

<https://helda.helsinki.fi>

Tyttöjen tulevaisuus : Sukupuoli, etninen erilaisuus ja koulutusvaihtoehdot

Mäkelä, Marja-Liisa

Gaudeamus
2019-11-04

Mäkelä , M-L , Kalalahti , M & Peura , M 2019 , Tyttöjen tulevaisuus : Sukupuoli, etninen erilaisuus ja koulutusvaihtoehdot . julkaisussa M Jahnukainen , M Kalalahti & J Kivirauma (toim) , Oma paikka haussa : maahanmuuttotauustaiset nuoret ja koulutus . Gaudeamus , Helsinki , Sivut 254-287 .

<http://hdl.handle.net/10138/316039>

publishedVersion

Downloaded from Helda, University of Helsinki institutional repository.

This is an electronic reprint of the original article.

This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.

Please cite the original version.

10

TYTTÖJEN TULEVAISUUS

Sukupuoli, etninen erilaisuus ja koulutusvaihtoehdot

Marja-Liisa Mäkelä, Mira Kalalahti & Marja Peura

Miten maahanmuuttotaustaiset tytöt tekevät koulutusvalintojaan? Tyttöihin on tärkeää kiinnittää huomiota monesta syystä. Ensiksikin maahanmuuton lisääntyessä kannetaan entistä enemmän huolta tasa-arvosta sekä tyttöjen ja naisten kohtelusta maahanmuuttajayhteisöissä. Huoleen on syytä suhtautua vakavasti, mutta on muistettava, että ajattelutapa helposti niputtaa kaikki maahanmuuttotaustaiset tytöt ja naiset yhteen ja määrittelee heidät hiljaisiksi, passiivisiksi ja patriarkaalisen vallan alistamiksi.¹ Toiseksi Suomessa maahanmuuttotaustaisten nuorten osuus korkeakouluopiskelijoista on yhä varsin pieni. Julkisuudessa on toistuvasti keskusteltu siitä, miten opinto-ohjaajat ja opettajat ohjaavat peruskoulussa hyvin pärjääviä, opiskeluun motivoituneita maahanmuuttotaustaisia tyttöjä ammatillisiin opintoihin valtaväestöä useammin.² Opinto-ohjaajien on arveltu ohittavan tyttöjen toiveet ja suunnitelmat hakeutua yliopisto-opintoihin toisen asteen jälkeen. Aikaisemmissa tutkimuksissa on myös selvinnyt, että varsinkin muslimi- ja somalitaustaisia tyttöjä saatetaan ohjata perinteisille

naisvaltaisille aloille, erityisesti hoiva-alalle.³ Tällöin puhutaan *etnistyvistä koulutusvalinnoista*, joihin nuoria ohjaavat niin ulkopuolelta tulevat luokittelut ja niistä kumpuavat valintamallit kuin heidät omat arvionsa näiden luokitteluiden tarjoamista tai epäämistä mahdollisuuksista pärjätä yhteiskunnassa. Tässä luvussa annamme tytöille äänen tarkastelemalla heidän kuvauksiaan toimijuudestaan ja koulutusidentiteeteistään.

Maahanmuuttotaustaisten tyttöjen koulutusvalintoja rajoittavat ja mahdollistavat erilaiset perheen ja koulutusjärjestelmän odotukset, joita nuoret voivat omaksua ja muokata tai joita vastaan he voivat asettua.⁴ Tarkastelemme minkälaisia odotuksia ja tavoitteita maahanmuuttotaustaisilla tytöillä on ja miten he toimivat vastatakseen näihin odotuksiin tai saavuttaakseen tavoitteensa. Tarkastelussa tärkeitä käsitteitä ovat koulutusidentiteetti (*educational identities*) ja toimijuuden sidoksellisuus (*bounded agency*; ks. myös luku 9).⁵ Analysoimme, miten maahanmuuttotaustaiset tytöt kuvaavat koulutusmahdollisuuksiaan yhdeksännen luokan lopulla ja minkälaisia etniseen taustaan ja sukupuoleen liittyviä merkityksiä kuvaukset sisältävät. Erittelyllä nuorten puhetta itsestään tyttöinä ja maahanmuuttotaustaisina nuorina, ystävinä, lapsina ja sisaruksina pyrimme ymmärtämään, miten ympäröivät kulttuuri- ja koulutusrakenteet vaikuttavat nuorten odotuksiin tulevaisuudesta.

NEUVOTTELUJA ETNISISTÄ JA KOULUTUSIDENTITEETEISTÄ

Nuoret jäsentävät tulevaisuuttaan käymällä erilaisia identiteettineuvotteluja (*identity negotiations*) koulukavereiden ja ystävien kesken sekä harrastuksissaan ja perheensä parissa. He rakentavat identiteettejään ja suuntaavat tulevaisuuden odotuksiaan

MITÄ JA MITEN TUTKIMME?

Tarkastelemme TRANSIT-tutkimuksessa haastateltujen maahanmuuttotaustaisten tyttöjen koulutusidentiteettien sosiaalisia, kulttuurisia ja etnisiä ulottuvuuksia. Tarkastelemme myös toimijuutta, joka on sidoksissa koulutusidentiteetteihin ja näkyy koulutusvalinnoissa.

Aineisto koostuu 21 tytön teemahaastattelusta. Tytöt olivat haastatteluhetkellä noin 15-vuotiaita ja peruskoulun viimeisellä luokalla eli juuri valitsemassa peruskoulun jälkeistä opiskelupaikkaa. Tarkasteluun valittiin kaikki TRANSIT-tutkimuksessa haastatellut maahanmuuttotaustaiset tytöt, joiden haastattelut olivat yksilöhaastatteluja. Tytöistä 10 oli ensimmäisen ja 11 toisen sukupolven maahanmuuttotaustaisia nuoria. Perheiden juuret olivat Itä-Afrikassa, Lähi-idässä sekä Euroopan itä- ja kaakkoisalueilla.

Analyysin kohteeksi poimittiin haastattelupuhe, jossa keskusteltiin koulutuspoluista, tulevaisuuden suunnitelmista ja huolenaiheista, rasismista ja syrjinnästä, sosiaalisesta elämästä sekä perhetaustasta. Aineiston jäsentämisessä hyödynnettiin NVivo-tietokoneohjelmaa, jota käytettiin koulutuksen ja identiteetin osa-alueiden tunnistamisessa. Aineisto pelkistettiin kolmeen temaattiseen kokonaisuuteen (koulutussiiirtymä, kouluelämä ja sosiaaliset suhteet) sekä kahteen edelliseen lävistävään tarkastelukulmaan (sukupuoli ja etnisyys). Analyysia syvennettiin soveltamalla maahanmuuttotutkijoiden Carola Suárez-Orozcon ja Marcelo M. Suárez-Orozcon mallia identiteetin osa-alueista. Luvun esitystapa noudattelee soveltamaamme mallia ja tarkastelee etnisesti rakentuneita koulutusidentiteettejä etnisen yhteisön, sosiaalisen peilaamisen, koulutusmahdollisuuksien sekä yksilöllisten ja perhetekijöiden näkökulmista. Analyysin seuraava taso tarkastelee nelikentän muodossa koulutusidentiteettien yhteyttä toimijuuteen. Analyysin

kolmas ja viimeinen taso hyödyntää kasvatustieteilijä Ari Antikaisen ja hänen työryhmänsä kuvaamia identiteettien ulottuvuuksia, jotka ovat sosiaalinen identiteetti, minä-identiteetti, kulttuuri-identiteetti ja henkilökohtainen identiteetti.

vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristön kanssa.⁶ Nuorten mielikuviiin piirtyy opettajien palautteen ja kavereiden välisen vertailun perusteella käsitys omasta osaamisestaan, kyvyistään ja mahdollisuuksistaan. Nämä mielikuvat vaikuttavat heidän odotuksiinsa elämästä ja tulevat esiin esimerkiksi koulutusvalinnoissa.⁷ Onnistunut koulutusvalinta edellyttää jatkuvaa identiteettien rakentamista ja vahvistamista opettajien ja vertaisten avulla.

Koulutusidentiteetti muodostuu siitä, millaisia mielikuvia nuorella on osaamisestaan, taidoistaan, valmiuksistaan ja valintojen mahdollisuuksista. Koulutusidentiteetti onkin ikään kuin nuoren teoria itsestään koulutusvalintojen edessä – sosiaalisesti rakentunut ja kulttuurisesti väritynyt ajatus siitä, mihin hänen on mahdollista ja sopivaa asettaa koulutustavoitteensa. Nuorten koulutusidentiteetit ovat osa heidän ”suhteellisia maailmojaan” (*relative worlds*) tai ”kuviteltuja maailmojaan” (*figured worlds*), mielikuvia itsestään ympäröivässä maailmassa: kaveriporukoissa, perheessä ja koulussa. Näissä maailmoissa asioille ja henkilöille annetaan merkityksiä, joiden avulla nuoret myös arvioivat itseään, mahdollisuuksiaan ja heihin kohdistuvia odotuksia. Koulutusidentiteetit heijastavat ympäröivän yhteiskunnan ja kulttuurin koulutukselle antamia merkityksiä ja käsityksiä – ne ovat siis yksilön ja sosiaalisen ympäristön yhteisesti tuottamia.⁸

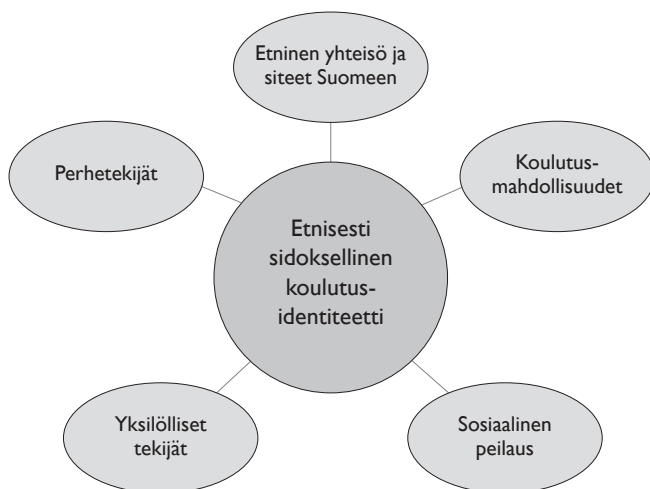
Koulutusidentiteettejä tarkastelemalla tuomme näkyviin niitä moniulotteisia kulttuurisia merkityksiä, joita sisältyy haastattelemiemme tyttöjen käsityksiin itsestään. Kuten kasvatustieteilijät Ari Antikainen, Jarmo Houtsonen, Hannu Huotelin ja Juha Kauppila, katsomme identiteettien sisältävän neljä osaluuetta: *sosiaalisen identiteetin*, *henkilökohtaisen identiteetin*, *minä-identiteetin* sekä *kulttuuriseen identiteetin*.⁹ Peilaamme tyttöjen puhetta koulutusvalinnoista näihin ulottuvuuksiin. Sosiaalinen identiteetti heijastaa koulutuksen tuottamaa statusta, tietoja ja taitoja, henkilökohtainen identiteetti puolestaan koulutuksen sijoittumista omaan elämään ja minä-identiteetti mielikuvaa itsestä oppijana. Kulttuurinen identiteetti yhdistää sosiaalisen ja henkilökohtaisen alueen heijastaen yksilön elämäntapaa ja arvoja, jotka ovat sidoksissa perheen voimavaroihin ja kulttuuriseen ilmapiiriin. Ulottuvuuksien muodostama kokonaisuus ohjaa nuorta suuntaamaan opiskeluaan ja oppimistaan sekä käyttämään koulutuksellisia voimavarojaan tietyllä tavalla.

Koulutusidentiteetit muodostuvat vuorovaikutuksellisisa prosesseissa, joissa itseä asemoidaan suhteessa muihin ja joissa itse tullaan ulkoapäin asemoiduksi.¹⁰ Perinteisesti identiteettejä on lähestytty kysymyksen ”kuka minä olen” kautta, mutta kun näkökulmana ovat (koulutus)identiteetit nimenomaan asemoitumisena, kysymys asettuu muotoon ”kuka minusta tulee”. Kysymys nostaa esille identiteettien väistämättömän muutoksen ja dynaamisen luonteen: identiteetti ei ole siis pysyvä olotila, jotain mitä ollaan ikuisesti.¹¹ Identiteetti ei myöskään ole synnynnäinen ominaisuus, vaan se rakentuu ja vahvistuu eri tavoin hetkestä toiseen. Identiteetin joustavuus auttaa kohtaamaan muutoksia, sopeutumaan uusiin tilanteisiin sekä luomaan suhteita toisiin ihmisiin. Nopeatemppoisessa ja globalisoituneessa maailmassa moninaiset ja moniulotteiset

identiteetit voivat olla nuorelle voimavara.¹² Toisaalta muuntuva ja elävä identiteetti voi myös olla hajanainen ja sisäisesti ristiriitainen.¹³ Ympäristön tarjoamien valmiiden koulutusidentiteettien kyseenalaistaminen sen sijaan vaatii usein nuorilta voimavaroja ja taitoa.¹⁴

Nuorten mielikuvat itsestään oppijana muokkautuvat sen mukaan, millaiseen asemaan opettajat ja muut oppilaat hänet oppimistilanteissa asettavat.¹⁵ Opiskelusta saatu palaute ja arvostus asemoivat nuoria esimerkiksi ”aktiivisiksi” tai ”syrjässä oleviksi” nuoriksi. Kun nuoret saavat erilaisia ja eriarvoisia asemia niin luokkatovereihinsa kuin opettajiinsakin nähden, heillä on myös erilaiset mahdollisuudet toimia, neuvotella ja tehdä koulutusvalintoja. Esimerkiksi maahanmuuttotilanteissa nuorilla erilaisuuden kokemus lisää tietoisuutta etnisestä taustasta ja vaikuttaa osaltaan koulutuksellisten tavoitteiden asettamiseen.¹⁶

Maahanmuuttotilanteissa nuorten moninaisiin identiteetteihin vaikuttaa omien kokemusten lisäksi perhetausta, lähtömaan yhteisö ja niihin kytkeytyvä *etninen identiteetti*.¹⁷ Etnistä identiteettiä voi kehityopsykologi Jean Phinneyn tavoin hahmotella esimerkiksi erilaisten identiteettiprofilien kautta (ks. myös Berryn akkulturaatiostrategiat luvussa 7). Integroituneen nuoren identiteetissä yhdistyvät vahva etninen perhetausta ja tunne kuulumisesta nykyiseen asuinmaahan – usein myös nykyisen kotimaan vahva kielitaito. Etninen identiteettiprofiili puolestaan on nuorella, joka tuntee kuuluvansa ensisijaisesti perheen lähtömaahan tai omaan etniseen väestöryhmäänsä nykyisessä asuinmaassa. Myös hänen sosiaaliset kontaktinsa tähän ryhmään ovat tiiviitä. Kansallinen identiteettiprofiili puolestaan ilmentää nuoren pyrkimystä sulautua nykyisen asuinmaan valtakulttuuriin. Tällaisella maahanmuuttotilanteissa nuorella on vähän kontakteja perheen lähtömaan väestöön



Kuvio 10.1. Etnisesti sidoksellinen koulutusidentiteetti ja siihen vaikuttavia tekijöitä. LÄHDE (MUKAILLEN): SUÁREZ-OROZCO & SUÁREZ-OROZCO 2001, 121.

ja hän pyrkii kehittämään nykyisen kotimaan kielitaitoa. Hajanaisen profiilin nuorille on puolestaan tyypillistä, etteivät he ole samaistuneet nykyisen kotimaan kansalliseen kulttuuriin eivätkä perheen lähtömaan väestöön tai sen johonkin etniseen ryhmään.¹⁸

Käytämme analyysissamme hyödyksi myös maahanmuuttotutkijoiden Carola Suárez-Orozcon ja Marcelo M. Suárez-Orozcon luomaa mallia etnisen identiteetin ulottuvuuksista. Koska tarkastelun kohteena on koulutusidentiteetti maahanmuuttotauksilla tytöillä, muokkasimme mallia alkuperäisestä siten, että se keskittyy koulutusidentiteetin ja etnisen taustan yhteyteen näiden nuorten tyttöjen elämässä (ks. kuvio 10.1).

Käsitlemme kuviota tarkemmin tuonnempana aluvussa ”Koulutusmahdollisuuksien reunaehdoja”. Sitä ennen kuitenkin selvennämme, millaisilla valtaväestöstä eroavilla tavoilla

maahanmuuttotaustaisten nuorten toimijuus voi olla sidoksellista ja millaisia erityishaasteita he saattavat kohdata koulutuspoluillaan.

SIDOKSELLINEN TOIMIJUUS KOULUTUSVALINNOISSA

Maahanmuuttotaustaisten nuorten on useissa tutkimuksissa osoitettu suunnittelevan akateemisia opintoja useammin kuin sosiaaliselta asemaltaan samankaltaisten valtaväestön nuorten.¹⁹ Aina suunnitelmat eivät kuitenkaan toteudu, vaan niitä rajoittavat kielivaikkeudet tai opintojen ohjauksen ja tuen puute.²⁰ Nuorten koulutusodotusten ja -mahdollisuuksien yhteensovittamiseen vaikuttavat perhetaustan lisäksi perheen käsitykset koulutuksen merkityksestä, onnistuneista koulutusurista ja työelämän mahdollisuuksista.

Nuoret tekevät koulutusvalintojaan sosiaalisesti ja kulttuurisesti rakentuneissa ympäristöissä, joissa heidän toimintaansa, suunnitelmiaan ja myös henkilökohtaisia ominaisuuksiaan arvotetaan eri tavoin. Se, mikä on perhepiirissä arvostettua ja tavoiteltavaa, ei välttämättä ole sitä nuorten omissa sosiaalisissa ympyröissä. Nuoret sulauttavat suhtautumistapansa eri koulutus- ja ammattialoihin osaksi koulutusidentiteettiään ja valitsevat koulutusohjelmia ja oppilaitoksia niiden perusteella. Heidän toimijuuttaan muokkaavat erilaiset kannusteet ja esteet, joista osa on luonteeltaan sosiaalisia – toimintatapoja, jotka ovat syntyneet vuorovaikutuksessa vanhempien, vertaisten ja opettajien kanssa.²¹ Koulutusidentiteetti voi siten edistää yksilön toimijuutta, mutta toisaalta yksilön mahdollisuudet voivat rajautua tietynlaisiin, etukäteen tietyille identiteetille sopiviksi oletettuihin vaihtoehtoihin, mikä tekee toimijuudesta sidoksellista.²²

Nuorten toimijuuteen vaikuttavat myös erilaiset sukupuolittuneet oletukset ja odotukset, joista osa kytkeytyy etniseen taustaan. Kasvatustieteilijä Tuuli Kurki on esimerkiksi todennut opettajien helposti mieltävän maahanmuuttotaustaisten tyttöjen, erityisesti muslimien ja somalien, ”luonnostaan” soveltuvan terveys- ja hoitoaloille.²³ Perinteisesti ”kovia tieteitä” edustavat ammatit on nähty maskuliinisina, kun taas erityisesti palvelualojen sekä hoito- ja hoivatyön on katsottu soveltuvan naisille.²⁴ Naiset pohtivat myös miehiä todennäköisemmin sukupuoleen perustuvaa syrjintää sekä työn ja perheen yhteensovittamista tehdessään päätöksiä koulutus- ja työuristaan.²⁵

Joskus etnisiin vähemmistöihin kuuluvat naiset kohtaavat samanaikaisesti sukupuoleen ja etniseen taustaan perustuvaa syrjintää. Esimerkiksi musliminaisten huivit ovat usein näkyvä kohde arkipäivän sukupuolis-etniselle rasismille.²⁶ Huivin käyttö ei tietenkään tarkoita automaattisesti sitä, että joutuisi kokemaan rasismia tai syrjintää, eikä koettukaan rasismi toisaalta välttämättä estä yksilöä toimimasta aktiivisesti omien päämääriensä saavuttamiseksi. On silti otettava huomioon, että huivin kaltainen näkyvä etnisen tai uskonnollisen taustan ”merkki” voi altistaa kantajansa syrjinnälle. Varsinkin julkisessa keskustelussa kuullaan usein karikatyyrimaisia yleistyksiä naisista ”traditionaalisissa ja alistavissa” kulttuureissa, jolloin asetetaan vastakkainen ”länsimainen ja tasa-arvoinen” sekä ”ei-länsimainen ja patriarkaalinen” elämäntapa.²⁷ Kokemukset syrjinnästä ja asemoinnista ulkoapäin ”toisen” rooliin vaikuttavat yksilön uskomuksiin itsestään ja kykyyn kohdata erilaisia haasteita – ja sitä kautta myös koulutus- ja työelämän uravalintoihin.²⁸

KOULUTUSMAHDOLLISUUKSIEN REUNAEHTOJA

Elämänkulku etenee erilaisten siirtymävaiheiden kautta melko tasaisesti eri ikäkausina, mikäli siirtymät sujuvat suunnitellusti. Siirtymä perusasteelta toiselle asteelle voi kuitenkin osoittautua hyvinkin haastavaksi nuorille, jotka ovat jollain tavalla haavoittuvassa asemassa. Siirtymiä voivat hankaloittaa esimerkiksi sosiaalisten verkostojen ja tuen puute sekä erilaiset koulutukseen liittyvät vaikeudet. Maahanmuuttotilaisilla nuorilla koulutusmahdollisuuksia voivat rajoittaa tekijät, jotka ovat kytköksissä etnisesti sidokselliseen koulutusidentiteettiin. Näitä ovat muun muassa sosiaalisten verkostojen rakenne, vanhempien vähäinen koulutus, puutteet kielitaidossa ja tunne siitä, että kuuluu ”väärään” paikkaan tai ei kuulu minnekään (ks. myös kuvio 10.1).

Etninen ja kansallinen kuuluvuus

Mitkä etniseen taustaan kytkeytyvät erityisseikat voivat rajoittaa tyttöjen valintamahdollisuuksia? Ensinnäkin on tarkasteltava tyttöjen etnisiä identiteettejä ja identifikaatioita, sillä ne voivat rajata esimerkiksi sitä, mihin paikkaan nuori hahmottaa tulevaisuutensa. Heidän toimijuutensa on siis aina osittain sidoksissa etniseen taustaan jo pelkästään sen takia, että nuorten on pakko paikantaa itsensä suhteessa ympäröivään yhteiskuntaan.

Haastateltujen tyttöjen etnis-kansallisissa identiteeteissä oli havaittavissa kolmenlaisia profiileja.²⁹ Ensimmäisen ryhmän eli etnisesti identifioituneiden nuorten identiteetti kiinnittyi usein vahvasti perheen lähtömaahan, vaikka he olisivat syntyneet Suomessa. Seuraavassa lainauksessa Sosin kuvailee suomalaisuuden olevan jotain enemmän kuin syntymäpaikka, kategoria, johon hän ei koe kuuluvansa. Hänelle paikkaa tärkeämpi

identifikaation lähde on oma etninen ryhmä eli kurdit, joihin Sosin samaistuu vahvasti. Elämä Suomessa luo kuitenkin tunteisiin ristiriitoja, sillä Sosinia houkuttaa muutto vanhempien kotimaahan. Elämänsä kulku ja suomalainen koulutuspolku ohjaavat kuitenkin jäämään Suomeen.

Suomalaiset, suomalainen on silleen, et jos ne on oikeesti suomalaisia. Mut jos esim, kun mä oon syntynyt täällä, niin en mä [silti] laske itteeni suomalaiseks. En mä oo mitenkään suomalainen, mä oon ihan kurdilainen.

Ooks sä käyny siellä maassa, missä sulla on juuret?

Joo.

Miltä siellä tuntuu käydä?

Siis se on, mun mielestä se on mulle, et kun mä käyn siellä, niin kaikki ne mun serkut, mulla on tosi iso sukujuuri, sukupuu ja tällä lailla. [...] Mä oon nyt käynyt siellä kolme kertaa. [...] Siis jos mä voisin nyt päättää, niin kyl mä varmaan sinne muuttaisin. Se on mulle tosi, tosi hyvä paikka ja siellä on ne kaikki. [...] Ja mä haluisin joku päivä muuttaa sinne, mut sitten, niin mä en nyt tiedä, että pystynks mä muuttaan sinne, kun mun koko tulevaisuus on nyt täällä mietitty. (Sosin)

Sosinin puheessa toistuu perheen ja suvun merkitys sille, että voi kokea kuuluvansa johonkin paikkaan. Hän asemoi itsensä kurdiksi sukunsa ja sukujuuriensa kautta. Sosiologin

ja kulttuurintutkijan Stuart Hallin mukaan kansallinen identiteetti voikin koostua jaetuista tarinoista, muistoista ja mielikuvista, joissa nykyhetki ja menneisyys yhdistyvät.³⁰ Sosinin tapauksessa perheen yhteiset muistot ja tarinat suvun kuulumisesta johonkin tiettyyn paikkaan toimivat perustana yksilön tunteelle kuulumisesta, paikantavat hänet diskursiivisesti eli puheen ja kertomusten välityksellä. Tämä tunne ei aina vaadi edes omaa fyysistä kokemusta paikasta: joskus perheen kanssa jaetut tunteet ja muistot riittävät tekemään paikasta itselle oman.

Toisen ryhmän nuorten puhetta etnisyydestä ja suomalaisuudesta ilmensi selkeän kaksitahoinen tai ristiriitainen suhtautuminen suomalaisuuteen, kuten Phinneyn integraatioprofiilin maahanmuuttajilla.³¹ He tunnistivat, etteivät heidän juurensa olleet Suomessa, mutta olivat kuitenkin vahvasti kiinnittyneet myös suomalaiseen kulttuuriin.

No mikä sinulle on tällä hetkellä se kotimaa ja mitä se kotimaa sinulle merkitsee?

No jos ihan realistisesti, niin ehkä mä en osaa sanoa. Mä tunnen et Suomi on mun kotimaa, mut sit toisaalta mun juuret ei oo Suomesta, niin ehkä se on Irak. Mut sit toisaalta kun mä oon käyny siellä vaan kerran ja mä asun täällä Suomessa, niin en mä oikeen osaa sanoa. Ei mulla oo varsinaista kotimaata silleen, että mä tunnen siihen tietynlaista yhteyttä. Molemmissa on ne tietyt juuret. (Mehrnoosh)

Sukujuuret vaikuttavat sitovan nuoren paikkaan, joka tuntuu ja toisaalta ei tunnu omalta. Mehrnooshin puheessa kuuluu tietynlainen irrallisuus. Tällaisessa tilanteessa tulevaisuuden suunnittelu voi olla myös kuormittavaa.

Yksikään haastatelluista tytöistä ei ilmaissut selvää suomalaiskansallista identiteettiä tai hajanaista etnistä identiteettiä, mutta tytöt toivat puheessaan esiin Phinneyn profilointia täydentävää *transnationaalista* eli *ylirajaista* etnistä identiteettiä.³² Nämä nuoret olivat pääosin kotoutuneet Suomeen, mutta he eivät olleet kiinnittyneet vain yhteen kansalliseen tai etniseen identiteettiin. Nuoret olivat muuttaneet lapsuudessaan kansallisvaltiosta toiseen niin, ettei mikään tietty maa, kieli tai kulttuuri ilmentänyt heidän etnistä identiteettiään. He mielsivät koko maailman kotimaakseen ja arvelivat myös tulevaisuudessa viettävänsä eräänlaista nomadista elämää.

Mä tunnen olevani vähän kaikkee, et mä rakastan latinalaismusiikkii, mä tykkään tanssii niitä tansseja. Mä oon erittäin ylpee mun kansalaisuudesta, mut sitte mä myös rakastan [Suomea]. Mä oon huomannu, että tää on paras mahdollinen paikka tähän asti ollu mulle. Tää on ollu turvallinen. Tää on ollu ihana paikka. Mä oon leijona sydämeltäni, et mä tunnen olevani vähän molempia ja mä oon erittäin ylpee siitä. [...] Mulla on täl hetkel tosi paljon mahdollisuuksii, et mua kiinnostaa tosi paljon psykologia. Sit mua kiinnostaa kulttuuri, matkustelu ja kirjottaminen tosi paljon, mut se ei oo ihan täysin varmaa vielä, mutta varmaan haluan tehdä jotain just tutustun muihin kulttuureihin. Todennäköisesti jotain ulkoasiainministeriös tai jotain tälläst, jossa mä autan kehitysmaita niissä ongelmissa.

Miten sä luulet, että he [vanhemmat] suhtautuu näihin valintoihin mahdollisesti?

Ne on tosi ilosii siitä. Mä oon aika nuorena päättäny, et mä haluun matkustella ympäri maailmaa ja ne on aika pienest huomannu jo tukenu mua siinä, et ne tajuu, et mul ei oo kotimaata. Jos mul menis tosi hyvin ja mä saisin jonku stipendin, ni siin tapaukses mä olisin avoin opiskelee ihan missä vaan. Loppujen lopuks mä haluun myös matkustella ja asuu Afrikassa ja Aasiassa ja Etelä-Amerikassa ja kaikkialla. Mul ei oo sillee mitään rajoituksia. (Marisol)

Vaikka nuoret korostivat perheensä etnistä taustaa ja monikansallisuutta eri tavoin, yleisesti kaikkien tässä luvussa tarkastelemiemme nuorten identiteettiä luonnehti – enemmän tai vähemmän – etnisen ja kansallisen identiteetin sekoittuminen. Sekoittumista ilmensi hyvin esimerkiksi nuorten kielitaito ja tapa käyttää kieltä. He käyttivät hallitsemiaan kieliä monipuolisesti ja vaihdellen niitä luontevasti tilanteesta toiseen. Perheet olivat usein monikielisiä, ja kotona puhuttiin kahta tai kolmea kieltä. Kotikielenä oli tyypillisesti perheen yhteinen äidinkieli, joka usein oli lähtömaan kieli, mutta muitakin kieliä puhuttiin: tytöt kertoivat esimerkiksi joskus sulkevansa perheenjäseniä ulos keskusteluista suomen kielen avulla. Tyttöjen ystäväpiireihin kuului etnisiltä taustoiltaan erilaisia nuoria, jolloin porukan yhteinen kieli saattoi olla esimerkiksi arabia tai englanti – tai suomen kieli muun yhteisen kielen puuttuessa. Tytöt myös arvostivat monikielisyyttään.

Lähipiirin odotukset

Reunaehtoja koulutusvalinnoille muodostivat myös vanhempien lapsiinsa kohdistamat odotukset. Tyttöjen elämässä odotukset saivat etnisiä ja sukupuolittuneita merkityksiä ja

vaikuttivat heidän koulunkäyntiinsä ja vapaa-aikaansa. Siinä missä tyttöjen odotetaan usein viettävän aikaa kotona auttaen kotitöissä ja keskittyvän koulunkäyntiin, pojille annetaan enemmän vapauksia päättää vapaa-ajastaan.³³ Joana kuvailee omaa vapaa-aikaansa koulun jälkeen:

No, periaattees koulun jälkeen mä oon enemmän kirjojen ääressä kun ulkona. Kun meiän kulttuurissa on sillee, että jos käy tosi paljon ulkona ja tällasta, niin voi tulla huono maine, että joo, tää käy täällä ja täällä. Mieluummin mä luen kun käyn ulkona.

Eli periaatteessa, kun sä lähdet koulusta, niin sä menet kotiin?

Joo.

Olet aika paljon kotona sitten?

Joo, ja sit käyn myös, noin kilometrin kaukana on toi täti. Ja isoäidin luona, niin käyn siellä.

Eli suurimman osan vapaa-ajasta sä vietät näitten sun oman kulttuurin ihmisten kanssa?

Joo.

Onko se tyypillistä kosovolaistaustaiselle?

On se tyypillistä, mutta pojilla ei oo valitettavasti.
(Joana)

Kun katsotaan, mitkä seikat vaikuttavat tyttöjen ja poikien koulumenestykseen, voidaan huomata merkittäviä eroja sukupuolten välillä. Pojilla koulumenestystä heikentävät erityisesti ongelmakäyttäytyminen koulussa, erilaisiin vapaa-ajan alakulttuureihin liittyminen ja yleensä uhoaminen ja häiriköinti, joita pidetään maskuliinisen käyttäytymisen piirteinä. Tyttöillä vastaavaa yhteyttä ei löydetty, vaan heillä suurin riski huonoon koulumenestykseen oli yhteydessä perheen perustamiseen nuorena.³⁴

Perheen koulutustaso ja suomalaisen koulutusjärjestelmän tuntemus vaikuttavat siihen, millaisia odotuksia vanhemmat kohdistavat lapsiinsa. Kuten valtaväestössä, myös maahanmuuttotilanteissa perheissä korkeakoulutettujen vanhempien lapset hakeutuvat matalammin koulutettuja useammin korkeakouluopintoihin. Tämä suuntaus on tutkimusten mukaan voimakkaampi maahanmuuttajaperheissä: korkeakoulutetut maahanmuuttajaperheet asettavat lastensa koulutustavoitteet keskimääräistä korkeammalle.³⁵ Koulutusjärjestelmän tuntemus tutkintoineen ja koulutusväylineen vaikuttaa myös siihen, miten itsenäisesti vanhemmat antavat lastensa tehdä koulutusvalintoja. Nuoret voivat joutua kotona useammin neuvottelutilanteisiin hakukohteistaan, jos vanhempien odotukset eivät kohtaa nuoren toiveita eivätkä järjestelmän tarjoamat mahdollisuudet ole vanhemmille tuttuja.

Tytöt kuvasivat haastatteluissa keskusteluja, joita he olivat käyneet vanhempien ja sisarusten kanssa koulutusvalinnoista. Yleensä he kuitenkin kertoivat valinneensa lopulta itse, mikä heijastaa nuorille tyypillistä yksilöllisyyden ja itsenäisyyden korostamista.³⁶ Vaikka nuorten puhe heijasteli tätä ihannetta, samaan aikaan he kuitenkin kuvasivat hakeneensa päätökselleen hyväksyntää perheeltä ja lähisuvulta yhteisissä keskusteluissa. Juuri tällainen vuorovaikutus tekee kouluvalinnasta

neuvottelutilanteen, jossa eri osapuolilla voi olla hyvinkin erilaiset näkökannat asiaan. Joskus neuvoja oli haettu varsin kaukaakin. Maastamuutto saa nimittäin aikaan ylijäisiä perheitä, joissa osa perheenjäsenistä muuttaa maasta ja osa jää lähtömaahan. Tällaiset yhteydet ovat merkittävää sosiaalista pääomaa, joka pitää yllä sekä tunne- että kulttuurisia siteitä.³⁷ Maantieteellinen etäisyys ei ole este kysyä neuvoa ja seurata sukulaisten roolimalleja:

Elikkä lähihoidajalinja oli se sun ykkönen?

Joo.

Tiedätkö sä, minkälaista työtä on se lähihoidajan työ?

On se kyl vähän, on se kyl raskasta. Mutta oon tottunut esim auttaan ihmisiin, koska mun perhe on Kosovosta kotoisin, niin mun äidin perhe on ollut aika köyhää ja tällasta ennen aikaan. Joten oon aina-kin auttanut äidin kanssa niitä mun enoo ja tällasii. Ja esim mulla on kolme serkkuu, niin vanhin serkuista on lääkäri Kosovossa. Niin siitä oon tutustunut ja oon halunnut.

Eli tavallaan sulla on sitä kautta tietoa, että sulla on suvussa vähän tähän alaan liittyviä?

Joo. (Joana)

Joana perustelee valintaansa opiskella lähihoidajaksi ensinnäkin sillä, että hänellä on käytännön kokemusta perheenjäsenensä auttamisesta vanhassa kotimaassaan ja toisaalta sillä, että

hänen serkkunsa toimii lääkärinä. Usein nuoret hakeutuvatkin alalle, jonka he kokevat jollakin tapaa itselleen läheiseksi, tutuksi tai emotionaalisesti tärkeäksi.³⁸

Koulun sosiaaliset rakenteet

Yhteenkuuluvuus on tärkeää kaikille. Ulkopuolisuuden tunne tai tunne siitä, ettei ole hyväksytty, voi heikentää itsetuntoa, minäkuva ja identiteettiä.³⁹ Aiemmassa tutkimuksessamme olemme osoittaneet, että rasismien ja syrjinnän kokemukset ovat muita yleisempiä ja monimuotoisempia ensimmäisen sukupolven maahanmuuttotautaisilla nuorilla.⁴⁰ Kuten luvuissa 6 ja 7 osoitetaan, haastattelemamme nuoret ovat kokeneet rasismia, kiusaamista ja ulkopuolisuuden tunteita. Nuoret, joiden oletetaan ulkonäkönsä perusteella olevan ulkomaalaistaustaisia, kokevat eniten suoraa rasismia ja syrjintää. Usein näitä kokemuksia myös vähätellään, ja nuoret tuntevat, ettei esimerkiksi koulussa puututa riittävän tehokkaasti rasismiin. Kun ulkomaailma pitää nuorta jatkuvasti erilaisena kuin muita, myös nuori itse tulee entistä tietoisemmaksi omasta etnisyydestään ja enemmän tai vähemmän kuvitelluista eroista valtaväestöön.

Maahanmuuttajia tutkineet Mirja-Tytti Talib ja Päivi Lipponen ovat kuvanneet tyttöjen kokevan poikia vähemmän syrjintää ja rasismia, minkä he arvelevat johtuvan siitä, että tytöt eivät vietä niin suurta osaa vapaa-ajastaan kodin ja koulun ulkopuolella.⁴¹ Haastatteluissamme tytöt kuitenkin toivat esiin rasistista nimitystä ja kiusaamista.

Oletko sä nähnyt tai oletko itse kokenut jotain syrjintää tai rasismia täällä koulussa?

En mä täs koulussa, mut aikaisemmassa koulus voi olla.

Minkälaista siellä oli?

Siellä oli sillee, että kaikki vähän kattoo kieroon ja vähän silleen, koska oli venäläinen.

Puututtiinko siihen?

Ei siihen puututtu. Me oltiin menty sanoon kyllä opettajille ja kaikkee, mut sit opettajat oli vaan, että joo, että ei ne meitä silleen oikeesti kato. Ei ne meitä hauku, eikä mitään. Sit me alettiin riehumaan itse ja näyttään, että kyllä me oikeesti osataan omiikin puolia pitää. Ja sit opettajat vähän suuttu siitä. (Jaanika)

Oppilaan kokemukset siitä, ettei opettaja puutu syrjintään tai kiusaamiseen, vaikuttavat koulu yhteisöön kuulumisen tunteeseen kauaskantoisesti.⁴² Jos kiusaamisesta on kerrottu opettajalle eikä siihen puututa oppilasta tyydyttävällä tavalla, nuoren mahdollisuudet vastata kiusaamiseen ovat vähäiset. Toisaalta Jaanika tuo lainauksessa esille omaa aktiivista toimijuuttaan tilanteessa, jossa hän koki jäävänsä ilman opettajien tukea. Jaanika käyttää termiä ”riehuminen” kuvatessaan itsensä puolustamista ja kertoo opettajien ”suuttuneen” hänelle asiasta. Kuvaus ilmentää sitä, että opettajat eivät välttämättä näe rasismia tai ota sitä tosissaan vaan suhtautuvat rasismille vastaan paneviin tyttöihin hankalina oppilaina. Tässä tilanteessa myönteisen koulutusidentiteetin muodostaminen voi olla nuorille vaikeaa.

Haastatteluissa nuoret usein vähättelivät tai peittelivät rasismia ja syrjinnän kokemuksia. He saattoivat kokea, etteivät valtaväestöön kuuluvat opettajat ja muut aikuiset helposti usko rasismiin heidän koulussaan tai lähipiirissään. Tytöt vastasivatkin kokemuksiinsa eri tavoin. Osa tytöistä päätyi puolustamaan itseään Jaanikan tavoin tai auttamaan muita vastaavissa tilanteissa:

No tukioppilaana on nähnyt ja paljon selvittänyt ja sit kun mä oon vertaissovittelijakin niin niitä tapauksia on tullut. No ainakin mä oon yrittänyt estää niitä ja tälleen kun oon nähnyt niin aina puuttunut.
(Hamdiya)

Toiset tytöt koettivat olla välittämättä kiusaamisesta, syrjinnästä tai suorasta rasismista:

No kyl mä oon kokenu aika paljon tällasta. Etenkin kun jotkut luokkalaiset, ne ei ikinä mieti mitä ne sanoo. [...] Kun se mun luokkakaveri sano, et afrikkalaiset ei osaa käyttäytyä, et me otetaan niitten työpai-
kat ja tälle, ja mitä me tehään täällä. Kyllä mä tunsin sen loukkaavan ja mä halusin sanoa jotain. Mut mä aattelin, et jos mä sanon jotain, niin siitä tulee riitaa ja sit mä en aio sanoa siitä. [...] Niin mä vaan purin mun kieltä ja olin hiljaa. (Awale)

Awalen puheessa tulee hyvin ilmi, miten hänet afrikkalaisena on jo valmiiksi asemoitu siihen rasistiseen stereotypiaan, jossa ulkomaalainen vie suomalaiselta työn ja elinkeinon. Stereotyyppien valta näkyy siinä, kuinka ne pelkistävät, olemuksellistavat ja luonnollistavat eroja: on siis olemassa jotain normaalia

ja epänormaalia, hyväksyttyä ja ei-hyväksyttyä (ks. myös luku 6).⁴³ Ympäristöstä tuleva jatkuva epäily ja paheksunta vaikuttaa identiteettiin ja koulussa koettuna erityisesti nuorten koulusidentiteettiin. Nuori, joka ei löydä samastumisen kohdetta tai jota ei hyväksytä koululuokassaan, on erityisessä vaarassa jäädä kouluyhteisön ja koulutuksen ulkopuolelle, mikäli aikuiset hänen ympärillään eivät osaa toimia myönteisenä peilinä hänen identiteetilleen ja tukea hänen yrityksiään löytää oma paikka yhteiskunnassa.

Yksilölliset odotukset ja valintoja rajoittava koulutusjärjestelmä

Haastattelemamme tytöt puhuivat erityisesti kahdesta suuremmasta kokonaisuudesta tarkastellessaan itseään ja valintojaan suhteessa suomalaiseen koulutusjärjestelmään ja sen tarjoamiin mahdollisuuksiin. Ensimmäinen kokonaisuus käsiteli koulutuspoluilla tarvittavaa kielitaitoa ja sen vaikutusta koulusidentiteetille. Tytöt arvelivat usein, ettei heidän suomen kielen taitonsa riittäisi pääsyyn toivotulle koulutuspolulle tai opiskeluun siellä. Tytöt korostivat koulun ja suomalaisten kontaktien merkitystä kielen oppimiselle.

Kielitaidon merkitystä koulutustoiveille kuvastaa hyvin Saranin kertomus. Hän oli haaveillut pikkutyttöä asti lääkärin ammatista, mutta oli huolissaan siitä, miten selviytyisi lukio-opinnoista. Hän oli viimeisenä peruskouluvuonna ollut pitkään perheen lähtömaassa ja poissa koulusta, mikä oli hänen mielestään heikentänyt hänen kielitaitoaan liikaa; sanavarasto oli huvennut ja ymmärtäminen vaikeutunut. Hän päätyi hakemaan kaksoistutkinto-opintoihin, joiden avulla hän katsoi pitävänsä ovet auki korkeakouluopinnoille ja samanaikaisesti

varmistavansa ammatillisilla opinnoilla varasuunnitelmaa, jos akateemiset opinnot osoittautuisivat liian vaikeiksi:

Elikkä siis sun ykköstoive on se kosmetologi plus lukio.

Joo.

No kenes kans sä oot puhunu tästä sun valinnasta? Sä sanoit jotaki, et isän kanssa oot puhunu.

Isän kaa. Sit mun äidin kaa, sit opettajan kaa. Sit me vähä katottii, et sopiiks tää mulle. Sit kun mun äiti toivos et mä meen lukioon. [...] Mä en pysty tiäksää, koska vähän mun kieltä ei auta mua, et mä pääsen, pärjään lukios. Ja sit sen takii mun isä sano: Jos sä meet lukioon, sä et pärjää siinä, ni me ammatti plus lukio samanaikasest. Sä valitset, kumpi niistä sul on helppo, sit poista sitä. Kyl me puhuttiin opettajan kaa, mutta sano, että mee koklaa lukioo. Jos sä näät, että se on hankala sulle, sul on toinen juttu, mihin sä voit pärjää [...]. Et jos sä meet vaan lukioon, jos et pärjää siinä, ni minne sä meet. Sä joudut oottaa toista vuotta.

No ymmärsinks mä nyt oikein, et sä oot tavallaan hylännyt sen idean vai [tulla lääkäriksi]?

Emmä hylännyt, mut se ei, tieks sä mä en pysty tehdä sitä, koska mä en pärjää siinä lukios.

[...] sul on ollu se ajatus siitä, et voisit lääkäriks mennä, niin sä et oo kuitenkaan täysin unohtanut sitä ajatusta, et jos sä käyt sen lukion?

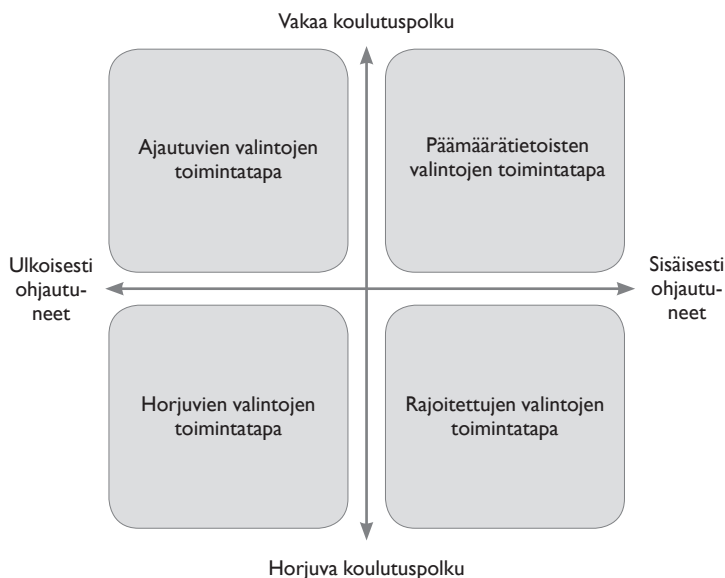
Ja sit lukion jälkeen, jos mul on ammatti ja lukio [...] sit mä varmasti jatkan vieläki yliopistossa. Et mä saan sieltä lääkärin todistus. Näin mä mietin. Mut jos ei se toimi, niin ei maailma lopu. Mul on toinen juttu.
(Saran)

Vaillinainen kielitaito onkin koulutusvalintoja voimakaimmin rajaavia tekijöitä maahanmuuttotaustaisilla nuorilla. Pääsääntöisesti haastattelemamme tytöt kokivat suomen kielen taitonsa riittäväksi ja hyväksi, mutta osa epäili kielitaitonsa riittävyyttä varsinkin lukio-opintoihin. Tutkimuksessa nousi silti esille, että moni kielitaitoaan epäillyt tyttö päätyi kuitenkin hakemaan lukioon, tai kuten Saran, suorittamaan kaksoistutkintoa. Usein vanhemmat työnsivät lapsiaan kohti lukio-opintoja, joita he tuntuivat arvostavan ammatillisista koulutusta enemmän. Lukio-opinnot ovat kuitenkin haastavia, jolloin heikko kielitaito voi vaikuttaa paljon koulussa jaksamiseen ja menestymiseen. Tällöin riski koulutuksen keskeyttämiselle kasvaa.

Toinen tyttöjen puheesta erottuva kokonaisuus käsitteli peruskoulun aikana saavutettujen taitojen ja korkeakoulutoiveiden yhteensovittamista tai sen vaikeutta. He kertoivat tilanteista, joissa opinto-ohjaajat kävivät läpi heidän kanssaan tyttöjen omia odotuksia ja toisaalta yhteishaun mahdollisia hakuvaihtoehtoja. Opinto-ohjaajien ja tyttöjen väliset ohjaus-tilanteet olivat usein neuvotteluja, joissa nuorten toiveita sovitettiin opinto-ohjaajan näkemyksiin tarkoituksenmukaisesti ja toimivasta opiskelupaikasta (ks. myös luku 3).⁴⁴ Eri opiskelualojen vaatimukset ja opintojen sisällöt olivat myös aika monelle vielä yhteishaun aikaan epäselviä.

TOIMIJUUS ILMENEE KOULUTUSVALINNOISSA

Koulutusidentiteetti ja toimijuus eivät ole kiinteitä tai yksilöllisiä vaan pikemminkin joustavia ja moniulotteisia ilmiöitä. Koulutusidentiteetit ovat kehyksiä maahanmuuttotaustaisten tyttöjen toimijuudelle koulutusvalinnoissa – ne muokkaavat niitä tapoja, joilla tytöt perustelevat koulutusvalintojaan. Samalla haastattelupuhe koulutusvalinnoista ilmentää tyttöjen omien kykyjen ja toiveiden sovittamista ulkoapäin tarjottuihin mahdollisuuksiin. Jäsennämme koulutusidentiteettien vaikutusta koulutusvalintoihin neljän erilaisen toimintatavan – ja niitä ohjaavien orientaatioiden – kautta (kuvio 10.2). Nämä ovat (1) ajautuminen, (2) päämäärätietoinen valinta, (3) horjunta ja (4) rajoitettu valinta.



Kuvio 10.2. Toimintatapojen nelikenttä koulutusvalinnan hetkellä.

Näitä toimintatapoja erottaa ensinnäkin se, ovatko tyttöjen valinnat sisäisesti vai ulkoisesti ohjautuneita, ja toiseksi se, näyttääkö koulutusvalinta ohjaavan tyttöjä vakaalle vai horjuvalle koulutuspolulle. Näin tuomme esiin tyttöjen toimijuuksien eroja ja yhtäläisyyksiä. Toimintatavat esitetään tarkkarajaisina valintatyyppeinä, vaikka toimijuus ja siitä juontuvat valinnat vaihtelevat paljon kontekstista toiseen.

Ajautuvilla valinnoilla ostetaan aikaa

Tytöt, joiden toimijuutta ilmensivät ajautuvat valinnat, eivät osanneet kuvailla koulutus- ja uratoiveitaan. He suuntautuivat tyyppillisesti lukioon saadakseen aikaa varsinaisille urasuunnitelmille ja sulkivat ammatilliset opinnot pois, sillä he eivät tienneet, mille linjalle he voisivat suuntautua. Nuoret vaikuttivat ajautuvan akateemiselle polulle miettimättä, mihin polku johtaisi. Sosiaalinen identiteetti – opintojen tuoma status – ohjaa nuorten valintoja vahvasti,⁴⁵ kun lukio näyttäytyy ainoana, ikään kuin annettuna vaihtoehtona. Ajautuville valitsijoille lukio on varma valinta, sillä se pitää jatko-opintoreitit avoimina. Tämä on ollut suomalaisten nuorten keskuudessa varsin vallitseva toimintatapa, joka on entisestään korostunut elinikäistä oppimista painottavassa informaatio- ja teknologiayhteiskunnassa.⁴⁶ Osa haastattelemistamme maahanmuuttotautaisista tytöistä oli omaksunut toimintatavan osaksi koulutusidentiteettiään. Lukioon ilman varsinaista päämäärää, itseohjautuvuutta ja motivaatiota ajautuneille nuorille voi kuitenkin olla haastavaa kiinnittyä opintoihin niin, että ne pohjustavat korkeakoulutukseen valikoitumista.

*Päämäärätietoiset valinnat
muodostavat selkeitä jatkumia*

Päämäärätietoisia valintoja luonnehtivat selkeä käsitys tulevaisuudesta toisen asteen opinnoissa ja myös sen jälkeen. Lukiovalintoja tehdessään päämäärätietoisilla tytöillä oli usein mielessään jokin tietty koulu, jonka opetussuunnitelma painotti jatko-opinnoissa tarvittavia aineita, kuten luonnon-tieteitä. Valitsemalla erityisiä painotuksia nuoret varmistivat polkuaan korkeakoulutukseen – oppiaineiden hallinnan lisäksi ylimääräiset kurssit voivat tuoda lisäpisteitä valintaprosessissa.

On kuitenkin huomattava, että päämäärätietoisuus ei välttämättä aktivoinut nuorta toimimaan – jotkut olivat päämäärätietoisia vain puheissaan eivätkä tehneet ilmaisemiensa tavoitteiden mukaisia valintoja. Tytöt esimerkiksi jättivät valitsematta tavoittelemassaan korkeakoulututkinnossa tarvittavia aineita, kuten valinnaisia fysiikan tai kemian kursseja. Esimerkiksi Elizabeth kertoi tavoitteekseen lääketieteelliset opinnot mutta oli jättämässä matematiikan ja luonnontieteiden opinnot perusasteelle.

*No ajattelit sä yhtään lukiota hakiessa vielä lukion jäl-
keistä aikaa, et mitä sitte?*

En mä yhtään tiijä, mut mä kyl haluisin yliopistoon ja tälle. Mä aattelin ... Mä haluisin olla ehkä plastiikka-kirurgi.

*Mitkä aineet sul menee tääl yläasteella? Mistä sä tykkäät
kaikist eniten?*

No ainaki sillee helppoo mul on bilsa ja kemia ja tälläset. En mä tiijä. Matikka ehkä ei oo mun parhait

puolii tai sillee. Välil mul menee hyvin, välil ei, mut se on sellanen keski ... En mä osaa sanoo. Kyl mä sillee osaan matikkaa, kunhan mä sillee keskityn. Jos mä en ni sit ei ollenkaan.

Oot sä yhtään miettiny lukion oppiaineiden valintoja, et mitä sä otat siel?

En oikeestaan.

Otat sä lyhyen vai pitkän matikan?

Mä otan lyhyen matikan. (Elizabeth)

Päämäärätietoinen valinta saattoi myös kohdistua ammatillisiin opintoihin. Näillä nuorilla oli tiedossa haluamansa ammatti sekä tarkka koulutusreitti, jota pitkin he toivoivat pääsevänsä tavoitteeseensa. Tytöt osasivat myös arvioida omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan – sekä keinoja kehittää osaamistaan tarpeen vaatiessa – toiveammattinsa opinnoissa. Tyypillisesti heidän ammattitavoiteensa olivat vanhempien hyväksymiä, mikä teki koulutusvalinnoista helppoja. Päämäärätietoisesti valitsevien tyttöjen tietoisuus koulutuksen tuomista mahdollisuuksista ja niiden saavuttamisen vaatimuksista heijastaa sosiaalista identiteettiä, sitä, millaisena he hahmottavat paikkansa yhteiskunnassa tietyn alan opiskelijana tai ammattilaisena. Valintoja tukevat selkeä minä-identiteetti eli tietoisuus omista tavoitteista ja kyvyistä sekä kulttuurinen identiteetti eli perheen voimavarat ja arvomaailma.⁴⁷

Neuvottelutilanteista seuraa joskus horjuvia valintoja

Valinnat saattoivat myös olla *horjuvia*, jolloin nuoren oli sovitettava yhteen omia tavoitteitaan ja ulkoisia odotuksia ja rajoitteita. Horjuva valinta toi esiin kahdenlaisia kouluvalintoihin liitettyjä etnisiä merkityksiä. Ensiksikin koulutusvalinnat saattoivat saada etnisesti sukupuolittuneita merkityksiä, kun tytöt neuvottelivat vaihtoehdoistaan perheidensä, opinto-ohjaajien tai muiden valintaan vaikuttavien henkilöiden kanssa. Esimerkiksi Kamilan puheessa yhdistyy yksilökeskeisyys ja perheen toiveiden huomioon ottaminen:

Osaaks sä sanoo, et kuka vaikutti eniten sun kouluvalintoihin, kenen kanssa sä oot jutellu asiasta eniten?

No mun vanhempien kaa, ne oli kans samaa mieltä.

Eli ne halus, et sä haet?

Joo ite päättää mihin haluu ja mikä on parasta.

Oliks heil jotain mitä he toivois, et ois sun tuleva ammatti tai onks ne sanonu?

Joo sairaanhoitajaks.[...] Joskus viime vuan mä aloin miättii, mut mä oon aina halunnu olla pienenä joku rakennusalal tai jotain ja sit ne suunnitelmat muuttu jotenkin.

Oliks siihen joku syy minkä takia ne muuttu?

En mä tiä, tuntu vaan, et ne olis miesten hommii, et pitäis niinku kattoo jotain muita.

Mikä sua niissä rakennusalan hommissa sit sai?

Mua vaan kiinnosti niit niinku miten ne rakensi taloi ja tälläi.

Luuleks sä, et se ois ollu sun perheelle ihan ok, jos sä oisit...?

No ei yhtään.

Et kun se on miesten ala, ni oisko se [ollut ok]?

Nii ei se oikein oo niitten juttu.

Jos sä oisit päättäny hakee, ni oisiks sä saanu hakee?

En mä usko, siit ois ollu vähän kiistaa, mut...
(Kamila)

Kamila olisi halunnut hakea miesvaltaiselle ammatilliselle linjalle mutta arveli, etteivät hänen vanhempansa olisi hyväksyneet valintaa. Kamilan ratkaisu tilanteeseen oli hakea perinteisesti naisvaltaiselle terveydenhoitoalalle. Vaikka hän oli kiinnostunut myös tästä alasta, vaikuttaa siltä, että kulttuuriset tekijät, tavat ja tottumukset estivät hakeutumisen miesvaltaiselle alalle.

Tytöt kertoivat myös, että vanhempien toiveita suuntasi kodin ja koulun maantieteellinen etäisyys, mikä tukee aiempaa tutkimustietoa maahanmuuttotaustaisten nuorten kouluvalintoja rajoittavista tekijöistä. Erityisesti tyttöjen toivotaan pysyvän lähellä kotia ja samassa kaupungissa opiskelemaan.⁴⁸

Toiseksi valintaneuvotteluissa näkyi maahanmuuttotautistaisten perheiden usko koulutuksen merkitykseen. Jotkut tytöt olivat vanhempien vastustuksen vuoksi luopuneet toiveistaan hakeutua ammatilliseen koulutukseen. Käytännön oppijat ja kädentaitoihin suuntautuneet nuoret voivat kokea motivaatio-ongelmia ja stressiä akateemisissa opinnoissa. Lisäksi muutama tytöistä oli hakeutunut suorittamaan kaksoistutkintoa ikään kuin kompromissina kahdensuuntaisille toiveille. Koska kaksoistutkinto-opinnot ovat vaativia,⁴⁹ nuoret voivat joutua jättämään lukio-opinnot kesken, jos motivaatio ei riitä molempiin tutkintoihin. Kaksoistutkinnon valitseminen tarkoitti joskus myös sitä, että nuoren oli valittava itselleen vähemmän mieluinen linja ammatillisessa oppilaitoksessa, koska tutkinto on mahdollista suorittaa vain tietyillä aloilla.

Kaiken kaikkiaan tytöt, joiden koulutuksellinen identiteetti ja toimijuus olivat horjuvia, tasapainoilivat omien tavoitteidensa ja asemiansa välillä. Heidän tulevaisuuttaan määrittivät pitkälti sosiaalinen ympäristö tai koulutusjärjestelmä, joiden puitteissa tyttöjen oli punnittava ylipäättään mahdollisia vaihtoehtoja. Tällöin sosiaalinen ja kulttuurinen identiteetti eivät näyttäneet jättävän tilaa minä-identiteetille.⁵⁰

Valintoja rajoittavat ulkoiset tekijät

Osalla tytöistä ulkoiset tekijät kuitenkin rajoittivat valintoja vieläkin enemmän. Henkilökohtainen ja minä-identiteetti⁵¹ näkyivät selkeimmin silloin, kun tytöt pohtivat valintojaan suhteessa omiin toiveisiinsa ja odotuksiinsa ja kokemuksiinsa rajoitteisiin. Tytöt usein tiesivät, mitä he halusivat opiskella, ja hakivat haluamaansa oppilaitokseen. Valintoja kuitenkin rajoittivat kielelliset, kulttuuriset ja sosiaaliset tekijät, seikat, jotka ovat merkityksellisiä koulutusidentiteetille.⁵² Suomessa suomen

tai ruotsin kielen taito on keskeisimpiä asioita, jotka avaavat tai rajoittavat koulutusmahdollisuuksia. Erityisen hankalassa tilanteessa ovat nuoret, jotka tulevat Suomeen kesken peruskoulun ja varsinkin sen viimeisillä luokilla. Opiskelu peruskoulussa englanninkielisellä luokalla ilmeni haastatteluissamme seikkana, joka rajoitti selvästi toisen asteen opintoja – ne kun olivat pääasiassa suomen- tai ruotsinkielisiä. Toisella asteella kotimaisia kieliä hallitsemattomille nuorille valintamahdollisuuksia oli pääasiassa lukiolinjoilla, ja sielläkin englanninkieliset opiskelupaikat olivat joko kalliita tai erittäin kilpailtuja. Vasta maahan tulleelle nuorelle toisen asteen valinta oli vaikea:

My Finnish isn't that good but I guess I didn't want to really risk it because I've been only studying Finnish for, umm, I've been living here for a year and a half so that's the amount of like I've also studied Finnish. And Finnish is really hard language. [...] They have to evaluate me the way as they evaluate the Finnish as a first language people. It will kind of drag my average down but I kind just have to try to get like others up I guess. (Solada)

Valinnat olivat rajoitettuja myös niillä tytöillä, joiden oli vaikea löytää sellainen opiskelupaikka, joka sopisi yhteen omien koulutustavoitteiden ja osaamistason kanssa. Opinto-ohjauksen virallisissa suuntaviivoissa puhutaan ”realististen” tavoitteiden asettamisesta,⁵³ mutta näiden tyttöjen tapauksessa se käytännössä jättäisi huomiotta heidän omat toiveensa. Heidän on nimittäin vaikeaa tai mahdotonta löytää opiskelupaikkaa, joka tarjoaisi riittävästi tukea ja ohjausta esimerkiksi kilpailtuihin akateemisiin korkeakouluihin pääsemiseksi. Näiden nuorten koulutustavoitteiden voi sanoa olevan liian etäällä siitä,

millaiset heidän osaamistasonsa ja opiskeluvalmiutensa ovat peruskoulussa. Tavoitteiden ja valintojen välille ei tuntunut löytyvän soveltuvaa tukea tarjoavia opiskeluvaihtoehtoja.

SIDOKSELLISIA KOULUTUSVALINTOJA

Olemme kuvanneet, miten etnisyyteen, maahanmuuttoon, sukupuoleen, koulutusjärjestelmään ja yhteiskuntaan liittyvät tekijät muokkaavat maahanmuuttotaustaisten tyttöjen koulutusidentiteettiä ja sen pohjalta syntyvää toimijuutta. Koulutusidentiteetti myös muuntuu ajassa ja paikassa ja sisältää ulottuvuuksia, jotka vetävät valintoja osin eri suuntiin. Keskeytimme analysoimaan erityisesti sitä, miten sosiokulttuuriset ja yksilölliset identiteetit esiintyvät tyttöjen tulevaisuudensuunnitelmissa. Toimijuuden sidoksellisuus -käsitteen avulla olemme jäsentäneet sitä, millaisia valintoja tyttöjen kuvaamat koulutusidentiteetit mahdollistavat.

Koulutusidentiteetti – nuoren ymmärrys itsestään koululaisena, oppilaana ja osajana – voi itsessään mahdollistaa tai rajoittaa koulutusvalintoja. Tyttöillä on paljon yksilöllisiä kykyjä sekä koulutusta koskevia unelmia ja tavoitteita, mutta he tekevät valintojaan vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden, opettajien, perheenjäsenten ja erilaisten yhteisöjen kanssa.

Analyysimme perusteella toimijuus koulutusvalinnoissa on riippuvainen tyttöjen omaksumasta koulutusidentiteetistä ja sen eri ulottuvuuksien ilmenemisestä.⁵⁴ Vahvaminä-identiteetti auttaa nuoria tuntemaan omat vahvuutensa ja heikkoutensa. He myös pystyvät kompensoimaan helpommin puutteitaan opiskelutaidoissa. Sosiaalista identiteettiä ilmentävät nuoret keskittyvät koulutuksen sosiaaliseen statukseen. Tämä voi edistää korkeakoulutukseen hakeutumista, sillä koulutusta arvostetaan. Toisaalta sosiaalisen identiteetin painottuminen

ja koulutuksen arvostaminen eivät käytännössä kerro nuoren opiskelumotivaatioista tai -kyvyistä. Myönteinen asenne koulutusta kohtaan ei välttämättä toteudu sisäisenä motivaationa käytännön opiskeluun.

Kulttuuri-identiteetin ulottuvuus, eli perheiden arvomaailma sekä vanhempien kyky tarjota koulutuksen kannalta tärkeitä voimavaroja, vaihtelee paljon. Erot valtaväestön ja maahanmuuttotaustaisten perheiden välillä voivat olla isoja. Henkilökohtainen identiteetti eli koulutuksen paikka elämänsäntulussa nousee aineistossa esille varsinkin ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajien tapauksessa. Yleisestikin erilaiset elämänsäntulun siirtymävaiheet ovat vahvasti ikään sidottuja, ja ”vääräaikaiset” siirtymät koulutuksessa voivat olla nuorille vaikeita, vaikka ne voisivatkin pidemmällä aikavälillä olla heille myönteinen asia. Saattaa esimerkiksi olla vaikea hyväksyä, että kielen oppimiseen kannattaisi panostaa ylimääräinen vuosi ennen toisen asteen opintoja, sillä kielitaito voisi myöhemmin varmistaa hyvän opiskelupaikan.

Nuoret tuovat esiin koulutusvalintoihin vaikuttavia ulkoisia tekijöitä, joita he ovat omaksuneet osaksi koulutusidentiteettiään. He asemoivat itsensä ja heitä asemoidaan ulkopuolelta koulutusmahdollisuuksien rakenteisiin niin sukupuolen, yhteiskuntaluokan kuin etnisen taustankin perusteella.⁵⁵ Maahanmuuttotaustaiset tytöt etnisten vähemmistöjen edustajina voivat omaksua erilaisia strategioita kohdata yhteiskunnan heille tarjoamat koulutusidentiteetit ja niiden mukanaan tuomat asemat.⁵⁶ Mikäli tyttöjen maailma rajoittuu kouluun ja kotiin, heidän on vaikea kyseenalaistaa omalla toiminnallaan ulkoapäin asetettuja vaatimuksia ja asemia. Heiltä puuttuu tällöin tarpeellisia resursseja – kuten kielitaitoa, sosiaalisia verkostoja ja tietoa koulutusjärjestelmästä – joiden avulla navigointi koulutuksen kentillä olisi usein helpompaa.

Tytöt kilpailevat koulutuspaikoista sovitellen yhteen sukupuolittuneita ja etnisiä odotuksia, mahdollisuuksia ja rajoituksia. He etsivät neuvottelemalla tasapainoa realististen, idealististen ja joskus epävarmojen vaihtoehtojen välillä. Jos tytöt ovat päämäärätietoisia ja jos heillä on resursseja pyrkiä tavoitteisiinsa, heidän on helpompi ylittää rajoja ja saavuttaa kovassa koulutuskilpailussa tavoitelluimmat paikat. Kun motivaatiota on vähemmän ja tavoitteet ovat epäselvempiä, nuoret ohjautuvat helposti ulkoapäin ja tulevat ajautuneeksi toisen asteen koulutukseen. Toimijuuden sidoksellisuus ilmenee tällöin välinpitämättömyytenä ja vaikeutena kyseenalaistaa heille tarjottua asemaa. Ohjaustyöllä tulisikin pyrkiä tunnistamaan ja purkamaan niitä sidoksia, jotka rajoittavat nuorten koulutusvalintoja.

LUKU 10

1. Tuori 2007, 156; ks. myös Rantonen 1999; Huttunen 2004.
2. Hautamäki 2018.
3. Kurki 2008, 39; Souto 2016, 54.
4. Gunnþórsdóttir, Barillé & Meckl 2018; Hegna & Smette 2017.
5. Houtsonen 1996; Evans 2002.
6. Harré 1983; Mead 1934.
7. Yoon 2012; Holmegaard, Ulriksen & Madsen 2014, 24.
8. Harré 1983.
9. Antikainen ym. 1995, 300.
10. Yoon 2012.
11. Vrt. Hall 1996.
12. Ks. esim. Wilson ym. 2014, 5; Antikainen ym. 2008.
13. Gee 2001; Hall 1996; Wilson ym. 2014, 4–5; Yoon 2012.
14. Houtsonen 2000, 34.
15. Roth & Erstad 2016, 58.
16. Yoon 2012, 972–974, 985.
17. Autiero 2017, 3.
18. Phinney ym. 2006; ks. suomenoksesta integraatio-, etninen, kansallinen ja epäselvä sopeutumisprofili Talib & Lipponen 2008, 80–81.
19. Jackson, Jonsson & Rudolphi 2012; Kilpi-Jakonen 2011.
20. Kalalahti, Varjo & Jahnukainen 2017; Kao & Tienda 1998; Kilpi-Jakonen 2012; Salikutluk 2016; Tjaden & Hunkler 2017.
21. Evans 2002; Yoon 2012, 972.

22. Evans 2002, 261.
23. Kurki 2008, 39.
24. Husso & Hirvonen 2012; Laurén & Wrede 2010.
25. Novack & Novack 1996.
26. Witte 2017, 1429.
27. Peltola 2014, 28.
28. Hackett & Byars 1996.
29. Vrt. Phinney ym. 2006.
30. Hall 1999, 45–47.
31. Phinney ym. 2006.
32. Phinney ym. 2006.
33. Ks. myös esim. Talib & Lipponen 2008.
34. Feliciano & Rumbaut 2005, 1112
35. Heath & Brinbaum 2007; Rothon 2007.
36. Niemi 2015.
37. Hersberg & Lykes 2013; Kang 2012; Reynolds 2009.
38. Hodkinson & Sparkes 1997.
39. Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001.
40. Zacheus ym. 2017.
41. Talib & Lipponen 2008, 133.
42. Zacheus ym. 2017, 12.
43. Hall 1999, 190.
44. Ks. myös Holopainen, Kalalahti & Varjo 2017; Kalalahti ym. ilmestyy.
45. Antikainen ym. 1995, 300–301.
46. Olkinuora ym. 2007, 49–50.
47. Antikainen ym. 1995, 300–303.
48. Feliciano & Rumbaut 2007, 1092.
49. Rautiainen 2013.
50. Antikainen ym. 1995, 300–303.
51. Antikainen ym. 1995, 300–302.
52. Talib & Lipponen 2008, 112–113.
53. Ks. Mäkelä, Kalalahti & Varjo 2017.
54. Antikainen ym. 1995.
55. Skeggs 2004
56. Witte 2017, 1438.