



| MATTI TAAJAMO JA SAULI PUUKARI (toim.)



Monikulttuurisuus ja moniammatillisuus ohjaus- ja neuvontatyössä



Koulutuksen tutkimuslaitos
Tutkimuselosteita 36

MONIKULTTUURISUUS JA MONIAMMATILLISUUS
OHJAUS- JA NEUVONTATYÖSSÄ

Matti Taajamo
Sauli Puukari
(toim.)



KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Julkaisija:
Koulutuksen tutkimuslaitos
Jyväskylä



© Kirjoittajat ja Koulutuksen tutkimuslaitos

Kansi: Satu Salmivalli
Kannen ja lukujen alun kuvat: Ninka Reittu-Kuurila
Taitto: Kaija Mannström

ISSN 1456-5153
ISBN 978-951-39-2855-1 (nid.)
ISBN 978-951-39-2861-2 (pdf)

Kopijyvä Oy
Jyväskylä 2007

Sisältö

Prologi	3
<i>Kai Koivumäki</i>	

TEORIAN ÄÄNIÄ

1. Kulttuurinen kehitystehtävä monikulttuurisen ohjauksen lähtökohtien hahmottamisessa	9
<i>Sauli Puukari & Matti Taajamo</i>	
2. Erilaiset maailmankatsomukset monikulttuurisessa ohjauksessa – Käsitteellinen malli ja sen soveltaminen ohjaukseen	23
<i>Juha Parkkinen & Sauli Puukari</i>	
3. Ohjausdialogi, yhteisöllisyys ja opetustyö	37
<i>Anneli Sarja</i>	
4. Moninaisuutta arvostava ohjaus – Näkökulmia opinto-ohjaajan työhön ja koulutukseen	49
<i>Marjatta Lairio & Leila Leino</i>	

KÄYTÄNNÖN KAIKUJA

5. Maahanmuuttajaoppilaiden valmentaminen koulun kautta työelämään – Näkökulmia matematiikan oppimisen haasteisiin	63
<i>Leila Leino</i>	

Sisältö

6. Osaavaa työvoimaa meiltä ja muualta – Ajatuksia maahanmuuttajien työllistymisestä ja ulkomaisen työvoiman käytöstä Keski-Suomessa	73
<i>Jaana Suokonautio</i>	
7. Katsaus monikulttuurisuuden opettelemisen lyhyeen historiaan Jyväskylässä	79
<i>Kati Turtiainen</i>	
8. ”Minä valitsin uusi elämä” – Maahanmuuttajien tarinoita kotoutumisesta ja viranomaisten kokemuksia maahanmuuttajatyöstä KONTAKTI-projektissa	85
<i>Ilpo Kuronen</i>	
9. KONTAKTIN kaari projektityöntekijän kokemana – Hankekuvaus	99
<i>Minna Hallikainen</i>	
10. Maahanmuuttajien työllistäminen Jyväskylän Tekevä-säätiön MaMu-projektissa – Hankekuvaus	105
<i>Anu Laasanen</i>	
11. Yhteistyöllä maahanmuuttajien työllistymiseen – Moniammatillinen yhteistyö maahanmuuttajien työelämään integroinnissa -projektin tuloksia	113
<i>Matti Taajamo & Sauli Puukari</i>	
SÄHKÖISIÄ AVAUKSIA	
12. Elämäntarinoiden kirjoittamista ja yhteisöjen rakentamista – Digitaalisten pelien merkityksiä nuorelle maahanmuuttajalle	141
<i>Marja Kankaanranta</i>	
13. Moni-tori – Monikulttuurinen työelämään tutustumisen kohtaustapaikka	153
<i>Jaana Kettunen</i>	
Epilogi	159
<i>Matti Taajamo & Sauli Puukari</i>	
Kirjoittajat	161

Prologi

Ohjauksesta puhutaan tällä hetkellä paljon. Elinikäisen oppimisen rinnalle on vakiintunut käsite elinikäinen ohjaus. Yksilön kykyjen, taipumusten ja motivaation mukaisen koulutus- ja työpaikan löytäminen monimutkaistuvassa ja monimuotoistuvassa yhteiskunnassa on yhä suurempi haaste. Nuorten ensimmäinen ammatinvalinta tulee entistä tärkeämmäksi työmarkkinoiden rakenteellisten muutosten takia: työvoimapula vaivaa tällä hetkellä ainakin tiettyjä teollisuuden aloja, palveluja ja terveydenhuoltoa, ja toisaalta koulutetuista osaajista on monilla aloilla ylitarjontaa. Aikuisille joustava siirtyminen työstä ja ammatista toiseen on usein palkkatyössä pysymisen edellytys. Monikulttuurisuus asettaa ohjaukselle lisää haasteita kasvavan maahanmuuton myötä. Työhön Suomeen muuttaville ulkomaalaisille aletaan rakentaa omaa opastusjärjestelmää maahanmuuton helpottamiseksi. Samalla kuitenkin täällä jo asuvat maahanmuuttajat tarvitsevat ohjauksellista tukea ja lisäkoulutusta päästäkseen osaamistaan vastaavaan työhön. Monikulttuurisen ohjauksen tarvetta on myös niillä suomalaisilla, jotka lähtevät ulkomaille opiskelemaan tai työhön.

Tässä kirjassa pohditaan monipuolisesti ohjaustyötä ja monikulttuurisuuden siihen tuomia lisäulottuvuuksia. Suomenkielistä kirjallisuutta monikulttuurisesta ohjauksesta on vielä melko vähän. Erityisesti kaivataan kirjallisuutta, jossa yhdistyy teoria ja käytäntö ja joka tarjoaa uusia näkökulmia ja menetelmiä ohjaajien työhön. Tämän kirjan vahvuus on myös siinä, että ohjausta ja monikulttuurisuutta tarkastellaan laajasti. Sekä ohjausta tarvitseva asiakas että ohjaaja ovat kulttuurisessa ja filosofisessa kontekstissa. Ohjauksen ammattilaiset nähdään potentiaalisena siltana kulttuurien välillä ja täten tukipilareina uuden identiteetin rakentamisessa. Ohjausta ei rajata pelkästään ammatinvalintaan tai opinto-ohjaukseen, vaan se sisältää myös sosiaalisia, kulttuurisia ja eksistentiaalisia ulottuvuuksia. Kirjasta on iloa ja hyötyä

ohjaustyön ammattilaisten lisäksi myös opettajille, kouluttajille, sosiaalityöntekijöille ja kaikille muille maahanmuuttajien parissa työskenteleville.

Kirjan teoreettisemmassa osassa *Sauli Puukari* ja *Matti Taajamo* tuovat keskusteluun käsitteet henkilökohtainen ja kulttuurinen kehitystehtävä, jotka yhdistetään Vance Peavyn elämänkettä -käsitteeseen. Malli tarjoaa ohjaajille konkreettisia välineitä, joilla tarkastella maahanmuuttoprosessin mukanaan tuomia muutoksia asiakkaan elämänpiirille. *Juha Parkkisen* ja *Sauli Puukarin* artikkelissa tarjotaan viitekehystä erilaisten maailmankuvien tarkasteluun. Meillä kaikilla on toimintamme ja käyttäytymisemme taustalla sisäänrakennettu arvo- ja uskomusjärjestelmä, jonka julkittuominen sanallisesti voi sinällään olla jo merkittävä vuorovaikutusta edistävä asia. *Anneli Sarja* pohtii yhteisön merkitystä dialogisena tilana, joka parhaimmillaan tukee siihen osallistuvien identiteetin rakentumista. Todelliseen ja tasa-arvoiseen vuorovaikutukseen ryhtyminen esimerkiksi kouluissa ja oppilaitoksissa edellyttää kuitenkin edelleen melkoista kulttuurimuutosta. *Marjatta Lairion* ja *Leila Leinon* artikkelissa valotetaan monipuolisesti modernin ohjaajan kompetensseja ja annetaan esimerkkejä ohjaajakoulutuksesta.

Konkreettisia kehittämis- ja koulutushankkeita koskevassa osiossa *Leila Leinon* artikkeli kertoo maahanmuuttajanuorista matematiikan opetuksessa. Tarvitaan selvästikin syvällistä, yksittäisen oppiaineen tasolle menevää tutkimusta, jotta pystytään kehittämään toimivaa ja moninaista pedagogiikkaa vastaamaan yksilöllisiin tarpeisiin. *Jaana Suokonaution* artikkelissa tulevat hyvin esiin työmarkkinoiden vaatimukset. Maahanmuuttajien työllistymisen eteen on vielä paljon tehtävissä: tarvitaan uudenlaisia työntekoa ja kielikoulutusta yhdistäviä menetelmiä sekä muutoksia työnantajien asenteisiin erilaisuutta kohtaan. Seuraavassa artikkelissa *Kati Turtiainen* antaa katsauksen Jyväskylän kaupungin ja koko seudun maahanmuuttotyön kehittämiseen. Huolimatta lyhyestä monikulttuurisuushistoriastamme, paljon on jo saatu aikaan. *Ilpo Kurosen* ja *Minna Hallikaisen* artikkelit muodostavat yhtenäisen kokonaisuuden Etelä-Savossa toteutetun maahanmuuttajien työllistämiprojektin kokemusten pohjalta. Kuronen on kuullut projektiin osallistuneiden asiakkaiden kokemuksia heidän saamistaan ohjauspalveluista ja tulosten perusteella kokonaisvaltaiseen ohjaukseen ja tukeen satsaaminen kannattaa: projektista työllistytään paremmin kuin muista yhteiskunnan tarjoamista peruspalveluista. Hallikainen puhuu uskaltautumisesta luovaan, ohjaukselliseen vuorovaikutusprosessiin, johon joutuu heittäytymään silläkin uhalla, ettei aina tiedä mitä menetelmää käyttää tai mihin lopputulokseen tullaan. Käytännön kokemuksia maahanmuuttajaprojektista kertoo myös *Anu Laasanen*. Kuvauksesta käy hyvin ilmi, miten moninaisia maahanmuuttajaryhmät yleensä ovat ja miten haasteellista ja resursseja vaativaa opetuksen järjestäminen ja henkilökohtaistaminen ovat. *Taajamo* ja *Puukari* vahvistavat

empiirisellä tutkimuksella monia muita kirjan artikkeleissa esiin tulleita teemoja, esimerkiksi dialogisuuden ja moniammatillisen työn merkityksen. Maahanmuuttajatyötä tekevien kokemukset työn epämääräisyydestä ja marginaalisuudesta, menetelmällisestä ”kotikutoisuudesta”, sekä työn heikosta resursoinnista kertovat siitä, että olemme tekemisissä uuden ja kehittyvän ammattialueen kanssa, joka vaatii selkeyttämistä.

Viimeisessä kokonaisuudessa tuodaan keskusteluun tietokoneen ja internetmaailman tarjoamat mahdollisuudet maahanmuuttajien integraation tukijana. *Marja Kankaanranta* pohtii maahanmuuttajanuoria tietokonepelien käyttäjinä. Peleillä on paljon sosiaalisia taitoja kehittäviä vaikutuksia. Mielenkiintoinen avaus on myös peleissä paljon käytetyn todellisuuden tilanteiden simuloinnin mahdollisuudet maahanmuuttajien kotoutumisen välineenä. *Jaana Kettunen* taas kertoo perusopetukseen kuuluvan työelämäjakson tueksi kehitetystä sivustosta, joka on yhteinen foorumi työnantajille, opiskelijoille, opinto-ohjaajille ja vanhemmille. Sivuston jatkokehittely osana aikuisten sähköisiä kotoutumispalveluja olisi harkinnan arvoisen asia.

Toivon lukijoille antoisia lukukokemuksia, intoa ja innovatiivisuutta arvokkaassa monikulttuurisyössä!

Kai Koivumäki
ylitarkastaja, psykologi
työministeriö





Teorian ääniä







Sauli Puukari
Matti Taajamo

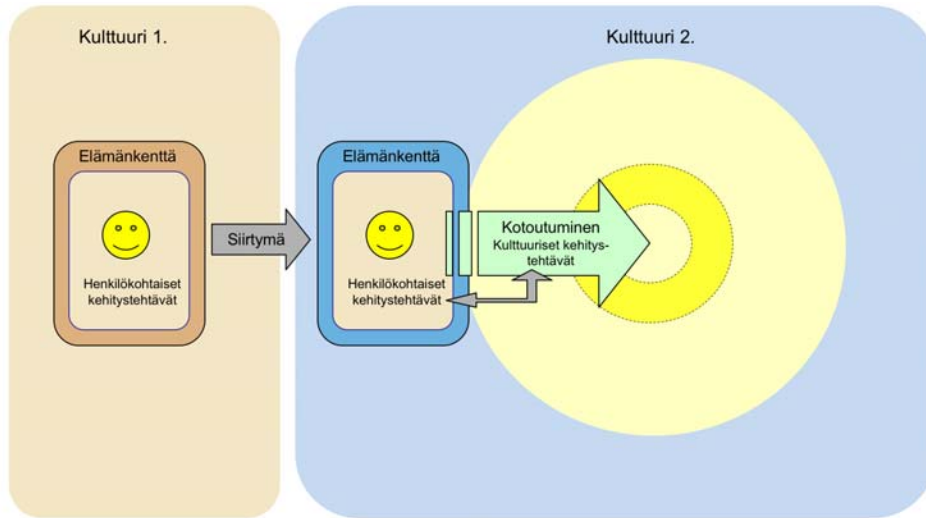
1 Kulttuurinen kehitystehtävä monikulttuurisen ohjauksen lähtökohtien hahmottamisessa

Johdanto

Tarkastelemme artikkelissamme maahanmuuttajan siirtymistä omasta elinympäristöstään uuteen kulttuuriin. Näkökulmaksi rajaamme yksilön elämänkaareen liittyvät kehitystehtävät ja tältä pohjalta hahmotamme monikulttuurisen ohjauksen lähtökohtia. Käsittelemme 1) lähtökulttuuria ja siinä kohdattavia kehitystehtäviä, 2) siirtymävaihetta toiseen kulttuuriin ja 3) uuteen kulttuuriin kotoutumista, jossa "vanhojen" kehitystehtävien rinnalle ja sijaan tulee uusia kulttuurisia kehitystehtäviä. Olennaisena tarkastelun kohteena on kysymys siitä, miten kotoutumista voidaan edistää ohjauksen avulla. Artikkelissa hahmotettava malli perustuu Havighurstin (1972, 1980) kehityspsykologiseen näkemykseen ihmisen elämänkaareen sisältyvistä kehitystehtävistä. Kuvio 1 tuo pelkistetysti esille artikkelimme tärkeimmät elementit.

Kuviossa Kulttuuri 1 tarkoittaa maahanmuuttajan lähtökulttuuria, nuoli konkreettista siirtymävaihetta, muuttoa ja Kulttuuri 2 uutta kotimaata/kulttuuria, jossa yksilö "etsii omaa paikkaansa". Kuvion avulla pelkistämme uuteen kulttuuriin sopeutumisen prosessia ja siihen kytkeytyviä keskeisiä tekijöitä kulttuurisen kehitystehtävän näkökulmasta. Ihmisillä on lähtökulttuurissaan henkilökohtaisia kehitystehtäviä, jotka ovat läsnä myös heidän siirtyessään uuteen kulttuuriin. He "kuljettavat" mukanaan kulttuuriaan (kuviossa vaalean ruskea), mutta heidän elämänkent-





Kuvio 1. Kehitystehtävät kulttuurista uuteen kulttuuriin siirtymisessä

täänsä¹ tulee muutoksia: elämänkenttä, joka oli ominainen lähtökulttuurissa (kuviossa tummempi ruskea) muuttuu uudessa kulttuurissa ja saa elementtejä uudesta kulttuurista (kuviossa tumman sininen). Elämänkentän muutokset eivät tosin ole välttämättä niin suuria, että se kokonaan muuttuu, vaan joitakin tärkeitä elementtejä ihmisen lähtökulttuurissa olleelle elämänkentälle saattaa säilyä (esimerkiksi suhteet läheisiin ihmisiin, jos perhe muuttaa yhdessä). Elämänkentän dramaattisimmat muutokset ilmenevät yleensä siirtymissä, jotka aiheutuvat pakolaisuudesta.

Kuvio 1 (ja myöhemmin myös kuvio 2) pelkistää tarkastelun yksilön näkökulmaan. Ohjaus voi kuitenkin tapahtua myös ryhmämuotoisena, ja samaan ryhmään voi kuulua jäseniä useistakin eri kulttuureista. Tämä tekee ohjauksesta luonnollisesti monimuotoisemman ja haasteellisemmän. "Normaalin" ryhmädynamiikan lisäksi ryhmän vuorovaikutusta voivat osaltaan säädellä kulttuurisista eroista nousevat haasteet, joita ohjaajan tulee ottaa huomioon.

¹ Elämänkenttä on eräänlainen "kaikenkattava malli, jonka avulla havaitsemme ja tulkitsemme maailmaa, itseämme ja suhteitamme toisiimme. Se toimii myös eräänlaisena kulttuurisena kompassina, joka ohjaa toimintaamme. Se rakentuu kokemuksen myötä ja sisältää ideamme, ennakkoluulomme, oletuksemme, uskomuksemme, arvomme, tapamme ja opitut taidot, joilla suunnistamme sosiaalisessa maailmassa" (Peavy 1999, 80). Peavyn (1999) mukaan elämänkentässä on löydettävissä neljä semanttista aluetta: 1) suhteet toisiin ja läheisyys, 2) työ ja oppiminen, 3) terveys ja ruumiillisuuteen liittyvät asiat ja 4) hengellisyys tai spirituaalisuus. (Peavy on omaksunut elämänkenttä -käsitteen Kurt Lewiniltä.)

Kulttuurinen kehitystehtävä monikulttuurisen ohjauksen lähtökohtien hahmottamisessa

Henkilökohtaiset kehitystehtävät ovat osin universaaleja ihmisen kehitykseen liittyviä ja osin kullekin kulttuurille ja henkilölle ominaisia tehtäviä, joiden kautta ihminen reagoi omaan elinympäristöönsä sopeutumiseen. Uuteen kulttuuriin kotoutumisen haasteet nostavat esiin myös kulttuurisia kehitystehtäviä, joiden kautta ihminen pyrkii integroitumaan uuteen yhteisöön (kuviossa keltainen keskus), sen jäseneksi. Osa henkilökohtaisista kehitystehtävistä säilyy, osa saattaa menettää merkityksensä tai muuntua. Lisäksi usein tulee aivan uusia kulttuurisia kehitystehtäviä, erityisesti silloin, kun kulttuurierot lähtökulttuurin ja uuden kulttuurin välillä ovat suuria. Edellä hahmotettua kokonaiskuvaa syvennämme ja laajennamme seuraavissa luvuissa. Lukujen otsikoissa käytämme suluissa kuvioon 1 ja 2 viittaavia sanoja.

Lähtömaan kulttuuri ja henkilökohtaiset kehitystehtävät (Kulttuuri 1)

Ihmisen ankkuroituminen tiettyyn kulttuuriin tai etniseen ryhmään on suhteellisen pysyvä ilmiö osaksi sen takia, että kansallinen kulttuuri välittyy ihmiselle jo perhepiirissä. Etniset erot ajatellaan tavallisesti etukäteen oleviksi, koska kukaan ei voi itse valita, mihin arvoihin, normeihin tai kieleen heti syntymän jälkeen kasvaa. Varhaiskasvatus muovaa tiedostamattomasti ihmisen koko persoonallisuutta ympäröivän kulttuurin suuntaisesti. (Alasuutari & Ruuska 1999; Liebkind 1995.) Ihmiset identifioituvat joihinkin ryhmiin eli he katsovat joidenkin kriteerien perusteella olevansa samankaltaisia kuin muut ryhmän jäsenet (Viljanen 1994).

Peavyn (1999) elämänkentän käsitteen mukaisesti on lisäksi hyvä muistaa ihmisen arkea jäsentävät ihmissuhdeverkostot, harrastukset ja muu toiminta, jotka osaltaan vaikuttavat merkittäväksi siihen, mistä lähtökohdista käsin ihmiset suuntautuvat sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja kuinka he tulkitsevat erilaisia tapahtumia elämässään. Koska ihmiset eivät itse valitse kulttuuriaan syntymässään, on monikulttuurisuuden keskeinen haaste oppia ymmärtämään sitä, kuinka eri ihmiset ja erilaisissa kulttuureissa kasvaneet ihmiset hahmottavat todellisuutta eri perustoista käsin. Monikulttuurisissa ryhmissä jäsenten kesken syntyneistä jännitteistä monet liittyvät juuri erilaiseen tapaan suuntautua todellisuuteen. Heidän arvolähtökohtansa, todellisuussuhdetta muokkaavat käsitteistönsä ja tapansa hahmottaa omaa identiteettiään voivat poiketa toisistaan siinä määrin, että keskeiseksi pyrkimykseksi kannattaa ottaa lähtökohtainen erilaisuuden hyväksyminen sekä avoimuus oppia toisista ja toisilta.

Myös omassa CHANCES-hankkeen osaprojektissamme monissa koulutus- ja konsultaatiotilanteissa edellä kuvatut lähtökohtaiset erot ihmisten tavassa tarkastella maailmaa nousivat keskusteluissa esille. Kulttuuristen erojen lisäksi poliittiset jän-

nitteet eri maiden kesken voivat vaikuttaa siihen, millaiseksi esimerkiksi eri kansallisiin kuuluvien maahanmuuttajien keskinäiset suhteet muotoutuvat. Koulutus-tilaisuuksiimme osallistuneet mainitsivat esimerkkeinä tulkkaustilanteiden ongelmat, joissa tulkki ja tulkkipalvelua tarvitseva maahanmuuttaja puhuvat samaa kieltä, mutta joiden maiden tai vähemmistö- ja enemmistöryhmien välillä on keskinäisiä poliittisia, uskonnollisia tai sotilaallisia ristiriitoja. Ohjaajien yhtenä keskeisenä roolina onkin usein välittäjinä ja sovittelijoina toimiminen. Tarvitaan uusia, rakentavia näkökulmia, joiden kautta syntyneitä jännitteitä voidaan lieventää tai ratkaista.

Ihmisen etniseen identiteettiin tulee elämän aikana lisää piirteitä, joita muokkaavat muun muassa eri elämänvaiheiden henkilökohtaiset kehitystehtävät. Ihmisen kohtaamat kehitystehtävät ovat siinä mielessä tärkeitä, että ne ovat välttämättömiä terveille, tyydyttävälle kasvulle ja sopeutumiselle yhteiskuntaan. Ihmisen täytyy kohdata fysiologisia, psykologisia ja sosiaalisia muutoksia kehittyäkseen tasapainoiseksi persoonaksi. Kehitystehtävät määräytyvät sekä ihmisen sisäisistä että ulkoisista tekijöistä. Sisäiset tekijät ovat pääasiassa biologisia ja ne vaikuttavat näkyvästi yksilön kehityksen alku- ja loppuvuosina. Muut kehitystehtävät nousevat pääasiassa yhteiskunnan asettamista vaihtoehtoista ja paineista sekä yksilön sosiaalisesta roolista että persoonallisista arvostuksista ja pyrkimyksistä. (Havighurst 1980; Chickering & Havighurst 1981.) Yhteiskunnan asettamat tekijät riippuvat paljon siitä, millaisessa kulttuurissa yksilö elää.

Kulttuurit voidaan jakaa karkeasti kahteen ryhmään: länsimaiseen eli yksilökeskeiseen ja itämaiseen eli yhteisökeskeiseen kulttuuriin. Myös tarkempia kulttuuri-
piirien ryhmittelyjä on tehty. Näissä jaotteluissa on kuvattu esimerkiksi seuraavia kulttuuriryhmittymiä: afrikkalaiset kulttuurit, alkuperäiset amerikkalaiset kulttuurit, Aasialaisille kulttuureille ominaiset piirteet sekä latalais-amerikkalaisen kulttuurin ulottuvuudet (ks. tiivis yhteenveto Puukari & Launikari 2005, 42–44).

Koko maailman mittakaavasta katsottuna länsimainen kulttuuri-
piiri ei ole laaja. Yksilökeskeisimpiä kulttuureja ovat teollistuneet länsimaat, kuten Pohjois- ja Länsi-Euroopan maat ja Yhdysvallat. Huomattavasti enemmän on yhteisökeskeisiä kulttuureja, joista vahvimpia ovat Aasian, Afrikan ja Etelä-Amerikan kulttuurit. Nämä lähtökohtaerot auttavat ymmärtämään, että erilaisiin elämänvalintoihin liittyvät päätöksentekoprosessit saattavat muotoutua luonteeltaan hyvin erilaisiksi sen mukaan ovatko ohjattavat yksilö- vai yhteisökeskeisestä kulttuurista.

Jos ihmisen lähtökulttuurissa vallitsee rauha ja poliittiset sekä taloudelliset tekijät ovat kohtalaisen hyviä, niin kehitystehtävät voivat liittyä hyvinkin normatiivisiin tehtäviin, kuten emotionaalisen itsenäisyyden saavuttamiseen, perusopinnoissa suoriutumiseen, ammattiin opiskelemiseen ja perhe-elämään valmistautumi-

seen. Kehitystehtäviä voi nousta missä tahansa elämänvaiheessa riippuen yksilön senhetkisestä tilanteesta ja siitä yhteiskunnasta, missä hän elää. Kehitystehtäviä voi olla useita ja hyvinkin erilaisia kuin edellä mainitut. Parhaimmassa tapauksessa ihmisen voi asettaa itselleen korkeatasoisia kehitystehtäviä esimerkiksi opintoihinsa ja urakehitykseensä. Surullisimmassa tapauksessa kehitystehtävät voivat liittyä pelkäämiseen hengissä selviämiseen esimerkiksi sotatilanteessa tai luonnonkatastrofissa. Köyhässä kehitysmaassa jopa ravinnon saaminen voi olla niin vaikeaa, että se estää muiden kehitystehtävien läpikäymistä. Ihmiset siirtyvät kulttuurista toiseen siis hyvin erilaisista lähtökohdista ja erilaisilla statuksilla.

Muutto uuteen kulttuuriin – pieni hyppy vai suuri harppaus? (Siirtymä)

Siirtymä on aina jännittävä vaihe. Millaista on elämä uudessa maassa? Kuinka suuret kulttuuriset erot ovat edessä? Jotkut muuttavat oman, puolisonsa tai vanhempiansa työn vuoksi, toiset ovat joutuneet pakenemaan kotimaastaan, opiskelijat muuttavat opiskelemaan, joku perhe muodostuu avioliiton kautta. Syitä on monia. Kaikki muuttajat varmasti ajattelevat mitä uusia asioita on edessä. He myös tuovat mukanaan paljon tietoa ja kokemusta toisenlaisista oloista. Vanhojen tottumusten yhdistäminen uuteen ympäristöön on haastavaa. (Ks. Hirsiaho, Korpela & Rantalaiho 2005.) Toisilla siirtymä uuteen kulttuuriin sujuu helposti, mutta toisilla sopeutuminen vie enemmän aikaa ja henkistä energiaa. Joka tapauksessa ihmisen koko elämäntilanne muuttuu tässä siirtymässä. Hän joutuu ikään kuin uudelleen jäsentämään elämänsä, luomaan siihen uudenlaista suhdetta, jossa yhtenä keskeisenä haasteena on vanhan ja uuden kulttuurin välisistä eroista aiheutuvien jännitteiden tunnistaminen, hyväksyminen ja ratkaiseminen.

Sopeutumiseen vaikuttaa merkittävästi se, mistä kulttuuripiiristä ihminen tulee ja kuinka suuret ovat kulttuuriset erot uuden ja vanhan välillä. Toisaalta on hyvä muistaa, että myös kulttuurien sisäiset erot ovat suuria. Joskus saattaa siirtyminen suurkaupunkiympäristöstä pienelle maalaispaikkakunnalle tai päinvastoin olla suurempi kulttuurimuutos kuin siirtyminen maasta toiseen. Samoin on syytä pitää mielessä, että jokaisella yksilöllä on oma ainutlaatuinen suhde omaan ja uuteen kulttuuriin.

Eri kulttuurien väliset erot voivat olla huomattavia ja niillä saattaa olla pitkä historia. Liebkind (1994, 21) kirjoittaa, että "tavat ja perinteet, uskonnolliset käsitykset, käsitykset oikeasta ja väärästä ja kokonainen maailmankuva voivat olla täysin erilaisia eri kulttuureissa. Kulttuurierot johtuvat siitä, että ihmisryhmät ovat eläneet vuosisatoja tai -tuhansia erillään toisistaan." Erityisen merkittäviä eroja on yksilö- ja

yhteisökeskeisten kulttuurien välillä. Elämme Suomessa muiden länsimaiden tapaan yksilökeskeisessä kulttuurissa, jossa korostuvat yksilön pyrkimykset, kokemukset ja ajatukset. Arjen keskustelut viestittävät usein yksilön keskeistä asemaa oman elämänsä jäsentäjänä ja valintojen tekijänä. Pitkälle vietyä yksilökeskeinen kulttuuri voi johtaa myös itsekkyyden korostumiseen ja toisten ihmisten ja yhteisen elämän näkökulmien hämärtymiseen. Yhteisöllisissä kulttuureissa puolestaan korostuu perheen, suvun ja yhteisön merkitys ja yksilöt hahmottavat usein itseäänkin suhteessa muuhun yhteisöön. Ihmisen minä määrittyy nimenomaan suhteessa yhteisöön, ei välttämättä siitä erillisenä ”yksikkönä”.

Siirtyminen yksilökeskeisestä kulttuurista yhteisökeskeiseen kulttuuriin ja päinvastoin ovat molemmat useimmiten selvästi vaativampia sopeutumisprosesseja kuin siirtyminen näiden kulttuuriipiirien sisällä olevien toisistaan eroavien maiden välillä. Siirtymät haastavat maahanmuuttajia monin tavoin. Uuteen maahan siirtyessään he joutuvat määrittämään uudelleen omaa identiteettiään ja kohtaavat monia käytännöllisiä ja rakenteellisia haasteita, kuten uuden kielen, uudenlaisen koulutusjärjestelmän, elinkeinoelämän rakenteen, työkulttuurin ja sosiaalisen vuorovaikutuksen käytänteet.

Kulttuuriset kehitystehtävät ja ohjaus (Kulttuuri 2)

Siirtyessään kulttuurista toiseen ihmisen henkilökohtaiset kehitystehtävät seuraavat häntä toiseen kulttuuriin. Näiden kehitystehtävien lisäksi yksilö joutuu omaksumaan paljon asioita uudesta kulttuurista. Tehtäviä tulee lisää ja vanhat muotoutuvat uudessa ympäristössä. Monet kehitystehtävistä muuntuvatkin kulttuurisiksi kehitystehtäviksi. Ne haastavat aiempia henkilökohtaisia tehtäviä. Osa voi menettää uudessa kulttuurissa merkitystään ja osa voi vahvistua. Uusi kulttuuri muokkaa yksilön näkökulmia muun muassa poliittisten, kulttuuristen, taloudellisten ja sosiaalisten tekijöiden vuoksi. Maahanmuuttajille tärkeitä kehitystehtäviä ovat esimerkiksi uuteen kulttuuriin sopeutuminen, uuden ammatti-identiteetin hahmottaminen ja maailmankatsomuksen jäsentäminen uudessa kulttuuriympäristössä. Kulttuurisille kehitystehtäville on ominaista se, että niiden avulla maahanmuuttaja

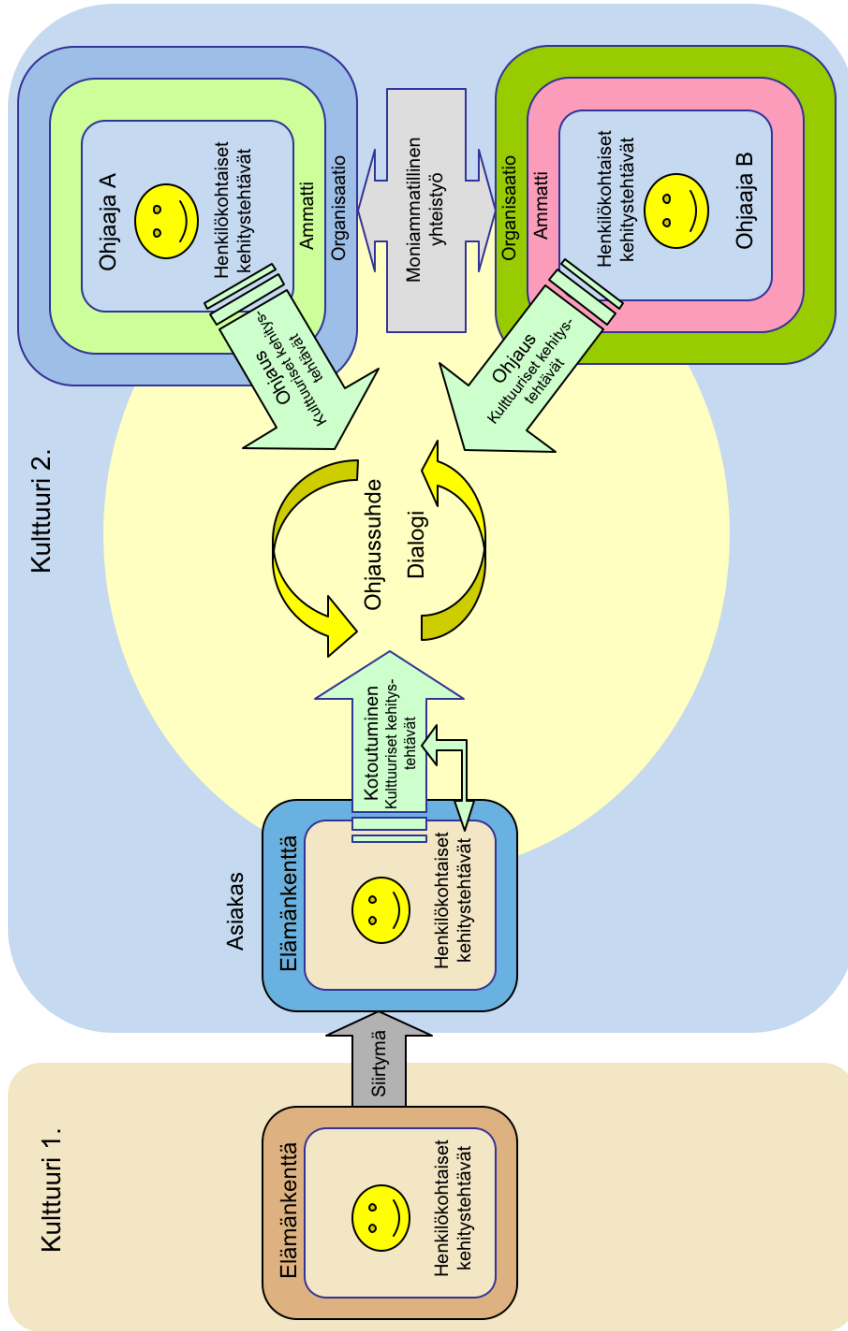
- 1) jäsentää uudessa kulttuuriympäristössään omaa paikkaansa ja asemaansa suhteessa toisiin ihmisiin (*identiteettityö*)
- 2) ratkoo niitä jännitteitä, joita siirtyminen uuteen kulttuuriin synnyttää (*sisäiset jännitteet ja konfliktien ratkaisu uuden kulttuurin alkuperäisten ja uusien jäsenten kanssa*)

- 3) etsii tapoja löytää dialogista suhdetta lähtökulttuurin ja uuden kulttuurin välille voidakseen sekä säilyttää omaa lähtökulttuuriaan että integroituaan uuteen kulttuuriin (*dialoginen identiteetti*).

Kohdan kolme *dialogisen identiteetin* idea on siinä, että onnistunut identiteettityö uudessa kulttuuriympäristössä perustuu oleellisesti dialogisen suhteen löytämiseen lähtökulttuurin ja uuden kulttuurin välille. Se edellyttää sitä, että uuteen kulttuuriin sopeutumisprosessi etenee suotuisasti ja maahanmuuttaja kykenee käsittelemään monipuolisista näkökulmista sekä lähtökulttuuriaan että uutta kulttuuriaan ja löytämään *dialogisia siltoja* näiden välille. Kyse on suostumisesta uuden oppimiseen ja uusien näkökulmien etsimiseen yhdessä toisten ihmisten kanssa. Tarvitaan rohkeutta asettautua avoimeen vuorovaikutukseen uuden kulttuurin jäsenten kanssa ja rohkeutta arvostaa lähtökulttuurin aineksia sekä asettaa lähtökulttuuri ja uusi kulttuuri suhteeseen keskenään. Uuteen kulttuuriin siirtyminen voidaan myös nähdä mahdollisuutena rakentaa olennaisesti uudenlaista identiteettiä (Ahmadi 2005).

Kuviossa 2 hahmotetaan pelkistetysti toiseen kulttuuriin kotoutumisessa tärkeitä näkökohtia ohjauksen näkökulmasta.

Kulttuurinen kehitystehtävä tarkoittaa vieraaseen kulttuuriin sopeutumista yksilön ja hänen ympäristönsä välisenä vuorovaikutuksena. Maahanmuuttajan kulttuurinen kehitystehtävä muodostuu niistä haasteista, jotka syntyvät uuteen kulttuuriin sopeutumisesta. Tehtävään sisältyy erilaisia oman identiteetin rakentamiseen liittyviä haasteita, kuten vieraan kielen oppimisen haasteet, psyykkisen kuormituksen sieto, refleksiivisyyden vaatimus opiskelussa, sisäisen motivaation löytäminen ja ylläpito. Tavoitteena on täysivaltaisen kansalaisuuden saavuttaminen. Kulttuurinen kehitystehtävä on eräänlainen valtautumisprosessi, jonka lähtökohtana voidaan pitää vallanpuutetta. Vallanpuute viittaa omien tavoitteiden saavuttamatta jäämiseen, puutteellisiin voimavaroihin ja mahdollisuuksiin, vaihtoehtojen rajallisuuteen tai esimerkiksi sellaisiin työmahdollisuuksiin, joissa yksilö ei voi valita, mitä tekee tai miten. Maahanmuuttajan valtautumisprosessi tarkoittaa yleistä riippuvuuden vähenemistä ja vaikutusmahdollisuuksien lisääntymistä ja lisäksi demokraattista osallistumista yhteisön elämään sekä kykyä ja mahdollisuutta vaikuttaa muihin ihmisiin, organisaatioihin ja ympäristöihin, joilla on merkitystä oman elämän kannalta. (Järvikoski 1994; Koren ym. 1992; Taajamo 1999.) Maahanmuuttajien valtautumisen edistämässä ohjauksella on keskeinen rooli. Ohjaus toteutuu sekä henkilökohtaisena ja ryhmäohjauksena että moniammatillisena yhteistyönä (kuviossa 2 Ohjaajat A ja B sekä moniammatillinen yhteistyö). Moniammatillista yhteistyötä käsittelemme tämän julkaisun artikkelissa ”Yhteistyöllä maahanmuuttajien työllistymiseen. Moniammatillinen yhteistyö maahanmuuttajien työelämään integroinnissa -pro-



Kuvio 2. Ohjaus maahanmuuttajan kotoutumisen tukemisessa

jektin tuloksia”. Seuraavassa tarkastelemme henkilökohtaista ja ryhmäohjausta ohjaussuhteen dialogisuuden näkökulmasta.

Ohjaussuhde ja dialogi – ohjaajat maahanmuuttajien kotoutumisen edistäjinä

Maahanmuuttajatyötä tekevillä henkilöillä on suuri merkitys maahanmuuttajien valtautumisprosessissa. Myös näille työntekijöille eri kulttuurista tulevan ihmisen kohtaaminen on kulttuurinen kehitystehtävä, joka ilmenee lähinnä vuorovaikutussuhteessa haasteena ottaa toisesta kulttuurista tuleva ihminen huomioon kokonaisvaltaisesti toisaalta yksilönä (monikulttuurisen ohjauksen universaali näkökulma, mm. Fukuyama 1990) ja toisaalta kulttuurinsa jäsenenä (kulttuurispesifi näkökulma, mm. Sodowsky ym. 1994). Aiemmin nämä monikulttuurisen ohjauksen päätrennit, universaali ja kulttuurispesifi trendi, nähtiin vastakohtaisina, mutta sittemmin ne on ymmärretty enemmänkin toisiaan täydentävinä suuntauksina tai näkökulmina (mm. Sue, Ivey & Pedersen 1996).

Vieraaseen kulttuuriin tutustuminen saa yksilön pohtimaan omaa toimintaansa ja sen perusteltavuutta suhteessa toisenlaiseen käyttäytymiseen. Erilaisuus on siis peili edessämme, joka kertoo meille millaisia olemme. (Forsander 1994; Kaikkonen 1994.) Työntekijän on voitettava oma varautuneisuutensa, jotta hän kykenee kohtaamaan toisesta kulttuurista tulevan ihmisen. Jos työntekijän oma itsetunto on hyvä, hän pystyy paremmin näkemään erilaisuuden elämäkokemusta monipuolistuttavana voimavarana. Maahanmuuttajatyötä tekevä on sillanrakentaja, joka toimii yhteistyössä paitsi maahanmuuttajan ja hänen läheistensä kanssa, myös kollegoidensa kanssa. Ihmisten välisissä suhteissa ja mahdollisimman monipuolisen tiedon rakentamisessa on paljon esteitä, kuten tiedon puute, ennakkoluulot, etnosentrismi, välinpitämättömyys ja keskustelun puute. Maahanmuuttajatyötä tekevän kulttuuriseen kehitystehtävään kuuluukin näiden esteiden tiedostaminen ja niiden edellytysten löytäminen, joilla kulttuurisia rajoja ylitetään. Tärkeitä edellytyksiä näihin rajanylityksiin ovat esimerkiksi tieto, kriittisyys, itsetuntemus, pyrkimys tasa-arvoisuuteen ja dialogisuuteen, perspektiivin ottokyky ja välittäminen. (Räsänen 2002.)

Monikulttuurisessa ohjauksessa on tärkeää aito dialogi, mikä merkitsee avoimuutta oppia ja olla vuorovaikutuksessa yli kulttuurirajojen. Dialogi merkitsee parhaimmillaan sitä, että kahden tai useamman kulttuurin jäsenet voivat

- 1) jakaa omastaan, eli avata toisille omaa kulttuuriaan
- 2) oppia toisista kulttuureista ja toisilta kulttuureilta
- 3) oppia toisten kulttuurin jäsenten kautta uusia tapoja tarkastella omaa kulttuuriaan

- 4) oppia kommunikoimaan uusilla tavoilla, joille on ominaista moninäkökulmaisuus ja erilaisten tulkintaperusteiden tunnistaminen ja
- 5) rakentaa em. lähtökohdista käsin uudenlaista monikulttuurisuutta, jossa ei vain opita hyväksymään kulttuurien eroja vaan voidaan *yhdessä luoda uudenlaista* kulttuuria.

Edellä kuvatulle toiminnalle on ominaista omien juurien arvostaminen ja terve itsetunto yhdistettynä avoimuuteen ja luovuuteen, joka luo tilaa uuden oppimiselle ja rakentamiselle. Monikulttuurisen dialogin rakentamisessa tarvitaan kulttuurien välisen vuorovaikutuksen ja kommunikaation kehittämistä (ks. mm. Launikari 2005).

Ohjaaja voi hyödyntää kulttuuritietoutta toimiessaan eri kulttuureista tulevien ihmisten parissa, mutta hänen on vältettävä yleistyksiä ja sen sijaan olla herkkä tutkimaan kunkin yksilön ja perheen tapaa jäsentää omaa suhdettaan lähtömaan ja uuden maan kulttuuriin. Työskentely kannattaa rakentaa tällaisen yhteisen tarkastelun pohjalle. Ohjaaja voi nostaa ohjausprosessissa esille kulttuuritietouden avulla erilaisia näkökulmia ja kysymyksiä, joilla hän auttaa ohjattavia tarkastelemaan monipuolisesti omaa tilannettaan ja suhdettaan kulttuuriin, mutta hänen ei pidä tehdä suoraviivaisia tulkintoja ensimmäisten pinnallisten havaintojen pohjalta.

Maahanmuuttajan elämänkentän monipuolinen tarkastelu on ohjauksessa suureksi avuksi (mm. Peavy 1999). Maahanmuuttajien ohjaajien ja muiden työntekijöiden on erittäin hyödyllistä yrittää asettautua uuteen maahan muuttavan ihmisen asemaan ja miettiä hyvin konkreettisella tasolla, kuinka lukuisat ihmiselle aiemmin itsestään selvät ja tutut asiat ovatkin uudessa maassa muuttuneet tuntemattomiksi ja epävarmuutta ja kysymyksiä herättäviksi. Jos muutto on vielä tapahtunut pakolaisuuden vuoksi, johon on liittynyt kidutusta ja vainoa, on kysymys niin raskaista ja vaativista siirtymistä, että useimmat ihmiset eivät osaa edes kuvitella, mitä ne vaativat. Näistä syistä kaikkein tärkeimpiä pyrkimyksiä erityisesti maahanmuuton alkuvaiheissa on edistää turvallisten, luottamuksellisten ohjaussuhteiden syntymistä ja rakentaa kotoutumisen polkua räätälöidysti kulttuuriset erot ja yksilön elämäntilannekijät huomioon ottaen. Jatkuvuus ja turvallisuus luovat perustaa, josta käsin vaikeidenkin asioiden käsittely voi vähitellen lähteä liikkeelle.

Hyvä ohjaussuhde luo perustan ohjausprosessin yhteydessä esille nousevien asioiden käsittelylle. Ohjaussuhdetta voidaan jäsentää esimerkiksi seuraavien kolmen ulottuvuuden pohjalta (ks. lähemmin mm. Puukari & Launikari 2005):

- 1) perusihmissuhde
- 2) transferenssisuhde
- 3) työskentelysuhde.

Perusihmissuhde luo perustan ohjaussuhteen rakentumiselle ja sitä voi luonnehtia yleisinhimilliseksi vuorovaikutukseksi, jolla luodaan suhdetta toiseen ihmiseen ja osoitetaan häntä kohtaan kiinnostusta ja arvostusta. Keskeistä on myös turvallisen, luottamuksellisen ja avoimen ilmapiirin synnyttäminen. *Transferenssisuhde* viittaa psykodynaamisesta ajattelusta nousseeseen näkökulmaan, joka tarkastelee ohjattavan elämänhistorian aikaisten merkityksellisten ihmissuhteiden vaikutusta myöhempien ihmissuhteiden rakentumiseen. Sen mukaan ovatko aiemmat merkitykselliset ihmissuhteet sävyttyneet positiivisesti tai negatiivisesti, ne voivat heijastua myöhemmissä ihmissuhteissa niin, että ihminen kokee niiden yhteydessä positiivisia tai negatiivisia tunteita. Varsinkin silloin, jos uudet ihmiset, kuten ohjaaja muistuttavat ulkoisesti tai käyttäytymiseltään aiempia tärkeitä ihmisiä. Myös ohjattavan kulttuuriin sopeutumisen vaihe saattaa olla vaikuttamassa hänen reagointiinsa ohjaajaa kohtaan. Kulttuuriin sopeutumisen alkuvaiheessa kokemukset ovat usein myönteisiä ja myöhemmin tulee usein vaihe, jossa uusi kulttuuri nähdään kielteisenä.

Sekä aiemmat ihmissuhteet että kulttuuriin sopeutumisen vaihe voivat haastavimmillaan johtaa tilanteeseen, jossa ohjattava voi kohdistaa ohjaajaansa hyvinkin voimakkaita kielteisiä tunteita ja hänen odotuksensa ohjaajaa kohtaan voivat olla vahvasti ylimitoitettuja. Ohjaajalla voi myös herätä omien aiempien ihmissuhteiden ja ohjaussuhteiden pohjalta transferenssiin liittyviä tunteita ohjattavien kanssa työskennellessään. Tällöin puhutaan vastatransferenssista. Ohjaajan oman jaksamisen ja ohjaussuhteen dynamiikan ymmärtämisen kannalta hänen on hyvä tiedostaa transferenssin merkitys ohjaussuhteessa, vaikkei itse transferenssia ohjauksessa käsitelläkään (kuten taas psykoterapiassa se usein on yhtenä keskeisenä tarkastelun kohteena). Tietoisuus transferenssista ja siihen liittyvien ongelmatilanteiden käsittely työnohjauksessa ja vertaisohjauksena luottamuksellisina keskusteluina kollegoiden kanssa voivat merkittäväällä tavalla olla ohjaajalle avuksi odotusten ja tunteiden jännitekentissä työskennellessä.

Työskentelysuhde edustaa ohjaussuhteessa sen tietoista ja tavoitteellista ulottuvuutta, jolla on pääpaino ohjauksessa. Perusihmissuhde luo tälle perustan ja transferenssisuhteen merkityksen ymmärtäminen voi olennaisesti helpottaa ohjaajaa hänen kohdatessaan ohjausprosesseissa voimakkaita kielteisiä tai positiivisia tunteita. Työskentelysuhde voidaan Peavyn (1999) tavoin ymmärtää liittosuhteena, jossa ohjaaja ja ohjattava "liittoutuvat" ratkaistakseen yhdessä niitä kysymyksiä ja ongelmia, joita ohjattavalla on. Monikulttuurisessa ohjauksessa liittoutuminen edellyttää niin ohjaajalta kuin maahanmuuttajiltakin kykyä ja rohkeutta ylittää kulttuurisia rajoja. Molemmat osapuolet käyvät tässä prosessissa läpi omia kulttuurisia kehitystehtäviään. Ohjaajalle on myös ensiarvoista ottaa ohjausprosessissa monipuolisesti

ja herkästi huomioon maahanmuuttajan koko elämänkenttä ja siihen uuteen kulttuurin siirtymisen mukanaan tuomat muutokset.

Maahanmuuttajien ohjausprosessin toimivuuden kannalta on tärkeää, että ohjaaja kykenee itse kohtaamaan omia kulttuurisia kehitystehtäviään. Olennaista ohjaajalle on monikulttuurisen tietoisuuden kehittyminen, jota ilman hänen on vaikea tunnistaa kulttuuristen erojen merkitystä. Toiminta perustuu silloin ohjaajan omiin kulttuurisiin oletuksiin ja lähtökohtiin, joita hän pitää tiedostaen tai tiedostamattaan ainoina oikeina. Tällainen etnosentrinen tapa suuntautua muista kulttuurista tulevien ihmisten kohtaamiseen muodostaa vakavan esteen dialogisen suhteen rakentumiselle. Myös muut monikulttuuriset ohjauskompetenssit ovat tärkeitä ohjaajan kasvamisessa eri kulttuureista tulevien ihmisten kanssa toimittaessa (ks. lähemmin Lairion & Leinon artikkeli tässä julkaisussa sekä Taajamo, Puukari & Lätti 2007.)

Toimiva ohjaussuhde tarjoaa sekä ohjaajalle että ohjattavalle mahdollisuuden oppia uutta ja syventää ymmärrystään ja suhdettaan omaan ja toisiin kulttuureihin. Avoimuus uuden oppimiseen ja yhteistyössä etsittävät keinot maahanmuuttajan kokemien ongelmien ja kysymysten ratkaisemiseen rakentavat kotoutumisen polkua, jota myöten maahanmuuttaja pääsee vähitellen uuden kulttuurin täysivaltaiseksi jäseneksi. Ohjaajan tärkeä tehtävä on luoda kysymyksillään ja rohkaisullaan toivoa ja avartaa näköaloja niin, että ohjattava voi ryhtyä uudessa maassa rakentamaan omaa elämäänsä ja löytää yhteys sen maan ihmisiin. Tämän tien kulkeminen on yksilöllinen ja usein vaativa prosessi, jossa ohjauksella on merkittävä osuus. Lisäksi tarvitaan suomalaisen yhteiskunnan ja kulttuurin itseymmärryksen syventymistä ja omien juurten vahvistumista sekä avautumista dialogiin muista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.

Lähteet

- Ahmadi, N. 2005. Globalisation, postmodernity and migration – Rethinking cultural identity. Teoksessa M. Launikari & S. Puukari (toim.) *Multicultural guidance and counselling. Theoretical foundations and best practices in Europe*. University of Jyväskylä: Institute for Educational Research ja Helsinki: CIMO, 99–116.
- Alasuutari, P. & Ruuska, P. 1999. *Post Patria? Globalisaation kulttuuri Suomessa*. Tampere: Vastapaino.
- Chickering, A. & Havighurst, R. 1981. *The life-cycle*. Teoksessa A. Chickering ym. (toim.) *The modern American college*. San Francisco: Jossey-Bass, 16–50.
- Forsander, A. 1994. *Etnisyys ja muutos*. Teoksessa A. Forsander, E. Ekholm & R. Saleh. *Monietninen työ haaste ammattitaidolle*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen täydennyskoulutusjulkaisuja 9.
- Fukuyama, M. A. 1990. *Taking a universal approach to multicultural counseling*. *Counselor Education and Supervision* 30, 6–17.

- Havighurst, R. J. 1972. Developmental task and education. New York: David McKay.
- Havighurst, R. J. 1980. More thoughts on developmental task. *Personnel and Guidance Journal* 58, 330–335.
- Hirsiaho, A., Korpela, M. & Rantalaiho, L. (toim.) 2005. Kohtaamisia rajoilla. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Järvikoski, A. 1994. Vajaakuntoisuudesta elämänhallintaan? Kuntoutuksen viitekehysten ja toimintamallien tarkastelu. Helsinki: Kuntoutussäätiön tutkimuksia 46.
- Kaikkonen, P. 1994. Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen. Opetus 2000. Helsinki: WSOY.
- Koren, P. E., DeChillo, N. & Friesen, B. J. 1992. Measuring empowerment in families whose children have emotional disabilities: A brief questionnaire. *Rehabilitation Psychology* 37(4), 305–321.
- Launikari, M. 2005. Intercultural communication as a challenge in counselling immigrants. Teoksessa M. Launikari & S. Puukari (toim.) *Multicultural guidance and counselling. Theoretical foundations and best practices in Europe*. University of Jyväskylä: Institute for Educational Research ja Helsinki: CIMO, 151–172.
- Liebkind, K. 1994. Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Liebkind, K. 1995. Etninen identiteetti. Teoksessa S. Tella (toim.) *Juuret ja arvot. Etnisyys ja eettisyys – aineen opettaminen monikulttuurisessa oppimisympäristössä. Ainedidaktiikan symposiumi Helsingissä 3.2.1995*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 150, 9–22.
- Peavy, V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. *Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön*. Helsinki: Psykologien Kustannus.
- Puukari, S. & Launikari, M. 2005. Multicultural counselling – starting points and perspectives. Teoksessa M. Launikari & S. Puukari (toim.) *Multicultural guidance and counselling. Theoretical foundations and best practices in Europe*. University of Jyväskylä: Institute for Educational Research ja Helsinki: CIMO, 27–44.
- Räsänen, R. 2002. Arvot, opettajuus ja opettajankoulutus valtaviiran ja moninaisuuden ristiaallokossa. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M-L. Järvelä & T. Lamminmäki-Kärkkäinen (toim.) *Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*. Acta Universitatis Ouluensis. Scientiae Rerum Socialium E 55, 15–30.
- Sodowsky, G. R., Taffe, R. C., Gutkin, T. B. & Wise, S. L. 1994. Development of the multicultural counseling inventory: A self-report measure of multicultural competencies. *Journal of Counseling Psychology* 41 (2), 137–148.
- Sue, D. W., Ivey, A. E. & Pedersen, P. B. 1996. *A theory of multicultural counseling & therapy*. Pacific Grove: Brooks/Cole.
- Taajamo, M. 1999. Ulkomailla opiskelu – kulttuurinen kehitystehtävä. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 9.
- Taajamo, M., Puukari, S. & Lätti, M. 2007. Monikulttuurisen ohjausosaamisen syventäminen. Teoksessa H. Kasurinen & M. Launikari (toim.) *Chances-hankejulkaisu. Käsi-kirjoitus*.
- Viljanen, A. M. 1994. Etnisyys = rotu = kulttuuri? Teoksessa J. Kupiainen & E. Sevänen (toim.) *Kulttuurintutkimus. Johdanto*. Jyväskylä: Gummerus, 143–163.





Juha Parkkinen
Sauli Puukari

2 Erilaiset maailmankatsomukset monikulttuurisessa ohjauksessa

– Käsitteellinen malli ja sen soveltaminen
ohjaukseen

Johdanto

Tässä artikkelissa tarkastelemme yhtä maailmankatsomuksen jäsentämisen mallia ja sen soveltamisesta saatuja käytännön kokemuksia monikulttuurisen ohjauksen täydennyskoulutuksista. Ensin kuvataan lyhyesti mallin taustalla olevaa ajattelua, sen jälkeen mallin rakennetta ja sisältöä, ja lopuksi pohditaan täydennyskoulutuksista saatuja kokemuksia ja niiden synnyttämiä uusia näkökulmia mallin hyödyntämiseen.

Muuttuvassa ja globalisoituvassa jälkimodernissa maailmassa kysymys todellisuuden tulkinnasta ja siihen vaikuttavista tekijöistä on noussut entistä tärkeämmäksi teemaksi myös ohjauksen alueella. Erityisesti monikulttuurisen ohjauksen kysymyksiä tarkasteltaessa on tarpeellista ja usein välttämätöntä jäsentää kulttuurisia perusoletuksia, lähtökohtia, joiden varaan yksilöt ja yhteisöt ovat rakentaneet tulkintaansa maailmasta. Erilaisuuden huomioimisessa ja sen pohjalta valittavien ohjauksellisten toimintatapojen soveltamisessa tarvitaan erilaisten maailmankatsomuksellisten ajattelutapojen tunnistamisen ja jäsentämisen välineitä.

Maailmankatsomuksen käsitettä ja sen ympärille rakennettuja erilaisia tapoja jäsentää maailmankatsomuksellista ajattelua voidaan käyttää monikulttuurisissa ohjaustilanteissa välineinä erilaisuuden ymmärtämisessä ja tulkitsemisessä. Maailmankatsomuksen käsitteellä on lukuisia määritelmiä. Määritellessään maailmankatsomusta kirjoittajat eri aikoina ovat painottaneet eri puolia sen sisällössä. Maa-



ilmankatsomuksen käsitteen syntyajankohtana pidetään vuotta 1790, jolloin Immanuel Kant otti teoksessaan *Critique of Judgment* käyttöön termin *Weltanschauung*. Tällä termillä hän tarkoitti maailmaa koskevan aistihavainnon käsittämistä, intuitiivista maailman ymmärtämistä. Seuraavien vuosikymmenten ja vuosisatojen aikana lukuisat filosofit, teologit ja muiden tieteiden edustajat laajensivat käsitteen sisältöä ja liittivät siihen omia painotuksiaan. (Naugle 2002.)

Maailmankatsomus voidaan ymmärtää niiden uskomusten joukkona, jonka varaan yksilö ja yhteisö rakentavat tulkintaansa todellisuudesta. Maailmankatsomus on kokonaisvaltainen näkemys elämästä ja maailmankaikkeudesta. Se on perusta, josta käsin tulkitsemme maailmaa. Maailmankatsomus voi olla tietoisesti valittu ja rakennettu tai tiedostamattomasti omaksuttu. (ks. mm. Angeles 1981; Audi 1995; Ibrahim ym. 1994). Maailmankatsomus määrittelee, mitä ajattelemme elämän suurista filosofisista kysymyksistä: Kuinka ymmärrämme olemassaolomme? Mitä hyvästä elämästä ajattelemme? Kuka olen? Mitä merkitsee olla ihminen? Mikä on elämän tarkoitus? Mihin olen menossa? Kaikki nämä kysymykset ovat oleellisia osia maailmankatsomuksesta. Maailmankatsomus on siis kokonaisvaltainen näkökulma todellisuuteen.

Maailmankatsomus rakentuu joukosta todellisuutta koskevia ennako-oletuksia, joita ihminen pitää totena yleensä kyseenalaistamatta niitä. Maailmankatsomus kertoo, kuinka suhtaudumme maailmaan, luontoon, yhteiskuntaan, ihmisiin jne. Se on käsitteellinen viitekehys, joka kautta tulkitsemme todellisuutta ja annamme sille erilaisia merkityksiä. Maailmankatsomus vaikuttaa siihen, millaisia valintoja teemme ja kuinka elämme suhteessa muihin ihmisiin. Tapa, jolla tulkitsemme arjen elämää, kertoo siitä, millainen maailmankatsomus meillä on.

Maailmankatsomus on käsitteenä yhtä aikaa periaatteellinen, kokonaisvaltainen sekä käytännöllinen. Maailmankatsomuksessaan ihminen ottaa kantaa elämän peruskysymyksiin ja pyrkii ymmärtämään olemassaolon kokonaisluonnetta. Nämä todellisuutta koskevat oletukset heijastuvat ajatteluun, asenteisiin, tunteisiin ja valintoihin. Ihmisen maailmankatsomus voi olla johdonmukainen, jolloin todellisuutta koskevat oletukset eivät ole ristiriidassa keskenään, tai se voi olla epälooginen, jolloin todellisuutta koskevat oletukset ovat sisäisesti ristiriitaisia tai jopa vastakkaisia suhteessa toisiinsa. Maailmankatsomus voi olla tietoisesti rakennettu, kokonaisuutena valittu tai tiedostamaton ja jäsentymätön.

Monikulttuurisessa ohjauksessa on luonnollista tarkastella maailmankatsomuksellisia kysymyksiä ja niihin liittyviä eroja jo pelkästään siksi, että ohjauksen sisäinen pyrkimys on tarkastella ohjattavan koko elämää ja hänen persoonallista tapaa tarkastella maailmaa. Maailmankatsomus tuo kokonaisvaltaisen perspektiivin ohjausprosessiin. Mitä kokonaisvaltaisuus sitten voi tarkoittaa suhteessa ohjattavaan?

Ohjattavan maailmankatsomuksen ymmärtämiseen tähtävää ohjauksen kokonaisvaltaista orientaatiota voidaan lähestyä kahdesta suunnasta. Ensiksikin ohjaajan tulee pyrkiä hahmottamaan ja ymmärtämään ohjattavan elämäntilannetta ja taustaa riittävän kokonaisvaltaisesti. Tämä on usein välttämätöntä, jotta ohjaaja voisi ymmärtää erilaisuutta. Toisaalta ohjaajan tulee ymmärtää ne ohjattavan uuden kulttuurin kohtaamiseen liittyvät konkreettiset ja periaatteelliset kysymykset, joiden tulkitseminen ja ymmärtäminen ovat todellisia kysymyksiä ohjattavalle.

Saapuessaan uuteen kulttuuriin erilaisesta kulttuuri- ja elämäntilannesta tuleva ihminen pyrkii ymmärtämään uutta kulttuuria ja siihen liittyviä erilaisia merkityksiä. Hänen sisällään syntyy prosessi, jossa hän tiedostetusti tai tiedostamattaan tarkastelee uutta elinympäristöään ja pyrkii ymmärtämään sitä. Miten täällä eletään? Mikä tässä kulttuurissa on tärkeää? Miten ihmiset ovat tekemisissä toistensa kanssa? Millaisia tapoja liittyy vuorovaikutukseen? Millainen tapakulttuuri on sovelias? Mistä saa ja mistä ei saa puhua? Miten viranomaisten kanssa tulisi toimia? Mikä asema eri sukupuolilla, iällä ja kokemuksella on tässä kulttuurissa? Mitkä ovat tärkeimmät arvot ja miten ne ilmenevät? Muun muassa näiden yksilöllisten sopeutumisprosessiin liittyvien kysymysten kokonaisvaltainen käsitteleminen on monikulttuurisen ohjauksen keskeisiä tavoitteita.

Maailmankatsomusta ja sen merkitystä ihmisen ajattelussa ja toiminnassa voidaan lähestyä useasta näkökulmasta. Tarkastelemme seuraavassa ensin van Deurzen-Smithin (1988) maailmankatsomuksen jäsentämismallia ja sitten Kotkavirran ja Nyyssösen (1996) ihmiskäsityksen ja hyvän elämän välistä suhdetta koskevaa jäsenystä, joita hyödynnämme maailmankatsomusten yhdistetyssä käsitteellisessä mallissa.

Maailmankatsomuksen jäsentämismalli

Van Deurzen-Smith (1988) on tarkastellut maailmankatsomuksen jäsentämisen tapoja eksistentiaalisen ohjauksen näkökulmasta. Eksistentiaalinen lähestymistapa tarjoaa hyvän tulokulman monikulttuuriseen ohjaukseen, koska sen avulla voidaan tarkastella maailmankatsomukseen liittyviä eroja ilman rajoittavia ja kategorisoivia tulkintoja. Eksistentiaalisen perusajatus ihmisen vapaudesta luoda oma tulkintansa elämästä ja sen merkityksestä sopii hyvin kulttuuristen erojen, erityisesti maailmankatsomuksia koskevien erojen, tarkasteluun, koska maailmankatsomukset rakentuvat eri kulttuureissa eri lähtökohdista ja saavat siten myös erilaisen tulkinnan ja merkityksen. Eksistentiaalinen lähestymistapa ei käsitteellisesti rajaa mitään kulttuurista lähtökohtaa ulkopuolelle, vaan tarkastelee maailmankatsomusten erilaisia tulkintoja sellaisten konkreettisten elämän sisältöjen kautta, jotka ovat yhteisiä kaikille ihmisille kulttuuri- ja elämäntilannesta riippumatta.

Van Deurzen-Smith (1988) jäsentää maailmankatsomusta holistisen ja käsitteellisen kartan avulla. Hän jakaa maailmankatsomuksen neljään perusulottuvuuteen: luonnollinen maailma, sosiaalinen maailma, henkilökohtainen maailma ja ideaalimaailma. Näitä neljää ulottuvuutta havainnollistetaan konkreettisilla sisällöillä (taulukko 1). Luonnollinen maailma on maailmankatsomuksen fyysinen ja biologinen ulottuvuus. Tällä alueella ihminen toimii tarpeiden ohjaamana. Sosiaalinen maailma viittaa ihmisen arkipäivän ihmissuhteisiin ja vuorovaikutukseen. Tällä alueella ihminen käyttäytyy kulttuurin odotusten ja opittujen mallien mukaisesti. Henkilökohtainen maailma on ihmisen persoonallisen kokemuksen alue, jossa hän tuntee olonsa turvalliseksi ja voi olla aidoimmillaan oma itsensä. Suhde itseen on tämän alueen keskeisiä sisältöjä. Ideaalimaailma käsittää ihmisen orientoitumisen itseään suurempaan todellisuuteen. Tällä alueella ihminen muodostaa myös käsi-

Taulukko 1. *Esimerkkejä maailmankatsomuksen neljän ulottuvuuden elementeistä (Van Deurzen-Smith 1988)*

Luonnon maailma <i>Umwelt</i>	Sosiaalinen maailma <i>Mitwelt</i>	Henkilökohtainen maailma <i>Eigenwelt</i>	Ideaalimaailma <i>Überwelt</i>
Suhde seuraaviin elementteihin:			
ruoka /ravitseemus	etninen tausta	minä (self)	hengellisyys/ henkisyys
lepo/uni	sosiaaliluokka	läheiset ihmiset	(pyhyys, tabut, myytit, riitit)
terveys ja sairaus	virtuaaliyhteisöt	tunteet	uskonnollisuus
sukupuoli	muut viiteryhämät	ajatukset	ideologia
seksuaalisuus	(sosiaalinen) sukupuoli	persoonallisuuden piirteet	filosofia
kunto/heikkous	kieli	ideat	eettiset ihanteet
keho	maa	pyrkimykset	aika ja tila
ikäntyminen	kulttuurihistoria	henkilökohtaisesti merkitykselliset eläimet/lemmikit	
fyysinen (kulttuurinen) ympäristö	perhe/suku	henkilökohtaisesti merkitykselliset esineet	
luonto	työ ja työympäristö	henkilökohtaisesti merkitykselliset harrastukset	
aika ja tila	auktoriteetti		
	laki		
	aika ja tila		
		aika ja tila	

tystään elämän tarkoituksesta. Ideaalimaailma on uskomusten, filosofoiden ja uskon alue.

Taulukon 1 avulla voidaan jäsentää ihmisen maailmankatsomuksen kokonaisuutta, maailmankatsomuksen henkilökohtaisia painotuksia sekä eri elementteihin liittyviä tulkintoja. Sen avulla voidaan myös käsitellä maailmankatsomuksen neljän ulottuvuuden keskinäisiä yhteyksiä. Kaikilla taulukossa kuvatuilla elementeillä on kytkentöjä muiden ulottuvuuksien elementteihin. Oleellista on tarkastella ohjattavan kokemusmaailman pohjalta, millä elementeillä on merkitystä ohjauksessa käsiteltäviin kysymyksiin. Van Deurzen-Smithin (1988) mukaan kunkin elementin oikea luonne ja merkitys avautuu tutkimalla sen yhteyksiä muihin elementteihin. Esimerkiksi kun ihminen pyrkii ratkaisemaan luonnollisen, sosiaalisen ja henkilökohtaisen maailman alueella olevia ongelmia, hän usein hahmottaa ensin itselleen tärkeitä arvoja (osa ideaalimaailmaa). Näin hän voi asettaa ongelmaan liittyviä asioita tärkeysjärjestykseen, mikä helpottaa niiden käsittelyä. Kun ihmisellä on jäsentynyt käsitys omista arvoistaan, hän kykenee paremmin kohtaamaan myös ulkoisia paineita ja niistä huolimatta voi toimia omien arvojensa suuntaisesti. Toisaalta monikulttuuristuvassa ja moniarvoisessa yhteiskunnassa on tärkeää samanaikaisesti oppia hyväksymään se, että monilla ihmisillä on erilaisia arvolähtökohdia.

Jälkmodernin ihmisen on usein vaikeaa hahmottaa ihanteitaan ja arvojaan. Tietynlainen etäisyys nykyhetken trendeihin ja ilmiöihin on tarpeen, jotta omien pyrkimysten ja elämän tarkoituksen pohdinta saa riittävästi tilaa. Ihmisen muuttaessa toiseen maahan hän joutuu kohtaamaan kulttuurisia eroja, jotka nostavat esiin myös arvojen erilaisuudesta johtuvia jännitteitä. Monikulttuurisessa ohjauksessa nämä jännitteet tarjoavat hedelmällisen lähtökohdan maailmankatsomuksellisten kysymysten käsittelyyn.

Maailmankatsomuksen neljä ulottuvuutta voivat eri tavoin painottuneina olla merkityksellisiä teemoja ohjauskeskusteluissa. Esimerkiksi koulutus- ja uranvalintakysymyksissä on hyvä käsitellä ohjattavan valintaperusteita niin, että hänen maailmankatsomuksensa tarkastelulle on tilaa. Tarkastelun kohteena voivat olla avoimet kysymykset: Millaista tulevaisuutta toivon? Mitkä arvot ovat itselleni tärkeitä? Miksi nämä arvot ovat itselleni tärkeitä? Miten omat arvoni kytkeytyvät toisten ihmisten arvoihin (suhde itselle merkityksellisiin yhteisöihin)? Joissain tapauksissa ohjattavan arvolähtökohdat nousevat uskonnosta ja voivat vaikuttaa siihen, millaiset koulutus- ja ammattialat ovat toivottavia. Tällöin ohjaaja voi rohkaista ohjattavaa käsittelemään oman maailmankatsomuksensa merkitystä riittävän monesta näkökulmasta, jotta hän pystyy tekemään perusteltuja valintoja. Keskeistä on auttaa ohjattavaa tiedostamaan paremmin henkilökohtaisen maailmankatsomuksensa eri elementtien keskinäisiä kytkentöjä. Eri elementtien ja niiden välisten kytkentöjen

tiedostaminen luo perustan, josta käsin ohjaaja ja ohjattava voivat tarkastella ohjattavan valintojen mahdollisuuksia ja rajoituksia.

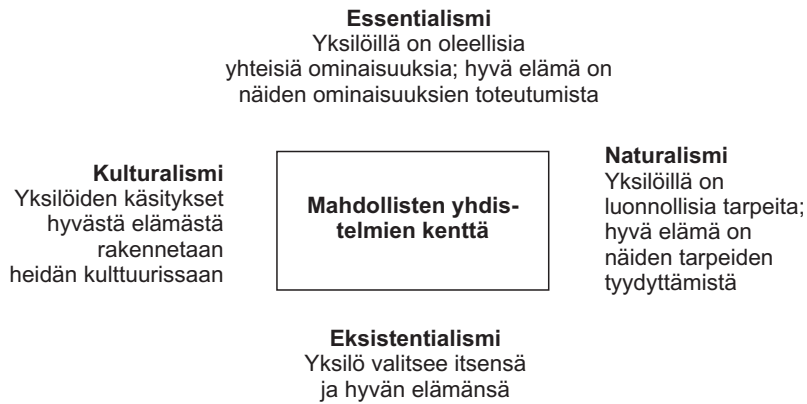
Ihmiskäsitys ja hyvä elämä

Ihmissuhdeammateissa on suuri merkitys sillä, millainen ihmiskäsitys meillä on. Jokaisella ihmisellä on jonkinlainen ymmärrys siitä, mitä ihmisenä oleminen on. Usein ihmiskäsitys on heikosti tiedostettu. Kuitenkin ihmiskäsityksemme heijastuu eri tavoin siihen tapaan, jolla teemme työtä ihmisten kanssa. Tästä syystä on tärkeää, että tiedostamme oman ihmiskäsityksemme ja sen, että muilla voi olla erilainen ihmiskäsitys.

Seuraavassa Kotkavirran ja Nyysösen (1996) jäsennyksessä ihmiskäsitys on kytetty hyvän elämän käsityksiin. Ymmärryksemme hyvästä elämästä on ihmiskäsityksemme tavoin tärkeä lähtökohta sille, kuinka toimimme omassa työssämme. Kotkavirran ja Nyysösen kuvaus jakautuu kahteen ulottuvuuteen, joissa molemmissa on kaksi eräänlaista vastapoolia, essentialismi-eksistentiaalisismi sekä kulturalisminaturalismi (kuvio 1). Näiden vastapoolien tapa hahmottaa ihmiskäsityksen ja hyvän elämän välistä suhdetta poikkeaa selvästi toisistaan. Näin muotoutuvasta kokonaisjäsennyksestä tulee tietynlainen nelikenttä. Melko harvoin ihmisillä on yksinomaan yhteen neljästä poolista kiinnittyvä käsitys. Useimmilla ihmisillä ihmiskäsityksen ja hyvän elämän väliset suhteet jäsenyivät näiden neljän erilaisen käsityksen yhdistelmänä (mahdollisten yhdistelmien kenttä).

Ohjaus- ja neuvontatehtävissä työskentelevän on hyödyllistä hahmottaa omaa suhdettaan hyvän elämän ja ihmiskäsitysten yhdistelmiin ja tehdä näin itselleen tietoiseksi omia lähtökohtiaan. Erityisesti monikulttuurisen ohjauksen kannalta on tärkeää, että kykenemme tiedostamaan, millaiselta perustalta suuntaudumme toisiin ihmisiin ja heidän ohjaukseensa ja neuvontaansa. Tietoisuutemme erilaisista käsityksistä auttaa välttämään sitä, että oma käsityksemme ei rajoita kykyämme ymmärtää toisesta kulttuurista tulevien omasta käsityksestämme poikkeavaa tapaa ymmärtää ihmiskäsityksen ja hyvän elämän välistä suhdetta.

Erilaiset maailmankatsomukset monikulttuurisessa ohjauksessa

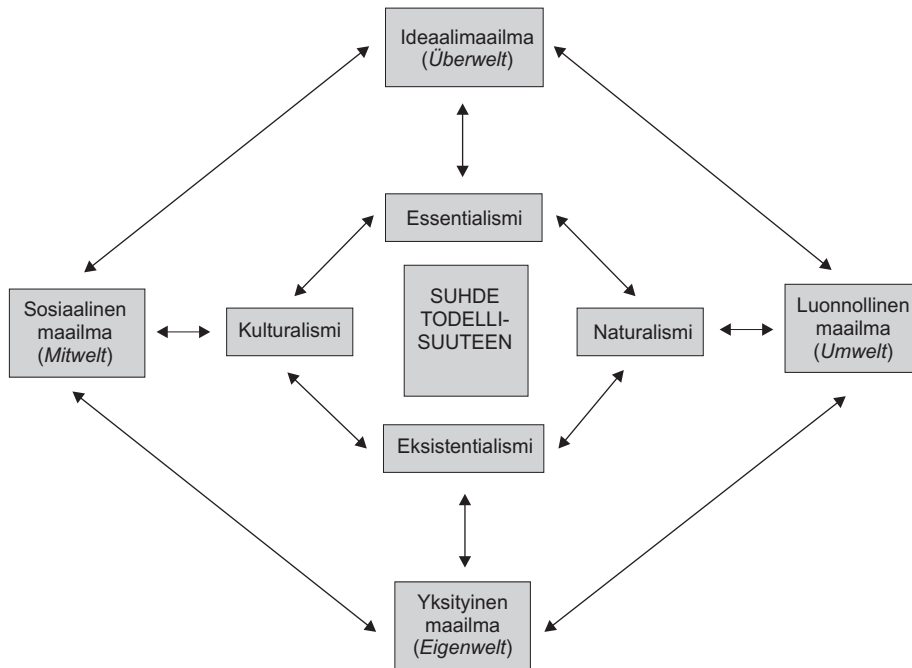


Kuvio 1. *Yhteys ihmiskäsitysten ja hyvän elämän välillä (Kotkavirta & Nyysönen 1996, 77)*

Maailmankatsomuksen yhdistetty käsitteellinen malli

Yhdistämällä Kotkavirran ja Nyysösen (1996) ihmiskäsityksen ja hyvän elämän välistä suhdetta kuvaava malli van Deurzen-Smithin (1988) maailmankatsomuksen neljää ulottuvuutta koskevaan malliin saamme varsin kattavan tavan hahmottaa ohjaustyön lähtökohtia. Tehdessämme aiempaa artikkeliamme (Parkkinen & Puukari 2005) huomasimme, että nämä kaksi mallia asettuvat johdonmukaisesti kytkentöihin keskenään kuviossa 2 näkyvällä tavalla. Sisempi "kehä" kuvaa ohjaus- ja neuvontatyössä keskeistä suhdettamme ihmiskäsitysten ja hyvän elämän välisiin kytkentöihin ja ulompi "kehä" kuvastaa laajempaa näkökulmaa maailmankatsomukseen.

Tällainen maailmankatsomusten tarkasteluun tarkoitettu käsitteellinen malli antaa mahdollisuuden analysoida monipuolisesti useista eri näkökulmista oman ohjaus- ja neuvontatyön maailmankatsomuksellisia lähtökohtia. Samoin se antaa perustan käsitellä ohjausprosessissa esiin tulevia maailmankatsomukseen liittyviä kysymyksiä. Näitä näkökulmia tarkastelemme lähemmin seuraavaksi.



Kuvio 2. Käsitteellinen malli maailmankatsomusten tarkasteluun ohjauksessa (Parkkinen & Puukari 2005, 127)

Yhdistetyn käsitteellisen mallin etuja maailmankatsomusten tarkastelussa

Yhdistetty käsitteellinen malli voidaan nähdä joustavana välineenä tai viitekehyskehyksenä maailmankatsomusten tarkastelussa. Sillä on seuraavia etuja: Malli

- 1) kattaa kulttuurien kirjon, koska siihen sisältyvät peruskysymykset ovat läsnä kaikissa kulttuureissa
- 2) on siinä mielessä moniarvoinen, että se esimerkiksi sallii ohjaajan ja ohjattavan säilyttää oman ymmärryksensä todellisuuden luonteesta ja samanaikaisesti mahdollistaa rakentavan vuoropuhelun
- 3) on sekä universaalinen että kulttuurispesifi siinä mielessä, että se ottaa huomioon universalisuuden peruskysymyksissä ja erot vastauksissa niihin
- 4) toimii erilaisissa ohjauksen konteksteissa
- 5) mahdollistaa kunkin ohjattavan kokonaisvaltaisen huomioon ottamisen
- 6) antaa lähtökohtia, joiden avulla ohjaaja ja ohjattava voivat käsitellä mahdollisia uskonnollisia tai etnisiä jännitteitä

- 7) ei ole sidottu tai rajoittunut mihinkään tiettyyn ohjauksen teoreettiseen lähestymistapaan
- 8) tarjoaa lähestymistavan, jonka avulla voidaan edistää elinikäistä oppimista maailmankatsomusten erilaisuuden huomioon ottamisessa.

Monikulttuurisen ohjauksen täydennyskoulutuksissa van Deurzen-Smithin sekä Kotkavirran ja Nyyssösen ajatuksille rakennettua mallia hyödynnettiin käsitteellisenä kehyksenä, jonka avulla maailmankatsomusta on pyritty tietoisesti tunnistamaan ja jäsentämään. Malli tarjoaa välineen analysoida omaa maailmankatsomusta konkreettisten elementtien kautta. Sen avulla voi hahmottaa, mistä asioista oma maailmankatsomus muodostuu ja millaisia suhteita näillä elementeillä on toisiinsa.

Toteuttamissamme täydennyskoulutuksissa maailmankatsomuksen hahmottamista ja reflektiota on edistetty oman pohdinnan lisäksi hyödyntämällä pari- ja pienryhmätyöskentelyä. Työskentelyn pohjana on käytetty seuraavanlaisia kysymyksiä: Mitkä asiat eniten määrittävät sinun maailmankatsomustasi? Mitkä asiat ovat maailmankatsomuksessasi tärkeimpiä? Miksi ne ovat tärkeimpiä? Toisena näkökulmana on pohdittu maailmankatsomusta jäsentävän mallin käytön mahdollisuuksia ohjaustyössä. Millaisissa tilanteissa kannattaa käsitellä maailmankatsomuksellisia kysymyksiä? Millaisia kysymyksiä kannattaisi esittää maailmankatsomuksesta?

Millaisissa tilanteissa käsitteellistä mallia voidaan käyttää?

Kuvaamamme maailmankatsomusten käsitteellistä mallia kannattaa käyttää niissä tilanteissa, joissa maailmankatsomuksiin liittyvien kysymysten käsittely osana ohjausprosessia on tarkoituksenmukaista. Kaikissa niissä ohjaustilanteissa, joissa maailmankatsomusta tarkastellaan, on tärkeä tiedostaa ohjaussuhteen keskeinen merkitys ja ohjaajan herkkyyt ohjattavan maailmankatsomusta kohtaan. McLuren ja Teyberin (1996) mukaan ohjaajan tulee

- 1) luoda turvallinen, myönteinen ympäristö maailmankatsomuksellisten kysymysten käsittelyyn
- 2) hyväksyä ja vahvistaa asiakkaan omaa maailmankatsomusta sekä
- 3) tukea asiakkaan omaa "ääntä", sen ilmaisemista ja autenttisia suhteita.

Seuraavassa kuvaamme erilaisia tilanteita, joissa käsitteellistä mallia voidaan hyödyntää:

1) *Ohjattava ottaa itse maailmankatsomukseen liittyvän asian ohjauskeskusteluun.* Ohjattavat saattavat kokea maailmankatsomukseensa liittyvät kysymykset arkaluontoisiksi ja henkilökohtaisiksi. Tämän vuoksi ohjaajan on hyvä ohjausprosessin alussa kertoa ohjauksen luonteesta ja korostaa, että he saavat nostaa keskustelussa esiin kaikkia niitä kysymyksiä, jotka he kokevat merkityksellisiksi. Luomalla avoimen ja turvallisen ilmapiirin, jossa on tilaa myös maailmankatsomuksellisille kysymyksille ohjaaja antaa ohjattavalle mahdollisuuden halutessaan käsitellä näitä kysymyksiä. Eri kulttuureista tulevilla ihmisillä voi olla maailmankatsomukseen liittyviä eroja kohdemaan ihmisten kanssa, minkä vuoksi on tärkeää, että ohjauksessa on mahdollisuus käsitellä näitä eroja, joista saattaa syntyä jännitteitä.

2) *Ohjaaja ottaa maailmankatsomukseen liittyvän asian ohjauskeskusteluun.* Ohjaaja voi toimia aloitteentekijänä ja nostaa maailmankatsomukseen liittyviä kysymyksiä tarkastelun kohteeksi. Aloitteellisuus on paikallaan silloin, kun ohjaaja huomaa ohjattavan maailmankatsomuksen olevan merkityksellinen ohjauksessa käsiteltävien kysymysten kannalta. Esimerkiksi koulutus- ja uranvalinnassa arvojen merkitys on usein suuri. Arvot kytkeytyvät ihmisten maailmankatsomukseen. Joissain tapauksissa erityisesti uskontoon liittyvät arvot voivat merkittävästi vaikuttaa siihen, millaiset koulutusalat ja ammatit ovat toivottavia. Sen vuoksi ohjaajan on hyvä olla valmis keskustelemaan rakentavalla tavalla näistä arvolähtökohdista ohjattavan maailmankatsomusta kunnioittaen. Usein tarvitaan myös kohdemaan kulttuuriin ja arvomaailmaan perehtymistä, jotta ohjattava kykenee hahmottamaan uutta toimintaympäristöään ja tekemään valintojaan ottamalla huomioon sekä omat arvolähtökohtansa että uuden maan kulttuurin.

3) *Ohjattavan oman yhteisön (arvostettu) jäsen osallistuu maailmankatsomusta käsittelevään ohjauskeskusteluun.* Joissain tilanteissa on maailmankatsomukseen liittyvien kysymysten käsittelyssä hyödyllistä ottaa mukaan ohjattavan oman yhteisön arvostettu jäsen. Esimerkiksi islamilaisen yhteisön uskonnollinen johtaja, imaami, voi olla osallistua ohjauskeskusteluun, jossa käsitellään islaminuskon merkitystä koulutus- ja uranvalinnalle. Kun tällainen maahanmuuttajan oman yhteisön keskeinen jäsen on asunut uudessa maassa niin pitkään, että hän on jo oppinut tuntemaan maan kulttuuria sisältä käsin, voi hän olla suureksi avuksi niissä ohjaustilanteissa, joissa tarvitaan kulttuurierojen tulkkia ja välittäjiä. Hän voi auttaa sekä ohjattavaa että ohjaaja ymmärtämään paremmin kulttuurisia ja uskonnollisia eroja, jolloin monipuolinen, rakentava keskustelu onnistuu helpommin.

4) *Ohjattavan sosiaaliset ryhmät (työpaikka, harrastusryhmät yms.) tarvitsevat monikulttuurista konsultaatiota maailmankatsomukseen liittyvissä kysymyksissä.* Maahanmuuttajan integroituminen uusiin sosiaalisiin ryhmiin, kuten työyhteisöön, voi vaikeutua, mikäli kulttuurin ja maailmankatsomusten eroja ei ole kyetty käsittelemään. Näissä tilanteissa voidaan työyhteisöä tukea monikulttuurisen konsultoinnin avulla, jossa tarkastellaan juuri kyseisen yhteisön kannalta maailmankatsomuksen ja kulttuurien välisiä eroja ja autetaan eri osapuolia ymmärtämään toistensa lähtökohtia (ks. myös Atkinson 1993). Konsultaatioprosessin aikana voidaan hyödyntää tässä artikkelissa kuvattua käsitteellistä mallia maailmankatsomuksellisten erojen käsittelyssä. Mallin avulla on mahdollista hahmottaa sekä eri henkilöiden keskinäisiä eroja että yhtäläisyyksiä ja konsultoinnin aikana mallintaa dialogista, rakentavaa vuorovaikutusta näiden kysymysten käsittelyssä. Keskeistä on osoittaa keskinäisen kunnioituksen ja arvostuksen merkitys ja auttaa kommunikoimaan rakentavasti.

5) *Ohjaajalla ja ohjattavalla on maailmankatsomuksien eroihin liittyvä jännite tai konflikti, joka edellyttää käsittelyä.* Ohjaajan on tärkeä tunnistaa mahdolliset hänen ja ohjattavan väliset jännitteet, jotka kytkeytyvät maailmankatsomusten eroihin. Tunnistamisen jälkeen näitä jännitteitä voidaan purkaa keskustelemalla dialogisesti maailmankatsomusten eroista ja niiden taustalla olevista lähtökohdista. Käsitteellistä mallia voidaan hyödyntää tarkastelualustana, jonka avulla molemmat osapuolet voivat jäsentää oman maailmankatsomuksensa lähtökohtia. Malli tarjoaa ikään kuin neutraalin perustan, josta käsin voidaan tuoda esille maailmankatsomusten eroja tavalla, joka vähentää vastakkainasettelua ja edistää keskinäistä ymmärtämistä. Ohjaajan tärkeimpänä tehtävänä tässä prosessissa on viestiä ohjattavalle aitoa kunnioitusta hänen maailmankatsomustaan kohtaan. Tämän kunnioituksen pohjalta on mahdollista nostaa esille myös niitä maailmankatsomuksellisia eroja, joita ohjattava joutuu kohtaamaan uudessa maassa ja auttaa häntä käsittelemään näitä eroja rakentavasti. Ohjaajalta tällainen työskentely edellyttää monikulttuurisen tietoisuuden kehittymistä, omien kulttuuristen ja maailmankatsomuksellisten lähtökohtien tiedostamista ja pyrkimystä kehittää kulttuurista herkkyyttä.

Kohti dialogista todellisuuden hahmottamista

Ohjaajan perusorientaatio toisia ihmisiä kohtaan ratkaisee hyvin pitkälle sen, kuinka ohjauksessa syntyy mahdollisuuksia käsitellä luottamuksellisesti maailmankatsomukseen liittyviä kysymyksiä.

Erityisesti monikulttuurisessa ohjauksessa korostuu toimiva kokonaisvaltainen vuorovaikutus, jossa välittyy aito kunnioitus ja arvostus ohjattavaa kohtaan. Kysymys

on ohjaustyön eettisen perustan tiedostamisesta ja käytäntöön soveltamisesta. Carl Rogers (1951/1996) on tarkastellut ohjaussuhteen perusedellytyksiä, jotka soveltuvat hyvin monikulttuurisen ohjaussuhteen luomiseen. Näille perusedellytyksille rakentuva ohjaussuhde antaa perustan käsitellä dialogisesti ohjattavan tapaa hahmottaa todellisuutta. Amundson (2005) on tiivistänyt Rogersin esittämät ohjaussuhteen perusedellytykset kolmeen näkökulmaan: aitous ohjaussuhteessa, ohjattavan ehdoton arvostaminen ja empaattinen ymmärtäminen. Aitous ohjaussuhteessa, asiakkaan ehdoton arvostaminen ja empaattinen ymmärtäminen synnyttävät joustavuutta ja avoimuutta ohjaajan ja asiakkaan välille.

Aitous ohjaussuhteessa merkitsee toisen ihmisen kohtaamista avoimesti niin, että ammatillinen rooli ei siinä tule esteeksi. Ohjaajan ei tarvitse pitäytyä koko aikaa asiantuntijaroolissaan vaan hän voi olla läsnä kanssaihmisinä, jolloin ohjattavalle syntyy kokemus hänen kohtaamisestaan kokonaisena ihmisenä, ajatuksineen ja tunteineen. Aitous tuottaa turvallisen ympäristön kohdata ja käsitellä inhimillistä epätäydellisyyttä, hämmennyneisyyttä ja erehdyksiä.

Ohjattavan ehdoton arvostaminen ilmenee hänen todesta ottamisena, kunnioittamisena, hyväksymisenä ja välittämisenä. On tärkeää hyväksyä ihminen arvostelematta häntä, ymmärtää, että toinen ihminen on ainutlaatuinen ja arvokas riippumatta hänen toiminnastaan. Arvostamiseen sisältyy olennaisena myös toivon näkökulma, usko ihmisen mahdollisuuteen oppia ja muuttua. Haasteena on vapautua arvioinnin ja arvostelun korostuneesta käytäntöä.

Empaattinen ymmärtäminen tarkoittaa pyrkimystä avoimesti tarkastella ohjattavaa kokonaisena ihmisenä. Ohjaaja kiinnittää tällöin huomiota puheen lisäksi ohjattavan kokemusmaailmaan (ajatukset, tunteet, pyrkimykset jne.) mahdollisimman tarkasti. Pyrkimyksenä on saada käsitys siitä tavasta, jolla ohjattava hahmottaa itsensä. Sävytyykö se myönteisesti, kielteisesti, tuoko ohjattava itsensä esille vähätelevästi, arvostelevasti jne. Ohjaajan on hyvä kysyä, ymmärrätkö oikeasti, millaista on olla ohjattavani asemassa tällä hetkellä?

Ohjaussuhteen perustan lisäksi on tärkeää tarkastella maailmankatsomusten merkitystä muuttuvien, moninaistuvien yhteiskuntien näkökulmasta. Myöhäismodernin yhdeksi ominaispiirteeksi on luonnehdittu niin sanottujen suurten kertomusten merkityksen vähenemistä. Monikulttuurisen ohjauksen näkökulmasta on syytä tarkentaa, että tämä kuvaus koskee eniten länsimaisia yhteiskuntia. Maailmanlaajuisesti tarkasteltuna on perusteltua väittää, että suurten kertomusten ja maailmankatsomusten erojen ymmärtäminen on pikemminkin tullut yhä tärkeämmäksi. Elämme aikaa, jossa yhteiskuntien monikulttuuristumisen myötä maailmankatsomusten erojen kohtaamisen merkitys on korostunut.

Länsimaisten yhteiskuntien maallistuminen on johtanut tilanteeseen, jossa erityisesti uskontojen merkityksen ymmärrys on kaventunut. Tämä puolestaan vaikeuttaa kansainvälistä vuorovaikutusta niiden kulttuurien kanssa, joissa uskonnoilla on suuri merkitys. Osaltaan tähän kehityskulkuun on länsimaissa vaikuttanut valistuksen aikana tehty jyrkkä ero tieteen ja uskonnon kesken. Valistuksen perintönä tie-teissä on irtaannuttu ihmisten hengellisyyteen liittyvistä kysymyksistä niin, että ne on joko jätetty vaille huomiota tai niihin on suhtauduttu kielteisesti asettaen usko ja tieto toistensa jyrkiksi vastakohtiksi. Tämä on johtanut siihen, että länsimaisten ihmisten suhde todellisuuteen on tässä suhteessa kaventunut ja maailmankatsomusten huomioinnon ottaminen on tullut haasteellisemmaksi.

Varsinkin monissa yhteisöllisten kulttuurien maissa ihmisten spiritualiteetin ja uskonnon merkitys on suuri (ks. yhteenveto Puukari & Launikari 2005, 42-43). Länsimaissa valistuksen ajoista lähtien uskonnon asema on siirtynyt yhteisöllisen elämän jäsentämisen keskiöstä yksityisasiaksi (mm. Keskitalo 1999, 72). Yhteisöllisissä kulttuureissa uskonnolla on usein edelleenkin yhteisön ajattelua ja toimintaa kokoava ja ohjaava merkitys. Länsimaissa kasvaneen ohjaajan voi olla siksi vaikea ymmärtää yhteisöllisistä kulttuureista tulevien ihmisten tapaa hahmottaa omaa suhdettaan todellisuuteen. Sen vuoksi länsimaissa toimivien ohjaajien on hyödyllistä laajentaa omaa ymmärrystään maailmankatsomuksista sekä yksilöllisten ja yhteisöllisten kulttuurien eroista (Ibrahim 1991). Erojen tunnistaminen ja lähtökohtaisesti erilaisten maailmankatsomusten hyväksyminen luovat perustan ohjausprosessille, jossa voidaan dialogisesti tarkastella ohjattavan suhdetta todellisuuteen.

Lähteet

- Amundson, N. 2005. Aktiivinen ohjaus. Helsinki: Psykologien kustannus.
- Angeles, P. 1981. Dictionary of philosophy. New York: Harper and Row.
- Atkinson, D. R., Thompson, C. E. & Grant, S. K. 1993. A three-dimensional model for counseling racial/ethnic minorities. *Counseling Psychologist* 21 (2), 257–277.
- Audi, R. 1995. The Cambridge dictionary of philosophy. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deurzen-Smith, E. van. 1988. Existential counselling in practice. London: Sage.
- Ibrahim, F. A. 1991. Contribution of cultural worldview to generic counseling and development. *Journal of Counseling & Development* 70 (1), 13–19.
- Ibrahim, F. A., Ohnishi, H. & Wilson, R. P. 1994. Career assessment in a culturally diverse society. *Journal of Career Assessment* 2, 276–288.
- Keskitalo, J. 1999. Kristillinen usko ja moderni kulttuuri. Leslie Newbginin käsitys kirkon missiosta modernissa länsimaaisessa kulttuurissa. Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 218. Helsinki.
- Kotkavirta, J. & Nyssönen, S. 1996. Ajatus: Etiikka. Helsinki: WSOY.
- McLure, F. H. & Teyber, E. 1996. The multicultural-relational approach. Teoksessa F. H. McLure & E. Teyber (toim.) *Child and adolescent therapy: A multicultural-relational approach*. Orlando, FL: Hartcourt Brace College Publishers, 1–32.

Juha Parkkinen & Sauli Puukari

- Naugle, D. K. 2002. *Worldview: The history of a concept*. Grand Rapids, Michigan: Eerdmans.
- Parkkinen, J. & Puukari, S. 2005. *Approaching worldviews in multicultural counselling*. Teoksessa M. Launikari & S. Puukari (toim.) *Multicultural guidance and counselling. Theoretical foundations and best practices in Europe*. Helsinki: Centre for International Mobility CIMO ja Jyväskylän yliopisto: Institute for Educational Research, 117–136.
- Puukari, S. & Launikari, M. 2005. *Multicultural counselling – Starting points and perspectives*. Teoksessa M. Launikari & S. Puukari (toim.) *Multicultural guidance and counselling. Theoretical foundations and best practices in Europe*. Helsinki: Centre for International Mobility CIMO ja University of Jyväskylä: Institute for Educational Research, 27–41.
- Rogers, C. 1951/1996. *Client-centered therapy*. London: Constable.



Anneli Sarja

Ohjausdialogi, yhteisöllisyys ja opetustyö

Monikulttuurisuus, moniäänisyys ja osallistuminen määritellään Sitran raportissa *Parasta ennen 01 01 2015* tulevan hyvinvointiyhteiskunnan keskeisiksi ihanteiksi (Kauhanen & Lyytinen 2003). Monikulttuurisuus ruokkii yhteiskunnan innovatiivisuutta, koska maahanmuuttajat avaavat uusia horisontteja ja kasvattavat suomalaisten ymmärtämystä muista kulttuureista ja globaaleista ongelmista. Mutta mikä vielä tärkeämpää, erilaisten kulttuurien rajapinnoilla syntyy moniäänisyyttä ja uudenlaisia toimintakäytänteitä kulttuurisen vuorovaikutuksen tuloksena. Erilaisuus ja vastakkainasettelut, elinympäristön ja kulttuurin monimuotoisuus, rikastavat sosiaalista vuorovaikutusta ja yhteiskunnallista elämää. Suomalaiseen yhteiskuntaan osallistuminen ei ole kuitenkaan ulkopuolisille helppoa. Esimerkiksi maahanmuuttajien työttömyysaste (26 %) on suomalaisväestön vastaavaa (7.7 %) huomattavasti korkeampi (Työllisyyskertomus 2006). Kulttuurissamme on liian vähän yhteisöllisyyteen ja osallistumiseen kannustavia tekijöitä. Kasvattajilta, vanhemmilta ja viranomaisilta vaaditaan toimenpiteitä osattomuuden ehkäisemiseksi ja purkamiseksi.

Rohkaisevia yrityksiä osallistamisen voimistamisesta löytyy muun muassa koulumaailmasta. Esimerkiksi Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian koordinoimassa *Koulua ja elämää varten* -kehittämishankkeessa peruskoulua kehitettiin sosiaalipedagogisessa viitekehyksessä. Perusteena olivat sellaiset syrjäytymistä ja huonosuaisuutta aiheuttavat tekijät kuin väestön alhainen koulutus- ja tulotaso, yksinhuoltajuus, korkea työttömyys, vuokra-asuminen sekä ulkomaalaistaustaisen väestön suuri osuus. Koulumaailman nykyaasteisiin – lisääntyneeseen suvaitsemattomuuteen ja välinpitämättömyyteen – etsittiin yhdessä oppilaiden ja eri viranomaistaho-



Anneli Sarja

jen kanssa uusia toimintamalleja. Keskeisinä sosiaalipedagogisina menetelminä käytettiin dialogia, vahvistamista, toiminnallisuutta ja innostamista. Tehtävää koordinoimaan palkattu koulusosionomi osallistui erilaisten yhteisöllisyyttä tukevien toimintamuotojen – yksilö- ja läksytuki, pienryhmä- ja ohjattu välituntitoiminta – suunnitteluun ja toteuttamiseen. Kokeilun tuloksena murrosikäisiä nuoria saatiin sitoutettua uusien sosiaalisten verkostojen jäseniksi ja samalla voimistettua heidän osallisuuttaan oman elämänsä hallinnassa. (Rautiainen 2005.)

Käsillä olevassa artikkelissa hahmottelen, millaisia muotoja dialogi voi saada opetustyössä sekä miten koulua on mahdollista kehittää dialogisena tilana niin, että siellä arvostettaisiin ihmisten erilaisuutta sekä monikulttuurista vuorovaikutusta. Ymmärrän monikulttuurisuuden eettisenä käsitteenä, jolloin se liittyy Pitkäsen (2006, 67) mukaan kulttuurisen monimuotoisuuden eli pluralismin, kulttuurisen moninaisuuden ja arvojen erilaisuuden hyväksymiseen, vaikka samanaikaisesti kaikilta osallisilta odotetaan sitoutumista joihinkin yhteisiin periaatteisiin. Havainnollistan kuvaustani esimerkein, joissa dialogin kohteena on ihmisten omista kokemuksista, heidän arjestaan lähtevä, heille merkitykselliseksi muotoutunut ja heidän elämäntilanteisiinsa kiinnittynyt, ns. ”paikantunut tieto”. Se on Hännisen ja muiden (2005) mukaan usein hyvin yksityiskohtaista, kokemuksellista, ihmettelevää ja jopa paljastavaa. Kiinnostavaa on, että tällainen hiljainen tieto tukeutuu usein vähemmistökulttuureissa elävien ihmisten kohteena olemisen kokemuksiin, näkökulmiin ja ääniin. Tällöin ensisijaista ei ole niinkään se, miten osapuolet ymmärtävät toisiaan kuin se, miten he pystyvät liikkumaan erilaisten kulttuurien välisillä rajapinnoilla, kohtaamaan erilaisuutta ja ylittämään myös oman kulttuurinsa rajoja.

Yhteisö dialogisen tilan rakentajana

Kulttuurilla on usein ymmärretty kaikkea sellaista inhimillistä käyttäytymistä ja ihmisen muokkaamaa toimintaympäristöä, joka ei määräydy biologisesti vaan opitaan tai luodaan sosiaalisessa ympäristössä (Wikikirjasto 2006). Ihmisen kehittyminen ja taitojen hankkiminen on yhteydessä siihen kulttuuristaan, jossa hän elää ja toimii. Kulttuurin käsite on kuitenkin luonteeltaan ristiriitainen, koska juuri kulttuuri erottaa ihmiset toisistaan eri kansoina tai kulttuureina. Mutta lisäksi monikulttuurisuus voi merkitä niin erilaisten kansallisten kulttuurien kuin erilaisten alakulttuurien välistä vuorovaikutusta. Monikulttuurisuutta on yleensä kuvattu yksilötasolla, jolloin siihen on liitetty keskustelu ihmisten ennakkoluuloista, rasismista ja suvaitsevaisuudesta erilaisista kulttuureista tulevia ihmisiä kohtaan (mm. Puuronen 2001, 12). Harvemmin on sen sijaan pohdittu, miten vähemmistö- ja enemmistö-

kulttuurit ovat aktiivisessa ja positiivisessa vuorovaikutuksessa keskenään ja mitä ne toisiltaan oppivat (Räsänen ym. 2002). Haastavinta monikulttuurinen vuorovaikutus lienee koulutuksessa, jossa valtakulttuurin omaksuma kieli hallitsee ja myös alistaa vähemmistökulttuureista tulevia lapsia. Tällöin on mielekästä kuvata sellaisia käytänteitä, joissa dialogin keinoin on etsitty vaihtoehtoisia ratkaisuja ihmisten kohtaamiseen yhteisöllisessä tilassa.

Oppimisen tutkimuksissa kulttuurin käsite on yhdistetty sosiokulttuurisen (Wenger 1998) ja kulttuurihistoriallisen oppimisen suuntauksiin (Cole 1996; Engeström 2004). Näissä kiinnostuksen kohteena on ollut yksilön ja ryhmän oppimisen sijasta yhteisöllinen oppiminen ja jokapäiväinen käytännön toiminta. Sosiokulttuuriseen oppimisenäkemykseen perustuvassa osallistavassa lähestymistavassa oppimista pidetään vuorovaikutuksellisenä erilaisiin kulttuurikäytänteisiin ja jaettuihin oppimistoimintoihin osallistumisen prosessina (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 19). Oppimisen on toisin sanoen nähty kiinnittyvän niihin yhteisön toimintoihin ja käytänteisiin, mihin tulokas kulloinkin osallistuu. Samalla oppiminen on myös merkinnyt uusien yhteisöllisten identiteettien neuvottelua ja kehitystä. Lisäksi yhteisöjen aktiiviseksi jäseneksi kiinnittymisen kriteerinä on pidetty tulokkaan ohjattua osallistumista niihin diskursseihin ja menetelmiin, joilla ongelmia ja tavoitteita on yhteisössä totuttu määrittelemään. Tällaisessa viitekehyksessä monikulttuurisuuteen kasvaminen on koko kouluyhteisön haaste. Täysivaltaisen osallistumisen keskeinen kriteeri on ollut se, että opiskelijat ja opettajat toimivat vastavuoroisesti sekä ohjaajina että oppijoina. Osallistumista tukevinä opetusmenetelminä on muun muassa käytetty opetuksellisia keskusteluja, kognitiivista oppipoika-ajattelua, ongelmaperustaista oppimista sekä dialogista kyselyä (Wells 2006). (Matusov ym. 2005.)

Usein yhteistoiminta vaikeutuu kuitenkin erityisesti monikulttuurisessa kouluyhteisössä, jossa eri kulttuureista tulevien ihmisten erilaiset ajattelulogiikat törmäävät helposti toisiinsa. Ongelmaan on lähdetty etsimään vaihtoehtoisia toimintamalleja jo opetusharjoitteluvaiheessa osallistavan oppimisen viitekehyksestä. Matusov, Julien ja Hayes (2005) ovat luoneet yhdessä opetusharjoittelijoidensa kanssa pedagogisen mallin, jonka avulla tuleva opettaja voi harjoitella erilaisuuden kohtaamista opetustyössään. Malli luo tilaa kouluyhteisön kehittämiseksi myös vähemmistökulttuurista tulevalle lapselle, joka ei huonon koulumenestyksensä tai jonkin muun syyn takia koe välttämättä koulua kovin mielekkäänä oppimisympäristönä. Kuten edellä mainitussa Koulua ja elämää varten -hankkeessakin, ohjaajat ja opiskelijat kehittivät vähemmistökulttuureista tulleille oppilaille erilaisia koulupäivän ulkopuolisia aktiviteetteja (tietotekniikka- ja verkkokeskustelukerhoja, lukupiirejä, käsityö-, urheilu- ja pelikerhoja). Tavoitteena oli, että sekä tulevat opettajat että oppilaat saisivat

onnistumisen kokemuksia näissä kulttuurisesti monimuotoisissa, mutta vapaaehtoisuuteen perustuvissa oppimisyhteisöissä. Pedagogisen mallin keskeisiä periaatteita on ollut 1) luoda kyllin turvallinen ja luottamuksellinen oppimisympäristö sekä opetusharjoittelijoille että lapsille, 2) turvata toimintajärjestelmän avoimuus ja demokraattisuus eri osapuolille, 3) puuttua ”päivänpolttaviin” ja vaikeisiin ongelmiin ja kiistakysymyksiin ja yrittää löytää niihin yhdessä vaihtoehtoisia ratkaisuja sekä 4) harjoitella ammatillisesti joustavaa, tasa-arvoista ja kriittisen rakentavaa dialogista vuorovaikutusta.

Miten kulttuurien rajoja sitten ylitetään ja millä lailla monikulttuurisuus voisi voimistua koulutyön arjessa? Miten koulu yhteisöistä tehdään oppilaille, opiskelijoille ja opettajille niin kiinnostavia oppimisympäristöjä, että heillä olisi halua ja rohkeutta kasvaa ihmisinä ja sitoutua aitoon dialogiin toistensa kanssa? Itse asiassa Mönkkönen (2001) korostaa, että yhteistoiminta – kuuntelu, tasapuolinen osallistuminen ja keskinäinen arvostus – rakentaa luottamusta dialogin osapuolten välille. Oleellinen luottamuksen kehittymisen ehto on kuitenkin jaettu kiinnostuksen kohde. Se voi olla esimerkiksi jokin sellainen kaikkia osapuolia koskettava tapahtuma, joka herättää heissä voimakkaita emotionaalisia, jopa ristiriitaisia tunteita. Nämä yhteiset kokemukset käynnistävät osallisissa erilaisia ”kuvitteellisia kertomuksia”, moniäänisyyttä, mikä sitouttaa ihmiset yhteistoimintaan. Tapahtuman rakentava käsittely tapahtuu aidossa dialogissa, erilaisten, myös vastakkaisten, tietojen, näkemysten ja mielipiteiden vaihtona. Se on niiden uskomusten, tunteiden ja kokemusten ymmärtämistä, joihin toinen ihminen näkemyksensä perustaa (Burbules 1993). Yhteistoiminnassa, sosiaalisen vuorovaikutuksen ylimmällä tasolla, osapuolet tiedostavat molemminpuolisen sosiaalisen vaikuttamisen mahdollisuuden. Yhteistoiminta voimistaa yhteisöllisyyttä ja ihmisten välistä suvaitsevaisuutta. On hyvä muistaa, että yhteistoiminnan synnyttämät jännitteet ja vastakkainasettelut heijastavat syvimmillään kulttuuristen käytänteiden erilaisuutta. (Sarja 1995, 2002.)

Matusovin tutkijaryhmän organisoimassa osallistavan oppimisen kokeilussa opettajaopiskelijat kokivat olevansa voimattomia niiden ongelmien edessä, joita he kohtasivat eri kulttuureista tulleiden oppilaiden kanssa työskennellessään. Tästä johtuen opetusharjoittelun rakenteita eli voimassa olevaa arviointijärjestelmää jouduttiin uudistamaan. Vastoin yliopiston virallisia käytänteitä ohjaajat arvioivat opiskelijoidensa opetuksen laadun asemasta heidän osallistumisen määräänsä lasten kanssa toteutettuun kerhomuotoiseen työskentelyyn. Näin parannettiin koetun oppimisympäristön turvallisuutta. Tämä mahdollisti sen, että opiskelijat uskalsivat kokeilla yhteistoiminnallisempia sosiaalisen vuorovaikutuksen muotoja. Ohjausistunnoissa etsittiin myös vaihtoehtoisia ratkaisuja sellaisiin opiskelijoiden esiin nostamiin

“dramaattisiin tapahtumiin” (esimerkiksi epäsiiveellinen kielenkäyttö), joihin heidän oli vaikea itse löytää yksiselitteisiä ja toimivia ratkaisuja. Matusovin ym. (2005) mukaan tällaisten tapahtumien synnyttämistä emotionaalisista kokemuksista usein julkisesti vaietaan, koska opetustyössä ne koetaan helposti henkilökohtaisina epäonnistumisina. Tämän vuoksi tulevan opettajan on joskus vaikea myöhemmin hallita lasten ei-toivottua käyttäytymistä, mikä vähentää työssä viihtymistä. Kriittisten tapahtumien moniääninen käsittely mahdollistaa koko kouluuyhteisön kasvun. Onhan niin, että opettajia henkilökohtaisesti koskettava tapahtuma heijastuu väistämättä siihen, miten he suhtautuvat oppilaisiinsa.¹ Yhteisöllinen dialogi luo tilaa ammatillisen vuorovaikutuksen joustavalle kehittämiselle, niin oman toiminnan arvioinnille kuin koko oppimisyhteisön kriittiselle tarkastelulle. Henkilökohtaisten huolenaiheiden ja epätoivon julkistaminen voimistaa usein myös ihmisten välistä luottamusta. Yritykset ratkaista niitä syvempiä konflikteja, joita tapahtumat paljastavat, rikkovat niitä kulttuurisia rajoja ja esteitä, joihin ihmiset ovat tiedostamattaan juurtuneet.

Dialogi vastavuoroisena suhteena opetustyössä

Yhteisöllisen, yhteistoimintaan perustuvan vuorovaikutuksen perustana on molempipuolinen luottamus ja arvostus. Mutta millä lailla kahden toisilleen vieraan ihmisen välistä suhdetta voisi sitten kehittää vastavuoroisemmaksi erilaisissa virallisuonteisissa tilanteissa? Bahtinilaisessa (1991) dialogikäsitteessä kielen ja ihmisen ajattelun historian oletetaan olevan jatkuvaa taistelua monologin ja dialogin välillä, ei yksipuolista pyrkimystä tiettyyn ennalta asetettuun päämäärään. Kieli on toisin sanoen jatkuvassa muutos- ja vastakkainasettelutilassa ihmisiä toisiinsa yhtenäistävien ja normatiivisten sekä ihmisten välistä erilaisuutta ja moninaisuutta vaativien pyrkimysten välillä. Tällöin ajatuksena on, että yksilö muuttuu ja kehittyy aktiivisesti kieltä käyttämällä, toimintoihin ja paikallisiin diskursseihin osallistumalla. Bahtinin kehittelemiä kieliteorioita on sovellettu vuorovaikutussuhteiden dialogisuuden tarkastelussa myös opetustyön kontekstissa (Skidmore 2000; Wells 2006). Hyvän viitekehyksen yksilön voimaantumiseksi ja kulttuurien kohtaamiseksi tarjoaa kaksi

¹ Matusov ym. (2005) määrittelevät Deweyn tukeutuen ongelmallisen tapahtuman keskeyttävän käynnissä olevien tapahtumien ketjun. Tämän seurauksena yksilö joutuu muuttamaan omaksumaansa puhe-, toiminta-, osallistumis-, ajattelu- ja tietämistapaansa. Dramaattinen kriittinen tapahtuma merkitsee siis ihmisten välistä konfliktia ja osallistujien tavoitteiden, arvojen, äänten, persoonallisen ja yhteisöllisen identiteettien muutosta (Lave & Wenger 1991). Tapahtumat ravistelevat näin ollen koko yhteisöä, minkä vuoksi ei voida enää toimia kuten aikaisemmin on tehty.

Anneli Sarja

Bahtinin (1981) määrittelemää puheenmuotoa: autoritäärinen ja sisäisesti vakuuttava diskurssi².

Autoritäärisellä diskurssilla Bahtin (1981, 344, 424) tarkoittaa virallista tieteen ja taiteen kieltä, ns. valmiina annettua sanaa. Sillä on meihin suuri vaikutus, vaikka se on samanaikaisesti meille etäinen. Se perustuu auktoriteetin valtaan: voimakkaisiin hahmoihin, määräyksiin, traditioihin ja tietämättömyyteen – isän, aikuisten ja opettajien sanaan tai yleisesti hyväksytyihin totuuksiin. Äärimmillään autoritäärinen diskurssi merkitsee suvaitsemattomuutta, toisten puolesta puhumista, haluttomuutta kuunnella ja toisten kuulustelua, omien ajatusten ja oletusten kyseenalaistamattomuutta ja halua tyrkyttää omia näkemyksiä muille.

Sisäisesti vakuuttavalla diskurssilla Bahtin (1981, 345) tarkoittaa sitä vastoin ei-autoritääristä puhetta, joka perustuu ilmaistujen lausumien dialogiseen kyselelyyn, koetteluun ja arviointiin. Sille on ominaista valmiin tekstin tulkitseminen omin sanoin, ja korostuksin, elein ja muunnoksien. Se ei ole ennustettavissa olevaa, minkä takia osallistujien on neuvoteltava yhteisistä tavoitteista ja suuntaviivoista. Sisäisesti vakuuttava sana on puoliksi meidän ja puoliksi jonkun toisen. Sen luovuus ja tuottavuus perustuu tosiasiaan, ettei se riipu niin paljon omasta tulkinnastamme kuin vapaudestamme kehittää ja soveltaa sitä uusiin aineksiin ja uusiin olosuhteisiin. Se joutuu usein myös kiivaaseen vuorovaikutukseen toisten sisäisesti vakuuttavien diskurssien kanssa.

Ihmisten yhteistoiminnan, sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kulttuurisen kohtaamisen prosessi on jatkuvaa taistelua kahden edellä mainitun diskurssityypin välillä: yritystä sulautua ympäröivään järjestelmään ja samanaikaista halua vapautua omaksumasta autoritäärisen sanan diskurssista tai niitä edeltävistä aikaisemmista sisäisesti vakuuttavista sanoista, jotka eivät ole enää meille merkityksellisiä. (Bahtin 1981.)

Sisäisesti vakuuttavan diskurssin merkitys nousee keskeiseksi esimerkiksi hoitotyössä, jossa toinen osapuoli (yleensä potilas) pitäisi saada vakuuttuneeksi toisen toimimisen välttämättömyydestä. Koski-Jännes ja Hänninen (1998) ovat tutkineet bahtinilaista dialogia muutoksen rakentamisen välineenä erilaisista riippuvuuksista vapautumisessa. Tutkijat korostavat vygotkskilaisittain sosiaalisten suhteiden maailman siirtymistä ihmisen ajattelun dialogisuuden välineiksi. Kun lääkärin ja potilaan yhteistoiminnan perustana on vastavuoroinen luottamus ja arvostus eli sisäisesti vakuuttava diskurssi, voi dialogi avata potilaalle uuden näkökulman omaan itseensä. Tällainen kääntymyksen hetki saa ihmisen ikään kuin peilaamaan itseään, kun kak-

² Huomattava on, että erityisesti matematiikassa ja luonnontieteissä diskurssilla ei ole yhtä keskeistä merkitystä tieteellisen ajattelun kehityksessä kuin humanistisissa tieteissä, joissa toisten sanoja vahvistetaan, levitetään ja tulkitaan (Bahtin 1981, 351).

si erilaista näkökulmaa itsestä joutuu vastakkain. Esimerkiksi alla olevassa tilanteessa käänteentekeväksi osoittautuu kotiin lähettävän lääkärin vastaus päihderiippuvaisen potilaan kysymykseen:

”Koska saan ottaa, niin se sanoi, että koska vaan. Juodaan pullo, juodaan kaks, juodaan päivä, juodaan kaks. Oli perjantaipäivä. Se sanoi, että hän tulee maanantaina töihin, että tuletko sinä. Mä sanoin, että minä en tiedä. Se sanoi, näytti mulle sormella näin ja sanoi, että sinun kaltaisen tyyppin kannattaa ajatella... sillä kenenkään koneet ei kestä tuommosta elämää loputtomiin.” (Koski-Jännes & Hänninen 1998, 179.)

Esimerkkikatkelmassa asiantuntijan ilmaisema suorasanainen, mutta samalla toisen valinnanvapautta kunnioittava, toteamus (sisäisesti vakuuttava diskurssi) on laukaiseva tekijä muutoksen käynnistäjänä. Dialogisuutta osoittaa se, ettei lääkäri kriittisellä hetkellä käytä ammattikieltä ja pitäydy näin auktoriteettiasemaansa. Tilanteessa potilas ilmaisee kiinnostuksen kohteen, jota lähdetään yhdessä tulkitsemaan. Rakentavan kriittisessä sävyssä toteutettu dialogi ”pakottaa” molemmat tarkastelemaan tilannetta yllättävästä näkökulmasta. Huomattava kuitenkin on, että vuoropuhelun toisena osapuolena ei ole vain toinen ihminen vaan koko se toimintaympäristö, jonka osia molempien kielelliset ilmaisut ovat (Koski-Jännes & Hänninen 1998, 179–180).

Dialogiset kokemukset ovat tärkeitä muutosprosessin käynnistäjiä. Mönkkönen (2005, 288–289) toteaa osuvasti, että ammatillinen asiantuntijuus on muuttumassa suuntaan, jossa asiantuntijankin on kyettävä astumaan dialogista kohtaamista mahdollistavan ”tietämättömyyden” alueelle. Toimitaan eräänlaisella maallikkouden alueella, jossa tietoisena pyrkimyksenä on asiantuntijavaltaan liittyvän tietämisen välttäminen ja ei-ammattillisuuden suosiminen. Huomattava on, että yleensä asiantuntijan ilmaisema ”ääni” kutsuu esiin omalla ammattikielellä aikaisemmin lausuttuja lausumia (tutun sosiaalisen kielen) tuottamaan tarvittavan lausuman (ks. Engeström 1999, 119). Dialogissa asiantuntijan lausumat muuttuvat kuitenkin yhteiseksi tietoisuudeksi. Kuten edellä on jo käynyt ilmi, tällainen paikantunut, osallistujia kiinnostava tieto, on moniäänistä. Sitä on helppo vaihtaa, se täsmentyy, korjautuu, muuntuu ja uudistuu (Hänninen ym. 2005). Edellä oleva esimerkki havainnollistaa aidosti vastavuoroista yhteistoimintaa. Miten opetustyötä voitaisiin sitten kehittää dialogisemmaksi niin, että myös vähemmistökulttuuriin kuuluvien oppilaiden ääni tulisi osaksi yhteistä tiedon rakentamisen prosessia?

Näyttää siltä, että opettaja ei voi enää toimia yksipuolisena auktoriteettina, joka johdattelee oppilaansa totuuden jäljille. Osallistavan oppimisen viitekehyksessä opetustyön painopiste on siirtymässä opettajan ja oppilaan väliseksi yhteistoiminn-

aksi. Hyvä opettajuus näyttäytyy Laven (1996) mukaan voimakkaana sitoutumisena oman opettajaidentiteetin muutokseen, mikä tapahtuu vastavuoroisessa suhteessa oppilaiden vastaaviin toimintoihin. Hyvä oppiminen on todennäköistä silloin, kun oppilaat sitoutuvat aktiivisesti heille merkityksellisen aiheen yhteiseen tulkitsemiseen. Molemmat ovat selvästi "paikannettuja" sosiaalisen vuorovaikutuksen osapuolia. Skidmore (2000) erottaa ala-asteen opetustyössä kaksi diskurssin muotoa: pedagogisen dialogin (autoritäärisen diskurssin) ja dialogisen pedagogiikan (sisäisesti vakuuttavan diskurssin). Pedagogisessa dialogissa joku joka tietää ja omistaa totuuden opettaa jotakin, joka on tietämätön. Dialogisessa pedagogiikassa se joka tietää rohkaisee niitä, jotka eivät tiedä, puhumaan samalla hylkäämällä perinteisen asiantuntijaroolinsa ja reagoimalla satunnaisesti toisten osallistumiseen. Wellsin (2006) mukaan dialogiopetus toteutuu parhaiten niissä aiheissa, joita on mahdollista tarkastella useammasta näkökulmasta. Itse asiassa dialogi saa usein alkunsa juuri näkökulmien tai aikomusten eroavaisuuksista. Näin ollen opettajan tehtäväksi jää oppilaiden rohkaisu vaihtoehtoisten näkemysten ilmaisuun, niiden perusteluun sekä toisten näkemysten kuunteluun ja ymmärtämiseen.

Dialogiopetuksen mahdollistuminen edellyttääkin Wellsin (2006) mukaan perinteisen kysymys-vastaus-palautte-luokkahuonegenren rikkomista. On selvää, että myös dialogipedagogiikka perustuu kysymyksille. Siinä keskeiseksi nousee kuitenkin se, kuka tekee kysymyksiä ja missä rajoissa sekä kuinka virheettömästi ja tyhjentävästi niihin odotetaan vastattavan. Dialogipedagogiikassa opettaja ei kiinnitä ensisijaisesti huomiota oppilaiden virheellisiin vastauksiin vaan enemmänkin oppii niiden kautta näkemään asioita oppilaiden näkökulmasta, siitä kulttuurista käsin, mistä he tulevat ja millaisena he itsensä näkevät. Tästä johtuen oppilaiden ja opettajan väliset erimielisyydet ovat arvokkaita oppimisen kimmokkeita. Dialogisessa pedagogiikassa opettaja voi myös Wellsin (2006) mukaan turvautua suostuttelevaan diskurssiin esimerkiksi edistäessään oppilaiden lausumien kytkeytymistä edeltäviin lausumiin tai ennakoidessaan sitä, että oppilaat pohtivat keskenään tärkeiden käsitteiden välisiä eroja. Dialoginen opetus auttaa toisin sanoen oppilaita näkemään, että tieto ei ole kenenkään yksittäisessä omistuksessa vaan yhteisen yritteliäisyyden tuote kuten Bahtin (1991, 132) asian ilmaisee:

"Idea ei elä ihmisyksilön eristyneessä tietoisuudessa – jäädessään vain siihen se kuihtuu ja kuolee. Idea alkaa elää, muotoutua, kehittyä, löytää ja uudistaa sanallista ilmaisuaan, synnyttää uusia ideoita, vain tullessaan dialogiseen yhteyteen toisten vieraiden ideoiden kanssa. Inhimillisestä ajatuksesta tulee aito ajatus, idea, vain elävässä kontaktissa vieraisiin ajatuksiin, jotka ovat ruumiillistuneet vieraassa äänessä, sanassa ilmaistussa vieraassa tietoisuudessa. Ideat syntyvät ja elävät tässä tietoisuuksien ja äänten kontaktissa."

Esimerkkinä yhteisöllisyyttä voimistavasta dialogisesta pedagogiikasta Lave (1996) tarjoaa Margaret Carlockin heikoimmille kemian lukio-opiskelijoille käynnistämän ohjelman, jossa opiskelijat saivat muuttaa kemian laboratoriotilan sosiaalista organisaatiota haluamallaan tavalla. He rikkoivat luokkatyöskentelyn ja laboratoriotyöskentelyn ja samalla oppimisen ja opetuksen rajoja siten, että kaikki opiskelijat toimivat toistensa tutoreina. Tämä sitoutti opiskelijoita auttamaan toisiaan mutta syventämään myös sitoutumistaan kemiaan oppiaineena. Tässä kokeilussa arviointikäytänteitä muutettiin niin, että oppimistulosten arviointiperusteena oli se, kuinka paljon opiskelijat keskustelivat kemiasta välituntikahviossa. Myös opettaja osallistui uudenlaisen oppimisyhteisön toimintaan. (Lave 1996.) Tällaisissa oppimisyhteisöissä oppilaat ja opettajat liikkuvat lähikehityksen vyöhykkeellä. Näillä alueilla he ylittävät oman tietämyksensä rajoja osallistumalla toimintoihin sen avun välityksellä, jota he toinen toisilleen tarjoavat. Dialogiopetuksessa hyödynnetään oppilaiden erilaisuutta. Näkökulmien kirjo tuottaa vaihtoehtoisia ajattelu- ja toimintamalleja. Niistä vakuuttavimmat valitaan yhteisen keskustelun ja toiminnan kohteiksi. Oppilaiden käsityksiä verrataan historiallisiin, kulttuurisiin ja teoreettisiin katsantoihin (autoritäärisen diskurssiin) tarkoituksena uuden tiedon luominen. Itse asiassa dialogissa eivät keskustelun kohteena ole näkemykset vaan ne perustelut, joita etsimme erilaisten kulttuurien tuotteista, teorioista, tutkimuksista ja muusta historian kuluessa kiteytyneestä tiedosta. Samalla erilaisten vaihtoehtojen ja “mahdollisten maailmojen” luominen voimistaa ammatillista identiteettiä sosiaalisten ja historiallisten muutosten virrassa.

Lopuksi

Artikkelissani olen hahmotellut dialogia yhteisöllisen tilan rakentajana ja yhteisöllisen oppimisen laajentajana opetustyössä. Tarkasteluni painopisteessä on ollut se, millaista muutosta dialogi tuottaa niissä käännekohdissa, joissa liikutaan eri kulttuurien rajapinnoilla. Ensiksikin yhteisöllisyyttä voimistaa, jos jokainen kouluuyhteisön jäsen – opettajat, opiskelijat ja oppilaat – osallistetaan kouluuyhteisönsä toimintoihin. Esimerkiksi Stadian organisoimassa peruskoulun kehittämiskokeilussa koulusta tehtiin viihtyisämpi yhteisö, jossa oppilaat saivat itse suunnitella vaihtoehtoisia toimintaa oppituntien lomaan. Tämä auttoi vaikeuksien keskellä eläviä nuoria pysymään kiinni koulun arjessa ja samalla myös tutustumaan toisiinsa. Yhteistoiminta voimistaa keskinäistä luottamusta ja suvaitsevaisuutta. Kulttuurien välinen kohtaaminen synnyttää moniäänisyyttä: ennustamattomuutta ja epävarmuutta, mutta myös mahdollisuuksia oman itseluottamuksen kasvattamiseen ja elämänhal-

lintaan. Kulttuurien välinen vuorovaikutus ei voi kuitenkaan perustua jommankumman osapuolen ennalta määrittelemälle yhteisyydelle. Toiseksi yhteinen kiinnostuksen tai ihmettelyn kohde ja yhteiset hetket tarjoavat mahdollisuuksia kulttuurien välisten rajojen ja esteiden ylittämiseen. Dialogisissa yhteisöissä asiantuntijoiden on haastettava myös itsensä. Kyse on niiden ristiriitaisuuksien, epäilysten ja vaihtoehtojen reflektoinnista, joita työkäytännössä havaitsee. Lopullinen tavoite lienee se, että jokainen osallistuja pystyisi dialogin tuloksena lähentymään toisiaan ja voimaantumaa myös oman elämänsä suunnannäyttäjänä. Tämä luo tilaa kohtaamiselle, tunnetun ja tuntemattoman tutkimiselle.

Lähteet

- Bakhtin, M. M. 1981. *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas.
- Bakhtin, M. M. 1991. *Dostojevskin poetiikan ongelmia*. Helsinki: Orient Express.
- Burbules, N. C. 1993. *Dialogue in teaching. Theory and practice*. New York: Teachers College Press.
- Cole, M. 1996. *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University.
- Engeström, R. 1999. *Toiminnan moniäänisyys. Tutkimus lääkärinvastaanottojen keskusteluista*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Engeström, Y. 2004. *Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä*. Tampere: Vastapaino.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2005. *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen syyttäjänä*. Porvoo: WSOY.
- Hänninen, S., Karjalainen, J. & Lahti, T. 2005. *Toinen tieto. Kirjoituksia huono-osaisuiden tunnistamisesta*. Helsinki: Stakes.
- Kauhanen, A-L. & Lyytinen, J. 2003. *Tulevaisuuden tekijät – Suomi 2015*. Helsinki: Sitra.
- Koski-Jännes, A. & Hänninen, V. 1998. *Dialogiset prosessit ja riippuvuudesta vapautuminen*. Teoksessa A.-R. Lahikainen & A.-M. Pirttilä-Backman (toim.) *Sosiaalinen vuorovaikutus*. Helsinki: Otava, 173–191.
- Lave, J. 1996. *Teaching, as learning, in practice*. *Mind, Culture, and Activity* 3 (3), 149–164.
- Matusov, E., Julien, St. J. & Hayes, R. 2005. *Building creole educational community as the goal of multicultural education for preservice teachers*. Teoksessa Linda V. Barnes (toim.) *Contemporary teaching and teacher issues*. New York: Nova Science Publishers, 1–38.
- Mönkkönen, K. 2001. *Kun kumpikaan ei tiedä. Yhteistoiminnallisuus ja dialogisuus auttamistarinoiden retoriikassa*. *Yhteiskuntapolitiikka* 66 (5), 432–447.
- Mönkkönen, K. 2005. *Toiminnallinen vaikuttaminen – maallikkous vuorovaikutuksen energialähteenä*. Teoksessa M. Nylund & A. B. Yeung (toim.) *Vapaaehtoistoiminta – anti, arvot ja osallisuus*. Tampere: Vastapaino, 277–304.
- Pitkänen, P. 2006. *Etninen ja kulttuurinen monimuotoisuus viranomaistyössä*. Helsinki: Edita.
- Puuronen, V. 2001. *Valkoisen vallan lähettiläät ja arjen rasismi*. Tampere: Vastapaino.
- Rautiainen, A. 2005. *Koulu yhteisöllisenä toimijana*. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian julkaisuja. Sarja B: Oppimateriaalit 4.

- Räsänen, R., Jokikokko, K., Järvelä, M-L. & Lamminmäki-Kärkkäinen, T. (toim.) 2002. Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Oulun yliopisto. Oulu University Press. E 55.
- Sarja, A. 1995. Dialogioppiminen opetuksen ohjaustilanteissa. *Kasvatus* 26 (4), 311–321.
- Sarja, A. 2002. Yhteisölliset käytänteet yksilöllisen oppimisen voimavarana ammattiin johtavassa yliopisto-opiskelussa. Teoksessa L. Lestinen & M. Saarnivaara (toim.) *Kohtaamisia ja ylityksiä – Pedagogisia haasteita yliopisto-opetukselle*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 81–98.
- Skidmore, D. 2000. From pedagogical dialogue to dialogical pedagogy. *Language and Education*, 14(4), 283–296.
- Työllisyyskertomus vuodelta 2006. 2007. Työministeriö. Työhallinnon julkaisu 376. Helsinki.
- Wells, G. 2006. Dialogue in the classroom. *The Journal of the Learning Sciences* 15 (3), 379–428.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wikikirjasto. 2006. Saatavilla [www-muodossa: <http://fi.wikipedia.org/wiki/Kulttuuri>](http://fi.wikipedia.org/wiki/Kulttuuri)





Marjatta Lairio
Leila Leino

Moninaisuutta arvostava ohjaus

– Näkökulmia opinto-ohjaajan työhön
ja koulutukseen

Viime vuosina länsimaissa on käyty vilkasta keskustelua maahanmuuttajien ja muiden vähemmistöryhmien kanssa työskentelyn edellyttämistä monikulttuurisista kompetensseista. Ohjaajat ovat yksi avainryhmä siinä prosessissa, joka auttaa kasvavaa maahanmuuttajaväestöä suunnistamaan vieraassa kulttuurissa. Artikkelissa tarkastellaan monikulttuurisen ohjauksen kompetensseja ja esitetään mahdollisuuksia kehittää niitä ohjaajan työssä ja koulutuksessa.

Johdanto

Monikulttuurinen ohjaus on muodostunut yhdeksi ajankohtaisimmista ohjausalan haasteista kasvaneen maahanmuuttajuuden ja yhteiskuntien moniarvoistumisen myötä. Erilaisten kulttuurien ja maailmankatsomusten kohtaaminen on oppilaitoksissa ja muissa organisaatioissa päivittäinen haaste, johon vastaaminen edellyttää riittävää perehtymistä monikulttuurisuuteen ja monikulttuurisen ohjauksen perusteisiin.

Maahanmuuttajien määrän lisääntyminen tulee asettamaan ohjaajille uusia vaatimuksia etniseltä taustaltaan erilaisten ryhmien ohjauksessa. Ohjaajat, jotka eivät ole tottuneet työskentelemään maahanmuuttajien kanssa saattavat epäonnistua, koska he eivät välttämättä tiedosta erilaisista kulttuureista tulevien asiakkaiden kommunikaatiotyylejä ja heidän arvojärjestelmiensä mukaisia toimintatapoja. Maahanjuuri saapuneilla ihmisillä on lisäksi kielellisesti ja etnisesti määräytyneitä käyttäytymismalleja, joita ohjaajien tulisi tuntea. Toisaalta myös valtakulttuuria edustavilla

ohjaajilla itsellään on erilaisia asenteita, odotuksia ja arvoja, jotka vaikuttavat ohjausprosessiin. On todettu, että vähemmistökulttuurien jäsenet käyttävät enemmistö-kulttuurin jäseniä vähemmän ohjauspalveluja. He myös lopettavat ohjauksensa usein aikaisemmin, koska kulttuuritaustaa ei heidän kokemustensa mukaan ole aina riittävästi otettu ohjauksessa huomioon. (Sue & Sue 1990.)

Erilaisten etnisten ryhmien ohjauksessa on tärkeää, että ohjaaja tuntee omaa kulttuuriaan voidakseen ymmärtää muita kulttuureja. Lisäksi on otettava huomioon ja painotettava eri ryhmien jäsenten yksilöllisiä tarpeita. Sosiaalisen inklusion avulla on pyrittävä tukemaan maahanmuuttajien integroitumista vallitsevaan kulttuuriin. Sosiaalisen inklusion edistämisen keskiössä on yhteiskunnallinen muutos, toisin sanoen pyrkimys muuttaa järjestelmän rakenteita, jotta kaikki ihmiset voisivat elää täysipainoista elämää. Ohjauksen asema yksilöllisissä ja yhteiskunnallisissa muutoksissa on tärkeä, joskin tämä toiminta on vielä kehittymässä. (Hiebert 2004.)

Monikulttuurisen ohjauksen kompetenssit

Jo vuosia on länsimaissa keskusteltu monikulttuurisista kompetensseista, joita edellytetään työskenneltäessä maahanmuuttajien ja muiden vähemmistöryhmien kanssa. Näitä kompetensseja on pohdittu paljon kulttuurispesifisestä näkökulmasta (ks. esim. Pope-Davis ym. 2003). Nykyisen näkemyksen mukaan taitavaan monikulttuuriseen ohjaukseen tarvitaan omien arvojen, normien ja asenteiden tiedostamista eli monikulttuurista tietoisuutta sekä toiseen kulttuuriin kuuluvan ohjattavan maailmankatsomuksen ymmärtämistä ja hyväksymistä. Ohjattavan maailmankatsomuksen ymmärtäminen edellyttää tietoa kulttuuritaustan lisäksi hänen elämänhistoriansa ja nykyisestä elämäntilanteestaan. Lisäksi tarvitaan tietoa ohjausmenetelmien kulttuurisidonnaisuudesta sekä taitoa soveltaa ja kehittää ohjattavan kulttuuritaustaan sopivia toimintaperiaatteita ja -menetelmiä (Lairio ym. 2001.)

Monikulttuurisen ohjauksen kompetensseja kuvaavassa mallissa korostui alun perin kolme kulttuurienvälisen ohjauksen kompetenssin ulottuvuutta: 1) uskomukset ja asenteet, 2) tiedot ja 3) taidot (Sue ym. 1982). Ensimmäiseen ulottuvuuteen sisältyvät ohjaajan asenteet ja uskomukset etnisiä vähemmistöjä kohtaan, ennakkoluulot ja stereotyyppit sekä positiivisen suhtautumisen kehittäminen monikulttuurisuutta kohtaan. Pystyäkseen asettumaan toisesta kulttuurista tulevan henkilön asemaan ohjaajan on tultava ensin tietoiseksi oman kulttuurin ja omien arvojen vaikutuksista. Toisella ulottuvuudella korostuu se, että kulttuurisesti taitavalla ohjaajalla on hyvä ymmärrys omasta maailmankatsomuksestaan, tietämystä niistä ryhmistä, joiden kanssa hän työskentelee, sekä tietoa yhteiskunnallisista tekijöistä. Kolman-

nella ulottuvuudella korostuvat sellaiset interventiot ja strategiat, joita tarvitaan työskennellessä erilaisten vähemmistöryhmien kanssa. (Nissilä & Lairio 2005.)

Myöhemmin Suen ym. (1982) malliin on lisätty seuraavat kulttuurisesti pätevän ohjaajan ominaisuudet: 1) monikulttuurinen tietoisuus, 2) kulttuurierojen tuntemus ja 3) monikulttuuriset ohjaukset (Sue, Arredondo & McDavis 1992). Mallissa avataan näitä kompetensseja suhteessa ohjaajan uskomuksiin ja asenteisiin, tietoihin sekä taitoihin. (Sue ym. 1992; Sue ym. 1996). Malli on yleisimmin käytetty käsitteellinen jäsenyys amerikkalaisessa kulttuurienvälisessä ohjauksessa ja sitä on sovellettu myös suomalaiseen ohjausalan koulutukseen. Monikulttuurisen ohjauksen malli tarjoaa pohjan ohjaajan pitkäkestoiseen oppimisprosessiin, jossa hän voi reflektoida omaa ajatteluaan, ennakkokäsityksiään ja eettisiä periaatteitaan. Seuraavassa tarkastellaan tätä mallia ohjaustyön kannalta.

Ohjaajan *monikulttuurinen tietoisuus* sisältää tietoisuuden omista olettamuksista, arvoista ja ennakkoluuloista ja siihen sisältyy kaksi ohjauksen haastetta: 1) tietoisuus siitä, miten omat kulttuurisidonnaiset arvot ja asenteet vaikuttavat ajatteluun ja ohjauksetähtäisiin sekä 2) erilaisten ajattelu- ja toimintatapojen hyväksyminen eli suvaitsevaisuus. Suvaitsevaisuuden haasteen tarkastelukulmana voi olla myös kulttuurirelativismi ja moniarvoisuus. Kulttuurirelativistisen näkökulman mukaan kaikki erilaiset toimintatavat pitää hyväksyä, koska ne nähdään samanarvoisina. Moniarvoisen näkökulman mukaan jotkin kulttuurin piirteet voidaan yhteisellä sopimuksella kyseenalaistaa. Opinto-ohjaajat tiedostavat meillä melko hyvin omia kulttuurisidonnaisia arvojaan ja asenteitaan sekä niiden vaikutusta ohjaukseen. Lisäksi he pyrkivät välttämään ohjattavan stereotypisointia pelkästään oman kulttuurinsa edustajaksi. (Lairio ym. 2001.)

Kulttuurierojen tuntemus on keskeinen lähtökohta toteutettaessa monikulttuurista ohjausta ja siinä tavoitteena on ohjaajan hyvä ymmärrys kulttuurisesti erilaisen ohjattavan maailmankatsomuksesta. Ohjaajalla tulee olla tietoa ohjattavan tyypillisestä käyttäytymisestä, odotuksista, normeista, asenteista ja arvostuksista (ks. Sue & Sue 1990). Ohjaajan tulisi myös pystyä vertaamaan ohjattavan ja hänen perheensä toimintaa heidän kulttuurissaan ominaiseen käyttäytymiseen. Toimintaa tulee verrata vain toissijaisesti kohdemaassa ominaiseen käyttäytymiseen. Lairion ym. (2001) tutkimuksessa valtaosa haastatelluista opinto-ohjaajista piti tärkeänä maahanmuuttajien ohjaamista heidän omasta kulttuuristaan käsin, jolloin ohjaajan on entistä tärkeämpää välttää oman, suomalaiseen kulttuuriin sidotun maailmankuvansa välittämistä ohjattavalle. Ohjauksessa tulisi ottaa huomioon mm. seuraavia kulttuurienvälisiä viestintäeroja: monitulkintaisuuden sietokyky; ilmeillä, eleillä, kehon asennolla ja fyysisellä etäisyydellä viestiminen; fyysisen kontaktin merkitys sekä katsekontaktin tärkeys. Kulttuurien väliset arvokonfliktit voivat liittyä myös eri

kulttuureissa erilaiseen naisen ja miehen aseman arvostukseen, auktoriteettien kunnioittamiseen ja perhearvoihin. (Lairio ym. 2001.)

Monikulttuurisissa ohjaukseen käytännöissä kulttuurierojen tuntemus on tärkeä lähtökohta pyrittäessä kehittämään sopivia interventioita ja ohjausmenetelmiä. Kulttuurin huomioon ottaminen käytännön ohjaustyössä on kuitenkin monesti vaikeaa. Ohjaajien työaika ei useinkaan riitä ohjattavien kulttuuriin tutustumiseen. Resurssien rajallisuudesta huolimatta ohjaaja voi lisätä kulttuuritietämystään esimerkiksi keskustelemalla ohjattavien ja heidän perheidensä kanssa heidän kulttuuritaustastaan. Opinto-ohjaajat voisivat olla aloitteentekijöinä esimerkiksi oppilaitoksensa monikulttuurisuuspäivien järjestämisessä. Kulttuurien välistä tietämystä voidaan edistää myös eri kulttuureja käsittelevien luentojen ja kirjallisuuden avulla. (Lairio ym. 2001.)

Kulttuuritietämyksen ja monikulttuurisen tietoisuuden lisääminen antaa kaikille ohjattaville – myös suomalaisille – entistä laajemmat mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen. Lisäksi maahanmuuttajien ja kulttuuristen vähemmistöjen ohjaus tarjoaa ohjaajalle tilaisuuden laajentaa näkemystään maailmasta. Kuten Sarvola (1999) toteaa, maahanmuuttajien ohjaus on keino rikastuttaa omaa elämää ja tutustua uusiin kulttuureihin. Tätä mahdollisuutta ei edes koulun kiireisen arjen ja taloudellisten resurssien vähyyden vuoksi kannata jättää käyttämättä.

Nykyisin vallalla olevan konstruktivistisen ohjauksen näkökulmasta edellä esitettyjä monikulttuurisen ohjauksen paradigmoja voidaan kritisoida siitä, että ne korostavat ohjaajan asiantuntijuutta. Monikulttuurisen ohjauksen kompetenssien malli ei ole ottanut riittävästi huomioon ohjauksen kontekstuaalista puolta, vaan päähuomio on ohjaajan ja ohjattavan vuorovaikutuksessa. Yhteistä konstruktivististen ohjausparadigmojen kanssa on kuitenkin yhteiskunnallisen ja sosiaalisen toimintaympäristön korostaminen monikulttuurisen ohjauksen lähestymistavoissa. Ohjaajan onkin kulttuurierojen ymmärtämisen lisäksi tiedostettava myös etnisten vähemmistöjen yhteiskunnallisen aseman merkitys heidän kotoutumiselleen. (Martinheikki-Kokko ym. 2003.)

Monikulttuurisen ohjauksen kompetenssien mallia on arvosteltu myös siksi, että huomio kiinnitetään vain etnisiin vähemmistöryhmiin. Tällöin muut vähemmistöryhmät kuten esimerkiksi seksuaaliset vähemmistöt ja vammaiset ovat jääneet vähemmälle huomiolle (Arredondo ym. 1996). Erityisesti eurooppalaisessa kontekstissa sosiaalisen inklusion korostus on nähty tärkeänä. Tältä pohjalta on kehitetty kulttuurisensitiivistä ohjausta laajempia käsitteitä kuten esimerkiksi moninaisuutta arvostava ohjaus (Nelson-Jones 2002). Tässä keskeistä on sekä moninaisuuden että yhteiskunnallisen ja sosiaalisen toimintaympäristön huomioon ottaminen. Monikulttuurinen ymmärrys ja herkkyyks edellyttävätkin tietoa niistä yhteiskunnallisista

tekijöistä, jotka liittyvät erilaisten kulttuuriin, etnisyyteen, sukupuoleen sekä sosiaaliseen suvaitsevaisuuteen liittyvien identiteettiryhmien olemassaoloon. (Connerley & Pedersen 2005.)

Sue (2001) on vastannut kritiikkiin esittämällä seuraavan kulttuurisen kompetenssin määritelmän, johon hänen mukaansa sisältyy tärkeitä sosiaalisen oikeudenmukaisuuden piirteitä: "Kulttuurinen kompetenssi on kyky sitoutua toimintaan tai luoda mahdollisimman hyvät olosuhteet asiakkaan tarkoituksenmukaiselle kehitykselle. Monikulttuurisen ohjauksen kompetenssi määritellään ohjaajan tietoisuutena, tietona ja taitoina toimia tehokkaasti monimuotoisessa demokraattisessa yhteiskunnassa (kykynä kommunikoida, toimia vuorovaikutteisesti, neuvotella ja toimia erilaisista taustoista tulevien asiakkaiden puolesta) sekä toimia organisaatiotasolla tehokkaasti kehittämällä uusia teorioita, käytäntöjä ja menettelytapoja, joiden avulla niiden rakenteet voisivat palvella paremmin kaikkia ihmisryhmiä." (Sue 2001, 802.)

Sue (2001) näkee monikulttuuristen kompetenssien määrittelyssä ongelmallisenä monikulttuurisuuden inklusiivisen / eksklusiivisen luonteen. Monikulttuurisuuden inklusiivinen määritelmä saattaa vähentää etnisen taustan merkitystä keskeisenä ihmisen olemassaolon määrittäjänä (Carter & Qureshi 1995; Helms & Richardson 1997). Mikäli keskitytään vain etniseen taustaan, muut ryhmät voivat kokea jäävänsä syrjäytetyiksi. Siten monikulttuurisen ymmärryksen ja herkkyuden lisääminen edellyttää tasapainoa näiden eri näkemysten välillä. (Connerley & Pedersen 2005.)

Monikulttuurisuus ohjausalan koulutuksessa

Opinto-ohjaajien monikulttuurinen ammatillisuus muotoutuu toiminnan ja laaja-alaisen ajattelun sekä vastavuoroisuuden, tarkkuuden ja oppimistaitojen myötä (Martinheikki-Kokko 1999). Keskeisessä asemassa ammatillisuuden kehittämisessä tulee olemaan koulutus, jossa otetaan huomioon monikulttuurisen ohjaustyön edellyttämät kompetenssit. Koulutuksessa on korostettava entistä enemmän yhteiskunnallisen kontekstin huomioon ottamista, kulttuurien kohtaamista, erilaisuuden hyväksymistä sekä maahanmuuttajien oman elämän hallintaa heille vieraassa kulttuuriympäristössä. Peavy (1999) painottaa mm. seuraavia näkökohtia maahanmuuttajien parissa työskentelevien ohjauksessa:

- Kulttuurinen tietämys etniseltä taustaltaan erilaisista asiakkaista on tärkeämpi kuin ne taidot, joita "normaali" ohjaajakoulutus tuottaa.
- Ohjaajien tulisi tutustua maahanmuuttajien elinympäristöön.

- Maahanmuuttajien ohjauksessa, ohjaussuhteella, kommunikaatiolla ja sisällöllä on ratkaiseva merkitys.
- Yksilöpsykologia ei tarjoa riittävää perustaa maahanmuuttajien ohjaukseen.
- On tarkoituksenmukaista kouluttaa maahanmuuttajista ohjaajia, jotka tulevat itse ohjaamaan omaan vähemmistöryhmäänsä kuuluvia asiakkaita.
- Ohjaus tulee mieltää kulttuuriseksi toiminnaksi, jossa käytetään kulttuurista tietämystä ja oivallusta.

Ohjaustehtävissä toimivien monikulttuurinen osaaminen on pitkälti ohjausalan koulutuksen ja täydennyskoulutuksen vastuulla. Ohjaajakoulutuksessa onkin viime vuosina korostettu riittävää monikulttuuristen kompetenssien ja niiden kehittämisen huomioon ottamista. Muun muassa Torres ja Ottens (1997) kuvaavat koulutusohjelman, jonka avulla monikulttuurisia sisältöjä ja oppimiskokemuksia voidaan sijoittaa siihen läpäisevänä teemana. Carter (2003) on kehittänyt ohjausalan masteri- ja tohtoritasojen opetussuunnitelmiin sisältyvän kurssin, joka perustuu Johnsonin (1987) aloittamalle työlle ja johon on lisätty mm. Sue ym. (1992) monikulttuurisen kompetenssimallin tarkastelukulma. Koulutus muodostuu didaktisesta, kokemuksellisesta ja taitoon perustuvasta oppimisesta.

Didaktinen osuus sisältää tietoa erilaisista ryhmistä, ja se toteutetaan luennoilla, joiden sisältönä ovat roolit, stereotypiat, ryhmien väliset odotukset sekä eri ryhmien väliset suhteet. *Kokemuksellisen osuuden* keskeisenä haasteena on käynnistää opiskelijoiden itsereflektointi. Tähän liittyen opiskelijoille annetaan neljä oppimistehtävää. He laativat kurssin aluksi omaelämäkerrallisen esseen, jossa he kuvaavat suhdettaan sukupuoleen, uskontoon, sosiaaliluokkaan ja etnisyyteen. Opiskelijoita pyydetään myös kertomaan omaan elämään liittyvistä tärkeistä tapahtumista. Tehtävän tarkoituksena on saada opiskelijat tietoisiksi itsestään kulttuurisina olentoina. Lisäksi tehtävänä on laatia kaavio omista perhe- ja ystävyysverkostoista, jossa tarkastellaan peilataan sukupuoleen, uskontoon, sosiaaliluokkaan ja etnisyyteen. Koulutuksen myöhemmässä vaiheessa kukin opiskelija esittelee tuotoksensa pienryhmissä. Opiskelijat pitävät myös viikoittaista työpäiväkirjaa koko kurssin ajan. *Taidon rakentaminen* tapahtuu simuloituissa ohjausistunnoissa, joissa opiskelijat saavat harjoitella kulttuurisia kohtaamisia. Opiskelijat toimivat ohjaaja-ohjattava -pareina kummankin ollessa vuorollaan molemmissa rooleissa. (Carter 2003.)

Kokemuksellista oppimista kuten erilaisia harjoittelutilanteita ja roolipelejä on käytetty laajasti monikulttuurisuuden lisäämiseksi ohjausalan koulutuksessa. Shephard (2002) sovelsi koulutuksessa tekniikkaa, jota käytetään kehitettäessä todeneräisiä henkilökuvia erilaisiin roolipeleihin. Näitä luodessaan opiskelijat laativat yksityiskohtaisen kuvan roolihahmon ulkoisesta maailmasta, sisäisistä ristiri-

doista ja kehityshistoriasta. Ohjaajakoulutuksessa voitaisiinkin käyttää enemmän roolipelejä käsiteltäessä vaikeita asioita kuten etnosentrismia tai rasismia. Kim ja Lyons (2003) korostavat kuitenkin, ettei roolipelejä tulisi esitellä koulutuksessa opiskelijoille vain oppimisvälineenä. Tärkeämpää on keskustella näihin peleihin liittyvistä kokemuksista ja tunteista.

Jyväskylän yliopiston opinto-ohjaajakoulutukseen sisältyvät kymmenen opintopisteen laajuiset monikulttuurisen ohjauksen suuntautumisopinnot. Tavoitteena on, että opiskelija kehittää monikulttuurisen ohjauksen tietoisuuttaan, monipuolistaa teoreettista ja käytännöllistä ymmärrystään monikulttuurisesta ohjauksesta sekä edistää verkostoitumistaan maahanmuuttajien ja maahanmuuttajien kanssa toimivien eri ammattiryhmien kanssa. Monikulttuurisen ohjauksen suuntautumisopinnot tarjoavat opiskelijoille mahdollisuuden laajentaa monikulttuurisen ohjauksen asiantuntemustaan ja teoreettista ajatteluaan Suen ym. (1992) mallin pohjalta. Koulutuksen lähestymistapa muistuttaa yleisesti ottaen Estradan ym. (2002) mallia eli yhdistelmää luennoista, luettavasta materiaalista, harjoituksista, sekä kirjallisista tehtävistä. Opiskelijat voivat myös suuntautua monikulttuuriseen tutkimukseen (Nissilä & Lairio 2005).

Monikulttuurisuuden näkökulma on mukana opinto-ohjaajakoulutuksessa myös seuraavilla koulutusprosessin ydinkompetenssialueilla: ohjattavien kohtaaminen (yksilö- ja ryhmäohjaus), yhteiskunnallinen tietoisuus ja verkostoyhteistyö. Ohjattavien kohtaamisessa on nähtävissä samoja piirteitä kuin Suen ym. (1992) viitekehyksessä. Siinä painottuu kokonaisvaltainen lähestymistapa: omien asenteiden, stereotyyppien, ennakkoluulojen ja maailmankuvan pohtiminen. Opinto-ohjaajien monikulttuurinen osaaminen edellyttää reflektiotaitojen kehittämistä. Koska käsitys itsestä kehittyy jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, koulutuksessa verkostotyöhön kytketyt harjoittelut antavat mahdollisuuden reflektiolle erilaisista ohjauskonteksteista käsin. (Nissilä & Lairio 2005.) Arredondon ja Arciniegan (2001) mukaan kouluttajilla on viime kädessä vastuu siitä, että koulutuksen opetussuunnitelma nähtäisiin kompetenssiperustaisena oppimisympäristönä, jossa on otettu huomioon monikulttuurisen ohjauksen edellyttämät kompetenssit.

Kaiken kaikkiaan moninaisuutta arvostavan ohjauksen keskeiset tavoitteet voidaan ottaa huomioon ohjaajakoulutuksessa eri tavoin. Arvoja, ennakkoluuloja, stereotyyppioita sekä maailmankatsomusta on mahdollista tarkastella myös suhteessa muihin kuin vain etnisiin vähemmistöryhmiin. Esimerkiksi omia stereotyyppioita voidaan tarkastella suhteessa vammaisuuteen tai eriarvoisuuteen. Ohjaajien onkin syytä pohtia, mitkä sosiaaliryhmät maassamme ovat suurimmassa vaarassa syrjäytyä. Lopullisena tavoitteena koulutuksessa voidaan pitää sitä, että ohjaajat nähdään

muutosagentteina suhteessa niihin eri tahoihin, jotka synnyttävät yhteiskunnassa kulttuurista ja sosiaalista eriarvoisuutta (Nelson-Jones 2002.)

Pohdinta

Sosiaalisen inklusion edistäminen tulee vaatimaan ohjausalalla toimivilta työntekijöiltä henkilökohtaista vuorovaikutusta laajempaa työskentelyotetta. Moninaisuutta arvostavan ohjauksen toteuttaminen edellyttää ohjauksen ammattilaisilta myös enemmän yhteistyötä poliittisten päätöksentekijöiden ja hallinnon eri tasojen edustajien kanssa. Eurooppalaisessa ohjausalan keskustelussa nämä yhteistyötahot nähdään yhä tärkeämpinä osapuolina ohjauksen toteutuksessa. Syrjäytymisuhan alla olevat eivät itse välttämättä ole kovin hyviä omien asioidensa hoitamisessa. Siksi ohjauksen ammattilaisten tulisi ajaa asiakkaidensa asioita samalla kun he ohjaavat erilaisia marginaaliryhmiä hoitamaan itse omia asioitaan. Tämä täytyy tehdä kuitenkin kunnioittavasti ja siten, että osoitetaan myös vaihtoehtoisia toimintamalleja. (Hiebert 2004.)

Monikulttuurisen tietoisuuden kehittäminen nähdään yhtenä monikulttuurisen ohjauksen kompetenssimallin keskeisenä sisältöalueena. Tähän liittyvänä haasteena ohjauksen alueella on kehittää uudenlaista toimintakulttuuria, jossa tärkeänä on moniammatillisen yhteistyön vahvistaminen. Sosiaalisen syrjäytymisen uhan alla olevien maahanmuuttajien ja muiden vähemmistöryhmien tarpeet ovat usein liian moninaisia, jotta mikään ammattiryhmä voisi vastata niihin yksin. Tätä näkökulmaa korostetaan myös käynnissä olevassa kansainvälisessä ohjausalan kompetenssikeskustelussa (ks. Hiebert 2004). Työskentely maahanmuuttajien parissa, erityisesti kun asiakkaina ovat lapset tai nuoret ja heidän perheensä, vaatii useiden tahojen yhteistyötä. Keskeisiä maahanmuuttajien ohjauksen yhteistyötahoja opinto-ohjaajien rinnalla ovat muun muassa opettajat, maahanmuuttajien opettajat, oppilas- huoltoryhmä, erilaiset koulun sisäiset työtyhmät, nuorisotoimi, sosiaalitoimi ja maahanmuuttajajärjestöt. Lisäksi maahanmuuttajanuorten koulutus- ja uranvalintakysymyksissä tärkeitä yhteistyökumppaneita ovat työvoimatoimiston koulutus- ja ammattitietopalvelun sekä ammatinvalinnanohjauksen edustajat.

Moniammatillisen yhteistyön avulla saavutettava hyöty riippuu siitä, miten paljon eri toimijoilla on tietoa maahanmuuttajien nykyisistä elinolosuhteista ja heidän taustoistaan. Kysymys on yhteistyöstä, jota voidaan käyttää hyvin erilaisissa tilanteissa, kuten strategisessa suunnittelussa ja hallinnollisissa ratkaisuihin sekä maahanmuuttajien päivittäisten ongelmien selvittämisessä. Eri tahoilla on joko yhteinen tehtävä selvitettävänä, ongelma ratkaistavanaan tai he etsivät uusia ratkaisuja

maahanmuuttajien tilanteeseen yhdessä keskustellen. Maahanmuuttajien etu on, että eri yhteistyötahot kokoavat voimansa ja hakevat yhdessä maahanmuuttajien ja toistensa kanssa ratkaisuja ja menettelytapoja ongelmatilanteisiin.

Maahanmuuttajien ohjauksen kehittäminen edellyttää sekä ohjausalan koulutuksen että monikulttuurisen tutkimustoiminnan kehittämistä ja lisäämistä. Tulevaisuudessa ohjausalan tutkimusta tulisi kohdentaa enenevässä määrin asiakkaisiin. Erityisesti on korostettu laadullisen tutkimuksen lisäämisen tarvetta, jotta päästään syvällisempään tietoon (ks. esim. Parkinson 2006; Pope-Davis ym. 2002). Olisi myös tärkeää arvioida monikulttuurisen identiteetin ja monikulttuuristen kompetenssi- en kehittymistä tukevan ohjaajakoulutuksen vaikuttavuutta jo koulutuksen aikana. Tuloksia tulisi arvioida ja verrata muihin integroidun lähestymistavan sisältäviin koulutusohjelmiin sekä etsiä malleja, joiden avulla monikulttuurista ohjaajakoulutusta voidaan kehittää. Moniarvoisuus yhteiskunnissa lisääntyy ja ohjaajien täytyy olla valmiina kohtaamaan sen mukanaan tuomia haasteita. (Butler-Byrd ym. 2006.)

Lopuksi voi todeta, että globalisaatiosta huolimatta rikkaiden ja köyhien välillä on yhä laajeneva kuilu useimmissa maissa. Sosiaalisen tasa-arvon kysymykset ovat tulleet yhä tärkeämmiksi jopa Pohjoismaissa. Monikulttuurisuus olisikin ymmärrettävä siten, että ohjausta annetaan tasapuolisesti kaikille ryhmille, sekä maahanmuuttajille että oman kulttuurinsa vähemmistöryhmille eli kaikille niille ryhmille, jotka ovat vaarassa syrjäytyä taloudellisesti, sosiaalisesti tai kulttuurisesti.

Lähteet

- Arredondo, P. & Arciniega, M. 2001. Strategies and techniques for counselor training based on the multicultural counseling competencies. *Journal of Multicultural Counseling and Development* 29, 263–273.
- Arredondo, P., Toporek, R., Brown, S. P., Sanchez, J., Locke, D.C., Sanchez, J. & Stadler, H. 1996. Operationalization of the multicultural counseling competencies. *Journal of Multicultural Counseling & Development* 24 (1) 42–78.
- Butler-Byrd, N., Nieto, J. & Nieto-Senour, M. 2006. Working successfully with diverse students and communities. The community-based block counselor preparation program. *Urban Education* 41 (4), 376–401.
- Carter, R.T. 2003. Becoming racially and culturally competent: The racial-cultural counseling laboratory. *Journal of Multicultural Counseling and Development* 31, 20–30.
- Carter, R.T. & Qureshi, A. 1995. A typology of philosophical assumptions in multicultural counseling and training. Teoksessa J.G. Ponterotto, J.M. Casas, L.A. Suzuki & C.M. Alexander (toim.) *Handbook of multicultural counseling*. Thousand Oaks: Sage, 239–262.
- Connerly, M. L. & Pedersen, P.B. 2005. Leadership in a diverse and multicultural environment. Developing awareness, knowledge, and skills. Thousand Oaks: Sage.

- Estrada, A.U., Durlak, J.A. & Juarez, S.C. 2002. Developing multicultural counseling competencies in undergraduate students. *Journal of Multicultural Counseling and Development* 30, 110–123.
- Helms, J.E. & Richardson, T.Q. 1997. How “multiculturalism” obscures race and culture as differential aspects of counseling competency. Teoksessa D.B. Pope-Davis & H.L.K. Coleman (toim.) *Multicultural counseling competencies. Assessment, education and training, and supervision. Multicultural Aspects of Counseling Series 7*. Thousand Oaks: Sage, 60–79.
- Hiebert, B. 2004. Perspectives on guidance and social inclusion in a global society. International conference on Guidance, social inclusion and career development. A Coruna 15–17 September, 2004, 54–69.
- Johnson, S.D. 1987. Knowing that versus knowing how: Toward achievement expertise through multicultural training for counselling. *The Counseling Psychologist* 15 (2), 320–331.
- Kim, B.S.K. & Lyons, H.Z. 2003. Experiential activities and multicultural counseling competence training. *Journal of Counseling & Development* 81 (4), 400–408.
- Lairio, M., Nissilä, P., Puukari, S. & Varis, E. 2001. Opinto-ohjaajat monikulttuurisuuden ja maahanmuuttajien tukijoina. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) *Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 131–162.
- Matinheikki-Kokko, K. 1999. Maahanmuuttajien opetuksen kehitys Suomessa. Teoksessa K. Matinheikki-Kokko (toim.) *Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia*. Helsinki: Opetushallitus, 30–51.
- Matinheikki-Kokko, K., Koivumäki, K. & Kuortti, K. (toim.) 2003. *Maahanmuuttajien uraohjauksen kehittäminen*. Helsinki: Työministeriö.
- Nelson-Jones, R. 2002. Diverse goals for multicultural counselling and therapy. *Counselling Psychology Quarterly* 15 (2), 133–143.
- Nissilä, P. & Lairio, M. 2005. Multicultural competencies – Training implications for diversity-sensitive counseling. Teoksessa M. Launikari & S. Puukari (toim.) *Multicultural guidance and counselling. Theoretical foundations and best practices in Europe*. Helsinki: Centre for International Mobility CIMO ja University of Jyväskylä: Institute for Educational Research, 203–216.
- Parkinson, G. 2006. Counsellors’ attitudes towards disability equality training (DET). *British Journal of Guidance & Counselling* 34 (1), 93–105.
- Peavy, R. V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. *Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön*. Suom. Petri Auvinen. Työministeriö. Helsinki: Psykologien Kustannus.
- Pope-Davis, D.B., Coleman, H.L.K., Liu, W.M. & Toporek, R.L. (toim.) 2003. *Handbook of multicultural competencies in counseling & psychology*. Thousand Oaks: Sage.
- Pope-Davis, D.B., Toporek, R.L., Ortega-Villalobos, L., Ligiéro, D.P., Brittan-Powell, Ch. S., Liu, W.M., Bashshur, M.R., Codrington, J.N. & Liang, Ch. T.H. 2002. Client perspectives of multicultural counseling competence: A qualitative examination. *The Counseling Psychologist* 30 (3), 355–393.
- Sarvola, I. 1999. Kokemuksia suvaitsevaisuuskasvatuksesta Rovaniemellä. Teoksessa S. Honkala (toim.) *Solmut auki. Näkemyksiä ja kokemuksia monikulttuurisesta koulutuksesta*. Helsinki: Opetushallitus, 103–105.
- Shephard, D.S. 2002. Innovative methods. Using screenwriting techniques to create realistic and ethical role plays. *Counselor Education and Supervision* 42, 145–158.
- Sue, D.W. 2001. Multidimensional facets of cultural competence. *The Counseling Psychologist* 29 (6), 790–821.

- Sue, D.W., Arredondo, P. & McDavis, R.J. 1992. Multicultural counseling competencies and standards. A call to the profession. *Journal of Counseling and Development* 70 (4), 477–486.
- Sue, D.W., Bernier, J.E., Durran, A., Feinberg, L., Pedersen, P., Smith, E.J. & Vasquez-Nuttall, E. 1982. Position paper: Cross-cultural counseling competencies. *The Counseling Psychologist* 10 (2), 45–52.
- Sue, D. W., Ivey, A. E. & Pedersen, P. B. 1996. A theory of multicultural counseling & therapy. Pacific Grove: Brooks/Cole.
- Sue, D.W. & Sue, D. 1990. Counseling the culturally different. Theory & practice. 2. painos. New York: Wiley.
- Torres, S. & Ottens, A.J. 1997. The multicultural infusion process: A research-based approach. *Counselor Education and Supervision* 37 (1), 6–13.





Käytännön kaikuja







5

Maahanmuuttajaoppilaiden valmentaminen koulun kautta työelämään

– Näkökulmia matematiikan
oppimisen haasteisiin

Leila Leino

Johdanto

Miten opetus kohtaa erilaisista etnisistä ryhmistä tulevia oppilaita ja miten taataan kaikille tasavertainen opetus? Miten saadaan jokainen oppilas käyttämään potentiaalinsa parhaalla mahdollisella tavalla? Entä miten matematiikkaa opetetaan ryhmissä, joissa on etniseltä taustaltaan erilaisia oppilaita? Cobb, Wood ja Yackel (1993) kuvasivat sosiokonstruktivistista lähestymistapaa noudattavaa alkuopetuksen opetuskokeilua, jossa matematiikan tunnilla mekaanista laskemista tärkeämmäksi nousi keskustelu matematiikan käytänteistä ja virheiden tekemisen merkityksestä oppimisessa. Matematiikka oli pelkän mekaanisen laskemisen sijasta osa laajempaa sosiaalista toimintaa (Cobb ym. 1993). Tämä sosiokonstruktivistinen lähestymistapa hyödytti kaikkien oppilaiden matematiikan oppimista mielekkäällä tavalla heidän taustastaan riippumatta.

Löytyykö suomalaisessa koulussa tällaista lähestymistapaa noudattavaa matematiikan opetusta? Opetuksen sosiokonstruktivististen käytänteiden löytämiseksi tehtiin tutkimus perusasteen 7. – 9. luokilla (Leino 2001). Maahanmuuttajaoppilaat oli sijoitettu suomalaisoppilaiden kanssa samoihin matematiikan ryhmiin. Tutkimuksessa käytettiin menetelmänä osallistuvaa observointia, jossa seurattiin muun muassa neljässä matematiikan ryhmässä kolmentoista venäläisen ja kahden somalialaisen maahanmuuttajaoppilaan opiskelua. Puolistrukturoituihin teemahaastatteluihin osallistui yksi Somaliasta ja kahdeksan Venäjältä tullutta maahanmuuttaja-



Leila Leino

oppilasta, Venäjältä ja Virosta tulleet venäjän kielen kieliavustajat, Iranista tullut farsin kielen kieliavustaja ja koulun opettajia. Teemahaastattelussa selvitettiin, miten maahanmuuttajaoppilas kokee matematiikan opiskelun Suomessa ja mitä se on verrattuna hänen oman maansa vastaavaan opetukseen.

Tässä artikkelissa etsitään vastausta kysymykseen, miten taataan ammatilliset opinnot aloittavalle maahanmuuttajaopiskelijalle mahdollisimman otolliset olosuhteet valmistua ammattiin, jossa hän tarvitsee matematiikkaa. Siirtyminen perusopetuksesta toiselle asteelle on hyvin tärkeä nivelvaihe nuoren elämässä, jolloin nuori tarvitsee usein tukea ja ohjausta. Perusta matematiikan hallinnalle luodaan peruskoulussa. Nuoren aloittaessa opinnot esimerkiksi teknisellä alalla matematiikan osaamisen tärkeys korostuu.

Maahanmuuttaja suomalaisessa matematiikan opetuksessa

Useimmat maahanmuuttajat ja osin myös suomalaisoppilaat törmäävät uusiin opetus- ja oppimismetodeihin aloittaessaan yläasteen. Itseohjautuvuus ja yhteistoiminnallisuus ovat avainasemassa lähes kaikilla oppitunneilla, myös matematiikassa. Pari- ja pienryhmätyöskentely mahdollistaa tehtävien pohdinnan yhdessä toisten oppilaiden kanssa. Kotitehtävien vapaaehtoisuus siirtää vastuuta oppimisesta oppilaalle itselle, mutta vanhempien ja kieliavustajien rooli korostuu oppilaan opiskelun tukemisessa. Miten oppisisällöt ja matematiikan käsitteet avautuvat toisesta kulttuurista siirtyneelle nuorelle? Miten varmistetaan jo yläkoulussa jatko-opinnoissa menestyminen?

Pienryhmätyöskentely, tukiopetus ja kotitehtävät

Leinon (2001) mukaan tutkituilla matematiikan tunneilla opettajan pyrkimyksenä oli ohjata oppilaita itseohjautuvuuteen ja yhteistoiminnallisuuteen. Oppilaiden ryhmäkeskustelut olivat oleellinen osa oppimistapahtumaa. Kaikilla matematiikan tunneilla oppilaat istuivat kiinteissä 1–3 henkilön muodostamissa työskentelyryhmissä, jolloin oppiminen toteutui tehokkaammin ja syvällisemmin kuin jos kaikki olisivat puurtaneet yksinään tehtäviensä parissa. Matematiikan opettaja seurasi oppilasryhmien työskentelyä. Tarvittaessa hän puuttui ja korjasi virheellisen selityksen. Hän korosti myös sitä, että toisinaan oppilaan selittäessä toiselle, asia menee ehkä paremmin ”perille”. Lisäksi opettaja painotti oppilaan omaa vastuunottamista: oppilas itse tietää, minkä kokee ongelmaksi ja miten pystyy kehittämään omaa osaamistaan (ks. myös Cobb ym. 1993). (Leino 2001.)

Mikäli matematiikan perusteissa ilmeni aukkoja tai mikäli oppilas joutui olemaan poissa, tukiopetusta tarvittiin kotitehtävien tekemisen lisäksi, jotta oppilas menestyisi koulun kurssimuotoisuuden tiivistahtisuudesta huolimatta. Tutkimuskoulun tukiovetusjärjestelmä koettiin hyvin positiivisena ja tarpeellisena; sitä saattoivat käyttää tarpeen niin vaatiessa sekä hyvin että heikosti menestyvät oppilaat. Farsin kielen kieliavustajan haastattelussa kävi ilmi, että iranilaistaustaisille oppilaille oli tavallista lisäopetuksen ottaminen silloin, kun he olivat jääneet jälkeen poissaolojen tai asian vaikeuden takia. (Leino 2001.)

Sekä suomalaisoppilaat että maahanmuuttajataustaiset oppilaat jättivät helposti kotitehtävät tekemättä, koska kotitehtävien kontrollointi oli vain heidän itsensä vastuulla. Oppilas jätti usein kotitehtävät tekemättä vedoten kiireeseen. Opettaja ajatteli taas tekemättömyyden liittyvän laiskuuteen. Tutkimuksessa tuli esiin venäläistaustainen oppilas, jonka kotitehtävien teko alkoi sujua vasta, kun hän selvitti etukäteen tehtäviin liittyvän idean opettajalta. Kieliavustajat ja maahanmuuttajavanhemmat puolestaan kaipasivat kotitehtävien merkitsemistä erikseen vihkoon, jotta vanhemmat pystyisivät seuraamaan lapsensa opintojen edistymistä. (Leino 2001.)

Vanhempien rooli lapsensa opintojen tukemisessa

Suomessa korostetaan itseohjautuvuutta ja omaehtoista harjoittelua. Opettajan kotitehtävien kontrollointi ei istu tähän metodiin. Virolaisen kieliavustajan haastattelussa kävi ilmi, että Virossa arvioinnin osana on kotitehtävien tekemisestä saatu numero. Kotitehtävät merkittiin vihkoon ja niiden suorittamisesta annettiin seuraavalla tunnilla arvosana. Kontrollin puuttuminen synnytti laiminlyönnin. Tarvittiin pehmeä lasku: alussa tiukempi kontrolli ja omavastuullisuuden lisääntyessä lievempi kontrolli. Tämä koski niitä maahanmuuttajia ja suomalaisia, joilla oli vaikeuksia sisäistää itseohjautuvuuden merkitys opinnoissaan. Opettajien ja vanhempien yhteistyö auttoi saamaan esille oppilaiden potentiaaliset kyvyt sekä mahdolliset tukiopetustarpeet. Tutkimukseni mukaan koulun ja vanhempien yhteistyöllä on mahdollista tukea oppilaan tulevia jatko-opintoja. (Leino 2001.)

Vanhempien rooli voisi tulla esiin myös siinä, että tehtäviä pohditaan yhdessä. Koulussa suomalaisen paluumuuttajaoppilaan kanssa sanallisen tehtävän avaaminen tekstin merkitystä pohtien auttoi häntä "löytämään" tehtävän ratkaisemisessa tarvittavat käsitteet ja kaavat. Esimerkiksi suorakulmion piirin ja pinta-alan laskutehtäviin perehtymistä auttoivat kuvioden tutkiminen kirjan kuvasta, kuvioden piirtäminen, sekä kuvion osien nimeäminen suomen kielellä. (Leino 2001.)

Matematiikan käsitteiden oppiminen

Länsimaissa kasvaneilla lapsilla on yleensä laaja tietopohja jo koulun aloittamisvaiheessa, jolloin myös uuden tiedon työstämiseen tarvittavia käsitteitä on olemassa riittävästi. Kozulin (1998) kuvaa Israelissa koulua käyneitä 12-vuotiaita Etiopian siirtolaisia, joille muun muassa geometrian kuviot kolmio ja neliö olivat vieraita. Vaikeuksia tuottivat myös käsitteet "samanlainen" ja "samankaltainen". Vaikeudet uudessa kulttuurissa ja uudessa koulusysteemissä tulevat ilmi, jos maahanmuuttajaoppilas ei ole saanut riittävästi ohjattua oppimiskokemusta omassa tai uudessa kulttuurissa. Oppimista uudessa kulttuurissa vaikeuttaa maahanmuuttajan omasta kulttuurista puuttuvat, uudessa maassa vaadittavat *välilliset keinot*. Näihin kuuluvat merkit, matemaattiset ja kielelliset systeemit, graafis-symboliset välineet ja kaavat. Suuri virhe tapahtuu silloin, kun uudessa kulttuurissa tarvittavat välilliset keinot opetetaan liian suoraviivaisesti. Sen tuloksena näihin välillisiin keinoihin yhteydessä olevat kognitiiviset taidot ja toiminnot esitetään paikallisella tavalla ja ne eivät aina kosketa oppijan koko kognitiivista rakennetta. Opetusmateriaali vaatiikin tarkastusta siihen sisältyvien implisiittisten käsitysten ja kognitiivisten operaatioiden osalta. (Kozulin 1998.)

Leinon (2001) mukaan 7. luokan geometrian kurssilla tehtävien tekemisessä olivat käytössä harppi ja piirtokolmio, jotka tulivat luokan kahdelle venäläiselle ja yhdelle somalioppilaalle uutena asiana. Jakson kuluessa he saivat tuntuman välineiden käyttöön, mutta oppitunnit eivät riittäneet niiden sujuvan käytön omaksumiseen. Käsitteet yhdenmuotoisuus, peilaus ja symmetria jäivät myös vieraisiksi. Sanalliset tehtävät olivat haaste, sillä vasta tehtävien lukeminen yhdessä ja merkitysten pohtiminen auttoivat heitä ryhtymään tehtävien ratkaisemiseen. (Leino 2001.)

9. luokan avaruusgeometrian laskut sujuivat lahjakkailta venäläisoppilailta, vaikka heidän suomen kielen taitonsa ei ollutkaan vielä kovin hyvä. Vaativimmissa tilavuuksien ja vaipan alojen laskuissa auttoivat luokan havaintokappaleiden tutkiminen sekä kuvilla varustetun oppikirjan ja suomi-venäjä-sanaston käyttö. Keskeisten käsitteiden ymmärtäminen oli oleellinen oppimisen kannalta. Sanaston tärkeys korostui, jotta osattiin linkittää aikaisempi tieto nykyiseen. Samassa ryhmässä opiskelevan, hyvin suomea puhuvan somalialaisen oppilaan matematiikan peruskäsitteiden omaksumisessa oli sitä vastoin puutteita. Kognitiivisten taitojen puutteellisuus saattoi johtua aikaisemmin esitetyn perusteella opetuksen liian nopeasta etene- misestä. (Leino 2001.)

Ongelmanratkaisu osana matematiikan opetusta

Tutkimuksessa ongelmanratkaisu nähtiin keskeisenä osana matematiikan konstruktivistista opetusta. Sopivan aiheen valinta mahdollisti sekä ongelmanratkaisutaitojen harjoittelun että oppilaan sosiaalisen käyttäytymisen kehittämisen. Oleellista ongelmanratkaisun kannalta olivat ennakkoluulottomuus ratkaisuehdotuksia kohtaan, kyky hahmottaa ongelmia, monipuolisten ratkaisumallien soveltaminen sekä tietyn ratkaisun vaikutusten ja seurausten arvioiminen. Kaikissa tutkimusluokissa osa matematiikan jaksosta käytettiin ongelmanratkaisuun. Tehtävien vaikeustaso vaihteli oppilasryhmän mukaan. Opettaja korosti ongelmatehtävien tarpeellisuutta kehitettäessä loogista ajattelua. (Leino 2001.)

Ongelmanratkaisun opettelu on tärkeää ja se vaatii pelkän muistitiedon ohella useita analyttisiä vaiheita tehtävän käsittelyssä, kuten ongelman määrittelyn, suunnitelman laatimisen ja toteuttamisen sekä arvioinnin. Oppilaiden ongelmanratkaisutaitojen kehittämisessä voivat olla esteenä puutteet tarvittavien käsitteiden hallinnassa ja käsitteiden liittymisessä toisiinsa. Esimerkiksi yksittäisten, irrallisten käsitteiden neliö, suorakulmio tai nelikulmio sijaan tulisi keskittyä käsitteeseen nelikulmiot. Käsitteikartan avulla saadaan kuvattua käsitteiden yhteys toisiinsa. Ongelmanmääritykset ja ratkaisuideat selkiytyvät piirroksin tai havaintovälineiden avulla. Mikäli oppilaalla ei ole tuntumaa ongelmanratkaisuun, opettaja voi lähteä liikkeelle oppilaalle tutusta kontekstista ja laajentaa tätä vähitellen luonnolliseksi osaksi opetustaan. Tutkimuskoulussa tapahtui näin esimerkiksi opettajan innostaessa oppilaita ryhmäpohdintoihin seuraavassa tehtävässä: *Lasten oli kuljettava joen yli 18 minuuttissa. Aikaa mennä tullen kului lapsilta seuraavasti: 7 min, 5 min, 3 min, ja 2 minuuttia. Sillalle mahtui kaksi lasta yhtä aikaa ja taskulamppua tarvittiin koko ajan. Missä järjestyksessä lasten oli kuljettava?* (Leino 2001.)

Koulussa opitut ongelmanratkaisutavat ja tiimityö helpottavat siirtymistä työelämään. Työelämässä kohdataan erilaisia teknisiä, kaupallisia, sosiaalisia, lakiin liittyviä ja muita haasteita yhä kiihtyvässä määrin. Tässä jatkuvasti monimutkaistuvassa ja globalisoituvassa maailmassa yksi ihminen ei voi yksin hallita kaikkea. Esimerkiksi myytessä teollisuudelle suuria laitekokonaisuuksia kaupan neuvotteluihin osallistuvat tiimit sekä myyjän että ostajan puolelta. Tällaisten neuvottelujen aikana ja sopimusta laadittaessa osallistujat ovat tekniikan, talouden ja lakiasiantuntijoita. Monesti ongelmat liittyvät toisiinsa muodostaen ongelmanverkkoja, johon ratkaisuiksi tarvitaan ongelmakentän ymmärtäjiä, jotka työskentelevät yhdessä toisten asiantuntijoiden kanssa.

Matematiikan jatko-opintokelpoisuuden varmistaminen

Osalla Suomeen tulleista oppilaista oli olemattomat tai puutteelliset tiedot matematiikassa. Erityisesti suoraan yläasteelle toisesta kulttuurista tulleiden maahanmuuttajaoppilaiden tilanne oli vaikea. He olivat vasta opettelemassa suomea ja silti heidän piti samanaikaisesti pystyä opiskelemaan suomeksi hyvinkin vaikeita asioita ja etenemään samaan tahtiin muiden oppilaiden kanssa. Tehostetun matematiikan tukiopetuksen avulla maahanmuuttajaoppilaat selvisivät koulun kurseista. Useille Venäjältä tulleille oppilaille riitti matematiikan sanaston opettelu suomen kielellä ja heidän äidinkielellään. Mikäli maahanmuuttajaoppilas ei ollut saanut omassa kotimaassaan matematiikan opetusta, laaja, tehostettu matematiikan peruskäsitteiden opettaminen auttoi heitä pääsemään kiinni koulun opetukseen. Tällainen tilanne oli opettajahaastattelun perusteella esimerkiksi kahdella afrikkalaiselta pakolaisleiriltä tulleella maahanmuuttajaoppilaalla. (Leino 2001.)

Lahjakkaat venäläisoppilaat olivat mekaanisissa tehtävissä hyviä laskemaan. Heillä matematiikan peruskäsitteet olivat hallinnassa, mutta sovellustehtävät tuottivat vaikeuksia. Vaikka tehtävät oli käännetty heidän omalle kielelleen, he jättivät heille vieraat, pohdintaa ja aikaa vievät tehtävätyypit ratkaisematta. Opettajat tuntuivat olevan neuvottomia saamaan esiin oppilaan kyvyt saadakseen hänet näyttämään mihin pystyy. (Leino 2001.) Olisiko tässä mahdollisuutena käsitellä tunnilla maahanmuuttajalle tuttuun kontekstiin liittyviä tehtäviä, joita voitaisiin saada maahanmuuttajilta itseltään tai kieliavustajilta? Tällaiset tehtävät voisivat olla avuksi vaativiin soveltaviin tehtäviin perehtymisessä.

Hyvin järjestetty, tehostettu tukiopeutus auttoi pohjatiedoiltaan puutteellisia maahanmuuttajaoppilaita läpäisemään koulun kurssit. Mahdollisimman moni sai tarvittavan jatko-opintokelpoisuuden. Kuitenkin huoleksi jäi riittävän hyvien todistusarvosanojen saaminen, jotta oppilas olisi päässyt haluamaansa koulutukseen.

Matematiikan merkitys ammattiopinnoissa

Ammattiopintonsa aloittava nuori valitsee usein ammattiopinnot sen käytännönläheisyyden vuoksi. Opinnoissa tarvitaan kuitenkin paneutumista myös matematiikkaan. Opiskelijan on osattava laskea ammatissaan tarvittavat peruslaskut oikein sekä osattava laatumuunnokset ja prosenttilasku. Alaan liittyvät ongelmat on osattava ratkaista joko yhtälönratkaisulla tai päättelemällä. Matematiikan tärkeyden vuoksi Räsänen ja Leinon (2005) tutkimukseen osallistuneessa ammattiopistossa oli otettu käyttöön laskutaidon testi, jonka avulla voitiin kartoittaa opintonsa aloittavien opiskelijoiden peruslaskutaitoa sekä peruslaskujen soveltamistaitoa. Testi toimi arvioin-

timenetelmänä matematiikan erityistarpeiden kartoittamiseksi. Se pyrki myös seuloamaan ne opiskelijaryhmät, joilla oli vaikeuksia matematiikan peruskäsitteiden hallinnassa.

Esimerkiksi ammattiopiston vaatetusosalalla toteutettiin ammattimatematiikan opetuskokeilu ennen heidän varsinaisia matematiikan opintojaan (Leino 2004; Puura ym. 2007), koska luokassa oli useita laskutaidon testissä heikosti menestyneitä opiskelijoita ja heidän asenteensa yleensäkin matematiikkaan oli kielteinen. Paperintaittelu soveltui hyvin koko luokalle ammattimatematiikan aloituksena. Paperintaittelun taustalla olivat alan opetussuunnitelman mukaiset sorminäppärysharjoitukset sekä idea siitä, miten kaavalle piirretystä mallista saadaan ompelemalla kolmiulotteinen tuote. Taitosten avaaminen oli tärkeä linkki geometristen kuvioiden tarkasteluun. Paperintaittelu oli yksi mainio tapa auttaa opiskelijaa ymmärtämään kolmiulotteisuutta. (Leino 2004.)

Varsinaiset matematiikan sisällöt toteutettiin eriyttävänä *pienryhmäopetuksena* kaikille halukkaille. Opetus tapahtui joustavasti alan opintojen tunneilla. Harjoitus desimaalilukujen mittaamiseksi ja yhteenlaskemiseksi toteutettiin mittaamalla oman kehon pituus osina sekä laskemalla yhteen ja vertaamalla mitattuja lukuja todelliseen pituuteen. Samalla oli hyvä pohtia myös syitä mittavirheiden syntyyn. (Leino 2004.)

Vaatetusalan opetuksen yksi tavoitteista oli saada opiskelijoiden matematiikka kuva myönteisemmäksi. Tämä tavoite toteutui. Myös pienryhmäopetus hyödytti kaikkia opiskelijoita, koska siihen valikoiduttiin vapaaehtoisesti. Opiskelijat työskentelivät vaatetusosalalla työpareina ja he tulivat yhdessä myös pienryhmäopetukseen. Heikommin menestyvä sai tukea kaveriltaan. Tulos oli samansuuntainen kuin yläasteella itseohjautuvuutta korostavissa matematiikan pari- tai pienryhmissä toteutuneiden myönteisten oppimiskokemusten kanssa (Leino 2001).

Pohdinta

Maahanmuuttajat kohtaavat uuden kielen ja kulttuurin lisäksi mitä moninaisimpia uusia tai ainakin erilaisia tapoja ja käytänteitä opetus- ja oppimismaailmassa. Omiensa vanhempien roolit ja tukiopeutuksen käyttö ovat erilaiset, mihin maahanmuuttaja on aikaisemmassa elämässään tottunut. Muita vastaavia häntä hämmentäviä asioita voivat olla muun muassa erilaiset käsitteet, matematiikan opetuksen ryhmätyöt ja sanallisten ongelmien käsittely. Tähän aihepiiriin kuuluvia asioita on tehty tunnetuksi sosiokulttuuristen tutkimusten (esimerkiksi Kozulin ym. 2003; Leino 2001) kautta. Nyt on tarpeen lähteä soveltamaan näitä rohkaisevia tutkimustuloksia laajamittaisemmin päivittäisessä opetustyössä perusasteella ja ammattiopinnoissa.

*Miten taataan kaikille tasavertainen konstruktivistisen matematiikan opetus jakso-
muotoisessa yläkoulussa? Sekä suomalaiset että maahanmuuttajaoppilaat joutuvat koh-
taamaan uusia opetus- ja oppimismetodeja siirryttäessä luokattomaan yläkouluun.* Yhteistoiminnalliset työtavat ovat tuttuja jo alakoulusta, mutta oman lisänsä niihin tuovat nopeasti vaihtuvat jaksot. Jälkeenjäämisen ennaltaehkäisyä tutkimuskoulu-
ssa oli järjestetty joustavat tukiovetusjärjestelyt ja asioiden kertaamiseen tukikurssi. Maahanmuuttajaoppilaalla ja hänen vanhemmillaan saattoi kuitenkin olla oman kulttuurinsa perintönä kielteinen ennakoasenne tukiovetusta kohtaan, jolloin hän helposti jätti tämän edun käyttämättä. Toisaalta tuen hakemisen esteenä saattoivat myös olla liian suuret aukot matematiikan peruskäsitteiden hallinnassa. Tutkimus-
koulussa pyrittiin järjestämään maahanmuuttajanuorille, joilla entisessä kotimaas-
saan ei ollut mahdollista käydä koulua, koko alakoulun laajuinen matematiikan opetus. Tulokset tästä olivat hyviä. Kuitenkaan tämä tukimuoto ei tavoita kaikkia maahanmuuttajia. Esimerkiksi paikkakunnan vaihdon vuoksi oppilaan oppimisen seuraaminen voi hankaloitua. Tässä voisi olla apuna tarpeen mukaan tehtävä lasku-
taidon testi, jonka avulla matematiikan oppimisen tukitoimien suuntaaminen juuri oikeisiin kohtiin helpottuisi. Tämä olisi hyödyksi sekä oppilaille että opettajille ja lisäksi työskentelyn mielekkyyttä.

Miten saadaan jokainen oppilas käyttämään potentiaalinsa parhaalla mahdollisella tavalla? Uuteen maahan siirtynyt, murrosiän kynnyksellä oleva nuori on suurten haasteiden edessä. Hän on saattanut entisessä koulussaan menestyä hyvin matematiikassa. Nyt uudessa koulussa on paljon erilaisia opittavia asioita. Silloin pelkästään matematiikka, jonka hän jo hallitsee, ei ehkä olekaan kaikkein tärkein asia, johon hänen tulisi keskittyä. Hänen opinnoissaan kannustajana voisi toimia saman kulttuurin edustajana toimiva, pedagogisesti kokenut kieliaivustaja. Kieliaivustaja on tukena perehdyttäessä uuteen koulukulttuuriin ja toimii linkkinä opettajien ja vanhempien välillä. Myös vanhempien merkitys kannustajana on merkittävä, mutta heidän olisi tärkeää päästä tutustumaan suomalaisen koulukulttuuriin laajemmin, jotta he voisivat paremmin olla nuoren tukena. Nuoren tulevaisuuden kannalta yläkoulu on merkittävää aikaa, koska pääsy lukioon tai mieleiselle alalle ammatilliseen koulutukseen riippuu siellä saaduista todistuservosanoista.

Miten taataan ammatilliset opinnot aloittavalle maahanmuuttajaopiskelijalle mahdollisimman otolliset olosuhteet valmistua ammattiin? Tutkimuksen kohteena olleessa teknisessä ammattiopistossa opetus- ja ohjaushenkilöstö suunnittelivat yhteistyössä apua tarvitsevien opiskelijoiden opintojen tukijärjestelyjä. Matematiikassa oli jo 1990-luvun vaihteessa toteutettu laaja tukiovetuskokeilu (Leino 1991), jonka tuloksia hyödynnettiin sekä oppimateriaalin laadinnassa että samanaikais- ja pienryhmäopetuksen kehittämisessä. Matematiikan peruskäsitteiden vahvistamiseksi laaditut

tehtävät uudistettiin vuoden 2004 kokeilua varten (Leino 2004). Tehtävien avulla harjoitettiin sanallisen, kuvallisen ja symbolisen esitysmuodon tunnistamista, laadittiin itse tehtäviä ja vahvistettiin käsitteiden oppimista ongelmatehtävien avulla. Laaditut tehtävät ovat konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisia ja korostavat ongelmaratkaisun merkitystä oppimisessa (Haapasalo 2004, 2004b.)

Ammattiopintojen alussa lähtötasotestissä heikosti menestyneillä oli suuria puutteita matematiikan peruskäsitteiden osaamisessa. Maahanmuuttajan kielitaidon parantamiseksi selkeätekstiset monisteet, selkokielisten tekstien ja havainnollisten kuvien käyttö auttoivat pääsemään käsiksi opintoihin. Laaja eriyttävä opetus on viime kädessä se, joka mahdollistaa kompetenssin hankkimisen omatoimiseen työskentelyyn.

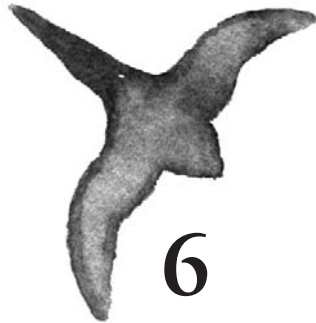
Opiskelija tarvitsee tulevassa työssään yhteistyötaitoja tiimityöskentelyssä, ongelmanratkaisutaitoja uusien työtehtävien hallitsemisessa ja matemaattisia perus- ja sovellustaitoja etenkin teknisten alojen ammateissa. Näitä samoja taitoja tarvitaan erityisesti alati automatisoituvan yhteiskunnan haasteista selviytymiseen. Opettajan ja ohjaajien tehtävänä on omassa työssään luoda oppimisympäristö, jossa opiskelijaa autetaan ymmärtämään opittujen asioiden ja työelämän välinen yhteys. Opiskelu ei ole itseisarvo sinänsä, vaan keino hankkia sellaista henkistä pääomaa, joka toimii tietoina ja taitoina työn tavoitteiden saavuttamiseksi. Tämä edellyttää asioiden havainnollistamista ja konkretisoimista. Taitava esimerkkien käyttö on konkretisoimista parhaimmillaan. Kun opiskelija näkee esimerkin avulla teorian muuttuvan todellisuudeksi, on se myös hyvin motivoivaa. Tästä hyvänä esimerkkinä oli vaatetusalan paperintaittelu, jonka tarkoituksena oli opettaa alalle tärkeän moniulotteisuuden hahmottamista. Opiskelija saa hyvän mielen lisäksi kestäviä rakennusaineita menestyäkseen tulevaisuudessa.

Lähteet

- Cobb, P., Wood, T. & Yackel, E. 1993. Discourse, mathematical thinking, and classroom practice. Teoksessa E.A. Forman, N. Minick & C.A. Stone (toim.) *Contexts for learning. Sociocultural dynamics in children's development*. New York: Oxford University Press, 91–119.
- Haapasalo, L. 2004a. Ongelmanratkaisukulttuuri konstruktivismiin peruselementtinä. Teoksessa P. Räsänen, P. Kupari, T. Ahonen T. & P. Malinen (toim.) *Matematiikka – näkökulmia opettamiseen ja oppimiseen*. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 84–99.
- Haapasalo, L. 2004b. Pitääkö ymmärtää voidakseen tehdä vai pitääkö tehdä voidakseen ymmärtää? Teoksessa P. Räsänen, P. Kupari, T. Ahonen T. & P. Malinen (toim.) *Matematiikka – näkökulmia opettamiseen ja oppimiseen*. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 50–83.

Leila Leino

- Kozulin, A. 1998. Psychological tools. A sociocultural approach to education. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V.S. & Miller, S.M. 2003. Vygotsky's educational theory in cultural context. Cambridge: University Press.
- Leino, L. 1991. Matematiikan peruskäsitteitä vahvistavat tukiovetustehtävät ammatillisessa oppilaitoksessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 64.
- Leino, L. 2001. Matematiikan oppiminen ja opetus monikulttuurisessa luokassa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Leino, L. 2004. Haastattelu- ja tutkimusaineisto ammattiopiston samanaikaisopetuksesta. 12.10.2004.
- Puura, P., Koponen, T., Leino, L., Pahkin, L. & Räsänen, P. 2007. Laskutaito. Teoksessa T. Aro, T. Siiskonen & T. Ahonen (toim.) Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Räsänen, P. & Leino, L. 2005. KTLT - Laskutaidon testi. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.



Jaana Suokonautio

Osaavaa työvoimaa meiltä ja muualta

– Ajatuksia maahanmuuttajien
työllistymisestä ja ulkomaisen
työvoiman käytöstä Keski-Suomessa

Keski-Suomessa asuu noin 3300 henkilöä, jotka ovat tulleet muista maista Suomeen jäädäkseen, mutta jotka eivät vielä ole Suomen kansalaisia. Näistä henkilöistä osa on vielä lapsia ja osa jo eläkeikäisiä, joten työvoiman kannalta mielenkiintoisempia lukuja voi löytää esimerkiksi työvoimatoimistojen tilastoista. Työvoimatoimiston tilastoista löytyvät ne henkilöt, jotka etsivät Suomessa työtä ja osittain myös ne henkilöt, jotka ovat jo ehtineet löytää paikkansa työelämässä. Tärkeimpiä tilastolukuja esittelen artikkelin edetessä.

Tavallisimpia syitä muuttaa pysyvästi Suomeen ovat pakolaisuus, paluumuutto ja avioliitto Suomen kansalaisen kanssa. Suomen EU- ja ETA-jäsenyys ja vapaa liikkuvuus ovat tuoneet työmarkkinoillemme työperusteisia muuttajia monista Euroopan maista. Vuoden 2006 keväästä alkaen vapaa liikkuvuus laajentui koskemaan myös niin sanottuja uusia EU-maita, joista esimerkiksi Virosta on lyhyt matka suomalaisille työmarkkinoille. Opiskelu tuo oman osansa työmarkkinoille, kun opiskelija valmistuttuaan haluaakin asettua asumaan opiskelumaahansa. Ulkomaiden kansalainen voi lisäksi tulla suomalaisille työmarkkinoille työtä varten erikseen haetulla oleskeluluvalla.

Keski-Suomessa ja erityisesti Jyväskylän seudulla on tehty maahanmuuttajien kotouttamistyötä 1990-luvun alusta alkaen. Työn ensimmäinen merkkipaalu oli ensimmäisen pakolaisryhmän vastaanotto syksyllä 1990. Vähitellen myös paluumuuttajien ja avioliiton perusteella Keski-Suomeen muuttavien määrä kasvoi vuosi vuodelta. Kuluneen 16 vuoden aikana vastaanottotyössä on otettu pitkiä harppauk-



sia esimerkiksi maahanmuuttajien koulutuksen kehittämisessä. Kotouttamislain mukainen kolmen vuoden kotoutumisaika pystytään nykyisin täyttämään erilaisella kotoutumiskoulutuksella. Suurimpana hankaluutena on ollut se, että kotoutumiskoulutus ei yksin riitä kotoutumiseen, vaan maahanmuuttajan olisi päästävä mukaan ympäröivään yhteiskuntaan. Kotoutumiskoulutuksen jälkeen olisi kiinnitettävä ammatilliseen koulutukseen ja suomalaiseen työelämään.

Syksyllä 2006 valmistuneen hallituksen maahanmuuttopoliittisen ohjelman keskeisin viesti on, että Suomen olisi varauduttava työvoimapulaan tulevana vuosina. Suomen vetovoimasta olisi huolehdittava, jotta työntekijöitä saataisiin eri puolilta maailmaa Suomeen tekemään ne työt, joihin meitä suomalaisia ei enää tulevana vuosina riitä. Pitkään maahanmuuttajien työttömyyttä seuranneena nämä kannanotot aiheuttavat ristiriitaisia tunteita. Mistä meidän oikein pitäisi hakea apua työvoimapulaan vai onko ratkaisuja etsittävä monista suunnista?

Keski-Suomen työvoimatoimistojen tilastojen mukaan joulukuussa 2006 työvoimatoimistojen asiakkaina oli 1178 henkilöä, jotka olivat ulkomaiden kansalaisia. Heistä työttömänä oli 527 asiakasta ja työvoiman ulkopuolella esimerkiksi erilaisessa työvoimakoulutuksessa tai siihen rinnastettavassa koulutuksessa 361 asiakasta. Työtä toimistojen asiakkaina olevista ulkomaiden kansalaisista oli saanut 96 ja sijoitettuna esimerkiksi palkkatuella oli 182 maahanmuuttajaa. Ammattitaustaltaan työnhakijat ovat hyvin heterogeeninen joukko. Mukana on monia kotimaassaan pitkän ammattikoulutuksen saaneita henkilöitä, mutta mukana on myös niitä, joiden työllistyminen esimerkiksi luku- ja kirjoitustaidottomuuden vuoksi ei näytä tulevaisuudessakaan todennäköiseltä. Suurin osa ulkomaiden kansalaisista oli Jyväskylän työvoimatoimiston asiakkaita ja Jyväskylässä heitä oli yhteensä 946. Tilastot kertovat, että maahanmuuttajia ohjataan aktiivisesti työhallinnon toimenpiteisiin, kursseille ja tuettuun työhön, työelämävalmennukseen sekä harjoitteluun. Tuettu työ näyttää usein ainoalta mahdollisuudelta päästä työpaikan ovien sisäpuolelle. Ovien avautuminen muihin työsuhteisiin tapahtuu vielä kovin harvoin.

Suomessa asuvien maahanmuuttajien työttömyysasteet ovat arviolta noin kaksi ja puolikertaisia verrattuna Suomen kansalaisiin. Eri kansalaisuusryhmissä on huomattavia eroja, esimerkiksi ulkonäöltään paljon suomalaisista poikkeavien ryhmien on muita vaikeampi saada työtä. Kyse ei siis aina ole ammattitaidosta vaan rekrytointeihin liittyy myös asenteita ja mielikuvia, jotka ohjaavat tehtäviä ratkaisuja.

Annika Forsander (2002) on väitöskirjassaan *Luottamuksen ehdot* luokitellut syitä työn saamisen vaikeuteen seuraavasti. On kuitenkin mainittava, että luokittelut ovat käytettyjä selitysmalleja, eivätkä siis todellisuudessa todettuja oikeita syitä työllistymisen hitauteen.

1. *Maahanmuuttajien ominaisuudet.* Maahanmuuttajilta puuttuu jotakin, he ovat liian kouluttamattomia, kielitaidottomia tai ammattitaidottomia voidakseen saavuttaa tasa-arvoisen työmarkkina-aseman muun väestön kanssa. Parannuskeinona on nähty hyvinvointivaltion tuottaman maahanmuuttajien kotouttamiskoneiston laaja keinovalikoima, kuten kieli- ja integraatiokoulutus.
2. *Valtaväestön rasistiset asenteet.* Tässä selitysmallissa maahanmuuttajien epätasa-arvoa aiheuttavien ongelmien nähdään johtuvan valtaväestön (erityisesti työnantajien) vääränlaisista asenteista ja kyvyttömyydestä suvaita maahanmuuttajia ja heidän erilaista kulttuuriaan. Parannuskeinona on asennekasvatus, joka tarkoittaa sitä, että valtaväestö on ”kansanvalistusprojektein” kasvatettava suvaitsevaisiksi ja monikulttuurisiksi.
3. *Hyvinvointivaltio.* Tuoreimmassa ja rakenteellisemmassa selitysmallissa maahanmuuttajien epätasa-arvo aiheutuu hyvinvointivaltion ulossulkevista rakenteista. Tässä selitysmallissa hyvinvointiyhteiskunnan nähdään asiakkaistavan luonnostaan aktiiviset maahanmuuttajat sosiaalitoimen pitkäaikaisasiakkaiksi kaikkine sivuvaikutuksineen.

Olemme tehneet paljon työtä ensimmäisen työllistymisen esteen poistamiseksi. Jyväskylän alueella maahanmuuttajille on ollut paljon koulutusta tarjolla ja työhallinnon asiakastietojärjestelmästä voi lukea katkeamattomia kurssipolkuja. Olemmeko menneet niin pitkälle, että maahanmuuttajat on kirjoittamattomilla ennako-odotuksilla lukittu kurssien maailmaan? Monissa kotoutumis- ja työnhakusuunnitelmissa lukee, että asiakkaan kielitaito ei vielä riitä (kolmenkaan opiskeluvuoden jälkeen) työllistymiseen. Haastattelutilanteessa venäläinen Suomeen muuttanut nainen totesikin: *”En minä työtä pelkää, minä pelkään ymmärtää ja puhua”.*

Onko täydellisen kielitaidon vaatimuksesta tehty peikko, joka estää ihmisiä pääsemästä eteenpäin? Ihmisen kotoutuminen uuteen ympäristöön ei kuitenkaan tapahdu päällekkäisinä viipaleina vaan spiraalimaisesti. Samaan aikaan, kun kielitaito kehittyi, olisi oltava kontakteja oman alan työpaikkoihin ja ammattisanastoon. Ammattitaito vanhentuu auttamattomasti, jos on ensin odotettava, että suomen kieli sujuu virheettömästi. Ehkä kauemmin monikulttuurisessa yhteiskunnassa ja työelämässä mukana olleet ovat päässeet tässä pidemmälle. Esimerkiksi englantia on lupa puhua useammalla vieraalla korostuksella, mutta suomea puhutaan meidän käsityksemme mukaan vain suomalaisittain. Hätätilassa voi yrittää kommunikoida korkeintaan savolaisittain tai pohjalaisittain.

Samaan aikaan myös Keski-Suomessa on todettu jo nyt, joulukuussa 2006, työ-

voimapula ainakin metallialalla. Työnantajat ovat lähdössä Puolaan tai muihin maihin rekrytointimatkoille, koska osaavaa työvoimaa tarvitaan kipeästi ja pian. Työnantajilla ei ole aikaa odottaa, että Suomessa olevasta työvoimareservistä, johon kuuluu sekä Suomen että ulkomaiden kansalaisia, koulutettaisiin ammattitaitoisia työntekijöitä. Ajoitus ja kohtaaminen eivät osu kohdalleen.

Keski-Suomeen työn perusteella tulleista EU- ja ETA-kansalaisten määrästä ei ole olemassa kattavaa tilastointia. Muiden ulkomaiden kansalaisten osalta päätökset työvoiman käytöstä tehdään nykyisin Tampereen työlupayksikössä ja myönteisten päätösten määrät ovat Keski-Suomessa hyvin pieniä. Ajalla 1.1.2006–31.7.2006 on myönnetty yhteensä 75 lupaa, joista 37 oli jatkolupia. Osuus on vain noin 2 % koko maan luvista. Tilannetta selittää Keski-Suomen korkea työttömyysaste. Ensimmäiset merkit työvoimapulasta ovat vasta hiljattain tulleet esiin myös täällä.

Keski-Suomen työlupalinjauksen mukaan aloja, joilla on arvioitu olevan tarvetta ulkomaiselle työvoimalle, ovat

- terveydenhuoltoalan ammattilaiset
- sosiaalialan ammattilaiset
- maataloustyöntekijät
- kuljetus- ja autoalan ammattilaiset
(erityisesti ulkomaanliikenteen yhdistelmäajoneuvojen kuljettajat)
- rakennusammattimiehet
- putki-, sähkö-, automaatio- ja ilmastointiasentajat
- metallialan ammattilaiset
- etnisten ravintoloiden työntekijät (erityisesti kokit)
- siivousalan työntekijät
- asiantuntijatyössä toimivat, joita ei ulkomaalaislain mukaisesti katsota erityisasiantuntijoiksi.

Linjauksessa todetaan myös, että työpaikat pidetään ensin kahden viikon ajan auki työvoimatoimistossa ja ulkomaista työvoimaa käytetään vain, jos hakijoita ei työhön löydetä. Poikkeuksena ovat alat, jotka työvoimatoimisto jo entuudestaan tietää aloiksi, joilla on rekrytointiongelmia. Linjausta tarkistetaan Keski-Suomen työvoima- ja elinkeinokeskuksessa työmarkkinoista saadun uuden tiedon perusteella. Apuna käytetään esimerkiksi työvoimatoimistojen rekrytointiongelmista saatuja raportteja.

Olemassa olevista linjauksista ja ohjelmista voi lukea työhallinnossa ajatellun marssijärjestyksen. Tavoitteena on työllistää ensin työvoimatoimiston työnhakijoita kaikki ne, jotka suinkin kynnelle kykenevät. Tavoite koskee yhtä hyvin Suomen kuin muidenkin maiden kansalaisia. Seuraavaksi työvoimaa haetaan Euroopan unionin alueelta kehitetyn Eures-verkoston avulla, joka laajentaa työnhakualueen

kattamaan koko Eurooppaa. Seuraavaksi katse käännetään niiden maiden suuntaan, joilla voisi olla osaavaa työvoimaa, joka olisi valmis muuttamaan Suomeen. Maahanmuuttopoliittisen ohjelman ensimmäisessä versiossa tällaisiksi maiksi oli laskettu esimerkiksi Intia, Kiina ja Ukraina. Lopullisessa ohjelmassa mainittuina olivat toisia maita, kuten Viro, Puola ja Venäjä, joista vain Venäjältä tulevat eivät ole vapaan liikkuvuuden piirissä. Työllistämässä ja varsinkin ulkomaisten kansalaisten työllistämässä on kyse vahvasti politiikasta. Minne katse kulloinkin käännetään, ei johdu pelkästään tosiasioista vaan siitä millaisia mielipiteitä ja mielikuvia eri maiden työvoimasta tai tavasta toimia on syntynyt.

Kotoutumisprosessia ja työllistymistä läheltä seuranneena olenkin huolissani siitä, että ulkomaisten kansalaisten kohdellaan suomalaisilla työmarkkinoilla liiaksi luokitellen. Suomeen tulee osaavaa työvoimaa kaikilla niillä tavoin, joilla ihmisiä tänne muuttaa. Niin ei saa päästää käymään, että Suomeen tulleen työvoimatoimiston asiakkaan mukanaan tuoma ammattitaito hukkuu työvoimatoimiston asiakastietojärjestelmään. Suomen kielen taito ei koskaan tunnu riittävän työn saamiseksi. Rimaa on nostettu liikaa ja maahanmuuttajan uskallus on kateissa. Samaan aikaan keskisuomalaisiin yrityksiin tulee työntekijöitä vaikkapa Puolasta ja he pärjäävät hyvin ilman suomen kielen opintoja.

Olemme tulleet uuteen tilanteeseen, missä joudumme miettimään osaavan työvoiman saatavuutta yhdessä. Kansainvälisyys ei enää liity vain yritysten ulkomaan kauppaan vaan kyse on yhä enemmän muualta saatavasta työvoimasta. Aloilla, joilla rekrytointiongelmia ovat oikeasti totta, on pakko etsiä ratkaisuja useista suunnista. Joskus ulkomaisen työvoiman käyttö voi olla perusteltua ja silloin osaaville työntekijöille hankitaan työntekijän oleskeluluvat. Esimerkiksi heti työtehtävät hallitsevia työntekijöitä voidaan saada maasta, jossa työkokemusta on voitu hankkia vastaavista tehtävistä vaikkapa yrityksen yhteistyökumppanin palkkaamina. Samaan aikaan on yhteistyössä työnantajien, kouluttajien, työvoimatoimistojen ja maahanmuuttajatyötä tekevien projektien kanssa suunniteltava keinoja, joilla Suomeen jo tullut osaaminen saadaan nykyistä paremmin käyttöön. Kansainvälisyys on myös täällä, joskus on turhaa lähteä etsimään sitä liian kaukaa.

Työpaikkojen ja oikeiden työntekijöiden kohtaaminen on monimutkainen prosessi. Eri aloilla tilanteet ovat erilaisia ja varmasti paras tapa yrittää saada sekä työnantajille työntekijöitä että työnhakijoille työtä, on pitää montaa rautaa samaan aikaan kuumana. Suoraan ulkomailta palkkaaminen voi jossain tilanteissa olla välttämätöntä ja se voi olla ainoa riittävän nopea tapa saada osaavia työntekijöitä. Samaan aikaan toisaalla on kuitenkin huolehdittava siitä, että jo maassa olevien työllistymisen edellytyksiä parannetaan. Tarvitaan sekä maahanmuuttajien koulutusprojekteja että työnantajiin ja koko suomalaiseen yhteiskuntaan liittyvää asennetyö-

tä. Jokaisella tulijalla on aivan oma tarinansa, historiansa, koulutuksensa ja työkokemuksensa.

Koulutus ja ohjaus ovat tulevaisuutta ajatellen ratkaisevia keinoja ammattitaidon kehittämisessä. Työnantajilla on sekä niitä tarpeita, jotka on täytettävä tässä ja nyt, mutta samaan aikaan on panostettava tuleviin aikoihin. Meidän kaikkien osalta on tärkeää, että nuoria osattaisiin kouluttaa niille aloille, joilla työpaikkoja tulevana vuosina syntyy. Samalla tavalla Suomeen juuri muuttanut henkilö on iästään riippumatta aloittamassa uutta elämää ja työn tekoa uudessa yhteiskunnassa.

Usein se ammattitaito, joka henkilöllä on Suomeen muuttaessaan, ei ole sellaisenaan käytettävissä suomalaisilla työmarkkinoilla. Maahanmuuttaja tarvitsee ohjausta ja apua miettiessään, miten hänen aikaisempi koulutuksensa ja työkokemuksensa saataisiin parhaiten käyttöön uudessa maassa ja miten sitä täydennettäisiin. Joskus alaa on vaihdettava kokonaan, koska eri ammattien osaamisen siirtäminen maasta toiseen ei onnistu aina yhtä hyvin. Moskovalainen asianajaja tai afganistanilainen ympäristöasioista vastannut ministeri voivat olla suomalaisilla työmarkkinoilla täydellisen elämänmuutoksen edessä.

Maahanmuuttajien ohjaustyö on tällä hetkellä pirstaleista. Sitä antavat parhaan taitonsa mukaan työvoimatoimisto, kouluttajat ja erilaiset maahanmuuttajien asettumista uuteen kotimaahan tukevat projektit, mutta mahdollisuuksia maahanmuuttajan kotoutumisprosessin pitempiaikaiseen tukemiseen ja hänen valinnoissaan auttamiseen ei ole. Ohjaus ei voi olla vain ovensuussa nopeasti annettuja neuvoja vaan sen pitää olla paneutumista ihmisen kokonaistilanteeseen. Maahanmuuttaja tekee päätöksensä itse, mutta hän tarvitsee tuekseen tietoja suomalaisesta yhteiskunnasta, koulutusjärjestelmästä, tutkintojen rinnastamisesta ja omista mahdollisuuksistaan suhteessa yhteiskunnan tarjoamiin vaihtoehtoihin. Mitä enemmän onnistumme tukemaan muuttajaa ja hänen kouluttautumistaan alkuvaiheessa sitä enemmän saamme tulevaisuudessa osaavia työntekijöitä, jotka ovat motivoituneita oman alansa ammattilaisia. Haastattellessani erästä virolaista naista, hän ilmaisi asian seuraavilla sanoilla:

“Minun unelma voittaa miljoona lotosta. Jos vitsi. Mutta jos oikeasti, löytää työpaikka. Kyllä se on kaikista paras. Saada oikeaa palkkaa eikä olla kenestäkään riippuvainen. Ja tehdä oma ammatti.”

Lähde

Forsander, A. 2002. Luottamuksen ehdot. Maahanmuuttajat 1990-luvun suomalaisilla työmarkkinoilla. Väestöntutkimuslaitos. Väestöliitto. Julkaisusarja D 39. Helsinki.



Kati Turtiainen

7 Katsaus monikulttuurisuuden opettelemisen lyhyeen historiaan Jyväskylässä

Jyväskylä maahanmuuttajakaupunkina

Jyväskylän reilusta 2000 maahanmuuttajasta yksi kolmannes on pakolaisia, toinen paluumuuttajia ja loput puolisoita sekä työperusteisen maahanmuuton kautta tänne tulleita henkilöitä. Jyväskylä on ollut ensimmäisten kuntien joukossa ottamassa vastaan 1990-luvun taitteessa pakolaisia, kun heitä sijoitettiin pääkaupunkiseudun ulkopuolelle. Kunnan päätös ottaa vuosittain vastaan kiintiöpakolaisia on ollut hyvä valinta, koska näin pienet maahanmuuttajayhteisöt ovat voineet kasvaa hieman isommiksi ja monikulttuurista osaamista on voitu kehittää pitkäjänteisesti systemaattisen vastaanoton kautta.

Vuodesta 1990 lähtien Jyväskylä on vastaanottanut yhteensä 1122 pakolaista, joista lähes kolmannes on muuttanut lähinnä pääkaupunkiseudulle ja Turun ympäristöön. Tärkeimmät muuton syyt ovat olleet työ- tai opiskelupaikan löytyminen sekä oman etnisen yhteisön puute Keski-Suomessa. Monet Jyväskylässä asuvat pakolaiset ovat hakeneet myös Suomen kansalaisuutta, minkä vuoksi he eivät näy ulkomaalaistilastoissa. Kuvaavaa on, että Jyväskylä on ottanut vastaan 457 iranilaista, mutta tilastojen mukaan heitä on ulkomaalaisina vain 144. Iranilaiset ovat suurin vastaanotettu pakolaisryhmä, vaikka tilastoissa tällä hetkellä pakolaisista afganistanilaiset näyttävät suurimpana ryhmänä eli heitä on 237 henkilöä.

Inkerinsuomalaisten paluumuuttajien tulo Jyväskylään on muuttunut 1990-luvun alun myötä siten, että vanhuksia tulee enää hyvin vähän ja heidän lapsensa ja lastensa lapset ovat nykyisin pääasiallisia muuttajia. Paluumuuton alkuvuosina oli tyypillistä, että Pietarin bussista tultiin koputtelemaan silloisen ulkomaalaistoimis-



Kati Turtiainen

ton ovia ja etsittiin yhdessä tilapäistä majapaikkaa ennen vakituisen asunnon löytymistä. Nykyisin paluumuuttolaki on tiukentunut ja asunto on oltava valmiina sekä kielitesti läpäistynä ennen Suomeen pääsyä.

Jyväskylän kaupungin maahanmuuttajapalveluiden rooli on hoitaa pakolaisten ja paluumuuttajien vastaanottojärjestelyt ja ensimmäisten vuosien psykososiaalinen työ. Maahanmuuttajapalveluissa näkyy selkeästi se muutos, miten monikulttuurisen työn alkuaikojen pienimuotoisuus on kehittynyt nykyiseen vakiintuneeseen mittaan, jossa tavoite on toimia myös monikulttuurisen osaamisen resurssina. Palvelut alkoivat vuonna 1990 Kuokkalan sosiaaliaseman tiloissa pakolaistoimistona, joka laajeni inkerinsuomalaisten vastaanoton myötä ulkomaalaistoimistoksi. Maahanmuuttaja-sanana vakiinnuttua koskemaan pysyvästi tänne muuttaneita ulkomaisia henkilöitä toimiston nimeksi tuli ajan hengen mukaisesti Maahanmuuttajapalvelut.

Tulevaisuuden suurimpana haasteena maahanmuuttajapalveluiden näkökulmasta on työperäisen maahanmuuton vuoksi ja puolisoina Jyväskylään tuleville järjestettävä tiedotus ja neuvonta julkisen sektorin palveluista. Syksyllä 2006 hyväksytyssä hallituksen maahanmuuttopoliittisessa ohjelmassa Suomeen työperäisen maahanmuuton kautta tulevien perehdytys yhteiskuntaan jää ensisijaisesti työelämän vastuulle. Töihin tulevan puoliso, joka on esimerkiksi kotona hoitamassa perheen lapsia, voi jäädä systemaattisen perehdytyksen ulkopuolelle. Näin voi käydä, mikäli hän ei hakeudu työttömäksi työnhakijaksi, jolloin kotouttamislain velvoitteet koskevat myös häntä.

Kolmas sektori kotouttajana

Maahanmuuttajien kotouttamiseen liittyvät hankkeet Jyväskylässä ovat virinneet yksittäisiltä kansalaisilta, järjestöiltä ja julkiselta sektorilta. Jyväskylässä on ollut muun muassa nuoriin, vanhuksiin, pakolaismiehiin, rinnasteisten toimenpiteiden järjestämiseen, työllistymiseen ja tiedottamiseen liittyviä hankkeita. Nykyisin lähes kaikki hankkeet ovat maahanmuuttajien itsensä suunnitteleimia ja toteuttamia. Näin maahanmuuttoon liittyvä maahanmuuttajien oma kokemus siirtyy positiivisimmillaan yhteiseen käyttöön sekä valtaväestölle että toisille maahanmuuttajille. Myös julkiselta sektorilta on virinnyt useita hankkeita, koska on koettu, että peruspalveluiden puitteissa ei ole ollut riittävästi resursseja kehittää ja kokeilla uusia käytäntöjä. Ullkopuolisen rahoituksen turvin on saatu lisää osaavia työntekijöitä sekä voitu rauhassa kokeilla rohkeasti uusia toimintakäytänteitä.

Kaikista suurin haaste vuosien varrella on ollut hyvien käytäntöjen juurruttaminen osaksi jokapäiväistä toimintaa. Tosiasia kuitenkin on, että suurin osa hankkeina

alkaneista toiminnoista on loppunut rahoituksen lakattua. Toinen suuri haaste hankkeilla näyttäisi olevan epäonnistunut verkottuminen ja yhteistyö. Aina ei ole välttytty siltäkään, että on syntynyt vastakkainasetteluja julkisen sektorin ja hankkeita vetävien tahojen kesken. Tällöin paikkaansa hakevia maahanmuuttajia hämmentää kuva, jonka valtaväestöön kuuluva työntekijä antaa. Erityisesti lähes kaikissa viranomais-suhteissaan pettynyt pakolainen joutuu tilanteeseen, jossa kuva hyvinvointiyhteiskunnasta, sen palveluista ja viranomaisista joutuu epäilyttävään valoon, ja haittaa kotoutumista. Rärkeimmistä vastakkainasetteluista on nykyisin päästy, mutta yhteisiä foorumeita alueellisen maahanmuuttajatyön suunnitteluun tarvitaan lisää.

Maahanmuuttajayhdistysten roolina on ollut lähinnä omien kansallisten, kulttuuristen ja uskonnollisten juhlien järjestäminen ja yhteisen vapaa-ajan viettäminen esimerkiksi leirien ja retkien merkeissä. Uudet etniset yhteisöt järjestäytyvät usein yhdistyksiksi. Suomen yhdistyskäytäntöjen oppiminen vie aikansa ja monet pettyvät siihen, että toimintaa ei voi heti laajentaa haluamallaan tavalla. Yhdistykset ovat kuitenkin tärkeitä paikkoja, joissa omia kulttuurisia tapoja voi jakaa yhteisöllisesti. Nuorille nämä voivat olla ainoita paikkoja, joissa kulttuurin välittyminen ja siirtyminen tapahtuu kodin ulkopuolella. Muun muassa Suomen Pakolaisavun Järjestöhautomoprojektin kanssa on aloitettu prosessi, jossa vahvistetaan yhdistysten osaamista siten, että tulevaisuudessa ne voisivat olla varteenotettavia palveluiden tuottajia.

Kirkkojen ja uskonnollisten yhteisöjen rooli maahanmuuttajatyössä ja monikulttuurisuuden edistäjänä Jyväskylässä on huomattava. Maahanmuuttajat tulevat useimmiten alueilta, joissa yhteisön merkitys on huomattavasti suurempi kuin Suomessa. Kokemus onkin osoittanut, että parhaimmillaan oma uskonnollinen yhteisö on tarjonnut merkittävän paikan uskon harjoittamisen lisäksi myös yhteisöllisyydelle.

Nuoret maahanmuuttajina Jyväskylässä

Pakolaisnuorten osuus kaikista tänne tulevista on vaihdellut eri vuosina. Viime vuosikymmenen alussa Suomeen valituissa pakolaisissa oli pienempiä perheitä ja enemmän yksinäisiä kuin mitä Jyväskylään tulee nykyisin. Lasten ja nuorten lukumäärät ovat lisääntyneet muun muassa afganistanilaisten tulon myötä. Suomen yhtenä pakolaisten valintakriteerinä on "Woman at risk" -tapaukset, jotka ovat yksinhuoltaja-aitteja lasten kanssa. Ikärakenteen pitäisi vaikuttaa myös palveluiden suunnitteluun entistä enemmän. Nuorten kotoutumisessa korostuu koulun ja vapaa-ajan merkitys. Nämä ovat niitä alueita, joista nuorten vanhemmat ovat vaarassa jäädä sivuun.

Nuorten taustoihin liittyvä ohjauksen ja opastuksen tarve vaihtelee hyvin paljon. Seuraava Mirja-Tytti Talibin (2002) jaottelu antaa viitettä siihen, miten monenlaisia taustoja maahanmuuttajanuorilla on ja miten jokaista ryhmää tulee lähestyä esimerkiksi pedagogisesti tai sosiaalityön menetelmin eri tavoin. Talib jakaa nuoret seuraavasti:

- 1) osaavat nuoret
- 2) osaavat ja koulumotivaatioltaan hyvät, mutta heikon pohjakoulutuksen saaneet nuoret
- 3) kotiin eristäytyneet nuoret
- 4) jengiytyvät nuoret, joilla on heikko koulutus ja jotka hakevat hyväksyntää muilta samankaltaisilta nuorilta
- 5) ilman omaa perhettä Suomeen tulleet nuoret
- 6) oman etnisen ryhmän hylkäämät nuoret.

Jyväskylään ei ole tullut yksin alaikäisiä, mutta alle 20-vuotiaita nuoria kylläkin. Vuosia sitten maahanmuuttajapalveluiden harjoittelijat aloittivat muutaman opiskelijan kanssa läksyenlukuryhmän, koska he näkivät, etteivät nuoret saa mistään riittävää tukea. Koulun tuki ei riittänyt eivätkä vanhemmat pystyneet kielellisten ja/tai omien koulutaustojen puutteen takia auttamaan omia lapsiaan. Tästä käynnistyi nykyisin Helmi- hankkeena tunnettu työskentelytapa, jossa yliopiston sekä sosiaali-alan oppilaitosten opiskelijoiden käytännön ympäristönä toimivat edellä kuvatut lasten ja nuorten ryhmät. Ryhmien tavoitteena on auttaa maahanmuuttajanuoria pääsemään lähemmäksi omaa suoritusastoaan uudessa yhteiskunnassa ja löytämään eheä kulttuurinen identiteetti kahden tai useamman kulttuurin keskellä elämiseen. Merkittävä tavoite on myös tarjota opiskelijoille aito monikulttuurinen ympäristö, jossa he pääsevät tekemisiin maahanmuuttajanuoren koko elämän kanssa.

Jyväskylän urheilumahdollisuudet näyttävät parhaimmillaan, kun nuoria ohjataan vapaa-ajan viettoon. Harvoin on maahanmuuttajanuorten edun mukaista, että heille järjestetään valtaväestöstä erillistä toimintaa esimerkiksi urheilun alalla. Järkevimmillään erilleen järjestetty toiminta on silloin, kun nuorilta puuttuvat perustaidot urheilujoukkueessa toimimisesta. Ryhmissä on hyvä tutustua erilaisiin lajeihin, jotka ovat olleet itselle vieraita. Tätä on toteutettu maahanmuuttajapalveluiden ja yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan yhteisessä Pomppu-kerhossa, jossa opettajiksi opiskelevat ohjaavat vähän suomenkieltä osaavia lapsia ja nuoria uusien taitojen pariin. Samalla opiskelijoiden on mietittävä erilaisia pedagogisia ratkaisuja, koska kielelliset ohjeet eivät toimi. Urheiluun liittyvässä ohjeistuksessa kommunikoinnin vaikeudet korostuvat, koska lapset eivät välttämättä liiku ohjeiden mukaan. Tilanteet haastavat opiskelijoita luovaan kulttuurienväliseen viestintään.

Seudullinen monikulttuurisuusohjelma alueen tahtotilana

Vuonna 1996 Jyväskylässä laadittiin kotoutumissuunnitelma, joka edelsi vuonna 2000 kirjoitettua seudullista kotouttamisohjelmaa. Termistön muutos kuvaa sen, että nykyisin kotoutumissuunnitelmalla tarkoitetaan maahanmuuttajalle kotouttamislain perusteella tehtävää henkilökohtaista suunnitelmaa. Pakolaisten vastaanoton osalta seudullisuus toteutui 1990-luvun alussa yhteisenä pakolaisten vastaanotto-suunnitelmana, joka tehtiin pitkälle vuosikymmenen loppuun. Ensimmäisinä vuosina tämä toteutui myös Jyväskylän maalaiskunnan, Laukaan ja Muuramen osalta, mutta lähes kymmeneen vuoteen ainoastaan Jyväskylä on ottanut vastaan kiintiöpakolaisryhmiä. Yhtenä syynä on se, että uusia kuntapaikkoja ei välttämättä ole tarvittu. Tällä hetkellä ei ole suunnitelmissa seudullista pakolaisen vastaanottoa.

Maahanmuuttajatyön seutukunnallisuus alkoi jo 1990-luvun alussa yhteisellä kiintiöpakolaisten vastaanottosuunnitelmalla, joka toteutuikin vuosikymmen puolivälissä. Vuoden 2006 lopulla ilmestyi Jyväskylän seudun monikulttuurisuusohjelma, joka on jatkoa vuonna 2000 ilmestyneelle seudulliselle kotouttamisohjelmalle. Vuonna 2004 tuli voimaan yhdenvertaisuuslaki. Se velvoittaa kuntia kirjoittamaan etnisen yhdenvertaisuussuunnitelman, joka on liitetty osaksi seudullista monikulttuurisuusohjelmaa. Julkaisuun on koottu alueen eri toimijoiden tämänhetkinen maahanmuuttajien parissa tehtävä työ kotouttamisen ja yhdenvertaisuuden näkökulmasta. Ohjelman kirjoittamisprosessin aikana paljastui se, miten paljon monikulttuurisuuteen liittyvät asiat ovat edenneet viimeisten vuosien varrella ja miten paljon maahanmuuttajien parissa työtä eri tahoilla tehdään. Seudullisuus näkyy selkeimmin maahanmuuttoon liittyvien hankkeiden toteuttamisessa. Kotouttamislain työvoimapolitiittiseen koulutukseen rinnastettava koulutus on järjestetty jo vuosia Palapeli-projektin toteuttamana seutukunnallisesti. Tällä hetkellä myös muun muassa työttömien maahanmuuttajien ja työelämään siirtymisen helpottamiseksi perustettu Työkompassi sekä ikääntyvien maahanmuuttajien tueksi tullut Virma-projekti ovat seutukunnallisia. Jyväskylän ympäristökuntien maahanmuuttajamäärät ovat pieniä Jyväskylään verrattuna, joten ympäristössä asuvat maahanmuuttajat pääsevät seudullisten hankkeiden kautta samojen kotouttavien erityisjärjestelyiden piiriin kuin Jyväskylässä asuvat maahanmuuttajat. Myös kuntien työntekijöiden koulutus ja maahanmuuttajille suunnattu etniseen yhdenvertaisuuteen liittyvä tiedottaminen on järkevä järjestää seudullisesti. Yhdenvertaisuuteen liittyvät kysymykset palveluiden tuottamisessa sekä henkilöstöpolitiikassa ovat kuitenkin vasta tiedostamisen alkumetreillä.

Kati Turtiainen

On harmillista, että Jyväskylästä puuttuu kulttuurikeskus. Pienimuotoisena kohtaamispaikkana on toiminut pieni tila maakuntakirjastossa jo 1990-luvun taitteessa, mikä idea on lähtöisin opiskelijoilta. Toinen yritys on ollut hanke pohjalta vuosikymmenen lopulla alkunsa saanut Satakielen kulma -niminen paikka. Parhaillaan on käynnissä laajapohjainen keskustelu kulttuurikeskuksesta, jonka on tarkoitus muodostua valtaväestön ja eri etnisten vähemmistöjen kohtaamisen, kulttuurin tuottamisen, sen esittämisen, oppimisen, dialogin sekä vapaa-ajan toimintojen paikkana.

Lähde

Talib, M-T. 2002. Monikulttuurinen koulu: haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaja.



Ilpo Kuronen

“Minä valitsin uusi elämä”

– Maahanmuuttajien tarinoita
kotoutumisesta ja viranomaisten
kokemuksia maahanmuuttajatyöstä
KONTAKTI-projektissa

Johdanto

Artikkeli perustuu Etelä-Savon maakunnassa vuoden 2006 lopulla tehtyyn tutkimukseen (Kuronen & Savuaho 2006), jossa analysoitiin maahanmuuttajien kotoutumistarinoita sekä käytännön maahanmuuttajatyötä tekevien viranomaisten haastattelu- ja ryhmäkeskusteluaineistoa. Maahanmuuttajat (16) olivat olleet asiakkaina viisivuotisessa Kontakti-projektissa, jossa heitä tuettiin työllistymisessä tai koulutukseen hakeutumisessa. Viranomaiset (8) toimivat keskeisillä paikoilla moniammatillisessa palveluverkostossa ja kohtasivat työssään monikulttuurisen ohjauksen haasteita. Tutkimus muodosti osan päättymässä olleen Kontakti-projektin loppuarvioinnista, jossa projektin ja siinä toteutetun henkilöintensiivisen ohjauksen (esim. Launikari & Puukari 2005; Peavy 1999, 2006) vaikuttavuutta arvioitiin yksilöllisestä näkökulmasta. Tutkimuksessa maahanmuuttajille annettiin ääni ja he saivat tilaisuuden itse määritellä kotoutumiseen liittyviä merkityksiä ja ongelmia. Näin saatiin arviointitietoa ja ymmärrystä maahanmuuttajatyön ja ohjauksen laadun kehittämiseksi. Moniammatillisen yhteistyön ja palveluohjauksen kehittämistä pohdittiin seudullisesti toimijoiden työseminaareissa (3 istuntoa, 11 viranomaista), joihin koulutuksellista tukea saatiin verkostoitumalla CHANCES-hankkeessa partneriorganisaationa toimineen Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen kanssa.

Virallinen puhe kotoutumisen tukemisesta ja maahanmuuttajien moniääninen tapa puhua kotoutumisen ongelmista ovat olemassa rinnakkain, mutta hyötyvätkö ne riittävästi toisistaan? Vallitsevan kulttuurin valtarakenteissa on käsityksiä ja käy-



tänteitä, joihin lähes pakotetaan uskomaan. Meillä ei ole riittävästi käytetty sitä näkökulmaa, jossa kuuluvat maahanmuuttajien omat yksilölliset elämäkokemukset. Ohjausprosessi kotoutumisen tukemiseksi on moniulotteinen kokonaisuus, jota on tarkasteltava myös maahanmuuttajien arvioimana. Ei riitä, että maahanmuuttajat ovat ainoastaan tutkimusten passiivisina kohteina. Pitäisi pyrkiä sellaiseen yhteistoimintaan, jossa molemmat osapuolet sekä antavat että saavat. Puheena olevassa tutkimuksessa maahanmuuttajien tarinat toivottavasti eivät ainoastaan vahvista olemassa olevia käytäntöjä, vaan antavat vihjeitä uudistumiseen ja maahanmuuttajatyön kehittämiseen.

Tutkimuksessa käytettiin viime aikoina voimistunutta narratiivis-biografista näkökulmaa (esim. Antikainen 1996; Huotelin 1992; Polkinghorne 1995). Jerome Brunerin (1987) mukaan ei ole olemassa mitään sellaista kuin elämä itsessään ilman, että sitä olisi tulkittu. Elämäkertomus ei ainoastaan kuvaa sitä, mitä ihminen on, vaan rakentaa identiteettiä (vrt. myös Heikkinen 2002). Kertoessaan ihminen tulkitsi jatkuvasti elämäänsä, organisoiki kokemuksiaan ja muodostaa elämälleen ja itselleen merkityksen. Kertomuksen kautta uusille kokemuksille syntyy viitekehys. Bruner toteaa, että kertomus imitoi elämää ja elämä imitoi kertomusta. Seuraavaksi annan puheenvuoron Kontakti-projektin asiakkaina olleille maahanmuuttajille. Olen myös lyhyesti tulkinnut tarinoita, jotka artikkelissa ovat osia laajemmista tarinakokonaisuuksista. Sen jälkeen kuvailen viranomaisten puhetta maahanmuuttajatyöstä ja lopuksi esitän lyhyen yhteenvedon.¹

“Mä olin niin ku sokea kissanpentu”

Maria muutti Suomeen viisi vuotta sitten. Siinä ajassa hän arvioi mentaliteettinsa muuttuneen todella paljon. Hän arvioi, että *“ne tavat tulivat minun elämään pikkuhiljaa”*. Marian suunnitelma heti Suomeen tultuaan oli, että täytyy löytää oikea ammattiala ja päästä aloittamaan työt. Koska hänellä oli kaksi tutkintoa lähtömaastaan, hänellä oli pohdittavana, kumpi tutkinnoista pitäisi rinnastaa ensin. Maria oli tavannut työvoimaneuvojan, jolta hän kyseli työllistymismahdollisuuksiaan. Hän sai masentavan vastauksen. *“Hän sanoi, että istu nyt rauhassa ja ei kannata miettiä sitä -- ei tarvitse Suomessa, että ilman sinua on halukkaita ja parempia työntekijöitä. Ymmärrä, että minä -- karriერი vai miten -- ura joo -- siihen loppuu”*.

Suomen kielen koulutukseen Maria oli päässyt nopeasti. Siellä hän oli voinut kysellä apua ja neuvoja työllistymiseen ja koulutukseen liittyviin kysymyksiinsä.

¹ Haastateltujen nimet on muutettu seuraavissa tarinoissa.

Maria kertoi kuvaavasti: *”Mä olin niin kuin sokea kissanpentu. En tiennyt mihin mä menen, keneltä mä kysyn neuvoa, mihin suuntaan mun on mentävä”*. Maria korosti maahanmuuttajien työllistymisen tuottavan hyötyä. Onhan heillä usein koulutus kotimaastaan. *”Eliikkä hän ei vain niin ku istuskele sohvalla katsomalla ikkunasta mitä ulkona on tapahtunu”*. Yhteistä kieltä Maria piti tärkeänä: *”-- saada ymmärrystä toisten ihmisten kanssa”*.

Asuttuaan vuoden Suomessa Maria kuuli Kontakti-projektista ja ymmärsi heti, että *”tää on todella hyvä projekti maahanmuuttajalle”*. Maria kävi perehdyttämiskurssin, hänen todistuksensa käännettiin ja haettiin tutkintojen rinnastukset. Marialle hankittiin työssäoppimispaikka omalta alaltaan ja sitä seuranneen kesätyön jälkeen hänet ohjattiin tutkintoaan täydentävään työvoimapolitiittiseen koulutukseen. Vaikka takana oli tuore insinöörin koulutus, Marian oma realistinen tavoite oli täydentää hänen aikaisempi tutkintonsa Suomessa päteväksi.

Marialle laadittiin projektin tuella henkilökohtainen opiskelusuunnitelma, jonka mukaan hän täydentäisi ensimmäistä tutkintoaan ammattikorkeakoulussa. Projekti tuki monissa arjen ongelmissa, asunnon hakemisessa, toimeentulon järjestelyissä ja työn hakemisessa pääkaupunkiseudulta. Maria arvosti projektista saamaansa tukea ja ohjausta. *”Sain ohjeita, sain neuvoa, sain apua niin paljon, että en niin ku pysty sanomaan kaikesta. Olen saanut niin valtavasti tukea. Oli keskusteltu todella paljon”*. Marian oma asenne oli toimia tavoitteellisesti. *”Itse ajattelen sillä tavalla, että minun käsissä on tulevaisuus, eliikkä itse täytyy olla aktiivinen”*. Kun Maria arvioi saamansa tuen merkitystä kotoutumiselleen, hänen mielestään kolmannes oli projektin ansiota ja kolmannes hänen omasta aktiivisuudestaan. Yksi kolmannes muodostui tyttärestä, äidistä, kotoutumiskoulutuksesta ja työvoimatoimistosta.

Marian ohjaus oli ajoittain hyvinkin intensiivistä ja ohjauksen tehtävänä oli osallistua pitkään muutosprosessiin. Asiakkaan elämään osallistumisessa keskeinen edellytys oli luottamuksellinen kohtaaminen sekä kestävä ja toimiva suhde, mukana kulkeminen, joka perustui läheisyyteen ja vastavuoroisuuteen. Kontakti-projekti tarjosi ohjauksen kautta tietoa mahdollisuuksista ja järjesti resursseja, joita Maria otti omaan käyttöönsä. Projektiohjaus oli myös osa Marian kokonaisvaltaista tukiverkostoa, jota ohjaajan koordinoimana luotiin. Maria oli itsenäinen toimija ja sääteli elämänsä muutostahtia. Hänellä ei ollut syrjintäkokemuksia ja hän oli päässyt onnistuneesti yhteisöjen ja yhteiskunnan jäseneksi. Maria oli uuden oppija, selviytyjä ja sopeutuja. Voimaantuva elämäntilanne synnytti uusia valinnan mahdollisuuksia ja lujitti jo saavutettuja tuloksia.

“Nostettiin välillä sut niskasta ylöspäin”

Sofia muutti Suomeen viisi vuotta sitten teini-ikäisen tyttärensä kanssa avioiduttuaan suomalaisen miehen kanssa. Sofia oli suorittanut kotimaassaan kuusivuotiset yliopisto-opinnot, jotka rinnastettiin ylempään korkeakoulututkintoon. Työkoke-musta kotimaassa ennäti kertyä parisenkymmentä vuotta.

Aluksi kaikki oli uutta ja outoa. *“Yli kymmenen vuotta sitten oltiin käyty täällä luok-karetkellä. Tiesin, että täällä on talvella paljon lunta, valoisaa ja kylmää, kesällä mansikoita -- ei paljon muuta -- ei tätä kulttuuria -- ei paljon mitään politiikasta. Hirmu paljon on tapahtunut täällä. Ajattelin että mä osaan suomea, mut en mä kovin paljon kuitenkin osannut. Tyttären kanssa käytiin intensiivikursilla ennen kuin tulin Suomeen. Mä pärjäsin jokapäiväkieli kotona miehen kanssa. Kaikki paperijutut, pankkijutut, mitä tahansa asiat -- en mä tiennyt Kelasta, työvoimatoimistosta mitään. Et yhtäkkiä mul tuntu, et apua, mä oon niin ku pieni lapsi. Mä en osaa mitään. Tähän asti olin ollut itsenäinen ja yksin kasvattanut lasta ja pärjännyt jokaisessa asiassa. Nyt yhtäkkiä mä en pärjää mis-sään”.*

“Kävin kysymässä tota koulujuuttua työlle. Tää oli yllättävä et ei mene kouluun rehto-rin kanssa juttelemaan, et nyt mä haluan lapsen saada kouluun. Mut lähetettiin heti kou-lutoimistoon, koska hän oli maahanmuuttajalapsi. Tuli tämmönen olo, otetaanko ollen-kaan tätä lasta kouluun. Otettiin sitten se laps. Mua ihan itketti koko ajan, että jokaisesta asiasta tuli tämmönen olo, et niin ku mä en pärjää, mä en osaa. Jos mies oli kaukana, sitten oli paniikki”.

Sofia sai työvoimatoimistosta pian apua ja pääsi työmarkkinatuella vuodeksi harjoittelijaksi. *“Hetä menin töihin, niin sanottu -- olin kuitenkin työtön. Aika kivasti otetiin vastaan ja tehtiin kaikki lomakkeet ja kysyttiin suomenkielen arviointia. Alussa an-nettiin se kolme kuukautta ja sitten sain jatkaa. Mä olin kuitenkin ammatti-ihminen ja niitä papereita katottiin ihan hyvin. Että aika ystävällistä ja asiallista. Joka kerta kun jos mulla oli jotain kysyttävää jopa tyttärestä -- että kesätoita -- heti ruvettiin ettimään ja annettiin niin kun vinkkejä mistä vois saada. Ei mulla ole yhtään pahaa sanaa siitä”.*

Sofia yritti aloittaa suomenkielen opiskelun heti. Kansalaisopiston kurssi ei käyn-nistynyt, koska osallistujia oli liian vähän. *“Sanotaan että jos ihmisellä on yks prosentti kielestä, et sit hän pärjää. Kyl mul se yks prosentti ehkä oli sillon. Totta kai työpaikalta tai niin kun sieltä harjoittelupaikasta tuli tätä kieltä ja ammatillista sanastoakin, koska mä rupesin ihan lukemaan niitä suunnitelmia kaikki ja yritin oppia siellä työssä ollessa niitä. Enne Suomeen tuloa jo tykkäsin hirveesti käyvä. Tytön kanssa molemmat niin ku nautti-simme tämmönen intensiivi -- joka lauantai pitkät päivät oli. Sieltä tuli aika paljon täm-möstä puhekieltä, elikkä sai niin ku puhua paljon. Sitten täällä Kontakti-projektin kautta järjestettiin myös. Kyl tästäkin tykkäsin, mut mä olin hirmu väsynyt. Se oli iltasin ja mä*

tulin töistä ja suoraan sitten menin sinne ja piti tehdä läksyjäkin. Aika paljon liittyi niitä sanoja työhön”.

Sofia arvioi tasavertaisuuttaan suomalaisten työntekijöiden kanssa. *”Kyllä muuten miä uskon. Vaikka tää oma kompleksi on liian iso, että joskus jopa itkettää, että apua, haluais olla parempi. Tääkin on tutkittu ihan, että kaheksan vuotta on se kun kieli ihan kehittyä sinne asti, että oot niin ku tasanen, melkein tasavertanen äidinkielen puhujien kanssa. Miä niin ku yritän lohduttaa itteeni et oon vasta viis vuotta ollu täällä. Ja ikävä on juuri tää, että en pysty, ei oo aikaa oppia”.*

Kontakti-projektin asiakkaana Sofia oli pari vuotta. Apua hän sai todistusten käänöksissä ja tutkinnon rinnastamisessa. Myös työnhaussa Sofia tarvitsi apua. *”Juuri että miten niitä hakemuksia tehään. Koska ne on erilaisia -- ihan eri jutut -- outo mulle ja vierasta”.* Kutsun Kontakti-projektiin Sofia oli saanut kotiin. *”Than tuli kotiin kutsu työvoimatoimistosta. Otin heti kiinni, että haluan mennä sinne -- että saisi jottain asioita selville. Oli jo tämmöinen olo, että miesparka se kyllä kärsii jo aika paljon”.*

”Miä kyl tykkäsin ja olin aika onnekas, että kun elokuussa tulin ja marraskuussa projekti alko. Paljon sain tukea ja heti oli helppo ottaa ja mennä kysymään. Se niin kun heti tätä apua, että tähän asti oli mies keneltä mä pyysin, mutta sen jälkeen tuli Kontakti. Oli tämmösiäkin asioita, mihin mies ei osannu mitään sanoa, koska ei hän tiedä myös asioita. Heti miä sain Kontakti-projektista niin ku jalat maahan, että jos tuli outoa oloa tai tilanetta, niin heti kysyin. Et en mä niin ku ujostellu ollenkaan -- kyl miä niin ku tunsin, mä voin olla se tyhmä ja mennä kysymään. Oli sataprosenttisesti hyötyä. Tuli varmasti rohkeutta kun positiivisesti muistutettiin, että ei oo mitään niin ku matalampi ruoho, että ootte oppinut ja tiedätte asioita ja osaatte. Nostettiin välillä sut niskasta vähä ylöspäin. Tää kuuluu varmasti tähän maahanmuuttoon, että sä menet niin ku ensin sinne alas. Ja kyl miä tunsin, et miä en oo kukaan”.

Ensikohtaamiset viranomais- ja tukiverkostossa olivat välillä ristiriitaisia. Sofian kertoma esimerkki koulutoimistossa käynnistään viesti siitä, että käyttäytymistä vieraassa yhteiskunnassa on harjoiteltava ja se voi herättää jopa häpeän ja alemmuuden tunteita. Yhteiskunnallisen osaajan rooliin liittyviin odotuksiin ei osakaan vastata. Hän etsi apua monista paikoista, mutta hän ei kokenut tullessaan autetuksi. Yksilöllisiin tarpeisiin etsittyä ja eri lähteissä ollutta informaatiota oli vaikea tavoittaa tietotulvasta.

Lähtömaassa vahvan ja selkeän ammatti-identiteetin saaneena maahanmuuttajana Sofia koki aluksi arvostuksensa kadonneen uusissa yhteisöissä. Tunteet ailahtelivat. Kokemukset voisivat viitata institutionaaliseen rasismiin, joka ei välttämättä ole tietoista. Sofian tarina on myös riittävän pitkäaikaiseen kokemukseen perustuva puheenvuoro, jossa välittyy maahanmuuttajan kokonaisvaltaisen psykososiaalisen tuen tarve ja merkitys. Muutosprosessi näyttäytyi fyysisesti ja henkisesti raskaana.

“Se oli yllätys niin nopeasti”

Aleksi muutti Suomeen runsas kaksi vuotta sitten. Vaimo oli muuttanut jo aiemmin saatuaan työpaikan. Aleksin vaimolla on yliopistosta tutkinto ja hän opiskeli suomen kielen kurssilla jo ennen muuttoaan Suomeen. Vaimon suomen kielen taidosta oli Aleksille kielen oppimisessa paljon apua. *“Se on vaimon ansiota, että minä puhun”.*

Aleksin tavoitteena oli alusta alkaen työllistyminen ja kielen oppiminen. *“Ensiksi minä halusin oppia puhua suomea -- minä ymmärsin, että ilman kielitaitoa ei saa työpaikkaa. Kotona joka ilta ja joka päivä minä oppi kieltä”.* Aleksi oli aktiivinen ja oma-toiminen myös työn haussa, vaikka koki ettei alkuun saanut apua mistään. *“Ei mistään saanut apua. Pari kuukautta istuin kotona ja yritin löytää työpaikan. Ensiksi vaimon kanssa työn jälkeen kävimme varmasti kaikki paikat ja onko mahdollista päästä teille töihin -- ja tällä hetkellä ei onnistu tai voitteko tulla myöhemmin. Sitten kävimme työvoimatoimistossa kaks kertaa ja minä kysyin onko mahdollista löytää työpaikka ja onnistuuko löytää suomenkielen kurssi. He sanoivat tällä hetkellä ei oo vapaat paikat. Sitten minä itse kävin monikulttuurikeskus -- he sanoivat että TSL-kurssi alkaa kohta ja sitten minä pääsin kurssille, joka kestää kolme kuukautta. Siellä kaveri sanoi, että ota puhelinnumero ja soita Kontakti-projektiin. He voivat auttaa. Minä soitin sitten -- tapasimme ja hän auttoi minua -- löysi minulle harjoittelupaikan ja seuraavana perjantaina olin jo harjoittelussa -- puoli vuotta olin. Se oli yllätys niin nopeasti”.*

Aleksille järjestyi projektin tuella uusi työmarkkinatukiharjoittelupaikka heti edellisen jatkoksi. *“Sitten hän löysi mulle toinen paikka. Kun olin harjoittelussa, nuoret pojat oli ympäri ja koko päivä minä kuulin suomenkieli puhumisen -- ja meillä on ystäväit ja olen puhunut usein puhelimesta -- ja kaupassa tai kaupungissa -- pelikavereiden kanssa saunassa. Ensiksi olin töissä sanakirjan kanssa ja löysin mikä tuote, kaikki sanat. Mulla ei ollut ammattisanakirjaa, se on vaikea homma löytää -- minä vain aina kysyin pojalta mikä tuo on tai tämä on”.*

Lähtömaassaan Aleksi oli suorittanut nelivuotisen opistotasaisen tutkinnon ja työskennellyt kaksi vuotta armeijaa käytyään jokseenkin koulutustaan vastaavissa töissä kuusi vuotta. Työpaikkoja oli kaksi, joista jälkimmäinen oli hyvä paremman palkan vuoksi. *“Minun kaupungissa oli vaikea löytää -- en koskaan ollut ammatilta töissä -- se on vähän vaikea homma löytää työpaikka ammatilta. Toisella alalla oli paljon vapaa työpaikka”.*

Kotoutumistaan ja tulevaisuuttaan Aleksi arvioi seuraavasti: *“Kyllä tänne jäädään. No olen asunut Suomessa liian lyhyt aika mutta olen tottunut. Mutta ei riitä kielen taitoa, että jos keskustelua tai jotakin -- Varmasti kaikki riippuu itsestään. Jos on työpaikka sitten tietysti elämä sujuu. Suomenkielen taito pitää parantaa ja ammattitaitoa myös”.*

Harrastuksiakin on löytynyt. *”Kotimaassa ei ollut paljon aikaa harrastaa, mutta nyt pelaan lentopalloa ja talvella joskus luistelen”*. Entiseen kotimaahankin oli yhteyksiä. Vanhempien luona on käyty muutaman kerran vuodessa ja tavattu samalla entisiä kavereita. *”Ja kun me tulimme ja aina tapasimme, ne kysyivät miten menee ja onko kaikki hyvin”*.

Aleksin kiinnostumista ihmissuhteisiin ja paikkaan täydensi nopeasti saatu yhteys Kontakti-projektiin ja sitä kautta saman tien alkanut työharjoittelu. Sidos työelämään jatkui ja se edisti kielen oppimista myös ammattisanaston osalta. Vasta kehityksessä ollut kielitaito ei kuitenkaan ollut työllistymisen este. Mainittakoon, että haastattelussakin Aleksillä oli vielä tulkki mukana, joskaan se ei osoittautunut välttämättömäksi. Alekski pääsi projektissa toteutettuun kokeiluun, jossa maahanmuuttajille järjestettiin oppisopimukseen valmentava koulutus. Sitä seurasi oppisopimus työpaikan kanssa. Koulutus- ja työura näyttivät siten avautuneen. Projektissa asiakkuus kesti vuoden. Oliko Alekski oikeaan aikaan oikeassa paikassa?

Projektissa räätälöidyt yksilölliset toimintamallit yhdessä Aleksin kanssa johtivat myönteisiin tuloksiin. Tavanomaisia työllistymisen esteitä ylitettiin. Aleksin kohdalla poikettiin vakiintuneesta kolmivuotisesta kotoutumisputkesta, johon hänen toimintaympäristössään kuuluvat toisiaan seuraavat kotoutumiskoulutukset ja ammatilliseen koulutukseen valmentava koulutus. Yksilölliset ominaisuudet, itseohjautuva suomenkielen opiskelu ja systemaattinen työn etsiminen varmistivat nopean etenemisen kotoutumisprosessissa. Alekski osoitti, että kieltä voi opiskella muutenkin kuin koulun penkillä. Työelämän konkreettiset tilanteet palvelivat erinomaisesti kielen oppimista. Oppisopimus koulutusratkaisuna näytti ratkaisevasti vahvistavan onnistuneella polulla etenemistä.

”Uskon että kaikki järjestyy”

Alisan perhe muutti miljoonakaupungista Suomeen viisi vuotta sitten. Lähtömaassa asuttiin soluasunnossa. *”Olin kuullut, joilla on suomalaiset juuret, voivat muuttaa Suomeen. Minä soitin suurlähetystöön. Sieltä sanoivat minkälaiset paperit pitää antaa. Minä keräsin kaikki paperit ja se otti viisi vuotta. Minun mies ei usko koskaan että se tapahtuu”*.

”Olen tehnyt kaikki toiminnat, paperit ja suurlähetystö oli haastatellut. Emme usko että me lähdemme. Yritin etsiä joku tietoa Suomesta .. en voi löytää mitään -- ei ollut tietokoneita, ei internetistä -- en osannut käyttää, etsiä netistä. Kirjastossa oli vain Ruotsista, Norjasta tai Iranista”.

Alisa siis pääsi Suomeen pitkän odotuksen jälkeen eikä tiennyt maasta juuri mitään. *”No se oli sama kuin satu -- ihan muu kuin kotimaassa. Kaikki oli outoa. Paljon*

Ilpo Kuronen

polkupyöriä täällä ulkona -- Viisi vuotta olen asunut. Koskaan ei ole pettymystä tai masennusta”.

Alisa oli suorittanut lähtömaassaan hyvin arvosanoin melko kapea-alaisen tutkinnon valtion korkeakoulussa. Hän oli työskennellyt päällikkötason tehtävissä 13 vuotta samassa tehtaassa, jota hän piti hyvänä työpaikkana. Myöhemmin tehdas osittain suljettiin. *”Tehdas teki sellainen päätös. Minulla oli kaksi vaihtoehtoa. Voin jäädä tehtaalle toiselle osastolle. Minä valitsin uusi elämä. Sen takia minä lähdin pois”.*

Alisa oli alusta alkaen motivoitunut löytämään Suomessa koulutusaloihinsa liittyvää työtä. Yrityksiä tehtiin useisiin paikkoihin, myös pääkaupunkiseudulle ilman tulosta. Kontakti-projektissa Alisan motivaatiota pidettiin yllä ja kannustettiin. Todistukset käännettiin suomeksi ja tutkinto rinnastettiin ylempään korkeakoulututkintoon projektin tuella. Hän suhtautui tulevaisuuteensa myönteisesti ja toiveikkaasti. Vihdoin löytyi omaa alaa sivuava työssäoppimispaikka kolmeksi kuukaudeksi.

Alisa jatkoi kolme vuotta projektin asiakkaana ja sai kokonaisvaltaista apua, mikä auttoi pitkäjänteiseen muutokseen pyrkimisessä. *”Aina soitimme tai käymme Kontaktissa kysymässä. Kun etsimme työharjoittelupaikkaa minulle tai miehelle tai lapsille, aina kysymään me tulimme miten ja mitä tehdään jos tarvii tätä tai tätä. Aina me kysymme kaikista, ei vaan työstä”.*

Työvoimatoimistosta saatu palvelu ei ollut Alisalle riittävää. *”En voi sanoa että sain sieltä paljon. Se on virallinen toimisto. Internetissä on mol.fi -sivu -- se on tärkeä asia koska katselen ja käytän joka kerta kun etsin työpaikkaa. En saa mitään muuta työvoimatoimistolta”.*

Projektiasiantuntija auttoi Alisaa monissa ohjauskeskusteluissa työssäoppimispaikassa. Jakso onnistuikin hyvin. Projektin tuella tutkittiin mahdollisuutta suorittaa ammatillinen perustutkinto ammattiopistossa henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman mukaan. Koulutuksen ostamisesta neuvoteltiin työvoimatoimiston kanssa, mutta se päättyi ostamaan koulutustarveselvityksen. Todettiin, että osaamista alalta on, mutta perustutkintoon tarvittiin noin 18 kuukauden opinnot. Myöhemmin myönnettiin työllistämistuki ja oppisopimuskoulutuskorvaus. Oppisopimuspaikaksi varmistui aiempi työssäoppimispaikka. Oppisopimussuunnittelija etsi toisesta kaupungista oppilaitoksen, jossa näytöt otettaisiin vastaan. Teoriaopintojen tueksi järjestyi opettaja henkilökohtaiseksi mentoriksi asuin kaupungin oppilaitoksesta. *”Se on parempi kuin istua kotona ja odota jotakin. Minä pelkkä odotin -- minulle oli helppo odottaa. Ei se helposti ollut koska järjestysaika oli neljä kuukautta -- en minä tiennyt kenen kanssa hän jotakin teki -- se oli ihan hänen (projektityöntekijä) homma”.*

Alisa sopeutui opiskelijan rooliin hyvin. *”Olin töissä ja oli neljä näyttökoetta. Minun mentor ymmärtää, että minulla on vaikea -- hänen kanssa puhuimme paljon ja me*

viihtyneet yhdessä. Välillä hän sanoi: no anteeksi että en voi antaa sinulle enemmän aikaa, koska kaikki muut tarvitsevat. Voin sanoa että puolet olen tehnyt itse. Mentor auttoi ja tarkisti minut. Olen kirjoittanut monta työtä ja lähetin sähköpostissa. Hän tarkistaa ja antaa taas jotakin muuta”.

Tulevaisuuteensa Alisa suhtautui myönteisesti eikä turhautumista tai motivaation katoamista ollut havaittavissa. *”Tarvitsen vähän aikaa kun tiedän mihin suuntaan --uskon että saan jotakin jos olen onnekas. Voin saada täältä taas töitä tai kun muutan, saan vielä töitä. Uskon että kaikki järjestyy”.*

Alisan perheen elämä Suomessa näytti muodostuvan myönteisesti. Lapset jatkoivat johdonmukaisesti koulutuksessa. Suomi uutena asuinmaana hahmottui muodostuneiden ihmissuhteiden kautta ja hyvälle elämälle mahdollisuudet tarjoavana ympäristönä. Alisa löysi mahdollistavia tekijöitä ja tukiverkkoja sekä yhteiskunnan eri instituutioiden tasolla että yksityiselämän alueella. Hänellä ei ollut syrjäytäkokeuksia ja arjen kohtaamiset koulutuksessa ja työelämässä edistivät yhteiskunnan avautumista ja jäsenyyttä.

Kontakti-projektista näytti muodostuvan Alisan tukiverkostossa avaintekijä. Luottamus rakentui ohjaussuhteen pitkäkestoisuudessa. Alisa onnistui hakeutumaan projektiin pian Suomeen tultuaan, jolloin hän oli motivoitunut ja avoin erilaisille vaihtoehtoille. Alisan lähtömaassa hankittu osaaminen voitiin huomioida lähtökohtaisesti ja laajasti uutta tulevaisuutta suunniteltaessa. Omien toiveiden ilmaiseminen huomioitiin asiakaslähtöisen henkilöintensiivisen ohjausmallin mukaisesti. Mainittavia motivaatiota nakertavia pettymyksiä ei ilmaantunut, joskin prosessissa on täytynyt sinitellä ja nähdä vaivaa jatkuvuuden ylläpitämiseksi. Asiakkuuden päätyttyäkin Alisa on tarpeen tullen ottanut yhteyttä tutuksi tulleeseen ohjaajaan. Riippuvuussuhdetta kielteisessä merkityksessä projektiin kiinnittymisessä ei kuitenkaan ollut muodostunut. Alisa kulki omaa tietään täysivaltaisena yhteiskunnan jäsenenä.

Viranomaisten kokemuksia maahanmuuttajatyöstä

Kaikilla tutkimuksessa haastatelluilla viranomaisilla oli arkityössään paikallisista eri sektoreilla toimivista yhteistyökumppaneista muodostuva verkosto, jossa yhteistyö sujui ruohonjuuritasolla. Yhteyksiä kumppaneihin otettiin asiakkaan tilanteen mukaan lähinnä puhelimitse. Henkilökohtaiset tapaamiset olivat vakiintuneet esimerkiksi kotoutumissuunnitelmien laadinnassa, jolloin mukana ovat olleet myös tulkit. Joillakin verkosto oli tiiviimpi, toisilla harvempi. Verkosto ilmeni myös monitasoisena, jolloin tietoisuus etäämpänä olevista vaihteli. Koordinointia ja vastuiden määrittelyä kaivattiin. *”Kukin on hoitanut omaa tonttiaan”. ”Taaplataan tyylillään”.*

*“Pelisääntöjä on vaikea tunnistaa maahanmuuttajatyön erityisyyden näkökulmasta”.
“Kumppanit ovat jokseenkin tietoisia toisistaan, mutta yhteistyö on heikolla pohjalla”.
“Viranomaistyötä pitäisi tiivistää. Ihmistä pilkotaan liikaa”.*

Vaikka asiakastyö on pitkälle yksilötyötä ja henkilöitynyttä, niin useilla toimijoilla oli pyrkimystä moniammatilliseen tiimityöhön työyksiköidensä sisällä. Sitä kautta tulee laajempi osaaminen. Tosin työ oli toimijoiden mukaan eriytynyttä, keskittynyttä ja enemmän yksinäistä kuin yhteistä. Työ oli vaativaa ja erikoisosaamista edellyttävää, koska siihen sisältyi paljon yksityiskohtia ja se oli kokonaisvaltaista. Muut eivät sitä ymmärrä. *“Arjen työ menee palasina”.* Työ ei ollut niin yksinkertaista kuin se ulospäin saattoi näyttää. Tämän katsottiin koskevan myös toisia viranomaisia. *“Ajan kanssa työnkuva vääristyy perustehtävistä oheistehtäviin”.* Riittämättömyyttä koettiin yleisesti niukkojen resurssien vuoksi, joskin omassa ja lähiverkoston toiminnassa jonkinasteinen paikoilleen jämähtäminenkin tunnistettiin haitaksi. *“Taloudelliset resurssit eivät saisi olla perusteluna huonosti tehdyille työlle. Pitää pystyä muuttamaan. Yhdessä asioista sopiminen vapauttaa resursseja”.*

Työssä koettiin paljon sääntöjä, mutta myös oikeuksia, joiden välimaastossa pitää kehittää pelisääntöjä arkityön sujumiseksi. Paperia syntyi vaikka paperityöhön ei aikaa juuri jäänyt. Tietosuoja, salassapito ja vaitiolovelvollisuus vaikuttivat toimintaan reunaehtojen muodossa. Asiat piti tehdä ymmärrettäviksi asiakkaille ja sen vuoksi virkamieskieli asetti lisävaatimuksia kanssakäymiselle. Pakottaminen, karenssit ja etuuksien menettämisestä puhuminen toivat jännitteitä asiakkaiden kohtaamiseen ja lisäsivät vuorovaikutuksen haasteellisuutta. Vaikka omaa harkintaa joutui käyttämään esimerkiksi erilaisten tukien myöntämisessä, niin sormien läpi ei voinut katsoa, koska virkamiehenä sääntöihin on nojattava tarkoin.

Viranomaispuheessa palveluohjaus ja yhteistyö niin viranomaisten välillä kuin asiakkaidenkin kanssa nousivat keskiöön. Puhuttiin asiakkaiden ohjaamisesta erilaisten tukipalvelujen käyttöön. Ohjauspalvelujen systeeminen kokonaisuus näytettyi jokseenkin sirpaleisena viranomaisillekin. Maahanmuuttajalla on kontakteja palveluverkostossa ja häntä opastetaan asiakkuuteen. *“Kaikkien pitäisi tietää kenelle ohjataan”.* Viranomaispuolella puhutaan moniammatillisesta yhteistyöstä. Millaisenahan mahtaa viranomaistahojen välinen yhteistyö hahmottua asiakkaille? Koulutuksiin tai työelämäjaksoille kiinnittyminen nähtiin tavoitteena ja sen saavuttaminen tuo turvallisuutta sekä asiakkaille että viranomaisille. *“Halutaan jotain pysyvää”.*

Kotoutumissuunnitelman laadintaan viitattiin konkreettisen yhteistyön paikkana. Sen todettiin vievän aikaa ja suunnitelmaa pitäisi jatkuvasti päivittää. *“Maahanmuuttajatyön erityisyys tulee kielestä, kulttuurieroista ja koulutusten vastaavuuksien selvittelystä tai tutkintojen rinnastuksista”.* Toimiiko kotoutumissuunnitelma ohjauksen

välineenä? Arvioidaanko sen merkitystä riittävästi maahanmuuttajalle ja toisaalta viranomaiselle? Millaisena maahanmuuttaja itse mahtaa kokea kotoutumissuunnitelmansa?

Kielen merkitystä pidettiin ratkaisevassa roolissa maahanmuuttajatyössä. Virkamieskieli asetti omat vaatimuksensa. Työnantajat nähtiin vaativaisina. Heikosti kielitä osaavan perehdytyksen todettiin vievän aikaa ja maksavan rahaa työnantajalle. *”Koska tavoitteena on työ tai opiskelu, niin kielitaito on suurin hankaluus”*. Toisaalta viranomaiset arvioivat, että työelämässä kielitaitokysymys nähtiin mustavalkoisena. *”Tarvittaisiin enemmän kärsivällisyyttä. Työelämäkin opettaa kieltä”*. *”Kaikki maahanmuuttajat eivät hyväksy heikkoa kielitaitoa työllistymisen esteeksi ja ovat siten itsepäisiäkin. Jos motivaatio ja halu on olemassa, niin esteitä ei välttämättä ole”*. Onkin pohdittava, kiinnittykö huomio liian usein maahanmuuttajan kieleen ja kielitaitoon, kuin siihen mitä hän viestii. Riittääkö maahanmuuttajan ilmaisuvoima ja saako hän ajatuksensa ja tunteensa ymmärretyiksi? Onko viranomaisilla herkkyyttä kuulla merkityksiä?

Tunne siitä, että pallo on välillä hukassa, oli tuttu myös viranomaisille. Sekä maahanmuuttajat että maahanmuuttajatyötä tekevät voivat kokea pompottelua. Virastoon ohjattu asiakas saatetaan palauttaa tai siirtää eteenpäin pysähtymättä neuvottelemaan hänen itsensä kanssa. Maahanmuuttaja alistetaan objektin rooliin. Millainen on tällöin dialogi tai neuvottelu? Hämärtyykö ohjauksen perustehtävä tai millaisia arjen toimintakäytänteet ovat yleisemminkin?

Maahanmuuttajatyön kehittämiseksi koettiin tarvetta, mutta kohteiden yksilöinti ei ollut helppoa. Oman toiminnan kuvaus on helpompaa. *”Aina ei näe metsää puilta”*. Tahtoa kehittämiseen ilmeni selkeästi. Yhteistä keskustelua kaivattiin ja foorumeita arkityön yläpuolelle. Aluksi kohtaaminen verkostossa olisi tavoite sinänsä, mutta jatkossa tavoite pitäisi asettaa asiakastyön kehittämiseen. *”Tuntuu, että asioista puhutaan nyt ja asioita ollaan viemässä eteenpäin. Maakunnallinen koordinaatio vaikuttaa lupaavalta”*. *”Seudun toimijoiden pitäisi tietää roolinsa kirkkaasti. Pitäisi olla ruohonjuuritasolla tietoisuus palveluista, toimenkuvista, vastuista, nimistä, kasvoista, paikoista jne. Siis kokonaisuus yhteisenä ja kunkin osuus siinä. Toimijoilla on oltava yhteinen visio ja selvä päämäärä”*. *”Rakenteita tuntuu olevan riittävästi ja ne luovat mahdollisuuksia. Niitä pitäisi osata paremmin hyödyntää. Omaakin toimintaa pitäisi pysähtyä tarkastelemaan”*. *”Yhteistyötä kerta kaikkiaan parannettava. Kunta saatava profiloitumaan maahanmuuttaja-asiassa”*.

Pohdinta

Keskeiseksi teemaksi sekä maahanmuuttajien että viranomaisten puheessa nousi ohjaus ja neuvonta. Kontakti-projektin ohjausmalli oli koettu yksilölliseksi ja myönteistä palautetta antoivat niin maahanmuuttajat kuin yhteistyötä tehneet viranomaisetkin. Työote oli holistinen ja kokonaisvastuun ottaminen ohjauksesta välitettiin. Palveluverkostossa maahanmuuttajat olivat kokeneet kohtaamiset lyhytkestoisiksi ja pintapuolisiksi. Tällöin voisikin puhua ehkä rutiiniluonteisesta neuvonnasta. Ohjaus ei hahmotu prosessina. Asiakkaita ohjataan erilaisten tukipalvelujen käyttöön ja opastetaan asiakkuuteen. Maahanmuuttajatyön erityisyys aiheutti sen, että viranomaisille muodostui ajoittain riittämättömyyden tunteita asiakkaiden kohtamisessa. Esimerkiksi työhallinnon ohjeiden ja normien pohjalta yksilöllisiä ratkaisuja asiakkaansa elämäntilanteeseen etsivä viranomainenkin voi kadottaa otteen hyväksi tarkoitettusta palvelusta. Totuttuja käytäntöjä ei ole helppo muuttaa palvelun parantamiseksi ja ulkomaalaistaustaisten asiakkaiden odotetaan sopeutuvan organisaatioiden vakiintuneisiin käytänteisiin. Samanlaiset normit tuovat järjestystä kun maahanmuuttajia kohdellaan samoin kuin suomalaisia, mutta eivät sellaisenaan useinkaan sovellu maahanmuuttajien kanssa toimimiseen.

Kontakti-projektin ohjaamina maahanmuuttajat olivat saaneet muodostettua yksilöllisiä työllistymispolkua. Työpaikan saaminen edisti kotoutumista, vaikutti positiivisesti elämänhallintaan ja rohkaisi tulevaisuuden suunnittelua. (Vrt. Alitolppa-Niitamo ym. 2005.) Maahanmuuttajan korkea motivaatio ja vahvuuksien hyödyntäminen sekä visio työllistymisestä yhdistyneenä pitkäjänteiseen ja intensiiviseen ohjaukseen auttoivat monia ylittämään työpaikan kynnyksen. Paneutuminen maahanmuuttajien aikaisempaan osaamiseen, toiveisiin ja odotuksiin auttoi löytämään yhteiset tavoitteet ja konkreettiset ratkaisut. Moni maahanmuuttajista oli myös valmis opiskelemaan lisää saavuttaakseen työllistymistavoitteensa. Lähtömaassa hankitun koulutuksen todistuskäännökset ja tutkintojen rinnastukset olivat monille välttämättömiä ja auttoivat koulutuksen suunnittelussa ja työpaikkojen etsimisessä. Ohjaajalla täytyy olla aikaa, resursseja ja ymmärrystä ottaa selvää maahanmuuttajan koulutuksessa ja työssä hankkimasta osaamisesta. Maahanmuuttajien tarinoissa välittyi kokonaisvaltaisen kohtaamisen ja kuulluksi tulemisen ongelmia viranomaispalveluissa. Myös viranomaiset tunnistivat rakenteiden ja yksilön väliseen kohtaamisen liittyneet jännitteet. Eettiset kysymykset, pompottelu, virastokankeus, luottamus ja ohjauksen ihmiskäsitys puhuttivat.

Maahanmuuttajien kokemukset koulutuspolkujen rakentumisesta olivat myönteisiä. Jotkut maahanmuuttajat kritisoiivat kielikoulutusten ja kotoutumiskoulutusten tasoa. Kontakti-projektin perehdyttämisyksikkö oli monelle maahanmuuttajalle

tilaisuus, jossa löytyi uusi vaihde ja muodostui pohja luottamukselliselle ohjaussuhteelle. Kontakti-projektissa paneuduttiin osaamis- ja koulutustarvekartoituksiin ja löydettiin räätälöityjä koulutusratkaisuja vastauksina yksilöllisiin tarpeisiin. Maahanmuuttajan ammatti-identiteetti on lähtömaassa rakentunut ja sen tukeminen, kehittyminen ja uudelleen muotoutuminen pitäisi ottaa ohjauksessa huomioon mahdollisimman varhain maahanmuuton jälkeen. Pitkäaikainen työelämästä syrjään joutuminen haurastuttaa vahvaakin osaamiskokemusta ja selkeää ammatti-identiteettiä.

Oppisopimuskoulutus osoittautui yhdeksi onnistuneeksi koulutusmuodoksi maahanmuuttajan kotoutumisen tukemisessa. Koulutusten verrannollisuuden selvittäminen ja opetussuunnitelmien avaaminen sisällöllisesti ovat vaativia tehtäviä maahanmuuttajien koulutuksen suunnittelussa. Maahanmuuttaja ei yksin selviä tarvittavan tiedon hausta eikä välttämättä kykene käsittelemään hänelle välitettyä tietoa. Internet-sivulta toiselle pomppiminen ei välttämättä tuota etsittyä tietoa, joka usein löytyy sattumalta. On siirryttävä tiedon käsittelyyn yhdessä asiantuntijan kanssa. Asiantuntemuksella toteutettu neuvonta vähentää epäselvyyksiä.

Luonnollisten suhteiden rakentuminen myös koulutuksen kautta sekä suomalaisiin ihmisiin että koko yhteiskuntaan on merkittävä tie. Koulutuksella on keskeinen merkitys maahanmuuttajille. Tavanomaisen kotoutumiskoulutuksen päälle rakentuva koulutus voi olla avain todellisten ja pysyvien työpaikkojen löytymisessä. Koulutusjärjestelmässä ammattilaisten tulisi tarkistaa toimintakäytäntöjään niin, etteivät rakenteet sulkisi maahanmuuttajia ulos. Kulttuurisia eroja ei tulisi korostaa liikaa ja pitää siten yllä stereotypioita. Valtaväestönkin keskuudessa on monenlaista erilaisuutta ja sen vuoksi luonteva suhtautuminen on tärkeämpää kuin erityisen kulttuurituntemuksen korostaminen. Maahanmuuttajien koulutus on kirjavaa eikä sitä voi toteuttaa yhdellä mallilla.

Lähteet

- Alitolppa-Niitamo, A., Söderling, I. & Fågel, S. (toim.) 2005. Olemme muuttaneet – Näkökulmia maahanmuuttoon, perheiden kotoutumiseen ja ammatillisen työn käytäntöihin. Helsinki: Väestöliitto.
- Antikainen, A. 1996. Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) 1997. Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: BTJ kirjastopalvelu, 251–295.
- Bruner, J. 1987. Life as narrative. *Social Research* 54 (1), 11–32.
- Heikkinen, H.L.T. 2002. Narratiivisuus – ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa H.L.T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura, 184–197.

Ilpo Kuronen

- Huotelin, H. 1992. Elämäkertatutkimuksen metodologiset ratkaisut. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja 46.
- Kuronen, I. & Savuaho, T. 2006. "Minä valitsin uusi elämä" – Kontakti-projektin maahanmuuttaja-asiakkaiden tarinoita kotoutumisesta ja viranomaisten kokemuksia maahanmuuttajatyöstä. Mikkeli: Etelä-Savon koulutuksen kuntayhtymä.
- Launikari, M. & Puukari, S. (toim.) 2005. Multicultural guidance and counselling – Theoretical foundations and best practices in Europe. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research ja Helsinki: Centre for International Mobility, CIMO.
- Peavy, R. V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosikokouksen ohjaustyöhön. Helsinki: Psykologien Kustannus.
- Peavy, R. V. 2006. Sosiodynaamisen ohjauksen opas. Helsinki: Psykologien Kustannus.
- Polkinghorne, D. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) Life history and narrative. London: Falmer, 5–23.



Minna Hallikainen

KONTAKTIN kaari projektityöntekijän kokemana

– Hankekuvaus

Kontakti – Maahanmuuttajien työllistymisen tukiprojekti on Etelä-Savon koulutuksen kuntayhtymän hallinnoima ESR-projekti. Projekti aloitti toimintansa vuonna 2001, jatkohanke käynnistyi vuonna 2004 ja viimeinen levittämisvaihe alkaa vuonna 2007. Lisätietoja projektista löytyy osoitteesta <http://www.mast.fi/kehy>, jonne on koottu myös hankkeen keskeiset julkaisut.

“Ensimmäinen kerta elämästäni Suomessa tunnen itseni tarpeelliseksi ja tutuksi tilanteessa”

Sain otsikkona olevan tekstiviestin Kontakti-projektin asiakkaalta hänen toisen työssäoppimisviikkonsa jälkeen. Asiakas oli ensimmäistä kertaa omaa ammatialaansa vastaavassa työpaikassa kahden vuoden maassaolovuoden jälkeen. Viesti vahvisti käsityksen, että olemme projektissa oikeilla jäljillä.

Kontakti – Maahanmuuttajien työllistymisen tukiprojekti – aloitti työnsä ja toimintansa elokuussa 2001 ESR-hankkeena. Maahanmuuttajien työllistyminen on ollut hidasta ja vaikeaa Mikkelin seudulla ja koko Suomessa 2000-luvulla. Etelä-Savon työvoiman rakenne ja korkea työttömyysaste myös kantaväestön parissa on omalta osaltaan entisestään vaikeuttanut maahanmuuttajien työllistymistä. Kontakti-projektin avulla haluttiin tukea maahanmuuttajien työllistymistä ja koulutukseen haakeutumista. Kohderyhmäksi valikoitui rahoittajan aloitteesta korkeakoulututkinnon lähtömaassaan suorittaneet maahanmuuttajat, jotka tarvitsivat ohjausta ja neuvontaa ja jotka vapaaehtoisesti halusivat osallistua projektiin.



Hyvinkin nopeasti ilmeni, että maahanmuuttajilla on paljon kysymyksiä muun muassa aikaisemman koulutuksen soveltavuudesta ja vertailtavuudesta, koulutusmahdollisuuksista, työnhaun menetelmistä, mahdollisista työpaikoista ja työelämän pelisäännöistä. Tietoa on saatavissa tänä päivänä paljon, mutta sen ymmärtäminen ja omakohtaistaminen vaatii ohjausta ja tukea. Maahanmuuttoon liittyvässä muuttuneessa elämäntilanteessa moni kokee voimattomuutta ja oma identiteetti joutuu myllerrykseen uuden kielen ja kulttuurin keskellä.

Projektin alkuvaiheessa myös projektin työntekijät joutuivat prosessoimaan ja refleктоimaan omaa osaamistaan ja rooliaan maahanmuuttaja-asiakkaiden voimaantumisen tukijoina. Osaaminen muodostui sekä ohjaajan taitojen jatkuvasta kehittämisestä että vastausten etsimisestä maahanmuuttaja-asiakkaiden sisällöllisiin kysymyksiin. Rehellisintä oli todeta asiakkaalle: ”En tiedä enkä osaa tätä asiaa, mutta lupaan selvittää sen sinulle”. Asiakkaiden mitä erilaisimmat ammatilliset taustat ovat haastaneet projektin työntekijöitä hakemaan tietoa ja käymään sitä läpi yhdessä asiakkaan kanssa. Reilun viiden vuoden aikana olen muun muassa oppinut hakemaan, lukemaan ja ymmärtämään Opetushallituksen tutkinnon rinnastamispäätöksiä, sukeltanut yliopistojen monenkirjavaan koulutusmaailmaan, keskustellut amanuenssien kanssa koulutusmahdollisuuksista, ollut mukana eri alojen osaamisen kartoittamisen tilanteissa ja ennen kaikkea tehnyt yhteistyötä työvoimatoimiston, koulutusten järjestäjien, työpaikkojen ja projektin asiakkaiden kanssa yksilöllisten koulutus- ja työllistymispolkujen luomisessa. Ohjaajan osaamistani sain kehittää osallistamalla vuoden pituiseen Aikuisohjauksen koulutukseen.

Projektin työ sai jatkoa ja laajeni vuonna 2004 koskemaan kaikkia alueella asuvia maahanmuuttajia, jotka olivat motivoituneita osallistumaan projektiin ja sitoutumaan henkilöintensiiviseen ohjaukseen. Työntekijöiden määrä nousi 1½ henkilöstä kolmeen. Asiakkaiden koulutustaso ei enää rajoittanut projektiin hakeutumista.

Asiakastyö

Kontakti-projektin työskentelytavaksi muodostui seuraava:

- Asiakkaan hakeutuminen Kontaktiin työvoimatoimiston kautta tai omaehtoisesti (markkinointia muun muassa päätymässä olevilla kotoutumiskoulutuksen kursseilla)
- Kontakti-projektin henkilöstön itse toteuttama kahden opintoviikon pituinen perehdyttämisjakso, jonka aikana on tutustuttu puolin ja toisin. Jakson aikana asiakas on aloittanut projektin tuella oman osaamisensa kartoittami-

sen, mahdollisten koulutustarpeiden realisoinnin, työllistymismahdollisuuksien arvioinnin ja omien tavoitteiden asettamisen. Jakson aikana on myös aloitettu tarpeen vaatiessa työnhaun tehostaminen.

- Mikäli asiakas ei osallistunut perehdyttämisyksikölle, hänen kanssaan on käyty samoja asioita läpi kahdenkeskisissä keskusteluissa.
- Perehdyttämisyksikön jälkeen asiakas on sitoutunut jatkamaan projektissa henkilöintensiivisessä ohjaussuhteessa. Asiakas saattoi olla samaan aikaan myös kotoutumiskoulutuksessa, jolloin projekti on tehnyt yhteistyötä koulutuksen järjestäjän kanssa.
- Asiakkaalle on järjestetty tarpeen mukaan muun muassa aikaisempien todistusten käännökset ja tutkinnon rinnastaminen, koulutustarvekartoitus, työelämä-valmennuspaikka, mentori, ansioluettelon ja työhakemusten tekemistä yhteistyössä, koulutus- ja työllistymismahdollisuuksien selvittämistä ja yksilöllisten polkujen rakentamista.
- Kontaktissa jokainen asiakas on otettu vastaan yksilönä ja siksi myös hänen kanssaan yhdessä haetut ratkaisut ovat olleet yksilöllisiä.
- Yhteistyö eri toimijoiden kanssa on ollut tärkeässä roolissa erityisesti yksilöllisten koulutus- ja työllistymisenpolkujen rakentamisessa. Projektissa on pyritty löytämään asiakkaalle konkreettisia ja kestäviä ratkaisuja.
- Asiakassuhteesta riippuen on myös tarvittaessa ohjattu käyttämään muita palveluja, esimerkiksi Kela, sosiaalitoimi ja asuntotoimi.

Ohjaussuhteen ydin on muodostunut asiakkaan ja ohjaajan molemminpuolisesta luottamuksesta, kunnioituksesta ja tasavertaisuudesta. Asiakas on oman elämänsä asiantuntija. Ohjaajan roolina on ollut kuulla häntä, muodostaa yhteistä ymmärrystä todellisuudesta ja tukea etsimään erilaisia mahdollisuuksia ja vaihtoehtoja koulutukseen ja/tai työllistymiseen. Asiakas on saattanut nostaa esiin myös muita tuen tarpeita, jolloin häntä on tuettu kokonaisvaltaisesti.

Työpaikkaohjaajakoulutus

Maahanmuuttajien kanssa tehdyn työn rinnalla on toteutettu työpaikkaohjaajakoulutusta "MoniKontaktin" nimellä. Työyhteisöt ovat myös olleet kasvun tiellä 2000-luvulla opetellessaan vastaanottamaan, perehdyttämään, ohjaamaan ja antamaan palautetta maahanmuuttajataustaisille työssäoppijoille ja uusille työntekijöille. Monikulttuuriseen työpaikkaohjaajakoulutukseen ei ole ollut yleisöryntäystä, mutta osallistujat ovat useimmiten arvioineet sen tarpeelliseksi ja ajattelua avartavaksi.

Minna Hallikainen

Koulutus on ollut enemmän keskustelua ja jo saatujen kokemusten reflektointia, kuin perinteistä opetusta.

Kontakti-projektin asiakkaat

Kontakti-projekti on palvellut erityisesti paluumuuttajien, ulkomaalaisten puolisoiden ja vuonna 2006 myös työperäisten maahanmuuttajien ohjauksen ja neuvonnan tarpeita. Pakolaistaustaisia asiakkaita on ollut vähän, mutta satunnaisesti heitäkin on hakeutunut projektiin. Kiintiöpakolaisten ohjaus ja neuvonta on ollut luonnostaan intensiivistä ja siitä on huolehtinut kaupungin pakolaistoimisto.

Kontakti-projektissa on ollut 139 asiakasta toiminnan aloittamisesta lokakuun 2006 loppuun. Asiakkaista 100 on ollut naisia. Keskimääräinen asiakkuusaika projektin päättäneiden osalta on 355 päivää, eli noin vuoden. Projektissa edelleen aktiivisina olevien maahanmuuttajien asiakkuus on kestänyt pidempään, noin 456 päivää.

Avoimille työmarkkinoille on sijoittunut 47 asiakasta, tukityöhön 18 ja oppisopimuskoulutuksen on aloittanut kaksi asiakasta. Yksi asiakas on aloittanut oman yrityksen. Tutkintotavoitteisen koulutukseen aloitti 24 asiakasta, lisäksi muuhun koulutukseen päätyi 11 asiakasta. Muista syistä projektin lopetti yhteensä 13 asiakasta. Syitä asiakassuhteen päättymiselle olivat esimerkiksi muutto paikkakunnalta, äitiysloma ja sitoutumattomuus projektiin.

“Te nostitte minut ylös” – Yksilöllinen ohjaus vahvin tuote

Ohjauksesta on muodostunut koko Kontakti-projektin kaaren tärkein ja vahvin tuote. Ohjaus on tähännyt aina asiakkaan omien voimien uudelleen löytymiseen hänelle itselleen vieraassa tilanteessa. Maahanmuuttajilla on aikaisempaa osaamista ja tahtoa käyttää sitä suomalaisessa yhteiskunnassa ja työelämässä, jos heitä vain autetaan tässä alkuun. Ihmisten on vaikea valita ja muokata itselleen tietä eteenpäin, jos heillä ei ole tietoa erilaisista mahdollisuuksista. Yksilöllinen ohjaus on mahdollistanut maahanmuuttajataustaisten sairaanhoitajien, opettajien, myyjien, rakennusmiesten ja monien muiden osaajien liittymisen suomalaiseen työvoimaan.

Projektissa on myös vahvistunut se käsitys, että erilainen informaatiotulva ei kohtaa asiakasta, ellei sitä hänen kanssaan käydä yhdessä läpi ja rakenneta kokonaisuutta aikaisempi elämänhistoria huomioiden. Jos viranomainen tai kouluttaja on toimitannut kirjallista tai suullista informaatiota asiakkaalle jossain vaiheessa, se ei

vielä tarkoita, että asiakas pystyy soveltamaan tietoa omaan elämäntilanteeseensa tai yksilöllisiin kysymyksiinsä. Suomalainen järjestelmä luottaa mielellään siihen, että yhden kerran jaettu esite tai annettu nettisivun osoite ratkaisee ohjauksen ja neuvonnan tarpeen. Maahanmuuttajan kysymyksiin ei voida antaa vastauksia etukäteen, niiden käsittely on mahdollista vasta kysymysten noustessa omakohtaisesti esiin. Tiedon käsittelyyn ja henkilökohtaistamiseen tarvitaan rinnalle asiantuntijaa, peilipintaa. Asiakkaan tulee olla tässä itse aktiivinen toimija.

Olemme havainneet, että ohjauksen ja neuvonnan tarve jatkuu, vaikka elämä olisi pintapuolisesti katsottuna "järjestynyt" uomiinsa. Määräaikaiset työsuhteet päättyvät aikanaan. Koulutusten päättyttyä alkaa työnhaku ja työsuhteissakin nousee esiin erilaisia kysymyksiä, joihin haetaan vastauksia projektin työntekijöiltä. Usein kuultu lause on: "Ei meillä ole ketään muuta, jolta voisi kysyä". Luottamukselliseen ohjaussuhteeseen on ollut helppoa palata tarvittaessa.

Lopuksi

Kontakti-projektin kokemuksen mukaan jo maassa asuvista maahanmuuttajista voidaan löytää osaavaa ja motivoitunutta työvoimaa, mikäli he saavat asiantuntevaa ja riittävää ohjausta erilaisissa elämäntilanteissaan. Lisäksi verkostojen on kyettävä vastaamaan yksilöllisten koulutus- ja työllistymispolkujen haasteisiin. Kontakti-projekti on viiden toimintavuotensa aikana nostanut näitä teemoja keskusteluihin, joiden tuloksena esimerkiksi Työvoiman palvelukeskus Reitti on ottanut haasteen vastaan ja palkannut yhden työvoimaohjaajan vastaamaan maahanmuuttajien palveluohjauksesta. Kontakti-projektin viimeisen toimintavuoden aikana 2007 yhteistyötä tiivistetään ja edelleen kehitetään erityisesti työvoimatoimiston kanssa.

Elinaikaisen ohjauksen tarve on nostettu esiin koko Euroopan unionin alueella. Maahanmuuttajille tämä on erityisen tarpeellista. Ohjausta ei voida antaa yhdellä kertaa ja ikään kuin varastoon. Tarpeen ja kysynnän mukaan annettu ohjaus mahdollistaa maahanmuuttajan toimimisen yhteiskunnassamme sen tasavertaisena kansalaisena.

Kontakti-projekti on ollut myös itselleni kasvun prosessi. Projektissa työskenteleminen ja toiminnan kehittäminen on vaatinut minulta ja tiimiltämme paljon pohtimista, kuulemista, kokeiluja, onnistumisia ja epäonnistumisia, reflektointia, verkostojen rakentamista ja asiakkaan hyvään tähtäävää yhteistyötä eri toimijoiden kanssa. Keskiössä on ollut asiakas, joka on halunnut tulla kohdatuksi ja tuetuksi yksilönä. Omat ohjaajan taitoni ovat kehittyneet jokaisessa kohtaamisessa, jolloin olen ollut itse avoimena tasavertaiselle dialogille.





10

Maahanmuuttajien työllistäminen Jyväskylän Tekevä-säätiön MaMu-projektissa

Anu Laasanen

– Hankekuvaus

MaMu-projektin tarkoituksena on työttömien työnhakijoiden (maahanmuuttajien) työmarkkina- ja valmiuksien parantaminen ja avoimille työmarkkinoille työllistymisen edistäminen. Tekevä tarjoaa maahanmuuttajille työharjoittelu-, työelämänvalmennus- tai tukityöllistämispaikan maahanmuuttajan osaamista vastaavassa työyksikössä sekä erilaisia tukipalveluja ja kursseja.

Työvalmennussäätiö Tekevä

Tekevän tarkoituksena on kehittää ja ylläpitää toimia, joilla ehkäistään ja vähennetään työttömyydestä ja syrjäytymisestä yksilölle ja yhteiskunnalle aiheutuvia rasitteita. Tätä ajatusta toteutetaan tuotannollisessa työssä valmennuksellisin keinoin. Tekevän peruspilareita ovat TEkeminen, KEhittäminen ja VÄlittäminen. Tekevässä ihmisen kehittymistä tuetaan yksilö-, ryhmä- ja työvalmennuksen avulla. Yksilövalmennuksella tuetaan, kannustetaan ja ohjataan valmentautujaa kohti työelämää. Ryhmävalmennus on vertaistukea, sosiaalista vahvistamista, voimaantumista ja kokemusten jakamista. Työvalmennusta toteutetaan työyksiköissä, joita ovat graafiset mediapalvelut, kehystämö, kiinteistönhoito, kilpivalmistus, kirjansitomo, kokoonpano, ompelimo, kierrätyskauppa Ekocenter, polkupyöräkorjaamo, opetusautokorjaamo, Halssilan pesula, Kotivuokko, rakennuspalvelu ja puutyö sekä metalliteollisuus. Tekevä kehittää projektien avulla erityisryhmille suunnattua työvalmennusta,



Anu Laasanen

kuten MaMu-palvelua maahanmuuttajille, Pomppua mielenterveyskuntoutujille, Päihkettä päihdekuntoutujille ja kuntouttavaa työtoimintaa pitkäaikaistyöttömille. Peruspalveluja täydentävät monipuoliset tukipalvelut, kuten hygieniapassi-, tulitöiden turvallisuuskoulutus sekä yritystoiminta- ja työnhakukoulutus. (Valmu 2006; <http://www.tekeva.net>.)

MaMu-projektin käytännön toiminnan tavoitteena on monipuolisen valmennuksen kautta auttaa maahanmuuttajia pääsemään suomalaiseen työelämään, rakentamaan harrastuspohjainen vapaa-ajan verkosto sekä kotoutumaan uuteen paikkakuntaan. Tavoitteena on aktiivinen ja antoisa elämä, sekä kiinnittyminen ympäröivään sosiaaliseen yhteisöön.

MaMu-projektin toiminnan yhtenä keskeisenä työkaluna on yksilövalmennus, jonka avulla otetaan huomioon maahanmuuttajien yksilölliset tarpeet. Maahanmuuttajien ja yksilövalmentajan välillä käydään kahdenkeskisiä keskusteluja, puhutaan työn merkityksestä, suunnitellaan aktiivisesti tulevaisuutta ja etsitään kanavia työelämään. Yksilövalmennusta tuetaan oikeassa työympäristössä tapahtuvalla työvalmennuksella. Yhdessä maahanmuuttajan, yksilövalmentajan ja työvalmentajien kanssa laaditaan maahanmuuttajien valmennussuunnitelmat, kartoitetaan työn ja eri koulutusmuotojen mahdollisuuksia ja suunnitellaan tulevaisuutta Tekevän jälkeen.

Maahanmuuttajaprojekti tarjoaa Tekevässä valmennuksessa oleville maahanmuuttajille henkilökohtaisen ja yksilöllisen valmennuksen, ammatillisen työvalmennuksen, tarvittavan suomalaisen työelämäntuntemuksen koulutuksen, sekä paikkakuntaan sopeutumista edesauttavan ryhmävalmennuksen.

Projektin kohderyhmä

Palvelun kohderyhmänä ovat työttömät 28–55-vuotiaat maahanmuuttajat, jotka ovat syrjäytymisvaarassa ja joiden työmarkkinoille pääsy ilman yksilöllistä suunnittelua ja heille kohdennettua tukea on vaikeutunut. MaMu-projektiin osallistuneiden maahanmuuttajien koulutustausta ja työkokemus on heidän kotimaassaan ollut vaihteleva. Heidät voidaan jakaa karkeasti seuraaviin luokkiin:

- akateeminen koulutus ja pitkäaikainen työkokemus omassa maassaan
- ammatillinen koulutus ja pitkäaikainen työkokemus omassa maassaan
- peruskoulutus ja työkokemusta omassa maassaan
- ei ammatillista koulutusta, mutta on työkokemusta ja erilaista osaamista
- ei peruskoulutusta, mutta on työkokemusta ja erilaista osaamista
- ei koulutusta, ei työkokemusta, on monenlaista osaamista.

MaMu-projektiin osallistui maahanmuuttajia, jotka ovat tulleet Suomeen monista eri maista ja syistä. Suurin osa heistä on paluumuuttajia tai pakolaisia. MaMu-projekteissa ei ole ollut juurikaan maahanmuuttajia, jotka ovat muuttaneet Suomeen avioliiton vuoksi.

MaMu-projektin kohderyhmää ei voi määritellä kansalaisuuden perusteella, koska monella on Suomen kansalaisuus. Suomen kielen taito ja valmius pärjätä suomalaisessa työelämässä olivat monilla vielä varsin heikkoja. Projektiin osallistuneita onkin parempi tarkastella heidän lähtömaansa mukaisesti.

Taulukko 1. *Projektiin osallistuneiden maahanmuuttajien lähtömaat*

Lähtömaa	Lukumäärä
Afganistan	2
Algeria	1
Burma	3
Bosnia	1
Kosovo	1
Kurdi	6
Makedonia	1
Marokko	1
Saksa	1
Ukraina	1
Venäjä	10
Viro	1
Yhteensä	29

Projektin toimintamalli ja keinot

MaMu-palvelua toteutetaan työvalmennuksen, yksilövalmennuksen, ryhmävalmennuksen ja erilaisten koulutuksien avulla. Tekevän MaMu-projekti on tarjonnut maahanmuuttajille yksilövalmennusta, työ- tai työharjoittelupaikan Tekevän eri toimipisteissä, paikkakuntaan sopeutumista auttavan ryhmävalmennuksen sekä mahdollisuuden opiskella ammattia. Ammattiin opiskeleminen tapahtuu tutkintoon johtavana oppisopimuskoulutuksena tai työn opiskeluna ilman teoriaopetusta, jolloin ei suoriteta ammattitutkintoa.

Yksilövalmennus on ollut MaMu-projektin yksi keskeinen ”työkalu”. Käytännössä se tarkoittaa maahanmuuttajalle annettavaa yksilöllistä tukea ja kannustusta. Kes-

kusteluissa yksilövalmentajan kanssa pyritään löytämään parhaat mahdolliset vaihtoehdot tulevaisuuden suunnitteluun. Valmennuksen ja maahanmuuttajan kehityksen seuranta varten laaditaan valmennussuunnitelma. Tarvittaessa hyödynnetään Tekevä sisäisiä tukipalveluja, jotka tukevat suomalaisen työelämän tuntemista ja työpaikan löytämistä vapailta työmarkkinoilta. Yksilövalmentaja suunnittelee ja toteuttaa myös ryhmävalmennuksen, jonka sisältö suunnitellaan ryhmän jokaisen maahanmuuttajan tarpeita ja valmiuksia vastaavaksi.

Maahanmuuttaja kartoittaa yksilövalmentajansa kanssa osaamisensa ja toiveensa työelämään pääsemiseksi. Yhdessä kootaan tiedot ansioluetteloon, laaditaan CV ja lähetetään työhakemuksia yrityksiin. Tämän lisäksi käydään yritysvierailuilla ja opetellaan seuraamaan työmarkkinoita. Projektin tavoitteisiin ja keinoihin kuuluu ammattitaitojen kehittämisen lisäksi oppisopimuspaikan löytäminen.

Yksilövalmennusta toteutetaan seuraavasti:

- Jokaiselle maahanmuuttajalle laaditaan yksilöllinen valmennussuunnitelma, jonka toteutumista seurataan valmennuspalaverissa. Valmennuspalaverit on jokaisella maahanmuuttajalla noin kerran kahdessa kuussa. Tarvittaessa useamminkin.
- Yksilövalmennus sisältää useita kahdenkeskeisiä keskusteluja maahanmuuttajan kanssa. Yhdessä yksilövalmentajan kanssa pohdittakseen tämänhetkistä elämäntilannetta, suunnitellaan tulevaisuutta ja kartoitetaan vaihtoehtoja tavoitteiden saavuttamiseksi.
- Maahanmuuttajan kanssa laaditaan ansioluettelo ja kirjoitetaan työhakemus.
- Maahanmuuttajien työhakupapereita lähetetään yrityksiin, joissa maahanmuuttajat haluaisivat työskennellä.
- Yksilövalmennuksessa opastetaan maahanmuuttajia tarvittaessa arkielämän järjestämisessä ja asioiden hoitamisessa (asumistukiasiat, asunnon vaihto, elätysmaksut, verokortit, vakuutusasiat, ammattiliiton asiat).
- Yksilövalmentajan avulla maahanmuuttaja voi hyödyntää Tekevä muita asiantuntijapalveluja, kuten terveydenhoitoa.
- Työvoimatoimistoon pidetään jatkuvasti yhteyttä ja tarvittaessa myös sosiaalitoimiston, KELAn ja veroviraston kanssa.

Työvalmennus sisältää maahanmuuttajien valmiuksia ja osaamista käsittelevän valmennuksen jossakin Tekevä 16 työyksikössä (valmennusaloja Tekevässä on yli 20). Työvalmennus on suunnitelmallista ja sitä ohjaa aina kunkin työyksikön työvalmentaja. Valmennusjaksojen aikana on mahdollisuus kehittää omia ammattitaitoja suo-

malaiseen työelämään soveltuvaksi, opiskella ammattia ja saada arvokasta työkokemusta.

Työvalmennusyhteisöissä on koettu monikulttuurinen sosiaalinen kanssakäyminen erittäin tärkeäksi, sillä se vahvistaa maahanmuuttajien itseluottamusta, suomen kielen osaamista ja antaa rohkeutta hakeutua töihin tai koulutuksiin. Valmennus tapahtuu Tekevän valmennusyksiköissä. Yksikön valintaan vaikuttavat maahanmuuttajan kiinnostuksen lisäksi työtehtäviin soveltuminen ja aikaisempi osaaminen. Työyksikössä maahanmuuttaja saa työvalmentajalta henkilökohtaista työn ohjausta ja opastusta. Työvalmennusjakso suoritetaan henkilökohtaista valmennussuunnitelmaa seuraten ja sen tavoitteena on ohjata maahanmuuttaja suomalaiseen työelämään.

Taulukko 2. *1.6.2006 alkaneen MaMu-projektin aikana eri työyksiköihin sijoittuneet maahanmuuttajat*

Työyksikkö	Lukumäärä
Autokuljetus	1
Pesula	3
Ompelimo	7
Ekocenter (kierrätyskeskus)	3
Kirjansitomo	1
Metalli	3
Verhoomo/Kutomo	5
Puupaja	2
Kokoonpano	2
Siivous	1
Polkupyöräpaja	1
Yhteensä	29

Ryhmävalmennus on aina kerran viikossa. Tarkoituksena on tukea maahanmuuttajien integroitumista suomalaiseen yhteiskuntaan ja identiteetin rakentamista uudessa maassa. Usein toiminta tapahtuu yhdessä suomalaisten kanssa, koska vuorovaikeutus palvelee silloin sekä maahanmuuttajien suomen kielen harjaantumista että kantaväestön ennakkoluulojen vähenemistä maahanmuuttajia kohtaan.

Ryhmävalmennuksessa järjestetään yritysvierailuja, opitaan tuntemaan erilaisien järjestöjen toimintaa, ohjataan osallistumaan järjestötoimintaan ja kerrotaan erilaisista harrastusmahdollisuuksista. Tavoitteena on maahanmuuttajien sosiaalisten verkostojen laajentaminen erilaisten harrastusten avulla.

Anu Laasanen

Ryhmävalmennusta toteutetaan seuraavasti:

- vierailut oppilaitoksissa (Jyväskylässä ja Keski-Suomessa)
- tietoa suomalaisesta työjärjestelmästä, ammattitutkinnon tarpeellisuudesta ja sen toteuttamisen mahdollisuuksista
- yritysvierailut ja tutustuminen eri ammatteihin
- suomen kielen harjoittaminen (erityisesti ammattisanasto)
- tapahtumien järjestäminen Tekevällä (Erilaisuus yhdistää -näyttely)
- harrastuksena liikunta (uimahalli, keilailua, luontopolku)
- tietoa suomalaisesta yhteiskunnasta (poliisi, ammattiliitot, päihdetyö, osuuskuntatieto).

Koulutus sisältää maahanmuuttajille räätälöityä tietoa suomalaisesta työelämästä, kuten työelämäntietoutta, yritys-koulutusta, työnhakuvalmennusta ja tietoa työterveydenhuollosta. Koulutuksen suunnittelussa otetaan huomioon maahanmuuttajan tarpeet ja valmiudet. Tavoitteena on maahanmuuttajien pääseminen työelämään. Työelämään liittyvät koulutusosiot tuotetaan yhteistyössä Tekevän koulutuspalvelujen kanssa.

Ammatillinen koulutus on monelle maahanmuuttajalle avain työllistymiseen. Ryhmävalmennuksessa kerrotaan maahanmuuttajille koulutusjärjestelmästä ja mahdollisuuksista Suomessa (ammattikoulutus, aikuiskoulutus, oppisopimuskoulutus, kurssit, näytöt jne.). Eri oppilaitoksissa vierailaan usein sekä Jyväskylässä että muualla Keski-Suomessa.

Maahanmuuttajille järjestetään seuraavia koulutuksia:

- työhakukoulutus
- työelämäntietous
- supisuomea (suomen kielen opettaminen)
- ensiapukoulutus
- asiakaspalvelukurssi
- hygieniapassikoulutus.

Suomen kielen opettaminen ja ammattisanaston laajentaminen on tärkeä osa MaMu-palvelua. Oppiminen tapahtuu käytännössä työyksiköissä, mutta myös kieli- kyllpytyyppinen opetus on yleistä. Suomen kielen hallitsemisen tarpeellisuus on sekä työelämässä selviytymisen että vapaa-ajan rikastamisessa ilmiselvää. Olennai- sinta se on integroitumisessa suomalaiseen yhteiskuntaan.

Polkujen rakentaminen työ- ja yksilövalmennuksen keinoin

Tekevän työvalmennus ja MaMu-projektin toiminta on tavoitteellista. Jo alkuvaiheessa kartoitetaan asiakkaan tavoitteet ja eteenpäin pyrkimisen mahdollisuudet. Tavoitteita on neljä:

1. Tavoitteena työ:

- tietoa suomalaisesta työkuulttuurista
- työkokemusta
- aikaisemmin opitun ammattitaidon kehittyminen
- tarvittaessa työnhakuasiakirjat (cv ja hakemus)
- työnhakukoulutus
- työelämä tietous-koulutus
- rakennetaan polkua työllistymiseen.

2. Tavoitteena opiskelu:

- ammatin opiskelu oppisopimuskoulutuksena (tutkintoon johtava koulutus)
- ammattitaidon opiskelu käytännössä (ei tutkintoon johtava)
- tarvittaessa koulutukseen hakeutumisen asiakirjat (cv ja hakemus)
- rakennetaan polku työvoimapolitiittiseen-, aikuis- tai oppisopimuskoulutukseen.

3. Tavoitteena mielekäs elämä:

- sosiaalinen kanssakäyminen
- itsensä toteuttaminen työn avulla
- elämän säännöllisyys
- tutustuminen vapaa-ajan viettämisen eri mahdollisuuksiin
- polku säännölliseen harrastus- tai järjestötoimintaan.

4. Oman tavoitteen selkiytyminen:

- aktivoituminen oman tulevaisuuden suunnitteluun
- omien vahvuuksien ja mahdollisuuksien tunnistaminen.

Maahanmuuttajan tavoitteiden perusteella laaditaan valmennussuunnitelma, räätälöidään maahanmuuttajille Tekevän sisäiset tukipalvelut ja suunnitellaan jatkopolut. Jatkopolkua rakennetaan hyödyntämällä maahanmuuttajien jo olemassa olevaa koulutusta, ammattitaitoa ja osaamista.

Projektin hyöty asiakkaille

MaMu-projekti on mahdollistanut maahanmuuttajien tarpeita ja kykyjä huomioivan työvalmennuksen. Tekevän maahanmuuttajille kohdennetun palvelun järjestämisen hyöty ilmenee monella eri alalla. MaMu-projektissa työskentelee yksilövalmentaja, joka suunnittelee yksilöllisesti jokaisen maahanmuuttajan koulutusta ja heidän "jatkokolkujaan" valmennusjakson jälkeen. Yksilövalmentaja tietää maahanmuuttajien tarpeet ja kehittämiskohteet, ja osaa näin ollen suunnatta maahanmuuttajat Tekevän erilaisiin koulutuksiin (hygieniakoulutus, asiakaspalvelukurssi, työelämäntietouskoulutus jne.). Yksilövalmentajan ja maahanmuuttajan välille syntyy usein luottamuksellinen ja avoin suhde. Näin voidaan suunnitella tulevaisuutta pitemmälläkin tähtäyksellä.

Projektin käytäntöihin kuuluu myös maahanmuuttajien ryhmävalmennus, joka auttaa maahanmuuttajia sopeutumaan työelämään ja pärjäämään työyhteisössä. Maahanmuuttajille räätälöidyt koulutukset tukevat maahanmuuttajia orientoitumisessa suomalaisen työkuulttuurin säädöksiin.

Projektin aikana on osoittautunut tärkeäksi yhteistyö eri toimijoiden ja projektien kanssa. Tiivistä yhteistyötä tehdään Jyväskylän työvoimatoimiston kanssa, jossa käsitellään muun muassa työvalmennuksen ja tukityöllistämisen sopimuksia. Työkompassi-projektin kanssa ohjataan asiakkaita tuetun työn toteuttamisessa ja Virma-projektissa suunnitellaan ohjatun vapaa-ajan viettämistä.

Kaikien kaikkiaan MaMu-projekti on saavuttanut tavoitteensa. Tärkeintä on ihmisen ottaminen huomioon kokonaisuutena: mitkä ovat hänen tavoitteensa ja toiveensa opiskelun, työn ja mielekkään elämän suhteen. Pyrkimyksenä on löytää yksilölliset polut näihin tavoitteisiin. Hyvien käytäntöjen kehittäminen ei myöskään jää kesken, vaan projekti on jo saanut jatkoa Suunta elämään -hankkeessa. Siinä annetaan työvalmennuksellista tukea maahanmuuttajanuorille. Onhan työ ja työssä oppiminen parasta kotouttamista.

Lähteet

<http://www.tekeva.net>.

Valmu 2006. Tekevän henkilöstölehti. Maaliskuu.



11

Matti Taajamo
Sauli Puukari

Yhteistyöllä maahanmuuttajien työllistymiseen

– Moniammatillinen yhteistyö maahanmuuttajien
työelämään integroinnissa -projektin tuloksia

Tutkimuksen lähtökohdat ja toteutus

CHANCES-hankkeen Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuksen osaprojektissa ”Moniammatillinen yhteistyö maahanmuuttajien työelämään integroinnissa” keskityttiin tutkimus- ja kehittämistoimintaan, jossa tavoitteena oli vaikuttaa maahanmuuttajatyötä tekevien tahojen työkäytänteisiin, tukea ja kehittää niitä. Toiminnallisesti osaprojekti jakautui karkeasti kahteen osaan:

- 1) yhteistyöalueilla tehtyihin haastatteluihin ja niistä saatuihin tuloksiin sekä
- 2) hankkeessa tuotettuun monikulttuurisen ohjauksen koulutukseen.

Tässä artikkelissa tarkastelemme haastattelujen antia. Haastattelujen tulosten tarkastelussa on lisäksi hyödynnetty koulutusten yhteydessä tehtyjä havaintoja monikulttuurisen ohjauksen ja moniammatillisen yhteistyön kehittämishaasteista. Osaprojektin koulutusta koskevista kysymyksistä on saatavilla lisää tietoa Puukarin (2007) artikkelista.

Haastattelututkimuksen tavoitteena oli saada selville:

- 1) millaisia monikulttuurisen ohjauksen koulutustarpeita ja haasteita alueellisilla yhteistyöhankkeilla on?
- 2) millaisia maahanmuuttajatyön hyviä käytänteitä ja alueellista verkostoyhteistyötä alueellisilla yhteistyöhankkeilla on?

Alueelliset yhteistyöhankkeet muodostuivat Opetushallituksen oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishankkeesta valikoiduista alueellisista kumppanuushankkeista sekä Opettajankoulutuksen osaprojektin toiminnan yhteydessä saadusta alueellisista yhteistyökumppaneista. Opetushallituksen alueellisista kumppanuushankkeista valittiin mukaan sellaisia hankkeita, joissa oli mukana maahanmuuttajien ohjauksen kehittämistavoitteita. Alueellisia yhteistyöhankkeita oli viisi:

Opetushallituksen alueelliset kumppanuushankkeet:

- 1) Kotka-Haminan seudun opinto-ohjauksen kehittämishankkeessa teemana oli maahanmuuttajien ohjaustyö.
- 2) Etelä-Karjalan oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishankkeessa (Imatran ja Lappeenrannan seutukunta) myös maahanmuuttajien ohjauksen kehittäminen koettiin tärkeänä osa-alueena.
- 3) Espoon, Kauniaisten ja Kirkkonummen kansalaisopistojen ohjauksen kehittämishankkeen tavoitteena oli rakentaa ja kehittää maahanmuuttajien kouluttajatahoja yhdistävä maahanmuuttajien opintojen neuvonta- ja ohjausverkosto.

Osaprojektin aikana muodostuneet yhteistyöhankkeet:

- 4) Uudeksi yhteistyökumppaniksi tuli matkan varrella Mikkelissä toimiva Maahanmuuttajien työllistymisen tukiprojekti – Kontakti. Siellä koulutuksen tavoitteena oli ohjata monikulttuurisia nuoria ja aikuisia oppilaitoksissa, työpaikoilla ja palvelujärjestelmien asiakkaina.
- 5) Jyväskylässä yhteistyötä tehtiin muun muassa maahanmuuttajapalveluiden, TE-keskuksen ja alueellisten maahanmuuttajaprojektien kanssa.

Kaikista alueellisista yhteistyöhankkeista haastateltiin maahanmuuttajien ohjauksen osallistuvia ammattilaisia (opettajia, opinto-ohjaajia, työvoimaviranomaisia jne.). Yhteensä haastatteluja tehtiin 31. Haastattelujen pyrkimyksenä oli saada monipuolista tietoa eri alueellisten yhteistyöhankkeiden monikulttuurisen ohjauksen ja siihen liittyvän moniammatillisen yhteistyön haasteista sekä hyödyntää näin saatuja tietoja yhteistyöhankkeille suunnatun koulutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Tutkimuksen pyrkimyksenä ei ollut saada koko maata koskevia yleistyksiä. Haastattelut ja haastattelutietoja täydentävät koulutusten yhteydessä saadut havainnot antavat kuitenkin käsitystä yhteistyöhankkeiden alueellisesta tilanteesta. Taulukossa 1 on tarkempi erittely haastatteluun osallistuneista ammattiryhmistä ja alueista.

Taulukko 1. Eri ammattiryhmistä ja alueilta haastatteluun osallistuneiden lukumäärät

Ammattiryhmä	Ikm.	Alueet	Ikm.
Opinto-ohjaajat	13	Kotka-Haminan seutu	15
Opettajat	5	Imatran ja Lappeenrannan seutukunta	6
Työvoimaneuvoja	3	Espoon, Kauniainen ja Kirkkonummi	8
Maahanmuuttajakoordinaattori	2	Mikkelin seutu *	1
Rehtori	2	Jyväskylän seutu *	1
Suunnittelija	1	Yhteensä	31
Moniasiajn neuvottelukunnan edustaja	1		
Kuraattori/sosiaalityöntekijä	1		
Maahanmuuttajakouluttaja	1		
Kehittämisohtaja	1		
Projektipäällikkö	1		
Yhteensä	31		

* Mikkelin ja Jyväskylän seudun haastattelut tehtiin, koska haluttiin tietää, nousevatko samankaltaiset perusteemat haastatteluissa esiin kuin kumppanuushankkeissa. Näiltä paikkakunnilta valittiin haastatteluun yksi keskeinen toimija.

Haastattelujen toteutus ja analysointi

Aineisto kerättiin käyttämällä teemahaastattelua, jossa etukäteen oli mietitty teemat ja kysymysten muodot. Teemoista poikkeava syvällisempi vapaamuotoinen keskustelukin sallittiin, koska teemoja ei haluttu rajata liian tiukasti. (Ks. Hirsjärvi & Hurme 1991.) Näin varmistettiin sellaisten asioiden esille tulo, jotka eivät vastaisi suoraan kysymyksiin. Esimerkiksi resurssien riittävyyteen ja omaan jaksamiseen liittyvät asiat tulivat tällaisissa keskusteluissa esille.

Haastattelun teemat muotoiltiin hankkeen tavoitteiden mukaisesti seuraavasti:

1. maahanmuuttajiin liittyvä toiminta alueella
2. maahanmuuttajatyön hyvät käytännöt
3. maahanmuuttajatyön ongelmakohdat ja kehittämistarpeet
4. monikulttuurisuuskoulutuksen tarve ja monikulttuurinen kompetenssi
5. alueellinen verkostoyhteistyö
6. asenteisiin vaikuttaminen.

Haastattelut toteutettiin yhteistyöalueilla joko yksilöhaastatteluina tai ryhmähaastatteluina riippuen kunkin aluekoordinaattorin tekemistä sopimuksista paikallisten

maahanmuuttajatyötä tekevien henkilöiden kanssa. Näin haastatteluihin valittiin ns. avainhenkilöitä, jotka mielihyvin jakoivat kokemuksiaan maahanmuuttajatyöstä, olivatpa ne sitten myönteisiä tai kielteisiä (ks. Patton 1990). Toisaalta haastatteluista saattoi jäädä pois henkilöitä, joilla on kielteisiä stereotyyppioita maahanmuuttajista eivätkä he näin ollen arvosta myöskään maahanmuuttajatyötä.

Aineiston analyysimenetelmänä käytettiin sisällönanalyysia. Huomiota kiinnitettiin siihen, mikä oli kysymyksenasettelun kannalta olennaista vaikka aineisto olisi antanut mahdollisuuden myös muunkinlaisten näkökulmien tarkasteluun.

Aineisto analyysi eteni seuraavasti (ks. Alasuutari 1999; Tuomi & Sarajärvi 2002):

1. haastattelujen kuunteleminen ja litterointi
2. haastattelujen lukeminen ja sisältöön perehtyminen
3. pelkistettyjen ilmausten alleviivaaminen
4. pelkistettyjen ilmausten yhdistäminen ja niiden luokittelu.

Tutkimusaineisto oli rikasta ja se olisi sallinut syvemmänkin analyysin. Aineistoa ei kuitenkaan hankkeen keston ja aikaresurssien takia kyetty analysoimaan monipuolisemmin vaan oli keskityttävä lähinnä niihin asioihin, joita haastateltavat korostivat. Perusteellisempi analyysi olisi voinut paljastaa enemmän alueiden välisiä eroja ja vivahteita, ja se olisi luonut tarkkanäköisemmän kuvan maahanmuuttajatyön kehittämiseksi. Haastatteluja kuitenkin täydensivät koulutusten yhteydessä tehdyt havainnot.

Haastatteluja täydentävät havainnointitiedot

Haastatteluja täydentäviä tietoja saatiin CHANCES-osaprojektimme koulutusten yhteydessä tehdyistä havainnoista. Monikulttuurisen ohjauksen koulutukset toteutettiin alueellisten kumppanuus- ja yhteistyöhankkeiden paikkakunnilla vuoden 2006 kevään ja syksyn aikana (taulukko 2). Taulukkoon on koottu koulutukset, joiden kautta saatiin tutkimuksessa hyödynnettävää tietoa.

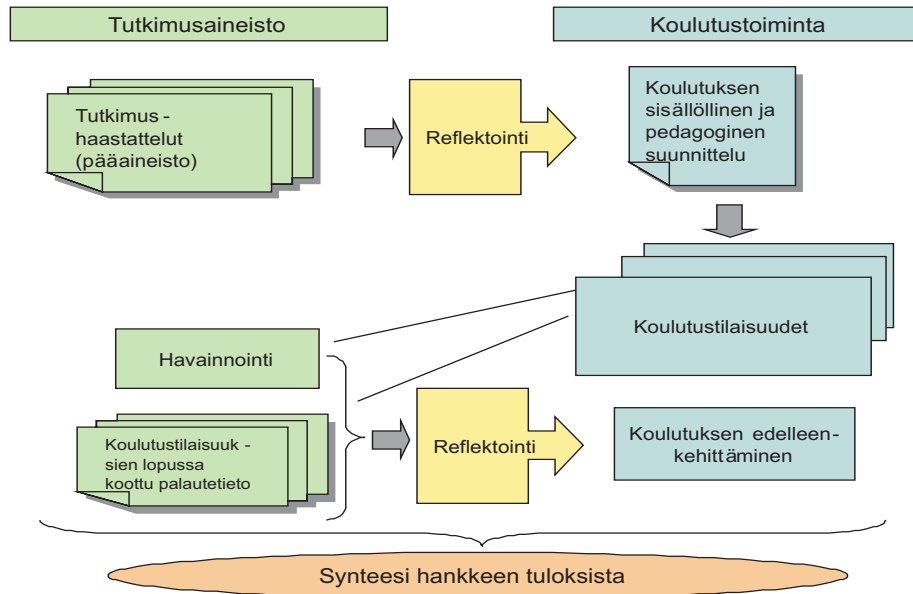
Koulutusten yhteydessä toteutettua havainnointia voi luonnehtia epäsystemaattiseksi, osallistuvaksi havainnoinniksi (Angrosino & Mays de Pérez 2000). Osassa koulutustilaisuuksia oli kouluttajia kaksi tai kolme ja joissakin vain yksi. Havainnoinnin tarkkuus vaihteli. Pyrkimyksenä ei ollut hankkia systemaattista tietoa vaan täydentää haastattelujen kautta saatavaa tietoainesta. Koulutusprosessin aikana oli mahdollista saada merkityksellistä tietoa koulutukseen osallistuneiden monikulttuurisen ohjauksen valmiuksista ja heidän kokemistaan ongelmista ja haasteista. Koulutustilaisuuksien lopussa koottiin osallistuneilta palautelomakkeilla (liite 1)

Taulukko 2. Koulutukset kumppanuus- ja yhteistyöhankkeittain

Yhteistyöhanke	Pääkoulutusteemat	Ajankohta	Koulutuspaikkakunta
Kansalaisopistojen hanke (Espoo, Kauniainen, Kirkkonummi)	Monikulttuurinen ohjaus	29.11.2005	Espoo
Kontakti-projekti (Mikkeli)	Monikulttuurisen ohjauksen päivä	19.4.2006	Mikkeli
Etelä-Karjalan oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämisshanke (Imatran ja Lappeenrannan seutukunta)	Monikulttuurisen ohjauksen päivä	10.5.2006	Imatra
Kansalaisopistojen hanke (Espoo, Kauniainen, Kirkkonummi)	Monikulttuurisen ohjauksen -koulutuspäivä	7.6.2006	Espoo
Kansalaisopistojen hanke (Espoo, Kauniainen, Kirkkonummi)	Moniammatillinen yhteistyö -koulutuspäivä	31.8.2006	Espoo
OKL:n Chances-projekti ja Jyväskylän seudun yhteistyökumppanit	Moniammatillinen yhteistyö maahanmuuttajien työelämään integroinnissa -seminaari	5.-6.9.2006	Jyväskylä
Kontakti-projekti (Mikkeli)	Monikulttuurisen ohjauksen koulutuspäivä	20.9.2006	Mikkeli
Kotkan-Haminan seudun opinto-ohjauksen kehittämisshanke	Maahanmuuttajien ohjaus -koulutus	26.10.2006	Kotka
Työelämään integroituminen -projekti (Turku)	Monikulttuurinen ohjaus ja oppimisvaikeudet -työpaja	13.2.2007	Savonlinna

heidän tuoreita kokemuksiaan koulutuksesta. Kokonaisuutena ottaen koulutukseen osallistuneet olivat hyvin tyytyväisiä monikulttuurisuuskoulutuksen päiviin. Tärkeäksi koettiin esimerkiksi vertaiskeskustelut – sai tavata samanlaisten asioiden kanssa työskenteleviä kollegoita. Koulutuksen kehittämiseksi jatkossa toivottiin muun muassa lisää käytännönläheisiä vinkkejä ja neuvoja jokapäiväisten opetustilanteiden suunnitteluun ja hallintaan. Kouluttajat hyödynsivät palautelomakkeilla saamia tietoa käydessään reflektoiden keskustelujen avulla läpi koulutusprosessin aikana tekemiään havaintoja. Reflektoinnin antia hyödynnettiin tulevien kou-

lutusten toteutuksessa ja edelleenkehittämisessä. Tästä kokonaisprosessista on saatu tässä artikkelissa esiteltävien tulosten synteesi (kuvio 1).



Kuvio 1. *Synteesi hankkeen tuloksista tutkimusaineiston ja koulutustoiminnan kytkentöjen kautta*

Pääosin havainnoinnin kautta saadut tiedot olivat hyvin samansuuntaisia kuin haastatteluista saadut tiedot, mutta muutamia uusiakin näkökulmia nousi esille. Maahanmuuttajien sopeutuminen Suomeen on pitkälinen prosessi ja sisältää monenlaisia uusia asioita. Sopeutuminen edellyttää niin maahanmuuttajilta kuin suomalaisiltakin aktiivisuutta ja mukautumista erilaisuuteen. Sopeutumisella tarkoitamme tässä artikkelissa integraatioprosessia, jonka tuloksena vähemmistökulttuurien edustajat nähdään yhteiskunnan täysivaltaisina ja toiminnallisina jäseninä. Integraatioprosessin tavoitteena on myös kulttuurinen pluralismi. Tämän ymmärrämme siten, että maahanmuuttajalla on mahdollisuus säilyttää ja kehittää omien kulttuurien keskeisiä piirteitä samalla kun heille tarjotaan mahdollisuus osallistua suomalaisen poliittiseen, taloudelliseen ja sosiaaliseen elämään. (Ks. Pitkänen & Kouki 1999.) Seuraavissa luvuissa tutkimuksen pääteemat esitellään tiivistetysti teksti-

kehikoissa ja niitä tarkastellaan tekstissä laajemmin ottaen huomioon myös aiempien tutkimusten tulokset ja toisista maahanmuuttajia koskevista hankkeista saadut kokemukset.

Kommunikoinnin ja kohtaamisen keskeinen merkitys

Maahanmuuttajan sopeutumiseen vaikuttaa myönteisesti, jos hänet otetaan vastaan tasa-arvoisena ihmisenä. Sopeutumisella ei tarkoiteta eri kulttuureista tulevien ihmisten kohtaamista kilpailutilanteena, jossa toisesta kulttuurista tulleen ihmisen olisi mukauduttava valtakulttuuriin. Se on tila, jossa molemmat yksilöt voivat olla yhtä aikaa olemassa toisen "nielaisematta" toista. Neuvottelemalla ja keskustelemalla pyritään vapautumaan liian tiukoista kulttuurisidonnaisuuksista ja ymmärtämään omien lähtökohtien pohjalta toisia ihmisiä ja heidän tapojaan uudella tavalla. (Ks. Soja 1999.)

Kommunikoinnin ja kohtaamisen teemat haastattelutuloksissa

- pyrkimys tasa-arvoisuuteen ohjattavan ja ohjaajan välillä
- dialogisuuden tärkeys ohjaussuhteessa
- kulttuurisensitiivinen tietämys "helpottaa" kohtaamista

Haastatteluissa keskeisimmäksi teemaksi nousi kommunikoinnin ja kohtaamisen taidot. Lähes poikkeuksetta kaikki haastateltavat kuvailivat tärkeimmäksi asiaksi sen, että maahanmuuttaja on kohdattava tasavertaisena henkilönä. Tällöin vuorovaikutustaitojen merkitys korostuu. Ne ovat etenkin tärkeitä monimuotoisessa yhteisössä. Erilaista ihmistä on keskityttävä kuuntelemaan. Oletuksena ei voi olla, että tiedämme ennakolta, miten hän ajattelee ja mitä sanoo. Jotta erilaisista ajattelutavoista saadaan hyötyä, valtakulttuurin jäsenten on oltava kiinnostuneita toisenlaisista ajatuksista, kokemuksista ja osaamisesta. Monimuotoisessa yhteisössä vuorovaikutus on dialogista, yhdessä ajattelevaa. Se tarkoittaa sitä, että emme pyri vain tuomaan omaa näkökantaamme esiin, vaan pyrimme ymmärtämään erilaisia näkökulmia ja itse kukin oppimaan niistä. Yhteisöt ovat oppivia. Yksilöt ja heidän ajatuksena muodostavat yhdessä jotain enemmän kuin osiensa summan. (Ymmärräks sää? 2005.)

“Sille joka tekee sitä työtä, sillä täytyy ensin itsellä olla siihen oikea asenne siihen työhön niin, että hän kohtaa ihmiset ihmisinä, oli ne sitten mistä hyvänsä, ja tekee työtä niiden puolesta kykyjen, kukin omien kykyjensä, mutta myös näiden opiskelijoiden kykyjen ja taitojen mukaisesti, että näkee ne mahdollisuudet. Kun vielä ajatellaan, että toimitaan ryhmässä, jossa on etnisesti, voi olla hyvinkin erilaisia ihmisiä ja myöskin voi olla jopa jännitteitä, poliittisia tai historiallisia, niin ryhmän toiminnan kannalta täytyy aina kurssin alussa ehdottomasti lyödä lukkoon se, että tällainen keskinäisen kunnioituksen ilmapiiri säilytetään. (...) Yleinen tasa-arvosuus kytketään päälle, että niin miehet, naiset kun eri kansallisuuksista tulevat, kaikkia kohdellaan tasa-arvoisesti. Että kukaan ei saa alkaa sortamaan toisia. Ja se on jo ryhmän kantava voima, joka taas sitten, ryhmä voi tukea hirveän paljon näitä yksilöitä sitten, kun se on turvallinen.” (Ammattiopiston maahanmuuttajien ohjaavan koulutuksen opettaja, Kotka)

Kohtaaminen ei kuitenkaan ole kovin helppoa, sillä kulttuurien välinen viestintä on alttiimpaa häiriöille kuin kulttuurien sisäinen viestintä. Tämä johtuu osittain siitä, että osallistujilla on erilaiset viestintämallit ja tietoskeemat, joiden mukaan viestintää tulkitaan. Suomalaisilla on omat odotukset siitä, miten tietyissä tilanteissa toimitaan, mitä niissä sanotaan ja miten asia sanotaan. Tällaiset normiodotukset voivat eri kulttuureissa olla hyvinkin erilaisia. Erilaisten sääntöjen oppiminen ja hyväksyminen ne yhtä oikeutetuiksi kuin omamme on tärkeää, jotta kulttuurienväliset kontaktit toimisivat. Kulttuurienvälisessä viestinnässä ei menesty parhaiten se, joka kuvittelee olevansa jonkin kulttuurin asiantuntija, vaan se, joka pyrkii oppimaan toisesta kulttuurista mahdollisimman paljon samalla tunnustaen, että toisen kulttuurin tuntemisessa hän pysyy aina aloittelijana. Tehokas viestintä vaatii kulttuurieroihin perehtymistä, mutta myös sitä, että tunnistaa ja tunnustaa omat rajansa. Ihmiset tulee kohdata ennen kaikkea yksilöinä ja samalla pyrkiä ymmärtämään heitä kulttuurinsa edustajina. Viestinnässä on kyse vuorovaikutuksesta. (Tiittula 1997.)

Haastateltavien mukaan “kentällä” tarvitaan myös kulttuurien erilaisuuteen liittyvää tietoa, jotta voisi paremmin ymmärtää ihmistä, joka tulee vieraaseen maahan ja erilaiseen kulttuuriin. Monikulttuurinen tieto kytketäänkin oman kulttuurisen sensitiivisyyden kehittämiseen. Tieto “sujuvoittaa” kommunikointia maahanmuuttajien kanssa ja estää viestinnässä tapahtuvia väärinkäsityksiä. Laaja kulttuurinen tietämys antaa eväitä siihen, miten esimerkiksi oppilaitoksissa esiintyvään rasismiin tai syrjintään tulisi suhtautua. Kun opettaja pystyy välittämään opiskelijoilleen erilaisia kulttuurisia näkökulmia ja keskustelemaan niistä, se vaikuttaa myönteisesti opiskelijoiden asenteisiin ja erilaisuuden kohtaamiseen. Haastateltavat korostivat sitä, että maahanmuuttajat ovat heterogeeninen ryhmä. Yleistyksiä ei voi tehdä, tulipa maahanmuuttaja mistä kulttuuripiiristä tahansa. Jokainen yksilö kohtaa uuden

maan omalla tavallaan. Kulttuurien välisen vuorovaikutuksen opetuksessa piilee vaara, että kulttuurien välisiä eroja tulee kärjistetyksi ja stereotypisoineeksi. On tärkeää muistuttaa itseään, että kun puhutaan eroista, puhutaan aina keskimääräisyyksistä ja yleistyksistä, jotka kuitenkin auttavat hahmottamaan eroja. On onneksi usein mainioita esimerkkejä, jotka puhuvat joko yleistysten puolesta tai niitä vastaan. Näin stereotyyppioihin vajoamisen vaara on helpompi välttää. Maahanmuuttajien ongelmat tai haasteet kulttuuritaustasta huolimatta ovat samat: kielimuuri, kulttuurierot, erilainen koulutusjärjestelmä, työsaannin vaikeus jne. Sopeutuminen toisenlaiseen yhteiskuntaan vie energiaa ja vaatii aikaa.

“...hyvin peruskamaa lähtien ihan kulttuurien erilaisuudesta ja törmäämisestä ja suhtautumisesta ja kaikesta tämmössestä näin. Sitte tämmösiä yksilöidymppiä, et mitä jos tulee jostain tietystä maasta.” (Opinto-ohjaaja, Kotka)

“Sen verran vaan, että sit näillä asioilla tuppaa olee sellanen, että kun nit koulutustilaisuuksii järjestetään, niin ihmiset kun oppii ymmärtämään näit asioita, niin ne tulee myötämieliseks toiminnallekin. Että sillä mielellä pitäisin sit tärkeitä, et koulutuksii on, johonka mahollisimman moni osallistuu ja pääsee pikkusen syvemmälle sinne. Että näitä ennakkoluuloja ja muita sitä kautta purettais. Sillon ku joku koulutus tehään niin tehtäis mahdolisimman kattavaks se osallistujajoukko. Se antaa silloin potkua, että sit taas ku talon sisällä siitä keskustellaan asiat, niin jokaisella on ainakin jonkun tasosta tietoo.” (Kehittämisohtaja, Kotka)

Tieto lisää kulttuurienvälisiä kompetenssia, jota on tarkasteltava suhteessa työn vaatimuksiin. Työntekijöiden yleinen kulttuurienväläinen tietoisuus siirtyy tehokkaammin ammattikäytäntöihin, mikäli koulutus ja ohjaus liitetään toimintaympäristöön ja työntekijä voi saada monitahoista palautetta toiminnastaan. Työntekijöiden ja toisesta kulttuurista tulevien asiakkaiden yhteiskunnalliset, kulttuuriset ja toimintatapoja koskevat erot vaikuttavat kulttuurienvälisen auttamisen tuloksellisuuteen eli maahanmuuttajien hyvinvointiin. Työntekijöiden monikulttuurinen tietoisuus käsittää työntekijän yhteiskunnallisen tietoisuuden yhteiskunnallisten erojen vaikutuksista ohjaussuhteisiin ja toisesta kulttuurista tulevien asiakkaiden hyvinvointiin. Monikulttuurinen tietoisuus käsittää myös työntekijän kulttuurisen tietoisuuden kulttuurierojen merkityksestä toisesta kulttuurista tulevien asiakkaiden hyvinvoinnin turvaamisessa. Lisäksi monikulttuurinen tietoisuus on tietoisuutta toimintakeinoista, joilla voidaan vastata toisesta kulttuurista tulevien asiakkaiden tarpeisiin. (Matinheikki-Kokko 1997.) Etnisen ja kulttuurisen tietämyksen vahvistaminen viranomaispalveluissa on kotouttamistoimenpiteiden onnistumisen edellytys. Siksi eri viranomaisten koulutuksen kohdentaminen on tärkeää, jotta se saavuttaa kattavasti

maahanmuuttoasioista vastaavat. (Kala kuivalla maalla 2005; Taajamo, Puukari & Lätti 2007.)

Maahanmuuttajien huomioon ottaminen suomalaisissa oppilaitoksissa

Integroinnilla oppilaitosyhteisöön edistetään maahanmuuttajanuoren kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan. Integrointia suunniteltaessa on otettava huomioon opiskelijan aikaisemmat tiedot ja taidot sekä sen hetkinen suomen kielen osaaminen. Myös tietämys opiskelijan harrastuksista ja kiinnostuksen kohteista helpottavat suunniteltaessa integrointia. Joustavuutta opettajilta edellyttää etenkin eri kulttuurien käyttäytymissääntöjen ja sopivaisuusnormien tietäminen ja niiden huomiointi. (Päivärinta 2005.) Muistettavia asioita on siis paljon.

Integrointiin liittyvät teemat haastattelutuloksissa

- opettajalla suuri vastuu integroinnissa
- suomen kielen oppiminen tärkeää
- henkilökohtaisten resurssien riittävyys ja oma jaksaminen

Maahanmuuttajien kiinnittymisen koulutukseen haastateltavat kokivat haasteellisenä. He pohtivat muun muassa seuraavanlaisia asioita: 1) Miten maahanmuuttaja saadaan pysymään koulutuksessa ja valmistumaan? 2) Mitä tämä vaatii opettajalta ja opetukselta? 3) Jos opetusryhmässä on useampia maahanmuuttajia, niin ryhmän heterogeenisuus vaatii lisähuomiota. Luokassa opetuksen eriyttämiseen kaivataan työkaluja etenkin silloin, kun ryhmässä on eri oppimäärät hallitsevia oppilaita. 4) Millaisia yksilöllisiä järjestelyjä oppilaitos ylipäätään pystyy tekemään maahanmuuttajien hyväksi? 5) Miten maahanmuuttajia opetetaan ja mitä opinto-ohjauksessa pitää ottaa heidän kannaltaan huomioon?

Maahanmuuttajanuoren "viihtymiseen" oppilaitoksessa vaikuttaa yhtenä tekijänä opettaja. Opettajan tulisi huomioida opiskelija kokonaisena ihmisenä, johon vaikuttavat yksilölliset kokemukset, tiedot, taidot ja tarpeet. Tietoisuus näistä on perustana opettajan suunnitteleuille eriyttäville työtavoille ja – tehtäville. Opetus suuntautuu helposti opettajan omien oppimistapojen ja – tyylien mukaan, joten opettajalta vaaditaan tietoista toimintaa erilaisuuden arvioimiseen ja työtapojen vaihtelemiseen. Jotkut opiskelevat mielellään rauhassa, toiset kaipaavat toimintaa.

Jokaisen täytyy saada ainakin ajoittain opiskella itselleen parhaiten sopivalla tyylillä. Tämä voi tapahtua samanaikaisesti luokassa, jolloin opiskelijat ovat saaneet taitojensa ja työtapojensa mukaan vaihtelevia tehtäviä: jotkut kirjallisia, toiset toiminnallisia vaikka pelien avulla, kolmannet taas voivat käsitellä selkokielisiä materiaaleja. Esimerkiksi aineistoina voi hyödyntää lasten materiaaleja, mutta hyvin harkitusti, muun muassa alkuvaiheiden opetuksessa ja suomen kielen opetuksessa. (Kotoutumista tukevaa maahanmuuttajatyötä Kaakkois-Suomessa 2002–2005.)

”Mä uskon, että se eriyttäminen siel luokassa on semmonen se juttu. Ja siin mihin me tarvitaan sitä, niitä työkaluja. Koska siis, se tilannehan on just tasan tarkkaan perusopetuksen puolella kans, niinku valmistavissa luokissa tää, että jos luokassa on 15 oppilasta, niin siellä ollaan seitsemästä 13:een, kahdeksan eri kansalaisuutta ja yhdeksän eri kieltä. Ja jotkut tasan tarkkaan sitten, jotka ovat tulleet Venäjällä neljä viisi vuotta jo koulussa, ja sitten tämmönen, joka on ensimmäistä kertaa näkee kynän, periaatteessa. Niin siinä, sen opetuksen ja sen oppimisen kannalta, niin siinä tarvitaan aivan mielettömät määrät energiaa siinä, siihen, siinä opettajassa. Sanoisin näin, että hän on aika ratkaisevassa roolissa.” (Opettaja, maahanmuuttajakoordinaattori, Kotka)

Haastateltavilla nousivat suomen kielen oppimiseen liittyvät asiat ehkä tärkeimmäksi kysymykseksi. Miten maahanmuuttajanuorten kielitaidon kehittymistä voidaan tukea? Maahanmuuttajille on tarjolla esimerkiksi valmentavia mamu-luokkia, S2-kielenä opetus, erilaisia kielikursseja ja suomalaista yhteiskuntaa koskevia kursseja, mutta silti kielitaidon opettamiseen kaivattiin yksinkertaisesti enemmän aikaresursseja ja erilaisia tapoja opettaa suomen kieltä. Kielitaidon kehittymistä hidastaa muun muassa maahanmuuttajien vähäinen kontaktipinta suomalaisiin. Vuorovaikutus suomalaisten kanssa olisi tärkeää kielitaidon kehittymisen kannalta. Ongelmana on usein se, että maahanmuuttajaopiskelijat kokoontuvat usein vain keskenään ja puhuvat silloin mieluummin äidinkieltään kuin suomen kieltä. Jos lisäksi motivaatio suomen kielen opiskeluun on heikko, vaikeuttaa se kotoutumista sekä koulutukseen ja työelämään pääsyä.

Monet maahanmuuttajat kokevat suomen kielen oppimisen vaikeaksi. Yksilöt kuitenkin eroavat toisistaan. Toiset asiat ovat yhdelle vaikeita ja toiselle helppoja. Erot johtuvat pitkälti oppijan ominaisuuksista ja oppimiskokemuksista sekä lähtökielestä ja – kulttuurista. Pääsääntönä voitaisiin pitää, että mitä etäisempiä oppijan lähtökieli ja – kulttuuri ovat suomen kielestä ja Suomesta, sitä enemmän hänellä on opittavaa ja sitä enemmän aikaa hän tarvitsee. Oppijan lähtökielen lisäksi oppimiseen vaikuttavat muun muassa oppijan koulutustaso, kielellinen lahjakkuus, motivaatio, persoonallisuus, aiemmat oppimiskokemukset sekä muisti. Myös oppimistilanne

vaikuttaa paljon. Opettaja vaikuttaa ratkaisevasti siihen, ovatko opiskelupaikka, ryhmä, välineet ja itse opetus oppimiselle suotuisia. (Nissilä & Mustaparta 2005.)

“Siellä on nimenomaan, erityisesti tärkeää on se, että (kieltä) ymmärretään. Tai sitten kun on, sanotaan että se täytyy, niinku pyrkii, omalla tavallaan yksinkertaistaa niin, että se tulee ymmärretyksi, koska suomenkieliset tämmöset asiatekstit on yllättävän vaikeita, monimutkaisia lauserakenteita ja siitä täytyy pyrkiä se olennainen tuomaan. Jos vaikka nyt työelämälainsäädännöstä, niin työntekijän velvollisuuksista ja oikeuksista ja työ sopimuksen laatimisesta ja monista vuosilomaan liittyvistä asioista, työaikaan liittyviä asioitten, niin siinä pitää yrittää jotenkin se yksinkertaistaa niin, mutta kuitenkin olennainen tulee. Ja silloin joutuu itsekin miettimään, että millasta kieltä käyttää, että tulee ymmärretyksi. Ja monta kertaa voi joutua kysymään, että ymmärsitteks te nyt.” (Ammattiopiston maahanmuuttajien ohjaavan koulutuksen opettaja, Kotka)

Suuri osa oppilaista ei osaa opetuksen alkuvaiheessa kovinkaan paljon suomea. Suomessa syntyneilläkin maahanmuuttajataustaisilla oppilaille saattaa olla puutteita suomen kielen taidossaan. Opettajan voi olla aluksi vaikea erottaa mahdollisia kielellisiä erityisvaikeuksia ja vähäisiä suomen kielen taitoja toisistaan. Kivulias kotoutumisprosessi saattaa hankaloittaa tilannetta. Se voi viedä oppilaalta niin paljon voimavaroja, ettei kielen oppiminen etene samaa tahtia kuin ryhmän muilla oppilaille. Suomen kielessä on myös kirjaimia ja äänneitä, joita ei ole kaikissa kielissä. Uusi äänneiden ja kirjoitustavan harjoittelu voi olla niin hankalaa, että opettaja alkaa epäillä jopa lukihäiriötä. Varsinaisia lukihäiriöitäkin voi olla ja niiden tunnistaminen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa on tärkeää. On tärkeää, että maahanmuuttajaoppilaille ja -opiskelijoille annetaan työrauha ja mahdollisuus edetä omassa tahdissaan sekä aikaa psyykkisesti sisäistää uudenlainen elämäntilanne. Epävarmassa tilanteessa opettajan kannattaa konsultoida oppilashuoltoryhmää, sillä jo lyhytkin kuntouttava jakso tai uudenlaisen oppimistyylin käyttö saattaa tuoda oppilaille riittävän avun. Jos lapsen kielellisiä vaikeuksia ei kyetä testien avulla diagnosimaan tarkasti, on opettajan arviota kielellisestä erityisvaikeudesta syytä pitää vahvana osoituksena tukitoimien käynnistämisen tärkeydestä. (Perttula 2005.)

Maahanmuuttajien kanssa työskentelevillä on paljon vastuuta ja usein vaikeutena on resurssien vähyys. Haastateltavat näkivätkin hyvin ongelmallisena juuri resurssien kohdentamisen. Kun puhuttiin resurssien riittävydestä tai riittämättömyydestä, kyseessä olivat lähinnä raha, aika ja oma jaksaminen. Haastatteluissa nousi esiin etenkin oma jaksaminen ja se, ettei uskalleta “ylittää kynnystä” ja kohdata niitä uusia haasteita, joita maahanmuuttaja tuo oppilaitokseen. Pelättiin etenkin sitä, miten opettaja tai opinto-ohjaaja osaa ottaa maahanmuuttajan vastaan ja toimia

hänen kanssaan. "Osaanko kohdata maahanmuuttajan oikein?" oli monien haasteltavien esittämä kysymys.

Hurskainen (Hurskainen & Puukki 1998) kirjoittaa, että "Monien odotusten kohteena ollessaan työntekijän olisi tärkeää pysähtyä ja kuulostella itseään, pohtia työetiikkaansa ja omia rajojaan, jotta hän pystyisi vastaamaan asiakkaansa tarpeisiin mahdollisimman tarkoituksenmukaisella tavalla. Asiakkaan tarvitsevuus voi vedota työntekijän tiedostamattomiin tunteisiin siten, että hän on valmis tekemään työtä yli voimiensa, tai hänen on pidettävä liian suurta etäisyyttä. Myös tällöin hän tarvitsee "peilin" omien tunteittensa tarkastelua varten." Maahanmuuttajien parissa työskentelevä kuulee monenlaisia elämänkohtaloita ja voi uupua, kun hän toimii keskustelukumppaninsa kipeiden tunteiden vastaanottajana. Kun vaikeita kokemuksia kantava maahanmuuttaja kertoo työntekijälle asioistaan, hän antaa tälle osan taakastaan. Kokemukset tulevat ehkä vähemmän kipeiksi ja ymmärrettäviksi maahanmuuttajalle, mutta työntekijälle vaikeiden kokemusten kuuntelijana olemisen voi käydä ajan mittaan raskaaksi. Siksi hän tarvitsee työnohjaus- ja konsultatiomahdollisuuksia, jotta voisi keventää mieltään ja olla paremmin avuksi. (Hurskainen & Puukki 1998.)

Maahanmuuttajatyön haasteita ja moniammatillisen sekä poikkihallinnollisen työotteen tarve

Maahanmuuttajien opetuksen ja ohjauksen parissa tehtävästä työstä ei ole tullut riittävän pitkäjänteistä, mikä ongelma on selvästi nähtävissä. Esimerkiksi Matinheikki-Kokko (1999) kuvaa maahanmuuttajien aikuiskouluttajien työsuhdetta pätkätyöksi. Näin voi kuvata myös monien peruskoulussa toimivien maahanmuuttajien vastaanottoluokkien opettajien asemaa. Lisäksi erilaiset maahanmuuttajatyön tukemiseen liittyvät projektit ovat hyvin lyhytaikaisia. Maahanmuuttajatyöntekijöiden odotetaan kuitenkin rikastavan kulttuurisesti suomalaista koulua ja täysivaltaistavan maahanmuuttajia siten, että he olisivat tasavertaisia jäseniä yhteiskunnassa ja pystyisivät ottamaan vastuun uudesta elämäntilanteestaan. Opettajien ja ohjaajien marginaalinen asema heijastuu myös oppilaiden asemaan koulu yhteisössä ja yhteiskunnassa. Taloudellisten resurssien niukkuus näkyy yksilöohjauksen puutteena ja ohjaavan koulutuksen vähyytenä. (Matinheikki-Kokko 1999.)

Maahanmuuttajatyön haasteisiin liittyvät teemat haastattelutuloksissa

- taloudellinen resursointi häilyvää
- asennemuokkausta sekä suomalaisille että maahanmuuttajille
- verkostoituminen eri ammattilaisten välillä ensiarvoista
- opiskelijan opinpolun siirtymävaiheet turvattava

Haastatteluja tehdessä kävi ilmi, että taloudellinen resursointi vaihtelee eri paikkakunnilla ja oppilaitoksissa. Ohjaus on paikoin myös koordinoimatonta ja henkilöresursseista koetaan olevan pulaa. Haastateltavat korostivatkin, että maahanmuuttajien kanssa tehtävä työ tulisi tehdä näkyvämmäksi. Yleisen asenneilmapiirin vaikuttamiseen pitäisi satsata enemmän. Suomalaiset ovat vielä melko paljon kiinni suomalaisuuden kuvassaan, vaikka tilanne onkin jo hieman muuttunut. Suomea myös pidetään etniseltä ja kulttuuriselta rakenteeltaan Euroopan yhtenäisimpänä maana, jolla ei juuri ole kokemusta eri etnisten ryhmien yhteiselosta ja tähän sopeutuminen vie tietenkin aikaa. Haastateltavat painottivat myös sitä, että suomalaisten asenteisiin vaikuttamisen lisäksi pitäisi vaikuttaa maahanmuuttajien asenteisiin. ”Asennemuokkausta” kaivataan uutta maata, suomalaisia ja toisia maahanmuuttajia kohtaan. Ennakkoluulot kun johtavat helposti rasismiin, syrjintään ja niistä seuraavaan yksinäisyyteen.

Haastateltavat tähdensivät yhteistyön merkitystä ja verkostoitumista eri ammattilaisten välillä. Heidän mielestään opinto-ohjaajien rinnalla opettajat, maahanmuuttajaopettajat, oppilashuoltoryhmä, oppilaitosten sisäiset työryhmät, nuorisotoimi jne. pitäisi saada verkostoitumaan niin, että ne pystyisivät tukemaan toisiaan. Kaivattiin jonkinlaista synergiaetua. Haastateltavat kertoivat lähinnä oppilaitoksen sisäisen yhteistyön olevan tärkeää, mutta toivoivat myös, ettei vertikaalista ja horisontaalista viranomaistahojen välistä yhteistyötä unohdetaisi. Tähdellistä on se, että kaikilla opiskelijoiden kanssa työskentelevillä on yhteinen perustieto maahanmuuttaja-asioista. Yhteinen tieto on voimavara, jolla vaikutetaan asenteisiin.

Tiheä verkosto, suunnitelmallinen yhteistyö ja sujuva tiedonkulku viranomaisien, koulutusorganisaatioiden ja kolmannen sektorin välillä luovat hyvät edellytykset menestykselliselle kouluttautumiselle etenkin pienillä paikkakunnilla (Kotoutumista tukevaa maahanmuuttajatyötä Kaakkois-Suomessa 2002–2005). Nykänen, Karjalainen, Vuorinen & Pöyliö (2007) kirjoittavat, että opiskelijan ohjaustarpeista lähtevä päätöksenteko, yhteistyö, tarpeiden tunnistaminen ja työntekijöiden välinen verkostoituminen on vasta kehitymässä alueellisessa ohjaustyössä. Ohjaukselliset

työotteet ovat useimmiten käsityömäisiä ja ohjaajat valittavat työnsä yksinäisyyttä. Moniammatillinen yhteistyö oppilaitoksissa tarkoittaa oppilashuoltotyötä, jossa opetellaan moniammatillisen työn edellyttämää vuorovaikutusta ja verkostoidutaan myös oppilaitoksen ulkopuolisiin tahoihin.

“Tää on erittäin tärkeää, koska lähtötilannehan on se, että he ovat työttömiä työnhakijoita työvoimatoimistossa, ja sieltä sitten työvoimaneuvojien ja ammatinvalinnanohjaajien avulla he tavallaan niille kursseille sitten hakeutuu ja heidän kauttaan. Sitten meillä on kiinteä yhteistyö työvoimaneuvojien kanssa, ihan valintatilanteesta ja sitten pidetään yhteyttä kurssin kuluessa, ja sitten lopussa tehdään ns. loppusuunnitelmat, jossa voidaan taas työvoimaviranomaisen keinoja käyttää, esimerkiksi tämmöset työllistämistukien tai näihin koulutusratkaisujen suhteen, että he saavat järkeviä päätöksiä ja etenee asia.” (Ammattiopiston maahanmuuttajien ohjaavan koulutuksen opettaja, Kotka)

Maahanmuuttajanuorten ohjaus opintojen aikana edellyttää poikkihallinnollista moniammatillista yhteistyötä. Opiskelijan opinpolun siirtymävaiheissa ohjauksessa tulisi vastaanottavan ja lähettävän organisaation tehdä tiivistä yhteistyötä. Maahanmuuttajat tarvitsevat yksilöllistämistä opinnoissaan ja siirtyessään toiseen opinahjoon. Heidän tulisi tarvittaessa myös voida vaihtaa saattaen opiskelupaikka. Tällöin tuttu työntekijä saattaa maahanmuuttajan jatko-opintoihin, jos hän tarvitsee apua kielen tai muun syyn vuoksi. Usein tämä ei ole mahdollista, sillä monissa paikoissa maahanmuuttajien ohjauspalvelut on pirstaleisesti järjestetty. Yleisesti ottaen maahanmuuttajat ovat innostuneita hankkimaan koulutusta, mutta heillä ei välttämättä ole tarvittavaa koulutustietoa ja sen vuoksi koulutukseen hakeutuminen saattaa olla sattumanvaraista. (Nykänen ym. 2007.) Maahanmuuttajanuoren arjen elämää ja opiskelua tulisi tukea niin läheltä, että saadaan tarkka kuva arjen onnistumisesta ja autetaan nuorta saamaan elämään ja opiskeluun liittyvät perusasiat hallintaan, jotta hän pystyy etenemään opinnoissaan paremmin.

Kokemukset monikulttuurisen ohjauksen koulutuksista

CHANCES-osaprojektimme koulutustilaisuudet toteutettiin konsultatiivisella otteella, jonka avulla tarkastellut koulutussisällöt pyrittiin kytkemään kunkin alueen maahanmuuttajatyön arkeen ja työntekijöiden kokemuksiin. Usein koulutussisältöjen esimerkeiksi otettiin ajankohtaisia osallistujien omista kokemuksista nousevia tapauksia, joita tarkasteltiin yhdessä alustuksen antavien virikkeiden pohjalta. (Ks. Puukari 2007.)

Tässä osuudessa tarkastelemme koulutusten yhteydessä saatuja tärkeimpiä havaintoja maahanmuuttajatyön haasteista osaprojektiimme osallistuneista yhteistyöhankkeista. Nämä havainnot täydentävät haastattelun tuloksia ja tuovat vahvasti esille valtakunnallisen ja alueellisen sekä paikallisen koordinaation ja järjestelmällisemmän päätöksen teon tarpeen. Tärkeimmät havainnot on koottu seuraavan taulukkoon. Koulutusten yhteydessä niihin osallistuneet esittivät kysymyksiä ja kertoivat omista kokemuksistaan, millaisia haasteita he näkevät maahanmuuttajatyössä. Lisäksi kouluttajat tekivät havaintoja koulutukseen osallistuneiden keskusteluista ja koulutukseen sisältyneiden tehtävien purkutilanteista. Taulukkoon on koottu synteesi edellä mainituista asioista kaikkien koulutustilaisuuksien pohjalta.

Taulukko 3. *Tärkeimmät havainnot koulutustilaisuuksista maahanmuuttajatyön haasteista osallistujien kokemana.*

Koettu haaste	Haasteen kohdentuminen eri tasoille	Haasteen voimakkuus
Monikulttuurisen ohjauksen valmiuksien kehittäminen	Yksilö-, organisaatio-, paikallinen ja alueellinen taso	Suuri, keskisuuri
Kulttuuritietouden tarve	Yksilö- ja organisaatio- ja paikallinen taso	Suuri, keskisuuri
Päätöksenteon kehittäminen ja resurssien kohdentaminen	Organisaatio-, paikallinen ja alueellinen taso	Suuri
Moniammatillisen yhteistyön koordinointi	Organisaatio-, paikallinen, alueellinen ja valtakunnallinen taso	Suuri
Moniammatillisen toimintakulttuurin ja työtapojen kehittäminen	Yksilö-, organisaatio-, paikallinen ja alueellinen taso	Suuri, keskisuuri
Maahanmuuttajatyön merkityksen tunnustaminen omassa organisaatiossa	Yksilö- ja organisaatiotaso	Suuri, keskisuuri

Monikulttuurisen ohjauksen valmiuksien kehittäminen nousi koulutustilaisuuksissa selvästi esille. Tätä pidettiin haasteena sekä yksilötasolla että paikallisesti ja alueellisesti. Ongelmalliseksi osallistajat kokivat sen, että työkiireiden ja osin rajallisten koulutusbudjettien vuoksi, osallistuminen monikulttuurisen ohjauksen täydennyskoulutukseen ei aina ole mahdollista. Haaste koettiin useimmiten suureksi tai keskisuureksi. Havainnot ovat samansuuntaiset osaprojektin haastattelututkimuksen kanssa.

Koulutustilaisuuksiin osallistuneet ilmaisivat myös *kulttuuritietouden tarpeensa*. Tarve koettiin suurena tai keskisuurena. Havaintojemme perusteella tarve kohdistui yksilöihin ja paikalliseen tasoon. Osallistujat korostivat nimenomaan oman paikkakuntansa maahanmuuttajien kulttuuritaustaa koskevien tietojen merkitystä ja monet esittivät yhdeksi ratkaisuksi paikallisten oppilaitosten ja muun maahanmuuttajatyön yhteydessä järjestettäviä tilaisuuksia, joissa paikalliset maahanmuuttajat voivat esitellä omaa kulttuuriaan.

Päätöksenteon kehittäminen ja resurssien kohdentaminen nousi myös usein esille suurena haasteena, joka kohdistui sekä organisaatio- että paikalliselle ja alueelliselle tasolle. Ongelmaksi koettiin usein, että päätöksentekijöillä on puutteellinen tieto siitä, mitä maahanmuuttajatyön arki on ja millaisten prosessien kautta todelliset edistysaskeleet maahanmuuttajien kotoutumisessa sekä koulutukseen ja työelämään integroitumisessa saadaan aikaan. Tästä syystä tarvittavia päätöksiä voi jäädä tekemättä tai ne eivät aina kohdennu oikein. Päätöksenteolle on myös usein ominaista se, että siinä tarkastellaan liian suppeasti vain lyhyen aikavälin säästöjä sen sijaan, että arvioitaisiin myös pidemmän aikavälin säästöjä. Riittävällä voimavarojen suuntaamisella erityisesti alkuvaiheen kotoutumiseen liittyviin haasteisiin on mahdollista saada aikaan pidemmällä aikavälillä säästöjä, kun maahanmuuttajat pääsevät sen avulla paremmin työelämään ja aktiiviseen yhteiskunnan jäsenyyteen sen sijaan, että he joutuvat syrjäytymisvaaraan.

Moniammatillisen yhteistyön koordinaation kehittämiseen koettiin suurta tarvetta. Työntekijätasolla moniammatillisen työn merkitys on pääosin hyvin tunnustettu ja siihen suhtaudutaan vähintäänkin melko myönteisesti. Monilla paikkakunnilla ja alueilla koettiin kuitenkin ongelmaksi se, että moniammatillisesta yhteistyöstä puuttuu riittävä koordinaatio. Koordinaation vähäisyys liittyy useimmiten siihen, että eri organisaatioiden johtotasolla ei ole riittävästi kiinnitetty huomiota moniammatilliseen yhteistyöhön ja luotu sen toteuttamiselle riittäviä rakenteellisia edellytyksiä. Osin tähän haasteeseen kohdistuu myös valtakunnallisen tason kehittämistarpeita: lainsäädännöllä ja eri ministeriöiden keskinäisellä yhteistyöllä olisi luotava riittävän selkeät yleislinjat. Näiden linjausten pohjalta olisi alueellisella ja paikallisella tasolla helpompi saada johto sitoutumaan moniammatillisen yhteistyön kehittämiseen.

Myös *moniammatillisen toimintakulttuurin ja työtapojen kehittäminen* nähtiin haasteena. Tämä on toisaalta yksilöllinen tarve, joka liittyy työntekijöiden vähäiseen kokemukseen moniammatillisesta yhteistyöstä. Toisaalta se on organisaatioihin sekä paikallisiin ja alueellisiin toimintoihin liittyvä tarve. Ongelmiksi on koettu koordinaation vähäisyyden ohella yhteisen kielen puuttuminen, puutteet moniam-

matillisen työn menetelmien hallinnassa sekä "henkilökemioista" aiheutuvat vaikeudet. Haaste koettiin joko suurena tai keskisuurena.

Monet maahanmuuttajien parissa työskentelevät kokevat vieläkin, että heidän omassakaan organisaatiossaan ei aina nähdä maahanmuuttajatyön merkitystä ja monissa organisaatioissa on muodostunut sellainen työn tekemisen kulttuuri, jossa monikulttuurisen kohtaamisen haasteet on ikään kuin delegoitu siihen tehtävään valituille henkilöille, vaikka kohtaamisen tulisi olla kaikkien työntekijöiden yhteistä tehtäväkenttää. Tämä on sikäli hälyttävä piirre, että monikulttuurisuuden huomiointiin ottaminen ei voi toteutua vain yksilötason kohtaamisena vaan tarvitaan nimenomaan yhteisöllisen tason toimintaa, monikulttuurisen toimintakulttuurin kehittämistä. Tässä työssä kaikkien työyhteisön jäsenten osuus on tärkeä.

Uutta maata koskevan informaation käsittelyä ja aukipuhumista tarvitaan, jotta tiedosta muodostuu henkilökohtaista ja se tulkitaan oikeasuuntaisesti. Monet maahanmuuttajien parissa työtä tekevät kokevat, että tällaiseen asioiden käsittelyyn tulisi olla mahdollisuus käyttää enemmän aikaa. Eri organisaatioiden johdossa taas maahanmuuttajatyön arkea ei aina tunneta riittävästi, jotta toiminnan systematisoinnissa kehittämisessä voitaisiin vaikuttaa työn rakenteellisiin ehtoihin. Sen vuoksi tulevaisuudessa kannattaa kiinnittää tähän näkökulmaan selvästi enemmän huomiota.

Varsinkin maahanmuuttajien kotoutumisen alkuvaiheissa ohjaajan ja muiden maahanmuuttajien kanssa työskentelevien on hyvä muistaa olevansa keskeisiä kulttuurilinkkejä uuteen maahan. Keskeistä on se, että ohjaaja auttaa maahanmuuttajaa luomaan omakohtaista ymmärrystä siihen runsaaseen informaation, jota hän kohtaa uuteen maahan tullessaan. Tämä näkökohta tuli useissa CHANCES-projektimme koulutustilaisuuksissa esille. Vaikuttaa siltä, että informaation jakaminen on nähty ratkaisuna maahanmuuttajien tiedonsaannille suomalaisesta yhteiskunnasta. Hyvät selkokieliset materiaalit sekä painetussa että elektronisessa muodossa ovat luonnollisesti tarpeellisia, mutta niidenkään avulla ei voida suoraan ratkaista sitä haastetta, mikä liittyy kulttuurirajojen ylityksiin informaation ymmärtämisessä. Vaikka Suomea koskeva informaatio itsessään olisikin kielellisesti selkeää, helposti ymmärrettävää ja hyvin jäsennettyä, on sen ymmärtämisessä kyse myös siitä, kuinka toisenlaisesta kulttuurista tulevat ihmiset kykenevät suhteuttamaan tämän informaation aiempiin tietoihinsa niin, että he kykenevät muodostamaan siitä omakohtaisesti ymmärrettyä tietoa. Kysymys on ymmärtämisprosesseista, jotka usein edellyttävät informaation yhdessä tapahtuvaa käsittelyä eri näkökulmista. Tarvitaan dialogia, jonka avulla maahanmuuttajat kykenevät rakentamaan kulttuurisia siltoja aiemman kokemuksensa ja tietonsa ja uutta yhteiskuntaansa koskevan informaation välille. Tätä ilman on vaarana, että tiedot suomalaisesta yhteiskunnasta jäävät oleellisissakin kohdissa vajavaisiksi tai vääristyneiksi, mikä vaikeuttaa kotoutumista.

Pohdinta – näkökulmia tulevaan

Tutkimuksemme tulokset ovat suurelta osin tuttuja maahanmuuttajatyötä tekeville ja vastaavia on saatu monissa muissakin maahanmuuttoon keskittyneissä hankkeissa. Esimerkiksi Kaakkois-Suomessa Kotoutumista tukevaa maahanmuuttajatyötä -hankkeessa tulokset olivat hyvin yhteneväisiä osahankkeemme tulosten kanssa. Myös muissa maahanmuuttajatyötä tukevissa projekteissa, joita on noin sata Suomessa (ks. Ruhanen & Martikainen 2006), on pohdittu samankaltaisia teemoja. Eri hankkeiden tärkeät tulokset vain jäävät usein hyvin irrallisiksi eikä niitä saada yhteiskunnan kannalta laajemmin keskusteltaviksi. Jatkossa olisikin pyrittävä lisäämään yhteistyötä myös hankkeiden välillä ja näin saamaan yhteistä synergiaetua.

Tasa-arvoisuus ja monimuotoisuus nostettava keskustelun kohteeksi

Suomessa maahanmuuttajiin kohdistuva integraatiopolitiikka painottuu vieläkin heidän vastaanottovaiheeseensa. Maahanmuuttajien tasa-arvoisuutta korostetaan maahantulovaiheeseen liittyvänä asiana eikä vähemmistöasemaan ja yhteiskunnallisiin rakenteisiin kiinnittyvänä tekijänä. Vastaanottovaiheen tukitoimet nykyisillä resursseilla eivät riitä maahanmuuttajien rakenteellisen tasa-arvon turvaamiseen saati sitten kun pitäisi tukea heidän sosiaalista ja psykologista integroitumista yhteiskuntaan. Etenkin maahanmuuttajien toisen sukupolven edustajat ja heidän integraationsa tukeminen on unohdettu miltei kokonaan. Etniset jännitteet ja koettu epätasa-arvo voivat vahvistua juuri maassa syntyneiden maahanmuuttajien lasten elämässä, jos yhteiskunta ei tue kulttuurista moniarvoisuutta ja luo heille psykologisia edellytyksiä kokea kuuluvansa tasa-arvoisina jäseninä suomalaiseen yhteiskuntaan. (Matinheikki-Kokko 1997.)

Kaikkien väestöryhmien väliset hyvät etniset suhteet ovat olennaisen tärkeitä ihmisoikeuksia kunnioittavassa yhteiskunnassa. Monikulttuurisuus ja alkuperästä riippumaton yhdenvertaisuus ovat myös tärkeitä kilpailu- ja houkuttelevuustekijöitä pyrittäessä edistämään työperusteista maahanmuuttoa. Monikulttuurinen työyhteisö ja toimintaympäristö voivat olla merkittäviä innovatiivisuuden kasvualustoja. Eri väestöryhmien välisten suhteiden edistäminen vahvistaa myös Suomen kansallisten vähemmistöjen, kuten romanien ja saamelaisten yhdenvertaisuutta ja torjuu näihin ryhmiin kohdistuvaa syrjintää. (Työryhmän ehdotus hallituksen maahanmuuttopoliittiseksi ohjelmaksi 2005.)

Rasismi ja muukalaisuuden pelko ovat syvässä suomalaisessa yhtenäiskulttuurissa. Ehkä siksi suomalaisessa keskustelussa korostetaan usein kulttuurisen erilaisuuden

den merkitystä inhimillisen erilaisuuden kustannuksella. Suomessa tunnustetaan ja hyväksytään kyllä erilaiset kulttuurit ja tavat, mutta ei näiden kulttuurien edustajia. Mitä enemmän Suomessa ilmenee syrjintää ja rasismia, sitä hitaammin maahanmuuttajat löytävät tiensä sisälle suomalaiseen yhteiskuntaan ja työelämään. Tilanteen korjaaminen edellyttää rakentavaa ja avointa keskustelua kantaväestön ja maahanmuuttajien välillä ja sisällä huolimatta siitä kuinka kipeältä tämä prosessi voi tuntua. Myös monista etnisistä ryhmistä koostuva maahanmuuttajaryhmä pitää usein sisällään isoja jännitteitä. Rasismi sekä syrjintä ryhmien sisällä ja välillä voi toisinaan olla rankkaakin ja koulutustilanteissa se voi hidastaa tai estää oppimis- ja kotoutumisprosessia. (Kotoutumista tukevaa maahanmuuttajatyötä Kaakkois-Suomessa 2002–2005.)

Yksilön näkökulmasta voidaan puolestaan puhua monimuotoisuudesta (Ymmäräks sää? 2005). Se merkitsee erilaisuuden hyväksymistä ja hyödyntämistä itsessä ja muissa. Tasa-arvon ja monimuotoisuuden keskeinen ero on se, että tasa-arvoon kuuluu ajatus kaikkien samanlaisesta, tasa-arvoisesta kohtelusta. Monimuotoisuusajattelun mukaan kaikkia ihmisiä ei tulisi suinkaan kohdella samalla tavalla, vaan ihmisiä kohdellaan heille sopivilla tavoilla. Erilaisuus nähdään tällöin voimavarana – on monta oikeaa tapaa ajatella ja toimia. Erilaisuuden kanssa elämisessä ja erilaisuutta sisältävässä yhteisössä toimimisessa keskeistä on kunnioitus ja kuunteleminen. Ei ole niin tärkeää, sujuuko esimerkiksi yhteinen kieli täydellisesti. Kunnioitus välittyy positiivisen asenteen ja mielenkiinnon kautta.

“Joka kansallisuudesta löytyy näitä eri ominaisuuksia olevia ihmisiä, että ei voida sanoa, että joku tietty kansallisuus on sillä tavalla semmonen tai tämmönen, vaan siinä tulee näiden yksilölliset erot. Tietty kulttuurihan tulee kyllä näissä vääjäämättä mukana. Mutta siinä on kuitenkin tuollanen, että joka kansallisuudesta löytyy hyvin erilaisia, ja sen kokeminen, että ihmisille loppujen lopuksi nää yhteiset asiat on hyvin samankaltaisia, että ihmiset etsii yleensä semmosta turvallista elämää ja perhe-elämää, toimeentuloa, työtä. He haluaa terveyttä ja lapsilleen hyvää elämää ja turvallisuutta. Se on aika yhteinen eri kansallisuuksille, ja niin suomalaisille myöskin.” (Ammattiopiston maahanmuuttajien ohjaavan koulutuksen opettaja, Kotka)

Monimuotoisuus verrattuna tasa-arvoon on myös tietoisempää. Yhteisöissä erilaisuutta ei vain pyritä sietämään, vaan erilaisuus nostetaan esiin ja sitä pyritään käyttämään aktiivisesti hyväksi. Esimerkiksi maahanmuuttajataustaisen nuoren erityiseen kieli- ja kulttuuriosaamiseen tutustutaan oppilaitoksessa, ja mietitään tilanteita, missä hänen osaamistaan voidaan käyttää hyväksi. Monimuotoisessa yhteisössä lähtökohtana on se, ettei erilaisuus ole ongelma, johon on pakko yrittää sopeutua, vaan

että eri tavalla ajatteleminen ja tekeminen nähdään myönteisenä. Tavoitteena monimuotoisessa yhteisössä on erilaisen osaamisen, kokemusten ja persoonallisuuksien hyödyntäminen opiskelu- ja työilmapiiriin parhaaksi. (Ymmärräks sää? 2005.)

Jatkossa enemmän huomiota tulisi kiinnittää etenkin maahanmuuttajan työelämään sopeutumiseen. Suomessa on muihin maihin verrattuna niin vähän maahanmuuttajia, että suurella osalla työpaikoista ei ole kokemuksia heistä. Työpaikoilla ja yritysmaailmassa tarvitaan koulutusta niin maahanmuuttajille, esimiehille kuin työntekijöillekin. Myös kolmas sektori ja sosiaaliset yritykset tulisi saada vahvemmin mukaan integraatioprosessiin. (Kala kuivalla maalla 2005.)

Ohjaus moniammatillisena yhteistyönä

Yhteiskunnallisesta näkökulmasta katsottuna jatkossa tärkeintä onkin kehittää moniammatillisia yhteistyömalleja ja vahvistaa ohjauksen palvelujärjestelyjä. Nykänen, Karjalainen, Vuorinen & Pöyliö (2007) käsittelevät julkaisussaan monipuolisesti ohjauksen eri ulottuvuuksia, niiden vahvuuksia ja kehittämistarpeita. Ohjauksessa on kiinnitettävä huomiota ulottuvuuksiin, jotka liittyvät ohjauksen toimintapolitiikkaan, kontekstualisointiin, organisaatioihin, vastuukysymyksiin, ohjauksen työnjakoon, ohjauksen sisällöllisiin kysymyksiin ja menetelmällisiin kehittämistarpeisiin.

Maahanmuuttajien kotoutumista on edistämässä eri organisaatioiden ja ammattien edustajia. Usein maahanmuuttajien kotoutumiseen liittyy niin monia haasteita, että yksi ammattiryhmä ei yksin kykene niihin vastaamaan. Sen vuoksi tarvitaan jaettava asiantuntijuutta, jossa eri ammattiryhmien edustajat työskentelevät yhteistyössä maahanmuuttajien kanssa. Moniammatillinen yhteistyö voi konkreettisesti merkitä sitä, että samassa ohjaustilanteessa on läsnä useampia, eri ammatteja ja organisaatioita edustavia ohjaajia tai sitä, että ohjaajat kokoontuvat keskenään käsittelemään niiden maahanmuuttajien asioita, joiden parissa he kaikki työskentelevät. Samoin he voivat käsitellä yhdessä myös sellaisten maahanmuuttajien kysymyksiä, joiden kanssa kaikki eivät suoraan työskentele. Keskeistä moniammatillisessa yhteistyössä on laajentaa näkökulmia, joista käsin ohjauksen kysymyksiä tarkastellaan. Tämä auttaa lähestymään maahanmuuttajien kotoutumiseen liittyviä kysymyksiä kokonaisvaltaisesti. Samalla ohjaajat voivat tukea toisiaan arjen työn haasteiden keskellä. Seuraava kuvio jäsentää ohjauksen palvelujärjestelyjen matriisijattelun pohjalta maahanmuuttajien parissa tehtävää työtä eri tasoilla ja kotoutumisen eri vaiheissa.

Aikaulottuvuus	Ennen maahan-tuloa	Kotoutta-misproses-sin alussa	Kotoutta-misproses-sin ede- tessä	Kotouttamis- prosessin päättövai- heessa	Siirtyminen koulutukseen/ työmarkkinoille	Seuranta- vaihe
Toiminta- poliittinen ulottuvuus; Miksi?	Lait, asetukset, määräykset, opetussuunnitelmien perusteet, suunnitelmat					
Kontekstuaali- nen ulottu- vuus; Raamit?	Kotoutumisen ja opetussuunnitelmien linjaukset, alueellisen moniammatillisen työn koordinointi, alueen ja paikallisen tason eri organisaatioiden välinen ja sisäinen suunnittelu, tiedotus ja tietopankki palveluista, TVT:n käyttö					
Organisaatio- ulottuvuus; Missä?	Johtamisen ja tiimityön koordinointi, varhainen puuttuminen, vuorovaikutus ulkoisiin poikkihallinnollisiin kumppaneihin, maahanmuuttajan ja hänen perheensä yhteistyö eri organisaatioiden edustajien kanssa, uusien työntekijöiden perehdytys					
Vastuu- ulottuvuus; Mikä?	Kuka/ ketkä toimivat? Palvelurakenteen kuvaus alueella ja organisaatioissa, toimijarekisteri, TVT:n hyväksikäyttö, moniammatillisen yhteistyön periaatteet (ohjauksen työnjako)					
Työnjaollinen ulottuvuus; Mitä?	Työnjaon ja vastuun selkiyttäminen kouluissa/oppilaitoksissa ja eri organisaatioissa oppilashuolto- ja ohjauspalvelujen synkronointi, ohjaus kuuluu kaikille oppilaitoksessa -linjauksen mukainen yhteissuunnittelu					
Sisällöllinen ulottuvuus; Mitä?	Psykofyysis-sosiaalinen tuki, opiskelun ja oppimisen ohjaus, uran- ja elämänsuunnittelun ohjaus					
Menetelmäli- nen ulottu- vuus; Miten?	Moniammatillisen yhteistyön menetelmät: työnjaosta ja yhteistyöstä sopiminen, palveluiden tuotteistaminen ja näkyväksi tekeminen, arviointi, kokous- ja neuvottelutekniikoiden opiskelu, täydennyskoulutus					

Kuvio 2. *Maahanmuuttajien moniammatillisen palvelujärjestelmän eri tasot ohjauksen palvelujärjestelyjen matriisimallin avulla tarkasteluna (Malli pohjautuu julkaisuihin Hakulinen & Kasurinen 2002; Kasurinen & Vuorinen 2003; Kasurinen 2004; Nykänen, Karjalainen, Vuorinen & Pöyliö 2007.)*

Matriisi auttaa jäsentämään moniammatillisen yhteistyön eri tasoja ja näkemään ohjauksen kentän laaja-alaisesti niin, että siinä on mukana myös päätöksenteon tasot. Pitkäjänteisiin ja pysyviin, toimiviin ohjauksen rakenteisiin pääsemiseksi tarvitaan erityisesti päätöksentekijöiden ja johtotason toimijoiden aktiivista osallistumista. Matriisin avulla voidaan hahmottaa sitä kenttää, josta he ovat omalta osaltaan keskeisessä vastuussa. Lisäksi tarvitaan riittävän nopeita ja joustavia tiedotus- ja vaikutuskanavia eri toimijatasojen ja -tahojen välillä, jotta ohjausjärjestelmä toimii

tarkoituksenmukaisesti. Ilman riittävää käytännön ääntä päätöksenteossa ei kyetä tekemään oikeita linjauksia ja ilman päättäjien ja johtajien ääntä käytännön toimijat eivät saa tarvittavia toimintaedellytyksiä ja valtuuksia. Maahanmuuttajien työelämään integroitumista voidaan edistää parhaiten eri ohjauksen tahojen ja tasojen yhteistyön avulla.

Lähteet

- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Angrosino, M. V. & Mays de Pérez, K. A. 2000. Rethinking observation. From method to context. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. Thousand Oaks: Sage, 673–702.
- Hakulinen, R. & Kasurinen, H. 2002. Ohjaus ammattikorkeakouluopiskelijoiden palvelujärjestelmänä. Luonnos ohjauksen kehittämiseksi Hämeen ammattikorkeakoulussa. Ammattikorkeakouluopintojen keskeyttämisen vähentäminen – KeVät-projekti. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1991. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hurskainen, E. & Puukki, A. 1998. Maahanmuuttajien opintojen ohjaus ja kuratiivinen toiminta. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja B. Raportteja 1. Helsinki.
- Kala kuivalla maalla. 2005. Kotoutuminen maahanmuuttajan näkökulmasta. Etnisten suhteiden neuvottelukunta. Työministeriö. Työhallinnon julkaisu 344. Helsinki. Saatavana [www-muodossa: <http://www.mol.fi/etno>](http://www.mol.fi/etno).
- Kasurinen, H. 2004. Ohjauksen järjestäminen oppilaitoksessa. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Helsinki: Opetushallitus, 40–56.
- Kasurinen, H. & Vuorinen, R. 2003. Initiatives generated by the results of national evaluations on guidance provision. Teoksessa H. Kasurinen & U. Numminen (toim.) Evaluation of educational guidance and counseling in Finland. Evaluation 5. Helsinki: Opetushallitus.
- Kotoutumista tukevaa maahanmuuttajatyötä Kaakkois-Suomessa 2002–2005. Kaakkois-Suomen Majakka -hankkeen raportti.
- Matinheikki-Kokko, K. 1997. Monikulttuurinen Suomi. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Näkökulmia monikulttuuriseen Suomeen. Helsinki: Edita, 9–20.
- Matinheikki-Kokko, K. 1999. Maahanmuuttajien opetuksen kehitys Suomessa. Teoksessa K. Matinheikki-Kokko (toim.) Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Helsinki: Opetushallitus, 30–51.
- Nissilä, L. & Mustaparta, A-K. 2005. Suomi toisena kielenä -opetus. Teoksessa K. Ikonen (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetus suunnitelmatyöstä käytäntöön. Helsinki: Opetushallitus, 84–117.
- Nykänen, S., Karjalainen, M., Vuorinen, R. & Pöyliö, L. 2007. Ohjauksen alueellisen verkoston kehittäminen – poikkihallinnollinen ja moniammatillinen yhteistyö voimavarana. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 34.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park: Sage.
- Perttula, M-L. 2005. Oppilaanohjaus valmistavassa opetuksessa. Teoksessa K. Ikonen (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetus suunnitelmatyöstä käytäntöön. Helsinki: Opetushallitus, 64–82.
- Pitkänen, P. & Kouki, S. 1999. Vieraiden kulttuurien kohtaaminen viranomaistyössä. Helsinki: Edita.

Matti Taajamo & Sauli Puukari

- Puukari, S. 2007. Monikulttuurisen ohjauksen täydennyskoulutus – Matka minuudesta toiseuteen ja takaisin. Teoksessa H. Kasurinen & M. Launikari (toim.) Chances-hankkeen julkaisu (painossa).
- Päivärinta, M. 2005. Valmistavan opetuksen järjestäminen. Teoksessa K. Ikonen (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön. Helsinki: Opetushallitus, 43–49.
- Ruhanen, M. & Martikainen, T. 2006. Maahanmuuttajaprojektit: hankkeet ja hyvät käytännöt. Väestöntutkimuslaitos. Katsauksia E 22.
- Soja, E. W. 1999. Thirdspace. Journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places. Malden: Blackwell.
- Taajamo, M., Puukari, S. & Lähti, M. 2007. Monikulttuurisen ohjausosaamisen syventäminen. Teoksessa H. Kasurinen & M. Launikari (toim.) Chances-hankkeen julkaisu (painossa).
- Tiittula, L. 1997. Kulttuurien välinen viestintä. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Näkökulmia monikulttuuriseen Suomeen. Helsinki: Edita, 33–51.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Työryhmän ehdotus hallituksen maahanmuuttopolitiittiseksi ohjelmaksi 2005. Helsinki: Työministeriö.
- Ymmärräks sää? -projekti. 2005. Työyhteisöjen monikulttuurisuuskoulutus. Käsikirjoitus ja toimitus P. Vartiainen-Oja. Helsinki: Työväen Sivistysliitto TSL ry.

Liite 1. Palautelomake koulutuksista

Monikulttuurisen ohjauksen koulutus

Olet osallistunut yllämainittuun koulutukseen, jonka järjesti Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen Moniammatillinen yhteistyö maahanmuuttajien työelämään integroinnissa –projekti yhteistyössä xxx-projektin kanssa. Haluamme kehittää koulutuksiamme ja siksi toivomme, että vastaisit tähän palautekyselyyn.

Palauta lomake koulutustilaisuuden päätyttyä kouluttajalle tai postita lomake xxx mennessä osoitteeseen: Vastaanottaja, Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, PL 35, 40014 Jyväskylä yliopisto. Vastaukset käsitellään anonymyminä.

1. Vastaaja

Ammatti: _____

Kuinka kauan olet työskennellyt maahanmuuttaja-asioiden parissa?

- alle 2 vuotta
 2 - 5 vuotta
 6 -10 vuotta
 yli 10 vuotta

2. Koulutuksen arviointi

Rastita vaihtoehto, joka on lähinnä näkemystäsi.

Arviointiasteikko 1 – 5:

1 = ei/en ollenkaan, 2 = jonkin verran/välttävästi, 3 = kohtalaisesti/kohtalaisen, 4 = paljon/hyvin, 5 = erittäin paljon/erittäin hyvin /erittäin

	1	2	3	4	5
a) Kokonaisuutena ottaen olen tyytyväinen koulutuspäivään	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Koulutus vastasi tarpeisiini ja odotuksiini	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Koulutus innosti lisätiedon hankintaan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Koulutus muuttaa joitakin työkäytäntöjäni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Koulutuksen vaikutusta siirtyy tai voi siirtyä kauttani muuallekin työyhteisööni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Koulutuksen vaikutuksia siirtyy tai voi siirtyä kauttani oppilaitteni / asiakkaitteni työskentelyyn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Millaisia muutokset tai vaikutukset (kohdista 2d, 2e ja/tai 2f) voisivat esimerkiksi olla?

Mitä koulutus antoi: koulutuksen anti sisällöllisesti.

Miten voit levittää koulutuksen antia organisaatiossasi?

4. Ideoita, koulutustoivomuksia ja muuta palautetta koulutuksen kehittämiseksi jatkossa.

Mistä aiheista kaipaisit koulutusta jatkossa (koulutussisällöt)?

Miten koulutus tulisi mielestäsi järjestää (kesto, työskentelymuodot)?

Sana on vapaa...





Sähköisiä avauksia







12

Elämäntarinoiden kirjoittamista ja yhteisöjen rakentamista

Marja Kankaanranta

– Digitaalisten pelien merkityksiä nuorelle maahanmuuttajalle

Nykypäivän nuoret ovat sujuvia ja leikkiteleviä digitaalisen teknologian käyttäjiä. Erilaiset mobiili- ja Internet-perustaiset kommunikointiverkostot muokkaavat nuorten sosiaalisten maailmojen mittakaavaa, dynamiikkaa, institutionaalisia sääntöjä ja jopa kansallisia rajoja (Hsi 2004). Toimiessaan digitaalisissa maailmoissa nuoret myös kehittävät vaihtoehtoisia reflektiivisiä lukutaitoja samalla kun vakiinnuttavat uusia kulttuurisia normeja ja sosiaalisia käytänteitä käyttöönsä. Nykypäivän nuoret ovatkin jo varhaislapsuudestaan lähtien kasvaneet digitaaliseen mediakulttuuriin viettäessään aikaa television, Internetin ja digitaalisten pelien parissa. Olennaista on se, että nuorten suosimat digitaaliset teknologiat ovat verkottuneita ja avoimia (Jenkins 1997; Ito 2005). Verkottuneisuus yhdistää nuoret toisiinsa ja avoimuus tarjoaa mahdollisuuden sisällön tuottamiseen sekä digitaalisten viestien ja muistiinpanojen tekemiseen. Parhaimmillaan nuoret sovittavat median omiin tarkoituksiinsa, luovat omia kulttuurejaan sekä osallistuvat tarinoiden kirjoittamiseen verkkoyhteisöissä.

Tässä artikkelissa tarkastelen nuorten suosikkimediaoista digitaalisia pelejä. Pelit ja pelaaminen ovat luonteva osa nuorten arkea, mutta on eroja siinä, mitä pelaaminen nuorille merkitsee, ja minkä verran ja mitä nuoret pelaavat (ks. Kankaanranta ym. 2006). Tarkasteluni kohteena ovat tämän julkaisun kohderyhmän mukaisesti maahanmuuttajanuoret. Voinemme olettaa, että maahanmuuttajanuoret sijoittuvat samoilla vaihtelevilla tavoilla pelien ja pelaamisen kentillä kuin muutkin nuoret. Monille pelien kieli ja vuorovaikutusmuodot saattavat olla jopa kotoisampia kuin



uuden kotimaan kieli ja ihmiset. Vielä ei Hsin (2006) mielestä kuitenkaan ole riittävästi tietoa siitä, miten digitaalinen media muuttaa maahanmuuttajanuorten oppimiskokemuksia tai perheiden keskisiä, sisarusten välisiä tai vanhemman ja lapsen välisiä vuorovaikutussuhteita. Artikkelissani pyrin ensisijaisesti etsimään suuntaviivoja sille, mitä erityistä annettavaa ja merkitystä digitaalisilla peleillä ja pelinomaisilla ympäristöillä voisi olla nuorten maahanmuuttajien elämään uudessa maassa, kulttuurissa sekä kielellisessä ja sosiaalisessa ympäristössä. Lisäksi esittelen lupaavia esimerkkejä siitä, miten nuoria maahanmuuttajia on innostettu omien elämäntarinoidensa ja kokemustensa käsikirjoittamiseen pelitarinoiksi.

Pelit maahanmuuttajanuorten oppimista edistämässä

Yleinen suhtautuminen peleihin ja pelaamiseen on usein kahtiajakautunutta. Tämä tulee esille myös maahanmuuttajanuoriin kohdistuvissa keskusteluissa ja pohdinoissa. Kielteisemmissä kannanotoissa osoitetaan teknologian viihdekäytön, erityisesti pelaamisen, aikaansaamia ongelmia ja riskejä, joista esillä on etenkin syrjäytymisen uhka. Maahanmuuttajalasten ja -nuorten arvioidaan olevan erityinen syrjäytymisvaarassa oleva ryhmä (ks. Kivelä & Ahola 2006). Vastaavasti nuorelle turvattomuuden tunnetta aiheuttavasta kodin rajattomuudesta nähdään yhtenä merkinä tietokonepelien äärellä vietetty aika (Hämäläinen-Luukkainen 2004). Pelit ja pelaaminen yhdistetään usein myös nuorten väkivaltaiseen ja ongelmalliseen käyttäytymiseen.

Toisaalta digitaalisen teknologian, tässä tapauksessa digitaalisten pelien, käytöllä on todettu olevan runsaasti potentiaalia oppimisen ja sosiaalisten verkostojen rakentumisen kannalta (ks. Gee 2003; Kankaanranta 2007; Kankaanranta ym. 2006). Tyypillisimmin pelien käyttöä oppimisen edistämässä perustellaan pelaamisen hauskuudella ja motivoivuudella. Peleillä on todettu olevan merkitystä mm. äidinkielen, vieraiden kielten, matematiikan ja luonnontieteiden oppimisessa. Viime vuosina on kiinnostavasti paikannettu viihdepeleistä tekijöitä, jotka edistävät oppimista monin tavoin. Erääksi keskeiseksi tekijäksi on määrittynyt nuorten omaehtoinen ja innostunut syventyminen pelien monimutkaisiin haasteisiin, tehtäviin ja ongelmiin (esim. Gee 2003; Johnson 2006). Hyvien pelien oletetaan erityisesti kehittävän ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotaitoja (esim. Ermi 2005; Mäyrä 2005). Pelaaja kohtaa monia valintatilanteita, kun hän yrittää löytää parhaan mahdollisen etenemisreitit saavuttaakseen pelitarinaan liittyviä tavoitteita. Pelit ovat nuorille yleensä ensisijaisesti viihdettä ja ajankulua, mutta digitaalinen leikki on myös elämäntapa,

jonka kautta nuoret oppivat taitoja, rakentavat sosiaalista statusta ja oppivat työskentelemään yhdessä (Lyman 2006).

Edellä kuvatun kaltaiset pelaamisen oppimisvaikutukset pitänevät paikkansa maahanmuuttajanuortenkin osalta. Lisäksi on alueita, joissa koetaan olevan erityisesti maahanmuuttajanuoria koskevia haasteita. Maahanmuuttajalasten ja -nuorten opetuksessa pelinomaisia oppimisympäristöjä on käytetty muun muassa uuden kielen taitojen harjaannuttamisessa. Esimerkiksi pelinomaista LearnStar-ohjelmaa (LearnStar 2003) hyödynnetään luokkaopetuksessa sekä koulun ulkopuolisissa aktiviteeteissa kuten viikonloppu- ja kesäkouluohjelmissa. Sen on todettu soveltuvan erilaisiin yhteisöohjelmiin ja perheiden lukutaitokäytänteiden edistämiseen. LearnStar on tarkoitettu eri-ikäisille ja eri kansallisuuksia edustaville oppilaille. Sovellus vahvistaa oppimiskokemusta yhdistämällä kuvia, ääninäytteitä ja lukemista sekä pelaamista. Multimediakuvien ja sovelluksen nopeatempoisen pelillisyyden ajatellaan ylläpitävän oppilaiden mielenkiinnon ja vahvistavan osallistumis- ja oppimismotivaatiota. Lisäksi LearnStar-sovellukseen sisältyy reaaliaikaisia arviointivälineitä, jotka tarjoavat opettajalle helpon tavan määrittellä koko luokan ja yksittäisen oppilaan kielen osaamisen tason.

Entä sitten nuoren maahanmuuttajan arjen haasteet kielen oppimista laajemmin? Maahanmuuttajanuoret navigoivat erilaisten kulttuurien rajoilla, puhuvat monia kieliä, ovat keskellä erilaisia olettamuksia, sääntöjä ja odotuksia sekä saavat osakseen erilaista kohtelua (esim. Lam 2004). Suurista haasteista huolimatta useimmat maahanmuuttajanuoret sopeutuvat hyvin. Nuorten omasta mielestä myönteinen asenne uuteen maahan asettumiseen on avaintekijä sopeutumisessa (ks. Jamaican Canadian Association 2000). Palmer (2006) kuitenkin väittää, että tällainen oman reitin jokapäiväinen navigointi erilaisissa kulttuurisissa universumeissa saattaa maahanmuuttajanuorille olla vaikeaa ja hämmentävää. Lisäksi kalifornialaisissa kouluissa toteutetun tutkimuksen mukaan 80 % maahanmuuttajaoppilaista koki, ettei heillä ollut ketään, jolle puhua ja keltä pyytää apua tai ohjausta. Onkin tärkeää, että näille nuorille osoitetaan oman elämän suunnittelun ja koulutuksen merkitys (Palmer 2006). Heille tulisi antaa mahdollisuuksia omien tarinoiden kertomiseen ja toiveiden esittämiseen. Tämän onnistumiseksi olisi tärkeää rakentaa onnistumista edistäviä ympäristöjä yhdessä maahanmuuttajayhteisöjen kanssa.

Myös pelimaailmassa onnistunut eteneminen edellyttää taitavaa navigointia. Pelissä etenemiseksi on tehtävä oikeita päätöksiä arvioimalla todisteita, analysoitava tilanteita, pohdittava pitkän aikavälin tavoitteita ja näiden perusteella päätettävä toimintatavasta (Johnson 2006). Tavoitteisiin päästäkseen pelaaja joutuu tunnustelemaan pelimaailmaa sekä muodostamaan tämän perusteella oletuksia pelin eri osien tarkoituksista sekä siitä, mihin ja miten pelissä kannattaa pyrkiä. Pelimaailmat

eivät yleensä jäsenyyden kansallisten rajojen, kielten tai sääntöjen perusteella. Etenkin verkkopeliyhteisöissä maiden, kulttuurien ja maanosien rajat ylittyvät nopeasti ja niiden ympärille muodostuu erilaisia sosiaalisia verkostoja (ks. Siitonen 2004). Voisiko peleissä navigointi antaa nuorelle maahanmuuttajalle välineitä ja ajattelun rakenteita uudessa arkimaailmassa selviytymiseen? Olisiko mahdollista kehittää pelinomaisia oppimisympäristöjä, jotka vahvistavat nuoren taitoja kotoutua uuteen maahan ja kulttuuriin?

Pelit sosiaalisen verkoston rakentumisessa

Uuden maan aktiiviseksi jäseneksi tuleminen sisältää olennaisena asiana uusien yhteyksien rakentamisen kuitenkin niin, että välttämättä ei kokonaan menetä yhteyksiä alkuperämaahan (Hébert, Lee & Berti 2003). Maahanmuuttajille ovat tärkeitä etenkin sellaiset yhteydet ja vuorovaikutussuhteet, jotka auttaisivat heitä paremmin asettumaan uuteen maahan sekä saavuttamaan tavoitteitaan maan kansalaisina. Hébert ym. (2003) korostavat, että maahanmuuttajanuoret tarvitsevatkin muutamiin läheisten ja vahvojen ystävyysuhteiden lisäksi heikompiin yhteyksiin perustuvia tuttavuuksia. Tällaisten useiden heikkojen yhteyksien rakentuminen eri kulttuuriyhteyksien ja valtaväestöryhmien välillä on olennaista onnistuneelle sosiaaliselle integraatiolle ja nuoren monipuolisen sosiaalisen verkoston rakentumiselle. Tässä kohdin onkin kiintoisaa pohtia voisiko verkkopelimaailmojen sosiaalisissa verkostoissa toimiminen antaa valmiuksia rakentaa monenlaisia vuorovaikutussuhteita reaali maailmassakin? Voisiko pelien sosiaalisista verkostoista löytyä ja rakentua Hébertin ym. (2003) esille nostamia yhteyksiä sosiaalisen integraation perustaksi?

Tietokonepelien pelaaminen näyttäytyy nuorille usein ennen kaikkea sosiaalisena toimintana ja hauskana ajanvietteenä tovereiden kanssa (esim. Aalto & Hekanaaho-Koivuvaara 1997; Ermi ym. 2004). Esimerkiksi jyvaskyläläisen nettikahvila VisioCafén nuoret perustelevat valintojaan mieluisimmaksi peliksi pääasiassa pelien yhteistoimintaominaisuuksilla (ks. Kankaanranta ym. 2006). Noin kolmannes nettikahvilan vakiokävijöistä kehui valitsemansa pelin moninpeliominaisuuksia, jotka antavat mahdollisuuksia kavereiden kanssa yhdessä pelaamiseen sekä pelin sisällä yhteistyön tekemiseen muiden pelaajien kanssa. Toisaalta jollekin pelin kiinnostavuutta lisää muiden pelaajien kanssa kilpaileminen. Nuoret pitävätkin sosiaalista vuorovaikutusta pelien parhaimpina puolina. Pelien suosio perustuu etenkin siihen, että niitä voidaan pelata kaveriporukalla yhteisiä turnauksia järjestäen. On myös mahdollista, että peliä ei voi päästä loppuun saakka ilman yhteistyötä muiden pelaajien kanssa (Siitonen 2004).

Pelit siis tarjoavat kentän sosiaaliselle vuorovaikutukselle ja yhdessä toimimiselle. Hyvät peliympäristöt voivat parhaimmillaan olla onnistumisen kokemuksia tarjoavia sekä sosiaalisia verkostoja rakentavia ympäristöjä nuorelle maahanmuuttajalle. Ne voinevat tarjota luontevan tavan löytää kavereita. Peliyhteisöjen henkilöiden väliset siteet tarjoavat sosiaalista kanssakäymistä, tukea, tietoa, johonkin kuulumisen tunnetta sekä sosiaalista identiteettiä. Jenkins (1998) vertaa osuvasti pelien maailmoja takapihojen ja lähimetsien yhteisiin leikkitiloihin, joissa lapset leikin kautta yhdessä tutkivat tiloja ja tekevät niistä omiaan ilman vanhempien kontrollia.

Kanadassa maahanmuuttajanuoret ovat tuoneet esille yhteisten fyysisten tilojen merkityksen (ks. Desai & Subramanian 2000). Tällaiset toimintatilat tai -keskukset tarjoaisivat paikan, jossa nuoret voivat olla yhdessä, osallistua peleihin sekä oppia samalla kun heillä on hauskaa tekemistä. Nykyisin erilaiset nettikahvilat tarjoavatkin nuorille sosiaalisia tiloja, joissa pelaaminen on yksi yhteinen ajanviete. Esimerkiksi jyvaskyläläisessä nuorten nettikahvila VisioCaféssa pelit nähdään luonnolliseksi, tärkeäksi ja oivalliseksi osaksi ammatillista nuorisotyötä (ks. Kankaanranta ym. 2006). Tällöin nuorten pelimaailmoissa on mukana aikuinen, joka ohjaa, osallistuu ja tarvittavassa määrin valvoo pelaamista. Tietokonepelit ovat eräs olennainen työväline myös kanadalaisessa maahanmuuttajanuorille suunnatussa ohjelmassa, jonka tavoitteena on kehittää koulutuskokemuksia sekä tarjota nuorille mm. vapaa-ajan viettomahdollisuuksia, ohjausta sekä jokapäiväisen elämän taitojen opetusta (Morse 2006).

Peliympäristöt maahanmuuttajan kokemusten jäsentämisessä

Kaupunki voi olla pelottava paikka nuorelle tulokkaalle. Kuvittelepa, että et ole uusi vain kaupungissa vaan myös koko maassa. Pelottava ajatus, vai mitä? (Young People's Press 2006)

Kun puhumme maahanmuuttoperinnöstä – ihmisten tarinoista saapumisesta ja asettumisesta – katsomme usein taaksepäin. Minä haluaisin maahanmuuttoperinnössä katsoa tähän hetkeen. Katsoa siihen, miten nuoret kokevat identiteettinsä. (Thomas 2004)

Voisivatko peliympäristöt edistää nuorten maahanmuuttajien asettumista uuteen kaupunkiin ja maahan? Miten maahanmuuttajien tarinoita ja kokemuksia voitaisiin kirjoittaa pelien käsikirjoituksiksi? Mitä annettavaa pelinomaisilla ympäristöillä voisi olla nuorten identiteetin vahvistamisessa? Richin (2006) mielestä teknologian innovatiivisessa käytössä tietokonepeleistä on tullut yksi luovimmista ja saavu-

Marja Kankaanranta

tettävimmistä välineistä sosiokulttuurisen ymmärryksen edistämiseen. Tätä edistää osaltaan se, että pelisovelluksista on tullut monimutkaisempia ja laajempia kuin koskaan aiemmin, jolloin monipuolisia tarinoita ja vuorovaikutussuhteita pystytään peleihin integroimaan.

Tavanomaisesti peliteollisuudessa käyttäjät ja tulevat pelaajat on jätetty pelien suunnittelun ja editoinnin ulkopuolelle. Viime aikoina on kuitenkin vahvistunut näkemys siitä, että etenkin pelinomaisten oppimisympäristöjen kehittämisessä osallistuva käyttäjälähtöinen suunnittelu on paras tae sille, että pelisovelluksista saadaan erilaisia oppijoita innostavia ja motivoivia. Jyväskylän yliopiston Agora Game Labissa (ks. Neittaanmäki & Kankaanranta 2004; Agora Game Lab) olemme kehittämässä monia erilaisia pelinomaisia oppimisympäristöjä yhdessä eri-ikäisten lasten ja nuorten kanssa. Pelisovellusten tulevien käyttäjien edustajat osallistuvat peliprototyyppekehityksen eri vaiheisiin tutkimus- ja kehittämistiimin olennaisina jäseninä. Sovelluksissa on pyritty sellaisten editori-omaisuuksien kehittämiseen, jotka tarjoavat mahdollisuuden omien pelilautojen tai -kenttien toteuttamiseen. Esimerkiksi Talarius-sovellus on tietokoneella pelattavien lautapelienv suunnittelu-ympäristö, jolla voi rakentaa eri teemoihin liittyviä tarinallisia pelejä. Tällaisella pelisuunnittelu-sovelluksella olisi monenlaisia käyttömahdollisuuksia maahanmuuttajanuorten tarinoiden jäsentämisessä pelien muotoon.

Espanjassa ja Yhdysvalloissa on jo muutamassa kiinnostavassa hankkeessa saatu lupaavia kokemuksia nuorten maahanmuuttajien osallistumisesta pelisuunnitteluun. Espanjalaisessa hankkeessa nuoret kertovat arkikokemuksistaan uudessa kotimaassaan:



Lavapien aukio, Madrid. Nuori Maghrebis aloittaa uuden päivän miettimällä, miten selvitä ihmisten ennakkoluuloista, joissa hänen ajatellaan olevan varas tai terroristi. Hänen täytyisi hankkia uusi työpaikka ja oleskelulupa päivän loppuun mennessä, muuten hänen on pakko palata kotimaahansa. Mitä tarkoittaa, kun joutuu elämään nuorena maahanmuuttajana Lavapiessä, madridilaisessa kaupungin-osassa? Bordergames-peliä pelaamalla voit kokea simulaatioita monista sellaisista ongelmista, joita nuoret maahanmuuttajat kokevat ison kaupungin lähiöissä. (Benettontalk 2006)

laatioita monista sellaisista ongelmista, joita nuoret maahanmuuttajat kokevat ison kaupungin lähiöissä. (Benettontalk 2006)

Edellinen viesti verkkolehden keskustelusivuilla johdattelee Bordergames-tietokonepelin tarinaan. Tarina kertoo marokkolaisnuorten kokemuksista uudessa kotikaupungissaan, jossa osa nuorista elää laittomasti. Pelin keskeinen tavoite on Espanjassa työskentelyyn oikeuttavien papereiden hankinta. Tämän tavoitteen saavuttamiseksi on pelaajan pelireitin varrella neuvoteltava muun muassa mahdollisten työnantajien, nuorisokouluttajien sekä poliisin kanssa.

Bordergames-projektin tavoitteena on rohkaista ja valtaannuttaa nuoria maahanmuuttajia innostamalla heidät tietokonepelien suunnitteluun ja ohjelmointiin (Bordergames 2006). Nuorille tarjotaan välineitä, joilla he voivat saada oman äänensä kuuluville sekä ilmaista itseään kielellä, joka on heistä monille erityisen läheinen – tietokonepelien kielellä. Bordergames tekee pelaajista pelin tuottajia tarjoamalla mahdollisuuden rakentaa tietokonepeli omasta lähiympäristöstä, ystäväistä ja jopa mahdollisista vihamiehistä. Lähtökohtana ovat nuorten kokemukset, mutta tavoitteena on lisäksi se, että he pystyisivät ottamaan uudenlaiset teknologiat käyttöönsä siten, että teknologian avulla voisivat jäsentää kokemuksiaan ja edistää oman elämänsä ja ympäristönsä hallintaa. Olennaista on ollut merkityksellisyyden tunne, jota nuoret ovat tunteneet tehdessään päätöksiä ja antaessaan eri hahmoille elämän.

Hanketta vetävien taiteilijoiden tavoitteena on luoda väline sosiaaliselle ja kulttuurien väliselle kommunikoinnille, jotta kaupunkeihin ja asuinalueille saataisiin luotua yhteisöllisyyden tunnetta sekä jaettua hyödyllistä tietoa laajemmille yleisöille pelin kautta. Pelit syntyvät ja kehittyvät maahanmuuttajanuorten ja verkkopelaajien yhteistyönä. Täten peleistä tulee luovia välineitä kulttuuriseen vaihtoon näissä simuloituissa tilanteissa olevien ihmisten välille ja globaalisti verkottuneessa pelaajien yhteisössä (Rich 2006).

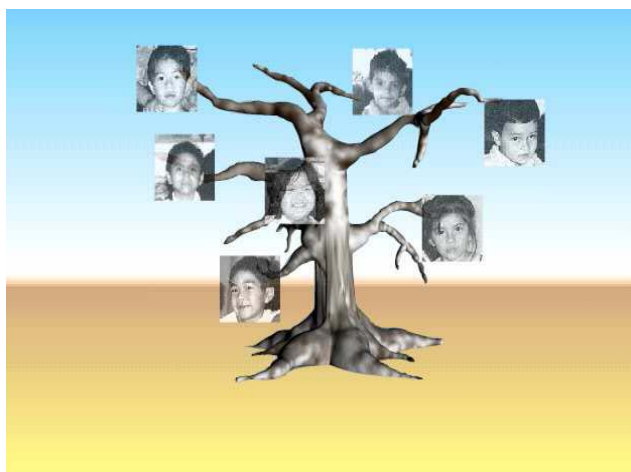
Nuoret osallistuvat hankkeessa työpajoihin ja seminaareihin, joissa suunnitellaan ja toteutetaan yhteinen tietokonepeli (Bordergames 2006). Aluksi keskustellaan tarinoista, joista nuoret haluavat pelissä kertoa. Olennaista on se, että peliskenaariot tapahtuvat asuinalueella, joissa suurin osa osallistuvista nuorista asuu. Nuoret valokuvaavat aluetta ja tekevät siitä 3D-skenaarion. Samalla asuinalueesta on tullut nuorille aiempaa enemmän heidän ”omansa”. Oman asuinalueen muuttaminen 3D-näyttämöksi seikkailuille ja vuorovaikutukselle on auttanut nuoria pohtimaan kaupunkimaisen tilan vuorovaikutussuhteiden merkitystä. Nuoret ovat ottaneet digitaalisia kuvia itsestään ja muista alueen hahmoista, jotta voisivat muuttaa nämä tietokonepelin 3D-animoiduiksi hahmoiksi.

Merkityksellistä on myös teknologisen lukutaidon oppiminen. Pelisuunnittelun aikana nuoret oppivat ohjelmointia, editointia ja 3D-skenaarioiden tuottamista sekä tietokonepelien hahmojen tekemistä. Bordergamesissa käytettävä teknologia perustuu ilmaisohjelmaan ja hanketta varten toteutettuun pelieditointimoottoriin. Hank-

Marja Kankaanranta

keen toteutumisen ja leviämisen kannalta halutaan taata täten se, että peliä voidaan ilmaiseksi jakaa käyttöön esimerkiksi nettikahviloihin ja kouluihin. Hankeidea on helposti sovellettavissa eri alueilla ja eri maissa ja tarkoituksena onkin tehdä lukuisia uusia versioita pelistä Euroopan eri alueille (ks. Bordergames 2006).

Vastaavalla tavoin kalifornialaisessa hankkeessa teknologia nähdään ensisijaisesti välineenä maahanmuuttoon liittyvien teemojen tarkasteluun (Irish & Devis 2002). Nuorten tehtävänä oli suunnitella todellisuuteen perustuvia fiktiivisiä kertomuksia maahanmuuttajien kokemuksista ja elämäntarinoista. Näiden perusteella käsikirjoitettiin ja ohjelmoitiin väkivallaton peli. Peliä varten suunniteltiin 12 animoitua pelihahmoa, joista jokaiselle luotiin maahanmuuttajanuorten henkilökohtaisiin kokemuksiin (kuten asumisolosuhteisiin) perustuva taustakertomus.



*Everything was new:
language, street, home,
culture. (a boy)*

*My whole life has been a
wonder. Ever since I can
remember my biological
father was not there. ...
As I grow older my mind
was filled with doubt
and misunderstandings.
(a girl)*

(La Lloronas Forest)

Suurin osa ohjelmaan osallistuneista 35 koululaisesta oli maahanmuuttajanuoria Meksikosta, Guatemalasta ja El Salvadorista. Tässä Kalifornian yliopiston (UCLA Department of Design and Media Arts) ja losangelesilaisen digitaalisen studion toteuttamassa ohjelmassa opettajina ja ohjaajina toimivat yliopisto-opiskelijat. Tässäkin ohjelmassa nähtiin tärkeäksi nuorten teknologisen lukutaidon kehittyminen. Nuoret oppivat monia teknologisia taitoja kuten digitaalista kuvausta, kuvankäsittelyä, Flash-animaatioiden tekoa ja äänisuunnittelua.

Pelit monikulttuurisina leikkikenttinä

Yhä useammat digitaaliset pelit tarjoavat nuorille yhteisiä ja yhtäaikaista kokemuksia eri puolilla maailmaa. Tällaisia maailmanlaajuisesti kiehtovia pelejä voidaan

luonnehtia globaaleiksi peleiksi (Kankaanranta ym. 2006). Yhä tavanomaisempaa on, että erilaisia uutta teknologiaa hyödyntäviä tuotteita, mukaan lukien pelejä, julkaistaan samaan aikaan maailmanlaajuisesti. Tällöin nuoret pääsevät vaihtamaan mielipiteitä peliutuuksista internetin välityksellä heti tuoreeltaan. Toisaalta nuoret saavat internetin kautta nopeasti tietoonsa jossain muualla suosioon nousseet pelit, joista heidän kotimaassaan ei vielä laajemmin tiedetä. Digitaalisten pelien pelaaminen ylittääkin monasti sekä kulttuurien että kansallisuuksien rajat. Monikulttuurisuus tulisi ymmärtää laajentuvan kansallisten rajojen yli ja koostuvan yhä useampien ihmisten kokemuksista jatkuvasti globalisoituvamassa maailmassa. Tällöin maahanmuuttajanuorta ei Lamin (2004) mukaan tarkastella ensisijaisesti kansallisen kulttuurin linssien läpi vaan kulttuurit ylittävistä näkökulmista.

Nuorelle maahanmuuttajalle voi Lamin (2004) mielestä olla tärkeänä voimaantumisen lähteenä osallistuminen sellaisiin toimintoihin, jotka kehittävät heidän kulttuurien välistä osaamista ja näkökulmia. Olennaista on se, minkälainen asema nuorella on suosikkiharrasteiden alueella. Esimerkkinä Lam (2004) kertoo aasialaistaustaisesta Willis-pojasta, jolle populaarikulttuurillinen sarjakuvaharrastus loi arvostetun aseman amerikkalaisten nuorten keskuudessa. Aasialaistaustaisten nuorten on havaittu olevan innokkaita ja mielikuvituksellisia uuden teknologian – tietokoneiden, pelien ja kännyköiden – käyttäjiä (Thomas 2004). Osaamisestaan ja kulttuurisesta taustastaan johtuen nämä nuoret voivat saavuttaa Willisin tavoin arvostetun aseman sosiaalisissa verkostoissaan muun muassa koulukavereiden keskuudessa (Le 2007).

Kaiken kaikkiaan nykypäivän nuoret ovat asiantuntijoita monilla sellaisilla alueilla, joilla aikuiset eivät ole. Tällaisista alueista parhaimpana esimerkkinä ovat tietokoneet ja se, että pelien pelaamisella tai Internetin välityksellä nuoret ovat oppineet tietokoneista usein enemmän kuin aikuiset. Voidaankin ajatella, että nuoret ovat natiiveja sellaisilla alueilla, joilla heidän vanhempansa ovat vielä immigranteja. Sama pätee maahanmuuttajanuoriin. Nuorten teknologian käytön oletetaan olennaisilta osiltaan vaikuttavan yleisiin teknologian käyttötapoihin. Esimerkiksi Thomas (2004) arvioi nuorten maahanmuuttajien muuttavan merkittävästi australialaista kommunikointikulttuuria. Nuoret ovat mielellään sosiaalisesti aktiivisia teknologian käytössään.

Minkälainen merkitys teknologialla ja digitaalisilla peleillä on nuorten maahanmuuttajien läheisissä vuorovaikutussuhteissa oman perheen parissa? Maahanmuuttajanuorilla saattaa omissa perheissään olla monia vastuullisia rooleja perheen uuteen kotimaahan asettumisen edistämiseksi (esimerkiksi Morse 2006). Usein lapset ja nuoret toimivat perheen ensimmäisinä linkkeinä ulkomaailmaan. Monissa maahanmuuttajaperheissä koetaan jopa roolien käännöksiä. Nuorten oppiessa uutta

kieltä nopeammin kuin vanhemmat heistä tulee kääntäjiä ja tulkkeja perheen kodin ulkopuolisissa vuorovaikutustilanteissa. Lasten ja nuorten käyttäminen tulkkinä on kuitenkin useimmiten ei-toivottavaa. He auttavat muita perheenjäseniä tavoittamaan tarvittavia resurseja ja tietoa kodin ulkopuolisesta sosiaalisesta maailmasta (Orellana 2003). Myös teknologian hankkiminen ja käyttö ovat osoittautuneet alueiksi, joilla nuoret voivat käyttää erityistä valtaa perheessä. Tällöin nuoren rooli ja työskentely tulkkinä menee päällekkäin heidän teknologisen ekspertin roolin kanssa. Olisikin kiinnostavaa kehittää myös sellaisia maahanmuuttajien uudelleen elämäntilanteeseen liittyviä pelejä, joiden suunnitteluun ja pelaamiseen voisi nuorten lisäksi osallistua läheisen perheverkoston eri-ikäiset henkilöt. Tällöin voitaisiin pelimaailmoihin jäsentää myös laajemmin maahanmuuttajien elämäntarinoita ja kokemuksia sekä yhdistää heitä osaksi kulttuurien rajoja ylittäviä pelien sosiaalisia yhteisöjä.

Lähteet

- Aalto, M. & Hekanaho-Koivuvaara, E. 1997. Nuoren tietokonepelaajan muotokuva. Pro gradu -tutkielman tiivistelmä. Kasvatustieteiden tiedekunta, opettajankoulutuslaitos. Oulun yliopisto. Saatavilla <http://cc.oulu.fi/~msaalto/tkpelaajan_muotokuva/index.html>. (10.2.2006)
- Agora Game Lab. <<http://www.peda.net/veraja/jyu/ac/agl>>
- Benettontalk. 2006. Bordergames – a collaborative project for the integration of young immigrants. Saatavilla <http://www.benettontalk.com/2006/03/post_3.html> (18.11.2006).
- Bordergames. 2006. <<http://blog.sindominio.net/blog/bordergames>>
- Ermä, L. 2005. Lapset kasvavat pelien maailmassa. Helsingin tietojenkäsittely-yhdistys 3/2005, 18–19. Saatavilla <http://www.hetky.fi/hetky_3_05.pdf>. (10.2.2006)
- Ermä, L., Heliö, S. & Mäyrä, F. 2004. Pelien voima ja pelaamisen hallinta. Lapset ja nuoret pelikulttuurien toimijoina. Tampereen yliopiston hypermedialaboratorion verkkojulkaisu 6. Saatavilla <<http://tampub.uta.fi/tup/951-44-5939-3.pdf>>. Viitattu 15.2.2006.
- Desai, S. & Subramanian, S. 2000. Colour, culture and dual consciousness: Issues identified by South Asian immigrant youth in the greater Toronto area. Council of Agencies Serving South Asians & The South Asian Women Centre.
- Gee, J. P. 2003. What video games have to teach us about learning and literacy. New York: Palgrave Macmillan.
- Hébert, Y., Lee, J. W. & Berti, S. X. 2003. Relational citizenship as social networks: Immigrant youth's maps of their friendships. *Encounters on Education* 4, 83–106.
- Hsi, S. 2004. Digital-mediated experiences of next generation youth: Recommendations for future investment. Report to the MacArthur Foundation. November 2004.
- Hämäläinen-Luukkainen, J. 2004. Nivelvaiheen nuoret ja yhteistyö. Opintoohjaajien ja laaja-alaisten erityisopettajien näkemyksiä peruskoulun ja toisen asteen nivelvaiheessa. Jyväskylän kaupungin opetusviraston julkaisusarja A 11.
- Irish, J. & Devis, J. 2002. Inner-city youth in Los Angeles learn to create non-violent video games. ACF NewSource. Saatavilla <http://www.acfnewsources.org/art/inter_reactive.html> (18.11.2006).

- Ito, M. 2005. Technologies of the Childhood Imagination: Yugioh, Media Mixes, and Everyday Cultural Production. Teoksessa J. Karaganis & N. Jeremijenko (toim.) Structures of Participation in Digital Culture. Duke University Press.
- Jamaican Canadian Association. 2000. "Freshies" The experience of Caribbean newcomer youth, Videomanual. Saatavilla: <<http://www.jcassoc.org/about.html>>
- Jenkins, H. 1997. Empowering children in the digital age. Towards a radical media pedagogy. *Radical Teacher* 50 (Spring), 1997.
- Jenkins, H. 1998. "Complete freedom of movement": Video games as gendered play spaces. Teoksessa J. Cassell & H. Jenkins (toim.) Barbie to mortal combat: Gender and computer games. Cambridge: MIT Press, 262–297.
- Johnson, S. 2006. Kaikki huono on hyväksi. Miten nykyinen populaarikulttuuri tekeekin meistä älykkäämpiä. Suom. K. Pietiläinen. Helsinki: Terra Cognita.
- Kankaanranta, M. 2007. Pelien kentillä ja oppimisen maailmoissa. Äidinkielen Opettajien Vuosikirja. Painossa.
- Kankaanranta, M., Kirjavainen, A., Nousiainen, T. & Ukkonen, M. 2006. Digitaaliset pelit nuorten arkipäivässä – Tapaus VisioCafe. Painossa.
- Kivelä, S. & Ahola, S. 2006. Koulutusyhteiskunnan syrjäpoluilla. VaSkoolin tutkimushankkeen 1. osaraportti. Turun yliopisto: Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Saatavilla <http://www.soc.utu.fi/RUSE/PDF_tiedostot/Raportti1.pdf> (12.11.2006).
- La Lloronas Forest. Saatavilla <http://www.onramparts.org/intereactive/final_llorona/index.html>
- Lam, W. S. E. 2004. Border discourses and identities in transnational youth culture. Teoksessa J. Mahiri (toim.) What they don't learn in school: Literacy in the lives of urban youth. New York: Peter Lang Publishers.
- Le, C.N. 2007. Martial arts, video games, & hip-hop. Asian-Nation: The landscape of Asian America. Saatavilla <<http://www.asian-nation.org/martial-arts.shtml>> (23.2.2007)
- LearnStar. 2003. Title III: ESEA and LEP solutions from LearnStar. Saatavilla <www.LearnStar.com> (16.11.2006)
- Lyman, P. 2006. What we've learned so far. Peter Lyman's blog. Saatavilla <<http://digitallyouth.ischool.berkeley.edu/node/52>> (16.11.2006)
- Morse, A. 2006. A Look at immigrant youth: Prospects and promising practices. Washington, DC: National Conference of State Legislatures.
- Mäyry, F. 2005. Pelien ja elämysten tietoyhteiskunta? Tietoyhteiskuntäkäsitteen arkipäivästä. Teoksessa A. Kasvio, T. Inkinen & H. Liikala (toim.) Tietoyhteiskunta: myytit ja todellisuus. Tampere: Tampere University Press.
- Neittaanmäki, P. & Kankaanranta, M. 2004. Agora Game Labia rakentamassa. Teoksessa M. Kankaanranta, P. Neittaanmäki & P. Häkkinen (toim.) Digitaalisten pelien maailmoja. Jyväskylän yliopisto: Agora Center & Koulutuksen tutkimuslaitos, 9–29.
- Palmer, M. T. U. 2006. Desperate to learn. Latino Youth in NC Schools. NC Crossroads. North Carolina Humanities Council 10 (2), June, 2006.
- Rich, S. 2006. Bordergames. Emerging Technologies. Saatavilla <<http://www.worldchanging.com/archives/004238.html>> (18.11.2006).
- Siitonen, M. 2004. Sosiaalisen vuorovaikutuksen tutkimus verkkopeloyhteisöissä. Teoksessa M. Kankaanranta, P. Neittaanmäki & P. Häkkinen (toim.) Digitaalisten pelien maailmoja. Jyväskylän yliopisto: Agora Center & Koulutuksen tutkimuslaitos, 115–130.
- Thomas, M. 2004. Youth culture at cutting edge of social change. Saatavilla <http://info.anu.edu.au/mac/Media/Research_Review/_articles/_Thomas.asp> (18.11.2006)
- Young People's Press. 2006. Locking hands not fists. No Crime. Saatavilla <<http://www.nocrimetime.net/edition%207/9.htm>> (16.11.2006)





13

Jaana Kettunen

Moni-tori

– Monikulttuurinen työelämään
tutustumisen kohtaustapa

Keski-Suomessa on perusopetuksen työelämään tutustumisjaksojen tueksi kehitetty verkossa toimiva TET-tori -toimintamalli (www.peda.net/tet). TET-tori on yhteinen toimintaympäristö ja tiedonvälityskanava työelämään tutustumiseen liittyvissä asioissa. Se on suunnattu työnantajille, opiskelijoille, opinto-ohjaajille ja vanhemmille. Pohdin seuraavassa samansuuntaisen, yhden luukun periaatetta noudattavan, sähköisen tiedonvälityskanavan mallia ja kehittämismahdollisuuksia maahanmuuttajille. Käytän verkkoympäristöstä tässä artikkelissa työnimikettä Moni-Tori.

Tieto- ja viestintäteknikka koulutus- ja urasuunnittelussa

Tieto- ja viestintäteknikalla on todettu olevan selkeitä etuja koulutus- ja urasuunnittelussa. Vuorinen (2006) on väitöskirjassaan monipuolisesti käsitellyt internetin merkitystä ohjauksen ja ohjaajien näkökulmasta. Hänen mukaansa internet voi lisätä kansalaisten tietoisuutta olemassa olevista urasuunnittelupalveluista, mutta tehokkaan ohjauksen perustana on aina ohjaajien ammattitaito. Internetin avulla urasuunnittelupalveluja voidaan "jalkauttaa" esimerkiksi oppilaitosten tai työvoimapalvelujen ulkopuolelle, henkilöille, jotka eivät ole mukana koulutus- tai työvoimamarkkinoilla. Sivustojen kautta voidaan välittää henkilökohtaisia tarpeita jäsentävää tukimateriaalia tai harjoituksia. Verkkovälitteisillä palveluilla voidaan myös jakaa maahanmuuttajille koulutus- ja ammattitietoa heidän omalla äidinkielellään. (Vuorinen 2006.)

Jaana Kettunen

Tieto- ja viestintäteknologisilla sovelluksilla on kuitenkin myös rajoitteensa. Ne voivat liittyä palvelujen saatavuuteen, käytettävyyteen tai sovellusten ominaisuuksiin. Internetin merkitys yhteiskunnallisen muutoksen edistäjänä ei toteudu, jos palveluja eniten tarvitsevilla ryhmällä ei ole pääsyä internetiin tai taitoja hyödyntää sitä. Saatavuutta voi vaikeuttaa myös internetissä olevien palvelujen lyhytikäisyys. (Vuorinen 2006.)

Moni-Torilla tavataan

Moni-Tori -verkkoympäristön tavoitteena on tukea ja edistää maahanmuuttajien ymmärtämystä suomalaisesta koulujärjestelmästä sekä lisätä tietoutta eri ammattialoista ja niihin liittyvistä koulutusmahdollisuuksista. Maahanmuuttajien on myös hyvä tietää, millaisissa ammateissa suomalaiset tyypillisesti työskentelevät ja millainen elinkeinorakenne maassamme on. Nyt tämä tieto on pääsääntöisesti pirstaloituneena useissa eri internetsivustoissa. Niiden käyttö koetaan vaivalloiseksi, niitä ei osata käyttää tai niiden olemassaolosta ei olla edes tietoisia.

Yhteen paikkaan kootun koulutusalatietouden lisäksi tavoitteena on kerätä seutukunnan Moni-Torille tietoa sellaisista yrityksistä ja mahdollisista työharjoittelupaikoista, joilla on valmiuksia ja halua vastaanottaa ulkomaalaisia harjoittelijoita tai maahanmuuttajia. Työpaikat voivat tulevaisuudessa ilmoittautua Moni-Torille suoraan verkon kautta tai perinteisemmin paperilomakkeen avulla.

Ohjaajille, alan työntekijöille, yrityksille sekä työpaikoille Moni-Tori kokoaa yhteistyössä eri toimijoiden kanssa työkalupakin, josta löytyy tarpeellista materiaalia monikulttuuriseen työelämään liittyen. Työkalupakki muotoutuu toimijoiden toiveiden mukaiseksi ja pyrkii alkuvaiheessa lähinnä kokoamaan ja kartoittamaan jo olemassa olevaa materiaalia.

Moni-torin verkkosivuston perusrakenne muodostuu kahdensuuntaisesta navigoinnista. Tavoitteena on pitää sivuston rakenne mahdollisimman selkeänä ja helpokäyttöisenä. Moni-torin vasemmassa reunassa on koulutuslaluokituksen mukainen jaottelu, josta käyttäjä voi kiinnostuksensa mukaan etsiä tietoa kyseisestä alasta sekä koulutusmahdollisuuksista. Yläreunassa on kohderyhmien (kuva 1) (maahanmuuttajat, työnantajat sekä ohjaajat) mukainen jaottelu, josta käyttäjä löytää kohderyhmälleen tuotettua materiaalia sekä muuta hyödyllistä yleistietoa.



Maahanmuuttaja

- löytää tietoja suomalaisesta koulutusjärjestelmästä
- saa tietoa seudun ammatillisesta koulutuksesta
- tutustuu eri yrityksiin/työpaikkoihin ja ammatteihin
- löytää yritysten ja mahdollisten työharjoittelupaikkojen perustiedot
- saa tietoa jatko-opiskelumahdollisuuksista
- voi hyödyntää tuotettuja/koottuja materiaaleja



Yritykset/työpaikat

- esittäytyy ja antaa kuvan toiminnastaan
- informoi työharjoittelu-, työelämään tutustumis- työharjoittelumahdollisuuksista
- voi päivittää yrityksen Mamu-Tori tietoja helposti
- voi hyödyntää tuotettuja/koottuja materiaaleja
- edistää seudullista yhteistyötä

Moni-Tori

Opinto-ohjaaja

- löytää koulutusalojen perustiedot kootusti
- voi käyttää sivustoa ohjauksen tukena
- voi hyödyntää tuotettuja/koottuja materiaaleja
- kannustaa laaja-alaiseen yhteistyöhön

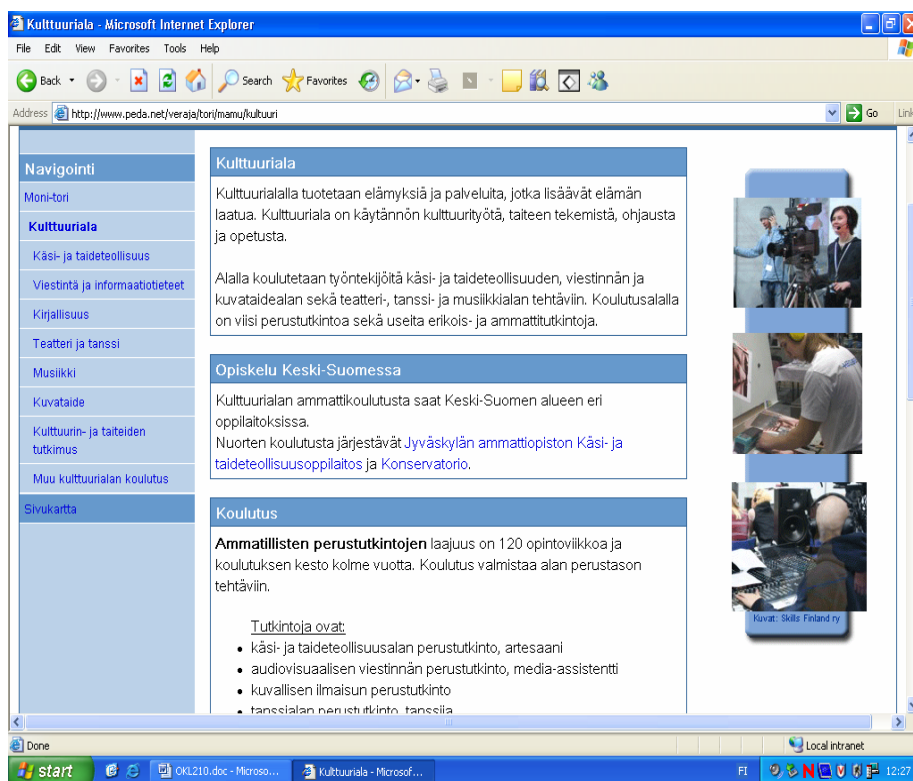


Kuva 1. Moni-Torin kohderyhmät

Tietoa ammattialoista ja koulutusmahdollisuuksista

Moni-Torin koulutusallasivut (kuva 2) tarjoavat käyttäjälle lyhyen perustiedon kyseisestä alasta. Laajemmin koulutusallasivut sekä ammattitieto löytyy valtakunnallisista palveluista, kuten ammattinetti tai mol.fi, jotka löytyvät linkkeinä torilta. Sivulle on yhteistyössä seudun ammatillisten oppilaitosten kanssa koottu osio, josta löytyy tietoa miten ja missä alalle on mahdollisuus kouluttautua. Linkit vievät suoraan kyseisen koulutusalan sivuille eri oppilaitoksissa. Sivuilta löytyy myös lyhyt tietopaketti alan koulutusohjelmista, koulutusten laajuuksista, tutkinnoista sekä jatkokoulutusmahdollisuuksista. Alakohtaisia työelämään liittyviä sanastoja voidaan myös jatkossa liittää osaksi sivustoa, sillä työllistymisen kannalta suomen kieltä voidaan pitää työhönoton keskeisenä kriteerinä.

Jaana Kettunen



Kuva 2. Näkymä koulutusalasivusta

Tulevaisuudessa Moni-Torille ilmoittautuneet yritykset ja tiedot mahdollisista työharjoittelupaikoista liitetään osaksi koulutusalojen sivuja. Käyttäjä voi näin ollen etsiä ja löytää tietoa yrityksistä alalta, joka häntä kiinnostaa tai johon hänellä jo mahdollisesti on aikaisempaa ammattikoulutusta.

Tulevaisuuden työtekijöiden kohtaamispaikka

Suomen työmarkkinoiden merkittävä voimavara, suuret ikäluokat poistuvat asteittain työelämästä. Poistumavirta tulee ylittämään tulovirran muutaman vuoden sisällä. Taitekohdan ajoittuminen vaihtelee alueittain, mutta muutoksen arvioidaan tapahtuneen koko maassa vuoteen 2009 mennessä.

Suomessa asuvissa ulkomaalaisissa sekä maahanmuuttajissa on runsaasti käyttämätöntä potentiaalia. Ammattitaitoiset työntekijät ovat tulevaisuudessa ikäluokkien

pienenemisen takia hyvin kysytyjä, joten tulevaisuuteen on hyvä satsata jo nyt. Osalla maahanmuuttajista voi olla hyvinkin korkea koulutustausta, mutta heillä voi olla puutteita työnhakutaidoissa tai koulutus ei suoraan sovellu suomalaiseen työelämään. Moni-tori tarjoaa yrityksille ja työpaikoille erinomaisen mahdollisuuden esitellä omaa toimintaa, tuotteita, eri ammatteja sekä työmahdollisuuksia niin kansainvälisille harjoittelijoille kuin maahanmuuttajille. Yritys voi lisäksi kertoa työharjoitteluun liittyvistä käytännön asioista. Maahanmuuttajien on hyvä tietää, miten työharjoitteluun hakeudutaan, kuka on yhteyshenkilö, mitä työtehtäviä työharjoittelija yrityksessä tekee sekä milloin yritys ottaa työharjoittelijoita. Yritys saa palvelun kautta näkyvyyttä ja voi täsmällisemmin kertoa esimerkiksi vapaina olevista työharjoittelupaikoista reaaliajassa. Oman yrityksen tietojen ylläpitäminen ja päivittäminen Moni-Torilla on helppoa.

Yksi Moni-Torin kehittämisen keskeinen haaste on saada riittävä määrä erilaisia yrityksiä mukaan, jotta sekä ohjaajat että maahanmuuttajat ottavat torin omakseen. Tavoitteena on, että maahanmuuttaja löytäisi ”torilta” työelämään tutustumis- tai työharjoittelupaikkoja ja tietoa niistä. Parhaimmillaan yritys ja maahanmuuttaja kohtaavat ”torilla” ja tutustuminen voi johtaa uuteen työsuhteeseen.

Vastaava verkkopalvelu (TET-tori) on ollut käytössä Keski-Suomen kouluissa nelisen vuotta. Kokemukset siitä ovat olleet erinomaisia ja palvelu on otettu käyttöön myös muualla Suomessa. Kehittämistyö jatkuu tulevaisuudessa yhteistyössä eri seutukuntien kanssa ja heidän toiveitaan kuunnellen. Uskon, että vastaava toimintamalli (Moni-Tori) on sovellettavissa palvelemaan myös maahanmuuttajien tarpeita. Seutukunnallisten pilottien kautta voisi syntyä yhteinen kohtaustapa joka kehittyisi alueiden tarpeita kuunnellen, mutta yhteistyössä jo olemassa olevien valtakunnallisten sivustoiden palveluja hyödyntäen. Tosin, se vaatii entistä tiiviimpää yhteistyötä eri toimijoiden välillä. Toivottavasti torilla tavataan.

Lähteet

- Kettunen, J. 2004. TET-peli ja sähköinen TET-tori tehostamaan työelämään tutustumista. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) *Koulu kasvuyhteisönä – kohti uutta toimintakulttuuria*. Jyväskylä: PS-kustannus, 157–164.
- Koponen, H. 2000. Maahanmuuttajaopetukseen valmentavat sisällöt opettajankoulutuksessa. Opetushallitus. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakkointihankkeen (OPEPRO) selvitys 8. Helsinki.
- Työministeriö. 2006. Maahanmuuttoasiat. Saatavilla [www.muodossa: <http://www.mol.fi/migration/avain.html>](http://www.mol.fi/migration/avain.html) (Luettu 10.11.2006)
- TET-tori, Työelämään tutustumisen kohtaustapa. <http://peda.net/tet>
- Vuorinen, R. 2006. Internet ohjauksessa vai ohjaus internetissä? Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 19.



Epilogi

Yhteistyön rajapinnoilla

Jokainen maa, jokainen oppilaitos ja organisaatio luo suhteen opetukseen, ohjaukseen, oppimiseen ja kulttuuriin. On tärkeää ymmärtää, että meidän, minun suhde ei ole ainut mahdollinen. Tarvitaan avoimuutta uuteen, toiminnan uudelleen järjestelyyn.

Yksilöt ja yhteisöt voivat tehdä aloitteita ja ottaa askeleita muutoksiin. Ilman niitä yhteiskunta ei kehity eikä avaudu vuorovaikutukseen toisten kulttuurien kanssa.

On purettava tarpeetonta hierarkiaa ja rakenteita, jotka ovat esteenä. On pidettävä kiinni siitä, mikä on toimivaa ja hyvää.

Rajat ovat päässämmme ja sydämessämme. Olemme oppineet niitä huomaamatta tai tarkoituksella. Osa rajoista on kuviteltuja, osa todellisia. Ne on opittava tuntemaan.

On löydettävä tasapaino rajojen kunnioittamisen ja rajojen ylittämisen kanssa yhä uudelleen uusien ihmisten ja kulttuurien kanssa. On kyse yhdessä etsimisestä, rohkeudesta ottaa yhteyttä ja oppia.

On poliittisia, maantieteellisiä ja kulttuurisia rajoja. Ja on rajoja, joita määrittävät yhteiskuntaluokat, tieteenalat, taiteet, sukupuolet, organisaatioiden toimintakulttuurit. Maailmamme, ajattelumme ja toimintamme on täynnä rajoja.

Tarvitsemme ihmisiä, jotka uskaltavat ylittää rajoja toisia arvostaen. Tarvitsemme ihmisiä, jotka toimivat rajapinnoilla ja auttavat rajojen eri puolilla olevia löytämään toisensa.

Rajat voivat liukua, muuttua ja hämärtyä.
Joskus ne täsmentyvät.
Joitakin rajoja tarvitsemme, joitakin emme.
On tärkeää oppia erottamaan nämä toisistaan.
On tärkeää oppia erottamaan, mitä rajoja kukin tarvitsee
ja milloin on aika ylittää niitä.

Rajojen ylittäminen ja rajapinnoilla toimiminen muuttaa meitä.
Kun aito kohtaaminen tapahtuu, kun aito yhteys syntyy
ja saamme tehdä yhteistyötä toisten kanssa,
kasvamme ja opimme.
Kun uskaltaudumme luottamaan syvemmin,
pääsemme vielä pidemmälle.

“Yhdessä” on enemmän kuin “yksin” – yksikin on tärkeä.
Jos unohdamme yhden, on vaarana, että unohdamme muitakin.
Mitä useampia unohdamme, sitä köyhemmäksi tulemme.
Ihmiseksi kasvamisessa tarvitsemme toisiamme.

Tutkikaamme siis rajoja, toimikaamme rajapinnoilla
ja ylittäkäämme rajoja toisia kunnioittaen ja kuunnellen.
Dialogi yli rajojen on mahdollisuus uuteen.
Mahdollisuus rikastua yhdessä!

Sauli Puukari
Matti Taajamo

Kirjoittajat

Minna Hallikainen, projektipäällikkö
Etelä-Savon koulutuksen kuntayhtymä
Kontakti – Maahanmuuttajien työllistymisen tuki -projekti
minna.hallikainen@esedu.fi

Marja Kankaanranta, erikoistutkija
Jyväskylän yliopisto
Koulutuksen tutkimuslaitos
marja.kankaanranta@ktl.jyu.fi

Jaana Kettunen, suunnittelija
Jyväskylän yliopisto
Koulutuksen tutkimuslaitos
jaana.kettunen@peda.net

Ilpo Kuronen, projektiasiantuntija
Etelä-Savon koulutuksen kuntayhtymä
ilpo.kuronen@esedu.fi

Anu Laasanen, yksilövalmentaja
Työvalmennussäätiö Tekevä
anu.laasanen@tekeva.net

Marjatta Lairio, professori
Jyväskylän yliopisto
Opettajankoulutuslaitos
Ohjausalan koulutus- ja tutkimusyksikkö
lairio@edu.jyu.fi

Leila Leino, tutkija
Jyväskylän yliopisto
Koulutuksen tutkimuslaitos
leila.leino@edu.jyu.fi

Juha Parkkinen, yliopistonopettaja
Jyväskylän yliopisto
Opettajankoulutuslaitos
Ohjausalan koulutus- ja tutkimusyksikkö
juha.parkkinen@edu.jyu.fi

Sauli Puukari, lehtori
Jyväskylän yliopisto
Opettajankoulutuslaitos
Ohjausalan koulutus- ja tutkimusyksikkö
puukari@edu.jyu.fi

Anneli Sarja, erikoistutkija
Jyväskylän yliopisto
Koulutuksen tutkimuslaitos
anneli.sarja@ktl.jyu.fi

Jaana Suokonautio, suunnittelija
Keski-Suomen TE-keskus
jaana.suokonautio@te-keskus.fi

Matti Taajamo, erikoistutkija
Jyväskylän yliopisto
Koulutuksen tutkimuslaitos
matti.taajamo@ktl.jyu.fi

Kati Turtiainen, johtaja
Jyväskylän kaupunki
Maahanmuuttajapalvelut
kati.turtiainen@jkl.fi



Jyväskylän yliopisto
Opettajankoulutuslaitos
Ohjausalan koulutus- ja tutkimusyksikkö
PL 35
40014 Jyväskylän yliopisto
Puhelin (014) 260 1830
<http://ohjausala.jyu.fi>

Julkaisija:
Koulutuksen tutkimuslaitos
PL 35
40014 Jyväskylän yliopisto
Puhelin (014) 260 3220
ktl-asiakaspalvelu@ktl.jyu.fi
www.ktl-julkaisukauppa.fi



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
OPETTAJANKOULUTUSLAITOS



KOULUTUKSEN
TUTKIMUSLAITOS
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen CHANCES-projektissa tarkastellaan erityisesti nuorten maahanmuuttajien työllistymisen edistämistä moniammatillisella yhteistyöllä. Julkaisussa kuvataan ohjaus- ja neuvontapalveluiden vastaavuutta maahanmuuttajien ohjaustarpeisiin ja sitä, miten maahanmuuttajille suunnattuja monikulttuurisia alueellisia ja oppilaitosten ohjauspalveluja on kehitetty. Teoksessa esitellään ohjauksen hyviä käytänteitä ja kehittämistarpeita, joita tuotiin esille hankkeen koulutus- ja konsultaatiotilaisuuksissa sekä haastatteluissa.

Julkaisu on toteutettu moniammatillisesti. Siinä maahanmuuttajien ohjauksen näkökulmiin pureudutaan teoreettisista lähtökohdista, tutkimustuloksista, koulutus- ja konsultaatiotilaisuuksien sadosta ja käytännön kokemuksista.

Tutkimuselosteita 36

ISSN 1456-5153

ISBN 978-951-39-2855-1 (nid.)

ISBN 978-951-39-2861-2 (pdf)