

Turvallisuutta ja erottautumista

Maahanmuuttotaustaisten tyttöjen toisen asteen koulutusvalinnat

Ninni Lankinen



Maahanmuuttotaustaisten nuorten koulutusvalintojen erityispiirteitä on tutkittu Suomessa vasta vähän. Tässä tutkimuksessa selvitetään, millaisiin rakenteellisiin seikkoihin, kuten koulujen valkonormatiivisuuteen maahanmuuttotaustaisten tyttöjen toisen asteen koulutusvalinnat kytkeytyvät. Tutkimusaineisto koostuu yhdeksän tytön etnografisista haastatteluista peruskoulun yhdeksännen luokan aikana sekä toiselle asteelle siirtymisen jälkeen. Nuorten koulutusvalintojen kehkeytymistä seuraavan tutkimuksen laadullinen aineisto on analysoitu sisällönanalyttisesti ja myöhemmin symbolisen väkivallan teoriaa vasten peilaten. Nostan esiin kaksi aineistossa toistuvaa valintoja määrittävää teemaa: turvallisen opiskeluympäristön löytämisen ja etäisyyden omaan etniseen taustaan. Osoitan, että symbolinen väkivalta ja valkoisen suomalaisuuden normalisointi rajaavat etenkin näkyviin vähemmistöihin kuuluvien tyttöjen koulutushorisontteja. Vähemmistöihin kuuluvien nuorten koulutusvalinnat ovat yksilöllisiä ja ”vapaita” vain näennäisesti, sillä toiseuttavat rakenteet rajoittavat heidän mahdollisuuksiaan. Nuorten arjessaan kohtaama rasismi ja normatiivinen valkoinen, keskiluokkainen suomalaisuus ohjaavat heitä valitsemaan kouluja, joissa on riittävästi muitakin maahanmuuttotaustaisia nuoria. Tämä vähentää nuorten mahdollisuuksia sosiaaliseen liikkuvuuteen ja heikentää koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista.

Asiasanat: maahanmuuttajat, nuoret, tytöt, koulutusvalinnat, etnografia

Suomalaisen peruskoulun keskeisiä tavoitteita on ollut tasavertaisten koulutusmahdollisuuksien turvaaminen kaikille taustasta riippumatta (Siekkinen 2017). Näistä tavoitteista huolimatta perhetaustan vaikutus oppimistuloksiin ja koulutusasteen periytyvyys ovat vahvistuneet (Bernelius & Huilla 2021; Salmela-Aro & Chmielewski 2019). Koulutussiirtymät ja erityisesti siirtymä perusasteelta toiselle asteelle määrittävät nuoren tulevaisuutta ja tekevät samalla näkyväksi sosiaalista epäoikeudenmukaisuutta koulutuksen kentällä (Reay, David & Ball 2005; Kalalahti ym. 2019, 72). Kasvatussosiologisessa tutkimuksessa vallitsee laajalti jaettu käsitys siitä, että myös Suomessa koulutus uusintaa yhteiskunnallisia asemia eikä sosiaalinen liikkuvuus yhteiskuntaluokasta toiseen ole kaikkien ulottuvilla, vaikka juuri se on nähty merkiksi avoimesta ja oikeudenmukaisesta yhteiskunnasta (Järvinen, Tikkanen & af Ursin 2023).

Aiempi tutkimus on osoittanut, että yhteiskunnalliset eronteot kuten sukupuoli, seksuaalinen suuntautuminen ja etninen tausta konkretisoituvat koulutusta ja ammattia valittaessa (Brunila ym. 2013). Maahanmuuttotaustaiset nuoret suunnittelevat muita useammin korkeakouluopintoja, mutta päätyvät niihin valtaväestön nuoria harvemmin (Mäkelä, Kalalahti & Peura 2019). Syyksi suunnitelmien toteutumattomuuteen on esitetty muun muassa kieli- vaikeuksia sekä ohjauksen ja tuen puutetta (mt.). Maahanmuuttotaustaisten nuorten osuus korkeakouluopiskelijoista on edelleen pieni ja viitteitä hyvin koulussa menestyvien maahanmuuttotaustaisten nuorten ohjaamisesta ammatillisiin opintoihin ja erityisesti maahanmuuttotaustaisten tyttöjen ohjaamisesta hoiva-alalle on ollut nähtävillä niin tutkimuksessa (Kurki 2008, 39; Souto 2016, 54; Laaksonen, Niemi & Jahnukainen 2021) kuin mediassa käytävässä keskustelussakin.

Maahanmuuttotaustaisten nuorten koulutusvalinnat Suomessa ovat viime vuosina olleet tutkijoiden mielenkiinnon kohteena etenkin juuri toiselle asteelle siirtymisen osalta (ks. esim. Kalalahti ym. 2017; Kalalahti ym. 2019; Järvinen ym. 2023). Nämä tutkimukset eivät ole keskittyneet erityisesti tyttöjen koulutusvalintoihin, vaikka osa niistä vertailee poikien ja tyttöjen koulutuspolkuja määrällisen aineistonsa valossa. Nimenomaan tyttöjen koulutusvalintoja on tutkittu muun muassa toimijuuden (Mäkelä & Kalalahti 2023), lukion opinto-ohjauskokemusten (Laaksonen ym. 2021) ja ”maahanmuuttajakategorian” problemaattisuuden näkökulmasta (Kurki 2008). Tässä tutkimuksessa huomio kohdistuu juuri tyttöihin, koska sukupuolen, etnisyyden, ihonvärin ja yhteiskuntaluokan risteyskohta vaikuttaa tuovan tyttöjen tulevaisuudennäkymiin erityislaatuisuutta, ristivetoisuutta ja joskus myös haavoittuvuutta (Kurki 2008; Peltola 2014, 242). Tutkimukseni tuottaa myös uutta tietoa siitä, kuinka valinnat yhdeksännen luokan aikana – ja sen jälkeenkin – kehkeytyvät ja kuinka alttiita ne ovat muutoksille etenkin silloin, kun nuori kohtaa ulossulkevia tilanteita opinnoissaan.

Etnografisten haastattelujen avulla pureudun kysymykseen siitä, miten maahanmuuttotaustaiset tytöt näkevät omat mahdollisuutensa kouluttautua ja miten yhteiskuntaluokka, tyttöys ja ei-valkoinen suomalaisuus kytkeytyvät toiselle asteelle siirtymisen mahdollisuuksiin. Kysyn: 1) Millaisia toisen asteen koulutusvalintoja maahanmuuttotaustaiset, työväenluokkaiset tytöt tekevät ja miten he niitä perustelevat? 2) Miten yhteiskuntaluokkaan ja rodullistamiseen liittyvät rakenteet kytkeytyvät näihin koulutusvalintoihin? Rodullistamisella tarkoitan niitä prosesseja, joilla nuoret tulevat ”asemoiduiksi valkoisen suomalaisuuden ulkopuolelle” (Souto & Lappalainen, 2024). Tutkimuksessa tarkastelen maahanmuuttotaustaisten tyttöjen

koulutusvalintoja alueilla, joille on tilastojen valossa kasaantunut sosioekonomista huono-osaisuutta (ks. Huilla 2022). Tutkimukseni lisää ymmärrystä maahanmuuttotaustaisten tyttöjen koulutusvalintoihin kytkeytyvästä symbolisesta väkivallasta (Bourdieu & Passeron, 1977). Lisäksi se avaa näkökulmia siihen, miten oppilaanohjauksessa sukupuolen ja ei-valkoisen suomalaisuuden risteämää voitaisiin käsitellä nuorta tukevalla tavalla sen sijaan, että oletetaan valintoja tehtävän todellisuudessa, jossa mainitut taustatekijät eivät vaikuta yksilön tulevaisuushorisontteihin.

Symbolinen väkivalta teoreettisena linssinä

Maahanmuuttoon ja maahanmuuttajiin keskittyvässä tutkimuksessa termit ovat moninaiset ja jatkuvassa muutoksessa. Olen valinnut käyttää tutkimukseeni osallistuneista nuorista nimitystä *maahanmuuttotaustainen* viitattaessa nuoriin, jotka ovat joko itse syntyneet ulkomailla tai joiden molemmat vanhemmat ovat muuttaneet Suomeen (ks. Souto 2016; Laaksonen ym. 2021; Kalalahti ym. 2019). Osa tutkimuksen nuorista on syntynyt Suomessa, eikä heitä siksi voi kutsua *maahanmuuttajiksi*, mutta he itse eivät myöskään koe olevansa *suomalaisia*. Suomessa vietetystä lapsuudesta ja nuoruudesta huolimatta vanhempien maahanmuuton voidaan olettaa kantavan mukanaan ylisukupolvisia seurauksia, jotka näkyvät nuorten elämässä (Teräs ym. 2015, 43). Lisäksi osa heistä kohtaa arjessaan jatkuvaa kategorisointia ei-suomalaiseksi ihonväriinsä, uskontonsa tai pukeutumisen takia, joten maahanmuuttotausta on merkityksellinen näkökulma heidän koulutuspolkujaan tutkittaessa.

Tarkastelen koulutusvalintoja etuoikeuksien ja koulutuksellisen epätasa-arvon yhteiskunnallisen uusintamisen viitekehityksessä.

Symbolisen väkivallan käsitteen (Bourdieu & Passeron 1977) avulla kysyn, millaiset asiat kouluympäristössä muodostuvat normiksi ja luonnolliseksi tavaksi olla, ja millaisia seurauksia näillä luonnollistuneilla ymmärryksillä on yksilöiden koulutusvalintoihin. Pierre Bourdieun ja Jean-Claude Passeronin ajatuksia edelleen kehittäneet Kathryn Herr ja Gary Andersson (2003) kuvaavat näitä tiettyä kulttuurista pääomaa uusintavia mekanismeja hienovaraisiksi ja usein tiedostamattomiksi kehityskuluiksi. Niistä seuraa, että osa nuorista voi kotitaustansa, ulkonäkönsä, sukupuolensa, uskontonsa, seksuaalisen suuntautumisen tai äidinkielen perusteella kokea olonsa luontevaksi koulussa – ja osa taas ei, vaikka näennäisesti täyttäisi koulun vaatimukset hyvällä koulumenestyksellään. Suomessa symbolista väkivaltaa kouluinstituutiossa ovat tutkineet muun muassa Heidi Huilla, Marja Peltola ja Sonja Kosunen (2021). Hyödynnän tässä artikkelissa heidän määritelmäänsä, jonka mukaan symbolisen väkivallan mekanismit tulevat näkyviin esimerkiksi siinä, miten oppilaiden onnistuminen tai epäonnistuminen koulussa nähdään osoituksena yksilöllisistä ominaisuuksista, samalla kun jätetään huomiotta nuoren taustaan liittyvät seikat sekä rakenteelliset tekijät, jotka hänen käytökseensä ja toimintaansa kytkeytyvät. Samaan aikaan pedagogisiin ratkaisuihin ei koulussa nähdä liittyvän valtaa tai arvovalintoja, kuten esimerkiksi silloin, kun jaetaan oppilaita sellaisiin opetusryhmittelyihin, jotka johtavat erilaisiin etenemisen mahdollisuuksiin (Huilla ym. 2021).

Bourdieu (1977) teoretisoinnin kohteena ovat ennen kaikkea keski- ja ylempien yhteiskuntaluokkien etuoikeuksien tunnistaminen ja uusintaminen. Hyödynnän Bourdieun eri pääomien käsitteitä (Bourdieu 1986), joista tämän tutkimuksen kannalta keskeisiä ovat erityisesti kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma, kuten koulukielen taito, verkostot

ja ulkoinen olemus. Käsitän nuorten pääomat joustavarajaisina ja muuttuvina, mistä karttuvat koulukielen taito tarjoaa hyvän esimerkin. Reay (esim. 2001) ja Skeggs (esim. 2014) ovat tuoneet keskusteluun myös sukupuolen ja etnisyyden näkökulmat. Ymmärrän rodun ja etnisyyden sosiaalisia hierarkioita rakentavina kategorioina, joita tuotetaan diskursiivisesti ja joilla on vaikutusta yksilön valintoihin ja mahdollisuuksiin (Helakorpi 2020; Souto & Lappalainen 2024). Rodullistamisen ymmärrän prosessina, jossa ihonvärin tai muiden ominaisuuksien perusteella yksilöt tai ryhmät kategorisoidaan *toisiksi* (Laaksonen 2024; Rastas 2005). Näistä prosesseista seuraa, että esimerkiksi maahanmuuttotaustaisuus tuottaa rodullistettuja asemia yhteiskunnassa (Haikkola 2012). Aiempien suomalaista koulua koskevien tutkimusten pohjalta tiedämme, että kouluissa ”normaaliksi” käsitetään usein valkoinen, keskiluokkainen suomalaisuus (Huilla, Peltola & Kosunen 2021; Juva 2019; Riitaoja 2013). Koulu siis suosii valkoisuutta ja keskiluokkaisuutta ja problematisoi ne oppilaat, jotka eivät istu tähän normiin. Rodullistamisen prosessit ja niiden seuraukset yksilöiden elämässä toimivat koulun kontekstissa symbolisen väkivalan ilmentymänä.

Haastattelemani nuoret kertoivat arjessa kohtaamastaan rasismista. Näissä tapauksissa nuorten ihonväri, uskonto tai pukeutuminen nousivat keskiöön arkisissa tilanteissa ja altistivat heidät huutelulle ja negatiiviselle huomiolle. Arjen rasismiin kuuluu, että yksilöä kohdellaan ensisijaisesti tietyn etnisen ryhmän edustajana, ei yksilönä (Seikkula & Hortelano 2021; ks. myös Souto 2020) ja se rakentuu arkisissa kohtaamisissa, puheissa ja teoissa. Toistuessaan ja siten kumuloituessaan nämä kokemukset synnyttävät sen kohteena oleville ihmisille toiseuden kokemuksia. Tällaisista kohtaamisista on kysymys paitsi oppilaitoksen arkisissa, etnisten hierarkioiden olemassaolon

näkyväksi tekevässä käytänteissä, myös julkisissa tiloissa kohdatussa avoimessa rasismissa.

Tutkimusaineisto ja menetelmä

Tarkastelen tässä artikkelissa maahanmuuttotaustaisten tyttöjen koulutusvalintoja ja heidän perustelujaan hakupäätöksilleen. Tutkimukseni perustuu haastatteluihin ja etnografiseen kenttätööhön, jota tein kahdella pääkaupunkiseudulla sijaitsevalla yläasteella lukuvuoden 2022–2023 aikana. Keskityin erityisesti kahteen yhdeksänteen luokkaan. Etnografinen kenttäaineisto toimii tutkimuksen tärkeänä kontekstioivana tausta-aineistona, sillä koulussa vietetty aika auttoi minua tutustumaan nuoriin ja ymmärtämään heidän arkeaan paremmin. Etnografinen aineisto koostuu muun muassa kenttäpäiväkirjoista, tunneilla tehdyistä tehtävistä, valokuvista ja oppilaiden teksteistä. Ensisijaisena aineistona tässä artikkelissa on käytetty nuorten etnografisia haastatteluja, jotka toteutettiin yhdeksännen luokan syyslukukauden lopussa, kevätlukukaudella ja muutamien osallistujien kanssa lisäksi toiselle asteelle siirtymisen jälkeen. Haastattelin kaikkiaan 17 nuorta, mutta koska olin kiinnostunut nimenomaan rodullistamisen prosesseista koulutuksen kentällä, tämän artikkelin aineistoon otin mukaan vain ei-valkoisiksi rodullistetut maahanmuuttotaustaiset tytöt, joita aineistoni nuorissa oli yhdeksän. Haastatteluissa käsiteltiin koulunkäyntiä, peruskoulun jälkeisiin suunnitelmiin ja yleisemminkin tulevaisuuteen liittyviä teemoja. Nämä haastattelut kestivät 20–70 minuuttia ja niitä kertyi kaikkiaan noin 14 tuntia.

Järjestin ja teemoittelin haastattelujen litteraatit ATLAS.ti-ohjelmaa käyttäen ja analysoin ne laadullisen sisällönanalyysin (Tuomi & Sarajarvi 2018) avulla. Analyysisä keskityin erityisesti koulutusvalintoihin

Taulukko 1. Tehdyt haastattelut ja niiden kestot

Osallistuja (pseudonyymi)	Haastattelu I 9. luokan syksyllä, kesto (min.)	Haastattelu II 9. luokan keväällä, kesto (min.)	Haastattelu III siirtymävaiheen jälkeen, kesto (min.)
Ayshet	42	31	-
Basma	29	27	-
Hodan	49	37	71
Idil	32	20	-
Nasrin	60	39	44
Siripon	36	-	-
Sohaila	30	41	44
Vanessa	41	26	43
Yendembe	42	38	-

liittyviin katkelmiin ja niissä taajaan toistuviin kategorioihin, kuten kavereiden vaikutus valintaan, vanhempien toiveet, koulumenestys, turvallisuudentunne sekä erottautumisen ja kuulumisen kysymykset. Etenkin viimeksi mainittuihin kategorioihin palaan seuraavissa luvuissa.

Tutkimuskoulut sijaitsivat etnisesti moninaisilla ja monikielisillä alueilla, joilla työttömyysaste on muuta kaupunkia korkeampi ja korkeakoulutettujen asukkaiden määrä alhainen. Huilla (2022) nimittää tällaisia alueita huono-osaisiksi (*disadvantaged*), vaikka tunnistaakin määritelmän mahdollisen stigmatisoituuden ja toiseuttavan merkityksen. Alueelle kasautunut huono-osaisuus näkyi myös tutkimuksen kouluissa, joiden oppilaat ja opettajat kertoivat koulujen maineesta levottomana paikkana. Lisäksi alueet kouluineen nousivat säännöllisesti esiin mediasa erilaisten välikohtausten vuoksi ja niihin viitattiin esimerkkeinä koulujen alueellisesta segregaatiosta tai kouluista, joissa on paljon maahanmuuttotataustaisia oppilaita. Koulut valikoituivat tutkimukseeni juuri näistä alueellisista erityispiirteistä ja maahanmuuttotataustaisten oppilaiden määrästä johtuen.

Molemmissa kouluissa noin puolet oppilaista puhui ensikielenään muuta kuin suomea tai ruotsia.

Koulujen rehtorit ja opinto-ohjaajat auttoivat löytämään tutkimusluokat, joissa maahanmuuttotataustaisia tyttöjä oli useampia, mutta ryhmien löydyttyä kutsuin kuitenkin tutkimukseen mukaan kaikki halukkaat¹. Perheiden luokkataustasta en saanut täsmällisiä tietoja, mutta nuoret kertoivat vanhempiensa koulutuksesta ja työstä sen, minkä tiesivät ja halusivat haastattelutilanteessa jakaa. Nuorten vanhemmat olivat matalasti koulutettuja ja töissä työväenluokkaisilla matalapalkka-aloilla tai työelämän ulkopuolella. Osa heistä ei ollut käynyt koulua kotimaassaan lainkaan, osalla oli Suomessa hankittu ammatillinen perustutkinto, mutta ei välttämättä koulutusta vastaavaa työtä. Näiden tietojen perusteella päättelin, että osallistujilla oli ainakin tutkimushetkellä työväenluokkainen koti (Käyhkö, 2013; Reay ym. 2005, 84).

Tutkimukseeni osallistuneiden yhdeksän nuoren joukko ei ole homogeeninen, kuten eivät maahanmuuttotataustaiset yleensääkään. Heihin lukeutuu niin Suomessa syntyneitä ja suomea jo ennen kouluikää puhuneita nuoria

kuin Suomeen vasta muutama vuosi sitten muuttaneita. Useimpia heistä voisi kuvata 1,5-polven maahanmuuttajiksi, koska he ovat muuttaneet Suomeen jo varhaislapsuudessaan ja viettäneet täällä suuren osan elämästään. Tutkimukseen osallistuneista nuorista kolmen tausta oli Somaliassa, kahden Afganistanissa, kahden Kaakkois-Aasiassa, yhden Keski-Afrikassa ja yhden Itä-Euroopassa². Myös tutkitun joukon monikielisyys on kirjavaa: osa puhuu kotonaan vain ensikieltään ja elää arkeaan pääosin sen ympäröimänä, osa taas käyttää suomea paljon sisarustensa ja osa myös vanhempiensa kanssa. Tutkimuksen nuoret puhuvat ensikielensä muuta kuin suomea ja ovat tarkasti ottaen suomenoppijoita, osa tosin hyvin edistyneitä sellaisia. Myös kieltenoppius kytkeytyy ainakin jossain määrin heidän koulumenestykseensä ja ulottuvilla oleviin koulutusvaihtoehtoihin. Nuoret kuuluvat keskenään eri etnisiin ja uskonnollisiin ryhmiin, joten heidän kokemuksensa ihonväriin tai uskontoon kytkeytyvästä syrjinnästä ovat erilaisia.

Tutkimukseen osallistuneet koulut sijaitsevat pääkaupunkiseudulla, mikä tarkoittaa valintojaan tekeville nuorille muuta maata runsaampaa koulutustarjontaa. Oman kaupungin ammatillisten koulutusvaihtoehtojen ja lukuisten lukioiden lisäksi nuoret voivat valikoida itselleen sopivaa opinahjoa myös naapurikuntien tarjonnasta. Yhtä lukuun ottamatta kaikki haastatellut onnistuivat pääsemään tähtäämäänsä koulutukseen, joskin pääkaupunkiseudun lukioiden korkeiden sisäänpääsykeskiarvojen takia muutama otti vastaan opiskelupaikan toisesta tai kolmannesta hakuvaihtoehdostaan. Nuorista kuusi ohjautui yhteishaussa lukioon, yksi ammatilliseen koulutukseen ja yksi tutkintokoulutukseen valmentavaan koulutukseen (TUVA), minkä jälkeen hänkin toivoi pääsevänsä lukioon. Yhden osallistujan valinnoista en saanut tietoa. Vaikka kaikilla tutkimukseen

osallistuneilla nuorilla oli haastatteluissa esiin tulleiden seikkojen perusteella työväenluokkainen ja matalasti koulutettu tausta, moni heistä pyrki lukioon ja tähtäsi akateemisiin opintoihin. Tämä on linjassa aiemmissa tutkimuksissa havaitun tendenssin kanssa: maahanmuuttotaustaiset tytöt hakeutuvat usein lukiokoulutukseen (Kalalahti ym. 2017).

Seuraavissa kahdessa luvussa esittelen haastatteluaineistossa toistuneet teemat, jotka rajaavat haastattelemani nuorten koulutushorisontteja. Teemat eivät ole itsestään selviä eivätkä toisistaan täysin erilliset, mutta ne kuvaavat silti osallistujien esiin nostamia näkökulmia käsiteltävänä olevaan ilmiöön. Osallistujien suojaamiseksi käytän tässä artikkelissa kaikista henkilöiden ja koulujen nimistä pseudonyymeja.

Sosiaalinen erottautuminen väylänä keskiluokkaisuuteen

Toisen asteen valintoja pääkaupunkiseudulla tekeville nuorille valinta ammatillisen ja lukiokoulutuksen välillä on vasta ensimmäinen askel. Sisäänpääsyn ja tulevassa koulussa viihtymisen kannalta on myös väliä, mihin oppilaitokseen hakee. Koska kaikista mahdollisista hakukohteista ei voi olla kovin tarkkaa tietoa, nuoret hyödyntävät sosiaalista pääomaansa erilaisten verkostojen muodossa pohtiesaan, mikä oppilaitos heille sopisi. Tara Yosso (2005) kutsuu tällaista pääomaa navigointiin liittyväksi pääomaksi, Stephen Ball ja Carol Vincent (1998) puolestaan ”puskaradiioon” liittyväksi ”kuumaksi tiedoksi”. Puskaradion merkitys kouluvalinnoissa nousi tämänkin tutkimuksen aineistossa virallisia informaatiokanavia ja esimerkiksi oppilaanohjausta tärkeämmäksi. Etenkin lukion valinnalla voi olla sosiaalisen liikkuvuuden potentiaalia, sillä valtakulttuurin arvostama sosiaalinen ja kulttuurinen pääoma karttuvat etenkin

keskiluokkaisissa oppilaitosympäristöissä. Osa tutkimukseen osallistuneista nuorista valikoi tulevaa toisen asteen koulutustaan tavoitteenaan päästä pois omalta alueeltaan ja omista sosiaalisista piireistään. Alla olevassa esimerkissä Idil kertoo lukiovalintansa taustoja ja suhdettaan läheiseen lukioon, jota nimitän Peuralan lukioksi.

NL: Mitäs muita vaihtoehtoja?

Idil: Karhulan lukio ja sitten Nauk- Naakkalan lukio ja sitten Hirvelän lukio. Mitä muuta? Joo ne ainaki. Ja ehkä sit Peurala mut en mä haluu mennä Peuralan lukioon.

NL: Miks?

Idil: Siel on kaikki.

NL: Eh heh heh liikaa tuttuja.

Idil: Joo, mitkä on ninku päässy täst koulust pois. En mä nyt haluu sinne mennä.

NL: Sit se ois semmoinen jatko tälle?

Idil: Joo, ihan eroon niistä kyllä haluan.

Idil pohtii hakeutumista Naakkalan ja Hirvelän lukioihin, jotka sijaitsevat kaupungin keskustassa. Molempien sisäänpääsykeskiarvo on reilusti korkeampi kuin Idilin asuinalueella ja sen lähistöllä sijaitsevien lukioiden, Naakkalassa yli 9. Idilin akateemisista tavoitteista ja kunnianhimesta kertoo, että juuri nämä kaksi koulua ovat hänen toivelistansa kärjessä, vaikka hänen kahdeksannen luokan kevätlukukauden keskiarvonsa ei näihin kouluihin vielä riitäkään. Idilin hakuvaihtoehdoissa näyttää yhdistyvän toive paitsi maantieteellisestä myös sosiaalisesta etäisyydestä omaan taustaan, hän *haluaa eroon* tutuista, samaa peruskoulua hänen kanssaan käyneistä nuorista. Hetkeä myöhemmin samassa haastattelussa Idil sanallistaa ajatuksensa vielä täsmällisemmin: hän haluaa ottaa etäisyyttä omaan etniseen ryhmäänsä. Esimerkissä Idil kertoo Lintulan lukiosta, joka edellisten lisäksi nousee haastattelussa esiin yhtenä hakuvaihtoehtona.

NL: Miks sä oot sitä Lintulaa suunnitellu?

Idil: Kosk mun kaveri on siel. (—) niin se on aika hyvä paikka.

NL: Se on suosittelut sitä?

Idil: Mmh. Kyllä.

NL: Mitä se on siit kertonu?

Idil: Et siel on hyvät opettajat ja sit siel voi opiskella. Ja sit sano et siellä ei oo ainakaan paljon sellaisii somalityyppisii tyyppjejä nii. Parempi.

NL: Onks se tärkeätä et ei oo somaleja?

Idil: ehh eihh kun

NL: Heh heh

Idil: Kyllä se ois vähän parempi jos ois vähän vähemmän somaleit kyllä. Tai niinku että hhh muuta taustasii.

NL: OK. Miks miksi sä aattelet et se on tärkeätä tai kivaa?

Idil: Parempi keskitty.

Somalitaustaiselle Idilille houkuttelevana lukiona näyttäytyy oppilaitos, jossa on vähemmän muita samantaustaisia nuoria. Katkelman perusteella muiden somalitaustaisten nuorten pieni määrä edustaa hänelle työrauhaa ja koulunkäyntiin keskittymisen mahdollisuutta. Idilin peruskoulussa somalitaustaisia oppilaita oli melko paljon ja useat heistä kuuluivat hänen kaveriporukkaansa. Koulun vilkas sosiaalinen elämä vie kenties Idilin ajatuksissa huomiota koulutyöstä ja näistä sosiaalisista kuvioista irtautuminen edesauttaisi tavoitteellista opiskelua. *Somalityyppisistä tyypeistä* puhuessaan Idil puhuu hymyillen ja henkäisee ulospäin ennen ”muuta taustasii” täsmennystään, mikä viestii, ettei aiheesta puhuminen ole hänelle täysin ongelmatonta.

Idil on varmasti tietoinen niistä negatiivisista ja rasistisista ennakkoluuloista, joita somalitaustaisiin nuoriin julkisessa keskustelussa liitetään (ks. esim. Peltola 2014, 234). Pesäeron tekeminen negatiivisesti määriteltyn maahanmuuttajakategoriaan (Peltola 2014, 231) saattaa olla ilmentymä sisäistetyistä rasismista tai reaktio omaan ryhmään liitettyyn rasistiseen stigmaan. Tarkoitus on irtautua siitä, mitä on tai mitä muut kaltaisistasi olettavat (ks. Tamboukou & Ball

2002). Maria Tamboukoun ja Stephen Ballin tutkimuksessa (mt.) nuoret rodullistetut brittitytöt kuvaavat toivettaan omasta alueestaan ja sen ihmisistä irtautumisesta lähes identtisin sanakäantein kuin Idil yllä. Omalle alueelle ei haluta jäädä, koska sieltä tunnetaan *kaikki* ja tuttujen kanssa ei haluta päätyä samaan kouluun, koska se *häiritsee opiskeluun keskittymistä*. Oma lähilukio Peurala edustaa Idilille sosiaalista liikkumattomuutta, kun taas keskustan koulut tarjoavat näkymän sosiaalisesta liikkuvuudesta niin maantieteellisesti kuin mentaalisestikin.

Toiveeseen tulevan koulun moninaisesta oppilasjoukosta viittaa myös toinen hyvin koulussa menestyvä ja akateemiselle koulutuspolulle lukion kautta tähtäävä nuori Hodan. Keskustelunaiheena haastattelussa on ollut se, haluaisiko hän hakeutua kouluun, jossa olisi suurimmaksi osaksi suomalaistaustaisia nuoria vai kouluun, jossa on paljon maahanmuuttotaustaisia.

Hodan: Mut mä en haluais paljon maahanmuuttajii, kosk... se riippuu, jotkut kyl haluu opiskella, mut jotkut on taas niin ku, ei välitä siit koulust tai ei niin ku arvosta sitä mahdollisuutta, mikä niil on. Ni se voi niin ku vaikuttaa siihen koulunkäyntiin, et siel on oppilaita, jotka ei oikeesti välitä. Et puolet koulus oppilait ei välitä tai ei niin ku arvosta sitä mahdollisuutta tai mis paikas on, et molempia. Et se ois mun mielestä reiluu tai tälleen.

Hodan pohtii katkelmassa omaa paikkaansa sellaisessa koulussa, jossa on paljon maahanmuuttajia. Myös Hodanin sanoihin liittyvä sisäistetty ajatus maahanmuuttajaoppilaista ei-akateemisesti suuntautuneina. Sosiaalinen erottautuminen omasta viiteryhmästä mahdollistaa Idilille ja Hodanille kurottamisen kohti keskiluokkaisempia koulutuksen resursseja (Souto & Lappalainen 2024; Käyhkö 2013). Toive samanhenkisten, koulunkäyntiin vakavasti suhtautuvien oppilaiden pariin löytämisestä reaalistuukin molemmilla

valintoina, jotka suuntautuvat keskustan hyvämaineisiin, korkean sisäänpääsykynnyksen lukioihin, joissa maahanmuuttotaustaisia on selvästi vähemmän kuin heidän peruskouluissaan.

Vaikka valinta lukio- ja ammatillisen koulutuksen välillä oli yhteishaun aikaan selvä koulussa melko hyvin menestyville Idille ja Hodanille, tapahtui molempien hakotoiveissa muutoksia yhdeksännen luokan aikana. Yhteishaun jälkeen kevätlukukaudella tehdyssä haastattelussa Idil kertoo lopulta hakeneensa ensimmäisenä vaihtoehtonaan lähilukio Peuralaan, jonne hän vielä syksyllä nimenomaisesti ei halunnut. Peuralan lukioon hänen keskiarvonsa sopivasti riitti, samoin kolmantena vaihtoehtona olleeseen toiseen lähialueen lukioon. Lähilukioon hakemista Idil kommentoi kevään haastattelussa lakonisesti: ”Se oli vaan tossa. Sinne vaan.” Puskaradion merkitys nousee esiin Idilin lopullisessa valinnassa, sillä hän kertoi kavereidensa ehdottaneen Peuralaa.

Siinä missä Idilin valinta kohdistui lopulta lähimpään kouluun, täsmentyivät Hodanin suunnitelmat lukuvuoden aikana akateemiseen suuntaan. Vielä syksyn haastattelussa hän pohti monia eri vaihtoehtoja ja oli melko varma joko kaksoistutkintoon tai pelkkään ammatilliseen koulutukseen hakeutumisesta. Hodanille ratkaisevaksi syyksi hylätä suunnitelma kaksoistutkinnosta muodostui se, että hakuvaiheessa kaksoistutkintoon suuntaavat hakeutuvat nimenomaan ammatilliseen koulutukseen ja lukio-opinnot tehdään ammatillisen koulutuksen yhteistyölukiassa, jota ei siis voi itse valita. Hodanille oli kuitenkin tärkeää saada vaikuttaa juuri lukion valintaan, joten hän haki lopulta vain lukiokoulutukseen. Sekä Hodan että Idil joutuivat neuvottelemaan paikastaan ideaalina oppilaana keskiluokkaisen koulutettavuuden kentällä ja päätyivät samankaltaisten pohdintojen seurauksena erilaisiin lopputulemiin, Idil lähi(ö)lukioon ja Hodan

keskustan ylempään sisäänpääsykeskiarvon lukioon.

Yendemben hakutoiveissa yhdistyvät vanhempien toive sosiaalisesta erottautumisesta samantaustaisista nuorista ja toisaalta hänen oma toiveensa lukiosta, joka ei sijaitse lähellä omaa asuinalueetta, ”vaan kaukana”, mieluiten kaupungin keskustassa.

NL: Sä sanoit että sun se hyvä kaveri on jo lukiossa, niin ootteko te puhunut sen kanssa siitä?

Yendembe: Joo me ollaan puhuttu. Se haluaisi että mä menisin sen lukioon, mun vanhemmat ei halua koska siellä on paljon [kansallisuuden nimi], heh.

Vaikka sanottu kuitataan lopuksi naurahduksella, Yendembe kertoi saman perustelun kevätlukukaudella tehdyssä haastattelussa ja ohjauskeskustelussa opinto-ohjaajan kanssa. Yendemben mukaan vanhempia eivät haitanneet maahanmuuttotaustaiset oppilaat ylipäätään, mutta nimenomaan samantaustaisia nuoria oli tarve välttää. Myös Yendemben vanhemmat olivat selvästi tunnistaneeet sosiaalisen erottautumisen omasta viiteryhmästä keskeiseksi keinoksi taata lapselleen menestyksenkäs koulupolku. Yendemben haaveissa siinsi ura juristina ja kimmoke toiveeseen oli alun perin tullut isältä.

Aineistossani vanhempien toiveet eivät useinkaan ohjanneet nuorten koulutusvalintoja aktiivisesti. Useimmat nuoret kertoivat vanhempiensa antavan heidän tehdä itse omat valintansa, joskin lukiokoulutuksen ensisijaisuuteen viitattiin muutamissa haastatteluisissa. Lukion valintaan vanhemmilla ei ollut suuria toiveita, kenties ainakin osittain siksi, ettei heillä itsellään ollut omakohtaista kokemusta lukiokoulutuksesta tai suomalaisesta koulutusjärjestelmästä ylipäätään (ks. myös Ball, Reay & David 2002; Munhall 2024). Myös Brendan Munhallin (mt.) aineistossa vastasaapuneet nuoret Ruotsissa saivat vanhemmiltaan useimmiten tällaista yleistä tukea

käytännöllisen tai yksityiskohtaisen tuen sijaan (ks. myös Peltola 2014, 104, 107–108; Souto & Lappalainen 2024).

Toiveena turvallinen opiskeluympäristö

Symbolisen väkivallan mekanismit kaventavat valintahorisonttia silloin, kun ei-valkoiseksi rodullistettu nuori pohtii, mikä koulutus tai työ on mahdollista hänelle tai hänen kaltaiselleen. He tekevät valintansa tiedostaen, etteivät kaikkien oppilaitosten sisäinen kulttuuri ja ilmapiiri välttämättä mahdollista heille turvallista opiskeluympäristöä. Souton tutkimuksessa (2016) maahanmuuttotaustaiset yhdeksäsluokkalaiset jaottelivat eri ammatillisen koulutuksen aloja sen mukaan, tulisivatko he siellä todennäköisesti hyväksytyiksi. Valintaa tehdessään he käyttivät taustatietonaan muiden nuorten kokemuksia oppilaitoksen ilmapiiristä. Tutkimukseeni osallistuneet, lukioon tähtäävät pääkaupunkiseudun nuoret valikoivat tulevaa oppilaitostaan paitsi sopivan sisäänpääsykeskiarvon, sijainnin ja maineen perusteella, myös muilta kulttuuria ilmapiirikertomuksia hyödyntäen. Useassa tutkimukseni haastattelussa esitettiin toive sellaisesta lukiosta, jonka oppilaisiin kuuluisi paitsi suomalaistaustaisia, myös paljon maahanmuuttotaustaisia oppilaita. Nuoret eivät halunneet olla ”ainoita huoneessa” vaan varmistua siitä, että oppilaitoksella on erilaisuuden sietokykyä ja kykyä kohdata ei-norminmukaista suomalaisuutta (Souto 2016, 53–56; Ahmed 2012, 39; Laaksonen ym. 2021). Seuraavassa esimerkissä Yendembe kuvailee juuri tätä toivetta.

NL: Mikä on muuttunu [hakutoiveissa]?

Yendembe: Mä en tii-, siis, okei tää on vähä tyhmää mutta ku mä menin netis, siis mun kaveri, se on nyt lukios ja se on sillee et se tietää kaikki lukiot.

Se sano mulle, et Lintulan lukio on sillee, siäl on enemmän suomalaisii ku maahanmuuttajii. Ni must tuntuu siltä, jos mä meen sin, mul tulee vähä yksinäinen olo. Vuorelan lukio on enemmän, siel on maahanmuuttajia ja suomalaisii, nii siks mä oon sillee et mä haluun nyt Vuorelan lukioon.

Ystäviensä kokemuksia hyödyntäen Yendembe päättelee, ettei hän tuntisi oloaan luontevaksi Lintulan lukion suomalaisvoittoisessa ympäristössä. Etnisesti moninaiseksi tiedetty, naapurikaupungissa sijaitseva Vuorelan lukio edustaa Yendemben mielikuvissa koulua, jossa on helppo löytää kaltaisiaan ja siten saada uusia ystäviä. Erilaisten nuorten hyvinvointia kartoittavien selvitysten mukaan maahanmuuttotauksaiset nuoret tulevat suomalaistaustaisia nuoria useammin kiusatuiksi koulussa ja kokemukset yksinäisyydestä ovat heillä tavallisempia kuin suomalaistaustaisilla nuorilla (Matikka ym. 2014, Eid & Castaneda 2023). Myös nämä kokemukset kytkeytyvät heidän tekemiinsä koulutusvalintoihin.

Seuraavassa esimerkissä Hodan kertoo ajatuksiaan kouluvalinnasta. Hänkin toivoo, että tulevassa koulussa olisi sekä suomalaisia että maahanmuuttajia³. Kysyn, onko Hodanille väliä, onko tulevassa koulussa paljon vai vähän muita ”maahanmuuttajaoppilaita”.

Hodan: Mulle ei oo väliä, mut mä en haluais, mis ei olis ollenkaan maahanmuuttajia. Ja mä en haluais, mis on vain maahanmuuttajia. (– –) Mä oon ite maahanmuuttalainen, ni jos puhutaan, ei ne tajuais, minkälaisit olis vaan niin ku suomalaisten kaa ja tälleen. Tai mä en tiitä, milt suomalaisist tuntuu. Mut siis jos puhutaan vaikka maahan-, meil on niin ku paljon yhtäläist ja tälleen, et ois kiva, et ne ois molemmat.

Hodanille muiden maahanmuuttotauksaisten läsnäolo koulussa on tae siitä, että hänen on mahdollista löytää ihmisiä, joiden kanssa on paljon yhteistä ja jotka jakavat hänen kokemusmaailmansa. Hän myös arvelee, ettei itse ymmärrä suomalaistaustaisten nuorten

kokemuksia. Joukkoon kuuluminen on helppompaa, kun muihin on helppo samastua, mutta Hodanille mieluisin opiskeluympäristö on kuitenkin sellainen, jossa on sekä suomalais- että maahanmuuttotauksaisia oppilaita. Hodan aloitti opiskelun Yendemben suomalaisvoittoiseksi mainitsemassa Lintulan lukiossa, mutta ei löytänyt sieltä paikkaansa.

Heti kun mä aloitin sen lukion, mä en vaan saanut sitä tunnetta, et joo mä haluan tähän kouluun. Silleen se ei vaan tuntunut silt, mut silti mä vaan jatkoin sitä koulua. Kaikki oli kivaa ja mulla on kiva luokanopettaja, kivoi kavereita ja tälleen. Meitä oli vaa aika vähän näitä maahanmuuttajia tai kaksikielisiä ihmisiä tai niinku niitä oli aika vähän. Ja sitten varsinkin mun luokassa oli aika vähän. Mä olin ainoa siellä ja se tuntui vähän niinku, se tuntui vähän, että mä olisi erilainen tai mä olisin niinku vähemmistö siellä.

Valkoisen, yksikielisen ja keskiluokkaisen suomalaisuuden normatiiviset piirteet ja ainokaisuuden kokemukset saivat Hodanin tuntemaan olonsa ulkopuoliseksi. Vaikka Hodan ei itse käytäkään sanaa *vähemmistöstressi* lukiokokemustaan kuvatessaan, tulkitseen hänen kertomuksensa kuvaavan sitä varsin konkreettisesti. Käsite kuvaa sitä kuormittavaa ja joskus vihamielistä sosiaalista ympäristöä, jonka vähemmistöön kuuluvan yksilön kohtaamat ennakkoluulot ja syrjintä luovat (Meyer, 2003). Ilmeisesti vääränlaisuuden tunne liittyi lukiokoulutukseen yleisemminkin, sillä syyslukukauden jälkeen hän päätyi keskeyttämään lukion ja aloittamaan opinnot ammatillisessa koulutuksessa. Vielä yhdeksännen luokan haastatteluissa hän kertoi, että ainakaan lähihoitajakoulutukseen hän ei aio hakeutua, silti ammatillisen koulutuksen alaksi valikoitui lopulta juuri se. Kolmannessa haastattelussa Hodan kertoi kuululleensa sosiaali- ja terveystieteiden alasta hyvää ystäviltaan ja perheenjäseneltään. Vanhemmat tukivat päätöstä ja rohkaisivat tyttärtä tekemään itselleen parhaaksi katsomansa

valinnan. Ensivaikutelma uudesta koulusta oli hyvin positiivinen, Hodan kertoo koulun tuntuneen ”kuin kodilta”.

Sitten se vaan, kun mä menin sinne, se tuntui, mulla ei ollut sellaista tunnetta, että mä en halua olla täällä. Se vaan tuntuu aika kiva nähdä erilaisia ihmisiä, suomalaisia, somalilaisia, arabeja, kaikkea, jotka on niinku, se ei ollut vaan porukka porukalla, kaikki oli yhdessä. Siellä oli mammoja, siel oli setiä, siellä oli nuorii tyttöjä, siellä oli kaikkii, tiedätkö sä, niinku erilaisia ihmisiä.

Ympäristön vaikutus lukiossa koetun ulkopuolisuuden tunteen sekä sote-alalla opiskelevien ja työskentelevien läheisten muodossa sai Hodanin arvioimaan valintaansa uudelleen. Siinä missä lukio osoittautui valkoiseksi ja epäluontevaksi paikaksi olla, sosiaali- ja terveysalan ammatillinen koulutus tuntui paikalta, jossa monenikäisten ja monenlaisista taustoista tulevien opiskelijoiden joukossa myös maahanmuuttotautaisen nuoren on luontevaa olla. Esimerkit kuvaavat konkreettisella tavalla sitä helppouden ja itsestäänselvyyden tuntua, joka normiin sopimiseen liittyy.

Tero Järvinen, Jenni Tikkanen ja Piia af Ursin (2023) nimittävät ylläkuvatun kaltaista tilannetta lahjakkaan oppilaan omaksi poisvalinnaksi (*self-exclusion*). He pitävät ilmiötä ongelmallisena, koska yksilön näkökulmasta koulutustavoitteiden madaltaminen heikentää todennäköisesti nuoren tulevaa asemaa työmarkkinoilla. Yhteiskunnallisella tasolla ilmiö saattaa rajata potentiaalisesti taitavaa työvoimaa eri aloilta, kun taas koulutusjärjestelmän näkökulmasta kyseessä on ilmeinen tasa-arvoa koskeva ongelma (mt.). Toisaalta *oma* poisvalinta edellyttäisi, että ympäristö ei työntäisi nuoria syrjään korkeamman sisäänpääsykynnyksen koulutuksesta, vaan sosiaalisen muutoksen sisältävä keskiluokkaiempi valinta olisi aidosti mahdollista tehdä. Lahjakkaan oppilaan eksklusio korkeamman sisäänpääsykynnyksen kouluista estää nuorta

pääsemästä niiden koulutuksellisten resurssien ääreen, jotka tukisivat kunnianhimoisissa tavoitteissa (Souto & Lappalainen 2024) ja näyttäytyy siten yhtenä symbolisen väkivallan ilmentymänä.

Eräs kouluvalintaan, ei-valkoiseksi rodullistamiseen ja tyttöyteen kytkeytyvä seikka on muslimityttöjen huivin käyttö. Huivi nousee esiin jollain tavalla useimmissa maahanmuuttotautisten tyttöjen koulutusvalintoja koskevissa tutkimuksissa (esim. Laaksonen, Niemi & Jahnukainen 2021). Omassa aineistossani selkeän esimerkin tulevan koulun reunaehdoista kertoo yhdeksännen luokan kevään haastattelussa Nasrin.

NL: Viimeks sä puhuit siitä, et olis kiva mennä semmoseen kouluun, missä kenenkää mielest ei oo mitää ihmeellistä jos vaik käyttää huivia. Oliko tää sulla nyt edelleen tärkeä kriteeri?

Nasrin: On, kosk kun me mentiin sinne Vuorelaan, et oli ihmiset ketkä käyttää, esim. somalilaiset oli siellä paljon, ni sit niillä se ei kiinnostanu käyttääks joku huivit vai ei. Ni koulu oli ihan neutraali. Niil ei kiinnosta oliko se tyttö vai poika. Esim. meillä on, ku mä vaan, esimerkki vessoihin, täs koulu on tyttö ja poika mut tos koulu oli ihan neutraali. Kuka menee sinne, ei kiinnosta.

(– –)

NL: Sukupuolineutraalit vessat, joo.

Nasrin: Tai sit muitaki asioita se oli ihan sukupuolineutraali. (– –) Kaikki tulee opiskelun takia sinne. Ei se oo ku peruskoulu tai yläaste, että.

NL: Mitä se sun mielest kertoo koulusta et tommoset asiat on huomioitu?

Nasrin: Se on ihan hyvin, kosk ehk ihmiset halu, (– –) ne kiinnostaa vain niiden oma elämä tai niiden oma tahto. Ja ne ei kato, mitä ihmiset tekee sen vieressä.

Nasrin etenee kiinnostavasti huivin käyttämisen kuvailusta koulun WC-tilojen sukupuolineutraaliuteen ja sitä kautta koulun laajempaankin asenneilmastoon. Nasrinilla on aiempia kokemuksia kiusatuksi tulemisesta ja hän kertoo, että joissain kouluissa saatetaan vetää huivista liikuntatunnilla tai kommentoida sellaisen käyttöä, mutta naapu-

rikaupungissa sijaitsevassa Vuorellassa näin ei tapahdu. Nasrinin peruskoulussa vessat olivat sukupuolitetut, mutta Vuorelan sukupuoli-neutraalit vessat toimivat hänelle merkinä moninaisuuden ymmärtämisestä. On kiinnostavaa pohtia, millaiset muut asiat voivat uudessa ympäristössä viestiä nuorelle, että hän on tervetullut joukkoon – ja toisaalta, millaiset asiat kertovat siitä, että tässä ympäristössä viihtyäkseen on parasta mahtua normiin. Esimerkki kertoo myös vahvaa viestiä oppilaitoksissa tapahtuvan yhdenvertaisuustyön puolesta: panostus yhden vähemmistön turvallisuudentunteeseen saattaa versoa hyvää muihinkin vähemmistöryhmiin kuuluville.

Sohailankin haastattelussa huivin käyttäminen nousee esimerkiksi ulkopuolisuuden tai ainokaisuuden kokemuksesta ja toisaalta olemisen helppoudesta silloin, kun koulu on etnisesti ja uskonnollisesti moninainen.

NL: Onks helppo kuulua joukkoon täällä koulussa?
Sohaila: On. Tosi helppoa. Siel [kaupunki Itä-Suomessa] mä yritin olla enemmän niin ku luokkalaiset, mä just kuuluisin siihen joukkoon. Mut täällä mä pystyn olla enemmän just itteni.

NL: Mm. Mitä se tarkoitti se, et sä yritit olla enemmän niin ku ne muut?

Sohaila: Just pukeutuminen ja sillee. Sillon mä en kauheesti, mä oon aina pitäny mun huivii, mä oon seittemän vuotiaasta asti, mä oon ite halunnu. Mut tiiäksä joskus tuntu vaan ärsyttävält, ku kaikil noil muil ei ollu ja mä olin siel vaan yksin koko koulus. Meillä oli kaks tyttöö, minä ja tää yks toinen ja kutosel se otti sen huivin pois, nii mä olin sillon kokonaan yksin. Mut nytte tääl on joka puolel.

Muslimityttöjen huivi on otollinen kohde sukupuolis-etniselle rasismille (Mäkelä ym. 2019; Witte 2018, 1429). Tutkimusten mukaan kokemukset rasismista ja syrjinnästä ovat tavallisimpia niin sanotuilla ensimmäisen sukupolven maahanmuuttotautaisilla nuorilla (esim. Zacheus, Kalalahti & Varjo 2017), joihin minunkin tutkimukseeni osallistuvat tytöt suurimmaksi osaksi lukeutuvat. Huivin

käyttö nousi haastatteluissa esiin usein juuri silloin, kun nuoret kertoivat ulkopuolisuuden kokemuksistaan tai kohtaamastaan rasismista joko koulussa tai sen ulkopuolella. Ne maahanmuuttotautaiset nuoret, jotka ulkonäön perusteella tunnustetaan kuuluvaksi vähemmistöön, kokevat eniten syrjintää ja suoraa rasismia (Mäkelä ym. 2019, 271). Huutelua huivista tai ihonväristä nämäkin nuoret olivat kohdanneet erityisesti metroasemilla ja busseissa.

Turvallisuuden ja turvattomuuden teemat nousivat esiin myös kertomuksissa vanhempien toiveista. Afganistanilaistaustainen Sohaila kertoi useimpien kavereidensa valinneen erään lähistöllä sijaitsevan lukion, koska ”niitten vanhemmat pakotti ne tänne, ku se on lähellä”. Myös Sohailan omat vanhemmat kannustivat häntä hakemaan lähellä sijaitseviin lukioihin. Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu maahanmuuttajavanhempien toivovan että etenkin tytöt pysyttelisivät lähellä kotia opiskellessaan (Mäkelä ym. 2019, 282; Feliciano & Rumbaut 2007, 1092). Osa tutkimukseni nuorista kertoi vanhempiensa toivovan lapselleen helpompaa arkea myöhäisempien aamuhäätysten ja lyhyempien koulupäivien muodossa. Toisaalta tuttuus houkuttaa: kotia ympäröivän alueen ihmiset, koulut ja reitit tunnetaan ja uuteen opiskeluympäristöön siirtyminen sisältää siten vähemmän riskejä (Reay ym. 2005, 86). Pääkaupunkiseudulla oman alueen ulkopuolella sijaitseviin kouluihin kulkeminen vaatii joskus pitkiäkin matkoja julkisissa liikennevälineissä, joissa tiedetään etenkin näkyviin vähemmistöihin kuuluvien ja erityisesti nuorten ja naisten kohtaavan paljon avointa rasismia (Niemelä 2003, 109). Pelko rasismin kohteeksi joutumisesta koulumatkoilla saattaa osaltaan lisätä nuorten haluttomuutta hakea asuinalueensa ulkopuolella sijaitseviin oppilaitoksiin.

Vanhempien hyvää tarkoittavien toiveiden ja ympäröivän yhteiskunnan rasismin seu-

rauksena koulussa hyvin menestyvät nuoret saattavat pysytellä huono-osaisuutta kohtavien alueiden lukioissa, vaikka koulumenestys mahdollistaisi sisään pääsyn keskiluokkaiseman alueen kouluun ja siten suomalaisessa yhteiskunnassa helpommin sosiaalisesti ja kulttuuriseksi pääomaksi muuntuvien resurssien ääreen. Toisaalta opiskelu oman alueen lukiossa saattaa mahdollistaa nuorille toisenlaista kulttuurista pääomaa, kuten (moni)kielellistä pääomaa (Yosso 2005) ja tunteen joukkoon kuulumisesta.

Johtopäätökset ja pohdinta

Olen kuvannut edellä maahanmuuttotoustaisten tyttöjen perusteluja omille peruskoulun jälkeisille koulutusvalinnoille ja pyrkinyt selvittämään, millaisiin rakenteellisiin seikkoihin valinnat kytkeytyvät. Haastatteluaineistojen analysissa olen keskittynyt siihen, kuinka nuoret ilmentävät valinnoillaan suhtautumistaan omaa taustaansa koskeviin rodullistaviin käsityksiin ja kuinka he pyrkivät löytämään opiskelupaikaksi oppilaitoksen, jossa heidän ei tarvitse kokea vähemmistöstressiä esimerkiksi uskontonsa ja ulkonäkönsä suhteen. Esitän, että symbolisen väkivallan mekanismien seurauksena kiinnostavina opiskelupaikkoina nähdään erityisesti sellaiset oppilaitokset, jotka tiedetään turvalliseksi opiskelutiloiksi myös niille nuorille, jotka eivät mahdu yhteiskunnan normatiivisiin odotuksiin.

Yksilöiden luokittelu maahanmuuttotoustaisten tyttöjen kategoriaan on väistämättä yksinkertaistavaa ja tiettyjä tekijöitä etualalle nostavaa. Tutkimusaiheen valinnassa, osallistujien etsinnässä ja aineiston analysissa olen pyrkinyt kunnioittamaan yksilöiden itsemäärittelyä ja myös pohtimaan, miten koulu instituutiona heidät näkee, kohtaa ja määrittelee. Keskityin tässä artikkelissa nimenomaan ei-valkoisiksi kategorisoitui-

hin tyttöihin, mikä rajasi aineistosta ulos esimerkiksi viron- ja venäjänkieliset tytöt, maahanmuuttotoustaisten pojat sekä nuoret, joiden vanhemmista vain toinen on suomalainen ja jotka ulkonäkönsä perusteella rodullistetaan ei-valkoisiksi. Heidänkin koulutusvalintoihinsa kytkeytyviä seikkoja olisi tarpeen tutkia tarkemmin. Vaikka tutkimukseeni osallistuneet tytöt ovat monessa mielessä aktiivisia toimijoita, jotka tekevät harkittuja ja tietoisia valintoja, navigoivat he silti yhteiskunnassa, joka jatkuvasti kategorisoi ja toiseuttaa heitä tiettyyn lokeroon.

Maahanmuuttotoustaisten tyttöjen tilastollisesti poikia vahvempi todennäköisyys hakeutua lukiokoulutukseen on todettu aiemmassa tutkimuksessa (Kalalahti ym. 2019), eivätkä tämän tutkimuksen tytöt eronneet tästä tendenssistä. Tilastollisesti osoitettu maahanmuuttotoustaisten nuorten ja etenkin tyttöjen koulutusoptimismi ei aina kannata heitä korkeakoulutuksen suuntaan (Souto & Lappalainen 2024), kuten Hodanin koulutusvalinnassaan tekemä täyskäännös osoittaa. Tämän tutkimuksen keskeinen tulos onkin se, että tyttöjen koulutusvalintaa rajaavat rakenteelliset seikat, kuten kouluympäristön valkonormatiivisuus. Lisäksi ennakkoluulot, kuten maahanmuuttotoustaisten nuorten näkeminen akateemisesti huonosti pärjäävinä, edellyttävät etnisiin ja uskonnollisiin vähemmistöihin kuuluvilta nuorilta reaktiota; joko oman ryhmän pariin kiinteämmin asettumista tai siitä etäisyyden ottamista.

Toisin kuin esimerkiksi Kurjen (2008) tutkimuksessa, näitä nuoria eivät tiettyyn suuntaan ohjanneet niinkään koulun aikuiset vaan keskiluokkaisen ja valkoisen suomalaisuuden normi lukioissa ja nuorten sosiaaliset verkostot. Toisen asteen koulutusvalinnat kaventuivat kunnianhimoisilla tytöillä niihin oppilaitoksiin, joissa oli riittävästi muita maahanmuuttotoustaaisia oppilaita. Valintojen kaventuminen rodullistamisen prosessien ja

symbolisen väkivallan tuloksena vähentää yksilöiden mahdollisuuksia sosiaaliseen liikkuvuuteen, lisää koulutuksen epätasa-arvoa ja uusintaa syrjiviä rakenteita.

Tutkimukseni tytoillä on yhtäältä tarve erottautua sosiaalisesti omasta taustastaan ja alueestaan, toisaalta toive päätyä etnisesti tarpeeksi moninaiseen ympäristöön, jossa ei joudu edustamaan ”erilaisuutta” yksin ja jossa on mahdollista tuntee kuuluvansa joukkoon. Munhall (2024) kuvaa tähän jännitteeseen liittyviä seikkoja ”push and pull” -tekijöiksi, jotka edellyttävät maahanmuuttotaustaisilta nuorilta jonkinlaista neuvotteluprosessia. Tutkimukseni nuoret yrittävät luoda koulutuspolulle sosiaalisen muutoksen mahdollisuuden tähtäämällä korkeamman sisäänpääsykynnyksen lukioihin, mutta ympäristö työntää heidät takaisin, kuten Hodanin ja Idilin kertomuksissa, joissa korkean sisäänpääsykynnyksen kouluihin pyrkiminen vaihtuu matalan sisäänpääsykynnyksen koulun päättymiseen. Jos uudessa opiskeluympäristössä ei voi tuntee oloaan kotoisaksi ja luontevaksi, täytyy etsiä koulu, jossa mahtuu olemaan oma itsensä.

Nuoren arjessaan kohtaama valkoisen suomalaisuuden normatiivi ja käsitykset siitä, millaiseen kouluyhteisöön hän voi luontevasti solahtaa, ohjaavat koulutusvalintojen tekemistä ja rajaavat siten yksittäisen nuoren ulottuvilla olevia mahdollisuuksia. Samalla kun oppilaanohjaus korostaa oppilaan autonomisuutta, jättää se huomiotta ne vähemmistöpositiot, joista nuori toiselle asteelle ponnistaa. Sara Juvosen ja muiden (2023) mukaan eriarvoistavien rakenteiden tunnistaminen on tärkeää, jotta niitä voidaan haastaa. Tutkimukseni perusteella toisen asteen koulutusvalintaan liittyviä eriarvoistavia rakenteita ei kuitenkaan vielä tunnisteta edes sellaisissa kouluissa, joissa oppilaista merkittävä osa on jo pitkään ollut maahanmuuttotaustaisia ja henkilökunnalla siten on keskimääräistä

enemmän kokemusta kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisten nuorten kohtaamisessa ja ohjaamisessa. Koulutuksen yhdenvertaisuuden näkökulmasta on tärkeää tunnistaa sukupuolittavien ja toiseuttavien rakenteiden merkitys koulutusvalinnoissa ja laajemmin yksilöiden sosiaalisessa liikkuvuudessa.

Jos hyvin koulussa menestyvät, ei-valkoiset tytöt eivät löydä paikkaansa sisäänpääsykeskiarvoltaan parhaaseen kolmannekseen sijoituvista lukioista, valikoituvat he jatkossakin tiettyihin oppilaitoksiin, joissa maahanmuuttotaustaisia nuoria on paljon. Tällöin ratkaisut peruskoulunjälkeisestä koulutuksesta tehdään ensisijaisesti muun kuin koulumenestyksen perusteella, tässä tapauksessa nimenomaisesti ihonväriin, kieleen ja uskontoon liittyvien taustatekijöiden perusteella. Tämä puolestaan saattaa osaltaan aiheuttaa lukiokentän hierarkisoitumista ja jakaa erilaisista taustoista tulevat nuoret entistäkin tiukemmin erillisille elämänalueille myös toisen asteen opintojen vaiheessa.

Kiitokset

Tutkimuksen on rahoittanut Koneen Säätiö.

Viitteet

- 1 Tutkimusluvat on pyydetty kyseisen kunnan opetustoimesta ja jokaiselta nuorelta erikseen. He kaikki olivat haastatteluhetkellä yli 15-vuotiaita, joten heidän oma suostumuksensa riitti osallistumiseen. Tutkimuksen teon kaikissa vaiheissa on noudatettu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) tutkimuseettistä ohjeistusta.
- 2 Viimeksi mainittujen lähtömaat on tarkoituksella kuvattu epätarkasti tunnistettavuuden välttämiseksi.
- 3 Nuorten puheessa maahanmuuttaja on tavallisin ei-suomalaistaustaisiin ihmisiin viittaava nimitys. Käytin itsekin sitä ensimmäisissä haastatteluissa usein, joskus tiedostamattani, joskus tietoisesti puhuakseni nuorten kanssa heille tutuilla käsitteillä.

Lähteet

- Ahmed, Sara (2012) *On Being Included: Racism and Diversity in Institutional Life*. Duke University Press.
- Ball, Stephen J., Reay, Diane, & David, Miriam (2002) "Ethnic Choosing": Minority ethnic students, social class and higher education choice. *Race Ethnicity and Education* 5 (4), 333–357. <https://doi.org/10.1080/1361332022000030879>
- Ball, Stephen J. & Vincent, Carol (1998) 'I Heard It on the Grapevine': 'Hot' knowledge and school choice. *British Journal of Sociology of Education* 19 (3), 377–400. <https://doi.org/10.1080/0142569980190307>
- Bernelius, Venla & Huilla, Heidi (2021) *Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet* (Valtioneuvoston julkaisuja 2021:7). <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/162857> (Viitattu 12.4.2024.)
- Bourdieu, Pierre (1986) The forms of capital. Teoksessa John Richardson (toim.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Greenwood.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1977) *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage Publications.
- Brunila, Kristiina & Hakala, Katariina & Lahelma, Elina & Teittinen, Antti (2013) *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Eid, Mona & Castaneda, Anu (2023) *Ulkomaalaistaustaisten nuorten hyvinvointi tutkimusten ja tilastojen valossa*. Valtion nuorisoneuvoston julkaisuja 73. https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2023/05/Ulkomaalaistaustaisten-nuorten-hyvinvointi-tutkimusten-ja-tilastojen-valossa_FINAL.pdf (Viitattu 12.4.2024.)
- Feliciano, Cynthia & Rumbaut, Rubén G. (2005) *Gendered Paths: Educational and Occupational Expectations and Outcomes Among Adult Children of Immigrants* (SSRN Scholarly Paper 1881913).
- Haiikkola, Lotta (2012) Monipaikkainen nuoruus: Toisen sukupolvi, transnationaalisuus ja identiteetit. Helsingin yliopisto.
- Herr, Kathryn & Anderson, Gary (2003) Violent youth or violent schools? A critical incident analysis of symbolic violence. *International Journal of Leadership in Education* 6 (4), 415–433. <https://doi.org/10.1080/1360312032000150779>
- Huilla, Heidi (2022) *Kaupunkikoulut ja huono-osaisuus*. Helsingin yliopisto.
- Huilla, Heidi & Peltola, Marja & Kosunen, Sonja (2021) Symbolinen väkivalta huono-osaisten alueiden kaupunkikouluissa. *Sosiologia* 58 (3), Article 3.
- Juva, Ina (2019) *Who can be 'normal'? Constructions of normality and processes of exclusion in two Finnish comprehensive schools*. Helsingin yliopisto.
- Juvonen, Sara & Oittinen, Riikka & Huilla, Heidi & Kosunen, Sonja & Peltola, Marja & Luoma, Tiina (2023) Kieli kulttuurisena pääomana perusopetuksen kentällä: Yhteiskuntaluokan tekeminen koulun arjessa. Teoksessa Mira Kalalahti & Heikki Silvennoinen & Janne Varjo & Minna Vilkmann (toim.) *Koulutus ja yhteiskuntaluokka*, 187–209. Tampere University Press. <https://doi.org/10.61201/tup.865>
- Järvinen, Tero & Tikkanen, Jenni & af Ursin, Piia (2023) The Significance of Socioeconomic Background for the Educational Dispositions and Aspirations of Finnish School Leavers. Teoksessa Martin Thrupp & Piia Seppänen & Jaakko Kauko & Sonja Kosunen (toim.) *Finland's Famous Education System: Unvarnished Insights into Finnish Schooling*, 243–256. Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5_15
- Kalalahti, Mira & Varjo, Janne & Zacheus, Tuomas & Kivirauma, Joel & Mäkelä, Marja-Liisa & Saarinen, Minna & Jahnukainen, Markku (2017) Maahanmuuttajataustaisten nuorten toisen asteen koulutusvalinnat. *Yhteiskuntapolitiikka* 82 (1), 33–44.
- Kalalahti, Mira & Zacheus, Tuomas & Laaksonen, Linda Maria & Jahnukainen, Markku (2019) Toiselle asteelle ja eteenpäin. Eriytyvät toisen asteen koulutuspolut. Teoksessa Markku Jahnukainen & Mira Kalalahti & Joel Kivirauma (toim.) *Oma paikka haussa. Maahanmuuttotoustaustaiset nuoret ja koulutus*. Gaudeamus.
- Kurki, Tuuli (2008) Sukupuolittuneita ja rodullistettuja koulutusreittejä: Maahanmuuttajataustaiset tytöt siirtymässä toisen asteen koulutuksiin. *Nuorisotutkimus* 26 (3), 26–51.
- Käyhkö, Mari (2013) Hivuttautuen kohti vierasta maailmaa. Työläistyttöjen tie yliopistoon. *Nais-tutkimus* 26 (1), 19–31.
- Laaksonen, Linda Maria & Niemi, Anna-Maija & Jahnukainen, Markku (2021) Study Counselling Experiences and Educational Choice-Making of Girls with Migrant Backgrounds in the Context of Finnish General Upper Secondary Education. Teoksessa Maria A. Vogel & Linda Arnell (toim.) *Living Like a Girl*, 147–163. Berghahn Books.
- Laaksonen, Linda Maria (2024) Korkeakoulutukseen hakeutuminen ja eriarvoisuus: Etnografinen tutkimus lukiolaisten korkeakoulutukseen hakeutumisen strategioista. Helsingin yliopisto.
- Matikka, Anni & Luopa, Pauliina & Kivimäki, Hanne & Jokela, Jukka & Paananen, Reija (2014) *Maa-*

- hanmuuttajataustaisten 8. ja 9.-luokkalaisten hyvinvointi—Kouluterveyskysely 2013. THL. <https://www.julkari.fi/handle/10024/116720> (Viitattu 12.4.2024.)
- Meyer, Ilan H. (2003) Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: Conceptual issues and research evidence. *Psychological Bulletin* 129, 674–697.
- Munhall, Brendan (2024) *Bounded Horizons: A study of upper secondary school choice for newly arrived students*. Stockholm University.
- Mäkelä, Marja-Liisa & Kalalahti, Mira (2023) Negotiated, Given and Self-Made Paths: Immigrant Origin Girls and Post-compulsory Educational Transition in Finland. Teoksessa Martin Thrupp & Piia Seppänen & Jaakko Kauko & Sonja Kosunen (toim.) *Finland's Famous Education System*, 335–349. Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5_21
- Mäkelä, Marja-Liisa & Kalalahti, Mira & Peura, Marja (2019) Tyttöjen tulevaisuus. Sukupuoli, etninen erilaisuus ja koulutusvaihtoehdot. Teoksessa Markku Jahnukainen & Mira Kalalahti & Joel Kivirauma (toim.) *Oma paikka haussa. Maahanmuuttotataustaiset nuoret ja koulutus*. Gaudeamus.
- Niemelä, Heli (2003) Erottautumista ja ystävyyttä: Somalialaistyttöjen käsityksiä ja kokemuksia suomalaisista tytöistä. Teoksessa Päivi Harinen (toim.) *Kamppailuja jäsenyyksistä: Etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa*, 91–121. Helsinki: Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 38.
- Peltola, Marja (2014) *Kunnollisia perheitä: Maahanmuutto, sukupolvet ja yhteiskunnallinen asema*. Helsinki: Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 147.
- Rastas, Anna (2005) Rasismi: oppeja, asenteita, toimintaa ja seurauksia. Teoksessa Anna Rastas & Laura Huttunen & Olli Löytty (toim.) *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*, 69–116. Tampere: Vastapaino.
- Reay, Diane & David, M. E., & Ball, S. J. (2005) *Degrees of Choice: Class, Race, Gender and Higher Education*. Trentham Books.
- Reay, D. & Davies, Jacqueline & David, Miriam, & Ball, Stephen (2001) Choices of Degree or Degrees of Choice? Class, 'Race' and the Higher Education Choice Process. *Sociology* 35, 855–874. <https://doi.org/10.1017/S0038038501008550>
- Riitaoja, Anna-Leena (2013) *Toiseuksien rakentaminen koulussa. Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta*. Helsingin yliopisto.
- Salmela-Aro, Katariina & Chmielewski, Anna (2019) Socioeconomic Inequality and Student Outcomes in Finnish Schools. Teoksessa Louis Volante & Sylke V. Schnepf & John Jerrim & Don A. Klinger (toim.) *Socioeconomic Inequality and Student Outcomes. Cross-National Trends, Policies, and Practices*, 153–168. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-9863-6_9
- Seikkula, Minna & Hortelano, Pauline (2021) Arjen rasismi ja rasisminvastaisuus arjessa. Teoksessa Suvi Keskinen & Minna Seikkula & Faith Mkwesha (toim.) *Rasismi, valta ja vastarinta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Siekinen, Kirsi (2017) *Koulutuksellisen tasa-arvon diskurssit ja toimijat peruskoulun tuntijakouudistuksessa*. Jyväskylän yliopisto.
- Skeggs, Beverley & Jakonen, Mikko & Lahikainen, Lauri & Anttila, Anu-Hanna (2014) *Elävä luokka*. Tampere: Vastapaino.
- Souto, Anne-Mari (2016) Etnistyyvät toisen asteen koulutusvalinnat. *Nuorisotutkimus* 2016 (4), 47–57.
- Souto, Anne-Mari (2020) Väistelevää ohjausta – Opinno-ohjauksen yksin jättävät käytännöt maahanmuuttotataustaisten nuorten parissa. *Kasvatus* 51 (3), 317–329.
- Souto, Anne-Mari & Lappalainen, Sirpa (2024) Irtiottoja, navigointia, pärjäämisen pakkoa: Intersektionaalinen lähiluku rodullistamista kohtaavien nuorten reiteistä yliopistoon. *Kasvatus* 55 (3), 272–287.
- Tamboukou, Maria & Ball, Stephen (2002) Nomadic Subjects: Young black women in Britain. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 23 (3), 267–284. <https://doi.org/10.1080/0159630022000029777>
- Teräs, Marianne & Lasonen, Johanna & Cools, Carine (2015) Maahanmuuttotataustaiset nuoret koulutuksen siirtymässä: Viranomaisten ja nuorten näkökulmat. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 17 (3), Article 3.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli (2018) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Witte, Nils (2018) Responses to stigmatisation and boundary making: Destigmatisation strategies of Turks in Germany. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 44 (9), 1425–1443. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1398077>
- Yosso, Tara J. (2005) Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education* 8 (1), 69–91. <https://doi.org/10.1080/1361332052000341006>
- Zacheus, Tuomas & Kalalahti, Mira & Varjo, Janne (2017) Cultural minorities in Finnish educational opportunity structures. *Finnish Journal of Social Research* 10 (2), Article 2. <https://doi.org/10.51815/fjsr.110772>