulussa on mahdollisuus oppia tai harjoitella lisää, jotta pääset, jos pääset korkeimpiin, sit on helpompi meillä." (O8)

"Pääsee sitten eteenpäin" (O7)

"Positiivista mun mielestä, koska ei voida ihmisten. Ihmisethän jatkavat koko ajan." (O4)

"Nyt mä haluan vaan saada tietää sen päätöksen, enkä oikein mitään muuta." (O6)

"Ootan vastausta, että pääsenkö sisään." (O3)

Osana siirtymää nuoret näkivät vastuun ottamisen omista tekemisistään. He näkivät jatkokoulutuksen paikkojen olevan sellaisia, että asioita joutuu selvittämään paljon itse ja jatkossa koulussa ei olisi enää sellaista henkilöä, joka tulisi ja käskisi hoitaa koulun ja kouluun liittyvät tehtävät. He näkivät, että jatkossa heidän pitäisi hoitaa itse koulutyönsä, eikä voisi olettaa, että joku on koko ajan auttamassa ja sanomassa, mitä pitää tehdä.

”Nii ja sitten opiskelukin, kun pitää vastuutakin ja sit ei oo joku tietty opettaja, joka on aina auttamassa, vaan pitää itte huolehtia kaikista asioista, niin sekin, sekin on aika negatiivinen puoli, mutta kyllä se, sitä oppii.” (O1)

”Aika paljon kaikkee... no kaikkee sillee, että pitää selvittää itte, miten selviää siellä koulussa.” (O4)

”Ja sitten, että toisen asteen koulussaha ei ole sillee, että opo on aina ottamassa niskasta kii, että teepä tuota. Et siellä pitää kaikki asiat itte vastuu Nii ainaki on kerrottu tolleen...” (O1)

5.3 Siirtymän tukeminen

Puhuttaessa siirtymän tukemisesta kahdessa haastattelussa nostettiin esille etenkin opinto-ohjaajien rooli. Opinto-ohjaaja nähtiin henkilönä, joka tarvittaessa potki opinnoissa eteenpäin, jos ne eivät tahtoneet sujua ja myös kertoi, missä asioissa olisi hyvä parantaa.

”hän (opo) kertoo miten siellä opiskellaan ja kaikkee... että mitä voi parantaa.” (O8)

Opinto-ohjaajan tärkeimpiä tehtäviä on auttaa ja tukea nuoria tekemään päätöksiä peruskoulun jälkeisestä jatkosta. Hän tukee tätä esittämällä erilaisia jatko-opiskelupaikkavaihtoehtoja ja auttaa nuoria opiskelutaidoissa. Etenkin tämän tutkimukseen osallistuneiden nuorten siirtymää pidetään kriittisenä, sillä nämä päätökset voivat vaikuttaa merkittävästi nuorten tulevaisuuteen ja sen takia opinto-ohjaajan rooli on merkittävä. Opinto-ohjaaja voi toimia samalla linkkinä peruskoulun ja nuoren seuraavan koulun välillä. (Huhtala & Lilja 2008, 8.) Opinto-ohjaajien rooli korostuu niiden nuorten kohdalla, jotka tarvitsevat opinnoissaan muutenkin enemmän tukea. Tällöin ohjaaminen ja seuraavan opiskelupaikan löytämiseen tarvitsee varata tarpeeksi aikaa, jotta sopeutuminen tulevaan

siirtymään olisi nuorella helpompaa. (Vitka 2018, 192.) Tässä tutkimuksessa opinto-ohjaajat olivat vaihdellen olleet nuorten tukena. Ne nuoret, jotka tarvitsivat tukea enemmän, olivat saaneet sitä ja kaikille oli kerrottu erilaisista jatko-opintomahdollisuuksista. Yhdelle nuorelle opinto-ohjaaja oli ollut enemmän suunnan näyttäjän roolissa, eli nuori oli itse hankkinut tietoa häntä kiinnostavista jatkokoulutusvaihtoehdoista ja opinto-ohjaajan kanssa oli sitten katsottu, että minne nuori lähtisi opiskelemaan.

”Ite oon hankkinu ne tiedot ja kattonu vaan, et niiku mistäkö sitä lähtis opiskelemaan, nii opon kanssa. Mut muute kaikki muu nii, ihan tukenu ite itteäni.” (O3)

Opinto-ohjaajien lisäksi muut koulun opettajat ovat auttaneet nuoria, jos he ovat apua pyytäneet. Lisäksi, jos tulevalla koululla on tuttuja opiskelemissa sillä hetkellä tai on ollut opiskelemissa, niin he ovat myös olleet tukemassa nuoria muun muassa kertomalla, millaista koulussa on. Kaverit auttavat tulevilla kouluilla myös muutenkin, jos nuoret pääsevät sisälle hakemiinsa kouluihin.

”ystävät, jotka siellä, kertovat ja opettajat.” (O9)

”no joo ainaki ku yks tuttu kaveri on luvannu perehdyttää, nii siltä ku on kyselly. Nii se sano et aluks voi olla vaikeaa, mutta kyllä se sit helpottuu. nii kyllä siitä tuli parempi olo.” (O1)

Rodriquezin ym. (2018, 226) tutkimuksessa nostettiin esille muiden lähipiirin ihmisten vaikuttavan merkittävästi nuoren siirtymään ja siihen valmistautumiseen. Ikätovereiden, opettajien, ystävien ja tuttavien kannustus uudessa ympäristössä oli tärkeää ja he saattoivat auttaa siirtymään valmistautuvia nuoria ole-malla roolimalleja tai antamalla heille tukea ja neuvoja. Saman suuntaisia tuloksia saivat myös Sánchez-Martí, Hila ja Lafón (2018) omassa tutkimuksessaan. He tutkivat Espanjassa maahanmuuttajataustaisia nuoria, joilla oli koulunkäynnin kanssa haasteita. He tutkivat erityisesti, miten maahanmuutto vaikutti nuorten akateemisiin opintoihin. Lisäksi tutkimuksessa tutkittiin, mikä sai nuoret pysymään akateemisella polulla vielä pakollisen koulun loputtua. Tutkimuksessa nuoret nostivat merkittäviksi henkilöiksi oman perheensä ja erityisesti äidin ja paikalliset ystävät. Perheiden tuki nuorille oli tärkeä motivaation lähde koulutuk-

seen ja vanhemmat usein korostivat koulujen tärkeyttä. Äideillä oli merkittävä rooli etenkin, jos koulu ei sujunut; he muun muassa lohduttivat nuoria ja kannustivat, että aina on muita mahdollisuuksia. Paikalliset kaverit taas auttoivat nuoria luomaan uusia sosiaalisia suhteita. Lisäksi kaverit olivat tärkeitä tuutoreja ja jopa roolimalleja maahanmuuttajataustaisille nuorille. Nuoret korostivat luottamuksen ilmapiiriä opettajien ja opiskelijoiden välillä, sillä kun luottamus oli kunnossa, nuoret kokivat saavansa paremmin tukea ja huomiota. (Sánchez-Martí ym. 2018, 9, 14-16.)

Tässä tutkimuksessa osalla nuorista vanhemmat olivat kiinnostuneita nuorten koulunkäynnistä ja loput nuoret eivät nostaneet millään tavalla esille, olivatko he kotona puhuneet siirtymästä vai eivät. Vanhemmat tukivat nuoria heidän päätöksissään jatkokoulutuksen suhteen ja jos nuori pohti koulutuksen välillä, esimerkiksi hakeeko lukioon vai ei, vanhemmat kannustivat hakemaan. Tämä saa tukea Arvosen, Katvan ja Nurmisen (2010, 75) löydöksistä, sillä heidän kokemuksensa mukaan vanhemmat tukevat nuoriaan koulunkäynnin suhteen ja he ovat kiinnostuneita nuoren koulunkäynnistä.

”Öö siis niiku mulla oli vaikeuksia, et meenkö mä ammattilukioon vai ei lukioon ja sit mä ajattelin en mä tiedä. Ei mulla mee ketää kaveria lukioon, niin en mä tiedä kumpaan mä haen, nii stten mä kysyin äidiltä ja äiti oli, että voin mennä lukioon.” (O1)

Kuuselan ym. (2008) tutkimuksessa oli myös arvioitu vanhempien kiinnostusta nuortensa koulun käyntiin. Opettajilta oli kysytty heidän omaa mielipidettään, kuinka kiinnostuneita vanhemmat olivat nuorten koulunkäynnistä. Lisäksi nuorilta itseltään oli kysely, kuinka paljon he puhuvat kotona koulunkäynnistään, koulumenestyksestään ja kuinka tärkeinä vanhemmat pitivät koulussa opittuja tietotaitoja. Yli puolet opettajista vastasivat, että nuorten vanhemmista suurin osa oli kiinnostunut nuorten koulunkäynnistä, 19 % opettajista arvioi, että vanhemmista puolet olivat kiinnostuneita koulunkäynnistä ja 17 % arvioi, että vanhempia kiinnosti nuorten koulunkäynti hyvin vähän. Nuorista taas lähes puolet keskustelivat kotona paljon kouluasioista, kolmasosa jonkin verran, viidesosa vähän tai ei ollenkaan. Vanhemmat arvostivat nuorten mukaan koulussa opittuja asioita ja

lähes kaikkien nuorten mukaan vanhempien mielestä nuorten piti tehdä koulussa parhaansa. (Kuusela ym. 2008, 88.)

Tämän tutkimuksen tulokset ovat osittain linjassa Kuuselan ym. (2008) saamien tulosten kanssa. Ne nuoret, jotka nostivat vanhemman tai huoltajan kanssa käydyt keskustelut esiin, puhuivat, että kotona kannustettiin ja oltiin tukena nuorten koulunkäynnin suhteen. Vanhemmat kannustivat esimerkiksi hakemaan lukioon, jos nuori empi hakemistaan. Tässä tutkimuksessa nuoret puhuivat melko vähän perheistään, eniten perheet nousivat puheenaiheeksi molemmissa yksilöhaastatteluissa, joissa nuoret kertoivat oman vanhemman ammatin olevan yksi asia, mikä sai heidät kiinnostumaan valitsemastaan jatkokoulutuspaikastaan.

Joskus vanhemmat eivät kuitenkaan pysty tukemaan nuorta täysin koulunkäynnissä esimerkiksi kielivaikeuksien takia. Yksi nuori nosti esille haastatteluissa, kuinka he tarvitsevat enemmän apua sopeutumisessa, sillä osalla maahanmuuttajataustaisista nuorista voi olla vanhemmat, jotka eivät lainkaan puhu suomea ja eivät pysty sen takia auttamaan nuoria esimerkiksi kotiläksyissä.

”Nii sitten ku on suht tasasta koulu, ja sit nii kyllähän äiti kyselee, että päätitkö lukioon. Mutta ei me sillai paljoo jutella sillee koulusta.”
(O1)

”Me olemme tullut toisesta maasta ja siinä on koulutus ja ihan kaikki on erillä meille. Tulemme toisesta maailmasta tänne. Meillä on tosi vaikeaa ketää sopeutu tähän ja tuo... oppia tai olla samantoinen kuin suomalaisen. Me tarvitseeme vain apua enemmän, koska ehkä meidän vanhemmat on lukutaidottomia ja siten he, emme saa ikävä vanhemmasta apua ja siten on todella vaikeeta sopeutua tähän tai...” (O8)

Nuoret kokivat tärkeäksi, että heille oli kerrottu uusista koulutuksista ja paikoista, jonne he voisivat lähteä opiskelemaan. Heidän kouluillaan oli käynyt eri koulutuspaikoista esittelijöitä, jotka olivat kertoneet uudesta koulusta ja minkälaista opiskelu siinä paikassa on.

”Tietoa uusista paikoista” (O5)

”Sieltä kouluilta on käyty täällä.” (O8)

”No meillä kävi täällä lukioesittely nii siellä oli aika hyvin ne ni.” (O4)

Kuuselan ym. (2008, 86) teettämässä tutkimuksessa maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen ja oppimisen tuesta perusopetuksen päättövaiheessa kyseltiin rehtoreilta, millaista tukea nuoret maahanmuuttajat saavat peruskoulun päättövaiheessa. 60 % vastanneista rehtoreista kertoi, että nuorille on järjestetty jatkokoulutuspaikkojen esittelyitä ja tutustumismahdollisuuksia jatkokoulutuspaikkoihin. Vain 27 % vastanneista kertoi, että heidän koulullaan oli vierailut joku jatkokoulutuspaikoista. (Kuusela ym. 2008, 86.) Huhtala ja Liljan (2008, 13) tutkimuksen mukaan nivelvaiheiden koulujen välistä yhteistyötä ja sen eri muotoja tulisi kehittää. Tähän tutkimukseen osallistuneilla nuorilla oli siis jopa helpompi tilanne saada tietoa erilaisista koulutuspaikoista, sillä esittelyitä oli järjestetty myös heidän omilla kouluillaan. Riippuen koulusta esittelyitä oli järjestänyt muun muassa alueen koulutuskeskus ja ammattiopistot, lukiot ja ammattilukiot.

Eräällä koululla nuorille oli kerrottu myös Kelan opiskelijaeduista. Nämä nuoret asuivat kauempana jatkokoulutuspaikoista, joten he olivat oikeutettuja muun muassa opintotukeen ja matkatukeen.

”...Ja sitten meille on kerrottu myös, että me ollaan opiskelijoita ja ei olla kylällä, vaan asutaan kaupungista pois päin, nii saadaan Keltalta tukea, myös opintotukea, matkatuki, tällaset kerrottu niistä, ja nii.” (O1)

Antikainen ym. (2015b, 69) tutkimuksessa selvitettiin, olisivatko maahanmuuttajataustaiset nuoret halunneet saada lisätietoa jatko-opinnoista peruskoulun jälkeen; 68 % vastanneista olivat sitä mieltä, että he olivat saaneet riittävästi tietoa lukiokoulutuksesta, kun taas 80 % vastanneista koki saaneensa riittävästi tietoa ammatillisesta koulutuksesta. Ylipäätään tutkimukseen osallistuneet nuoret pitivät tiedotusta peruskoulun aikana hyvänä, mutta olisivat silti kaivanneet sitä vieläkin enemmän. Tässä tutkimuksessa tiedon saanti koettiin riittävänä jatkokoulutusten suhteen kaikissa haastatteluissa, eikä haastatteluissa noussut esille asioita, joista olisi haluttu saada lisätietoa jatkokoulutusten suhteen. Nuoret luot-

tivat siihen, että jos jotakin oli jäänyt kertomatta peruskoulun puolella, se selviäisi heille sitten syksyllä uudessa koulussa.

”No en oo vielä saanu kaikkea, mutta en mä usko, että tarviin nytte tietoa. Syksyllä mä tiiän kaiken.” (O6)

Vaikka itse jatkokoulutuspaikoista nuoret kokivat saaneensa tietoa, yksi nuorista nosti esille tuen saannin jatkossa. Tähän haastatteluun osallistuneet nuoret eivät olleet varmoja, millaista tukea he saisivat jatkokoulutuksessa (lukiossa tai ammattikoulun puolella) tai saisivatko he sitä lainkaan. Tämä oli asia, mistä olisi kaivattu lisää tietoa.

”Olisin halunnut saada tietää, miten lukiossa autetaan maahanmuuttajia tai kuinka paljon.” (O8)

Antikainen ym. (2015a) ovat vertailleet tutkimuksessaan lukion ja ammatillisen koulutuksen tarjoamia tukimuotoja. Tukiopetusta oli tarjolla molemmissa toisen asteen oppilaitoksissa, mutta selkeästi tukiopetusta oli tarjolla enemmän ammatillisessa koulutuksessa (noin 97 % tutkimukseen osallistuneita ilmoittaa järjestävänsä ylimääräistä tukiopetusta) kuin lukiossa (88 % tutkimukseen osallistuneista ilmoittaa järjestävänsä ylimääräistä tukiopetusta). Lisäksi tutkimuksessa nostettiin esille psykologin ja kuraattorin palvelut, erityisopettajan palvelut, opinto-ohjaajan palvelut, sosiaalistumista edistävä tuki ja elämänhallintaan liittyvä muu tuki sekä kuinka näiden tukimuotojen hyödyntäminen erosi kantaväestön ja maahanmuuttajataustaisten nuorten keskuudessa. Lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa kantaväestön ja maahanmuuttajataustaisten nuorten joukossa edellä mainittujen palveluiden käyttämisen välillä ei ole juurikaan eroa, tosin lukiossa on paljon kiinni myös opettajien aktiivisuudesta, jaksamisesta tai motivaatiosta, kuinka paljon tukea maahanmuuttajataustainen nuori saa arjessaan. (Antikainen ym. 2015a, 150-151, 153-154.) Tähän tutkimukseen osallistuneilla nuorilla on jatkossakin mahdollista saada opintoihinsa tukea, mutta heidän on mahdollisesti itse oltava myös aktiivisia sen suhteen, että he saavat tarvitsemaansa tukea. Nuorilla ei kuitenkaan vaikuttanut olevan tietoa näistä tukitoimista ja sen takia asia jännittikin heitä.

Isona haasteena koulusiirtymässä ja ylipäätään sen hetkisessä opiskelussa nähtiin kielen oppiminen ja muut kielelliset vaikeudet. Vaikka nuoret saivat paljon tukea, osa olisi halunnut sen hetkisiin kouluhommiin enemmän tukea ja etenkin lukeminen ja kielen ymmärtäminen tuottivat hankaluuksia. Aiemmin tässä luvussa puhuttiin, kuinka osa nuorista oli huolissaan tuen saamisesta jatkokoulutuksessa. Tällä huolella on pohjaa myös kielivaikeuksissa, sillä osalle haastatteluun osallistuneista suomen kieli tuotti edelleen haasteita ja he tarvitsivat tukea sen oppimisessa.

”Joo. Koko ajan me saamme tukea, apua, jos tämä koulutus ja teidän kieli kirjaimena- sitä on vaikea, emme ymmärrä hyvin. Tarvitsemme jonku auttamaan tai selittämää paremmin, että mitä esim. paperissa kokeessa, mitä hän kysyy meiltä tai mitä hän haluaa. Meidän on helpompi vastata siihen.” (O8)

”Ajattelen sinne on tosi vaikeaa ja en tiedä saanko tuki vai, koska mulla on, koska meillä on vähän opp... Oppimisen vaikeuksia, joten tarvitsemme tuki, joka selittää meille parempi, että me ymmärtäisimme ja pystyis opiskelemaan enemmän.”

Nuorten maahanmuuttajien kielitaitoa pidetään oleellisena hänen kotoutumiselleen uuteen maahan ja sopeutumiseen koulumaailmaan. (Mäkisalo-Ropponen 2012, 25.) Aiemmin tuloksissa mainittiin, kuinka kaikki vanhemmat eivät pysty tukemaan lapsiaan kielellisesti. Kososen (2006, 152) mukaan tämä voi johtua vanhempien omasta koulutustaustasta ja heidän omista kirjoitus- ja lukutaidoistaan. Jos vanhemmat eivät esimerkiksi osaa suomen kieltä, he eivät välttämättä pysty tukemaan nuorta riittävästi koulutuksellisissa asioissa, kuten läksyjen teossa.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää maahanmuuttajataustaisten nuorten käsityksiä koulusiirtymästä peruskoulusta toiselle asteelle. Lisäksi halusin selvittää, miten heitä on tuettu siirtymässä ja siihen valmistautumisessa. Koulusiirtymä ilmiönä on tuttu kaikille, jotka ovat käyneet läpi suomalaisen koulujärjestelmän ja se on vuosittain ajankohtainen useille nuorille, jotka päättävät esiopetuksen, kuudennen tai yhdeksännen luokan. Olen kiinnostunut koulusiirtymästä, sillä tulevaisuudessa minulla on oppilaita, jotka käyvät läpi siirtymän ja minusta on tärkeää tukea heitä ja tehdä siirtymä heille mahdollisimman helpoksi.

Tutkimukseni toinen puoli oli tutkia koulusiirtymää maahanmuuttajataustaisten nuorten näkökulmasta. Maahanmuuttajien määrän kasvaminen Suomessa muutamien viime vuosikymmenten aikana on näkynyt myös koulumaailmassa, maahanmuuttajataustaisten oppilaiden lisääntyessä. On siis todennäköisempää, että opettaja kohtaa jossakin vaiheessa uraansa nuoren, jolla on maahanmuuttajatausta. Mielestäni on tärkeää kuulla nuorten ääntä ja antaa heille mahdollisuus kertoa, mitä he ajattelevat ja mitä he kokevat tarvitsevansa lisää suomalaisessa koulussa. Vaikka itse olen suuntautumassa tällä hetkellä alaluokkien opettajaksi, koen saaneeni paljon uutta näkökulmaa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ja nuorten huomioimiseen ja ymmärrän paremmin sitä, minäkälaisistä taustoista he tulevat ja miten se mahdollisesti vaikuttaa heihin ja heidän käytökseensä koulussa.

Tutkimukseni taustateorianä on Urie Bronfenbrennerin kehittämä ekologinen siirtymäteoria, jossa puhutaan ekologisista siirtymistä, joita ovat muun muassa siirtymät esiopetuksesta kouluun tai valmistuminen koulusta. (Bronfenbrenner 1979, 6.) Systeemiteorian taustalla on käsitys jokaisen yksilön kehityksestä ja

siihen liittyvistä tekijöistä. Yksilön ympärillä nähdään erilaisia ympäristöjä, jotka ovat vuorovaikutussuhteissa toisiinsa. Yksilön kehitykseen vaikuttavat erilaiset ympäristötekijät ja nämä tekijät on jaettu neljään sisäkkäiseen systeemiin. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 47-18.)

Sisin taso, mikrosysteemi, käsittää ne kehittyvän yksilön roolit ja ihmissuhteet, jotka hän kokee välittömässä ympäristössään, kuten kotona tai luokkahuoneessa. (Bronfenbrenner 1979, 3.) Perhe katsotaan ylipäätään olevan tärkeä osa maahanmuuttajataustaisten elämää ja perheen katsotaan olevan tärkeä seikka nuorten sopeutumisessa uuteen kouluun (Liebkind ym. 2006, 143.) Tähän tutkimukseen osallistuneet nuoret eivät paljoa puhuneet perheittensä merkityksestä siirtymässä. Perheiden sisällä siirtymästä ei juurikaan puhuttu, vain muutamien nuorten vanhemmat olivat saattaneet kysellä, mihin kouluun nuoret aikoiivat hakea ja nuori itse oli saattanut kysyä vanhemmiltaan neuvoa, jos eivät olleet osanneet päättää, minne he hakisivat peruskoulun jälkeen. Enemmän perheiden merkitys korostui valintavaiheessa, jolloin muutamat nuoret olivat hakeutumassa samalle alalle kuin missä joku oma perheenjäsen oli, sekä minkälaista tukea nuoret mahdollisesti saivat kotoaan valintavaiheessa. Näistä asioista kerroin tarkemmin myöhemmin, kun pohdin maahanmuuttajanuorien eksosysteemejä ja mitkä tekijät vaikuttavat siinä systeemissä.

Bronfenbrenner (2002, 264) on myöhemmässä vaiheessa ottanut mikrosysteemin käsitteessä huomioon myös kehittyvän yksilön lähiympäristössä vaikuttavat muut henkilöt, jotka vaikuttavat yksilön kehitykseen. Yksilön kehitys tapahtuu muun muassa sellaisissa kasvatustilanteissa, jossa kehittyvä ja kasvava yksilö on vuorovaikutuksessa muun muassa kasvattajapersoonien kanssa (Puroila & Karila 2001, 204). Tähän tutkimukseen osallistuneilla nuorilla näitä vuorovaikutussuhteita syntyi perheen lisäksi koulussa opinto-ohjaajien, opettajien ja toisten oppilaiden kanssa.

Tähän tutkimukseen osallistuneista nuorista noin puolet puhuivat koulusiirtymän yhteydessä opinto-ohjaajistaan ja hänen kanssaan käymistään keskusteluista. Huhtala ja Lilja (2008, 8) kertovat opinto-ohjaajien tehtäviksi nuorten tukemisen jatko-opintoihin hakeutumisessa, opintojen suunnittelemisessa, opiskelutaidoissa ja suuntautumisessa työelämään. Tämän tutkimuksen nuoret kertoivat, että

olivat saaneet opinto-ohjaajilta apua sopivan koulutuslinjan etsimisessä. Osa nuorista oli etsinyt opinto-ohjaajan vinkin perusteella enemmän tietoa koulutuksesta ja tehnyt päätöksen sen mukaan. Opinto-ohjaajan merkittävämmäksi tehtäväksi nähtiin myös niin sanotusti persuksiin potkiminen, eli jos jollakin nuorella tuntui opiskelumotivaatio olevan hukassa, opinto-ohjaaja kannusti nuorta keskittymään opintoihin ja ottamaan itseään niskasta kiinni.

Opinto-ohjaajien ohella nuoret näkivät koulussa tärkeiksi henkilöiksi muut opettajat, ystävät ja muut ikätoverit. Nuoret saivat tarvittaessa apua aineenopettajilta, jos sitä tarvitsivat. Ystävien kanssa oli mahdollista keskustella tulevasta siirtymästä ja osa nuorista oli käynyt pieniä keskusteluita aiheesta. Vähintäänkin nuoret olivat jutelleet ystävien ja muiden ikätovereiden keskuudessa jatkokoulutusvalinnoista. Lisäksi muutamalla nuorista oli ennestään kavereita esimerkiksi lukiossa tai niillä opiskelulinjoilla, jolle he olivat hakeutumassa. Näitä kavereita pidettiin perehdyttäjinä, jotka tarvittaessa toimivat oppaina uudella koululla ja sen tavoista. Rodriguezin ym. tutkimuksessa (2018, 226) etenkin kavereiden rooli siirtymässä nähtiin hyvin samankaltaisena kuin tässä tutkimuksessa, eli kaverit ja ikätoverit saattoivat toimia uudessa koulussa roolimalleina ja henkilöinä, jotka sopeuttivat nuoren uuteen kouluun ja nämä kaverit olivat myös henkilöitä, jotka neuvoivat tarpeen tullen.

Mesosysteemissä kehittyvän yksilön kaksi välitöntä ympäristöä ovat vuorovaikutuksessa keskenään (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 49). Mesosysteemi muodostuu tai laajenee, joka kerta, kun yksilö vaihtaa ympäristöään. Jos kehittyvän yksilön lähiympäristöissä on muita henkilöitä, jotka osallistuvat molempiin yksilön välittömiin ympäristöihin, mesosysteemi voi muodostua. Systeemi voi muodostua myös kahden erilaisen sosiaalisen verkoston välivaiheeseen tai kahden eri ympäristön väliseen viestintään. (Bronfenbrenner 1979, 25.) Tässä tutkimuksessa nuorten mesosysteeminä toimii yhteistyö yläkoulun ja toisen asteen koulun välillä. Lisäksi kaverit, jotka ovat nuorten kanssa samassa yläkoulussa ja siirtyvät samaan jatkokoulutukseen voivat muodostaa toisenlaisen mesosysteemin nuoren ympärille, sillä nämä kaverit ovat osallisena molemmissa nuoren välittömässä ympäristössä.

Ennen kaikkea haluan nostaa esille nuorten mesosysteemin uuden ja vanhan koulun välillä. Eräs nuorista pohti erityisesti, kuinka hyvin maahanmuuttajien tuki hoidetaan uudessa koulussa, sillä aiheesta oli puhuttu heille varsin vähän. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kerrotaan, kuinka oppilaille (tässä tapauksessa nuorille) tulisi varmistaa eheä koulutuspolku. Peruskoulut tekevät yhteistyötä muun muassa lukioiden ja ammatillisten koulutusten kanssa ja tätä yhteistyötä tarvitaan etenkin koulutuksen nivelvaiheissa. Siirtymässä pyritään tekemään moniammatillista yhteistyötä eri koululaitosten välillä sekä oppilaiden ja heidän huoltajiensa kanssa. Näin pyritään turvaamaan jokaisen oppilaan turvallinen siirtymä seuraavaan koulutukseen ja takaamaan oppilaan hyvinvointi. Lisäksi perusopetuksen tavoitteena on antaa hyvät valmiudet oppilaille seuraavaa koulutusvaihetta varten. (Opetushallitus 2014, 36, 281.)

Esimerkiksi lukion opetussuunnitelmien perusteissa sanotaan, että lukioiden tulee antaa ohjausta ja tietoa oppilaille, huoltajille, opinto-ohjaajille ja opettajille koulutuksesta lukiossa. Lukiot voivat käydä esittelemässä toimintaansa perusopetuksen puolella ja tulevat opiskelijat perehdytetään lukion toimintaan ja käytänteisiin lukio-opintojen alussa. (Opetushallitus 2015c, 19.) Nuoret kertoivat haastatteluiden aikana, että heidän kouluillaan oli järjestetty eri oppilaitosten esittelyitä. Riippui koulusta, mitkä jatkokoulutuspaikat olivat käyneet esittelemässä toimintaansa, mutta yleisesti esittelyitä olivat järjestäneet alueen lukiot, ammattikoulut ja ammattiopistot. Esittelyissä nuoret olivat saaneet vielä lisää tietoa jatkokoulutusmahdollisuuksista ja jotkut olivat tavanneet näiden jatkokoulutuspaikkojen sen hetkisiä opiskelijoita.

Bronfenbrennerin kolmannessa systeemissä, eksosysteemissä, tutkitaan niitä kehittyvän yksilön ympäristöjä, joissa hän ei itse ole vaikuttavana henkilönä. (Bronfenbrenner 1979, 25; Puroila & Karila 2001, 209.) Tässä tutkimuksessa nuorten eksosysteemissä vaikuttavat heidän huoltajiensa asema yhteiskunnassa, esimerkiksi ovatko he töissä, opiskelemassa tai minkälaiset kielelliset valmiudet huoltajilla on.

Maahanmuuttajanuorten koulumenestykseen vaikuttaa nuorten ja heidän vanhempiensa asennoitumisensa koulutukseen, vanhempien ja nuorten kielelliset valmiudet ja vanhempien sosioekonomiset voimavarat, kuten koulutus. Lisäksi

koulumenestykseen vaikuttavat, kuinka kauan aikaa nuoren perhe on ollut Suomessa ja, kuinka vanha nuori on ollut perheen saapuessa Suomeen. (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 185, 189.) Mäkisalo-Ropposen (2012, 25) mukaan etenkin nuorten kielellisten valmiuksien tukeminen on ensi arvoisen tärkeää, jotta he jatkaisivat opintojaan vielä peruskoulunkin jälkeen.

Tähän tutkimukseen osallistuneista nuorista muutamat nostivat perheensä esille haastatteluiden yhteydessä. Kaksi nosti esille perheenjäsenen puhuttaessa syistä hakeutua jatkokoulutukseen. Toisen nuoren isän ammatti viitoitti nuoren ammattihaaveita ja samalla jatkokoulutuspaikkaan hakeutumista. Toisella taas isosisko opiskeli jo koulussa, jonne nuori oli hakenut yhteishaussa. Muuten nuoret puhuivat hyvin vähän perheistään tai perheenjäsenistään koulusiirtymän yhteydessä. Larja, Sutela ja Witting (2015, 62) kertovat, että koulutus periytyy vanhemmalta lapselle. Ulkomaalaistaustaisten perheiden joukossa tämä voi tosin johtaa siihen, että perheiden nuoret eivät suorita peruskoulun jälkeen mitään tutkintoa, sillä 29 % ulkomaalaistaustaisten perheiden vanhemmista oli suorittanut vain perusopetuksen, kun suomalaistaustaisten vanhempien joukossa tämä luku oli ainoastaan 6 %. Jos taas jompikumpi vanhemmista oli suorittanut korkeakoulututkinnon, todennäköisesti nuorikin suoritti korkeakoulututkinnon. Koska tässä tutkimuksessa nuoret eivät puhuneet perheistään, vertailua Larjan, Sutelan ja Wittingin (2015) tutkimukseen ei voi tehdä, muuten kuin niiden nuorten osalta, jotka perheistään puhuivat. Näiden nuorten osalta vanhempien koulutus näyttäisi ainakin osin periytyvän, koska nuori halusi hakeutua samalla alalle kuin, missä toinen vanhemmista työskenteli.

Vaikka puhe perheistä oli vähäistä, yksi haastateltavista otti esille vanhempien kielitaidon tai sen puutteen ja miten se voi vaikuttaa nuorten sopeutumiseen kouluun. Vanhempien vähäinen kielitaito saattoi vaikuttaa siihen, että nuoret eivät saaneet tukea koulutehtävien tekemiseen kotona.

”Me olemme tullut toisesta maasta ja siinä on koulutus ja ihan kaikki on erillä meille. Tulemme toisesta maailmasta tänne. Meillä on tosi vaikeaa ketää sopeutu tähän ja tuo... oppia tai olla samantoinen kuin suomalaisen. Me tarvitsemme vain apua enemmän, koska ehkä meidän vanhemmat on lukutaidottomia ja siten he,

emme saa ikävä vanhemmasta apua ja siten on todella vaikeeta sopeutua tähän tai...” (O8)

Hankkiessani tietoa maahanmuuttajanuorten kouluttautumisesta Suomessa ja sopeutumisesta Suomeen perhetekijät nousivat kirjallisuudessa usein esille. (ks. Mäkisalo-Ropponen 2012, 24; OECD 2010, 30; Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 185.) Haastatteluiden aikana asia nousi vain kerran esille viimeisessä haastattelussa. Vaikka lähdin haastatteluihin mahdollisimman ennakkoluulottomasti, ajattelin etukäteen, että tätä teemaa käsitellään useamman kerran haastatteluiden aikana, mutta näin ei käynyt. Lähdekirjallisuuden perusteella tämä teema vaikutti melko isolta asialta, joten minut yllätti, kuinka vähän tästä puhuttiin. Tämä voi kertoa, että tutkimukseen osallistuneet saavat kotona tarvittavan tuen kouluasioissa ja vanhemmat saattavat osata suomea, joten vanhemmat pystyvät auttamaan kotitehtävissä. Nuoret eivät ehkä koe tarvitsevansa kotona tukea esimerkiksi koulutehtävissä, vaan pärjäävät koulussa saadun opetuksen ja tuen avulla. Lisäksi yhtenä syynä perheiden vähäiselle maininnalle voi olla, että haastattelukysymyksissä ei kysytty suoraan perheistä, vaan enemmän pohdittiin yleisesti henkilöitä, jotka ovat olleet mukana siirtymässä ja mahdollisesti vaikuttaneet jatkokoulutusvalintoihin.

Makrosysteemi on kaikkien edellä mainittujen systeemien lomassa ja siihen vaikuttaa erilaiset kulttuuritekijät, jotka ovat jokaisen sisemmän systeemin taustalla. Makrosysteemi käsittää muun muassa kulttuuriarvot, lait, tavat, resurssit ja rajoitukset. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 50.) Suomen koulujärjestelmässä jokaisella oppilaalla ja nuorella on oikeus koulutukseen riippumatta siitä, millaisista taustoista he tulevat (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 184). Tämän tutkimuksen nuorten makrosysteemiin vaikuttavat suomalainen koulujärjestelmä ja siinä eteneminen. Kaikki haastatteluihin osallistuneet nuoret olivat päättämässä peruskouluaan ja siirtymässä jatkokoulutukseen. Jatkokoulutuksessa he oppivat uusia tapoja ja käytänteitä suomalaisesta koulujärjestelmästä riippuen siitä, mihin koulutukseen he jatkavat. Lisäksi heidän oma kulttuuritaustansa ja suomalainen kulttuuri sekä näissä kulttuureissa vallitsevat arvot vaikuttavat nuorten makrosysteemiin ja heidän muihin ympäristöihinsä. Taulukkoon 2 olen koonnut vielä tiivistetysti, miten Bronfenbrennerin esittelemät systeemit näkyvät tähän tutkimukseen osallistuneiden nuorten koulusiirtymässä.

Taulukko 2 Tiivistetysti Bronfenbrennerin ekologinen siirtymäteoria nuorten koulusiirtymästä

Mikrosysteemi	nuorten perheet ja henkilöt koulussa
Mesosysteemi	nuorten uuden koulun ja tulevan koulun välinen yhteistyö Koulujen välinen yhteistyö esimerkiksi tuen jatkuminen uudessa opiskelupaikassa
Eksosysteemi	Vanhempien yhteiskunnallinen asema: miten se vaikuttaa vanhempien mahdollisuuksiin tukea nuoria (kielelliset haasteet) Perhetaustojen vaikutus koulutushakuun.
Makrosysteemi	Yhteiskunnalliset linjaukset, eli minne kaikkialle nuorilla on mahdollista hakea. Kulttuuritekijät ja niissä vallitsevat arvot

Taulukossa esitän, miten ekologisen siirtymän eri tasot näkyvät tutkimukseen osallistuneiden nuorten tulevassa siirtymässä oman pohdintani perusteella ja teoriaan pohjautuen. Mikrosysteemiin, joka on kaikkein välittömin ympäristö nuorelle, kuuluvat kaikki ne ihmiset, joiden kanssa nuori on välittömässä vuorovaikutussuhteessa niin kotona kuin koulussa. Näitä henkilöitä ovat esimerkiksi vanhemmat, opinto-ohjaajat ja opettajat. Mesosysteemiin kuuluvat esimerkiksi nuoren kaksi eri mikrosysteemiä, siirtymätapauksessa hänen vanha ja uusi koulunsa, jotka tekevät keskenään vähintään tiedonsiirtotyötä. Tämä tiedonsiirto vaikuttaa nuorten tuleviin opintoihin ja esimerkiksi siihen, millaista tukea hän mahdollisesti jatkokoulutuksessa saa.

Eksosysteemissä huomioidaan nuorten vanhempien yhteiskunnallinen asema ja miten perhetaustat osaltaan vaikuttavat koulutushakuun. Vanhempien yhteis-

kunnallista asemaa ei käyty nuorten kanssa tarkasti läpi haastatteluissa, mutta esimerkiksi vanhempien kielelliset haasteet voivat kertoa, että he eivät ole täysin sopeutuneet yhteiskuntaan. Kielelliset haasteet voivat taas vaikuttaa siihen, miten perheessä pystytään tukemaan nuorten koulun käyntiä. Osalla tutkimukseen osallistuneista nuorista perhetaustat näkyivät myös jatkokoulutukseen hakeutumisessa. Yhden nuoren isä työskenteli osittain samalla alalla, mihin nuori oli hakeutumassa. Toisen nuoren isosisko taas opiskeli jo nuoren hakemassa koulutuksessa ja tätä kautta nuori oli saanut enemmän tietoa koulutuksesta. Makrosysteemissä nuoriin vaikuttaa suomalainen koulujärjestelmä, joka vaikuttaa taas siihen, mihin koulutuksiin nuorilla oli mahdollisuus hakea.

Bishop kuvailee tutkimuksessaan, kuinka kouluissa on paljon kirjoittamattomia sääntöjä, joiden kanssa maahanmuuttajataustainen oppilas joutuu aluksi painimaan. Tällaisia sääntöjä voivat olla esimerkiksi ketkä opettajista kannattaa valita ja keitä taas kannattaa välttää, mitä sääntöjä on noudatettava ja mistä säännöistä voi mahdollisesti joustaa sekä miten uudessa oppimisympäristössä luodaan ystävyys-suhteita. (Bishop 2002, 54.) Tämän tutkimuksen nuoret pohtivat osittain samoja asioita. Etenkin ensimmäisessä ryhmähaastattelussa nuoret pohtivat, saavatko he uusia kavereita vai jäävätkö he yksin. Lopulta nuoret kuitenkin ajattelivat, että esimerkiksi lukiossa kaikki ovat jokseenkin saman henkisiä, joten ystävyys-suhteita varmasti syntyisi.

”No ainakin... saa paljon ystäviä sillai ekana päivänä jo silleen.”

(O4)

Tässä tutkimuksessa haastatteluihin osallistuneet nuoret olivat olleet Suomessa kolmesta kahdeksaan vuoteen. Nuorten suomen kielen taidot olivatkin välillä todella eroavaisia. Ensimmäisessä ryhmähaastattelussa kaikki nuoret ymmärsivät kysymykset ilman, että niissä tarvitsi selittää niitä toisella tavalla. Tarvittaessa esitettiin vain täsmentäviä kysymyksiä. Osassa haastatteluissa nuorten suomen kielen käsitteiden ymmärrys ei ollut niin laajaa, jolloin osa kysymyksistä piti selittää uudelleen tai antaa esimerkki, jotta he ymmärsivät mitä kysymys tarkoitti.

Nuoret vaikuttivat olevan todella tietoisia heidän jatkokoulutusmahdollisuuksistaan ja etenkin ryhmähaastatteluissa, kun nuoret saivat tukea toisistaan, he

muistivat monia koulutuspaikkoja, joihin kaikki voisivat hakea. Yksilöhaastattelussa haastateltavat muistivat huonommin mahdollisia koulutuspaikkoja. Kaikissa haastatteluissa tuli esille lukio, ammattilukio ja kymppiluokka. Tämän lisäksi nuoret muistivat alueensa koulutuskeskuksen, VALMA-koulutuksen ja ammattiopistot. Nuorille oli esitelty siis monet jatkokoulutusmahdollisuudet, ja lisäksi opinto-ohjaajan kanssa käydyt keskustelut olivat auttaneet nuoria löytämään haluamansa koulutuspaikan.

Tutkimukseen osallistuneet nuoret vaikuttivat tietävän, mitä he haluaisivat seuraavaksi tehdä. Vaikka kaikki eivät olleet varmoja tulevaisuudesta esimerkiksi ammatistaan, kaikilla oli selkeä päämäärä jatko-opintojen suhteen. Nuoret jännittivät tulevaa siirtymää, mutta samalla vaikuttivat odottavan sitä innolla. Nuoria huoletti erityisesti, löytäisivätkö he uusia kavereita ja miten uusi koulu lähtee sujumaan. Monet nuorista myös tiedostivat, että uudessa koulussa voi tulla uusia haasteita ja heillä olisi edessään paljon itsenäisempää työskentelyä ja vastuunottaminen lisääntyy. Yhtä nuorta huolestutti etenkin tuen saaminen tulevaisuudessa. Haastattelu hetkellä nuoret kokivat saavansa tukea opiskeluihinsa riittävästi, mutta huolta aiheutti, onnistuisiko tuen saanti samanlaisena enää jatkossa. Yksi nuorista kertoi, että erityisesti tukea tarvitaan kielellisessä osamisessa. Kaikki maahanmuuttajataustaiset nuoret eivät välttämättä ymmärrä, mitä opettaja kysyy heiltä esimerkiksi kokeessa ja tällöin sellaisen henkilön hyödyntäminen, joka selittää heille, mitä opettaja koekysymyksellä tarkoittaa, on erityisen tärkeää.

Nuorten käsitykset tulevasta siirtymästä vaikuttivat positiivisilta ja nuoret tuntuivat odottavan siirtymää, koska se oli seuraava etappi heidän koulupolullaan. Osalla nuorista oli pientä haikeutta, kun vanhan koulun joutuisi jättämään taakseen, sillä osa oli viettänyt samassa koulussa jo yhdeksän vuotta.

"Kyl se vähän harmittaa, ku yheksän vuotta ollut tässä samassa koulussa ja nyt pitäisi mennä muualle tästä." (O3)

Vaikka siirtymä aiheutti myös omalta osaltaan jännitystä ja pientä stressiä nopean itsenäistymisen takia, nuoret eivät olleet huolissaan tulevasta koulusta. Tutkimukseni tulokset ovat osittain poikkeavat muista aiemmin tehtävistä tutkimuksista, joissa nousi esille muun muassa perheen merkitys siirtymässä ja eri-

laiset haasteet, mitä nuoret kokivat siirtymässä. Tässä tutkimuksessa ei vastavia tuloksia tullut, mutta toisaalta nuoret eivät olleet haastatteluhetkellä vielä siirtyneet uuteen kouluun, joten nuoret eivät välttämättä osanneet kuvitella mahdollisia haasteita. Lisäksi nuoret nostivat hyvin vähän esille perheitään taustatekijöinä siirtymässä, vaan enemmän korostettiin opinto-ohjaajia, joiden kanssa puhuttiin tulevista opinnoista ja mitä niissä vaadittaisiin. Ehkä perheiden vähäinen esille nostaminen johtuu siitä, että nuoret kokevat saaneensa koulussa jo tarpeeksi tukea ja ehkä nuoret ovat olleet tarpeeksi kauan aikaa Suomessa, joten he kokevat sopeutuneensa suomalaiseen koulujärjestelmään.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Jokaisen tutkimuksen kohdalla on tärkeää arvioida tutkimuksen luotettavuutta, jotta virheiden mahdollisuus minimoidaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 131). Tutkijan on tutkimuksen luotettavuuden kannalta tärkeää olla avoin raportoidessaan tutkimuksestaan. Hän kertoo raportissaan tutkimuksen eri vaiheista ja niiden toteuttamisesta mahdollisimman tarkasti ja totuudenmukaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 232.) Kerron tutkimukseni metodologisista valinnoista, aineiston hankinnasta, aineistosta saaduista tuloksista ja johtopäätöksistäni mahdollisimman läpinäkyvästi, jotta tutkimuksen luotettavuus lisääntyisi. Läpinäkyvyyden avulla pyrin antamaan lukijalle riittävästi tietoa tutkimukseni etenemisestä ja annan näin lukijalle mahdollisuuden arvioida työtäni ja sen luotettavuutta kriittisesti.

Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on tuottaa tulkittua tietoa haastateltavien käsityksistä. Arvioitaessa aineiston luotettavuutta aineistolta edellytetään ennen kaikkea aitoutta. Tutkijan on haastattelutilanteessa annettava haastateltaville mahdollisuus ilmaista käsityksensä juuri sellaisina kuin he niistä ajattelevat ja tutkijan on raportissaan osoitettava, että henkilöt ovat ilmaisseet omia ajatuksiaan. Tutkija ilmaisee aitoutta kuvaamalla aineiston hankintaprosessia

kertomalla, miten on rakentanut luottamussuhteen haastateltaviin ja hyödyntämällä riittävästi litteroituja otteita. (Ahonen 1994, 152-154.)

Tässä tutkimuksessa olen aineiston aitoutta korostanut kertomalla mahdollisimman tarkasti haastatteluiden järjestelyistä ja kuinka ryhmä- ja yksilöhaastattelut toteutettiin. Lähdin jokaiseen haastatteluun aluksi esittelemällä itseni ja kerroin mitä olen tekemässä ja miksi. Haastatteluosuuden aluksi kysyin muutamia taustakysymyksiä, joissa haastateltavat saivat kertoa itsestään ja taustastaan sen, mitä halusivat. Näiden kysymysten pohjalta yritin luoda haastatteluihin luottamuksellisen ja rennon ilmapiirin. Lisäksi haastatteluiden aikana pyrin itse olemaan mahdollisimman rento, iloinen ja kannustava, jotta haastateltavat uskaltautuisivat keskustelemaan ja kertomaan omista käsityksistään. Tässä tutkimuksessa pyrin myös käyttämään monipuolisesti sitaatteja aineistosta ja sitä kautta lisäämään aineiston aitoutta.

Haastateltavien taustat loivat omat haasteensa. Ennakkotietona nuorista oli, että he kaikki osasivat puhua suomea, mutta he olivat olleet Suomessa eri aikoja ja joillakin nuorilla suomen kieli ei ollut yhtä vahvaa kuin toisilla. Etukäteen oli hankala arvioida, mitkä kysymykset mahdollisesti olisivat nuorille haastavia ymmärtää vai olisivatko mitkään. Eskolan, Lätin ja Vastamäen (2018, 28) mukaan haastattelijan tärkeänä tehtävänä on, ettei hän johdattele haastateltavia vastaamaan tietyllä tavalla. Tässä tutkimuksessa molemmissa yksilöhaastateluisissa ja toisessa ryhmähaastattelussa kysymyksiä piti selittää toisilla sanoilla, joissain tapauksissa ainoastaan esimerkki auttoi haastateltavaa ymmärtämään, mitä kysymys tarkoitti. Etenkin näissä tapauksissa, missä kysymyksiä jouduttiin selittämään auki, oltiin rajoilla, että johdateltiin haastateltavaa johonkin tiettyyn vastaussuuntaan, vaikka tämä ei ollut tarkoitus. Välttelin kaikkien esimerkkien käyttöä viimeiseen asti ja jos jouduin käyttämään jotakin esimerkkiä, pyrin tekemään sen mahdollisimman yleisellä tasolla, mikä ei johdattelisi haastateltavaa vastaamaan tietyllä tavalla.

Tutkimuksen edetessä tutkija joutuu pohtimaan tutkimuksensa eettisyyttä. Etenkin ihmistieteet ovat tieteenlajina sellaisia, joissa tutkija joutuu jatkuvasti eettisten kysymysten eteen. Tehtäessä tutkimusta ihmisten kanssa on tärkeää pohtia informointia, luottamuksellisuutta, seurauksia ja yksityisyyttä. (Hirsjärvi & Hurme

2011, 19-20.) Tutkimukseen osallistuvilla henkilöillä on tärkeää antaa riittävästi informaatiota tutkimuksesta, jotta he voivat päättää haluavatko he osallistua tutkimukseen. Informaation olisi hyvä sisältää tutkimuksen perustiedot, sen toteuttajat ja mihin saatuja tietoja ja vastauksia on tarkoitus käyttää. Tutkijan tulee myös kunnioittaa osallistujien yksityisyyttä: tutkimuksesta ei saa käydä ilmi, kuka tutkimukseen osallistuu ja tutkittavilla tulee olla päätäntävalta, mitä hänen antamiaan vastauksia ja tietoja saa käyttää tutkimuksessa. (Kuula 2011, 61-62, 64.)

Jokaiselta tähän tutkimukseen osallistuneilta nuorilta on kysytty lupa tutkimukseen osallistumisesta. Koska tutkimukseen osallistuneista suurin osa oli alle 18-vuotiaita, heidän huoltajiltaan on kysytty lupa nuoren osallistumisesta tutkimukseen. Lisäksi koulujen rehtoreilta on hankittu luvat tutkimuksen tekoon heidän kouluillaan. Ennen haastatteluita nuorille painotettiin, että he voivat halutessaan vetäytyä tutkimuksesta, jos eivät haluakaan osallistua. Kukaan nuorista ei kuitenkaan kieltäytynyt haastattelusta ja kaikkia vastauksia sai hyödyntää tutkimuksessa. Nuorten anonymiteettia suojataan niin, että heidän nimiään ei ole mainittu tutkimuksessa ja sitaatteja käytettäessä heidät on nimikoitu kirjaimella O, joka tarkoittaa sanaa oppilas, ja numeroilla yhdestä kymmeneen, esimerkiksi O1.

6.3 Jatkotutkimusaiheita

Tässä tutkimuksessa selvitettiin maahanmuuttajanuorten ajatuksia, tuntemuksia ja tietämystä koulusiirtymästä. Näiden nuorten kohdalla siirtymä oli ajankohtainen, sillä he olivat jo hakeneet toisen asteen koulutuksiin, mutta eivät tienneet haastattelujen aikana vielä, mihin kouluun he pääsevät tai pääsevätkö kouluun ollenkaan. Tästä olisi voinut tehdä vielä lisää tutkimusta, että miten nuorille lopulta kävi. Jos he pääsivät jatkokouluttautumaan, voitaisiin tutkia, miltä uusi koulu tuntuu ja miten sopeutuminen uuteen kouluun on lähtenyt käyntiin. Toisaalta, jos joku nuorista ei ole päässyt jatkokoulutukseen, voitaisiin tutkia, mitä

hän tekee väli vuoden aikana ja aikooko hän hakea vielä uudelleen johonkin koulutukseen.

Koen tutkimukseni aiheen tärkeäksi, vaikka olen itse suuntautumassa alaluokkien opettajaksi. Maahanmuuttajien määrä nopea kasvu parin viime vuosikymmenen aikana on vaikuttanut myös koulumaailmaan ja mielestäni on tärkeää tietää, miten maahanmuuttajataustaiset nuoret ajattelevat ja minkälaiset käsitykset heillä on koulumaailmasta ja siihen liittyvistä ilmiöistä. Yhdeksännen luokan jälkeen nuorten elämä muuttuu, kun lähdetään tutusta ja turvallisesta etsimään reittejä omaa tulevaa ammattia kohti.

Peruskoulun jälkeisen siirtymän tukeminen on todella tärkeää, sillä se on yksi hetki, missä nuoret helposti putoavat pois koulu-uralta. Jatkotutkimuksen kohteena voisi olla siirtymän tukeminen kaikkien osapuolien näkökulmasta. Miten vanhassa koulussa tuetaan oppilaita opinto-ohjaajan, opettajan tai vaikka rehtorin näkökulmasta? Toisaalta voisi tutkia, miten uusi koulu ottaa nuoret vastaan ja mitä tukitoimia heille on tarjota tarvittaessa. Tähän tutkimukseen osallistuneista nuorista erityisesti yksi pohti paljon sitä, minkälaista tukea he tulevat jatkossa saamaan, vai saavatko ollenkaan. Siirtymän tukemisen lisäksi voitaisiin verrata alueittain, että onko tuen saanti esimerkiksi monipuolisempaa Etelä-Suomessa kuin Lapissa.

Koulusiirtymään liittyy paljon tunteita ja ajatuksia, mutta nuori ei ole yksin siirtymässä, vaan siirtymä voi vaikuttaa nuoren perheeseen. Mitä perhe tekee esimerkiksi, jos nuori haluaa lähteä toiselle asteelle kokonaan toiseen kaupunkiin? Ylipäätään olisi mielenkiintoista selvittää, miten siirtymä vaikuttaa perheisiin vai vaikuttaako ollenkaan. Toinen jatkotutkimus kohde voisi olla miten nuorten perhetaustat tai esimerkiksi vanhempien koulutustausta vaikuttaa nuoren koulutusvalintoihin.

Maahanmuuttajien koulusiirtymää voisi tutkia myös yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Teoriaosuudessa luvuissa 2.1 ja 2.2 puhuin maahanmuuttajien paikasta suomalaisessa yhteiskunnassa ja heidän kotoutumisestaan ja kotouttamisestaan. Voitaisiin tutkia, että onko siirtymän ja kotoutumisen ja kotouttamisen välillä jotain yhteyksiä. Voidaanko määritellä, ovatko maahanmuuttajat sopeutuneet uuteen kotimaahansa hyvin ja minkälainen vaikutus sopeutumisella on

lapsiin ja nuoriin, jotka käyvät läpi koulusiirtymiä? Lisäksi voisi olla tärkeää tietää pystytäänkö yhteiskunnassa tekemään jotakin, mikä auttaisi nuoria koulusiirtymässä ja mikä se asia olisi, jota voitaisiin yrittää tehdä? Tiedon avulla nuorille voitaisiin taata vieläkin paremmat koulutusmahdollisuudet ja mahdollisesti voitaisiin ehkäistä paremmin nuorten syrjäytymistä.

Koulusiirtymä on ajankohtainen aihe, sillä jokainen oppivelvollinen nuori tai lapsi kokee koulupolkunsa varrella useamman koulusiirtymän. Ensimmäinen siirtymä koetaan jo noin 7-vuoden ikäisenä, kun lapsi siirtyy esikoulusta peruskouluun. Seuraava merkittävä siirtymä koetaan, kun nuori siirtyy kuudennelta luokalta seitsemännelle luokalle, jolloin ei olla enää tietyn opettajan kanssa, vaan opettajia on useita. Iso muutos tapahtuu kuitenkin yhdeksännen luokan jälkeen, kun nuoret joutuvat tekemään jatkokoulutusvalintojaan ja pohtimaan, mitä he haluaisivat tehdä isoina. Siirtymiä on siis koko elämän ajan ja niiden tukeminen on tärkeää, jotta kaikki pääsisivät siirtymään aina seuraavaan vaiheeseen jouhevasti. Ilmiötä voidaan tutkia monelta eri kannalta, sillä siihen liittyy monia eri osapuolia, käsityksiä, tunteita, ajatuksia tai sosiaalisten suhteiden muutoksia. Tutkimalla siirtymiä voitaisiin mahdollistaa erilaisten keinojen löytäminen, joiden avulla lapsia, nuoria ja aikuisia voitaisiin tukea paremmin elämän eri vaiheiden siirtymissä.

LÄHTEET

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä OY.

Aluehallintovirasto. 2017. Maahanmuuttajaoppilaat peruskoulun perusopetuksessa Lapissa kotimaittain 20.9.2016. Luettavissa: <http://www.avi.fi/documents/10191/8487516/Maahanmuuttajaoppilaat+peruskoulu+perusopetuksessa+2016.pdf/f3998e4f-0e7b-4ec3-94b7-8c8091eb9827> luettu 5.4.2019.

Antikainen, M. Paavola, H. Pirinen, T. Salonen, M. Tiusanen, M. & Wiman, S. 2015a. Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden muu oppimisen tuki. Teoksessa T. Pirinen (toim.) Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulujärjestelmässä. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino OY, 131-180.

Antikainen, M. Paavola, H. Salonen, M. & Wiman, S. 2015b. Maahanmuuttajataustaiset oppijat koulutuksen haku- ja nivelvaiheissa. Teoksessa T. Pirinen (toim.) Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Tampere: Suomen Yliopistopaino OY, 61-84.

Arvonen, A. Katva, L. & Nurminen, A. 2010. Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien tunnistaminen. Juva: PS-kustannus.

Bishop, A. 2002. The transition experience of immigrant secondary school students: dilemmas and decisions. Teoksessa A. Guida, A. Bishop & N. C. Presmeg (toim.) Transitions between contexts of mathematical practices. Great Britain: Kluwer Academic Publishers. 53-79.

Brinck, T. Gergle, D. & Wood, S.D. 2002. Desinging web sites that work. Usability for the web. San Francisco: Morgan Kaufmann Publishers.

Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. 2002. Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.) *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä*. Helsinki: Unipress, 221-288.

Eskola, J. Lähti, J. & Vastamäki, J. 2018. *Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas*. Teoksessa: R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Keuruu: PS-kustannus.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino.

Goman, J. & Perttula, J. 1999. Mitä on oppimaan oppiminen ja kuinka sitä voidaan kehittää? *Kasvatus* 30 (2), 109-119.

Greenbaum, T. L. 1998 *The Handbook for Focus Group Research*. Thousand Oaks: Sage cop.

Hennink, M. H. 2014. *Focus Group Discussions. Understanding Qualitative Research*. USA: Oxford University Press.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. *Tutki ja Kirjoita*. Hämeenlinna: Tammi.

Huhtala, M. & Lilja, K. 2008. *Ongelmalliset oppijat*. Helsinki: Edita Prima Oy.

Huttunen, K. & Pekkarinen, T. 2016. Koulutuksen nivelvaiheet ja nuorten syrjäytyminen. *Näkökulma* 21. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. Luettavissa: http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/tiedostot/nakokulma21_nuoruus_hallitusohjelmassa.pdf luettu 28.11.2018.

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162-173.

Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.

Järvinen, P. & Järvinen A. 2011. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Kalalahti, M. Varjo, J. & Jahnukainen, M. 2017a. Immigrant-origin youth and the indecisiveness of choice for upper secondary education in Finland. *Journal of Youth Studies* 20 (9), 1242-1262.

Kalalahti, M. Varjo, J. Zacheus, T. Kivirauma, J. Mäkelä, M-L. Saarinen, M. & Jahnukainen, M. 2017b. Maahanmuuttajataustaisten nuorten toisen asteen koulutusvalinnat. *Yhteiskuntapolitiikka* 82 (1), 33-44.

Karikoski, H. 2008. Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä. Vanhemmat informantteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöistä perusopetuksen kasvuympäristöön. Oulu: Oulu University press.

Karikoski, H. & Tiilikka, A. 2016. Eheä kasvunpolku – Haaste yhteistyölle. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Juva: PS-kustannus.

Kilpi, E. 2010a. *The Education of Children of Immigrants in Finland*. The United Kingdom, University of Oxford.

Kilpi, E. 2010b. Toinen sukupolvi peruskoulun päättyessä ja toisen asteen koulutuksessa. Teoksessa T. Martikainen, & L. Haikkola (toim.) *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Helsinki: Hakapaino, 110-132.

Kilpi-Jakonen, E. 2011. Continuation to upper secondary education in Finland: Children of immigrants and the majority compared. *Acta Sociologica* 54 (1), 77-106.

Kitzinger, J. & Barbour, R. 1999. Introduction: the challenge and promise of focus groups. Teoksessa R. Barbour & J. Kitzinger (toim.) *Developing focus group research: Politics, theory and practice*. London: Sage Publications. 1-20.

Kosonen, L. 2006. Maahanmuuttajanuorten tukeminen käytännössä. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Tampere: Gaudeamus, 149-157.

Kronqvist, E-L. & Pulkkinen, M-L. 2007. Kehityopsykologia: matkalla muutokseen. Helsinki: WSOY.

Krueger, R. A. & Casey, M. A. 2000. Focus Groups. A Practical guide for applied research. Thousand Oaks: Sage.

Kulttuurisensitiivinen opinpolku Lapissa 2018.
<https://www.ulapland.fi/FI/Yksikot/Kasvatustieteiden-tiedekunta/Kasvatustieteiden-tutkimus/Projektit/Kulttuurisensitiivinen-opinpolku-Lapissa> luettu 5.4.2019.

Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Kuusela, J. & Etelälahti, A. 2008. Maahanmuuttajaoppilaiden oppimistulokset, asenteet ja jatkokoulutusvalinnat perusopetuksen päättövaiheessa. Teoksessa J. Kuusela, A. Etelälahti, Å. Hagman, R. Hievanen, K. Karppinen, L. Nissilä, U. Rönnerberg & M. Siniharju. Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä. Helsinki: Edita Prima OY, 97-134.

Kuusela, J. Etelälahti, A. Hagman, Å. Hievanen, R. Rönnerberg, U. & Siniharju, M. 2008. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus ja oppimisen tuki perusopetuksen päättövaiheessa. Teoksessa J. Kuusela, A. Etelälahti, Å. Hagman, R. Hievanen, K. Karppinen, L. Nissilä, U. Rönnerberg & M. Siniharju. Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä. Helsinki: Edita Prima OY, 73-96.

Kyttälä, M. Sinkkonen, H-M. & Ylinampa, K. 2013. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolut – oppilaiden kokemuksia koulunkäynnin kannalta merkittävistä asioista. NMI Bulletin 23 (3), 13-31.

Körkkö, M. Paksuniemi, M. Niemisalo, S. & Rahko-Ravanti, R. 2017. Alkusanat. Teoksessa M. Körkkö, M. Paksuniemi, S. Niemisalo & R. Rahko-Ravanti (toim.) Opintie sujuvaksi Lapissa. Turku: Pallosalama OY.

Laaksonen, A. 2009. Maahanmuuttajaoppilaiden kokemuksia erityiskoulussa. Teoksessa L. Nissilä, & H-M Sarlin (toim.) Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. Keuruu: Otavan kirjapaino OY, 123-141.

Laki kotoutumisen edistämisestä 1386/2010.

Larja, L. Sutela, H. & Witting, M. 2015. Nuorten kouluttautuminen. Ulkomaalais-taustaiset nuoret jatkavat toisen asteen koulutukseen suomalaistaustaisia harvemmin. Teoksessa T. Nieminen, H. Sutela & U. Hannula (toim.) Ulkomaista syntyperää olevien työ ja hyvinvointi Suomessa 2014. Helsinki: Grano Oy.

Larsson, S. 1986. Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi. Linköping: Studielitteratur.

Latomaa, S. Pöyhönen, S. Suni, M. & Tarnanen, M. 2013. Kielikysymykset muuttoliikkeessä. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta. Tallinna: Gaudeamus, 163-183.

Liebkind K. 1994. Johdanto. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Maahanmuuttajat. Kulttuurinen kohtaaminen Suomessa. Helsinki: Gaudeamus.

Liebkind, K. Jasinskaja-Lahti, I. & Haaramo, J. 2006. Maahanmuuttajanuorten sopeutuminen kouluun. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Tampere: Gaudeamus. 138-148.

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: Jyväskylän yliopistopaino.

Manninen, J. 2004. Mielikuvat ohjaavat aikuisten osallistumista koulutukseen. Aikuiskasvatus 24 (3), 196-205.

Marton, F. 1981. Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10 (2), 177-200.

Marton, F. 1988. Phenomenography: A Research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa R. R. Sherman & R. B. Webb (toim.) *Qualitative research in education: Focus and methods*. London: The Falmer Press, 141-161.

Martikainen, T. & Haikkola, L. 2010. Johdanto Sukupolvet maahanmuuttajatutkimuksessa. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Helsinki: Hakapaino, 9-43.

Mäkisalo-Ropponen M. 2012. Tavoitteena kotoutuminen – Valtion kotouttamisohjelman 2012-2015 painopistealueita. Teoksessa S. Hiltunen (toim.) *Maahanmuuttajan matka suomalaiseseen yhteiskuntaan*. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu 20-29. Luettavissa: <http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/53415/B42.pdf?sequence=1&isAllowed=y> luettu 16.1.2019.

Mäntyranta, T & Kaila, M. 2008. Fokusryhmähaastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä lääketieteessä. *Duodecim* 124 (13), 1507-1513.

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Nissilä, L. 2008. Maahanmuuttajien koulutus Suomessa. Teoksessa J. Kuusela, A. Etelälahti, Å. Hagman, R. Hievanen, K. Karppinen, L. Nissilä, U. Rönnerberg & M. Siniharju. *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä*. Helsinki: Edita Prima OY, 15-32.

OECD. 2010. PISA 2009 Results. Overcoming social background. Equity in learning opportunities and Outcomes. (Vol. 2) Pariisi: OECD. Luettavissa: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852584.pdf> luettu 9.2.2019.

Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Vammala. Luettavissa: https://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf luettu 26.11.2018.

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki. Luettavissa:

https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf luettu 3.4.2019.

Opetushallitus. 2015a. Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015. Luettavissa:

http://oph.fi/download/172848_perusopetukseen_valmistavan_opetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf luettu 26.11.2018.

Opetushallitus. 2015b. Lukiokoulutukseen valmistavan koulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2015. Luettavissa:

http://oph.fi/download/172855_lukiokoulutukseen_valmistavan_koulutuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf luettu 26.11.2018.

Opetushallitus. 2015c. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Helsinki. Luettavissa:

http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf luettu 3.4.2019.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. Maahanmuuttajien koulutus. Luettavissa: <https://minedu.fi/maahanmuuttajien-koulutuksen-kehittaminen> luettu 26.11.2018.

Opetusministeriö. 2005. Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheen kehittämistyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005: 33. Luettavissa:

<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80297/tr33.pdf?sequence=1&isAllowed=y> luettu 26.11.2018.

Opintopolku.fi. Valmistavat ja valmentavat koulutuksen maahanmuuttajille. Luettavissa: <https://opintopolku.fi/wp/valintojen-tuki/maahanmuuttajien-koulutus/valmistavat-ja-valmentavat-koulutukset-maahanmuuttajille/>

luettu 26.11.2018.

Paavola, H. & Talib, M-T. 2010. Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Paloniemi, S. 2004. Ikä, kokemus ja osaaminen työelämässä. Työntekijöiden käsityksiä iän ja kokemuksen merkityksestä ammatillisessa osaamisessa ja sen kehittämisessä. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Peltola, M. 2010. Ulossuljettu keskiluokka? Maahanmuuttajataustaiset nuoret, perhe ja yhteiskunnallinen asema. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) Maahanmuutto ja sukupolvet. Helsinki: Hakapaino, 66-83.

Peltola, U. & Metso, L. 2008. Maahanmuuttajien kuntoutumisen ja työllistymisen tukeminen Helsingissä. Helsinki: Kuntoutussäätiö.

Petäjämaa, M. 2013. Lapin maahanmuuttostrategia 2017. Rovaniemi: Kopijyvä Oy.

Pietilä, I. 2010. Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi. Kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.

Pirinen, T. (toim.) 2015. Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulujärjestelmässä. Tampere: Suomen yliopistopaino OY.

Pollari, J. & Koppinen, M-L. 2011. Maahanmuuttajan kohtaaminen ja opettaminen. Juva: PS-kustannus.

Puroila, A-M. & Karila, K. 2001. Bronfenbrennerin ekologinen teoria. Teoksessa K. Karila, J. Kinos, & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Juva: PS-kustannus.

Rodriquez, R-G. Meeuwisse, M. Notten, T. & Severiens, S. E. 2018. Preparing to transition to secondary education: perceptions of Dutch pupils with migrant backgrounds. Educational Research 60 (2), 222-240.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Räsänen, M. & Kivirauma, J. 2011. Oppilaana monikulttuurisessa koulussa. Teoksessa K. Klemelä, A. Tuittu, A. Virta & R. Rinne (toim.) Vieraina koulussa?

Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana. Turku: Painosalama Oy, 35-95.

Räty, M. 2002. Maahanmuuttaja asiakkaana. Tampere: Tammi.

Sánchez-Martí, A. Hila, A. B. C. & Lafón M. I. M. 2018. Light and shade in the school paths of students from immigrant families. *Journal of Psychological and Educational Research* 26 (1), 7-22.

Saukkonen, P. 2013. Erilaisuuksien Suomi. Vähemmistö- ja kotouttamispolitiikan vaihtoehdot. Tallinna: Gaudeamus.

Sisäministeriö. Maahanmuuttopolitiikka perustuu yhteisiin linjauksiin ja sopimuksiin. Luettavissa: <https://intermin.fi/maahanmuutto/maahanmuuttopolitiikka> luettu 16.1.2019.

Solatie, J. 2001. Fokusryhmät. Kvalitatiiviset ryhmäkeskustelut strategisen markkinointitutkimuksen apuna. Helsinki: Mainostajien Liitto.

Somerkivi, P. 2000. "Olen verkon silmässä kala" Vammaisuus, kuntoutuminen ja selviytyminen sosiaalisen tuen verkostoissa. Helsinki: Valopaino OY.

Säävälä, M. 2013. Maahanmuuttajakoti ja koulu yhteistyössä. Teoksessa A. Alitolppa-Niitamo, S. Fågel & M. Säävälä (toim.) Olemme muuttaneet – ja kotojumme. Maahan muuttaneen kohtaaminen ammatillisessa työssä. Helsinki: Kirjapaino Fram, 117-133.

Teräs, M. & Kilpi-Jakonen, E. 2013. Maahanmuuttajien lapset ja koulutus. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta. Tallinna: Gaudeamus Helsinki University Press, 184-202.

Teräs, M. Lasonen, J. & Sannino, A. 2010. Maahanmuuttajien lasten siirtymät koulutukseen ja työelämään. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) Maahanmuutto ja sukupolvet. Helsinki: Hakapaino, 85-109.

Tilastokeskus. 2017. Maahanmuutto uuteen ennätykseen vuonna 2016. Luettavissa: http://www.stat.fi/til/muutl/2016/muutl_2016_2017-05-17_tie_001_fi.html Luettu 26.2.2019.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Uljens, M. 1989. Fenomenografi – forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.

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. Oulu: Monistus- ja Kuvakeskus, 80-107.

Ulkomaalaislaki 301/2004.

Valtioneuvosto. 2008. Valtioneuvoston selonteko eduskunnalle kotouttamislain puolesta.

Luettavissa:

https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/selonteko/Documents/vns_4+2008.pdf luettu 31.3.2018.

Valtioneuvoston kanslia. 2015. Ratkaisujen Suomi: Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma. Hallituksen julkaisusarja 10/2015. Luettavissa: https://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi_FI_YH_DISTETTY_netti.pdf luettu 16.1.2019.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Vilkkä, H. 2005. Tutki ja kehitä. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Virta, A. Räsänen, M. & Tuittu, A. 2011. Opettaja keskellä monikulttuurisuutta. Teoksessa K. Klemelä, A. Tuittu, A. Virta & R. Rinne (toim.) Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana. Turku: Painosalama Oy, 159-233.

Vitka, T. 2018. Laaja-alainen erityisopetus yläkoulussa. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Välijärvi, J. Mannonen, J. Huttunen, O. Ojanen, H. & Koskelo, W. 2018. Maailma muuttuu – Muuttuuko koulukin? Jyväskylä: Docendo OY.

LIITTEET

Liite 1: Tutkimuslupa rehtori

Hyvä rehtori!

Toivon, että annatte suostumuksen pro gradu- tutkielmani aineistonkeruuseen koulullanne. Tutkimuksen tarkoituksena on haastatella koulunne yhdeksäsluokkalaisia maahanmuuttajanuoria heidän käsityksistään koulusiirtymästä peruskoulusta toiselle asteelle.

Tietoa tutkimuksesta

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, mitä peruskoulunsa päättävät maahanmuuttajanuoret ajattelevat siirtymästä toiselle asteelle, minkälaisia käsityksiä heillä on tulevasta opinahjosta sekä miten heitä tuetaan ennen kuin siirtymä tapahtuu vai tuetaanko lainkaan.

Haastattelen ryhmissä peruskoulunsa päättäviä maahanmuuttajia heidän käsityksistään ja ajatuksistaan ja nauhoitan keskustelut, palatakseni niihin myöhemmin. Haastattelut tehdään kevään 2018 aikana koulupäivän aikana, miten nuorten aikatauluihin käy parhaiten. Tutkimuksessa ei tuoda julki nuorten tai koulun nimiä, eikä muitakaan tietoja, joiden perusteella tutkimukseen osallistuvat voitaisiin tunnistaa. Kaikilla tutkimukseen osallistuvilla on mahdollisuus milloin tahansa vetäytyä tutkimuksesta niin halutessaan. Tutkimukseen osallistuvat ja heidän huoltajansa saavat allekirjoitettavaksi lupalaput. Aineisto jää hankkeen haltuun ja säilytetään Lapin yliopistolla lukitussa tilassa.

Pro gradun tekeminen liittyy tällä hetkellä käynnissä olevaan Kulttuurisensitiivinen opinpolku Lapissa –hankkeeseen. Rovaniemen koulutoimi on mukana yhteistyötahona. Lisätietoja hankkeesta voi tiedustella projektipäällikkö Susanna Riviseltä (susanna.rivinen@ulapland.fi), vastuulliselta johtajalta ja pro gradu - tutkimuksen ohjaajalta Merja Paksuniemeltä (merja.paksuniemi@ulapland.fi) tai hankkeen nettisivuilta: <https://bit.ly/2Fa2Qjv>. Hankkeen tarkoituksena on kehittää erilaisia menetelmiä, joiden avulla sujuvoitetaan maahanmuuttajien ja saamelaiden koulusiirtymiä. Tavoitteena on kehittää menetelmiä, jotka jäävät koulujen ja kuntien käyttöön, jotta myöhemmätkin siirtymävaiheen oppilaat voisivat hyödyntää näitä menetelmiä. Gradu aineistosta saadulla tiedolla on keskeinen osa tukimenetelmien suunnittelussa. Hankkeen tavoitteena on myös nostaa oppilaitosten henkilöstön tietoisuutta siitä, kuinka kohdata monikulttuurinen oppilas ja näin ennaltaehkäistä mahdollisia ongelmia. Graduun kerättyä aineistoa tullaan käyttämään myöhemmin tutkimuksissa, luentomateriaalina kansallisissa ja kansainvälisissä tilaisuuksissa.

Ystävällisin terveisin,

Heidi Keskinen

Luokanopettajaopiskelija

Lapin yliopisto

heidim.keskinen@gmail.com

040-5619349

Lisätietoja:

Voitte soittaa tai laittaa sähköpostiviestiä mikäli haluatte kysyä lisää tutkimuksesta.

PALAUTA TÄMÄ OSA

Olen lukenut saamani tiedotteen tutkimuksesta. Ymmärrän, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja voin vetäytyä tutkimuksesta niin halutessani milloin tahansa.

Kaikki tieto, josta nuori tai koulu voidaan tunnistaa, käsitellään luottamuksellisesti. Nimi ja muut henkilökohtaiset tiedot jäävät ainoastaan tutkijan haltuun eikä niitä missään vaiheessa julkaista.

REHTORI

Annan luvan toteuttaa tutkimuksen koulussani.

En anna lupaa toteuttaa tutkimusta koulussani

Rehtorin allekirjoitus:

Nimen selvennys:

Päivämäärä ja paikka:

Liite 2: Tutkimuslupa huoltaja ja oppilas

Hei oppilaan huoltaja ja oppilas!

Tutkin maahanmuuttajanuorten käsityksiä koulusiirtymästä toiselle asteelle. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, mitä peruskoulunsa päättävät maahanmuuttajanuoret ajattelevat siirtymästä toiselle asteelle, minkälaisia käsityksiä heillä on tulevasta opinahjosta sekä miten heitä tuetaan ennen kuin siirtymä tapahtuu vai tuetaanko lainkaan. Tutkimukseni on tarkoitus toteuttaa kevätlukukaudella 2018. Koulun rehtori on hyväksynyt tutkimushankkeen.

Kerään tutkimusaineistoni haastattelemalla oppilaita koulupäivän aikana. Tervetuloa osallistumaan tutkimusprojektiin. Jos kuitenkin tutkimusprosessin aikana tai sen jälkeen päädytte siihen, että haluatte vetäytyä tutkimuksesta, voitte tehdä sen ilmoittamalla asiasta minulle tai luokan omalle opettajalle. Silloin kaikki lapseenne liittyvä materiaali poistetaan tutkimuksesta. Vetäytyminen tutkimusprosessista ei vaikuta mitenkään lapseenne opetukseen tai muuhun koulunkäyntiin.

Tutkimuksesta kirjoitan pro gradu –tutkielman, joka julkaistaan yliopiston kokoelmissa. Tutkimuksessa ei tuoda julki oppilaiden, opettajan tai koulun nimiä eikä muitakaan tietoja, joiden perusteella tutkimukseen osallistuneet voitaisiin tunnistaa. Aineisto jää hankkeen haltuun ja säilytetään Lapin yliopistolla lukitussa tilassa.

Pro gradun tekeminen liittyy tällä hetkellä käynnissä olevaan Kulttuurisensitiivinen opinpolku Lapissa –hankkeeseen. Rovaniemen koulutoimi on mukana yhteistyötahona. Lisätietoja hankkeesta voi tiedustella projektipäällikkö Susanna Riviseltä (susanna.rivinen@ulapland.fi), vastuulliselta johtajalta ja pro gradu -tutkimukseni ohjaajalta Merja Paksuniemeltä (merja.paksuniemi@ulapland.fi) tai hankkeen nettisivuilta: <https://bit.ly/2Fa2Qjv>. Hankkeen tarkoituksena on kehittää erilaisia menetelmiä, joiden avulla sujuvoitetaan maahanmuuttajien ja saamelaisten koulusiirtymiä. Tavoitteena on kehittää menetelmiä, jotka jäävät koulujen ja kuntien käyttöön, jotta myöhemmätkin siirtymävaiheen oppilaat voisivat hyödyntää näitä menetelmiä. Gradu aineistosta saadulla tiedolla on keskeinen osa tukimenetelmien suunnittelussa. Hankkeen tavoitteena on myös nostaa oppilaitosten henkilöstön tietoisuutta siitä, kuinka kohdata monikulttuurinen oppilas ja näin ennaltaehkäistä mahdollisia ongelmia. Graduun kerättyä aineistoa

tullaan käyttämään myöhemmin tutkimuksissa, luentomateriaalina kansallisissa ja kansainvälisissä tilaisuuksissa.

Voitte soittaa minulle tai laittaa sähköpostiviestin, jos haluatte kysyä lisää tutkimuksesta.

.

Ystävällisin terveisin,

Heidi Keskinen
Luokanopettaja opiskelija, Lapin yliopisto
Puhelin: 040-5619349
Sähköposti: heidim.keskinen@gmail.com

TÄMÄ OSA PALAUTETAAN KOULUUN.

HUOLTAJAT

Annan luvan lapseni osallistumiseen koulu siirtymiä koskevaan tutkimukseen. _____
En anna lapselleni lupaa osallistua koulu siirtymiä koskevaan tutkimukseen. _____

Päiväys:

Vanhemman

allekirjoitus:

Nimen

selvennys:

Puhelinnumero ja/tai osoite mahdollista myöhempää yhteydenottoa varten:

OPPILAS

Osallistun tutkimukseen. _____

En osallistu tutkimukseen. _____

Lapsen

allekirjoitus:

Nimen

selvennys:

Pyydän palauttamaan luokan omalle opettajalle xx xx:lle maanantaihin mennessä.

Liite 3: Haastattelurunko

Taustakysymykset

- Mitä kuuluu?
- Milloin saavuit Suomeen?
- Mistä olet kotoisin?
- Mikä on äidinkielesi?
- Kävitkö koulua kotimaassasi?
- Miltä on tuntunut koulunkäynti Suomessa?

Toiveet peruskoulun jälkeen

- Mitä haluaisit tehdä ammatiksesi? Minkä vuoksi? Mitä käytännössä tarkoittaa?
- Mitä aiot tehdä peruskoulun loppumisen jälkeen?
- Miltä koulun loppuminen tuntuu?
- Mitä odotat tulevalta syksyltä?

Mahdollisuudet peruskoulun jälkeen

- Haitko kevään yhteishaussa johonkin kouluun? Minne?
- Vaikuttiko hakuprosessiin kaverit, vanhemmat, opettaja, muu henkilö?
- Mihin yhdeksännen luokan jälkeen voi lähteä? Mistä olet saanut tietoa koulutuksista? Muista kaupungista? Oletko kuullut kymppiluokasta, oppisopimuksista tai valmentavasta koulutuksesta?
- Olisitko halunnut saada vielä enemmän tietoa muista koulutusmahdollisuuksista kevään aikana?

- Mitä tulee mieleesi sanasta koulusiirtymä?/ Mitä ajatuksia sinulle herää sanasta koulusiirtymä? Onko positiivinen vai negatiivinen asia?

- Miltä tuleva siirtymä tuntuu?

- Mitä odotat tulevalta koululta?

Siirtymän tukeminen

- Kuinka paljon koulussa on puhuttu koulun päättymisestä? Mitä on puhuttu ja miten? (luokan kesken, kaverit, vanhemmat, opo tai muu henkilöstö...) Valmis- taako siirtymään? Aioitko keskustella muiden kanssa?

-Tiedätkö, että tuleeko muita kavereita haluamaasi paikkaan? Miksi hait "ykkös- vaihtoehtopaikkaasi"?

- Olisitko halunnut keskustella enemmän koulun loppumisesta? Olisitko halun- nut keskustella jonkun kanssa asiasta?

- Koetko saaneesi tukea koulun päättymiseen tai koulusiirtymään?

- Olisitko halunnut saada enemmän tukea? Millaista ja mihin asioihin?

- Haluaisitko muunlaista tukea koulun vaihtamiseen tässä vaiheessa?

-Mitä muuta haluaisit kertoa?