

## OPINNÄYTETYÖ

### Maailma auki mahdollisuuksille

Maahanmuuttotaustaisten nuorten ohjaaminen ja tukeminen laajemman identiteettihorisontin rakentamisessa kohti toiveikasta, aktiivista ja joustavaa työuraa

Katri Seppälä

Yhteisöpedagogi YAMK  
(90 op)

Arvioitavaksi jättämisaika  
11/2023

# TIIVISTELMÄ

Humanistinen ammattikorkeakoulu  
Yhteisöpedagogi YAMK

---

Tekijät: Katri Seppälä

Opinnäytetyön nimi: Maailma auki mahdollisuuksille - Maahanmuuttotaustaisten nuorten ohjaaminen ja tukeminen laajemman identiteettihorisontin rakentamisessa kohti toiveikasta, aktiivista ja joustavaa työuraa

Sivumäärä: 88 ja 19 liitesivua

Työn ohjaaja(t): Eeva Sinisalo-Juha

Työn tilaaja(t): Lauri Vaara, Nuorten yrittäjyys ja talous NYT

---

Maahanmuuttotaustaisten on todettu hakeutuvan kantasuomalaisia harvemmin korkeakouluopintoihin. Lukioon haluavia maahanmuuttotaustaisia on painostettu ammattikouluun. On tärkeä tutkia, ovatko kaikki yhteiskunnan tarjoamat mahdollisuudet yhdenvertaisesti kaikkien saavutettavissa. Maahanmuuttotaustaisilla on kantasuomalaisia matalampi työllisyysaste, mikä edellä mainittujen ohella kertoo siitä, ettei maahanmuuttotaustaisilla ole yhdenvertaiset mahdollisuudet edetä työelämään.

Tämän opinnäytetyön tavoitteena oli tutkia maahanmuuttotaustaisten nuorten ajatuksia työelämästä identiteettihorisontin näkökulmasta. Hypoteesina oli, että maahanmuuttotaustaisten nuorten identiteettihorisontti näyttäytyisi kapeampana kuin kantasuomalaisten nuorten. Työn konkreettisena tavoitteena oli tuottaa materiaali maahanmuuttotaustaisten nuorten ohjaustyötä tekeville tarjoamaan uudenlaisia näkökulmia ohjauksen tueksi ja kehittämiseksi.

Aineistona käytettiin vuoden 2021 Nuorten Tulevaisuusraportin kyselyn vastauksia. Merkittäväksi taustatekijäksi nousi somalin- ja arabiankielisillä huoltajien matalin koulutustaso sekä nuorten heikompi koulumenestys. Somalin- ja arabiankielisillä havaittiin merkkejä kapeammasta identiteettihorisontista sekä tulevaisuushuolesta.

Positiivisen muutoksen kahdeksi vaikutussuunnaksi nousi nuorten vertaissuhteet ja vanhemmat, joiden pohjalta luotiin ohjaukseen malli, jossa ne tukevat nuoren edessä aukeavan identiteettihorisontin laajenemista. Mallin kehittämistä varten haastateltiin aikuisten perusopetuksen opiskelijoita, joilla on lapsia yläluokilla tai toisella asteella. Heillä ole tarpeeksi tietoa suomalaisesta koulutusjärjestelmästä, jotta he voisivat tukea riittävästi lapsiaan, jotka tukevat sen sijaan vanhempia. Kouluttamattomat suomen kieltä taitamattomat vanhemmat ovat paljon lapsen koulun varassa. Heidän tuen tarvettaan ei aina ymmärretä lapsen koulussa. Omien taitojen puute aiheuttaa huolta vanhemmissa. He saattavat painostaa lastaan hakemaan jollekin tietylle alalle. Se voi lisätä nuorten tulevaisuushuolta. Uraohjausmallilla herätetään matalasti koulutettuja maahanmuuttaneita vanhempia pohtimaan omaa rooliaan lapsen tukemisessa urapolulla. Mallin ympärille koottiin materiaali, jolla esitellään ohjaustyötä tekeville vertaissuhteiden ja vanhempien osallistamisen mahdollisuuksia.

---

Asiasanat: uraohjaus, maahanmuuttotaustainen, nuori, identiteettihorisontti, tulevaisuushuoli

# ABSTRACT

Humak University of Applied Sciences  
Master's Level Community Education

---

Author: Katri Seppälä

Title: World open for opportunities: Counselling and supporting adolescents with immigrant background in building a broader identity horizon for hopeful, active and flexible careers

Number of Pages: 88 and 19 attachment pages

Supervisor(s): Eeva Sinisalo-Juha

Commissioned by: Lauri Vaara, Junior Achievement (JA) Finland

---

People with immigrant background have been found to apply for higher education less often than native Finns. Those with immigrant background who strive to upper secondary school have been pressured to go to vocational school instead. It is important to study whether all the opportunities offered by society are equally accessible to all. Those with immigrant backgrounds have lower employment rates, which, together with the above, indicates that those with immigrant backgrounds do not have equal opportunities to progress in working life.

The aim of this thesis was to explore the thoughts of adolescents with immigrant background about working life from the perspective of identity horizon. The hypothesis was that identity horizon of these adolescents would appear narrower than that of native Finns. The concrete aim of the thesis was to produce a material for those working with adolescents with immigrant background to provide new perspectives to support and develop counselling.

The data used were the responses to the survey of the Youth Futures Report 2021. A significant underlying factor was the lower educational level of Somali and Arabic-speaking parents and the lower educational performance of their children. Somali and Arabic speakers showed signs of narrower identity horizon and of future worry.

The two influences for positive change were adolescents' peer relationships and parents, which were used to create a model that supports the widening of identity horizon. To develop the model, adult basic education students with children in upper secondary, vocational or secondary school were interviewed. They do not know enough about the Finnish education system to adequately support their children, who instead support their parents. Uneducated parents who do not speak Finnish rely heavily on their child's school. Their need for support is not always understood there. The lack of their own skills causes worry among the parents. They may put pressure on their child to apply for a particular field. This can increase the child's future worry. The model will encourage immigrant parents with low educational level to reflect on their own role in supporting their child on career path. Material was put together around the model to introduce guidance workers to the potential of peer relationships and parental involvement.

---

Keywords: counseling, immigrant background, adolescent, identity horizon, future worry

# SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1	JOHDANTO.....	6
	1.1 Maahanmuuttotaustaiset nuoret – käytettävät termit ja perusteet kohderyhmän valinnalle.....	7
	1.2 Miksi näkökulmana ura ja työelämä? .....	11
	1.3 Muita erityispiirteitä: korkeakouluihin hakeutuminen ja syrjinnän kokemukset .....	14
2	NÄKÖKULMIA IDENTITEETIN RAKENTUMISEEN.....	16
	2.1 Identiteetti, identiteettipääoma ja identiteettihorisontti .....	16
	2.2 Osaamisidentiteetti.....	20
	2.3 Akkulturaatiosta, kotoutumisesta ja identiteetistä .....	21
3	NÄKÖKULMIA OHJAUKSEEN .....	25
	3.1 Mitä ohjaus on?.....	25
	3.2 Oppilaanohjaus, opinto-ohjaus ja nuorisotyö koulussa .....	26
	3.3 Maahanmuuttotausta ohjauksessa.....	29
4	KÄYTETYT MENETELMÄT.....	33
5	NUORTEN TULEVAISUUSRAPORTTI -KYSELYAINEISTO.....	36
	5.1 Kyselyaineiston esittely ja kohdevastaajien taustoittavat kysymykset.....	36
	5.2 Kyselyaineisto – opinnot ja ohjaus koulussa .....	41
	5.3 Kyselyaineisto – työelämään ja urasuunnitteluun liittyvät kysymykset.....	50
	5.4 Pohdintaa ja yhteenvetoa kyselyaineistosta.....	58
	5.5 Kyselyaineiston arviointi .....	61
6	KEHITTÄMISTYÖ: URAOHJAUSMALLIN RAKENTAMINEN .....	63



6.1 Pohja uraohjausmallille.....	63
6.2 Vanhempien haastattelut.....	64
6.3 Haastatteluiden arviointi ja yhteenveto.....	73
6.4 Kehittämistyön tuotos – materiaalin kokoaminen .....	76
<b>7 LOPPUPOHDINTAA JA YHTEENVETO.....</b>	<b>77</b>
7.1 Yhteenveto ja pohdintaa työstä.....	77
7.2 Jatkotutkimusmahdollisuudet .....	79
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>81</b>

# 1 JOHDANTO

Vain lähihoitajalinjalle ohjaaminen, kun nuori pohtii lääketiedettä, rakennusalan ammattitutkinto arkkitehtiopinnoista haaveilevalle tai kauppatieteistä kiinnostuneen painostaminen merkonomiksi. Helsingin Sanomatkin ovat käsitelleet aihetta säännöllisesti viime vuosina kuten mm. Suvi Vihavainen artikkelissaan kirjoittaa:

”Dahirin mukaan opinto-ohjaaja kehotti häntä yläasteella hakeutumaan lähihoitajaksi, koska maahanmuuttajat sopivat hoivatöihin hyvin.

”Ei siinä ole mitään pahaa. Minulla oli kuitenkin yhdeksän keskiarvo ja halusin mennä hyvään lukioon”, tammikuussa ammattikorkeakoulun sosionomiopinnot aloittava Dahir kertoo.” (Vihavainen, Suvi 2017.)

Ohjaus on haastavaa, mutta se voi olla hyvin merkittävä suunnan määrittäjä nuoren elämässä. Nuoruus on aikaa, jolloin erilaiset identiteetit rakentuvat ja koulu- ja työura alkaa hahmottua edessä. Nuori kasvaa omien toiveiden, kodin ja koulun välisessä paineessa. Myös ympäröivien rakenteiden erilaiset vaikutukset alkavat kertaantua mitä enemmän nuori kasvaa ja siirtyy kohti aikuisuutta. Sanna Markkanen kirjoittaa toisen polven maahanmuuttotaustaisten koulumenestyksestä, kuinka yksilön ominaisuudet eivät ole koskaan täysin irrallisia rakenteellisista tekijöistä. On erityisen tärkeä tunnistaa rakenteellisia tekijöitä niiden kauaskantoisten ja moninaisten vaikutusten takia. Yhteiskunnalliset rakenteet ovat epäsuorasti vaikuttamassa kaikkeen yhteiskunnassa tapahtuvaan kuten työllisyyteen ja työttömyyteen, kotoutumiseen, koulunkäyntiin tai koulujen toimintaan. Ympäröivien rakenteiden vaikutus näkyy myös vanhemmuudessa ja kyvyssä tarjota lapsille turvallinen ja kannustava kasvuympäristö. (Markkanen 2010, 138.) Rakenteellisia haasteita onkin tärkeä tunnistaa, jotta niihin voidaan puuttua.

Tämän työn innoittaja on Osaamiskeskus Kentaurin ja Nuorten yrittäjyys ja talous NYT -organisaation (jatkossa NYT) yhteistyössä keräämä vuoden 2021 Nuorten Tulevaisuusraportin laaja kyselyaineisto. Työn varsinaisena tilaajana toimii näistä NYT, joka oli kyselyaineiston toteutusaikana nimeltään Talous ja nuoret TAT. Nuorten tulevaisuusraportti -kyselytutkimuksen vastaukset tarjoavat kattavan aineiston tutkittavaksi lähes 15 000 vastaajalla. Vasta työelämässä aloittelevien tai vasta työelämäänsä suuntavien nuorten ajatuksia ja odotuksia on tärkeää tutkia, jotta nuorten ohjaustyötä tekevät eri toimijat kuten oppilaitokset tai järjestöt voivat tarttua esiin nouseviin haasteisiin ja tuki- tai uudistamistarpeisiin. Erityisesti suuremmissa kaupungeissa eikotimaisten kielten puhujat ja maahanmuuttotaustaiset nuoret ovat varmasti monelle opinto-

ohjaajalle tai koulunkäynninohjaajalle tuttuja. Tämän työn tavoitteena on tarjota laajan aineiston avulla uusia näkökulmia yhteisölliseen ohjaukseen identiteettihorisontin mallia hyödyntäen. Hypoteesini aikaisemman tutkimuksen ja kokoamani lähdekirjallisuuden perusteella on, että somalin- ja arabiankieliset nuoret tulevat erottumaan vastauksissaan verrattuna kotimaisten kielten puhujiin verrattuna. Työn konkreettisena tavoitteena on tuottaa maahanmuuttotilanteiden nuorten ohjauksen parissa työskenteleville koulunuorisotyöntekijöille, koulunkäynnin ohjaajille, opinto-ohjaajille, opettajille ja erilaisten järjestöjen tai seurakuntien kautta nuorten ohjaustyötä tekeville uraohjaukseen materiaali. Tällä materiaalilla tarjoan ohjaustyötä tekeville uutta näkökulmaa maahanmuuttotilanteiden nuorten ohjaustyöhön, matalasti koulutettujen ja Suomen koulutusjärjestelmää heikommin tuntevien maahanmuuttotilanteiden vanhempien osallistamiseen sekä ryhmäohjauksen ja vertaistuen mahdollisuuksiin. Näen, että yhteisöpedagogin näkökulmalla on merkittävästi annettavaa usein kovinkin yksilölliseen ohjaustyöhön.

### **1.1 Maahanmuuttotilanteiset nuoret – käytettävät termit ja perusteet kohderyhmän valinnalle**

Vieraskielisten osuus erityisesti pääkaupunkiseudulla on kasvanut tasaisesti jo vuodesta 1991 alkaen. Kasvun ennustetaan jatkuvan tasaisena ennustetarkastelun jaksolla ainakin vuoteen 2035 saakka, jolloin pelkästään Helsingissä vieraskielisen väestön määrän ennustetaan kasvavan lähes 100 000 henkilöllä. (Helsingin kaupunki 2021a.) Ei-kotimaisten kielten puhujat ovat siis merkittävä, joskin hyvin heterogeeninen ryhmä, jonka tutkiminen on tärkeää, jotta löydetään ne, jotka mahdollisesti tarvitsevat erityistä tukea. On tärkeää tunnistaa rakenteelliset esteet, koska kotimaisia kieliä taitamattomat voivat helposti jäädä yhteiskunnassa haavoittuvampaan asemaan. Tuomas Martikainen ja Lotta Haikkola (2010, 9) toteavat lisäksi, että nimenomaan maahanmuuttaneiden vanhempien lasten eli seuraavan sukupolven menestystä voidaan pitää mittarina ulkomaalais- ja integraatiopolitiikan menestykselle. Tästä syystä maahanmuuttaneiden lisäksi on tutkimusta kohdistettava myös heidän lapsiinsa kotoutumisen edistämistoimien arvioimiseksi, ja mikäli maahanmuuttotilanteisuus aiheuttaa esteitä tai muihin väestönosiin verrattuna haasteita edetä halutulle ja sopivalle työuralle, on kehitettävä tukitoimien, ohjauksen ja palveluiden saavutettavuutta yhdenvertaisten työ- ja opintopolkujen mahdollistamiseksi. Toisaalta on varottava Haikolan ja Martikaisen (2010, 16) mainitsemaa tarpeetonta kulttuurillista, etnistä tai uskonnollista olemuksellistamista, essentialismia, puhuttaessa maahanmuuton sukupolvista, vaan käyttää sukupolvimääritelmiä enemmänkin apuvälineenä tiettyjen ilmiöiden ym-

märtämiseen ja selittämiseen. Heidän mukaansa yksi keino tarpeettoman essentialismin välttämiseen on suhteellistaa tarkastellun maahanmuuttotautaisen ryhmän elämäntilanteita sopiviin valtaväestön verrokkiryhmiin (Haikkola & Martikainen 2010, 16). Suurin piirtein samanikäisille nuorille kohdistetun valtakunnallisen kyselyn käyttö aineistona on tästä syystä hyvä lähestymistapa. Pidän kuitenkin tämän työn aikana mukana tärkeän huomion siitä, että maahanmuuttotautista ei välttämättä ole kohderyhmää oleellisesti yhdistävä tekijä, vaan se voi löytyä muusta näkökulmasta.

”Ulkomaaalaistaustaisten osuus väestöstä on suurin lasten ja nuorten aikuisten ikäryhmissä” (Helsingin kaupunki 2021b). Näin mainitaan Helsingin kaupungin raportissa vuoden 2020 tilastoista. Nuoret ovat siis määrältään merkittävä ryhmä ei-kotimaisten kielten puhujien joukossa. ”Helsinki sai eniten muuttovoittoa somalinkielisistä (311 henkeä), arabiankielisistä (303 henkeä) ja englanninkielisistä (179 henkeä)” (Helsingin kaupunki 2021c). Somalin- ja arabiankieliset mainitaan raportissa kasvavina kielten puhujaryhminä. Näiden kielten, vaikka toki muidenkin kielten, puhujien joukkoon kuuluu pakolaisstatuksella maahan tulleita tai pakolaisina maahan tulleiden lapsia. (Helsingin kaupunki 2021c).

Anne Alitolppa-Niitamo (2003, 17–30) kirjoitti jo vuonna 2003 somalinuorten haasteista yhteiskunnan ja toisaalta perheyhteisön jäsenyyden haasteista ja siirtymien ristiriitaisuuksista. Alitolppa-Niitamo toteaa myös, että pakolaisnuoret tai pakolaistaustaiset nuoret ovat erityinen ryhmä, johon liittyy omia erityishaasteita. Erityisiä haasteita ja odotusten ristiriitoja voi olla juuri vahvassa diasporayhteisössä elävillä nuorilla. (Alitolppa-Niitamo 2003, 19–25.) Diaspora on terminä hyvin vanha ja tänä päivänä sillä tarkoitetaan usein juuri maahanmuuttotautaisia yhteisöjä, jolla on vahva keskinäinen yhteys ja myös edelleen suhteet lähtömaahan kulttuurillisesti, kielellisesti, uskonnollisesti, poliittisesti ja/tai taloudellisesti, mutta termin tarkoissa määritelmässä on eroja riippuen tapauksesta ja myös poliittisesta tahdosta määritellä jotakin yhteisöä (Safran, William 2004, 9; Alfonso, Carolin & Kokot, Waltraut & Tölölyan, Khachig 2004, 1–8). Esimerkki Suomessa olevasta diasporayhteisöstä on somaliyhteisö, jolla on Suomessa aktiivista yhdistystoimintaa ja tiiviit yhteydet lähtöalueelle Somaliaan, josta on lähdetty pääasiassa sodan ja humanitaarisen kriisitilan takia (Pirkkalainen, Päivi 2013, 9–10, 57–59). Vaikka edellä mainitun Alitolppa-Niitamon tutkimus on jo lähes 20 vuoden takaa, ovat pakolaistaustaiset nuoret, joita somalinkielisten nuorten joukossa on, edelleen ryhmä, jolla voi nähdä erityisiä haasteita, ja kuten Helsingin kaupungin (2021c) raportissa jo todettiin, on somalitaustaisten nuorten määrä ainakin pääkaupunkiseudulla edelleen kasvussa.

Koska NYT:n ja Kentaurin keräämässä Nuorten tulevaisuusraportissa ei olla kysytty nuorten maassaolostatusta, kansalaisuutta tai synnyinmaata, mutta vastaajien vahvoiksi äidinkielen tasoiksi kieliksi kokemia kieliä on kysytty, viittaa kyselyaineistoa käsitellessäni vastaajiin eri kielten puhujina. Suomen- ja ruotsinkieliset niputan kotimaisten kielten puhujiksi. Kirjoitan kyselyaineistoista tarkemmin luvussa 5. Joissain viitatuissa lähteissä puhutaan myös vieraskielisistä tai ulkomaalaistaustaisista, ja näiden viittauksien yhteydessä käytän viitatus lähteen termiä.

Kun en käsittele suoraan kyselyaineistoa enkä minkään tietyn kielen puhujaryhmää, käytän kohderyhmästä termiä maahanmuuttotaustainen nuori Markku Jahnukaisen, Mira Kalalahden ja Joel Kivirauman (2019) teoksen *Oma paikka haussa* mallin mukaisesti. Termillä maahanmuuttotaustainen nuori viittaa sellaisiin nuoriin, jotka ovat syntyneet muualla kuin Suomessa ja muuttaneet jossain vaiheessa elämänsä Suomeen tai jotka ovat syntyneet Suomessa, mutta vähintään toinen vanhempi on syntynyt muualla kuin Suomessa, ja he voivat olla Suomen tai jonkin muun maan kansalaisia tai sekä että (Jahnukainen, Markku & Kivirauma, Joel & Zacheus, Tuomas 2019, 23–25.) Kyseinen määritelmä sisältää niin moninaisen joukon nuoria, että on aiheellista miettiä tarkkaan, onko heidän niputtaminen yhden termin alle järkevää. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisussa *Kotoutumisen sanasto* määritellään maahanmuuttajaksi henkilö, joka on syntynyt muualla kuin Suomessa, ja jolla ei ole Suomen kansalaisuutta, mutta jolla on Suomeen oleskelulupa. Kotoutumisen sanastossa kehoitetaan kuitenkin ylipäättään välttämään maahanmuuttaja-termiä, ellei ole varma kyseessä olevan henkilön tai ryhmän taustasta eikä tekemään henkilön tai ryhmän ominaisuuksien perusteella oletuksia maahanmuuttajuudesta. Julkaisussa suositellaan pohtimaan, onko jokin muu piirre maahanmuuttajuutta olennaisempi. Maahanmuuttaja-termin rinnalle on myös nostettu *Kotoutumisen sanasto*ssa maahanmuuttanut, jolla on sama määritelmä, mutta joka korostaa vahvemmin muuttoprosessin olevan jo tehty ja henkilön olevan jo vakituisesti maassa. (Työ- ja elinkeinoministeriö 2021, 27.)

Näitä edellä mainittuja suosituksia noudattaen käytän termiä maahanmuuttanut, kun kyseinen määrittelyn tai rajauksen tekeminen on tarpeen. Tämä termi yksin ei siis ole tässä työssä riittävä, koska se ei huomioi henkilöitä, jotka ovat syntyneet Suomessa, mutta joiden vanhemmat ovat syntyneet muualla. Se täydentääkin edellisessä kappaleessa esiteltyä termiä maahanmuuttotaustainen. Vaikka Suomessa syntyneellä ja kasvaneella sekä toisessa maassa syntyneellä ja vasta myöhemmin Suomeen muuttaneella ei välttämättä ole paljoa yhteistä, Petteri Muukkonen

(2017, 29) tiivistää tarkkaa statusta oleellisemmaksi sen, että henkilöllä tai tarkastellulla ryhmällä on kulttuurinen sidos Suomen ulkopuolelle, olivat he syntyneet Suomessa tai eivät. Martikainen ja Haikkola (2010, 14) lisäävät myös maahanmuuton sukupolvista puhuttaessa, että korkeintaan 5-vuotiaana maahan muuttaneet vertautuvat monin tavoin kyseessä olevassa maassa syntyneisiin ja heidät luetaankin monessa tutkimuksessa toiseen eli maassa syntyneeseen sukupolveen. Kaikki nämä erilaiset termit ja määritelmät kertovat siitä, että kyseessä on heterogeeninen joukko, jonka turhaa yhteen niputtamista ja siten leimaavuutta on vältettävä huolellisilla termivalintojen ja kohderyhmän perusteluilla.

Jahnukaisen, Kalalahden ja Kivirauman (2019) valitsema termi maahanmuuttotaustainen ei ole sekään ongelmaton. Muun muassa Helsingin kaupungin (2021a, b, c ja d) ja Opetushallituksen (2023) raporttien pohjalta olen kuitenkin pyrkinyt tarkkaan perustelemaan tarkastelemani kohderyhmän valinnan. Teen myös tarkempaa rajausta kyselyaineistosta nousevien tekijöiden pohjalta, millä myös perustelen kehittämistyön kohderyhmän valintaa. Muun muassa Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (jatkossa Karvi) ulkomaalaistaustaisten korkeakouluopintoja käsittelevässä raportissa nousee esiin kaikissa tapauksissa, jossa ulkomaalaistaustaisilla opiskelijoilla koetaan erityisiä tuen tarpeita, että vaikka kohdennettua tukea kaivataan, niin opiskelijoiden kuin opettajien ja ohjaajien mielestä, ei missään nimessä haluta leimaantumista (Airas, Maija & Delahunty, David & Laitinen, Markus & Shemsedini, Getuar & Stenberg, Heidi & Saarilampi, Marja-Liisa & Sarparanta, Tuomas & Vuori, Hilla & Väättäinen, Hanna 2019). Leimaantumisen kokemukset nousevat esille toimintaa rajoittavina tekijöinä myös Minna Saarisen ja Tuomas Zacheuksen (2019) tutkimuksessa maahanmuuttotaustaisten nuorten ulkopuolisuuden kokemuksista, ja jopa rasistisesta kohtelusta eteenpäin kertomista vältellään leimaantumisen pelosta.

Olen tätä työtä valmistellessani pohtinut huolellisesti kohderyhmän valintaa ja rajaamista. En halua tämän työn olevan millään tavalla kohderyhmää leimaava, mistä syystä työn valmisteluvaiheessa myös ajoittain kyseenalaistin kohderyhmäni valintaa. Tästäkin syystä perustelen valintani huolellisesti ja annan myös perusteluille työssäni tilaa. Perustelen valintani myös työni tärkeällä tavoitteella eli yhdenvertaisen ja erilaiset tarpeet huomioivan ohjauksen tarjoamisella maahanmuuttotaustaisille nuorille sekä heidän ohjauksessa kohtaamiensa haasteiden tuomisella rakennetasolla näkyväksi. Siten autan kehittämään yhdenvertaisempaa erilaiset taustat huomioivaa ohjausta. Nostan aineistosta esille somalin- ja arabiankieliset nuoret, ja tämä rajaus

kumpuaa kyselyaineistossa nousseista selkeistä eroista muiden kielten puhujien, erityisesti kotimaisten kielten puhujien vastauksiin verrattuna.

## 1.2 Miksi näkökulmana ura ja työelämä?

”Esimerkiksi keskiasteen tutkinnon suorittaneiden vieraskielisten työttömyysaste oli vuoden 2020 lopussa 27,5 prosenttia, kun vähintään ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneilla se oli 17,6 prosenttia. Suomen- ja ruotsinkielisillä vastaavat osuudet olivat 15,5 prosenttia ja 6,0 prosenttia. --- Vaikeuksia työllistyä on ollut erityisesti pakolaistaustaisilla maahanmuuttajilla. Irakilaistaustaisten 20–64-vuotiaiden helsinkiläisten työllisyysaste oli vuoden 2019 lopussa vain 31,4 prosenttia ja somalialaistaustaisten 42,0 prosenttia. Myös muualta Lähi-Idästä ja Pohjois-Afrikasta peräisin olevien työllisyystilanne oli selvästi keskimääräistä heikompi.” (Helsingin kaupunki 2021d.)

Kuten edellä Helsingin kaupungin tuoreessa raportissa kerrotaan työllisyystilanteesta, on äidinkieltään ei-kotimaisten kielten puhujilla suomen- ja ruotsinkielisiä heikompi työllisyystilanne. Työllistymiseen voi toki vaikuttaa erilaiset myös täysin nuoresta riippumattomat asiat.

”Tämän lain tarkoituksena on tukea ja edistää kotoutumista ja maahanmuuttajan mahdollisuutta osallistua aktiivisesti suomalaisen yhteiskunnan toimintaan” (Laki kotoutumisen edistämisestä 30.12.2010/1386, 1§) alkaa laki kotoutumisen edistämisestä ja sen 1. luku Lain tarkoitus. Lähtökohtana on siis maahanmuuttaneen aktiivinen osallisuus yhteiskunnassa, johon yleensä kuuluu työelämä. Vaikka Nuorten tulevaisuusraportin vastaajissa ei olisikaan runsaasti kotoutumislain piirissä opiskelevia, on tämä kuitenkin tärkeä lakiin kirjattu periaate maahanmuuttaneiden ja maahanmuuttotaustaisten tukitoimista puhuttaessa. Onnistuneen kotoutumisen hyvät ja toisaalta epäonnistuneen kotoutumisen haasteita aiheuttavat vaikutukset näkyvät seuraavissa sukupolvissa. Vaikka Suomessa kasvaneet lapset eivät enää ole kotoutumista edistävien lakisäätteiden toimien piirissä, saattaa heillä kotoutuminen olla silti kesken.

Osallisuus on melko väljä termi, jonka alle mahtuu erilaisia toimenpiteitä, joilla on eri tavoin syrjäytymistä ja köyhyyttä torjuvia vaikutuksia. Osallisuus on samanaikaisesti sekä keino että tavoite yhteiskunnallisen tasa-arvon edistämiseksi ja lähtöoletuksena on sen lisäävän yksilötason hyvinvointia. Toisaalta osallisuus hahmottuu yksilön tunne- ja kokemustasolla, minkä määrittely ulkoapäin on vaikeaa. Osallisuuden vastakohtana pidetään syrjäytymistä tai osattomuutta, jotka osallisuuden lailla liittyvät yksilön omaan kokemukseen. Työllisyys ja työn tekeminen liitetään vahvasti osallisuuteen. Työn tekemistä voidaan pitää yhtenä osallisuutta edistävänä toimenpiteenä. (Karjalainen, Jarno & Raivio, Helka 2013. 12–15.) Työyhteisöön kuulu-

minen onkin yksi tärkeimmistä yhteisölliseen toimintaan osallistumisen muodoista, ja työelämän ulkopuolelle jääminen voi rajoittaa jopa yksilön osallisuutta yhteiskunnassa. Haavoittuvimmassa asemassa ovat ennakkoluuloja kohtaavat vähemmistöryhmät. Osallisuuden edistäminen vaatii muun muassa osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksien tukemista, oikeanlaisen ja riittävän tuen tarjoamista sekä työelämään pääsyn ja työssä pysymisen tukemista. Myös koulutustasolla on vaikutusta. Aktiivisuus yhteiskunnalliseen toimintaan osallistumisessa on sitä korkeampaa mitä korkeampi koulutusaste on. (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2022.)

Vaikka siis korkeakouluopinnot eivät ole urapolkuaan suunnitteleville nuorille se ainoa oikea eikä aina paras vaihtoehto, näkyy korkeampaan koulutukseen suuntautuminen myös muunlaisena aktiivisuutena. Tämän pohjalta voisi siis ajatella, että mitä aktiivisemmin yksilö osallistuu yhteisölliseen toimintaan, sitä pienempi riski osattomuuteen on. Tasapainoinen osallisuus voidaan katsoa myös merkittäväksi yksilön hyvinvoinnin edellytykseksi (Karjalainen & Raivio 2013. 17). Näistä syistä nuorten ohjaaminen osallisuutta edistävään suuntaan koulutuksen ja työelämän osalta on tärkeää, ja vaikka tämän työn fokus ei ole osallisuuden tai osattomuuden tutkimuksessa, on se tärkeä peruste näkökulman valinnalle.

Aktiivinen kansalaisuus ei ole synonyymi osallisuudelle, mutta se edistää osallisuutta. Seppo Niemelä (2012. 64) määrittelee aktiivista kansalaisuutta niin, että se olisi kansalaisena toimimista ja kansalaisen oikeuksien käyttöä eri tavoilla niin kansalaisyhteiskunnassa, järjestöissä, yhdistyksissä kuin muissa organisoiduissa yhteisöissä. Aktiivinen kansalaisuus ja vaikuttaminen kulkevat myös perusopetuksessa yhtenä yhteiskuntaopin neljästä keskeisestä sisältöalueesta 4.–9. vuosiluokilla (Opetushallitus 2014b). Aktiivinen kansalaisuus nähdään arvokkaana tavoitteena ja kaikkia opiskelijoita hyödyttävänä tavoitteena, ja siihen linkittyy vahvasti työelämä.

Nuorten kotoutumisen edellytyksistä on kirjoittanut muun muassa Taina Keinänen ja Kati Mäkeläinen. Vaikka kirjoitus on yli kymmenen vuotta vanha, voidaan olettaa kotoutumisen edellytysten pitävän paikkansa myös vuonna 2022. He toteavat koulutukseen ja työelämään osallistumisen tärkeimmiksi kotoutumisen mittareiksi ja suomalaisen kotoutumiseen liittyvän lainsäädännön ja politiikan olevan hyvin työelämäkeskeistä. Aktiivista yhteiskuntaan osallistuvaa kansalaisuutta on pidetty onnistuneen kotoutumisen tavoitteena, mutta ”Monikulttuuriset nuoret, vapaa-aika ja kansalaistoimintaan osallistuminen” -hankkeen tulosten perusteella aktiivinen kansalaisuus pitäen sisällään jonkinlaiseen yhdistys- tai järjestötoimintaan osallistumisen on



tehokkaan kotoutumisen edellytys ennemminkin kuin tavoite. Kotoutumisprosessin aikana työelämään sekä yhdistys- tai järjestötoimintaan osallistuneiden voitiin katsoa myös kotoutuneen paremmin ja saavuttaneen vakaamman aseman työelämässä ja koulupolulla. Yhdistys- tai järjestötoimintaan osallistumisessa koettiin kuitenkin myös haasteita eikä kaikki toiminta ollut muun muassa kielellisistä haasteista johtuen saavutettavissa, vaikka kiinnostusta ja yritystä toimintaan osallistumiseen olisi ollut. Näin myöskään tehokkaamman kotoutumisen edellytykset eivät välttämättä olleet kaikkien vastanneiden saavutettavissa. (Keinänen & Mäkeläinen 2019, 183–204.) Vaikka myös järjestötoiminnan näkökulma olisi mielenkiintoinen tutkittava, en tässä työssä mene siihen syvemmälle. Se olisi kuitenkin erinomainen jatkotutkimuksen aihe. Helsingin kaupungin tuoreita työllisyyslukuja (Helsingin kaupunki 2021d) ja Kotoutumisen kokonaiskatsauksen (Kilpi-Jakonen, Elina & Malin, Maili 2019) perusteella voidaan katsoa, että kaikilla nuorilla maahanmuuttaneilla ei edelleenkään ole tarpeeksi edellytyksiä hyvään kotoutumiseen eivätkä tukitoimet riittäviä tai tarpeeksi saavutettavia kaikille aktiiviseen kansalaisuuteen tukemiseen.

Yksi tämän työn oleellisia käsitteitä on jo edellä useamman kerran mainittu työura ja sen dynaaminen muodostuminen. Anu Järvensivu ja Simola-Alha kirjoittavat kaaosteoreettisesta sitoutumisen mallista, jossa yksilön sitoutuminen työhön voi tarkoittaa omaan työuraan ja sen kehittämiseen sitoutumista eikä vanhan ajattelumallin mukaisesti työorganisaatioon sitoutumista. Sitoutumiseen katsotaan vaikuttavan monet eri tekijät myös työn ja erityisesti oman työorganisaation ulkopuolella, ja sitoutuminen voi kohdistua moneen eri tekijään samanaikaisesti kuten työkavereihin tai lähimpiin asiakkaisiin. Kaaosteoreettisessa sitoutumisen mallissa otetaan huomioon myös aikaperspektiivi ja sen myötä muutos- ja kehityskulut. Näin kaaosteoreettisessa mallissa sitoutumista ei nähdä staattisena vaan muuttuvana ja dynaamisena ilmiönä. (Järvensivu & Simola-Alha 2021, 50–54.) Kun sitoutuminen ei ole staattista, ei työuristakaan muodostu staattisia suoria janoja vaan muuttuvia ja dynaamisia polkuja. Tässä yksilö saa tukea elinikäisestä oppimisesta ja sitä kautta kykyä muutostilanteissa joustamiseen. Elinikäisen oppimisen tavoitteet löytyvät myös Hyvän ohjauksen kriteereistä (Opetushallitus 2023g). Palaan muutokkykyteen vielä luvussa 2. identiteettipääoman yhteydessä.

### 1.3 Muita erityispiirteitä: korkeakouluihin hakeutuminen ja syrjinnän kokemukset

Karvin tuoreen vuoden 2019 raportin mukaan korkeakouluissa tunnistetaan huonosti hakijoissa ei-kotimaisten kielten puhujia. Koska ryhmää ei tunnisteta, ei voida myöskään kohdentaa tarvittavaa tiedotusta ja neuvontaa oikeille hakijoille, mikä heikentää koulutuksen saavutettavuutta. Ei-kotimaisten kielten puhujien hakeutuminen korkeakoulutukseen on selvästi kotimaisten kielten puhujia heikompaa. (Airas ym. 2019, 69.)

”Arviointiryhmä suosittelee tiedotuksen lisäämistä sekä opettajille että oppilaiden vanhemmille S2-ohjauksen tarveperusteisuuden vahvistamiseksi. Korkeakoulutusta edeltävillä kouluasteilla tulisi ehkäistä ”S2-loukkujen” syntymistä ja nähdä oppilaan valinnat osana koko elämää koskevia koulutusvalintoja ja jatkuvan oppimisen tavoitteita. Myös toisen virallisen kiellemme oppimiseen tulisi kiinnittää huomiota osana akateemisten ja työelämävalmiuksien tukemista. Toisaalta olemassa olevasta S2-opetuksen kansallisesta tasosta ja resursseista tulisi pyrkiä huolehtimaan ja taata oppilaiden tuen saanti riittävän varhaisessa vaiheessa ilman leimautumista.” (Airas ym. 2019, 74.)

Tämän Karvin raportin (Airas ym. 2019) suositus käsittelee suomi toisena kielenä eli S2-opetuksen suositusta ja siitä oppilaitoksen ja vanhempien tiedottamista. Raportti käsittelee korkeakoulujen hakuja ja opiskelua, mikä ei toki ole ainoa validi jatkomahtodollisuus 2. asteella opiskelevalle nuorelle. Raportista voi kuitenkin nähdä, että maahanmuuttotaustaiset nuoret tarvitsevat enemmän tukea löytääkseen tai päästäkseen monipuolisemmin erilaisiin jatko-opintoihin ja erilaisille työurille.

Vaikka em. raportissa (Airas ym. 2019) arvioidaan maahanmuuttotaustaisten tunnistaminen korkeakouluhauissa huonoksi, jotkin korkeakoulut ovat tarttuneet tähän teemaan opetus- ja kulttuuriministeriön tukeman SIMHE-toiminnan (Opetushallitus 2022b) avulla. SIMHE-akronyymi tulee englannin kielen sanoista Supporting Immigrants in Higher Education in Finland eli suomeksi maahanmuuttaneiden tukeminen korkeakouluopinnoissa Suomessa. Toiminta alkoi pilotoinnilla vuonna 2016, ja siinä on tavoitteena maahanmuuttaneiden ja ulkomaalaistaustaisten korkeakouluun ohjautumisen sekä aiempien opintojen tunnustamisen sujuvoittaminen muun muassa korkeakoulujen tarjoaman ohjauksen muodossa. Mukana on tällä hetkellä 10 korkeakoulua. (Opetushallitus 2022b.) Tämä on hieno suunta, ja on tärkeää, että ongelmat tunnistetaan myös Opetushallituksen tasolla. Tämä toiminta rajoittuu kuitenkin niihin hakijoihin ja opiskelijoihin, jotka ovat jo orientoituneet ja löytäneet hakemaan korkeakouluopintoihin tai aikuisiin maahanmuuttaneisiin, joilla on jo korkeakouluopintoja, eikä tulevaisuuden työ- ja ammattisuunnitelmia tekeviin nuoriin tai heidän ohjaukseensa perusasteella ja toisella asteella.

Raportin pohjalta voin siis tehdä hypoteesin, että NYT:n ja Kentaurin keräämässä kyselyaineisossa ei-kotimaisten kielten puhujien vastaukset eroavat kotimaisten kielten puhujien vastauksista. Tätä vahvistaa Tutkien ja tarinoiden kohti pakolaistaustaisten nuorten kestävää hyvinvointia -hanke ja siitä tehty samanniminen teos, jossa kerrotaan pakolaisnuorten kohdanneen opintopolullaan sekä työhaussa erilaisia haasteita maahanmuuttajataustansa sekä siihen kohdistuneen syrjinnän vuoksi, vaikka into työelämään olisikin heillä kova (Honkatukia, Päivi & Rinne, Jarmo & Rättilä, Tiina 2021). Maahanmuuttotaustaisten kokema syrjintä ja rasismi tulevat esille myös muissa tutkimuksissa. Myös Minna Saarisen ja Tuomas Zacheuksen (2019) tapaustutkimuksessa kaikki haastatellut maahanmuuttotaustaiset nuoret kertovat kokemastaan syrjivästä kohtelusta koulumaailmassa. Tuuli Mähönen (2015, 26–27) kirjoittaa syrjinnän vaikutuksista lisäksi, että pelkkä odotus tai ennakko-oletus huonosta tai syrjivästä kohtelusta voi vaikuttaa hyvinkin negatiivisesti yhteiskuntaan integroitumiseen, ja nykymaailmassa tieto huonoista ja syrjivistä kokemuksista leviää teknologian ansiosta nopeasti ja laajalle. Tämän pohjalta voi siis nähdä yhden syrjivän kokemuksen vaikutusten kertautuvan ja leviävän paljon yksilön kokemusta laajemmalle, minkä pitäisi kannustaa entisestään aktiivisesti yhdenvertaisen yhteiskunnan rakentamiseen.

## 2 NÄKÖKULMIA IDENTITEETIN RAKENTUMISEEN

Tässä luvussa tarkastelen nuoren identiteettiä eri näkökulmista sekä erilaisten ilmiöiden vaikutuksesta identiteettiin ja sen rakentumiseen. Tarkastelen myös kotoutumista hieman syvemmälle kuin edellä Johdanto-luvussa.

### 2.1 Identiteetti, identiteettipääoma ja identiteettihorisontti

Identiteetti on monitieteinen tutkimuskohde, jota tarkastellaan mm. filosofian, psykologian ja yhteiskuntatieteiden piirissä, ja sitä määritellään ja sovelletaan eri tieteenaloilla niille soveltuvien tavoin ja tavoittein (Ropo, Eero 2015, 28). Eero Ropo jakaa identiteetin käsitteen sosiologiseen ja psykologiseen. Psykologisena käsitteenä se voidaan ymmärtää persoonallisen oleminen tunteena, kuulumisena tai samaistumisena. Sosiologisena käsitteenä sillä taas voidaan ilmaista yhteiskunnallista jäsenyyttä, yhteisöllisiä tai ammatillisia jäsenyyksiä, verkostoja tai rooleja. Ropo toteaa näin monen näkökulman ja määritelmän liittäminen yhden käsitteen alle olevan ongelmallista, joten tutkimuksellisessa käsittelyssä olisi näkökulma rajattava ja määriteltävä. (Ropo 2015, 30.)

Helena Helve (2016) on tekemässään mittavassa maailmankuvan muodostumista käsittelevässä pitkittäistutkimuksessaan todennut sosiaalisten verkostojen ja yhteisön olevan tärkeitä vaikuttajia nuoren identiteetin muodostumisessa. Sosiaaliset ja myös uskonnolliset yhteisöt perustuvat jäsenten jakamaan samankaltaiseen maailmankuvaan, joten siten ne vaikuttavat vahvasti myös yhteisössä kasvaviin nuoriin. Helve kirjoittaa, että maahanmuuttotaustaisten nuorten vähemmistöidentiteetti voi myös toimia suojana heidän mahdollisesti kokemaa syrjintää vastaan. Toisaalta vähemmistöidentiteetti voi muodostua haasteeksikin nuorten siirtymävaiheissa, kun nuoret rakentavat aktiivisemmin omaa identiteettiään muuttuvassa maailmassa. Tutkimuksessa olisikin tärkeää huomioida myös erilaisten vähemmistöjen edustajat esimerkiksi mahdollisten syrjinnän haitallisten vaikutusten esiintuomiseksi. (Helve 2016, 95–96, 103–107.)

Helve toteaa nuoruuden olevan merkittävä elämänvaihe maailmankatsomuksen ja sitä kautta myös identiteetin muodostumisessa, jolloin maailmankuva muokkautuu pintapuolisemmista rituaaleista kohti syvällisempää pohdintaa. Nykymaailmassa perinteiset uskonnolliset yhteisöt ovat menettäneet asemaansa nuorten identiteetin rakentajana, ja identiteetin rakentamisesta on

tullut vapaampaa ja siten toisaalta myös haasteellisempaa. Vapaa-aika, media, erityisesti sosiaalinen media ja virtuaalinen maailma ovat nousseet vahvoiksi vaikuttajiksi nuorten identiteetin rakentumisessa. (Helve 2016, 103–107.)

James E. Côté on kehittänyt mallia identiteettipääomasta. Identiteettipääoma kostuu identiteetin kehittämisen ja jäsentämisen mahdollistamista resursseista, joiden avulla yksilö voi muokata ja kehittää identiteettiään ympäröivän yhteiskunnan sekä tarkemmin jonkin tietyn instituution kuten opiskelun tai työn vaateiden mukaan ja erityisesti siirtymävaiheissa kuten opiskeluista työelämään siirryttäessä tai muissa kriisiin verrattavissa olevissa tilanteissa. Identiteettipääoman mallin tarve kumpuaa länsimaisesta nykyelämäntavasta, jossa tietty status tai rooli ei ole enää ennalta määrätty vaan yksilö voi hakeutua vapaammin omien yksilöllisten ominaisuuksien ja kiinnostusten mukaisiin suuntiin. Tämä liittyy siihen, etteivät ammatit enää juurikaan periydy länsimaisissa yhteiskunnissa. Tämä voi kuitenkin aiheuttaa haasteita nuoren identiteetin muodostumisessa ja tehdä siitä jopa epähaluttavaa. Koulutusjärjestelmä ei välttämättä pysty vastaamaan näihin haasteisiin. Identiteettipääoman malli lähtee siis tarpeesta etsiä ja määritellä ominaisuudet ja resurssit, joiden avulla muuttuvan maailman ja ympäröivän yhteiskunnan vaatimat muutokset ovat mahdollisia yksilölle. (Côté 2016, 4–5.) Myös luvussa 1. mainittuun kaaosteoreettiseen sitoutumisen malliin kuuluu ajatus muuttuvasta ja dynaamisesta työurasta. Väistämättä vastaan tuleviin muutoksiin mukautuminen muodostuu haasteeksi, jos yksilöllä ei ole kykyä identiteetin joustavuuteen.

Yksi tärkeistä identiteettipääoman mallin tavoitteista on tarjota apua opinto- ja urapolulla neuvoa kaipaavien nuorten vanhemmille tai tällaisia nuoria ohjaaville. Tavoitteena on auttaa uraansa pohtivaa nuorta hyödyntämään identiteettipääomaansa ja auttaa nuorta välttämään mahdolliset identiteetin rakentamista rajoittavat vaikutukset. Identiteettipääoman malli tarkasteleekin nimenomaan yksilön hyvinvointia eikä jonkin ominaisuuden tai taustan perusteella yhteen niputettuja ryhmiä. Viimekädessä kaikenlaiset yhteiskunnat hyötyvät sen yksilöiden eli kansalaistensa yksilöllisten vahvuuksien löytämisestä ja käyttämisestä. (Côté 2016, 9.) Erityisenä identiteettipääoman mallin kohteena ovatkin sellaiset ryhmät, jotka saattavat jäädä helpommin aliedustetuiksi niin sanotuilla korkeamman statuksen aloilla, jotka saattavat helpommin jäädä joko työttömiksi, tai jotka ajautuvat alemman statuksen aloille kuin heidän kykynsä, kiinnostuksensa ja ominaisuutensa mahdollistaisivat. Côté tähdentääkin, ettei identiteettipääoman mallin idea ole etsiä yksilön ominaisuuksista syitä tämän työttömyydelle tai tyydyttämät-

tömälle työuralle vaan nostaa juuri aliedustettujen ryhmien uramahdollisuuksia tutkimalla niiden keinoja, jotka ovat pystyneet sujuvasti muokkaamaan identiteettiään kriisitilanteissa. (Côté 2016, 50.)

Jenni Tikkanen (2016) tuo identiteettipääoman malliin myös näkökulman, joka vahvistaa Côtén (2016) suositusta tukea erityisesti matalasti koulutettujen vanhempien lapsia, vaikka näillä olisikin koulutukselliset tavoitteet korkealla. Tikkasen laajassa kvantitatiivisessa tutkimuksessa nousi esille identiteettipääoman kertymistä ja muokkautuvuutta haittaavana tekijänä vahvempi huoli tulevaisuudesta ja akateemisesta menestyksestä sellaisilla nuorilla, joilla on matalammin koulutetut vanhemmat. Voimakkaampi huoli tulevaisuudesta ja akateemisesta menestyksestä voi näkyä rajallisempana identiteettipääoman määränä ja hyödyntämisenä. Korkeammin koulutetut vanhemmat pystyvät Tikkasen tutkimuksen perusteella antamaan lapsilleen laajempaa tukea ja tukea laajemmille uramahdollisuuksille, mikä taas näkyy vähäisempänä huolena tulevaisuudesta. Nuorten itseohjautuvuus ja akateeminen minäkäsitys ovat myös vahvempia nuorilla, joiden vanhemmat pystyvät tarjoamaan laajasti tukea peruskoulun aikana. Suomessa lapsen opintoihin kohdistuva tuki on muiden länsimaiden taloudellista tukea enemmän henkistä ja informatiivista tukea. Suomen perusopetuksen oppilailta on kuitenkin Tikkasen tutkimuksen mukaan yleisesti ottaen suhteellisen vähän huolta tulevaisuudesta eikä vielä peruskoulun aikana oppilaiden sosioekonominen tausta näy erityisen merkittävästi tulevaisuushuolen määrässä. Tikkasen mukaan tämä saattaa, vaikkakin vaatii vielä lisätutkimusta, kertoa siitä, että suomalainen koulujärjestelmä pystyy melko hyvin tasoittamaan oppilaidensa opintopolkuja. (Tikkanen, Jenni 2016, 16–22.)

Identiteettipääoman mallista James E. Côté on kehittänyt edelleen teoriaa identiteettihorisontista. Eeva Sinisalo-Juha avaa Côtén identiteettihorisonttia suomeksi niin, että kapea identiteettihorisontti johtaa suppeaan näkyyn omista mahdollisuuksista ja oman lähiympäristön, johon valintamahdollisuudet voivat nuoren silmissä rajoittua, ulkopuoliset asia näyttäytyvät jopa uhkaavina. Toisessa ääripäässä on laaja identiteettihorisontti, jossa nuorelle aukeaa mahdollisuuksien globaali kirjo ja nuoren toimijuus näyttäytyy vahvana. Näissä ääripäissä nuorten ajatukset tulevaisuudesta ja omista mahdollisuuksistaan eroavat suuresti. (Sinisalo-Juha 201, 38.)

James E. Côté ja Charles G. Levine (2016) kirjoittavat kapean identiteettihorisontin rajoittavasta vaikutuksesta. Kapean identiteettihorisontin aiheuttaa tyypillisesti nuoren kasvuolosuhteet eli perhe ja ystävät. Esimerkiksi jos vanhempien korkein koulutus on toiseen asteen koulu-

tus, ei nuoreenkaan identiteettihorisonttiin välttämättä mahdu toista astetta korkeampaa koulutusta. Ajatus identiteettihorisontin rajojen ylittämisestä voisi johtaa nuoren identiteetin muutokseen, joka voi aiheuttaa identiteettiahdistusta. Identiteettiahdistus taas rajoittaa nuoren haikautumista horisontin rajoja ylittäviin suuntiin opiskelu- ja työelämässä, vaikka nuorella olisi niihin muuten hyvät valmiudet. Côté ja Levine suosittelevatkin, että erityisesti identiteettiahdistukseen taipuvaisia nuoria tuettaisiin oman identiteetin rakentamisessa identiteettihorisonttia laajentamalla. Heidän tutkimuksensa mukaan erityisesti sellaisille nuorille olisi hyvä kohdistaa tukea, joiden vanhemmilla ei ole perusopintoja korkeampaa koulutusta. Tukitoimet identiteettihorisontin laajentamiseen olisi Côtén ja Levinen tutkimuksen mukaan syytä aloittaa viimeistään toisen asteen opintojen alussa. (Côté & Levine 2016, 147–149.) Toisaalta Suomessa nuori on joutunut tekemään jonkinlaisen valinnan urasuunnalleen jo toisen asteen koulutuksen haikautuessaan lukion ja ammattikoulun välillä, joten voidaan olettaa identiteettihorisontin laajentamisen jo perusopetuksen aikana olevan vaikutuksellisempaa. Minna Saarinen ja Tuomas Zacheus (2019, 199) ovat päätyneet artikkelissaan koskien maahanmuuttotauasteisten nuorten ulkopuolisuuden kokemuksia samansuuntaiseen suositukseen, jossa he korostavat, että erityisesti peruskouluikäisen opinto-ohjauksen olisi hyvä tunnistaa nuorten ulkopuolisuuden kokemukset ja kehittää tällaisiin tilanteisiin erilaisia tukimuotoja.

Côté ja Levine toteavat kuitenkin myös, ettei korkeampi koulutus ole mikään automaattisesti kaikille paras urasuunta. Nuorta ei pitäisi painostaa suuntaan, johon tämä ei itse halua, sillä nuoren painostamisella korkeammalle koulutusasteelle kuin tämä itse haluaisi ei ole opiskelun eikä nuoren identiteetin kehityksen kannalta hyvät seuraukset. (Côté & Levine 2016, 148.) Niin kutsutuille korkean statuksen aloille kuten lääketieteeseen tai oikeustieteeseen suuntautuminen väkisin ilman yksilön alaa tukeavia ominaisuuksia tai aitoa kiinnostusta sitä kohtaan voi aiheuttaa tyytymyksen puutetta ja henkistä pahoinvointia. Côtén näkemyksen mukaan kaikille on mahdollista löytää yhteiskunnasta täyttä elämää tarjoava ja yksilön ominaisuuksiin sopiva asema, ja tähän ohjaamisen pitäisi olla mahdollista käyttämättä hyväksi, painostamatta tai ohjailematta tietynlaisia yksilöitä joidenkin alojen ulkopuolelle. (Côté 2016, 50.)

Eryityisesti nuorilla, joiden vanhemmilla ei ole riittävästi suomen kielen taitoa ja omaa koulutustaustaa tukemaan nuorta erilaisten koulutus- ja työvaihtoehtojen etsimisessä, identiteettihorisontti saattaa olla kapea. Tällaiset nuoret tarvitsisivat Côtén ja Levinen (2016) mainitsemaa vahvaa tukea oppilaitoksilta tai muilta ohjaavilta tahoilta, jos vanhemmat eivät pysty sitä koulutuksen ja työurien mahdollisuuksien monipuolisuuden suhteen antamaan.

## 2.2 Osaamisidentiteetti

Identiteetistä ja identiteettihorisontista puhuttaessa voidaan keskittyä myös tarkemmin ammatillisen identiteetin rakentumiseen. Sanna Heino, Anu Raudasoja ja Soili Rinne kirjoittavat ammattikouluissa toteutetusta OSATA-hankkeesta, jossa selvitettiin opiskelijoiden näkemyksiä osaamisperusteisuudesta. Jo hieman vanhentuneen ammatti-identiteetikäsitteen rinnalle tai oikeastaan tilalle on noussut osaamisidentiteetti, joka muodostuu mosaiikkimaisesti yksilön pelkkää ammattia laajemmasta osaamisesta sekä tiedoista ja taidoista. Työelämä ja globaali yhteiskunta ympärillä muuttuvat, joten myös käsitykset ammatista ja osaamisesta on muututtava. Osaamisidentiteetti ja sen jatkuva kehittäminen nivoutuvat osaksi elinikäisen oppimisen periaatteita. Identiteettiä rakentaa vahvasti yksilön toimijuus osana ammattiin liittyviä yhteisöjä ja myös laajemmin toimijuus osana yhteiskuntaa. Osaamisidentiteetti ei ole koskaan siis varsinaisesti valmis vaan se on jatkuva prosessi, jota aktiivisesti hankittu osaaminen ja karttunut tieto rakentavat. Ammatillista toimijuutta voidaan tukea oppilaitoksissa auttamalla opiskelijoita hahmottamaan käsitystä omasta oppijuudesta ja osaamisesta ja itsestä työntekijänä ammatissaan. (Heino & Raudasoja & Rinne 2019.)

Antti Maunun ja Laura Paason tutkimuksessa osaamisen kehittäminen ja osaamiskäsityksen hahmottaminen ammatillisissa opinnoissa sai merkityksen porttina haluttuun työhön ja itselle merkityksellisten asioiden saavuttamisena. Ammatillisessa koulutuksessa saavutettu osaaminen näkyi myös nuorten toiveena arvostetun jäsenyyden saavuttamisena tulevassa työyhteisössä. Osaamisidentiteetti nähtiin tärkeänä uusien sosiaalisten roolien saavuttamisessa. Osaamisidentiteetti oli tutkimuksen perusteella juuri sosiaalinen ilmiö, johon liittyi vahvasti aktiiviseksi yhteiskunnan jäseneksi kasvaminen. Maunu ja Paaso suosittelivatkin, että ammatillisessa koulutuksessa kiinnitetään huomioita konkreettisten ammatin vaatimien tietojen ja taitojen kerryttämisen lisäksi nuoren sosiaaliseen kasvuun, yhteisön jäsenenä toimimiseen, niiden tukemiseen sekä osaamiskäsityksen rakentamiseen. Näiden taitojen saavuttaminen vaatii kuitenkin ohjausta ja tukea koko opintojen ajan. (Maunu & Paaso 2022, 61–64.)

Osaamisidentiteetissä on päällekkäisyyttä identiteettipääoman ja identiteettihorisontin kanssa. Molempien laajentamisessa ja rakentamisessa voi oppilaitos olla nuoren apuna. Edellä mainittu Heino ja kumpp. (2019) kirjoittavat ammatillisesta osaamisidentiteetistä, mutta sen näkökulma, vaikka onkin vanhempaa ammatti-identiteetti-termiä laajempi ja joustavampi, jää laajemman ura- ja opintosuunnittelun kannalta suppeaksi. Toisaalta on tärkeä nostaa esille tätä ammattikouluissa tehtävää opiskelijoiden identiteettiä tietoisesti rakentava ohjaustoiminta. Vaikka



identiteettihorisontin näkökulma nuoren identiteettiin on laajempi ja muutenkin erilainen, on osaamisidentiteetin rakentaminen ammatin näkökulmasta tärkeä osa laajempaa identiteettipääoman kasvattamista. ”Nuorille asetetut odotukset ammattiin kasvamisesta ovat suuria ja ne näkyvät konkreettisesti esimerkiksi osaamisen arviointikriteereissä ja toiveissa nopeasta työelämään siirtymisestä” (Maunu & Paaso 2022, 44). Toivottavaa olisi, että myös ammatillisissa opinnoissa opiskeleville nuorille annettaisi aikaa ja tilaa kasvaa ja rakentaa identiteettiään niin osaamisen kuin muidenkin elämän alueiden osalta.

### 2.3 Akkulturaatiosta, kotoutumisesta ja identiteetistä

Laki kotoutumisen edistämisestä (30.12.2010/1386, 3§) määrittelee kotoutumisen niin, että se on vuorovaikutteista kehitystä, jolla pyritään antamaan työelämässä ja yhteiskunnassa tarvittavia tietoja ja taitoja. Myös kotouttamisesta puhutaan, ja se määritellään laissa (30.12.2010/1386, 3§) kotoutumisen monialaiseksi edistämiseksi. Työ- ja elinkeinoministeriön (2021, 7) vuoden 2021 julkaisussa Kotoutumisen sanasto suositellaan käytettävän termiä kotoutumisen edistäminen kotouttamisen sijaan, jolloin kotoutumisen prosessissa oleva maahanmuuttanut ei ole vain passiivinen kotouttamisen kohde vaan aktiivinen toimija. Koska haluan olla omalta ja tämän työn osalta vahvistamassa osallisuuteen ja aktiivisuuteen kannustavaa kielenkäyttöä, käytän Työ- ja elinkeinoministeriön suosittamia termejä.

Laissa kotoutumisen edistämisestä (30.12.2010/1386, 30§) määritellään kunnan velvollisuudet, joiden mukaan kunnan on huolehdittava sen palveluiden soveltuvuudesta myös maahanmuuttaneille, ja että laissa edellytetyt kotoutumisen toimenpiteet ja sen henkilökunnan osaamisen kehittäminen kotoutumista edistävässä työssä ovat riittäviä. Luvussa 1.2 esitellyt maahanmuuttaneiden työllisyysluvut Helsingissä saattavat kertoa siitä, että Helsingin kaupungin kotoutumista edistävät toimet eivät esimerkiksi olisi riittäviä. Kotoutuminen on edellä mainitussa laissa esitettyä kuitenkin monimutkaisempi ja laissa määriteltyä virallista kotoutumisaikaa paljon pidempi prosessi. Pasi Saukkonen (2020, 14) kirjoittaa kotoutumisesta puhumisen tyypistyvän usein vain työllisyyslukuihin, vaikka se on erittäin kirjavan maahanmuuttaneiden ihmisryhmän elämään kaikilla osa-alueilla vaikuttava pitkä ja monimutkainen prosessi.

John Berry ja Colette Sabatier (2011, 127) kirjoittavat akkulturaatiosta, joka on kotoutumista laajempi käsite, jossa kaksi ihmisryhmää kohtaavat ja kohtaamisesta seuraa muutoksia näissä kulttuureissa ja niiden toimintatavoissa. Berry ja Sabatier jakavat akkulturaatiomallissaan yksilöiden käyttämät strategiat neljään: assimilaatio, separaatio, integraatio ja marginalisaatio.

Näillä strategisilla keinoilla yksilö pystyy muokkaamaan ja rakentamaan kulttuurista identiteettiään uudessa tilanteessa. Assimilaatiossa yksilö ei pidä yllä alkuperäistä kulttuuriaan tai sen osia vaan omaksuu voimakkaasti piirteitä uudesta kulttuurista. Separaatiossa yksilö taas haluaa ylläpitää vain alkuperäistä kulttuuriaan eikä olla tekemisissä minkään muiden kulttuurien kanssa. Integraatiossa yksilö pyrkii sekä ylläpitämään alkuperäistä kulttuuriaan tai piirteitä siitä että omaksumaan uuden kulttuurin tai piirteitä siitä. Marginalisaatiossa taas yksilö ei halua ylläpitää alkuperäistä kulttuuriaan eikä omaksua uutta kulttuuriakaan. (Berry & Sabatier 2011, 127–129.)

Toisaalta Berry ja Sabatier kääntävät akkulturaation näkökulman myös yhteiskuntaan ja sen valtasuhteisiin. Assimilaatio saattaa näyttäytyä valtakulttuurin välineenä sulatusuunilta (*melting pot*), valtakulttuurin puolelta painostettuna separaatio kääntyy segregaatioksi ja marginalisaatio samoin valtakulttuurin puolelta painostettuna muuttuu syrjäytymiseksi tai jopa syrjäyttämiseksi. Berryn ja Sabatierin mukaan menestyksekkäimmäksi muodoksi nousee monikulttuurisuus (*multiculturalism*), jonka mahdollistaa riittävä integraatio ja monien erilaisten kulttuurien tarpeeksi laaja hyväksyntä osaksi yhteiskuntaa. (Berry & Sabatier 2011, 130.) Tämä jako neljään vaikuttaa hyvin yksinkertaistetulta esitykseltä monimutkaisesta ilmiöstä. Todellisuudessa identiteetin rakentaminen on jatkuva ja muuttuva prosessi. Berry ja Sabatierin (2011, 131) toteavat myös akkulturaation olevan pitkä ja muuttuva prosessi, joka voi jatkua yli useiden sukupolvien. Myös tästä syystä toisen tai jopa kolmannen polven maahanmuuttotaustaisten nuorten identiteetin rakentumista ja mahdollisia yhteiskunnan sille tuottavia haasteita ja esteitä on mielekästä ja tärkeää tutkia. Jos akkulturaatio on käynnissä oleva prosessi, voi se vaikuttaa edelleen toisen polven maahanmuuttotaustaisen nuoren identiteetin ja sitä kautta identiteettihoorisontin rakentumiseen.

Kuten edellä mainitsin, kääntävät Berry ja Sabatier tutkimuksessaan katsetta myös yhteiskuntaan. Heidän tekemässään laajassa tutkimuksessa kanadalaisten toisen polven maahanmuuttotaustaisten nuorten identiteettiä ja akkulturaatiota koskien näkyi merkkejä nuorten kokeman syrjinnän aiheuttamista vaikutuksista identiteettiin ja valitsemiinsa sen rakennusstrategioihin osana vähemmistöryhmää (Berry & Sabatier 2011, 140). Saarinen ja Zachaeus (2019, 176) toteavat myös kotoutumisen olevan pitkä ja monisyinen prosessi, jossa onnistuneeseen kotoutumiseen on monia erilaisia väyliä ja jota voi joko tukea tai rajoittaa niin yksilölliset tekijät kuin yhteiskunnalliset rakenteet. Akkulturaatioprosessiin ollessa käynnissä on todennäköisesti myös kotoutumisprosessi kesken, vaikka Suomen laissa määritelty kotoutumisaika ei yksilöä enää

millään tavalla koskisikaan. Inga Jasinskaja-Lahti ja Tuula Mähönen (2013, 248) toteavat lisäksi akkulturaatiosta ja vähemmistöryhmien identiteetistä puhuttaessa, että yhteiskunnan rakenteet kuten lainsäädäntö ja viralliset asetukset ovat eri asia kuin yksilötason asenteet ja kokemukset, joihin yhteiskunnallisella tasolla tulisi kuitenkin kiinnittää huomiota. Vaikka siis lainsäädäntö tai asetukset ja erityisesti tähän työhön liittyen opinto-ohjauksen opetussuunnitelma vaatisivat tietynlaista toimintaa ja kieltäisivät esimerkiksi syrjinnän, ei se tarkoita, ettei sitä tapahtuisi ja kohdistuisi yksilöön.

Kun akkulturaatiosta siirrytään rajatumpaan näkökulmaan kotoutumiseen, voidaan kotoutumiselle määritellä erilaisia tasoja. Saksalainen maahanmuuton tutkija Hartmut Esser (2000, 268–275) on hahmotellut neljä integraation tasoa, joiden pohjalta Saukkonen (2020, 15) on esittänyt suomeksi jaon kotoutumisen neljään tasoon: rakenteellinen, vuorovaikutuksellinen, kulttuurillinen ja identifioiva kotoutuminen. Rakenteellista kotoutumista on erilaisiin yhteiskunnallisiin rakenteisiin kuten työmarkkinoille ja koulutukseen osallistuminen, turvalliset asuinolot ja poliittinen osallisuus. Vuorovaikutuksellista kotoutumista on sosiaalisten suhteiden rakentaminen eri väestönosiin ja toisaalta myös luottamus erilaisiin sosiaalisiin instituutioihin kuten poliisiin ja terveydenhuoltoon. Kulttuurilliseen kotoutumiseen kuuluu ennen kaikkea paikallisen kielen oppiminen ja sitä kautta tapakulttuurin ja käyttäytymisnormien ymmärtäminen. Identifioiva kotoutuminen limittyy muiden tasojen yhteyteen ja liittyy nimensä mukaisesti maahanmuuttaneen identiteettiin. Identifioivassa kotoutumisessa yksilö alkaa kokea olevansa täysivaltainen ja yhdenvertainen yhteiskunnan jäsen sekä kokee yhteenkuuluvuuden tunnetta muiden yhteiskunnan jäsenten kanssa. (Saukkonen 2020, 15–16.) Lainsäädännössä ja ylipäätään kotoutumiseen liittyvissä tavoitteissa puhutaan lähinnä rakenteellisesta kotoutumisesta. Saukkonen (2013, 93) on myös kuvannut suomalaista kotouttamista poikkialuehallinnolliseksi toiminnaksi, johon osallistuvat erilaiset ministeriöt omilla vastuualueillaan sekä lisäksi kolmannen sektorin yhdistys- ja järjestötoimijat. Kolmannella sektorilla voisikin nähdä paremmin mahdollisuuksia juuri identifioivan kotoutumisen edistäjänä.

Saarinen ja Zacheus (2019, 170) esittävät akkulturaatioon ja kotoutumiseen liittyen tärkeän kysymyksen, milloin maahanmuuttotautaisuus loppuu. Kuinka monennen polven maahanmuuttotautainen määritellään edelleen maahanmuuttotautansa kautta? Kuinka suuri rooli yhteiskunnalla on nuorten identiteetin rajoittajana? Saarinen ja Zacheus haastattelivat tutkimukseen toisen polven maahanmuuttotautaisia nuoria heidän kuuluvuutensa tai ulkopuolisuuden

kokemuksistaan suomalaisessa yhteiskunnassa. Heidän näkemyksensä mukaan kaikilla haastatelluilla nuorilla oli juuri identifioiva kotoutuminen kesken. Nuorten puheissa kuului syrjinnän haitalliset vaikutukset juuri identiteetin rakentamiseen, mutta myös kahden kulttuurin välissä elämisen ristiriidat vaikuttivat. Kukaan haastatelluista ei kokenut olevansa suomalainen, vaikka kaikki olivat syntyneet Suomessa. Syrjinnän kokemuksia oli kaikilla erityisesti koulumaailmasta niin henkilökunnan kuin toisaalta myös koulukavereiden suunnalta. (Saarinen & Zacheus 2019, 176–197.)

Myös Lotta Haikkolan tekemässä haastattelututkimuksessa haastatellut toisen sukupolven maahanmuuttotaustaiset nuoret määrittivät identiteettiään paljon suomalaisuudesta poikkeavana ja enemmän ulkopuolisuuden kautta. Osa identifioitui vahvemmin vanhempien lähtömaan kulttuuriin tai etnisyyteen ja osalle se oli lähinnä vain erottautumisen väline. Osa myös pyrki välttämään etnisiä määritelmiä ja identifioitumista tiettyyn kulttuuriin kokonaan. Toisaalta eri ryhmien rajoja ja identifioitumista tiettyyn etnisyyteen haastettiin muun muassa ystävyys-suhteissa ja samanikäisten nuorten yhteisessä kokemusmaailmassa. Etnisten ryhmien ulkopuolisuus ja erottautuminen rakentuivat arkipäiväisessä vuorovaikutuksessa ja kanssakäymisessä esimerkiksi koulussa. (Haikkola 2010, 223–235.) Saarisen ja Zacheuksen aineistossa nuoret kertoivat syrjinnän kokemuksistaan koulumaailmassa ja toisaalta Haikkolan haastatteluissa kaverisuhteista löytyi myös tarttumapintaa yhteisestä kokemusmaailmasta. Koulunkäynti on niin suuri osa nuoren elämää, että näen ainoana todellisten vaikutuksellisten muutosten väylänä juuri koulumaailman.

Haikkolan (2010, 228–231) haastatteluissa nuoret käsittelivät suomalaisuutta vahvasti tiettyjen stereotyyppien kuten alkoholinjuonin ja puhumattomuuden kautta. Nuoria ympäröivä puhe myös toisti vahvasti noita stereotyyppioita, jotka voi nähdä hyvin negatiivisina, ja joihin ei haluaakaan identifioitua. Pohdinkin sitä, kuinka paljon kantasuomalainenkaan nuori enää identifioituu tuollaisiin stereotyyppioihin. Voisiko se suomalaisuus, johon niin maahanmuuttotaustaiset nuoret kuin kantasuomalaiset nuoret löytäisivät identifioitumisalaa, olla jotain vanhoista stereotyyppioista täysin poikkeavaa? Käytetäänkö vanhojen stereotyyppien toistelua joidenkin rajaamiseen suomalaisuuden ulkopuolelle? Näistä pohdinnoista olisi aineista jatkotutkimuksiin, mutta joita en pysty käsittelemään syvällisemmin tämän työn puitteissa.

## 3 NÄKÖKULMIA OHJAUKSEEN

### 3.1 Mitä ohjaus on?

Erilaisia ohjaukseen liittyviä auttamismalleja on laskettu olevan yli neljäsataa. Erilaisilla malleilla on runsaasti yhteneväisyyksiä, mutta aivan ytimessä kaikenlaisessa ohjaustyössä on ihmisten auttaminen niin, että he kykenevät mielekkääseen sosiaaliseen elämään. Ohjausta voidaan pitää ennen kaikkea inhimillisenä toimintana eikä esimerkiksi taloudellisena, vaikka työllä saattaisi taloudellisia tavoitteita ollakin. (Onnismaa, Jussi & Pasanen, Heikki & Spangar, Timo 2000, 9.) Suomessa ohjauksen kehitys ja kehittäminen liittyvät tiiviisti kahteen toimialueeseen: oppilashuoltoon ja työvoimapolitiikkaan, ja ohjaukseen on vuosien varrella kiinnittynyt myös opetuksellisia ja kasvatuksellisia näkökulmia (Sinisalo, Pentti 2000, 191, 212).

Yksi jaottelu postmodernin ajan ohjaukselle on kanadalaiselta R. Vance Peavyltä. Hän jakaa ohjauksen kolmeen eri näkökulmaan: narratiiviseen, toimintaa ja neuvottelua korostavaan sekä sosiodynaamiseen. Narratiivinen ote ohjaukseen tarkoittaa tarinallisuutta. Erilaisia narratiivisia ohjausmenetelmiä on paljon niin yksilö- kuin ryhmäohjaukseen, ja niitä kehitetään myös koko ajan lisää. Tarinoiden kertominen ja kuuleminen antavat ohjattavalle tilaisuuden tarkastella mennyttä sekä hahmotella tulevan mahdollisuuksia, vertailla erilaisia näkökulmia tarinoiden avulla ja vahvistaa haluttuja suuntia. Narratiivisen ohjauksen haasteena on saada ohjattava irtottautumaan ennestään tutuista tarinoista ja tutkimaan aivan uusia näkökulmia. Toimintaa ja neuvottelua korostava näkökulma kuuluu erityisesti ammatinvalinnan ja urakehityksen ohjaukseen. Toimintaa ja neuvottelua korostavassa ohjauksessa ohjaaja ja ohjattava käyvät eri tavoin dialogia ja jatkuvaa neuvottelua, millainen toiminta auttaisi työuraa koskevan ongelman ratkaisussa ja auttaisi käsillä olevan tilanteen parantamisessa. Työntekijän ja työpaikan suhde nähdään molempiin vaikuttavana vuorovaikutuksena, ja työntekijää tuetaan ohjauksella viemään vuorovaikutusta sopivaan suuntaan. Sosiodynaaminen näkökulma tarkastelee ohjattavan koko elämää ja kaikkia sen eri puolia ja toimii enemmänkin yleisluontoisena, mutta myös käytännönläheisenä viitekehyksenä ohjaukselle. Sosiodynaamisessa ohjauksessa korostuu ohjaajan ja ohjattavan yhteistyö, jossa molemmat ovat tasa-arvoisessa asemassa ohjaustilanteissa. Ohjaaja on avoin ja valmis aidolle vuorovaikutukselle, mutta toisaalta myös ohjattavan täytyisi ottaa vastuuta omasta osuudestaan ohjaustilanteessa. Vuorovaikutuksen avulla ohjattavaa autetaan löytämään haluttu suunta elämälle eikä siis vain työuralle, vaikka se usein korostuukin ohjauksessa. (Peavy 2000, 17–18, 21–24, 26, 30.)

”Suomen vahvuutena on ollut ohjauksen asema lainsäädännössä kansalaisen subjektiivisena oikeutena ja julkisesti tuotettuna palveluna sekä opetus- ja työhallinnon hyvä yhteistyö” (Savolainen, Janne & Toni, Anna 2018, 50). Lainsäädäntöön nojaaminen tuottaa painetta sen vähimmäisvaatimusten saavuttamiseksi, mutta lainsäädäntö ei varsinaisesti sanele tarkkoja pedagogisia ohjeita.

Perusopetukselle, ammatilliseen koulutukseen ja lukio-opetukseen tarkoitettussa Hyvän ohjauksen kriteerit -oppaassa ohjausta määritellään niin, että se on jatkuvaa vuorovaikutuksellista toimintaa oppimisen, kasvun ja kehityksen tueksi. Ohjaus tukee opiskeluvälmiuksien kehittymistä, oppilasta tai opiskelijaa tuetaan elämään, koulutukseen ja urasuunnitteluun liittyvissä päätöksissä sekä oppilaan tai opiskelijan itsetuntemuksen kehittymistä tuetaan niin, että hän tunnistaa paremmin omia vahvuuksiaan ja kehityskohteitaan. Oppilas tai opiskelija on ohjauksessa aktiivinen osallistuja. Ohjauksella on myös tärkeä merkitys elinikäisen oppimisen ja aktiivisen yhteiskunnan jäsenyyden petämisellä. (Opetushallitus 2014a, 5.) Koulutustarve jatkuu ja kasvaa työelämän ja maailman muutosten takia aikuisuuteen, ja tarve huolehtia koko koulutuksesta kaikenikäisten osalta tulee vain kasvamaan (Väljærvi, Jouni 2018, 25).

### **3.2 Oppilaanohjaus, opinto-ohjaus ja nuorisotyö koulussa**

”Oppilaalla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaista oppilaanohjausta” (Perusopetuslaki 21.8.1998/628, 11 a §). Perusopetuksessa käytetään siis termiä oppilaanohjaus. Oppilaanohjaus elää oppilaiden ikäryhmälle sopivana opettajan toteuttamasta ohjauksesta vuosiluokilla 1.–6. vuosiluokkien 7.–9. ohjaukseen, jonka päävastuu on opinto-ohjaajalla. (Opetushallitus 2023a.) Koska tämän työn kohderyhmää ovat nuoret, keskityn perusopetuksen osalta vain vuosiluokkien 7.–9. ohjaukseen. Oppilaanohjauksen tehtäväksi on määritelty Opetushallituksen toimesta kehittää oppilaiden valmiuksia selviytyä muuttuvissa tilanteissa kuten opintojen nivelvaiheissa ja työuran siirtymissä, jotka ovat muutenkin erityisen tärkeitä ohjauksen paikkoja. Tehostettuun henkilökohtaiseen oppilaanohjaukseen ovat myös oikeutettuja sellaiset oppilaat vuosiluokilla 8.–9., jotka tarvitsevat tukea jatko-opintoihin hakeutumisessa. Tehostetun tuen päätavoitteena on kehittää jatko-opintovalmiuksia ja ohjata tuen saaja hänelle sopiviin jatko-opintoihin. Tehostetun tukitarpeen arvioi opinto-ohjaaja. (Opetushallitus 2023c.)

”Sellaisella perusopetuksen oppimäärää suorittavalla oppilaalla, joka tarvitsee perusopetuksen jälkeisiin jatko-opintoihin hakeutumiseen liittyvää tukea, on oikeus saada opetussuunnitelman mukaisen oppilaanohjauksen lisäksi tarpeidensa mukaista henkilökohtaista

oppilaanohjausta (tehostettu henkilökohtainen oppilaanohjaus)” (Perusopetuslaki 21.8.1998/628, 11 a §).

Oikeus oppilaanohjaukseen on siis vahva, mutta tulkinnat arjessa voivat olla kirjavia. Opetushallitus ohjeistaa tarkemmin edellä mainittuun lakiin perustuen, että ainakin osa niistä nuorista, jotka ovat saaneet perusopetuksen aikana tehostettua opetuksen ja koulunkäynnin tukea, tarvitsee myös tehostettua ohjauksen tukea. Opetushallitus mainitsee tehostetun henkilökohtaisen oppilaanohjauksen erityiseksi kohderyhmäksi myös sellaiset nuoret, jotka puhuvat äidinkieleenään muuta kuin opetuskieltä. Tällöin ainakin kodin kanssa tehtävää yhteistyötä voi olla tarpeen tehostaa. Opetushallituksen ohjeissa todetaan myös, ettei hyvä koulumenestys kerro suoraan tehostetun henkilökohtaisen oppilaanohjauksen tarpeesta. Tarvetta ei määritä mikään yksittäinen tekijä. (Opetushallitus 2023c.)

Vaikka tehostetun tuen tarvetta arvioidaan ainakin Opetushallituksen (2023c) ohjeen mukaan monialaisena pedagogisena yhteistyönä, on yksittäinen opinto-ohjaaja päävastuussa niin tehostetun ohjauksen tarpeen määrittelystä kuin ohjauksen toteuttamisesta. Yksittäiseltä opinto-ohjaajalta vaaditaan siis paljon eli niin vahvaa ammattitaitoa, perehtyneisyyttä kuin resursseja tarpeen arvioinnille. ”Oppijalla on oikeus saada ohjausta kaikilta koulu- ja oppilaitosyhteisön henkilöstöön kuuluvilta” (Opetushallitus 2023g). Toisaalta myös näin todetaan Opetushallituksen aivan tuoreissa vuonna 2023 päivitettyissä Hyvän ohjauksen kriteereissä. Myös Jouni Välijärvi Opinto-ohjaajan käsikirjan artikkelissa korostaa oppilaitoksen sisäistä sekä eri oppilaitosten ja asteiden välistä yhteistyötä. Ohjauksen merkitys nousee jo aiemmin mainituissa nivel- ja siirtymävaiheissa, joissa tarvitaan nuorelle riittävästi ohjauksen jatkuvuutta. Jatkuvuuden takaamiseksi tarvitaan kuitenkin eri vaiheiden ja koko oppilaitoksen ohjauksellisten toimintatapojen hyvää synkronoitumista toisiinsa. (Välijärvi 2018, 31.) Samassa käsikirjassa myös Juhani Pirttiniemen ja Jukka Vehviläisen (2018, 35) artikkelissa todetaan, ettei oppilaitoksessa opinto-ohjaus tapahdu yksin erillisessä umpiossa vaan osana oppilaitoksen kaikkea toimintaa myös eri henkilökunnan käytöksen ja toiminnan antaman mallin kautta.

”Jokaisella ammatillisen koulutuksen opiskelijalla on oikeus ohjaukseen” (Opetushallitus 2023d). Näin todetaan myös ammatillisen koulutuksen ohjauksesta, jota kutsutaan perusopetuksen oppilaanohjauksesta poiketen opinto-ohjaukseksi. Edellä mainittu oikeus ohjaukseen tulee laista, joka velvoittaa koko ammatillista koulutusta ja kaikkia sen ammattialoja (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017, 61 §). Ammatillisella koulutuksella ei ole yksiä yhteisiä

koko ammatillista koulutusta koskevia opetussuunnitelman perusteita, vaan jokaisella ammatialalla on omansa. Ammatilliselle koulutukselle on kuitenkin määritelty 35 opintopisteen verran kaikille ammatillisille aloille yhteisiä tutkinnon osia, jotka sisältävät viestintää äidinkielellä, viestintää toisella kotimaisella kielellä, viestintää vieraalla kielellä, matemaattisluonnontieteellistä osaamista sekä yhteiskunta- ja työelämäosaamista. (Opetushallitus 2023f.) Myös lukiolain (714/2018, 11 § ja 25 §) mukaan opintoihin sisältyy opinto-ohjausta ja opiskelijalla on oikeus opintoja ja jatko-opintoihin hakeutumista tukevaan ohjaukseen. Lukion ohjauksesta käytetään ammatillisen koulutuksen tavoin termiä opinto-ohjaus.

Valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa perusopetuksen jälkeen reitti nähdään hyvin suoraviivaisesti joko ammatilliseen oppilaitokseen tai lukioon, ja oppilaan oletetaan tekevän tässä siirtymävaiheessa jo itsenäisesti kykyjensä mukaisen valinnan jatkokoulutuksesta. Eri-tyisasemassa ovat vain erityisen tuen piirissä olevat nuoret. Niin perusopetuksen, ammatillisen kuin lukion opetussuunnitelmien perusteissa huomioidaan maahanmuuttotilaiset nuoret varsin vähäisesti. (Jahnukainen, Markku & Kivirauma, Joel & Laaksonen, Linda Maria & Niemi, Anna-Maija & Varjo, Janne 2019, 47–48.) Tämä Markku Jahnukaisen ja kumppanien tekemä edellä mainittu opetussuunnitelmien vertailusta nouseva havainto on siinä mielessä todella tärkeä, että opetussuunnitelman perusteet ovat valtakunnallisia ja koulutuksen järjestäjille tärkeimpiä ohjenuorien asettajia. Opetussuunnitelman perusteet asettavat esimerkiksi lakiteksteistä poiketen pedagogisia suuntia ja määrittävät tarkemmin myös opetuksen sisältöä.

Aivan viimeaikainen merkittävä muutos oppilaanohjaustyössä ja opinto-ohjauksessa liittyy uuteen korotettuun oppivelvollisuuskään. Oppivelvollisuus loppuu nykyisen lain mukaan vasta 18-vuotiaana tai tätä aiemmin vain, jos toisen asteen tutkinto on suoritettu loppuun (Oppivelvollisuuslaki 30.12.2020/1214, 2 §). Toisin sanoen perusopetuksen jälkeiseen koulutukseen hakeutumisesta on tullut nuorelle pakollista, mutta toisaalta kunnat ovat myös velvollisia tarjoamaan kaikille perusopetuksen jälkeisen opiskelupaikan ja ennen kaikkea ohjauksen sopiviin opintoihin. Tähän uuteen erityisesti perusopetuksen lopun nivelvaiheen ohjauksen muutosta koskevaan tilanteeseen ja mahdollisesti uudenlaisten haasteiden tunnistamiseen ja ratkaisemiseen on onneksi tartuttu sekä Karvin (2023) toimesta OHJA-arvioinnilla vuosina 2022–2024 että Opetushallituksen (2022a) toimesta Hyvän ohjauksen kriteerejä uudistamalla. Edelliset Hyvän ohjauksen kriteerit olivat vuodelta 2014 (Opetushallitus 2014a), joten uudistus väli oli lähes 10 vuotta. On myös mielenkiintoista nähdä, mitä Kansallisen arviointikeskuksen arviointi sanoo uudesta nivelvaiheen ohjauksesta ja tarkemmin lakisäätöisestä velvollisuudesta hakeutua



perusopetuksen jälkeisiin opintoihin, opiskelijoiden suhtautumisesta uuteen velvoitteeseen ja velvoitteen vaikutuksista toisen asteen opintojen sujumiseen.

Varsinaisen ohjausta tekevän oppilaitoksen pedagogisen henkilökunnan eli opinto-ohjaajien ja opettajien lisäksi ohjaukseen voi osallistua myös nuorisotyöntekijöitä. Muun muassa Helsingin kaupungilla (2023a) on kouluissaan oppilaitosnuorisotyötä, jonka se aloitti projektiluonteisesti vuonna 2021 ja joka on laajentunut nykyään 21 eri kouluun. Koulunuorisotyö on tullut osaksi alan kenttää voimakkaammin vasta viimeisten 20 vuoden aikana ja sitä tehdään nykyään suuressa osassa Suomen kuntia (Kauppinen, Eila & Kiilakoski, Tomi & Kivijärvi, Antti & Leskinen, Juha 2022, 50). Tähän nähden edellä mainittu Helsingin kaupunki vaikuttaa hypänneen kehitykseen mukaan melko myöhään. Koulunuorisotyötä tehdään eri kunnissa tyypillisimmin yläkoulussa ja jonkin verran eri tavoin eri kunnissa. Yhdistävinä tekijöinä ovat kuitenkin yleisesti kaveri- ja ryhmäsuhteiden parantaminen, kiusaamisen ehkäisy, viihtyminen koulussa sekä tukeminen koulu siirtymissä. Näitä taas yhdistää vertaistuen tematiikka. Eila Kauppinen ja kumppaneiden tutkimuksesta kävi kuitenkin ilmi, että vain hyvin pienessä osassa kuntia koulunuorisotyöllä pyrittiin varsinaiseen koulu- ja oppilaitoskulttuurin muuttamiseen nuorisolähtoisemmäksi. (Kauppinen & Kiilakoski & Kivijärvi & Leskinen 2022, 55, 58, 64.)

Koulujen pedagogisen henkilökunnan ja nuorisotyöntekijöiden lisäksi nuorten ohjaustyötä tekevät myös seurakunnat ja erilaiset järjestöt. Näiden tekemä ohjaustyö on kuitenkin satunnaisempaa vakiintuneempaan kunnalliseen nuorisotyöhön ja laissa säädettyyn opinto-ohjaukseen verrattuna, mutta tässäkin on kuntakohtaisia eroja. (Kauppinen & Kiilakoski & Kivijärvi & Leskinen 2022, 72–74.) Vaikka kouluissa tehtävä oppilaan- ja opinto-ohjaus ovatkin nuorten ohjaustyön kentällä erityisesti lakisääteisyytensäkin takia merkittävimpiä ohjauksen muotoja, ei pidä unohtaa nuorisotyöntekijöiden ja muiden tahojen tarjoamia vapaamuotoisemman ohjauksen mahdollisuuksia.

### **3.3 Maahanmuuttotausta ohjauksessa**

Vuoden 2019 Kotoutumisen kokonaiskatsauksessa (Kilpi-Jakonen & Malin 2019, 103) todetaan, että Suomessa syntyneidenkin maahanmuuttotaustaisten nuorten koulupolulla niin toisella kuin ylemmällä asteella etenemiseen liittyy paljon epävarmuuksia ja vaikeuksia pääosin monikielisyydestä ja perheen alemmasta sosioekonomisesta asemasta johtuen, ja tutkimuksen perusteella koulutusjärjestelmä ei ole kyennyt tasoittamaan ulkomaalaistaustasta aiheutuvaa koulutuseroa vielä kahdessaakaan sukupolvessa. Kotoutumista edistävällä työllä voi toisin sanoen olla

suuri vaikutus niin ensimmäisen kuin toisen polvenkin maahanmuuttotaustaisiin nuoriin ja heidän työuriensa muotoutumiseen Suomessa.

Kotoutumiseen sekä maahanmuuttotaustaisuuteen liittyy myös olennaisesti saavutettavuuden käsite. Saavutettavuutta voidaan kuvailla yhdenvertaisuuden edistäjänä, mutta sitä voi ajatella myös näkökulmana, jossa erilaisten ihmisten erilaiset haasteet ja tarpeet otetaan esimerkiksi jonkin palvelun, koulutuksen tai tuotteen suhteen huomioon (Celia 2022). Yhdenvertaisuuslaki (30.12.2014/1325, 6§) velvoittaa koulutuksen järjestäjiä yhdenvertaisuuden edistämiseen ja tarkentaa edistämistoimista myös niin, että niiden on oltava tehokkaita ja tarkoituksenmukaisia. Esimerkiksi luvussa 1.3 mainitsemani SIMHE-toiminta (Opetushallitus 2022b) voidaan nähdä juuri tällaisena korkeakoulujen yhdenvertaisuuden edistämistoimina. Voidaan kuitenkin Karvin raportin (Airas ym. 2019) sekä Kotoutumisen kokonaiskatsauksen (Kilpi-Jakonen & Malin 2019) perusteella ajatella, etteivät monialaiset kotoutumisen edistämistoimet ole riittäviä eikä vastuuta ei-kotimaisten kielten puhujien vähäisemmässä hakeutumisessa korkeakouluopintoihin voida heittää ainoastaan korkeakouluille.

Tutkintoon valmentavassa koulutuksessa (jatkossa TUVa) yhdistyi vuonna 2022 aiemmat perusopetuksen lisäkoulutus, lukioon valmentava koulutus ja ammatilliseen tutkintoon valmentava koulutus (Opetushallitus 2023e).

”Tutkintokoulutukseen valmentava koulutus antaa opiskelijalle valmiuksia hakeutua lukiokoulutukseen tai ammatilliseen tutkintokoulutukseen, ohjaa jatko-opinto- ja työelämäsuunnitelman laadintaan sekä vahvistaa opiskelijan edellytyksiä suorittaa lukiokoulutuksen oppimäärä ja sen päätteeksi suoritettava ylioppilastutkinto taikka ammatillinen tutkinto” (Laki tutkintoon valmentavasta koulutuksesta 1215/2020).

TUVa on tarkoitettu siis oppijoille, joilla ei ole toisen asteen tutkintoa, ja jotka tarvitsevat valmentavaa koulutusta ennen toiseen asteen opintoihin siirtymistä. TUVassa tavoitteena on parantaa oppijoiden valmiuksia toisen asteen opintoja varten sekä tarjota sinne ohjauksellista tukea. Valmiuksia voivat olla tutkintokielen osaaminen, opiskelutaidot tai elämänhallintataidot. Myös perusopetuksen arvosanojen korottaminen on mahdollista TUVAn aikana. (Opetushallitus 2023e.)

Vielä vuonna 2013 julkaistussa perusopetuksen jälkeisiä koulutuksia käsittelevässä tutkimuksessa Tuuli Kurki ja Anna-Maija Niemi kirjoittavat maahanmuuttaneille järjestetystä omasta perusopetuksen jälkeisestä ammatillisiin opintoihin valmentavasta koulutuksesta, jota rinnastettiin myös kotoutumista edistävään koulutukseen. Ohjaamisen näkökulmasta valmentavien koulutusten ristiriidaksi nousi tutkimuksessa esiin se, että koulutuksen tavoitteena on kouluttaa

yksilöstä ammattikouluun sopivia opiskelijoita, vaikka kouluun pääseminen ei ole välttämättä vain nuoresta itsestään riippuvista tekijöistä kiinni. Koulutustoiveita saatetaan siis ohjailta sen mukaan, mihin koulutukseen on paremmat mahdollisuudet päästä sisään. Kurki ja Niemi toteavat myös, että koulutusten keskeyttämistä, alan vaihtamista ja lyhyempien koulutusten kertaamista ei tulisi nähdä syrjäytymisvaarassa olevien nuorten haluttomuutena kouluttautumiseen. Taustalla saattaa olla enemmänkin muita opiskelijasta riippumattomia syitä tai esimerkiksi opiskelijalle sopimattomalle koulutusosalalle päätyminen. Enemmistö Kurjen ja Niemen tutkimukseen haastattelemissa perusopetuksen jälkeisessä valmentavassa koulutuksessa olleista oli keskeyttänyt toisen asteen opintonsa tai vaihtanut alaa. (Kurki & Niemi 2013, 201).

Kurjen ja Niemen (2013) tutkimuksen aikana perusopetuksen jälkeinen valmentava koulutus lokeroi vahvasti lukioon tai ammattikouluun pyrkivät erillisiin koulutuksiin. Uudessa TUVAn mallissa kaikilla koulutuksen opiskelijoilla on yhteinen opiskelu- ja urasuunnittelutaitojen osuus sekä kaksi valinnaista koulutuksen osaa, joissa on edelleen valittavana lukioon valmentava sekä ammattikouluun valmentava osa. Näiden lisäksi on kuitenkin myös perustaitojen vahvistamista, arjen taitoja ja työelämätaitoja. (Opetushallitus 2023e.) Jako lukio- ja ammattiopintoihin ohjailee siis perusopetuksen jälkeistä valmentavaa koulutusta edelleen. Merkittävä ero aiempaan on oppivelvollisuusiän nostaminen 18 vuoteen. Lisäaikaa tai parempia opiskeluvaihtoehtoja tarvitseva oppivelvollinen voi itse hakeutua TUVAan, mutta toisaalta asuinkunta voi osoittaa oppivelvollisen nuoren TUVAan, jos tällä ei ole muuta koulutuspaikkaa perusopetuksen jälkeen ja hän on silloin velvollinen aloittamaan osoitettu koulutus viipymättä (Opetushallitus 2023e). On mielenkiintoista nähdä, millaisia pidempiaikaisia vaikutuksia TUVA-koulutukseen velvoittamisella tulevaisuudessa on, vaikka toisaalta oppivelvollisuusiän nostolla on mahdollista saada koulutusjärjestelmässä juuri sellaisista opiskelijoista kiinni, jotka jäisivät muuten perusopetuksen jälkeen oppilaitosten ulkopuolelle.

Markku Jahnukaisen, Mira Kalalahden, Anna-Maija Niemen ja Janne Varjon (2019, 60–61) artikkelissa, joka on siis julkaistu ennen erilaisten valmistavien koulutusten yhdistymistä TUVAksi, haastatellut opinto-ohjaajat ja muu koulujen henkilökunta näki koulutusten pirstaleisuuden ja nopealla tahdilla uudistuvien koulutusmallien lyhytjänteisyyden haastavana niin koulutuspolkua pohtivalle nuorelle kuin nuorta tukevalle perheelle ja ohjaajillekin. Tähän verrattuna TUVA, erityisesti oppivelvollisuusiän noston myötä, onkin toivottavasti vastannut. Tulevaisuudessa näemme, kuinka pitkäjänteisesti koulutusta pystytään kehittämään. Samaisessa ar-

tikkelissa mainittiin myös esiin tullut toive käyttää erityisesti lukioon valmistavaan koulutukseen tarvittaessa kaksi vuotta, jos oppilaan kielitaito vaatii vuotta pidemmän ajan kehittyä toisen asteen koulutuksen tasolle (Jahnukainen & Kalalahti & Niemi & Varjo 2019, 63). Tämä toive ei kuitenkaan ole TUVAssa toteutunut vaan se on edelleen korkeintaan yksivuotinen koulutus.

## 4 KÄYTETYT MENETELMÄT

Kokoan tämän työn konstruktiiivisen tutkimuksen prosessia soveltaen. Konstruktiiivisessa tutkimuksessa yhdistyvät käytännön ongelman ratkaisu ja teoreettinen tieto. Siinä tavoitteena on jollain tavalla uudenlainen ja perusteltu ratkaisu. Ratkaisu on konkreettinen tuotos, joka voi olla uusi tai aiempia tuotoksia paranteleva tuote, malli, järjestelmä tai suunnitelma. Tuotos osoitetaan käytännössä toimivaksi, mutta opinnäytetöiden kohdalla tätä ei aina työn puitteissa pystytä täysin todentamaan, vaikka konstruktiiivisessa tutkimuksessa uusien ratkaisumallien käytännöntestaus etenkin prosessin loppupuoliskolla korostuu. Konstruktiiivinen tutkimus ei erityisesti määrittele tai rajaa käytettäviä analysoinnin menetelmiä tai teoreettisia näkökulmia, vaan ne valikoituvat tutkimuksen ja sen tekijän harkinnan mukaan. (Moilanen, Teemu & Ojasalo, Katri & Ritalahti, Jarmo 2015, 65–67.) Tässä työssä analysoinnilla hahmotetaan käytännön ongelma, johon lähdemateriaaleihin peilaamalla rakennetaan konkreettinen tuotos. Täydennän tuotosta haastatteluaineistolla. Laaja käytännön toimivuuden ja työn vaikutusten testaus ei ole tämän työn puitteissa mahdollista, mutta materiaali jää työn tilaajalle käyttöön jatkohyödynnettäväksi.

Tutkimustapana käytän tapaustutkimusta. Tapaustutkimusta on mahdollista käyttää aiemmin esitettyjen ideoiden testaamiseen, laajentamiseen tai täsmentämiseen ja uusien ilmiöiden ja teorioiden tutkimiseen. Sosiaaliseen elämään liittyvä kompleksisuus ei aukene vain yhdellä menetelmällä. Tapaustutkimuksessa yhdistyvätkin toisiaan täydentävien aineistojen, menetelmien ja näkökulmien käyttö, jota kutsutaan myös triangulaatioksi. (Bamberg, Jarkko & Jokinen, Pekka & Laine, Markus 2007, 19–23.) Tässä työssä hyödynnän tarkemmin aineistotriangulaatiota, jossa aineistoa kerätään eri lähteistä ja eri tavoilla (Bamberg & kumpp. 2007, 24).

Olen valinnut tähän työhön aineiston tutkimuksen menetelmäksi tilastollisen vertailevan tarkastelun. Käytän yksinkertaista ristiintaulukointia. Tarja Heikkilä (Heikkilä, Tarja 2014, 142) on tiivistänyt ristiintaulukoinnin niin, että siinä selvitetään yhteyttä kahden muuttujan välillä. Tähän valintaan vaikutti mahdollisuus hyödyntää vuoden 2021 Nuorten Tulevaisuusraportin aineistoa. Raportin aineistoa hyödyntämällä oli tarkasteluun mahdollista saada opinnäytetyön tekijän itsenäisesti keräämää aineistoa moninkertaisesti laajempi valtakunnallinen otanta ja siten päästä paremmin kiinni mahdollisiin rakenteellisiin tekijöihin, mitä kautta taas on paremmat mahdollisuudet laajemman muutoksen aikaansaamiseen.

Kuten luvussa 1.1 totesin, ovat maahanmuuttotaustaiset nuoret heterogeeninen joukko. Kovin pienellä aineistolla ei ole helppoa tai edes mahdollista päästä kunnolla käsiksi rakenteellisiin

kohderyhmää yhdistäviin tekijöihin. Tästä syystä valtakunnallinen aineisto ja sen tilastollinen tarkastelu ovat tälle hyvä lähtökohta. Myös Tarja Heikkilä kirjoittaa teoksessaan *Tilastollinen tutkimus*, että kvantitatiivinen tai tilastollinen tarkastelu vaatii riittävän suurta ja edustavaa otosta. Tilastollista aineistoa kuvataan numeerisin keinoin tyypillisesti kaavioilla. (Heikkilä, Tarja 2014, 15–16.) Esittelen tässä työssä tilastollista aineistoa kaavioilla. Jotta kaaviot olisivat luettavia ja havainnollistaisivat tämän työn kannalta oleellisia näkökulmia, olen ottanut kaavioiden mukaan kotimaisten kielten puhujat ja somalin- ja arabiankieliset. Tarkat luvut ja muiden kielten puhujien osuudet olen esittänyt taulukoissa liitteissä 1.–6.

Vaikka Nuorten Tulevaisuusraportin kyselyn ja keräyksen ovat toteuttaneet NYT ja Osaamiskeskus Kentauri, olen valinnut ja tarkentanut tutkimuskysymykseni, rajannut tarkasteltavat kysymykset sekä pyytänyt luvut kyselyaineistosta aineiston haltijalta itse. Peilaan kyselyn tuloksia aikaisempaan tutkimukseen ja tarkastelen tuloksia erityisesti identiteettihorisontin ja identiteettipääoman näkökulmasta.

En käsittele Nuorten Tulevaisuusraportin aineistoa kvalitatiivisesta näkökulmasta, koska se on puhtaasti tilastolliseen tarkasteluun luoto aineisto. Täydennän kuitenkin havaintojani siitä niin kvantitatiivisin kuin kvalitatiivisin menetelmin tuotetuilla aiemmilla tutkimuksilla. Lisäksi täydennän kehittämistyötäni kvalitatiivisella aineistolla. Syventääkseni ja täydentääkseni työtä yhdistän kehittämistyön viimeistelyyn myös haastatteluaineistoa. Käytän haastattelutyypinä teemahaastattelua. Haastattelen kolmea somalin- ja arabiankielisten yläastetta tai toista astetta käyvien nuorten matalasti koulutettuja maahanmuuttaneita vanhempia. Esittelen haastatteluaineistoa tarkemmin luvussa 6. Haastattelumenetelmää käytettäessä on tärkeää olla tietoinen kielen merkityksestä, sillä sanojen konnotaatiot tai sivumerkitykset voivat vaihdella eri puhujilla, ja myös haastattelijan ja haastateltavan välisistä eroista esimerkiksi luokka-aseman tai koulutuksen suhteen sekä niiden vaikutuksesta kielen käyttöön on tärkeä olla tietoinen (Hirsjärvi, Sirikka & Hurme, Helena 2022, 53). Vaikka tässä edellä ei puhutakaan erityisesti kielten oppijoista, korostuu tämä huomio tässä työssä, jossa haastateltavat puhuvat ja oppivat suomea vieraana kielenä ja haastattelija taas äidinkielenään.

Haastattelutyypiksi olen valinnut teemahaastattelun. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelu, jossa se kohdennetaan tiettyihin teemoihin, joista keskustellaan. Teemahaastattelu ei siis ole täysin vapaa kuten strukturoimaton haastattelu, mutta sitä eivät kuitenkaan sido järkevän strukturoidun lomakehaastattelun tarkka muoto ja järjestys. Teemahaastattelussa ei myös-

kään tarvitse mennä yhtä syvälle kuin vapaassa strukturoimattomassa haastattelussa, vaan teemahaastattelu voi nimensä mukaisesti pysytellä valitussa teemassa tai teemoissa. (Hirsjärvi & Hurme 2022, 47.) Koska työn pääaineistona on Nuorten Tulevaisuusraportti ja haastatteluaineisto toimii kehittämistyötä täydentävänä, on haastattelussa pystyttävä rajaamaan keskustelua tämän työn kannalta oleellisiin kysymyksiin, minkä teemahaastattelu mahdollistaa. Toisaalta myös koska haastateltavien suomen kielen osaaminen, taustat ja tilanteet voivat vaihdella suurestikin, antaa teemahaastattelu vapauden pitää keskustelu haastateltavan kielitaidon ja taustan huomioivalla tasolla.

Erilaiset näkökulmat yhdistyvät kehittämissä eivätkä varsinaisesti saman aineiston tarkastelussa. Tutkimusmenetelmistä ja teemahaastatteluista kirjoittaneet Hirsjärvi ja Hurme (2022, 28) suhtautuvat myös varautuneesti kvantitatiivisen aineiston kvalitatiiviseen tarkasteluun, mutta toteavat, että kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen menetelmä on lähtökohtaisesti suunniteltu kattamaan eri alueita tutkimuksessa. Tässä työssä kehittämistyötä kootessa kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen menetelmä yhdistyvät Hirsjärven ja Hurmeen iteratiiviseksi tai vuorottelevaksi nimeämällä lähestymistavalla. Siinä yhdenlaisella tutkimusmenetelmällä saadaan ensin tietoa, jonka varaan rakennetaan tutkimuksen toinen eri menetelmällä toteutettu vaihe. Tässä lähestymistavassa varoitetaan kuitenkin eri vaiheiden yhteyden jäämistä epäselväksi. (Hirsjärvi & Hurme 2022, 28.)

## 5 NUORTEN TULEVAISUUSRAPORTTI -KYSELYAINEISTO

### 5.1 Kyselyaineiston esittely ja kohdevastaajien taustoittavat kysymykset

Vuonna 2021 NYT (vuonna 2021 nimeltään TAT) ja osaamiskeskus Kentauri tuottivat yhdessä Nuorten Tulevaisuusraportin. Kysely toteutetaan vuosittain. Tässä työssä käytettävä kysely toteutettiin sähköisenä kyselylomakkeena 1.3. ja 1.4.2021 välisenä aikana ja siihen vastasi yhteensä 14940 nuorta yläkoulusta, lukiosta ja ammatilliselta 2. asteelta. Vanhimmat vastaajista ovat syntyneet 1990 ja nuorimmat 2012, mutta 70 prosenttia vastaajista ovat vuonna 2005 ja 2006 syntyneitä eli kyselyn vastaamisvuonna n. 15- tai 16-vuotiaita. Suurin osa vastaajista eli 76,9 prosenttia oli yläkoulusta, 14,5 prosenttia lukiosta sekä 8,6 prosenttia ammattikoulusta. Hieman suurempi osuus, 59 prosenttia vastaajista ilmoitti asuinpaikakseen kaupungin ja 35 prosenttia maaseudun. Vastaajista oli hieman suurempi osuus 52 prosenttia tyttöjä ja 41 prosenttia poikia. Vaikka kyselyaineistoa voisi olla mielenkiintoista tarkastella sukupuolen tai asuinpaikan näkökulmasta, se ei ole tämän työn puitteissa mahdollista. Yhteensä kyselyssä on vastaajan kouluasteen mukaan 37–39 kysymystä, joista osan alla on myös useita eri väittämiä, ja sen aiheet ulottuvat laajalle koskien elämän eri osa-alueita, joten aineistoa voisi tarkastella hyvin monesta eri näkökulmasta. Tähän työhön valittu näkökulma ja sen tarpeellisuus on perusteltu luvussa 1.

Kysely alkaa erillisillä omilla osuuksillaan yläkoululaisille, lukiolaisille ja ammattikoululaisille. Kysymykset käsittelevät tulevaisuuden suunnitelmia ja opintoja, joihin sisältyi myös kaikille yhteisiä kysymyksiä. Toinen osuus käsitteli työelämää ja kolmas harrastuksia. Neljännessä osassa kysyttiin mielipiteitä kouluun, vapaa-aikaan, yhteiskuntaan ja arvoihin liittyen. Lopuksi esitettiin taustakysymyksiä edellä mainittujen tietojen lisäksi äidinkielestä, peruskoulun lukuaineiden keskiarvosta, perhe- ja asumismuodosta, vanhempien työllisyystilanteesta, huoltajien koulutustasosta sekä vanhempien maahanmuuttotaustasta. Tässä työssä tarkastelen urasuunnitelmiin eli opintoihin ja työhön liittyviä kysymyksiä, minkä rajauksen olen perustellut luvussa 1. Näihin liittyviä kysymyksiä on kaikissa muissa osioissa paitsi harrastuksia käsittelevässä osassa, jota en käsittele tämän työn puitteissa, vaikka sekin voisi olla aiheena mielenkiintoinen ja relevantti.



Tässä työssä tarkastelussa ovat maahanmuuttotaustaiset vastaajat. Vastaajajoukko on mahdollista rajata taustatietojen mukaan kysymyksen ”Ovatko vanhempasi tai jompikumpi vanhempasi syntynyt muualla kuin Suomessa?” perusteella, jolloin saadaan ”Kyllä”-vastanneiden osuudeksi 12,3 prosenttia vastaajista. Pelkästään tämän taustatiedon avulla ei aineistosta nouse merkittäviä eroja. Vastaajien tai heidän vanhempiensa synnyinmaata ei olla kysytty kyselyssä. Tarkemman rajauksen voi tehdä aineistoon sen sijaan vastaajien äidinkielen perusteella. Vastaajat ovat voineet valita useamman kielen ja tarkalleen kysymys oli muodossa ”Äidinkieli: Jos sinulla on kaksi yhtä vahvaa kieltä, valitse molemmat vaihtoehdot”. Kyselyn kielijakauma ei välttämättä kuvasta väestörekisterin mukaista tietoa vastaajan äidinkielestä. Väestörekisteriin on mahdollista tällä hetkellä ilmoittaa vain yksi virallinen äidinkieli (Laki väestötietojärjestelmästä ja Digi- ja väestötietoviraston varmennepalveluista 21.8.2009/661, 13 §), vaikka äidinkieliä voi olla useampi. Aineiston kielijakauma perustuu siis vastaajien omaan arvioon äidinkielentasoisista kielistään, johon voi mahtua hyvin erilaisia näkemyksiä äidinkielentasoisesta osaamisesta. Suomen on ilmoittanut äidinkielekseen 94,6 prosenttia vastanneista. Suomea ei siis ole valinnut äidinkielekseen vain 5,4 prosenttia vastaajista, mikä ei ole lainkaan yllättävää, koska kyselyyn vastattiin kotimaisella kielellä eli suomeksi tai ruotsiksi. Kaikilla vastanneilla täytyi siis olla merkitsemästään äidinkielestä huolimatta laajaan kyselyyn vastaamisen mahdollistama kielitaito kotimaisessa kielessä.

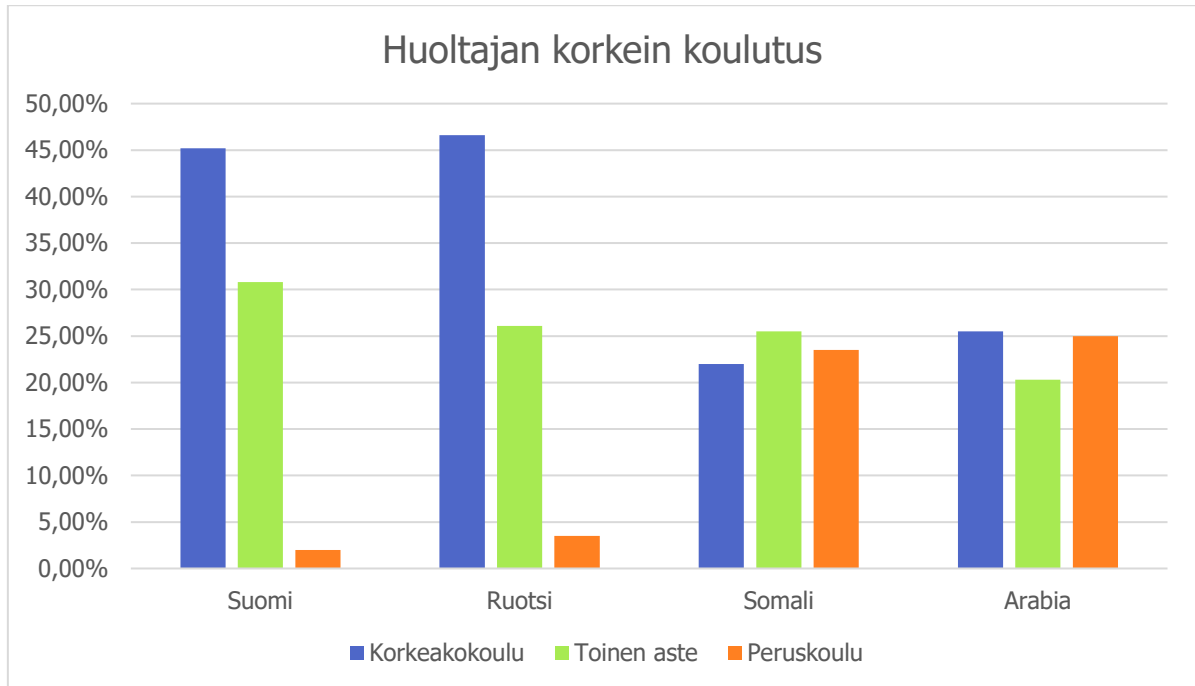
	<b>Äidinkieli</b>	<b>Määrä</b>	<b>Prosenttiosuus kaikista vastanneista</b>
Kotimainen kieli	suomi	14134	94,60 %
Kotimainen kieli	ruotsi	826	5,50 %
Ei-kotimainen kieli	venäjä	292	1,90 %
Ei-kotimainen kieli	viro	132	0,90 %
Ei-kotimainen kieli	somali	200	1,30 %
Ei-kotimainen kieli	arabia	192	1,30 %
Ei-kotimainen kieli	englanti	3054	20,40 %
Ei-kotimainen kieli	muu	412	2,80 %

**Taulukko 1. Vastaajien ilmoittamien äidinkielten jakauma määrällisesti ja prosenttiosuuksina koko vastaajamäärästä**

Tämän työn fokus on arabian- ja somalinkielisissä vastaajissa, joita on yhteensä 2,6 prosenttia vastaajista, kun ei-kotimaisten kielten puhujia on yhteensä 3870 eli 25,9 prosenttia vastaajista. Englanninkielisten suuri osuus muihin ei-kotimaisten kielten puhujiin verrattuna selittynee suurella sellaisten vastaajien osuudella, jotka ilmoittivat äidinkielekseen sekä suomen että englan-

nin ja vastasivat myös harrastavansa pelaamista. Verkkopelaaminen tapahtuu paljon englanniksi, minkä takia pelaamista harrastava nuori voi kokea englannin äidinkielen tasoiseksi kieleksi. Tämäkin olisi mielenkiintoinen tutkimuskohteensa, mutta ei ole tämän työn fokuksessa. Englanninkielisten vastauksissa ei juurikaan noussut eroja kotimaisten kielten puhujiin verrattuna. Tämä on odotettavaa, kun otetaan pelaavien suomenkielisten nuorten määrä huomioon. Englanninkielisten määrässä on toisin sanoen oletettavasti vastaajia, joilla ei ole minkäänlaista maahanmuuttotaustaa perheessään. Muiden ei-kotimaisten kielten kuin somalin- ja arabian puhujien vastauksissa on eroja kotimaisten kielten puhujiin. Erot eivät ole kuitenkaan yhtä suuria kuin somalin- ja arabiankielisten sekä kotimaisten kielten puhujien välillä. Liitteiden 1.–6. taulukoissa on nähtävillä eri kielten puhujien osuudet mukaan lukien venäjän-, viron- ja englanninkieliset sekä sen mukaan, onko toinen tai molemmat vanhemmat syntyneet muualla kuin Suomessa.

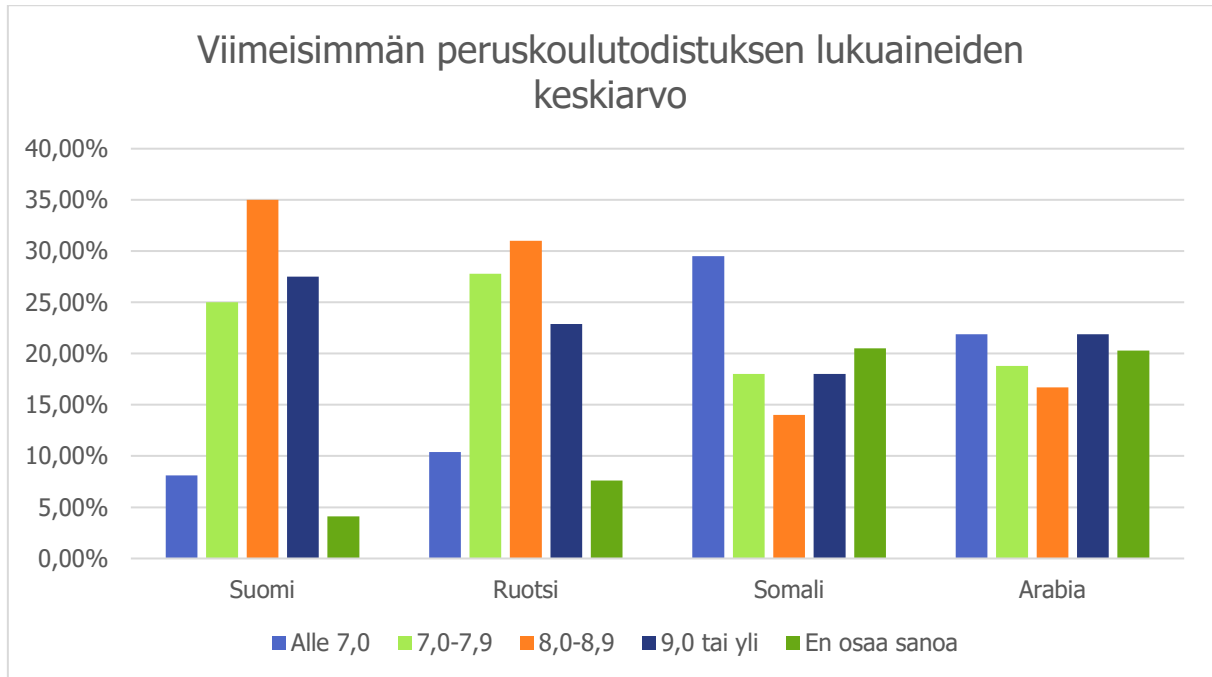
Tämän työn maahanmuuttotaustaisten vastaajien tarkastelussa ei siis ei-kotimaisten kielten laittamisella yhteen päästä aineistosta löytyviin eroihin kiinni. Äidinkielekseen oli mahdollista valita taulukossa 1. mainittujen kielten lisäksi ”Muu”. Valittavana olleissa kielissä ei ollut eritelty suomen ja ruotsin lisäksi muita kotimaisia kieliä, joten on mahdollista, että äidinkielekseen ”Muu” valinneiden määrään sisältyy muita kotimaisten vähemmistökielten, kuten saamelaiskielten puhujia. Viitataan tässä työssä kyselyssä eriteltyjen kielten perusteella suomen - ja ruotsin kielen valinneisiin kotimaisten kielten puhujina.



**Kaavio 1. Mikä on korkein koulutus, joka huoltajallasi tai jommallakummalla huoltajistasi on? Prosenttimäärä on osuus kielen puhujien vastauksista.**

Kaaviossa 1. nousee esiin somalin- ja arabiankielisten huoltajien kotimaisten kielten puhujien huoltajia matalampi koulutus. Ero on merkittävin erityisesti vain peruskoulun suorittaneiden osalta. Kyselyssä ei ollut mahdollista valita peruskoulua alhaisempaa koulutustasoa, vaikka voi olla, että jollain huoltajalla ei ole perusopetustakaan suoritettuna. On siis mahdollista, että tässä määrässä on mukana myös sellaisia huoltajia, jotka eivät ole käyneet lainkaan koulua. Aikuisten perusopetuksen suorittaa vuosittain n. 1200 henkilöä, joista vuonna 2022 muun kuin suomen- ja ruotsinkielisiä oli 91,0 prosenttia. Tuosta 91,0 prosentista somalin- ja arabiankieliset muodostivat yhteensä 42,80 prosenttia. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2023a.) Aikuisten perusopetuksen kohderyhmää ovat muun muassa maahanmuuttotilaiset aikuiset, joilta puuttuu peruskoulutodistus eli joiden peruskoulun suorittaminen on jäänyt kesken tai jotka eivät ole käyneet koulua lainkaan. Tähän joukkoon kuuluu myös luku- ja kirjoitustaidottomia aikuisia. (Opetushallitus 2023b.)

Koulutustason on todettu periytyvän ja se näkyy edelleen suomalaisten nuorten koulutusvalinnoissa (Witting, Mika 2021). Koulutustason periytymiseen liittyy myös kiinteästi identiteettihorisontti. Nuoren identiteettihorisonttiin ei välttämättä mahdu vanhempien koulutustasoa korkeampaa koulutusta, jolloin nuori ei myöskään hakeudu sitä korkeamman asteen opintoihin, vaikka se voisi muuten sopia (Côté & Levine 2016). Näistä syistä havainnot taulukossa 2. somalin ja arabiankielisten nuorten huoltajien kotimaisten kielten puhujia matalammasta koulutustasosta ovat tärkeitä taustatietoja.



**Kaavio 2. Mikä oli viimeisimmän peruskoulun todistuksesi lukuaineiden keskiarvo? Prosenttimäärä on osuus kielen puhujien vastauksista.**

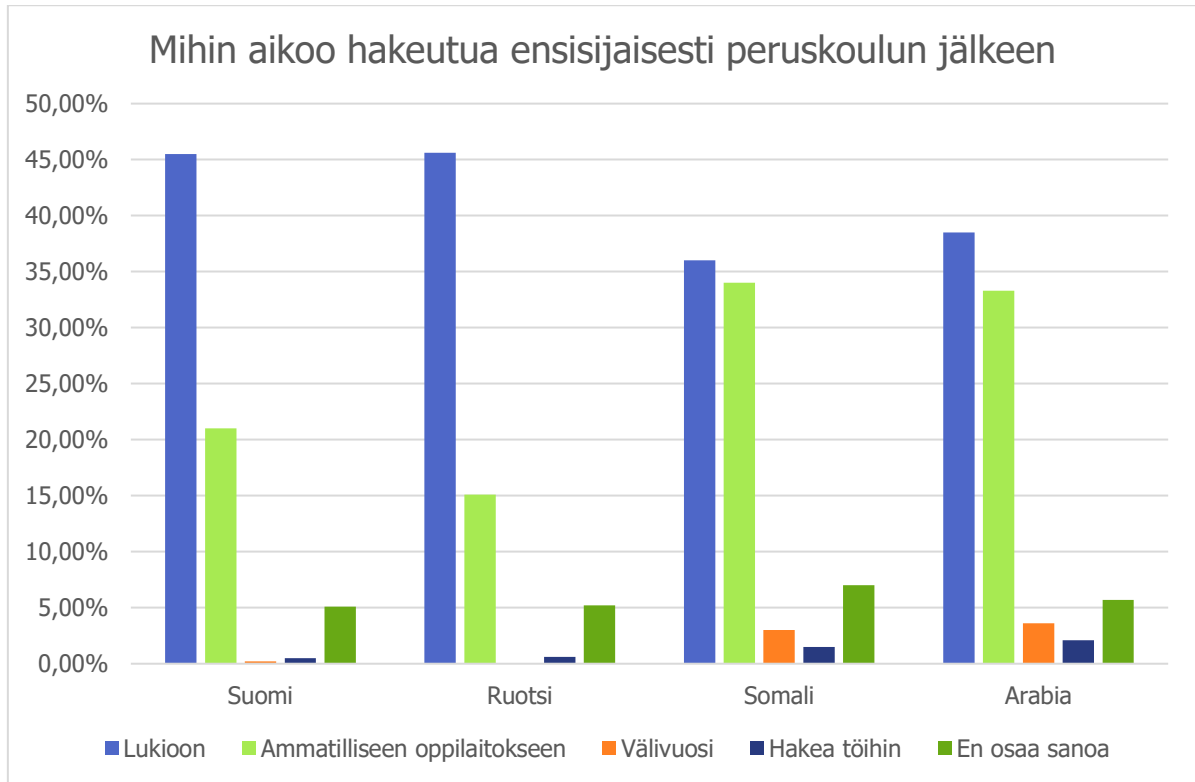
Kaaviossa 2. vastaajien ilmoittamia viimeisimmän peruskoulutodistuksen lukuaineiden keskiarvoja tarkastellessa somalin- ja arabiankielisillä vastaajilla esiin nousee matalin koulumenestys kotimaisia kieliä puhuviin verrattuna. Somalin- ja arabiankielisissä on suhteessa suurin osuus sellaisia, joiden lukuaineiden keskiarvo on alle 7,0 sekä jotka eivät osaa sanoa lukuaineidensa keskiarvoa. Somalin- ja arabiankielisissä on myös suhteessa pienin osuus sellaisia, joilla on lukuaineiden keskiarvo 7,0 tai sen yli eli kaikissa muissa osissa taulukossa 3. Suomalaisien koulumenestys on ollut vuonna 2022 ja 2023 esillä mediassa, ja se on nostettu esille eduskuntavaaleihin liittyvässä keskustelussa eri näkökulmista (esimerkiksi Paananen, Veera 2023 ja Puttonen, Mikko 2023). Myös Karvin tutkimuksissa englannin (Marjanen, Jukka & Härmälä, Marita 2022, 76–77) ja matematiikan (Metsämuuronen, Jari & Nousiainen Saara 2021, 71–73) oppimistuloksista S2-opetuksessa olevilla oppijoilla todettiin heikommat tulokset. Itseasiassa jo lähtötason on todettu olevan heikompi ei-kotimaisia kieliä puhuvilla perusopetuksen alussa. Karvin tutkimuksessa heikompaan lähtötasoon perusopetuksen alussa luettiin S2-statuksen lisäksi tehostetun tai erityisen tuen päätös, oppilaan lähisuvussa ilmenneet oppimisvaikeudet, loppuvuodesta syntyminen ja huoltajien matala koulutustaso. (Metsämuuronen, Jari & Paananen, Maiju & Ukkola, Anette 2020, 162.) Koulumenestyksen kohdalla on hyvä huomioida myös, että somalin- ja arabiankielisillä vastaajilla on, kuten kaaviossa 1. esitin, moninkertainen osuus huoltajia, joilla ei ole peruskoulua korkeampaa koulutusta. Lähtötaso perusopetuksen

alussa on merkittävästi matalampi vain peruskoulun tai ammattikoulun suorittaneiden kuin korkeakoulutettujen vanhempien lapsilla (Metsämuuronen & Paananen & Ukkola 2020, 90).

Kysymykseen ”Oletko osallistunut peruskoulun tai nykyisten opintojesi aikana seuraaviin opintokokonaisuuksiin tai tapahtumiin?” oli 13 vastausvaihtoehtoa ja vastauksia saattoi valita useita. Yleisesti somalin- ja arabiankielisten vastaukset erottuivat suhteessa pienempänä vastausten kokonaismääränä, eli he olivat valinneet keskimäärin vähiten eri opintokokonaisuuksia. Vastaukset myös hajaantuivat siinä määrin, ettei vastauksista ole vedettävissä suoria johtopäätöksiä yksinkertaisella ristiintaulukoinnilla. Kaksi tämän työn kannalta huomioitavaa asiaa voidaan kuitenkin mainita. Selvästi suurempana vastausten osuutena erottui TAT Bisneskurssit, työelämäpainotteisin peruskoulun sekä ”En mihinkään näistä” valinneet somalin- ja arabiankieliset vastaajat. Merkittävästi kotimaisten kielten puhujia pienempi osuus somalin- ja arabiankielisistä on vastannut olleensa ”TET-harjoittelussa (työelämään tutustuminen)”. Tarkat luvut ovat liitteessä 1.

## 5.2 Kyselyaineisto – opinnot ja ohjaus koulussa

Tässä luvussa käsittelen opiskeluiden ohjaamiseen ja koulussa tapahtuvaan ohjaukseen liittyviä kysymyksiä. Tämän työn näkökulmasta oleellisia kysymyksiä oli kuusi, joista neljä oli suunnattu vain yläasteen vastaajille. Kehittämistyöni kohderyhmää ovat erityisesti yläasteen vastaajat, koska kuten luvussa 2. tuotiin esille, Côté ja Levine (2016, 147–149) suosittelevat, että kannattaa identiteettihorisonttiin kohdistuvat toimet ajoittaa jo perusopetukseen. Osa kysymyksistä on kuitenkin kohdistettu kaikkien kouluasteiden vastaajille. Jos kysymys oli kohdistettu vain perusopetuksen vastaajille, se on mainittu sen kysymyksen yhteydessä. Muuten kysymys on kaikille vastaajille.



**Kaavio 3. Yläasteen vastaajille: Mitä seuraavista ajattelet tällä hetkellä ensisijaisesti tekeväsi peruskoulun jälkeen?**

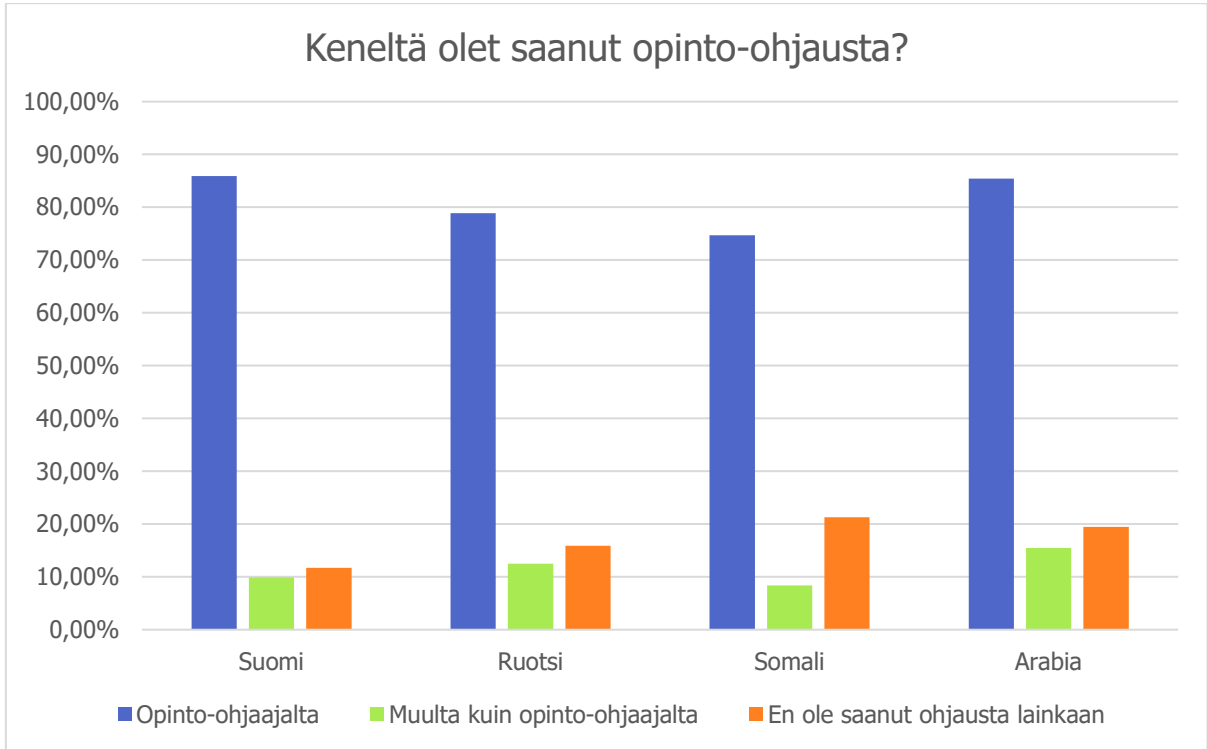
Prosenttimäärä on osuus kielen puhujien vastauksista.

Arabian- ja somalinkieliset erottuvat kaavion 3. vastauksissa niin, että kotimaisten kielten puhujia suhteessa selvästi suurempi osuus hakeutuu ammatilliseen koulutukseen ja selvästi pienempi osuus lukio-opintoihin. Tämä on samassa linjassa Opetushallituksen tietopalvelun Vipusen perusopetuksen jälkeisen toisen asteen koulutuspaikan vastaanottaneiden lukujen kanssa. Vipusesta haettavissa olevien lukujen mukaan vuonna 2021 suomenkielisistä peruskoulun päättäneistä lukiopaikan otti vastaan 48,50 prosenttia, kun taas muun kuin suomen- tai ruotsinkielisistä lukiopaikan paikan otti vastaan vain 35,00 prosenttia. Ammatillisen perustutkintopaikan otti suomenkielistä vastaan 47,80 prosenttia ja muun kuin suomen- tai ruotsinkielisistä sen otti vastaan 52,30 prosenttia eli ammatillisen koulutuksen suhteen ero ei ole niin suuri. Merkillepantava ero on kuitenkin siinä, että tietoa toisen asteen koulutuspaikasta ei ollut suomenkielisistä 3,80 prosentilla, kun taas tieto puuttui muun kuin suomenkielisiltä jopa 13,20 prosentilta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2023b.)

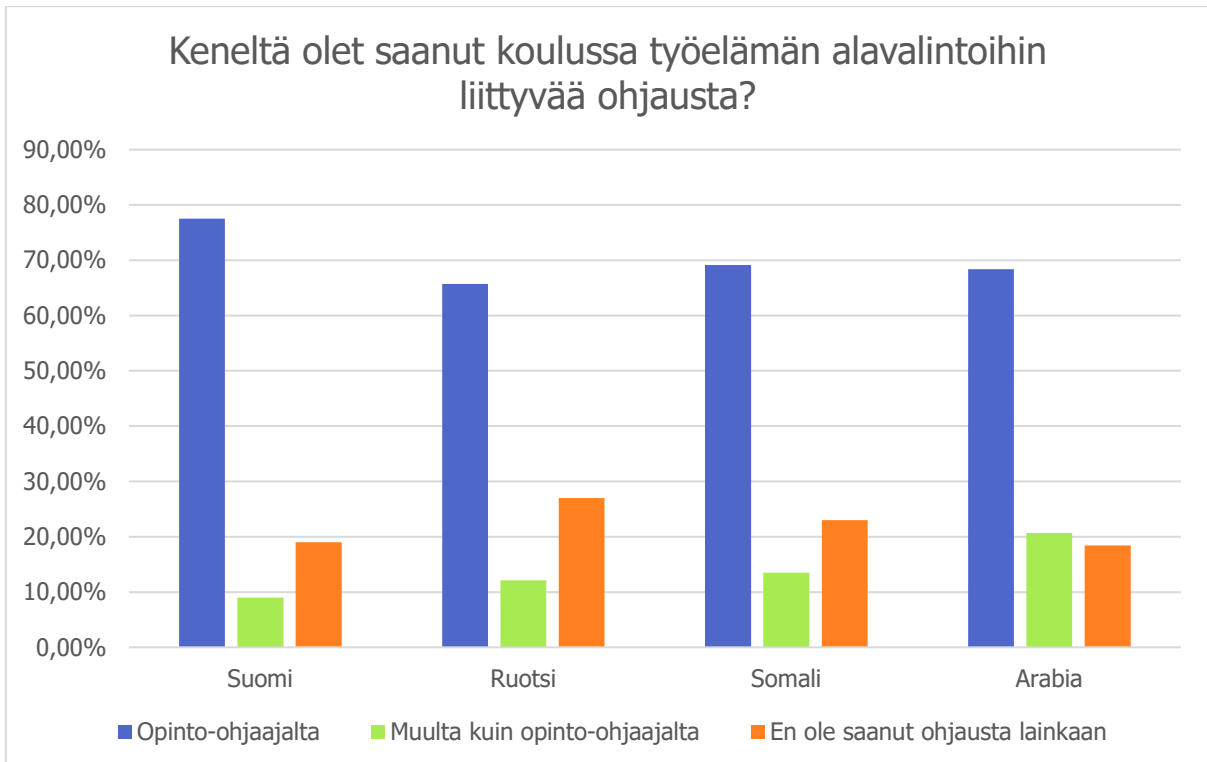
Tästä on kirjoittanut myös osana Tilastokeskuksen, Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen ja Työterveyslaitoksen hanketta Liisa Larja, Hanna Sutela ja Mika Witting. He havaitsivat tutkimuksessaan, että ulkomaalaistaustaiset jatkavat peruskoulun jälkeen toisen asteen opintoihin kaksi kertaa harvemmin kantasuomalaisiin verrattuna. Yleisintä koulutuksen keskeyttäminen

oli sellaisilla ulkomaalaistaustaisilla nuorilla, joilla on tausta Lähi-idässä tai Pohjois-Afrikassa tai muualla Afrikassa. (Larja, Sutela & Witting 2015.) Tämän suuntainen linja näkyy myös taulukossa 4. Siinä väliavuotta suunnittelevien tai töihin aikovien osuus on moninkertainen somalin- ja arabiankielisissä verrattuna kotimaisten kielten puhujiin. Tähän on onneksi tartuttu vuonna 2021 voimaan astuneella oppivelvollisuusiän nostolla 18 ikävuoteen (Oppivelvollisuuslaki 30.12.2020/1214, 2 §) ja sen vaikutuksista saadaan kuulla vuonna 2024 ensimmäisen seurantahakkeen valmistuttua (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021). Väli vuoden pitäminen tai toisen asteen koulutuksen keskeyttäminen aiheuttavat riskin sille, ettei koulutukseen hakeudu myöhemminkään (Witting, Mika 2021).

Kaavion 3. ammattikouluun ja lukioon pyrkivien lukuihin liittyy Jahnukaisen, Kalalahden, Niemien ja Varjon tutkimus, jossa tutkittiin toiselle asteelle siirtymistä ohjaavien ammattilaisten puhetta oppilaiden mahdollisuuksista ja esteistä erityisesti maahanmuuttotaustaisten nuorten suhteen. Osan haastateltujen puheessa esiintyi erilaisia stereotyyppisiä oletuksia siitä, miten maahanmuuttotaustaiset nuoret soveltuvat juuri ammattikouluun. Ammattikouluun ohjaamista perusteltiin kuitenkin myös kielitaidolla ja ammattikoulujen lukiota vakiintuneemmilla tuki-käytännöillä. Ammattikoulunkaan tukitoimet eivät kuitenkaan ole aina riittäviä tai oikein kohdistettuja. (Jahnukainen, Kalalahti, Niemi & Varjo 2019, 51–62.) Myös Liila Holmberg, Mira Kalalahti ja Janne Varjo (2019, 227–228) kirjoittavat artikkelissaan maahanmuuttotaustaisten nuorten toimintahorisonteista, kuinka suomen kielen osaamisen puute on yksi nuoren toimintahorisonttiin vaikuttavista päätekijöistä ja kuinka paikan löytäminen koulutusjärjestelmästä ja työelämästä voi olla usein kielitaidosta kiinni. Toivottavasti nykyistä TUVVA-koulutusta pystytään hyödyntämään niin ammattikouluun kuin lukioon havittelevien nuorten kielitaidon tukemisessa. Kielitaito jatkaa kuitenkin kehittymistään opintojen aikanakin. Tärkeää olisi myös auttaa nuoria hahmottamaan omia kehittämiskohteitaan suhteessa opinto- ja urasuunnitelmiin.



**Kaavio 4. Yläasteen vastaajille: Jos olet saanut koulussa jatko-opintoihin liittyvää ohjausta, niin keneltä? Prosenttimäärä on osuus kielen puhujien vastauksista.**



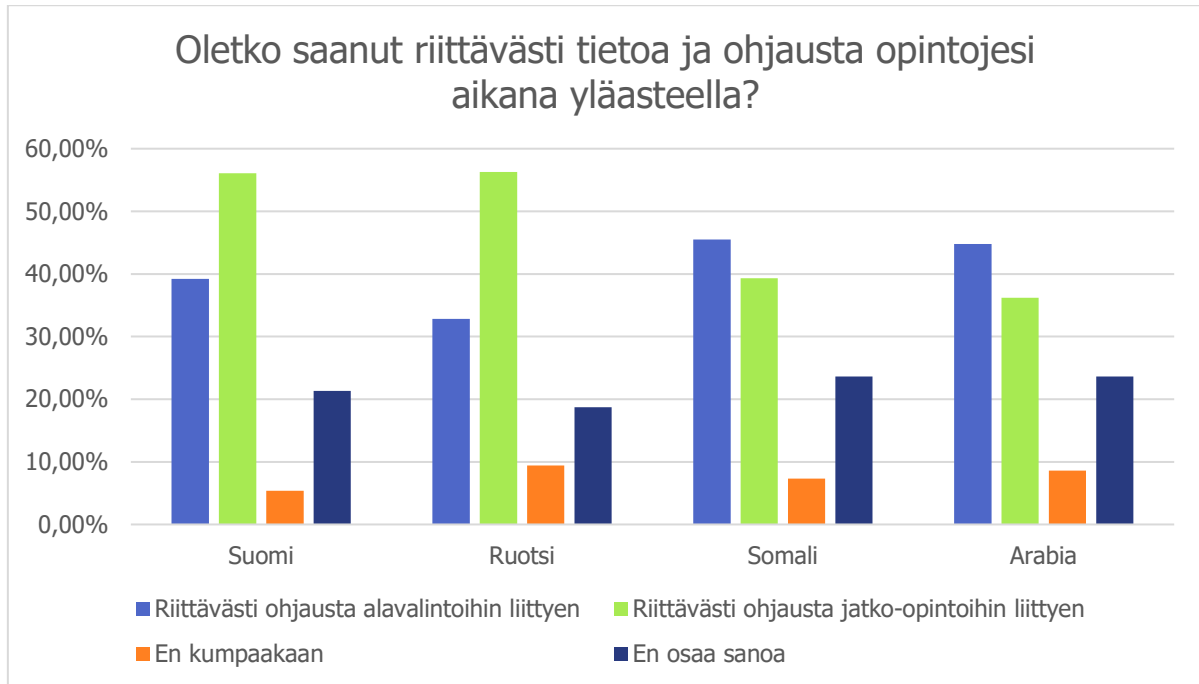
**Kaavio 5. Yläasteen vastaajille: Jos olet saanut koulussa työelämän alavalintoihin liittyvää ohjausta, niin keneltä?**

Prosenttimäärä on osuus kielen puhujien vastauksista.



Kaaviossa 4. somalin- ja arabiankielisten vastaukset nousevat esille muita suhteessa korkeampana osuutena niistä, jotka eivät koe saaneensa lainkaan ohjausta jatko-opintoihin liittyen. Somalinkieliset erottuvat myös pienimpänä osuutena niistä, jotka ovat kokeneet saaneensa ohjausta opinto-ohjaajalta. Arabiankielisillä opinto-ohjaajan osuus on korkeampi. Opinto-ohjaaja on kuitenkin suosituin valinta kaikilla vastaajilla jatko-opintoihin liittyvän ohjauksen antajaksi. Kaaviossa 5. on työelämän alavalintojen ohjaukseen liittyvissä vastauksissa kaaviota 4. hieman enemmän hajontaa, mutta eroja kotimaisten kielten puhujiin on hyvin vähän. Vastauksissa näytetään myös alavalintoihin liittyvän ohjauksen pääasiallisena antajana kaikilla opinto-ohjaaja. Alavalintoihin liittyvää ohjausta vastaa saaneensa opinto-ohjaajalta hieman pienempi osuus kuin opintoihin liittyen. Lisäksi arabiankielisillä on kaksinkertainen osuus kotimaisten kielten puhujiin verrattuna alavalintoihin liittyvän ohjauksen lähteenä muu kuin opinto-ohjaaja.

Jahnukaisen, Kalalahden, Niemen ja Varjon edellä mainitussa tutkimuksessa haastatellut nuorten ohjaustyötä tekevät toivat esille erityisesti nivelvaiheen tiedonsiirron oppilaitosten välillä toimivan puutteellisesti ja vaikeuttavan ohjausta entisestään. He toteavat myös, että yhtenäiset ohjauskäytännöt ja opetussuunnitelma-asiakirjojen hahmottelemat ihanteelliset suoraviivaiset opintopolut ovat ristiriidassa nuorten yksilöllisten tarpeiden ja usein poukkoilevien polkujen kanssa, mihin ohjaus nykyisillä resursseilla ei välttämättä pääse kiinni. (Jahnukainen, Kalalahti, Niemi & Varjo 2019, 65–67.) Tässäkään ei ole yllättävä huomio, että ohjauksessa saatetaan tukeutua muuhun kuin opinto-ohjaajaan, jos ohjaustyötä tekevät itsekin kokevat riittämättömyyttä. Mikäli kyse onkin siitä, ettei ohjaustyössä tunnisteta maahanmuuttotaustaisten nuorten mahdollisesti omanlaisiaan ohjaustarpeita, ollaan ohjaustyön kehittämistarpeen äärellä. Tähän ei kuitenkaan saada vastausta kaavioita 4. ja 5. tarkastelemalla, mutta suuntaan viittaa kaavio 6.



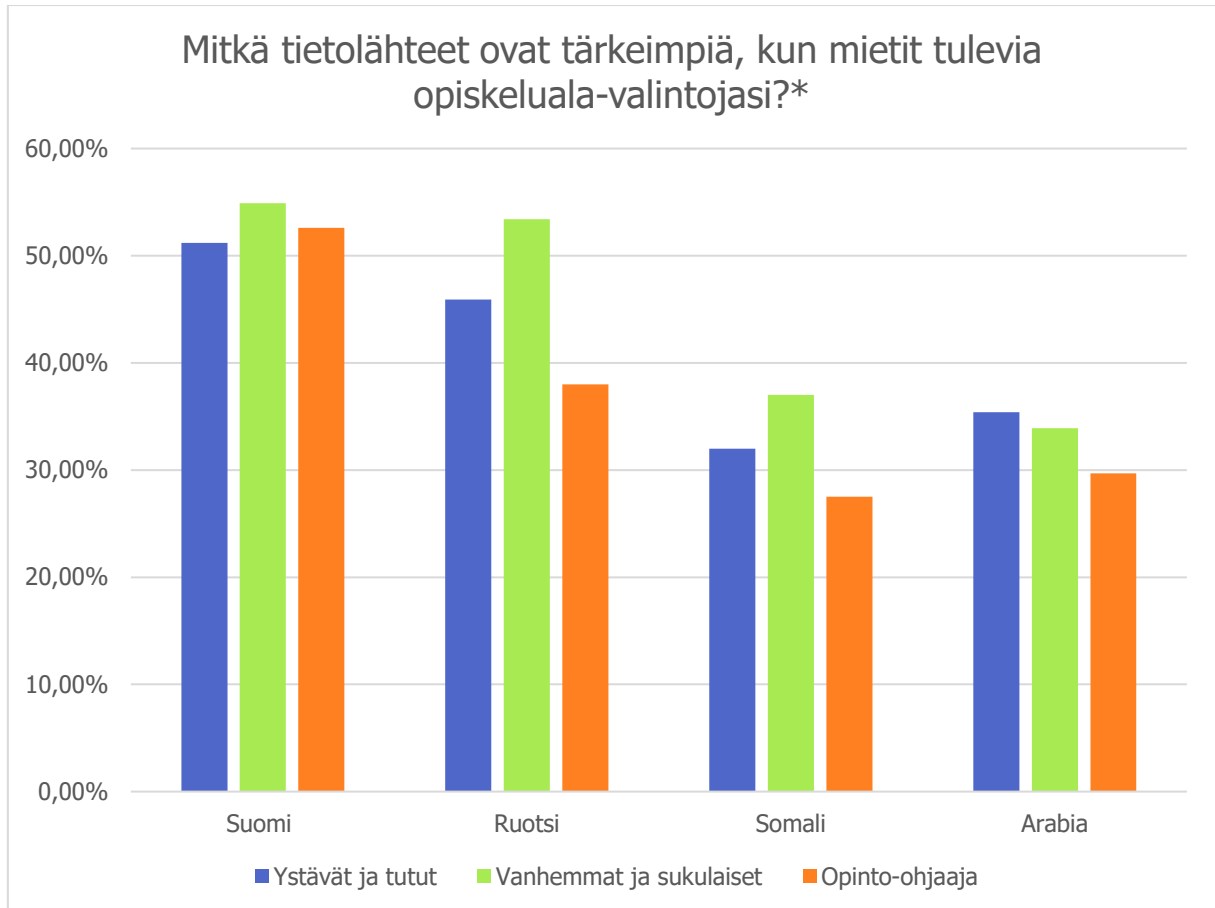
**Kaavio 6. Yläasteen vastaajille: Oletko saanut riittävästi tietoa ja ohjausta opintojesi aikana? Merkitse sinua koskevat kohdat.**

**Prosenttimäärä on osuus kielen puhujien vastauksista.**

Edellisten kysymysten tavoin myös tässä somalin- ja arabiankieliset erottuvat kotimaisten kielten puhujista. Somalin- ja arabiakielisistä vastaajista merkittävästi pienempi osuus vastaa saaneensa riittävästi jatko-opintoihin liittyvää ohjausta, mutta työelämän alavalintoihin liittyvää ohjausta kertoo saaneensa riittävästi vastaajista suurin osuus. Työelämän alavalintoissa voi näkyä kysymyksen ”Oletko osallistunut peruskoulun tai nykyisten opintojesi aikana seuraaviin opintokokonaisuuksiin tai tapahtumiin?” vastauksissa erottunut somalin- ja arabiankielisten työelämäpainotteiseen peruskouluun sekä TAT Bisneskouluun osallistuneet. Toisaalta kaavio 6. näyttää myös niin, että somalin- ja arabiankieliset saattavat saada voimakkaammin alavalintoihin eli suoremmin työelämään liittyvää kuin jatko-opintoihin liittyvää ohjausta. Tämä taas on samansuuntaisessa linjassa voimakkaampaan ammattikouluun hakeutumisen kanssa.

Merkittävästi kotimaisten kielten puhujia pienempi osuus somalin- ja arabiankielisistä, jotka vastaavat saaneensa riittävästi jatko-opintoihin liittyvää ohjausta, näyttää samansuuntaisena kaavio 4. yhteydessä mainitun Jahnukaisen, Kalalahden, Niemen ja Varjon (2019, 49–68) artikkelissa todettujen ohjauksellisten haasteiden kanssa. Jos ohjauksen ammattilaiset eivät koe pystyvänsä antamaan kaikille, tai erityisesti maahanmuuttotilaisille, riittävää ohjausta jatko-opintoihin, ei ole yllättävää, että pienempi osuus näistä nuorista kertoo saaneensa riittävästi ohjausta. Maahanmuuttotilaisien nuorten opintopolut ovat usein myös kantaväestöä polveilevampia, kun nuori saattaa vaihtaa hakukohteita, alaa, koulutussuuntaa ja ainevalintoja tietojen

karttuessa niin aloista kuin omista vahvuuksistaan (Holmberg, Liila & Jahnukainen, Markku & Kalalahti, Mira & Varjo, Janne 2019, 106–107). Polveilevampi opintopolku saattaa vaatia myös enemmän ohjausta varsinkin, jos ymmärrys suomalaisesta koulutusjärjestelmästä on suppeampi kuin kantaväestön edustajilla.

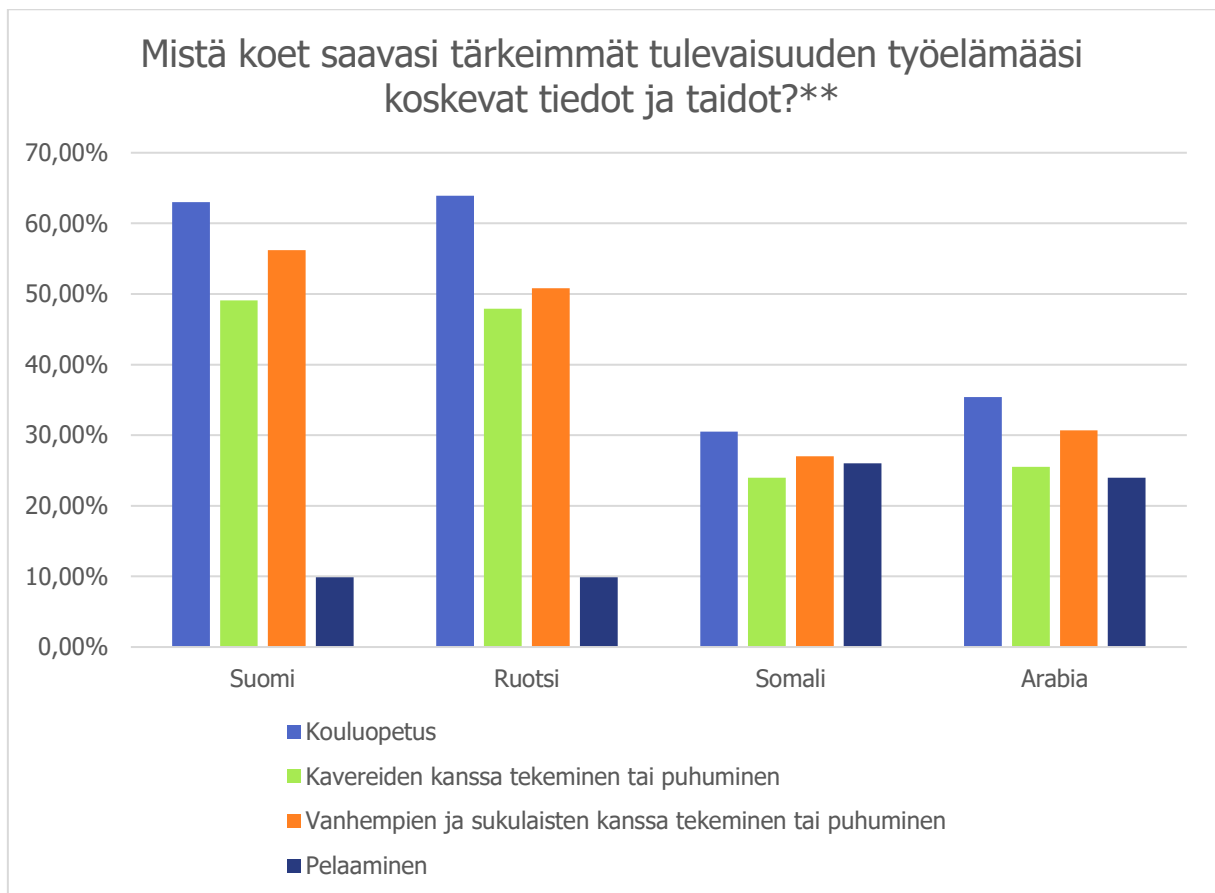


**Kaavio 7. Mitkä tietolähteet ovat tärkeimpiä, kun mietit tulevia opiskeluala-valintojasi?**

\*Vastausvaihtoehtoja yhteensä 18.

Opinto-ohjaukseen liittyvä neljäs kysymys kaaviossa 7. hajautuu vastauksiltaan, joissa vaihtoehtoja on kahdeksantoista erilaista. Somalin- ja arabiankieliset erottuvat tässä kysymyksessä vastauksiltaan siten, että heillä on vastausmääriä yhteensä suhteessa kaikkein vähiten. Suomenkieliset ovat valinneet keskimäärin 4,7 eri tietolähdettä, kun taas somalinkieliiset ovat valinneet keskimäärin vain 2,9 eri tietolähdettä. Kahdeksastatoista vastausvaihtoehdosta neljässä tietolähteessä, ”Julkisuuden henkilö”, ”Koulutusalan messut”, ”Ohjaamo” ja ”Jokin muu”, somalin- ja arabiankieliset erottuvat suhteessa hieman suurempana osuutena kotimaisten kielten puhujiin verrattuna. Kaikissa muissa vaihtoehdoissa he erottuvat selvästi pienimpänä osuutena, mutta toisaalta vastausten kokonaismääräkin on huomattavasti pienempi. Merkittävää on kuitenkin, että somalin- ja arabiankielisten vastauksissa kotimaisten kielten puhujien tapaan suurimman

osuuden saavat ystävät ja tutut, vanhemmat ja sukulaiset sekä opinto-ohjaaja. Suhteessa vastausten kokonaismäärään, nämä nousevat erityisen merkittäväksi vastauksiksi somalin- ja arabiankielisillä. Huomioitavaa on myös, että toisin kuin muiden vanhemmat ja sukulaiset, arabiankielisillä vastaajilla suosituin tärkeistä tekijöistä on ystävät ja tutut. Taulukko kaikkine vastausvaihtoehtoineen ja tarkkoine lukuineen löytyy liitteestä 2.



**Kaavio 8. Mistä koet saavasi tärkeimmät tulevaisuuden työelämäsi koskevat tiedot ja taidot? \*\*Vastausvaihtoehtoja yhteensä 10.**

Myös kysymykselle kaaviossa 8. on monta, yhteensä 10 vastausvaihtoehtoa, joita voi valita useita. Myös näiden vastausten suhteen somalin- ja arabiankieliset erottuivat muiden vastauksista taulukon 8. tapaan siinä, että somalin- ja arabiankieliset valitsivat keskimäärin vähemmän eri tietolähteitä. Suomenkieliset valitsivat keskimäärin 3,1 eri tietolähdettä, kun taas somalin-kieliset valitsivat keskimäärin 1,9. Kotimaisten kielten puhujia ainoa suhteessa suurempi osuus somalin- ja arabiankielisiä vastasi pelaamisen tärkeäksi lähteeksi työelämän tiedoille ja taidoille. Somalin- ja arabiankielisillä kotimaisten kielten puhujien tapaan suurimmat osuudet vastauksia saivat kuitenkin selvästi kolme lähdettä: ”Kouluopetus”, ”Kavereiden kanssa tekeminen ja puhuminen” sekä ”Vanhempien ja sukulaisten kanssa tekeminen tai puhuminen”. Kaavion 7. tapaan nämä korostuvat somalin- ja arabiankielisillä suhteessa heidän vastausten suhteessa

pienempään kokonaismäärään. Lähelle näitä kolmea pääsi myös ”YouTube”, jossa somalin- ja arabiankielisiä on suomenkielisiä suhteessa suurempi osuus. Kaikki vastausvaihtoehdot ja luvut löytyvät liitteestä 3.

Mira Kalalahti ja Minna Saarinen kirjoittavat artikkelissaan vertaissuhteista koulutusvalinnoissa. Maahanmuuttotilaisilla nuorilla vertais- ja kaverisuhteiden merkitys toisen asteen koulutuspaikkaa suunnitellessa korostui valtaväestön edustajiin verrattuna, vaikkakaan kaikki Kalalahden ja Saarisen tutkimukseen osallistuneista eivät pitäneet vertais- tai kaverisuhteita tärkeänä koulutusvalintojen suhteen. Nuori, jolla on elämänhallinta kunnossa, pystyvät ja pyrkivät todennäköisemmin itsenäisiin päätöksiin, kun taas kaverisuhteet korostuivat nuorilla, joilla on elämänhallinnassa haasteita. Kalalahti ja Saarinen esittävätkin, että kaverisuhteita vertaistukena koulutusvalinnoissa ja voimavarana ohjauksessa tulisi tunnustaa ja hyödyntää paremmin. (Kalalahti & Saarinen 2019, 218–221.) Markku Jahnukainen, Mira Kalalahti, Linda Laaksonen ja Janne Varjo (2019, 102–103) havaitsivat myös keräämissään koulunkäyntiä sujuvoittavissa tekijöissä tärkeiksi opiskeluun kannustavat koulukaverit ja luokan hyvän yhteishengen. Vertaissuhteiden sekä vanhempien merkitys osalla vastaajista näkyy myös edellä kyselyn opiskeluvaihtoehtoja ja työskentelyaloja koskevissa kysymyksissä. Vertaissuhteiden kannalta YouTuben nouseminen tärkeimpien työelämää koskevien tietojen ja taitojen joukkoon on mielenkiintoista. YouTuben voi arvella liittyvän vertaissuhteisiin tarjoamalla tietoa vapaamuotoisesti lyhyessä ja tiiviissä muodossa. Myös nimimerkillä kommentointi on siellä mahdollista. Tähän ei kuitenkaan tämän kyselyn perusteella päästä kovin tarkkaan käsiksi. Tässä voisi kuitenkin olla jatkotutkimuksen mahdollisuus.

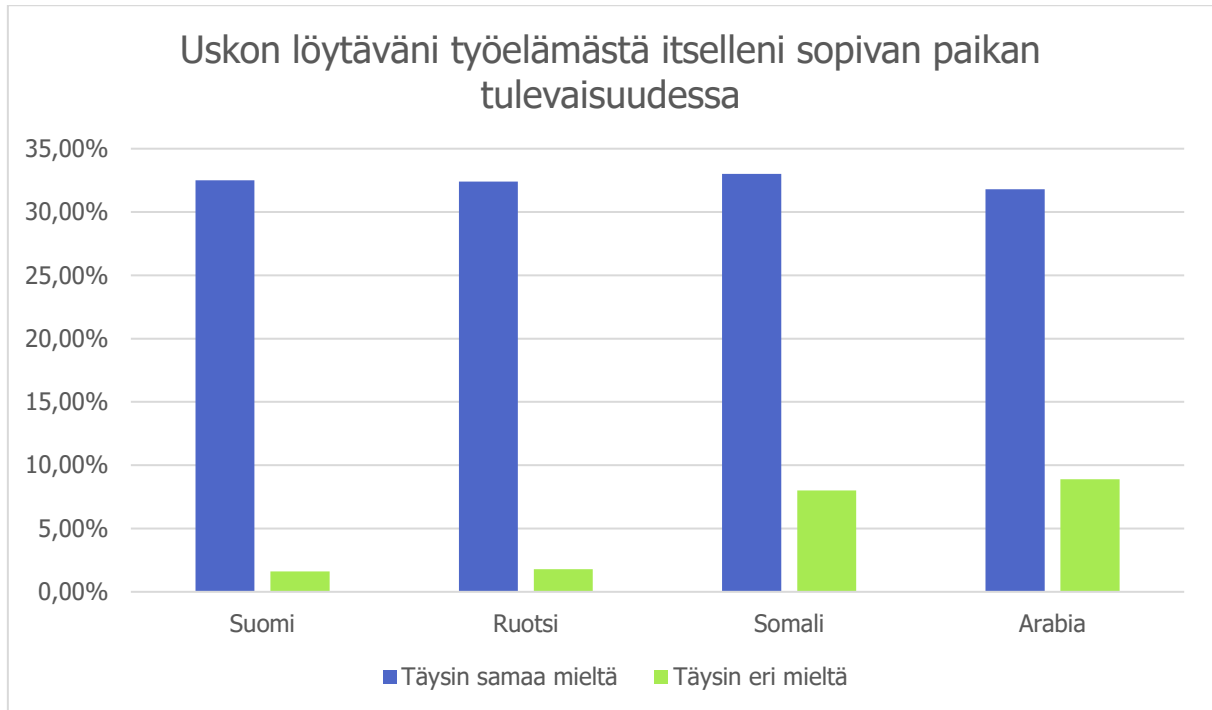
Maahanmuuttaneet vanhemmat voivat painostaa nuoria ammattikoulua korkeamman statuksen lukio-opintoihin tuntematta juurikaan suomalaista koulujärjestelmää tai erilaisten koulutusten sisäänpääsyvaatimuksia. Tällainen on tyypillistä erityisesti perheen esikoisen kohdalla, kun koulutusvalinnat tulevat perheessä ensimmäistä kertaa vastaan. (Holmberg & Jahnukainen & Kalalahti & Varjo 2019, 117–118.) Nuoret saattavat myös kokea, että vanhemmat rajaavat toimintahorisontista muut kuin lukio-opinnot kokonaan pois, vaikka nuoren orientaatio olisi muualla. Nuoren haaveet ja suunnitelmat voivat myöhemmin lukio-opintojen aikana kaventua, mikä ei kuitenkaan välttämättä näy suoraan opintomenestyksessä. (Holmberg, Kalalahti & Varjo 2019, 229–251.) Toisen asteen opintoja voi kuitenkin hankaloittaa, jos nuoren omat urahaaveet ja koulutusvalinnat eli koulutusaste tai yksittäiset ainevalinnat eivät ole linjassa (Holmberg & Jahnukainen & Kalalahti & Varjo 2019, 117–128).

Vaikka perheen tuki toisaalta on tärkeä, se ei ole aina ongelmatonkaan. Perheen tuki kotona mainitaan kuitenkin koulun ulkopuolisesta koulukäynnin sujuvuuteen vaikuttavista tekijöistä tärkeimpänä (Jahnukainen, Kalalahti, Laaksonen & Varjo 2019, 99–101). Vanhemmat voivat olla erittäin tärkeä voimavara ja tarjota tukea, kannustusta ja turvallisen yhteisön oman polun pohtimiseen (Holmberg, Kalalahti & Varjo 2019, 250). Yhteistyö vanhempien tai huoltajien ja koulun välillä onkin tärkeää osana toiselle asteelle ohjaamista, ja sen tärkeys korostuu maahanmuuttotaustaisten nuorten kohdalla.

Kyselyssä esitettiin myös väite, että koulussa toivotaan kerrottavan lisää työelämästä. Melko tasaisesti noin kolmasosa kaiken kielisistä vastaajista oli väittämän kanssa täysin samaa mieltä, mutta moninkertaisesti suurempi osuus somalin- ja arabiankielisistä oli täysin eri mieltä eli ei toivonut, että koulussa puhuttaisi lisää työelämästä. Tarkat luvut ovat liitteessä 4. Myös tässä näkyy taulukon 7. yhteydessä jo mainitun kysymyksen ”Oletko osallistunut peruskoulun tai nykyisten opintojesi aikana seuraaviin opintokokonaisuuksiin tai tapahtumiin?” vastauksissa erottunut somalin- ja arabiankielisten työelämäpainotteiseen peruskouluun sekä TAT Bisneskouluun osallistuneet. Toisaalta tässä voi taulukon 7. tapaan nähdä yhteyden voimakkaampaan ammattikouluun ohjaamiseen.

### **5.3 Kyselyaineisto – työelämään ja urasuunnitteluun liittyvät kysymykset**

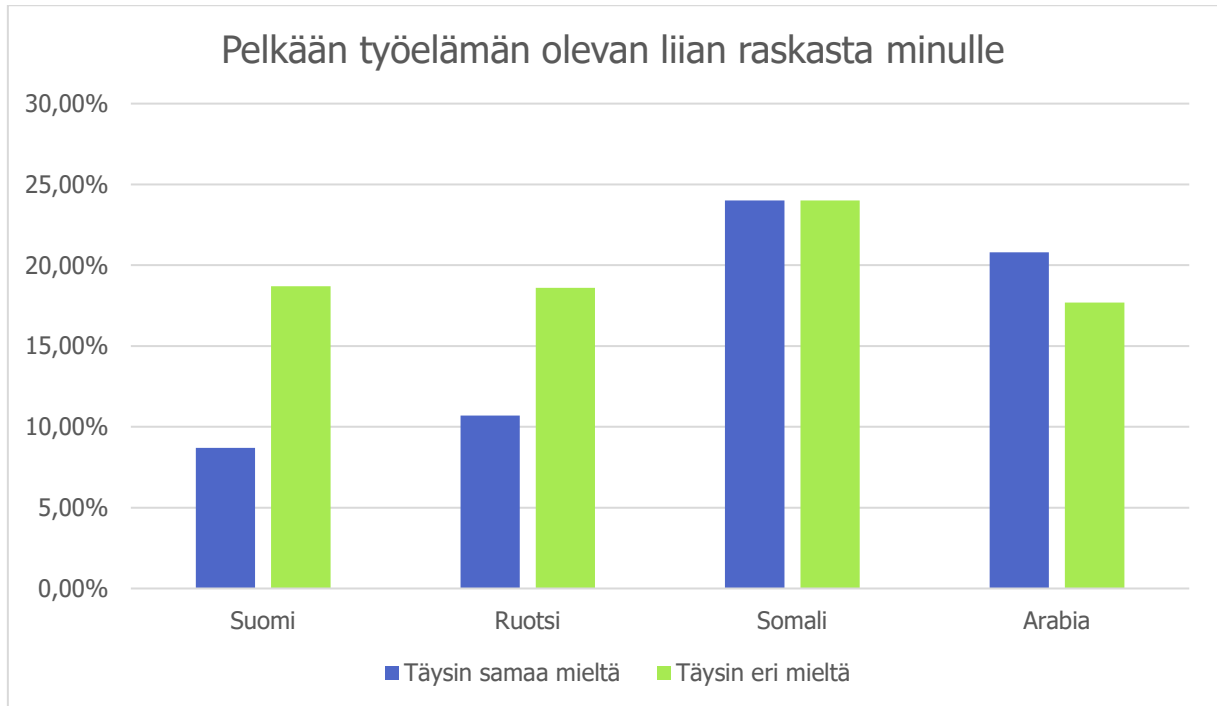
Tässä luvussa käsittelen työelämään ja urasuunnitteluun liittyviä kysymyksiä ja väittämiä, joita oli kyselyssä seitsemän. Kysymykset oli kohdistettu kaikille vastaajille. Väittämiä oli neljä, ja niihin vastattiin asteikolla 1–5, jossa 1 on täysin eri mieltä ja 5 täysin samaa mieltä. Olen ottanut selkeyden vuoksi kaavioihin mukaan vain ääripäiden vastaukset. Käydessäni läpi kyselyaineistoa arvioin ääripäiden vastausten tuovan parhaiten esille erot eri vastaajien välillä.



**Kaavio 9. Mitä mieltä olet seuraavista työelämää koskevista väittämistä? - Uskon löytäväni työelämästä itselleni sopivan paikan tulevaisuudessa.**

**Prosenttimäärä on osuus kielen puhujien vastauksista.**

Kysymyksen ”Uskon löytäväni työelämästä itselleni sopivan paikan tulevaisuudessa” kaaviossa 9. vastaukset jakautuivat muuten melko tasaisesti, mutta somalin- ja arabiankielisillä vastaajilla oli suhteessa suurin osuus niissä, jotka eivät usko löytävänsä itselleen sopivaa paikkaa työelämästä. Vaikka näin oli vain kahdeksalla prosentilla vastaajista, on se moninkertainen kotimaisten kielten puhujiin verrattuna.



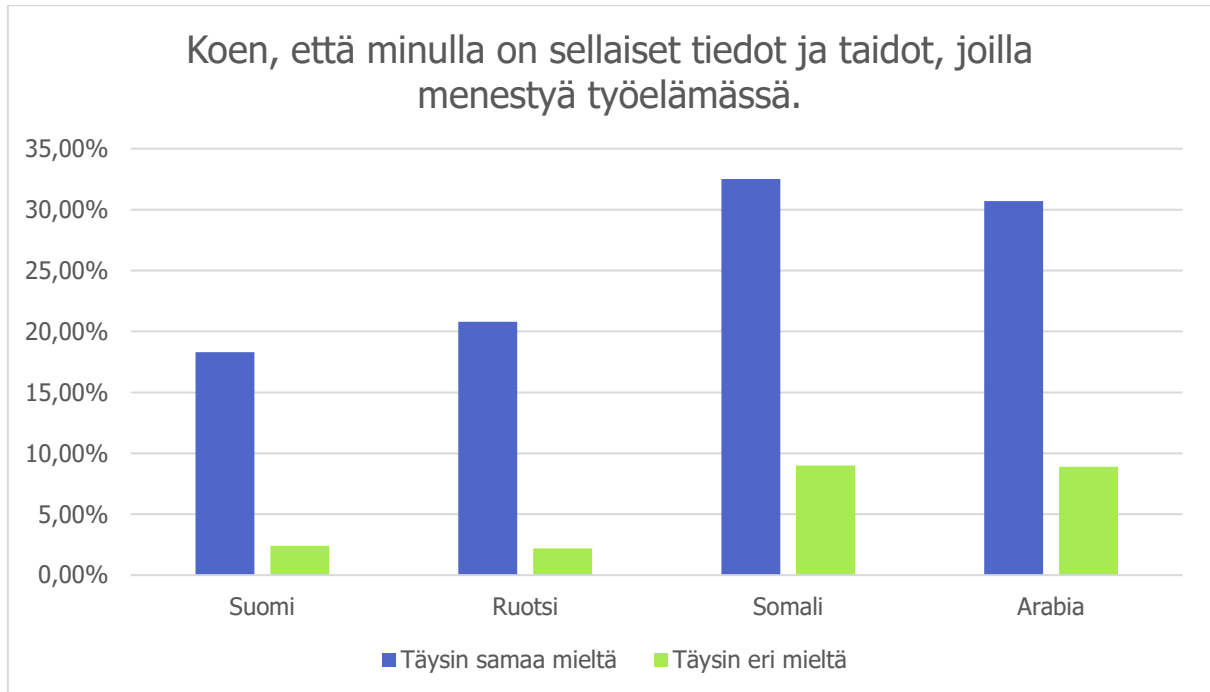
**Kaavio 10. Mitä mieltä olet seuraavista työelämää koskevista väittämistä? - Pelkään työelämän olevan liian raskasta minulle.**

Prosenttimäärä on osuus kielen puhujien vastauksista.

Somalin- ja arabiankieliset erottuvat myös työelämän raskautta käsittelevässä kysymyksessä. Heillä on suhteessa korkein osuus vastaajissa, jotka pelkäävät työelämän olevan liian raskasta. Toisaalta somalinkielisissä on myös korkein osuus, jotka ovat väittämän kanssa täysin eri mieltä eli eivät pelkää työelämän olevan liian raskasta. Täysin eri mieltä olevilla ero kotimaisten kielten puhujiin on kuitenkin merkittävämpi.

Sekä kaavion 9. että 10. vastaukset somalin- ja arabiankielisten osalta erottuvat kotimaisten kielten puhujien vastauksista. Suhteessa suuremman osan somalin- ja arabiankielisten vastauksista sijoittuvat niin, että ne kertovat kotimaisten kielten puhujia todennäköisemmästä huolesta tulevaisuuden suhteen sekä identiteettihorisontin kapeudesta. Luvussa 2. mainittu Jenni Tikkanen (2016, 16–22) on kirjoittanut nuorten tulevaisuushuolesta ja sen haitallisista vaikutuksista identiteettihorisonttiin erityisesti matalasti koulutettujen vanhempien lapsilla. Tässä nousee taas tärkeäksi huomio kaaviosta 1. eli somalin- ja arabiankielisten vastaajien huoltajien matalimmasta koulutustasosta.

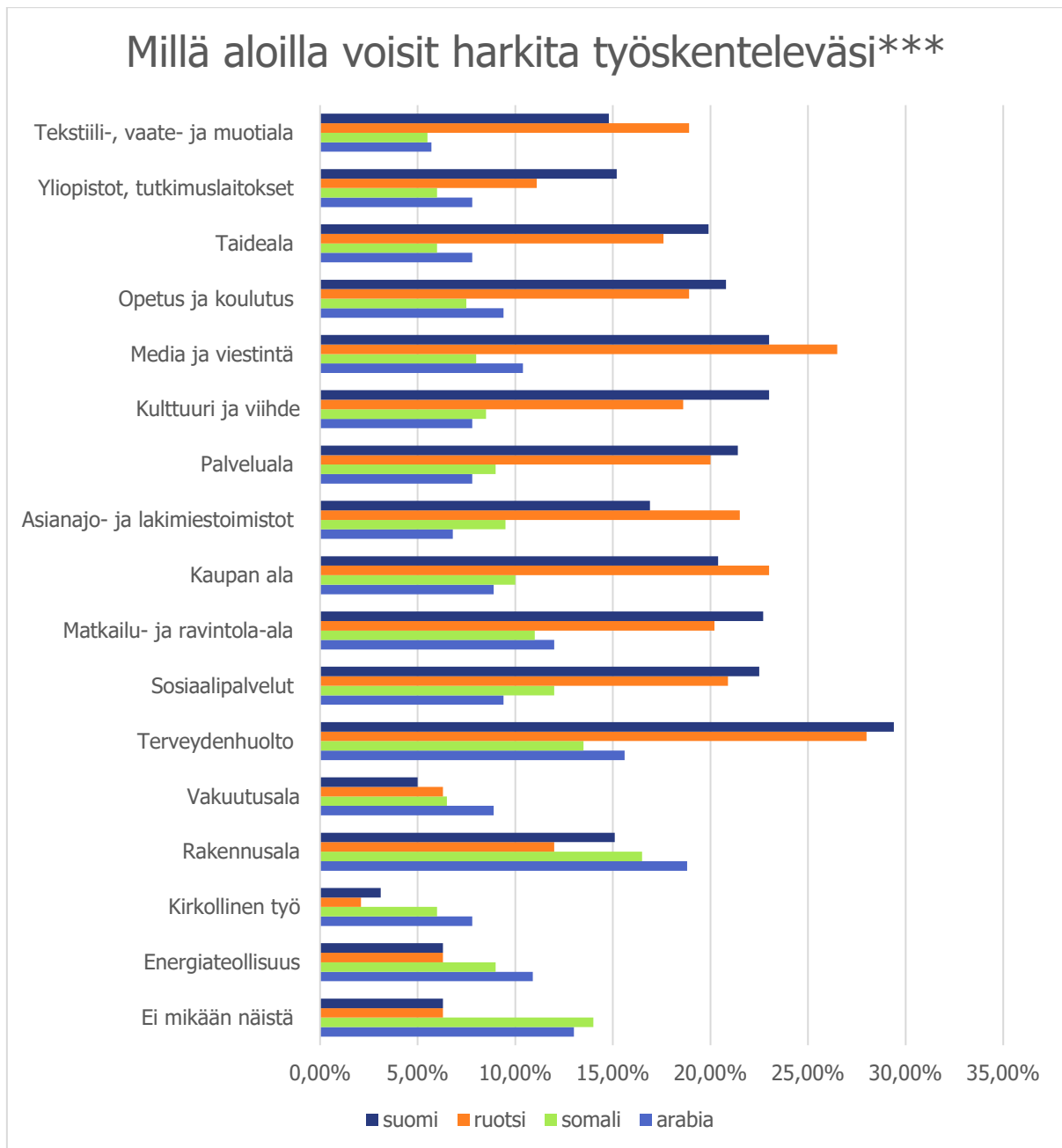




**Kaavio 11. Mitä mieltä olet seuraavista työelämää koskevista väittämistä? - Koen, että minulla on sellaiset tiedot ja taidot, joilla menestyä työelämässä.**

Prosenttimäärä on osuus kielen puhujien vastauksista.

Edellisistä poiketen kaavion 11. väittämän somalin- ja arabiankielisten vastauksissa kotimaisten kielten puhujia selvästi suurempi osuus on täysin samaa mieltä eli kokee omaavansa tiedot ja taidot, joilla menestyä työelämässä. Kuitenkin täysin eri mieltä olevissa somalin- ja arabiankielisissä erottuu huomattavasti kotimaisten kielten puhujia suurempi osuus. Maahanmuuttotaustaisten ohjaustyössä tyypillisesti keskitytään yhteensovittamaan nuorten vahvuuksia ja toiveita kielitaitoa vastaaviin opintomahdollisuuksiin (Jahnukainen, Markku & Kalalahti, Mira & Laaksonen, Linda Maria & Zacheus, Tuomas 2019, 74). Edellisessä luvussa taulukon 4. yhteydessä mainitussa Jahnukaisen, Kalalahden, Niemen ja Varjon artikkelissa kirjoitettiin toiselle asteelle ohjaamisesta. Haastatellut ohjauksen ammattilaiset näkivät haasteet maahanmuuttotaustaisten nuorten suomen kielen taidoissa merkittävänä haasteena myös ohjauksessa, kun oppilaan taidot ja tiedot saattoivat jäädä piiloon kielitaidon puutteellisuuden takia. Yhtenä johtopäätöksenä tässä artikkelissa esitetään, että koulutusvalintoja ja osaamista tulisi arvioida voimakkaammin erillään suomen kielen taidosta tai erityisen tuen tarpeesta. (Jahnukainen, Kalalahti, Niemi & Varjo 2019, 51–62.)

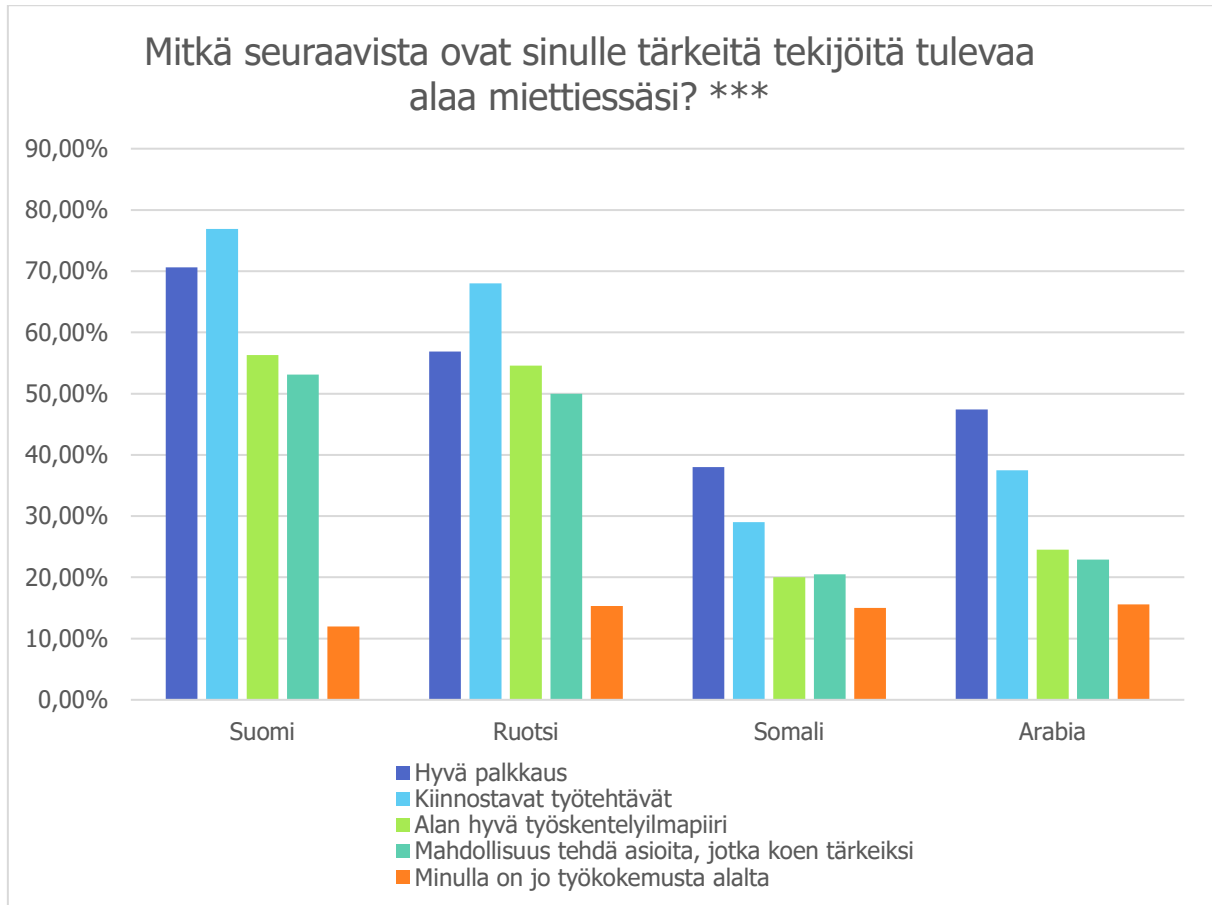


**Kaavio 12. Millä aloilla voisit harkita työskenteleväsi? \*\*\*Vastausvaihtoehtoja yhteensä 31. Prosenttimäärä on osuus kielen puhujien vastauksista.**

Kysymykseen kaaviossa 12. oli paljon vastausvaihtoehtoja, yhteensä 31, joita oli mahdollista valita useita. Vastaukset hajautuivat, mistä syystä myös tässä selkeiden viivojen vetäminen lukujen perusteella on vaikeaa. Joitain havaintoja voi kuitenkin tehdä. Somalin- ja arabiankieliset erottuivat taas monen vastausvaihtoehdon kohdalla pienempinä prosentteina, mutta toisaalta taas myös suhteessa pienimpinä vastausten kokonaismäärinä, eli somalin- ja arabiankieliset valitsivat keskimäärin vähemmän eri aloja. Somalin- ja arabiankielisillä on kotimaisten kielten puhujia suhteessa suurempi osuus viiden vastausvaihtoehdon kohdalla: vakuutusala, rakennus-

ala, kirkollinen työ, energiateollisuus sekä ei mikään näistä. Somalin- ja arabiankielisillä vastaajilla suosituimmiksi aloiksi nousivat seuraavat: rakennusala, terveydenhuolto, matkailu- ja ravintola-ala, sosiaalipalvelut sekä ei mikään näistä. Nämä korostuvat suhteessa somalin- ja arabiankielisten pienempään vastausmäärään, samoin kuin akateemisten ja luovien alojen pieni osuus verrattuna kotimaisten kielten puhujien vastauksiin.

Somalin- ja arabiankielisillä oli suurin osuus niissä, jotka olivat vastanneet, etteivät voisi harkita työskentelevänsä millään vaihtoehdoissa mainitulla alalla, mihin peilattuna somalin- ja arabiankielisten vastausten pieni kokonaismäärä näyttäytyy olevan samassa linjassa. Tässä samoin kuin akateemisten ja luovien alojen suhteessa pienemmässä osuudessa heijastuu identiteettihorisontin mahdollinen kapeus. ”Ei mikään näistä” saattaa olla vastauksena myös sellaisella, joka ei kyselyä täyttäessä jaksanut miettiä mahdollista tulevaa alaa, mutta sekin kertoo kuitenkin siitä, että alavalinnan ja ylipäätään tulevaisuuden ajattelemisen kanssa on haasteita. Toisaalta myös kaavioiden 9. ja 10. identiteettihorisontin kapeudesta viestivät vastaukset ovat linjassa sen kanssa, että suhteessa merkittävä osuus ei koe voivansa harkita mitään 30 esitetystä alasta. Eri-tyisesti kaavion 9. ääripää eli niiden osuus, jotka eivät usko löytävänsä lainkaan paikkaa työelämästä nousee esille. Kotimaisten kielten puhujien sekä somalin- ja arabiankielisten tarkat luvut ja kaikki vastausvaihtoehdot löytyvät liitteestä 5.

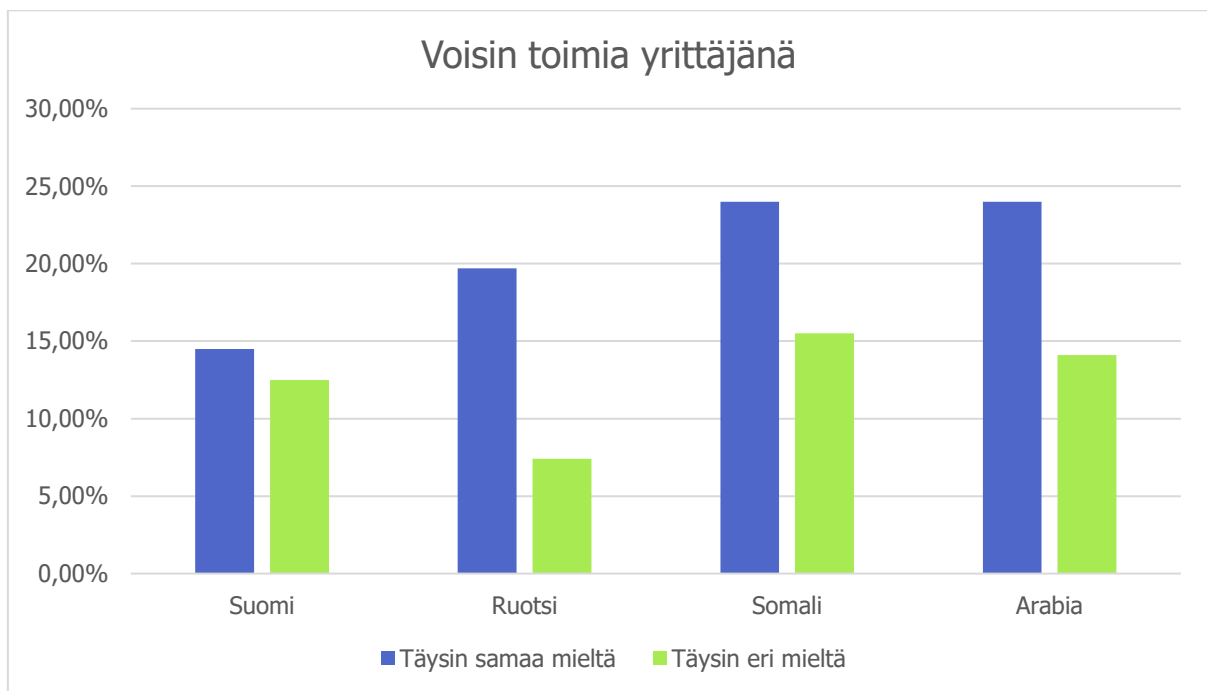


**Kaavio 13. Mitkä seuraavista ovat sinulle tärkeitä tekijöitä tulevaa alaa miettiessäsi? \*\*\***Vastausvaihtoehtoja yhteensä 16.

Kaavion 13. kysymykseen on kuusitoista vastausvaihtoehtoa, ja vastausvaihtoehtoja oli mahdollista valita useita. Edeltävän kysymyksen tapaan vastauksissa on hajontaa, jota on tässä myös suomenkielisten ja ruotsinkielisten välillä. Vastauksista ei siis voi vetää selkeitä linjoja mihinkään suuntaan, mutta joitain huomioita siitä voi silti tehdä. Somalin- ja arabiankielisten vastaukset erottuvat taas selvästi valittujen vastausten suhteessa vähäisimpänä kokonaismääränä. He ovat siis valinneet keskimäärin vähemmän eri tekijöitä kuin kotimaisten kielten puhujat. Suuri kontrasti kotimaisten kielten puhujiin verrattuna on vaihtoehdossa ”Kiinnostavat työtehtävät”, joka on somalin- ja arabiankielisillä toiseksi suosituin vastaus ja kotimaisten kielten puhujilla suosituin vastaus. Somalin- ja arabiankielisillä selvästi suosituin vastaus on hyvä palkkaus, joka tulee kotimaisten kielten puhujilla vasta selkeästi toiseksi suosituimpana. Muina suosittuina vastauksina sekä kotimaisten kielten puhujilla että somalin- ja arabiankielisillä erottuvat ”Alan hyvä työskentelyilmapiiri” ja ”Mahdollisuus tehdä itselle tärkeitä asioita”. Nämä korostuvat merkittävinä vastauksina somalin- ja arabiankielisillä suhteessa vastausten kokonaismäärään. ”Aiempi työkokemus alalta” on yksi vastauksista, jossa somalin- ja arabiankielisten

vastauksilla on suurin osuus. Toinen näistä on vaihtoehto ”Jokin muu”. Tarkat vastausprosentit ja kaikki vastausvaihtoehdot kaavion 13. kysymykseen löytyvät liitteestä 6.

Holmbergin, Jahnukaisen, Kalalahden ja Varjon (2019, 133) tutkimuksessa havaittiin, että huoli sukupuoleen liittyvästä syrjinnästä ja kokemukset rasismista vaikuttavat toisen asteen koulutusvalintoihin niin maahanmuuttotaustaisilla kuin kantaväestön edustajilla. Tähän peilaten ei ole yllättävää, että alan hyvä työskentelyilmapiiri nousee yhdeksi tärkeäksi tekijäksi tulevaa alaa miettiessä. Työkokemuksen vaikutus koulutusvalintaan on mielenkiintoinen, kun sitä peilaa esimerkiksi Markku Jahnukaisen, Mira Kalalahden, Linda Maria Laaksosen ja Janne Varjon (2019, 100) tutkimukseen, jossa työnteko opintojen ohessa toisaalta mainitaan yhdeksi koulunkäyntiä haittavaksi tekijäksi.



**Kaavio 14. Mitä mieltä olet seuraavista työelämää koskevista väittämistä? - Voisin toimia yrittäjänä**  
Prosenttimäärä on osuus kielen puhujien vastauksista.

Väitteen ”Voisin toimia yrittäjänä” vastauksissa kaaviossa 14. somalin- ja arabiankieliset nousivat esille suurimpana myönteisyytenä yrittäjyyttä kohtaan. Toisaalta myös täysin eri mieltä olevia on kotimaisten kielten puhujia hieman enemmän. Ääripäät nousevat aineistosta somalin- ja arabiankielisillä. Myös tässä voi näkyä kysymyksen ”Oletko osallistunut peruskoulun tai nykyisten opintojesi aikana seuraaviin opintokokonaisuuksiin tai tapahtumiin?” vastauksissa erotunut somalin- ja arabiankielisten työelämäpainotteiseen peruskouluun sekä TAT Bisneskouluun osallistuneet.

Myönteisyyttä yrittäjyyttä kohtaan voidaan hyödyntää yrittäjämäisen toiminnan opetteluna ja tukemisena eikä vain oman yrityksen pyörittämiseen tähtäämällä. Kaisa Hytönen ja Sanna Ilonen kirjoittavat opiskelijoiden suhtautumisesta sisäiseen yrittäjyyteen ja yrittäjämäiseen toimintaan työelämässä. Työympäristöt muuttuvat nopeastikin, ja tulevaisuudessa saatetaan erityisesti asiantuntijoina toimivilta työntekijöiltä vaatia yrittäjämäistä toimintaa pärjätäkseen muutosten keskellä. Yrittäjämäisenä toimintana voidaan pitää yritysten tai muiden organisaatioiden tarpeisiin vastaavan monipuolisen osaamisen ja työelämätaitojen kehittämistä ja ylläpitämistä. (Hytönen & Ilonen 2023, 10.) Perusopetusta käyvien nuorten näkökulmasta asiantuntijuuteen kasvaminen voi olla liian kaukainen tavoite, mutta Hytösen ja Ilosen (2023, 15) tutkimuksessa yrittäjämäisellä toiminnalla koettiin olevan yhteyksiä itsensä kehittämisen motivaatioon ja omien kehittämiskohteiden tunnistamiseen. Tutkimuksessa tuotiin kuitenkin esille myös opiskelijoiden huoli yrittäjämäisen toiminnan varjopuolista kuten loppuun palamisen vaarasta. Yrittäjämönteisyyttä voi tästä huolesta huolimatta varovaisesti pitää myönteisenä asiana maahanmuuttotautaisille nuorille ja heidän identiteettihorisonttinsa laajuudelle. Maahanmuuttotautisten nuorten yrittäjämönteisyys ja sisäisen yrittäjyyden hyödyntäminen on yksi mahdollisista jatkotutkimuksen aiheista.

#### **5.4 Pohdintaa ja yhteenvetoa kyselyaineistosta**

Taulukoiden analysoinnin perusteella vaikuttaa siltä, että somalin- ja arabiankielisillä nousee esiin merkkejä kotimaisten kielten puhujia kapeammasta identiteettihorisontista. Suuntautuminen ja toisaalta mahdollisesti myös ohjaaminen on voimakkaampaa ammattikouluun kuin luki-oon somalin- ja arabiankielisillä nuorilla. Vaikka ammattikoulusta on mahdollista hakeutua korkeakouluopintoihin, lukio-opinnot antavat enemmän pohjaa akateemisiin opintoihin. Lisäksi huolestuttavaa on, miten paljon kotimaisten kielten puhujia suurempi osuus somalin- ja arabiankielisistä suunnitteli peruskoulun jälkeen välivuotta tai töihin hakeutumista, mikä oli kyselyn keräysvuonna 2021 vielä oppivelvollisuusiän puitteissa mahdollista. Nykyään oppivelvollisuusiän noustua sen pitäisi olla mahdollista, mutta tarkat tulokset tästä saadaan vasta ensimmäisten seurantatutkimusten valmistuttua. Aiemmassa tutkimuksessa toistui myös toteama koulutuksen periytyemisestä, mikä nousee esille läpi aineiston. Tähän liittyy osin myös havainto siitä, miten paljon systemaattisesti kotimaisten kielten puhujia pienempi osuus somalin- ja arabiankielisiä harkitsee työskentelemistä akateemisilla ja luovilla aloilla. Aiemman tutkimuksen

perusteella vanhempien koulutustasoon liittyy myös koulumenestys, jonka lisäksi Karvi (Met-sämuuronen & Paananen & Ukkola 2020) mainitsee S2-statuksen itsenäisenäkin taustatekijänä heikompaan lähtötasoon peruskoulun alussa.

Identiteettihorisontin kannalta tärkeä huomio nousi urasuunnittelua koskevissa väittämässä ja kysymyksissä. Somalin- ja arabiankielisillä vastaajilla usko omiin mahdollisuuksiin tulevaisuudessa näyttäytyivät kotimaisten kielten puhujia useammin kapeampana. Lisäksi se, ettei koe itselle kiinnostavia työtehtäviä, vaikutusmahdollisuuksia työn sisältöön tai itselle tärkeiden asioiden tekemistä tärkeimpinä vaikuttajina urasuunnitelmia tehdessä, voi kertoa heikosta osaamisidentiteetistä, mikä taas voi linkittyä kapeaan identiteettihorisonttiin. Kuten luvussa 2.1 jo viittasin, Côté ja Levine (2016, 148) ovat kirjoittaneet, ettei nuorta pitäisi painostaa sellaiseen suuntaan eikä koulutusasteelle, johon nuori ei itse halua. Nuorta olisi sen sijaan hyvä kannustaa ja tukea löytämään aidosti kiinnostava ja sopiva ala.

Identiteettihorisonttiin haitallisesti vaikuttava tekijä tulevaisuushuoli (Tikkanen 2016), kuten työelämän raskauden pelko ja huoli sopivan paikan löytymisestä tai pelko toimeentulosta, nousee myös aineistosta. Kotimaisten kielten puhujien vastauksiin verrattuna somalin- ja arabiankielisten vastauksissa myös korostuvat useammin palkan merkitys alavalinnoissa sekä suosituimpina harkittavissa olevina aloina nopeasti työllistävät alat pidempää koulutusta vaativien, akateemistempien tai epävarmempien luovempien alojen sijaan.

Identiteettihorisontin kapeudesta kertovien suuntien lisäksi aineistosta nousee tekijöitä, joilla voi olla oikein hyödynnettynä positiivisia vaikutusmahdollisuuksia identiteettihorisontin laajentamiseen. Vertaistuki nousi esille niin aineistosta kuin aiemmasta tutkimuksestakin. Kalalahti ja Saarinen (2019) kirjoittivat, että vertaistukea ohjauksen osana pitäisi hyödyntää ja tunnustaa enemmän. Tämä vaikuttaa korostuvan erityisesti maahanmuuttotaustaisilla nuorilla. Karvin mittavassa raportissa nuorten ohjauksesta koulutusten nivelvaiheissa huomattiin, että oppilaan mahdollisuudet ryhmäohjaukseen toteutuivat heikommin kuin yksilöohjaukseen. Yli kolmannes koulutuksen järjestäjistä otti huonosti tai kohtalaisesti huomioon mahdollisuudet vertaistukeen ohjauksessa. (Goman, Jani & Rumpu, Niina & Kiesi, Johanna & Hietala, Risto & Hilpinen, Merja & Kankkonen, Hans & Kjälman, Ismo-Olav & Niinistö-Sivuranta, Susanna & Nykänen, Seija & Pantsar, Tytti & Piilonen, Heikki & Raudasoja, Anu & Siippainen, Mikko & Toni, Anna & Vuorinen, Raimo 2020, 65.) Sekä ryhmämuotoisessa ohjauksessa että vertaistuen huomioon ottamisessa on siis parannettavaa. Raimo Vuorinen (2018, 69) Opinto-ohjaajan

käsikirjassakin muistuttaa, että ryhmäohjauksen kehittämiseen on velvoitettu perusopetuksen niin edellisissä kuin nykyisissä valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa.

Myös kodin merkitys toistui aineiston ja lähteiden eri osissa. Toisaalta kodin merkitys voi näytettyä negatiivisena rajoittavana tekijänä, kuten koulutustason periyymisenä tai tietyille alalle painostamisena. Koti ja vanhemmat voivat kuitenkin olla myös positiivinen tekijä nuoren tukijana ja turvallisen ympäristön tarjoajana. Maahanmuuttotaustaisilla nuorilla kodin merkitys näkyi toisaalta matalamman koulutuksen periyymisenä, mutta toisaalta kodin ja vanhempien korostuneena merkityksenä urapolun suunnittelussa. Vanhemmilla ei kuitenkaan välttämättä ole laajan identiteettihorisontin tukemiseen vaadittavia tietoja suomalaisesta työelämästä ja koulutusjärjestelmästä tai ylipäätään suomalaisesta yhteiskunnasta. Karvin loppuraportti Oikeus oppia -hankkeesta esittää myös toimenpideohjelman jatkoon, että maahanmuuttotaustaisen nuoren kohdalla tulisi kiinnittää erityistä huomiota koulun ja kodin yhteistyöhön sekä miettiä muun muassa digitaalisten yhteistyöjärjestelyiden kanssa tukemista (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2022).

Yksi vaikuttamisreitti nuorten identiteettihorisontin laajentamiseen ovatkin nuoren vanhemmat. Selkokielen ja eri kielille käännetyn koulutuksen ja tiedon tarjoaminen suomalaisen koulutusjärjestelmän monipuolisuudesta ja ylipäätään opinto- ja urasuunnittelusta matalasti koulutetuille maahanmuuttaneille vanhemmille voi auttaa vanhempia paremmin tukemaan nuortaan. Toinen vaikuttamisreitti on jo edellä mainittu vertaistuki. Vertaistuen merkitys korostuu maahanmuuttotaustaisilla nuorilla ja erityisesti sellaisilla, joilla on elämänhallinnan kanssa haasteita. Ryhmäohjauksen kautta ja kaverisuhteita hyödyntämällä voidaan tällaisille nuorille avata laajempi kirjo erilaisia mahdollisuuksia, jos yksilöohjauksen resurssit ja kouluopetus eivät vaikuta riittävältä ohjauksen keinoilta. Ryhmäohjauksen ja vertaistuen hyötyjä on myös se, ettei aiemmasta tutkimuksesta noussut nuorten huoli leimaantumisen osu mahdollisiin haasteisiin samalla tavoin. Toisaalta koko ryhmän leimaamista maahanmuuttotaustan perusteella täytyy välttää ja varoa. Opinto-ohjaajan käsikirjassa Välijärvi kirjoittaa, että yksistään perinteisiin ohjauksen keinoihin tukeutuminen vaatii mittavia panostuksia, joihin ei realistisesti katsottuna tule olemaan tarpeeksi resursseja kaikille. Perinteisten yksilöohjauksen lisäksi ohjausta pitäisi siis kehittää luokkahuoneen rajoja rikkoen monialaisena yhteistyönä ja erilaisia digitaalisia työvälineitä hyödyntäen. (Välijärvi, Jouni 2018, 28.)

Kolmas esiin noussut positiivinen vaikuttamisreitti on yrittäjämysteisyys. Yrittäjämysteisyyden yhteyttä oppimiseen, oppijaidentiteettiin ja identiteettihorisontin laajentamiseen täytyy



tutkia vielä lisää. Tämä on kuitenkin mahdollisuus, jonka tarkempi tutkiminen olisi aineiston pohjalta perusteltua, mutten voi tämän työn puitteissa pureutua siihen syvemmin.

## 5.5 Kyselyaineiston arviointi

Kun tilastollisen aineiston validiutta arvioidaan, tuottavat erityisesti esimerkiksi kyselyissä käytetyt abstraktit käsitteet haasteita. Voi olla vaikea arvioida, onko kyselyyn löydetty tarpeeksi kattavat käsitteet kuvaamaan abstrakteja asioita. Joskus selkeidenkin käsitteiden ja kokonaisuuksien kanssa voi esiintyä systemaattisia virheitä, ja niiden suuruutta voi olla vaikea arvioida. Systemaattinen virhe voi syntyä valehtelusta, vastausten kaunistelusta tai väärin muistamisesta. Usein valehtelu tai kaunistelu aiheuttaa satunnaisvirheitä, mutta nämä voivat olla myös systemaattisia. Systemaattiset virheet alentavat tutkimuksen luotettavuutta sekä validiutta. (Heikkilä, Tarja 2014, 177.) En ole havainnut tämän työn aineistossa systemaattisia virheitä, mutta kuten edellä mainittu Heikkilä kirjoittaa, voi niiden suuruutta olla vaikea arvioida. Satunnaisvirheitä voi sen sijaan aiheuttaa tässä työssä vastausten kaunistelu muun muassa peruskoulun päättötodistuksen lukuaineiden keskiarvon tai huoltajien koulutustason kohdalla. Toisaalta nuori ei välttämättä ole varma tai tiedä tarkkaan huoltajansa koulutustasoa tai muistaa keskiarvonsa väärin. Lisäksi nuorilla voi olla erilaisia käsityksiä siitä, mitä opinto-ohjaus on ja vastata saamaansa ohjauksen määrään sen perusteella eri tavalla kuin joku toinen, jolloin kaksi vastaaja voivat antaa saman vastauksen tarkoittaen eri asioita. Kohderyhmäni eli somalin- ja arabiankielisten kohdalla on myös mahdollisuus siihen, että nuori ei ole ymmärtänyt suomen kielen haasteiden takia kaikkia kysymyksiä tai vastauksia oikein. Useiden vastausvaihtoehtojen lukeminen on saattanut olla myös tällaisessa tapauksessa raskasta, mikä on voinut laskea vastausten kokonaismäärää monivalintakysymyksissä.

Satunnaisvirheiden vähentämiseksi otannan täytyisi olla tarpeeksi suuri, ja satunnaisvirheiden mahdollisuus kasvaa jaettaessa otosta pienempiin osiin (Heikkilä, Tarja 2014, 75–77). Kyselyn 14 940 vastaajasta tarkasteltavan kohderyhmän, eli somalin- ja arabiankieliset muodostaa 392 vastaajaa eli 2,6 prosenttia. Ei-kotimaisten kielten puhujat muodostavat 28,70 prosenttia, mutta jos siitä jättää englannin kielen valinneet pois, jäljelle jää 8,2 prosenttia. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2023b) Vipunen-tilastopalvelusta selviää, että vuonna 2021 perusopetuksesta toiselle asteelle on hakenut yhteensä 78 291 nuorta, joista muun kuin suomen- tai ruotsinkielisiä oli 12,3 prosenttia. Tämäkin ryhmä on kuitenkin vain otos kokonaiskohderyhmästä eli kaikista

Suomessa asuvista somalin- ja arabiankielisistä nuorista. Yksi kokonainen toiselle asteelle hakeva ikäluokka on kuitenkin laajuudessaan hyvä verrokki otos. Vipunen-tietopalvelussa ei ole kuitenkaan mahdollista eritellä muun kielisiä tai heidän taustojaan tarkemmin. Kun tarkastellaan koko perusopetuksesta toiselle asteelle hakeneiden joukkoa, on tämän työn aineistossa 8,2 prosentin eli ei-kotimaisten kielten puhujien pois lukien englanninkielisten osuus lähempänä vuoden 2021 ikäluokan osuuksia. Vaikka tässä työssä käytetty otos eli 2,6 prosenttia voisi olla suurempi, on se opinnäytetyöhön riittäväksi katsottava otos kohderyhmästä.

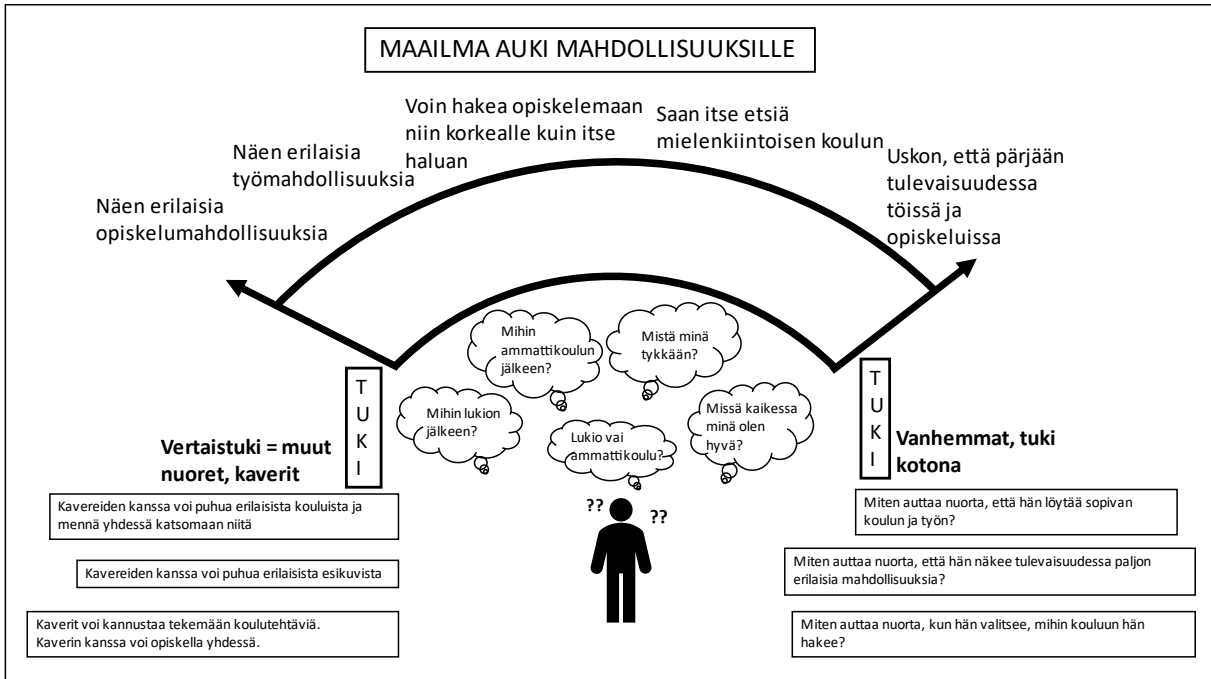
Edellä mainitusta otoksen suuruuden riittävydestä huolimatta on satunnaisvirheiden mahdollisuus tai oikeastaan todennäköisyys otettava huomioon tuloksia analysoitaessa. Tästä syystä olen pyrkinyt kyselyaineistoa käsitellessäni tarkasti siihen, etten viittaa tuloksiin tarkkoina tuloksina kohderyhmän näkemyksistä. En ole katsonut, että desimaaleissa mitattavat erot olisivat tarpeeksi merkittäviä. Lisäksi olen tarkastellut niitä suhteessa aikaisempiin ja laajempiin tutkimuksiin. Tulokset ovat suurelta osin samansuuntaisia, mikä on antaa tälle työlle lisää validiteettia. Katson, että kyselyaineistosta saamani tulokset antavat hyvin suuntaa koota niihin nojaten kehittämistyö, jolla on aito myönteinen vaikutus kohderyhmään.

## 6 KEHITTÄMISTYÖ: URAOHJAUSMALLIN RAKENTAMINEN

### 6.1 Pohja uraohjausmallille

Aiemmasta tutkimuksesta, jonka linjoilla myös havaintoni Nuorten Tulevaisuusraportista ovat, nousi kaksi tekijää, joiden kautta voidaan saada aikaan positiivisia vaikutuksia maahanmuuttotaustaisten nuorten identiteettihorisonttiin: vertaistuki ja vanhemmat. Opinto-ohjaus jatko-opintoihin liittyen näyttäytyi todennäköisemmin riittämättömämmältä somalin- ja arabiankielillä kuin kotimaisten kielten puhujilla. Tämän kehittämistyön tavoitteena on antaa uutta näkökulmaa erityisesti sellaisten maahanmuuttotaustaisten nuorten ohjaukseen, joiden vanhemmillä on matalampi koulutustaso ja/tai puutteelliset tiedot suomalaisesta koulutusjärjestelmästä ja työurista. Täydennän luvussa 5. käsiteltyä kvantitatiivista aineistoa kvalitatiiviselle tutkimuksella matalasti koulutettujen maahanmuuttaneiden vanhempia haastatteleamalla.

Kokoan somalin- ja arabiankielisten nuorten vanhempien teemahaastatteluun selkokielisen mallin, jossa keskellä on tulevaisuuttaan pohtiva nuori. Nuoren edessä avautuu identiteettihorisontti, jota tukevat toisaalta vertaiset eli muut nuoret tai kaverit ja toisaalta koti eli vanhemmat. Koska identiteettihorisontin käsitteen avaaminen voi olla haastattelutilanteessa liian aikaa vievää ja myös viedä fokusta haastateltavan omilta ajatuksilta, en käytä haastatteluissa suoraan termiä identiteettihorisontti vaan avaan oleellisempaa eli itse ajatusta muutamalla esimerkkilauseella kuten ”Voin hakea opiskelemaan niin korkealla kuin itse haluan” tai ”Saan itse etsiä mielenkiintoisen koulun.” Lisään vertaistuen alle selittäviä esimerkkejä, mutta kodin antaman tuen alle lisään vain kysymyksiä, jotta haastateltavalla on tilaa muodostaa omat vastaukset. Selvitän haastatteluilla myös mallin käyttöä keskustelutyökaluna. Malli on tässä kuvassa 1.



Kuva 1. Haastatteluiden pohjana käytetty malli

## 6.2 Vanhempien haastattelut

Etsin tähän työhön haastateltavaksi somalin- ja arabiankielisten yläastetta tai toista astetta käyvien nuorten maahanmuuttaneita matalasti koulutettuja vanhempia, joilla ei syvälistä ja laajaa kuvaa suomalaisesta koulutusjärjestelmästä tai työelämästä. Tällaiset vanhemmat löytyivät aikuisten perusopetuksen kautta. Haastatellut ovat joko käyneet tai käyvät haastatteluhetkellä aikuisten opetusta. Kuten luvussa 5.1 viittasin Opetushallituksen (2023a) määritelmään, on aikuisten perusopetus kohdistettu sellaisille aikuisille, jotka eivät ole käyneet peruskoulua tai koulu on jäänyt kesken. Maahanmuuttaneet on mainittu aikuisten perusopetuksen erityisenä kohderyhmänä.

Haastattelut toteutettiin aikuisten perusopetusta tarjoavan oppilaitoksen tiloissa, ja haastatellut löytyivät heitä opettaneen tai ohjanneen henkilökunnan välityksellä. Haastatteluiden toteuttamiseen näissä tiloissa oli lupa oppilaitokselta, mutta sen nimeä tai sijaintia ei mainita tässä työssä haastateltujen anonymiteetin turvaamiseksi. Haastatelluille painotettiin selkosuomella, että haastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista eikä vaikuta opintoihin mitenkään, haastateltuja käytetään tässä opinnäytetyössä, ja että haastattelu on anonymi. Kerroin haastatelluille myös, että haastattelut nauhoitetaan ja nauhoitukset litteroidaan. Kerroin, että nauhoitus tuhoetaan, kun litteraatti on valmis, ja että litteraatti tuhoetaan, kun tämä opinnäytetyö on valmis.

Toteutin nauhoitukset Samsung-merkkisellä Android-käyttöjärjestelmän omaavalla puhelimellani, johon ei ole lisäkseni kellään muulla pääsyä puhelimen ollessa turvattu pin-koodilla ja sormenjälkitunnisteella. Jo litteraateissa muutin haastatelluiden käyttämät nimet ja muut yksilöivät tiedot koodeilla. Olen poistanut aineistosta nimet ja muut yksilöivät tiedot. Lisäksi olen muuttanut pieniä taustatietoja, jotta haastateltavia ei voisi tunnistaa vaikuttamatta kuitenkaan aineiston analysointiin. Käytin haastatteluissa selkosuomea ja yksinkertaistin haastattelun kysymyksiä haastateltavien kielitaidon mukaan sekä havainnollistin kysymyksiä yksinkertaisilla käytännön esimerkeillä. Teemahaastatteluun valmistellut kysymykset löytyvät liitteestä 7. Haastateltavat opiskelevat eri vaiheissa eri kursseilla eikä ole tiedossa, että he tunsisivat toisiinsa.

Haastateltava A on Irakista kotoisin oleva reilu 30-vuotias arabiankielinen nainen. Hän on ollut Suomessa reilu kymmenen vuotta. Hänellä neljä lasta, joista kaksi on yläluokilla ja kaksi alaluokilla. Lapset ovat käyneet koko koulun Suomessa. Hän kävi Irakissa jonkin verran koulua, mutta koulutus jäi siellä vajaaksi ja hän on haastatteluhetkellä juuri valmistumassa aikuisten perusopetuksesta. Haastateltava A:lla on haastatelluista eniten koulutusta ennen Suomeen tuloa. Haastateltavalla on puoliso, jolla ei ole korkeakoulututkintoa, mutta jäi epäselväksi, onko puolisollla toisen asteen tutkinto vai ei.

Haastateltava B on Somaliasta kotoisin oleva noin 40-vuotias nainen. Hän on ollut Suomessa yli kymmenen vuotta. Hän puhuu äidinkielenään somalia. Hän ei ole käynyt lainkaan koulua ennen Suomeen tuloa ja opiskelee aikuisten perusopetuksessa loppuvaiheessa opintojaan. Hän on yksinhuoltaja ja hänellä on kuusi lasta, jotka ovat tällä hetkellä päivähoidossa, alaluokilla, yläluokilla, lukiossa ja ammattikoulussa. Toisella asteella opiskelevat lapset aloittivat koulun Suomessa kesken alaluokkien ja kävivät ensin vuoden valmistavan koulutuksen. Nuoremmat ovat oppineet suomen päivähoidossa ja aloittaneet koulun alusta Suomessa.

Haastateltava C on Marokosta kotoisin oleva noin 40-vuotias arabiankielinen nainen. Hän on ollut Suomessa yli kymmenen vuotta. Hän kävi Marokossa vain joitain kuukausia koulua ja opiskelee nyt aikuisten perusopetuksessa ja on haastatelluista opiskellut vasta lyhyimmän aikaa aikuisten perusopetuksessa. Hänellä on kolme lasta, joista kaksi on alaluokilla ja yksi lukiossa, ja he ovat kaikki aloittaneet koulunkäyntinsä alusta Suomessa. Hänellä on puoliso, joka on juuri aloittanut Suomessa korkeakouluopinnot.

Kaikki haastatellut kertoivat, että he puhuvat koulusta ja töistä yhdessä koko perheenä, ja myös nuorimmat lapset ovat mukana kuuntelemassa ja oppimassa vanhemmilta lapsilta. Haastateltava C palaa vielä itse tähän uudelleen haastattelun lopulla.

A: ”Kun minä ja mieheni istuu yhdessä ja lapset on mukana, kaikkien lasten pitää istua ja kuuntelee, mitä puhuu iso lapsi, ja kaikki kuuntelee, mitä tehdä seuraava, kun sinä vuoro.

Haastattelija: ”Että lapset opettaa seuraavalle.”

A: ”Joo.”

B: ”Puhutaan yhdessä.”

Haastattelija: ”Eli auttavatko myös vanhemmat lapset nuorempia, kun he valitsevat koulua?”

B: ”Aina”

C: ”Yhdessä minä ja mies ja lapset, kaikki lapset”

Haastattelija: ”Eli nuoremmat kuuntelevat?”

C: ”Kuuntelevat ja vastaa, mitä he ajattelee”

Haastattelija: ”Ja oppii vähän vanhemmalta lapselta?”

C: ”Joo, joo, kyllä.

C: ”Tärkeä, että lapset puhuu äitin ja isän kanssa. Tosi hyvä tärkeä, että perhe puhuu yhdessä.”

Toisaalta kaikki haastateltavat kokivat, että he ovat itse oppineet suomalaisesta koulusta ja koulutusjärjestelmästä lasten mukana näiden edessä koulupolullaan. Myös Holmberg, Jahnukainen, Kalalahti ja Varjo (2019, 117–118) kirjoittavat, että vanhemmat opettelevat suomalaista koulujärjestelmää erityisesti vanhimman lapsen kohdalla yhdessä lapsen kanssa, ja kuten olen luvussa 5.2 viitannut vanhinta lasta painostetaan tyypillisesti herkemmin tästä syytä korkeamman statuksen lukioon.

Haastattelija: ”Kun sinulla on yksi lapsi jo lukiossa, niin ajatteletko, että nyt on nuorempien kanssa sitten helpompi hakea? Kun sinä tiedät jo, miten se tapahtuu.”

C: ”Joo minä tiedän. Lapsi puhuu mulle, mitä tekee hakee.”

Haastattelija: ”Eli sitten kun seuraava lapsi hakee lukioon tai ammattikouluun, se on sinulle jo helpompaa, kun sinä tiedät, mitä tapahtuu.”

C: ”Joo kyllä helpompaa, koska tiedän hyvä. On tosi hyvä tietää.”

Kaikki haastatellut opiskelivat myös yhdessä koulua käyvien lastensa kanssa. Lisäksi he kokivat kaikki aikuisten perusopetuksen hyödylliseksi myös lasten koulunkäynnin tukemisen kannalta. Haastateltava C piti aikuisten perusopetusta tärkeänä lasten tukemisen kannalta, mutta oli haastatelluista ainoa, joka suoraan painotti lasten auttavan häntä opiskelussa.

Haastattelija: ”Ajatteletko, että tämä aikuisten perusopetus on hyvä, lapsille myös hyvä, että äiti on koulussa?”

C: ”Joo. Joo joo. Tosi hyvä on. Mulle on koulu hyvä, koska mä en opiskele paljon koti-  
maassa. Minä tulin nyt. Nyt minä ymmärrän. Lukee ja kirjottaa.  
Nyt tosi hyvä. Ja minä lisää. Tosi hyvä.”

C: ”Joo mulla lapset auttaa mulle vaikka minä ei ymmärrä suomeksi sitten he auttaa.”

C: ”Ja pienet lapset auttaa äitiä.”

Anni Holopainen (2021, 41) havaitsi pro gradu -tutkielmassaan aikuisten perusopetusta suorit-  
tavista maahanmuuttaneista aikuisista, että he saattavat kokea niin sanottua vajaata aikuisuutta  
suhteessa lapsiinsa, jotka käyvät suomalaista koulua, ovat oppineet suomen kielen nopeasti ja  
auttavat paljon vanhempiaan niin koulutöissä kuin muissa arjen tilanteissa. Haastateltu A ver-  
tasikin itseään lapsen puhuttaessa lapsen kouluhaussa tarvittavasta avusta.

A: ”Minä tarvii myös koska minä luulen että minä lapsi”

Haastateltava B kannustaa lastaan kotitehtävien tekoon tekemällä omia koulutehtäviään samaan  
aikaan lapsen kanssa. Hän pystyy myös vertaamaan, millaista lapsen tukeminen oli silloin, kun  
hän ei osannut lainkaan suomea eikä hänellä ollut itsellään mitään kokemusta koulunkäynnistä  
suhteessa nykyiseen tilanteeseen, jossa valmistuminen perusopetuksesta jo häämöttää.

B: ”Esimerkiksi, kun minun lapsi, nyt on kuusi luokassa aina ei tee kotitehtävää, ja sanon,  
että nyt minulla on tehtävä ja sinulla on tehtävä. ”

Haastattelija: ”Eli teette sitten koulutehtäviä yhdessä?”

B: ”Joo.”

Haastattelija: ”Ajatteletko sinä, että tämä aikuisten peruskoulu auttaa sinua, että sinä voit  
myös auttaa lapsia.”

B: ”Joo kun minun koulu alkoi ja monta asiaa vaikea, mutta minä ymmärtän nyt lapsia.”

Haastattelija: ”Okei, eli tämä auttaa myös lasten kanssa, kun äiti on koulussa?”

B: ”Joo.”

Myös haastateltava A opiskelee yhdessä lastensa kanssa. Haastateltava A koki tästä kuitenkin  
myös huolta. Hän oli itse tietoinen siitä, ettei hänellä ole kunnollista ymmärrystä peruskoulun  
jälkeisestä koulutuksesta ja hän koki tästä syystä huolta lastensa tukemisesta pidemmälle.

Haastattelija: ”Ajatteletko, että tämä aikuisten peruskoulu auttaa? Onko tämä hyvä myös  
lapsille? Että äiti on koulussa.”

A: ”Kyllä. Joo. Ja hän sanoo, minun nuorempi lapsi, tykkää, koska sinä  
opiskelet mukana.”

A: ”Eli tällä hetkellä voin minä auttaa lapsia, kun minä tiedän, että koulut ala-aste ja  
yläaste ... mutta lukio tai yliopisto tai korkeakoulu, minulla ei ole tietoa.”

Haastateltava A:lla oli paljon kysymyksiä haastattelussa toisen asteen ja toisen asteen jälkeisten koulutusvalintojen vaikutuksista ja mahdollisuuksista. Hänen vanhimman lapsensa yhteishaku toiselle asteella lähestyi haastatteluhetkellä, mutta A:lla ei ollut kunnollista käsitystä, milloin ja miten haku tapahtuu eikä millaisia väylät lapsen haaveilemiin ammatteihin tarkalleen ovat.

Haastattelija: ”Oletko sinä puhunut lapsen opettajan kanssa, että millaisia suunnitelmia hänen kanssa tehdään?”

A: ”Eli?”

Haastattelija: ”Oletko puhunut lapsen koulun kanssa?”

A: ”Joo”

Haastattelija: ”Oletko tavannut vanhemman lapsen opinto-ohjaajan tai hänen oman opettajan?”

A: ”Ei. Hän sanoo, että vanhempi lapsi ei tarvii tukea.”

Haastateltava A on siis huolestunut lähestyvistä hausta toiselle asteelle, mutta koulu on katsonut, ettei lapsi tarvitse lisätukea eikä vanhemmalle olla ainakaan vielä järjestetty tapaamista, jossa hän voisi puhua kasvotusten lapsen koulupolusta. Kyse on hänen vanhimmasta lapsestaan, joten perheellä ei ole vielä kokemusta hausta toiselle asteelle. Hän on kokenut jääneensä myös välillä yksin nuoremman yläluokilla olevan lapsensa asioiden hoidossa, kun olisi tarvinnut lapsen opettajalta enemmän apua. Karvin Oikeus oppia -hankkeen loppuraportissa suositellaankin jatkossa toimenpideohjelmiin valtakunnallista tukea opetuksen järjestäjille, kouluille ja opetushenkilökunnalle maahanmuuttaneiden perusopetuksen järjestämiseen ja toimivamman pedagogiikan vahvistamiseen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2022). Haastateltu A ei siis ole ainoa, jonka tukitarpeita ei ole huomioitu koulun ja kodin välisessä yhteistyössä.

A: ”Nuoremman lapsen kanssa sanon aina ei ymmärrä hyvin. Opettaja ei selitä hyvin, vain laittaa paperin, ja kun minä kutsun hänelle, minä ei ymmärrä, mikä tämä. Okei sinä itse selvitä. Ja aina sano en tykkää tämä opettaja.”

Kaikki haastatellut sanoivat olevan tärkeää, että lapsi saa itse päättää, mihin hän hakee opiskelemaan. Lukio vaikutti kuitenkin saavan enemmän arvostusta A:n ja C:n puheissa. Haastateltu A sanoo ensin, että lapsi saa itse valita, mille alalle hän hakeutuu, mutta kohteen pitäisi olla yliopistossa. Hän kuitenkin pehmentää kantaansa, kun kysyin, rajataanko ammattikoulu mahdollisten koulutusten ulkopuolelle. Epäilen, että tähän voi myös vaikuttaa haastattelussa mukana ollut kuvan 1. kaavio, jossa lukee ”Saan itse etsiä mielenkiintoisen koulun” ja ”Voin hakea opiskelemaan niin korkealle kuin itse haluan”. A:n kanta yliopistosta vaikutti melko jyrkältä, ja kommentti, ettei lapsetkaan halua ammattikouluun antoi vaikutelman siitä, että hän yritti pehmentää sanojaan. Valitettavasti juuri tämän jälkeen haastattelu keskeytyi, joten vaikutelma jää jossain määrin spekulatioksi.



- A: ”Mitä sinä haluat, minä annan sulle, sinä vain mietit, mitä sinä haluat.”  
 Haastattelija: ”Onko hänellä jotain varasuunnitelmia, jos se lapsen suunnittelema vaativa ala ei ole sopiva? Onko hänellä jotain muita..?”  
 A: ”Joo, jos hän sanoo, minä en pääse sille alalle, hän voi vaihtaa eri alalle. Minä sanon, että mitä sinä haluat, se on okei, mutta yliopistoon.”  
 Haastattelija: ”Okei eli sinä ajattelet, että ehkä ei ammattikouluun.”  
 A: ”Ei ammatti.”  
 Haastattelija: ”Eli sinä et halua, että lapsi menee ammattikouluun?”  
 A: ”Lapset eivät myöskään halua.”

Haastateltava C kertoi, toisaalta, että lapsi saa itse valita, mitä haluaa hakea opiskelemaan, mutta toisaalta kertoi, että jos vanhempi on valinnan kanssa eri mieltä, vanhemmat voivat ohjata lapsen mielestään oikeaan kouluun. Haastateltava C luotti myös paljon opettajan ja opinto-ohjaajan näkemykseen puhuttaessa ristiriidoista lapsen ja opettajan näkemysten välillä koulutus-siirtymien aikana.

- C: ”Hän etsii, mitä hän haluaa.”  
 Haastattelija: ”Sinä ajattelet, että se on hyvä.”  
 C: ”Koska ei ole hyvä sinun lapsi on vihainen. Se ei ole hyvä.”  
 Haastattelija: ”Joo joo.”  
 C: ”Mitä hän haluaa. Ehkä sinä puhut hänelle, sitten mitä hän haluaa. Ei pakko.”  
 Haastattelija: ”Joo.”  
 C: ”Ja sitten mitä hän ei oikein, puhut hänelle ja hän tekee niin äiti auttaa, mikä oikein ja mikä väärin.”  
  
 C: ”Tärkeä kuunnella opettajaa, koska opettaja, hän osaa paremmin kuin lapset. Hän ymmärtää, mikä tärkeä ja mitä sinä osaa ja mitä ei.”

Haastateltava C kertoi, että hän itse haluaa peruskoulun jälkeen jatkaa ammattikouluun, mutta ei vastaa kunnolla, voivatko myös hänen lapsensa hakea halutessaan sinne. Joko suomen kielen taidon rajat tulivat vastaan tai hän ei halunnut vastata kysymykseen. Haastateltava B aloitti C:n tapaan koulunkäynnin kunnolla vasta Suomessa eikä osannut lainkaan suomea vanhimman lapsensa hakiessa toiselle asteelle. Hän luotti kuitenkin enemmän lapsensa näkemykseen kuin opettajan ja opinto-ohjaajan, jotka eivät suositelleen tälle lukiota vaan ammattikoulua. Hän kertoo, että vanhemman on tärkeä olla perillä lapsen päivittäisistä kuulumista, eikä myöskään pidä opettajan ja opinto-ohjaajan suositusten kuuntelemista sokeasti hyvänä vaan lapsen toiveiden kuuntelu on hänestä tärkeämpää.

- B: ”Minun ensimmäinen lapsi haluu mennä lukioon. Minä muistan, kun opettaja ja opinto-ohjaaja sanoo, hän ei voi mennä hakee lukioon. Sinä oot ollut vain kolme vuotta Suomessa. Ei voi mennä, sinulle tulee vaikeaa. Minun lapsi sano, ei, minä haluan. Jos en voi sitten mitä hmmm.”  
 Haastattelija: ”Eli opettaja ja opinto-ohjaaja sanoi, että hän ei voi mennä lukioon, mutta hän meni.”

B: ”Joo. Ja minä sanoin, jos minun poika halua hakee, se on okei. Jos saa paikan, saa. Jos hän ei saa, hän vaihtaa haku.”  
 Haastattelija: ”Okei.”  
 B: ”Ei ole ongelma.”  
 Haastattelija: ”Ja hänellä menee hyvin?”  
 B: ”Joo.”

B: ”Esimerkiksi koulussa hyvä asia. Jos opinto-ohjaaja ja opettaja sanoo, ei, sinä et saa, se ei hyvä. Esimerkiksi vanhemmat joka päivä jos kuuntelee, lapsi sanoo, mitä teet sinun koulussa, onko kaikki hyvin, mitä teet.  
 Aina.”

Myös B:n toiseksi vanhin lapsista kokeili ensin lukiota, mutta vaihtoi sitten nopeasti ammattikouluun, missä B:n mukaan nuorella menee hyvin. Hän kertoo, että on tärkeä kuunnella lapsen omia toiveita ja hän nostaakin lapsen kuuntelemisen tärkeyden useamman kerran esiin haastattelun aikana. Côté ja Levinekin (2016) toteavat, ettei identiteettihorisontin laajentamisessa ole ajatuksena automaattisesti aina korkein mahdollinen koulutus eikä nuorta pitäisi painostaa suuntaan, johon tämä ei itse halu, kuten luvussa 2.1 jo kirjoitin. Haastateltava B:n lapsella mahdollisiin kouluvaihtoehtoihin siis kuului myös lukio, mutta käytännön kokemuksen jälkeen hän pystyi muuttamaan mieltään ja vaihtamaan paremmin sopivaan kouluun.

B: ”Joo esimerkiksi minun nuorempi lapsi ensin menee lukioon.”  
 Haastattelija: ”Okei.”  
 B: ”Sitten vain yksi kuukautta siellä ja menee poissa.”  
 Haastattelija: ”Okei oliko se liian vaikea vai ajatte..”  
 B: ”Joo.”  
 Haastattelija: ”Okei.”  
 B: ”Ajatteli, että vaikea, nyt menee ammattiin.”  
 Haastattelija: ”Onko se ollut sitten parempi?”  
 B: ”Nyt hyvä, joo. Ensi kuussa hän on mitä lupp”  
 Haastattelija: ”Hän valmistuu?”  
 B: ”Valmistuu, joo.”  
 Haastattelija: ”Noniin. Sitten mennyt hyvin vai?”  
 B: ”Joo. Hän haluaa mennä ammattikorkeakouluun.”

B: ”Minä ajattelen, joskus vanhemmat sano, ei oo pakko menee lukio tai menee tämä koulu ja tämä koulu, mutta ei oo hyvä, jos ei kuuntele, mitä lapsi haluaa, mikä sopii hänelle.”

Haastateltava B kuunteli siis lastaan, ja he hakivat lapselle lukiopaikkaa opettajan ja opinto-ohjaajan suositusten vastaisesti. Hän kertoo kuitenkin myös, että he olivat todella paljon koulun varassa, kun ensimmäiset lapset menivät Suomessa kouluun, koska hän ei osannut lainkaan suomea ja hänen luku- ja kirjoitustaitonsa olivat puutteelliset. Hän puhuu edelleen paljon lastensa opettajien kanssa, koska kirjallinen viestintä on ajoittain vielä haastavaa. Pitkään Somaliasta Suomeen tulleita naisia tutkinut Marja Tiilikainen kirjoittaaakin, että perinteisen perheen

asema on muuttunut diasporatilanteessa, kun aiemmin laajalle perheelle kuuluneet hyvinvointia ylläpitävät ja edistävät palvelut koulutuksesta päivähoitoon ovat siirtyneet valtiolle. Kasvattajia on myös vähemmän kuin Somaliassa, ja erilaiset syrjinnän kokemukset aiheuttavat pelkoa. Suurin huoli kumpuaa kuitenkin kasvattajan tehtävästä kahden kulttuurin välissä, ja erityisen haastavaksi tämän kokevat yksinhuoltajaäidit. (Tiilikainen 2007, 270–271.)

Holopainen totesi tutkielmassaan myös, että vaikka opiskelijoiden lähtötaidoissa on yksilöllisiä eroja, voidaan olettaa, että aikuisten perusopetukseen hakeutuvalta aikuiselta puuttuu oleellisia arjen perustaitoja. Puutteelliset perustaidot hankaloittavat myös elämänhallintaa. (Holopainen, Anni 2021, 65.) Voidaan olettaa, että elämänhallinnan puutteet heijastuvat myös nuoren koulunkäynnin ja urasuunnittelun tukemiseen, jolloin tarve koulusta saadulle tuelle kasvaa. Kaikki haastatellut kertoivat myös, että haluaisivat enemmän tietoa lastensa koulupoluista ja kouluhauista.

Haastattelija: ”Ajatteletko, että sinulla on tarpeeksi tietoa suomalaisesta koulusta, että voit auttaa lasta tarpeeksi? Ajatteletko, että sinulla on tarpeeksi tietoa...”

A: ”Ei. Ei. Ei. Ei.”

Haastattelija: ”Okei. Sinä haluaisit ehkä enemmän tietoa.”

A: ”Kyllä. Paljon.”

Haastattelija: ”Tai olisitko halunnut lisää tietoa eri kouluista tai hakemisesta, että voit auttaa sinun lasta paremmin?”

C: ”Joo kyllä minä haluan”

Haastattelija: ”Enemmän tietoa?”

C: ”Koska mitä ei ymmärrä, sitten apua. Tosi hyvä, tulee lisää lisää lisää apu.

Tosi hyvä.”

Vaikka haastatteluiden pääpaino oli vanhempien näkemyksissä, nousi myös kavereiden tarjoama tuki esille kuvaa 1. katsottaessa. Haastateltava A suhtautuu toisaalta varauksella kavereiden vaikutukseen, mutta toisaalta pitää kuitenkin kavereita tärkeänä ja tuo heidät kahteen kertaan itse esille.

A: ”Vanhemmat haluaa, että lapsensa haluaa jatkaa eteenpäin, ei halua menee oikealla tai vasemmalla, haluaa suoraan. Kaveri haluavat joskus ammatti, joskus haluaa lukioo tai mennä suoraan töihin, mutta vanhemmat haluaa parempi kuin ystävät.”

A: ”Kaikki ihmiset tarvii kaverit lähellä ja elämässä. Ja vanhempi lapsi kun hän ala-asteella, ei ole ystäviä. Tällä hetkellä hänellä on paras ystävä ja haluaa myös mennä lukioon yhdessä”

Haastattelija: ”Ajatteletko siis, että kaverit ja harrastukset auttavat siinä, että ei ole stressiä?”

A: ”Kyllä joo”

Haastattelija: ”Eli kaverit on tärkeitä?”

A: ”Kun on ystävät elämässä, on, hmm se, rauha ja hyvä.”

Myös haastateltava B suhtautuu varauksella kavereiden vaikutukseen ja tuo esille, että on tärkeä puhua lapsen kanssa ja olla perillä tämän elämästä, jolloin on mahdollista myös luottaa lapseen, tämän toiveisiin tulevaisuudesta ja kaverivalintoihin.

B: ”Esimerkiksi on hyvä, jos vaihtaa toiseen kouluun mitä tulevaisuudessa on, lapsi keskustelee, että hyvin tämä, tämä ei hyvä. Minä ajattelen, kaverit on hyvä. Koska lapsi osaa, nuoret osaa, mikä on hyvä kaveri ja mikä ei ole hyvä kaveri.”

Haastattelija: ”Mm. Joo.”

B: ”Joo ensin on hyvä, sinä itse tiedät, sinä ymmärrät, mitä haluat ja mitä et halua.

Sitten ei tule huono kaveri. Minä ajattelen, myös minä itse sitten hyvä kaveri.”

Myös nuoret itse saattavat suhtautua kavereiden vaikutukseen ja esimerkiksi yhteisten haku-kohteiden valitsemiseen varauksella. Vertaistuen merkitys kasvaa, kuten viittasin myös luvussa 5.2, erityisesti sellaisilla nuorilla, joilla on elämänhallinnan kanssa haasteita. (Kalalahti, Mira & Saarinen, Minna 2019, 201–220.) Haastateltava C piti kavereiden tukea tärkeänä ja toi sen itse vielä haastattelun lopulla uudelleen esille.

Haastattelija: ”Ja kaverit voi kannustaa tekemään enemmän koulutehtäviä?”

C: ”Joo tekee enemmän”

Haastattelija: ”Opiskella enemmän. Ja kavereiden kanssa voi opiskella yhdessä, vai?”

C: ”Joo kaverin kanssa yhdessä”

Haastattelija: ”Joo se voi auttaa”

C: ”Yhdessä auttaa. Kuka ei ymmärrä, hän auttaa.”

C: ”Hän auttaa, ehkä hän ei ymmärrä, hänen kaverin kanssa opiskelee, kaikki katsoo samaa ja sitten kaikki hyvä.”

Lopuksi nostan vielä haastatellun A:n puheesta vaatimuksen yhdenvertaisesta kohtelusta sekä haastatellun B:n puheesta lasten yksilöllisyyden ja erot.

A: ”Minä sanon, minä en puhu tästä asiasta [nuoremman lapsen lisätuen tarpeesta]. Sanon hänelle, sano suomalaiset, ei sano maahanmuuttajat. Minä tiedän, laki on yksi, kaikilla on yksi sama arvo”

B: ”Kaikki lapset ei sama, koska minulla on kaksi lapset menee, minne ensimmäisen valitsivat [yksi lapsista vaihtoi koulua lukiosta ammattikouluun ja kaksi löysivät suoraan sopivan toisen asteen koulun]. Ja mun vanhin lapsi oppii yksi vuotta suomen kielen hyvin. Ja lapset vähän. Ei sama jokaiselle, ei sama.”

Haastatellun A:n puheesta ei täysin selvinnyt, oliko hän sitä vastaan, että nuorempi lapsi saisi lisätukea vai haluaako hän sitä sen perusteella, että kaikki ovat saman arvoisia ja ansaitsevat saman tuen. Hän ei joka tapauksessa halunnut lapsiaan leimattavan vain maahanmuuttajiksi. Myös aiemmista tutkimuksista, kuten jo luvussa 1.1 mainituilta Airakselta ja kumppaneilta

(2019), on noussut esille niin opettajien kuin opiskelijoidenkin toive siitä, että leimaantumista ja leimaamista olisi vältettävä. Pelko leimaantumisesta voikin vaikuttaa esimerkiksi rasisista kokemuksista kertomiseen (Saarinen & Zacheus 2019), kuten viittasin jo johdannossa luvussa 1.1. Haastateltu B taas pohti lastensa yksilöllisyyttä ja erilaisuutta, kuinka joku löysi suoraan itselle sopivan koulun ja toinen taas vaihtoi koulua, kuinka yksi oppi suomen kielen nopeammin kuin toinen, vaikka ovat samasta perheestä.

### 6.3 Haastatteluiden arviointi ja yhteenveto

Haastateltujen suomen kielen taitotaso oli vaihteleva, mikä vaikeutti haastatteluiden pitämistä. Haastatelluilla A:lla ja B:llä pidemmällä olevat opinnot näkyivät siinä, miten he pystyivät kielellisistä haasteista huolimatta puhumaan asioista hieman abstraktimmalla tasolla. Haastatellun C:n kanssa jouduin pitämään kysymykset hyvin konkreettisella tasolla ja avaamaan kysymyksiä paljon muun muassa antamalla esimerkkejä. Esimerkkien antaminen saattoi johdatella vastauksia tiettyyn suuntaan, mutta haastattelun eteneminen ei toisaalta olisi onnistunut ilman niitä. Tulkin käyttäminen haastattelussa olisi varmasti syventänyt vastauksia, mutta olisi toisaalta tuonut omat haasteensa, eikä tulkin käyttö ollut tämän työn puitteissa mahdollista. Jouduin usein myös varmistamaan, ymmärsinkö haastateltua oikein, mikä saattoi myös johdatella haastateltujen vastauksia, mutta olin tästä tietoinen ja pyrin pitämään johdattelun mahdollisimman vähäisenä. Kaikki haastatteluun saadut vanhemmat olivat naisia, vaikka yritin saada haastatteluun myös miehiä, joten isän näkökulma jäi uupumaan tästä aineistosta. Haastatellut olivat kuitenkin keskenään melko erilaisia, joten kerätty aineisto on tähän työhön tarpeeksi monipuolinen.

Pidin haastattelut yksilöhaastatteluina, vaikka harkitsin myös pari- ja ryhmähaastattelua. Aikuisten perusopetukseen osallistujien määrä on suhteellisen pieni, ja monilta opiskelijoilta löytyy paljon yhteisiä tuttavuuksia, vaikka eivät suoraan toisiaan tuntisikaan. Halusin tarjota heillä turvallisen tilan pohtia omaan vanhemmuuteen liittyviä asioita, jotka voivat tuntua hyvinkin intiimeiltä, mikä ei välttämättä olisi tietojen leviämisen pelossa onnistunut pari- ja ryhmähaastattelussa. Tämä sai lopulta enemmän painoarvoa kuin ryhmähaastattelun tuoma vertaisajatusten vaihto. Olen valintaani tyytyväinen, sillä pystyin turvallisen tilan tarjoamisen lisäksi muuttamaan haastattelun kulkua haastateltavan kielitaidon mukaan. Erot suomen kielen taidoissa olisivat saattaneet jättää ryhmähaastattelussa osan syrjään keskustelusta.

Se, mihin en ollut haastatteluissa täysin tyytyväinen, oli haastateltava A:n haastattelun eteneminen. Haastattelu hänen kanssaan keskeytyi kahteen kertaan, kun meille varattuun tilaan tuli henkilökuntaa etsimään tavaroitaan ja väärään luokkaan tulleita henkilöitä. Keskeytykset olivat lyhyitä, mutta näistä johtuen esimerkiksi hänen leimaantumiseen ja tasa-arvoon liittyvään kommenttiin jäi saamatta enemmän tietoa. Valitettavasti haastattelun sopiminen toiseen ajankohtaan ei ollut mahdollista. Haastatellut pitivät kaikki sekä mallista että haastattelusta, ja sain siitä palautetta jälkeen päin, että he kokivat aiheesta puhumisen hyvänä ja hyödyllisenä asiana. Kuvan 1. malli sai etenkin haastatellut A:n ja B:n pohtimaan omaa rooliaan lapsen tukemisessa eteenpäin uudella tavalla. Haastatellulle C mallissa oli hieman liikaa tekstiä ja se olisi vaatinut muutenkin konkreettisemmän otteen esimerkiksi havainnollistavin kuvin. Vasta haastatteluiden litteroinnin ja analysoinnin aikana minulle valkeni kunnolla haastatteluiden pohjaksi tekemäni kuvan 1. mallin mahdollisuudet ajatusten ja keskustelun herättäjänä koskien omaa vanhemmuuttaan ja lasten koulu- ja urapolun rakentamisen tukemista, vaikka juuri keskusteluiden tueksi sen teinkin. Kuvan 1. mallin onnistuminen ajatusten herättelijänä johti siihen, että muodostan siitä ytimen kehitystyöni tuotokseen. Olisinkin näin jälkikäteen tarkasteltuna halunnut antaa mallin käsittelylle vielä enemmän tilaa haastatteluissa, mutta pidän tätä toisaalta hyödyllisenä aineiston analysoinnin sekä oman työskentelyni arvioinnin tuloksena. Haastattelut onnistuivat siis täyttämään kaksi tehtävää: sain kvalitatiivista aineistoa työni tueksi ja vanhempien kokemat haasteet ja erilaisia näkökulmia esille sekä pystyin testaamaan mallin käyttöä kehittämistyöni tuotosta varten.

Kaikissa haastatteluissa toistui koko perheenä yhdessä puhuminen, ja miten perheen puheessa yhdessä nuoremmat lapset myös oppivat keskustelusta ja vanhempia lapsia seuraamalla. Näen tässä vaikutusmahdollisuuden kahdesta suunnasta. Toisaalta nuoremmat lapset saavat vaikutteita ja kuulevat erilaisista mahdollisuuksista vanhemmilta sisaruksiltaan, ja toisaalta vanhemmat voivat tuoda keskusteluun erilaisia näkökulmia, kun he ovat saaneet tukea erilaisiin koulutuspolkuihin liittyen, ja kun he ovat päässeet yleisesti pohtimaan omaa rooliaan nuorten tukemisessa.

Kaikki haastatellut kaipasivat enemmän tietoa kouluhausta joko toiselle tai korkeammalle asteelle ja ylipäättään erilaisista koulutuspoluista ja hakuprosesseista. Kouluvalinnoissa ja hakuprosessissa saatetaan tukeutua paljon lapsen kouluun, mutta vanhemman mahdollisesti heikkoa suomen kielen taitoa tai puutteellista ymmärrystä suomalaisesta koulutusjärjestelmästä ei välttämättä ymmärretä eikä osata ottaa huomioon. Tässä näen osan kehittämistyöni ydintä

eli vanhempien tukemisen kautta vaikutetaan myös nuoren saamaan tukeen. Tämä tuli esille jo luvussa 2.1 viitatessani Côtén (2016) identiteettipääoman malliin, jonka yksi tärkeistä tavoitteista on tarjota apua koulu- ja urapolulla neuvoa kaipaavien nuorten vanhemmille. Tukemalla matalasti koulutettuja vanhempia lapsen koulupolun varrella voidaan siis pyrkiä kasvattamaan näiden lasten identiteettipääomaa.

Mikäli vanhempi ei ole käynyt lainkaan koulua tai koulunkäynti on jäänyt kesken, ei toki pelkkä lapsen koulun vanhemmille tarjoama tuki riitä. Tällainen tuki voi sen sijaan täydentää esimerkiksi aikuisten perusopetuksessa saatavia tietoja ja taitoja. Haastateltujen omista koulupoluista voi kuitenkin huomata, että tie perusopetuksen päättötodistukseen ja siitä toiselle asteelle voi olla pitkä, ja lasten koulupolut etenevät samaan aikaan. He ovat kaikki olleet Suomessa yli kymmenen vuotta, ja lapset ovat edenneet sinä aikana yläluokille ja toiselle asteelle. Tukitoimia ei siis voi jättää odottamaan, että vanhempi on kouluttautunut ja saanut sitä kautta riittävän kuvan suomalaisesta koulutusjärjestelmästä ja työelämästä. Keskusteleminen omasta roolista lapsen koulupolulla voi myös auttaa hälventämään siihen liittyviä huolia. Tätä olisikin syytä tutkia enemmän.

Haastateltuja yhdisti edellä mainittujen lisäksi se, että heillä kaikilla on lapsia, jotka ovat menestyneet koulussa hyvin, ja joilla on tavoitteena hakeutua yliopistoon ja korkeakouluun. Haastateltujen A ja C lapsilla tavoitteena oli hyvin perinteinen korkean statuksen akateeminen ala, ja B:n lapsilla hajontaa oli enemmän. Kuten luvussa 2.1 jo viittasin, Tikkanen (2016) havaitsi matalasti koulutettujen vanhempien lapsilla enemmän tarvetta itseohjautuvuuden ja akateemisen minäkäsityksen tukemiseen sekä tällaisilla nuorilla voimakkaampaa huolta tulevaisuudesta ja akateemisesta menestyksestä. Niin Tikkanen kuin Côté (2016) suosittelivat erityisesti matalasti koulutettujen vanhempien tukemista lasten identiteettipääoman kasvattamiseksi, vaikka lasten koulutukselliset tavoitteet olisivat korkealla. Myös omat havaintoni haastatteluaineistosta ohjaavat tähän suuntaan, ja sanovathan haastatellut vanhemmat itsekin suoraan kaipaavansa enemmän tukea. Erityisesti haastateltujen A ja C puheessa lukio sai ammattikoulua enemmän arvostusta. Kumpikaan ei suoraan sanonut painostaneensa lapsiaan lukioon ja kohti akateemista alaa, mutta tämän mahdollisuutta voi pohtia Tikkanen ja Côtén tutkimuksiinkin nojaten. Mahdollista on myös, että tällainen nuori kerää itse itselleen paineita menestyksestä. Joka tapauksessa niin aiemman tutkimuksen kuin tämän työn aineiston perusteella tukea kannattaa suunnata herkästi sellaisten maahanmuuttotaustaisten nuorten urasuunnitteluun, joilla on matalasti koulutetut vanhemmat, vaikka nuoret selviäisivätkin koulustaan hyvin arvosanoin.

## 6.4 Kehittämistyön tuotos – materiaalin kokoaminen

Kokoan materiaalin maahanmuuttotaustaisten nuorten ohjaustyötä tekeville analysoimieni aineistojen sekä aiempien tutkimusten pohjalta. Materiaalin ydin on kuvassa 1. esitelty malli. Haastatteluiden perusteella rakennan kaaviosta yksinkertaisemman version, mutta liitän materiaaliin kuvan 1. mallin, sillä siihen kokoamani kysymykset toimivat apukysymyksinä mallin käyttöön ja antavat suuntaa keskustelun ohjaamiselle. Yksinkertaisemman mallin tavoitteena on tarjota lukijalle yhdellä vilkaisulla käsitys identiteettihorisonin ideasta, mutta liitän mallin ja apukysymysten käyttöön myös selkeän rungon ohjauskeskustelulle. Jotta malli olisi ohjauskeskustelua vetävälle käyttökelpoinen, korjaan horisontille asetettuja lauseita muodostamaan selkeämmän jatkumon. Näin keskustelua voi kuljettaa läpi horisonin käsittelemällä kohdan kerrallaan. Täsmennän ohjaajan versioon lauseiden tavoitteita ja lisään apukysymyksiä.

Materiaalin tarkoituksena ei ole tarjota valmista opetusmateriaalia tai tehtäväpakettia ohjaustyöhön vaan kuten edellä jo todettiin, antaa yksittäisiä tehtäviä laajempaa uutta näkökulmaa sekä pohjan vanhempia osallistavalle keskustelulle. Materiaalissa esittelen lyhyesti havaitsemiani haasteita maahanmuuttotaustaisten nuorten ohjauksessa sekä tärkeimpiä huomioita matlasti koulutettuihin maahanmuuttaneisiin vanhempiin ja vertaistukeen liittyen. Materiaalin ytimessä on kuitenkin aiemmasta tutkimuksesta ja Nuorten Tulevaisuusraportin aineiston analysoinnista koottu uraohjauksen malli, jota myös testasin ja kehitin pitämässäni haastatteluissa. Tarjoan lopuksi vinkkejä ryhmäohjauksen oppimateriaaleista sekä keskeisimmistä aiheen lähteistä.

Materiaali on tiivis, havainnollistava ja nopeasti sisäistettävä. Olen koonnut materiaalin niin, että siitä voi kehittää myös ohjaustyötä tekeville koulutuspaketin, mutta toistaiseksi materiaali on muodossa, jossa sen voi sisäistää ilman erillistä koulutustilaisuutta. Työn taittaa julkaisukuntoon Osaamiskeskus Kentauri, ja se julkaistaan Kentaurin Nuorten Tulevaisuusraportti -hankkeen kokoavalla sivulla. Materiaali linkitetään myös NYT:n sivuille. Materiaali on liitteessä 8. Palautteen kerääminen nuorten ohjaustyötä tekeviltä jää valitettavasti tämän työn ulkopuolelle, mutta toivon työn tilaajan pystyvän vastaamaan mahdolliseen materiaalin käyttäjien palautteeseen.



## 7 LOPPUPOHDINTAA JA YHTEENVETO

### 7.1 Yhteenveto ja pohdintaa työstä

Olen tutkinut tässä työssä niin laajaa kvantitatiivista kuin kvalitatiivista aineistoa täydentäen niillä toisiaan. Kvantitatiivisella Nuorten Tulevaisuusraporttia käyttävällä aineistolla pystyin saamaan kiinni laajemmista rakenteellisista haasteista, kun taas kvalitatiivisella haastatteluai- neistolla pääsin syvemmälle sekä kohderyhmän haasteisiin kuin muutosmahdollisuuksiin. Ver- tasin molempia aineistojani monipuolisesti aiempiin erilaisiin niin kvantitatiivisiin kuin kvali- tatiivisiin tutkimuksiin kotimaisista ja kansainvälisistä lähteistä. Tämä työ lähti liikkeelle Nuor- ten Tulevaisuusraportin uraohjausta ja työelämää koskevien kysymysten hyödyntämisestä. Koska koulu on niin suuri osa nuoren arkea, pidin sitä parhaana väylänä muutosten aikaansaan- nille, mitä näkemystä myös lähteeni tukivat. Työn aikana potentiaaliset vaikutusmahdollisuudet ja väylät muutokselle löytyivät kuitenkin luokkahuoneen ulkopuolelle ulottuvista tekijöistä, ku- ten kavereista ja vanhemmista ja tarkastelemalla haasteita yhteisöpedagogin näkökulmasta. Oh- jauksen ja koulunkäynnin tarkoituksena ei ole ohjaus itsessään, vaan tavoitteet ovat hyvässä koulunkäynnin jälkeisessä elämässä. Eila Kauppinen ja kumppanit tiivistävät niin koulun kuin nuorten ohjaustyön hyödyt hienosti:

”Yhteisöllisiä kokemuksia vahvistamalla ei tuoteta myönteisiä asioita pelkästään kouluympäristössä tietyllä hetkellä, vaan vaikutetaan kokonaisvaltaisemmin ko- kemukseen omasta elämästä. Tällä on helppoa nähdä olevan vahva yhteys niin koulun kuin nuorisotyön arvopohjaan sekä koulun hyvinvointitehtävään.” (Kaup- pinen & Kiilakoski & Kivijärvi & Leskinen 2022, 82.)

Ohjaustyötä tekevien on toki ensi sijassa kohdattava ohjattavansa yksilöinä yksilöllisine tarpei- neen, mutta kuten aiemmissa luvuissa jo havaitsin, nousevat esille tietyt ryhmät, joilla tausta- tekijöiden perusteella voidaan selvästi korkeammalla todennäköisyydellä olettaa olevan tietyn- laisia tukitarpeita. Yhdenvertaisuus ei ole vain sitä, että todetaan kaikkien olevan yhdenvertai- sia eikä sen eteen tehdä aktiivisesti enempää. Yhdenvertaisuutta on se, että niille, jotka raken- teellisten ja taustatekijöiden takia tarvitsevat enemmän tukea saavuttaakseen saman kuin muut, myös kohdistetaan tukea. Toisaalta täytyy pohtia, miten välttyä maahanmuuttotaustaisten nuor- ten leimaamiselta ns. ”ongelmajoukkona”, joka ei pärjää itsenäisesti. Kuten jo johdannossa kir- joitin, maahanmuuttotausta yhdistää hyvin erilaisia yksilöitä, eikä se välttämättä ole yksilön elämässä lainkaan merkityksellinen asia. Pelkästään maahanmuuttotaustan perusteella ei nuoria siis voi eikä pidäkään niputtaa yhdeksi joukoksi. Sen sijaan ohjaustyötä tekevän olisi hyvä olla

niin sanotusti tuntosarvet pystyssä, jos maahanmuuttotaustan lisäksi nuorella on matalasti koulutetut tai täysin ilman koulutusta jääneet vanhemmat, joilla on haasteita myös suomen kielen kanssa.

Ohjauksen yhtenä haasteista on se, miten saada rakenteellisten esteiden aiheuttamista taustatekijöistä kiinni olematta kuitenkaan yksilöä leimaava. Ohjaajan täytyisi kuitenkin löytää ohjattavilleen parhaiten sopivat tukitoimet, jos niille todetaan olevan tarvetta. Yhdenvertaisuutta edistävän ohjaajan täytyy siis ottaa tiettyjen taustatekijöiden todennäköisyys huomioon ja varmistaa, että tukea tarvitset sitä saavat. Tämä ei ole helppo tehtävä, ja tämän työn tuotoksena rakentamallani uraohjauksen mallilla tarjoan tähän apua erilaisissa ohjaustehtävissä toimiville. Ohjauksesta puhuttaessa suuren osan huomiosta saa helposti koulussa tapahtuva oppilaan ohjaus ja opinto-ohjaus, ja niillä onkin nuorten uraohjaamisessa suuri rooli. On kuitenkin tärkeää muistaa, että ohjauksen kenttään kuuluvat myös nuorisotyö ja erilaiset järjestöt, joiden tekemä ohjaustyö voi olla oppilaitoksia vapaamuotoisempaa ja tarjota siten erilaisia mahdollisuuksia vertaistuen hyödyntämiselle. Vanhempien osallistamisessa voisikin hyödyntää juuri järjestösektoria, jonka kautta vanhempia osallistavat hankkeet olisivat mahdollisia toteuttaa. Osallistavassa, ryhmälähtöisessä ja luokkahuoneessa tapahtuvan perinteisen koulutyön rajoja rikkoivassa otteessa yhteisöpedagogian merkitys on suuri. Eri sektorien täydentäessä toistensa toimintaa hyötyvät siitä viime kädessä kaikki, mihin liittyen jo luvussa 2.1 viittaamani Côtékin (2016) totesi kansalaisten yksilöllisten vahvuuksien löytämisestä ja käyttämisestä hyötyvän viimekädessä koko yhteiskunta.

Luvussa 3. mainitut aivan hiljattain uudistetut Hyvän ohjauksen kriteerit ilmestyivät vasta tämän työn viimeistelyvaiheessa, eikä niitä ole siksi käytetty tämän työn valmistelussa. Kriteerien uudistukset ovat kuitenkin samansuuntaisia tämän työn tulosten kanssa. Uudistettuihin Hyvän ohjauksen kriteereihin on otettu mukaan ryhmäohjaus ja vertaistuki. Myös huoltaja mainitaan mahdollisena ohjaukseen osallistujana. (Opetushallitus 2023g.) Samansuuntaisiin tuloksiin päätyminen antaa molemmille tölle painoarvoa. Tämän työn tuloksena syntynyt uraohjausmalli täydentää hyvin Hyvän ohjauksen kriteerejä. Vaikka oppilaitosmaailma on tässä työssä vahvasti esillä, tarjoan tuottamallani materiaalilla ja sen uraohjausmallilla uutta näkökulmaa oppilaitoksia laajemmalle yleisölle eli myös nuorisotyöhön ja järjestösektorille. Koska uraohjausmalli on koottu vanhempia osallistavaan keskusteluun, voi sitä soveltaa myös maahanmuuttaneiden aikuisten koulutuksissa kuten työvoimapolitiittisissa kotoutumiskoulutuksissa, aikuisten perusopetuksessa tai vapaan sivistystyön kursseilla. Esimerkiksi aikuisten perusopetuksen

ja lasten perusopetuksen yhteistyötä koko perheen koulunkäynnin näkökulmasta ei olla tietääkseni tehty vielä lainkaan. Helsingin kaupunki (2023b) on ottanut lasten peruskoulun luokkiin mukaan aikuisia suomen oppijoita oppimaan sekä kieltä että koulujärjestelmästä ja lasten kokemasta suomalaisesta kouluarjesta. Tällainen kokeilu onkin erinomainen pohja maahanmuuttaneiden vanhempien rohkeampaan osallistamiseen osaksi nuoren ohjausta.

Tämän työn tuotos annetaan työn tilaajalle Nuorten yrittäjäyys ja talous NYT -organisaatiolle hyödynnettäväksi. NYT on valtakunnallinen organisaatio, jonka palveluita käytetään 266 kunnassa. NYT:n toiminta tavoittaa jopa 200 000 nuorta. NYT tarjoaa kouluille opetukseen valmiita oppimiskokonaisuuksia ja koulutuksia, joiden tavoitteena on edistää toiminnallisesti tulevaisuustaitoja opetussuunnitelmaa seuraten. (Nuorten yrittäjäyys ja talous NYT 2023.) Työn taittaa ja julkaisee Osaamiskeskus Kentauri, jonka yhtenä sen toiminnasta vastaavana tahona NYT toimii. Työ myös linkitetään, kuten aiemmassa luvussa jo mainitsin, myös NYT:n sivuille. Kentauri on NYT:n tapaan valtakunnallinen toimija, joka kehittää järjestöjen nuorisotyötä koskevaa tiedontuotantoa ja vaikuttavuusarviointia, tutkii kansalaistoiminnan muuttuvien toimintaympäristöjen vaikutuksia sekä vahvistaa nuorten osaamisen tunnistamista ja tunnustamista. (Osaamiskeskus Kentauri 2023.) Työn tilaajan ja Kentaurin kautta uraohjausmallilla ja tämän työn tuloksilla on mahdollisuus saavuttaa valtakunnallisen tason vaikutus. NYT:n kautta työ saavuttaa enemmän oppilaitoksia, kun taas Kentaurin kautta työ löytää helpommin myös järjestöalan toimijoiden käsiin. Tällä työllä, sen tuloksilla ja tuotoksella on siis opinnäytetyöksi hyvät mahdollisuudet saavuttaa valtakunnallisen tason vaikutuksia ja siten saavuttaa kaikki sille asetetut tavoitteet.

## 7.2 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Olen esitellyt eri kohdin tätä työtä mahdollisia tutkimusaiheita, jotka eivät mahdu tämän työn puitteisiin, mutta joiden tutkiminen olisi tässä työssä nousseiden huomioiden perusteella aiheellista. Näitä ovat muun muassa oppivelvollisuusiän noston vaikutukset ohjaukseen, yhdistys- ja järjestötoiminnan vaikutukset kotoutumiseen sekä identiteettipääomaan, joukosta ulossulkeminen erilaisten stereotyyppien kautta, sosiaalisessa mediassa kuten YouTubeissa toimivien vaikuttajien rooli nuorten samaistuttavina vertaisina ja vertaistukena sekä yrittäjähenkisyyden hyödyntäminen oppimisessa ja urasuunnittelussa. Esiin nousseiden tutkimusaiheiden kirjo kertoo niin Nuorten Tulevaisuusraportin kattavista ja monipuolisista hyödyntämismahdollisuuksista kuin aiheen laajasta tutkimustarpeesta.

Tämän työn aiheen tutkimusta haluaisin jatkaa vertailemalla Nuorten Tulevaisuusraportteja useammalta vuodelta. Myös erilaisten tutkimusmuotojen syventämiseksi ja laajentamiseksi pidän tärkeänä jatkotutkimusaiheena matalasti koulutettujen maahanmuuttaneiden vanhempien kokemuksia vanhemmuudessaan, kun heidän suomen kielen taitonsa kehittyi ja tiedot suomalaisesta koulutusjärjestelmästä ja työelämästä karttuivat. Tämä vaatisi opinnäytetyötä laajempaa tutkimusta ja aineiston keräämistä useiden vuosien ajalta. Näin syvällistä pitkäaikaistutkimusta pienimuotoisempi, mutta tärkeä jatko tälle työlle olisi uraohjausmallin pilotointi oppilaitoksissa ja järjestöissä, mikä ei ollut tämän työn puitteissa valitettavasti mahdollista. Olisi mielenkiintoista selvittää esimerkiksi pilotointihankkeilla, miten järjestösektori pystyisi osallistamaan vanhempia nuorten uraohjauksessa ja vahvistamaan oppilaitosten resursseja täydentämällä kodin ja koulun välistä yhteistyötä.

## LÄHTEET

- Alfonso, Carolin & Kokot, Waltraut & Tölölyan, Khachig 2004. Introdution. Teoksessa Alfonso, Carolin & Kokot, Waltraut & Tölölyan, Khachig (toim.) *Diaspora, Identity and Religion: New Directions in Theory and Research*, s. 1–8. Lontoo: Taylor & Francis Group.
- Airas, Maija & Delahunty, David & Laitinen, Markus & Shemsedini, Getuar & Stenberg, Heidi & Saarilampi, Marja-Liisa & Sarparanta, Tuomas & Vuori, Hilla & Väätäinen, Hanna 2019. Taustalla on väliä - Ulkomaalaistaustaiset opiskelijat korkeakoulupolulla. Kansallinen koulutuksen arviointikeskuksen julkaisut 22:2019. Helsinki: Karvi.
- Alitolppa-Niitamo, Anne 2003. Liminaalista jäsenyyteen. Teoksessa Harinen Päivi (toim.) *Kamppailuja jäsenyyksistä*. Nuorisotutkimusseuran Julkaisuja 38, s. 17–32. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Bamberg, Jarkko & Jokinen, Pekka & Laine, Markus 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa Bamberg, Jarkko & Jokinen, Pekka & Laine, Markus (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*, s. 9–40. Helsinki: Gaudeamus.
- Berry, John W. & Sabatier, Colette 2011. The Acculturation and Adaptation of Second-Generation Immigrant Youth in Toronto and Montreal. Teoksessa Chuang, Susan S. & Moreno, Robert P. (toim.) 2011. *Immigrant Children: Change, Adaptation, and Cultural Transformation*, s. 125–148. Plymouth: Lexington Books.
- Côté, James E. 2016. The Identity Capital Model: A Handbook of Theory, Methods and Findings. *Sociology Publications* 38. Ontario: The University of Western Ontario.
- Côté, James E. & Levine, Charles G. 2016. *Identity Formation, Youth, And Development – A Simplified Approach*. New York: Psychology Press.
- Esser, Hartmut 2000. *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 2: Die Konstruktion der Gesellschaft*. Frankfurt: Campus Verlag.
- Goman, Jani & Rumpu, Niina & Kiesi, Johanna & Hietala, Risto & Hilpinen, Merja & Kankkonen, Hans & Kjälman, Ismo-Olav & Niinistö-Sivuranta, Susanna & Nykänen, Seija & Pantsar, Tytti & Piilonen, Heikki & Raudasoja, Anu & Siippainen, Mikko & Toni, Anna & Vuorinen, Raimo 2020. Vaihtoehtoja, valintoja ja uusia alkuja – Arviointi nuorten opintopoluista ja ohjauksesta perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaiheessa. *Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Julkaisut* 6:2020. Helsinki: Karvi.
- Haikkola, Lotta 2010. Etnisyys ja ulkomaalaisuus toisen sukupolven luokittelussa. Teoksessa Haikkola, Lotta & Martikainen, Tuomas (toim.) *Maahanmuutto ja sukupolvet*, s. 219–238. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Haikkola, Lotta & Martikainen, Tuomas 2010. Sukupolvet maahanmuuttajatutkimuksessa. Teoksessa Haikkola, Lotta & Martikainen, Tuomas (toim.) *Maahanmuutto ja sukupolvet*, s. 9–44. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Heikkilä, Tarja 2014. *Tilastollinen tutkimus*. Helsinki: Edita.
- Heino, Sanna & Raudasoja, Anu & Rinne, Soili 2019. Osaamisidentiteetin rakentuminen ammatillisessa koulutuksessa. *HAMK Unlimited Journal* 5.8.2019. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

- Helve, Helena 2016. A longitudinal perspective on worldviews, values and identities. Julkaisussa *Journal of Religious Education* volume 63, s. 95–115. Australian Catholic University.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2022. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. 2. painos. E-kirjapainos. Helsinki: Gaudeamus.
- Holmberg, Liila & Jahnukainen, Markku & Kalalahti, Mira & Varjo, Janne 2019. Kohti ”omaa juttua” – Koulutusvalinnat nuorten elämänselityksessä. Teoksessa Jahnukainen, Markku & Kalalahti, Mira & Kivirauma, Joel (toim.) 2019. Oma paikka haussa – Maahanmuuttotaustaiset nuoret ja koulutus, s. 106–134. Helsinki: Gaudeamus.
- Holmberg, Liila & Kalalahti, Mira & Varjo, Janne 2019. Maata näkyvässä? Maahanmuuttotaustaisten nuorten toimintahorisontit. Teoksessa Jahnukainen, Markku & Kalalahti, Mira & Kivirauma, Joel (toim.) 2019. Oma paikka haussa – Maahanmuuttotaustaiset nuoret ja koulutus, s. 225–253. Helsinki: Gaudeamus.
- Holopainen, Anni 2021. Samalle viivalle? Aikuisten perusopetus kotoutumista tukevana koulutuksena. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/131985>
- Honkatukia, Päivi & Rinne, Jarmo & Rättilä, Tiina 2021. Sisällä töihin? Kanssatutkimusta pakolaisnuorten työhön liittyvistä kokemuksista. Teoksessa Honkatukia, Päivi & Rättilä, Tiina 2021. Tutkien ja tarinoiden kohti pakolaistaustaisten nuorten kestävää hyvinvointia. Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 231, s. 88–106. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Hytönen, Kaisa & Itonen, Sanna 2023. Sisäisen yrittäjyyden työelämämerkitys ja reflektiopinnot: opiskelijoiden näkökulma. Julkaisussa *Aikuiskasvatus* 43, osa 1, s. 8–25. Helsinki: Kvs-säätiö.
- Jahnukainen, Markku & Kalalahti, Mira & Kivirauma, Joel (toim.) 2019. Oma paikka haussa – Maahanmuuttotaustaiset nuoret ja koulutus. Helsinki: Gaudeamus.
- Jahnukainen, Markku & Kalalahti, Mira & Laaksonen, Linda Maria & Varjo, Janne 2019. Miten koulu sujuu? Koulutusasenteet ja tavoiteorientaatiot peruskoulusta toiselle asteelle. Teoksessa Jahnukainen, Markku & Kalalahti, Mira & Kivirauma, Joel (toim.) 2019. Oma paikka haussa – Maahanmuuttotaustaiset nuoret ja koulutus, s. 90–105. Helsinki: Gaudeamus.
- Jahnukainen, Markku & Kalalahti, Mira & Laaksonen, Linda Maria & Zacheus, Tuomas 2019. Toiselle asteelle ja eteenpäin – Eriytyvät toisen asteen koulutuspolut. Teoksessa Jahnukainen, Markku & Kalalahti, Mira & Kivirauma, Joel (toim.) 2019. Oma paikka haussa – Maahanmuuttotaustaiset nuoret ja koulutus, s. 71–89. Helsinki: Gaudeamus.
- Jahnukainen, Markku & Kalalahti, Mira & Niemi, Anna-Maija & Varjo, Janne 2019. Neuvotteluja ja sovittelua. Kriittisiä havaintoja ohjaustyöstä. Teoksessa Jahnukainen, Markku & Kalalahti, Mira & Kivirauma, Joel (toim.) 2019. Oma paikka haussa – Maahanmuuttotaustaiset nuoret ja koulutus, s. 49–68. Helsinki: Gaudeamus.
- Jahnukainen, Markku & Kivirauma, Joel & Zacheus, Tuomas 2019. Johdanto: Monikulttuurisuus suomalaisessa yhteiskunnassa. Teoksessa Jahnukainen, Markku & Kalalahti, Mira & Kivirauma, Joel (toim.) 2019. Oma paikka haussa – Maahanmuuttotaustaiset nuoret ja koulutus, s. 11–26. Helsinki: Gaudeamus.

- Jahnukainen, Markku & Kivirauma, Joel & Laaksonen, Linda Maria & Niemi, Anna-Maija & Varjo, Janne 2019. Opotunteja ja erityistä tukea. Ohjaus ja tuki koulutusjärjestelmässä. Teoksessa Jahnukainen, Markku & Kalalahti, Mira & Kivirauma, Joel (toim.) 2019. Oma paikka haussa – Maahanmuuttotaustaiset nuoret ja koulutus, s. 29–48. Helsinki: Gaudeamus.
- Jasinskaja-Lahti, Inga & Mähönen, Tuuli Anna 2013. Etniset ryhmäsuhteet ja maahanmuuttajien akkulturaatio. Teoksessa Martikainen, Tuomas & Saukkonen, Pasi & Säävälä, Minna (toim.) 2013. Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta, s. 247–261. Helsinki: Gaudeamus.
- Järvensivu, Anu & Simola-Alha, Nina 2021. Kaoseoreettinen sitoutumisen malli - Vaikuttamisen kohteena yksilön työuran kehittymistä organisaation kehittämiseen kytkevät käytännöt. Teoksessa Helminen Hanna (toim.) Nuoret ja työn merkitys - IT- ja sotealojen vastavalmistuneiden työhön sitoutuminen. Haaga-Helian julkaisut 1/2021, s. 50–59. Helsinki.
- Kalalahti, Mira & Saarinen, Minna 2019. Itsenäisesti vai kavereiden perässä? Vertaissuhteet ja maahanmuuttotausta koulutusvalinnoissa. Teoksessa Jahnukainen, Markku & Kalalahti, Mira & Kivirauma, Joel (toim.) 2019. Oma paikka haussa – Maahanmuuttotaustaiset nuoret ja koulutus, s. 200–221. Helsinki: Gaudeamus.
- Karjalainen, Jarno & Raivio, Helka 2013. Osallisuus ei ole keino tai väline, palvelut ovat! Teoksessa Era, Taina (toim.) Osallisuus – oikeutta vai pakkoa? Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 156, s. 12–34. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kauppinen, Eila & Kiilakoski, Tomi & Kivijärvi, Antti & Leskinen, Juha 2022. Hidasta kasvua ja lisääntyvää kasvua - Kunnallinen nuorisotyö Suomessa 2021. Nuorisotutkimusseuran/Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 238. Helsinki: Kanuuna-verkosto.
- Kilpi-Jakonen, Elina & Malin, Maili 2019. Ulkomaalaistaustaisten nuorten koulutuspolut. Teoksessa Villiina, Kazi & Alitolppa-Niitamo, Anne & Kaihovaara, Antti (toim.) Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019 – Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta. TEM oppaat ja muut julkaisut 2019:10, s. 103–118. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.
- Kurki, Tuuli & Niemi, Anna-Maija 2013. Amislaiseksi valmistettu, valmennettu, kuntoutettu ja ohjattu? Teoksessa Brunila, Kristiina & Hakala, Katariina & Lahelma Elina & Teittinen, Antti (toim.) 2013. Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot, s. 201–215. Helsinki: Gaudeamus.
- Keinänen, Taina & Mäkeläinen, Kati 2009. Aktiivinen kansalaisuus kotoutumisen edellytyksenä. Teoksessa Harinen, Päivi & Honkasalo, Veronika & Souto, Anne-Mari & Suurpää, Leena (toim.) Ovet auki! Monikulttuuriset nuoret, vapaa-aika ja kansalaistoimintaan osallistuminen. Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 91, s. 183–204. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017.
- Laki kotoutumisen edistämisestä 30.12.2010/1386.
- Laki tutkintoon valmentavasta koulutuksesta 1215/2020.
- Laki väestötietojärjestelmästä ja Digi- ja väestötietoviraston varmennepalveluista 21.8.2009/661.

Lukiolaki 714/2018.

Marjanen, Jukka & Härmälä, Marita 2022. Englantia koronapandemian aikaan - A-englannin osaaminen 9. luokan lopussa keväällä 2021. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Julkaisut 22:2022. Helsinki: Karvi.

Markkanen, Sanna 2010. Toisen sukupolven koulumenestyksen ymmärtäminen ja tutkiminen Suomessa. Teoksessa Haikkola, Lotta & Martikainen, Tuomas (toim.) Maahanmuutto ja sukupolvet, s. 133–148. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Maunu, Antti & Paaso, Laura 2022. Osaamisidentiteetin rakennusaineeksi. Ammattiin opiskelevien nuorten tulevaisuuskuvia tutkimassa. Julkaisussa Sosiaalipedagoginen aikakauskirja. Vol 23 Nro 1, s. 41–69. Suomen sosiaalipedagoginen seura ry.

Metsämuuronen, Jari & Nousiainen Saara 2021. Matematiikkaa COVID-19-pandemian varjossa - Matematiikan osaaminen 9. luokan lopussa keväällä 2021. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Julkaisut 27:2021. Helsinki: Karvi.

Metsämuuronen, Jari & Paananen, Maiju & Ukkola, Anette 2020. Alkumittauksen syventäviä kysymyksiä. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Julkaisut 10:2020. Helsinki: Karvi.

Moilanen, Teemu & Ojasalo, Katri & Ritalahti, Jarmo 2015. Kehittämistyön menetelmät -Uudenlaista osaamista liiketoimintaan. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Muukkonen, Petteri 2017. Maahanmuuttajataustaisten nuorten kotoutumisen paikat ja maantiede: asuinympäristö, koulu ja maantieteen luokka. Terra, vuosikerta 129, nro 1, s. 29–37. Helsinki: Suomen Maantieteellinen Seura.

Mähönen, Tuuli Anna 2015. Predicting immigrant integration: Common denominators and individual trajectories. Teoksessa Heikkilä, Elli & Kostiainen, Auvo & Leinonen, Johanna & Söderling, Ismo (toim.) Participation, Integration, and Recognition: Changing Pathways to Immigrant Incorporation, s. 21–31. Turku: Institute of Migration.

Niemelä, Seppo 2012. Aktiivisen kansalaisen perusaineita. Kansalaisyhteiskunta 2012: 1, s. 64–69. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Onnismaa, Jussi & Pasanen, Heikki & Spangar, Timo 2000. Alkusanat. Teoksessa Onnismaa, Jussi & Pasanen, Heikki & Spangar, Timo (toim.) 2000. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus, s. 5–13. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Opetushallitus 2014a. Hyvän ohjauksen kriteerit. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus 2014b. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Oppivelvollisille tarkoitetun perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 4. painos. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus 2023g. Hyvän ohjauksen kriteerit. Helsinki.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2022. Kohti laadukasta ja tasa-arvoista lähipalvelua ja lähikoulua - Oikeus oppia -ohjelman Koulutuksellisen tasa-arvon ja positiivisen erityiskohtelun edistämistoimia varhaiskasvatuksessa, esi- ja perusopetuksessa valmistelevan työryhmän loppuraportti 2022. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2022:30. Helsinki.

Oppivelvollisuuslaki 30.12.2020/1214.



- Peavy, R. Vance 2000. Ammatinvalinnan ja urasuunnittelun ohjaus postmodernina aikana. Suom. Auvinen, Petri. Teoksessa Onnismaa, Jussi & Pasanen, Heikki & Spangar, Timo (toim.) 2000. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus, s. 14–40. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628.
- Pirkkalainen, Päivi 2013. Transnational Responsibilities and Multisited Strategies – Voluntary Associations of Somali Diaspora in Finland. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Pirttiniemi, Juhani & Vehviläinen, Jukka 2018. Yhteisen ohjausvastuun aika – Näkökulmia ohjauksen haasteisiin ammatillisen koulutuksen murroksessa. Teoksessa Kasurinen, Helena & Kettunen, Jaana & Merimaa, Erkki & Pirttiniemi, Juhani & Vuorinen, Raimo (toim.) 2018. Opo 2. Opinto-ohjaajan käsikirja. Oppaat ja käsikirjat 2018:1, s. 33–44. Helsinki: Opetushallitus.
- Ropo, Eero 2015. Identiteetti tutkimuskohteena. Teoksessa Heinström, Jannica & Ropo, Eero & Sormunen, Eero (toim.) Identiteetistä informaatiolukutaitoon – tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija, s. 26–47. Tampere: Tampere University Press.
- Saarinen, Minna & Zacheus, Tuomas 2019. ”En mä oo samanlainen” – Maahanmuuttotilaisien nuorten kokemuksia ulkopuolisuudesta. Teoksessa Jahnukainen, Markku & Kalalahti, Mira & Kivirauma, Joel (toim.) 2019. Oma paikka haussa – Maahanmuuttotilaiset nuoret ja koulutus, s. 170–199. Helsinki: Gaudeamus.
- Safran, William 2004. Deconstructing and comparing diasporas. Teoksessa Alfonso, Carolin & Kokot, Waltraut & Tölölyan, Khachig (toim.) Diaspora, Identity and Religion: New Directions in Theory and Research, s. 9–30. Lontoo: Taylor & Francis Group.
- Saukkonen, Pasi 2020. Suomi omaksi kodiksi. Kotouttamispolitiikka ja sen kehittämismahdollisuudet. Helsinki: Gaudeamus.
- Saukkonen, Pasi 2013. Maahanmuutto- ja kotouttamispolitiikka. Teoksessa Martikainen, Tuomas & Saukkonen, Pasi & Säävälä, Minna (toim.) 2013. Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta, s. 81–100. Helsinki: Gaudeamus.
- Savolainen, Janne & Toni, Anna 2018. Ohjaus työelämän ja ammatillisen kehittymisen tukena. Teoksessa Kasurinen, Helena & Kettunen, Jaana & Merimaa, Erkki & Pirttiniemi, Juhani & Vuorinen, Raimo (toim.) 2018. Opo 2. Opinto-ohjaajan käsikirja. Oppaat ja käsikirjat 2018:1, s. 45–51. Helsinki: Opetushallitus.
- Sinisalo, Pentti 2000. Ohjauksen ja neuvonnan tutkimuksesta Suomessa. Teoksessa Onnismaa, Jussi & Pasanen, Heikki & Spangar, Timo (toim.) 2000. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus, s. 190–206. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Sinisalo-Juha, Eeva 2017. Ongelmainen NEET-nuoruus vai hyödyttävä moratorium? Teoksessa Panssar, Tytti (toim.) Ohjauksen ja tuen tarpeessa olevat nuoret – Näkökulmia ja toimintatapoja. Hankejulkaisu 2017, s. 34–39. Helsinki: Suomen kansanopistoyhdistys ry.
- Tiilikainen, Marja 2007. Somaliäidit ja transnationaalinen perhe. Teoksessa Martikainen, Tuomas & Tiilikainen, Marja (toim.) Maahanmuuttajanaiset: Kotoutuminen, perhe ja työ s. 266–284. Helsinki: Väestöliitto.

- Tikkanen, Jenni 2016. Concern or confidence? Adolescents' identity capital and future worry in different school contexts. Julkaisussa *Journal of Adolescence* 46, s. 14–24. Oxon: The Foundation for Professionals in Services for Adolescents.
- Työ- ja elinkeinoministeriö 2021. Kotoutumisen sanasto: 1. laitos. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 2021:54. Helsinki.
- Vuorinen, Raimo 2018. Vaikuttavat ja tulokselliset monialaiset ohjausjärjestelyt – Suomi eurooppalaisessa kontekstissa. Teoksessa Kasurinen, Helena & Kettunen, Jaana & Merimaa, Erkki & Pirttiniemi, Juhani & Vuorinen, Raimo (toim.) 2018. *Opo 2. Opinto-ohjaajan käsikirja*. Oppaat ja käsikirjat 2018:1, s. 63–80. Helsinki: Opetushallitus.
- Väljärvi, Jouni 2018. Ohjaus sivistyskunnan tehtävänä. Teoksessa Kasurinen, Helena & Kettunen, Jaana & Merimaa, Erkki & Pirttiniemi, Juhani & Vuorinen, Raimo (toim.) 2018. *Opo 2. Opinto-ohjaajan käsikirja*. Oppaat ja käsikirjat 2018:1, s. 24–32. Helsinki: Opetushallitus.
- Yhdenvertaisuuslaki 30.12.2014/1325.

### Verkkolähteet:

- Celia 2022. Viitattu 25.1.2022. <https://www.celia.fi/saavutettavuus/>
- Helsingin kaupunki 2021a. Vuonna 2035 yli neljännes helsinkiläisistä vieraskielisiä. Viitattu 22.1.2022. <https://ulkomaalaistaustaisethelsingissa.fi/fi/vaestoennuste>
- Helsingin kaupunki 2021b. Ulkomaalaistaustaisissa on paljon nuoria työkäisiä. Viitattu 22.1.2022. <https://ulkomaalaistaustaisethelsingissa.fi/fi/sukupuolijaika>
- Helsingin kaupunki 2021c. Eniten muuttovoittoa somalin- ja arabiankielisistä ja tappiota vironkielisistä. Viitattu 22.1.2022. <https://ulkomaalaistaustaisethelsingissa.fi/fi/muuttaneiden-taustat>
- Helsingin kaupunki 2021d. Virolais- ja ruotsalaistaustaiset ulkomaalaistaustaisten työllisyystilastojen kärjessä. Viitattu 22.1.2022. <https://www.ulkomaalaistaustaisethelsingissa.fi/fi/paaastointakoulspera>
- Helsingin kaupunki 2023a. Koulu- ja oppilaitosnuorisotyö. Viitattu 29.10.2023. <https://nuorten.hel.fi/opiskelu-ja-tyo/koulu-ja-oppilaitosnuorisotyö/>
- Helsingin kaupunki 2023b. Äidit ja isät helsinkiläiskouluihin suomen kieltä oppimaan – kursseilla on tilaa. Viitattu 20.11.2023. <https://www.hel.fi/fi/uutiset/aidit-ja-isat-helsingilaiskouluihin-suomen-kielta-oppimaan-kursseilla-on-tilaa>
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2023. Oppilaanohjauksen uusia muotoja koskeva arviointi. Viitattu 8.4.2023. <https://karvi.fi/esi-ja-perusopetus/teema-ja-jarjestelmaarvioinnit/opinto-ohjauksen-laajentamisen-seurantasuunnitelmaan-2022-2024-sisaltyva-opinto-ohjauksen-uusia-muotoja-koskeva-arviointi-ohja/>
- Larja, Liisa & Sutela, Hanna & Witting, Mika 2015. Ulkomaalaistaustaiset nuoret jatkavat toisen asteen koulutukseen suomalaistaustaisia harvemmin. Viitattu 30.09.2023. Tilastokeskus. [https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/art\\_2015-11-02\\_001.html](https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/art_2015-11-02_001.html)
- Nuorten yrittäjyys ja talous NYT 2023. Viitattu 20.11.2023. <https://nuortenny.fi/>

- Opetushallitus 2023a. Oppilaanohjaus perusopetuksessa. Viitattu 8.4.2023. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppilaanohjaus-perusopetuksessa>
- Opetushallitus 2023b. Aikuisten perusopetus. Viitattu 14.2.2023. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/aikuisten-perusopetus>
- Opetushallitus 2023c. Tehotettu henkilökohtainen oppilaanohjaus. Viitattu 9.4.2023. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tehostettu-henkilokohtainen-oppilaanohjaus>
- Opetushallitus 2023d. Opinto-ohjaus ammatillisessa koulutuksessa. Viitattu 10.4.2023. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/opinto-ohjaus-ammattillisessa-koulutuksessa>
- Opetushallitus 2023e. Mitä on tutkintokoulutukseen valmentava koulutus (TUVA)? Viitattu 16.4.2023. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/mita-tutkintokoulutukseen-valmentava-koulutus-tuva>
- Opetushallitus 2023f. Tutkintojen perusteet. Viitattu 19.4.2023. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tutkintojen-perusteet>
- Opetushallitus 2022a. Hyvän ohjauksen kriteerejä uudistetaan. Viitattu 10.4.2023. <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2022/hyvan-ohjauksen-kriteereja-uudistetaan>
- Opetushallitus 2022b. Korkeakoulujen SIMHE-palvelut. Viitattu 25.1.2022. <https://www.oph.fi/fi/korkeakoulujen-simhe-palvelut>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2023a. Oppilaat ja perusopetuksen päättäneet. Opetushallituksen tilastopalvelu Vipunen. Viitattu 14.2.2023. <https://vipunen.fi/fi-fi/perus/Sivut/Oppilaat-ja-perusopetuksen-p%C3%A4%C3%A4tt%C3%A4neet.aspx>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2023b. Haku perusopetuksen jälkeiseen koulutukseen. Opetushallituksen tilastopalvelu Vipunen. Viitattu 30.09.2023. <https://vipunen.fi/fi-fi/layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Kev%C3%A4n%20toisen%20asteen%20hakujen%20koontitiedot%20-%20p%C3%A4llekk%C3%A4inen%20haku.xlsb>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021. Oppivelvollisuus uudistuksen toteutumista ja vaikutuksia seurataan kattavasti vuosina 2021–2024. Viitattu 01.10.2023. <https://okm.fi/-/oppivelvollisuus-uudistuksen-toteutumista-ja-vaikutuksia-seurataan-kattavasti-vuosina-2021-2024>
- Osaamiskeskus Kentauri 2023. Mikä Kentauri? Viitattu 20.11.2023. <https://kentauri.fi/mika-kentauri/>
- Paananen, Veera 2023. Onko suomalainen koulu kriisissä? Viitattu 07.10.2023. Helsingin Sanomat. <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000007642962.html>
- Puttonen, Mikko 2023. Koulushoppailua tutkittiin Ruotsissa: Valinnanvapaus johti koulujen eriytymiseen, mutta se ei näy oppimistuloksissa. Viitattu 07.10.2023. Helsingin sanomat. <https://www.hs.fi/tiede/art-2000009426507.html>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2022. Osallisuus. Viitattu 25.10.2022. <https://thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveys/eriarvoisuus/hyvinvointi/osallisuus>
- Vihavainen, Suvi 2017. Bilal Alinilta kysyttiin työhaastattelussa isän töistä, koulussa menestyneelle Halimo Dahirille suositeltiin lähihoitajauraa – Suomessa afrikkalaistaustaisista liki

puolet on kokenut syrjintää. Helsingin Sanomat. Viitattu 26.9.2023. <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000005507158.html>

Witting, Mika 2021. Lukio, amis vai pelkkä peruskoulu? – Perusopetuksen jälkeisillä valinnoilla on usein kauaskantoiset vaikutukset. Tilastokeskus. Viitattu 20.10.2023. <https://www.stat.fi/tietotrendit/artikkelit/2021/lukio-amis-vai-pelkka-peruskoulu-perusopetuksen-jalkeisilla-valinnoilla-on-usein-kauaskantoiset-vaikutukset/>

# LIITTEET

## Liite 1.

Oletko osallistunut peruskoulun tai nykyisten opintojesi aikana seuraaviin opintokokonaisuuksiin tai tapahtumiin? Prosenttiosuus kielen puhujista											
	suomi	ruotsi	ve- näjä	viro	so- mali	ara- bia	eng- lanti	muu	Toinen tai mo- lemmat van- hem- mista synty- nyt muualla kuin Suo- messä	Mo- lem- mat van- hem- mat synty- neet Suo- messä	En osaa sanoa (van- hem- pien syn- nyin- maa)
TAT Bisneskurssit	0,9	0,8	3,1	1,5	9	10,9	1,1	1,2	2,5	0,7	5,6
Yrityskylä alakouluai- kana	56,9	59,3	39	39,4	35	32,8	51,1	42,7	50,1	57,3	36,8
Yrityskylä yläkouluai- kana	20,8	17,1	13,7	11,4	15,5	17,7	17,3	17,5	18,7	20,9	13,5
TET-harjoittelu (työ- elämään tutustumis- nen)	63,6	65,5	51	52,3	32,5	32,3	55,1	55,8	58,4	64,1	41,3
Yritysvierailu	14,2	21,4	9,6	12,9	11,5	13	13	13,3	12,9	14,6	10,7
Nuori Yrittäjyys yrit- täjyysohjelma (esim. NY pikkuyrittäjät, NY leiri tai NY vuosi yrit- tjänä)	4,5	6,1	3,8	6,1	7	8,3	4,7	3,4	4,6	4,6	7
Opopassi-verkkosi- vusto (OP2)	2	1,2	2,1	3	7	4,7	1,6	2,2	2,2	2,1	2,5
Alumni- tai ammatti- päivä (jossa kerrotaan uratarinoista)	2,9	1,9	3,4	1,5	4	3,6	2,4	5,6	3,5	2,8	2,8
Opo-tunti, jonka ai- kana yritysvieraita	19,4	13,9	13	18,9	16	15,6	17,1	16,5	17,3	19,5	13,2
Oppitunti, jonka ai- kana yritysvieraita (muu kuin opo-tunti)	12,1	8,1	10,6	6,8	6	11,5	11	9,7	10,3	12,2	7
4H-yrittäjyystoiminta	8,3	9,6	4,5	5,3	5	6,8	6,9	7,5	6,6	8,6	5,3
TEPO - työelämä- painotteinen perus- koulu	0,9	0,8	3,1	3	5,5	5,2	1,2	2,7	1,9	0,8	4,8
En mihinkään näistä	11,9	8,2	20,9	15,2	23,5	23,4	16,8	17,2	14	11,6	25,8
Vastaukset yhteensä, kpl	30864	1769			355	357					

## Liite 2.

Kaikille vastaajille: Mitkä tietolähteet ovat tärkeimpiä, kun mietit tulevia opiskeluala-valintojasi? Prosentti- osuus kielen puhujista											
	suomi	ruotsi	ve- näjä	viro	so- mali	ara- bia	eng- lanti	muu	Toinen tai mo- lemmat vanhem- mista syntynyt muualla kuin Suomessa	Molem- mat van- hemmat synty- neet Suomessa	En osaa sanoa (van- hempien synnyin- maa)
Oppilaitoksen nettisivut	32,1	16,9	29,1	24,2	15	15,1	26,8	21,4	27,7	32	19,7
Ystävät ja tutut	51,2	45,9	45,9	45,5	32	35,4	47,2	50	48,7	51,2	37,6
Opinto-ohjaaja	52,6	38	43,8	40,9	27,5	29,7	46,9	46,6	48,3	52,4	33,7
Opettajat	27	29,4	34,9	23,5	18	20,8	28,1	33,3	30,8	26,6	22,2
Vanhemmat ja sukulaiset	54,9	53,4	46,2	42,4	37	33,9	50,6	51,2	51,1	55,1	36,5
Julkisuuden henkilö	5,7	5,3	7,9	6,8	9	8,9	6	8,5	6,7	5,6	6,2
Media (esim. some, TV)	33,4	29,3	33,9	34,1	21,5	24,5	31,2	34,5	33	33,2	25,3
Työelämään tutustumisjaksot (TET)	35,1	38,7	34,6	31,8	20	20,8	32	35,7	33	35,4	25,6
Koulutusalan messut	6,4	8,2	8,6	9,1	9	9,9	6,3	10,2	8,6	6,2	5,9
Kesätyökokeemukset	33,6	30,9	32,2	35,6	19,5	24,5	31,5	34,2	35,1	33,2	25
Koulussa pidetyt esittely- ja infotilaisuudet	28,3	24,6	24,7	20,5	12	15,6	22,5	25,7	26,3	28,4	16,3
Korkeakouluvierailut	12,9	15,4	17,8	12,9	6,5	7,8	11	16	15,7	12,5	7,9
Oppilaitosten Avoimet ovet - tapahtumat	14,6	9,2	16,1	14,4	11	9,9	11,8	17,7	16,2	14,2	9,3
Yritysvierailut	13,3	16,8	17,5	9,8	11	13,5	13,9	18,7	15,6	13,2	9
Eri aloista, ammateista ja koulutuksista kertovat videot	31,4	28,8	26,7	28	15,5	17,2	28,9	24,8	28,1	31,6	19,7
Harrastukset	26,1	29,1	33,2	26,5	18,5	24	25,5	27,4	28,7	26,1	16,9
Ohjaamo	1,9	1,7	6,8	3	6,5	6,3	2,3	4,4	3,9	1,7	4,5
Jokin muu	9,9	12,7	13,4	12,1	21,5	19,3	13	17,2	11,8	9,8	20,8
Vastaukset yhteensä, kpl	66483	3588			595	647					

## Liite 3.

Mistä koet saavasi tärkeimmät tulevaisuuden työelämäsi koskevat tiedot ja taidot? Prosenttiosuus kielen puhujista											
Äidinkieli	suomi	ruotsi	venäjä	viro	somali	arabia	englanti	muu	Toinen tai molemmat vanhemmista syntynyt muualla kuin Suomessa	Molemmat vanhemmat syntyneet Suomessa	En osaa sanoa (vanhempien synnyinmaa)
Kouluopetuksesta	63	63,9	54,5	44,7	30,5	35,4	56,2	59,5	60,1	63	42,7
Tekemällä tai puhumalla kavereiden kanssa	49,1	47,9	38,4	49,2	24	25,5	43,8	50	46,2	49,3	33,4
Tekemällä tai puhumalla vanhempien ja sukulaisten kanssa	56,2	50,8	47,6	47	27	30,7	49,8	54,6	51,4	56,3	39,9
Sosiaaliseen median keskustelufoorumista tai yhteisöistä (esim. Facebook-ryhmät)	14,1	12	17,8	21,2	12	14,1	16	18,9	16,3	13,8	14,6
YouTube	23,7	28,1	31,8	28,8	25	25,5	29,7	31,3	28,6	23,3	27,2
Muu sosiaalinen media	24,9	28,8	25,3	22	17,5	16,1	25,7	26,5	24,6	24,7	27,5
Lukemalla (kirjat, paperiset lehdet, digitaaliset lehdet ja artikkelit)	23,9	28,2	40,1	31,1	16	17,2	34,8	41,7	38,3	34,2	23,3
Järjestötoiminnasta	8,5	8,6	12,7	12,9	7	8,9	8,8	12,9	10,6	8,3	8,1
Harrastustoiminnasta	25,1	27,5	25	21,2	11	17,7	22,9	25,2	25,3	24,9	17,4
Pelaamalla	9,9	9,9	15,8	14,4	26	24	17	13,3	12,4	9,7	18,3
Vastaukset yhteensä, kpl	43741	2526			382	413					

## Liite 4.

Mitä mieltä olet seuraavista työelämää koskevista väittämistä? 5 = täysin samaa mieltä 1 = täysin eri mieltä Haluaisin, että koulussani kerrotaan lisää työelämästä		
Äidinkieli	Täysin samaa mieltä %	Täysin eri mieltä %
suomi	26	2,3
ruotsi	29,1	3,6
venäjä	33,2	4,5
viro	30,6	2,3
somali	29,5	15,5
arabia	33,9	13
englanti	27,9	2,8
muu	32	5,6
Toinen tai molemmat vanhemmista syntynyt muualla kuin Suomessa	32	2,7
Molemmat vanhemmat syntyneet Suomessa	25,4	2,4
En osaa sanoa (vanhempien synnyinmaa)	28,7	8,4



## Liite 5.

Millä aloilla voisit harkita työskenteleväsi				
	suomi %	ruotsi %	somali %	arabia %
Tietoliikenne ja telekommunikaatioyritykset	8,8	9,4	6,5	6,8
Metsäteollisuus	9,2	6,2	9	7,8
Pankki- ja rahoitusala	17,5	21,1	13,5	13,5
Kulttuuri ja viihde	23	18,6	8,5	7,8
Maa- ja metsätalous	10,6	9,6	8,5	9,9
Elintarvike ja juomateollisuus	9,4	10,9	5	4,2
Kiinteistöalan palvelut ja siivous	3,6	4	5	4,2
Opetus ja koulutus	20,8	18,9	7,5	9,4
Kaupan ala	20,4	23	10	8,9
Julkishallinto	5,1	4	4,5	6,3
Terveystieteet	29,4	28	13,5	15,6
Energiäteollisuus	6,3	6,3	9	10,9
Matkailu- ja ravintola-ala	22,7	20,2	11	12
Sosiaalipalvelut	22,5	20,9	12	9,4
Rakennusala	15,1	12	16,5	18,8
Maanpuolustus	16,1	12,3	8	8,3
Vakuutusala	5	6,3	6,5	8,9
Taideala	19,9	17,6	6	7,8
Media ja viestintä	23	26,5	8	10,4
Yliopistot, tutkimuslaitokset	15,2	11,1	6	7,8
Lääketeollisuus	19,4	19,5	10,5	16,1
Taloushallinto- ja kirjanpito	8,9	13,3	6	5,2
Kemianteollisuus	9,7	8,8	4	8,3
Logistiikka ja huolinta	10,8	12,1	10,5	12
Tekstiili-, vaate- ja muotiala	14,8	18,9	5,5	5,7
Kirkollinen työ	3,1	2,1	6	7,8
Asianajo- ja lakimiestoimistot	16,9	21,5	9,5	6,8
Teknologia- ja tietotekniikka	15,2	16,7	12,5	15,1
Palveluala	21,4	20	9	7,8
Ympäristöala	11,7	10,4	5	7,3
Ei mikään näistä	6,3	6,3	14	13
Vastaukset yhteensä, kpl	62465	3606	534	564

## Liite 6.

Mitkä seuraavista ovat sinulle tärkeitä tekijöitä tulevaa alaa miettiessäsi? Prosenttiosuus kielen puhujista											
	suomi	ruotsi	venäjä	viro	somal	arabia	englanti	muu	Toinen tai molemmat vanhemmista syntynyt muualla kuin Suomessa	Molemmat vanhemmat syntyneet Suomessa	En osaa sanoa (vanhempien synnyinmaa)
Hyvä palkkaus	70,6	56,9	65,4	59,1	38	47,4	71,4	67	67,6	70,4	48,6
Etenemismahdollisuudet	44,3	18,6	39,4	31,8	16,5	19,8	40	36,4	38,8	44	26,7
Työn kansainvälisyys	24,4	23,5	24,3	25	11,5	15,6	27,8	29,9	29,4	23,6	17,7
Alan hyvät työolisyysnäkömät	31,8	24,5	28,8	22	9	13	25,4	29,6	28,5	31,9	16,9
Alan ympäristöystävällisyys	23,8	21,1	23,3	23,5	11,5	17,2	24,6	25,2	25,5	23,4	15,7
Kiinnostavat työtehtävät	76,9	68	62,3	55,3	29	37,5	69,5	65,5	69	77,2	42,4
Alan hyvä työskentelyilmapiiri	56,3	54,6	44,9	43,2	20	24,5	51,4	45,9	51,4	56,5	33,1
Mahdollisuus käyttää luovuutta	39,1	44,6	38	38,6	16,5	21,9	42,2	37,6	38,9	39,3	27
Mahdollisuus tehdä asioita, jotka koen tärkeiksi	53,1	50	38	41,7	20,5	22,9	47,4	47,1	48	53,4	28,9
Alan ihmisläheisyys	26,6	26,9	21,2	22	16	17,7	20,2	26,2	26,4	26,5	17,1
Mahdollisuus vaikuttaa työn sisältöön	37,4	30,8	32,5	31,1	12,5	16,1	34,3	33,7	34,3	37,3	22,8
Mahdollisuus saada johtamisvastuuta	26,2	22,4	24	20,5	17	17,2	24,2	26,2	25,5	25,9	16,9
Mahdollisuus vaikuttaa yhteiskunnallisesti	26,8	31,5	29,1	18,2	13,5	14,1	26,2	28,6	30,1	26,3	14,6
Minulla on jo työkokemusta alalta	12	15,3	12,3	9,8	15	15,6	12,8	10,2	11,4	12,2	11,2
Alan vastuulliset toimintatavat	22,9	20,3	18,5	15,9	11	12	18,5	23,3	21,4	22,8	13,2
Jokin muu	6,7	7,3	9,6	12,1	19,5	16,1	8,7	11,4	8,1	6,4	22,5
Vastaukset yhteensä, kpl	81804	4285			554	631					

## Liite 7.

### Teemahaastattelu

Haastattelun alussa läpikäytävät asiat:

Haastattelu on täysin vapaaehtoinen. Haastattelu ei vaikuta sinun arvosanoihin tai mihinkään opiskeluun liittyvään. En kerro opettajalla, mitä sinä puhut täällä minun kanssa. Minä nauhoitan haastattelun ja litteroin sen eli kirjoitan sen ylös. Kun olen kirjoittanut ylös koko haastattelun, minä poistan haastattelun minun puhelimesta. Kun minun koko työ on valmis, minä poistan minun tietokoneelta haastattelun.

Teen tätä työtä, koska opiskelen yhteisöpedagogiksi Humanistisessa ammattikorkeakoulussa ylempää ammattikorkeakoulututkintoa. Käytän tätä haastattelua minun opinnäytetyössä. Opinnäytetyö on lopputyö ammattikorkeakoulussa.

Haastattelu on anonymi, eli en käytä minun työssä mitään nimiä tai muita tietoja, joista sinut voi tunnistaa helposti. Muutan vähän sinun tietoja, jotta sinua ei voi tunnistaa. Jos et halua vastata johonkin kysymykseen, voit sanoa, että et halua vastata. Jos et ymmärrä jotain kysymystä, voit sanoa, että et ymmärrä. Tässä ei ole oikeita tai vääriä vastauksia. Kaikki vastaukset ovat hyviä. Tämä ei ole testi.

Taustatietoja: sukupuoli, ikä, koulutustausta, äidinkieli, mistä on kotoisin, opiskeleeko nyt jossain, kuinka monta lasta on ja millä kouluasteilla he ovat, onko lapsi käynyt koko peruskoulun Suomessa vai aloittanut jossain muualla

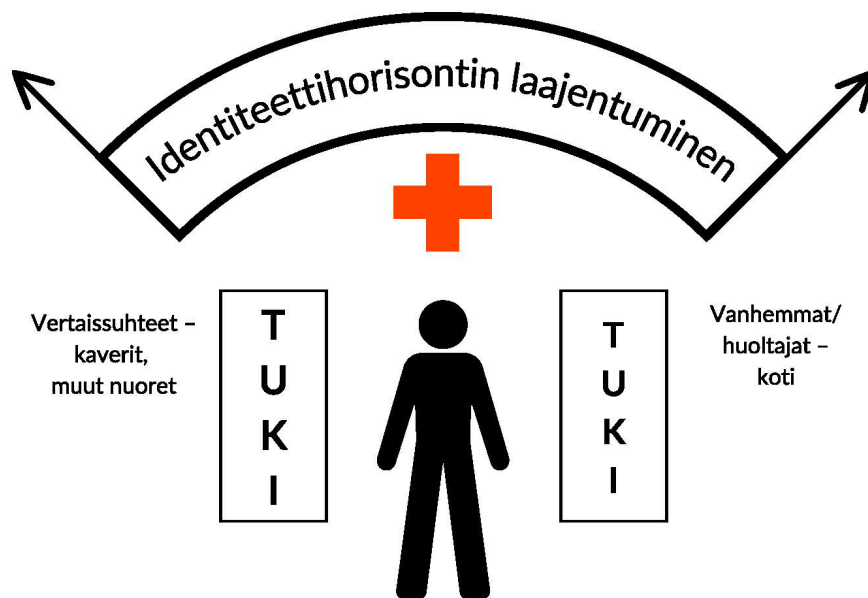
Haastatteluun valmisteltuja kysymyksiä:

- Miten lapsen koulu on ollut sinuun yhteydessä? Onko tarjolla opastusta selkokielellä tai omalla äidinkielellä? Oletko puhunut lapsen opinto-ohjaajan kanssa lapsen opiskelun jatkosta? Miten yhteydenpito koulun kanssa on sujunut?
- Oletko puhunut lapsen kanssa opiskeluvalinnoista? Miten olet auttanut lasta koulun käynnissä ja valinnoissa? Onko lapsen tukeminen ollut helppoa tai vaikeaa? Mikä oli helppoa ja mikä oli vaikeaa?
- Millaisia opiskeluvalintoja olette miettineet lapsen kanssa? Ajatteletko, että lapsella on hyvät suunnitelmat?
- Kaipaатko apua tai lisää tietoa suomalaisesta koulutusjärjestelmästä? Millaista apua kaipaат?
- Mitä mieltä olet tukimallista (kehittämistyön luonnos) ohjauksessa? Voisiko tällainen malli auttaa lapsen koulupolun ja uravalintojen tukemisessa? Miten ajattelet, että vanhemman pitää tukea lasta opintojen suunnittelussa?

## Liite 8. Kehittämistyön tuotos

**MAAILMA AUKI MAHDOLLISUUKSILLE**

**URAOHJAUSTA MAAHANMUUTTOTAUSTAISTEN  
NUORTEN TUKEMISEEN OSALLISTAMALLA  
MATALASTI KOULUTETTUJA VANHEMPIA JA  
HYÖDYNTÄMÄLLÄ NUORTEN VERTAISSUHTEITA**



**Katri Seppälä**

*Yhteisöpedagogi*

YAMK / Humanistinen ammattikorkeakoulu

Osana opinnäytetyötä tuotettu materiaali

2023

Tilaaaja: Nuorten yrittäjyys ja talous NYT

## SISÄLLYSLUETTELO

MIKÄ OHJAUSMALLI JA MIKSI?	3
VANHEMPIA OSALLISTAVA OHJAUSKESKUSTELU	4
KESKUSTELUN KULKU	5
HUONEENTAULU 1	6
HUONEENTAULU 2	7
HAVAITTUJA HAASTEITA MAAHANMUUTTOTAUSTAISTEN NUORTEN OHJAUKSESSA	8
MAAHANMUUTTANEET VANHEMMAT JA MATALA KOULUTUSASTE	9
RYHMÄOHJAUS JA VERTAISUHTEET	10
VINKKEJÄ OPPIMATERIAALEISTA	11
LÄHTEET	12

## MIKÄ OHJAUSMALLI JA MIKSI?

Kouluympäristö on merkittävä nuoren ura- ja opinto-ohjauksen antaja. Tulevaisuuden suunnittelu ei kuitenkaan jää vain luokkahuoneeseen. Koti ja vanhemmat ovat tärkeitä vaikuttajia, kun nuori suunnittelee tulevaisuuttaan. Kaikilla maahanmuuttaneilla vanhemmilla ei ole kokemusta koulunkäynnistä eikä tietoa suomalaisesta koulutusjärjestelmästä tai työelämästä. Lapsen tukeminen tulevaisuuden suunnittelussa ja koulutusvalintojen viidakossa voi olla tällöin haastavaa. Sekä vanhemmat että nuori ovat silloin helposti vain koulun tarjoaman tuen varassa. Tulevaisuuden vaihtoehdot voivat näyttäytyä hyvin kapeina, eikä opinto-ohjaajan tarjoama tuki tai resurssit välttämättä yksin pysty avaamaan riittävästi tällaisen nuoren tulevaisuuden horisonttia laajemmaksi.

Tämä materiaali on kehitetty kaikille maahanmuuttotaustaisten nuorten ohjaustyötä tekeville niin oppilaitoksissa kuin järjestöissä, sekä kaikille matalasti koulutettuja maahanmuuttaneita vanhempia kouluttaville tahoille (kotoutumiskoulutus, aikuisten perusopetus, vapaan sivistystyön kurssit).

### **Materiaalilla on kaksi päätavoitetta:**

- I. Antaa maahanmuuttotaustaisten nuorten ohjaustyötä tekeville uutta näkökulmaa, miten avata nuoren tulevaisuuden näkymiä laajemmiksi hyödyntämällä vertaissuhteita ja osallistamalla vanhempia. Erityisenä kohderyhmänä ovat matalasti koulutetut maahanmuuttaneet vanhemmat ja heidän lapsensa.
- II. Tarjota konkreettinen malli vanhempia osallistavaan ohjauskeskusteluun, jolla auttaa matalasti koulutettuja maahanmuuttaneita vanhempia pohtimaan omaa rooliaan nuoren tukijana ja tunnistamaan omia tukitarpeitaan.

## VANHEMPIA OSALLISTAVA OHJAUSKESKUSTELU

Löydät tästä oppaasta **kaksi huoneentaulua**. Toisessa on apukysymyksiä ja huomioita keskustelun ohjaajan käyttöön.

### **Kohderyhmä:**

Maahanmuuttaneet matalasti koulutetut vanhemmat, joilla on lapsia peruskoulussa tai toisella asteella

#### **Keskustelun tavoite 1:**

Auttaa vanhempia pohtimaan omaa rooliaan lapsen koulupolun ja urasuunnittelun tukemisessa ja tunnistamaan omia tukitarpeitaan. Vanhemmalle esitellään samalla laajan identiteettihorisontin rakentumisen ehtoja ja tavoitteita.

#### **Keskustelun tavoite 2:**

Auttaa maahanmuuttotauksaisen nuoren identiteettihorisontin laajentumista tukemalla nuoren vanhempia.

### **Kahdenkeskinen tai pienryhmäkeskustelu vanhempien kanssa:**

Keskustelussa esillä huoneentaulu.

*Luo turvallinen tila keskustelulle.* Oman vanhemmuuden pohtiminen voi tuntua intiimiltä aiheelta. Voitte luoda aluksi säännöt keskustelulle: "Kuuntele toisia enkä keskeytä. En arvostele toisia keskustelijoita." Kysymyksiä ja esimerkkejä voi muokata keskustelijoiden kielitaidon mukaan.

Varaa aikaa vähintään puoli tuntia, ryhmäkeskusteluun tunti.

Lähesty kysymyksiä positiivisen kautta, mutta kannusta osallistujia myös pohtimaan kohtaamiaan haasteita. Ohjaajan ei ole tarkoitus antaa valmiita vastauksia, vaan ohjata osallistujia miettimään, miten huoneentaulussa identiteettihorisontille asetetut tavoitteet ja ehdot koskevat osallistujia.

## KESKUSTELUN KULKU

### Keskustelijat esittelevät itsensä:

Esimerkiksi oma nimi, millä luokalla lapsi on, kuinka monta lasta on, millainen oma koulutausta on, opiskeleeko itse nyt jossain.

Luodaan keskustelulle tarvittaessa säännöt.

### Katsotaan huoneentaulua:

*Ensin esitellään malli:* Koulun lisäksi nuoren koulutien ja työuran suunnittelussa auttavat vanhemmat ja kaverit.

*Aloitetaan yleisillä kysymyksillä:* miten olen tukenut nuorta hänen koulunkäynnin aikana? Kysymyksiä on ohjaajan versiossa.

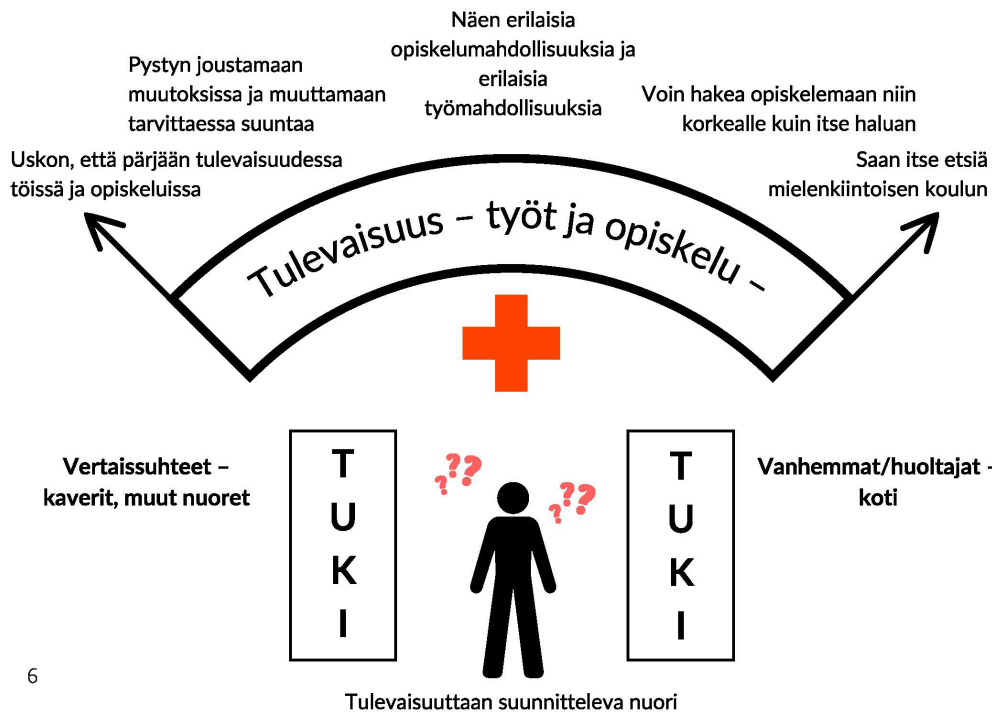
Keskustellaan, mitä mieltä osallistujat ovat kustakin horisonttiin asetetusta kohdasta, miten se näkyy omassa elämässä, mitä haasteista siihen liittyy ja miten nuorta voisi siinä auttaa.

Keskustellaan vertaissuhteiden merkityksestä omalle lapselle. Esimerkkejä ja kysymyksiä on ohjaajan versiossa.

Lopuksi jokainen voi kertoa, mikä keskustelussa oli itselle uutta, mitkä olivat omasta mielestä tärkeitä asioita ja mitä piti keskustelusta. Voisinko tehdä jatkossa jotain toisin?

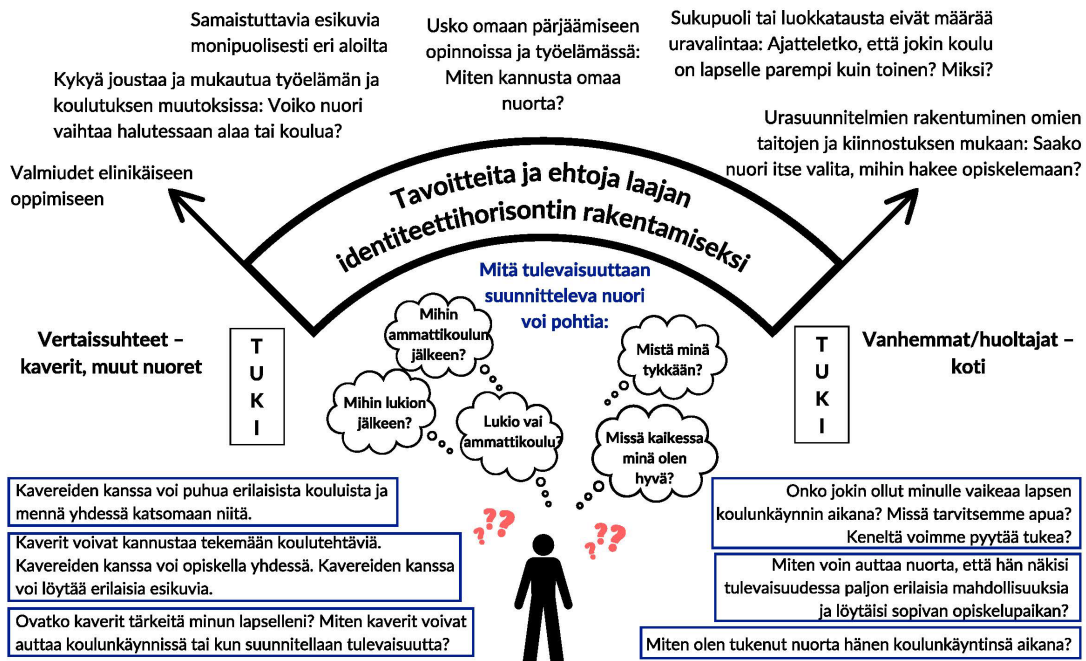


### HUONEENTAULU 1



6

### HUONEENTAULU 2



7

## HAVAITUJA HAASTEITA MAAHANMUUTTOTAUSTAISTEN NUORTEN OHJAUKSESSA

- Maahanmuuttotaustaiset hakeutuvat heikommin korkeakouluopintoihin.<sup>4</sup>
- Vanhempien koulutusasteella on taipumus periytyä.<sup>19</sup> Nuori ei välttämättä näe tulevaisuudessaan vanhempien koulutusastetta laajempia mahdollisuuksia.
- Varhainen koulunkäynnin keskeyttäminen on todennäköisempää maahanmuuttotaustaisilla. Toisen asteen koulutuksen puuttuminen taas vaikeuttaa huomattavasti työllistymistä. Mm. Helsingissä muun kuin suomen- tai ruotsinkielisillä on korkeampi työttömyysaste.<sup>3, 10</sup>
- Sekä S2-status että vanhempien matala koulutusaste molemmat nostavat todennäköisyyttä matalammalle perusopetuksen lähtötasolle. Sekä S2-status että vanhempien matala koulutusaste molemmat nostavat todennäköisyyttä myös heikommalle matematiikan ja englannin osaamiselle perusopetuksen lopussa.<sup>11, 12, 13</sup>
- Koulutusten nivelvaiheiden ja koulutussiirtymien opinto-ohjauksessa on todettu haasteita. Yksilöohjauksen resurssit eivät yksin riitä kattamaan kaikkien ohjaustarvetta.<sup>2, 18</sup>

## MAAHANMUUTTANEET VANHEMMAT JA MATALA KOULUTUSASTE

Maahanmuuttaneilla matalasti koulutetuilla vanhemmilla on todennäköisesti puutteelliset tiedot suomalaisesta koulutusjärjestelmästä ja työelämästä. Kaikilla ei ole välttämättä lainkaan kokemusta koulunkäynnistä.<sup>14</sup>

- Puutteelliset tiedot voivat aiheuttaa paljon huolta vanhemmissa esimerkiksi yhteishaun lähestyessä. Hakuprosessin avaaminen ajoissa ennen hakua voi auttaa hälventämään vanhempien huolta.<sup>20</sup>

Suomen kielen osaaminen voi olla vasta kehittymässä. Suomeen tulee myös vuosittain aikuisia, joilla ei ole luku- ja kirjoitustaitoa millään kielellä.<sup>9, 20</sup>

- Abstraktit käsitteet voivat olla vieraita omallakin äidinkielellä. Pelkkä suora tulkkaus tai tietojen kääntäminen vanhemman äidinkielelle ei välttämättä auta vanhempaa ymmärtämään kaikkea koulutusvalintoihin liittyvää. Paljon vastuuta kasaantuu tällöin nuorelle.

Nuorta voidaan painostaa kotona jollekin alalle tai koulutukseen puutteellisten tietojen takia. Vaikka koulutusasteen on havaittu periytyvän, ei se silti Suomessa estä nuorta hakeutumasta korkeakouluun. Toisaalta korkea-aste ei ole automaattisesti aina parempi. Nuoren omia kiinnostuksen kohteita ja suunnitelmia pitää kuunnella myös kotona.<sup>5, 20</sup>

- Erityisesti esikoisen kohdalla voi tapahtua painostusta, kun koulutushaut ja urasuunnittelu Suomessa tulevat perheelle ensimmäistä kertaa vastaan.<sup>4</sup>

## RYHMÄOHJAUS JA VERTAISUHTEET

Ohjaus on usein hyvin yksilökeskeistä. Riittävään tukeen ei ole aina tarpeeksi resursseja yksilöohjauksen kautta.<sup>2, 10</sup>

Ryhmäohjauksen yksi tärkeimmistä hyödyistä on nuorten ryhmäytyminen, joka taas on tehokas kiusaamisen ja syrjinnän kokemusten ehkäisijä.<sup>7</sup>

Ryhmäohjauksen kautta nuoret voivat saada monipuolisemmin näkökulmia tulevaisuuden suunnitteluun. Jos vanhemmilla ei ole tietoa tai kokemusta suomalaisesta koulutusjärjestelmästä ja työelämästä, nuoret voivat jakaa tietoa ja kokemuksia toisilleen.<sup>8, 15, 20</sup>

- Koulussa nuorta käsitellään yksilönä, mutta nuorelle koulu tarkoittaa ryhmässä olemista.<sup>8</sup>

Erytisesti jos nuorella on elämänhallinnan kanssa haasteita, vertaisuhteet voivat olla tärkeä voimavara ja kannustaa etenemään opinnoissa sekä ylipäättään kiinnittää nuorta paremmin koulunkäyntiin.<sup>6</sup>

Ryhmän kautta nuorilla voi olla mahdollisuus nostaa esiin haasteita ja vaikeita kysymyksiä. Yksilö ei leimaannu niin herkästi, kun kysymyksen esittää ryhmä. Pelko leimaantumisesta on yksi syistä, miksi rasistisista kokemuksista ei aina puhuta.<sup>6, 16, 17</sup>

Ryhmäohjauksessa ja vertaisuhteissa pitää ottaa huomioon myös ryhmäpaine ja ajautuminen kavereiden painostamana omien toiveiden vastaisiin suuntiin. Jos joku suljetaan ryhmän ulkopuolella, ryhmä voi olla nuorelle myös hyvin negatiivinen asia.<sup>7, 8, 16</sup>

## VINKKEJÄ OPPIMATERIAALEISTA

### Materiaalivinkkejä ryhmäohjaukseen

- \* [Ryhmäilmiö – ryhmän ohjaajan käsikirja](#) Humanistinen ammattikorkeakoulu | HUMAK Finna
- \* [Ryhmätoimivaksi – Helppoja harjoituksia ryhmäyttämiseen](#) Laura Jääskeläinen | PS-kustannus
- \* [Tulevaisuus - Paljon mahdollista! Tulevaisuusohjauksen työkirja \(2017\)](#) Avointen oppimateriaalien kirjasto | HUMAK Finna
- \* [Yhteisellä työllä parempaa - Opaskirja monialaisen yhteistyön kehittämiseksi nuorten hyvinvointipalveluissa](#) (koordinaatti.fi)
- \* [Oma linja – opinto-ohjaajan opas](#) (myös tehtäväkirja oppilaille)
- \* [Sata omenapuuta: Hyvät käytännöt nuorten kotoutumiseen](#) (theseus.fi)
- \* [Vuosi yrittäjänä -ohjelma](#) NYT (nuortennyt.fi)
- \* [Yrityskylä NYT](#) (nuortennyt.fi)

### Lisää lähteitä aiheesta

- \* [Oma paikka haussa](#) Gaudeamus
- \* [Hyvän ohjauksen kriteerit \(2021\)](#) Opetushallitus (oph.fi)
- \* [Opo 2. Opinto-ohjaajan käsikirja.](#) Oppaat ja käsikirjat 2018:1 Opetushallitus (oph.fi)
- \* Kiilakoski, Tomi & Lanas, Maija (toimi.) [Häiriö? Näkökulmia työrauhan säröihin koulussa. Vastapaino.](#)
- \* Tytti Pantsar (toim.) 2017 [Ohjauksen ja tuen tarpeessa olevat nuoret – Näkökulmia ja toimintatapoja.](#) Hankejulkaisu 2017. Helsinki: Suomen kansanopistoyhdistys ry. (kansanopistot.fi)
- \* Haikkola, Lotta & Martikainen, Tuomas (toim.) [Maahanmuutto ja sukupolvet, s. 133–148.](#) Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.



## LÄHTEET

1. Airas, Maija & Delahunty, David & Laitinen, Markus & Shemsedini, Getuar & Stenberg, Heidi & Saarilampi, Marja-Liisa & Sarparanta, Tuomas & Vuori, Hilla & Väättäinen, Hanna 2019. [Taustalla on väliä - Ulkomaalaistaustaiset opiskelijat korkeakoulupolulla](#). Kansallinen koulutuksen arviointikeskuksen julkaisut 22:2019. Helsinki: Karvi.
2. Goman, Jani & Rumpu, Niina & Kiesi, Johanna & Hietala, Risto & Hilpinen, Merja & Kankkonen, Hans & Kjaldman, Ismo-Olav & Niinistö-Sivuranta, Susanna & Nykänen, Seija & Pantsar, Tytti & Piilonen, Heikki & Raudasoja, Anu & Siippainen, Mikko & Toni, Anna & Vuorinen, Raimo 2020. [Vaihtoehtoja, valintoja ja uusia alkuja – Arviointi nuorten opintopoluista ja ohjauksesta perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaiheessa](#). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Julkaisut 6:2020. Helsinki: Karvi.
3. Helsingin kaupunki 2021. [Virolais- ja ruotsalaistaustaiset ulkomaalaistaustaisten työllisyystilastojen kärjessä](#).
4. Holmberg, Liila & Jahnukainen, Markku & Kalalahti, Mira & Varjo, Janne 2019. Kohti ”omaa juttua” – Koulutusvalinnat nuorten elämäkulussa. Teoksessa Jahnukainen, Markku & Kalalahti, Mira & Kivirauma, Joel (toim.) 2019. Oma paikka haussa – Maahanmuuttotaustaiset nuoret ja koulutus. Helsinki: Gaudeamus.
5. Holmberg, Liila & Kalalahti, Mira & Varjo, Janne 2019. Maata näkyvässä? Maahanmuuttotaustaisten nuorten toimintahorisontit. Teoksessa Jahnukainen, Markku & Kalalahti, Mira & Kivirauma, Joel (toim.) 2019. [Oma paikka haussa – Maahanmuuttotaustaiset nuoret ja koulutus](#). Helsinki: Gaudeamus.
6. Kalalahti, Mira & Saarinen, Minna 2019. Itsenäisesti vai kavereiden perässä? Vertaissuhteet ja maahanmuuttotausta koulutusvalinnoissa. Teoksessa Jahnukainen, Markku & Kalalahti, Mira & Kivirauma, Joel (toim.) 2019. [Oma paikka haussa – Maahanmuuttotaustaiset nuoret ja koulutus](#). Helsinki: Gaudeamus.
7. Kauppinen, Eila & Kiilakoski, Tomi & Kivijärvi, Antti & Leskinen, Juha 2022. [Hidasta kasvua ja lisääntyvää kasvua - Kunnallinen nuorisotyö Suomessa 2021](#). Nuorisotutkimusseuran/Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 238. Helsinki: Kanuuna-verkosto.
8. Kiilakoski, Tomi & Lanas, Maija 2022. Kahden kehän koulu. Teoksessa Kiilakoski, Tomi & Lanas, Maija (toimi.) [Häiriö? Näkökulmia työrauhan säröihin koulussa](#). Vastapaino.
9. Koskinen, Seppo & Rask, Shadia & Sainio, Päivi 2012. Sosiaalinen toimintakyky. Teoksessa Castaneda, Anu E & Koponen, Päivikki & Koskinen, Seppo & Mölsä, Mulki & Rask, Shadia (toim.) [Maahanmuuttajien terveys ja hyvinvointi: Tutkimus venäläis-, somalialais- ja kurditaustaisista Suomessa](#). Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.

10. Larja, Liisa & Sutela, Hanna & Witting, Mika 2015. [Ulkomaalaistaustaiset nuoret jatkavat toisen asteen koulutukseen suomalaistaustaisia harvemmin.](#) Tilastokeskus.
11. Marjanen, Jukka & Härmälä, Marita 2022. [Englantia koronapandemian aikaan - A-englannin osaaminen 9. luokan lopussa keväällä 2021.](#) Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Julkaisut 22:2022. Helsinki: Karvi.
12. Metsämuuronen, Jari & Nousiainen Saara 2021. [Matematiikkaa COVID-19-pandemian varjossa - Matematiikan osaaminen 9. luokan lopussa keväällä 2021.](#) Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Julkaisut 27:2021. Helsinki: Karvi.
13. Metsämuuronen, Jari & Paananen, Maiju & Ukkola, Anette 2020. [Alkumittauksen syventäviä kysymyksiä.](#) Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Julkaisut 10:2020. Helsinki: Karvi.
14. Opetushallitus 2023a. [Aikuisten perusopetus.](#) Opetushallitus (oph.fi)
15. Opetushallitus 2023b. [Hyvän ohjauksen kriteerit.](#) Opetushallitus (oph.fi)
16. Saarinen, Minna & Zacheus, Tuomas 2019. "En mä oo samanlainen" – Maahanmuuttotaustaisten nuorten kokemuksia ulkopuolisuudesta. Teoksessa Jahnukainen, Markku & Kalalahti, Mira & Kivirauma, Joel (toim.) 2019. [Oma paikka haussa – Maahanmuuttotaustaiset nuoret ja koulutus.](#) Helsinki: Gaudeamus.
17. Souto, Anne-Mari 2022. Rasismi ja nuorten koulutuspolut. Teoksessa Kiilakoski, Tomi & Lanas, Maija (toimi.) [Häiriö? Näkökulmia työrauhan säröihin koulussa.](#) Vastapaino.
18. Välijärvi, Jouni 2018. Ohjaus sivistyskunnan tehtävänä. Teoksessa Kasurinen, Helena & Kettunen, Jaana & Merimaa, Erkki & Pirttiniemi, Juhani & Vuorinen, Raimo (toim.) 2018. [Opo 2. Opinto-ohjaajan käsikirja.](#) Oppaat ja käsikirjat 2018:1. Helsinki: Opetushallitus.
19. Witting, Mika 2021. [Lukio, amis vai pelkkä peruskoulu? – Perusopetuksen jälkeisillä valinnoilla on usein kauaskantoiset vaikutukset.](#) Tilastokeskus.
20. Tekijän opinnäytetyö 2023. Maailma auki mahdollisuuksille: Maahanmuuttotaustaisten nuorten ohjaaminen ja tukeminen laajemman identiteettihorisontin rakentamisessa kohti toiveikasta, aktiivista ja joustavaa työuraa.