

# Aikanieluja ja hidastavia rakenteita

## Etnografinen näkökulma pakolaistaustaisten nuorten opinpolun ongelmakohtiin

*Elina Niinivaara*



Pakolaistaustaisten nuorten saavutukset opinnoissa ovat Suomessa verrattain heikkoja. Korkeakoulutuksen saavien osuus on pohjoismaisessa vertailussa matala, ja toisen asteen opintojen keskeyttävien määrä on suuri myös suhteessa muihin maahanmuuttotaustaisiin nuoriin. Ilmiötä on tutkittu niukasti, lähinnä tilastollisin menetelmin. Tässä artikkelissa tarkastelen pakolaistaustaisten nuorten opiskeluun liittyviä vaikeuksia nuorten eletyn arjen näkökulmasta, yli kahden vuoden ajan keräämäni etnografisen aineiston pohjalta. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä etualalle nousi aika ja sen puute nuorten opiskelun arjessa. Hyödynnän analyysissä bourdieulaista jäsenystä pääoman eri muodoista ja hahmotan ajan resurssina, johon erilaiset pääomat vaikuttavat. Tarkastelen artikkelissa minkälaisia kytköksiä ajan, pakolaisuuden ja yhteiskuntaluokan välillä ilmenee. Nostan esiin kaksi opintoja vaikeuttavaa tekijää, joita kutsun aikanieluiksi ja hidastaviksi rakenteiksi. Osoitan, miten nämä juontuvat pakolaistaustaisten nuorten sosioekonomisesta asemasta Suomessa ja tuottavat luokkarakennetta, jossa pakolaistaustaiset sijoittuvat alimpiin yhteiskuntaluokkiin. Suomalaisen koulutusjärjestelmän ja yhteiskunnan tasa-arvoisuuden kannalta aikapulan huomioon ottaminen onkin merkittävää.

Asiasanat: ajankäyttö, opiskelu, pakolaiset, tasa-arvo, yhteiskuntaluokat

Pakolaistaustaiset nuoret pärjäävät Suomessa muita Pohjoismaita heikommin opinnoissaan suhteessa syntyperäisiin nuoriin. Korkeakoulutuksen saa täällä harvempi pakolais-taustainen nuori kuin Ruotsissa, Norjassa tai Tanskassa, ja toisen asteen koulutuksessakin Norja ja Ruotsi onnistuvat paremmin. Pakolaisina saapuneet nuoret myös keskeyttävät toisen asteen opintonsa Suomessa selvästi useammin kuin Norjassa ja Ruotsissa tai muista syistä Suomeen muuttaneet nuoret. (Dunlavy 2020, 25–26.) Toisen asteen suorittaneiden pakolaistaustaisten nuorten määrä syntyperäisiin suomalaisiin verrattuna on peräti 18 prosenttiyksikköä alhaisempi, kun muista syistä maahan muuttaneilla vastaava ero on vain neljä prosenttiyksikköä (Malin & Kilpi-Jakonen 2019, 112). Pakolaistaustaisten nuorten suhteellisen heikot saavutukset opinnoissa Suomessa on kiinnostava ja hälyttäväkin ilmiö, samoin kuin sitä tarkastelevan tutkimuksen vähäisyys.

Tässä artikkelissa lähestyn kysymystä pakolaistaustaisten nuorten (noin 14–20-vuotiaiden) opiskelun erityisistä vaikeuksista nuorten eletyn arjen näkökulmasta. Siinä opiskelu asettuu osaksi laajempaa jokapäiväistä elämää, jolloin esiin nousee myös muita kuin tiukasti oppilaitokseen ja opetukseen liittyviä opinpolun ongelmakohtia. Artikkelin perustuu väitöskirjaani (Niinivaara 2022) varten pääosin vuosina 2014–2016 keräämäni etnografiseen aineistoon. Työskentelin nuorten kanssa, jotka olivat saapuneet Suomeen joko kiintiöpakolaisina, Suomesta turvapaikan saaneen vanhemman perheen yhdistämisen kautta tai turvapaikanhakijoina. Jälkimmäisistä osa oli tullut maahan yksin alaikäisinä. Kenttätyöhöni sisältyi monenlaisen yhdessä tekemisen myötä eri koulutasojen – peruskoulun yläluokilta ammattikorkeakouluun – kotitehtävien tekoa nuorten kanssa, kokeisiin valmistautumista ja opinnäytetöissä tukemista, sekä

yhden nuoren ammattiopiston oppitunneille osallistumista. Väitöstutkimukseni varsinaisen aihe koski nuorten poliittista toimijuutta, mutta minulle kertyi samalla yksityiskohtaista, oppilaitosten ja opiskelun päivittäiseen arkeen tiiviisti nivoutuvaa aineistoa siitä, mitkä asiat hankaloittavat ja jopa estävät pakolaistaustaisten nuorten oppimista.

Aineistostani nousee esiin useita tällaisia ilmiöitä: kielitietoisien opetuksen puute, avoin ja rakenteellinen rasismi ja kouluympäristön valkoinen normatiivisuus sekä pakolaistaustaisten nuorten usein kuormittava elämäntilanne, siitä seuraavat tunteet ja niiden vaikutus opiskeluun. Näiden aihepiirien esiinnousta pakolaistaustaisten nuorten koulunkäynnin yhteydessä ei ole varsinaisesti yllätys. Monet niistä koskevat myös muita maahanmuuttotautaisia nuoria, ja nämä teemat ovatkin olleet tavalla tai toisella myös nuorisotutkimuksen ja kasvatustieteen kohteina (esim. Alisaari ym. 2019; Jahnukainen, Kalalahti & Kivirauma 2019; Kaukko, Wilkinson & Kohli 2022; Kurki 2018; Mustonen 2021; Mustonen & Puranen 2021; Repo 2023; Souto 2011; 2016; 2020).

Tässä artikkelissa nostan tarkastelun keskiöön aivan muun, aineistolähtöisessä analyysissäni vahvasti esiin nousseen, mutta aiemmassa tutkimuksessa vähälle huomiolle jääneen ilmiön: ajan ja sen puutteen vaikutukset pakolaistaustaisten nuorten opiskeluun. Aika on keskeinen opiskeluun tarvittava resurssi. Lähestyn sitä pakolaistaustaisten nuorten opiskelussaan hyödyntämiä ja tarvitsemia resursseja tarkastelevan aiemman tutkimuksen tavoin pääoman eri muotojen teoretisoinnin avulla (Kaukko & Wilkinson 2020; Major, Wilkinson & Langat 2013; Wilkinson, Santoro & Major 2017). Sinänsä on itsestään selvää, että vieraskielisellä oppijalla kuluu enemmän aikaa opiskeluun ja tehtävien tekoon suomeksi. Analyysini kuitenkin osoittaa, että aika on monitahoisemmin kytköksissä

pakolaisuuden sekä pääoman eri muotojen ja siten yhteiskuntaluokan kanssa.

Aineistoni puhuu myös sen puolesta, että eri systä maahan muuttaneiden nuorten erot opiskelussa pärjäämisessä juontuvat ainakin osin merkittävistä eroista heidän taustoi- saan ja elämäntilanteissaan. Maahanmuut- totaustaisten oppijoiden opiskelua, opinto- menestystä ja osaamista kyllä tutkitaan ja siitä käydään yhteiskunnallista keskustelua. Laajalti huolta ovat herättäneet niin Suomen PISA-vertailuissa OECD-maiden suurim- maksi osoittautunut ero maahanmuuttajien ja syntyperäisten oppijoiden tuloksissa kuin Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen tutkimus (Ukkola & Metsämuuronen 2023) siitä, että suomea toisena kielenä opiskelevat lapset jäävät peruskoulussa muista jälkeen op- pimistuloksissa. Pakolaistaustaisten nuorten ilmeisesti vielä tätäkin heikommat saavutukset opiskelussa, myös suhteessa verrokkimaih- in, eivät sen sijaan ole saaneet suuresti huomiota. Tässä artikkelissa haen avausta ilmiön tut- kimiseen nuorisotutkimuksellisella otteella, jossa opiskelu ja sen mahdolliset vaikeudet asettuvat osaksi pakolaistaustaisten nuorten laajempaa elettyä arkea.

## Teoreettisina näkökulmina aika ja yhteiskuntaluokka

Lähestyn kysymystä ajan merkityksestä pa- kolaistaustaisten nuorten opiskelun kannalta bourdieulaisesta näkökulmasta tarkastellen sen yhteyttä eri pääomiin: taloudelliseen, so- siaaliseen ja kulttuuriseen. Taloudellisella pää- omalla Pierre Bourdieu tarkoittaa tuloja sekä perittyjä tai hankittuja rahavaroja ja omai- suutta. Sosiaalinen pääoma taas viittaa re- sursseihin, joita yksilön saatavilla on erilaisten ryhmien ja verkostojen jäsenenä: siihen, keitä hän tuntee ja mitä hän voi yhteyksiensä avulla saavuttaa. Kulttuurinen pääoma on monita-

hoisempaa; se tarkoittaa sekä kehollistettuja taitoja ja kykyjä, kulttuurisia hyödykkeitä (vaikkapa kirjahyllyä sanakirjoineen) että institutionalisoituneessa muodossa esimer- kiksi koulutuksellista pätevyyttä. (Bourdieu 1986; Skeggs 2014, 51–53.) Tässä artikkelissa ymmärrän ajan resurssina, jonka runsaus tai niukkuus on yhteydessä eri pääoman muo- toihin ja siten yhteiskuntaluokkaan: se sekä ilmentää että tuottaa luokkajakoa. Se, mihin vuorokauden 24 tuntia ihmisiltä kuluvat, ei jakaudu tasaisesti sen enempää yksilöiden kuin yhteiskuntaluokkienkaan välillä.

Luokkatutkimuksessa aika on yhtäältä klassinen, toisaalta kuitenkin melko margi- naalinen tutkimuksen teema. Ajan klassikko on Thorstein Veblenin teos *Joutilas luokka* (2002) vuodelta 1899: kerskaileva joutilaisuus on hänen mukaansa statuksen osoittamisen väline, johon vain ylempiin luokkiin kuulu- villa henkilöillä on varaa. Nykyisessä ajantut- kimuksessa on kuitenkin todettu, että vapaa- ajan merkitys statussymbolina on menettänyt merkityksensä, ja kovimmista aikapaineista kärsitään nimenomaan korkeassa asemassa olevien palkansaajien ja yrittäjien luokassa (Oinas, Anttila & Nätti 2010, 108; 123; ks. myös Robinson & Godbey 1999). Toisaalta Tracey Warren (2015) huomauttaa, että osa- aikatoiden ja nollatuntisopimusten yleistyessä työväenluokan uusi ongelma on pikemminkin työn ja toimeentulon kuin vapaa-ajan puute. Tyypillisiä kysymyksiä ajankäytöntutkimuk- selle luokkanäkökulmasta ovat eri toimintoi- hin – kuten ansiotyöhön, kotitöihin, biolo- gisiin välttämättömyyksiin ja vapaa-aikaan (Oinas ym. 2010, 111–112) – käytetyn ajan eriävä jakautuminen luokkien välillä sekä aikapulan kasautuminen tiettyihin luokkiin.

Ajan teema on noussut vahvasti esiin myös pakolaisuuden tutkimuksessa (Kohli & Kaukko 2017). Turvapaikanhakijoina uu- siin kotimaihin saapuvat pakolaiset joutuvat usein odottamaan hakemuksensa käsittelyä

kuukausia tai jopa vuosia vastaanottokeskuksissa. Samoin monet kiintiöpakolaiset ovat odottaneet ratkaisua tilanteeseensa pakolaisleireillä tai muuten väliaikaisuuden leimaamissa oloissa. Tähän tutkimukseen osallistuneiden turvapaikanhakijanuorten kohdalla käsittelyajat olivat vaihdelleet noin neljästä kuukaudesta puoleentoista vuoteen, ja kiintiöpakolaisilla ne olivat kestäneet noin vuoden. Ennustamattoman pituista odottamisen jaksoa on kuvattu tutkimuksessa limbona, ahdistavana ja epävarmana välitilana, jonka vaikutukset varsinkin lasten ja nuorten vointiin ja elämäntilanteeseen ovat voimakkaita, jopa tuhoisia (mt., 489–492). Toisaalta pitkiä ei-minkään tekemisen jaksoja katkovat lyhyet kiivaan toiminnan jaksot, jolloin hakemuksiin liittyvä byrokratia vaatii nopeaa toimintaa (Kohli 2014, 89) ja traumaattisten kokemusten avaamista virkakoneistolle. Omassa tutkimuksessani kaikki osallistujat olivat jo oleskeluluvan saaneita, ja analyysini avaa-kin myös sitä, miten ajallisuuden kokemus muuttuu luvan odottamisen päätyttyä. Tarkastelen ajan ja luokka-aseman ristikytöksiiä ymmärtääkseni pakolaistaustaisten nuorten opiskelun ongelmakohtia paremmin. Kysyn etnografiselta aineistoltani seuraavat kysymykset: Mihin opiskeluun liittyviin asioihin pakolaistaustaisilla nuorilla kuluu aikaa? Miten tämä yhtäältä heijastaa ja toisaalta tuottaa nuorten luokka-asemaa Suomessa?

Koska pakolaisuuden takia Suomeen muuttaneiden ihmisten taustat ja siten myös luokkataustat ovat moninaiset, pakolaisuuden ja yhteiskuntaluokan välille ei voi vetää yksinkertaista yhtäläisyysmerkkiä. Valtaosan kohdalla sosioekonominen asema on kuitenkin suhteellisen heikko Suomessa: ulkomaalaistaustaisten tulotaso on selvästi Suomessa syntyneiden suomalaisten tulotasoa matalampi, ja heikoimmassa taloudellisessa asemassa ovat pakolaisina maahan tulleet. Pienituloisuusaste on suurin Myanmarista, Syyriasta,

Somaliasta, Irakista, Afganistanista, Kongon demokraattisesta tasavallasta, entisen Sudanin alueelta, Turkista ja Angolasta saapuneiden keskuudessa. (Ruotsalainen 2015.) Kaikkien tässä artikkelissa mainittujen nuorten perheet ovat kotoisin jostakin näistä maista. Tilastollisessa tarkastelussa on aiemmin havaittu, että suuri osa maahanmuuttotaustaisten oppijoiden opintomenestyksen eroista syntyperäisiin suomalaisiin häviää, kun sosioekonomiset tekijät kuten vanhempien tulotaso ja koulutus otetaan huomioon (Kilpi 2010, 120–121). Sosioekonomisten tekijöiden vaikutus ei kuitenkaan ole mekaaninen, vaan sen suuruudessa on maiden välisiä eroja (Borgna & Contini 2014, 676–677). Tässä artikkelissa tuon laadullisen aineistoni pohjalta esiin sitä, miten sosioekonomisen aseman vaikutus ilmenee konkreettisesti eletyssä arjessa ja opinnoissa.

Merkillepantavaa on, että kaikkien pakolaisnuorten perheet eivät ole kotimaissaan kuuluneet alimpiin yhteiskuntaluokkiin. Jotkut ovat kotimaissaan kuuluneet koulutettuun keskiluokkaan tai olleet jopa – erään nuoren sanoin – ”semirikkaita”, mutta nuori on joko saapunut maahan yksin alaikäisenä turvapaikanhakijana tai vanhemmat eivät ole päässeet kiinni koulutustaan vastaavaan työhön Suomessa. Joidenkin rajallisesti opiskelleet tai kokonaan kouluttamattomat työläis- tai yrittäjävanhemmat ovat pudonneet lähes kokonaan työelämän ulkopuolelle ja jumiutuneet kurssitusten ja työkokeilujen kierteeseen. Putoamiseen alaspäin yhteiskuntaluokkien tikkailta liittyy sekin, että myös muuta pääomaa kuin koulutusta ja ammattia – esimerkiksi sosiaalista pääomaa hyödyllisten verkostojen muodossa – on vaikea tuoda mukanaan uuteen kotimaahan. Osa siitä kulkee silti mukana, ja perheiden aiemmat luokka-asetat heijastuvatkin nuorten tilanteeseen ja opiskeluun Suomessa, vaikka täällä he olisivat yhtä heikossa sosioekonomisessa asemassa. Ne, jotka asettuvat heikon tulotason mutta

ylemmän luokkataustan risteymään, saavat pientä etumatkaa suhteessa niihin, joiden perhetaustassa yhdistyvät matalat tulot ja alempi luokkatausta.

## Etnografiaa koulussa ja koulun ulkopuolella

Koulua ja koulunkäyntiä tarkastelevalla etnografialla on ollut Suomessa vahva sija 1990-luvun loppupuolelta lähtien (Lahelma & Gordon 2007, 26–28). Tuula Gordonin ja Elina Lahelman uraauurtava työ on viitoittanut tietä kasvatustieteellisiä, sosiologisia ja nuorisotutkimuksellisia näkökulmia yhdistävään koulunkäynnin etnografiseen tutkimiseen (esim. Paju 2011, Souto 2011). Oma väitöskirjani (Niinivaara 2022) poikkeaa tästä perinteestä sikäli, että se on antropologinen etnografinen tutkimus, jonka kentästä koulu ja opiskelu muodostavat yhden osan. Tämän osa-alueen aineistolla on merkitystä myös itsenäisenä kokonaisuutena; nimenomaan pakolaistaustaisten nuorten koulunkäyntiin keskittyvää etnografiaa ei ole Suomessa juurikaan tehty (ks. kuitenkin Kaukko, Wilkinson & Kohli 2022; Mustonen & Puranen 2021). Lisäksi kenttätöni ulottuminen myös koulun ulkopuolella tapahtuvaan itsenäiseen opiskeluun tuo esiin ilmiöitä, jotka muuten jäisivät katveeseen. Aiemmassa tutkimuksessa on havaittu viitteitä siitä, että koulujen ulkopuolella tapahtuva sosiaalisen ja kulttuurisen pääoman kerryttäminen saattaa olla ratkaisevaa pakolaistaustaisten nuorten opinnoissa pärjäämisen kannalta. Tutkimusta olisikin tärkeää suunnata myös näille alueille. (Kaukko & Wilkinson 2020, 1176; Wilkinson, Santoro & Major 2017, 210–211.)

Etnografiani nojautuu vahvasti antropologiseen perinteeseen. Siinä kenttätöön keskeinen piirre on pitkäjänteinen, usein vuosiakin kestävä osallistuva havainnointi tutkimuksessa

mukana olevien ihmisten arjen ympäristöissä, ja tavoitteena on syvälinen ymmärrys heidän elämästään ja sen sosiokulttuurisesta paikantuneisuudesta (Cerwonka & Malkki 2007, 162–163). Työskentelin kahdella tavalla: Tein osallistuvaa havainnointia erilaisissa ympäristöissä, joissa pakolaistaustaiset nuoret viettävät aikaansa, kuten yksin alaikäisenä Suomeen saapuneiden turvapaikan saaneiden lasten ja nuorten perheryhmäkodissa<sup>1</sup>, nuorisotiloilla, kaupunkitilassa sekä urheilu- ja musiikkitapahtumissa. Lisäksi työskentelin tiiviisti viiden nuoren pakolaistaustaisen miehen kanssa, kahden kanssa kahdesta neljään kuukautta ja kolmen kanssa yhdestä kahteen vuotta, yhden kanssa pidempäänkin. Näiden viiden nuoren kanssa aloitin yhteistyön keskustelemalla tutkimuksesta ja pyytämällä heidän kirjallista suostumustaan, jonka kaikki antoivat.

Nuorukaisista ne kolme, joiden kanssa työskentelin pisimpään, tunsin entuudestaan melko hyvin joko työajoltani nuorisotyön saralla tai aiemmasta tutkimusyhteistyöstä. Koska etsin osallistujia pitkäkestoiseen ja henkilökohtaisille alueille ulottuvaan etnografiaan, pyysin mukaan nuoria, joiden kanssa välimme olivat jo luottamukselliset. He saattoivat neuvotella kanssani avoimesti tutkimukseen osallistumisesta, sen menetelmistä ja niistä elämän osa-alueista, joihin olisin tervetullut osallistumaan. Kävimme näitä keskusteluja pitkin matkaa, ja yhteistyösuhteemme kehittyivät ajan myötä varsin syvällisiksi. Tämä mahdollisti nuorten osallistumisen tutkimukseen myös analyysi- ja kirjoitusvaiheissa, mutta tarkoitti myös läheisyyden kasvua. Ystävyys- ja tutkimussuhteiden kietoutuminen yhteen onkin antropologiselle kenttätöölle tyypillistä. Se vaatii jatkuvaa eettistä puntarointia ja yhteistä pohdintaa; valmiita reseptejä ei ole, sillä tutkimuksen myötä kehittyviä tilanteita ei voi ennakoida (Cerwonka & Malkki 2007, 31–32; 178).

Yhden nuoren kohdalla ystävyys- ja tutkimussuhteen sekoittuminen oli hämmentävää, ja hänen kanssaan lopetimme tutkimustyön suunniteltua aikaisemmin. Muille suhteemme sen sijaan oli luonteva.

Pisimpään työskentelin Justinin kanssa, jonka mukana osallistuin myös ammattiopiston oppitunneille, välitunneille ja ruokailuihin. Tutkimusluvan hain ja sain kyseisestä oppilaitoksesta. Havainnoin oppilaitoksessa ensisijaisesti Justinin poliittista toimijuutta luokassa, jossa hän oli ainoa pakolaistaustainen ja rodullistettuun vähemmistöön kuuluva opiskelija, mutta opiskeluun liittyvien vaikeuksien ilmeisyys ja toistuvuus piirtyy kenttäpäiväkirjastani vahvasti esiin. Tämä päiväkirja muodostaakin keskeisen osan opiskeluun liittyvästä aineistostani; Justin on ainoa, jonka kanssa olen ollut mukana itse oppilaitoksessa. Olen kuitenkin opiskellut aktiivisesti yhdessä kymmenkunnan nuoren kanssa, sillä apu läksyjen tekoon ja kokeisiin valmistautumiseen oli tavallisin pyyntö, jonka nuoret minulle esittivät. Kenttätyötä aloittaessani tarjosin nuorille monenlaisia vaihtoehtoja ajan viettämiseen yhdessä vapaa-ajan aktiviteeteista arjen puuhiin kuten vaikkapa ruuanlaittoon yhdessä, ja näitä asioita tehtiinkin. Säännönmukaisin nuorten toive oli kuitenkin tuki opiskelussa. Kenttäpäiväkirjani sisältävät huomattavia määriä aineistoa näistä tilanteista ja opiskeluun liittyvistä keskusteluista. Aineiston spontaani kertyminen aiheesta ja sen silmiinpistävyys kenttäpäiväkirjoissani onkin tämän artikkelin keskeinen kimmoke.

Nuorista käyttämäni nimet niin kenttäpäiväkirjoissani kuin tässä artikkelissa ovat pseudonyymejä. Nuorten perheet olivat lähitöisin Lähi-Idän ja Afrikan kriisialueilta, ja monen perhe oli paennut kotimaastaan naapurivaltioon nuoren lapsuudessa tai jo ennen tämän syntymää. Yhtä aiempaa kotimaata on siksi heidän kohdallaan vaikea nimitä. Osa oli saanut aiemmissa kotimaissaan laadukasta

peruskoulutusta, kun toiset olivat saaneet vain alkeisopetusta lukemisessa ja laskemisessa, eivätkä kaikki edes tätä. Osa nuorista, joiden kanssa työskentelin, tunsi toisensa. He opiskelivat kuitenkin useissa oppilaitoksissa eri koulutustasoilla, osittain eri kaupungeissa. Tässä tekstissä en avaa nuorten yksilöllisyyttä ja elämäntarinoita tarkemmin enkä yhdistä taustatietoja yksittäisiin nuoriin, elleivät tiedot ole olennaisia analyysin kannalta. Tarkoitukseni on suojata nuorten anonyymiutta välttämällä sellaisen heitä koskevan tiedon jakamista, joka ei tutkimuksellisessa mielessä ole välttämätöntä (Petäjaniemi 2022, 40).

## Aineiston koodauksesta aikapulan tulkintaan

Tätä artikkelia varten erottelin aineistostani ne osat, jotka tavalla tai toisella käsittelivät opiskelua, ja koodasin ne uudestaan atlas-ti-ohjelman avulla. Kehin aineistosta esiin opiskelun ongelmakohtia kahdesta suunnasta: Yhtäältä pyrin erottelemaan tilanteet ja hetket, joissa nousi esiin jokin selkeä este, joka hankaloitti opiskelua jollakin tavalla. Toisaalta tunnistin erilaisia avun muotoja, joita pakolaistaustaisille nuorille tarjottiin eri tahoilta – esimerkiksi perheryhmäkodin tai nuorisotyötä tekevien ammattilaisten, minun tai kanssatutkijani Anna-Kaisa Kuusiston, ja joskus myös koulun taholta – sillä nuorten kanssa työskentelevien ammattilaisten tukimuodot ovat merkkejä niistä haasteista, joiden kanssa nuoret kamppailevat. Huomiotani alkoivat kiinnittää tietyt toistuvat koodit, joita yhdistäväksi teemaksi tunnistin ajan ja erityisesti sen riittämättömyyden. Nämä koodit liittyivät esimerkiksi nuorten arjen jatkuvaan kiireisyyteen, aikaa vievien tehtävien takia pitkiksi venyvien päivien aiheuttamaan väsymykseen ja kasaantuvien koulutehtävien aiheuttamaan stressiin. Nimitin tämän koodi-

perheen aikapulaksi, ja lähdin lukemaan tähän teemaan liittyviä aineistopätkiä analyttisesti (Coffey & Atkinson 1996, 26–27): etsin ja kokeilin käsitteitä, joiden avulla tulkita ja ymmärtää aikapulaa. Kysyin aineistolta, mihin pakolaistaustaisten nuorten aika kului; mikä johti sen riittämättömyyteen opiskelun kannalta? Jäljet johtivat nuorten käytettävissä olevien resurssien äärille: heidän ulottuvillaan olevat keinot ja voimavarat osoittautuivat usein opiskelun ja oppilaitosten käytäntöjen kannalta riittämättömiksi.

Jae Majorin, Jane Wilkinsonin ja Kip Langatin (2013) tavoin ryhdyin jäsentämään pakolaistaustaisten nuorten resursseja ja niiden puutteita keskusteluttaen aineistoa eri pääomien teoretisoinnin kanssa. Taloudellisen, sosiaalisen ja kulttuurisen pääoman (Bourdieu 1986; Skeggs 2014, 51–53) käsitteiden avulla on mahdollista ymmärtää paremmin, mitä erilaisia resursseja pakolaistaustaiset nuoret käyttävät, tarvitsevat ja rakentavat opinnoissa menestyäkseen. Näin jäsentäen aikapula-teeman lähiluvussa erottui yhtäältä tekijöitä, jotka syövät pakolaistaustaisten nuorten aikaa silmiinpistäväällä tavalla. Kutsun näitä jatkossa aikanieluiksi. Toisaalta esiin nousi myös tekijöitä, jotka toimivat heidän opiskelunsa esteinä kuin hidastetöyssyt ajoradalla. Näitä töyssyjä ymmärtääkseni peilasin aineistoani myös kasvatustieteellisiin keskusteluihin esimerkiksi opetuksessa käytettävästä kielestä ja koulu-uupumuksesta. Kutsun töyssyjä jatkossa hidastaviksi rakenteiksi.

## Aikanielut

Aikanielut ovat selkeästi sidoksissa nuorten perheiden alkuperäisiin luokkataustoihin ja heikkoon sosioekonomiseen asemaan Suomessa, sillä ne ovat suoraan yhteydessä pääomien puutteeseen. Käsitellen alla nieluja erikseen kunkin pääoman käsitteen näkökul-

masta. Lisäksi tuon esiin nuorten ja heidän läheistensä laillisen aseman tai sen muutosten luoman aikanielun, siis oleskeluluvan Suomessa sekä sen puutteen tai uhanalaisuuden merkityksen. Tämä ei ole varsinaisesti pääomaan bourdieulaisessa mielessä, mutta kyseessä on olennainen mahdollisuusehto ”yhteiskunnan peleihin” (Bourdieu 1986, 241) osallistumiselle ja muiden pääomien hyödyntämiselle niissä.

### **Materiaalinen pääoma: raha, asuminen, liikkuminen ja aika**

Taloudellinen pääoma – raha tai rahaksi muunnettava omaisuus – on, kuten Bourdieu (1986, 252) tiivistää, kaiken muun pääoman juuri: sosiaalinen ja kulttuurinen pääoma ovat pääomaa nimenomaan siksi, että ne ovat muunnettavissa (joskaan eivät välttämättä suoraviivaisesti) taloudelliseksi pääomaksi. Pakolaistaustaisten nuorten ja heidän perheidensä taloudellisesti hankala tilanne muodosti merkittävän ja monimuotoisen aikanielun monen opiskelulle.

Olemme yrittäneet sopia tapaamista Afonsoin kanssa jo jonkin aikaa.

Tekstiviesti tiistaina minulta: Moro! Kyllä mulle sopii nähdä huomenna! Ehdin kello 17.30 sun luo (tai johonkin muualle, jos haluat). Onko se hyvä sulle? T. Elina

Afonso: Joo soitan sit sulle huomen tai lähetän viesti sit kun oon himas kun pääsen neljältä

Elina: Ok, sopii hyvin! Nähdään!

Keskiviikkona viideltä Afonso: Hei anteeks taas Elina mä pääsen jo [kotikaupungin nimi] olen ihan väsynyt ei varmaan jaksa mennä himaan koska mä meen vaan nukkumaan ja mä jäin vähän aika täällä kaupungis sit meen nukkumaan oli siel koulus koko päivä seisomas mua väsyttää niin paljon emmä uskalla nähdä oon niin väsynyt (Kenttäpäiväkirja 3.12.2014.)

Afonsoin väsymys, joka toistuvasti vaikeutti tapaamisiamme, johtui yksinkertaisista syistä. Niitä olivat syrjäinen asuinpaikka suhteet-

sa ammattiopistoon sekä valinnanvaran vähäisyys kodin ja koulun välillä liikkumisessa. Lähiö, josta jälkihuolto oli löytänyt Afonsolle sopivan hintaisen vuokrayksion, sijaitsi aivan kaupungin laidalla, ja oppilaitos puolestaan kaupungin toisen laidan ulkopuolella naapurikunnassa.<sup>2</sup> Hänellä ei ollut varaa ajokorttiin saatikka ajoneuvoon, eikä hänellä ollut perheenjäseniä, joilla olisi ollut mahdollisuutta tarjota kyytejä edes toisinaan. Näin ollen ainoa vaihtoehto oli kulkea kouluun julkisilla, joiden yhteydet olivat huonot. Afonsen piti herätä viideltä ehtiäkseen bussiin, ja jos hän myöhästyi siitä, seuraava vuoro kulki vasta tunnin päästä. Koulupäivät matkoineen venyivät helposti 12-tuntisiksi, ja Afonsolle oli kertynyt runsaasti myöhästymisiä.

Filsanin elämässä aikanielun muodosti silkkä käteisen rahan puute ja sen seuraukset. Hän opiskeli ammattiopistossa, joka sijaitsi reilun 50 kilometrin päässä hänen kotikaupungistaan – kaupungissa ei opetettu hänen valitsemaansa alaa missään. Arkiviikot hän asui oppilaitoksen asuntolassa, mutta siellä ei saanut viettää viikonloppuja. Viikonloput vielä alaikäinen Filsan asui työttömän yksinhuoltajaäitinsä ja sisarustensa luona. Perheen toimeentulo oli niukka, äidiltä ei liiennyt juuri lainkaan rahaa lasten käyttöön, ja Filsanilla oli vaikeuksia maksaa viikoittaisia matkoja oppilaitokseen ja takaisin. Hän teki matalapalkkaisia hanttihommia tienatakseen riittävästi rahaa, mutta aina se ei onnistunut. Joskus hän lainasi rahaa opettajaltaan, joskus taas joutui jäämään viikoksi kotiin. Joskus hän onnistui maksamaan matkat, mutta rahaa ruokaan ei jäänyt riittävästi. Opiskeluun käytettävissä olevaa aikaa rahattomuus söi häneltä siis kahdella tavalla: sekä työntekoon kuluvan ajan muodossa että opetukseen osallistumiseen käytetyn ajan supistumisena.

## Sosiaalinen pääoma: tukea etsimässä, verkostoja rakentamassa

27.10. Justin soittaa yllättäen juuri kun olen tullut työhuoneelle, hän kysyy voisinko auttaa häntä kirjoittelussa ja minä sanon että sopii. Hän tulee työhuoneelleni ja alamme tutkiskelemaan kirjoitelma-tehtävää. Justin on kirjoittanut portugaliksi tekstin joka nyt pitäisi kääntää suomeksi S2-tehtäväksi.

29.10. Tekstiviesti Justinilta: Hei! Miten menee? Milloin meet Tanskaan? Olisiko sulla tänään aikaa tehdä mun kanssa pikku kertaus matikassa kun mulla on vapaapäivä? [Iloinen emoji]

Elina: Hei! Lähden jo lauantaina ja mulla on vähän kiire järjestää kaikki asiat ennen sitä. Niin että en ehkä ehdi tänään lukemaan matikkaa sun kanssa :( (Kenttäpäiväkirja lokakuu 2015.)

Kysyin kerran Justinilta, millä tavoin ammattiopistossa opiskelu on hänelle kuormittavampaa kuin hänen Suomessa syntyneille luokkatovereilleen, joista myös monilla oli siinä vaikeuksia. Justin totesi, että ”heillä on kaikilla vanhemmat jotka auttavat, kaikilla on joku joka aina auttaa”, mutta hänellä itsellään ei ole ketään (kenttäpäiväkirja 9.5.2016). Vaikka lausahdus ei hänen kohdallaan ole aivan totta, se sisältää merkittävän havainnon: pakolaistaustaisilla nuorilla perheenjäsenten antama tuki opiskelussa jää niukaksi, tai kuten yksin Suomeen tulleen Justinin kohdalla, olemattomaksi. Ajan näkökulmasta olennainen asia sisältyy toteamukseen, että muilla on joku, joka auttaa *aina*. Kun auttaja ei jaa jokapäiväistä arkea hänen kanssaan, joutuu Justin tekemään aikaa vievää työtä sen eteen, että tämä löytyy jostain toisaalta edes joskus.

Jos vanhemmat tai muita aikuisia perheenjäseniä on Suomessa, he voivat taustansa ja tilanteensa mukaisesti tukea nuoria jossain määrin: maahanmuuttotaustaisten heikot mat saavutukset opiskelussa selittyvät suurelta osin heidän perheidensä vähemmällä resursseilla (Kilpi-Jakonen 2011, 77; 92). Vanhempien jääminen työvoiman ulkopuolelle vaikuttaa negatiivisesti lasten pärjäämiseen



opinnoissa, mikä johtuu Elina Kilpi-Jakosen (mt., 81) mukaan siitä, että työllisyydellä on merkittävä vaikutus maahanmuuttajavanhempien kielellisiin kykyihin ja sosiaaliseen pääomaan. Lisäksi yksin, ilman vanhempiaan asuvat maahanmuuttotaukaiset opiskelijat ovat erityisen alttiita putoamaan opinnoista (mt., 87). Pakolaistaustaisilla nuorilla on esimerkiksi työperäisistä syistä Suomeen muuttaneita useammin työttömät vanhemmat tai kuten Justin, he ovat Suomessa yksin.

Aineistoni perusteella pakolaistaustaisten nuorten aikuisilta saama tuki opiskelussa onkin, vaikkakaan ei olematonta, täysin riittämätöntä. Kuten Bourdieu korostaa, sosiaalisen pääoman mittavuus kumpuaa suoraan niistä sosiaalisista verkostoista ja ryhmäjäsenyyksistä, joita henkilö voi hyödyntää, ja verkostoihin kuuluvien jäsenten pääoman määräästä. Sosiaalinen pääoma on hänen sanoillaan "[l]oputtoman perustamisen ponnistelun tulos." (Bourdieu 1986, 249.) Iida Kauhanen, Mervi Kaukko ja Maija Lanas (2022, 6) huomauttavat, että suomalaisten instituutioiden käytännöt vaikeuttavat huomattavasti erityisesti alaikäisinä yksin Suomeen saapuneiden turvapaikanhakijalasten mahdollisuuksia luoda ja ylläpitää pitkäjänteisiä läheisiä suhteita aikuisiin. Heidän saamansa tuki jää usein hetkittäiseksi ja sirpaleiseksi.

Aikuisia opiskelunsa tueksi etsiville pakolaistaustaisille nuorille sosiaalisten verkostojen rakentaminen aiheuttaa huomattavan aikanelun. Tukiverkostojen rakentaminen tarkoittaa kahdenlaista aikaa syövää tehtävää: Ensiksi, nuorten pitää kirjaimellisesti löytää aikuiset, joilta pyytää apua, ja tämä edellyttää monenlaista järjestelyä ja liikkumista paikasta toiseen. He etsivät kontakteja aikuisiin esimerkiksi nuorisotiloilta tai läksyapua tarjoavilta tahoilta. Edelleen, kun tukea tarjoava henkilö on löytynyt, nuoret käyttävät aikaa tapaamisten järjestelyyn ja liikkuvat sovittuihin tapaamisiin ja takaisin – harvoin voi

pyytää tukijaa tulemaan nuoren kotiin asti. Toiseksi, nuoret käyttävät aikaa ihmissuhteiden vaalimiseen tukea tarjoavien aikuisten kanssa. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi aktiivista yhteydenpitoa ja ajan viettämistä yhdessä muutenkin kuin opiskeluun liittyen. Vaikka tämä voi olla nuorelle myös ilon ja tuen lähde sinänsä, siihen kuluu aikaa ja energiaa – sitä enemmän, mitä laajemman ja vakaamman tukiverkoston itselleen haluaa rakentaa. Se on siis eräänlaista työtä: väitöskirjassani (Niinivaara 2022, 245–249) käsitteellistän sen tunnetyöksi (*emotional labour*, Hochschild 2012). Tätä runsaasti aikaa ja tunnetyötä vaativaa toimintaa havainnollistavat Justinin tekstiviestit ja puhelut, joissa toistuvat sekä avunpyynnöt että ehdoton kohteliaisuus ja ystävällisyys.

Toinen tapa, jolla tukea tarjoavien aikuisten puute muodostaa aikanelun nuorille, on varhaisen itsenäistymisen vaade: heidän on kannettava pitkälti yksin vastuu kaikista kotitöistä kuten kaupassakäynnistä, ruuanlaitosta, siivoamisesta, vaatehuollosta ja byrokratiasta.

Perheryhmäkodin nuorten kokous oli alkamassa, ja ovelta kuului kolinaa. Sisään tuli nuorukainen, joka halasi ohjaajaa ja alkoi puhua hänen kanssaan asioistaan. Hänellä oli ollut pitkä koulupäivä ja hän oli väsynyt. Vielä olisi ollut paljon läksyjä, koe seuraavana päivänä, kauppatatka ja ruoka tehtävänä ja lisäksi treenit. Ohjaaja sanoi että hänen täytyy jättää jotain pois, ei voi tehdä kaikkea. Nuori oli nälkäinen ja alkoi heti syödä tarjolla ollutta piirakkaa. Kokouksen aikana hän yritti kiirehtiä asioiden käsittelyä moneen kertaan. Kokouksen päätyttyä hän alkoi uudelleen puhua siitä, miten paljon asioita hänellä on ja miten raskasta on. Hänelle sovittiin kauppakyyti, ja ohjaaja käski häntä jättämään treenit väliin. Sovittiin myös, että joku toinen ohjaaja tekee hänen kanssaan läksyt. Nuori oli tuskastuneen oloinen ja ohjaaja vakuutti, että huomenna on parempi päivä, kun on nukkunut yön yli. ”Ei ole,” vastasi nuori. (Kenttäpäiväkirja 6.10.2014.)

Nuoret, joiden kanssa opiskelin, olivat usein nälkäisiä ja väsyneitä, ja yksi tavallisimmista

aineistossani esiintyvistä tavoista tukea heitä olikin tarjota valmista ruokaa tai kyytiä kauppaan. Nuorilla, joilla on perheenjäseniä Suomessa, on aineistoni perusteella yleensä tässä suhteessa helpompaa. Heiltä tosin usein odotettiin osallistumista kotitöihin, mahdollisen perheyrityksen pyörittämiseen tai toimimista heikommin suomea taitavien vanhempien tulkkeina byrokratian hoidossa. Kaikki arjen toimiin kuluva aika oli pois itse opiskelusta.

### **Kulttuurinen pääoma: vuorovaikutus ja aiemmat opinnot**

Opiskelu ilman aikuisten tukea on takkuista ja siis sellaisenaan huomattava aikanielu. Tätä havainnollistaa esimerkiksi Justinin kanssa käymämme keskustelu geometrian tehtävistä. Sen aikana minulle selvisi, että oppitunneilla ei oltu käyty läpi peruskäsitteitä, kuten pinta-ala, piiri, kanta, sivu, korkeus, neliö, kolmio, suorakulmio tai suunnikas. Opettajan Justinin vihkoon kirjaama ohje puolisuunnikkaan pinta-alan laskemiseksi – ”yhdensuuntaisten sivujen keskiarvo  $\times$  korkeus” – jäi hänelle ilman näitä perustietoja täysin käsittämättömäksi. (Kenttäpäiväkirja 5.12.2014.) On vaikea yrittää arvioida, kuinka kauan hänellä olisi kulunut näiden käsitteiden selvittämiseen yksin. Justinilla oli kuitenkin puolellaan neljä seikkaa: portugalin kielen taito, tottumus sanakirjojen käyttöön, aiemmassa kotimaassa saadut hyvät opiskelutaidot ja vahvat sosiaaliset taidot. Nämä kaikki ovat kulttuurista pääomaa, johon pohjaavien kykyjen avulla voi paikata puutteellista sosiaalista ja jossain määrin jopa taloudellista pääomaa.

Nasirin käytettävissä olevat resurssit olivat kaikissa näissä suhteissa niukemmat. Hänen äidinkielenä oli dari, mutta hänellä ei ollut käytettävissään sanakirjaa eikä hän ollut sellaisen käyttöön tottunut: se ei siis tullut hänen mieleensä. Lisäksi darinkin kielellä

hänen hallussaan oleva sanasto oli toisenlaista kuin suomalaisessa peruskoulussa tarvittava. Hän ei ollut käynyt koulua lainkaan ennen Suomeen tuloa, ja hänelle aikanielun muodostivat myös perustavien opiskelutaitojen opettelu, kuten muistiinpanojen tekeminen ja oppikirjan käytön haltuunotto. Kaikki tämä olisi sujunut häneltä nopeammin pitkäjänteisellä aikuisen tuella. Nasirin elämässä ennen meidän kenttätyöjaksoamme ainoa tukea tarjoava aikuinen oli kuitenkin jälkihuollon sosiaalityöntekijä, jonka työaika ei riittänyt opiskeluun yhdessä. Todennäköisesti myös kenttätyöjakson jälkeen Nasir on joutunut pärjäämään yksin:

Olin tapaamassa Nasiria viimeistä kertaa. Istuimme kahvilassa ja keskustelimme tutkimuksen alustavista tuloksista. Annoin Nasirille tulosteen, johon oli tiivistetty nuorilta oppimiani asioita. Annoin lisäksi kirjoittamani kiitoskortin ja pari elokuvaalippua. Sanoin että kortissa on oma puhelinnumeroni, johon saa halutessaan soittaa, ja kiitin vielä tapaamisista. Nasir tuli kiireisen oloiseksi, sanoi olevansa menossa tapaamaan ystäväänsä ja muuttui etäiseksi ja lyhytsanaiseksi. Hän ei selvästi halunnut venyttää hetkeä ja hyvästejä. Hän laittoi kaiken reppuunsa, nousi, veti takin ylleen ja hyvästeli minut halaten lyhyesti. Sitten hän lähti. (Kenttäpäiväkirja 8.1.2015.)

Verkostojen rakentaminen ja sen edellyttämä tunnettyö eivät onnistu kaikilta yhtä hyvin. Niiden kohdalla keskeiseksi nousevat vuorovaikutustaidot; verbaalinen ilmaisu ja kehonkieli, rohkeus osallistua vuorovaikutukseen ja hakea kontakteja sekä myös kyky luottaa toiseen osapuoleen. Tällaiset taidot ovat kulttuurista pääomaa kehollistetussa muodossa, joka, kuten Bourdieu alleviivaa, siirtyy hiljalleen eteenpäin perheen sisällä ja riippuu näin ollen suuresti perheen kulttuurisesta pääomasta (Bourdieu 1986, 243–244). Pakolaistaustaisten nuorten kohdalla sen vähäisyyden vakava seuraus voi olla se, että nuori jää yksin.

Aineistostani ilmenee, että kyky olla miellyttävä ja rakastettava on arvokas. Tämä kyky

tai kyvyttömyys konkretisoituu esimerkiksi siinä, minkälaiset suhteet yksin tullee nuorelle rakentuvat perheryhmäkodin työntekijöihin ja muihin aikuisiin. Osa sai paljon tukea ammattilaisilta kodissa asuessaan ja oli aktiivisessa vastavuoroisessa kontaktissa heihin pitkään pois muuttamisensa jälkeen, osa taas oli jäänyt suhteellisen eristyksiin kodissa ja tukisuhteet työntekijöihin olivat katkenneet nuoren muuttaessa pois. Myös suhteet minuun tutkijana ja yhtenä nuorille tukea tarjoavana aikuisena vaihtelivat: Jotkut nuoret suhtautuivat minuun kuten Nasir, ystävällisesti mutta selvästi olettaen minun olevan vain yksi monista väliaikaisesti elämässään vierailevista aikuisista. Nasir ei panostanut tuttavuutemme jatkamiseen tutkimusjakson päätyttyä, enkä ole kuullut hänestä mitään edellä kuvatun tapaamisen jälkeen. Toiset nuoret puolestaan ovat jatkaneet niukkojen aikaresurssiensa investoimista vahvan ystävyyden rakentamiseen kanssani tutkimusjakson jälkeenkin. Esimerkiksi erään nuoren kohdalla tämä on merkinnyt jaksottaista tukemista opiskelussa siihen asti, kun tämä valmistui ammattikorkeakoulusta keväällä 2022. Ystävyyden rakentamisen työ on niellyt paljon nuorten aikaa ja energiaa. Samalla se on varmistanut pitkäjänteisen tuen sekä opiskelussa että sellaisissa elämän vaikeuksissa, joista selviäminen yksin olisi saattanut syödä liikaa resursseja opintojen jatkamisen kannalta.

## Oleskelulupaprosessit aikanieluina

Perheryhmäkodin ohjaaja alkaa puhua eräästä afgaanipojasta, joka sai juuri ennen joulua kielteisen päätöksen perheenyhdistämisestä. Ohjaaja toteaa, että se on kamalan rankkaa lapselle, ja se näkyy nyt myös muissa afgaaninuorissa. Hän ei tiedä onko nuori kertonut muille, mutta ainakin kaikki oireilivat ennen joulua eri tavoin, ja vaikuttaa siltä, että hekin nyt ajattelevat ettei heidänkään hakemus onnistu. Kyseisen nuoren perhe on matkustanut Intiaan Suomen konsulaattiin hakuprosessia varten ja kaikki rahat on käytetty, ei ole rahaa mennä

takaisin Afganistaniin. Nuorella on kauhea hätä perheen tilanteesta siellä vieraassa maassa. (Kenttäpäiväkirja 3.1.2015.)

Kaikki nuoret, joiden kanssa työskentelin, olivat jo saaneet oleskeluluvan Suomeen, eikä heidän oma laillinen asemansa näin ollen (enää) ollut uhattuna. Kuitenkin kaikilla oli joko takana tai päällä tilanne, jossa jonkun perheenjäsenen oleskelulupa Suomessa oli vaakalaudalla: sitä joko vasta haettiin (esimerkiksi kotimaassa vielä olevien perheenjäsenten perheenyhdistämisenä), se oli evätty (esimerkiksi Suomeen tulleen perheenjäsenen turvapaikkahakemus oli hylätty) tai sen menettämisestä oli akuutti hätä (esimerkiksi oleskeluluvan jatkoluvan epääminen ja valitusprosessi).

On selvää, että nämä tilanteet olivat nuorille hyvin kuormittavia monin tavoin. Tässä artikkelissa keskeisestä ajan näkökulmasta niissä korostuu Ravi K. S. Kohlin (2014, 89) kuvaama kiivaan toiminnan vaade hakemuksiin ja valitukseen liittyvän byrokratian hoitamisessa.

Aikanieluja erottuu aineistostani kolmenlaisia: prosessien vaatiman rahan ansaitsemiseen, keräämiseen lahjoituksina ja lainaamiseen kuluva aika; byrokratian ja akuuttien hätätilanteiden hoitamisen viemä aika, ja epäonnistuttaessa perheenjäsenten tuen pysyvän menettämisen ja moninaisen tunnekuorman käsittelyn viemä aika. Joidenkin kohdalla nämä prosessit ovat myös toistuvia: esimerkiksi Justin on joutunut oman oleskelulupansa varmistumisen jälkeen käymään läpi kaksi perheenyhdistämisprosessia ja näiden päälle vielä yhden perheenjäsenen kielteisen jatkoluvan aiheuttaman hätätilanteen, jossa tällä oli 30 päivää aikaa poistua maasta tai saada oleskelulupa uudelleen käsittelyyn. Kahden jälkimmäisen tilanteen aikaan Justinilla oli käynnissä ratkaiseva vaihe opiskelussa, ensin ylioppilaskirjoitukset ja sitten korkeakoulu-

opintojen käynnistäminen toisella puolen Suomea. Molempia hankaloitti huomattavasti se, että suuri osa hänen ajastaan kului tilanteen hoitamiseen: sosiaalityöntekijöille, asianajajille, siirtolaisten oikeuksia ajaville aktivisteille, minulle ja perheenjäsenille soitte-luun, hakemusten ja valitusten tekoon osallistumiseen sekä tulkkaamiseen perheenjäsenten ja byrokratiaa hoitavien ihmisten välillä.

## Oppilaitosten hidastavat rakenteet

Aikanielujen vaikutusten minimoimiseksi oppilaitosten käytännöt ja opetusmenetelmät olisi ensiarvoisen tärkeää rakentaa siten, että ne tasoittaisivat pakolaistaustaisten nuorten asemasta ja elämäntilanteesta juontuvaa aikapulaa. Analyysini osoittaa, että osa käytännöistä ja opetusmenetelmistä toimii juuri päinvastoin: ne muodostavat toisinaan ratkaisevia hidastavia rakenteita, jotka kärjistävät aikapulaa ja johtavat epäonnistumisiin opinnoissa. Erotin aineistosta kolme toistuvaa tämäntyyppistä hidastavaa rakennetta: käytettyyn kieleen, monimutkaisiin käytäntöihin ja kiireeseen liittyviä tekijöitä.

Kolmannella tapaamiskerralla ammattiopistossa opiskelevan Afonson kanssa laskimme hänen pyynnöstään matikkaa. Kävimme läpi koetta, josta hän oli saanut 3/30 pistettä. Tutkin tehtäviä ja totesin ne yksinkertaisiksi, mutta kielen monimutkaiseksi. Lähdimme tekemään koetta siten, että kysyin aina ensin Afonsolta mitä hän ymmärsi tehtävänannosta. Kävi ilmi, että heti ensimmäisestä tehtävästä hän ymmärsi hyvä jos yhden sanan: tehtävä alkoi lauseella ”kauppias tilasi 6 laatikollista ja 13 säkillistä tavaraa”, joka jäi Afonsolle hämäräksi. Aluksi hän jännitti minua; kun kysyin ymmärtääkö hän ja hän joutui sanomaan monta kertaa ei, hän alkoi tuntumaan olonsa hankalaksi ja selitti ”kun mä en oo suomalainen”. Mutta kun avasin hänelle tehtävänantojen merkityksen hän huomasi, että moni tehtävä olikin ihan helppo ja hän laski ne oikein. Erityisesti yhden tehtävän kohdalla, joka

oli hänelle hyvin helppo, häntä harmitti tosi paljon ja hän sanoi ähkien ja kiemurrellen: ”Nyt toi opettaja luulee että mä oon ihan tyhmä.” Näytin vielä suoran piirtämisen ja yhtälöitä, ja pienen opastuksen jälkeen Afonso osasi: ”Nyt mä ymmärrän!” (Kenttäpäiväkirja 10.11.2014.)

Ilmeisin hidastava rakenne aineistossani on opetuksessa käytetty kieli. Kielitietoisuudesta ei ollut puhettakaan, ja pahimmillaan opetuksessa käytettiin kieltä, joka oppimisen helpottamisen sijaan toimi sen esteenä.<sup>3</sup> Yllä olevassa esimerkissä ilmenee vanhahtava kieli, joka tuntuu ryömivän vanhentuneista oppikirjoista tehtävänantoihin hämmästyttävällä sitkeydellä. Toinen toistuva ongelma oli se, että opettaja saattoi käyttää eri käsitteitä puheessaan kuin kirjallisissa materiaaleissa. Ammattiopiston ravitsemuksen keittiötunnilla vielä selviää – vaikkakin hitaammin – siitä, että reseptissä käytetään sanaa leivinpaperi, kun pakkauksessa lukee leivinarkki, tai että reseptissä mainitun voin sijaan opettaja ohjeistaa käyttämään juoksevaa margariinia. Tuntuva oppimisen esteeksi kuitenkin muodostui Justinin ammattiopinnoissa se, että esimerkiksi keliakiaa käsittelevässä diassa puhuttiin geeliytyvästä kuidusta, mutta ääneen opettaja puhui hyytelöityvästä kuidusta, dioista puuttuivat havainnollistavat kuvat, dioja ei jaettu monisteina muistiinpanojen tekemistä varten, ja kaikki opettajat pysyivät opiskelijoita olemaan käyttämättä kännykkää oppitunneilla – ehkä ajattelemta, että tämä esti myös sanakirjasovelluksen käytön. Sanna Mustonen ja Pauliina Puranen (2021) havaitsivat omassa etnografiassaan hyvin samantyyppisiä piirteitä kielen käytössä ammattiopetuksessa. He toteavatkin, että kielellistä tukea on usein riittämättömästi uuden kielen oppijan näkökulmasta (mt., 75). Justinin ratkaisu näihin ongelmiin oli luopua muistiinpanojen teosta, valokuvata diat ja yrittää tulkita ne itsenäisesti oppituntien jälkeen. Tämä puolestaan vie paljon aikaa.

Sunnuntai-iltana tulin Justinin luo sopimaamme tapaamiseen, ja juteltuamme hiukan viikonlopusta kysyin mitä muuten kuuluu. Justin sanoi, että stressaa huomina koe: se on sairauksia ja niiden lääkintää. Yritimme yhdessä muistaa kurssin tarkan nimen: ”huolellinen ja suunnitelmallinen hoito- ja joku työ” oli paras mihin pystyimme. Pöydällä oli oppikirja, jota Justin alkoi selata. Kysyin luentodioista, muistin sellaisia olleen oppitunneilla. Justin alkoi etsiä niitä koneelta ja siihen meni aikaa – hän meni ensin Wilmaan etsimään opettajan viestit, joiden liitteinä diojen linkit olivat, mutta linkkien avaamista varten piti kirjata sähköpostilille, eikä hän muistanut osoitteen loppuosaa. Justin kysyi parilta luokkakaverilta WhatsAppissa sähköpostiosoitetta, ja toinen onneksi vastasi pian ja löysimme diat. Niitä oli viitisentoista settiä. (Kenttäpäiväkirja toukokuu 2016.)

Toinen aineistosta nouseva hidastava rakenne on opiskelua rakenteistavien käytäntöjen monimutkaisuus. Justinin ammattiopistossa esimerkiksi lukujärjestys vaihtui viikoittain. Uusi lukujärjestys piti siis joka viikko etsiä koulun sähköisestä järjestelmästä ja tutkia, mitä opetetaan, missä ja milloin. Kurssit oli nimetty monimutkaisin ja pitkin tavoin, kuten edeltä käy ilmi. Nämä olivat suomenkielillekin opiskelijoille niin vaikeita hahmottaa, että useimmista kursseista he eivät oikein tieneet, mikä oli sen ydin: ”me tiedetään mikä kurssi on siitä, kuka opettaa”, he kertoivat. Lisäksi koulurakennus oli moniosainen ja sokkeloinen, ja luokat oli nimetty kirjain- ja numerokoodein. Olin itsekin yhtenäen eksyksissä koulun käytävillä.

Sähköinen koulutila, johon jo edellä viittasin, laajensi tätä sokkeloa entisestään. Kuten Justinin kokeeseen lukiessa ilmeni, oppimateriaalia löytyi sähköisen avaruuden eri ulottuvuuksista, ja niiden kartoittamiseen tarvittiin eri järjestelmien hallintaa ja useampia käyttäjätunnuksia ja salasanoja. Lisäksi ohjeet kunkin kurssin käytäntöihin ja materiaalien sijainteihin saatettiin antaa ohimennen suullisesti kurssin alussa, ja ne menivät helposti vieraskieliseltä opiskelijalta ohi. Kaiken tämän

hallintaan ja opetusmateriaalien etsintään kului aivan turhaan aikaa, jota olisi kipeästi tarvittu itse asiaan: opiskeluun.

Oli Justinin ammattiopiston yhteiskuntaopin tunti, ja opettaja kävi läpi päivän uutisia valkokankaalle heijastettujen verkkomedian sivujen avulla. Luokassa oli hiukan levotonta, ja opettaja huusi: ”NO NI HEI!” Hän alkoi luotella otsikoita ääneen peräperää kovaa vauhtia. ”Hei meillon viis minuuttia, kolme minuuttia jäljellä, kaikki kuuntelee.” (Kenttäpäiväkirja 11.4.2016.)

Yllä olevasta esimerkistä ilmenee kolmas hidastava rakenne, kiire. Se on monitahoisempi ja liittyy välittömästi aikaan. Kiire on opiskelussa ja opetuksessa läsnä monella tasolla, ja myös opettajat kokevat sitä ja kärsivät siitä: Justinin ammattiopistossa jokainen opettaja, jonka oppitunteja seurasin, puhui minulle lähiopetuksen supistamisesta ja sen aiheuttamasta kiireestä oppitunneilla. Heitä huoletti sen vaikutus opetusmenetelmiin ja sitä myöten oppimistuloksiin. Nämä vaikutukset moninkertaistuvat vieraalla kielellä opiskelevien pakolaistaustaisten nuorten kohdalla: he jäävät kiireen jalkoihin, kun opettajalla ei ole riittävästi aikaa varmistaa sitä, että nämä nuoret pysyvät kärryillä opetuksessa. Tällä tavoin kiire vaikuttaa myös edellä kuvattuun opetuskielen muodostamaan hidastavaan rakenteeseen. Kiire ei kuitenkaan supistu tähän, vaan se vaikuttaa olevan opetusta ja opiskelua läpäisevä rakenne, jonka vaikutukset näkyvät myös muualla kuin opetusmenetelmissä.

Lähiopetuksen kutistuvia tunteja paikattiin esimerkiksi itsenäisellä opiskelulla, siis erilaisilla kirjallisilla tai suullisilla esityksillä, joita opiskelijoiden tuli tehdä joko yksin tai ryhmissä. Filsan totesi minulle kerran, että hänellä menee hänen ammattiopintoihinsa sisältyviin itsenäisiin tehtäviin ”kymmenen kertaa enemmän aikaa” kuin suomea kotikielensä käyttävillä opiskelijoilla. Tässä on olennaista,

että hitaamman lukemisen ja kirjoittamisen lisäksi itsenäisten tehtävien suorittamista hidastavat pakolaistaustaisten nuorten kohdalla edellä esiin tuotu aikuisten antaman tuen puute ja sen järjestäminen. Lisäksi havaitsin, että nuorille saatetaan antaa alhaisempi arvosana, mikäli he ovat saaneet tehtävässä tukea ja sen seurauksena suomen kieli on ikään kuin liian hyvää. Opettajat saattoivat tällöin olettaa, ettei nuori ollut tehnyt tehtävää itse – mitä Justin piti harmillisena, koska ”mä opin kieltä siinä prosessissa koko ajan”, ja Filsan puolestaan epäreiluna, koska hänen kokemuksensa mukaan monien muiden vanhemmat tekevät itsenäiset tehtävät hyvin pitkälle, eivätkä opettajat huomaa ja sakota siitä. (Kenttäpäiväkirja 9.5. ja 11.5.2016.)

Toinen kiireen muoto, joka korostui pakolaistaustaisten nuorten kohdalla, oli kiire kokeissa tai pääsykokeissa. Vieraskielisellä ilmiselvästi menee enemmän aikaa tehtävien tekemiseen, mikä tuottaa huomattavia esteitä heidän pärjäämiselleen silloin, kun suorittamiselle varattu aika on rajattu. Tämä tuli esiin niin pääsykokeissa kuin ylioppilaskirjoituksissa. Erään ammattikorkeakoulun pääsykoe oli järjestetty erityisen hankalasti. Justin läpäisi psykologin haastattelun kirkkaasti, mutta epäonnistui täysin kirjallisessa kokeessa. Se oli rakennettu siten, että kysymyksiä oli oikeastaan loputtomiin, ja osaamista mitattiin paitsi oikeilla vastauksilla myös niiden määrällä. Ammattikorkean ovet eivät auenneet tällä menetelmällä Justinille. (Kenttäpäiväkirja 25.6.2019.) Myös ylioppilastutkinto jäi Justinilta lopulta suorittamatta tästä syystä. Hän oli suorittanut onnistuneesti kaikki muut kokeet, mutta hänen reaaliaineeksi valitsemansa terveystieto epäonnistui kahdesti. Kun valmistauduimme yhdessä kolmatta ja siten viimeistä kertaa varten, ilmeni ettei Justinille ollut haettu erityisjärjestelyjä, joihin hän vieraskielisenä olisi ollut ilman muuta oikeutettu. Aiemmin tämä olisi tarkoittanut

paria lisäpistettä, nykyään lisää aikaa kokeeseen – hän olisi siis jo ollut ylioppilas, jos asia olisi hoidettu oikein. Hän meni kysymään asiasta oppilaanohjaajalta, joka totesi että hän olisi oikeutettu erityisjärjestelyihin, mutta ei pahoitellut sitä, ettei asiaa oltu hoidettu eikä ensin ollut myöskään halukas hakemaan järjestelyä tulevaan kokeeseen. Lopulta hän suostui tähän, mutta ennen koetta Justin ehti saada paikan ammattikorkeakoulussa, ja jätti ylioppilastutkinnon suorittamatta (hän teki kaksoistutkintoa, ja ammattitutkinto hänellä jo oli). (Kenttäpäiväkirja 17.6. 2019.)

Pahimmillaan opiskelua läpäisevä monimuotoinen kiire johti koulutyön kasaantumiseen ja nuorten uupumiseen:

Istumme kahvilassa Justinin kanssa ammattiopiston koulupäivän jälkeen. Jutteleme kaikenlaista, kunnes Justin toteaa: ”On kiva jutella sun kanssa, vaikka mulla on paljon mietittävää,” ja selventää, ”mä mietin mun opiskelua ja mitä siitä tulee.” Keskustelemme asiasta pitkään. Justin toteaa: ”Tuntuu että mulla on pöytä täynnä ja lisää tulee, mä en tiedä miten mä selviän.” (Kenttäpäiväkirja 1.4.2016.)

Keskustelu sai minut ymmärtämään, kuinka vakavasti kuormittunut Justin oli. Sen jälkeen aloin tarjota hänelle aktiivisesti tukea opiskelussa, myös tutkimusyhteistyömme päätyttyä, jotta hän ei uupuisi täysin. Koulu-uupumus on ilmiö, jonka laajuuteen suomalaisissa kouluissa on herätty viimeisten kymmenen vuoden aikana (Salmela-Aro 2016, 338; Salmela-Aro ym. 2018, 225). Koulu-uupumuksella tarkoitetaan kouluun liittyvää kuormittuneisuuden kokemusta, jonka osa-alueita ovat liian vaativan koulutyön aiheuttama krooninen uupumus, kouluun liittyvä kyynisyys ja merkityksettömyyden tunne sekä kokemus omien kykyjen ja saavutusten riittämättömydestä (Salmela-Aro ym. 2009, 48). Kouluterveyskyselyissä oppijoiden kokema kuormitus kasvoi vuodesta 2017 alkaen vuoteen 2021 johdonmukaisesti niin perusopetuksen 8. ja

9. luokilla, lukioissa kuin ammatillisissa oppilaitoksissa (Helenius 2022, 20). Vuoden 2023 kyselyssä kasvu taittui ja toisella asteella opiskelevilla uupumus kääntyi hienoiseen laskuun (Tilasto- ja indikaattoripankki Sotkanet 2023). Kiire ja kouluarjen paineisuus koskettavat siis myös muita kuin pakolaistaustaisia nuoria. Viitteitä siitä, että uupumus on vaikeampaa maahanmuuttotaustaisten nuorten kohdalla, on havaittu erityisesti viiden vuoden sisällä Suomeen muuttaneiden kohdalla (Salmela-Aro ym. 2018, 229–330). Aihetta on kuitenkin tutkittu Suomessa vasta vähän, eikä tutkimuksessa ole eroteltu pakolaistaustaisia nuoria muista maahanmuuttotaustaisista oppijoista (mt., 227). Aineistoni pohjalta pidän koulu-uupumusta vakavana riskinä pakolaistaustaisten nuorten kohdalla. Niiden kohdalla, joiden ponnistelua opiskelussa seurasin peruskoulusta korkeakouluun asti, näin miten hiljalleen kasautuva väsymys ja katkeruus kovan työn alkaessa tuntua turhalta söi alkuperäistä motivaatiota. Tämä johti lopulta opiskelun mielekkyyden kyseenalaistamiseen.

## Aikanielut, hidastavat rakenteet ja yhteiskunnallinen tasa-arvoisuus

”Antakaa heille enemmän aikaa!” vetoaa pakolaistaustaisten nuorten puolesta Ruotsin opetusministeriön valtiosihteerin Erik Nilssonin (2020). Analyysini pohjalta vetoamus on perusteltu: yhteenlaskettuna kuvaamani aikanielut muodostavat huomattavan taakan pakolaistaustaisille nuorille oppijoille. Toki jokainen kohta ei toteudu kaikkien kohdalla: esimerkiksi Justin asui ammattiin opiskellessaan opiskelija-asunnossa lähiössä, josta kulkuyhteydet julkisilla hänen oppilaitokseensa olivat näppärät ja nopeat. Oleellista on, että nämä ovat harvoin asioita, joita nuoret voivat

itse valita tai hallita: Justinille oli satuttu löytämään tämä asunto jälkihuollon toimesta, ja oppilaitos sattui sijaitsemaan samalla puolella kaupunkia – myöhemmin oppilaitos muutti, mikä hankaloitti koulumatkaa huomattavasti. Toisen asteen opintojen saavutettavuus taloudellisesta näkökulmasta tasa-arvoistui vuonna 2021 oppivelvollisuuslainsäädännön laajentamisen myötä, mutta monen pakolaisena Suomeen saapuneen nuoren kohdalla tämäkin on merkityksetöntä. Saavuttuaan he opiskelevat peruskoulun oppimäärän ja siirtyvät usein toiselle asteelle vasta täysi-ikäisyyden jo koittaessa tai hämmöttäessä.

Kuvaamani hidastavat rakenteet puolestaan eivät sinällään juonnu pakolaistaustaisten nuorten sosioekonomisesta asemasta suomalaisessa yhteiskunnassa. Kuitenkin juuri niitä purkamalla nuorille voisi ”antaa lisää aikaa” Nilssonin vetoamuksen mukaisesti – sen sijaan, että niiden annetaan syödä nuorten niukkoja aikaresursseja entisestään. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna hidastavat rakenteet tuottavat sellaista luokkarakennetta, jossa pakolaistaustaiset ihmiset sijoittuvat alimpiin yhteiskuntaluokkiin. Anne-Mari Souto (2014, 30) on kysynyt osuvasti, missä määrin ongelmat koulutuksessa nähdään nuorten yksilöllisinä ongelmina sen sijaan, että pyritäisiin avaamaan rakenteellisia ja koulutuksen käytäntöihin liittyviä ulossulkemisen ja eriarvoistamisen prosesseja. Vuonna 2017 toteutettu ammatillisen koulutuksen uudistus, niin sanottu amisreformi, vaikuttaa pikemmin heikentäneen kuin parantaneen tilannetta: se jouduttiin ottamaan käyttöön ilman riittäviä resursseja ja vaikuttaa entisestään lisännen aikuismaisen itseohjautuvuuden vaatimuksia (Lakkala, Narkaus & Kallinen 2022, 4–7). Pakolaistaustaisten nuorten kohdalla olisi ensiarvoisen tärkeää paitsi tunnistaa ja purkaa heidän opintojaan hidastavia rakenteita, myös kehittää niissä tukevia rakenteita. Se että takamatkan tasoittamiseen jo kehitetty-

jä rakenteita ei systemaattisesti hyödynnetä esimerkiksi hakemalla lisääikää ja muita erityisjärjestelyitä, on erityisen ongelmallista ja nuorten tasa-arvon toteutumisen kannalta hälyttävää. Jos näin tapahtuu muutoinkin kuin tähän tutkimukseen osallistuneille nuorille, kyseessä on vakava rakenteellinen syrjintä.

Toinen keino ajan antamiseksi olisi pakolaistaustaisten oppijoiden jo olemassa olevien pääomien arvostaminen ja hyödyntäminen opetuksessa sen sijaan, että keskitytään puutteisiin heidän kieli- tai muissa resursseissaan (Major ym. 2013, 97; 101). Mustonen (2021, 160–161) huomauttaa, että näin ei kuitenkaan usein tapahdu, eikä opiskelijoita rohkaista käyttämään valmiita resurssejaan uuden tiedon rakentamisessa. Tällöin nuoret joutuvat suuntaamaan niukoja aikaresurssejaan uusien pääomien rakentamiseen alusta asti. Tämä koskee kielipääomien lisäksi myös muita pääomia; Major, Wilkinson ja Langat (2013) toteavat, että pakolaistaustaisten oppijoiden mukanaan tuoman moninaisen sosiaalisen ja kulttuurisen pääoman tunnustaminen ja hyödyntäminen koulunkäynnissä voisi edistää heidän opinnoissa onnistumistaan huomattavasti. Erilaisten pääomien arvostaminen mahdollistaa pakolaistaustaisten nuorten opiskelun tarkastelun vaihtoehtoisesta näkökulmasta, joka ei keskity heidän taitojensa puutteisiin vaan olemassa oleviin vahvuuksiin. Tämä ei edellytä opetuksen resurssien lisäämistä vaan käytänteiden muuttamista, jolloin opettajienkin riittämättömyyden kokemus saattaa helpottaa (mt., 101; Mustonen & Puranen 2021, 76). Olemassa olevien pääomien päälle olisi mahdollista lähteä rakentamaan sen sijaan, että niin oppijat kuin opettajat käyttävät aikaansa tyhjästä nyhjäisemiseen.

Pakolaistaustaisia nuoria opinnoissa peesaavalle etnografille heidän arkensa näyttäytyi usein selviytymiskamppailuna. Vastaanottokeskuksissa tai pakolaisleireillä vietettyä aikaa

leimaava odottamisen tuska vaikuttaa vaihtuneen kiireen tuskaan. Aineistoni valossa on perusteltua väittää, että aikanielut ja hidastavat rakenteet voivat osaltaan selittää sitä, miksi pakolaistaustaiset nuoret pärjäävät Suomessa opinnoissaan verrattain heikosti ja keskeyttävät opintonsa muista syistä maahanmuuttaneita nuoria useammin. Kiireen pusertavuutta lisää kokemus siitä, että on jo myöhässä: nuoret ovat usein luokkatovereitaan vanhempia, sillä heidät sijoitetaan yleensä peruskoulussa ikäänsä alemmalle luokkatasolle. Toiselle asteelle siirtyessä moni tunteeikin olevansa jo aikuinen, mutta tulevaisuuden yhteiskunnan taholta kohdelluksi nuorena tai jopa lapsena (Kivijärvi 2015, 123–126).

Kuten etnografisessa tutkimuksessa usein, aineistoni on tuotettu varsin pienen ryhmän kanssa. Tämä mahdollistaa pakolaistaustaisten nuorten opiskelun kipukohtien tiheän kuvauksen. Analyysini osoittaa, että heidän opinpolkunsu ongelmakohdat juontuvat osittain heidän taustastaan ja asemastaan pakolaisina, ja korostaa tähän ryhmään keskittyvän tutkimuksen tärkeyttä. Vertailevan katseen kääntäminen kohti muita pohjoismaita, erityisesti Ruotsia ja Norjaa, jotka ovat onnistuneet selvästi Suomea paremmin pakolaistaustaisten nuorten koulutuksen kohdalla, voisi tuottaa arvokkaita laadullisen tutkimuksen tuloksia. Esiin nostamani ongelmakohdat koskevat kuitenkin jossain määrin suomalaista koulutusjärjestelmää laajemminkin. Ainakin joiltain osin hidastavat rakenteet voivat olla merkittäviä myös muiden vieras-kielisten, oppimisvaikeuksisten kanssa elävien tai alemmista yhteiskuntaluokista tulevien oppijoiden kannalta. Nuorten oppijoiden sosiaalisten tarpeiden kohtaaminen ja heidän tukemisensa pärjäämisen kokemusten saavuttamisessa on keskeinen edellytys tasa-arvoisen koulutusjärjestelmän ylläpitämiselle Suomessa (Salmela-Aro ym. 2018, 225–226; 234). Esiintuomiani aikanieluja ja hidastavia



rakenteita voikin pitää ikkunoina tiettyihin suomalaisen koulutusjärjestelmän sokeisiin pisteisiin. Nämä ikkunat avautuvat kohti opiskelua nuorten eletystä arjesta käsin, myös itse oppilaitosten ulkopuolelta. Tämä laajempi näköala opiskelussa pärjäämiseen auttaa täsmentämään sitä, mitä tulisi kehittää systemaattisella otteella koulutusjärjestelmän ja siten koko suomalaisen yhteiskunnan tasa-arvoisuuden edistämiseksi.

## Viitteet

- 1 Tein kenttätyötä perheryhmäkodissa ja sieltä jo pois muuttaneiden nuorten parissa Anna-Kaisa Kuusiston tutkimusapulaisena Suomen Akatemian tutkimushankkeessa Lapsuudessa koetun pakotetun siirtymisen ylikulttuuriset muistot (SA 266161). Eettinen arviointi, tutkimuslupien haku ja suostumusten pyyntö tehtiin hankkeen puitteissa. Minulla on Kuusiston lupa käyttää tätä aineistoa omassa tutkimustyössäni.
- 2 Suomeen yksin alaikäisinä turvapaikanhakijoina tulleet nuoret joutuvat muuttamaan pois perheryhmäkodista täytettyään 18 vuotta, mutta ovat oikeutettuja niin sanottuun jälkihuoltoon 25-vuotiaiksi asti (joskin vielä kenttätyöni aikana vain 21-vuotiaiksi). Jälkihuollon sosiaalityöntekijä tukee nuoria asunnon etsinnässä, itsenäisen elämän rutiinien rakentamisessa ja byrokratian hoitamisessa. Kaupungissa, jossa työskentelin, jälkihuolto ohjasi vahvasti nuoria hyväksymään ensimmäisen tarjotun edullisen vuokra-asunnon, piti nuori sitä itselleen sopivana tai ei.
- 3 Kielitietoisella opetuksella tarkoitetaan ymmärrystä eri kielten (myös eri tiedonalojen kielten) merkityksestä ja työskentelytapoja, jotka tunnustavat erilaiset kielet resursseina ja tukevat monilukutaitoa sekä eri äidinkieliä puhuvien opiskelijoiden tasavertaista oppimista (Kuukka 2019; Opetushallitus 2017). Käsite ja idea on Suomessa tuotu perusopetuksen ja lukio-opetuksen opetussuunnitelmien perusteisiin vuonna 2014 (Alisaari ym. 2019, 51). Ammattikoulutuksen piirissä Opetushallitus pyrkii edistämään kielitietoisuutta myös KIELO – Kielitietoinen ohjaus ammatillisessa koulutuksessa ja työelämässä -hankkeen ja erilaisten oppaiden (esim. Opetushallitus 2017) avulla.

## Lähteet

- Alisaari, Jenni & Heikkola, Leena Maria & Commins, Nancy & Acquah, Emmanuel O. (2019) Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education* 80, 48–58. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>.
- Borgna, Camilla & Contini, Dalit (2014) Migrant achievement penalties in Western Europe: Do educational systems matter? *European Sociological Review* 30 (5), 670–683. <https://doi.org/10.1093/esr/jcu067>.
- Bourdieu, Pierre (1986) The forms of capital. Teoksessa John G. Richardson (toim.) *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood Press, 241–258.
- Cerwonka, Allaine & Malkki, Liisa H. (2007) *Improvising Theory: Process and Temporality in Ethnographic Fieldwork*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Coffey, Amanda & Atkinson, Paul (1996) *Making Sense of Qualitative Data. Complementary Research Strategies*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dunlavy, Andrea. (2020) Educational outcomes among refugee children in the Nordic countries: A comparative quantitative overview. Teoksessa Signe Smith Jervelund & Allan Krasnik & Anne-Katrine Rosenkrantz de Lasson (toim.) *Coming of age in exile. Health and socio-economic inequalities in young refugees in the Nordic welfare societies*. Copenhagen: University of Copenhagen, 22–29. [https://cage.ku.dk/publications/dokumenter/17665\\_MESU\\_CAGE\\_FinalReport\\_\\_autospread\\_.pdf](https://cage.ku.dk/publications/dokumenter/17665_MESU_CAGE_FinalReport__autospread_.pdf). (Viitattu 27.10.2022.)
- Helenius, Jenni (2022) *Kouluterveyskyselyn tuloksia*. THL. Opetushallituksen ammatillisen koulutuksen webinaari 1.2.2022. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/AOL\\_webinaari\\_1.2.2022\\_Kouluterveyskysely\\_JH\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/AOL_webinaari_1.2.2022_Kouluterveyskysely_JH_0.pdf). (Viitattu 27.10.2022.)
- Hochschild, Arlie Russell (2012) *The managed heart. Commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Jahnukainen, Markku & Kalalahti, Mira & Kivirauha, Joel (2019) *Oma paikka haussa — Maahanmuuttotaustaiset nuoret ja koulutus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kauhanen, Iida & Kaukko, Mervi & Lanås, Maija (2022) Pockets of love. Unaccompanied children in institutional care in Finland. *Children and Youth Services Review* 141, 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.cysr.2022.105444>.

- org/10.1016/j.childyouth.2022.106621.
- Kaukko, Mervi & Wilkinson, Jane (2020) "Learning how to go on": refugee students and informal learning practices. *International Journal of Inclusive Education* 24 (11), 1175–1193. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1514080>.
- Kaukko, Mervi & Wilkinson, Jane & Kohli, Ravi K. S. (2022) Pedagogical love in Finland and Australia: a study of refugee children and their teachers. *Pedagogy, Culture & Society* 30 (5), 731–747. <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1868555>.
- Kilpi, Elina (2010) Toinen sukupolvi peruskoulun päättyessä ja toisen asteen koulutuksessa. Teoksessa Tuomas Martikainen & Lotta Haikkola (toim.) *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura ja Nuorisotutkimusverkosto, julkaisuja 106, 110–132.
- Kilpi-Jakonen, Elina (2011) Continuation to upper secondary education in Finland: Children of immigrants and the majority compared. *Acta Sociologica* 54 (1), 77–106. <https://doi.org/10.1177/0001699310392604>.
- Kivijärvi, Antti (2015) Nuoruusvuosina Suomeen muuttaneiden polkuja jäljittämässä. Tutkimus Kurvi-hankkeen nuorten elämänkuluista. Teoksessa Harri Nieminen & Antti Kivijärvi & Kristiina Toivikko (toim.) *Kiertoteitä. Maahan muuttaneet nuoret yhteiskunnallisten esteiden edessä*. Helsinki: Into Kustannus, 109–157.
- Kohli, Ravi K. S. (2014) Protecting Asylum Seeking Children on the Move. *Revue Européenne Des Migrations Internationales* 30 (1), 88–104.
- Kohli, Ravi K. S. & Kaukko, Mervi (2017) The Management of Time and Waiting by Unaccompanied Asylum-Seeking Girls in Finland. *Journal of Refugee Studies* 31 (4), 488–506. <https://doi.org/10.1093/jrs/fex040>.
- Kurki, Tuuli (2018) *Immigrantness as (mis)fortune? Immigrantisation through integration policies and practices in education*. Helsinki: University of Helsinki.
- Kuukka, Ilona (2019) *Opas kielitietoiseen opetukseen*. Omnia. <https://oppiva.omnia.fi/kielitietoinen-opetus-opas-opettajalle/>. (Viitattu 14.2.2023.)
- Lahelma, Elina & Gordon, Tuula (2007) Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa Sirpa Lappalainen & Pirkko Hynninen & Tarja Kankkunen & Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 17–38.
- Lakkala, Suvi & Narkaus, Satu & Kallinen, Kati (2022) Siirtymävaihe perusopetuksesta ammatilliseen koulutukseen. Opiskelijoiden kokemuksia siirtymästä ja tuen tarpeista. *Nuorisotutkimus* 40 (1), 3–22.
- Major, Jae & Wilkinson, Jane & Langat, Kip (2013) Sudanese young people of refugee background in rural and regional Australia: Social capital and education success. *Australian and International Journal of Rural Education* 23 (3), 95–105.
- Malin, Maili & Kilpi-Jakonen, Elina (2019) Ulkomaalaistaustaisten nuorten koulutuspolut. Teoksessa Villiina Kazi & Anne Alitolppa-Niitamo & Antti Kaihovaara (toim.) *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019: Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta*. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö, 104–117. [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162005/TEM\\_oppaat\\_10\\_2019\\_Tutkimusartikkeleita\\_kotoutumisesta\\_20012020.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162005/TEM_oppaat_10_2019_Tutkimusartikkeleita_kotoutumisesta_20012020.pdf?sequence=1&isAllowed=y). (Viitattu 27.10.2022.)
- Mustonen, Sanna (2021) "I'll always have black hair" – challenging racialinguistic ideologies in Finnish schools. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 7 (3), 159–168. <https://doi.org/10.1080/20020317.2021.2000093>.
- Mustonen, Sanna & Puranen, Pauliina (2021) Kielitietoiset käytänteet tukemassa maahanmuuttoaustaisten opiskelijoiden kiinnittymistä ammatilliseen koulutukseen. *Kasvatus* 52 (1), 65–78.
- Niinivaara, Elina (2022) *Carving out Possibilities: Refugee Background Young Men and Mundane Political Agency*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Nilsson, Erik (2020) Swedish experiences from working with newly arrived migrant children in the school system. Julkaisematon konferenssipuheenvuoro. Young refugees in Nordic countries – health, education and employment in an equity perspective -verkkokonferenssi, *Coming of Age in Exile* -hanke, 3.12.2020.
- Oinas, Tomi & Anttila, Timo & Nätti, Jouko (2010) Yhteiskuntaluokat ja ajankäyttö Suomessa. Teoksessa Jani Erola (toim.) *Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 107–123.
- Opetushallitus (2017) *Kielitietoinen opetus – kielitietoinen koulu*. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/15664-oph-kielitietoinen-opetus-kielitietoinen-koulu\\_netiversio.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/15664-oph-kielitietoinen-opetus-kielitietoinen-koulu_netiversio.pdf). (Viitattu 14.2.2023.)
- Paju, Petri (2011) *Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Petäjaniemi, Maria (2022) *(Un)becoming an asylum seeker: nomadic research with men awaiting an*

- asylum decision*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Repo, Elisa (2023) *Together towards language-aware schools. Perspectives on supporting increasing linguistic diversity*. Turku: Turun yliopisto.
- Robinson, John & Godbey, Geoffrey (1999) *Time for life. The surprising ways Americans use their time*. University Park: The Pennsylvania State University Press.
- Ruotsalainen, Pekka (2015) *Ulkomaalaistaustaisten toimeentulossa huomattavia eroja*. Tilastokeskus: Tieto & Trendit. <https://www.stat.fi/tietotrendit/artikkelit/2015/ulkomaalaistaustaisten-toimeentulossa-huomattavia-eroja/>. (Viitattu 21.9.2022.)
- Salmela-Aro, Katariina (2016) Dark and bright sides of thriving – school burnout and engagement in the Finnish context. *European Journal of Developmental Psychology* 14 (3), 337–349. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1207517>.
- Salmela-Aro, Katariina & Kiuru, Noona & Leskinen, Esko & Nurmi, Jari-Erik (2009) School burnout inventory (SBI). Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment* 25 (1), 48–57. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48>.
- Salmela-Aro, Katariina & Read, Sanna & Minkkinen, Jaana & Kinnunen, Jaana Maarit & Rimpelä, Arja (2018) Immigrant status, gender, and school burnout in Finnish lower secondary school students: A longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development* 42 (2), 225–236. <http://doi.org/10.1177/0165025417690264>.
- Skeggs, Beverley (2014) *Elävä luokka*. Tampere: Vastapaino.
- Souto, Anne-Mari (2020) Väistelevää ohjausta – Opin- to-ohjauksen yksin jättävät käytänteet maahanmuuttotustaisten nuorten parissa. *Kasvatus* 51 (3) 317–329.
- Souto, Anne-Mari (2016) Etnistyyvät toisen asteen koulutusvalinnat. *Nuorisotutkimus* 34 (4), 47–59.
- Souto, Anne-Mari (2014) ”Kukaan ei kysy, mitä mulle kuuluu” Koulutuksen keskeyttäjät ja ammatilliseen koulutukseen kuulumisen ehdot. *Nuorisotutkimus* 32 (4), 19–35.
- Souto, Anne-Mari (2011) *Arkipäivän rasismi koulussa. Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Tilasto- ja indikaattoripankki Sotkanet (2023) <https://sotkanet.fi/sotkanet/fi/kaavio?indicator=sw5PjDey1jUEAA==&region=s07MBAA=&year=sy5zsTbV0zUCAAA==&gender=m;f;t&t=line>. (Viitattu 21.11.2023.)
- Ukkola, Annette & Metsämuuronen, Jari (2023) *Matematiikan ja äidinkielen taidot alkuopetuksen aikana. Perusopetuksen oppimistulosten pitkitäisarviointi 2018–2020*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, julkaisut 1:2023.
- Veblen, Thorstein (2002) *Joutilas luokka*. Helsinki: Art House.
- Warren, Tracey (2015) Work-life balance/imbalance: The dominance of the middle class and the neglect of the working class. *British Journal of Sociology* 66 (4), 691–717. <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12160>.
- Wilkinson, Jane & Santoro, Ninetta & Major, Jae (2017) Sudanese refugee youth and educational success: The role of church and youth group in supporting cultural and academic adjustment and schooling achievement. *International Journal of Intercultural Relations* 60, 210–219. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijintrel.2017.04.003>.