

***OHJAUKSEN HAASTEITA AIKUISTEN
MAAHANMUUTTAJIEN KOULUTUKSESSA***

Pirjo Raunio
Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteen syventävien
opintojen tutkielma
Kevät 2007

TIIVISTELMÄ

Pirjo Raunio

Ohjauksen haasteita aikuisten maahanmuuttajien koulutuksessa.

Kasvatustieteen syventävien opintojen tutkielma. Jyväskylän yliopiston opettajan-koulutuslaitos. 2007. 103 sivua. Liitteet 5 sivua.

Tutkimuksessa selvitetään, millaisia ohjauksellisia haasteita aikuisten maahanmuuttajien kouluttaja työssään kohtaa, miten hän voi vastata niihin ja millaisia ohjaustaidollisia valmiuksia monikulttuurisesti orientoituneella ohjaajalla ja kouluttajalla tulee olla. Tutkimuksen teoreettisessa osuudessa pohditaan maahanmuuttajuutta, kulttuuria ja monikulttuurisuutta erilaisten käsitteiden, mm. juuri ohjauksen kautta.

Tutkimus on toimintatutkimus, jota voi pitää myös laadullisena tapaus-tutkimuksena. Tutkimuksessa käytetty aineisto koostuu opiskelijoiden kanssa käydyistä keskusteluista ja haastatteluista, opiskelijoiden kirjoitelmista, kouluttajien kanssa käydyistä keskusteluista, viranomaiskontakteista sekä havainnoista käytännön tilanteissa.

Tutkimuksen tuloksena ohjauksen haasteiksi opiskelijan näkökulmasta löytyivät opiskelijaan itseensä liittyvät ongelmat, suoranaisesti opiskeluun liittyvät ongelmat sekä ongelmat viranomaisyhteistyössä. Kouluttajien taholta esille nousseita ongelmia olivat resurssien puute, opiskelijoiden käyttäytyminen, viranomaisyhteistyö, jatko-opintoihin tai työelämään ohjaaminen, työyhteisön antama palaute sekä oman osaamisen ja jaksamisen rajallisuus. Tutkimustulosten pohjalta raporttiin on hahmoteltu tutkittua oppilaitosta silmällä pitäen kehittämissuunnitelma ja ohjauksen opas, joita lienee mahdollista hyödyntää muissakin maahanmuuttajakoulutusta antavissa oppilaitoksissa.

Avainsanat: monikulttuurisuus, maahanmuuttaja, (monikulttuurinen) ohjaus, toimintatutkimus.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	MAAHANMUUTTAJUUS	8
	2.1 Käsitteiden määrittelyä	8
	2.1.1 Henkilöön liittyvät käsitteet	8
	2.1.2 Opiskelijoiden näkemyksiä käsitteistä	10
	2.2 Kansainvälisiä sopimuksia	14
	2.3 Maahanmuuttajat ja monikulttuurisuus Suomessa	16
3	KULTTUURIT KOHTAAVAT	20
	3.1 Kulttuuri ja monikulttuurisuus	20
	3.2 Etnisyys	24
	3.3 Sopeutuminen	26
	3.3.1 Sopeutumiseen liittyviä käsitteitä	26
	3.3.2 Kulttuurista toiseen	28
4	OHJAAJA KULTTUURIEN KOHTAAJANA	34
	4.1 Ohjauksen määrittelyä	34
	4.1.1 Ohjaus	34
	4.1.2 Monikulttuurinen ohjaus	35
	4.2 Monikulttuurisen ohjauksen edellyttämiä taitoja	39
	4.2.1 Asenne ja asenteellisuus	42
	4.2.2 Vuorovaikutustaidot	45
	4.3 Ohjaaminen kotoutumiseen	47
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	52
	5.1 Tutkimustehtävä	52
	5.2 Tutkimuksen luonne	53
	5.3 Tutkimuksen kohderyhmä ja aineisto	56
	5.4 Aineiston analyysi	59
6	TUTKIMUSTULOKSET	61
	6.1 Opiskelijan ongelmiin liittyvät ohjaustilanteet	61
	6.1.1 Henkilökohtaiset ongelmat	61
	6.1.1.1 Henkilön omat ongelmat	62
	6.1.1.2 Perheen sisäiset ongelmat	63
	6.1.1.2.1 Lapset ja puoliso	63
	6.1.1.2.2 Muut sukulaiset	65
	6.1.1.3 Uskontoon liittyvät	66
	6.1.2 Opiskeluun liittyvät ongelmat	67
	6.1.2.1 Opiskelutaidot	67
	6.1.2.2 Motivaatio	68
	6.1.2.3 Yhteistyö muiden opiskelijoiden kanssa	68
	6.1.2.4 Käytännön ongelmia	69

6.1.2.5 Työelämään liittyvät seikat	69
6.1.3 Viranomaisten kohtaaminen ja julkiset palvelut	72
6.2 Ohjausongelmia kouluttajan näkökulmasta	73
6.2.1 Resurssipula	74
6.2.2 Opiskelijoiden käyttäytyminen	74
6.2.3 Viranomaisyhteistyö	75
6.2.4 Jatko-opintoihin/työelämään ohjaaminen	76
6.2.5 Työyhteisön palaute	77
6.2.6 Oman osaamisen ja jaksamisen rajallisuus	78
7 OHJAUKSEN KEHITTÄMINEN	80
7.1 Opiskelijan henkilökohtaiset ongelmat	83
7.2 Opiskeluun liittyvät ongelmat	85
7.3 Viranomaisyhteistyö	88
7.4 Muita huomioita	90
7.5 Kouluttajan näkökulmasta	92
8 POHDINTAA	94
9 LÄHTEET	98
10 LIITTEET	
Liite 1	104
Liite 2	105
Liite 3	108

1 JOHDANTO

Opintojen ja opiskelun ohjaus on perinteisesti kuulunut perus- ja nuorisoasteen koulutuksiin. Viime vuosina on kuitenkin enemmän alettu kiinnittää huomiota siihen, että myös aikuiset tarvitsevat ohjausta selvitäkseen opinnoissaan ja löytääkseen paikkansa työelämässä. Erityisryhmä aikuisopiskelijoissa ovat aikuiset maahanmuuttajaopiskelijat. Suurin osa olemassa olevasta maahanmuuttajaohjauksen materiaalista ja tutkimuksesta koskee lapsia tai nuoria maahanmuuttajia, aikuisopiskelijan ja -kouluttajan tilanteisiin liittyvää tutkimusta on Suomessa toistaiseksi tehty vähemmän.

Opetushallituksen suositus edellyttää, että kouluttajalla on valmiudet tukea opiskelijaa sekä tämän opiskelussa että elämään liittyvissä kysymyksissä. Suosituksessa aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksesta sanotaan, että jokaiselle koulutukseen osallistuvalla tulee laatia kirjallinen henkilökohtainen opiskeluohjelma, joka perustuu opiskelijan valmiuksiin ja hänen tasoonsa. Koulutuksen järjestäjän tulee huolehtia siitä, että opiskelija saa riittävästi henkilökohtaista ja muuta tarpeellista ohjausta opiskelunsa aikana. Opiskelijan tulee saada monipuolista tukea opiskeluunsa ja elämäänsä liittyvissä kysymyksissä. Ohjauksen tulee olla jatkuvaa, ja sen avulla seurataan henkilökohtaisen opiskeluohjelman etenemistä. (OPH 9/2001, 19-20.)

Aikuisten ohjauksessa tulee huomioida erityisesti, että aikuisilla on jo aiempaa elämäkokemusta sekä työ- ja opiskelukokemusta. He ovat samanaikaisesti aktiivisia monilla eri elämänalueilla (perhe, työ, harrastukset, opinnot, sosiaaliset yhteydet). Aikuinen maahanmuuttaja opiskelee jo toista, kolmatta tai mahdollisesti neljättä kieltään. Uudessa ympäristössä heidän tulee oppia uudestaan itsenäisiksi ja itseohjautuviksi, löytää mahdollisuudet asettaa päämääriä ja arvioida omaa toimintaansa. Aikuiselle tulee osoittaa kunnioitusta; aikuista maahanmuuttajaa tulee kohdella aikuisena ja tasavertaisena. (Maunonen-Eskelinen ym. 2005, 267.)

Asenne- ja motivaatiokysymykset, oppimisvaikeudet sekä henkilökohtaiset ongelmat korostuvat aikuisilla nuorten koulutukseen verrattuna. Oppimisvaikeuksista ja psykososiaalisista ongelmista kärsivät myös aikuiset maahanmuuttajaopiskelijat. Oppimiseen ja kouluttautumiseen liittyvät vaikeudet kasaantuvat iän

myötä. Ohjaus ja oppimisvaikeuksiin puuttuminen vähentävät tehokkaasti koulutuksen keskeyttämistä ja takaavat tasavertaiset opiskelumahdollisuudet. Jotta ohjausta voidaan kehittää, tulee olla selvillä siitä, mitkä ovat ohjaukselliset kipupisteet maahanmuuttajien koulutuksissa.

Tässä tutkimuksessa mukana oleva oppilaitos osallistuu kahdeksan oppilaitoksen yhteiseen opintojen ohjauksen kehittämishankkeeseen. Oppilaitosten kouluttajat ovat tiedostaneet, että aikuiskoulutus asettaa erityisiä haasteita opiskelijoiden ohjaus- ja neuvontapalveluille sekä muille tukipalveluille. Tutkimuksessa mukana olevan oppilaitoksen maahanmuuttajakoulutuksesta vastaavat kouluttajat ovat asettaneet tavoitteekseen erityisesti aikuisten maahanmuuttajaopiskelijoiden ohjauksen kehittämisen. Henkilökohtainen tutkimusintressini nousee siitä, että suurin asiakasryhmäni on aikuiset maahanmuuttajaopiskelijat. Vastaan oman oppilaitokseni maahanmuuttajien kielikoulutusten ja osaamiskartoitusten toteuttamisesta sekä opetan suomen kieltä jatkoryhmille. Vastuukouluttajana hoidan alkuhaastattelut, henkilökohtaistamiseen liittyvät keskustelut sekä työssäoppimisen järjestämisen.

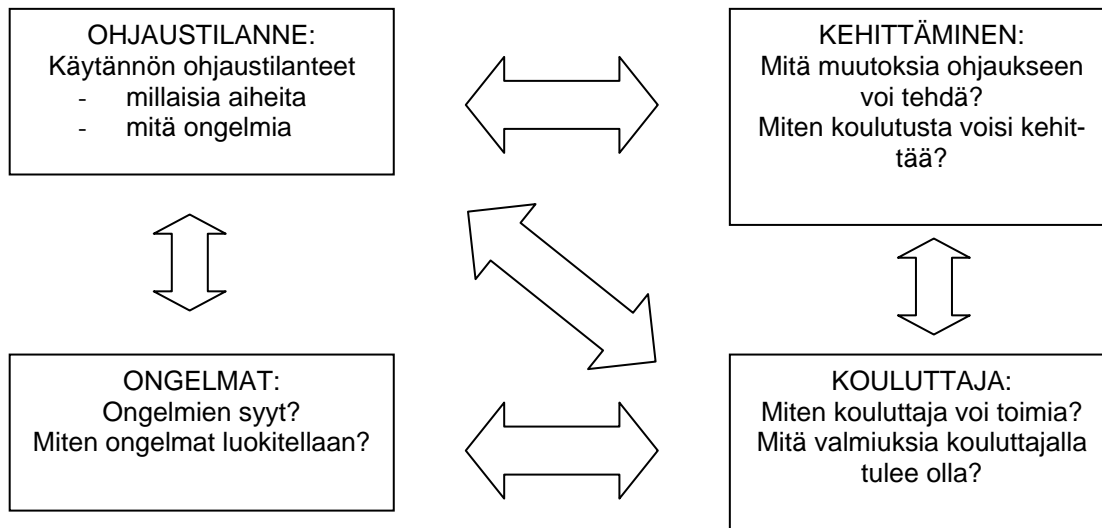
Tutkimukseni on toimintatutkimus, jota voi pitää myös laadullisena tapaututkimuksena. Tutkimukseni avulla etsin keinoja maahanmuuttajaopiskelijoiden ohjauksen parantamiseen, jotta ohjaus voisi palvella entistä paremmin tulevia opiskelijoita. Tavoitteenani on selvittää, millaisia haasteita maahanmuuttajien kouluttaja työssään kohtaa ja miten hän voi vastata niihin. Teoreettisessa osuudessa pohdin maahanmuuttajuutta erilaisten käsitteiden kautta. Pohdin myös kulttuuria ja monikulttuurisuutta ja niiden ilmenemismuotoja. Ohjausta käsittelevässä luvussa keskityn olennaisimpiin monikulttuurisen kompetenssin omaavan ohjaajan ominaisuuksiin sekä pohdin ohjauksellisia haasteita yleisesti. Pohdinnassani ohjauksen ja monikulttuurisen ohjauksen haasteista teoriatausta ja omat havaintoni, joita olen tutkimusprosessin aikana tehnyt, käyvät vuoropuhelua. Luvussa 7 laadin tutkimustulosten pohjalta suunnitelman oppilaitoksessa toteutettavalle kehittämishankkeelle sekä kirjaan ylös muita koulutuksen ja ohjauksen laatua parantavia huomioita.

Tutkimukseen osallistuneet aikuisoppilaitoksen opiskelijat olivat suomen kielen koulutuksissa vuosina 2005–2006. Eri opiskelijoita koulutuksissa on ollut yhteensä 46, 15 eri kansallisuutta, kouluttajia 6. Itse olen mukana tutkimuksessa kouluttajana. Tutkimuksen aineisto muodostuu ensisijaisesti opiskelijoilta saadusta tie-

dosta. Osa aineistosta on valmiiksi suomenkielistä, osa on käännetty opiskelijoiden äidinkielestä. Tähän raporttiin kirjatut lainaukset joko opiskelijan tai kouluttajan/muun ohjaustilanteessa toimijan sanomisista tai poiminnat opiskelijoiden kirjallisista tuotoksista on merkitty lainausmerkein ja kursivoitu. Suoriin lainauksiin on merkitty, onko sanojana ollut opiskelija vai kouluttaja. Tarkempi kuvaus tutkimuksen toteuttamisesta ja aineiston analyysistä ja siinä käytetyistä menetelmistä löytyy tämän raportin luvusta 5.

Tutkimuksessa selvitin, mitä ohjauksellisia tilanteita toimintayhteisössä löytyy, mitkä asiat koetaan ongelmiksi ja mitä mahdollisia syitä ongelmiin voidaan löytää. Tärkeää oli saada selville myös, miten kouluttajien toiminta vaikuttaa ohjaustilanteisiin ja toisaalta, mitä ohjaustaidollisia valmiuksia kouluttajilla tulee olla. Kun ongelmat on löydetty, niiden käsittelemiseen voidaan paneutua, toimintaa muuttaa ja siten parantaa laatua.

Toimintayhteisössä tehdyn tutkimuksen ja sen tavoitteet havainnollistan oheisen kaavakuvan avulla:



Kuvio 1. Toimintatutkimukseni kenttä ja eri tekijöiden yhteydet

2 MAAHANMUUTTAJUUS

2.1 Käsitteiden määrittelyä

2.1.1 Henkilöön liittyvät käsitteet

Sana maahanmuuttaja on vakiintunut kuvaamaan Suomessa asuvaa ulkomaalaista. Syitä Suomeen tulolle on useita. Maahanmuuton syyn perusteella myös maahanmuuttajasta käytettävä termi vaihtelee.

Ulkomaalainen on kuka tahansa henkilö, joka ei ole omalla maallaan. Ulkomaalainen on myös tilapäisesti turistina tai opiskelijana toisessa maassa oleskeleva henkilö. **Maahanmuuttajia** ovat kaikki toisessa maassa pysyvästi asuvat ulkomaalaiset. Lamppu (2001, 18) määrittelee maahanmuuttajan siten, että kun henkilö oleskelee Suomessa niin pysyväisluonteisesti, että hänet on kirjattu väestörekisteriin, häntä voidaan kutsua maahanmuuttajaksi. Horstin (2005, 31) mukaan maahanmuuttaja ei ole syntyperäinen asukas, jossa yhdistyisivät kansallisvaltioajattelun mukaisesti kansalaisuus, syntyperä ja alue.

Käsitteet siirtolainen ja pakolainen ovat tavallaan toistensa vastakohtia. **Siirtolainen** on vapaaehtoisesti maasta toiseen muuttava, yleensä henkilö, joka muuttaa ansiotyöhön maahan, kun taas **pakolainen** on joutunut poliittisista tai muista syistä lähtemään kotimaastaan. Geneven pakolaissopimus 1951 määrittelee pakolaisen seuraavasti:

Pakolainen on henkilö --- jolla on perusteltua aihetta pelätä joutuvansa vainotuksi rodun, uskonnon, kansallisuuden, tiettyyn yhteiskuntaluokkaan kuulumisen tai poliittisen mielipiteen johdosta, eikä voi saada suojelusta omassa maassaan tai hän oleskelee kotimaansa ulkopuolella sekä mainitun pelkonsa tähden on haluton tai kykenemätön turvautumaan kotimaansa suojeluun ja tarvitsee siksi sopimuksen mukaista kansainvälistä suojelua.

Pakolaisuuden syinä ovat yleensä sota, nälkä, ympäristöongelmat, poliittinen ja taloudellinen epävakaisuus sekä luonnonkatastrofit.

Turvapaikanhakija anoo turvapaikkaa, hakemuksen käsittelee ulkomaalaisvirasto; Suomen on huolehdittava turvapaikanhakijan perustoimeentulosta niin kauan kuin turvapaikkahakemuksen käsittely kestää.

Pakolainen on turvapaikanhakija, jonka hakemus on käsitelty ja joka on saanut oleskeluluvan. Oleskeluluvan saatuaan hänet sijoitetaan vastaanottavaan kuntaan. **Kiintiöpakolainen** on saanut YK:lta pakolaisstatuksen. Kriisialueiden naapurimaissa on YK:n toimistoja, joihin pakolaiset voivat hakeutua turvaa hakemaan. Kriisialueiden naapurimaihin syntyy usein myös pakolaisleirejä. Suomi vahvistaa vuosittain vastaanotettavan kiintiöpakolaisten määrän. Vuoden 2006 kiintiö oli kaikkiaan 750 pakolaista. Asetettu kiintiö oli jäämässä hyvin vajaaksi, kunnes joulukuussa ministeriöt pääsivät asiasta sopimukseen. Aamulehti kirjoittaa vuoden 2006 kiintiöpakolaisten vastaanotosta 14.12.2006 seuraavasti:

”Kuusihenkinen ryhmä lähtee sunnuntaina Turkkiin haastattelemaan pakolaisia. Työministeriö ja sisäministeriö ovat sopineet tämän vuoden pakolaiskiintiön täyttämistä kokonaan. Tavoitteena on valita ensi viikolla Turkista mahdollisimman suuri määrä pakolaisia. [...] UNHCR on toimittanut pakolaisista asiakirjoja jo etukäteen. Ennakkoarvion mukaan Turkista voitaisiin valita 115 pakolaista.”

Kiintiöpakolaiset sijoitetaan suoraan sellaiseen kuntaan, joka on päättänyt vastaanottaa pakolaisia. **Perheenyhdistämishjelmalla** pyritään takaamaan ydinperheen mahdollisuus asua yhdessä. Suomessa oleskeleva pakolainen saa oleskeluluvan myös aviopuolisolleen sekä alaikäisille lapsilleen. Alaikäinen saa tuoda maahan vanhempansa ja alaikäiset sisarukset. Perheenyhdistämistä voi hakea myös iäkkäille sukulaisille, joita kohtaan on elatusvelvollisuus.

Paluumuuttaja on ollut aiemmin suomalainen tai hänellä on suomalaiset sukujuuret. Paluumuuttajat ovat yleisimmin inkeriläisiä tai tulevat Ruotsista, Yhdysvalloista ja Venäjältä. Inkeriläiseksi hyväksytään henkilö, jonka toinen vanhemmista tai kaksi isovanhemmista on ollut kansalaisuudeltaan suomalainen.

2.1.2 Opiskelijoiden näkemyksiä käsitteistä

Pyysin maahanmuuttajaopiskelijoita määrittelemään seuraavat käsitteet: maahanmuuttaja, ulkomaalainen, pakolainen, turvapaikanhakija, paluumuuttaja. Pyysin heitä määrittelemään, ovatko ko. sanat heidän mielestään positiivisia vai negatiivisia ja mitä ne tarkoittavat. Tehtävään vastasi kahdeksan opiskelijaa, joista 1 oli Thaimaasta, 1 Virossa, 1 englantilais-suomalainen sekä 5 Venäjältä. Vastaajien määrä oli pieni, mutta tulos sikäli mielenkiintoinen, että yleisesti neutraalina pidetty sana ”maahanmuuttaja” tuntui opiskelijoista huonolta. He ihmettelivät myös sitä, miksi koulutusten nimissä käytetään termejä *maahanmuuttajan* tai *maahanmuuttajille*; heistä tuntuu pahalta hakea sen nimiseen koulutukseen. Heidän mielestään olisi parempi sanoa: *koulutus ulkomaalaisille*.

Maahanmuuttaja

Yksi opiskelija ei osannut määritellä sanan merkitystä. Yhden opiskelijan mielestä sana oli neutraali ja yhden mielestä virallinen. Vain englantilais-suomalaisen taustan omaava opiskelija kuvasi sanan positiiviseksi. Muiden mielestä kyseessä oli selvästi negatiivissävvyinen sana.

”Se on ruma sana. Se ei kelpaa ihmisele, joka asuu pysyvästi Suomessa tai muuassa maassa. Parempi sanoa kaikki ovat ulkomaalaisia. Ei voi kutsua ihmisiä maahanmuuttajiksi.” (venäläinen opiskelija)

”Maahanmuuttaja sanaa voisi käyttää sitten, kun ihminen on juuri saapunut maahan. Ja nämät ihmiset jotka jo asuvat täällä ja asuvat edelleenkin, niitä voisi nimittää maassa asuvia ulkomaalaisiksi.” (venäläinen opiskelija)

”negatiivinen korvalle – loukkaus. Tunen itseni ulkopuoliseksi” (venäläinen opiskelija)

Ulkomaalainen

Mielenkiintoinen tulos oli, että lähes kaikkien mielestä tämä sana oli positiivinen; sana, jolla heitä pitäisi kutsua. Vain englantilais-suomalaisen taustan omaava opiskelija oli eri mieltä ja kuvasi sanan negatiiviseksi.

”Ulkomaalaiset usein tuntee itseään ulkopuoliseksi.”
(englantilais-suomalainen opiskelija)

”mielestani se on hyvä sana. Ihmiset, joka asuu vieraassa maassa.” (venäläinen opiskelija)

”oikein sana kaikista ulkomaalaisista” (venäläinen opiskelija)

”sopii kaikille ihmisille jotka saapuneet ulkomailta. Ja erässä tilantessa jos on pakko > voi selittää mistä syystä ihminen tuli Suomeen.” (venäläinen opiskelija)

Pakolainen

Sana oli kahden mielestä negatiivinen, muiden mielestä joko myötätuntoa herättävä tai neutraali.

” Hyvin epätoivoisia ihmisiä. Antaa toisille negatiivinen tunne.” (venäläinen opiskelija)

”Kun tulkin sen nimen viroksi, ajattelin että onpas röyhykeä nimi.” (virolainen opiskelija)

”En osaa sanoa. Esimerkiksi meidän ryhmässä on pakolainen. Mutta ei koskaan kutsutun hänet pakolaiseksi.”
(venäläinen opiskelija)

”minusta – törkeästi” (venäläinen opiskelija)

Turvapaikanhakija

Sana on englantilais-suomalaisen taustan omaavan opiskelijan mielestä negatiivinen, muiden mielestä neutraali tai positiivinen.

”ehkä se oikein sana” (venäläinen opiskelija)

Paluumuuttaja

Vain virolainen opiskelija oli sitä mieltä, että sana on negatiivinen. Muiden mielestä sana on positiivinen tai herättää positiivisia ajatuksia.

”Mä luulen, että paluumuuttajat tuntevat itseä suomalaisiksi. Ja he eivät ole syyllisiä siitä, että heidän esivanhemmat olivat muuttaneet muualle.” (virolainen opiskelija)

”Tämä on yleensä positiivinen juttu. Juhlia varmaan pidetään.” (englantilais-suomalainen opiskelija)

”Positiivisia ajatuksia Suomi, Karjala, Inkerimaa, suomenkieli (mummonkieli) historia.” (venäläinen opiskelija)

Maahanmuuttaja vai ulkomaalainen?

Sanojen määrittelyä keskusteltiin ja pohdittiin, kuinka kauan maahan muualta muuttanut on maahanmuuttaja. Onko hän maahanmuuttaja lopun ikäänsä? Milloin maahanmuuttajuus lakkaa? Onko se kuin tatuoitu numerosarja käsivarressa, jota ei milloinkaan saa pois? Monet sanoivat kokevansa sanan maahanmuuttaja sen vuoksi negatiiviseksi, että ko. sana ei anna heidän muuttua täysivaltaisiksi suomalaisiksi, vaan pitää heidät käsivarren matkan päässä – aina vain muualta tulleina, ei oikeasti Suomessa asuvina yhteiskunnan jäseninä.

Opiskelijoiden näkemyksistä voi päätellä, että ei-suomalaista syntyperää olevat opiskelijat kokivat sanan maahanmuuttaja eri tavalla leimaavaksi kuin osittain suomalaista syntyperää oleva. Toisen vanhemman puolelta suomalaisen taustan omaava opiskelija koki muuttavansa syntymämaahansa asuttuaan toisen vanhemmansa maassa suurimman osan siihenastisesta elämästään. Maahanmuutto ei ollut mitenkään negatiivisesti sävyttynyttä. Sen sijaan muiden opiskelijoiden mielestä olisi parempi kutsua heitä Suomessa asuviksi ulkomaalaisiksi. Erityisesti Venäjältä tulleet kokivat vastaavasti sanan paluumuuttaja positiivisena, koska se muistutti heitä isovanhemmista.

Kouluttajien keskuudessa keskusteltiin siitä, pitäisikö suomen kielen koulutusten nimi muuttua muotoon *suomen kieltä ulkomaalaisille*. Kouluttajat olivat kuitenkin sitä mieltä, ettei sana ulkomaalainenkaan ole hyvä. Jos ihmistä kutsutaan ulkomaalaiseksi, häntä ei ole virallisesti hyväksytty suomalaiseksi, vaikka hän olisi asunut täällä jo monta vuotta.

Åbo Akademiin tutkija FT Tuomas Martikainen pohti samaa ongelmaa Opetushallituksen järjestämässä seminaarissa ”Maahanmuuttajanuorten ja –aikuisten koulutus” Helsingin Paasitornissa 22.3.2007. Hän ehdotti, että enemmän tulisi käyt-

tää sanaa maahanmuuttajataustainen. Hän otti esiin myös toisen polven maahanmuuttajat: ovatko Suomessa maahanmuuttajavanhemmille syntyneet lapsetkin edelleen maahanmuuttajia, vaikka he ovat koko ikänsä asuneet Suomessa? Entä suomalaiset, keitä he ovat? Martikaisen mukaan termi valtaväestö viittaa liikaa valtaa pitävään ryhmään, termi kantaväestö taas kuulostaa enemmän rotuopilliselta termiltä (vertaa: kantakirjalehmä). Yksiselitteistä, kaikkia osapuolia tyydyttävää määritelmää tai termiä ei Martikaisen mukaan ole vielä löytynyt.

Edellä kuvatusta opiskelijoiden kannasta huolimatta käytän tässä tutkimuksessani käsitettä maahanmuuttaja, koska sen käyttö on vakiintunut.

2.2 Kansainvälisiä sopimuksia

Valtiolla on oikeus päättää, kuka ulkomaalainen saa muuttaa sen rajojen sisäpuolelle. Oikeutta voidaan määritellä tai rajoittaa kansainvälisillä sopimuksilla. Suomi on mukana seuraavissa: Pohjoismaiden vapaa liikkuvuus (Pohjoismaiden kansalaiset saavat vapaasti muuttaa Pohjoismaista toiseen), EU:n työvoiman vapaa liikkuvuus (toiseen EU-maahan saa muuttaa tekemään työtä, työtön voi olla 3 kk toisessa EU-maassa työhaussa, myös perhe saa muuttaa), YK:n pakolaissopimus (Geneven yleissopimus 1951 ja täydennys 1967: sopijavaltiot eivät karkota maansa alueella laillisesti oleskelevaa pakolaista eivätkä palauta turvapaikanhakijaa turvattomalle alueelle), Schengenin sopimus 1986 (väestön liikkuminen maasta toiseen esteetöntä, henkilötarkastuksia ei tehdä alueen sisäisillä rajoilla, alueen ulkorajoja valvotaan tehokkaasti) ja Dublinin sopimus 1990 (turvapaikan hakijan tulee jättää turvapaikkahakemus ensimmäisessä maassa, johon hän EU:ssa tulee, hylkäys pätee koko EU:n alueella).

Muiden kuin kansainvälisten sopimusten perusteella Suomeen pysyvästi muuttava tarvitsee oleskeluluvan. Oleskeluluvan voi saada suomalaisen kanssa avioituvaa, töihin tai opiskelemaan tuleva. Muista kuin Pohjoismaista tai EU:sta tulevat tarvitsevat työluvan. Valtio harkitsee tarvitaanko ko. työntekijää; työluva voidaan evätä, jos katsotaan, että tehtävään soveltuvia suomalaisia on työttömänä. Opiskeluviisumin saadakseen pitää pystyä osoittamaan, että on varaa opiskeluun.

Ulkomaalainen, jonka henkilöllisyys on luotettavasti selvitetty, saa Suomen kansalaisuuden hakemuksesta, jos

- hän on täyttänyt 18 vuotta tai avioitunut sitä ennen
- hän on asunut Suomessa riittävän kauan ennen hakemuksen tekemistä
- hän ei ole syyllistynyt rangaistavaan tekoon, eikä häntä ole määrätty lähestymiskieltoon
- hän ei ole laiminlyönyt elatusvelvollisuuttaan tai julkisoikeusoikeudellisia maksuvelvoitteitaan
- hän pystyy luotettavasti selvittämään, miten saa toimeentulonsa ja
- hän osaa suomen tai ruotsin kieleltä tyydyttävästi tai hänellä on suomalaisen viittomakielen taito.

Hakemuksen perusteella myönnettävä Suomen kansalaisuus on harkinnanvarainen. Kansalaisuus voidaan myöntää, vaikka kaikki edellytykset eivät täytyisikään. Toisaalta kansalaisuus voidaan evätä, vaikka laissa säädetyt edellytykset täytyisivätkin. (www.uvi.fi)

Suomessa työvoiman maahanmuuttoa koskeva lupajärjestelmä perustuu 1.5.2004 voimaan tulleeseen ulkomaalaislakiin. Ehdotuksessa hallituksen maahanmuuttopoliittiseksi ohjelmaksi vuonna 2006 todetaan, että keskeistä maahanmuuttopoliitiikan kehittämisessä on inhimillinen näkökulma: on tärkeää ”tukea sellaisia toimia, joiden avulla Suomesta kehittyy yhä parempi paikka elää, asua, yrittää ja tehdä työtä ilman, että joutuu kokemaan syrjintää tai rasismia ja tällaisista syistä johtuvaa painetta muuttaa maasta.” (Ehdotus hallituksen maahanmuuttopoliittiseksi ohjelmaksi 2006, 4.)

2.3 Maahanmuuttajat ja monikulttuurisuus Suomessa

Suomi on pitkään ollut lähtömuuttomaa. 1800-luvun lopulta 1970-luvun loppuun mennessä Suomesta on muuttanut yli miljoona ihmistä ulkomaille, lähinnä Ruotsiin ja Pohjois-Amerikkaan. Vasta 1980-luvulla muuttovirta alkoi ylittää lähtövirran, paluumuuttajia ja pakolaisia alkoi muuttaa Suomeen. Ulkomaalaisten määrä kasvoi suhteellisen nopeasti, mutta on pysynyt alhaisena verrattuna muuhun EU:hun. (Vesterinen 2002, 9.) Tällä hetkellä ulkomaalaisten määrä Suomessa on vähän yli kaksi prosenttia.

Räsänen mukaan (2002a, 106) Suomea on pidetty hyvin monokulttuurisena maana, joka vasta nyt merkittävästi kohtaa monikulttuurisuutta. Rädyn (2002, 47) mukaan suomalaista yhteiskuntaa on rakennettu lähtökohtana oletus siitä, että Suomi on yksikulttuurinen valtio, jossa asuu yksi kansa, joka puhuu yhtä kieltä, jolla on yksi yhtenäinen kulttuuri. Puhutaan ”tavallisesta suomalaisesta”. Suomalaisuus ja suomalaiset tavat eivät kuitenkaan ole yksiselitteisiä. Kaikki eivät toimi ja käyttäydy samalla tavoin. Omia ja oman viiteryhmän normeja ei voi aina yleistää kaikkien suomalaisten normeiksi. Katuelämää seurattaessa maahan muuttanut ulkomaalainen saattaa saada vääristyneen kuvan suomalaisista, koska maahanmuuttajan alkuvaiheen suomalaiskontaktit ovat lähinnä ihmisten tapaamista julkisilla paikoilla. Eivät kaikki suomalaiset kuitenkaan ole juoppoja, köyhiä, rikkaita tai kamalasti kiroilevia.

Toisaalta Suomi on kuitenkin vanhastaan ollut suhteellisen monikulttuurinen ja kansainvälinen maa idän ja lännen rajalla, vaikkakin kansainvälisyys oli aiemmin lähinnä tiettyjen ammattiryhmien ja ylempään kansanluokkaan kuuluvien yksinoikeus. Historiallinen tausta osana Ruotsia ja Venäjää on vaikuttanut siihen, että Suomessa on aina ollut ulkomaalaisia. Aikaisemmin suomalainen monikulttuurisuus on koostunut pääsääntöisesti tietyistä kielellisistä tai kulttuurisista vähemmistöryhmistä, kuten suomenruotsalaiset, saamelaiset, romanit ja Venäjältä Suomeen muuttaneet. (Kaikkonen 2004, 43.)

Suurin yksittäinen ulkomaalaisryhmä ovat Venäjältä Suomeen muuttaneet. Venäjältä tulevien suurempi muuttoaalto alkoi vuonna 1990, kun suomalaista syntyperää olevat entisen Neuvostoliiton kansalaiset saivat paluumuuttajan statuksen. Ensimmäinen paluumuuttajaryhmä koostui inkerinsuomalaisista, Inkerinmaalle

Ruotsin vallan aikana Savosta ja Itä-Suomesta muuttaneiden suomalaisten jälkeläisistä. Toisen paluumuuttajaryhmän muodostivat 1900-luvun alkupuolella sekä toisen maailmansodan jälkeen Suomesta poliittista ja taloudellista tilannetta pakoon lähteneiden jälkeläiset. (Jasinskaja-Lahti ja Liebkind 2001, 124.)

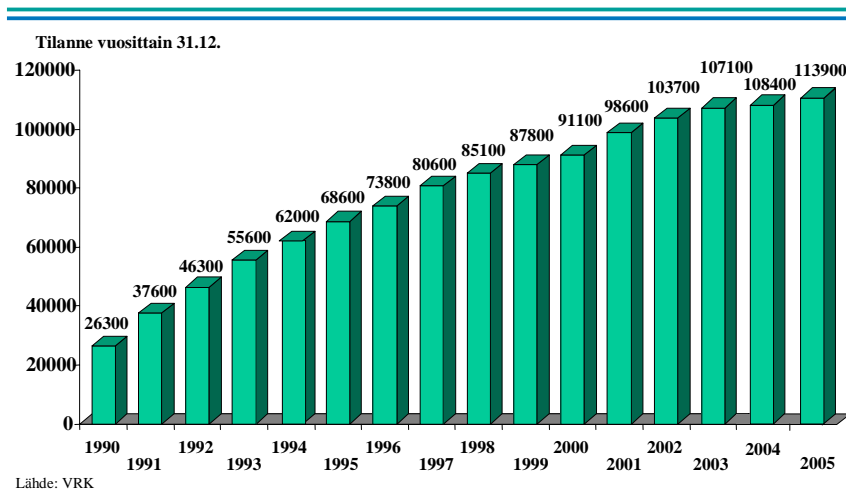
Suomeen muuttajat/muuttaneet voidaan yleisesti jakaa seuraaviin ryhmiin:

1. työhön ja opiskelemaan muuttavat
2. avioliittoon muuttavat (merkittävin syy Suomeen muutolle)
3. paluumuuttajat
4. pakolaiset

Suomessa asuvien ulkomaalaisten määrä on lisääntynyt tasaisesti vuosina 1990-2005. Vuonna 2005 Suomessa asui 113 900 maahanmuuttajaa.



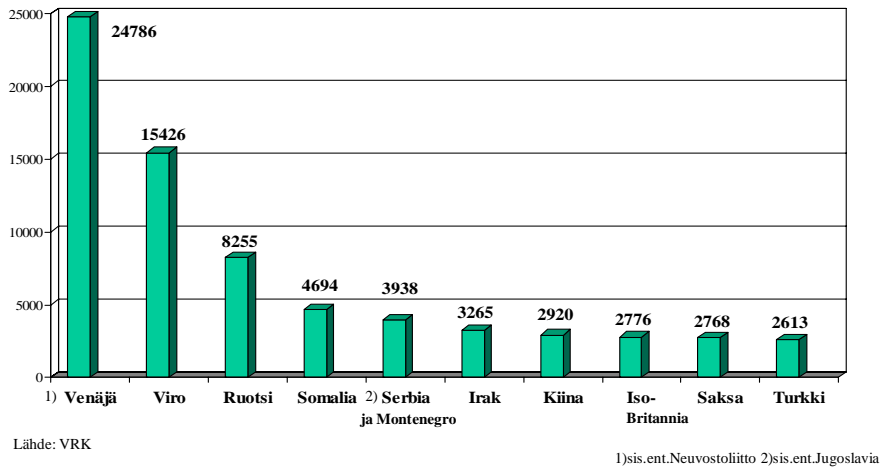
Ulkomaalaiset Suomessa 1990 - 2005



Kuvio 2. Ulkomaalaiset Suomessa 1990-2005. (www.uvi.fi)

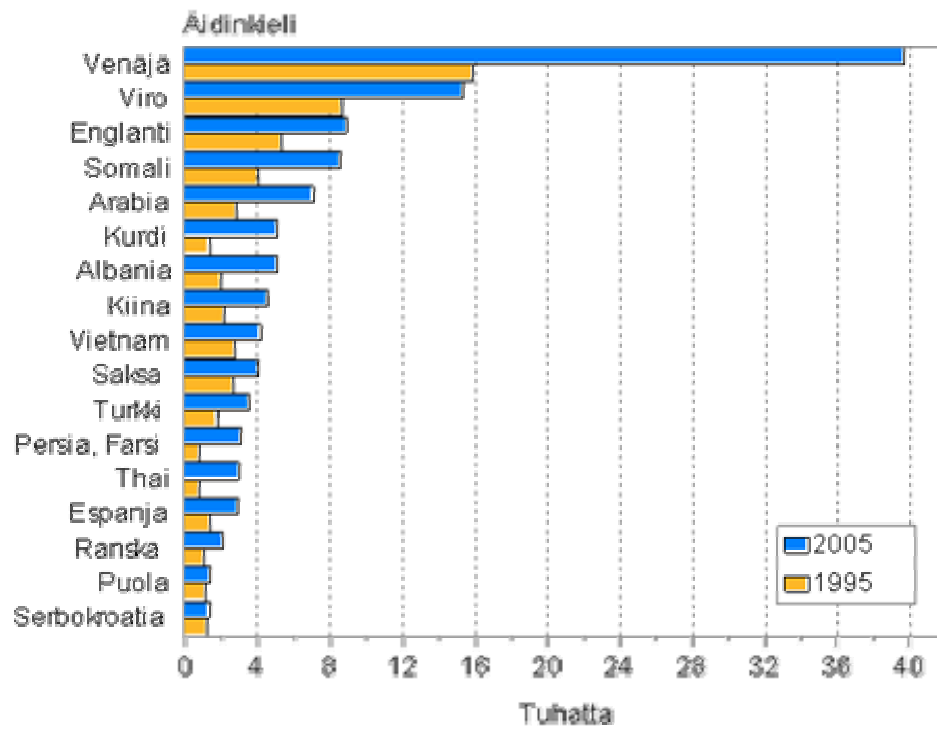


Ulkomaalaiset Suomessa Suurimmat ryhmät 31.12.2005



Kuvio 3. Suurimmat Suomessa asuvat ulkomaalaisryhmät vuonna 2005.
(www.uvi.fi)

Tilastokeskuksen tietojen mukaan (<http://www.tilastokeskus.fi/til/vaerak/index.html>) Suomen väkiluku oli vuoden 2005 lopussa 5 255 580 henkilöä. Heistä Suomen kansalaisia oli 5 141 728 eli 97,8 prosenttia ja ulkomaiden kansalaisia oli 113 852 eli 2,2 prosenttia. Ulkomaiden kansalaisten määrä lisääntyi vuoden 2005 aikana 5 506 henkilöllä. Suurimmat ulkomaalaisten ryhmät olivat Venäjän (24 621 henkeä), Viron (15 459 henkeä), Ruotsin (8 196 henkeä) ja Somalian (4 704 henkeä) kansalaiset. Väestöstä äidinkieltään suomenkielisiä oli 4 819 819 henkeä (91,7 %), ruotsinkielisiä 289 675 henkeä (5,5 %) ja saamenkielisiä 1 752 henkeä (0,03 %). Muita kuin suomea, ruotsia tai saamea äidinkielenään puhuvia oli 144 334 eli 2,7 prosenttia väestöstä. Suurimmat vieraskielisten ryhmät olivat venäjänkieliset (39 653 henkeä), vironkieliset (15 336 henkeä), englanninkieliset (8 928 henkeä), somalinkieliset (8 593 henkeä) ja arabiankieliset (7 117 henkeä).



Kuvio 4. Suomessa asuvat kansalaisuuden mukaan vuosina 1995 ja 2005. (www.tilastokeskus.fi)

Vuonna 2005 turvapaikkaa haki 3574 henkilöä, vuonna 2004 3861. Turvapaikan sai vuonna 2005 12 hakijaa. Oleskelulupa myönnettiin 585 hakijalle.

3 KULTTUURIT KOHTAAVAT

3.1 *Kulttuuri ja monikulttuurisuus*

Sana kulttuuri tarkoitti antiikin aikana maanviljelyä ja puutarhanhoitoa, myöhemmin sillä alettiin kuvata länsimaisten ihmisten elämäntapaa ja arvoja. Kapeimmillaan kulttuurilla tarkoitetaan ns. korkeakulttuuria, esim. taidetta. Kulttuuria voidaan pitää myös jonkin ryhmän yhtenäisenä käyttäytymismallina, jolloin se nähdään muuttumattomana perinteenä, jonka aitoutta pitää suojella. Kulttuuri määritellään myös eri tutkijoiden mukaan jonkin yhteisön piirissä omaksutuksi elämäntavaksi sekä tavaksi hahmottaa maailmaa ja kokea se mielekkäänä. Kulttuuri on tapa ajatella, tuntea ja reagoida. Kulttuurilla voidaan tarkoittaa myös ihmisen aikaansaannoksia luonnon vastakohtana.

Kulttuuri koostuu asioista, joita ihmiset ja kansat ovat oppineet historiansa aikana tekemään, arvostamaan ja uskomaan. Ihminen kasvatetaan oman kulttuurinsa jäseneksi. Käyttäytymismallien, arvojen ja normien oppimista kutsutaan sosiaalisiaatioprosessiksi, jolloin omaksutaan yhteisölle tyypillinen maailmankatsomus, käsitys oikeasta ja väärästä sekä ihmisen olemassaolon ja elämäntehtävän merkityksestä. Koska kulttuurit ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa, ne omaksuvat vaikutteita myös toisiltaan.

Ihminen tarkastelee maailmaa kulttuurin kautta. Kulttuuri on ihmisen tapa elää, toimia ja uskoa. (Räty 2002, 42.) Useissa kulttuureissa uskonnolla on suuri merkitys maailmankuvan luomisessa. Uskonto vaikuttaa niin arkiseen elämään kuin yhteiskunnalliseen päätöksentekoonkin.

Hofstede (1993, 21) puhuu ihmisen ”henkilökohtaisesta ohjelmakoostumuksesta” ja jakaa sen kolmeen osaan, ihmisluontoon, kulttuuriin ja persoonallisuuteen. Ihmisluonto on yleismaailmallinen taso, joka peritään. Kulttuuri on opittua, ei perittyä. Se on peräisin sosiaalisista ympäristöistä ja on tunnusomaista ryhmälle. Ylin taso on persoonallisuus, joka on tunnusomaista yksilölle. Persoonallisuus on jokaisella ainutlaatuinen, geeniperimään ja osittain opittuihin piirteisiin perustuva.

Hautaniemen mukaan kulttuuri on kollektiivinen tietoisuus, jonkin yhteisön piirissä omaksuttu elämäntapa, tapa hahmottaa maailmaa ja kokea se mielek-

kääksi ja merkitykselliseksi. Kulttuuri on jatkuvasti muuttuva vuorovaikutuksellinen prosessi. Muutos yhteiskunnassa, työelämässä ja ihmisten arjessa eriyttää ihmisiä myös kulttuurisesti. (Hautaniemi 2001, 14.)

Nieto (1999, 48) määrittelee kulttuurin olevan alati muuttuvia arvoja, perinteitä, sosiaalisia poliittisia suhteita, ja yhteinen maailmankatsomus, jonka jakaa ryhmä ihmisiä, joita sitoo yhteen yhteinen historia, maantieteellinen sijainti, kieli, sosiaalinen luokka ja uskonto. Kulttuuri käsittää tuotteen (mitä), prosessin (miten) ja tekijät (kenen toimesta). Kaikkonen (2004, 20) pohtii vieraan ja oman eroja ja päätyy luokittelemaan vierastuttavat tekijät seuraavasti: ympäristö, yhteiskunta ja sen ihmiskäsitys, uskonto, perinteet, kieli ja kielenulkoisen viestintä, aikakäsitys, tilakäsitys ja havainnoijan oma perspektiivi. Niedon ´maantieteellinen sijainti´ ja Kaikkosen ´ympäristö´ voidaan ymmärtää samaa tarkoittaviksi käsitteiksi. Ihminen kasvaa aina jossakin ympäristössä, joka sijaitsee jossakin. Erilaisissa maantieteellisissä ympäristöissä eläminen ja toimintatavat ovat erilaisia. Käsitys ihmisen suhteesta luontoon vaihtelee: onko ihmisellä oikeus käyttää luontoa omiin tarpeisiinsa, elää luonnon kanssa sopuossuinnussa tai olla asettumatta luonnonvoimia vastaan.

Kaikkosen (2004, 24) mukaan vierautta kulttuurien välillä aiheuttaa itselle outo ihmiskäsitys, suhtautuminen perheeseen, lapsiin, vanhuksiin sekä miehen ja naisen väliset roolimallit. Lehtonen ja Löytty (2003, 8) pohtivat erilaisuutta. Monikulttuurisuudessa ei ole kyse vain siitä, että on erilaisia ”muita”, vaan että omakin erilaisuus on ajateltava eri tavalla. Erilaisuuden suvaitseminen perustuu oletukseen ”toisten” lähtökohtaisesta erilaisuudesta. Oletusarvo määrittyy sen mukaan, millaisena pidämme ”omaa” ryhmäämme ja millaisina taas siitä poikkeavia, joiden erilaisuutta suvaitaan.

Hofstede (1984; 1993) jakaa kulttuurit valtaetäisyyden, yksilöllisyyden tai kollektiivisuuden, maskuliinisuuden tai feminiinisuuden ja epävarmuuden välttämisen kulttuureiksi. Valtaetäisyys kuvaa yhteiskunnassa vallitsevaa hierarkiaa, ja epävarmuuden välttäminen sitä, mistä asioista ollaan epävarmoja. Yksilöllisyys korostaa itsenäisyyttä, kun taas kollektiivisuudessa ollaan vahvasti sidoksissa perheeseen ja sen toimintaan sekä muihin yhteisöihin. Maskuliinisuus ja feminiinisyys määrittävät eri sukupuolten välisiä suhteita sekä yhteiskunnallista tasa-arvoa. Feminiinissä kulttuureissa tasa-arvo ja sosiaalinen hyvinvointi ovat tärkeitä. Epävarmuuden

välttämisen mittaa sitä, miten uhkaavilta epävarmat ja tuntemattomat tilanteet tuntuvat johonkin kulttuuriin kuuluvista. Arvoeroja on vallan ja eriarvoisuuden alueella, yksilön ja ryhmän välisessä suhteessa, miehiltä ja naisilta edellytetyissä sosiaalisissa rooleissa, suhtautumisessa epävarmuuteen ja siinä, ajatellaanko pääasiassa tulevaisuutta vai mennyttä ja nykyisyyttä. (Hofstede 1993, 338.)

Tapa ilmaista asioita vaihtelee kulttuurista toiseen. Joissakin kulttuureissa asiat ilmaistaan lyhyesti ja ytimekkäästi, toisissa on kohteliaasta selostaa perusteellisesti syitä ja lähestyä asiaa kohteliaasti kierrellen. (Kaikkonen 2004, 25.) Hofsteden (1984, 27) mukaan kieli on selvimmin tunnistettavissa oleva kulttuurin osa, kieli on opittu eikä peritty ominaisuus. Nieton mukaan kaksikielisyyden oppiminen osaltaan todistaa sen, että kulttuuri on opittua ja kieli on kulttuuria. Kaksi kieltä ja kaksi kulttuurijärjestelmää voidaan oppia samanaikaisesti. Kulttuuri opitaan vuorovaikutuksen kautta, sitä ei yleensä tietoisesti opeteta (Nieto 1999, 57).

Kaikkosen (2004, 29) mukaan ihmisen aikakäsitys on kulttuurinen. Aikakäsitys voi olla joko lineaarinen tai syklinen. Länsimainen ihminen aikatauluttaa menemisensä ja tekemisensä, koska aika ”loppuu”. Afrikkalaisella taas ei ole mihinkään kiire, koska aikaa tulee koko ajan lisää. Myös tilakäsitys vaihtelee. Kaikkosen (2004, 33) mukaan kulttuurinen tilakäsitys voidaan sijoittaa janalle avoin-suljettu. Tilakäsityksen voi havaita ihmisten oman reviirin rajauksessa, arkkitehtuurissa ja rakentamisessa.

Saman kulttuuritaustan omaavat ihmiset eivät kuitenkaan ole yksi yhtenäinen ryhmä. Yksilöillä on erilaiset elämäkokemukset, yksilöt kokevat tiettyyn kulttuuriryhmään kuulumisen eri tavoilla. Yksilöllisten erojen lisäksi yhteiskunnissa syntyy myös eri ryhmien alakulttuureita. Monissa maissa on eri etnisiin ryhmiin kuuluvia henkilöitä. Jonkin kulttuurin tyypillisiksi kuvatut arvot ja tavat voivat olla tyypillisiä vain osalle sen maan kansalaisia. (Hofstede 1993, 35). Omaan etniseen taustaan suhtautuminen vaihtelee myös elämäkokemusten vuoksi. Sukupolvien väliset arvo- ja menettelyerot ovat luonnollisia ikään liittyviä asioita, jotka toistuvat sukupolvelta toiselle (Hofstede 1993, 37). Myös Räsänen (2002c, 96) kirjoittaa siitä, miten perheessä nuorten ja vanhempien arvot voivat erota toisistaan. Murros sukupolven välillä on usein suuri maahanmuuttajien keskuudessa: vanhempien voi olla vaikea

hyväksyä oman kulttuuriperinteensä murtumista ja lapset saattavat kokea, että heitä ei hyväksytä kummassakaan kulttuurissa.

Yhteiskunnan monikulttuurisuus tarkoittaa erilaisten ihmisten olemassaoloa ja vähintään pyrkimystä elämään tasa-arvoisessa asemassa keskenään. Moniarvoisessa yhteiskunnassa vähemmistöjen läsnäolo tunnustetaan. Eri kulttuurien edustajat ja eri kulttuurit toimivat keskenään ja muodostavat vuorovaikutuksessa toimivan ja kaikkien yhteiskunnan jäsenien oikeuksia kunnioittavan kokonaisuuden. Monikulttuurisen kasvatuksen tavoite on ennen kaikkea yksilöiden oikeudenmukaisuus, samanarvoisuus ja inhimillinen arvokkuus (Talib 2004, 19; Matinheikki-Kokko 1999, 30). Monikulttuurisuus tarkoittaa erilaisuuden hyväksymistä ja arvostamista, tasa-arvoa yksilöiden ja kulttuurien välillä, yhteisesti sovittuja pelisääntöjä ja rajoja (Räty 2002, 46). Monikulttuurisuudella tarkoitetaan poliittisia ohjelmia, joissa pyritään ottamaan huomioon eri kulttuurien erityiset tarpeet ja takaamaan näille oikeuksia konfliktien estämiseksi ja tasa-arvon toteuttamiseksi (Ylänkö 2000, 50.) ”Oikeus omaan kulttuuriin ei oikeuta perus- tai ihmisoikeusloukkauksiin eikä muuhun Suomessa lainvastaiseksi katsottavaan menettelyyn, kuten avioliittoon pakottamiseen, tyttöjen ympärileikkaukseen tai suvun kunnialla perusteltuun naisiin ja tyttöihin kohdistuvaan väkivaltaan. Maahanmuuttajan oikeus oman kulttuurin säilyttämiseen on voimassa vain lainsäädännön puitteissa.” (TM 355, 21.)

Termin monikulttuurisuus ohella voidaan käyttää myös käsitettä interkulttuurisuus, jolloin Matinheikki-Kokon (1999, 31) mukaan tarkoitetaan kulttuurien välistä yhteistoimintaa. Jokikokon (2002, 86) mukaan termi interkulttuurisuus korostaa vuorovaikutusta kulttuurien välillä, kun taas monikulttuurisuus viittaa yhteisöön, joka koostuu eri etnisistä ryhmistä. Interkulttuurisuudella tarkoitetaan lähestymistapoja ja sosiaalista prosessia, kun taas monikulttuurisuus kuvaa tilanteita ja oloja. Interkulttuurinen herkkyys on kykyä nähdä asioita toisen kulttuurin linssien läpi. Tällaista asioiden tarkastelua toisen kulttuurin näkökulmasta voidaan oppia ja opettaa. (Räsänen 2002c, 106.)

3.2 Etnisyys

Etnisyys on syntynyt korvaamaan käsitteitä heimo, rotu ja kansa. Sanat heimo ja rotu koetaan nykypäivänä vieraiksi (Hautaniemi 2001, 16). Etnisyudessa on kyse ihmisen tunteesta kuulua tiettyyn ryhmään sekä ihmisen tai ryhmän tavasta jäsentää itseään suhteessa toisiin (Räty 2002, 45). Etnisyys on kulttuurista etäisyyttä, toiseutta, jotakin sellaista, mitä jollakin muulla kuin omalla ryhmällä on (Kupiainen 1994, 36). Etniseen ryhmään kuuluvilla ihmisillä on yhteisiä kulttuurisia, kielellisiä tai rodullisia erityispiirteitä ja he tuntevat kuuluvansa yhteen (Matinheikki-Kokko 1994, 91). Etnisyys jäsentää ryhmien välisiä suhteita, joten se voidaan ymmärtää sosiaalisiksi identiteetiksi (Horsti 2005, 32).

Talibin mukaan (2004, 39) yksilö on saanut etnisyytensä verenperintönä. Kulttuuri-identiteetti sen sijaan ilmenee tietyille ryhmälle annettujen ominaisuuksien kautta. Etnisyyteen liitetään usein vähemmistöleima, esimerkiksi länsimaissa tummaihoiset ovat etninen vähemmistö, valkoihoiset muualta tulleet kuvataan muilla termeillä (Hautaniemi 2001, 16). Kolmansista maista tuleville asetetaan suuria paineita vallitsevan kulttuurin oppimiseksi. Heidän oman etnisyytensä ja kulttuuriperintönsä ajatellaan olevan jonkinlainen vamma, josta pitää päästä yli, jotakin hävettävää ja vältettävää. (Sue & Sue 1990, 35.)

Etnisyyttä voi olla objektiivista tai subjektiivista. Objektiivinen etnisyys tarkoittaa ulkopuolisen havainnoimia ihmisryhmän jäseniä yhdistäviä piirteitä (yhteinen alkuperä, ihonväri, kieli, uskonto). Subjektiivinen etnisyys taas on kokemus ja johonkin kuulumisen tunne. Kansallishymni, postimerkki, oma raha, valtion lippu herättävät tunteita ja niiden korvaaminen jollakin muulla on pitkä prosessi (Hautaniemi 2001, 19).

Etnisyyttä ei ole ilman ympäristöä, joka sen määrittelee. Ylängön mukaan etnisyydessä on kyse nimeämisestä, oikeuksista ja vallankäytöstä. Mikäli jonkin ryhmän olemassaolo kiistetään, syntyy etninen konflikti. Etniseltä ryhmältä evätään oikeus maahan ja elinkeinoon. Etnisiä ryhmiä arvioidaan olevan yli 3000, kun taas itsenäisiä valtioita on 192. Ylängö pohtii, miten kävisi, jos kaikki etniset ryhmät ottaisivat tavoitteekseen hallita alueita, joita ne voisivat väittää omikseen etnisin perustein. (Ylängö 2000, 42.)

Kansallisuuden ja etnisyyden suhde on tiivis. Kansalaisuus peritään; inkeriläisten maahanmuuttajien vastaanotto on pitkälti perustunut ajatukseen entisten suomalaisten jälkeläisten muutto-oikeudesta Suomeen. Hautaniemi käyttää termiä etninen hegemonia, jolla hän tarkoittaa ryhmää, joka hankkii itselleen oikeuden tiettyihin piirteisiin ja hyödyntää etnistä kuuluvuuttaan resurssina. Esimerkiksi Ruotsissa Hong Kongin kiinalaiset ovat tulleet tunnetuiksi ravintoloiden pitäjinä, Suomessa romanit viihdetaiteilijoina ja turkkilaiset pizzerioiden sekä kebab-ravintoloiden omistajina (Hautaniemi 2001, 20-21).

3.3 Sopeutuminen

3.3.1 Sopeutumiseen liittyvien käsitteiden määrittelyä

Akkulturaatiolla tarkoitetaan perinteisesti ryhmäilmiötä: kahden tai useamman kulttuurisesti erilaisen ryhmän kohdatessa ryhmissä tapahtuu muutoksia kanssakäymisen seurauksena. Vaikka akkulturaatio on periaatteessa neutraali käsite, käytännössä näyttää kuitenkin siltä, että muutosta tapahtuu aina enemmän yhdessä ryhmässä (Berry 1997, 7). Akkulturaatio on prosessi, jossa muutoksia tapahtuu ajan kuluessa (Liebkind 2000, 13). Muutoksia tapahtuu ryhmä- tai yksilötasolla. Akkulturaatiosta johtuvia ryhmätason muutoksia on kuudentyyppisiä: fyysiset muutokset (esim. asuinpaikka, asunto, kaupungistuminen, saasteet, väestömuutokset), biologiset muutokset (esim. ravitsemuksellinen tilanne, yleiset sairaudet), poliittiset muutokset (vallassa oleva ryhmä vaihtuu), taloudelliset muutokset (elinkeino vaihtuu), kulttuuriset muutokset (kielelliset, uskonnolliset, kasvatukselliset, tekniset järjestelmät) sekä sosiaalisten suhteiden muutokset. (Berry 1992, 70.)

Psykologisella akkulturaatiolla tarkoitetaan yksilötason ilmiötä, jossa akkulturaatiolla tarkoitetaan kaikkia yksilön kokemia muutoksia ryhmän sisällä. Yksilön käyttäytyminen, arvot, mielipiteet, motiivit, toimintatavat saattavat muuttua. (Berry 1992, 70.) Akkulturaatioprosessiteoriat painottavat joko assimilaatiota tai integraatiota (Liebkind 2000, 14).

Assimilaatiolla eli sulautumisella tarkoitetaan yksisuuntaista prosessia, jonka avulla vähemmistön jäsen omaksuu enemmistön arvot ja käyttäytymisen (Liebkind 2000, 14). Tällöin yksilön alkuperäisen kulttuurin säilymistä ei pidetä tärkeänä, vaan pyritään saamaan mahdollisimman nopeasti vähemmistö toimimaan valtakulttuurin mukaisesti.

Integraatio tarkoittaa sitä, että maahanmuuttaja säilyttää oman kulttuurinsa ja pystyy toimimaan myös valtakulttuurin täysivaltaisena jäsenenä. Integraatio on maahanmuuttajan oman kulttuurin kunnioittamista ja sopeutumista ympäröivään yhteiskuntaan. Integroituminen ympäröivään yhteiskuntaan epäonnistuu, mikäli maahanmuuttaja kohtaa erilaisten inhimillisten ja materiaalien resurssien puutetta. Toinen merkittävä integroitumisen este on tahallinen tai tahaton syrjintä. (Liebkind

ym. 2000, 80.) Integraatiota edistävät kielitaito, usko tulevaisuuteen, stressinsietokyky, haasteellisten tilanteiden kestäminen, sosiaalisen verkoston olemassaolo, sitoutuneisuus uuteen isänmaahan sekä muuton vapaaehtoisuus (Talib 2006).

Separaatiossa oma kulttuuri ja identiteetti säilyvät, mutta yhteyttä ympäröivään yhteiskuntaan ei löydy. Yksilöt eristäytyvät ja välttävät kontakteja oman ryhmän ulkopuolella. Separaatoriski on erityisesti sellaisilla pakolaisnaisilla, jotka hoitavat perhettään kotona eivätkä pääse kontaktiin ulkomaailman kanssa (Lamppu 2001, 11). Myös voimakkaasti uskonnollisissa yhteisöissä esiintyy separaatiota. Kyseessä voi olla myös maahanmuuttajaryhmän sisäinen **segregaatio**, mikä merkitsee eristämistä. Valtayhteisön toimesta tapahtuva segregatio eristää aktiivisesti yksilön tai ryhmän ”omiensa” pariin.

Marginalisoinnissa on kyse syrjäytymisestä. Maahanmuuttaja ei pidä oman kulttuurinsa säilymistä tärkeänä, mutta ei myöskään omaksu valtakulttuuria. Hän ei joko halua tai kykene luomaan omaa kulttuuri-identiteettiä eikä myöskään luo suhteita valtakulttuuriin. Monesti nuoret eivät omaksu vanhempiensa kulttuuria, mutta eivät pääse myöskään valtakulttuurin jäseniksi. Marginalisaatioon yhdistyy valtavirran ulkopuolella olemisen kokemus ja huono-osaisuuden tunne.

Etnosentrismissä ihminen asettaa oman kulttuurinsa kaiken keskipisteeksi ja arvioi ja tuomitsee toista tästä keskipisteestä käsin. Oman etnisen ryhmän arvoja ja käyttäytymismalleja pidetään oikeina ja muiden ryhmien vastaavia arvoja parempina.

Etninen vähemmistö on ryhmä, joka erottuu valtaväestöstä esimerkiksi alkuperän, biologisen perimän, kulttuuripiirteiden, kielen ja uskonnon perusteella.

Rasismi on jonkin ihmisryhmän syrjintää etnisyyden perusteella. Rasismille ominaista on uskomus, että jokin ihmisryhmä on toista ylivoimaisempi älyllisesti, moraalisesti tai kulttuurisesti ja että tämä ylivoimaisuus ”periytyy” sukupolvelta toiselle. Rasistinen häirintä on vihattuun ryhmään tai sen jäseniin kohdistuvaa vahingolliseksi tarkoitettua toimintaa (Liebkind 2000, 175).

Syrjintä on ihmisten välisiin eroihin perustuva ei-hyväksyttävä erottelu.

3.3.2 Kulttuurista toiseen

Aikaisemmin ajateltiin, että maahanmuuttajuus johtaa aina psykologisiin ja sosiaalisiin ongelmiin, mutta nykykäsityksen mukaan eri ihmisten tilanteet vaihtelevat suuresti. Jotkut sopeutuvat todella hyvin, toisilla taas on paljon vaikeuksia. Sopeutuminen tarkoittaa sitä, että yksilön kokemat muutokset eivät aiheuta konfliktia hänen ja ympäristön välillä. Sopeutuminen toiseen kulttuuriin on sitä helpompaa, mitä enemmän yksilöllä on kontakteja ympäristöönsä. Yksilö joutuu päättämään, ovatko hänen oma kulttuurinen identiteettinsä ja tapansa niin arvokkaita, että ne tulee säilyttää. Entä mikä arvo on hyvillä suhteilla laajempaan ympäristöön? (Berry 1992, 69, 71.)

Maahanmuuttajat joutuvat ottamaan kantaa kahteen kysymykseen:

- 1) Onko oman etnisen identiteetin ja kulttuuristen ominaisuuksien ylläpito tärkeää?
- 2) Onko tärkeää ylläpitää suhteita muihin ryhmiin? Vastaukset määrittelevät sen, millaisen strategian yksilö omaksuu: assimilaation, integraation, separaation vai marginalisaation. (Berry 1992, 72, 82; Jasinskaja-Lahti ym. 2000, 128.)

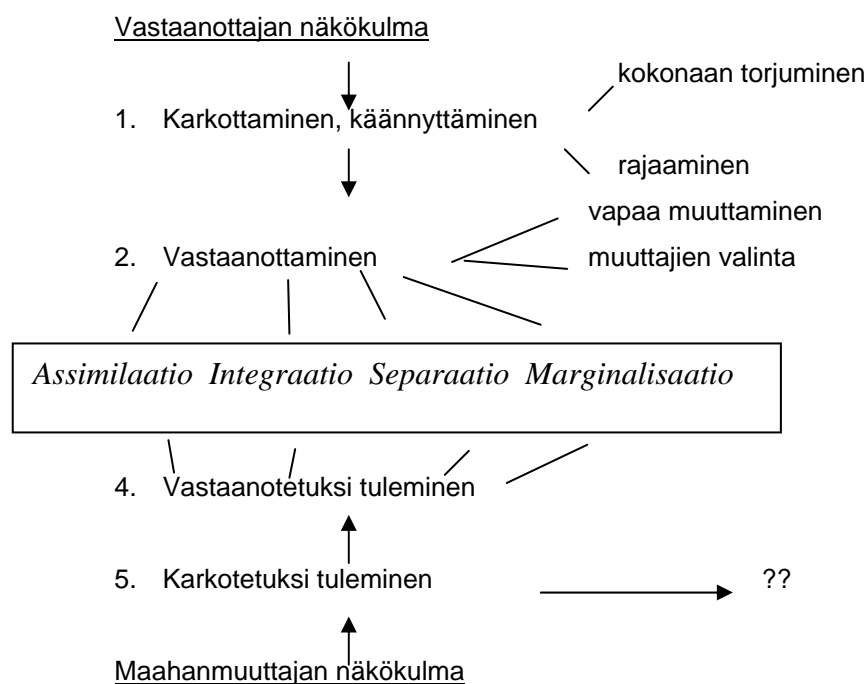
		SUUNTAUTUMINEN VALTAKULTTUURIIN	
		KYLLÄ	EI
SUUNTAUTUMINEN OMAAN KULTTUURIIN	KYLLÄ	INTEGRAATIO (kotoutuminen) Sekä valtaväestöön että omaan maahanmuuttajaryhmään ulottuvat sosiaaliset verkostot	SEPARAATIO (eristyminen) Vain omat maahanmuuttajaverkostot
	EI	ASSIMILAATIO (sulautuminen) Vain valtaväestön verkostot	MARGINALISAATIO (syrjäytyminen) Sosiaalisten verkostojen puuttuminen

Kuvio 5. Berry kuvaa neljää akkulturaatiomuotoa sosiaalisten suhteiden avulla. (Berry 1997, 10.)

Mikäli henkilöllä on suhteita sekä valtaväestöön että omaan etniseen ryhmäänsä, tapahtuu integraatiota. Mikäli suhteita on ainoastaan valtaväestöön, mutta kontakteista omaan etniseen yhteisöön luovutaan, kyseessä on assimilaatio. Separaatio tarkoittaa sitä, että sosiaalisia suhteita on ainoastaan omaan etniseen ryhmään ja valtaväes-

töön suhtaudutaan torjuvasti. Marginalisoituneiksi määritellään ne, joilla ei ole yhteyksiä omaan kulttuuriinsa eikä valtaväestön edustajiin. Marginaalisuuden käsite on hyvin lähellä syrjäytymisen käsitettä. (Liebkind ym. 2004, 91-92.)

Berryn akkulturaatiomallia on myös kritisoitu, esimerkiksi Liebkindin mukaan kyseessä on yksinkertaistus, koska todellisuudessa vastaukset voivat vaihdella melkoisesti jyrkkien kyllä- ja ei-vastausten välillä (Liebkind 1994, 26). Kaikkonen (2004, 139-140) tarkastelee akkulturaatiomuotoja kahdesta eri näkökulmasta:



Kuvio 6. Maahanmuutto ja sen elementit vastaanottajan ja muuttajan näkökulmasta (Kaikkonen 2004, 140.)

Vastaanottajan ja maahanmuuttajan näkökulma voi olla erilainen. Vastaanottaja voi halutessaan suorittaa valinnan, kenen sallii tulla maahansa. Vastaanotettuja ohjataan erilaisilla tukitoimilla pääsemään kiinni yhteiskuntaan. Maahanmuuttajan näkökulmasta on välttämätöntä, että hän voi kokea olevansa tervetullut. Avoin ja ennakkoluuloton asennoituminen puolin ja toisin edesauttaa integroitumisessa.

Positiivinen tai negatiivinen suhtautuminen vie yksilön erilaisten vaiheiden läpi. Kun yksilö alistuu valtakulttuurin ylivoimaan, hän näkee kaiken omaan kulttuuriinsa kuuluvan pahana. Hän saattaa alkaa hävetä taustaansa ja alkaa vältellä

maanmiehiänsä. Ristiriitavaiheessa maahanmuuttaja tiedostaa, että kaikissa kulttuurissa on hyviä ja huonoja puolia, eikä hän sulata valtaväestön mahdollisesti aliarvioivaa näkemystä omasta kulttuuristaan. Uppoutumisvaiheessa vähemmistön jäsen hyväksyy vain oman kulttuurinsa ja saattaa suhtautua vihamielisesti valtaväestöön. Itsetutkisteluvaiheessa henkilö pohtii omaa kulttuuriaan kriittisesti ja löytää sekä hyviä että huonoja puolia. Viimeisessä vaiheessa, bikulturalismin vaiheessa, vähemmistökulttuurin edustaja osaa arvostaa molempia kulttuureita ja tietää, että kaikissa kulttuureissa on hyviä ja huonoja puolia. Hän tuntee ylpeyttä juuristaan, mutta hyväksyy myös valtakulttuurin ja osaa eritellä siitä hyviä ja huonoja puolia. (Sue ja Sue 1990; Liebkind 1995, 27-28; Lamppu 2001, 12.)

Eri vaiheita läpikäydessään yksilö voi kokea myös kulttuurisokin. Kupiaisen (1994, 46) mukaan sana sokki on joskus harhaanjohtava ilmaisu, koska kyseessä on kulttuurinen ja sosiaalinen sopeutumisprosessi. Alussa ihminen on innostunut kaikesta uudesta ja on optimistinen. Hän uskoo mahdollisuuksiinsa. Uuden elämän hankaluudet kuitenkin turhauttavat ja ihminen alkaa suhtautua vihamielisesti uuteen kulttuuriin yli-ihannoiden omaansa ja hakien siitä turvaa. Kielteiset kokemukset kasautuvat ja aiheuttavat voimakkaita reaktioita yllättävissä tilanteissa. Kun ihminen joutuu ottamaan kantaa uuteen, hänessä saattaa herätä yllättäviä reaktioita (Talib 2004, 132), jopa vakavia fyysisiä oireita (Hofstede 1993, 301). Pelko, tuska, viha alkavat ilmetä psykosomaattisina oireina, päänsärkynä, vatsakipuna ja unettomuutena. Epäluuloisuus ja negatiivisuus masentavat ja ahdistavat. Ihminen ei enää uskalla ottaa vastuuta itsestään, vaan hän taantuu epäitsenäiseksi ja muista riippuvaiseksi. Opiskelija voi saada paniikkihäiriön kaltaisia kohtauksia aina joutuessaan uuteen tilanteeseen.

Samankaltaisesta kulttuurista toiseen muuttaneen on yleensä helpompi sopeutua. Mitä suurempi on kulttuuriero vanhan ja uuden välillä, sitä enemmän on yleensä luovuttava ja luopuminen vaatii aina surutyön tekemisen. Surun kautta voidaan hyväksyä se, että tietyt asiat ovat jääneet taakse ja niihin ei voi enää samalla tavalla palata kuin aiemmin. Vasta surtuaan ihminen voi kohdata ikävänsä ja huomata ne mahdollisuudet, mitä uusi kotimaa antaa. (Puusaari 1997, 31.) Mikä sitten joutuu kulttuurista, mikä elämäntilanteesta, mikä yksilöllisestä ominaisuudesta? Kaikkea ei voi selittää kulttuurilla. Maahanmuuttajat ovat yksilöitä, jotka reagoivat eri asioi-

hin eri tavoin. Avoimen ja joustavan ihmisen on helpompi sopeutua. Ympäristössä, johon toivotetaan tervetulleeksi, on helpompi sopeutua kuin vihamielisessä. Kielitaito ja koulutus helpottavat sopeutumista. Ilman kielitaitoa ihminen jää ulkopuolelle suuresta osasta ympäristön elämästä. Kielen osaaminen antaa itseluottamusta. (Puusaa-ri 1997, 24.) Lähiympäristön tuki on merkittävää. Eräs opiskelija kertoi tyttärensä sanoneen hänelle:

”Äiti, on parempi, että pidät suus kiinni, etkä yritä puhua suomea.” (venäläisen opiskelijan tytär)

Tämä äiti menee aina lukkoon lastensa läsnä ollessa eikä uskalla edes yrittää sanoa mitään suomeksi. Hän arastelee puhumista myös muissa tilanteissa. Koska henkilö ei uskalla kommunikoida, hänellä on vaikeuksia sopeutua ja löytää omaa paikkaansa uudessa maassa.

”Minun kotimaa Venäjä. Minulla siellä oli kaikki hyvin.” (venäläinen opiskelija)

Sopeutuminen suomalaisen yhteiskunnan jäseneksi on vain yksi osa maahanmuuttajan elämää. Entinen elämä jatkuu myös, siteet menneeseen eivät katkea muuttohetkellä. Maahanmuuttajalla on edelleen yhteys entiseen kotimaahansa. Osa perheestä, sukulaisista, ystävistä jää kotimaahan, jonka tapahtumien seuraaminen on vaikeampaa Suomesta käsin. Erityisesti pakolaisina tulleiden kohdalla tietoa kotimaasta tulee, mutta ei välttämättä tarkkaa tietoa omasta perheestä ja siitä, mitä heille kuuluu. Yhteydenpito kotimaasta on usein myös avunpyyntö rikkaassa maassa asuvalle perheenjäsenelle. Pienillä tuloilla on vaikea auttaa sukulaisia säännöllisesti ja henkilö, jonka kulttuuriin kuuluu perheestä huolehtiminen, kokee ristiriitaa, kun ei voikaan auttaa niin kuin haluaisi.

”Soitta sieltä, lähetä rahaa, me ei enää anta ruoka sinu äiti. Sinu pitä maksa.” (somalialainen opiskelija)

Oman kulttuurin säilyttämisestä voi tulla Suomessa tärkeämpää kuin kotimaassa. Ryhmän sisällä voi olla erimielisyyksiä siitä, miten kahden kulttuurin välissä eletään. Erimielisyyksiä voi tulla esimerkiksi pukeutumisesta.

”Ne teki mulle vaatteen, mä ei pukeutu oikei.” (somalialainen opiskelija)

Maahanmuuttaja joutuu luomaan itsestään uuden kuvan perheen, yhteisön ja yhteiskunnan jäsenenä. Yhteiskunnallisen arvonannon ja aseman muutos on yleensä merkittävä. Oliko kotimaasta lähtö oikea ratkaisu? Olivatko odotukset liian positiivisia? Maahanmuuttajuus voi olla erityisen suuri riski henkiselle hyvinvoinnille, jos henkilön sosioekonominen status laskee jyrkästi (Talib 2002, 20). Eräs opiskelija totesi, että

”tämä on aivan hirveää, mutta täällä kauemmin olleet ovat kertoneet, että kyllä tästä selviää. Odotan sitä aikaa.” (venäläinen opiskelija)

Henkinen hyvinvointi kärsii myös, jos henkilö on kielitaidoton, joutuu eroon perheestään, kokee ympäröivästä yhteiskunnasta epäystävällisyyttä tai torjuntaa, joutuu eroon muista saman kulttuurin edustajista, hänellä on takanaan traumaattisia kokemuksia tai stressiä, hän on nuori tai vanhus muuttaessaan. (Talib 2002, 20.) Sitoutumattomuus uuteen kulttuuriin voi johtua myös maahanmuuttajien salaisesta toiveesta palata takaisin kotiin. (Talib 2002, 27). Keskusteltuani opiskelijan kanssa, joka osallistui kuudennelle suomen kielen kurssilleen eikä vieläkään selviytynyt yksinkertaisista keskusteluista ilman tulkkia, kävi ilmi, että hän elättelee yhä mielessään haavetta palata takaisin kotiin Venäjälle. Hän haluaisi muuttaa takaisin, koska koti on siellä, sukulaiset ovat siellä, mutta suomalaiset sukujuuret omaava, suomen kieltä osaava vaimo haluaa jäädä Suomeen.

Maahanmuuttaja sopeutuu yleensä ensin omaan Suomessa jo asuvaan vähemmistöryhmäänsä ja sitä kautta vähitellen muuhun suomalaiseen yhteiskuntaan (Räty 2002, 108). Se miten yksilö sitoutuu näihin ryhmiin ja sopeutuu, vaihtelee. Kauemmin maassa olleet ovat hyvä tuki. He voivat omalla kielellään selittää asioita, jotka ovat osoittautuneet vaikeiksi. Monet maahanmuuttajat ovat vapaa-aikana tekemisissä enimmäkseen ”omiensa” kanssa; voi puhua omaa äidinkieltä ja toimia, kuten kotimaassa oli tapana. Ongelmana on kuitenkin Suomeen tulleiden maahanmuuttajaryhmien pienuus: samasta maasta tulleet voivat edustaa eri ryhmiä kotimaastaan.

”En uskalla olla ilman huivia. En voi kertoa heille, että olen kristitty. He voivat tehdä jotakin äidilleni kotimaassani, jos saavat tietää, että koko perheeni on kristitty.” (somalialainen opiskelija)

Toisinaan käy niin, että jo kauemmin maassa ollut henkilö joutuu uusia tulokkaita auttaessaan niin kovan paineen alle raskaita kokemuksia jakaessaan, että hän uupuu itse.

”En jaksa enää. Aina hän tulee eikä edes koskaan kiitä. Hän vain olettaa, että me tietysti autamme. Kysyisi edes joskus, onko meillä aikaa auttaa.” (maahanmuuttajataustainen kouluttaja)

Maahanmuuttajan sopeutumisessa vaikuttaa olennaisesti myös vastaanottavan yhteiskunnan suhtautuminen heihin. Maahanmuuttajia kohtaan saatetaan esittää taloudellisia (maahanmuuttajat vievät työpaikat), sosiaalisia (sosiaalietujen omiminen), moraalisia (väkivallan ja rikollisuuden lisääntyminen) sekä koulutuksellisia (normaali koulutyö estyy) syytöksiä. (Liebkind 1994, 230.)

Kun yksilö pääsee tasapainoon, hän hyväksyy uuden tilanteen antamat mahdollisuudet ja rajoitukset. Vakiintuessaan ihminen on omaksunut kahden kulttuurin kielet, arvot ja tavat sekä osaa tasapainottaa omaa elämäänsä.

4 OHJAAJA KULTTUURIEN KOHTAAJANA

4.1 Ohjauksen määrittelyä

4.1.1 Ohjaus

Ohjaus on käsitteenä hyvin laaja. Koska tämän tutkimuksen aihe ei ole varsinaisesti pohtia ohjauksen olemusta sinänsä, vaan etsiä niitä käytännön tilanteita, joita kouluttaja työssään kohtaa, en käy laajamittaisesti tutkimaan ohjausta ja vertailemaan siitä esitettyjä erilaisia teoriamalleja.

Ohjauksen yleisesti käytetty lyhyt määritelmä on, että se on ajan, huomion ja kunnioituksen antamista opiskelijalle (Pasanen 2004, 154.) Sue ja Sue määrittelevät ohjauksen lähes samoin sanoin: ohjaus on ainutlaatuisten asiakkaiden kunnioittamista ja huolenpitoa, ihmisen arvostamista huolimatta hänen rodustaan, väris-tään tai sukupuolestaan, toisten auttamista, jotta he saavuttavat asettamansa päämäärät sekä yksilön luonteenpiirteiden löytämistä ja arvostamista. (Sue ja Sue 1990, 5.) Ohjaus on ihmisten välistä vuorovaikutusta ja kommunikointia (Sue ja Sue 1990, 51).

Ohjausprosessi ja sen tulos nähdään auttajan ja avunhakijan yhteisenä aikaansaannoksena, heidän vuorovaikutteisen yhteistyönsä hedelmänä (Peavy 2004, 17). Opettaminenkin on ennen kaikkea vuorovaikutusta eikä ainoastaan tietämistä ja tiedon opettamista. Se on taitoa kohdata ja käsitellä opiskelijoita ja saada heidät kiinnostumaan oppimisesta. Opiskelijoiden kohtaaminen on ihmissuhdetyötä, jossa tilanteet seuraavat toisiaan nopeasti. Kokemus lisää ammattitaitoa ja sitoutuminen työhön vahvistaa sitä. (Luukkainen 2005, 47.)

Ohjaaminen ei ole opettamisen vastakohta. Opettamisen muuttuessa ohjaukseksi oppijasta tulee aktiivinen oman oppimisensa mestari ja opettajan tehtävänä on tukea, kannustaa ja ohjata. (Luukkainen 2005, 60.) Opettaja ohjaa oppimiseen, mutta hän ohjaa myös kohtaamaan tarvittaessa oikean asiantuntija-avun. Kokonaisvastuuta opiskelijasta jaetaan usean asiantuntijan kesken, mutta opettaja on useimmiten sen käynnistäjä ja koordinaattori. (Luukkainen 2005, 128.)

4.1.2 Monikulttuurinen ohjaus

Jokainen ohjaustilanne sisältää monikulttuurisuutta, koska jokainen meistä kuuluu erilaisia arvoja sisältäviin kulttuureihin. Kulttuuri on monisäikeinen ilmiö, joka on läsnä kaikissa ohjaustilanteissa (Puukari ja Launikari 2005, 28). Tässä tutkimuksessa tarkoitan monikulttuurisella ohjauksella sitä, että ohjaaja ja ohjattava ovat eri kansallisuutta, heillä on erilainen etninen tausta ja että ohjattava on tullut syystä tai toisesta maahanmuuttajana maahan, jossa ohjaus tapahtuu.

Ohjaus on viestintää. Kulttuurien välisten viestintätaitojen hankkimisessa on kolme vaihetta: tiedostaminen, tieto ja taidot. Tiedostaminen tarkoittaa sitä, että havaitsee omaavansa kasvatuksen tuottaman erityisen mielen ohjelmoinnin ja että toisilla, jotka ovat kasvaneet erilaisissa ympäristöissä, on toisenlainen ohjelmointi. Tieto seuraa tiedostamista: jos me toimimme vuorovaikutuksessa muiden kulttuurien kanssa, meidän on hankittava tietoa niistä. Taidot perustuvat tiedostamiseen, tietoon ja käytäntöön. On pystyttävä tunnistamaan, soveltamaan ja toteuttamaan. (Hofstede 1993, 330.) Kaikkonen pohtii koulujen kansainvälisyyskasvatusta ja toteaa, että valtaosa kansainvälisyyskasvatuksesta on tiedon välittämistä, kulttuurisen tiedon vertailua oman ja vieraan kulttuurin välillä (Kaikkonen 2004, 151). Pelkkä tieto ei kuitenkaan riitä, vaan tarvitaan myös kohtaamista ja kykyä ratkaista kohtaamisten synnyttämiä konflikteja (Kaikkonen 2004, 154). Monikulttuurinen kasvatusta on muuttumista: henkilökohtaisella tasolla se merkitsee heräämistä toimimaan, kollektiivisella tasolla yhteistyön oppimista, perinteisten käytäntöjen kyseenalaistamista, muutoksen aikaansaamista (Nieto 1999, xviii).

Opetushallituksen antamassa suosituksessa (OPH 2006) opetussuunnitelmaksi luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien koulutuksessa sanotaan, että ohjaus perustuu opiskelijan tarpeisiin ja tavoitteisiin ja sen sisällöt vaihtelevat näiden mukaan. Ohjauksen tavoitteena on tukea opiskelijaa henkilökohtaisessa kasvussa. Ohjauksella lisätään opiskelunvalmiuksia ja oppimaan oppimisen taitoja. Ohjauksen avulla opiskelija ymmärtää paremmin omien valintojensa ja oman toimintansa seuraukset sekä pystyy tekemään omaa tulevaisuuttaan ja ammatillista kehittymistään koskevia päätöksiä. Ohjauksessa huomioidaan henkilön kokonaistilanne opiskelijan tarpeiden mukaisesti. Opetushallitus suosittelee, että ohjauskeskus-

telut käydään tulkin välityksellä, mikäli ohjaajan ja opiskelijan välistä yhteistä kieltä ei muuten ole.

Tämän tutkimusraportin kappaleessa kolme kuvattu kulttuurierot vaikuttavat ohjaustilanteissa. Suomalainen opiskelumaailma korostaa valinnanvapautta ja asiakaslähtöisyyttä. Oletetaan, että ihminen tekee ja haluaa tehdä päätökset itse. Oikeus omiin päätöksiin kuuluu jopa ala-ikäisille lapsille. Yksityisyyttä kunnioitetaan. Avainsanoja ovat omaehtoisuus ja valinnaisuus. Opiskelijoille laaditaan henkilökohtaisia opiskelu- ja näyttösuunnitelmia heidän omien toiveidensa, tarpeidensa ja osaamisensa mukaan. Henkilökohtaisen opiskeluohjelman tulisi elää ja muotoutua maahanmuuttajan akkulturaatioprosessin mukana. Keskeisiä taustatekijöitä koulutuksen vaikuttavuudessa ovat henkilön sopeutumisen edistyminen, hänen kulttuuritaustansa ja koulutuksensa sekä kulloinenkin elämäntilanne (Lamppu 2001, 13).

Opetushallitus on antanut marraskuussa 2006 määräyksen näyttötutkintoon ja siihen valmistavaan koulutukseen hakeutumisen, tutkinnon suorittamisen ja tarvittavan ammattitaidon hankkimisen henkilökohtaistamisesta. Määräyksessä sanotaan mm. että henkilökohtaistamisessa on otettava huomioon myös erilaisesta kulttuuri- ja kielitaustasta johtuvat erityistarpeet ja lähtökohdat. Määräys astui velvoittavana voimaan maaliskuun 2007 alusta. (Oph:n määräys henkilökohtaistamisesta, www.oph.fi.) Maahanmuuttajalle, joka tulee sellaisesta kulttuuri- tai yhteiskuntatilanteesta, jossa hän ei ole koskaan voinut suunnitella tai vaikuttaa oman elämänsä kulkuun, henkilökohtaisten oppimissuunnitelmien tekeminen avautuu varsin hitaasti (Matinheikki-Kokko 1999, 44). Joissakin kulttuureissa pitkän tähtäimen suunnitelmat eivät ole yksilön itse tehtävissä, vaan ne laatii jonkin auktoriteettitahon edustaja. Uudessa ympäristössä henkilö saattaa luottaa siihen, että ohjaaja järjestelmän edustajana laatii hänelle valmiiksi pitkän tähtäimen suunnitelmat. (Batumubwira 2005, 49.)

Yhteisöllisyyttä korostavasta kulttuurista tulevat ihmiset ovat tottuneet saamaan yhteisön tukea, kaikki keskustelevat ja tekevät yhteisiä päätöksiä. Itseohjautuvuutta korostavassa opiskelukulttuurissa opiskelija voi kokea jäävänsä ilman apua, jos hän jää yksin tekemään päätöksiä omista asioistaan.

*”Opiskelija tekee, mitä käsken hänen tehdä. Hän on ahke-
ra, mutta hänelle pitää aina sanoa, mitä tehdä. Hän ei
osaa tehdä itse päätöksiä.”* (kouluttaja)

Jos opiskelija on tottunut siihen, että joku toinen on aina tehnyt päätökset hänen puolestaan, hänen on vaikea toimia tilanteessa, jossa hänen odotetaan itse tekevän päätöksiä ja valintoja omasta puolestaan.

”Mihin sinä haluat työharjoitteluun?”

”En tiedä.”

”Mikä sinua kiinnostaisi?”

”En tiedä.”

”Menetkö siivoojan apulaiseksi?”

”En tiedä, voin mennä.”

”Vai kiinnostaisiko sinua keittiötyö?”

”En tiedä, kyllä voi olla.”

(kouluttaja ja venäläinen opiskelija)

Suhtautuminen valtaan vaihtelee kulttuureittain. Suuren valtaetäisyyden kulttuureissa valtarakenteet ovat selkeä osa yhteiskuntaa ja hierarkia on jäykkä. Valanhaltijoilla on melko rajoittamaton oikeus käyttää valtaa. Tasa-arvoisuutta korostavissa kulttuureissa valtasuhteiden ei haluta näkyvän selvästi. (Hofstede 1993, 47-48.) Tasa-arvoisuuden periaate näkyy suomalaisessa työelämässä: työntekijän valta perustuu hänen työtehtäväänsä ja lainsäädännön tuomaan valtaan. Arvovalta perustuu koulutuksen ja työtehtävän tuomaan asiantuntijuuteen ja asemaan. Asioista päättävä henkilö voi olla nuori, nainen tai varaton. Asiakasta tasa-arvoisena kohteleva työntekijä saattaa tuntua toisesta valtakulttuurista tulevasta asiakkaasta oudolta. Hän saattaa odottaa tarkempia määräyksiä tai toimintaohjeita, hämmentyä toverillisesti käyttäytyvästä työntekijästä. Opiskelija ei ehkä ymmärrä, että ystävällisesti hymyilevää ja jutustelevaa opettajaa on kuitenkin toteltava.

Perinteisissä järjestelmissä oppiminen tapahtuu autoritaarisessa kontrollissa ja perustuu usein ulkoa oppimiseen. Kun opetusmenetelmät ja opettajan opiskelijalle asettamat tavoitteet korostavatkin enemmän soveltamisen osaamista, opiskelija kokee ristiriidan omassa mielessään. Venäläiset opiskelijat odottavat sääntöjen ja ulkoa opeteltavien ohjeiden jakamista. Jos opettaja ei osaa antaa selvää sääntöä, he kyseenalaistavat opettajan osaamisen ja kokemuksen. Epävarmuutta voimakkaasti välttävässä maissa oppilaat odottavat opettajien olevan asiantuntijoita, joilla on hallussaan kaikki vastaukset (Hofstede 1993, 173).

Autoritaariseen opetustapaan tottuneet opiskelijat ovat myös kehittyneet taitaviksi mallioppijiksi. He osaavat loistavasti tehdä mallin mukaan samankal-

taisia harjoituksia. Ihmettelin, miksi eräs venäläisopiskelija ei useinkaan osannut sanoa mitään, kun kysyin häneltä yllättäen jotakin, mutta aina harjoitusten vastauksia tarkistettaessa hän vastasi täysin oikein. Asia selvisi, kun hänen vaimonsa aloitti suomen kielen opiskelun. Vaimo yritti sanakirjan avulla ymmärtää lauseiden merkitykset, jolloin mies totesi siihen: ”Jos sinä teet noin, saat tehdä kotitehtäviä koko illan. Ei niitä sanoja kannata sanakirjasta etsiä.” Mies oli aina tehnyt vain mallin mukaan ymmärtämättä useinkaan, mitä ko. lauseet oikeasti tarkoittivat. Hän osasi taitavasti matkia, mutta ei ymmärtänyt lauseiden merkityksiä.

Kulttuurien maskuliinisuus tai feminiinisyys (Hofstede 1993) näkyy myös ohjaustilanteissa. Tutkimukseni oppilaitoksessa koulutukselle oli nimetty vastuukouluttaja, nainen. Muslimikulttuurista tulevat miehet eivät halunneet puhua hänen kanssaan omista asioistaan. He eivät myöskään luottaneet siihen, että naiskouluttaja osasi kertoa asioista oikein, vaan kävivät varmuuden vuoksi kysymässä samat asiat vielä mieskouluttajalta. He kävivät miespuolisen kollegan luona puhumassa ongelmistaan ja soittivat tämän puhelimeen joutuessaan olemaan pois, vaikka vastuukouluttajan olisi pitänyt oppimistulosten seurannan vuoksi olla selvillä siitä, missä opiskelijat milloinkin olivat.

Ohjaustilanne saattaa epäonnistua erilaisen aikakäsityksen vuoksi. Syklisen aikakäsityksen mukaan aikaa tulee lisää. Tapaaminen voidaan uusua, myöhästymistä ei pidetä loukkaavana tai epäkohteliaana. Opiskelu kärsii ajatuksesta, että ”jos en tänään tee, teen ehkä joskus toisena päivänä.” Suomessa arvostetaan suunnitelmallisuutta. Opiskelun aikana tehdään henkilökohtaisia kehittämissuunnitelmia. Islamilaisissa kulttuureissa suunnitelmallisuus on jopa loukkaus Allahia kohtaan.

Ohjaajan ja ohjattavan suhteessa ohjattava on avun etsijä, joka tuo ohjaustilanteeseen mukanaan henkilöhistoriansa kaikkine ongelmineen ja onnistumisineen. Ohjattavalle ohjaaja on viranomainen, osa järjestelmää. Miten paljon hän voi luottaa tähän? Monissa maahanmuuttajissa viranomaiset ja heidän tekemänsä kysymykset herättävät ikäviä mielle yhtymiä eikä luottamusta aina synny, koska epäluulo järjestelmää kohtaan on hyvin vahva. Joskus ongelman todellinen syy ei edes paljastu, koska asiakas ei halua joutua vaikeuksiin järjestelmän kanssa. (Batumubwira 2005, 49.)

4.2 Monikulttuurisen ohjauksen edellyttämiä taitoja

Valtioneuvoston hyväksymässä koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa (2003-2008) on poliittisina linjauksina kirjattu, että vähemmistö- ja ihmisoikeuskysymykset sisällytetään järjestelmällisesti osaksi opettajien perus- ja täydennyskoulutusta. Oppikirjoja ja opetusmateriaalia kehitetään. Monikulttuurista ohjausta hoitavien henkilöiden osaamisesta huolehditaan. Maahanmuuttajaopiskelijoiden tukimuotoja ammatillisessa peruskoulutuksessa kehitetään. Työelämän vastaanoton parantamiseksi tarvitaan erityistoimia työssä oppimisen mahdollistamiseksi. (TM 355, 30.)

Sue ja Sue pohtivat syitä siihen, miksi monikulttuurinen ohjaus ja koulutus usein epäonnistuvat. Tekojen sijasta on liian paljon puhetta. Ohjaustaitoja ei ole opetettu riittävästi. (Sue ja Sue 1990, 14.) Monikulttuurisen ohjaustaidon koulutuksessa tulisi olla neljä erilaista elementtiä: tietoisuuden herättäminen, tunnetilat, tiedot ja taidot (Sue ja Sue 1990, 16; Puukari ja Launikari 2005, 27).

Ohjaajalla tulee olla riittävästi tietoa omasta kulttuuristaan sekä asiakkaiden erilaisista kulttuuritaustoista ja kulttuurien erityispiirteistä ja kykyä tunnistaa kulttuurieroista johtuvat ongelmatilanteet. Ohjaajan tulee olla tietoinen erilaisista maailmankatsomuksista, siitä, miten ihminen selittää maailman ja oman olemassaolonsa ja miten hän paikantaa itsensä ympäröivässä maailmassa. Oman kulttuurisen tietoisuuden kehittyminen luo pohjaa vuorovaikutukselle toisenlaisesta kulttuuritaustasta tulevan ihmisen kanssa. (Sue ja Sue 1990, 167; Jokikokko 2002, 86.)

Ohjattavan taustoista, kasvuympäristöstä ja kielestä tietäminen auttaa, mutta lopullinen ymmärrys avautuu vasta keskusteluissa ja ihmisen yksilöllisessä kohtaamisessa (Räsänen 2002c, 105). Räsänen kirjoittaa myös interkulttuurisista asenteista ja taidoista. Näitä ovat empatia, roolinottokyky ja dialogi. Ohjaajan asenteellisia edellytyksiä ovat kiinnostus, välittäminen ja tasa-arvoinen lähestymistapa. Interkulttuurinen herkkyyys on kykyä nähdä asioita toisen kulttuurin linssien läpi sekä halua toimia erilaisissa kulttuurien kohtaamisen tilanteissa. (Räsänen 2002c, 105-106; Jokikokko 2002, 86.)

Ohjaaja voi ymmärtää jotakin siitä maailmasta, jossa tutkittavat ovat. Hänellä saattaa olla samankaltaisia kokemuksia. Hän ymmärtää kuitenkin sillä ymmärryksellä, joka hänellä on. Jos hän ei ole koskaan ollut todellisena maahanmuutta-

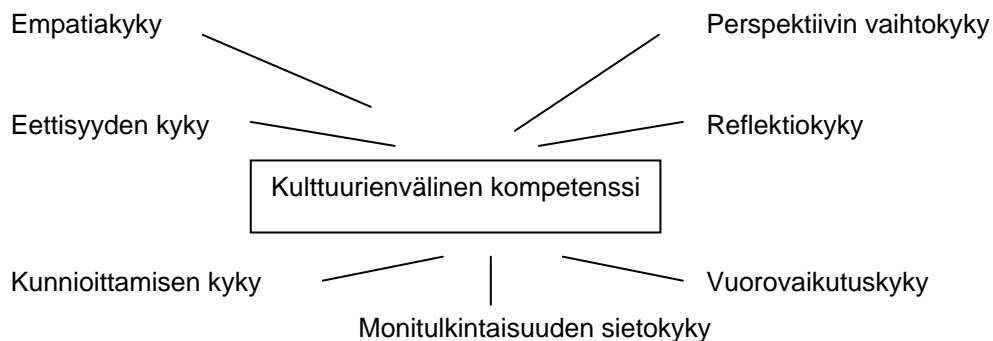
jana, vain lyhyt- ja pidempiaikaisena vierailijana, ei pakolaisena, ei ole koskaan joutunut kokemaan perheväkivaltaa tai hänellä ei ole ollut oppimisvaikeuksia, näiden asioiden ymmärtäminen tapahtuu tiedon ja tunteen tasolla, ei omaan kokemukseen pohjautuen. Tutkija voi pyrkiä ymmärtämään vieraita ajatuksia tuttujen tavoin, mutta tutun ja vieraan välinen ero säilyy. Ei ole olemassa mitään tutkimuksellista keinoa tai tekniikkaa, jolla saavuttaisimme neutraalin ymmärtämisen alkutilan. (Varto 1992, 66.) Monikulttuurisista taustoista tulevia ohjaajia tarvitaankin kipeästi, koska ilman omaa kokemusta ei voi täysin arvostaa ja ymmärtää vähemmistön kokemia ongelmia (Sue ja Sue 1990, 25).

Ohjaajan on tiedostettava se, että ohjausprosessi on aina kulttuurisidonnainen, ohjaajalla ja ohjattavalla on erilaiset kulttuuriset odotukset ja normit. Ohjaajan on pyrittävä ymmärtämään ohjattavan ajatusmaailmaa. Kulttuurisesti taitava ohjaaja ei pidä kulttuurisia eroja esteinä vaan arvokkaina ominaisuuksina. Ohjaajan pitää tuntea erilaisia tapoja kommunikoida ja hän tietää, miten eri ohjauskäytännöt sopivat eri taustoista tuleville. Ohjaaja ottaa huomioon kulttuurin ja kielen erityispiirteet tulosten tulkinnassa. Ohjaajalla on tietoa perherakenteesta, hierarkiasta, arvoista, uskomuksista sekä vähemmistöryhmään kohdistuvasta syrjinnästä, joka voi vaikuttaa psyykkiseen hyvinvointiin. (Lairio ym. 1999, 130.)

Kouluttajan ja ohjaajan tulee oppimis- ja ohjaustilanteeseen luoda hyväksyvä ilmapiiri, jossa asiakkaat voivat kokea, että he saavat olla aitoja. Ryhmän tuki ja verkostojen rakentaminen ovat tärkeä voimavara. (Maunonen-Eskelinen ym. 2005, 268-269.)

Ohjaaja kunnioittaa asiakkaan uskonnollisia arvoja, toisen kulttuurin sisäistä auttamisverkostoa sekä arvostaa kaksikielisyyttä. Ohjaaja hyödyntää koulutusta ja konsultaatiota pystyäkseen parempaan ja tehokkaampaan ohjaukseen. Hän tutustuu alan uusimpiin tutkimuksiin ja etsii aktiivisesti kokemuksia, jotka rikastuttavat hänen tietojaan, ymmärrystään ja monikulttuurisia taitojaan. Ohjaaja ei epäile kysyä neuvoja. Ohjaaja hankkii tarvittaessa tulkin tai ohjaa asiakkaan pätevän kaksikielisen ohjaajan luokse. Ohjaaja tuntee erilaisia testejä ja arviointimenetelmiä sekä niiden kulttuurisia rajoituksia. (Lairio ym. 1999, 130.)

Kaikkonen havainnollistaa monikulttuuriseen kohtaamiseen tarvittavat kyvyt seuraavasti:



Kuvio 7. Kulttuurienvälinen kompetenssi ja siihen liittyvät kyvyt (Kaikkonen 2004, 148.)

Kaikkosen mukaan peruslähtökohtia ovat eettisesti toimiminen, toisen kunnioittaminen, erilaisuuden suvaitsemien ja empaattisuus. Ihmisen pitää myös kyetä näkemään maailmaa toisen ihmisen silmin sekä pohtia itseä ja omaa käyttäytymistä eri perspektiiveistä. Mikäli ihminen kykenee tulkitsemaan asioita eri näkökulmista, hän ei niin herkästi kuormitu psyykkisesti kohdatessaan erilaisuutta.

4.2.1 Asenne ja asenteellisuus

Usein ajatellaan, että kulttuurinen tietämys ja opetetut ohjausvalmiudet riittävät, mutta niiden lisäksi ohjaajan tulee olla tietoinen myös omasta toiminnastaan ja rasismistaan. ”Jos työntekijä ei hyväksy pakolaisia, heidän tuloaan Suomeen tai vaikka pitää heitä yhteiskunnan eläteinä, niin hän ei voi toiminnastaan mitenkään sulkea pois omaa asennettaan.” (Räty 2002, 197.) Oma asenne tulee selvittää suhteessa maahanmuuttajiin. Ohjaajana toimivan tulee tunnistaa omat ennakkoluulonsa ja toimintatapsansa (Talib 2004, 121). Hänen tulee olla tietoinen myös omista negatiivisistakin tunnereaktioistaan ja ennakkokäsityksistään, joita hänellä saattaa olla joitakin asiakkaitaan kohtaan. Jos toisen ihmisarvon asettaa kyseenalaiseksi, ei voi palvella ja ohjata oikeudenmukaisesti.

”Aivan sama, mitä te teette, kunhan pidätte ne siellä kursilla. Älä soita tänne enää äläkä ainakaan lähetä niitä mun riesakseni.” (työvoimaviranomainen)

Jos emme pysähdy tutkimaan omaa persoonallista tapaamme reagoida, tapa jolla yleensä reagoimme, ei välttämättä olekaan ohjattavan kannalta suotuisa (Ojanen 2000, 18). Opettajan henkilökohtaiset uskomukset, arvot ja periaatteet ohjaavat hänen toimintaansa. Jotta ohjaaja voi opastaa opiskelijaa rakentamaan omaa identiteettiään, hänen tulee olla itse selvillä itsestään. Tietoisuus omien valintojen ja toimintatapojen syistä auttaa ymmärtämään paremmin opiskelijoita. (Talib 2004, 152.)

Ohjaajan tiedolliseen, asenteelliseen ja taidolliseen kompetenssiin kuuluu kyky tuntea omat kulttuuriset arvonsa ja lähtökohtansa (Matinheikki-Kokko 1999, 40). Monikulttuurisuuden ymmärtäminen on helpompaa sellaiselle ohjaajalle, joka on muodossa tai toisessa joutunut kohtaamaan erilaisuutta tai elänyt sen parissa (Talib 2005, 40). Ennakkotieto tai ensivaikutelma saattaa vaikuttaa ratkaisevasti ohjaajan toimiin opiskelijaa kohtaan. Olettamukset ohjaavat toimintaa. Ohjaajan tulee nähdä yksilö ryhmän sisällä eikä kohdistaa jokaiseen yksilöön samoja, tiettyyn ryhmään liitettyjä stereotyyppioita (Sue ja Sue 1990, 93).

”Eräs Afrikassa vuosia työskennellyt suomalainen opettaja totesi, että ’somalit ovat Afrikan häirikkökansa. He eivät sopeudu edes oman maanosansa muiden kansojen joukkoon. Heidän ei lainkaan pitäisi tulla Suomeen.’ Kun opiskelijoikseni tulivat ensimmäiset somalit, yritin suhtautua heihin neutraalisti ja kaikki menikin hyvin siihen asti, kunnes he omalla ylimielisellä ja säännöistä piittaamattomalla käytöksellään vahvistivat mielessäni saamani ennakotiedon.” (kouluttaja)

Opettajan menneisyyden kokemukset ohjaavat tietoisesti tai tiedostamatta hänen toimintaansa. Haasteelliset työtilanteet voivat koitua kohtalokkaiksi, ellei opettaja ole pohtinut elämänsä varrella kohtaamiaan kipeitäkin asioita (Talib 2005, 45). Tietoisuus omien valintojen ja toimintatapojen taustalla piilevistä syistä auttaa paremmin ymmärtämään myös opiskelijoita (Talib 2005, 46). Mitä enemmän ymmärrämme omia motiiveitamme, arvojamme ja asenteitamme, sitä paremmiksi ohjaajiksi tulemme (Sue ja Sue 1990, 76).

Opettajan vahva ja lämmin persoonallisuus on yksi tärkeimpiä ilmapiiriin vaikuttavista asioista (Talib 2004, 131). Emotionaalisesti tasapainoisella ja empaattisella ohjaajalla on itseluottamusta. Hän pystyy luomaan ohjaustilanteeseen turvallisen ilmapiirin. Ohjaajan toiminta on aina arvosidonnaista. Moraaliseen toimintaan sitoutuneet ihmiset suhtautuvat myönteisesti elämään ja omaan työhönsä. Heillä on selkeä käsitys siitä, mikä on heidän velvollisuutensa ja he pohtivat arvojensa mukaista ratkaisua silloin, kun rutiinityöskentely keskeytyy ja joudutaan pohtimaan ongelmanratkaisua. (Talib 2004, 135.)

Ohjaajan ihmiskäsitys vaikuttaa hänen toimintatapaansa. Varton mukaan hyvin perusteltu lähtökohta ihmisen tutkimuksessa on kokonaisvaltainen ihmiskäsitys, tajunnallisuus, kehollisuus ja situationaalisuus (Varto 1992, 46). Kokonaisvaltainen ihmiskäsitys on hyvä lähtökohta myös ohjaukselle. Jokainen ihminen on arvokas sinänsä, eikä osaamisensa tai tuottamansa yhteiskunnallisen hyödyn perusteella (Ojanen 2000, 5). Monikulttuurisen opetuksen ja ohjauksen pitäisi olla kokonaisvaltaista, jolloin onnistumisen kokemukset mahdollistavat oppimisen ja elämönhallinnan. Hyväksyminen, tukeminen, oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo ovat merkittäviä tekijöitä onnistuneessa ohjaussuhteessa. (Talib 2004, 120.)

Kun tutkitaan ihmisiä, heidät pitää huomioida kokonaisuuksina. Jos voisimme erottaa itsestämme ja toinen toisestamme erilaisia minuuksia eri hetkiin, elämä voisi olla ehkä helpompaa. Opiskelijan opiskeleva minä voisi keskittyä suomen kielen kielioppiin välittämättä lainkaan siitä fyysisestä minästä, johon sattuu eilisiltaisen pahoinpitelyn johdosta, puhumattakaan siitä henkisestä minästä, joka samaan aikaan kamppailee sen kysymyksen kanssa, pitäisikö muuttaa pois kotoa, jotta mies ei uudelleen yritä kuristaa eikä lapsen tarvitsisi pelätä äidin hengen puolesta. Tilanteesta tietämättömän opettajan on vaikea ymmärtää, miksi opiskelija ei kerta kaikkiaan opi verbityyppien eroa astevaihtelussa, vaikka sen kuinka moneen kertaan selittää. Olemassaolon jäsenyyksen voisi mallintaa ko. tilanteessa yksinkertaistettuna: seitsemän särkevää mustelmaa ylävartalon alueella (kehollisuus), soitto turvakoitiin turva-asunnon saamiseksi (situaationaalisuus), mielessä pyörivät miksi-kysymykset omasta, puolison ja lapsen tulevaisuudesta (tajunnallisuus). Astevaihtelun ymmärtämisen edellytyksiä ei sillä hetkellä juuri ole.

Talibin mukaan opettaja saattaa toimia eri tavalla kohdatessaan eri kulttuuriin kuuluvan opiskelijan kuin samaan. Vuorovaikutustilanteita leimaavat molempien osapuolien kommunikointivaikeudet ja kulttuurillisten koodien rajallinen ymmärtäminen. Tällöin ennakkokäsitykset ja stereotypiat vain vahvistuvat. Opiskelija tulkitsee opettajan asenteita ja vastaa käyttäytymällä kielteisesti. Tämä taas vahvistaa opettajan ennakkokäsitystä opiskelijasta. (Talib 2004, 155.)

”Se ei sitten viitsi tehdä mitään. Tulee tänne vain helpon rahan perässä eikä vaivaudu edes yrittämään.” (kouluttaja)

Myös monikulttuurisesti orientoituneilla ohjaajilla on rajansa. Kaikille ei voi olla kaikkea. Ohjaaja ei pysty muuttamaan kommunikointityyliä kaikkiin kulttuureihin sopivaksi. Hyvä ohjaaja tiedostaa omat rajoitteensa ja kulttuuriset eroavaisuudet ja toimii siten, että pyrkii minimoimaan mahdolliset konfliktien aiheuttajat. (Sue ja Sue 1990, 72.) Kukaan ei voi yksinään täydellisesti ymmärtää ja ottaa huomioon kaikkia ohjausprosessin ulottuvuuksia. Meidän tulee yhteistyössä oppia ymmärtämään toinen toisiamme ja toistemme kulttuureita. Voimme oppia tosiltamme ja sen myötä löytää uusia malleja syvemmän keskinäisen yhteisymmärryksen rakentamiseen ja uusien toimintatapojen kehittämiseen. Aina on

miseen ja uusien toimintatapojen kehittämiseen. Aina on mahdollista oppia jotakin uutta. (Puukari ja Launikari 2005, 29.)

4.2.2 Vuorovaikutustaidot

Monissa kulttuureissa arvostetaan vuorovaikutusprosessia. Ihmisten aito kohtaaminen ja keskinäinen luottamus ovat vuorovaikutuksen onnistumisen edellytys. Vuorovaikutus vaatii vastavuoroisuutta ja kuuntelemista, jokainen ihminen toivoo tulevana hyväksytyksi. Sekä puhujan että kuuntelijan on antauduttava avoimeen, vuorovaikutukselliseen viestintään. Dialogissa yhdistyvät kuunteleminen, puhuminen, kysyminen, vastaaminen ja kunnioittava hiljaisuus. (Peavy 2004, 33.)

Lapset oppivat yleensä nopeammin uuden kielen ja joutuvat siksi vanhempiensa tulkeiksi. Jos isä on perheen auktoriteetti, asema voi joutua koetukselle, kun hän joutuu turvautumaan lastensa apuun. Viranomaissuositus onkin asioimistulkin käyttö. Mikäli ohjattava ei voi ohjaustilanteessa käyttää omaa äidinkieltään, monet vivahteet hänen tunneperäisistä kokemuksistaan jäävät käsittelemättä (Sue ja Sue 1990, 46). Myös Puusaari (1997, 28) on sitä mieltä, että vain äidinkielellä ihminen pystyy ilmaisemaan täydellisesti tunteensa; vieraalla kielellä asioiden syvällisempi pohdiskelu tahtoo jäädä vajaaksi. Ohjaajan tulee osata kommunikoida yhteisen kielen puuttumisesta tai kielitaidon vajavaisuudesta huolimatta. Välittävä ohjaaja keksii keinoja selvittää ohjattavan ongelmia tavalla tai toisella.

Tapa kommunikoida vaihtelee eri kulttuureissa. Kulttuurisia eroja on puheen vuorottelussa, keskustelun tempossa, päällekkäisyyksien sallimisessa, keskeytysten ja taukojen sietämisessä. Toisissa kulttuureissa kerrotaan tarinoita ja käytetään vertauskuvia. Kohteliaisuus ja totuudessa pysyminen vaihtelee. Suomalainen ilmaisee sanottavansa lyhyesti, suoraan, ilman johdantoa ja käyttää vähän kiertoilmauksia tai vertauskuvia. Myös tunteiden ilmaiseminen vaihtelee kulttuureittain. Esimerkiksi oppilasta arvosteltaessa afrikkalaissyntyinen on vihainen opettajaa kohtaan. Jos somali ei osaa jotakin, hän on vihainen opettajalle. (Talib 2002, 61.) Tunteiden merkitys kasvaa monikulttuurisissa tilanteissa, joissa yhteinen kieli puuttuu tai ei ole riittävä. Opiskelijoiden tunteiden huomioiminen ja niistä huolehtiminen vähen-

tää aggressiivisuutta. Sanallinen viestinsä välittää vain 10 % tiedosta, sanomistapa välittää sitä 35 %. (Talib 2004, 131.) Sekä ohjaajan että ohjattavan tulee pystyä lähettämään ja vastaanottamaan sekä sanallisia että sanattomia viestejä tarkasti ja ymmärrettävästi. Kulttuurista johtuvat väärinymmärrykset johtavat vieraantumiseen ja luotamuspuulaan. (Sue ja Sue 1990, 30.)

Sosiaalinen vuorovaikutustilanne on yleensä viestintätilanne, jossa olennaisena osana on myös kielenulkoinen viestintä eli katse-, ilme- ja elekieli, äänenpaino, sävy, voimakkuus, tempo, kehon kieli, etäisyys sekä erilaiset havaittavissa olevat fysiologiset toiminnot, kuten punastuminen, hikoilu, vapina ja väsymys. Puhheen rytmi, erilaiset äänteet, tauottelu ja erilaiset käsimerkit vaihtelevat kulttuurista toiseen. Keskusteluetäisyys ja koskettaminen ovat erilaisia. Ohjaajan ja ohjattavan erilaiset tavat toimia voivat aiheuttaa kommunikointiongelmia. On tärkeää, että ohjaajalla on tietoa, miten ohjattavan kulttuurissa käytetään eleitä, katsekontaktia, ruumiin kieltä, välimatkaa. Myös äänen voimakkuus, hiljaisuus, puhenopeus, keskustelun suoruus ovat tärkeitä eroja tai samankaltaisuuksia. (Sue ja Sue 1990, 52-58.) Eleet, ilmeet, muu ruumiin kieli, symboleiksi muodostuneet merkit ja ihmisten lähettämät signaalit ovat kaikki kulttuurisesti määrittäytyneitä. Kulttuurisesti sävyttyneitä viestejä voidaan välittää myös vaatetuksella, hiuksilla, tuoksuilla. (Kaikkonen 2004, 27.)

Jos kielellinen ja kielenulkoinen viestintä ovat kulttuurisesti ristiriidassa, tulkinta tehdään kielenulkoisen viestin mukaan (Kaikkonen 2004, 28). Tutkimusten mukaan on arvioitu, että jopa 90 % ihmisten keskinäisestä kanssakäymisestä on muuta kuin sanallista viestintää (Koivunen 1997, 13). Mikäli ohjaajan sanaton viestintä on ristiriidassa hänen sanojensa kanssa, ohjattava kokee epävarmuutta ja hämmentyy. Samaan toteamukseen voi päätyä myös silloin, kun kyse on kahden saman kulttuuritaustan omaavan henkilön viestinnästä. Puhutaankin niin sanotusta tekojen kielestä. Olen havainnollistanut tämän opiskelijaryhmille pienellä yksinkertaisella kokeella. Käsken opiskelijoita nostamaan käsivarret suoriksi eteensä ja ravistelemaan niitä kevyesti. Kerron heille, että kun sanon ”hep”, kaikki pamauttavat kätensä pöytään. Heiluttelen hetken käsiäni opiskelijoiden tehdessä samoin ja sitten pamautan käteni pöytään sanomatta ”hep”. Lähes poikkeuksetta jokainen opiskelija tekee samoin: teot puhuvat enemmän kuin sanat.

4.3 Ohjaus kotoutumiseen

Laki maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta tuli voimaan vuonna 1999. Laissa määriteltiin kotoutumisen tarkoittavan ”maahanmuuttajan yksilöllistä kehitystä tavoitteena osallistua työelämään ja yhteiskunnan toimintaan samalla omaa kieltään ja kulttuuriaan säilyttäen”. Kotouttaminen on ”viranomaisten järjestämiä kotoutumista edistäviä toimenpiteitä ja voimavaroja”. (Laki 439/1999 ja muutos 118/2002.) Kotouttamista tukevien toimenpiteiden piiriin voi kuulua Suomeen muuttanut henkilö, jolla on kotikuntalaisissa (201/94) tarkoitettu kotikunta Suomessa.

Opetusministeriön maahanmuuttopolitiikan peruskysymyksiä on joustava ja tehokas kotoutuminen eli integroituminen suomalaiseen yhteiskuntaan ja työelämään.

”Ei ne oikeasti välitä. Niillä on kiire rangaista maahanmuuttajaa vääristä tekemisistä. Ei ne kysy eikä selitä. Ne sanoo vaan, että pitää olla aktiivinen. Mutta jos ei tunne Suomen lakia, voi tehdä virheitä. Miksi ei ohjata ja neuvota?” (venäläinen opiskelija)

Lain mukaan vastuu maahanmuuttajien kotouttamisen kehittämisestä ja suunnittelusta on työministeriön maahanmuutto-osastolla sekä sen alaisena toimivilla työvoimaja elinkeinokeskuksilla. Kuntien tehtävänä on maahanmuuttajien kotouttamisen toteutus käytännössä ja palvelujen yhteensovittaminen. Jokainen kunta on velvollinen laatimaan kotouttamisohjelman, jossa määritellään kunnan käytännön kotouttamistoimet. Se tehdään yhdessä sosiaalitoimen, sivistystoimen, asuntotoimen sekä työvoimahallinnon ja KELAn kanssa. Ohjelman teossa tulisi olla mukana myös maahanmuuttajia ja heitä edustavia yhteisöjä. Maahanmuuttajia tuetaan mm. tulkki-, kuntoutus-, sosiaali- ja terveystoimen avulla. Kotoutumisohjelmassa tulee huomioida erityisryhmät, esimerkiksi työvoiman ulkopuolella olevat vanhukset, lapset sekä luku- ja kirjoitustaidottomat henkilöt.

Jotta opettaja voisi sovittaa kotouttamissuunnitelmat maahanmuuttajan todellisuuteen, organisatoristen ja institutionaalisten ratkaisujen tulisi tukea heidän ohjaustyötään (Matinheikki-Kokko 1999, 47). Koulutusta maahanmuuttajille antavi-

en oppilaitosten olisi hyvä saada tutustua oman kuntansa kotouttamisohjelmaan. Aina se ei kuitenkaan syystä tai toisesta ole mahdollista.

”Kai sellanen paperi joskus tehtiin. Se on jossain tuolla arkistossa, mutta ei sillä ole mitään käytännön merkitystä. Ei sitä sieltä etsitä. Se on vaan sellanen paperi, joka piti tehdä.” (sosiaalijohtaja)

Aikuisten maahanmuuttajien koulutusta järjestetään kotouttamislain perusteella. Kunnan pitää huolehtia siitä, että maahanmuuttajille on tarjolla sopivaa kotoutumiskoulutusta. Kotoutumiskoulutuksen tavoitteena on antaa kielelliset, yhteiskunnalliset, kulttuuriset ja elämönhallintaan liittyvät valmiudet. Opetushallituksen suosituksessa aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksesta sanotaan, että ”kotoutumiskoulutuksen tavoitteena on edistää ja tukea aikuisten maahanmuuttajien kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan antamalla heille sellaiset tiedolliset ja taidolliset valmiudet, että he pystyvät tekemään omaa elämäänsä ja mahdollisen perheensä elämää koskevia suunnitelmia ja valintoja.” (OPH 9/2001, 7.)

Räty mainitsee, että kotoutumiskoulutusten ongelmana on ryhmien heterogeenisuus: ryhmissä opiskelee eri-ikäisiä, eri kulttuuritaustan ja kielen sekä erilaisen koulutustaustan omaavia. Maahanmuuttajien opiskeluvälmiudet ja tavoitteet ovat erilaisia. (Räty 2002, 146.) Juuri näissä heterogeenisissä ryhmissä ohjauksen ja kouluttajan ammattitaidon merkitys kasvaa. Kotoutumiskoulutuksen jälkeen maahanmuuttaja voi jatkaa esimerkiksi ammatilliseen koulutukseen valmistavaan tai suoraan ammatilliseen koulutukseen.

Työvoimahallinto ja kunta tekevät työttömille maahanmuuttajille henkilökohtaiset tai perhekohtaiset kotoutumissuunnitelmat. Suunnitelmassa käydään läpi maahanmuuttajan kieli- ja ammattikoulutustarpeet ja suunnitellaan, miten hän pääsee työelämään kiinni. Maahanmuuttajalla on oikeus yksilölliseen kotoutumissuunnitelmaan kolmen vuoden ajan, jos hän on työtön työnhakija tai saa toimeentulotukea. Suunnitelmaan kootaan ne toimenpiteet, joilla maahanmuuttajaa voidaan auttaa integroitumaan yhteiskuntaan. Kouluttajat pääsevät näkemään näitä viranomaisen taholta laadittuja suunnitelmia vain harvoissa kunnissa. Mikäli suunnitelmat tehdäisiin yhteistyössä viranomaisten ja kouluttajien kesken, opiskelijan ei tarvitsisi kertoa toisensa jälkeen vastata samoihin kysymyksiin, suunnitelman toteutuminen ja to-

teutumisen seuranta helpottuisi ja yhteistyö eri toimijoiden välillä paranisi. Opetusneuvos Sanna Penttinen totesikin Opetushallituksen järjestämässä seminaarissa ”Maahanmuuttajanuorten ja –aikuisten koulutus” Helsingin Paasitornissa 22.3.2007, että olisi hyvä, jos työministeriö voisi antaa tarkat ohjeet työvoimaviranomaisille siitä, miten kotoutumissuunnitelmia voitaisiin hyödyntää laajemmin ja jakaa myös oppilaitosten ohjaushenkilöiden käyttöön.

”Maahan muuttavat työntekijät ja elinkeinonharjoittajat sekä heidän perheenjäsenensä yleensä jäävät kuitenkin yksilöllisten kotoutumista edistävien toimien ulkopuolelle. Maassa tilapäisesti työskentelevät ulkomaalaiset eivät myöskään ole asumisperusteisten palveluiden piirissä. Näiden ryhmien opastus työelämään ja yhteiskuntaan tapahtuu nykyisin lähinnä työnantajalle kuuluvan työhön perehdyttämisen ja ulkomaalaisen omatoimisen tiedonhankinnan muodossa (TM 355, 23).” Työryhmä ehdottaa uutena järjestelynä opastusjärjestelmän luomista, jonka tarkoituksena olisi alkuvaiheessa kieleen ja yhteiskuntaan perehdyttäminen ja kotoutumisprosessin valmisteleminen. Opastaminen voisi alkaa jo ennen maahan muuttoa.

Maahanmuuton syyt määrittelevät kotoutumisprosessin onnistumisen ja sen vuoksi syihin pitäisi paneutua kotoutumissuunnitelmaa laadittaessa (Koivumäki 2006). Talib (2002, 52) toteaa, että naapurimaista Suomeen tulleet maahanmuuttajat ovat itse valinneet muuttonsa ja se kannustaa heitä yrittämään uudessa maassa. Sen sijaan pakolaisena tulleilla on enemmän sopeutumisvaikeuksia, jotka saattavat johtua heidän taustallaan olevista traumaattisista kokemuksista. Ne, jotka eivät menesty, voivat puolustautua, että eivät itse halunneetkaan tänne. Paluumuuttajissa saattaa olla perheenjäseniä, jotka eivät ole sopeutuneet uuteen kotimaahansa ja he haluaisivat takaisin. Syntyperänsä(kin) perusteella paremmin suomen kieltä osaava puoliso haluaa kuitenkin jäädä. Syystä tai toisesta kielen oppiminen ei suju, joten työtäkään ei löydy ja mielen pohjalla kaihertaa ajatus kotimaahan jääneestä talosta ja sukulaisista. Kotoutumista – kotiutumisesta puhumattakaan – ei ole maassa vietetyistä vuosista huolimatta päässyt tapahtumaan.

Useiden tutkimusten mukaan työllistyminen on yhteiskunnallisen integraation kannalta keskeistä. Maahanmuuttajien sopeutumisen suurimpana esteenä voidaan pitää heidän korkeaa työttömyyttään. (Jasinskaja-Lahti ym. 2002, 22.) Suomessa hankittu työkokemus, Suomessa asumisaika ja suomen kielen taito ovat tärkeimpiä

maahanmuuttajien työnsaantiin vaikuttavia tekijöitä. Sosiaaliset kontaktit, omaaloitteisuus ja aktiivisuus työnhaussa ovat tärkeitä. Monilla maahanmuuttajilla usko erilaisten työllistämistoimenpiteiden voimaan (työharjoittelu, työkokeilut) hiipuu, kun työpaikkaa ei löydykään. Pettymysten ja viranomaisten viestien käsittelyyn tarvitaan ohjausta ja tukea (Koivumäki ja Matinheikki-Kokko 2004, 225). Kielteiset kokemukset työelämään pääsystä johtavat ammatilliseen kriisiin (Koivumäki ja Matinheikki-Kokko 2004, 228). Maahanmuuttaja kokee helposti, että uudessa maassa hänen taitojaan ei arvosteta: suoritettuja opintoja ja tutkintoja ei hyväksytä; työkokemusta ei useinkaan arvosteta; esimerkiksi kotimaassaan autonkuljettajana toiminut ei saakaan ajokorttia Suomessa.

”Auto on auto. Mina aja 37 vuotta. Miksi mina ei saa kortti?” (venäläinen opiskelija)

Maahanmuuttajaopiskelijoiden tulee saada kokea, että heidän tietonsa ja kokemuksensa ovat arvokkaita. Arvostava ja kannustava ilmapiiri vahvistaa maahanmuuttajan kulttuuri-identiteettiä ja minäkuvaa (Ikonen 1994, 99). Maahanmuuttajien työllistyminen on valtaväestöön verrattuna huomattavasti heikompaa ja integroituminen yhteiskuntaan työelämän puuttumisen vuoksi vaikeaa (Lamppu 2001, 31). Maahanmuuttajien työttömyysaste Suomessa vuoden 2006 lopulla oli 26 prosenttia, kun taas valtaväestön työttömyysprosentti oli 7,6 (Työmaa, 6). Työllistymisen esteinä pidetään heikkoa kielitaitoa, vähäistä tietoa suomalaisesta yhteiskunnasta sekä suomalaisesta koulutusjärjestelmästä poikkeavaa koulutusta (Lamppu 2001, 31). Toisessa maassa hankittua koulutusta ja työkokemusta ei ole helppo siirtää maasta toiseen. Ammattitaito ja -kokemus ovat usein kulttuurisidonnaisia. Työkulttuureissa on paljon ääneen lausumattomia sääntöjä, joiden hallitseminen ylittää kieli- ja ammattitaitovaatimukset. Suuri osa työpaikoista täytetään epävirallisten verkostojen kautta, joiden tunteminen on tärkeää. (Forsander 2000, 164.)

Ohjauksen tehtävä on auttaa ihmisiä tunnistamaan itselleen merkityksellisimpiä kiinnostuksia ja auttaa heitä kytkemään niitä itsensä kehittämiseen ja työelämään (Peavy 2004, 41). Osittain näihin tarpeisiin vastaavat maahanmuuttajille suunnatut osaamiskartoitukset, joissa heidän koulutuksensa ja työkokemuksensa sekä niiden vastaavuus Suomessa selvitetään. Käytännön testien avulla todennetaan maahanmuuttajien osaamisen taso ja mahdollinen lisäkoulutuksen tarve. Opiskelijat ohja-

taan joko työelämään tai osaamista täydentävään koulutukseen. ”Osaamisen yhteensovittamisessa ei ole kyse yksinomaan siitä, mitä maahanmuuttajien tulisi tehdä ammattitaitonsa eteen, vaan myös siitä, miten suomalaiset työelämän ja koulutusorganisaatioiden asiantuntijat osaavat tunnistaa ja tunnustaa maahanmuuttajilla jo olemassa olevaa osaamista ja miten joustavia koulutuksellisia ratkaisuja on käytettävissä heidän ammattitaitonsa kehittämiseksi” (Työmaa, 15).

Koivumäki toteaa kuitenkin, että ”ohjauksella ei kuitenkaan luoda uusia työpaikkoja, joten laajempia rakenteellisia ratkaisuja tarvitaan maahanmuuttajien kohtaaman työelämämuurin murtamiseen.” (Koivumäki ja Matinheikki-Kokko 2004, 228.)

Nykyisin puhutaan paljon tulevasta työvoimapulasta ja työperäisen maahanmuuton edistämisestä. Hallitus on laatinut vuonna 2006 ehdotuksen maahanmuuttopoliittiseksi ohjelmaksi ja kaavailee siinä myös ohjauksen ja opastuksen toteuttamisjärjestelmää seuraavasti: ”Työvoimana maahan saapuvien opastus olisi kotouttamista täydentävänä järjestelmänä uusi ratkaisu.” Saapujille järjestettäisiin jo ennen Suomeen tuloa koulutusta ja maahan saavuttuaan annettaisiin kirjallinen perustietopaketti, jota seuraisivat syventävät opastavat koulutusjaksot. (Ehdotus hallituksen maahanmuuttopoliittiseksi ohjelmaksi 2006, 18.) Opetus- ja työministeriöiden virkamiestyöryhmän ehdotuksessa vuodelta 2007 (Työmaa, 8-10) todetaan, että ennen maahantuloa annettava ohjaus riippuisi lähtömaasta, ammattialasta, työsuorituksen kestosta, kohderyhmän laajuudesta ja rahoitusvastuun jakautumisesta. Samassa raportissa todetaan, että tällä hetkellä Suomessa ei ole erikseen maahanmuuttajille suunnattuja ohjaus- ja neuvontapalveluja maahan tulon jälkeistä ohjausta ja neuvontaa toteuttamaan. Viranomaistahojen tulisi kehittää ohjaustoimintaa yhdessä koulutusorganisaatioiden sekä maahanmuuttajien omien yhteisöjen ja yhdistysten kanssa.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimustehtävä

Työssäni maahanmuuttajien kouluttajana olen todennut, että iso osa ajasta kuluu muuhun kuin varsinaisen substanssin opettamiseen. Kouluttajana huomaan käyttäväni aikaa usein enemmän opiskelijoiden erilaisten ongelmien selvittämiseen kuin opetuksen suunnitteluun. Käytännön työstä tullut tuntuma on, että suurin osa ohjauksellisista tilanteista liittyy jollakin tavalla opiskelijan elämäntilanteeseen. Halusin tämän tutkimuksen avulla selvittää, mitkä ovat ne erityiset kipupisteet, joihin kouluttaja säännöllisesti törmää ja miten niihin voisi vaikuttaa, jotta päivittäinen työ helpottuisi.

Tutkimuksessa selvitän, millaisia erilaisia ohjaustilanteita ja niissä käsitellyjä ongelmia on ollut opiskelijoiden ja kouluttajien näkökulmasta. Mitkä ongelmat ja kysymykset erityisesti painottuvat maahanmuuttajien ohjaustilanteissa? Millaista ohjausta maahanmuuttajaopiskelijat olisivat mielestään tarvinneet lisää? Minkälaiset tilanteet ovat kouluttajien mielestä haasteellisimpia? Miten työyhteisö reagoi monikulttuurisuuteen ja tukee kouluttajaa ja koulutettavia?

Ongelmien ja ohjaustilanteiden kartoittamisen jälkeen luokittelen ne sekä selvitän teoriataustan valossa, miten niitä voitaisiin ratkaista. Monikulttuurisen ohjauksen haasteet ja ratkaisuehdotukset kirjaan ohjauksen kehittämissuunnitelmaan. Kehittämissuunnitelman laatimisen tavoitteena on, että sen pohjalta oppilaitos jatkaa myöhemmin työskentelyä laatimalla kouluttajien käyttöön konkreettisen ohjausoppaan. Ohjausoppaasta löytyy erilaisia ratkaisumalleja, toimintamenettelyjä, yhteystietoja, joita kouluttajat voivat hyödyntää.

5.2 Tutkimuksen luonne

Tutkimukseni on toimintatutkimus, jota voi pitää myös laadullisena tapaustutkimuksena. Tutkimukseni avulla etsin keinoja maahanmuuttajaopiskelijoiden ohjauksen parantamiseen, jotta ohjaus voisi palvella entistä paremmin tulevia opiskelijoita. Näin kehittämishankkeeni painottuu työni laadulliseen ja toiminnalliseen kehittämiseen. Tapauksena on yksi maahanmuuttajakoulutusta järjestävä aikuisoppilaitos ja sen järjestämät työvoimapoliittiset suomen kielen koulutukset.

Toimintatutkimuksen juuret ulottuvat 1900-luvun alkupuolelle. John Deweyn vaikutus toimintatutkimukselle oli merkittävä, vaikka hän ei käyttänytkaan käsitettä toimintatutkimus. Dewey arvosteli yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen tapaa erotella tieto ja toiminta toisistaan. Toimintatutkimuksen varsinaiseksi isäksi mainitaan yleensä amerikkalainen sosiaalipsykologi Kurt Lewin ja häneltä on peräisin toimintatutkimuksessa käytetty malli tutkimus- ja kehittämisprosessista toisiaan seuraavina suunnittelun, toiminnan, arvioinnin ja uudelleensuunnittelun sykleinä. (Räsänen 2002b, 118; Heikkinen ja Jyrkämä 1999, 26.)

Heikkisen ja Jyrkämän mukaan tutkimus on toimintatutkimusta silloin, jos tutkija pohtii ja kehittää työtään, analysoi toiminnan historiallista kehitystä, kehitelee vaihtoehtoja ongelmien ratkaisemiseksi ja tavoitteiden saavuttamiseksi sekä tuottaa toiminnasta uutta tietoa (Heikkinen ja Jyrkämä 1999, 25). Toimintatutkimusta voidaan pitää arkielämään liittyvänä tieteellisenä toimintana ja ammatillisena oppimisprosessina (Syrjälä ym. 1995, 31.) Aaltola ja Syrjälä toteavat, että toimintatutkimus tähtää asioiden muuttamiseen ja kehittämiseen entistä paremmiksi (Aaltola ja Syrjälä 1999, 18). Lahtosen (1999, 201) mukaan toimintatutkimus voi olla käytännöllinen työelämän kehittämisen työkalu. Leino (1996, 89) taas kirjoittaa, että keskeistä toimintatutkimukselle on ymmärtämisen laajentaminen, ei niinkään aina uuden tiedon löytäminen, koska toimintatutkimus on tilannekohtaista tiedonhankintaa. Toimintatutkimus ei ole kiinnostunut ainoastaan siitä, miten asiat ovat, vaan ennen kaikkea siitä, miten niiden tulisi olla. Sen vuoksi toimintatutkimus on usein kanta-aottava. (Aaltola ja Syrjälä 1999, 22.)

Yksi toimintatutkimuksen keskeisiä piirteitä on reflektiivisyys, omien ajatusten ja kokemusten tarkastelu ja pyrkimys niiden ymmärtämiseen. Jotta reflek-

tiota voidaan kutsua tutkimukseksi, sen pitää tuottaa uutta tietoa ja tuotettu tieto tulee saattaa myös julkisesti arvioitavaksi (Heikkinen ja Jyrkämä 1999, 40). Toimintatutkimus etenee sykleinä, joista syntyy etenevä spiraali: toiminnan kehittäminen havaintojen myötä etenee jatkuvana spiraalina. Spiraalimalli ei saisi kuitenkaan vangita tutkijaa liiaksi, vaan sen tulisi antaa vain yleiskuva toiminnan etenemisestä. Mikäli yritetään liiaksi erottaa syklin eri vaiheita toisistaan, saatetaan joutua ”syklin vangeiksi”. Tällöin tutkija saattaa ahdistua, mikäli hän ei voikaan tehdä sykleittäin selkeää erottelua (Heikkinen ja Jyrkämä 1999, 37-38). Kaikkonen ja Kohonen (1996, 159) ottavat esille hermeneuttisen kehäajattelun, jossa tutkija kiertää tutkimusongelmansa ympäri pyrkien parempaan ymmärtämiseen. Hermeneuttinen kehä ei ole matemaattinen kehä, vaan ylöspäin avautuva etenevä spiraali.

Toinen avainsana toimintatutkimuksessa on interventio, muutokseen tähtäävä väliintulo. Toimintatutkimus saattaa työpaikkojen rutiinit uuteen valoon, jolloin totuttuja toimintoja voidaan pyrkiä muuttamaan. Tulos ei kuitenkaan ole jokin tietty, uusi käytäntö, vaan jatkuva kehittämisprosessi edellä kuvatun sykliajattelun mukaisesti. (Heikkinen ja Jyrkämä 1999, 45.) Toiminnan muuttaminen edellyttää kuitenkin yhteisöltä valmiutta muutoksiin ja kehittymiseen sekä toimintansa perusteiden pohtimiseen (Kiviniemi 1999, 65). Onnistunut toimintatutkimus merkitsee järkevämpää uutta käytäntöä, joka osoittautuu toimivaksi (Huttunen ym. 1999, 118). Parhaimmillaan tutkimuksen seurauksena voidaan päästä uudelleenlaiseen, avoimeen ja vastavuoroiseen keskusteluun (Huttunen ym. 1999, 126).

Toimintatutkimuksessa tutkija ei tarkastele kohdettaan matkan päästä, vaan hän on mukana tutkimuksessaan, käy vuoropuhelua sen kanssa. Kaikkonen ja Kohonen (1996, 151) puhuvat sisäisestä tutkimusotteesta. Tutkimusraportissa tuleekin käydä ilmi, mikä on tutkijan suhde tutkittuun kohteeseen (Heikkinen ja Jyrkämä 1999, 47-48). Tutkimus ei ala tyhjästä tilanteesta, johon tutkija riippumattomana ilmaantuu, vaan tutkimuksella on suunnitelma ja päämäärä; sille voidaan asettaa tavoitteet (Huttunen ym. 1999, 130).

Puukari käyttää käsitettä toimintatutkimus tarkoittaessaan kaikkea sellaista toimintaa, jossa hyödynnetään aineistonkeruuta, tutkimuskirjallisuutta, keskustelua ja yhteistyötä eri osapuolten kanssa sekä lähestytään näin saatuja tietoja ja kokemuksia reflektiivisellä tavalla. Puukari painottaa sanaa ’toiminta’ ja viittaa sanalla

'tutkimus' toiminnan kriittiseen tarkasteluun, reflektointiin, jonka avulla toimintaa kehitetään. (Puukari 1999, 214.)

Myös ohjaavassa tapaustutkimuksessa tutkimuksen kohdetta halutaan parantaa. Parantamisen suunnittelemiseksi tarvitaan tutkimus ko. kohteesta. Jos hankkeeseen sisällytetään selvitetyn ongelman korjaaminen käytännössä, kyseessä on kehittämishanke. (Routio 2006.)

Tapaustutkimuksessa tuotetaan yksityiskohtaista tietoa yksittäisestä tapauksesta tai pienestä joukosta toisiinsa suhteessa olevia tapauksia. Aineistonkeruussa käytetään useita menetelmiä ja tavoitteena on erityisesti ilmiöiden kuvaileminen. (Saarela-Kinnunen ja Eskola 2001, 159.) Tapaustutkimuksessa tutkitaan yhtä tai useampaa tapausta, joissa voi olla myös alayksiköitä. Tapaus rajataan ja tutkimuksessa kerrotaan valintakriteerit. (Saarela-Kinnunen ja Eskola 2001, 162.) Kun tutkimus kuvataan hyvin, sen tuloksia voidaan vertailla ja hyödyntää laajemmin kuin vain yksittäisessä tutkimuksessa. Saarela-Kinnunen ja Eskolan (2001, 168) mukaan tapaustutkimus ei ole menetelmä, vaan lähestymistapa tutkimiseen. Se tavoittelee tutkittavasta ilmiöstä kokonaisvaltaista ymmärrystä.

Omassa tutkimuksessa tarkastelen ohjauksellista toimintaa ja pohdin sen kehittämistä kokemusten valossa. Tutkimukseni tarkoituksena on oman työn kehittäminen, asioiden ja toimintatapojen muuttaminen sekä ymmärryksen laajentaminen. Kun asioiden ja toimintojen taustoja ymmärtää, voi alkaa kehitystyön. Toimintojen muuttamisen ja käytännön toteuttamisen arvioinnin myötä ymmärrys lisääntyy ja työ kehittyy. Parannettuja toimintatapoja arvioitaessa löytyy uutta kehitettävää. Tästä syntyy edellä kuvattu spiraali.

5.3 Tutkimuksen kohderyhmä ja aineisto

Tutkimus toteutettiin aikuisoppilaitoksessa, jonka maahanmuuttajien suomen kielen koulutukseen liittyvää ohjausta halutaan kehittää. Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat olivat suomen kielen koulutuksissa vuosina 2005–2006. Itse olen mukana tutkimuksessa kouluttajana. Tutkimuksen aineisto muodostuu ensisijaisesti siitä, mitä tietoa saadaan opiskelijoilta. Aineistossa on tietoja myös tutkimuksessa mukana olevilta kouluttajilta.

Kyseisen oppilaitoksen maahanmuuttajien suomen kielen koulutuksen historia on nuori. Olen ottanut tutkimukseeni mukaan kaikki oppilaitoksessa tutkimuksen toteuttamiseen mennessä järjestetyt työvoimapolitiittiset suomen kielen koulutukset, yhteensä kolme kuuden kuukauden mittaista koulutusta. Käytettävissäni on kaikkien kolmen koulutuksen alkukeskustelujen, HOPS-keskustelujen sekä alkukartoitusten raportit. Myös koulutusten palautteet sekä opiskelijakohtaiset haastattelut ja opiskelijoilla teetetyt arvioinnit ovat käytettävissä.

Olen kerännyt aineiston opiskelijoiden kirjoitelmista, haastatteluista sekä kouluttajien kanssa käydyistä keskusteluista ja jokapäiväisistä käytännön tilanteista, myös viranomaiskontakteissa. Tutkimuksessa käytetyn aineiston koonnista on tarkempi kuvaus liitteessä 1. Haastatteluilla tarkoitan tilanteita, joissa opiskelijoita on haastateltu koulutuksen yhteydessä, koulutuksen alkaessa, sen kestäessä, työharjoittelupaikkaa etsittäessä, työharjoittelusta palattua sekä koulutusten päätyttyä. Erillistä, tämän tutkimuksen vuoksi järjestettyä haastattelua ei ole toteutettu. Ohjaustilanteista, niiden toteuttamista ja toteutumista ja mahdollisia ongelmatilanteita pohdin yhdessä kollegoiden kanssa. Keskustelimme ja arvioimme myös viranomaistahojen kanssa käytyjä neuvotteluita tai heiltä saamiamme ohjeita toimia eri tilanteissa. Kirjoitin opiskelijoiden, kouluttajien ja viranomaisten lauseet ylös joko keskustelun kuluessa tai sitten välittömästi sen jälkeen. Keskusteluja ei nauhoitettu, koska halusin saada opiskelijoilta mahdollisimman aidot kommentit sekä oikeasti päästä pureutumaan niihin vaikeuksiin, joita heidän kokemusmaailmassaan on. Epäilin, että nauhurin käyttö olisi saanut opiskelijat epäluuloisiksi eivätkä he olisi avautuneet epäaidoksi kokemassaan tilanteessa kertomaan todellisista vaikeuksistaan. Sue ja Sue (1990, 23) toteavat myös, että vähemmistöryhmät ovat usein epäluuloisia tutkijan motiiveista.

Tutkimukseen suhtaudutaan epäluuloisesti, koska ajatellaan, että se ei kuitenkaan tule millään tavalla vaikuttamaan käytäntöihin eikä auttamaan heidän asiaansa. En myöskään nauhoittanut kollegoiden ja viranomaisten kanssa käytyjä keskusteluja ja neuvotteluita, koska useimmiten tilanteet syntyivät spontaanisti käytännön tilanteita hoidettaessa.

Syksyn 2006 aikana oppilaitoksessa oli käynnissä hanke, jonka tavoitteena oli kolmen samalla paikkakunnalla toimivan, maahanmuuttajakoulutusta tarjoavan, erilaisen oppilaitoksen yhteistyön tiivistäminen: yhteinen tiedotus, markkinointi sekä maahanmuuttajien ohjaus heille soveltuville opintopoluille. Hankkeen aloitusseminaarin osallistujat olivat pääasiassa tässä tutkimuksessa mukana olevia suomen kielen opiskelijoita. Seminaarin keskusteluiden koonnit ovat tämän tutkimuksen käytössä.

Osa aineistosta on valmiiksi suomenkielistä, osa on käännetty opiskelijoiden äidinkielestä. Tähän raporttiin kirjatut lainaukset, jotka on poimittu joko opiskelijan tai kouluttajan/muun ohjaustilanteessa toimijan sanomisista tai opiskelijoiden kirjallisista tuotoksista, olen merkinnyt lainausmerkein ja kursivoinut. Opiskelijoiden kanssa tulkin välityksellä käydyistä keskusteluista poimitut otteet tai tulkin kirjallisista tuotoksista suomentamat otteet eroavat kieliasultaan, koska tulkki hallitsi suomen kielen. Osa opiskelijoiden kanssa käydyistä keskusteluista on käyty englanniksi, jolloin olen suomentanut englanninkieliset kommentit suomen kielelle.

Eri opiskelijoita koulutuksissa on ollut yhteensä 46, 15 eri kansallisuutta, haastateltuja kouluttajia 6. Koska muutamat opiskelijat ovat osallistuneet useampaan koulutukseen, on koulutuksiin osallistuneiden kokonaismäärä 63. Heistä 7 on keskeyttänyt koulutuksen; 4 työllistyttyään, 1 terveydellisistä syistä, 1 lapsen syntymän vuoksi ja 1 vaimonkin keskeyttäessä. Suurin opiskelijaryhmä on tullut Venäjältä (18), sen lisäksi opiskelijoita on ollut Thaimaasta (4), Somaliasta (3), Turkista (3), Iso-Britanniasta (3), Irakista (3), Virosta (2), Puolasta (2), Liettuasta (2), Hollannista (1), Filippiineiltä (1), Latviasta (1), Valko-Venäjältä (1), Kambodzhasta (1) sekä Sri Lankasta (1).

Kouluttajatiimi on nuorekas ja dynaaminen ja heillä on selkeä halu kehittää toimintatapojaan. Tutkimuksen käytössä on myös heidän kokemuksensa erilaisista ohjaustilanteista koulutusten aikana. Kirjallinen kysely kouluttajien näkemyk-

sistä ohjauksen kehittämisestä on jaettu 6:lle maahanmuuttajien kielikoulutuksissa opettaneelle.

5.4 Aineiston analyysi

Aineistoni analyysia voi kuvata eräänlaiseksi fenomenologis-hermeneuttiseksi prosessiksi. Laineen (2001, 36) mukaan fenomenologinen haastattelu on mahdollisimman avoin, luonnollinen ja keskustelunomainen, jossa tavoitellaan toisen omakoh- taista kokemusta. Tähän avoimuuteen olen pyrkinyt edellisessä kappaleessa kuva- aillani menetelmillä: en tehnyt valmiita haastattelukysymyksiä, vaan tilanteet olivat luontaisia, ohjaajan ja opiskelijan välisiä keskustelutilanteita. En myöskään nauhoit- tanut, koska halusin pitää tilanteet mahdollisimman aitoina. Olen analysoinut tilantei- ta jäsentämällä niitä erilaisiksi merkityskokonaisuuksiksi. Näitä merkityskokonai- suuksia olen löytänyt samanlaisuuden perusteella. Löytämiäni merkityskokonaisuuksia olen tulkinnut teoreettisen taustatiedon valossa.

Olen poiminut keräämästäni aineistosta kaikki erilaiset ongelmatilan- teet tai tilanteet, joissa on tarvittu neuvoa tai otettu kantaa maahanmuuttajien kanssa työskentelyyn. Kirjasin asiat tukisanoina ylös erillisille papereille ja sen jälkeen lajit- telin ne aihepiireittäin. Kun olin kaikki lappuset järjestellyt eri palstoihin niiden sa- mankaltaisten sisältöjen mukaan, mietin mikä on kaikille ko. ryhmään kuuluville yhteistä, ts. ryhmän otsikko. Kirjoitettuani otsikon kullekin ryhmälle, kävin laput uudelleen läpi ja siirtelin niitä ryhmästä toiseen. Jouduin myös poistamaan pari alku- peräistä luokkaa ja lisäämään jonkin uuden. Mikäli oli samoja tilanteita, laitoin laput päällekkäin, en kuitenkaan eritellyt sitä, montako kappaletta kutakin aiheetta oli. Sen jälkeen mietin, mitä yhteisiä nimittäjiä kullakin ryhmällä on. Kirjoitin yläkäsitteet ja siirtelin ryhmät vierekkäin yläkäsitteiden alle. Vertailin vielä kaikkien yksittäisten asioiden sopivuutta kunkin yläkäsitteen kohdalle ja tein tarpeelliset muutokset. Tilan- teiden luokittelu on löydettävissä liitteessä 2. Luetteloiduista aiheista lähdin sitten purkamaan tuloksia suoranaisiksi teksteiksi. Luokittelussa totesin, että ohjaus- ja neuvontatilanteita voidaan tarkastella joko opiskelijan tai kouluttajan näkökulmasta. Tästä luokittelusta on kaavio liitteessä 3.

Opiskelijan ongelmiin liittyvistä aiheista löysin kolme kokonaisuutta: opiskelijaan itseensä liittyvät ongelmat, suoranaisesti opiskeluun liittyvät ongelmat sekä ongelmat viranomaisyhteistyössä. Opiskelijan ongelmat jakaantuivat kolmeen pääryhmään: opiskelijan henkilökohtaiset ongelmat, perheeseen liittyvät sekä uskon-

toon liittyvät. Opiskeluun liittyviin ongelmiin kirjasin opiskelutaitoihin, motivaatioon, yhteistyöhön, työelämään sekä erilaisiin käytännön tilanteisiin liittyvät ongelmat. Viranomaisten kanssa käydyt tilanteet laitoin omaan ryhmäänsä, koska ne eivät kaikki suoranaisesti liittyneet opiskeluun tai siinä selviytymiseen, mutta vaikuttivat kuitenkin taustalla ja tulivat esille ohjauskeskusteluissa. Edellä kuvattu luokittelu on kuitenkin monessa kohtaa keinotekoinen, koska eri tilanteet vaikuttavat toisiinsa. Esimerkiksi perheen sisäiset ongelmat heijastuvat opiskelijan motivaatioon ja näkyvät myös erilaisina käytännön ongelmina.

Toisen näkökulman aineistoon tuovat kouluttajat. Samat tilanteet saattavat näyttäytyä erilaisina kouluttajan suunnalta. Kirjasin ylös tilanteet, jotka kouluttajat nostivat esiin. Kouluttajien taholta esille nousseet ongelmat jakautuivat kuuteen eri ryhmään: resurssien puute, opiskelijoiden käyttäytyminen, viranomaisyhteistyö, jatko-opintoihin tai työelämään ohjaaminen, työyhteisön antama palaute sekä oman osaamisen ja jaksamisen rajallisuus.

Olen pohtinut ongelmatilanteita ja niiden syitä teoreettista taustatietoa vasten. Aineiston valossa reflektoin omia kokemuksiani maahanmuuttajakoulutuksesta sekä kollegojen kertomia ongelmia ja tilanteita. Kappaleessa seitsemän olen hahmotellut kehittämissuunnitelmaa ja ohjaajien käyttöön laadittavan ohjauksen oppaan sisältöä. Ohjauksen oppaaseen oppilaitos rakentaa tarkennetut ohjeet eri toimijoita varten. Ohjauksellisen toiminnan kehittäminen kokemusten valossa, asioiden ja toimintatapojen muuttaminen sekä ymmärryksen laajentaminen johtavat kehittymiseen toimintatutkimuksen kehäajattelun mukaisesti. Seuraava vaihe sykleittäin etenevässä kehitystyössä onkin edetä toiminnassa ja arvioida parannettuja toimintatapoja. Parannettuja toimintatapoja arvioitaessa löytyy taas uutta kehitettävää. Laine (2001, 42) puhuu tunnetun tekemisestä tiedetyksi. Tämän työn yksi tarkoitus on saattaa ongelmat, jotka osittain tunnetaan, tiedetyiksi, jotta niihin voidaan puuttua ja kehittämistyö voisi olla jatkuvaa.

6 TUTKIMUSTULOKSET

Koulutusten aikana esiin tulleet ohjaustilanteet voidaan karkeasti luokitella kahteen eri pääryhmään: opiskelijan taholta esiin tulevat ohjaukselliset ongelmatilanteet sekä kouluttajan näkökulmasta esiin nousseet ongelmat. Nämä kaksi ryhmää voidaan vielä jakaa alaryhmiin; jako ei kuitenkaan ole täysin selvä, sillä sama ohjaustilanne voidaan sijoittaa useampaankin eri alaryhmään. Ohjaustilanteita analysoitaessa pitää paikkansa sanonta ”kaikki vaikuttaa kaikkeen”. Ihminen psykofyysisenä kokonaisuutena tuo myös ohjaustilanteeseen mukanaan koko elämänsä, ei ainoastaan jotakin tiettyä sillä hetkellä akuuttia ongelmaa. Liitteessä 3 tulosten jaottelu on esitetty taulukkona.

6.1 Opiskelijan ongelmiin liittyvät ohjaustilanteet

Ohjausta vaativat tilanteet voidaan karkeasti luokitella kolmeen erilaiseen ryhmään: opiskelijan henkilökohtaiseen elämään liittyvät tilanteet, opiskeluun liittyvät ongelmat ja kysymykset sekä viranomaisten kohtaaminen ja julkiset palvelut.

6.1.1 Henkilökohtaiset ongelmat

Tilanteet, joissa opiskelija tarvitsi kouluttajan apua ja ohjausta, voidaan jakaa kolmeen eri tyyppiin: opiskelijan omat, henkilökohtaiseen elämään liittyvät ongelmat, opiskelijan perheen sisäiset ongelmat sekä uskontoon liittyvät ongelmat. Uskontoon liittyvät tilanteet voisi myös luokitella opiskelijan henkilökohtaisiksi, mutta koska ne muodostivat oman selkeän ryhmänsä, käsittelen niitä tässä erikseen.

Opiskelijan henkilökohtaiseen elämään liittyvät ohjaustilanteet syntyivät yleensä terveyteen liittyvistä kysymyksistä tai ongelmatilanteista. Monesti kyseessä oli tilanne, jossa opiskelija ei tiennyt, miten toimia uudessa kotimaassaan ja jo tutuksi tulleelta kouluttajalta oli helppo kysyä neuvoa. Opiskelijoilla ei myöskään aina ollut tietoa siitä, mistä heidän pitäisi lähteä apua etsimään, minne soittaa ja ottaa

yhteyttä. Henkilökohtaiset ongelmat ovat usein myös perheen ongelmia, joten tarkka jako näissä kahdessa luokassa on mahdoton.

Opiskelija kysyi usein kouluttajalta neuvoa johonkin perheen sisäiseen ongelmatilanteeseen tai sitten ongelmat nousivat esille ohjaavissa keskusteluissa. Yleensä aiheena olivat joko lapset tai puolison aiheuttamat ongelmat, muutamassa tilanteessa muut sukulaiset. Usein perheen sisäiset ongelmat joko johtuivat yhteisen kielen puutteesta tai pahenivat sen takia. Opiskelijan äidinkieltä taitava kouluttaja pystyi joissakin tilanteissa olemaan avuksi.

Uskontoon liittyvät keskustelut koskettelivat yleensä opiskelijan oman uskonnon mukaisten tapojen noudattamisen mahdollisuutta tai sitten opiskelija tarvitsi tietoa jostakin Suomessa vaikuttavasta uskonnollisesta yhteisöstä ja sen toimintatavoista.

6.1.1.1 *Henkilön omat ongelmat*

Opiskelijat tarvitsivat ohjausta erilaisissa sairauksiin liittyvissä tilanteissa: miten päästä lääkäriin/erikoislääkäriin/erilaisiin tutkimuksiin. Myös naisopiskelijoiden puoliset pyysivät apua lääkäriaikojen järjestämiseksi vaimoilleen. Vaimolla oli ollut selvittämättömiä vatsavaivoja, eikä puoliso ollut saanut häntä mukaansa lääkäriin, koska yhteistä kieltä ei ollut. Toisen pariskunnan mies halusi, että hänen vaimolleen tehdään HIV-testi. Opiskelijat pyysivät myös kouluttajaa varmistamaan, että vastaanottava lääkäri olisi joko nais- tai miespuolinen, samoin mukaan hankittu tulkki. Kouluttaja selvitti yhdessä kouluterveydenhoitajan kanssa, mistä tulkki hankitaan ja kuka missäkin tapauksessa maksaa asioimistulkin palkkion.

Eräs opiskelija jäi jälkeen ATK-opinnoissa ja tilanteen syitä alettiin selvittää. Huomattiin, että syynä ei ollut se, ettei hän olisi selvinnyt muiden vauhdissa tai ettei hän ymmärtänyt opetusta.

”Mina ei voi katsoa tietokone. kun mina katso pitka aika, minun silmä ja pää kipeä. En voi olla. Haluaisin olla.”
(thaimaalainen opiskelija)

Keskustelun jälkeen kouluttaja ohjasi opiskelijan terveydenhoitajan kautta silmälääkäriin.

Opiskelijan koulutuksen aikainen raskaus aiheutti ohjaustilanteita: miten varata neuvola-ajat, miten anoa äitiysavustusta, isyyslomaa ja miten huolehtia opintojen jatkumisesta runsaasta raskauden aikaiseen pahoinvointiin liittyvistä poissaoloista huolimatta. Erään opiskelijan koulutuksenaikainen keskenmeno aiheutti sen, että jo sovittu työssäoppimisjakso piti järjestää toisin. Opiskelija tarvitsi myöskin tukea selvitäkseen henkisestä kriisistä. Yksi opiskelija kieltäytyi jo sovitusta työssäoppimisjaksosta sillä perusteella, että hän lähtee kotimaahansa lääkäriin, koska raskaus ei ole alkanut toivotulla aikataululla. Työssäoppimisjakso piti järjestää uudelleen eri aikaan ja eri paikkaan.

Opiskelijan jatkuva juopottelu ja siitä johtuvat toistuvat poissaolot johtivat koulutuksen keskeyttämishäiriöihin. Koska ryyppääminen häiritsi koko hänen perheensä elämää, miehen vaimo otti yhteyttä kouluttajaan ja pyysi kertomaan, miten mies saadaan katkaisuhuoltoon. Kouluttaja selvitti erilaiset mahdollisuudet ja toimitti myös opiskelijan avokatkaisuhuoltoon, joka toi väliaikaisen ratkaisun tilanteeseen.

Eriasteiset mielenterveysongelmat, masennus, paniikkihäiriö, unihäiriöt, pelkotilat, ovat puhuttaneet monissa ohjaustilanteissa.

6.1.1.2 Perheen sisäiset ongelmat

6.1.1.2.1 Lapset ja puoliso

Edellä mainittu opiskelun aikainen raskaus tai keskenmeno on aina myös perheen sisäinen tilanne, mutta luokittelemme ne tähän henkilökohtaisiksi ongelmiksi, koska ne koskettivat ennen kaikkea opiskelijana olleita äitejä. Perheen sisäisiksi, lapsiin liittyviksi ohjaustilanteiksi luokittelemme ne tilanteet, joissa lapsi oli jo näkyvästi läsnä ja tilanteen ratkaisu vaati koko perheeltä jonkinlaista osallistumista.

Yleisin ohjausta vaativa tilanne oli äidin poissaolo koulutuksesta lapsen sairastumisen vuoksi. Poissaolojen aikana kertyneet rästit ja muille opiskelijoille selvitetyt asiat piti poissaolleen kanssa käydä uudelleen läpi henkilökohtaisesti.

Kun perheen lapsi muutti Suomeen eri aikaan kuin äitinsä, hänen muuttoonsa liittyvät asiakirjat ja käytäntöjen selvittäminen (lapsen sosiaaliturvan järjestäminen, lapsilisäanomus, koulujärjestelyt) vaativat kouluttajalta paljon työtä. Nämä tilanteet liittyvät myös viranomaisyhteistyöhön, koska käytäntöjen selvittäminen

vaati lukuisia yhteydenottoja eri viranomaisiin sekä erilaisten asiakirjojen kääntämistä ja täyttämistä avustamista.

Mikäli opiskelija on pakolainen ja jättänyt perheensä kotimaahan, huoli lasten tai lasten ja vaimon tilanteesta tuli esiin kouluttajan kanssa keskustellessa. Kaksi opiskelijaa sai koulutuksen aikana mahdollisuuden anoa perhettään Suomeen perheenyhdistämishojelman kautta. Toinen opiskelija pyysi kouluttajaa auttamaan sekä paperien täyttämässä että rahan hankkimisessa, jotta hän saisi perheen pakolaisleiriltä naapurimaan suurlähetystöön Suomeen muuttoa varten tehtäviin haastatteluihin ja DNA-testeihin. Kun perhe ei syystä tai toisesta saanutkaan muuttolupaa, se vaikutti opiskelijan henkiseen tasapainoon.

Kun lapsi on pitänyt jättää entiseen kotimaahan muiden sukulaisten hoitoon nykyisen puolison toiveesta – tai näin ainakin asia kouluttajalle kerrottiin – vaikutti jatkuva huoli lapsesta ja ikävä opiskelijan selviytymiseen koulutuksesta sekä päivittäiseen jaksamiseen. Opiskelijan toistuvat vatsakivut ja -krampit kesken oppituntien eivät löytäneet selitystä perusteellisissa lääkärintarkastuksissa ja kokeissa. Vasta keskustelu asioimistulkin välityksellä toi tiedon, että opiskelijan kaksi lasta on kuollut nälkään ja hänellä on vielä kotimaassaan yksi pieni poika, jota hänen suomalainen miehensä ei ole hänen kertomansa mukaan antanut hänen ottaa mukaansa tänne muuttaessaan. Vatsakivut tulkittiin psykosomaattisiksi oireiksi.

Puolisoon liittyvät ohjaukselliset keskustelut johtuivat yhtä tapaus lukuun ottamatta siitä, että suhteessa oli jonkinasteisia ongelmia. Positiivinen poikkeus oli tapaus, jossa avopuolisona maahan tullut naisopiskelija päätyi avioitumaan koulutuksen alkuvaiheessa sulhasensa kanssa saadakseen pysyvän oleskeluluvan Suomeen. Hänellä ei ollut mitään perustetta saada oleskelulupaa eikä jatkaa opiskelua työvoimapolitiittisessa koulutuksessa, mutta kouluttajan kanssa asioista keskusteltuaan he päättivät virallistaa suhteensa, jolloin asioiden hoito yksinkertaistui huomattavasti.

Viiden opiskelijan ohjauskeskusteluissa suurimmaksi ongelmaksi on noussut puolison käyttäytyminen vaimoan kohtaan.

”Suomalainen mies makaa sohva ja syö makkara. Aina vaan makkara. Mina laittaa ruoka mutta hän ei syö. Hän ei otta kenka pois, mina siivoa joka paiva, mutta hän vain kävelle olohuone ja makaa sohva.” (thaimaalainen opiskelija)

Yksi opiskelija kertoi joutuneensa kokemaan väkivaltaa miehensä taholta. Yhdellä oli huoli kotona juopottelevasta suomalaisesta miehestään, joka soitti kesken koulupäivän ja sanoi heittävänsä juuri parhaillaan television ikkunasta ulos. Seuraavana päivänä lensi tietokone. Opiskelija ei pystynyt keskittymään moneen päivään. Toinen opiskelija, joka oli solminut avioliiton lyhyen kirjeenvaihdon pohjalta jo Suomessa asuvan maanmiehensä kanssa, huomasi ikäväkseen muutaman viikon kuluttua, että mies on alkoholisti. Hän pyysi apua kouluttajalta, koska ei itse tiennyt, minne voisi miehensä toimittaa.

Kun mies ja anoppi ilmoittivat, että he ostavat ulkomailta haetulle vaimolle paluulipun tämän entiseen kotimaahan ”*mutta tyttö jää tänne*”, opiskelija purki kotiongelmien aiheuttamaa tuskaansa kouluttajalle.

”Neljä kuukausi mies hiljaa. Hän ei puhu minulle mitaa. Hän puhu tyttö ja tyttö minun. Hän ei syö mina laita ruoka.” (thaimaalainen opiskelija)

Tilanne ajautui avioeroon ja kiistaan lapsen huoltajuudesta. Opiskelija ei tiennyt, mitä oikeuksia hänellä on omaan lapseensa.

”Onko mina pakko nimi paperi, mies vie mina tyttö?” (thaimaalainen opiskelija)

Yhdessä tapauksessa puoliso on ollut esteenä vaimon työllistymiselle. Mies ei päästä vaimoan töihin. Opiskelija olisi itse valmis aloittamaan vaikka vaatimattomammastakin työstä, mutta mies sanoo, että sinä et mene: tuolla koulutuksella sinun pitää saada tärkeämpi työ. Erään naisopiskelijan mies on sairaalloisen mustasukkainen. Hän päästää vaimonsa kyllä koulutukseen, koska ”*Kursseilla yleensä suurin osa on naisia*”, mutta työpaikkaa vaimo ei saa hakea, koska niissä on yleensä myös paljon miehiä.

6.1.1.2.2 Muut sukulaiset

Kaksi opiskelijaa on kertonut anopin suhtautuvan heihin kielteisesti ja sen vuoksi heillä on ongelmia myös suhteessa puolisoon. Eräs opiskelija halusi kutsua entisessä kotimaassa asuvan anoppinsa Suomeen vierailulle ja hänen piti tehdä sitä varten vi-

rallinen kutsu, hän tuli kouluttajan luokse kutsukirjeen luonnoksen kanssa ja pyysi tätä auttamaan sen laatimisessa.

Yksi opiskelija pyysi kouluttajalta säännöllisesti joko rahaa tai vihjeitä siitä, mistä voisi käydä pyytämässä rahaa, että saisi lähetettyä sitä kotimaassa asuvalle perheelleen. Kun opiskelijan vanhemmat asuvat kotimaassa, heistä huolehtiminen matkan takaa vaatii paljon. Yhden opiskelijan äiti kuoli koulutuksen aikana ja hän joutui olemaan kuukauden poissa hautajaisjärjestelyjen ja muiden selvitysten vuoksi.

6.1.1.3 *Uskontoon liittyvät ongelmat*

Muslimitaustaiset opiskelijat tarvitsivat kouluttajalta ohjausta siihen, missä he voivat koulutuksen aikana harjoittaa uskontoonsa liittyviä rituaaleja (peseytyminen, rukouksileminen). Yksi opiskelija ilmoitti myöhästyvänsä aina oppitunnilta tiettyinä päivinä noin 15 minuuttia rukoushetkiensä vuoksi. Kouluttaja kielsi myöhästymisen vedoten siihen, että ei hänkään saa myöhästyä työstään rukoillakseen, vaan rukoilla voi myös hiljaa mielessään. Yksi opiskelija pyysi oppilaitosta ostamaan heidän käyttöönsä rukousmatot. Kouluttaja pyysi häntä tuomaan mukanaan oman maton rukoushetkien viettoa varten.

Kouluttajalta on pyydetty ohjeita myös siihen, mihin paikkakunnan kirkkoon kannattaa mennä ja mitä eroa niillä on. Ohjeita on pyydetty myös siihen, miten pitäisi suhtautua Jehovan todistajiin ja saako heiltä Suomessa kieltää omaan kotiin tulemisen.

6.1.2 Opiskeluun liittyvät ongelmat

Opiskeluun liittyvät ohjausta vaativat ongelmatilanteet koskevat useimmiten opiskelutaitoja tai niiden puuttumista. Myös motivaatio ja sen puuttuminen tuo erityisiä haasteita ohjaajalle. Opiskelu vaikeutuu, mikäli yhteistyö opiskelijoiden kesken ei toimi ja opiskelijaryhmän sisällä on ongelmatilanteita. Kouluttaja joutuu toisinaan ratkomaan myös aivan käytännöllisiä opiskeluun liittyviä ongelmia.

Toisinaan opiskelija ajautuu ns. kurssikierteeseen. On turvallista kulkea kurssilta kurssille ja tavata maanmiehiä. Opiskelija saattaa jopa kieltäytyä kaikesta työnteosta.

”Haluan olla vain kurssilla. EN halua mennä työhön. En halua työharjoitteluun.” (venäläinen opiskelija)

6.1.2.1 Opiskelutaidot

Opiskelutaidoista yksi tärkeimpiä on luku- ja kirjoitustaito. Tämän tutkimuksen kohderyhmän opiskelijoista yksi oli luku- ja kirjoitustaidoton omalla kielellään. Neljällä opiskelijalla kirjoittaminen oli selvästi hitaampaa kuin muilla ja yhdellä opiskelijalla oli todennäköisesti lukivaikeus. Yksi opiskelija kärsi melko pahasta puheviasta; hänen puheestaan oli vaikea saada selvää jopa silloin, kun hän puhui äidinkieltään.

Neljätoista opiskelijaa ei osannut lainkaan käyttää tietokonetta aloitessaan koulutuksen. Yksi opiskelija kieltäytyi täysin tietokoneen käyttämisestä.

”Minun tulee paha olla. Minä ei missään tarvi tietokone. Minä ei halua. Minä ei tule. Minä pää särkee ja on paha olla.” (venäläinen opiskelija)

Joillakin opiskelijoilla on täysin epärealistinen kuva omasta osaamisestaan ja tiedois- taan. He kieltäytyvät opiskelemasta joitakin tiettyjä asioita vedoten siihen, että he hallitsevat ne jo tai että heidän ei koskaan tarvitse sellaisia asioita missään tietääkään.

6.1.2.2 *Motivaatio*

Yksi merkittävistä ohjauskeskusteluiden aiheista oli motivaatio, sen puuttuminen tai kouluttajan yritykset motivoida opiskelijaa. Opiskelumotivaation puuttumiseen löytyi useita syitä. Opiskelija, joka oli jonottanut yli puoli vuotta pääsyä suomen kurssille, turhautui ja muuttui kyyniseksi kaikkia toimenpiteitä kohtaan. Hän ei enää usko, että suomalainen yhteiskunta haluaa auttaa häntä millään tavalla elämässä eteenpäin.

Toinen opiskelija odottaa vain, että kun muutama vuosi vierii eteenpäin, hän pääsee eläkkeelle eikä hänen enää tarvitsekaan aktiivisesti osallistua työelämään. Eläkkeen odottaminen vie pohjan opiskelumotivaatiolta.

Kaksi opiskelijaa olisi halunnut olla vain kotona lasten kanssa. He eivät ymmärtäneet sitä, miksi heidät pakotettiin vasten tahtoaan kurssille, he kokivat paikansa olevan kotona lasten kanssa. Toinen heistä lopettikin opiskelun kesken. Kahdessa tapauksessa mies määräsi vaimonsa koulutukseen, jotta vaimokin saisi rahaa eikä mies joutuisi kokonaan elättämään häntä.

Yksi opiskelija haluaa palata takaisin kotimaahansa. Hän ei ole oppinut suomea, vaikka on käynyt jo monta kurssia. Hänen vaimonsa ei kuitenkaan halua palata, joten perheen sisäinen ristiriita tässä asiassa vaikuttaa opiskelumotivaatioon.

6.1.2.3 *Yhteistyö muiden opiskelijoiden kanssa*

Opiskelijoiden väliset riidat ja erimielisyydet ovat aiheuttaneet kouluttajille lisätyötä. Eräässä ryhmässä tapahtui useampi varkaus, joita selvitettiin monta päivää. Opiskelijoita haastateltiin yhdessä ja erikseen, osa kutsuttiin oppilaitosjohdon puheille, asiasta puhuttiin isossa ja pienryhmässä, mutta varkaudet eivät selvinneet. Toisessa ryhmässä vieressä istuva opiskelija oli sekoittanut piloillaan toisen opiskelijan kännykän niin, että siihen piti vaihtaa SIM-kortti. Yksi opiskelija piilotteli toisen papereita ja muuta henkilökohtaista omaisuutta milloin minnekin luokkatiloissa, mm. oven taakse ja hattuhyllylle.

Yksi opiskelija on kertonut, että kahden muun samasta maasta kotoisin olevan miesopiskelijan vuoksi hän joutuu pitämään musliminaisen vaatteita, vaikka

hän ei itse ole muslimi. Sama opiskelijanainen kertoi, että toisella paikkakunnalla asuvat samasta maasta kotoisin olevat vanhemmat naiset hankkivat hänelle ko. asut ja käskivät hänen pukeutua niihin.

Pukeutuminen voi olla myös häiritsevän seksististä kuten eräällä naisopiskelijalla. Hänen avarat kaula-aukkonsa valahtivat joskus jopa rintojen alapuolelle. Kouluttajat pohtivat, miten pukeutumiseen voisi puuttua ja miten siitä voisi ystävällisesti huomauttaa.

6.1.2.4 Käytännön ongelmia

Opiskeluun liittyviä ohjausta vaativia käytännön ongelmia tässä tutkimuksessa olivat kulkemiseen ja asumiseen liittyvät ongelmat. Kouluttajaa pyydettiin selvittämään, millä kulkuneuvolla pääsee mihin aikaan, missä ovat pysäkit, miten voi ostaa seutulipun, miten vaihdetaan pikavuorosta toiseen ilman, että pitää maksaa kaksi kertaa pikavuoromaksua, miten kouluun pääsee silloin, kun koulubussi ei kulje. Eräs somaliopiskelija ei suostunut ymmärtämään, että työvoimapolitiisessa koulutuksessa ei saa lainkaan Matkahuollon opiskelijakorttia ja opiskelija-alennusta. Hänen ystävänsä toisessa oppilaitoksessa vastaavassa koulutuksessa ollessaan oli ko. kortin saanut. Kouluttaja selvitti asiaa ja sai selville, että toisen oppilaitoksen opiskelijalle oli tosiaan opiskelijakortti jollakin perusteella myönnetty.

Toisella paikkakunnalla huonojen kulkuyhteyksien takana asuva opiskelija tarvitsi opiskelija-asunnon opiskelupaikkakunnaltaan. Kouluttaja selvitti hänelle, mistä sellaista voi kysyä ja mitä se maksaa. Opiskelija muutti siihen erään kurssikaverinsa kanssa. Kun he riitaantuivat keskenään ja toinen muutti pois, kouluttajaa tarvittiin taas selvittämään asiaa.

6.1.2.5 Työelämään liittyvät seikat

Ammatillisen koulutuksen tavoitteena on aina työelämään siirtyminen. Työvoimapolitiisisen suomen kielen koulutuksen tavoitteena on työelämävalmiuksien ja työelämässä tarvittavan kielitaidon hankkiminen. Siitä syystä suomen kielen koulutuksissa on neljän viikon työssäoppimisjakso, jonka tavoitteena on suomalaisen työelämään

tutustuminen joko omalla alalla tai opiskelijan valitsemalla itselleen mielenkiintoisella alalla. Kymmenen opiskelijaa hankki työssäoppimispaikan itse, muut turvautuivat kouluttajien apuun. Kaikkien opiskelijoiden mielestä työssäoppimispaikoilla pitäisi saada puhua enemmän suomea.

Monet opiskelijat kokevat työvoimatoimistojen tarjoamat työelämävalmennusjaksot kielteisiksi.

”Miksi Suomessa aina sanotaan: mene työharjoittelu? Miksi ei voi saa palkkaa? Jos on työ, miksi ei otta mina työ? Miksi vain ilma raha?” (venäläinen opiskelija)

Vakituisen työpaikan saanti koetaan vaikeaksi, miltei mahdottomaksi. Opiskelijat sanovat, että kun ei osaa riittävästi kieltä, ei pääse töihin.

”Ensin minulle tuli kotiin kirje, jossa kysyttiin töihin, sitten kun menin sinne Nadja ja Ossi kanssa, ei minä pääsyt työhön.” (venäläinen opiskelija)

”Kyllä sina ihan hyvä työ tekee, olet ahkera, mutta silti eivät otta työ.” (venäläinen opiskelija)

”Minun mies aina sano, miksi sinä ei pääse työ. Mina ei tia.” (thaimaalainen opiskelija)

”Mina muutta Helsinki. Jos mina saa siella kotona, mina muutta. Jos mina ei saa kotona, mina tulla takaisin kursilla.” (somalialainen opiskelija)

Suomeen muuttava ulkomaalainen ei välttämättä tiedä, miten hän saisi koulutustaan vastaavaa työtä tai miten hän voisi hankkia lisäpätevyyden saadakseen oman alansa työpaikan. Tässä oppilaitosten edustajien rooli ja erilaiset osaamiskartoitukset ovat olennaisia.

”Monta maahanmuuttaja ei tieta, miten voisi rinnasta oma tutkinto. Pitäisi autta heitä rinnasta oma tutkinto. Kun sina kerto hänelle, nyt hän työssä ja kohta lääkäri.” (venäläinen opiskelija)

Eräs opiskelija on täysin vakuuttunut omasta osaamisestaan ja ihmettelee, miksi hän ei saa työtä kieltenopettajana Suomessa. Kouluttaja näkee selvästi, että syy on hänen

puutteellisessa vieraan kielen taidossaan: opiskelija ei näe realistisesti suomalaisen koulumaailman vaatimuksia, vaan ajattelee pärjäävänsä sillä osaamisella, millä hän pärjäsi vanhassa kotimaassaan. Ohjaushaaste: miten kertoa opiskelijalle tyrmäämättä häntä täysin, että syy työn puutteeseen on hänen oman osaamisensa puutteissa?

6.1.3 Viranomaisten kohtaaminen ja julkiset palvelut

Ohjaustilanteissa erilaiset viranomaisyhteydet nousevat usein esille. Maahanmuuttajaopiskelija joutuu asioimaan monissa virastoissa (esim. työvoimatoimisto, KELA, maistraatti, sosiaalitoimisto, verotoimisto) ja täyttämään monia asiakirjoja. Ongelmatilanteissa hän tulee yleensä tutun kouluttajan luokse pyytämään apua. Koska useimmat asiakirjat ovat vain suomeksi, on selvää, että kielitaidottoman tai puutteellisella kielitaidolla varustetun on vaikeaa tai mahdotonta selvittää byrokratiasta. Saadessaan päätöksiä, joita eivät ymmärrä, opiskelijat tulevat kouluttajan luokse kysymään, mitä paperissa lukee ja mitä sitten pitää tehdä. Esimerkiksi eräältä opiskelijalta evättiin lapsilisä. Kouluttajan selvitettyä asian kävi ilmi, että hän ei ollut katkaissut lapsensa sosiaaliturvaa lomakkeella E104 kotimaassaan. Muutama opiskelija pyysi kouluttajaa tarkastamaan veroehdotuksensa, koska he eivät ymmärtäneet, mitä sille piti tehdä.

Yksi opiskelija oli saanut oleskeluluvan perhesiteiden perusteella. Koska avoliitto kariutui, hän halusi selvittää, voiko hän silti jäädä Suomeen. Koska hän ei tiennyt, mistä kysyä, kouluttaja selvitti asian. Soitettuaan yhdeksän puhelua eri viranomaisille, hän vasta sai asiaan vastauksen. Jonkin ajan kuluttua sama opiskelija tuli uudelleen saman asian kanssa kouluttajan luokse KELAsta saamansa tiedon kanssa: hänen oli pakko ottaa väkivaltainen avomiehensä takaisin, koska muuten häneltä olisi evätty lupa jäädä Suomeen. Päätös oli erilainen kuin mitä kouluttajalle oli aiemmalla selvityskierroksella viranomaisten taholta kerrottu.

Opiskelija oli kyydinnyt ystävänsä tämän alaikäisen tyttöystävän luokse. Ystävä tuomittiin sekaantumisesta alaikäiseen ja opiskelija avunannosta rikokseen, minkä johdosta hän joutui ilmoittautumaan joka viikko tiettyyn aikaan kotipaikkakuntansa poliisille. Kouluttaja sopi poliisin kanssa toisen kellonajan, jotta opiskelija pääsi osallistumaan koulutukseen.

6.2 Ohjausongelmia kouluttajan näkökulmasta

Kouluttajan työhön tuovat haasteita maahanmuuttajaopiskelijan eri elämäntilanteiden kohtaamiset: opiskelija tuo oppimistilanteeseen mukanaan myös taustansa. Aikuisopiskelijan ohjauksessa korostuvat monesti aivan muut taidot kuin pelkkä tiedollinen ohjaaminen. Opiskelijan oppimisen ongelmat ovat usein kiinni siitä, mitä hänen kotonaan tapahtuu. Mutta kouluttajan on vaikea tai liki mahdoton pyrkiä opiskelijan kotiovista sisälle asioita selvittämään. Ei kai hänen edes tarvitse?

Haasteita lisäävät rajalliset käytettävissä olevat taloudelliset resurssit, kulttuurien ja kielten kirjo, rajallinen aika sekä oma jaksaminen. Viranomaisyhteistyö voi toimia hyvin tai sitten hankaloittaa asioiden hoitamista entisestään.

6.2.1 Resurssipula

Maahanmuuttajien opetuksen edellytetään vastaavan maahanmuuttajien yksilöllisiin tarpeisiin, olevan kokonaisvaltaista, sisällöllisesti ja ajallisesti oikein rytmitettyä sekä tarpeiden mukaan eriytettyä. Maahanmuuttajaoppilaiden ryhmittely ja palvelumuodot noudattavat kuitenkin useimmiten tiettyjä standardiratkaisuja. (Matinheikki-Kokko 1999, 40.) Samalle kielikurssille osallistuu monen eri osaamistason väkeä, sekä kieli- taidollisesti että koulutustaustansa mukaan. Lähes luku- ja kirjoitustaidoton keski-ikäinen turkkilaisäiti on aivan eri asemassa kuin nuori, akateemisesti kouluttautunut venäläismies. Suomalaisille on kehitetty lukitestaukset, mutta miten testataan ulkomaalainen, jolla tuntuu olevan melko vaikea lukivaikeus ja jonka äidinkieltä kirjoitetaan erilaisilla kirjaimilla kuin suomea?

Kouluttajalta kuitenkin odotetaan, että koulutuksen päättyessä työvoimaviranomaisten edellyttämään koulutusten OPAL-palautteeseen, jonka kysymykset ovat suomen kielellä, tulee hyvät arvioinnit kaikilta koulutukseen osallistujilta. Tavoitteet yritetään saavuttaa eriyttämällä mahdollisimman paljon yksilöllisten tarpeiden mukaan. Työ- ja opetushallinnon työryhmä onkin ehdottanut, että koulutusten laadun arviointiin tulee kehittää uudenlaisia menetelmiä, jotka huomioivat opiskeli-

joiden kielitaidon ja kulttuuritaustan eron. Jatkossa palautetta tulee kerätä myös henkilökohtaisten haastattelujen avulla. (Työmaa, 43.)

Ohjaustilanteita vaikeuttaa moninainen kielten kirjo opiskelijaryhmässä sekä yhteisen kielen puute. On vaikea pureutua ongelmien ytimeen, kun yhteistä kieltä ei aina löydy. Työvoimapolitiittisten koulutusten määrärahat eivät salli kalliiden tulkkien käyttöä usein, on vain löydettävä joku muu tie. Kuitenkin jo yhden kerran perusteellinen keskustelu tulkin avulla saattaa avata lukkoja ja antaa sellaista tietoa opiskelijasta, joka on avain jatkotoimenpiteisiin, yhteisen ”sävelen” löytymiseen ja luottamuksellisen suhteen syntymiseen. Opiskelija kokee, että kouluttaja välittää hänestä aidosti ja häntä on ymmärretty oikein.

Taloudellisten resurssien puutteen lisäksi ohjausta vaikeuttaa ajan puute. Kouluttajilla ei välttämättä ole riittävästi aikaa yksittäisille opiskelijoille. Koulutuksen alussa käydään henkilökohtainen keskustelu ja ennen työssäoppimispaikkojen hankintaa seuraava, mutta muut yksilökeskustelut pitää yleensä käydä joko tauoilla tai työpäivän jälkeen.

6.2.2 Opiskelijoiden käyttäytyminen

Sekakoosteisissa ryhmissä opettaja joutuu käyttämään tavallista enemmän voimavaroja ihmissuhde- ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen. Erilaisuuden hyväksyminen ja ymmärtäminen eivät ole missään ryhmässä itsestään selviä. (Koppinen 1999, 149.) Luku- ja kirjoitustaidoton muslimiasuun pukeutunut arabinainen, provosoivan seksistisesti pukeutunut koulutettu länsimaalainen nainen, traumaattisesta menneisyydestä kärsivä herkästi masentuva mies tarvitsevat ohjausta yhteistoiminnallisen vuorovaikutuksen syntymiseen. Yhdessä työskentely, ongelmanratkaisu pareittain ja ryhmitäin vaativat opettelua. Yhteistyö ei välttämättä myöskään suju kahden samasta maasta tulleen opiskelijan kesken. Pyysin kahta irakilasta opiskelijaa työskentelemään yhdessä ja tekemään pariharjoituksia toisiaan auttaen, koska toinen heistä osasi suomea jo jonkin verran paremmin kuin toinen. Suomea paremmin osaava kieltäytyi kerta toisensa jälkeen. Hän vain tuijotti oppikirjaansa eikä suostunut puhumaan mitään, ei myöskään antanut mitään selitystä käyttäytymiselleen. Lopulta hän suuttui,

vaihtoi paikkaa luokassa ja ilmoitti, ettei halua tuollaisen kanssa puhua yhtään mitään.

Kielitaidottomuus lisää opiskelijan turhautumista, mikä saattaa purkautua häiriökäyttäytymisenä (Talib 2004, 118). Aikuisten häiriökäyttäytyminen saattaa näkyä alkoholin väärinkäyttönä, jatkuvina poissaoloina sekä myös oppituntien häiritsemisenä. Kun kouluttaja käytti apukielenä englantia ja selitti toisinaan joitakin asioita englanniksi sitä häneltä pyytäneelle englantia äidinkielenään puhuvalle opiskelijalle, samassa luokassa istuva somali katsoi oikeudekseen alkaa joka kerta häiriköimään huutamalla luokan toisella puolella istuvalle somalille omalla kielellään jotakin, jotta kouluttajan ääni ei kantautuisi englantia puhuvan korviin. Somaliopiskelija koki tulleet väärin kohdelluksi, koska asioita ei selitetty myös hänen äidinkielellään.

Häiriökäyttäytyminen näkyy itsekkyytenä ja oman edun tavoitteluna. Koska en ole päässyt työhön vaan ”jouduin” koulutukseen, minulla on oikeus tulla ja mennä miten sattuu. Ei minua voi määrätä olemaan koulutuksessa. Jos haluan olla kurkkumaalla, koska tarvitsen rahaa, se on minun oma asiani. Tulkki saattaa joskus olla avainhenkilö, jotta häiriökäyttäytyminen saadaan hallintaan. Kun opiskelija kokee tulevansa ymmärretyksi ja huomioiduksi, hänen ei enää tarvitse kerjätä kouluttajan huomiota häiriköimällä tavalla tai toisella.

6.2.3 Viranomaisyhteistyö

Kouluttaja toimii yhdessä työvoimaviranomaisten kanssa. Hyvin sujuva viranomaisyhteistyö on voimavara, mutta jos viranomaisyhteistyö ei toimi, se vaikuttaa kouluttajan työhön. Kouluttajan aikaa menee myös erilaisten tietolähteiden selvittämiseen. Pitäisi tietää, missä tehdään päätökset erilaisista maahanmuuttajia koskevista asioista (esim. oleskeluluvat ja niiden perusteet), jotta aikaa säästyisi siinä, että voisi soittaa suoraan oikeaan paikkaan. Minne ohjataan mielenterveysongelmainen maahanmuuttaja pienellä paikkakunnalla, jossa ei ole erikseen maahanmuuttajille suunnattuja mielenterveyspalveluita? Missä diagnostisoidaan ilmiselvältä näyttävä paniikkihäiriö maahanmuuttajalla? Alkoholistin hoitoonohjaus piti ensin selvittää, jotta sen sai toteutettua käytännössä.

Kun opiskelija tulee erilaisten asiakirjojen kanssa ja pyytää täyttämään ne, kouluttajan pitäisi tietää, miten ne täytetään tai osata kertoa, kuka tietää. Kun kouluttaja kertoo asiakirjojen täyttamisestä oppitunnilla, osa opiskelijoista ei vaivaudu lainkaan kuuntelemaan tai tekemään muistiinpanoja; he luottavat siihen, että ei heidän tarvitsekaan, koska tuttu kouluttaja on joka tapauksessa käytettävissä sitten, kun he häntä tarvitsevat.

”Sanoin hänelle, että minä en nyt auta. Miksi et silloin kirjoittanut asioita ylös, kun opetin niistä tunnilla? Sinä jätit kaikki paperit tyhjiksi ja nyt et tiedä, miten tämä täytetään.” (kouluttaja)

6.2.4 Jatko-opintoihin/työelämään ohjaaminen

Opiskelijoita pitää osata ohjata hakeutumaan opiskelemaan oikeille jatkopoluille. Opiskelijat kysyvät diplomiensa rinnastamisesta. Kouluttajan pitää tietää, miten ja missä se tapahtuu. Opiskelijat kysyvät myös, kuka sen maksaa. Kun lääkäritutkinnon Venäjällä suorittanut opiskelija tulee kysymään, mitä hänen pitää tehdä, että hän saa lääkärin pätevyyden Suomessa, kouluttaja ottaa selvää ja kertoo opiskelijalle. Kun sähköalan osaaja haluaa vaihtaa alaa ja opiskella Suomessa kirjastonhoitajaksi, kouluttaja selvittää hänelle polun. Kouluttaja joutuu toisinaan kertomaan opiskelijalle, että tämän aiemmasta koulutuksesta ei ole Suomessa juuri mitään hyötyä; esimerkiksi poliisi tai juristi joutuu aloittamaan kaiken alusta, mitään hyväksilukujen mahdollisuutta ei ole. Lopuksi kouluttaja kuuntelee hymyillen opiskelijan kommentin siitä, että ammattitaitoa pitäisi olla arvioimassa oikean asiantuntijan, joka tietää, mistä puhuu.

Opiskelijalle pitää muistaa kertoa, että hänen pitää käydä jättämässä työvoimatoimistoon hakemus aikanaan jatkokurssille, ettei hän myöhästy valinnoista. Opiskelijaa pitää muistaa muistuttaa siitä, että työvoimatoimistossa on ilmoitauduttava heti, kun koulutus päättyy. Kun kouluttaja unohtaa mainita asiasta opiskelijalle eikä tämä itse tiedä tai muista, että niin pitäisi toimia, seuraa vaikeuksia viranomaisen kanssa.

Kun kouluttaja tekee väärän opiskelijavalinnan, eikä sitä saa enää mitenkään peruttua, hän joutuu käymään keskusteluja sekä kollegoiden, hakijan puolisoiden että työvoimaviranomaisen kanssa. Kun opiskelija ei tule valituksi enää uudelle suomen kielen kurssille, hänelle pitäisi löytyä jokin muu mielekäs vaihtoehto. Kouluttaja muistaa, että edellinen työssäoppimispaikka piti opiskelijasta ja opiskelija paikasta. Kouluttaja selvittää, voiko opiskelija päästä sinne työelämävalmennusjaksolle muutamaksi kuukaudeksi.

Koulutukseen sisältyvä työelämäjaksoon liittyvä ohjaus pitää sisällään työssäoppimispaikan hankintaan ohjaamisen tai sen hankkimisen opiskelijan puolesta tämän toivomalta alalta, työssäoppimisen seurannan ja keskustelut työnantajien edustajien kanssa. Työssäoppimispaikkojen hankkiminen ammatti- ja kielitaidottomille opiskelijoille on vaikeaa. Se vaatii tuntien, joskus jopa päivien työn, lukuisat ohjaavat keskustelut niin opiskelijan kuin työnantajankin kanssa. Joskus opiskelija tuo kouluttajalle puhelimensa ja pyytää soittamaan ja kysymään,

”ottavatko ne minut töihin ja jos eivät ota, miksi en pääse”. (puolalainen opiskelija)

6.2.5 Työyhteisön palaute

Muun työyhteisön ja suomalaisopiskelijoiden taholta tullut kritiikki kohdistuu toistuvasti WC-käyttäytymiseen: vettä on taas roiskittu liikaa allaspöydille; jalkojen pesu lavuaarissa pitäisi kieltää; pitää kertoa, että käytetyt WC-paperit huuhdellaan alas WC-istuimesta eikä niitä laiteta roskikseen; WC-istuimella istutaan väärin päin roiskeista päätellen tai sen reunalla seistään jalanjäljistä päätellen; bidee-suihku oli taas jätetty vuotamaan; miksi käsiä ei pestä WC:ssä käynnin jälkeen; miksi pisuaaria ei huuhdella; miksi pisuaariin tungetaan paperia. Kouluttaja kääntää monikielisiä ohjeita WC-käyttäytymisen perusteista opiskelijoiden käytössä olevien WC:iden seinille ripustettaviksi.

Opettajan jatkuva varuillaan olo kuluttaa henkisiä voimavaroja (Talib 2005, 26). Mikäli kouluttaja joutuu sen lisäksi, että ratkoo opiskelijoiden ongelmia opetustyön ohessa, vielä perustelemaan työnsä tarpeellisuutta ja olemassaolonsa oikeutusta työyhteisössä, voimavaroja todella kysytään. Toisen työn arvostaminen ja

ymmärtäminen ja erilaisten opiskelijoiden suvaitseminen ei ole itsestään selvää. Onkin kiinnitettävä huomiota asenteiden, uskomusten ja toimintamallien muutokseen. Talibin mukaan muutos edellyttää, että koko henkilökunta koulutetaan ja sitoutetaan kohtelevaan opiskelijoita asiallisesti ja kunnioittavasti (Talib 2005, 26).

6.2.6 Oman osaamisen ja jaksamisen rajallisuus

Kouluttajan työ on tyypillinen auttajan ammatti, jossa ihminen kuitenkin kaikesta koulutuksesta huolimatta toimii omana itsenään, oman persoonansa kautta. Kouluttaja kohtaa ihmiset työssään ihmisenä, hän on läsnä työssään kokonaan. Oman persoonan ja ammatin välisen tasapainon löytäminen voi olla vaikeaa. (Heikkinen 1998, 96.) Koppinen (1999, 148) toteaa, että ”koko persoonallisuudellaan työhönsä heittäytyvää, työstään innostunutta opettajaa uhkaa uupuminen. Tämän vuoksi on tärkeää oppia ammatillisuuden ja persoonallisuuden käyttöön ottamisen rytmittäminen.” Heikkinen (1998, 94) pohtii riittämättömyyden tunteen jakamista muiden kanssa ja toteaa, että jakaessaan huomaa, ettei ole yksin ongelmiansa kanssa. Toisen ihmisen kriisin ymmärtämisessä auttaa oman keskeneräisyyden kokeminen.

Kouluttajat kokevat usein, että heillä ei ole riittävästi tietoa ja taitoa kaikkien tilanteiden ratkaisemiseen. Jossakin välissä kouluttaja myös miettii, missä kulkee ihmisen ja kouluttajan raja. Missä välissä ja kenen ajalla hän todella ehtii tehdä tämän kaiken? Ohjaustyö vaatii omien rajojen asettamista, itselleen tulee selvittää, mitä omiin tehtäviin kuuluu ja mikä on tavoittamattomissa. Moninaiset ongelmat polttavat helposti loppuun, jos lähtee niitä miettimään ja selvittämään liian pitkälle.

Kouluttajakin voi kokea kulttuurisokin. Itseään monikulttuurisena, suvaitsevaisena ja ymmärtäväisenä pitävä kouluttaja huomaa ärsyyntyvänsä tavattomasti opiskelijoiden käyttäytymisestä ja tavoista toimia.

”Uuden koulutuksen alkaa hyvillä mielin ja innostuneesti. Sitten kun huomaa päivästä toiseen toistavansa samoja asioita: ei saa myöhästyä, oppitunneille tullaan ajoissa, poissaoloista pitää antaa selvitys, kotimaassa ei lähdetä käymään kesken koulutuksen, huomaa ajattelevansa, että olisi ollut parasta, kun nämä eivät olisi koskaan tulleetkaan tänne.” (kouluttaja)

Alkuun toisesta kulttuurista tulevien opiskelijoiden kohtaaminen on mukavaa vaihtelua suomalaisiin opiskelijaryhmiin. Maahanmuuttajaopiskelijat eivät kiroile ja hais-tattele kouluttajalle eivätkä valita, että pitää opiskella. Koulutuksen edetessä koulut-taja huomaa, että maahanmuuttajaopiskelijat eivät ole yhtään sen ”parempia” kuin suomalaisetkaan, he vain toimivat toisella tavalla. Kun suomalainen kiroaa ja manaa opiskelun vaikeutta, maahanmuuttaja ei tule kouluun lainkaan. Suomalainen opiske-lijä kiroaa tehtävien vaikeutta ja paljoutta, mutta tekee kuitenkin. Maahanmuuttajaopiskelija vetoaa osaamattomuuteensa ja jättää kaiken tekemättä, hän jättää kirjansa, kansionsa ja paperinsa luokkaan, koska hänen mielestään ei kotona tarvitse tehdä mitään.

Kouluttaja voi kokea kielitaitonsa puutteelliseksi ja ongelmana sen, ettei osaa selittää asioita opiskelijoiden äidinkielellä. Mikäli opiskelijaryhmässä enemmistö on venäjää puhuvia, muodostuu helposti tilanne, että lähes kaikki keskus-telut käydään venäjän kielellä. Venäjää taitamaton kouluttaja ymmärtää, mistä puhu-taan, mutta ei ymmärrä, mitä siitä puhutaan. Hän pystyy samaistumaan ryhmässä oleviin venäjää taitamattomiin opiskelijoihin. Aina ei voi olla myöskään varma siitä, että toisiaan venäjäksi opastavat opiskelijat osaavat selittää asian oikein. Venäjän kielen hallitseva kouluttaja taas toisinaan jättää kääntämättä sanomansa asiat suo-meksi tai englanniksi, jolloin venäjää taitamaton opiskelija on jälleen pulassa.

”Olen oppinut tämän koulutuksen aikana enemmän venä-jää kuin suomea.” (hollantilainen opiskelija)

”Venäjän kielen taitoni kertautui todella hyvin tällä kurs-silla.” (puolalainen opiskelija)

”Olisi hyvä, jos olisi aina sellainen kouluttaja, joka osaa venäjää. Hän osaisi selittää meille säännöt venäjäksi.” (venäläinen opiskelija)

Kouluttajan jaksaminen joutuu välillä koetukselle myös edellisessä kappaleessa ku-vattujen työyhteisön reagoitien vuoksi. Kouluttaja kokee joutuvansa toisinaan puo-lustamaan ”omiaan” ja seisomaan ”kahden tulen välissä”.

7 OHJAUKSEN KEHITTÄMINEN

Yleisesti voidaan todeta, että suurin osa ohjauksellisista ongelmista johtuu opiskelun ulkopuolisista asioista. Varsinaisia opiskelutaitoihin liittyviä ongelmia tai kysymyksiä nousi tässä tutkimuksessa vähemmän esille. Ohjaustilanteet ovat hyvin yksilöllisiä ja henkilökohtaisia. Samat tilanteet eivät välttämättä toistu usean ihmisen kohdalla. Vaikeimpia ratkottavia ovat perheen sisäisistä tilanteista aiheutuvat ongelmat: miten pitkälle kouluttaja voi mennä? Kärjistäen voisi kysyä, onko kouluttajan tarpeen toimia myös perheterapeutina, sielunhoitajana, lastensuojeluviranomaisena ja avioliittoneuvojana. Matinheikki-Kokko erittelee maahanmuuttajaopettajan ammattiroolin kahdeksaan eri ryhmään: oppilashuoltaja, sulauttaja, selviytyjä, suomi toisena kielenä taitaja, kaksikielinen opettaja, pätkätyöntekijä, rikastaja ja ohjaaja. Hän toteaa, että maahanmuuttajien oma opettaja on usein se, joka joutuu ottamaan vastuun oppilaansa tukemisesta sekä oppilashuollollisen verkoston rakentamisesta. (Matinheikki-Kokko 1999, 41.)

Useimmat ohjaustilanteet ovat syntyneet opiskelijoiden kouluttajille suuntaamista avunpyynnöistä. Tauoilla, ruokatunneilla ja työpäivän jälkeen – joskus jopa iltaisin ja viikonloppuisin – käydyt keskustelut opiskelijoiden kanssa syövätkö kouluttajan voimavaroja ja jaksamista. Yksi toimintatutkimuksen periaatteista on toiminnan kriittinen tarkastelu: mitä on tehty ja miten pitäisi tehdä. Tähänastisen käytännön mukaan opiskelijoille on koulutuksen alussa näytetty kouluttajien työhuone ja kerrottu, että he voivat tulla milloin tahansa kysymään apua. Opiskelijoille on myös jaettu kouluttajien puhelinnumerot. Kouluttajien jaksamisen vuoksi on tärkeää muuttaa toimintatapoja siten, että ohjauskeskustelut sijoitetaan tiettyihin ajankohtiin, opiskelijoille kerrotaan mahdollisuudesta varata kouluttajalta ohjaus- ja neuvonta-aika. Kouluttajien ruokatunnit ja tauot oppituntien välillä pitäisi rauhoittaa. Toisaalta monet tilanteet tulevat eteen yllättäen ja varoittamatta. Silloin on päästävä puhumaan jonkun kanssa ja haettava apua akuuttiin ongelmaan, esimerkiksi sairaustapauksissa. Mikäli oppilaitoksessa työskentelisi opinto-ohjaaja, myös maahanmuuttajaopiskelijat voisivat kääntyä hänen puoleensa käytännön asioidensa kanssa. Myös koulutussihteerit voisivat ottaa hoitaakseen käytännön asioita ja opiskelijoiden paperiasioiden selvittelyä.

Tutkimuksesta käy ilmi, että opiskelijat turvautuvat kouluttajan apuun monenlaisissa ongelmissa. Syitä siihen voi olla monia, mutta eräänä merkittävänä syynä esille on noussut se, että opiskelijat kokevat viranomaiset kylmiksi ja pelottaviksi. He kokevat tulevansa torjutuiksi tai väärinymmärretyiksi. Yksi monikulttuurisen ohjauksen taidoista on kyky vuorovaikutukseen. Koska kouluttajat ainakin tämän tutkimuksen oppilaitoksessa ovat monipuolisesti kielitaitoisia, opiskelijoiden on helppo turvautua heidän apuunsa. Miksi maahanmuuttajan pitäisi aina olla se, joka kykenee vuorovaikutukseen viranomaisen kanssa suomen kielellä? Maahanmuuttajia pidetään usein kielitaidottomina, mitä he eivät aina ole. Monet heistä kykenevät kommunikoimaan oman äidinkieltensä lisäksi ainakin yhdellä vieraalla kielellä. Kielitaidottomuus on usein toisella puolen tiskiä: suomalainen viranomainen ei hallitse englantia, saksaa tai venäjää, harvinaisemmista kielistä puhumattakaan. Riittääkö viranomaiselle pelkästään suomen kielen osaaminen vai pitäisikö lähteäkin siitä ajatuksesta, että virastoissa ja julkisissa palvelupisteissä edellytettäisiin useamman kielen hallintaa? Omassa maassaan koulutautuneen maahanmuuttajan on vaikea saada työssäoppimispaikkaa, saati työpaikkaa, jos hän ei hallitse hyvin suomen kieltä. Eikö näitä hyvin koulutettuja maahanmuuttajia voisi ottaa töihin virastoihin enemmän, joissa he voisivat palvella omalla äidinkielellään maahanmuuttaja-asiakkaita?

Toinen syy kouluttajan apuun turvautumisessa on siinä, että monesti oikean ja täsmällisen tiedon saaminen on hankalaa. Maahanmuuttaja ei tiedä, mistä hän voisi kysyä. Jos hän tietää ja kysyy, vastaus saattaa olla niin vaikeaselkoinen, että se ei auta hänen tilannettaan yhtään eteenpäin. Häntä saatetaan pomotella luukulta toiselle, viranomaiselta viranomaiselle. Tällaisessa tilanteessa on helpompi kääntyä tutun kouluttajan puoleen avun saamiseksi. Opiskelijoiden asioita selvitellessäni olen huomannut, että täsmällisen tiedon saaminen on joskus todella hankalaa, monen puhelinsoiton päässä. Kun suomalaisena on vaikeaa löytää oikeaa viranomaistahoa ja –reittiä asioiden selvittämiseksi, on se paljon hankalampaa silloin, kun esteenä on lisäksi puutteellinen/olematon suomen kielen taito. Yksinkertaista ei nykyisin ole myöskään puhelintuottelun käyttäminen. Mikäli haluaa löytää jonkun tietyn numeron, pitää tietää, minkä oudon nimen tai käsitteen alta sitä etsii, koska monet julkiset laitokset vaihtavat ja ovat vaihtaneet nimensä erikoisiin nimityksiin. Eräs opiskelija etsi neuvolan puhelinnumeroa. Löytäkseen sen hänen olisi pitänyt osata

etsiä kohdasta ”Sastamalan perusturvakuntayhtymä”. Sastamala ei ole paikkakunnan nimi tai muutenkaan enää kovin yleisessä käytössä oleva alueellinen nimitys.

Kolmas syy kouluttajan apuun turvautumiseen on opiskelijan mukavuudenhalu, tapa selvitä asiasta helpolla (vrt. 6.2.3.). Opiskelija ei vaivaudu teemmään muistiinpanoja tai kiinnittämään asiaan riittävästi huomiota, kun sitä käsitellään oppitunnilla. Kun tilanne on itsellä edessä, on helpompaa tulla pyytämään kouluttajaa hoitamaan se. Kyseessä on ollut opiskelijoita, jotka ovat vaikuttaneet luontaisesti laiskoilta yrittämään yhtään mitään, mutta myös kulttuuritausta vaikuttaa: opiskelija on tottunut siihen, että aina joku on sanonut, mitä pitää tehdä, minne pitää mennä ja miten asiat pitää hoitaa.

7.1 Opiskelijan henkilökohtaiset ongelmat

Kouluttajilla ei aina ole riittävästi osaamista erilaisten, opiskelijoita kohtaavien tilanteiden selvittämiseksi. Esille tulleet henkilökohtaiset ongelmat liittyivät aina tilanteisiin, joissa olennaista oli osata etsiä apua joltakin viranomaistaholta. Kouluttaja- ja viranomaisyhteistyötä voisi tehostaa siten, että tietoa paikkakunnan ja alueen käytännöistä sekä yhteistyötahoista jaettaisiin oppilaitoksiin vastuukouluttajille. Tiedotteissa voisi olla maininnat myös siitä, millä kielellä ko. palveluita saa.

Kun ohjaustilanteissa toistuvat kipupisteet on saatu selville, on seuraava vaihe laatia kouluttajien ja ohjaajien käyttöön kirjallinen ohjausopas, joka väliin antaa kouluttajalle konkreettisen työkalun ja nopeuttaa käytännön asioiden hoitoa. Kertaalleen selvitettyjä tietoja ei tarvitse enää etsiä muualta. Kirjallinen ohjausmateriaali voisi auttaa oppilaitoksen muitakin toimijoita vastaamaan myös maahanmuuttajaopiskelijoiden kysymyksiin. Kirjatut käytännöt ja niiden toteuttamiseen sitoutuminen yhtenäistää eri kouluttajien käyttämiä menetelmiä. Kirjallisen materiaalin heikkous on kuitenkin sen vanheneminen. Suunnitelman päivittäminen pitää ehdottomasti vastuuttaa jollekulle ja sen tekemiseen pitää antaa myös tarvittavasti aikaa.

Ohjausoppaaseen kirjataan ylös niiden tahojen yhteystiedot, joista voi tarvittaessa kysyä tulkkausapua. Ulkopuolisen tulkin käyttämisestä tulee sopia yhteiset käytännöt oppilaitoksen sisällä: millaisiin tilanteisiin saa pyytää ulkopuolisen tulkin ja mitä tulkkaus saa maksaa. Samoin on tehtävä yhteiset sopimukset siitä, milloin tulkin hankkiminen on kouluttajan tehtävä, milloin taas tulkin hankkimisesta ja kustannuksista vastaa viranomaistaho.

Oppilaitoksen maahanmuuttajakoulutuksen ohjausoppaaseen tulee kirjata tiedot taustatoimijoiden verkostosta:

- miten opiskelija pääsee kouluterveydenhoitajalle ja koululääkärille, miten tulkkaus hoidetaan ja kuka sen maksaa;
- mitä palveluita saa paikallisesta terveyskeskuksesta;
- minne ohjataan mielenterveyspotilaat (paikallinen mielenterveystoimisto; Helsingissä toimiva ulkomaalaisten kriisikeskus; Turussa toimiva Lounais-Suomen mielenterveysseuran tukiasema; Tampereella

toimiva mielenterveystyön tukipiste Osviitta, jossa on erityisesti maahanmuuttajille suunnattuja palveluita);

- miten opiskelija ohjataan katkaisuhoidon (avokatkaisuhoito neljän päivän lääkityksellä; ”pakkohoito” terveyskeskuksen vuodeosastolla; A-klinikan vertaisryhmät; katkaisuhoidolaitokseen kunnan maksutoumuksella);
- mistä opiskelija voi saada apua perhe-elämän kriisitilanteissa esimerkiksi avioero- ja huoltajuuskiistoissa;
- miten autetaan perheväkivallan uhria, mihin numeroon soitetaan hätätilanteessa;
- mistä saadaan tarvittaessa tulkkiapua. (Maahanmuuttajan olisi syytä saada purkaa ahdistustaan, mutta puutteellinen kielitaito ei aina riitä, ajatuksia ei kyetä yleensä ilmaisemaan täsmällisesti kuin omalla äidinkielellä.)

Yhteisöllisestä kulttuurista tuleva opiskelija odottaa, että tutuksi tullut opiskelijaryhmä ja kouluttaja toimivat samankaltaisesti kuin kotimaahan jäänyt perhe ja suku, tukena ja turvana vaikeuksissa. Somaliopiskelijat ovat kertoneet, että heidän maassaan kaikki auttavat toisiaan rahallisesti, jos vain mahdollista, koska ”jos minä autan sinua nyt, sinä autat minua sitten, kun minä olen vaikeuksissa”. Rahallisen avun kerääminen/kerjääminen kouluttajalta ja toisilta opiskelijoilta toistuu ryhmissä, joissa on mukana somaliopiskelijoita. Siten opiskelijan henkilökohtaisista ongelmista tulee toisinaan myös ryhmän ongelmia.

7.2 Opiskeluun liittyvät ongelmat

Oppilaitoksen vallitseva käytäntö, jossa opiskelijan opas, koulutusesitteet ja oppilaitoksen www-sivut ovat vain suomeksi, ei ota riittävästi huomioon maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita ja heidän tarpeitaan. Monikulttuurista ohjausta kehittävä oppilaitos ei ole vielä kehittänyt vuorovaikutusta opiskelijoiden kanssa. Oppilaitoksen opiskelijan opas pitäisi pääosiltaan kääntää englanniksi ja venäjäksi sekä kirjoittaa myös selkosuomeksi. Myös www-sivuja ja intranetiä tulisi kehittää maahanmuuttajien tarpeita silmällä pitäen. Oppilaitoksen www-sivuille tulisi kirjata olennaisin tieto ainakin sekä englannin että venäjän kielillä.

Käännöstyön yhteydessä myös opiskelijan oppaan sisältöjä pitäisi tarkistaa maahanmuuttaja-asiakkaan näkökulmasta. Onko jotakin sellaista olennaista tietoa, mikä olisi tärkeää nimenomaan erilaisesta kulttuuritaustasta tulevalle opiskelijalla? Kuten edellä on todettu, suhtautuminen uskonnonharjoittamiseen ja aikaan on kulttuurisidonnaista. Länsimaisen käsityksen mukaan uskonto on yksityisasia, kun taas islamilaisesta kulttuurista tuleville suhtautuminen uskontoon on julkista. Uskontoon liittyvistä käytännöistä pitää keskustella koulutusten alussa. Jatkuva oppitunneilta poistuminen esim. rukoushetkien takia haittaa sekä omaa että toisten oppimistavoitteiden saavuttamista. Opiskelijan oppaaseen pitäisikin lisätä myös uskontoon liittyvistä erityiskäytännöistä (oppilaitos ei hanki rukousmattoja opiskelijoiden käyttöön) ja maininta hyväksyttävistä poissaoloista (oman kulttuurin mukaiset juhlapäivät eivät oikeuta automaattisesti olemaan poissa koulusta). Koska aikakäsityksen erilaisuus on yksi oppimistavoitteiden toteutumista haittaava tekijä, pitäisi siitakin keskustella ja löytää yhteiset pelisäännöt. Kouluttajan on mahdotonta hankkia työ- ja oppimispaikkaa opiskelijalle, joka osallistuu koulutukseen hyvin epäsäännöllisesti. Kuka työnantaja ottaa töihin somalimiehen, josta pitää jo etukäteen kertoa, että hän saattaa tulla joka päivä, mutta todennäköisesti käy vain kaksi tai kolme kertaa viikossa.

Oppilaitoksen tulee kehittää edelleen alkuhaastatteluita sekä henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman laatimiseksi käytäviä keskusteluita sekä muita opiskelijan kanssa käytäviä keskusteluita, jotta heiltä saatava informaatio olisi mahdollisimman kattavaa ja ajantasaista. Käytössä olevia lomakkeita pitää uudistaa ja opiske-

lijoita pitäisi ohjata itsearviointiin. Henkilökohtaisen osallistumisen ja omien mielipiteiden kertomisen tärkeyttä pitäisi opettaa, jotta yksilölliset suunnitelmat toteutuisivat myös niiden opiskelijoiden kohdalla, jotka ovat aina tottuneet siihen, että joku muu sanoo, mitä heidän pitäisi tehdä.

”Opetaja, sano sinä, mitä minun pitäisi tehdä.” (venäläinen opiskelija)

Alkuhaastattelut jäävät puutteellisiksi usein sen vuoksi, että opiskelijalla ei vielä ole riittävästi kielitaitoa ilmaista itseään. Vasta koulutuksen kuluessa esiin tulee monesti hyvinkin olennaista tietoa. Eräs opiskelija luuli, että haastattelu oli vain leikki ja hänen odotettiin vastaavan, mitä hän osasi. Niinpä hän kertoi joka kerta itselleen eri ammatin. Vasta kurssin loppuvaiheessa selvisi, että hän ei ollut kotimaassaan käynyt koulua muutamaa perusopetusvuotta lukuun ottamatta lainkaan eikä hänellä näin ollen ollut myöskään mitään ammattia. Mikäli koulutusten hintaan voisi sisällyttää asioimistulkin käytön ensimmäisellä viikolla uusien, suomen kieltä taitamattomien opiskelijoiden kohdalla, olisi henkilökohtaisten suunnitelmien teko helpompaa.

Opintosuoritusten rinnastamiseen ja hyväksilukuun pitäisi saada valtakunnalliset ohjeet, jotta jokainen oppilaitos ei olisi saman ongelman edessä ja toisaalta, käytäntöjen pitäisi olla yhtenäiset eri puolilla maata. Tutkintojen rinnastamista varten opiskelijoiden tulee hankkia viralliset käännökset todistuksistaan. Opiskelijoita auttaisi, mikäli he voisivat saada oppilaitoksesta käännöspalveluita esimerkiksi omien asiapapereidensa kääntämiseen. Käännöstyön hinnoittelusta pitäisi sopia koulutusten ostajan kanssa.

Miellyttävä ja turvallinen oppimisympäristö on oppimisen kannalta merkittävä. Monikulttuurisen oppimisympäristön pitäisi olla avoin oppimisympäristö, jossa opiskelija kokee viihtyvänsä, jossa on tilaa sekä yksilölliselle työskentelylle että yhteistyölle. Siellä tulee olla riittävästi välineitä, materiaalia, säilytystiloja sekä mahdollisuus myös lepo hetkiin ja virkistäytymiseen. (Koppinen 1999, 71.) Tutkimuksessa mukana olevan oppilaitoksen oppimisympäristöä on kehitetty siten, että maahanmuuttajakoulutukseen on varattu omat luokkatilat, joiden yhteydessä on myös pieni taukotila, jossa on mikroaaltouuni, kahvin- ja vedenkeitin. Opiskelutilan sisustusta on parannettu, jotta siitä on saatu viihtyisämpi. Luokkatilassa voisi kuitenkin olla enemmän yhteisessä käytössä olevaa oheismateriaalia, hakuteoksia, lehtiä.

Erityinen kehittämisen kohde on luokkatilan toimimaton ilmasto. Luokassa ei ole avattavaa ikkunaan eikä koneellinen ilmasto jostakin syystä toimi siten kuin pitäisi. Asia on viety eteenpäin ja siihen toivotaan muutosta.

Maahanmuuttajaopiskelijat pitävät huomattavasti enemmän yhteisiä kahvi- ja ruokailuhetkiä kuin suomalaiset opiskelijaryhmät. Erityisesti venäläisille opiskelijoille on tärkeää, että jokaisen syntymäpäivä huomioidaan ja erilaisina juhlapäivinä juhlitaan yhdessä. Tärkeitä ovat erityisesti naistenpäivä ja ystävänpäivä. Opiskelijat ovat toivoneet lisää kontakteja suomalaisiin. Oppilaitoksessa on järjestetty yhteisiä kahvihetkiä, jotka on sekä maahanmuuttajaopiskelijoiden että suomalaisten opiskelijaryhmien taholta koettu positiivisiksi ja niihin on osallistuttu hyvin. Yhteisissä tilaisuuksissa tapahtuu aitoa kohtaamista ja tutustumista.

7.3 Viranomaisyhteistyö

Tutkimuksen aikana tuli esiin jonkin verran tilanteita, joissa opiskelija tai kouluttaja koki tullessa väärinymmärretyksi tai –kohdelluksi viranomaisten taholta. Osittain syynä oli tietämättömyys, osittain kielitaidon puute sekä byrokratia ja eri hallinnonalojen jäykkyys. Kyseenalaistaa voi sen, onko kaikilla viranomaisilla riittävästi valmiuksia maahanmuuttaja-asiakkaan kohtaamiseen. Miten esimerkiksi työvoimatoimistovirkailijan koulutuksessa huomioidaan monikulttuurisuus? Entä onko hänellä riittävästi kohtaamisia maahanmuuttajien kanssa? Asenteellisuus paistaa läpi joistakin kommentteista. Kyseessä voivat olla myös toistuvat väärinkäsitykset puolin ja toisin. Edellä mainittu kielitaidon puute johtaa myös väärinymmärrykseen ja turhautumiseen: viranomainen odottaa, että juuri kielikurssilla ollut maahanmuuttaja puhuu sujuvammin suomea kun edellisellä tapaamiskerralla. Maahanmuuttaja ei kuitenkaan ole syytä tai toisesta edistynyt oppimisessaan lainkaan. Syytä ei pitäisi yksinkertaistaa tyyliin: huono koulutus, tyhmä opiskelija. Opiskelijat esittivät, että virastojen seinällä voisi olla puhelinnumeroita, mihin voisi soittaa, jos tarvitsee tulkin apua tai käänösapua. Oppilaitos- ja viranomaisyhteistyö myös tulkkaus- ja käänöspalveluiden muodossa koituisi opiskelijoiden avuksi.

Kouluttajille ja oppilaitoksen lähialueen viranomaisille voisi järjestää yhteisiä tapaamisia, joissa sovitaan yhdessä käytännöistä sekä tutustutaan ihmisiin. Tapaamisessa voitaisiin käsitellä erilaisten esimerkkitapausten avulla esille nousseita ongelmia ja sopia yhteisistä käytännöistä eri tilanteissa. Viranomaisilla pitäisi olla myös riittävästi informaatiota eri kulttuureista tulevien asiakkaiden tavoista toimia. Tässä voisi myös tehdä yhteistyötä monikulttuurisuuteen perehtyneiden kouluttajien kanssa. Tärkeää olisi myös kotouttamiseen liittyvistä käytännöistä keskusteleminen, yhteisten tavoitteiden laatiminen, kotoutumissuunnitelmien saattaminen kouluttajien tietoon ja vastaavasti koulutusten aikana selvinneiden jatkosuunnitelmien saattaminen viranomaisten tietoon. Kotoutumissuunnitelmien laatimisessa yhteistyö kouluttajien, opiskelijoiden ja viranomaisten välillä voisi tuottaa parempia tuloksia. Opiskelijat kokevat, että heille laadittu suunnitelma ei aina palvele tarkoitustaan. Se on usein tehty virkailijan toimesta tämän ehdotusten pohjalta. Virkailijan ehdottama koulutuspolku tai työkokeilut eivät ole lainkaan sitä, mitä opiskelija haluaisi tai mihin hänellä

olisi ammatillista osaamista. Mutta auktoriteetin pelossa opiskelija suostuu. Keskusteluissa kouluttajien kanssa on kuitenkin tullut esille, että opiskelijat kokevat, että heitä itseään pitäisi kuunnella enemmän, jotta heille voidaan tehdä oikea suunnitelma heidän omien tarpeidensa mukaisesti. Myös työ- ja opetushallinnon asettama työryhmä on päätenyt samaan tulokseen. Tehdyn ehdotuksen mukaan kotoutumissuunnitelman etenemistä tulisi seurata mm. kotoutujan kirjan avulla. (Työmaa, 43.)

Koska joukkoon mahtuu aina myös etuisuuksia väärinkäyttäviä opiskelijoita, pitäisi voida löytyä yhteinen järjestelmä, jonka avulla tieto kulkee kouluttajalta KELAan ja päinvastoin, jos opiskelija on esimerkiksi kirjoittanut olleensa läsnä, vaikka onkin ollut poissa viikkokaupalla. Opiskelijoiden poissaoloista tulee sopia heti koulutuksen alussa selvät säännöt, jotta jatkuvasti toistuvat aiheettomat poissaolot eivät aiheuttaisi kouluttajille kohtuuttomasti lisätyötä. Poissaolojen kontrollointi voidaan sopia yhteistyössä työvoimatoimiston edustajan kanssa: poissaolotiedot toimitetaan esimerkiksi kerran kuussa työvoimatoimistoon, josta ne lähetetään tiedoksi KELAan työmarkkinatuen maksamista tai takaisinperintää varten.

Opiskelijat kaipaavat malleja siitä, miten eri lomakkeet täytetään eri kielillä. Kouluttaja voisi neuvoa koulutuksen alussa mm. miten KELAn lomake täytetään, miten sairauslomatodistus hankitaan ja miten se liitetään tukihakemukseen, jos joutuu olemaan sairauden vuoksi poissa koulutuksesta. Ohjausopas voisi pitää sisällään täytetyt mallikappaleet erilaisista asiakirjoista, joita kukin kouluttaja voi tarpeen mukaan joko hyödyntää opetuksessa tai jakaa opiskelijalle malliksi.

7.4 Muita huomioita

Muissa esille tulleissa seikoissa korostuu toisaalta informaation tarve, toisaalta kohtaamisen tarve. Informaatiota kaivataan käytännön asioista ja sitä tarvitsevat niin opiskelijat kuin kouluttajatkin. Ohjausoppaaseen kirjataan kulkuyhteydet sekä julkisten kulkuvälineiden hinnat. Tärkeää olisi myös selvittää opiskelijoille kirjaston käytön säännöt ja mahdollisuus kirjastokortin hankkimiseen. Erilaisista selvitetystä jatko-opintopoluista laaditaan koosteet, jotta ne ovat tarvittaessa helposti löydettävissä. Ohjausoppaaseen kirjataan myös oppisopimuskäytännöt. Edelleen, kirjataan ylös kootusti kaikki työssäoppimispaikat ja niiden yhteystiedot, jotta hyväksi havaittuihin paikkoihin voi tarvittaessa ottaa yhteyttä uudelleen ja tiedot löytyvät helposti. Opiskelijat haluavat tietoa myös ammattiyhdistyksiin liittymisestä. Tavallisimpien maahanmuuttajavaltaisten alojen ammattiyhdistyksistä voisi olla tietoa opiskelijoille jaettavaksi.

Monikulttuuristen valmiuksien puute, informaation ja kohtaamisen vähäisyys johtaa siihen, että monet työnantajat kokevat arkuutta ottaa maahanmuuttajaa työssäoppimaan. Selityksiä ja kysymyksiä on monenlaisia: miten maahanmuuttajaopiskelijaa tulisi kohdella, mitä hänellä voi teettää, mitä jos emme selviä kielellisesti, asiakkaat eivät varmaan pidä ulkomaalaisesta työntekijästä. Kouluttajat ja työnantajat voisivat järjestää yhteisiä kohtaamisia, jolloin eniten askarruttavia kysymyksiä voitaisiin pohtia yhdessä. Myös maahanmuuttajien edustajia tulisi olla mukana, jotta kohtaaminen ja kokemusten vaihto olisi aitoa. Olemassa olevaa kirjallista materiaalia, jotka käsittelevät asioita työnantajien näkökulmasta, voisi jakaa tapaamisissa. Esimerkiksi Koulutuskeskus Salpauksen laatima Opas monikulttuurisiin kohtaamisiin (www.salpaus.fi/kvopinnot/osuma.html). Valmiita, jo eri projektien puitteissa laadittuja materiaaleja pitäisikin tehokkaammin hyödyntää ja ne pitäisi koota yhteen paikkaan, jossa ne ovat kaikkien maahanmuuttajakouluttajien käytettävissä.

Kohtaamisen tarve tuli esille lähes kaikissa keskusteluissa. Opiskelijat kertovat haluavansa tutustua suomalaisiin perheisiin ja saada ystäviä. Ehkä mahdollista olisi järjestää ystäväiltoja opiskelijoiden ja heidän perheidensä sekä suomalaisen opiskelijoiden ja heidän perheidensä kesken. Lähipaikkakuntien harrastusmahdollisuudet voisi myös kerätä yksiin kansiin. Opiskelijoille voisi järjestää tutustumis-

käynnin esimerkiksi kansalaisopistoon ja sen opintopiiritarjontaan, jotta kynnys osallistumiseen madaltuisi. Harrastuspiirit ovat hyvä mahdollisuus myös löytää uusia kontakteja paikallisista asukkaista.

7.5 Kouluttajan näkökulmasta

Kouluttajien tulee voida pitää osaamisensa ajan tasalla saamalla uutta ajankohtaista tutkimustietoa esimerkiksi luku- ja kirjoitustaidottomien opettamisesta sekä riittävästi materiaalia ja välineitä työhön. Lukivaikeuksista kärsivien maahanmuuttajien testaamiseen pitäisi perehtyä valtakunnallisella tasolla ja siihen olisi hyvä saada materiaalia ja ohjausta kouluttajille. Kouluttajien pitäisi saada lisäkoulutusta esim. puheterapiasta tai puheterapeutin käyttömahdollisuudesta tulisi tehdä esitys jo koulutustarjouksessa koulutuksen rahoittajalle. Kouluttajien tulee rohkeasti ottaa käyttöön rahoittajan tarjoama ohjaksen lisäresurssi, ja sitä pitää anoa riittävän ajoissa, jotta siitä saadaan mahdollisimman suuri hyöty tukiopetuksen tarpeessa oleville opiskelijoille.

Mikäli koulutuksen alussa opiskelijoille selvitetään, milloin kouluttaja/t ovat tavattavissa, se saattaisi rauhoittaa kouluttajien taukoja, jotta tälle jäisi aikaa myös mahdollisten alkavan tunnin johdosta suoritettavien työtehtävien tekemiseen ja muiden juoksevien asioiden hoitoon työpäivän aikana. Myös islamilaisesta kulttuurista tulevat, erityisesti somaliopiskelijat, pitäisi jotenkin saada vakuuttuneeksi siitä, että naiskouluttajalta saatu tieto on asianmukaista ja oikein; asiaa ei tarvitse käydä varmuuden vuoksi uudelleen kysymässä mieheltä.

Opetushallituksen ohjeistus esim. tutkintojen rinnastamisesta ja niihin liittyvistä käytännöistä pitäisi olla selvitettyä ja kouluttajien tiedossa. Työvoimakoulutukset voisivat olla kestoaltaan pidempiä, jotta kouluttaja oikeasti ehtisi käsitellä kaiken tarpeellisen ja aikaa riittäisi vielä henkilökohtaiseen neuvontaan ja ohjaukseen. Työvoimakoulutusten rakenne voisi myös olla erilainen: työhallinnon edellytys 7 tunnin päivittäisestä lähiopetuksesta ei edesauta henkilökohtaistamista ajan puutteen vuoksi.

Kouluttaja kokee riittämättömyyttä oman jaksamisensa ja osaamisensa kanssa. Yhtenä ratkaisuna tähän voisi olla työnohjaus – keskustelut osaavan ammattilaisen kanssa, jolta saisi tarvittaessa neuvoja myös erilaisten ongelmatilanteiden selvittämiseen. Talibin mukaan yhteisöllisyys ja yhteistyö ovat edellytyksenä opettajien työssä jaksamiselle. Koska uusiin haasteisiin ei ole yksinkertaisia tai helppoja vastauksia, ilman kollegan tai työparin apua selviytyminen on äärimmäisen haastavaa. Tilanteita pitää voida pohtia yhdessä ja kehittää toimintamalleja työyhteisössä. Työ-

yhteisön tulee tukea opettajia niin, että he kokevat turvallisuutta, kuuluvansa yhteisöön ja olevansa arvostettuja. (Talib 2005, 25-26.)

Tutkimuksessa mukana olevassa oppilaitoksessa yhteistyötä on kehitetty siten, että eri toimialojen kouluttajat osallistuvat maahanmuuttajien opettamiseen. Työelämävalmiuksia opettaa alaan perehtynyt kouluttaja, asiakaspalvelua ja suomalaisten kohtaamista työelämässä myynti- ja markkinointialan kouluttaja. Yhteistyötä on tehty myös siten, että osa suomen kielen opiskelusta korvataan sillä, että opiskelija osallistuu kuunteluoppilaana ammattialan koulutukseen suomalaisten opiskelijoiden ryhmässä. Yhteistyötä käytännön asioiden hoitamisessa voisi vielä kehittää ja vastuuta jakaa enemmän.

Pedagogisia opintojaan suorittaneet kouluttajat ovat olleet seuraamassa maahanmuuttajien opetusta ja ovat todenneet sen mielenkiintoiseksi, ajatuksia ja ideoita herättäväksi. Opiskelijoita on ollut sekä koulutusten aikana työssäoppimisjaksolla oppilaitoksessa eri toiminnoissa että työelämävalmennusjaksolla koulutuksen jälkeen. Kokemukset ovat olleet myönteisiä, onnistuneita ja antoisia, ennakkoluuloja vähentäviä.

8 POHDINTAA

Lähtiessäni selvittämään maahanmuuttajien ohjaustilanteita etukäteisoletukseni oli, että henkilökohtaiseen elämään liittyviä ongelmia on paljon. Hieman yllättävää oli kuitenkin se, että varsinaiseen opiskeluun liittyviä ohjauksellisia tilanteita oli niinkin vähän. Tutkimustulosta selittänee se, että opiskelijoista osa oli vielä kotouttamiskoulutuksen parissa (alle 3 vuotta maassa olleita), ja pidempään maassa olleet opiskelijat olivat sellaisia, jotka syystä tai toisesta eivät olleet vielä löytäneet paikkaansa työelämässä. Suurimmalla osalla heistä työllistymisen esteenä oli heikko kielitaito tai ammatillisen osaamisen puute. Mikäli vastaava tutkimus tehtäisiin ammatillisessa koulutuksessa olevien maahanmuuttajien parissa, olisi mielenkiintoista verrata, miten tulokset kenties eroaisivat tämän tutkimuksen tuloksista.

Entä ovatko tutkimustulokset luotettavia? Voidaanko olla varmoja siitä, että materiaali on aitoa, koska keskusteluita ei äänitetty? Opiskelijat olivat tietoisia siitä, että opiskelun ohjausta kehitetään oppilaitoksessa. Esittäessäni opiskelijoille kysymyksiä olen aina kertonut, että tarkoituksemme on kehittää annettavaa ohjausta ja haluamme saada siihen heiltä mahdollisimman paljon apua. Olen myös pyytänyt kommentteja siitä, miten me kouluttajat voimme olla avuksi eri tilanteissa. Olen kirjannut ylös käytyjen keskustelujen aikana tai välittömästi sen jälkeen asiat, joita opiskelijat ovat tuoneet esille. Koska halusin saada selville nimenomaan aidot ongelmatilanteet, tein sen ratkaisun, että kerään materiaalin ilman nauhoitusta, jotta opiskelijoiden ei tarvitsisi pelätä, että ”kaikkea mitä sanot, voidaan käyttää sinua vastaan”. Joissakin suorissa lainauksissa käytetyt nimet on muutettu, jotta ne eivät paljastaisi kertojaa.

Kuten raportin alussa käy ilmi, venäläiset ovat suurin yksittäinen ulkomaalaisten ryhmä Suomessa. Tämä näkyy myös tässä tutkimuksessa siten, että venäläiset ovat suurin ryhmä mukana olleista opiskelijoista. Siitä johtuu venäläisten opiskelijoiden kommenttien suhteellisen suuri osuus tässä tutkimuksessa. Monet kirjatut tilanteet ovat nousseet esille juuri venäläisten opiskelijoiden ohjauksessa. Toinen erityisesti esille noussut ulkomaalaisryhmä ovat somaliopiskelijat. Useimmat ristiriitatilanteet kouluttajan ja opiskelijan välillä koskivat juuri somaliopiskelijoita. Heidän tapansa toimia usein oman kulttuurinsa mukaisesti (rukoushetket, myöhästyminen,

poikkeava pukeutuminen) annetuista ohjeista poiketen (toistuvat pitkäaikaiset poisolot ilman pätevää syytä) herätti ristiriitaisia tunteita kouluttajissa ja aiheutti ongelmia myös opiskelijaryhmän sisällä. Suhteellisesti eniten perheensisäisiä ongelmia oli thaimaalaisilla opiskelijoilla, joista kaikki olivat naisia.

Kuten johdannossa totesin, ohjauksen ongelmia on monessa tutkimuksessa käsitelty lähinnä lasten ja nuorten koulutusten parissa. Myös tämän tutkimuksen lähteistä monet käsittelevät joko ohjausta tai opiskeluun liittyviä muita tilanteita lasten ja nuorten koulutusten parissa. Usein esitetty ja monessa lähdeteoksessakin merkittävästi esille noussut hyvä ratkaisu, kodin ja koulun yhteistyö, ei toimi sellaisenaan aikuisten parissa, koska kouluttaja ei yleensä voi mennä sisään koteihin perheiden ongelmia ratkomaan.

Esille tuli asioita, joihin kouluttaja voi vaikuttaa ja joiden käsittelemiseen voi laatia kirjalliset ohjeet, mutta on myös ongelmatilanteita, joihin yksittäinen kouluttaja tai edes oppilaitos ei voi suoranaisesti vaikuttaa. Näitä asioita on kuitenkin hyvä nostaa esille eri foorumeilla ja pyrkiä saamaan niitä käsiteltäviksi ja ratkottaviksi, esimerkiksi työvoimapoliittisen koulutuksen rakenne, viranomaisten myöntämät resurssit, lukitestausten kehittäminen eri kielillä. Työvoimapoliittisena koulutuksena järjestettävän suomen kielen koulutuksen kulloinenkin järjestäjä ratkeaa aina vuosittaisen tarjouskilpailun pohjalta. Koulutuksen järjestäjän on tarjousta laatiessaan mietittävä sitä, että opetussuunnitelma on mahdollisimman laadukas. Hinta on kuitenkin laskettava sitä mukaa, että pärjää tarjouskilpailussa muiden oppilaitosten kanssa. Jatkuva tarjousten tekeminen ja tarjouskilpailun tulosten odottaminen ei aina kannusta laadulliseen kehitystyöhön. Usein kuultu argumentti työvoimapoliittisen koulutuksen kehittämisestä on: Jos nyt panostamme näin ja näin paljon koulutuksen laadun kehittämiseen, emmekä ensi vuonna saakaan enää ko. koulutusta hoitaaksemme, on siihen panostettu raha heitetty hukkaan. Mikäli maahanmuuttajien kotoutumiskoulutus voitaisiin antaa pysyvästi oppilaitoksen järjestettäväksi ansioiden perusteella (laadukas koulutus, jatkuva kehittyminen, pätevät kouluttajat), ei epävarmuudessa eläminen osaltaan söisi kouluttajien henkisiä voimavaroja. Pysyvyys joutaisi vielä parempaan laatuun.

Kouluttajien tulee miettiä yhdessä oppilaitoksen vastuuhenkilöiden kanssa, miten yhteistyötä eri viranomaistahoihin voidaan kullakin paikkakunnalla

kehittää, esimerkiksi mahdollisuus osallistua kotoutumissuunnitelman laatimiseen yhdessä viranomaisten kanssa sekä muu yhteistyö työvoimaviranomaisten ja sosiaaliviranomaisten kanssa. Yhteistyössä voidaan pohtia myös sitä, miten työyhteisön sisäisiä käytäntöjä voidaan kehittää ja suvaitsevaisuutta lisätä. Muuttuminen ja kehittyminen edellyttävät aina valmiutta siihen. Asiat eivät kuitenkaan saisi jäädä pelkäämään pohdinnan tasolle.

Selvitettyjen tulosten valossa voidaan laatia käytännöllinen, yksityiskohtiin pureutuva ohjauksen opas, jota kouluttajat voivat hyödyntää työssään. Koska asiatiedot muuttuvat nopeasti ja uusiakin ongelmia tulee esille, pitää oppaan päivittämisestä huolehtia ja se pitää, kuten jo aiemmin todettu, vastuuttaa jollekulle. Jotta aitoa monikulttuurista ohjausta voidaan todella kehittää, pitää kehittämishankkeen myötä toteutettavan ohjauksen oppaan käytäntöjä jatkuvasti arvioida, toteuttaa myös muita edellä kuvattuja parannusehdotuksia ja jälleen arvioida niiden toteutumista. Tämän tutkimuksen tulosten pohjalta hahmoteltua maahanmuuttajien ohjausoppaan mallia voidaan hyödyntää myös muissa maahanmuuttajakoulutusta antavissa oppilaitoksissa. Yksityiskohtaiset tiedot päivitetään paikallisten tietojen mukaisiksi. Alueellisten oppilaitosten yhteistyöryhmät voisivat tehdä yhteisesti selvityksiä eri käytännöistä, jotka jokainen kirjaa omaan oppaaseensa. Täten säästyisi aikaa ja resursseja, esimerkiksi eri alojen ammattiyhdistykset ja niihin liittyvät käytännöt, kouluttajien täydennyskoulutukset, jatko-opiskelumahdollisuuksien kartoittaminen.

Koska opiskelijat itse toivat esille sen, että he haluaisivat mieluummin tulla kutsutuksi ulkomaalaisiksi kuin maahanmuuttajiksi, asia voitaisiin oppilaitoksessa ottaa uudelleen keskusteluun ja miettiä, voidaanko maahanmuuttajille suunnattujen koulutusten ja toimenpiteiden markkinointinimissä käyttää sanaa ulkomaalainen.

Edelleen tärkeää olisi, että monikulttuurinen kompetenssi ei olisi ainoastaan tässä tutkimuksessa mukana olleiden kouluttajien osaamista, vaan että tutkimus voisi hyödyttää koko työyhteisöä. Suomen kielen koulutuksiin osallistuvat opiskelijat ovat osa oppilaitoksen opiskelijajoukkoa, eivät erillinen saareke; he kohtaavat päivittäin muuta henkilökuntaa ja opiskelijoita, ja heidät kohdataan. Kykyä monikulttuuriseen kanssakäymiseen tulisi löytyä siis muiltakin kuin vain suomen kielen kouluttajilta. Maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita on lisääntyvässä määrin myös am-

matillisessa koulutuksessa, joten ammatillisten kouluttajienkin tulisi päivittää omaa osaamistaan monikulttuurisuuden ja ohjaamisen suhteen. Ohjauksen määritelmässä esiintyvät kunnioitus ja arvostaminen tulisi näkyä jokaisessa ihmisten välisessä kohtaamisessa.

9 LÄHTEET

Aaltola, Juhani – Syrjälä, Leena 1999. Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa H.L.T. Heikkinen ym. (toim.) Siinä tutkija, missä tekijä. Jyväskylä: ATENA, 11-23.

Batumubwira, Antoinette 2005. An immigrant's voice – Complexity of the client-counsellor relation. Teoksessa S. Puukari ja M. Launikari (toim.) Multicultural guidance and counselling. Theoretical Foundations and Best Practices in Europe. University of Jyväskylä. Institute for educational research, 45-52.

Berry, John W. 1992. Adaptation and acculturation in a new society. *International migration* 30, 69-86.

Berry, John W. 1997. Immigration, Acculturation and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review* 46(1), 5-68.

Ehdotus hallituksen maahanuuttopoliittiseksi ohjelmaksi. 2006.

Forsander, Annika 2000. Työvoiman tarve ja maahanmuuttopolitiikka – onko maahanmuuttajien osaaminen vastaus työvoiman kysyntään? Teoksessa M-L. Trux (toim.) Aukeavat ovet – kulttuurien moninaisuus Suomen elinkeinoelämässä. Helsinki: WSOY, 143-202.

Hautaniemi, Petri 2001. Etnisyys ja kulttuuri. Teoksessa A. Forsander ym. (toim.) Monietnisyys, yhteiskunta ja työ. Helsinki: Palmenia-kustannus, 11-30.

Heikkinen, Hannu L.T. 1998. Kriisi opettaa. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: ATENA, 93-108.

Heikkinen, Hannu L.T. – Jyrkämä, Jyrki 1999. Mitä on toimintatutkimus. Teoksessa H. L.T. Heikkinen ym. (toim.) Siinä tutkija, missä tekijä. Jyväskylä: ATENA, 25-56.

Hofstede, Geert 1984. Culture's consequences. International differences in work-related values. London: Sage.

Hofstede, Geert 1993. Kulttuurit ja organisaatiot. Mielen ohjelmointi. Helsinki: WSOY.

Horsti, Karina 2005. Vierauden rajat. Monikulttuurisuus ja turvapaikanhakijat journalismissa. Tampere: Tampere University Press.

Huttunen, Rauno – Kakkori, Leena – Heikkinen, Hannu L.T. 1999. Toiminta, tutkimus ja totuus. Teoksessa H.L.T. Heikkinen ym. (toim.) Siinä tutkija, missä tekijä. Jyväskylä: ATENA, 113-134.

- Ikonen, Kristiina 1994. Maahanmuuttajien opetus osana monikulttuurista koulua. Teoksessa T. Hilasvuori ja A. Mikkola: Monikulttuurisuus ja opetus. Opetus ja kasvatus. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 75-102.
- Jasinskaja-Lahti, Inga – Liebkind, Karmela 2000. Venäjänkielisten maahanmuuttajanuorten perhearvot ja identiteetti. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus, 124-137.
- Jasinskaja-Lahti, Inga – Liebkind, Karmela – Vesala, Tiina 2002. Rasismi ja syrjintä Suomessa. Maahanmuuttajien kokemuksia. Helsinki: Gaudeamus.
- Jokikokko, Katri 2002. Interkulttuurinen kompetenssi apuna kulttuurien kohdatessa. Teoksessa R. Räsänen ym. (toim.) Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Oulu: Oulun yliopisto, 85-95.
- Kiviniemi, Kari 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä projektina. Teoksessa H.L.T. Heikkinen ym. (toim.) Siinä tutkija, missä tekijä. Jyväskylä: ATENA, 63-85.
- Kaikkonen, Pauli 2004. Vierauden keskellä. Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Kaikkonen, Pauli – Kohonen, Viljo 1996. Opettajan ammatillinen kasvu ja koulun opetussuunnitelma: toimintatutkimus. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 151-166.
- Koivumäki, Kai – Matinheikki-Kokko, Kaija 2004. Maahanmuuttajien ammatillisen identiteetin tukeminen uraohjauksen avulla. Teoksessa J. Onnismaa ym. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Ohjaustyön välineet. Jyväskylä: PS-kustannus, 219-232.
- Koivumäki, Kai 2006. Puheenvuoro seminaarissa Maahanmuuttajien tie opiskelusta työelämään 6.9.2006. Helsinki, Säätytalo.
- Koivunen, Hannele 1997. Hiljainen tieto. Helsinki: Otava.
- Koppinen, Maija-Leena 1999. Monikulttuurinen oppiminen – osallistuvaa oppimista. Teoksessa K. Matinheikki-Kokko (toim.) Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Helsinki: Opetushallitus, 70-83.
- Koppinen, Maija-Leena 1999. Monikulttuurinen opettaja – silta kahden kulttuurin välillä. Teoksessa K. Matinheikki-Kokko (toim.) Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Helsinki: Opetushallitus, 145-151.
- Kupiainen, Jari 1994. Kulttuurien kohtaaminen. Teoksessa T. Hilasvuori ja A. Mikkola: Monikulttuurisuus ja opetus. Opetus ja kasvatus. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 26-59.

Lahtonen, Maarit 1999. Keskustellen parempaan työyhteisöön. Teoksessa H.L.T. Heikkinen ym. (toim.) Siinä tutkija, missä tekijä. Jyväskylä: ATENA, 201-219.

Laine, Timo 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola ja R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 26-43.

Lairio, Marjatta – Puukari, Sauli – Varis, Eija 1999. Oppilaanohjaus maahanmuuttajaoppilaiden tukena. Teoksessa K. Matinheikki-Kokko (toim.) Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Helsinki: Opetushallitus, 127-144.

Lamppu, Veli-Matti 2001. Aikuisten maahanmuuttajakoulutuksen vaikuttavuuden keskeiset kriteerit. Helsinki: Opetushallitus.

Lehtonen, Mikko – Löytty, Olli 2003. Miksi Erilaisuus? Teoksessa M. Lehtonen ym. (toim.) Erilaisuus. Tampere: Vastapaino, 7-17.

Leino, Jarkko 1996. Toimintatutkimus: käytännön ja tutkimuksen yhdistäjä. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 81-89.

Liebkind, Karmela 1994. Maahanmuuttajat ja kulttuurien kohtaaminen. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Helsinki: Gaudeamus, 21-49.

Liebkind, Karmela 1994. Maahanmuuttajat ja me. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Helsinki: Gaudeamus, 224-240.

Liebkind, Karmela 2000. Kun kulttuurit kohtaavat. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus, 13-27.

Liebkind, Karmela 2000. Monikulttuurisuus on tulevaisuutta. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus, 171-182.

Liebkind, Karmela – Jasinskaja-Lahti, Inga 2000. Syrjintäkokemusten vaikutus maahanmuuttajiin. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus, 80-92.

Liebkind, Karmela – Mannila, Simo – Jasinskaja-Lahti, Inga – Jaakkola, Magdalena – Kyntäjä, Eve – Reuter, Anni 2004. Venäläinen, virolainen, suomalainen. Kolmen maahanmuuttajaryhmän kotoutuminen Suomeen. Helsinki: Gaudeamus.

Luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien koulutus. Suositus opetussuunnitelmaksi. Opetushallitus 2006.

Luukkainen, Olli 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Matinheikki-Kokko, Kaija 1994. Suomen pakolaisvastaanotto – periaatteet ja käytäntö. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Helsinki: Gaudeamus, 82-127.

Matinheikki-Kokko, Kaija 1999. Maahanmuuttajien opetuksen kehitys Suomessa. Teoksessa K. Matinheikki-Kokko (toim.) Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Helsinki: Opetushallitus, 30-51.

Maunonen-Eskelinen, Irmeli – Kaikkonen, Leena – Clayton, Pamela 2005. Counseling immigrant adults at an educational institution. Teoksessa S. Puukari ja M. Launikari (toim.) Multicultural guidance and counselling. Theoretical Foundations and Best Practices in Europe. University of Jyväskylä. Institute for educational research, 265-286.

Nieto, Sonja 1999. The light in their eyes. Creating multicultural learning communities. New York: Teachers College Press.

Ojanen, Sinikka 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Helsinki: Palmenia.

Pasanen, Heikki 2004. Työssä oppimisen ohjaus prosessina – ohjaus välitysten ja vuorovaikutuksen tuottamisena. Teoksessa J. Onnismaa ym. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Ohjaustyön välineet. Jyväskylä: PS-kustannus, 151-177.

Peavy, Vance R. 2004. Sosiodynaaminen näkökulma ja ohjauksen käytäntö. Teoksessa J. Onnismaa ym. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Ohjaustyön välineet. Jyväskylä: PS-kustannus, 16-47.

Penttinen, Sanna 2007. Maahanmuuttajanuorten ja –aikuisten koulutus, seminaari Helsingin Paasitornissa.

Puukari, Sauli 1999. Toimintatutkimuksen mahdollisuuksia maahanmuuttajien opetuksessa. Teoksessa K. Matinheikki-Kokko (toim.) Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Helsinki: Opetushallitus, 213-223.

Puukari, Sauli – Launikari, Mika 2005. Multicultural counselling – Starting points and perspectives. Teoksessa S. Puukari ja M. Launikari (toim.) Multicultural guidance and counselling. Theoretical Foundations and Best Practices in Europe. University of Jyväskylä. Institute for educational research, 27-41.

Puusaari, Hille 1997. Kulttuurinmuutos koettelee maahanmuuttajaa: psykososiaalinen kohtaaminen. Teoksessa Pitkänen, P. (toim.) Näkökulmia monikulttuuriseen Suomeen. Helsinki: Edita, 21-32.

Routio, P 2006. Ohjaava tapaustutkimus <http://www.uiah.fi/projects/metodi/071.htm>. Luettu 26.10.2006.

Räsänen, Rauni 2002a. Interkulttuurisen pedagogiikan olemusta etsimässä. Teoksessa R. Räsänen ym. (toim.) Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Oulu: Oulun yliopisto, 97-113.

Räsänen, Rauni 2002b. Toimintatutkimuksen kautta interkulttuuriseen opettajankoulutukseen Oulun yliopistossa. Teoksessa R. Räsänen ym. (toim.) Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Oulu: Oulun yliopisto, 117-137.

Räsänen, Rauni 2002c. Koulu valtavirran ja moninaisuuden kohtaamiskenttänä. Teoksessa R. Sarras (toim.) Etiikka koulun arjessa. Helsinki: Otava, 93-110.

Räty, Minna 2002. Maahanmuuttaja asiakkaana. Helsinki: Tammi.

Saarela-Kinnunen, Maria – Eskola, Jari 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola ym. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-Kustannus, 158-168.

STT 2006. Ministeriöt sopivat riitansa pakolaiskiintiön täyttämisestä. Aamulehti, 14.12.2006. A7.

Sue, Derald Wing – Sue, David 1990. Counseling the culturally different. Theory and practice. 2. painos. New York: Wiley.

Suositus aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksesta. Opetushallitus. Moniste 9/2001. Helsinki: Edita.

Syrjälä, Leena – Ahonen, Sirkka – Syrjäläinen, Eija – Saari, Seppo 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.

Talib, Mirja-Tytti 2002. Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaja.

Talib, Mirja-Tytti 2005. Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 21. Suomen kasvatustieteellinen seura.

Talib, Mirja-Tytti 2006. Puheenvuoro seminaarissa Maahanmuuttajien tie opiskelusta työelämään 6.9.2006. Helsinki, Säätytalo.

Talib, Mirja – Löfström, Jari – Meri, Matti 2004. Kulttuurit ja koulu. Avaimia opettajille. Helsinki: Wsoy.

Työmaa 2008-2012. Työperusteista maahanmuuttoa ja maahanmuuttajaväestön työllistymistä edistävä aikuiskoulutusohjelma. Opetusministeriön ja työministeriön yhteisen virkamiesryhmän ehdotus 16.3.2007.

Työryhmän ehdotus hallituksen maahanmuuttopoliittiseksi ohjelmaksi 2005. Työhallinnon julkaisu 355.

Varto, Juha 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Vesterinen, Pentti 2002. Maahanmuutto – ikääntymisongelmiemme ratkaisu?
<http://www.vm.fi/julkaisusarjat>

Ylänkö, Maaria 2000. Kansainvälistymisen kahdet kasvot – muuttoliikkeet ja kulttuurien globalisaatio. Teoksessa M-L. Trux (toim.) Aukeavat ovet – kulttuurien moninaisuus Suomen elinkeinoelämässä. Helsinki: WSOY, 21-84.

www.uvi.fi

www.tilastokeskus.fi

www.edilex.fi

Liite 1. Tutkimuksessa käytetyn aineiston kerääminen ohjausta vaativien tilanteiden ja ongelmien selvittämiseksi vuorovaikutuksessa eri toimijoiden kanssa

Opiskelijoilta saatu aineisto

- HOPS-keskustelut
- välituntikeskustelut
- oppitunneilla käydyt keskustelut
- opiskelijaryhmän käymät keskustelut, kouluttaja kuuntelijana
- opiskelijoiden avunpyynnöt
- opiskelijoiden kirjoitelmat
- palaute työssäoppimisjakson jälkeen/käydyt keskustelut
- seminaarin keskustelut
- koulutusten päätöstilaisuudessa käydyt keskustelut
- koulutusten jälkeen saatu palaute

Koulutusorganisaatiolta saatu aineisto

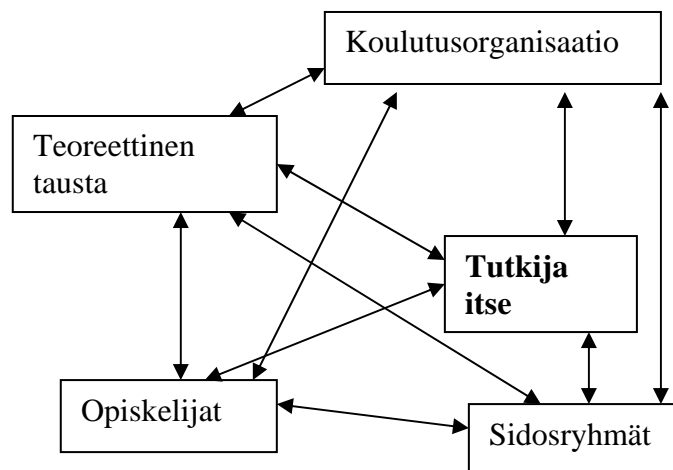
- kyselylomake kouluttajille
- kouluttajien kanssa käydyt keskustelut
- oppilaitoksessa työskentelevien, pedagogisia opintoja suorittavien kouluttajien kanssa käydyt keskustelut
- muun työyhteisön antama palaute
- siivoojalta saadut toimeksiannot

Sidosryhmiltä saatu aineisto

- viranomaisten kanssa käydyt keskustelut
- työssäoppimispaikkojen antama palaute

Oma aineisto

- omat kokemukset
- omat pohdinnat
- omat muistiinpanot



Vuorovaikutus eri aineistolähteiden välillä

Liite 2. Aineistosta kootut ohjaukselliset ongelmat ja tilanteet tukisanoina ja niiden luokittelu eri otsikoiden alle

Henkilöön liittyvät ongelmat

- lääkäriajan varaaminen
- erikoislääkäri
- erilaiset tutkimukset
- vaimon lääkäriajat
- vaimon vatsakivut
- HIV-testi
- mies- tai naislääkäri/tulkki
- mistä saadaan tulkki lääkäriin
- kuka maksaa tulkin
- ATK-opinnot ei suju, kun ei näe
- raskaus ja siitä seurannut paperityö
- poissaolojen korvaus raskausajalta
- keskenmeno
- lääkäriin kotimaahan
- juopottelu ja poissaolot
- mielenterveysongelmat

Lapsiin liittyvät ongelmat

- lapsen sairaus
- lapsen muutto Suomeen
- perheenyhdistämisohjelma
- rahat DNA-testiin
- lapsi edelleen kotimaassa

Puolisoon liittyvät

- avopuoliso muuttaa takaisin kotimaahan
- miehen käytös
- väkivalta
- miehen juoppous
- kirjeenvaihtomies
- paluulippu kotimaahan
- avioero
- kiista lapsesta
- mies ei päästä töihin
- mustasukkaisuus

Muut sukulaiset

- anoppi
- rahaa pyytävät sukulaiset kotimaassa
- vanhat vanhemmat kotimaassa
- vanhemman kuolema
- anopin kutsuminen vieraaksi

Uskonto

- rituaalit
- rukoushetket ja myöhästyminen
- rukousmatot
- mihin kirkkoon mennä
- miten suhtautua Jehovan todistajiin

Opiskelu

- kurssikierteessä
- luku- ja kirjoitustaidottomuus
- lukutaidon hitaus
- lukivaikeus
- puhevika
- ei osaa käyttää tietokonetta
- kieltäytyy opiskelemasta ATK:ta

Motivaatio

- haluaa eläkkeelle
- pettyi kun ei päässyt opiskelemaan
- haluaa olla kotona
- haluaa palata kotimaahan

Yhteistyö muiden opiskelijoiden kanssa

- varastaminen
- kännykän tietojen sekoittaminen
- paperien piilotus
- pukeutuminen
- häiriköiminen, päälle puhuminen

Käytännön ongelmia

- matkustaminen
- aikataulut
- opiskelijakortti
- alennukset
- pikavuoro

Työpaikalla

- työssäoppimispaikan hankiminen
- ei halua työelämävalmennusjaksolle
- ei saa työtä
- tarvitsee lisää pätevyyttä
- tutkinnon rinnastaminen

Viranomaisyhteistyö

- erilaiset asiakirjat
- työvoimatoimisto
- KELA
- maistraatti

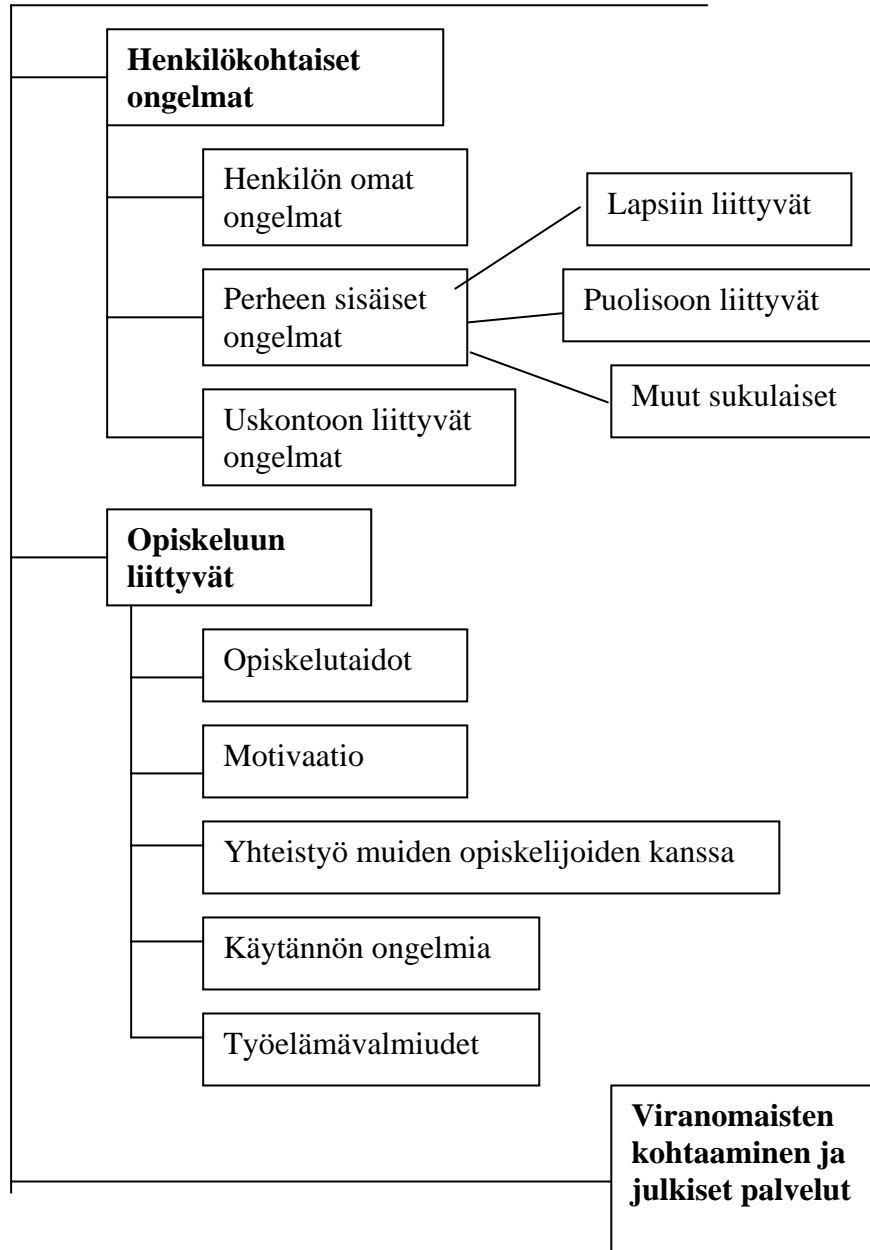
- sosiaalitoimisto
- verotoimisto
- oleskelulupa
- veroehdotus
- rikos

Kouluttajilta tulleet

- erilainen osaamisen taso
- kielten kirjo
- OPAL-palautteet
- eri kulttuurit
- opiskelijan taustoista johtuvat ongelmat
- kotiasiat tulevat kouluun
- yhteisen kielen puute
- tulkin puute
- resurssien puute
- ei rahaa keskusteluihin
- viranomaisyhteistyön ongelmat
- mihin soitetaan kun on alkoholi-ongelma/mielenterveysongelma/paniikkihäiriö
- lukitetaukset muilla kielillä
- diplomien rinnastus
- lääkärin pätevyyden hankkiminen
- alan vaihto
- uuden ammatin opiskeleminen
- asiakirjojen täyttö
- opiskelijoiden muistuttaminen
- väärät opiskelijavalinnat
- työelämäjaksot
- työssäoppimispaikat
- WC-käyttäytyminen
- uupuminen
- omat rajat
- oman osaamisen vähäisyys
- oman työn arvostus työyhteisössä
- työtoverien palaute

Liite 3. Tutkimustulosten luokittelu kaavakuvana

Opiskelijan ongelmiin liittyvät ohjaustilanteet



Ohjausongelmat kouluttajan näkökulmasta

