



# Ohjauksen kehittämishankkeita ja käytänteitä

ISSN 1796-4717



Jyväskylän yliopisto  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos

**Ohjauksen kehittämishankkeita ja käytänteitä**

**SOMALINUORTEN URAVALINTA**  
Tapaustutkimus somalinuorten uravalintaan vaikuttavista tekijöistä

Paavo Tuomainen

2005

**Jyväskylän yliopisto**  
**Kasvatustieteiden tiedekunta**  
**Opettajankoulutuslaitos**

Tuomainen, Paavo

Somalinuorten uravalinta. Tapaustutkimus somalinuorten uravalintaan vaikuttavista tekijöistä.

Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Ohjauksen Koulutus ja Tutkimus, 2005, 38 s.

Ohjauksen kehittämishankkeita ja käytänteitä.

## TIIVISTELMÄ

Tämän kehittämishankkeen tehtävänä on selvittää somalinuorten uravalintoja ja niiden kulttuurisia perusteita tapaustutkimuksen avulla. Tutkimusaineisto muodostuu viiden somalinuoren ohjauskeskusteluista tekemistäni muistiinpanoista. Ohjauskeskustelut tein lukuvuoden 2004 - 2005 aikana. Kehittämishankkeessani pyrin kokonaisvaltaisesti ymmärtämään ohjattaviani ja heidän valintojensa taustalla olevia kulttuurisia ja elämäntilanteeseen liittyviä tekijöitä. Elämäntilannetta ja kulttuurisia tekijöitä hahmotan akkulturaatio –käsitteen ja Peavyn elämänkenttä –mallin avulla. Peavyä mukaillen nimeän elämänkentän keskeiset osa-alueet seuraavasti: islam, yhteisöllisyys ja sukupuolijärjestelmä, koulutus, ruumiillisuus ja terveys. Tarkastelen näitä suhteessa uravalintoihin. Tämän lisäksi tarkastelen kehittämishankkeessani monikulttuurisen ohjauksen suuntausta ja etenkin kulttuurispesifistä lähestymistapaa (emic) ja näiden suhdetta konstruktivistiseen ajatteluun. Pyrin kehittämishankkeessani rakentamaan itselleni monikulttuurisen ohjauksen käyttöteoriaa. Kehittämishankkeeni rakentuu siten, että empiirinen aineisto integroituu eri lukujen yhteyteen; tarkastelen ohjattavien ura- ja koulutusvalintoihin liittyviä asioita tutkimuskirjallisuuden ja ohjauskeskusteluista saadun tutkimusaineiston avulla.

Kehittämishankkeessani hyödynnän konstruktivistista uraohjausmallia, jonka mukaan ohjaajan tehtävänä on auttaa asiakasta tutkimaan omia toiveitaan ja tavoitteitaan. Ohjattavani arvioivat omia uravalintojaan ensimmäisen kotimaan kulttuurin ja vaatimuksien perusteella eikä suomalaisen työelämän vaatimuksin. Tyttöjen ammatinvalinnassa korostuu myös äidin roolin laajentaminen. Ohjauskeskusteluissa tulisi pyrkiä vertailemaan eri ammattien vaatimuksia, sisältöjä sekä miten näihin kouluttaudutaan lähtömaan ja Suomen välillä. Ohjauksen tulisi rakentua pääasiassa pitkäkestoisen henkilökohtaisen ohjauksen varaan, jos ohjattavien merkityksenantoprosesseja halutaan ymmärtää ja tukea.

Hakusanat: somalinuori, islam, somalikulttuuri, akkulturaatio, konstruktivistinen ohjaus, monikulttuurinen ohjaus, elämänkenttä

Tuomainen, Paavo

The career planning of Somali youth. The case study of the cultural background of their choices.

Jyväskylä: The University of Jyväskylä. Department of teacher training.

Education and research in student counselling, 2005, 38 p.

Development projects and policies in student guidance.

## **ABSTRACT**

The purpose of this development project is to study the career planning of Somali youth and the cultural background of their choices. The material of this research is based on school counseling with five Somali youth. The discussions were documented during the term 2004-2005. The development project is based on empirical material and research literature which are intertwined together in different chapters.

In this project students are concerned holistically by studying their career choices and the impact of their own culture and the present stages of lives in Finland. Life stages and cultural features are outlined through acculturation and applying Peavey's life-space-model, which consists of the four sectors of life. In this development project the sectors are named as: Islam, gender, work and study, body and health.

Furthermore, the study concerns tendency of multicultural guidance and especially the culture specific approachment (emic), in addition to their relationship to constructive thinking. The aim is to build up the theory of multicultural counseling for further use.

The model of constructive counseling is utilized in this project. According to the model, the task of a counsellor is to help the student to consider his/her own wishes and aims. This requires long standing personal guidance.

The Students, who took part in the project, evaluated their choices in career planning by the culture and demands of their country of origin, not so much by the requirements of working life in Finland. The girls based their career planning on the widened role of mothers.

Keywords: somali youth, islam, somali culture, acculturation, constructivist counselling, multicultural counselling, life-space

## SISÄLLYS

### TIIVISTELMÄ

### ABSTRACT

1	JOHDANTO.....	5
2	TUTKIMUSPROSESSI JA TULKINTA.....	6
3	NÄKÖKULMIA MONIKULTTUURISEEN OHJAUKSEEN .....	9
4	OHJATTAVIEN INTEGROITUMINEN SUOMALaiseen YHTEISKUNTAAN .....	13
5	OHJATTAVIEN SOSIOKULTTUURINEN TAUSTA JA URAVALINTA .....	15
5.1	Islam ja uranvalinta .....	15
5.2	Sosiaalisen verkoston merkitys somalinuoren uravalinnalle.....	18
5.2.1	Yhteisöllisyys .....	18
5.2.2	Somalialainen sukupuolijärjestelmä – miesten ja naisten ammatit ..	19
5.3	Somalinuorten kohtaamat haasteet koulussa .....	20
5.4	Ruumiillisuus ja terveys uravalinnan taustalla .....	24
6	KONSTRUKTIVISTINEN AMMATINVALINNANOHJAUS .....	26
7	POHDINTA.....	29
	LÄHTEET .....	32
	LIITTEET .....	34

# 1 JOHDANTO

Kehittämishankkeessani tarkastelen somalinuorten uravalintaa monikulttuurisen ohjauksen näkökulmasta käsin. Maahanmuuttajien opettajana ja opinto-ohjaajana minua kiinnostaa tietää millaisten kulttuuristen mallien ja tekijöiden varassa maahanmuuttajanuoret rakentavat uravalintojaan. Lähtökohtana on oletus, että uravalintaan liittyvät kysymykset ovat aina kulttuurisidonnaisia. Tässä työssäni tutkin erityisesti viiden somalinuoren uravalintaa ja sen perusteita. Pyrin myös tarkastelemaan omaa ohjaajuuttani monikulttuurisen ohjauksen näkökulmasta. Koska maahanmuuttajien määrä Suomessa kasvaa, tarvitaan erilaisia monikulttuurisuuden huomioivia ohjauksen malleja. Maahanmuuttajataustaisten nuorten ohjaus on mielestäni väistämättä tilanteessa, jossa ohjaaja joutuu miettimään, tapahtuuko ohjaus vanhemman sukupolven määrittelemän kulttuurin sisällä vai sen rajapinnoilla tai pitäisikö etsiä uusia näkökulmia tarkastella näiden nuorten elämää.

Kehittämishankkeeni toisessa luvussa kuvaan tutkimusprosessia, aineiston hankintaa ja aineiston analyysia. Kehittämishankkeeni rakentuu siten, että empiirinen aineisto integroituu eri lukujen yhteyteen; tarkastelen koulutus- ja uravalintoihin liittyviä asioita tutkimuskirjallisuuden ja ohjauskeskusteluista saadun tutkimusaineiston avulla. Toisin sanoen havaintoni ja teoria ovat vuoropuhelussa keskenään tekstin sisällä eivätkä erillisinä lukuina. Kolmannessa luvussa hahmotan monikulttuurisen ohjauksen suhdetta konstruktivistiseen ajatteluun sekä kulttuuri -käsitteen merkitystä ohjaukselle. Lisäksi tuon esille monikulttuurisen ohjauksen kompetenssialueet ja monikulttuurisen ohjauksen metateoreettisena mallina. Luvussa neljä käsittelen sopeutumisen ja muutosprosessia, jonka maahanmuuttaja mahdollisesti käy läpi kohdatessaan uuden kulttuurin. Kokemukseni mukaan nuorten tilannetta ei voida kokonaisvaltaisesti ymmärtää huomioimatta tätä sopeutumisen ja muutosprosessia. Luvussa viisi teen tulkintaa Vance Peavyn elämäntilanteesta –käsitteen niistä taustatekijöistä, jotka mahdollisesti ovat somalinuorten elämäntilanteen taustalla koulutus- ja uravalinnan hetkellä. Tässä luvussa liitän koulutus- ja uravalinnat laajempaan merkityskenttään mm. islam, sukupuolijärjestelmä, maahanmuuttajanuori pääkaupunkiseudulla, nuoren siirtyminen uuteen kulttuuriin ja ruumiillisuus sekä terveys uravalintojen taustalla. Luvussa kuusi tuon esille ohjattavieni koulutus- ja uravalintoja sekä esittelen käyttämäni konstruktivistista ammatinvalinnanohjausta. Luvussa seitsemän teen analyysiä ohjattavieni koulutus- ja uravalintoihin liittyvistä tekijöistä sekä rakennan monikulttuurista ohjauksen käyttöteoriaa itselleni. Kehittämishankkeeni pääkysymykset ovat

- 1) Mitä uravalintoja ohjattavani tekivät ja mihin valinnat pohjautuivat?
- 2) Miten islam ja somalialainen sukupuolijärjestelmä näyttäytyvät ohjattavieni uravalinnoissa?
- 3) Mitä asioita tulisi liittää monikulttuurisen ohjauksen käyttöteoriaani?

## 2 TUTKIMUSPROSESSI JA TULKINTA

Tutkimusaineisto muodostuu viiden somalinuoren ohjauskeskusteluista tekemistäni muistiinpanoista. Kävin ohjauskeskustelut lukuvuoden 2004–2005 aikana. Aluksi minua kiinnosti vertailla kahden kurdioppilaan ja kahden somalioppilaan koulutus- ja uravalintoja. Ajan puutteen vuoksi rajasin kuitenkin kehittämishankkeeni koskemaan vain somalioppilaiden koulutus- ja uravalintoja. Koska tiesin etukäteen hyvin vähän somalikulttuurista ja koska oppilaitoksessamme on paljon somalioppilaita, tuntui perustelulta keskittyä juuri heihin. Lisäksi yhden ohjattavani, Aishan, tarina vei mukanaan ja herätti henkilökohtaisen kiinnostukseni somalikulttuuriin. Toimin lukuvuoden 2004–2005 aikana ohjattavieni opinto-ohjaajana ja opettajana. Näin pääsin seuraamaan heidän opiskeluaan ja tulevaisuuden suunnitteluaan lähes päivittäin. Kehittämishankkeessani mairittujen opiskelijoiden nimet on muutettu.

Lukuvuoden 2004–2005 aikana tutkimukseen osallistuneet somalioppilaat suorittivat työelämään tutustumisjakson (tet-jakso) itse löytämässään työpaikassa. Lisäksi heidän oli mahdollista tutustua päivän tai viikon ajan ammatilliseen koulutukseen kiinnostuksensa mukaan. Tutkimukseen osallistuneista nuorista vain kolme tyttöä kävi tutustumassa ammatilliseen koulutukseen.

Ohjauskeskusteluita kävin 3–4 kertaa kunkin ohjattavan kanssa. Ohjauskeskustelut liittyivät tet-jaksoon, kouluvierailuihin, yhteishakuvalintoihin sekä tulevaisuuden suunnitteluun. Ohjauskeskustelujen tavoitteena oli selkiyttää ohjattavien ura- ja koulutusvalintoja. Koska ohjattavani eivät yhtä lukuun ottamatta läpäisseet ammatillisessa koulutuksessa vaadittua suomen kielen koetta, oli toukokuussa 2005 tarpeen keskustella ohjattavien kanssa tulevaisuuden suunnitelmista uudelleen. Näiden toukokuussa käymieni ohjauskeskusteluiden aikana kirjoitin muistiinpanot ohjattavieni puheesta. Ohjauskeskusteluissa tarkastelimme koulutus- ja uravalinnan prosessia ja sen perusteita vielä kerran: tet-jakso, kouluvierailu, yhteishaku, tulevaisuuden suunnitelmat. Tässä vaiheessa ohjauskeskusteluita myös jäsensivät kehittämishankkeeseeni liittyvät kysymykset: miten islam ja ensimmäisen kotimaan kulttuuri näyttäytyy ohjattavieni uravalinnoissa.

Tammikuussa 2005 videoin ohjattavani Aishan kanssa käymäni ohjauskeskustelun. Kollegani teki myös yhden lyhyen videoidun haastattelun Aishasta monikulttuurisuuskoulutusta varten. Tässä lyhyessä haastattelussa tiivistyy Aishan pohdinnat islamin merkityksestä ammatinvalinnalleen. Halusin videoida neljän muun kanssa käymäni ohjauskeskustelut, mutta ohjattavat kieltäytyivät siitä. Videoitua ohjauskeskustelua en ole translitteroinut vaan olen kerännyt siitä avainsanat ja –lauseet paperille. Kehittämishankkeeni ei siis rakennu ohjattavieni puheesta otetuille suorille lainauksille.

Toukokuun 2005 aikana tehdyistä muistiinpanoista muodostuu kenttätyömuistikirjani, johon on kirjoitettu ohjauskeskustelujen avainsanat ja –lauseet. Nämä avainsanat ja lauseet toimivat myös ohjaustilanteissa asioiden tiivistyminä. Ohjattava ja minä yhdessä rakensimme yhteistä sanastoa ohjattavan ura- ja koulutusvalinnoista. Kuten Brott (2004) tuo esille, konstruktivistisessa uraohjauksessa asiakas ja ohjaaja yhdessä etsivät ohjattavan kertomuksesta teemoja ja merkityksiä, minkä perustalle rakennetaan tulevaisuuden kertomus, haluttu olemisen tapa. Ohjausprosessissa on kolme toisiinsa kytkeytyntä vaihetta, jotka mielestäni voivat ajallisesti mennä limittäin eivätkä pelkästään esiinny erillisinä tapahtumina.

1) Yhdessä konstruointi (co-construction), jonka aikana asiakas ja ohjaaja yhteistyössä paljastavat asiakkaan kertomuksen kappaleista menneisyyden ja nykyisyyden. Ohjaaja kuuntelee ja kehittää ymmärtämystä ohjattavan sanaston suhteen, avainkokemukset, tapahtumat, ihmiset ja sanat huomioiden. Itse ohjauskeskusteluissa pyrin kartoittamaan ohjattavieni somalian aikaisia haaveita tai esikuvia heidän ammatillisille toiveilleen.

2) Konstruoinnin purkamisen vaiheessa (de-construction) kertomuksen kappaleita katsotaan eri näkökulmista käsin. Tämän vaiheen aikana asiakas ja ohjaaja alkavat identifioimaan asiakkaan kertomuksesta malleja ja teemoja sekä alueita, jotka voisivat vaatia lisätutkimuksia. Ohjattavistani erityisesti Aishan kanssa käytiin keskustelua islamin vaikutuksesta hänen ammatillisiin toiveisiinsa.

3) Konstruoinnin vaiheessa (construction) asiakasta kehoitetaan kehittämään kertomukseensa tulevaisuutta käsittelevät kappaleet, joissa tähdennetään niitä malleja ja teemoja, joita asiakas haluaa lisätä, eliminoida tai tulla muuten tietoiseksi. (Brott 2004.)

Ohjauskeskusteluissa saadun aineiston jäsensin jälkikäteen temaattisesti elämänkentän käsitteen avulla kehittämishankettani varten. Olen myös rekonstruoinut ohjattavieni tarinoista keskeisimmät tapahtumat, jotka mahdollisesti vaikuttivat ohjattavieni koulutus- ja uravalintoihin. Ohjattavani ovat puhuneet liitteissä 1-5 ilmenevistä asioista, mutta minä olen valinnut ne kohdat, jotka mahdollisesti ovat vaikuttaneet heidän koulutus- ja uravalintoihinsa. Oppilaiden kertomukset kuvastavat heidän kulttuurista kokemusvarastoaan, josta tarinat luodaan. Lähtökohtaisesti en ymmärrä tarinalla pelkkää puhetta vaan ihminen ilmentää itseään, tekee itsestään kertomusta pukeutumisen, eleiden ja ruumiillisuuden avulla. Nämä ovat olennainen osa yksilöä ja hänen elämäntarinaansa, joiden avulla hän kommunikoi toisten kanssa. Esim. hunnuttautuminen kertoo mahdollisesti yksilön uskonnosta ja hänen tulkinnastaan siitä. Hunnun välityksellä hunnun käyttäjä kommunikoi toisten kanssa. Ohjaajana olen tekemisissä juuri näiden erilaisten tarinoiden kertojien kanssa. Missä määrin ohjaajana pääsen sisälle näihin erilaisten kertojien erilaisiin kertomuksiin, on ratkaiseva kysymys ohjauksen onnistumisen kannalta. Ohjattavien tarinoihin rakensin oman tarinani niistä tekijöistä, jotka mahdollisesti ovat ohjattavieni tarinoiden taustalla. Toisin sanoen tarkastelen ohjauskeskusteluista saatua materiaalia Vance Peavyn (1999) elämänkentän käsitteen avulla, neljästä eri semanttisesta kentästä katsottuna. Toinen tärkeä teos kehittämishankkeeni kannalta on Alitolppa-Niitamon (2004) väitöskirja, joka käsittelee somalinuorten koulunkäyntiä pääkaupunkiseudulla. Se tuo laajemman perspektiivin ohjattavieni elämäntilanteeseen ja koulutus- ja uravalintoihin pääkaupunkiseudulla.

Mielestäni konstruktivistisen ammatinvalinnanohjauksen periaatteet tulevat lähelle Geertzin (1973, 1983) hahmottelemaa tulkitsevan antropologian lähestymistapaa. Antropologien tehtävänä ei ole selittää omilla käsitteillään toisten elämää vaan oppia, miten toiset itse tulkitsevat omaa elämäänsä, sekä pyrkiä kuvaamaan tätä. Jotta antropologi kykenisi ymmärtämään edes jonkin verran tutkittavan kulttuurista, hänen tulisi jakaa kokemuksia tutkittavan kanssa. Antropologi ja hänen tutkimansa ihmiset yhdessä luovat kertomuksia siitä, miten antropologi ja tutkimansa ihmiset tulkitsevat tai kuulevat toisensa. Tutkijan tehtävänä on kiinnittää huomiota siihen, mitä toiminnot ja asiat jne. merkitsevät niille, joiden elämänpiiriin ne kuuluvat. Antropologin tehtävänä on tuoda esille ne kontekstit ja symboliyhteydet, johon hän arvioi tutkittavien sijoittavan kokemuksensa sekä käyttää samaa tulkintamallia kuin tutkittavat, kun he määrittelevät sen, mitä heille tapahtuu. Tutkija voi hyödyntää teoreettisia käsitteitä pyrkiessään ymmärtämään tutkittavien käsitteitä ja hahmottaa niiden avulla tutkittavien sosiaalista elämää.



Vaikka havainto ja tulkinta eivät rakennu kahdeksi erilliseksi totuudeksi, niin tutkimuksen eri osapuolten, tutkittajien ja tutkijan, tulkinnat on pidettävä selvästi erillään. (Geertz 1973.) Siten kehittämishankkeessani olen käyttänyt sellaisia ilmauksia kuin esim. Muhammedin mielestä, Aishan mukaan, kun viittaa ohjattavieni tulkintaan omasta tilanteestaan.

Tutkimusaineistoni muodostuu hyvin pienestä laadullisesta aineistosta. Ohjattavani eivät edusta kaikkia somalinuoria. Henkilöinä ja persoonallisuuksina he ovat myös erilaisia. Yhteistä heillä on se, että he ovat kotoisin Somaliasta ja puhuvat äidinkielenään Somaliaa sekä suorittavat perusopetuksen opintoja Suomessa. Heitä voi nimittää Alitolppa-Niitamoon (2004) viitaten ”generation in-between” –nuoriksi, jotka ovat tulleet maahan teini-ikäisenä. Yhteistä on myös se, että heidän sosioekonominen taustansa ei ollut korkea Somaliassa eikä myöskään Suomessa heidän vanhempiensa ammattien perusteella. Kehittämishankkeeni tulokset eivät voi olla yleispäteviä tilastollisessa merkityksessä. Toisaalta kehittämishankkeeni tulokset voivat olla päteviä laadullisessa merkityksessä. Haen yleistettävyyttä siihen, että kehittämishankkeeni avulla kykenen rakentamaan itselleni monikulttuurista käyttöteoriaa sekä työkaluja yleisimminkin nuorten ja aikuisten mahanmuuttaneiden koulutus- ja uravalintojen ohjaukseen. Lähdän ajatuksesta, että ohjattavien tarinat eivät edusta pelkästään ohjattavia vaan ne myös kertovat kulttuurisesta kokemusvarastosta, jonka avulla tietyn kulttuurin jäsenet kommunikoivat ja välittävät maailmankuvaansa toisille ihmisille sekä rakentavat omaa elämäänsä. Siten ohjattavieni tarinat ja tulkintani näistä tarinoista voivat mahdollisesti avata ikkunoita Suomessa olevien somalialaisten koulutus- ja uravalintoihin liittyviin kysymyksenasetteluihin.

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston kerääminen, käsittely, muokkaus ja analyysi kietoutuvat yhteen (Uusitalo 1991). Taustateoreettisina (Syrjäläinen 1994) käsitteinä minulla on konstruktivistinen ohjaus, akkulturaatioprosessi sekä monikulttuurinen ohjaus. Näiden avulla jäsenän tutkittavien merkitysrakenteiden muodostumista heidän uravalintaprosessissaan sekä ohjausta. Syrjäläisen (1994) mukaan teorialla ei saa pakottaa aineistoa vaan teorian avulla rikastutetaan aineistoa. Pohdinta osuudessa teen tulkintaan, joka nousee tapauskuvausten yläpuolelle, ilmiöiden ja teemojen tasolle.

Lukukautena 2004–2005 kerroin luokassa useasti ääneen kaikille ryhmäni opiskelijoille, että opiskelen opinto-ohjaajaksi Jyväskylän yliopistossa. Kerroin heille tekeväni kehittämishanketta ja haastattelen muutamia opiskelijoita. Jokaisella opiskelijalla oli mahdollisuus kieltäytyä sellaisista ohjauskeskusteluista, joita hyödyntäisin kehittämishankkeessani. Kysyin täysi-ikäisiltä opiskelijoilta ennen ohjauskeskusteluja voinko hyödyntää ohjauskeskusteluissa saatua materiaalia opintoihini liittyvään kehittämishankkeeseen. Kerroin kehittämishankkeeni liittyvän oman ohjaajuuteni kehittämiseen sekä ohjattavien kulttuurin huomioimiseen ohjaustilanteessa. Yksikään viidestä täysi-ikäisestä somaliopiskelijasta ei kieltäytynyt ohjaushaastatteluista. Pysin selittämään ohjattaville ennen ohjauskeskustelun alkua sen, että heidän tarinoidensa kautta tarkastelen ohjausta ja somalialaista kulttuuria. Tekstissä viittaa haastateltaviin etunimeltä, jotka olen vaihtanut toisiin somaliassa esiintyviin nimiin. Olen hyödyntänyt Navenecin & Vonhofin (1996) käyttämää eco-map -käsittekarttaa rakentaessani ohjattavieni kertomuksista niitä avaintapahtumia, jotka ovat mahdollisesti ohjattavieni koulutus- ja uravalintojen taustalla.

### 3 NÄKÖKULMIA MONIKULTTUURISEEN OHJAUKSEEN

Monikulttuurisen ohjauksen painopistealueet ovat siirtyneet vuosikymmenten aikana: 50-luvulla painotettiin asiakaskeskeisyyttä, 60-luvulla kiinnitettiin huomiota ohjaajaan ja 70-luvulta lähtien monikulttuurista ohjausta on tarkasteltu prosessina. Monikulttuurisessa ohjauksessa on vallalla kaksi pääsuuntausta: kulttuurispesifinen ja universaali suuntaus. Kulttuurispesifisessä lähestymistavassa (emic) ohjaajalta edellytetään niin oman kuin ohjattavan kulttuurin tietämystä, koska kulttuurilla ja etnisellä taustalla on vaikutusta ohjaukseen ohjattavan ja ohjaajan arvojen ja normien kautta. Universaalin lähestymistavan edustajat sitä vastoin painottavat, että kulttuurispesifisiä periaatteita ja menetelmiä ei itse asiassa tarvita. Universaalin suuntauksen mukaan ohjaus, joka nousee ohjattavan tarpeista ja odotuksista, ottaa huomioon myös ohjaajan ja ohjattavan väliset kulttuuriset erot. Universaali suuntauksessa ohjattavaa ei nähdä pelkästään jonkin etnisen ryhmänsä edustajana. Toisaalta universaalisuuntaus voi johtaa yksilöllisyyden korostamiseen, jolloin yksilön taustan merkitys katoaa. (Lairio et al. 2001.)

Käsitykseni mukaan monikulttuurista ohjausta voidaan tarkastella konstruktivistisen ohjauksen näkökulmasta käsin (ks. esim. Peavy 1999). Konstruktivistisen lähestymistavan mukaan yksilön ja yksilöiden sekä ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuu sisältöjen, merkitysten ja toimintakeinojen muutoksia. Jokaisella ihmisellä on erilaiset ajattelu- ja tietorakenteensa, joiden avulla hän hahmottaa ympäristöään. Yksilön ja ympäristön välinen vuorovaikutus muokkaa näitä ajattelu- ja tietorakenteita sekä näiden sisältöjä. Konstruktivistisen periaatteen mukaan ohjaajan on tiedettävä, millaisia ovat ohjattavan ajattelu- ja tietorakenteet, millainen on ohjattavan maailmankuva, mitkä ovat ohjattavan arvot, minäkäsitys, tavoitteet sekä yleensäkin millaisiin kysymyksiin ohjattava etsii vastauksia (von Wright 1996). Ymmärtääkseni kulttuurispesifisessä monikulttuurisessa ohjauksessa on painotettu sitä tilannetta, jossa ohjaaja ja ohjattavat tulevat eri etnisistä, rodullisista tai kulttuurisista ryhmistä. Metsäsen (2000) mukaan monikulttuurinen ohjaus perustuu ohjattavan kulttuuritaustan arvostamiseen ja huomioonottamiseen ohjattavan elämän tärkeänä tekijänä. Siten ohjaus ei perustu pelkästään siihen, että ohjaaja tietää paljon erilaisista kulttuureista. Tässä työssä yritän hahmottaa ohjattavan ajattelu- ja tietorakenteita, joiden ymmärtäminen on välttämätöntä ohjauksen onnistumiselle. Pelkästään ohjattavan kulttuuriin kuuluvien ajattelu- ja tietorakenteiden ymmärtäminen ei riitä vaan ohjattavan elämä on sidottava yhteiskunnalliseen kontekstiin.

Viime vuosina universaalin ja kulttuurispesifisen suuntauksen edustajien näkemykset ovat tulleet lähemmäksi toisiaan. Kummankin suuntauksen edustajat Sue, Ivey ja Pedersen (1996; ks. Lairio et al. 2001) ovat yhdessä toimittaneet teoksen, jossa he kehittävät ja luovat laajapohjaista monikulttuurisen ohjauksen ja terapian teoreettista perustaa. Lairion et al. (2001) mukaan monikulttuurisuus on vasta kehittymässä suomalaisessa yhteiskunnassa ja tähän liittyen kulttuurispesifisen suuntauksen merkitys ohjauksessa korostuu. Tällä hetkellä itse ohjaajana suuntaudun kulttuurispesifisesti, koska ohjattavan kulttuurin syvä ymmärtäminen ja hänen suhteensa siihen vasta mahdollistaa ohjattavan elämäntilanteen kokonaisvaltaisen ymmärtämisen. Ajattelen myös, että kulttuurispesifinen ohjauksen avulla voidaan tuottaa yleistä ja käyttökelpoista tietoa erilaisiin ohjaustilanteisiin. Tietenkään kaikissa ohjaustilanteissa ei välttämättä tarvita

kovinkaan syvällistä tietoa ohjattavasta ja hänen kulttuuristaan. Toisaalta myös kulttuurispesifisessä suuntauksessa ohjaajan ammatillisuuden rajojen tunnistaminen nousee tärkeäksi kysymykseksi. Ohjaajan on tultava tietoiseksi asiantuntijuudestaan eli mistä viitekehyksestä tulevien ohjattavien kanssa hän kykenee työskentelemään syvällisesti ja keiden kanssa ohjaajan asiantuntijuus on ohuenlaista.

Monikulttuurinen ohjaus perustuu kulttuurin tärkeyden huomioimiseen ohjaussuhteessa. Tällöin ohjaajan tulisi määritellä kulttuurin käsite, koska ohjaajan käsitys kulttuurista toimii ensimmäisenä tulkintakehyksenä, jonka avulla ohjaaja luo ohjaussuhdetta ja tarkastelee ohjattavan maailmaa.

Kulttuurista on olemassa hyvin paljon erilaisia määritelmiä. Käsitteeni kulttuurista perustuu geertziläiseen näkemykseen. Geertz (1973, 1983) puhuu kulttuureista monikossa, minkä mukaan jokaisella yhteisöllä on oma kulttuurinsa. Kulttuurilla ymmärretään tässä jonkin yhteisön piirissä omaksuttua elämäntapaa ja tulkintakehystä, joka määrittää ihmisten tapaa hahmottaa maailma, tarkastella sitä ja kokea se mielekkäiksi sekä tapaa elää, toimia ja uskoa. (Geertz 1983). Populaaridiskurssissa kulttuuri nähdään usein essentialistisena, puhtaana, rajattuna ja muuttumattomana asiana tai tilana (Abu-Lughod 1991). Esim. islam usein nähdään rajattuna ja muuttumattomana. Kuitenkin islamin sisällä voidaan löytää neljä erilaista tulkintamallia pyhien tekstien soveltuvuudesta suhteessa yhteiskuntaan: sekularistit, traditionalistit, modernistit ja fundamentalistit (Hjärpe 1984). Etnisiä ryhmiä tutkittaessa kulttuuria tulisikin tulkita moniulotteisena, muuttuvana ja dynaamisena ilmiönä (Abu-Lughod 1991). Maahanmuuttajayhteisöissä identiteetin rajat ja etnisuus rakennetaan ryhmän tasolla kollektiivisesti neuvoteltujen käytänteiden avulla (Geertz 1983). Yksilöt, jotka osallistuvat näihin neuvotteluihin kuuluvat samaan etniseen ryhmään, mutta jokaisella ryhmän jäsenellä on erilainen sosioekonominen tausta, koulutus, status ja tulkintakehys. Siten yksilöiden tulkinnat identiteetistään ja etnisyydestään kilpailevat toinen toistensa kanssa. (Alitolppa-Niitamo 2004.) Myös ohjaaja osallistuu näihin neuvotteluihin toimiessaan etnisten ryhmien kanssa.

Mielestäni ohjauksessa tulisi huomioida etniseen ryhmään kuuluvien yksilöiden moninaisuus sekä akkulturaation vaihe; poliittisten, sosiaalisten ja uskonnollisten tekijöiden vaikutukset yksilöiden tilanteeseen sekä se mikä on ohjaajan asema tässä kentässä. Kuten Alitolppa-Niitamo (2004) tuo esille, maahanmuuttajanuorilla harvoin on ääntä tai heidän äänensä on epämääräinen, kun he neuvottelevat perheidensä ja ryhmän tasolla. Nuoret usein akkulturoituvat nopeammin; he kohtaavat nopeammin tilanteita, joissa joutuvat uudelleen määrittelemään etnisyytensä. Nuoret usein luovat radikaalimpia hybridin muotoja ja heidän käyttäytymisensä voi uhata käsityksiä ja normeja, joista vanhempi sukupolvi pitää kiinni. Monikulttuurisessa ohjauksessa ohjaajan kompetenssin Sue & Sue (1990; ks. Sue & Ivey & Pedersen 1996) jakavat kolmeen eri osaluokkaan: 1) tietoisuus omista olettamuksista, arvoista ja ennakkoluuloista, 2) ymmärrys eri kulttuurista tulevan ohjattavan maailmankuvasta, 3) kyky kehittää sopivia interventiokeinoja ja strategioita eri tilanteisiin. Kehittämishankkeeni liittyy läheisesti eri kulttuurista tulevan opiskelijan elämäntilanteen ymmärtämiseen, koska kulttuuritietämyksen avulla pystyn paremmin hahmottamaan ohjattavan elämää kokonaisuutena. Elämänkaareen liittyvät siirtymät, kuten uranvalinta, ovat kulttuurisesti määriteltyjä. Kun ohjaajana pystyn hahmottamaan näitä kulttuurisesti määriteltyjä prosesseja, vasta sitten voin kehittää niihin sopivia ohjausmalleja.

Monikulttuurinen ohjaus edustaa systemaattista yritystä kohdata kulttuurista moninaisuutta ohjauksessa. Tämän lisäksi monikulttuurisella ohjauksella viitataan ohjauksen teoreettiseen suuntaukseen, jota kutsutaan neljänneksi suuntaukseksi. Kolme muuta

suuntausta ovat behavioristinen, psykoanalyttinen ja humanistinen. Monikulttuurinen ohjaus pitää sisällään sen ajatuksen, että kulttuurilla on vaikutusta ihmiseen. Inhimillinen olemassaolo ilmaistaan ajatuksien, arvojen, käyttäytymisen ja asenteiden avulla. Inhimillistä olemassaoloa ei voida ymmärtää irrottamalla meitä laajemmista yhteisöistä. Merkitykset ja käsitykset rakennetaan yhdessä toisten ihmisten kanssa. Kulttuuri vaikuttaa meihin ja me yhdessä toisten ihmisten kanssa rakennamme kulttuuria. (Puukari & Launikari 2005.)

Monikulttuurisen ohjauksen ja terapian teoreettista pohjaa ovat kehittäneet Ivey, Sue ja Pedersen (1996). Monikulttuurinen ohjauksen ja terapian malli voidaan ymmärtää metateoreettisena lähestymistapana. Teoria sisällyttää itseensä universaalin ja kulttuurispesifistisen suuntauksen. Monikulttuurisessa ohjauksessa ohjaajan täytyy olla tietoinen hänen omista kulttuurisista tulkintakehyksistään ja niistä teorioista, joita hän käyttää ohjauksessaan. Ohjaajalla täytyy olla ymmärtämystä kulttuuri-, luokkasidonnaisuudestaan sekä kielen vaikutuksesta ohjausprosessiin ja kuinka nämä voivat johtaa ristiriitaan vähemmistöryhmien arvojen kanssa, jos niihin ei kiinnitetä huomiota. Teorian mukaan kaikki ohjauksen teorit ovat kulttuurisidonnaisia ja niihin liittyvät arvot, oletukset ja filosofiset perusteet täytyy eksplikoida. Monikulttuurinen ohjauksen ja terapian metateoria ei hylkää muita teoreettisia lähtökohtia vaan lähtökohtana on erilaisten asiakkaiden tarpeisiin vastaaminen joustavin teoreettisin mallein. (Sue, Ivey, Pedersen 1996.)

Suen, Ivey ja Pedersenin (1996) monikulttuurisen ohjauksen metateoria koostuu kuudesta perusväittämästä, periaatteista.

1. Monikulttuurisen ohjauksen ja terapian teoria on metateoriaa ohjauksesta ja psykoterapiasta, jonka avulla voidaan ymmärtää monenlaisia auttamismuotoja. Teorian mukaan lännellä kehitetyt ohjauksen ja psykoterapian teoreettiset mallit, tai eurooppalaiset mallit, eivät ole oikeita tai vääriä taikka hyviä tai huonoja. Teorioiden ja mallien hyödynnettävyys ja vaikuttavuus perustuu niiden käytettävyyteen.
2. Ohjaajan ja asiakkaan identiteetit muodostuvat useista monitasoisista kokemuksista ja konteksteista, joihin täytyy kiinnittää huomiota hoidon aikana.
3. Ohjaajan ja ohjattavan kulttuuri-identiteetti vaikuttaa molempien asenteeseen itseensä, toisiin saman ryhmän jäseniin, toisen ryhmän jäseniin ja vallassa olevaan ryhmään. Kulttuuri-identiteettiin liittyvät asenteet vaikuttavat voimakkaasti ei ainoastaan kulttuurisiin variaabeleihin (muuttuvuuteen), mutta myös kulttuurisesti erilaisten ryhmien keskuudessa olevaan valtasuhteen dynamiikkaan.
4. Monikulttuurisen ohjauksen ja terapian teorian vaikuttavuus on suurimmaksi osaksi riippuvainen ohjaajan ja ohjattavan yhteistyösuhteesta; kuinka ohjaaja määrittelee olemisen ja tekemisen muotoja sekä ohjaukseen liittyviä päämääriä, kuinka ne menevät yhteen asiakkaan elämän kokemuksen taikka kulttuuristen arvojen kanssa.
5. Teoria painottaa erilaisten auttamisroolien kehittämistä kulttuurisesti erilaisille ryhmille ja yhteisöille. Vaikka ohjauksen päämääränä on yksilön auttaminen, niin ohjaaja voi pyrkiä ennaltaehkäisemään ongelmia sosiaalisen järjestelmän tasolla.
6. Tietoisuuden vapauttaminen on peruspäämäärä monikulttuurisen ohjauksen ja terapian mallissa. Itsensä löytäminen ja toteuttaminen, menneisyyden roolien löytäminen nykyisyydestä tai käyttäytymisen muuttaminen ovat perinteellisesti olleet länsimaisen psykoterapian ja ohjauksen tavoitteita. Monikulttuurisessa ohjauksessa ja terapiassa yksilön elämä nähdään osana perhettä, ryhmää ja organisaatiota. Toisin sanoen yksilön elämää tarkastellaan suhteessa toisiin ihmisiin. Traditionaalisia parantamismene-

telmiä voidaan hyödyntää monikulttuurisessa ohjauksessa ja terapiassa. ( Sue, Ivey, Pedersen 1996.)

Monikulttuurisen ohjauksen teorian hahmotan kattoteorian, jonka alta voidaan hyödyntää erilaisia lähestymistapoja aina ohjaustilanteen vaatimusten mukaan. Ohjaustilanteessa on aina läsnä ohjattavan ja ohjaajan koko persoona kaikkine elämäkokemuksineen. Siten ohjattavan ja ohjaajan kulttuuriset identiteetit ovat myös vaikuttamassa ohjaustilanteeseen ja sen prosessiin, joka rakentuu yhteistyösuhteesta. Ohjattava on nähtävä osana hänelle merkityksellisiä ihmissuhteita ja asioita, ihmissuhdeverkostoa ja kulttuuria. Tähän verkostoon kuuluvat myös uskonnolliset auktoriteetit jossakin tilanteissa. Monikulttuurisen ohjaajan eettisiin velvollisuuksiin kuuluu myös toimia yhteiskunnallisena toimijana.

## 4 OHJATTAVIEN INTEGROITUMINEN SUOMALASEEN YHTEISKUNTAAN

Ohjattavieni sopeutumis- ja muutosprosessia vieraaseen kulttuuriin voidaan tarkastella akkulturaatio – käsitteen avulla. Akkulturaatio liittyy sosiokulttuuriseen ja psykologiseen kontekstiin ja se koskee niin uuteen kulttuuriin tulevia sekä myös näiden ryhmien kanssa tekemisiin joutuvia. Akkulturaatio toteutuu eri tavoin. Integraatiossa sopeudutaan uuteen kulttuuriin omat kulttuuriset ominaispiirteet säilyttäen. Assimilaatiossa eli sulautumisessa maahanmuuttaja ei halua tai hänelle ei anneta mahdollisuuksia säilyttää omaa kulttuuri-identiteettiään. Separaatio eli eristäytyminen tarkoittaa eristäytymistä valtakulttuurista ja oman kulttuuritaustan korostamista. Marginalisaatiossa maahanmuuttaja elää elämäänsä yhteiskunnan rajamailla ilman kiinnekohtia omaan kulttuuriseen taustaansa ja uuteen kulttuuriympäristöön. (Metsänen 2000.) Akkulturaatiomalli voi antaa liian yksiulotteisen kuvan yksilön sopeutumis- ja muutosprosessista uuteen kulttuuriin, koska yksilö voi olla integroitunut työpaikan kulttuuriin, mutta vapaa-ajalla hän korostaa omaa etnistä kulttuuriaan. Toisaalta Suomestakin löytyy erilaisia kulttuurreja, joista jotkut ovat avoimempia kuin toiset maahanmuuttajien kohtaamiselle. Samoin maahanmuuttajanuoret voivat kokemukseni mukaan käyttäytyä koulussa eri tavoin kuin vanhempiensa läsnäollessa. Yksilö voi olla ulkoisesti integroitunut, mutta sisimmässään hän ei sitä ole. Kun ajattelen viittä ohjattavaani, niin kukaan ei ymmärtämykseni mukaan ollut sulautunut valtakulttuurin nuorisokulttuuriin. Pikemminkin he poimivat eri kulttuureista palasia, joista he kehittivät omia tyylejä.

Maahanmuuttajan oikeudellinen asema vaikuttaa merkittävästi akkulturaatioprosessin suuntaan. Etenkin alaikäisten, ilman huoltajaa tulleiden somalinuorukaisten on ollut vaikea keskittyä koulunkäyntiin, jos he ovat joutuneet odottamaan kauan perheenyhdistämistä. (Alitolppa-Niitamo 2004). Akkulturaatio sinänsä ei aiheuta maahanmuuttajalle henkistä pahoinvointia. Stressin voi aiheuttaa monet eri tekijät, joista oman maahanmuuttajayhteisön tuen puute on yksi syy. Stressiä aiheuttaa erityisesti perheenjäsenistä erossa eläminen. (Liebkind 1994.)

Perheen tuen puute ja perheen sisäisten roolien kääntyminen näkyi kahden ohjattavan kohdalla. Ahmed (liite 1), joka oli tullut Suomeen alaikäisenä ilman huoltajaa, pystyi keskittymään ensimmäiset pari vuotta kunnolla koulunkäyntiin. Hän asui tätinsä luona ja täti huolehti pojasta hyvin Ahmedin mukaan. Perheen yhdistämisen yhteydessä syksyllä 2004 Ahmedin roolit muuttui, hänestä tuli perheen edustaja. Ahmed joutui toimimaan perheen vasta maahantulleille jäsenille tulkkina ja järjestelemään perheen asioita, mikä heikensi hänen mahdollisuuttaan käydä säännöllisesti koulua. Ahmedille kertyi paljon poissaoloja. Toinen ohjattavistani, Aisha, tuli myös Suomeen yksin ilman omaa perhettä. Hän asui aluksi kaukaisten sukulaisten luona, josta hän siirtyi myöhemmin omaan asuntoonsa. Yksin asuessaan hän käytännössä marginalisoitui omasta ja suomalaisesta yhteiskunnasta. Hänellä oli vaikeuksia elämänhallinnan kanssa ja hän oli paljon poissa koulusta. (liite 2.)

Suen ja Suen (1990) prosessimalli kuvaa moniulotteisesti maahanmuuttajan enkulturaatiota uuteen kulttuuriin. Sue & Sue (1990) tarkastelevat etnisen identiteetin muutosta akkulturaation kuluessa. Heidän mielestään maahanmuuttaja joutuu miettimään suhtautumistapaansa a) itseän, b) toisin saman ryhmän jäseniin, c) toisiin vähemmistöryhmiin, d) enemmistön jäseniin. Maahanmuuttaja käy erilaisia vaiheita läpi riippuen

suhtautuuko hän positiivisesti tai negatiivisesti näihin neljään ulottuvuuteen. Siten Sue & Sue (1990) mukaan maahanmuuttajalla on mahdollisuus viiteen erilaiseen orientoitumistapaan: konformisuusvaihe, ristiriitavaihe, syventymisvaihe, itsetutkiskeluvaihe ja integraation vaihe.

Konformisuusvaiheen aikana maahanmuuttaja näkee valtakulttuurin pelkästään hyvänä ja oman kulttuurin sitä vastoin huonompana. Hän voi ruveta ajattelemaan itsestään valtaväestön silmin, jolloin hän pyrkii hylkäämään oman kulttuurinsa ja haluaa sulautua osaksi enemmistöä. Maahanmuuttaja välttelee oman ryhmänsä jäseniä. Ristiriitavaiheessa maahanmuuttaja alkaa huomata, että kaikissa kulttuureissa on huonoja ja hyviä puolia. Maahanmuuttaja on myös tietoinen, että hän ei voi paeta omaa kulttuuriperintöään. Maahanmuuttajan tunteet vaihtelevat häpeästä ylpeyteen näiden kahden eri kulttuurin välillä. Syventymisen vaiheessa maahanmuuttaja torjuu vieraan kulttuurin ja hyväksyy vain oman kulttuurinsa toimintansa perusteeksi. Omaan kulttuuriin syventyminen perustuu vastareaktiolle vieraaseen kulttuuriin. Itsetutkiskeluvaiheessa maahanmuuttaja kykenee löytämään omasta ja vieraasta kulttuurista hyviä ja huonoja puolia. Samalla maahanmuuttaja miettii autonomiaansa ja etniseen ryhmään kuulumistaan sekä suhdettaan enemmistöön. Integraatiovaiheessa maahanmuuttaja on saavuttanut sisäisen varmuuden ja hän kykenee arvostamaan omaa kulttuuriperintöään sekä vieraan kulttuuria. Maahanmuuttaja näkee, että molemmissa kulttuureissa on huonoja ja arvokkaita piirteitä samaan aikaan vallalla. Maahanmuuttaja voi kokea nämä viisi erilaista vaihetta limittäin tai jokin vaihe voi jäädä pois. (Sue & Sue 1990.)

Anab (liite 3) miettii kuulumistaan omaa etniseen ja uskonnolliseen taustaansa. Vaikka hän pitää huivia päässään, islam ei vaikuta hänen arkipäivässään mitenkään hänen sanojensa mukaan. Hän on myös löytänyt poikaystävän oman etnisen ryhmänsä ulkopuolelta. Toisaalta on vaikea todeta mitä prosessin vaihetta hän käy läpi. Zahra (liite 5) ei näyttänyt ulospäin kyseenalaistavan kuulumistaan omaan etniseen ja uskonnolliseen ryhmäänsä. Suomalaiset olivat hänen mielestään kylmiä ihmisiä. Muhammedille (liite 4) uskonnollisuus oli tärkeä asia, mikä joskus aiheutti ristiriitoja koulunkäynnin suhteen. Hän kävi joskus perjantaisin moskeijassa ilmoittamatta etukäteen poissaolostaan. Hän halusi omien sanojensa mukaan selvästi palata takaisin Somaliaan, heti kun se olisi hänelle mahdollista. Ohjattavani pitivät suomalaisten nuorten elämäntyylejä vieraina itselleen.

## 5 OHJATTAVIEN SOSIOKULTTUURINEN TAUSTA JA URAVALINTA

Olen valinnut Peavyn (1999) elämänkettä-käsitteen kahdesta syystä. Ensimmäisissä ohjauskeskusteluissa en tietoisesti hyödyntänyt elämänkettämallia käydessäni keskustelua ohjattavan kanssa hänen koulutus- ja uravalinnoistaan. Keskustelun teemat liikuivat seuraavanlaisissa aihepiireissä: aikaisempi koulutus- ja työkokemus, islamin merkitys ammatinvalinnalle, tulevaisuuden ammatti, rakentuuko tulevaisuus Suomeen vai muualle, vapaa-aika, perheen merkitys ammatinvalinnalle. Kehittämishankkeeni edetessä rupesin jäsentämään elämänkentan käsitteen avulla ohjauskeskusteluista saatua materiaali kehittämishankettani varten

Konstruktivistisen ohjaajan tehtävä on päästä sisälle ohjattavan elämänkenttään (life space). Peavyn (1999, 80) mukaan elämänkentästä voidaan löytää neljä eri semanttista aluetta, mitkä muodostavat henkilökohtaisessa maailmassamme yhden kokonaisuuden. Vaikka elämänkettä jaetaan neljään eri osa-alueeseen, niin eri alueet ovat kosketuksissa toisiinsa sekä yksilön minään. Ohjaaja ja ohjattava yhdessä konstruoivat elämänkentan, jonka perustalle ohjaus rakentuu. Elämänkentan muodostavat seuraavat osa-alueet:

- ”1) suhteet toisiin ja läheisyys,
- 2) työ ja oppiminen,
- 3) terveys ja ruumiillisuuteen liittyvät asiat
- 4) hengellisyys tai spirituaalisuus. (Peavy1999, 80)”

Hengellisyyden ja spirituaalisuuden alueella tarkastelen islamin vaikutusta uravalintoihin. Suhteet toisiin ja läheisyys alueella tarkastelen yhteisöllistä kulttuuria ja somalialaista sukupuolijärjestelmää uravalinnan näkökulmasta. Islamilaisessa järjestelmässä sosiaalisia suhteita määrittelee ikä ja sukupuoli (Hallenberg 1998). Työn ja oppimisen alueella käsittelen koulunkäyntiä, koulumenestystä ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Kehittämishankkeessani terveyteen ja ruumiillisuuteen liittyviä tekijöitä tuon esille islamilaisen terveyskäsityksen, sukupuolijärjestelmän ja akkulturaation näkökulmasta uravalinnan kontekstissa. Kehittämishankkeeni otsikot elämänkentan mukaisessa järjestyksessä:

- hengellisyys tai spirituaalisuus – islam ja uravalinta
- suhteet toisiin ja läheisyys – sosiaalisen verkoston merkitys somalinuorten uravalinnalle
- työ ja oppiminen – somalinuorten koulunkäynti pääkaupunkiseudulla
- terveys ja ruumiillisuuteen liittyvät asiat – ruumiillisuus ja terveys uravalinnan taustalla

### 5.1 Islam ja uravalinta

Islam säätelee ammatinvalintaa. Ihanteena on elää omien kättensä ansiosta rehellisellä työllä. Hadit-kirjallisuudessa mainitaan Profeetan sanoneen, että kukaan ei ikinä ole syönyt parempaa ruokaa kuin se joka syö omien kättensä työstä. Ammatinvalinnan lähtökohtana on laillisuus ja oikeudenmukaisuus, ts. ei saa toimia ammatissa, jossa voi



hyötyä toisen kustannuksella. Hurskas muslimi ei voi toimia ammateissa, joissa hän joutuu tekemisiin sianlihan tai siannahon, alkoholin, koronoton tai uhkapelin kanssa (Hallenberg 1998). Toisaalta eräs oppilaani sanoi kerran, että Euroopassa elantonsa hankkimiseksi hän saa koskea pitseriassa sianlihaan, mutta hän ei saa syödä sitä. Jos hän työskentelisi sitä vastoin omassa maassaan eli ns. islamilaisessa maassa hän ei saisi edes koskea sianlihaan.

Yksilön ammatinvalintaan islam vaikuttaa myös sukupuoliroolien kautta. Islam määrittelee kohtalaisen selkeästi miehen ja naisen roolit. Lähi-idässä ihanteena on se, että mies on taloudellisesti vastuussa perheestään ja naisilla on päävastuu kotitöistä ja lasten hoidosta. Pääasiassa miehet työskentelevät ammateissa, joissa joutuu paljon tekemisiin vieraiden kanssa. Tyypillisiä ammatteja, joille naiset ovat suuntautuneet, ovat opettaminen, sairaanhoito sekä toimisto- ja tehdastyöt. Palveluammateissa naiset eivät oikein toimi, koska se merkitsisi astumista miesten alueelle ja kontaktia vieraisiin miehiin. Naiset toimivat myös kotiapulaisina tai lastenhoitajina. Lähtökohtaisesti naiset eivät voi toimia uskonnollisissa tehtävissä eivätkä puolustusvoimissa. Islamin ihannekuvaan mukaan lapsia kasvatetaan selkeiden roolimallien mukaan: tytöistä halutaan hoiavaa, empaattisia ja passiivisia, pojista taas vahvoja johtajia, jotka kykenevät hallitsemaan tunteensa ja jakamaan käskyjä. (Hallenberg 1998.)

Britanniassa on tutkittu Aasiasta tulleita muslimityttöjä ja heidän uranvalintoihinsa vaikuttavia tekijöitä. Perheen nykyhetki ja tulevaisuus on se orientaatioperusta, jonka pohjalta tyttöjen koulutus- ja uravalintoja voidaan arvioida. Islam on merkittävässä roolissa, koska yksilöiden ja perheiden kunnioituksen ja hyvinvoinnin lähtökohtana on islamin säädöksiä noudattaminen. Tyttöjen kouluttautumista ja urasuunnitelmia tuetaan niin kauan kuin ne eivät uhkaa tyttöjen mainetta, jonka voi menettää rikkomalla yhteisönsä ja islamin säädöksiä. Tyttöjen kouluttautuminen ja urahaaveet on ymmärrettävä suhteessa perheeseen, osana perhettä. Vanhemmat eivät hyväksyneet sellaisia ammatteja kuin näyttöleminen, miesten vaatekaupassa myyjänä toimiminen. Vanhemmilla oli lähtökohtana ajatus, että jos tyttö ei menesty koulussa ja eikä ei ole kiinnostunut urasta, silloin vanhemmat priorisoivat avioliiton koulutuksen jatkamisen sijaan. (Siann & Knox 1992.)

Tytöt arvostivat sellaisia töitä, joita heidän perheensä ja yhteisönsä pitivät korkeassa arvossa. Tytöt eivät olleet kiinnostuneet sellaisista töistä, joissa heillä olisi ollut mahdollisuus ilmaista itseään. Maahanmuuttajatytöt painottivat työn välineellistä arvoa. Koulutus- ja uravalintoja tytöt tekivät koulun ulkopuolelta saamansa informaation avulla. Tytöt aloittivat verrattain myöhään uravaihtoehtojen miettimisen verrattuna enemistön tyttöihin. (Siann & Knox 1992.)

Tutkimukseen osallistuneiden 24 työläistaustaisten muslimityttöjen urahaaveet suuntautuivat keskiluokkaisiin ammatteihin. Ammattiin liittyvä status oli tärkeämpi kuin työhön liittyvät sisäiset tyydytykset. Tytöt hakivat keskiluokkaista elämäntyyliä pikemminkin kuin tietyn etevyyden tai taidon ilmaisemista ammatin välityksellä. Tutkimukseen osallistuneet tytöt olivat haluttomia ruumiilliseen tai tehdastyöhön. He eivät halunneet tehdä samanlaista työtä kuin heidän vanhempansa vaan korkean statuksen ammatteja: lääkäri, tuomari, asianajaja, farmaseutti. Tämän lisäksi osa tytöistä mainitsi hoiva ja kasvatusta ammattien edustajia kuten opettajan, sairaanhoitajan. Osa tytöistä halusi työskennellä ”valkokaulusammateissa” pankkivirkailijana tai sihteerinä. Muutama tyttö halusi perustaa yrityksen ja yksi tyttö olisi halunnut työskennellä lentäjänä. Lähtökohtaisesti kaikki tytöt aikoivat työskennellä työelämässä ennen avioliittoa. Joidenkin opettajien mielestä tyttöjen urahaaveet olivat epärealistisia, ja ne eivät sopineet yhteen

vähän koulutettujen, työttömien ja työläisluokkaisten vanhempien tyttöjen urahaaveiksi. (Basit 1996.)

Suomesta myös löytyy samantapaista argumentaatiota, jonka mukaan vähemmistöjen lasten urahaaveet ovat epärealistisia vallassa olevan koulutetun väestön mielestä. Artikkelissa Opinto-ohjaajat monikulttuurisuuden ja maahanmuuttajien tukijoina Lairio et al. (2001) tuovat esille yhden lukion naisopinto-ohjaajan argumentaation maahanmuuttajanuoren urasuunnitelmista: ”Heillä [maahanmuuttajilla] saattaa olla hirveän epärealistiset käsitykset siitä, että minkälaiset mahdollisuudet heillä on päästä opiskelemaan joihinkin tiettyihin kouluihin ja esimerkiksi näille todella suosituille aloille. Siinä on sitten aika vaikea siinä tilanteessa toimia, kun opiskelija ilmottaa, että musta tulee lääkäri taikka mää menen oikeustieteelliseen. Et on hirveen vaikea välittää sitä kuvaa suomalaisesta yhteiskunnasta muuten, kun kertomalla sama kuin suomalaiselle opiskelijalle, että sinne on näin paljon hakijoita ollu näinä vuosina, näin paljon on otettu sisään ja kertoa näitten eri valmennusyritysten tietoja siitä, miten monta kertaa pitää pääsykoekirja lukee ja millä tavalla, että on mahdollisuuksia päästä (Lairio et al. 2001, 141)”.

Uskonnollinen identiteetti on noussut tärkeäksi tekijäksi diasporassa oleville somaleille (Tiilikainen 2003). Ammatinvalintaan liittyvissä kysymyksissä nuoret itse tai heidän vanhempansa saattavat kääntyä imaamin, uskonnollisen johtajan, puoleen kysyäkseen neuvoa joidenkin ammattien sopivuudesta muslimeille. Esim. ohjattavani Aisha oli kysynyt neuvoa imaamilta ja hän oli myös tietoinen eri imaamien mielipiteistä lähihoitajan tai kokin ammatin sopivuudesta muslimeille. Samoin Anab ja Zahra olivat tietoisia imaamien näkemyksistä vanhempiensa kautta, vaikka jokainen tyttö tulkitsikin eri tavoin lopulta uskonnollisia ohjeita. Uskonnollinen identiteetti on noussut tärkeäksi tekijäksi aikuisilla somaleilla diasporassa. Monet heistä identifioivat itsensä ensiksi muslimiksi ja sitten vasta somaliksi. Tietoisuus uskonnollisista arvoista ja käytänteistä on kasvanut somalinaisten ja miesten keskuudessa Suomeen muuton jälkeen. (Tiilikainen 2003.)

Tein vierailun yhdessä kollegojeni kanssa lähialueen moskeijaan maaliskuussa 2005. Meidän piti tavata paikallinen imaami ja keskustella hänen kanssaan somalinuorten koulutukseen ja ammatinvalintaan liittyvistä asioista. Imaami ei päässyt paikalle, ja keskustelut tapahtuivat paikallisen somaliyhdistyksen puheenjohtajan johdolla. Hän on ammatiltaan omaäidinkielenopettaja. Puheenjohtajan lisäksi keskusteluun osallistui kolme muuta miestä. Heti keskustelun alussa he halusivat korostaa, että somalivanhemmat arvostavat koulutusta ja tyttöjä kannustetaan opiskelemaan samalla tavoin kuin poikia. Somaliyhdistyksen puheenjohtajan mukaan niitä ammatteja, joissa ollaan tekemisissä alkoholin tai sianlihan kanssa ei suositella muslimeille. Kysyimme myös lähihoitajan ammatin soveltuvuudesta muslimeille. He totesivat kysymyksen olevan sellainen, jota heidän täytyy miettiä, koska lähtökohtana on ajatus, että muslimimies ei anna perheen ulkopuolisten pestä intiimejä alueitaan. Toisaalta musliminainen ei saa pestä vieraan miehen intiimejä alueita. Tähän asiaan ei palattu enää keskustelun aikana.

Somaliyhdistys oli huolissaan siitä, että somalinuoret eivät menesty koulussa niin hyvin, että he pääsisivät lukioon. Yhdistyksen mukaan tärkeimpänä syynä tähän on se, että somalinuoria ei kannusteta tarpeeksi koulussa. Nuorille selitetään helposti, että lukiossa on niin ja niin vaikeata, eikä siellä ei voi menestyä. Somalinuoret eivät kuule tarpeeksi kannustuksen sanoja koulussa. Toiseksi somalivanhemmat eivät tiedä suomalaisesta koulutusjärjestelmästä ja sen sisällöistä eivätkä he kykene tukemaan ja kannustamaan nuoriaan. Kolmantena syynä heidän mielestään on se, että nuoret urheilevat liian paljon. Yhdistys toi myös esille sen, että osalla somalivanhemmista on vaikeuksia kohdata ja tulla toimeen murrosikäisten lastensa kanssa uudessa kulttuurissa, koska van-

hemmillä ei ole tietoa murrosikään liittyvistä asioista. Yhdistyksen mukaan koulu voisi esim. vanhempainilloissa kertoa somalivanhemmille murrosikään liittyvistä asioista.

Eräässä koulutustilaisuudessa tapasin uudelleen yhdistyksen puheenjohtajan ja keskustelin hänen kanssaan nuorten kouluttautumisesta. Puheenjohtaja toi esille sen, että hurskas muslimi ei voi ottaa opiskelua varten pankista lainaa, koska koron maksu on vastoin islamin opetuksia. Hänen mukaansa tänne tulisi kehittää sellaisia lainoja, jotka eivät perustu koron maksulle ts. islamilainen pankki mahdollistaisi paremmin muslimiopiskelijoiden opintojen rahoittamisongelmat.

## 5.2 Sosiaalisen verkoston merkitys somalinuoren uravalinnalle

### 5.2.1 Yhteisöllisyys

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 2004 sanotaan, että ”koulu tukee kotien kasvatustehtävää ja vastaa oppilaan kasvatuksesta ja opetuksesta kouluyhteisön jäsenenä. Koulun on oltava yhteistyössä huoltajien kanssa niin, että he voivat osaltaan tukea lastensa tavoitteellista oppimista ja koulunkäyntiä.” Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan selvästi koulun ja kodin vuorovaikutusta, jolloin ohjauksen tehtävänä olisi rakentaa ja yhteistä arvopohjaa tavoitteelliselle oppimiselle kodin ja koulun välillä.

Somalinuoret tulevat yhteisöllisestä kulttuurista, jossa minä on rakentunut suhteessa yhteisöön, vastuu on jaettua ja ryhmän ja yhteisön etu menee aina yksilön edelle. Somalikulttuurissa perinteisesti yhteisö ulottuu perheestä klaaniin. Myös uskonnolliset auktoriteetit ovat tärkeitä. Ne toimivat moraalikoodiston ylläpitäjinä klaanien sisällä ja eri klaanien kesken. Kuten edellä totesin, ohjattavani olivat tietoisia uskonnollisten auktoriteettien, imaamien, mielipiteistä ns. tiettyjen ammattien sopivuudesta. Lopulta kuitenkin jokaisessa perheessä tehdään omat ratkaisut imaamien esittämiin mielipiteisiin ammattien sopivuudesta. Uskonnollisten auktoriteettien merkitys voi korostua erityisesti silloin, kun ohjattavalta puuttuu perheen tuki uravalinnoilleen, kuten Aishan tapauksessa. Yhteisöllisen kulttuurin näkökulmasta katsottuna perheen velvollisuudet ylittivät ja olivat tärkeämpiä asioita kuin Ahmedin tai Muhammedin koulunkäynti tässä tilanteessa.

Yhteisöllisessä kulttuurissa vanhempaa sukupolvea arvostetaan ja kunnioitetaan. Heidän mielipiteitään kuunnellaan ja heiltä kysytään neuvoa. Keskeisenä arvona on ryhmäharmonian ylläpitäminen. Tämä näkyy käytännössä esim. siinä, mistä asioista ja miten oman ryhmän sisällä keskustellaan. Päätöksenteossa se näkyy toisaalta pyrkimyksenä välttää ristiriitoja ja toisaalta auktoriteettien kunnioituksena, mikä näkyy mielestäni myös suhteessa kouluun ja koulutukseen. Yhteisöllisessä kulttuurissa ihmisten väliset suhteet ovat moraalisia. Sitoutuminen jäsenenä ryhmään, organisaatioon edellyttää, että yksilö hyväksyy suvun tai ryhmän puuttumisen jopa omaan yksityiselämänsäkin. (Malmberg 1998, Hofstede 1993.) Vaikka oppilaani tekivät itse uravalintansa, he eivät valinnoillaan loukanneet vanhempiaan.

Yhteisöllisen kulttuurin näkökulmasta ohjaajan on oltava tietoinen ohjattavan sosiaalisesta verkostosta ja sen vaikutuksesta ohjattavan elämälle. Jos ohjaaja on osa ohjattavan sen hetkistä sosiaalista verkostoa, niin missä määrin ohjaaja voi puuttua ohjattavan yksityiselämäänsä. Toisaalta islamiin liittyy myös se ajatus, että perheen sisäisistä asioista ei kerrota ulkopuolisille (Carter & El-Hindi 1999). Tämä perheen yksityisyy-

den korostaminen luo haasteen ohjaustyölle: Mihin asemaan ohjaaja asettuu ohjattavan verkostoissa? Millaisen merkityksen ohjattava antaa ohjauskeskusteluille?

Muslimiperheet arvostavat koulutusta ja kouluttajia. Muslimien pyhässä kirjassa Koraanissa kehoitetaan vanhempia kouluttamaan lapsensa huomisen varalle (Fernea 1995). Carterin & El-Hindin (1999) mukaan muslimivanhemmat epäröivät ottaa yhteyttä koulun henkilökuntaan ja keskustella lastensa kulttuurisista asioista, koska he ajattelevat, että on epäkohteliasta puuttua koulun asioihin. Usein vanhemmat haluavat koulun henkilökunnan lähestyvän heitä ja aloittavan dialogin lastensa koulunkäyntiin liittyvistä asioista. Vanhemmat ehkä välttelevät yhteydenottoa myös rajoitetun kielitaitonsa takia. Myös väärinymmärretyksi tulemisen pelko voi estää yhteydenottoja koulun suuntaan. Samantapaisia kokemuksia on myös minulla, kun järjestimme somalinuorten vanhemmille vanhempainillan keväällä vuonna 2005. Vanhemmat toivat esille, että Somaliassa lähtökohtana on ollut se, että opettajat hoitavat koulunkäyntiin liittyvät asiat ja vanhemmat eivät niihin puutu.

### **5.2.2 Somalialainen sukupuolijärjestelmä – miesten ja naisten ammatit**

Sukupuolijärjestelmä luo yhden kulttuurisen mallin, joka säätelee kasvatuksen keinoin suhteitamme toisiin ihmisiin. Se vaikuttaa myös ammatinvalintaan. Tämän takia luon seuraavaksi lyhyen katsauksen somalialaiseen sukupuolijärjestelmään ja sen perusteisiin.

Erityisesti äitien tehtävänä on siirtää kulttuuriin ja islamiin liittyviä tapoja pienille lapsille. Lapsia kasvatetaan kodeissa ja koraanikouluissa ennen koulun aloittamista. Lapsille opetetaan suvun yhtenäisyyden ja hyvien suhteiden säilyttämisen merkitystä yhteisössä. Uskonnon opetus on osa myös perinteistä kasvatusta. Tyttöjä ja poikia kasvatetaan eri lailla somalikulttuurissa, erityisesti kuuden ikävuoden jälkeen sukupuolen mukainen erottelu tulee selvemmäksi. Sukupuolinormit ja arvot perustuvat suurimmaksi osaksi uskontoon. Vaikka sukupuolirooleissa on tapahtunut muutoksia, niin rooli-odotukset eivät ole muuttuneet. Somalinaisen aluetta myös Suomessa ovat koti ja lapset. Miehen tehtävänä on toimia linkkinä kodin ulkopuolelle. (Tiilikainen 2003.)

Naisen rooliin liittyvät käsitykset ovat samanlaisia kaupungeissa ja maaseudulla. Somaliperheissä äidin ja tyttären suhde muotoutuu läheiseksi. Isä huolehtii tytöstä, vaimosta huolehtii hänen miehensä ja isänsä, ja ikääntyneestä naisesta hänen lapsensa. Tytöt opettelevat kotitaloustöitä ja muita hyvälle vaimolle kuuluvia tehtäviä. Tytön odotetaan pystyvän huolehtimaan itsenäisesti kodin askareista ja pienempien sisarusten hoidosta ja osa tytöistä menee Somaliassa viidentoista vuoden iässä jo naimisiin. Äidit ja muut naispuoliset sukulaiset huolehtivat tyttöjen ohjaamisesta ja opettamisesta. Kasvatukseen kuuluu naisille sopivien oikeiden asenteiden omaksumista. Tytön tulee oppia sietämään loukkauksia ilman, että hän vastaa niihin ja hyväksymään isänsä, veljiensä ja muiden miespuolisten perheenjäsenten dominoiva asema. Tyttöjen odotetaan olevan hiljaisia, puhuvan kuiskaamalla ja varovan sanojaan sillä ihanteellinen somalivaimo tai somalinalainen on hiljainen. Tyttöjen seksuaalinen koskemattomuus on kulttuurinen hyvä ja avioliiton tae, perheen miesten tehtävänä on varjella tyttöjen kunniaa (Nisula & al. 1995, Tiilikainen 2003). Kuten oppilaani Aisha sanoi, että kunnan tytön pitää puhua hiljaisella äänellä.

Naisten asemaan on tullut muutoksia Somalian itsenäistymisestä lähtien, etenkin koulutettujen ja keskiluokkaisten kaupunkilaisnaisten keskuudessa. Naisten työskentely ja opiskelu kodin ulkopuolella on yhä tavallisempaa ja se on tuonut heille suuremman taloudellisen itsenäisyyden. Naisia on siirtynyt opetus- ja sairaanhoitoalalle sekä sihtee-

rin tehtäviin. Naisia työskenteli myös armeijan palveluksessa. Naisia koulutettiin myös lääkäreiksi, asianajajiksi ja opettajiksi. Ylemmissä johtotehtävissä olevien naisten osuus oli vielä kuitenkin vähäistä ennen sodan puhkeamista. Naisilla on myös ollut omaa liiketoimintaa. Somaliassa kuten myös Suomessa somalinaisia on osallistunut poliittiseen toimintaan. (Tiilikainen 2003.)

Koska naisten velvollisuutena on ollut huolehtia kodista ja lapsista, niin heidän on ollut vaikea osallistua kielikursseille tai ammatilliseen koulutukseen Suomessa. Monien naisten sosiaalinen elämä on rajoittunut oman etnisen ryhmän sisälle oleviin naisverkostoihin. Kaikkien naisten kontaktit eivät rajoitu naisten verkostoihin vaan osa etsii uusia mahdollisuuksia koulutuksen avulla. (Tiilikainen 2003.)

Kuudennen ikävuoden jälkeen poikien opettamisesta vastaavat isät ja muut perheen vanhemmat miehet. Somaliassa miehet toimivat perheen huoltajina ja elättäjinä, vaikka myös naiset usein hankkivat perheelle lisätuloja pienyrityksen kautta. Perheen sosiaalinen asema perustuu miehen sosioekonomiseen asemaan. Miesten ja naisten roolien katsotaan täydentävän toisiaan ja kummankin tulee huolehtia omasta roolistaan kunnolla. (Tiilikainen 2003.)

Hautaniemen mukaan (2004, 53) ”pojat ovat usein lähteneet tai heidät on lähetetty matkaan sinä toivossa, että he palaavat ja että heidän paluunsa on yhteistä etua tukeva. Poikien perheperhesuhteita säätelee odotus vastavuoroisuudesta ja hoivan merkityksestä. Tämä odotus ylittää pitkiä välimatkoja maantieteellisesti ja ajallisesti.” Toinen haastattelemani somalipojista oli tullut Suomeen alaikäisenä ilman huoltajaa n. neljä vuotta sitten. Syksyllä 2004 tapahtui perheenyhdistäminen. Tämän jälkeen hän oli paljon pois koulusta, koska hän toimi tulkkina perheelleen eri viranomaisten kanssa. Lisäksi iltaisin poika kävi siivoamassa ja sillä tavalla hän hankki rahaa itselleen ja perheelleen.. Lukuisat poissaolot vaikeuttivat hän koulunkäyntiään niin, että hän ei läpäissyt ammatilliseen koulutukseen vaadittavaa suomen kielen koetta.

Hautaniemen (2004) mukaan somalipojat eivät puhu toisten poikien läsnä ollessa äideistään, siskoistaan eivätkä yleensä perheistään. Pojat eivät juuri koskaan kertooneet hänelle perheistään tai pakomatkastaan edes parhaiden ystäviensä läsnä ollessa. Menneet ajat ja erityisesti niihin liittyvät perhesuhteet ohjaavat siis keskeisesti poikien asennoitumista elämäänsä tässä ja nyt ja huomenna.

### 5.3 Somalinuorten kohtaamat haasteet koulussa

Somaliassa muodollista koulutusta on arvostettu, ehkä siitä syystä, että koulutus on ollut harvojen etuoikeus. Koulunkäynti aloitettiin Somaliassa yleensä 4-6 vuotiaana koraanikoulussa. Opetuksen tarkoituksena on välittää oppilaille islamilainen arvomaailma ja arabian kielen alkeet. Noin 7-vuotiaana lapset aloittavat neljä vuotta kestävästä alusteen, josta siirrytään nelivuotiselle keskiasteelle. Tämän jälkeen opintoja pystyi jatkamaan nelivuotisessa lukiossa tai neljä vuotta kestävässä ammatillisessa koulutuksessa. Arviolta 60 % lapsista ei käynyt lainkaan koulua, ja lisäksi keskeyttäneiden määrä oli suuri. Kaupunkien eliitin keskuudessa koulutusta arvostettiin. (Domander 1994.)

Harri Romakkaniemi (1998) tutki maahanmuuttajaoppilaiden sijoittumista ja selviytymistä toisen asteen opinnoissa 1990-luvun puolivälissä. Somalinuorista lukioon tai ammatilliseen koulutukseen pääsi vain pieni osa, ja yli neljännes jätti tai jättäytyi koulutuksen ulkopuolelle.

Ensimmäiset teini-ikäiset somalinuorukaiset, jotka saapuivat Suomeen 1990-luvulla ja pääkaupunkiseudulle kokivat suuria vaikeuksia koulunkäyntinsä suhteen. Heillä oli vaikeuksia saavuttaa niitä tietoja ja taitoja, joita vaadittiin menestyksellisiin toisen asteen opintoihin. Monet nuoret joutuivat keskeyttämään opintonsa koulunvaikeuksien vuoksi (Romakkaniemi 1998). Myös Perttula (2001) toteaa, että maahanmuuttajanuorilla, jotka olivat yli 16-vuotiaita, oli vaikeuksia sopeutua peruskouluun. Opintonsa keskeyttäneistä valtaosa oli ylittänyt oppivelvollisuusiän. Koulunsa lopettaneilla somalialaisille tytöille ja pojille oli yhteistä se, että he olivat kouluun tullessaan yli 16-vuotiaita. Tytöillä paine lopettaa opinnot kesken näyttää olevan poikia suurempi, sillä yli 16-vuotiaana mukaan tulleista tytöistä ei 9. luokan keväällä enää kukaan ollut paikalla (Perttula 2001). Haastateltavistani ainoastaan Aisha puhui välillä lopettavansa koulunkäyntinsä. Itse asiassa hän tavallaan lopettikin koulunkäyntinsä, koska hän lukuisten poissaolojen takia ei kyennyt suorittamaan kevään viimeisiä kursseja.

Alitolppa-Niitamo (2004) käyttää käsitteitä välineellinen kulttuuri ja ekspressiivinen kulttuuri tarkastellessaan koulukulttuuria. Välineellisellä kulttuurilla ymmärretään taitoja, kompetensseja ja sosiaalista käyttäytymistä, joiden avulla ansaitaan elanto. Kun taas ekspressiivisellä kulttuurilla tarkoitetaan arvojen aluetta, maailmankuvaa ja vuorovaikutussuhteiden mallia, mitkä antavat merkityksen sekä ylläpitävät minuuden tunnetta (the sense of self).

Monet somalivanhemmat pitävät muodollista koulutusta keinona hankkia ja laajentaa välineellisen kulttuurin taitoja niin, että heidän lapsensa pääsisivät kansallisille ja /tai ylikansallisille työelämän markkinoille. Suomalainen formaali koulutus antaa mahdollisuuden saavuttaa sellaiset taidot, joita voidaan hyödyntää työelämään pääsemiseksi. Samaan aikaan kuitenkin muodollinen koulutus altistaa somalilapset epämieluisille suomalaisen (nuoris) kulttuurin piirteille. Osa somalilasten vanhemmista ja huoltajista pitää suomalaisen kulttuurin ekspressiivisiä arvoja uhkana omalle ekspressiiviselle kulttuurille. Somalivanhemmat haluavat lastensa oppivan kunnioittamaan vanhempia, opettajia ja vanhempia ihmisiä. Somalivanhemmat haluavat pitää kaukana etenkin tytöt varhaisesta seksuaalisesta käyttäytymisestä sekä esiaviollisista suhteista, jotka ovat yleisiä suomalaisten nuorten keskuudessa. (Alitolppa-Niitamo 2004.)

Alitolppa-Niitamo on hyödyntänyt somalinuorten koulumenestyksen arvioimiseksi mallia, missä yksilön menestystä ei selitetä stereotyyppisesti kulttuurisilla tekijöillä. Yksilön koulumenestykseen vaikuttaa yksilön itsensä lisäksi tuodut resurssit, sosiaalinen pääoma ja vastaanottavan maan tilanne. Nämä kolme päätekijää jakaantuvat vielä osatekijöihin. Kehittämishankkeessani hyödynnän vain näitä kolmea päämuuttujaa. Mielestäni kehys auttaa hahmottamaan myös tekijöitä, jotka voivat olla haasteena tai resurssina maahanmuuttajanuorten ohjauksessa. Kehyksen avulla voi myös jäsentää ohjattavan elämänkenttää. Hyödynnän kehystä siltä osin kun se näyttää sopivan kuvaamaan oppilaitteen tilannetta.

Tuodut resurssit koostuvat taloudellisesta ja inhimillisestä pääomasta: vanhempien koulutus, vanhempien asenne muodolliseen koulutukseen, sosiotaloudellinen status, psyykkinen ja fyysinen terveys, oppilaiden aikaisempi koulutus, lukemisen taso, kielen hallitseminen, ja lupa asettua maahan, oppilaan maahantuloikä, kulttuurinen ja uskonnollinen tausta sekä sukupuoli. Nämä tekijät luovat perustan tiedoille, taidoille, asenteille, kyvykkyydelle ja mahdollisuuksille, joiden avulla maahanmuuttaja rakentaa elämänsä uudessa yhteiskunnassa. (Alitolppa-Niitamo 2004.)

Suomeen tulleiden somalialaisten sosioekonominen tausta oli kirjava: valtion hallinnon korkeita virkailijoita, professionaaleja, liikemiehiä, paimentolaisia ja maanviljelijöitä. Lähtökohtaisesti entisellä vakaalla sosioekonomisella taustalla on merkitystä las-

ten hyvään koulumenestykseen uudessa maassa. Usein vanhempien vakaa turvattu taloudellinen tausta vaikuttaa myönteisesti lasten koulumenestykseen. Haastateltavieni oppilaiden vanhemmat eivät olleet korkeasti koulutettuja eikä heidän sosioekonominen asemansaakaan ollut korkea. Pikemminkin voisi sanoa, että oppilaiden vanhempien yhteiskunnallinen asema on laskenut Suomessa verrattuna Somaliaan. Vanhempien koulutus ja luku- ja kirjoitustaito ovat merkittävässä roolissa toisen sukupolven koulumenestystä arvioitaessa. Koulutetuilla vanhemmilla on tietoa, taitoa ja kulttuurista pääomaa, mitä heidän lapsensa voivat hyödyntää käydessään koulua uudessa maassa. Koulutetuilla vanhemmilla on paremmat mahdollisuudet saada töitä ja hankkia resursseja ja mahdollisuuksia seuraavalle sukupolvelle. Koulutetut vanhemmat voivat auttaa ja ohjata lastensa koulutehtäviä. Matala koulutuksellinen taso jälketeollistuneessa, tietovaltaisessa yhteiskunnassa on usein yhteydessä matalaan sosioekonomiseen statukseen, korkeampaan työttömyysriskiin ja pienempiin taloudellisiin resursseihin. Luku- ja kirjoitustaidottomat ja vähän koulujakäyneet somalivanhemmat jäävät helposti lastensa koulunkäynnin ulkopuolelle. Heillä ei ole mahdollisuuksia auttaa lapsiaan kotitehtävien tekemisessä ja koulusta tulevan kirjallisen informaation ymmärtämisessä. Etenkin somalaisessa yhteisössä informaatio on perinteellisesti siirretty suullisesti eikä kirjallisesti (Alitolppa-Niitamo 2004). Olen kohdannut samantapaisia haasteita opettajana ja ohjaajana, kun olen yrittänyt tavoittaa lasten ja nuorten vanhempia kirjallisen informaation avulla.

Erään ohjattavani luku- ja kirjoitustaidoton äiti, kysyi minulta tulkin välityksellä, kuinka hän voisi tukea ja osallistua tyttärensä koulunkäyntiin. Äiti oli ruvennut huolestumaan lapsensa koulunkäynnistä, koska lapsi oli jättäytynyt kotiin useamman kerran ja oli sanonut, että kouluun ei tarvitse mennä, koska on ns. ylimääräinen vapaapäivä.

Vanhempien myönteinen asenne lastensa muodolliseen koulutukseen on yleisesti huomattu eri maahanmuuttajaryhmien keskuudessa. Lasten muodollista koulutusta pidetään lähes ainoana väylänä sosiaaliseen liikkuvuuteen. Lasten hyvä koulumenestys voi olla jollakin tavalla syrjäytymässä olevalle perheelle keino saada elämä hallintaansa. Perinteisesti lapsia pidetään vanhempien tulevaisuuden turvana, siten odotukset lasten menestymisestä uudessa yhteiskunnassa voivat korostua. (Alitolppa-Niitamo 2004.)

Somalivanhempien mukaan lasten kouluttamisen avulla perheen vanhempien sosiaalinen liikkuvuus myös kohenisi niin Suomessa kuin Somaliassa. Vanhemmat arvostavat sellaisia ammatteja, joista olisi hyötyä myös Somaliassa. (Alitolppa-Niitamo 2004)

Koulumenestystä tarkasteltaessa sukupuolella on merkitystä. Vanhemmat odottavat poikiensa menestyvän koulussa. Toisaalta monet somalivanhemmat rohkaisevat tyttöjä myös kouluttautumaan, mutta tyttöjen pitää tasapainotella ajan suhteen kotitöiden ja muodollisen koulutuksen välillä. Monille vanhemmille tyttöjen kotityöt olivatkin tärkeämpiä kuin tyttöjen koulutehtävät. Tytöt menivät naimisiin verrattain nuorina ja saivat lapsia. (Alitolppa-Niitamo 2004.)

Lasten koulunkäyntiin vaikuttaa maahanmuuttajien sosiaalinen verkosto sekä vastaanottamaan asenne. Maahanmuuttajan sosiaalinen verkosto rakentuu perheestä, etnisestä yhteisöstä ja vastaanottavan maan verkostoista. Perheen tuella on suurin merkitys lapsen koulumenestykselle. Perheen antamaa tukea voi uhata ja heikentää se, että perheenjäsenet omaksuvat eri vaiheissa uusia käytänteitä uudesta arvomaailmasta. Tällöin perheellä voi olla vaikeuksia sopia yhteisistä normeista ja arvoista uudessa maassa. Tällaisessa tilanteessa voi esiintyä konflikteja sukupolven ja sukupuolien välillä, mikä vuorostaan heikentää tuen, luottamuksen ja ohjauksen antoa vanhemmilta lapsilleen. On erittäin tärkeää, että vanhemmat säilyttävät auktoriteettinsa ja kulttuurisen kunnioituksensa lastensa suhteen. Akkulturaatiosta johtuvat ristiriidat ovat yleisempiä perheissä,

joissa vanhemmat ovat jäämässä uuden yhteiskunnan ulkopuolelle. Perinteisesti somalialaisessa perheessä on huolehdittu toisista perheenjäsenistä erittäin paljon ja suvun jäsenet ovat huolehtineet toisistaan. Laaja, patrilineaarinen perhe on muodostanut keskeisen sosiaalisen rakenteen. Perheen ja suvun jäsenillä on ollut vastavuoroiset siteet toisiinsa. Maahanmuuton ja sisällissodan seurauksena sosiaaliset verkostot ovat heikentyneet, ja tämä on myös heijastunut nuorten koulumenestykseen sekä heidän elämäänsä huomattavasti. Transnationaaliset ja diasporaaliset sosiaaliset kontaktit ovat korvanneet saatavilla olevia sosiaalisia suhteita. (Alitolppa-Niitamo 2004.) Näiden verkostojen hajoaminen ja niiden puute näyttäisi omalta osaltaan selittävän oppilaitteni koulumenestystä ja sitä kautta heidän ammatinvalintaansa. Esim. Ahmed (liite 1) olisi ollut valmis muuttamaan Suomesta pois. Aisha (liite 2) haaveili vierailusta aviomiehensä luokse Somaliaan, koska hän asui yksinään ilman muita sukulaisia. Aishan erityisenä tukena oli maahanmuuttajatyöntekijä, joka pyrki hahmottamaan Aishan kanssa hänen tilannettaan.

Somalit etnisenä ryhmänä ovat jakaantuneet eri alaryhmiin poliittisten, uskonnollisten ja muiden intressien mukaan. On parempi puhua, että Suomessa onkin useita somalialaisia yhteisöjä kuin yksi somaliyhteisö. Jos perheellä ja lähiyhteisöllä on sosiaalista pääomaa, niin se helpottaa nuorten kouluttautumista ja eteenpäin menemistä uudessa yhteiskunnassa. Suomalainen yhteiskunta ei ole kokonaisuudessaan helpottanut somalialaisten asettumista Suomeen. Somaleilla on ollut vaikeuksia päästä työmarkkinoille. Heitä kohtaan on oltu ennakkoluuloisia ja rasistisia. Somalinuorille ei ole päässyt muodostumaan paljoakaan pärjääviä roolimalleja, jotka kannustaisivat opiskelemaan ja kouluttautumaan suomalaisessa yhteiskunnassa. (Alitolppa-Niitamo 2004.)

Haastateltavani kuuluvat Alitolppa-Niitamon (2004) kuvaamiin *generation in-between* –nuoriin. Näitä nuoria voidaan luonnehtia kolmella tavalla. Ensinnäkin he ovat viettäneet teini-ikänsä asti suurimman osan lapsuudestaan vanhempiensa kotimaassa ennen asettumistaan uuteen yhteiskuntaan, jossa he kokevat kuten myös vanhempansa monia aspekteja kulttuurin muutoksista arjessa. Toiseksi teini-ikäisinä heidän täytyy rakentaa aikuisen ja etnistä identiteettiään, mikä voi aiheuttaa merkittäviä kokemuksia psykologisesta stressistä ja sekaannusta. Kolmanneksi nuorten täytyy omaksua uuden yhteiskunnan instrumentaalinen ja ekspressiivinen kulttuuri verrattain lyhyessä ajassa pystyäkseen hakeutumaan perusopetuksen jälkeiseen koulutukseen. Näiden muutaman vuoden aikana oppilaat voivat kokea kognitiivista kuormitusta, mikä voi helposti näkyä turhautumisena, vihaisuutena ja koulun lopettamisena. Tyypillinen ”*generation in-between*” -maahanmuuttaja kokee monia siirtymiä lyhyellä aikavälillä, akkulturaatiostressi, identiteetin muodostuminen ja kognitiivinen kuormitus koulussa. (Alitolppa-Niitamo 2004.)

The *generation in-between* -nuoret kokivat kognitiivisen ylikuormituksen koulussa. Näillä nuorilla oli vaikeuksia saavuttaa suomalaisen koulun ikäryhmäänsä vastaavat tiedot muutamassa vuodessa. Nuorten odotettiin oppivan suomen kieli ja omaksuvan valtakulttuurin ekspressiiviset puolet. Kognitiivinen ylikuormitus oli suurinta niiden nuorten keskuudessa joilla ei ollut aikaisempaa muodollista koulutusta. Oppilaiden täytyi oppia koulunkäynnin perusteet: luku- ja kirjoitustaidon perusteet, kuinka käytetään kirjoja, kyniä ja saksia jne. Oppilaiden, joilla oli jo aikaisempia koulukokemuksia, täytyi oppia suomalainen koulunkäyntitapa, riittävän abstraktin suomen kielen taito ja ikäryhmänsä tiedot ja taidot (Alitolppa-Niitamo, 2004). Haastateltavani olivat käyneet koulua omassa kotimaassaan tai paon aikana naapurimaassa erittäin vähän. Kolme heistä oli lähes luku- ja kirjoitustaidottomia tullessaan Suomeen. Yhtä lukuun ottamatta he kävivät Suomessa kolme vuotta perusopetuksessa ja ennen sitä vuoden valmistavassa ope-



tuksessa. Vanhin heistä, joka järjesti itselleen ammatillisen koulutuspaikan, kävi perusopetusta kolme vuotta Suomessa.

Alitolppa-Niitamon (2004) tutkimukseen kuuluvista nuorista osa ei ehtinyt saavuttaa sellaisia instrumentaalisen kulttuurin taitoja, mitkä olisivat edellytyksenä menestykselliseen siirtymiseen toiselle asteelle. Oppilaillani oli myös vaikeuksia saavuttaa sellaisia tietoja ja taitoja, jotka olisivat mahdollistaneet siirtymisen toiselle asteelle. Ainoastaan yksi haastateltavistani, Anab (liite 3), läpäisi suomen kielen kokeen, jonka Vantaan ammatillinen koulutuskeskus vaatii maahanmuuttajaoppilailtaan. Toisaalta hänellä ei ollut varaa maksaa soveltuvuuskoetta sanojensa mukaan, joten hänkään ei päässyt koulutukseen. Anab oli Suomeen tullessaan luku- ja kirjoitustaidoton.

Käsitykseni mukaan koulu oli ohjattavilleni tärkeä paikka, vaikka he eivät jaksaneet aina työskennellä ja tehdä koulutehtäviä. Koulu oli muodostunut heille paikaksi, jossa he näkivät toisiaan ja ystäviään.

## 5.4 Ruumiillisuus ja terveys uravalinnan taustalla

Ruumiillisuus on mukana uravalintoja pohdittaessa. Ohjattavani tytöt ovat joutuneet miettimään lähihoitajan ammatin sopivuutta itselleen. Lähihoitajan koulutuksessa tai työssä he voivat joutua kosketuksiin vastakkaisen sukupuolen intiimien ruumiin osien kanssa. Toisaalta Aishan mukaan lääkärin tai sairaanhoitajan tehtävät ovat sallittuja. Sianlihan syöminen ja jopa sen koskettaminen on toisten mielestä kiellettyä. Aisha mietti yhdessä vaiheessa sitä, että hän voisi tehdä sianlihasta ruokaa ns. hanskat kädessä. Sianlihan ajatteleminen sai hänet voimaan pahoin.

Huntu ja hunnuttautuminen eivät nousseet naisohjattavien kanssa keskustelun aiheeksi. Hallenbergin mukaan (1998) Koraanissa ei ole tarkkoja ohjeita kuinka paljon naisten tulisi peittää itseään huivilla. Islamilaisessa maailmassa käydäänkin keskustelua hunnun käyttöön liittyvistä asioista.

Suomessa uskontoon liittyvien symbolien käyttäminen on sallittua kouluissa. Tällä hetkellä näyttää siltä, että kysymys hunnun käytöstä on enemmänkin pragmaattinen kuin oikeudellinen tai uskonnollinen koulutuksen ja työelämän näkökulmasta katsottuna. Tähän voi osaltaan vaikuttaa hunnutettujen musliminaisten vähäisyys työmarkkinoilla.

Islamilainen terveysajattelu perustuu kolmeen lähtökohtaan. Ensinnäkin, niin terveys kuin sairaus on Jumalan käsissä. Sairauden syy voi olla yhtä hyvin luonnollinen kuin Jumalan rangaistus. Ruumiin ja mielen välille ei tehdä selvää eroa, Sielu ja ruumis ovat toistensa peilejä. Toiseksi jokaiseen sairauteen, paitsi vanhuuteen ja kuolemaan löytyy lääke, luonnollinen tai yliluonnollinen. Kolmanneksi kärsimys ja sairaudet voitetaan seuraamalla pyhää Koraania. Koraanista löytää ohjeet terveelliselle ja siveelliselle elämälle. Koraanissa pyhä, terveellinen ja hyvä kytkeytyvät toisiinsa. Hyveellisten tekojen uskotaan olevan siunauksellista ja vahvistavan terveyttä. (Serkkola ja Allahwerdi 1998.) Tämän mukaan terveys riippuu osittain uskonnollisten velvollisuuksien ja säädöksien mukaisesta elämästä. Tällöin suhteutuminen ruumiillisuuteen, mitä määrittelevät mm. uskonnolliset säädökset sekä sukupuoli, voi muodostua uskonnolliseksi kysymykseksi. Uravalinta on myös uskonnollisten säädöksien tulkintaa, jos ammatissa ollaan tekemisessä mm. sianlihan tai alastomuuden kanssa uskonnollisena tai fyysisenä kategoriana.

Carter & El-Hindin mukaan (1999) musliminaisen kanssa miespuolinen opettaja ei voi keskustella kahdestaan samassa huoneessa, jos ovea ei ole jätetty auki. Itse kysyin aina ohjattavilta, että voidaanko ovi sulkea, jotta voitaisiin keskustella rauhassa. Ohjattavieni mielestä oven kiinni laittaminen oli luonnollista.

Akkulturaatio ei välttämättä aiheuta pahoinvointia maahanmuuttajalle. Toisaalta kulttuurin muutos voi tuoda mukanaan ahdistusta, mikä voi ilmetä esim. somatisointina sekä väsymyksenä. (Liebkind 1994.) Yhtenä syynä ohjattavieni ns. kouluväsymykseen voi olla akkulturaatiosta johtuva stressi.

## 6 KONSTRUKTIVISTINEN AMMATINVALINNANOHJAUS

Sosiodynaaminen ohjaus, kuten Peavy (1999) kutsuu konstruktivistiseksi luonnehtimaansa ohjauksen lähestymistapaa, on ymmärrettävä yleisenä elämänsuunnittelun menetelmänä. Tällöin urasuunnittelu ja ammatinvalinta eivät ole pelkkä menetelmä tietyn ammatin tai uran valintaan vaan ohjauksessa on kysymys oman elämän suunnittelemisesta, mihin sisältyy terveys, ihmissuhteet, vapaa-ajan toiminnot, työ ja spiritualiteetti eli henkiset ja hengelliset asiat, joihin ihminen liittyy merkityksiä. Ammatinvalinnanohjaus koskettaa toimijan koko elämää.

Konstruktivistisessä ohjauksessa korostetaan asiakkaan ja ohjaajan tasavertaista keskustelua. Ohjauksen tavoitteena on, että asiakas hallitsee itse omaa elämäänsä. Ohjaajan tehtävänä on auttaa asiakasta tutkimaan omia toiveitaan ja tavoitteitaan. (Peavy 1999.)

Uranvalinta voidaan ymmärtää kolmivaiheisena prosessina. Ensimmäisessä vaiheessa opiskelijalla on mielenkiinnonkohteita, arvoja ja mieltymyksiä, jotka luovat perustan henkilökohtaisille ammattitoiveille. Läheiset ihmiset, tiedotusvälineet ja oppilaitoksen oppilaanohjaus toimivat oppilaan tietolähteinä ja toimintamalleina oppilaalle. Toisen vaiheen aikana oppilas arvioi mahdollisuuksiaan oman ammatinvalintansa suhteen. Tässä vaiheessa ratkaisevaa on oppilaan minäkuva ja itsetunto sekä käsitykset omista kyvyistä, jotka ovat rakentuneet opiskelijan aikaisempien kokemusten perusteella. Kolmannessa vaiheessa opiskelija etsii yksin tai toisten avustuksella tietoa kuinka hänen haluamaansa ammattiin koulutaudutaan tai kuinka kyseinen ammatti hankitaan. Uran valinta on päätöksen tekoa ja itsetuntemuksen kehittämistä. (Nurmi 1993.)

TAULUKKO 1 Ohjattavieni koulutus- ja uratoiveet yhteishakua varten

Ohjattava	1. toive	2. toive	3. toive
Ahmed	autokorinkorjaaja	koneistaja/ levyseppähit-saaja	LVI-asentaja
Aisha	catering-alan perustutkinto	catering-alan perustutkinto	parturi-kampaaja
Anab	lähihoitajakoulutus	catering- alan perustutkinto	lähihoitajakoulutus
Muhammed	vaatetusalan perustutkinto	autonkorin korjaaja	logistiikan perustutkinto
Zahra	catering-alan perustutkinto	hotelli ja ravintola-alan perustutkinto	catering- alan perustutkinto,

Kun ajattelen Nurmen kolmivaiheista mallia ja haastateltaviani, niin haastateltavieni peilasivat valintojaan pääsääntöisesti lähtömaan kulttuuritaustaa vasten. Poikien ammatinvalinnan mallit nousevat lapsuuden ympäristöstä. He arvioivat omia kykyjään suhteessa lähtömaan vaatimuksiin eikä Suomen työelämän vaatimuksiin, esim. Ahmed (lii-

te 1) kokeili tet-jakson aikana kaupan alan tehtäviä, josta hän ei kuitenkaan kiinnostunut. Hän valitsi sellaisen ammatillisen vaihtoehdon, joka oli tutuin ja turvallisin hänelle. Hän haki yhteishaussa autonkorinkorjaaksi, koska muut vaihtoehdot olivat hänen mielestään liian vaikeita hänelle. Hänen ystävänsä työskenteli autojen kanssa Somaliassa. Ahmedin mukaan hän kykenee samaan kuin Somaliassa olevat ystävänsä. Toisen ja kolmannen vaihtoehdon hän perusteli sillä, että noista ammasteista puhuttiin edeltävillä opinto-ohjauksen tunneilla. Ohjaajana ajattelen, että luokkamuotoiset opinto-ohjauksen tunnit eivät olleet koskettaneet häntä tiedollisesti ja emotionaalisesti niin, että hän olisi miettinyt vakavissaan toisenlaisia vaihtoehtoja valinnoilleen. Toisaalta ohjaajana en huomannut tuoda esille hänen erityislahjakkuuttaan liikunnassa ja kuvataiteissa. Ahmed jättäytyi koulutuksen ulkopuolelle, kun hän ei mennyt syksyllä 2005 maahanmuuttajien ammatilliseen peruskoulutukseen valmistavaan koulutukseen. Hän halusi ansaita rahaa ja meni töihin.

Muhammed (liite 4) halusi kouluttautua, vaatetusalan tehtäviin, josta hänellä oli jo kokemusta omasta maastaan. Hän teki tet-jakson somalialaisten ylläpitämässä ompelualan osuuskunnassa. Muhammedin ystävät myös korjasivat autoja Somaliassa, joten tämä ammatti oli myös mahdollinen hänelle. Logistiikan hän valitsi, koska siellä oppii ajamaan autoa. Molempien poikien ammatilliset haaveet olivat realistisia suhteessa heidän koulumenestykseensä.

Nuorten naisten ammatinvalinnassa näkyy selvemmin sukupuolijärjestelmän ja islamin vaikutus kuin nuorten miesten valinnoissa. Toisaalta naisilla on vähemmän ammatteja valittavanaan, jos asiaa tarkastellaan heikon koulutustaustan ja perinteelliseen naisen rooliin kautta. Tällöin tytöille jää valittavaksi pääsääntöiseksi ruuanlaittoon tai hoivaamiseen liittyvät ammatit. Aishan (liite 2) kertomuksessa tulee esille hyvin ammatillisten valintojen vähäisyys. Hänen kohdallaan islam asetti rajoituksia lähihoitajan koulutukseen hakeutumiselle. Toisaalta ruuanlaittoon liittyvät koulutusalat hän kykeni hyväksymään, vaikkakin niihin liittyi epäislamilaista toimintaa. Hänen mukaansa varsinaista ammattia hän ei kykenisi hyödyntämään Somaliassa, jonne hän halusi palata, koska somalialainen ruokakulttuuri eroaa suomalaisesta. Kouluttautumisen mielekkyys olisi noussut lähinnä siitä, että Aisha olisi kyennyt laittamaan miehelleen hyvää suomalaista ruokaa. Kun hänen miehensä saa luvan tulla Suomeen, niin Aisha aikoo jäädä kotiin.

Aishan kanssa käydyt ohjauskeskustelut olivat kytköksissä elämänsuunnitelman rakentamiseen. Tähän varmaan vaikutti se, että hänellä ei ollut juuri ketään kenen kanssa miettiä tulevaisuuden suunnitelmiaan. Aishan aikoi matkustaa Somaliaan Italiassa asuviltaan sukulaisiltaan saamansa raha-avustuksen turvin. Somaliassa hän haluaisi olla vuoden ja sitten palata Suomeen. Hän haluaisi hakeutua Mavalle (maahanmuuttajien ammatilliseen koulutukseen valmistavaan koulutukseen) ja sitä yrittäisi hakeutua ammatilliseen koulutukseen.

Anab (liite 3) halusi lähihoitajakoulutukseen, koska ammatissa voi auttaa toisia ihmisiä. Suurtaloukokiksi hän olisi myös halunnut, koska hän piti ruuanlaittamisesta. Islam ei asettanut hänelle ammattiin liittyviä rajoituksia.

Zahra (liite 5) tiesi hakeutuvansa suurtalous- tai ravintolakokiksi heti valmistavan koulutuksen jälkeen. Hän piti ruuanlaittamisesta. Toisaalta hän ei olisi voinut tehdä sianlihasta ruokia, koska se olisi ollut epäislamilaista hänen mielestään. Islamiin liitetyt intimiteettisäädökset olivat esteenä hänen hakeutumiselleen lähihoitajaksi. Toisaalta hän ei ollut myöskään kiinnostunut alasta.

Ohjattavista ainoastaan yksi pääsi haluamaansa opiskelupaikkaan. Olin yllätynyt siitä, että ohjattavistani Anab ja Zahra eivät missään vaiheessa tuoneet esille sitä vaihto-

ehtoa, että he eivät aio mennä opiskelemaan maahanmuuttajien ammatilliseen peruskoulutukseen valmistavaan koulutukseen, jos he eivät pääse haluamaansa koulutukseen. Toukokuun lopussa kävin ohjauskeskustelut kaikkien kanssa ja mietimme eri koulutusvaihtoehtoja tulevaisuutta ajatellen. Näin jälkikäteen tarkasteltuna voin todeta, että en päässyt tarpeeksi sisälle ohjattavieni elämänkenttään enkä tietämään heidän päätöksenteko- ja merkityksenantoprosessiaan. Peavyn mukaan (1999) päätöksentekoprosessi etenee seuraavien vaiheiden kautta: 1) elämänkentän tutkiminen, 2) sitoutuminen ratkaisuvaihtoehtojen etsimiseen, 3) vaihtoehtojen kehittäminen ja 4) projekti, jolla edetään tavoitellun ratkaisun suuntaan. Valinnan, päätöksenteon ja toiminnan avulla pyritään luomaan uusi merkityksellinen suhde asiakkaan elämänkenttään, ja siten mahdollistamaan tavoitteen saavuttaminen. Asiakas joutuu useimmiten luopumaan jostain vanhasta saadakseen uuden toimintamallin. Aina ei kuitenkaan onnistuta saamaan toimivia projekteja tavoitellun ratkaisun suuntaan. Huonojen, toimimattomien ratkaisujen taustalla on useimmiten joku seuraavista ongelmista:

- 1) ”pätöksentekijä ei tunnista tai tiedä, mitkä tiedot ja taidot ovat tarpeen, tai ei osaa niitä hyödyntää,
- 2) vaihtoehtoja ei harkita,
- 3) ihminen ei sitoudu tai
- 4) ihminen tulkitsee väärin ongelmatilanteeseen liittyviä tärkeitä tekijöitä esimerkiksi kulttuurista tai ideologisista syistä tai ennakkoluulojensa johdosta. (Peavy 1999, 124)”.

Anabin ja Zahran kohdalla ohjaustilanteissa emme miettineet työvoimatoimiston asiakkaaksi hakeutumista. Molemmat jättivät menemättä maahanmuuttajien ammatilliseen koulutukseen valmistavaan koulutukseen. Zahra hakeutui työvoimatoimiston kautta työharjoitteluun. Ohjauskeskustelut Anabin kanssa hänen tulevaisuudestaan jatkuivat syksyllä 2005.

## 7 POHDINTA

Kehittämishankkeeni rakentui kolmen pääkysymyksen ympärille:

- 1) Mitä uravalintoja ohjattavani tekivät ja mihin valinnat pohjautuivat?
- 2) Miten islam ja somalialainen sukupuolijärjestelmä näyttäytyvät nuorten uravalinnoissa?
- 3) Mitä asioita minun tulisi liittää monikulttuuriseen ohjauksen käyttöteoriaani?

Nuorten maahanmuuttajien ohjauksessa monikulttuurisuus merkitsee minulle systemaattista yritystä kohdata kulttuurista moninaisuutta. Se merkitsee myös ohjattavan kulttuuritaustan arvostamista ja sen huomioon ottamista hänen elämässään. Monikulttuurisen ohjauksen ohjattava ja minä olemme omaksuneet todennäköisesti erilaiset tulkintakehykset elämän ilmiöiden hahmottamiseen ja tämä tulkintakehys on läsnä ohjaustilanteessa. Monikulttuurisesti kompetentti ohjaajan lähtökohtana on tiedostaa oma kulttuurinen taustansa ja sen vaikutus ohjaukseen. Tähän liittyy mielestäni läheisesti ohjaajan tietoisuus siitä, millaiseen asemaan hän ohjattavan maailmassa asettuu; minkälaisia merkityksiä ohjattavat liittävät ohjaustilanteeseen. Esim. pitivätkö Anab ja Zahra yllä ohjaajaa miellyttävää puhetta kertoessaan menevänsä opiskelemaan mavalle, kun yhteishakua varten tehdyt koulutusvaihtoehdot eivät toteutuneet. Missä määrin Anab ja Zahra uskalsivat tuoda esille vaihtoehtoisia näkemyksiä tulevaisuudestaan, missä koulutuksella ei ole niin suurta merkitystä? Todennäköisesti edustin heille virallista koulutuksellista puhetta ja auktoriteettia, jonka kanssa ei sovi olla ristiriidassa yhteisöllisen kulttuurin näkökulmasta katsottuna. Kun ajattelen ohjaustilanteita Aishan kanssa, niin hän toi esille myös suunnitelmia, jotka eivät pohjautuneet koulutuksen jatkamiseen. Tähän voi olla yhtenä syynä se, että Aishalla ei ollut läheisiä ympärillään, joiden kanssa hän olisi voinut peilata ajatuksiaan.

Monikulttuurinen ohjaus ei merkitse minulle sitoutumista yhteen tiettyyn ohjauksen teoreettiseen malliin. Myös ohjauksen konteksti voi vaihdella. Ohjattavaa tulisi tarkastella hänelle merkityksellisten suhteiden näkökulmasta. Nuorten maahanmuuttajien ohjauksessa korostuu mielestäni nuorten kulttuuriin sopeutumisen- ja muutosprosessit.

Ohjattavillani oli vaikeuksia saavuttaa sellaisia tietoja ja taitoja, jotka olisivat mahdollistaneet joustavan siirtymisen ammatilliseen koulutukseen. Aikaisemman koulutuksen vähäisyys vaikeutti heidän opintojaan ja opintoihin orientoitumista. Ohjattavillani oli paljon poissaoloja, mikä myös häytti opinnoissa etenemistä. Kaikesta huolimatta nuorten ammatinvalinnan toiveet olivat realistisia, vaikka he eivät päässeet toisen asteen koulutuspaikkaan. Opiskelijoiden lukuisat poissaolot olisivat vaatineet enemmän seurantaa ja yhteydenottoja kotiin.

Poikien ammatinvalintaan uskonnolla ei ollut suoranaista vaikutusta, koska he eivät valinneet sellaisia ammatteja, joissa he olisivat joutuneet kosketuksiin islamin kieltämien ruoka-aineiden taikka tapojen kanssa. Kahden pojan ammatinvalinta perustui pääasiassa jo Somaliassa muodostuneisiin ammatillisiin malleihin. Tällainen toiminta asettaa haasteita yleensä uraohjaukselle. Ohjaajana minun olisi päästävä kiinni niihin lähtömaan kulttuuriin malleihin, joiden perusteella ”generation in-between”-sukupolvi ja myös aikuiset maahanmuuttajat mahdollisesti toimivat. Ohjauskeskusteluissa olisi hyvä pyrkiä vertailemaan eri ammattien vaatimuksia, sisältöjä sekä miten näihin koulutaudutaan lähtömaan ja Suomen välillä.

Vanhemmat eivät vaikuttaneet suoranaisesti poikien ammatinvalintoihin. Toisaalta perheiden vaikutus näiden kahden pojan koulunkäyntiin oli huomattava. Poikien velvollisuudet vanhempiaan kohtaan vaikeuttivat heidän koulunkäyntiään. He joutuivat tasa-painoilemaan perheen ja koulun välillä. Ohjauskeskusteluissa olisi pitänyt käydä läpi tätä koulun ja kodin välistä velvollisuuksien ristiriitaa. Tällaisessa tilanteessa ohjaajakin joutuu miettimään omaa paikkaansa. Kun pojat ovat auttamassa vanhempiaan, he tekevät velvollisuutensa, ovat kunnan poikia. Koulun näkökulmasta pojat eivät kuitenkaan täytä koulun asettamia velvollisuuksia, eivät tee oikein. Pojat ovat ristiriitatilanteessa, ollako lojaaleja primaarisille suhteille vai ulkopuolisille. Ohjaajana joudun miettimään, kuinka voisin olla pienentämässä tällaista ristiriitaa. Yhtenä vaihtoehtona näin jälkikäteen olisi tietenkin kutsua perheen vanhemmat koolle juttelemaan tilanteesta ja yrittää löytää jonkinlaista kompromissia, koska lastensa koulunkäynnin kautta myös vanhemmat hyötyisivät. Siten koulun ja kodin edellyttämät velvollisuudet eivät olekaan toisiaan poissulkevia vaan ne ovat nähtävä ajallisesti eri aikoina tapahtuvina toimintoina.

Nuorten naisten uraohjauksessa on paljon eettisiä kysymyksiä mukana. Missä määrin ohjaajana näen maahanmuuttajataustaiset tytöt suhteessa heidän kulttuurinsa patriarkaaliseen järjestelmään, Suomen sukupuolitettuihin työmarkkinoihin vai sukupuolten tasa-arvon näkökulmasta? Kuinka paljon ohjaaja voi toimia muutosagenttina? Kuinka paljon ohjaaja tuo esille nuorille naisille perinteellisiä hoiva- ja kasvatusalan ammattien lisäksi ns. miesten miehittämiä ammatteja? Haastateltavieni tyttöjen ammatinvalinnat pohjautuivat äidin roolien laajentamiselle sekä islamin normien noudattamiselle. Ohjauksen aikana emme kyseenalaistaneet somalialaista patriarkaalista järjestelmää.

Oppilaitosyhteisön tasolla olisi hyvä miettiä koulun ja kodin yhteistyön tapoja, etenkin niihin vanhempiin, jotka ovat vähän kouluja käyneitä, tai ovat luku- ja kirjoitustaidottomia. Samoin koulun tulisi miettiä millaisin erityiskeinoin koulu voisi tukea ”generation in-between” -sukupolven koulunkäyntiä. Henkilökohtaista ohjausta tulisi tarjota paljon enemmän etenkin niille nuorille, joilla ei ole aikuisverkostoa ympärillään. Koulussa tapahtuvalla ohjauksella on suuri merkitys. Joillakin oppilailla voi olla ongelmia sosiaalitoimen kanssa, ja koulu on neutraalimpi paikka miettiä omaa elämäänsä.

Kehittämishankkeessani olen pyrkinyt pääsemään sisälle ohjattavieni merkitysmaailmaan. Kokonaisuudessaan en pysty kuvailemaan millaiseen merkityskenttään ohjattavani itse asettavat omat koulutus- ja uravalintansa.

Tiivistän käyttäteoriani seuraaviin ajatuksiin. Ohjattavaa ei voi tarkastella pelkästään jonkin kulttuurin edustajana vaan hänet on nähtävä toimijana ainakin suhteessa suomalaiseen ja ensimmäisen kotimaan kulttuuriin. Tällä tarkoitan sitä, että yksilöä ei voida redusoida jonkun kulttuurin tuotteeksi vaan jokainen yksilö muokkaa omista lähtökohdistaan kulttuuriaan ja suhdettaan siihen. Jokaisella yksilöllä on oma tulkintakehyksensä, joka muotoutuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Siten käyttäteoriani lähtökohdana on geertziläinen käsitys kulttuurista ja yksilön suhteesta siihen. Tähän ohjattavan kulttuuriseen paikantamiseen pitää sisällyttää myös tulevaisuusperspektiivi esim. missä maassa ohjattava aikoo työskennellä. Tulevaisuusperspektiiviä on katsottava yksilön ja lähiyhteisön tasolla. Ohjaajan on ymmärrettävä mitä merkityksiä ohjattava ja lähiyhteisö antaa ohjattavan koulutus- ja uravalinnoille. Ohjaajan on tiedettävä ohjattavan kulttuurisesta ja etnisestä taustasta keskeisimmät teemat sekä mitä yhteisössä ajatellaan suomalaisesta koulutuksesta ja työelämästä. Kun ohjattavat tulevat yhteisöllisestä kulttuurista, niin tulevaisuusperspektiivi voi näyttäytyä erilaiselta yksilön tai yhteisön silmin katsottuna. Mielestäni yksilön ja yhteisön välinen erilainen tulevaisuusperspektiivi näyttäytyy mm. osittain ohjattavien poikien kohdalla. Molemmat pojista tekivät henki-

lökohtaisia uhrauksia koulumenestyksen suhteen auttaessaan perheitään kotoutumaan Suomeen.

Ohjauksen tulisi rakentua pääasiassa pitkäkestoisen henkilökohtaisen ohjauksen varaan eikä ryhmä- tai luokkamuotoiselle ohjaukselle, jos ohjauskeskustelujen tarkoituksena on kokonaisvaltaisesti hahmottaa ohjattavan elämänkenttää sekä selkiyttää ja tukea ohjattavan omien suunnitelmien muotoutumista ja toteutumista. Omassa kehittämishankkeessani en päässyt vielä 3-4 henkilökohtaisen ohjauskeskustelun jälkeen kunnolla sisälle ohjattavieni merkityskenttään. Tämä näkyi esimerkiksi siinä, että Anab (liite 3) ja Zahra (liite 5) tekivät valintoja, joista en ollut tietoinen. Tämän lisäksi ohjaajan tulisi olla tietoinen omasta roolistaan ohjattavan sosiaalisessa verkostossa: mitä ohjaaja edustaa ohjattavalle ja mitä merkityksiä ohjaukselle annetaan ohjattavan sosiaalisessa verkostossa. Etenkin lasten ja nuorten kohdalla yhteistyö ohjattavan lähiyhteisön kanssa olisi tärkeää.



## LÄHTEET

- Abu-Lughod, L. 1991. Writing Against Culture. In R. G. Fox (ed.) *Recapturing Anthropology: working in the Present*. Santa Fe: School of American Research Press, 137- 162.
- Alitolppa-Niitamo, A. 2004. The Icebreakers. Somali-speaking youth in metropolitan Helsinki with a focus on the context of formal Education. The Family Federation of Finland. The population research Institute D 42.
- Anon. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet [online] [viitattu 25.9.2005]. Määräys 1/011/2004, Opetushallitus. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com): <URL: [http://www.oph.fi/info/ops/pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/info/ops/pops_web.pdf)>
- Basit, T. N. 1996. I'd hate to be just a housewife': Career aspirations of British Muslim girls. *British Journal of Guidance & Counselling* [online] 24 (2), 227-242 [viitattu 25.9.2005]. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com): <URL: <http://search.epnet.com>>
- Brott, P. E. 2004. Constructivist Assessment in Career Counseling. *Journal of Career Development* [online] (2004) 30 (3), 189-200 [viitattu 25.9.2005]. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com): <URL: <http://www.springerlink.com>>
- Carter, R. & El-Hindi, A. E. 1999. Counseling Muslim Children in School Settings. *Professional School Counseling* [online] 2 (3), 183-188 [viitattu 25.9.2005]. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com): <URL: <http://search.epnet.com>>.
- Domander, M. 1994. Kulttuuritausta ja maahanmuuttajakoulutuksen tuloksellisuus. Turku: Siirtolaisinstituutti. Siirtolaisuustutkimuksia. A, 17.
- Fernea, E. 1995. Children's education. In E. W. Fernea (Ed.) *Children in the Muslim Middle East*. Cairo: The American University in Cairo Press, 269-271.
- Geertz, C. 1973. *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Geertz, C. 1983. *Local knowledge: Further Essays in Interpretative Anthropology*. New York: Basic Books.
- Hallenberg, H. 1998. Miten elää muslimina. Teoksessa H. Palva ja I. Perho (toim.) *Islamilainen kulttuuri*. Keuruu: Otava, 12-77.
- Hjärpe, J. 1984. *Politisk Islam. Studier i muslimsk fundamentalism*. Stockholm: Skeab.
- Hofstede, G. 1993. *Kulttuurit ja organisaatiot: Mielen ohjelmointi*. Suomentaja Ritva Liljamo. Juva: WSOY.
- Liebkind, K. 1994. Maahanmuuttajat ja kulttuurien kohtaminen. Teoksessa K. Liebkind (toim.) *Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus, 21-49.
- Lairio, M. & Nissilä, P. & Puukari, S. & Varis, E. 2001. Opinto-ohjaajat monikulttuurisuuden ja maahanmuuttajien tukijoina. Teoksessa M. Lairio ja S. Puukari (toim.) *Muutoksesta mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, koulutuksen tutkimuslaitos, 131-162.
- Malmberg, R. 1996. Minä, me ja muut. Teoksessa Saksala E. (toim.) *Me ja muut. Kulttuurienvälinen viestintä*. Helsinki: Yle-opetuspalvelut, 88-98.
- Metsänen, R. 2000. Monikulttuurinen ohjaus. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen, T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana II. Ohjauksen toimintakentät*. Jyväskylä: PS\_kustannus, 180-195.
- Navenec L., C-L., ja Vonhof, T. 1996. *One day at a Time. How Families Manage the Experience of Dementia*. Westport: Auburn House.

- Nisula, T., Rastas, A. ja Kangaspunta, K. 1995. Perinteen puhtaus ja somali-identiteetti. Pakolaistytöt kulttuurinsa vaalijoina. *Nuorisotutkimus* 13 (2), 18-29.
- Nurmi, J-E. 1993. Ammatinvalinta, koulutussuunnittelu ja nuoren psykologinen kehitys. Julkaisussa *Oppilaanohjausta kehitetään. Näkökulmia ohjauksen tutkimukseen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Perttula, M. 2001. Maahanmuuttajaoppilaat helsinkiläisen peruskoulun 7.-9. luokilla: Kartoitus selviytymisestä ja syrjäytymisestä. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B20.
- Peavy, R.V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Suomentaja Petri Auvinen. Helsinki: Psykologien Kustannus.
- Puukari, S. & Launikari, M. 2005. Multicultural counseling – starting points and perspectives [online]. [viitattu 25.9.2005]. In M. Launikari & S. Puukari (Eds.) *Multicultural guidance and counselling – theoretical foundations and best practices in Europe*, 27- 44 Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www.cimo.fi/dman/Document.phx/~public/Julkaisut+ja+tilastot/English/multiculturalguidanceandcounselling.pdf>](http://www.muodossa.fi/URL: http://www.cimo.fi/dman/Document.phx/~public/Julkaisut+ja+tilastot/English/multiculturalguidanceandcounselling.pdf)
- Romakkaniemi, H. 1998. Koulutus kotoutumisen tukena. Selvitys maahanmuuttajanuorten sijoittumisesta toisen asteen opintoihin Helsingissä syksyllä 1997. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B4.
- von Wright, J. 1996. Oppiminen selviytymiskeinona. *Psykologia* 31, 351-358.
- Serkkola, A. & Allahwerdi, H. 1998. Islamien jälkiä terveydenhoidossa. Teoksessa R. Tuominen (toim.) *Kulttuurien kohtaaminen terveydenhuollossa*. Juva: WSOY, 76-91.
- Siann, G. & Knox, A. 1992. Influences on career choice: the responses of ethnic-minority and ethnic-majority girls. *British Journal of Guidance & Counselling* [online] 20 (2), 198-204 [viitattu 25.9.2005]. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://search.epnet.com>](http://www.muodossa.fi/URL: http://search.epnet.com)
- Sue, D., W., & Sue, D. 1990. *Counseling the culturally different: theory and practice*. New York: Wiley.
- Sue, D.W., Ivey, A.E. & Pedersen, P.B. 1996. *A theory multicultural counseling and therapy*. Pacific Grove: Brooks/Cole
- Syrjäläinen, E. 1994. etnografinen opetuksen tutkimus; kouluetnografia. Teoksessa S. Ahonen, S. Saari, L. Syrjälä, E. Syrjäläinen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tiilikainen, M. 2003. *Arjen Islam. Somalinaisten elämää Suomessa*. Tampere: Vastapaino.
- Uusitalo, H. 1991. *Tiede, tutkimus ja tutkielma*. Juva: WSOY.

**LIITE 1**

Ahmed 18-vuotias nuori mies

ennen Suomeen tuloa yksi vuosi koulua			Somalia - ystävät autonkorjajia
2001 Suomeen alaikäisenä turvapaikanhakijana ilman huoltajaa			Islam ja ammatinvalinta - ei vaikuttanut uravalintoihin
2001-05 perusopetuksen päättötodistusta			
koulunkäynti - välttävät arvosanat, - ei jaksanut keskittyä koulutehtäviin - paljon poissaoloja, koska toimi tulkkina muille perheenjäsenille - hyvä kuvataiteessa ja liikunnassa		Toisen asteen yhteishaku 1. autokorinkorjaaja,  2. koneistaja/ levyseppähitsaaja  3. LVI-asentaja	Vanhemmat - isä kuollut Somaliasa, poliisi - äiti piti pientä kaupaa
Tet-jakso kaupassa hyllyttämässä tavaroita - hyvä palaute			Perheenyhdistäminen - äiti ja sisarukset Suomeen 2004
- unohti mennä ammatillisen oppilaitoksen suomen kielen kokeeseen - ei päässyt oppilaitokseen			vapaa-aika pelasi aikaisemmin jalkapalloa
miksi kouluttautua, kun koulutetut somalit eivät pääse ammattia vastaaviin töihin	Harkitsi Mavalle menoaa - halusi töihin ansaitsemaan rahaa, siivous	jos hankkii ammatin, voi työkennellä myös ulkomailla	

## LIITE 2

Aisha 24-vuotias nainen

ennen Suomeen tuloa - pari vuotta koulua			Somalia - Ei ollut urasuunnitelmia
2001 Suomeen kaukaisen sukulaisen kanssa			Islam ja ammatinvalinta - ei voi työskennellä lähihoitajana, - ei voi tehdä sianlihasta ruokia paitasi hanskat kädessä
2001-05 ei perusopetuksen päättötodistusta poissaolojen takia			
koulunkäynti - välttävät arvostamat, - ei jaksanut keskittyä koulutehtäviin - paljon poissaoloja - hyvä kotitaloudessa	Toisen asteen yhteishaku 1. catering-alan perustutkinto,  2. catering- alan perustutkinto,  3. parturi-kampaaja,		Vanhemmat eronneet Somaliassa, - äiti hoitaa omia ja veljensä lapsia - isä kuoli 2005
Tet-jakso lounasravintolassa - ei halua tehdä sianlihasta ruokia			vapaa-aika - kotona, - pitää ruuanlaittamisesta
-kävi tutustumassa catering- alaan, halusi päästä opiskelemaan sinne - ei päässyt ammatilliseen oppilaitokseen	Somaliaan ensivuodeksi - sen jälkeen mahdollisesti Mavalle	haluaa kotirouvaksi	

## LIITE 3

Anab 18-vuotias nuori nainen

ennen Suomeen tuloa - lähes luku- ja kirjoitustaidoton	<p>Toisen asteen yhteishaku</p> <p>1. lähihoitajakoulutus 2. catering- alan perustutkinto 3. lähihoitajakoulutus</p>	Somalia - Ei ollut urasuunnitelmia
2001 Suomeen perheensä kanssa		Islam ja ammatinvalinta - ei aseta rajoituksia ammatinvalinnalle
2001-05 perusopetuksen päättötodistus		Vanhemmat erosivat Suomessa - ei toiveita tytön ammatinvalinnan suhteen - äiti hoitaa sisaruksia kotona - ei tiedä mitä isä tekee ammatikseen
koulunkäynti - välttävät arvosanat, - ei jaksanut keskittyä koulutehtäviin -kotitaloudessa hyvä - ei poissaoloja paljoakaan		vapaa-aika - kuntosali
Tet-jakso - päiväkodissä onnistui hyvin		
-kävi tutustumassa lähihoitajakoulutukseen voi auttaa toisia ihmisiä -pitää ruuanlaittamisesta		
läpäisi ammatillisen oppilaitoksen suomen kielen kokeen - ei ollut rahaa maksaa psykologista testiä		Varasuunnitelmana - Mava - ei mennyt Mavalle

## LIITE 4

### Muhammed 21-vuotias nuori mies

<p>ennen Suomeen tuloa pari vuotta perusopetusta - vaatetusalan koulutus kaksi tuntia päivässä</p>	<p>Toisen asteen yhteishaku 1. vaatetusalan perustutkinto, 2. autonkorin korjaaja, 3. logistiikan perustutkinto</p>	<p>Somalia - toimi ompelijana Somaliassa yhden vuoden ennen - ystävät toimivat autokorjaajina Somaliassa</p>
<p>2002-05 perusopetuksen päättötodistus</p>		<p>Islam ja ammatinvalinta - ei vaikutusta ammatinvalintaan, - kävi toisinaan moskeijassa perjantaisin</p>
<p>koulunkäynti - välttävät arvostamat, - paljon poissaoloja perhevaikeuksien takia</p>		<p>Vanhemmat - äiti kotirouva Somaliassa - isä rakennus-alalla Somaliasa, - vanhemmat työttöminä Suomessa</p>
<p>Tet-jakso - ompelijana osuuskunnassa - erinomaisesti onnistui</p>		<p>vapaa-aika - pelaa jalkapalloa ystävien kanssa</p>
<p>ei läpäissyt ammatillisen oppilaitoksen suomen kielen koetta, - pääsi halumaansa koulutukseen toiseen kaupunkiin</p>		

## LIITE 5

Zahra 21-vuotias nainen

ennen Suomeen tuloa - pari vuotta koulua				Somalia - Ei ollut urasuunnitelmia Somali-
2001 Suomeen äitinsä kanssa				Islam ja ammatinvalinta - ei voi työskennellä lähihoitajana, - ei voi tehdä sianlihasta ruokia
2001-05 perusopetuksen päättötodistus				Vanhemmat - äiti työtön, - lähes luku- ja kirjoitustaidoton
koulunkäynti - välttävät arvostamat, - ei jaksanut keskittyä koulutehtäviin - paljon poissaoloja - hyvä kotitaloudessa				vapaa-aika - kotona, - käy maahanmuuttaja-nuorten kohtaamispaikassa
Tet-jakso - päiväkodissä työskentely ei kiinnostanut				
- pitää ruuanlaittamisesta - tiesi hakevansa suurtaloukokiksi heti valmistuvan vuoden jälkeen				
ei läpäissyt ammatillisen oppilaitoksen suomen kielen koetta, - ei päässyt ammatilliseen oppilaitokseen	Varasuunnitelmana - Mava - ensi vuonna uudelleen catering- alalle	- ei mennyt Mavalle - työmarkkinatuen avulla harjoittelemassa suurkeittiöllä		ei vielä tietoa haluaako olla Suomessa vai Somaliassa

Toisen asteen yhteishaku  
1. catering-alan perustutkinto,  
  
2. hotelli ja ravintola-alan perustutkinto,  
  
3. catering- alan perustutkinto,